



Professionstypen in interreligiösen Lehrer*innenteams

Die Wiederkehr der Materialkerymatik in der Religionsdidaktik

Bettina Brandstetter^a, Oliver Reis^b, Eva Wenig^c, Senol Yagdi^c

^a Universität Wien, ^b Universität Paderborn, ^c Universität Graz
bettina.brandstetter@univie.ac.at

EINGEREICHT 23 JAN 2021

ÜBERARBEITET 7 FEB 2021

ANGENOMMEN 12 FEB 2021

Auf der Basis des Beitrags „Nebeneinander ohne Konflikte. Die multiprofessionelle Struktur interreligiöser Lehrgemeinschaften“ rekonstruiert dieser Beitrag die sich im Interview zum christlich-islamischen Teamteaching manifestierenden religionspädagogischen Professionstypen. Im Gruppengespräch der katholischen und islamischen Religionslehrkraft mit dem Forscher*innenteam lassen sich divergente Orientierungsschemata auf der fachlichen und fachdidaktischen Ebene zum guten Religionsunterricht rekonstruieren, die auf konträre Orientierungsrahmen zur Aufgabe des Religionsunterrichts für Kinder, Gesellschaft und Religionsgemeinschaft hinweisen. Im Rahmen der relationalen Analyse werden die Orientierungsrahmen zu zwei oppositionellen Professionstypen – einem problemorientiert-emanzipatorischen und einem inhaltsorientierten – verdichtet, die eingebunden sind in die Diskurse über religiöses Lernen in der Moderne unter pluralen Bedingungen. Ersterer ist religionspädagogisch dem Grundgedanken der Korrelationsdidaktik, Letzterer dem katechetischen/materialkerymatischen Konzept zuzuordnen. Die Differenz in den Orientierungsrahmen erschwert die (inter-)professionelle Zusammenarbeit signifikant. Abschließend diskutiert der Beitrag die Konsequenzen dieser Erkenntnisse für den religionspädagogischen Diskurs und die Ausbildung zukünftiger Religionslehrer*innen.

SCHLÜSSELWÖRTER: rekonstruktive Sozialforschung nach Bohnsack, religionspädagogische Professionstypen, christlich-islamisches Teamteaching, multiprofessionelle Kooperation, Religionslehrer*innenbildung

1. Professionstypen als Element in religionspädagogischen Subjektivierungen

Dieser Artikel befasst sich im Anschluss an den Beitrag „Nebeneinander ohne Konflikte. Die multiprofessionelle Struktur interreligiöser Lehrgemeinschaften“ (Brandstetter, Reis, Wenig & Yagdi, 2021) mit den unterschiedlichen religionspädagogischen Professionstypen, die im christlich-islamischen Teamteaching in dem dort beschriebenen Unterrichtsetting aufeinandergetroffen sind und die religiöse Differenz fokussiert haben. Aus dem Interview mit den beiden Religionslehrkräf-

ten, das im Zuge des Projekts „Integration durch interreligiöse Bildung“¹ durchgeführt wurde, lässt sich ableiten, dass die divergenten Orientierungsrahmen sowie -schemata hinsichtlich ihres persönlichen Professionsverständnisses ausschlaggebend für die Struktur der multiprofessionellen Zusammenarbeit sind. Die beiden Professionstypen stehen nicht für sich, sondern sind eingeflochten in die Diskurse über religiöses Lernen in der Moderne unter pluralen Bedingungen. Sie werden im ausgewählten Fall differenzverstärkend mit der religiösen Differenz verbunden, sodass Divergenzen in den Orientierungsrahmen eine (inter-)professionelle Zusammenarbeit deutlich erschweren. Die Professionstypen lassen sich aber theoretisch in anderen Fällen auch religionsintern bzw. mit überkreuzten Zuordnungen denken. Dies ist wichtig, weil es uns im Folgenden nicht um die essentielle Zuordnung einer Religion zu einem Professionstyp geht, sondern darum, erstens einen längst verdrängten Professionstyp der Materialkerymatik überhaupt als sozial wirksames Konzept zu rekonstruieren und zweitens nachzuzeichnen, wie mit diesem Professionstyp in Interaktion z. B. in exkludierenden Interaktionsgefügen funktional gearbeitet werden kann. Diese Beobachtungen werfen für die Religionspädagogiken und ihre normativen Leitideen für religiöse Bildung erhebliche Fragen auf. In der Rekonstruktion wird nachvollziehbar, dass Akteur*innen, die den materialkerymatischen Professionstyp nutzen, nicht einfach nur durch kognitive Infragestellung der propositionalen Anteile wirksam zum Wechsel des Typs aufgefordert werden können und dies auch an sich gar nicht das Ziel sein kann. Vielmehr sind die Typen in Subjektivierungsprozesse übergeordneter religionspädagogischer Diskurse integriert.

Der folgende zweite Beitrag ist methodisch schon im ersten Text eingeführt (siehe dort 1.3).² Wir nutzen für diesen Beitrag nun im Kern die Ergebnisse der komparativen Analyse im Rahmen der Dokumentarischen Methode nach Bohnsack (Bohnsack, 2014; Martens & Asbrand, 2018).

2. Rekonstruktion zweier oppositioneller Professionstypen

Im Rahmen der komparativen Analyse über die Sequenzen hinweg haben wir die homologen Strukturen gebündelt und – dem Professionsansatz von Baumert und Kunter (2006) entsprechend – auf der (fach-)didaktischen sowie der fachlichen Ebene jeweils zwei strukturierende Orientierungsrahmen ausgemacht, die in Form exkludierender Interaktionsmodi durch oppositionelle Orientierungsschemata gefasst sind.

