

# THEOLOGISCHE REVUE

117. Jahrgang

– Januar 2021 –

---

**Schwarz, Susanne: SchülerInnenperspektiven und Religionsunterricht.** Empirische Einblicke – Theoretische Überlegungen. – Stuttgart: Kohlhammer 2019. 637 S., kt € 69,00 ISBN: 978-3-17-037468-3

Seit einiger Zeit kommt der empirischen Religionspädagogik eine wachsende Bedeutung zu. Die Empirie übernimmt dabei nicht nur eine kritische Kontrollfunktion und fragt „Was ist?“, sondern ist ebenso in die Frage „Was soll sein?“ involviert. Genau diese Perspektive kommt in der am Fachbereich Ev. Theol. der Friedrich-Alexander-Univ. Erlangen-Nürnberg vorgelegten Habil.schrift gut zum Tragen. Inhaltlich geht es dabei um die Herausforderung eines zukunftsfähigen Religionsunterrichts. Völlig zu Recht konstatiert Susanne Schwarz – seit 2018 Prof.in für Religionspädagogik/Didaktik des Religionsunterrichts an der Univ. Koblenz-Landau – einleitend, dass in der „aktuellen Diskussionslage“ zwei Perspektiven „eine (noch) untergeordnete Rolle spielen: das sind zum einen die Konsequenzen aus der zunehmenden Konfessionslosigkeit für die religiöse Bildung und das sind zum anderen die Perspektiven der SchülerInnen auf ihren aktuell erlebten konfessionsbezogenen Religionsunterricht“ (14). Beides will sie vor dem Hintergrund eines Forschungsdesiderats fachdidaktisch verdichten und fokussieren.

Weil es „im Bereich der alten Bundesländer bislang keine empirische Studie“ gibt, „in der nach der Perspektive der Lernenden auf die erlebte religionsunterrichtliche Praxis gefragt und die religiösen Tradierungswege sowie Orientierungen der teilnehmenden SchülerInnen in den Blick genommen werden“ (15f), konzipiert S. eine empirische Untersuchung für den evangelischen Religionsunterricht in Bayern und beschreibt von dort her grundlegende konzeptionelle Linien. Diese Untersuchung zu den Schüler/innenperspektiven zum evangelischen Religionsunterricht in Bayern steht im Zentrum. Sie basiert auf bildungs-, professions- und qualitätstheoretischen Vorüberlegungen, die S. im ersten Kap. (21–139) gut nachvollziehbar entfaltet. Darin finden sich auch ein Forschungsüberblick sowie Hinweise zu den kontextuellen Rahmenbedingungen des evangelischen Religionsunterrichts in Bayern.

Die Kap. 2 (141–183), 3 (185–320) und 4 (321–411) bilden den empirischen Kern der Arbeit. S. stellt hier die Ergebnisse hinsichtlich der Besuchsmotivation, des religionsunterrichtlichen Binnengeschehens und der religiös-christlichen Sozialisation, Orientierung und Praxis der Schüler/innen vor. Das alles geschieht durchweg in sorgfältiger und gut nachvollziehbarer Weise. Die einzelnen Schritte werden alle methodisch abgesichert gegangen. Immer wieder finden sich auch Hinweise zu den Grenzen der gewählten Vorgehensweise. Dadurch gelingt S. ein Einblick in den bayrischen evangelischen Religionsunterricht, wie er bisher so noch nicht ermöglicht wurde.

In Kap. 5 (413–605) wechselt S. aus dem empirischen in den konzeptionellen Modus, indem sie in einem ersten Schritt die wichtigsten Ergebnisse bündelt und religionspädagogisch einordnet. Daran schließen sich Grundsatzreflexionen an, die drei Zugänge zu den vorgestellten Ergebnissen beschreiben. Im ersten Zugang versucht S. eine vorsichtige „ost-westdeutsche“ Gegenüberstellung einzelner Ergebnisse, um die Bedeutung unterschiedlicher soziokultureller Bedingungsfaktoren präziser beschreiben zu können. In einem zweiten Zugang fragt sie nach dem Passungsproblem bei nichtreligiösen Schüler/innen, um schließlich in einem dritten Zugang die Frage der Bestimmung von „gutem Religionsunterricht“ auf der Grundlage der eruierten Schüler/innenperspektiven zu reflektieren. Eilige Leser/innen finden in Kap. 6 (607–610) eine knappe Zusammenfassung wesentlicher Ergebnisse, die hier nicht alle diskutiert werden können.

