

Zweitveröffentlichung



Lorenzen, Stefanie

Positionalität von Religionslehrer:innen im Religionsunterricht gemäß Art. 7.3 GG : Wie kann sie gefördert und begleitet werden?

Datum der Zweitveröffentlichung: 17.07.2024

Verlagsversion (Version of Record), Beitrag in Sammelwerk

Persistenter Identifikator: urn:nbn:de:bvb:473-irb-964819

Erstveröffentlichung

Lorenzen, Stefanie (2023): „Positionalität von Religionslehrer:innen im Religionsunterricht gemäß Art. 7.3 GG : Wie kann sie gefördert und begleitet werden?“. In: M. Hailer, A. Kubik, M. Otte, M. Schambeck, B.Schröder, H. Schwier (Hrsg.), Religionslehrer:in im 21. Jahrhundert : Transformationsprozesse in Beruf und theologisch-religionspädagogischer Bildung in Studium, Referendariat und Fortbildung, 1. Aufl., Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, S. 481–491.

Rechtehinweis

Dieses Werk ist durch das Urheberrecht und/oder die Angabe einer Lizenz geschützt. Es steht Ihnen frei, dieses Werk auf jede Art und Weise zu nutzen, die durch die für Sie geltende Gesetzgebung zum Urheberrecht und/oder durch die Lizenz erlaubt ist. Für andere Verwendungszwecke müssen Sie die Erlaubnis der Rechteinhaberinnen und Rechteinhaber einholen.

Für dieses Dokument gilt eine Creative-Commons-Lizenz.



Die Lizenzinformationen sind online verfügbar:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>

Positionalität von Religionslehrer:innen im Religionsunterricht gemäß Art. 7.3 GG

Wie kann sie gefördert und begleitet werden?

Stefanie Lorenzen

1 Einleitung

Religionslehrer:innen sollen positionell sein – diese Forderung steht so zwar *nicht* in Artikel 7.3 GG, kann aber aus ihm abgeleitet werden. Sie ergibt sich aus der dort geforderten »Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften« und der daraus resultierenden Anlage des Religionsunterrichts als *res mixta*. Wenn Lehrkräfte der beiden großen christlichen Konfessionen in Deutschland die kirchliche Beauftragung, also *Vocatio* oder *Missio canonica*, erhalten, versichern sie, den Unterricht in »Übereinstimmung mit den Grundsätzen« zu erteilen.¹ Die Forderung nach »Übereinstimmung« bezieht sich nicht nur auf die Inhalte, sondern auch auf die Person, sie wird also auch *personal* gedacht. In der Konkretion dieser Vorstellung gibt es zwischen den beiden Konfessionen Unterschiede: Von katholischen Religionslehrkräften wird erwartet, dass sie die »Grundsätze der katholischen Kirche« auch in der »Lebensführung« beachten;² auf evangelischer Seite sind Religionslehrpersonen gehalten,

¹ Winfried Verburg, Art. *Missio canonica* (zur Erteilung von Religionsunterricht), in: »WiReLex – Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet«, https://doi.org/10.23768/wirelex.Missio_canonica_zur_Erteilung_von_Religionsunterricht.200476 [abgerufen am: 02. 11. 2022]; Michael Wöller, Art. *Vocatio*, in: »WiReLex – Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet«, <https://doi.org/10.23768/wirelex.Vocatio.200549> [abgerufen am: 02. 11. 2022].

² Deutsche Bischofskonferenz, Rahmenrichtlinien zur Erteilung der kirchlichen Unterrichtserlaubnis und der *Missio canonica* für Lehrkräfte mit der Fakultas »Katholische Religionslehre« und Rahmengeschäftsordnung zu den Rahmenrichtlinien für die Erteilung der kirchlichen Unterrichtserlaubnis und der *Missio canonica* für Lehrkräfte mit der Fakultas »Katholische Religionslehre«. Beschluss der Vollversammlung 09.1973, in: Amtsblatt des Bistums Rottenburg-Stuttgart (1974), 116–118, https://recht.drs.de/fileadmin/user_files/117/Dokumente/Rechtsdokumentation/3/4/1/74_14_02.pdf, zit. nach Verburg, *Missio*, 7.

ihre Positionen »in Bindung an wissenschaftliche Redlichkeit, Gewissen und den Grundsatz der Authentizität, aber unter Wahrung des ›Zusammenhang[s] mit Zeugnis und Dienst der Kirche« darzulegen.³ Trotz dieser unterschiedlichen Akzentsetzungen wird also in beiden Kirchen davon ausgegangen, dass die »Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften« auch die Religionslehrkräfte selbst in ihren Überzeugungen und Handlungen betrifft, und zwar mindestens im Sinne eines relevanten Bezugsrahmens. Als Beauftragte ihrer Religionsgemeinschaften sollen sie im Hinblick auf deren Grundsätze Transparenz und Glaubwürdigkeit verkörpern.⁴