1 Gefördert wird dieses Projekt durch das BM:EIA (später: Bundeskanzleramt), durch das Bildungsministerium, durch die Universität Graz sowie durch die Stadt Graz und das Land Steiermark. Nähere Informationen: <https://interreligioese-bildung.uni-graz.at/de/>

2 Das transkribierte Interviewmaterial kann unter folgendem Link eingesehen werden: Interviewtranskript_interreligioese_Unterrichtseinheiten_im_Teamteaching.pdf (uni-graz.at)

2.1 Die fachliche Orientierung: individuelle Spiritualität vs. religionsgebundene Religiosität

Die fachliche Ebene betrifft im engeren Sinne das Verhältnis zu den Bezugswissenschaften und ihrer Rahmung des *Lerngegenstandes*. In diesem Fall geht es auf der fachlichen Seite um die christologische Bedeutung von Jesus Christus und das prophetische Wirken von Mohammed. Die Reihe scheint aber durch die interreligiöse Lernsituation über die beiden Akteurinnen im engeren Sinne hinaus überhaupt eine Einführung in die jeweils andere Religion gegeben zu haben, sodass auch die Fassung des interreligiösen Verhältnisses zu der fachlichen Seite gehört, die sich in den verschiedenen *Beziehungsmodellen* wie dem Exklusivismus, dem Inklusivismus, dem Inkommensurabilismus, der komparativen Theologie oder der religionspluralistischen Theologie beschreiben lässt (Reis & Potthast, 2017, S. 90–93). Weil in der interreligiösen Situation das Wissen der beiden Religionsvertreterinnen grundsätzlich angefragt wird, spielen auch Begründungsformen des Wissens durch *Referenznahme auf Normen* eine wesentliche Rolle, um Professionalität bei der Bewältigung der interreligiösen Situation zu zeigen. Diese Normen können unterschiedlicher Art sein, sie können direkt in dem axiomatischen dogmatischen Glaubenswissen der Religion liegen, sie können aber auch stärker sozial-kulturell tradiert sein oder persönlichen Glaubenserfahrungen und -überzeugungen entspringen, an die sich eine Person gebunden fühlt.

2.1.1 Lerngegenstand Jesus – Mohammed

Auf der Ebene des *Lerngegenstandes* fällt zunächst auf, dass die katholische Religionslehrerein (KL) von den Begriffen „Jesus/Jesus Christus“, „Mohammed“ oder „Prophet“ „Jesus“ und „Prophet“ nur jeweils einmal erwähnt, während die islamische Religionslehrerin (IL) aus ihrer Perspektive vor allem „Jesus“ fokussiert. Diese berichtet, dass sie neu gelernt habe, dass „Jesus Kinder gehabt hat, und dass er Zimmermann war“ (894). Sie erwähnt als gemeinsames Ziel, dass Jesus als Persönlichkeit das Leben der Christ*innen prägt (159). An diesen Äußerungen fällt eine Unbestimmtheit auf, die Jesus als bedeutende Persönlichkeit sehr offen lässt. Die genannten Merkmale wie Beruf und Familie weisen eher auf einen jesuologischen, denn auf einen christologischen Fokus hin.

Das Prophetentum Mohammeds wird dagegen klar benannt, aber nicht parallelisierend auf Jesus bezogen. Zwischen beiden besteht eine Differenz als Identitätsträger der Religionsgemeinschaft, allerdings bleibt auf dieser Ebene der negative Gegenhorizont undeutlich, eher besteht hier eine Anschlussfähigkeit zwischen Jesus und Mohammed als Persönlichkeiten. Als gemeinsamer Horizont funktioniert dies allerdings nicht, die jesuologische Bestimmung wird eben von IL eingebracht und KL elaboriert diese Problematisierung nicht weiter. Diese Distanz wird umso differenzstärker, wenn man die explizite Opposition von IL dagegenhält:

„Ich habe nichts gemerkt eigentlich. Obwohl ich gesagt habe: ‚Jesus ist für uns nicht Sohn Gottes‘, es war keine [Überraschung], das war für sie auch normal zu wissen für die Kinder. Und das habe ich eigentlich gut gefunden“ (97–99).

Aus der islamischen Tradition heraus versteht IL Jesus und Mohammed als Propheten, Mohammed aber als letzten Propheten, dessen Maßstab unhinterfragt ist (135–136). IL zeigt also als Orientierungsschema eine rechtgläubige Position zu Mohammed, die Jesus mitdenkt, aber die katholische Christologie als expliziten negativen Gegenhorizont voraussetzt. KL verzichtet darauf, einen expliziten christologischen Gegenhorizont zu setzen. Sie wählt stattdessen ein anderes, zweites Orientierungsschema, das niedrigschwellig als Teil des historischen Jesus durchaus auch ein Lerngegenstand der Volksschule ist und das gerade in seiner Offenheit für verschiedene Deutungen einen Gegenhorizont bildet.

2.1.2 Beziehungsmodell

Schaut man auf das Beziehungsmodell zwischen den Religionen, dann lassen sich bei IL zwei unterschiedliche Orientierungen rekonstruieren: Zum einen übernimmt sie auf der Ebene der Religion selbst vom Heiligen Text her ein inklusives Muster, das Jesus als Isa von der eigenen Tradition her bestimmt, nach der Jesus als Vorprophet in die Reihe der Propheten bis Mohammed eingeordnet wird:

„Das ist der Kern von beiden Religionen. Jesus und Mohammed, dass die Kinder wissen, was ist für uns Mohammed, und wie ist von Adam bis Isa, von Isa bis Mohammed, wie die Entwicklung stattgefunden hat, und warum der letzte Prophet gebraucht wurde, das wollte ich da ein bisschen betonen (...)“ (134–137).

Das ist auch die Basis, um sagen zu können, dass alle an den gleichen Gott glauben (48–50). Auf dieser Narrativebene kann Fremdheit geringgehalten werden, sodass sich christliches Jesus-Wissen in das Narrativ integrieren lässt (896). Diese Integrierbarkeit ist auch ein Heilsangebot an Christ*innen, Jesus so nach dem ‚rechten Glauben‘ zu verstehen. Das tun aber nicht alle Christ*innen – wofür sie sich vor Gottes Gericht verantworten müssen (67–68), während die Muslim*innen aus der Sicht von IL belohnt werden (419–420) –, sondern sie bestehen auf den falschen Lehren und das erzeugt ein Problem:

„Aber was ich von meinem Propheten gehört habe, von Mohammed, das ist mein Glaube und danach lebe ich. Aber deswegen spotte ich andere aber nicht aus. Das ist deine Freiheit, was du willst. Und die Qual ist die Freiheit. Wenn es gezwungen wäre, dann wären alle im Paradies (lacht)“ (325–328).