Ich will nur auf vier Punkte hinweisen, die ich mit Blick auf den Fachdiskurs für sehr anregend erachte:

1. Zu denken geben sollte der Befund, dass „der Religionsunterricht den Anspruch, ein offenes Bildungsangebot für alle SchülerInnen unabhängig von ihrer religiösen Verortung zu sein, nicht ausreichend einzulösen vermag“ (425). Damit rückt die Relevanzfrage, die nicht als „Verwertungsfrage“ (425) disqualifiziert werden darf, in das Zentrum. Religionspädagogisch ergibt sich daraus als „zukünftige Aufgabe“, in plausibilisierender Weise neu darüber nachzudenken, „warum und wie das religiöse Bildungsangebot sich von der Verwertungslogik unterscheidet und trotzdem auch für nichtreligiöse SchülerInnen plausibel und ‚verwertbar‘ ist“ (425).

2. Neu in das Blickfeld tritt die Frage nach dem „Verhältnis von nichtreligiösen SchülerInnen und dem (evangelischen) Religionsunterricht“ (430), die in Bayern v. a. im Raum München virulent ist. Dass dies in der „Religionsdidaktik wie -pädagogik bislang nicht reflektiert“ (430) worden wäre, stimmt so pauschal nicht. Insbes. im Kontext mehrheitlicher Konfessionslosigkeit ist das Problem bereits seit längerem klar markiert. Insofern geht der von S. als „vorsichtige ‚ost-westdeutsche‘ Gegenüberstellung“ (435) bezeichnete Reflexionsschritt genau in die richtige Richtung. Eine fruchtbare Bezugnahme wurde bisher meistens verhindert, weil die Situation in den sog. alten Bundesländern als „Normalfall“, die Situation in den sog. neuen Bundesländern „als Sonderfall/als Abweichung“ (437) gilt.

3. S. versucht, auf „blinde Flecken und tote Winkel aufmerksam zu machen, die das Fach den nichtreligiösen TeilnehmerInnen gegenüber verschließen können, wodurch Dialogchancen und Beiträge zur Pluralismusfähigkeit [...] konzeptionell behindert werden“ (500). Dazu widmet sie sich unterschiedlichen religionspädagogischen Ansätzen und extrahiert daraus gut nachvollziehbar unterschiedliche Aspekte, die in der erneuten Überprüfung gängiger Begründungsmuster und Zielformulierungen schulischen Religionsunterrichts münden. Dabei ist der Schlussforderung unumwunden zuzustimmen, dass das Fach zwar „formal seit mehreren Jahrzehnten auch offen für SchülerInnen ohne oder mit anderer Konfession/Religion“ ist, „konzeptionell hingegen [...] diese Öffnung noch nicht eingetragen“ (538) wurde.

4. Einzubetten sind die benannten Aspekte in die Frage eines „guten Religionsunterrichts“. Ohne empirische Perspektiven ist sie nicht zu bearbeiten. „Was ein guter Religionsunterricht sein soll und sein kann, wird nicht überprüft werden können, ohne auch die AdressatInnen selbst zu Wort kommen zu lassen.“ (576) Sehr erhellend sind die Ausführungen zur Motivation. Ihr kommt „als Qualitätsmerkmal innerhalb religionsdidaktisch-normativer Qualitätsmerkmale noch nicht die explizite Rolle“ zu, „die notwendig wäre, um die intendierte Qualität und die damit verbundenen Wirkeffekte auf der Seite der SchülerInnen konzeptionell gut zu fassen“ (592). Anregend dafür sind

hier Impulse aus der empirischen Bildungsforschung im Rahmen des Angebots-Nutzungs-Modells. Neben der Lehrperson kommt der Aktivierung eine große Bedeutung zu. Eine einseitige kognitive Ausrichtung greift hier allerdings zu kurz, „denn für einen größeren Teil der SchülerInnen ist die Partizipation personal vermittelt, so dass hier für den Religionsunterricht [...] Aktivierung kognitiv wie sozial zu denken ist“ (600).

Insgesamt gesehen hat S. eine Untersuchung vorgelegt, die thematisch interessant und anregend sowie methodisch sauber gearbeitet ist. Nicht so glücklich scheint mir die Formulierung im Untertitel der Arbeit. Sie neigt zu einer Entgegensetzung von Empirie und Theorie und betont zu wenig, dass auch die Empirie theoriebasiert ist. Insofern wäre es präziser, von empirischen Einblicken und konzeptionellen Grundlegungen zu sprechen. Denn genau das versucht S. in ihrer Arbeit und kommt auf diese Weise zu sehr gewinnbringenden Erkenntnissen.

Über den Autor:

*Michael Domsgen*, Dr., Professor für Evangelische Religionspädagogik an der Theologischen Fakultät der Universität Halle ([michael.domsgen@theologie.uni-halle.de](mailto:michael.domsgen@theologie.uni-halle.de))