Gegenstand der mit dem Stichwort Positionalität verbundenen Diskussion sind derzeit aber weniger die rechtlichen Regelungen *per se*, auch nicht die damit verbundene *globale* Erwartungshaltung, sondern die Frage, was genau eigentlich unter Positionalität verstanden werden sollte, wie sich Positionalität in der Empirie zeigt oder nicht zeigt und was sich daraus für die religionspädagogische Theorie sowie für die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften ableiten lässt.⁵ Die Problemstellung hängt auch zusammen mit der zumindest befürchteten »(konfessionellen) Selbstauflösung«, also einer beobachteten Diffusion konfessioneller bzw. konfessionsbezogener Positionalität.⁶

Dementsprechend geht es in diesem Beitrag auch zuerst um das Ideal der positionellen Lehrkraft, wie es in kirchlichen Verlautbarungen, in der religionspädagogischen Literatur und in empirischen Studien zum Ausdruck kommt (2). In einem zweiten Schritt werden differenzierende Rückfragen gestellt, die zu einer theologischen Profilierung der Expertenrolle im Sinne reflektierter Positionalität führen (3). Auf dieser Grundlage werden schließlich die in der Literatur genannten Förderungsvorschläge diskutiert (4).

³ Bernd Schröder, Was heißt Konfessionalität des Religionsunterrichts heute? Eine evangelische Stimme, in: Religionsunterricht – wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur, hg. von Bernd Schröder, Neukirchen 2012, 163–178, 167, mit Bezug auf die Stellungnahme des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland zu verfassungsrechtlichen Fragen des Religionsunterrichts vom 07.07.1971, in: Die evangelische Kirche und die Bildungsplanung. Eine Dokumentation, hg. von der Kirchenkanzlei der Evangelischen Kirche in Deutschland, Heidelberg 1972, 119–127, 124.

⁴ Verburg, Missio, 5.

⁵ Einen Überblick zum Thema bietet Steffi Fabricius, Art. Positionalität, Lehrende, in: »WiReLex – Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet«, https://doi.org/10.23768/wirelex.Positionalitt_Lehrende.201013 [abgerufen am: 27.09.2022].

⁶ Mirjam Zimmermann, In der (konfessionellen) Selbstauflösung? Zum Berufsverständnis von Religionslehrerinnen und Religionslehrern in religionspädagogischen Handlungsfeldern. Betrachtungen aus der Innen- und Außenperspektive, in: Praktische Theologie und Religionspädagogik. Systematische, empirische und thematische Verhältnisbestimmungen, hg. von Thomas Schlag/Bernd Schröder, Leipzig 2020, 377–410.

2 Zeugin versus Moderator? Positionalität im Rollenbild

2.1 Rollenbilder in der theoretischen Reflexion

Geht man die Frage der Positionalität ausgehend von den zugrundeliegenden Rollenbildern an, kann man – zunächst ganz pauschal – zwischen der Rolle der Zeugin auf der einen, der des Moderators auf der anderen Seite unterscheiden. Zwar ist die mit dem Konzept der Zeugenschaft verbundene Begrifflichkeit *explizit* vor allem auf katholischer Seite und insbesondere in kirchlichen Verlautbarungen zu finden, der damit ausgedrückte Anspruch auf Ausweisbarkeit des eigenen Glaubens ist jedoch, wie oben dargestellt, auch auf evangelischer Seite vorhanden. Zieht man eine liberale Lesart des Zeugenbegriffs heran, dann geht es auch für katholische Religionslehrkräfte nicht darum, sich gegen die eigene Überzeugung ohne Wenn und Aber hinter die Lehre der römisch-katholischen Kirche zu stellen, sondern Zweifel und Anfechtung offenzulegen.⁷ In Spannung dazu stehen allerdings die kirchlichen Anforderungen an die Lebensführung der Lehrpersonen, die diese Offenheit gerade nicht aufweisen. Sieht man nun von den konfessionellen Differenzen ab, dann erwarten beide Kirchen von ihren Lehrkräften nicht nur die Bereitschaft zur *Bezeugung* ihrer *Überzeugungen*, sondern auch eine damit einhergehende kritische Bindung bzw. »Ligatur«⁸ an die »Grundsätze« der jeweiligen Kirche.