Diese Überzeugung elaboriert IL nicht als Exklusivismus weiter, sondern im Sinne des Inkommensurabilismus, der die Differenz so stark betont, dass zwei religiöse Systeme ohne Bezugspunkt entkoppelt für sich stehen und damit anderen die Freiheit des eigenen Glaubens gewährt wird:

„Aber, dass wir Unterschiede haben zu den Christen, wenn die Christen sagen: ‚Es ist der Sohn Gottes‘, sie haben gesagt: ‚Nein, es gibt nur einen einzigen Gott, nur er ist anbetungswürdig, ohne Sohn, ohne Vater‘. Gleichnis zwischen Jesus und Adam, das steht im Koran. Aber, wenn die anderen sowas glauben, das ist ihre Sache. Da soll man, man soll die anderen Menschen in Ruhe lassen“ (253–257).

KL wiederum betont das Eigene der jeweiligen Religion, wobei der Austausch zwischen den Religionen den Charakter des Zusehens hat:

„Weil ich habe so das Gefühl gehabt, eine Zeit lang sind wir relativ gedrängt worden, dass man möglichst viel interreligiös feiert und dass man ja schaut, wie das gemeinsam geht, und jetzt ist mir vorgekommen, es wird eher so betont, dass jede Religion auch das Eigene hat, aber, dass man überall eben Gast sein kann und die anderen dazu einladen kann, ja, vielleicht einfach einmal irgendwo zuzuhören oder zuzuschauen, das hat mir eigentlich auch ganz gut gefallen, aber es war für mich so ein bisschen was Neues auch“ (369–375).

Der/die andere ist der Gast, der das Zentrum der eigenen Religion nicht zu verstehen in der Lage ist und dem es auch nicht enthüllt werden soll, damit Konflikte vermieden werden. In Ruhe lassen, keine Konflikte schüren – so geht Koexistenz.

Damit die beiden Lehrerinnen überhaupt arbeiten können, ist die Wahl des Orientierungsschemas von KL geschickt, weil sie darauf verzichtet, einen fast schon unlösbaren Konflikt zu eröffnen. KL verzichtet überhaupt auf christliche Lehrpositionen. Der Gegenhorizont eröffnet sich vielmehr gerade in der *Unbestimmtheit* des christlichen Glaubens, sie lässt sich von diesem nicht als Trägerin des objektiven Systems subjektivieren, sondern sie zeigt eher individuelle, persönliche, inkonsistente Muster. Sie ist auf der Suche nach Gemeinsamkeiten hinter den Differenzen (181–182) und liest Jesus und Mohammed ineinander (105–106). Damit stellt sie eine Repräsentantin des liberalen, individualisierten Christentums dar, das zum Gegenhorizont kollektiver Religionsformationen wird.

2.1.3 Referenzierte Normen

IL benutzt passend zu den ersten beiden Ebenen klar markierte normative Referenzen, die eine fachliche Rahmung abgeben, wie der Unterricht zu denken ist. Die Basis ist die *Orientierung am Propheten* und seiner Weisung. So wie die Lehrkraft sich zu dieser Weisung verhält, so möchte sie auch, dass sich die Kinder verhalten.

„Also von Grund her, vom Prinzip her. Wie Prophet Mohammed hat einmal gesagt: ‚Beschimpfe eure Eltern, eure Mutter nicht!‘ Also in dem Sinn. Und da ist es für mich sehr wichtig, dass die Kinder auch ein bisschen Niveau haben, also Schimpfwörter, das (...) das habe ich gar nicht gern (lacht)“ (841–846).

Mit dieser Weisung verbunden, aber auch als explizite Referenz davon gelöst, werden die *Suren* als Quelle des rechten Lebens eingespielt:

„Viele Mamas kommen zu mir, bitte mach mit unseren Kindern Suren und Koran, weil das brauchen wir für das Gebet. Und dann lerne ich sehr viele Suren, Koran, vom Leben von Mohammed sehr viel (unv.), aber auch Bittgebete“ (509–511).

Damit sind zwei Dinge verbunden: Wie bei *Tuna* (Tuna, 2019) wird zum einen die individuelle Identität stark mit der Religionsidentität – repräsentiert in der Person Mohammeds bzw. im Koran – und diese mit der kollektiven Identität verbunden. Religiöses Wissen ist der Schlüssel zu diesem Konglomerat an diskursiven Erwartungen (506–513). Zum anderen entsteht ein *objektiver Raum sozialer religiöser Wirklichkeit*, in den individuelle Religiosität hineingestellt ist.

„Wir haben ja alles, wir brauchen das nicht, für was sollen wir Religion lernen? Dann habe ich heute erzählt: ‚Kinder, wenn man von zu Hause weggeht, wenn ich dieses Bittgebet mache, so wird es uns überliefert, dann treffe ich keine bösen Menschen, wenn ich dieses Bittgebet mache, dann habe ich keinen Unfall, wenn ich dieses Bittgebet mache, passiert/ begleiten mich 70.000 Engel unterwegs.‘ Und da, dann hören sie ein bisschen anders als (unv.) und da habe ich auch viel Erfolg“ (421–427).

Diese Wirklichkeit z. B. des Gebets findet ihren Raum entsprechend auch in jeder Stunde (607) und stellt damit die Wirklichkeit der Stunde unter alle drei religiöse Identitäten: die individuelle, die gelehrte und die kollektive. Religiöse Bildung entsteht nach diesem Orientierungsschema in der Einbindung der Schüler*innenidentität in die kollektive Identität der Religion. Und genau hier entsteht die professionelle Berufsidentität. IL hat auf der fachlichen Ebene keine Leerstelle in der berufsbezogenen Identität (vgl. Ebd., S. 275), sondern die eindeutige Orientierung auf diesen fachlichen Ebenen schafft den professionellen Rahmen, von dem aus Didaktik zu denken ist.

KL bemerkt die Differenz von religiöser Wirklichkeit:

„Ja. Nein, ich sage nur, da ist mir vorgekommen, ich merke schon ein bisschen einen Unterschied. Oder mir ist auch aufgefallen, nach der dritten Stunde hat ja die Klasse Schularbeit gehabt, und, dass die islamischen Kinder da am Schluss gefragt haben: ‚Ja, und können wir bitte ein Gebet machen?‘ Also das ist mir auch aufgefallen. Also

meine katholischen Kinder, glaube ich, würden jetzt nicht so einfach fragen vor der Schularbeit: „Können wir bitte noch gemeinsam was beten?“ (600–605).

Das Gebet, wenn es im Unterricht als Gegenstand, als Text vorkommt, hat dann für KL auch eine andere Bedeutung:

„[W]enn es den Kindern später im Leben einmal schlecht geht, egal, ob jetzt ein Todesfall ist, oder dass sie einfach wissen, sie haben irgendwie so einen gewissen Schatz, auf den sie zurückgreifen können, dass sie so ein paar Grundgebete können, oder, dass sie überhaupt wissen, wie kann ich anfangen, da zu beten, wenn es mir nicht gut geht. Also das weiß ich natürlich nicht, wie gut mir das gelingt, aber so ein bisschen an Spiritualität weiterzugeben, ist mir schon auch wichtig“ (358–363).

Der Schlüssel zum Gegenhorizont ist hier die *individuelle Spiritualität* und damit nur die individuelle Identität, die situativ auf die Ressource zugreifen können soll, wenn sie es möchte. Die anderen beiden Identitäten bleiben unbestimmt, damit diese Identität der Ausgangspunkt für didaktische Überlegungen sein kann. Bezüge auf die institutionelle Konfession oder biblische Texte fehlen hier. Der Dialog ist notwendig und das geht am besten bei Themen, die weniger dogmatisch aufgeladen sind, etwa die goldene Regel. Von hier her – so hofft KL – müsste sich doch interreligiöses Lernen von den Kindern als der einzigen legitimen normativen Quelle entfalten lassen (711–716). IL elaboriert diesen Gedanken nicht weiter.

Als eine *gemeinsame Orientierung* erscheinen Normen wie Toleranz, Aushalten von Pluralität, Neugier am Anderen usw., aber diese wird jeweils anders von den beiden rekonstruierten Orientierungsschemata überformt. So kann IL z. B. den Verzehr von Schweinefleisch von Andersgläubigen tolerieren, weil sie deren inklusivistisch gedachte Selbstschädigung als Folgen der Tat akzeptiert (217–221).

Nur solange das Zentrum der Religion, *derselbe Gott*, an den Muslim*innen und Christ*innen IL zufolge glauben (47), *nicht* differenziert wird, kann die Vorstellung einer gemeinsamen Überzeugung als geteilter Orientierungsrahmen aufrechterhalten werden. Insofern scheint die Suche nach einem (theologisch begründeten) Orientierungsrahmen in eine *Paradoxie* zu münden: Ein gemeinsames, implizites Überzeugungssystem existiert nur, solange es nicht inhaltlich bestimmt wird. Sobald es aber zum Thema gemacht wird, gelangen die Differenzen ins Bewusstsein bzw. an die Oberfläche des Diskurses. Am Ende stehen auf der fachlichen Ebene jenseits der Grenzen zwei Orientierungsrahmen, die man mit *humanistisch-individuell-spirituell* und *theonom-sozial-religionsverbunden* bezeichnen könnte. Dieser zweite Orientierungsrahmen ist in der konkreten Situation geeignet, erstens eine theonome Begründung gegen den gesellschaftlichen Mainstream zu formulieren (siehe ersten Beitrag in diesem Heft) und zweitens einen

Überbau für eine deduktive religionspädagogische Grundfigur abzugeben, so wie der erste Orientierungsrahmen den Überbau für eine induktive abgibt.

2.2 Fachdidaktische Ebene: Deduktions- vs. Induktionsorientierung

Nicht nur auf der fachlichen Ebene lassen sich Differenzen feststellen, sondern auch auf der didaktischen. Das unterschiedliche Religionsverständnis führt zu verschiedenen didaktischen Vorgehensweisen im persönlichen Unterricht. In einem divergenten Interaktionsmodus entfalten die beiden Lehrpersonen unter dem Einfluss der Interviewer*innen unterschiedliche didaktische und fachliche Orientierungsschemata dazu, was ‚guten‘ (interreligiösen) Religionsunterricht ausmacht und wie dieser fachdidaktisch gestaltet werden soll.

Das erste Orientierungsschema, das von KL und den Interviewer*innen vertreten wird, betont als zentrales Element die *Subjektorientierung*. Gleich mit der Eröffnungsaussage lenkt KL die Aufmerksamkeit auf die Kinder: „Ja, also ich hab gemerkt, so das Wichtigste für mich ist immer als Erstes die Kinder zu begeistern“ (335–336). Diese Proposition der Subjektorientierung hält sie bis zuletzt durch. Immer wieder fordert sie eine stärkere Beteiligung der Kinder. Der Blick auf das Lernen der Kinder zieht als zweites Element den *Methodenreichtum* im Unterricht nach sich, damit diese – als drittes Element – *eigenständig und situationsbezogen* an ihren Themen und Fragen arbeiten können. *Partizipation* an der Wahl bestimmter Schritte ist in diesem Orientierungsschema konstitutiv. Die Anschlussfähigkeit an die Lebenswelt der Kinder ist hier wichtiger als das gelehrte Wissen (343–347). Diese Ausrichtung hat Folgen auf die Tradierung des religiösen Wissens, hier muss KL Abstriche machen: „da weiß ich jetzt nicht, wie mir das gelingt, das weiterzugeben“ (361–362). Trotzdem begrenzen die bisher genannten Elemente im Orientierungsschema die Religionslehrkraft, in ihren Möglichkeiten gegenüber den Schüler*innen und der anderen Lehrkraft autoritär durchzugreifen.

KL: „[W]obei ich schon bei mir immer wieder merke, dass ich irgendwie bewusst nicht eingreife oder nicht/ Irgendwie denke ich mir, ok, wir haben das so ausgemacht, da möchte ich mich nicht einmischen, auch wenn ich mich selber da vielleicht, ich weiß nicht, vielleicht hätte ich dieses Kind schon ermahnt oder da hätte ich vielleicht nicht so viel geredet, sondern die Kinder was erzählen lassen“ (444–449).