Auch in der aktuellen Diskussion der *wissenschaftlichen* Religionspädagogik wird die besondere Relevanz der Lehrkraft betont, wenn es darum geht, konfessionelle Perspektivität in religiöse Bildungsprozesse einzutragen: Antonia Lüdtke bezieht sich in ihrer Dissertation zum »Confessional Gap« positiv auf die von Bernd Schröder in die Diskussion eingebrachte Bezeichnung der Religionslehrkräfte als »committed people«⁹ – Menschen also, die ihre religiösen bzw. konfessionellen »Ligaturen« gegenüber Schülerinnen und Schülern transparent machen und auf diese Weise, als »role model« bzw. »Anwälte einer konkret gelebten Religion«,¹⁰ allererst bildende Begegnungen mit personal geprägten Gestalten von Religion für die Lernenden ermöglichen.

Als Kontrastbegriffe für diese Rollenbilder, die zumindest in grober Einordnung dem Konzept der Zeugenschaft zugeordnet werden können, dienen sowohl die Metapher des Experten als auch diejenige des Moderators – promi-

⁷ Verburg, *Missio*, 4–6.

⁸ Vgl. Schröder, *Konfessionalität*, 163.

⁹ Antonia Lüdtke, *Confessional Gap. Konfessionalität und Religionsunterricht denken*, Stuttgart 2020, 393–401, mit Bezug auf Schröder, *Konfessionalität*, 167.

¹⁰ Schröder, *Konfessionalität*, 163–167.

nent in der Studie des Essener Teams um Rudolf Englert,¹¹ der seine Beobachtungen dazu folgendermaßen kommentiert: »Diese [Rolle der Religionslehrkraft, S.L.] hat sich [...] im Laufe der Zeit vom Zeugen für eine Botschaft bzw. vom Experten für eine Sache zum Moderator eines Prozesses gewandelt.«¹² In der Rolle der Moderatorin stellt die Lehrkraft die eigenen Ansichten, Haltungen, Erfahrungen bewusst zurück, um die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler inhaltlich nicht zu beeinflussen.

Nun ist es sicherlich so, dass die einseitige Festlegung auf *ein* bestimmtes Rollenbild derzeit nirgendwo im deutschsprachigen Raum zum *state of the art* der Lehrerbildung gehören dürfte, Unterrichten vielmehr mit einer Vielzahl von Rollen verbunden ist. So ist auch nicht davon auszugehen, dass Lehrkräfte derzeit allein auf die Rolle des Moderators verpflichtet werden. Zumindest lassen sich dafür keine Belege in der aktuellen Literatur finden. Die Diagnose eines globalen Wandels des Rollenverständnisses auf Seiten der Religionslehrkräfte nimmt aber vermutlich die mit der Kompetenzorientierung verbundene Fokussierung auf den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler auf, die von den Lehrerinnen und Lehrern besondere »Kompetenzen der Steuerung, Begleitung, Moderation und Beratung«¹³ verlangt. Das damit zwangsläufig verbundene Zurücktreten der Lehrkraft ist, verbunden mit dem Vorwurf der Inhaltslosigkeit, auch in der Pädagogik nicht ohne Kritik geblieben.¹⁴ Auf dieser Linie ist nun auch die Defizitanzeige zu verstehen, die im Positionalitätsdiskurs mit der Moderatorenrolle verbunden wird: Es geht um das Nicht-Einbringen persönlicher Positionen, aber auch des eigenen Fachwissens durch die Lehrperson selbst.¹⁵

¹¹ Rudolf Englert/Elisabeth Hennecke/Markus Kämerling, Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen, München 2014, 115–228.

¹² Rudolf Englert, Wird aus der Religionsdidaktik eine Sachkunde »Religion«? Eine auffällige Tendenz in der Entwicklung des Religionsunterrichts, in: Jahrbuch der Religionspädagogik 30, Religionspädagogik in der Transformationskrise, Neukirchen-Vluyn 2014, 207–217, 214; Rudolf Englert, Der Religionslehrer – Zeuge des Glaubens oder Experte für Religion?, in: Religionspädagogische Beiträge 68 (2012), 77–88.

¹³ Hartmut Lenhard, Kompetenzorientierter Religionsunterricht, in: »WiReLex – Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet«, https://doi.org/10.23768/wirelex.Kompetenzorientierter_Religionsunterricht.100016 [abgerufen am: 12. 11. 2022].

¹⁴ Andreas Gruschka, Verstehen lernen. Ein Plädoyer für guten Unterricht, Stuttgart 2011, 67 f.