Dieses rekonstruierte Orientierungsschema lässt sich religionspädagogisch als Orientierungsrahmen eines *induktiv-schüler*innenorientiert-emanzipatorischen* Religionsunterrichts verstehen.

Das zweite didaktisch-methodische Orientierungsschema, das protagonistisch über IL rekonstruiert werden kann, stellt als zentrales Element die *Vermittlung von*

religiösem Wissen ins Zentrum: „Für mich ist das Wichtigste, dass die Kinder über Allah wissen, den Propheten kennenlernen, das fünfmalige Gebet auch kennenlernen und etwas zum Koran“ (245–246). Sie setzt *deduktive (texterklärende) Methoden* zur Wissensvermittlung ein, die sie selbst als Lehrende fordern. Vor allem dem Erzählen, Auswendiglernen und Wiederholen von theologischen Inhalten misst sie große methodische Bedeutung bei (408–421). In diesem Orientierungsschema setzt IL den Schwerpunkt auf das aneignende Verstehen, das durch die Wiederholungen nachhaltig wird. Die Struktur Lehren-Hören/Aneignen – hier klingt die *lehrer*innenzentrierte Struktur von lectio, memoria, imitatio an* – greift aber nicht (mehr) so leicht, sie muss die Aneignung mit aktivierenden Methoden unterstützen:

IL: „[...] es ist immer noch alles relevant, was wir unterrichten, und der Koran, und der Prophet Mohammed, das ist alles noch relevant. Aber ich muss viel Energie reinstecken. Und verschiedene Bilder, früher habe ich erzählt und es hat gepasst. Aber jetzt muss ich mit Bildern, alles muss ich verschönern, und alles bildhaft machen für die Kinder, dass sie ein bisschen eine Ahnung haben“ (339–403).

Das hier rekonstruierte zweite Orientierungsschema lässt sich religionspädagogisch als Orientierungsrahmen eines *deduktiv-inhaltsorientiert-sozialisierenden* Religionsunterrichts verstehen. Die beiden Orientierungsrahmen stehen in Opposition zueinander: Während der erste in der christlichen Religionspädagogik als fortschrittlich und aktuell bewertet wird (Hilger, Leimgruber & Ziebertz, 2015; Kunstmann & Gräß, 2018), ist der zweite in derselben nur noch als historisch relevant betrachtet. Andersherum sieht der zweite Orientierungsrahmen sich als angemessen traditionsbewahrend, während der erste als methodische Spielerei wahrgenommen wird.

Blickt man speziell auf das *interreligiöse Lernen*, dann fällt zunächst auf, dass ein dritter Orientierungsrahmen etabliert wird. Im Verweis auf eine gemeinsam besuchte Fortbildungsveranstaltung sprechen sich beide Lehrkräfte für das Ziel aus, „nebeneinander gut leben“ (293–294) zu können. Damit schaffen die beiden Lehrpersonen ein gemeinsames Orientierungsschema, das die religiöse Leitdiffferenz essenzialistisch aufnimmt, aber für Schule und Gesellschaft in der friedlichen Koexistenz in gegenseitigem Respekt („die Kinder miteinander gut umgehen, dass die Kinder miteinander lernen“ (57–58)) einen gemeinsamen Rahmen schafft. Allerdings wird dieses gemeinsame Schema von den übergeordneten Orientierungsrahmen sofort wieder unterlaufen, wenn KL dem Nebeneinander das Prinzip der Gastfreundschaft zur Seite stellt: „Zu diesem interreligiösen Studientag [...] es wird eher betont, dass jede Religion auch das eigene hat, aber dass man überall eben Gast sein kann“ (372–373). Der erste Orientierungsrahmen fügt das interreligiöse Lernen entsprechend als exotische Situation ein, bei der es eher touristisch etwas zu entdecken gibt. „Ach, wir hätten irgendwie gerne gehabt, dass die uns nochmal irgendwie was vorbeten oder vorsingen“ (634–635). Entscheidend bleiben die

Kinderperspektive (14–15), Begeisterung (25–26), intrinsische Motivation (27–28), Partizipation (36–37) und eine große Methodenvielfalt.

Am Beispiel der arabischen Sprache wird diese Einarbeitung in den Orientierungsrahmen gut deutlich. KL findet sie in ihrer Fremdheit für die Kinder spannend. F2 bekräftigt diesen Orientierungsrahmen (646–647). IL stimmt dieser Einladung formal zu, begreift die Situation aber im zweiten Orientierungsrahmen, bei dem das arabische Alphabet eingebunden ist in ein bestimmtes korangeleitetes moralisches Lernen (647–648).

Letztlich formen die beiden Orientierungsrahmen das interreligiöse Lernen in Opposition zueinander aus: Während im ersten Orientierungsrahmen über die Gastfreundschaft, die Reise in die Fremde *Nähe* hergestellt werden soll, bleibt der zweite Orientierungsrahmen bei der bleibenden Fremdheit, die auszuhalten ist (75). Die Norm lautet hier: „Es darf von der Religion her kein Konflikt sein“ (56–57). Für IL geht dies am besten, wenn man sich über die Religion separiert und die Kirche z. B. nicht betritt (301–302).

2.3 Relationale Analyse: Professionstypen

Nach der sinngenetischen Typenbildung entlang der Professionsebenen Fachlichkeit (humanistisch-individuell-spirituell vs. theonom-sozial-religionsverbunden) und Fachdidaktik (induktiv vs. deduktiv) können diese Typen aufgrund der extremen Segmentüberlappung relationiert und zu Professionstypen verdichtet werden, die nicht mehr von der religiösen Differenz gebildet werden – siehe Abb. 1 auf der gegenüberliegenden Seite.

3. Auswertung und Ausblick

Zum Abschluss werden die Konsequenzen für den religionspädagogischen Diskurs und die Ausbildung zukünftiger Religionslehrer*innen diskutiert.