¹⁵ Vgl. Annegret Reese-Schnitker, Interaktive Lernprozesse im Kontext biblischen Lernens. Eine sequenzielle Gesprächsfeinanalyse, in: Was im Religionsunterricht so läuft. Wege und Ergebnisse religionspädagogischer Unterrichtsforschung, hg. von Miriam Schambeck/Ulrich Riegel, Freiburg i. Br./Basel/Wien 2018, 233–251, 249.

Zwischen den Polen von Zeugenschaft und Moderation ist in dem oben referierten Zitat von Englert die Rolle des Experten angesiedelt. Positionalität ist hier also weniger prominent sichtbar als im Akt des religiösen Bekennens, aber doch deutlicher konturiert als im neutralen Moderationsprozess. Expertentum zeigt sich im Einbringen von Expertise, von Fachwissen also, das helfen soll, Orientierung in strittigen Fragen zu geben. Religionslehrkräfte sollen *theologisches* Fachwissen in den Unterricht einfließen lassen, was wiederum im Idealfall einen Zugewinn an Theologizität und damit, das soll unten näher ausgeführt werden, auch an Positionalität für den Religionsunterricht erwarten ließe.

2.2 Rollenbilder in empirischen Studien

Ist es also tatsächlich so, dass sich Religionslehrkräfte heute eher mit der Moderatorenrolle identifizieren als mit derjenigen der Zeugin? Befragungen, die die Präferenz entsprechender Selbstverständnisse unter Lehrkräften auswerten, kommen hier zu uneindeutigen Ergebnissen: Die in Schleswig-Holstein durchgeführte ReViKoR-Studie weist tatsächlich eine sehr niedrige Zustimmung bei Aufgabenbeschreibungen nach, die die konfessionelle bzw. religiöse Repräsentationsfunktion der Lehrkräfte betonen, während das Item »Moderator/in unterschiedlicher religiöser Vorstellungen« den höchsten Wert (58,9 %) erreicht.¹⁶ Das spricht für eine Erosion religiös-konfessioneller Rollenverständnisse von Lehrkräften, zumindest im Kontext des evangelisch geprägten Schleswig-Holstein.¹⁷ Die von Riegel und Zimmermann präsentierten Ergebnisse hingegen, die im Zusammenhang mit dem konfessionell-kooperativen Religionsunterricht in Nordrhein-Westfalen entstanden sind, zeigen eine wesentlich höhere Zustimmung zu positionellen Rollenbeschreibungen: Als Vermittlerin christlichen Glaubens sehen sich hier 78,8 % der befragten Lehrpersonen, 73,3 % als authentisches Beispiel für ihre gelebte Religion und immer noch 52,1 % als Vertreter einer Kirche. Es kreuzen aber auch 72 % an, die Rolle als Moderator zwischen Vorstellungen für sich in Anspruch zu nehmen. Nur 36,8 % favorisieren dagegen

¹⁶ Uta Pohl-Patalong/Johannes Woyke/Stefanie Boll/Thorsten Dittrich/Antonia Elisa Lüdtkke, *Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt. Eine empirische Studie zum evangelischen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein*, Stuttgart 2016, 126; vgl. ebd. z.B. folgende Werte: Vertreter/in der evangelischen Kirche: 25,2 %; authentisches Beispiel für meine gelebte Religion: 34,8 %.

¹⁷ Lüdtkke, *Confessional Gap*, 367–370, 374–377, kommt auf der Grundlage empirischer Erhebungen zum Konfessionalitätsverständnis im Rahmen von ReVikoR zu dem Schluss, dass der Begriff diffus gefüllt wird, Lehrkräfte aber insgesamt eher Zurückhaltung zeigen.

die Aufgabe, wertneutral Wissen zu vermitteln.¹⁸ Auf dieser positiv-zustimmenden Linie liegen schließlich auch Ergebnisse anderer Studien zu Items, die verschiedene Akteursgruppen des Religionsunterrichts danach fragen, ob Lehrkräfte ihren Glauben transparent werden lassen und ihn in den Unterricht einspielen sollten.¹⁹

Im Kontrast zu diesen Selbsteinschätzungen zeigen die bereits erwähnten Studien zur unterrichtlichen *Performance* von Positionalität jedoch, dass die Umsetzung dieses Ideals unter den Bedingungen der Praxis herausfordernd ist²⁰ – und zwar nicht nur in der Hinsicht, dass explizite Positionierung unterlassen wird: In kritisch-differenzierter Abgrenzung zu Englerts oben referierter Diagnose können Ulrich Riegel und Eva-Maria Leven herausarbeiten, dass Lehrkräfte Positionalität auch im Sinne impliziter und daher problematischer Vereinnahmungen zum Ausdruck bringen, indem sie beispielsweise am Stundenende vermeintliche Konsense zu Glaubensthemen im »Wir-Stil« zusammenfassen.²¹