3.1 Professionstypen in Asymmetrie und Kooperation – was heißt das für religionspädagogische Diskurse?

Im Rahmen der Analyse lassen sich aus dem Interviewmaterial ein problemorientiert-emanzipatorischer und ein inhaltsorientierter Professionstyp in Opposition zueinander ableiten. Der erste ist gemäß den Entwicklungen christlicher Religionspädagogik dem Grundgedanken der Korrelationsdidaktik und der zweite dem katechetischen/materialkerygmatischen Konzept zuzuordnen. Die Ablösung der katechetischen/materialkerygmatischen Konzeption – mit der Betonung der dogmatischen Inhalte bzw. der katechetischen Systeme ihrer präzisen Aneignung sowie Einübung – durch das korrelationsdidaktische Konzept im Laufe der 1970er

ABB 1. Professionstypen

	Induktionsorientierung	Deduktionsorientierung
Fachliche Ebene	Humanistisch-individuell-spirituelle Orientierungsrahmen <ul style="list-style-type: none"> Fachliche Rahmung: unsichtbar, immanente Modellierungen dominieren Neutral-pluralistische interreligiöse Orientierung Religion sinnvoll zur Unterstützung des individuellen Glaubens/Spiritualität (Ressource) Individueller Glaube bildet sich in pluraler/interessanter Lebenswelt Sinnfragen der Kinder bilden das Hauptaugenmerk Emanzipatorische Intention und Autonomie des Individuums 	Theonom-sozial-religionsverbundener Orientierungsrahmen <ul style="list-style-type: none"> Fachliche Rahmung: dogmatische Lehrsätze und theologische Ordnungsprinzipien spielen eine wichtige Rolle Inklusivistische/inkommensurable interreligiöse Orientierung Religion fordert zum Kerygma (Gottes) auf Verbindung von individueller, religiöser und kollektiver Identität Die Antworten aus der Religion zur Beantwortung von Seins- sowie Sinnfragen
Didaktische Übersetzung	Induktiv-schüler*innenorientiert-emanzipatorischer Religionsunterricht <ul style="list-style-type: none"> Subjektorientierung: Verknüpfung der Lerninhalte mit den Erfahrungen der Kinder Korrelationsdidaktische Ansätze Das Lernen an die Orientierungsbedürfnisse und Selbstfindungsprozesse der Schüler*innen anpassen Einsatz von Methodenvielfalt, um das Gelernte mit den Erfahrungen der Kinder zu verknüpfen und um die Partizipation der Schüler*innen anzuregen 	Deduktiv-inhaltsorientiert-sozialisierender Religionsunterricht <ul style="list-style-type: none"> Aneignendes Verstehen religiöser Tradition: Schüler*innen als Adressat*innen einer Botschaft Inhaltsorientierte Didaktik Einsatz von deduktiven (texterklärenden) Methoden Rückgriff auf ein scholastisch anmutendes Lernschema (lectio, memoria, imitatio): Ein dogmatischer Text wird in seine Bedeutungselemente zerlegt und wiederholt oder auswendig gelernt
	Problemorientierter-emanzipatorischer Professionstyp ...	Inhaltsorientierter Professionstyp ...
Rolle in multiprofessioneller binärer Codierung	<ul style="list-style-type: none"> ist das normale Denken ist wissenschaftlich begründet liefert eine interne Begründung über die heutige Schule gilt als fortschrittlich Professionalisierung der gesellschaftlichen Erwartungen lässt den anderen Typ aus Toleranz und pädagogischem Interesse zu 	<ul style="list-style-type: none"> wird von außen als Rückschritt problematisiert ist begründungspflichtig liefert eine externe theomane Begründung mit schwacher Reichweite ist tief in die religiöse/kulturelle Biographie verankert ist mit Minderheit-/Mehrheitsdiskurs verbunden (kulturelles disembedding) bearbeitet am anderen Typ die Asymmetrie und ermöglicht Gleichgewicht

Jahre – mit der Erfahrungs-, Biographie- und Lebensweltorientierung, von denen aus die Tradition erschlossen wird – in der christlichen Religionspädagogik des deutschsprachigen Raumes hat dazu geführt, dass der katechetische/material-kerygmatische Religionsunterricht als überholt abgelehnt wird (Feifel, 1995; Gärtner & Herbst, 2020; Ziebertz, 2005). Die Referenz auf diese Konzeption im Rahmen des Religionsunterrichts erfolgt in der christlichen Religionspädagogik nur noch, um Positionen zu verdrängen. Wenn Arbeiten hinter diese Verdrängung blicken und auf die durchaus diskussionswürdigen Entscheidungsprämissen der gegenwärtigen Religionspädagogik z. B. im Natur-Gnade-Verhältnis (Schrofner, 1999) oder im Erfahrungsbezug (Ruster, 2004) hinweisen, werden sie genauso als religionspädagogisch unzeitgemäß bewertet. Diese Ablehnung wird emanzipatorisch von den Schüler*innen her begründet, was dazu führt, dass der institutionell-religionsgebundene Zugang zur Religionspädagogik bewusst stark begrenzt wird.

Löst man das Interview von der Leitdifferenz muslimisch-christlich, dann steht der rekonstruierte inhaltsorientierte Professionstyp für das verdrängte Dritte, das hier über Migrations- und Minderheitenerfahrungen und kollektive Religionsformen durch die KL und die Interviewer*innen herausfordernd ins Spiel gebracht wird. Der Islam scheint in diesem Fall ein Kontext zu sein, in dem mit dem Wiederauftauchen zu rechnen ist und dessen Verdrängung zugunsten fortschrittlicher Formen gerade das Anliegen gegenüber IL ist. IL eröffnet so mit dem inhaltsorientierten Professionstyp die Grundfrage, wie die beiden Professionstypen zueinander zu denken sind.