Zwischenfazit: Positionalität im Sinne liberal verstandener religiös-konfessioneller Repräsentation wird von den verschiedensten Beteiligten am Religionsunterricht für gut befunden, auch wenn die ReViKoR-Studie Anhaltspunkte dafür liefert, dass diese Auffassung je nach Kontext differieren kann und der Konfessionalitätsbegriff selbst oszillierenden Verständnissen unterliegt. In der Unterrichtspraxis zeigt sich jedoch, dass es nicht einfach ist, dieses Ideal auch einzuholen. Das könnte ein Hinweis darauf sein, dass Differenzierungen in der theoretischen Diskussion angebracht sind, die über die Opposition von Zeugin versus Moderator hinausgehen.

¹⁸ Ulrich Riegel/Mirjam Zimmermann, Forschungsbericht zur Befragung der Lehrkräfte, 2021, 33, www.uni-siegen.de/phil/eval_kokoru_nrw/?lang=de#Publikationen [abgerufen am: 04.11.2022].

¹⁹ Manfred L. Pirner, Wie Religionslehrkräfte ticken. Eine empirisch-quantitative Studie, Stuttgart 2022, 79–83. In der Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts von Ulrich Riegel und Mirjam Zimmermann stimmen alle relevanten Akteursgruppen tendenziell zu, vgl. die Forschungsberichte unter www.uni-siegen.de/phil/eval_kokoru_nrw/?lang=de#Publikationen [abgerufen am: 04.11.2022]. Zur Perspektive von Theologiestudierenden vgl. Ulrich Riegel/Mirjam Zimmermann, Studium und Religionsunterricht. Eine bundesweite empirische Untersuchung unter Studierenden der Theologie, Stuttgart 2022, 86–89.

²⁰ Die Arbeit von Hanna Roose, Kindertheologie und schulische Alltagspraxis. Eine Studie zum Verhältnis von kindertheologischen Normen und eingeschliffenen Routinen im Religionsunterricht, Stuttgart 2019, 122–127, macht auf diese »Normativität der Praxis« als wichtigen Faktor aufmerksam.

²¹ Ulrich Riegel/Eva-Maria Leven, How do German RE Teachers Deal with Truth Claims in a Pluralist Classroom Setting?, in: *Journal of Religious Education* 64 (2016), 75–86.

3 Theologische Expertise als Ausweis von Positionalität? Differenzierende Rückfragen an gängige Rollenbilder

Eine wichtige Klärung betrifft also die Unterscheidung zwischen den genannten Rollenbildern Zeugin, Experte und Moderatorin: Zeugenschaft lässt sich durch das Zeigen von Überzeugungen definieren. Die offene Frage ist, inwieweit die *persönlichen* Überzeugungen dabei mit den *fixierten* Bezeugungen der katholischen oder evangelischen Kirchen übereinstimmen sollten. Nach der oben zitierten, liberal formulierten Aufgabenbeschreibung der EKD soll die christliche Tradition evangelischer Spielart den relevanten Referenzrahmen der persönlichen Zeugenschaft darstellen. Dieser Rahmen soll also als eine Orientierung kenntlich werden, der für die Religionslehrkraft eine wichtige Größe im eigenen Leben darstellt, ohne dass Kritik an bestimmten Inhalten oder Vorstellungen dabei ausgeblendet würde. Eben dies meint der ebenfalls oben erwähnte Begriff der »committed people«.

Expertentum hingegen impliziert nicht notwendig Zeugenschaft im Sinne eines persönlichen Commitments. Eine Religionswissenschaftlerin mit dem Forschungsschwerpunkt »Tibetischer Buddhismus« muss keine praktizierende Buddhistin sein. Ist diese Expertin aber auch Lehrerin und macht ihr Thema zu einem Unterrichtsgegenstand, dann wird man davon ausgehen können, dass in der Art und Weise, wie sie den Gegenstand darstellt, auch ein persönliches Engagement zum Ausdruck kommt – eine besondere Haltung also, die die Lernenden spüren lässt, dass das Thema Relevanz besitzt, sodass Motivation für die Beschäftigung mit der Materie entsteht.

An Religionslehrende könnte man also die legitime Erwartung stellen, dass sie ein vertieftes Verständnis der Theologien in den jeweiligen konfessionellen Spielarten haben, dass sie aber außerdem auch Auskunft darüber geben können, warum die Beschäftigung mit Theologie für sie persönlich spannend, interessant und relevant ist, sodass es sich auch für andere lohnt, sich damit auseinanderzusetzen. Könnte eine solch theologisch akzentuierte Expertenrolle also nicht auch eine Form sein, persönliches *Commitment* zu zeigen – als *Commitment* also an die Theologie als dem eigenen Fachgebiet?

Gerade weil es nun aber um *Theologie* und *nicht* um Religionswissenschaft geht, ist an dieser Stelle kritisch weiterzufragen. Wenn es sich nämlich bei der Theologie, mit dem evangelischen Theologen Dietrich Rössler gesprochen, um eine positionelle und kritische wissenschaftliche Praxis handelt,²² dann müssten Theologinnen und Theologen, und damit auch Religionslehrerinnen und Religionslehrer, in dieser Rolle ebenfalls positionell und kritisch sein. Das gilt umso

²² Dietrich Rössler, Positionelle und kritische Theologie, in: Zeitschrift für Theologie und Kirche 67 (1970), 215–231.

mehr, wenn man, wie Dietrich Korsch, das Theologie-Treiben mit dem Begriff der Bildung verbindet. Dann ginge es bei theologisch gerahmten religiösen Bildungsprozessen, sei es im Kontext der Universität oder im Kontext der Schule, immer auch darum, »sich dem christlichen Handlungs- und Vorstellungskosmos auszusetzen, sich an ihm abzarbeiten und damit eine Stellung zu sich selbst – in der gegenwärtigen Welt – zu gewinnen, in der religiöse Selbstbesinnung und ausgeprägtes Selbstbewußtsein zusammengehen.«²³ Die damit gegebene hermeneutische Bedingung des Sich-Einlassens auf den *christlichen* »Vorstellungskosmos« ist für Schülerinnen und Schüler anlässlich der heute vorfindlichen Heterogenität im Religionsunterricht vielleicht zu voraussetzungsvoll, weil zu spezifisch formuliert, für Religionslehrkräfte ist sie ein legitimer Anspruch, der sich zumindest insofern mit der oben genannten Verlautbarung der EKD aus dem Jahr 1971 verbinden lässt, als der »christliche[.] Handlungs- und Vorstellungskosmos« mit »Zeugnis und Dienst der Kirche« zwar nicht deckungsgleich ist, aber doch in deutlichem Zusammenhang steht.²⁴ Ob eine entsprechende Kompatibilität auf katholischer Seite vorstellbar wäre, bedürfte einer eigenen theologischen Erörterung.

Der von Korsch beschriebene Bildungsprozess lässt sich im Übrigen auch mit dem Begriff der »reflektierten Positionalität«²⁵ verbinden, insofern dieser die Aufklärung über die eigene weltanschaulich-religiöse Verortung in Auseinandersetzung mit anderen religiös-weltanschaulichen Standpunkten vorsieht, und zwar nicht im Sinne eines relativistischen Nebeneinanders oder eines fundamentalistischen Überlegenheitsanspruchs, sondern als persönliche und institutionelle Aufgabe, eigene Positionen kritisch zu überprüfen und ggf. zu revidieren, jedenfalls aber argumentativ im Blick auf ihre Wahrheitsfähigkeit zu plausibilisieren. In diesem Prozess sind meines Erachtens auf individueller Ebene auch uneindeutige Zwischenpositionen als legitime Ausgangs-, aber auch Zielpunkte der Auseinandersetzung zu berücksichtigen, und zwar sowohl im Blick auf Schülerinnen und Schüler wie auch hinsichtlich der Lehrkräfte.²⁶

²³ Dietrich Korsch, *Mit der Theologie anfangen. Orientierungen für das Studium*, Tübingen 2020, 45.

²⁴ Ähnlich verstehe ich das Plädoyer in Hans-Günter Heimbrock/Felix Kerntke, *Evangelisches Profil im Widerspruch. Gelebte Konfessionalität von Religionslehrern in der EKHN. Eine empirische Untersuchung*, in: *Taking Position. Empirical studies and theoretical reflections on Religious Education and worldview*, hg. von Hans-Günter Heimbrock, Münster/New York 2017, 23–75, 68–73.

²⁵ Michael Hüttenhoff, *Der religiöse Pluralismus als Orientierungsproblem. Religions-theologische Studien*, Leipzig 2001, 154–161.