- Aus dem vorliegenden Material wird mit Blick auf das gemeinsame Unterrichten sichtbar, dass *erstens* die Dominanzstrategie des rational Richtigen durch die Verstärkung der binären Codierung die Entkopplung der beiden Lehrkräfte verstärkt. Der deduktionsorientierte Professionstyp immunisiert sich eher gegen die Kritik.
- *Zweitens* liegen den beiden Professionstypen unterschiedliche Lerntheorien zugrunde, die ihren Erfolg an je anderen Kriterien messen (z. B. Nutzung in Lebenssituationen vs. Gotttreue). Blickt man jedoch auf das zentrale Kriterium der Begeisterung der Kinder, das für KL charakteristisch für den problemorientierten emanzipatorischen Professionstyp ist, bemerkt man, dass dieses auch im inhaltsorientierten Professionstyp möglich ist. KL muss schließlich zugehen, dass ihre Kinder beim katechetischen/materialkerygmatischen Stil mit Freude und Einsatz dabei sind. Die Ablehnung lässt sich danach an den eigenen Kriterien nicht so einfach messen.
- Es fällt *drittens* auf, dass der problemorientierte emanzipatorische Professionsstyp einräumt, dass das zentrale Element – die Korrelation der individuellen Glaubenserfahrungen mit den Formen der Tradition – nicht gelingt („Da weiß ich jetzt nicht, wie mir das gelingt, das weiterzugeben“ (361–362)), sodass die Erfolgsmessung schwierig wird und der Ausweg in die Spiritualität nicht überrascht.
- Die oppositionelle Reaktion von KL und F_{1–3} hat *viertens* Auswirkungen auf das Beziehungsgefüge, da die beiden Lehrkräfte in einem exkludierenden Interaktionsmodus aufeinanderprallen und eine ko-konstruktive Kooperation nicht möglich ist. Die Induktionsorientierung auf der einen und die Deduktionsorientierung auf der anderen Seite führen zu einer koexistenten Kooperationsform. Ein Austausch von Unterrichtsmaterialien sowie eine genaue Einteilung der Redezeit beugen unüberbrückbaren fachlichen und didaktischen Differenzen vor.

Dieser Fall wirft die Frage auf, wie in der Religionspädagogik grundsätzlich mit dem inhaltsorientierten Orientierungsrahmen umzugehen ist. IL löst eine Governance-Krise aus, da sie sich der religionspädagogischen Norm nicht beugt. Besteht die Religionspädagogik auf einen dominierenden Professionstyp, so verliert dieser seine

emanzipatorische Unschuld und wird schließlich als eigene Form von Herrschaft sichtbar. Diese wirkt sich dann auch hegemonial auf den Kooperationsstil aus und begünstigt so die multiprofessionelle Grundstruktur. Der inhaltsorientierte Professionsstyp zeigt somit die Grenzen der inneren Differenzfähigkeit der Religionspädagogik auf (Strutzenberger, 2014).

3.2 Professionstypen in der Lehrer*innenbildung

Wie wirkt sich das in diesem Beitrag rekonstruierte Verhältnis zwischen dem Orientierungsrahmen im weiteren Sinne, den Orientierungsschemata und dem subjektivierten Habitus auf die Ausbildung künftiger Religionspädagog*innen aus?

Ausgangspunkt ist die Überlegung, dass gemäß der Dokumentarischen Methode eine Differenz oder ein Spannungsverhältnis zwischen der propositionalen Logik expliziten Wissens und der performativen Logik des Modus operandi (respektive dem konjunktiven Erfahrungsraum) besteht. Darin enthalten ist die Erfahrung, dass eine Modifikation des expliziten Wissens den Orientierungsrahmen (den Habitus bei Bourdieu) nicht direkt beeinflussen kann. Neues kognitives Wissen kann angeeignet werden, dennoch bleibt der habituelle Orientierungsrahmen unverändert, d. h., das Wissen wird in den Habitus eingeordnet.

ABB. 2. Konjunktiver Erfahrungsraum (Bohnsack, 2017, S. 103)

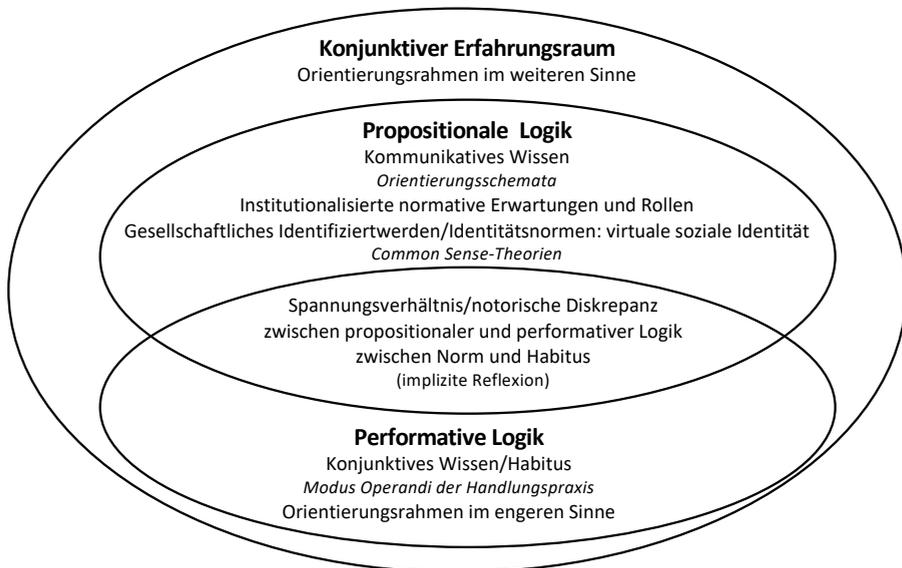


Abb.2 kann dies im Sinne der Dokumentarischen Methode erklären, da die Reflexion und das neu zu erwerbende Wissen die propositionale Logik beeinflussen sollen, diese aber selbst noch einmal von dem Orientierungsrahmen geprägt sind. Eine zusätzliche Schwierigkeit ergibt sich daraus, dass sich – gemäß den Überlegungen im Aufsatz – die Orientierungsschemata der beiden Religionslehrerinnen stark voneinander unterscheiden. Dadurch verdoppelt sich das Problem. Nicht nur wird das neu erworbene Professionswissen normativ (gemäß den Schemata) anders interpretiert, sondern darüber hinaus erfolgt dessen Einordnung vor dem Hintergrund zweier grundverschiedener Orientierungsrahmen. Durch die binären exkludierenden Orientierungsschemata liegen zwei verschiedene propositionale Logiken vor, die von konkurrierenden Orientierungsrahmen gesteuert werden. Und wenn jemand einen konkurrierenden Orientierungsrahmen vertritt, dann sorgt – wie im Interview-Beispiel – das appellierende, erinnernde, reflektierende Tun für eine weitere Immunisierung. Dann wird der reale Habitus, der sich in Opposition zum Mainstream-Diskurs befindet (s. Kap.3.2.1), weiter verfestigt und unveröffentlicht bleiben.

Daraus folgt, dass jeder Versuch in der Ausbildung künftiger RL Veränderungen im religionspädagogischen Habitus durch die Adressierung des propositionalen Wissens an Grenzen stößt, weil der zugrunde liegende Orientierungsrahmen davon nicht betroffen ist. Als Konsequenz muss eine Reform der Ausbildung, die das Interaktionsgefüge von multiprofessionellen Teams überwinden will, versuchen, den bisher habitualisierten Orientierungsrahmen bereits während des Studiums zum Thema zu machen. Gerade für die Vorbereitung auf konfessionell-kooperative bzw. interreligiös-kooperative Formen ist es wichtig, den eigenen Orientierungsrahmen, den im Studium normativ gesetzt und den von anderen Akteuren in eine Beziehung zu setzen (Woppowa & Caruso, 2021). Wenn ersichtlich ist, dass in der Religionsdidaktik selbst gesellschaftliche Diskurse in propositionale Logiken übersetzt werden und darüber z.B. die materialkerygmatische Konzeption als plausibles Anliegen verdrängt wird, ist klar, dass eine durch Lehre und Ausbildung induzierte Veränderung des Orientierungsrahmens im Grunde nicht nur methodisch schwierig ist. Vielmehr stellt sich die Frage, mit welchem Recht dies geschieht. Wäre es nicht die Aufgabe, die verdrängte Opposition mit ihrer eigenen Rationalität sichtbar zu machen und Lehrkräfte mit oppositionellen Orientierungsrahmen in einen geschützten Diskurs zu führen? Um das zuzulassen, müssten die ausbildenden Institutionen noch lernen, bestehende Sicherheiten sowie respektive Gewissheiten aufzumachen, und begreifen, wie sehr der induktive schüler*innenorientierte Professionstyp in gesellschaftliche Normalisierungsprozesse eingespannt ist, die von ihm eine Privatisierung und Individualisierung von Religion erwarten.

Eine wirklich emanzipative Religionslehrer*innenbildung lässt Raum für das Verdrängte. Wer z.B. in die normative Idee der Subjektorientierung einführt, spricht über den Verlust der erfolgreichen Verdrängung der material-kerygmatischen Konzeption (klare Orientierung, soziale Verbundenheit, Tradition) und wird auf Unterscheidungen wie Fortschritt und Rückschritt verzichten. An empirischen Materialien wie dem untersuchten Transkript können Perspektivenwechsel zwischen den Typen eingeübt werden. Man könnte fragen lassen, was man durch die andere Sicht gewinnt und worin die Stärken der jeweiligen Position liegen. Streitgespräche, die sich auf die Differenz beziehen und dann über Beobachter*innenpositionen Orientierungsschemata und -rahmen aufdecken, helfen dabei, die andere Lehrkraft gerade aufgrund ihrer Überzeugungen als Hüter*in der Differenz zu achten.

Literaturverzeichnis

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (9., überarb. und erw. Aufl.). UTB Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaft: Vol. 8242. Opladen: Budrich. Retrieved from <http://www.utb-studi-e-book.de/9783838585543>
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. UTB Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaft: Vol. 8708. Opladen, Toronto: Budrich. Retrieved from <http://www.utb-studi-e-book.de/9783838587080>
- Feifel, E. (1995). Didaktische Ansätze in der Religionspädagogik. In H.-G. Ziebertz & W. Simon (Eds.), *Bilanz der Religionspädagogik* (1. Aufl., S. 86–110). Düsseldorf: Patmos.
- Gärtner, C. & Herbst, J.-H. (Eds.) (2020). *Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung* (1. Aufl. 2020). Retrieved from <https://doi.org/10.1007/978-3-658-28759-7>
- Hilger, G., Leimgruber, S. & Ziebertz, H.-G. (2015). *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf* (Vollständig überarb. Neuausgabe, 4. Aufl. (= 9. Aufl. der 1. Aufl. 2001)). München: Kösel.
- Kunstmann, J. & Gräb, W. (2018). *Subjektorientierte Religionspädagogik. Plädoyer für eine zeitgemäße religiöse Bildung*. Stuttgart: Calwer.
- Martens, M. & Asbrand, B. (2018). Dokumentarische Unterrichtsforschung. In M. Heinrich & A. Wernet (Eds.), *Rekonstruktive Bildungsforschung* (S. 11–23). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18007-2_2

- Reis, O. & Potthast, F. (2017). Wie gehen Schulbücher mit der Wahrheitsfrage im interreligiösen Lernen um? In G. Büttner, H. Mendl, O. Reis & H. Roose (Eds.), *Religiöse Pluralität. Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik* (S. 89–105). Babenhausen.
- Ruster, T. (2004). *Der verwechselbare Gott. Theologie nach der Entflechtung von Christentum und Religion* (7. Aufl.). *Quaestiones disputatae*: Vol. 181. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Schrofner, E. (1999). David Berger, Natur und Gnade. In systematischer Theologie und Religionspädagogik von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart. *Katechetische Blätter*, (6), 436–437.
- Strutzenberger, E. (2014). *Religion in der Schulentwicklung. Eine empirische Studie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Tuna, M. H. (2019). *Islamische ReligionslehrerInnen auf dem Weg zur Professionalisierung. Studien zur islamischen Theologie und Religionspädagogik*. Münster, New York: Waxmann.
- Woppowa, J. & Caruso, C. (2021). Gemeinsam lernen? Erkenntnisse und kritische Anfragen aus einem Unterrichtsversuch zum religionskooperativen Religionsunterricht. In M. H. Tuna & M. Juen (Eds.), *Praxis für die Zukunft. Erfahrungen, Beispiele und Modelle kooperativen Religionsunterrichts* (im Erscheinen). Stuttgart: Kohlhammer.
- Ziebertz, H.-G. (2005). Ein Fach unterrichten oder Menschen? Subjektbezug und Methode in der Religionspädagogik. In M. Bahr, U. Kropač & M. Schambeck (Eds.), *Subjektwerdung und religiöses Lernen. Für eine Religionspädagogik, die den Menschen ernst nimmt* (S. 52–63). München: Kösel.