²⁶ Stefanie Lorenzen, *Entscheidung als Zielhorizont des Religionsunterrichts? Religiöse Positionierungsprozesse junger Erwachsener*, Stuttgart 2020, 291–298, 337–346.

Inwiefern ist mit diesem Verständnis von Positionalität nun ein Unterschied gegeben zu herkömmlichen Begriffen wie Konfessionalität, Bekenntnis bzw. einer entsprechenden »konnfessorischen Kompetenz«²⁷? Die wichtigste Differenz scheint mir darin zu liegen, dass diese Begriffe stärker auf ihre jeweils institutionalisierten Pendanten, also Konfessionen bzw. Bekenntnisse, bezogen sind. Positionalität ist hingegen ein anthropologischer Begriff, der zunächst einmal nicht zwangsläufig von einer konkreten Verortung innerhalb einer *institutionell* sichtbaren Position ausgeht, sondern offen ist für lebensweltlich diffuse Lokalisierungen, die aber unter dem Anspruch stehen, durch bildende Auseinandersetzung mit anderen, auch institutionell geformten Positionen weiterentwickelt zu werden. Für christliche Religionslehrkräfte stünde die Forderung nach reflektierter Positionalität allerdings unter dem Vorzeichen einer besonderen Berücksichtigung ihres Verhältnisses zur jeweiligen konfessionellen Tradition, sowohl in einem globalen Sinne als auch hinsichtlich verschiedenster, möglicherweise situativ geformter Einzelpositionen und in Anbetracht weiterer Positions- und Perspektivenwechsel, die stattfinden, wenn andere religiöse Traditionen und Weltanschauungen hinzukommen.

Vielleicht führen diese Arten von Auseinandersetzungen dazu, dass Religionslehrkräfte auf die bekannte Schülerfrage »Glauben Sie eigentlich an Gott?« in altersangemessener Art und Weise darlegen können, warum sie sich immer wieder in konkreten Situationen auf die Vorstellung und das damit verbundene Sprachspiel des »etsi deus daretur« einlassen und was sich in dieser Perspektive Faszinierendes erkennen, aber auch existentiell erfahren lässt.

4 Förderungsmöglichkeiten für theologische Positionalität bei Religionslehrkräften

Unter der Maßgabe des hier skizzierten Begriffs theologischer Positionalität können nun die in der Literatur ventilierten Diagnose- und Förderungsvorschläge für die Positionalität von Religionslehrkräften diskutiert und beurteilt werden. Diese lassen sich, wenn auch recht grob, in zwei Punkten zusammenfassen:

Zum einen wird vermutet, dass fehlende Positionalität auf fehlende Kompetenzen der Lehrkräfte zurückzuführen ist – vor allem im Bereich der theologischen Fachlichkeit bzw. einer entsprechenden Sprach- und Reflexionsfähigkeit.²⁸

²⁷ Jan Woppowa, Garant konfessioneller Vielfalt?! Zu einer notwendigen Didaktik des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts, in: *Loccumer Pelikan* 4 (2015), 157–160, 159.

²⁸ Riegel/Leven, How do German RE Teachers Deal, 85; einen weiteren Punkt bringt Roose, *Kindertheologie* ein: Sie stellt die Konkurrenz von »Logiken« im Unterricht als eine

Im Sinne eines Ideals theologisch-positioneller Expertise müssten dann in der Ausbildung verstärkt Maßnahmen ergriffen werden, um die genannten fehlenden Kompetenzen zu erwerben bzw. zu steigern. An geeigneten Kompetenzformulierungen fehlt es nicht,²⁹ allerdings müssen diese auch so umgesetzt werden, dass sie Bestandteil umfassender Bildungsvorgänge sind. In Lehrveranstaltungen an Universitäten sollte also beispielsweise stärker darauf geachtet werden, nicht »nur« Wissen und Argumentationsfiguren zu vermitteln, sondern diese, zumindest in regelmäßigen Abständen, auch dem »Überzeugungstest« auf Studierenden- und Dozierendenseite auszusetzen. Dies steht im Einklang mit der im Rahmen der Konsultation von Bernd Schröder geäußerten Anregung, alle theologischen Fächer an den Universitäten auf die Mitwirkung am Ziel einer Studierenden-Theologie, zum Beispiel in Form eines Portfolios, zu verpflichten. Alle Dozierenden wären also gehalten, konstruktive Impulse und genügend große Zeitfenster bereitzustellen, um über die persönliche Bedeutung der jeweiligen Studieninhalte im größeren Zusammenhang des gesamten Studiums und über die Fächergrenzen hinweg nachzudenken. Dieser Prozess sollte in einem Rahmen größtmöglicher Offenheit stattfinden, also ohne implizit einengende Erwartungshaltungen, evtl. mit Hilfe expliziter Thematisierung oder Durchbrechung solch unausgesprochener Annahmen. Dieses Ziel könnte auch über eine disziplinübergreifende Modulgestaltung gefördert werden, wie sie bereits an einigen Standorten gegeben ist. In der zweiten Phase der Lehrerbildung wäre dieser Prozess weiterzuführen, indem auf konkrete Unterrichtsthemen und ihre unterrichtliche Umsetzung reflektiert würde. Hier müssten Seminarlehrkräfte eine entsprechende Sensibilität entwickeln und auch selbst in der Lage sein, die eigene diesbezügliche Praxis kritisch zu reflektieren, ohne jedoch in jeder Hinsicht Vorbild sein zu können.

Einen zweiten Ansatzpunkt in der Literatur bildet die religiöse Identität der Lehrkräfte: Auf eine schwächer ausgeprägte religiöse Primärsozialisation könne mit einer Stärkung sekundärer Sozialisationsmöglichkeiten im Rahmen von Studium und Ausbildung reagiert werden.³⁰ Angebote der Kirchlichen Studien-

mögliche Ursache für zurückhaltende Positionalität fest; Heimbrock/Kerntke, Evangelisches Profil, 70 f., arbeiten eine »professionsbezogene Positionierung« der Lehrkräfte heraus, die aber oftmals ohne Anschluss »an eine traditionelle Sprache des Bekenntnisses« bleibe. Daher mahnen sie ebenfalls »Möglichkeiten des Erwerbs einer elementartheologischen Sprachfähigkeit« an.

²⁹ Vgl. z.B. Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hg.), Theologisch-Religionspädagogische Kompetenz. Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionslehrausbildung. Empfehlungen der Gemischten Kommission zur Reform des Theologiestudiums [= EKD-Texte 96], Hannover 2009, z.B. die Formulierungen zu Teilkompetenz 1, 28.

³⁰ Heimbrock/Kerntke, Evangelisches Profil, 71.

begleitungen, die mittlerweile an vielen Universitätsstandorten etabliert sind, aber auch von Seiten der ESG und KHG, setzen hier an.

Auf dieser Linie lägen auch Maßnahmen der beteiligten Ausbildungsinstitutionen, die Identifikation mit dem Studienfach durch Gelegenheiten zur persönlichen Begegnung zu stärken. Gerade für Lehramtsstudierende mit mehreren Studiengängen ist es wichtig, im jeweiligen katholischen oder evangelischen Institut resp. den entsprechenden Fakultäten ein Stück »Heimat« zu finden. Entsprechende Aktivitäten sind zwar schon lange Teil des universitären Lebens, angesichts zunehmender Individualisierung auf Dozierenden- und Studierendenseite, aber auch der entsprechenden Einbrüche durch die Corona-Pandemie, sind sie jedoch keineswegs mehr selbstverständlich, sondern müssen gezielt gepflegt werden. Studierende sollten also in Instituten oder Fakultäten eigene Treffpunkte haben, sodass sich sichtbare Gruppen und Netzwerke herausbilden können, die dann wiederum in der Lage sind, das Institutsleben positiv mitzugestalten. Exkursionen, Feiern oder Diskussionsabende sind weitere Gelegenheiten, die Identifikation mit dem Fach und damit auch das eigene Selbstverständnis, Teil der »theologischen Community« zu sein, zu fördern.

All diese Versuche scheinen mir lohnenswert, wenn sie sich nicht an einem Eindeutigkeitsideal von Positionierung orientieren, sondern das bewusste Entdecken, Durchdenken und Versprachlichen von positiven und negativen Resonanzen auf glaubensbezogene Impulse aus der eigenen, aber auch aus anderen religiösen Traditionen fördern. Unschärfen, Zweifel und diffuse Haltungen – so sie sich begründet versprachlichen und argumentativ in Beziehung setzen lassen – gehören dann in das Spektrum möglicher Positionen, die gezeigt und denen begegnet werden soll.

Für die religionspädagogische Forschung ergibt sich hieraus die Aufgabe, nicht nur Formen positioneller Praxis von Lehrkräften im Unterricht, sondern auch ihre Entwicklung durch besagte Bildungsangebote empirisch besser zu erforschen und dabei auch die mögliche theologische Einbettung verschiedener Positionalitätsverständnisse stärker zu berücksichtigen, kritisch zu diskutieren und weiterzuentwickeln.