

Rezension zu:

ROOSE, HANNA:

Evangelische Schulen zwischen Bekenntnisorientierung und Öffnung für alle. Empirische Beobachtungen zu Dimensionen evangelischen Profils in Selbstdarstellungen und religionsunterrichtlicher Praxis, Münster / New York: Waxmann 2022 (= Schule in evangelischer Trägerschaft 22).

Der Autor

Prof. Dr. Ulrich Kropač, Lehrstuhl für Didaktik der Religionslehre, für Katechetik und Religionspädagogik an der Theologischen Fakultät der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt.

Prof. Dr. Ulrich Kropač
Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt
Theologische Fakultät
Ostenstraße 26-28
D-85072 Eichstätt
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6651-8203>
e-mail: ulrich.kropac@ku.de



Forschungsinteresse

Hanna Rooses (= Vf.) Studie ordnet sich in eine religionspädagogische Problemstellung ein, die in den letzten Jahren an Breite und Tiefe gewonnen hat, seitdem sich die Folgen von Säkularisierungsprozessen in Deutschland (und anderen Ländern) immer stärker bemerkbar machen: Wie sind Bildungsangebote der christlichen Kirchen auszurichten, wenn sie einerseits dem eigenen Bekenntnis verpflichtet bleiben wollen, andererseits aber den Anspruch erheben, ‚für alle‘ von Relevanz zu sein? Ihr spezifisches Forschungsinteresse formuliert Vf. wie folgt: „Die Studie beobachtet [...] *aus der Perspektive von Selbstentwürfen evangelischen Profils*, wie evangelischer Religionsunterricht an Schulen in evangelischer Trägerschaft die Spannung zwischen Bekenntnisorientierung und Öffnung für alle bearbeitet und zugleich hervorbring[t].“ (10) Zweierlei wird aus dieser Zielsetzung erkennbar: Es geht zum einen um evangelischen *Religionsunterricht* an evangelischen Schulen, also nicht um das Schulleben als Ganzes, und es geht zum anderen um empirische *Beobachtungen*, also nicht um Handlungskonzepte für den Religionsunterricht.

Inhalt und Struktur der Studie

Die Studie entfaltet die Problemstellung in sieben Kapiteln, denen ein Vorwort vor- und ein Literaturverzeichnis sowie eine Auflistung der Homepages der betrachteten Schulen in evangelischer Trägerschaft nachgeschaltet sind.

Das *erste Kapitel* expliziert die Anlage der Studie. Vf. führt hier u.a. aus, dass nicht das Profil einzelner evangelischer Schulen im Vordergrund steht, sondern deren evangelische Trägerschaft; dass nicht das gesamte Schulleben den Untersuchungsgegenstand bildet, sondern vor allem der evangelische Religionsunterricht; dass es nicht um die Selbstbeschreibung der Akteur*innen (etwa der Religionslehrkräfte) geht, sondern um „eine Fremdbeschreibung, die kein unmittelbares Handlungswissen generiert“ (21). Werner Helsper u.a. folgt Vf. darin, drei Ebenen von Schulkultur zu unterscheiden: das ‚Reale‘, womit das rechtliche und institutionelle Bedingungsgefüge gemeint ist; das ‚Imaginäre‘, worin sich die Selbstdarstellung einer Schule ausdrückt; das ‚Symbolische‘, worunter die faktischen Interaktions- und Kommunikationsprozesse im Raum der Schule zu verstehen sind, vor allem die Unterrichtspraxis. Diese Differenzierung schlägt sich unmittelbar in den folgenden drei Kapiteln nieder, die nach Umfang und Gewicht sehr unterschiedlich ausfallen.

Das *zweite Kapitel*, das auf die Ebene des ‚Realen‘ referiert, umfasst lediglich vier Seiten. Hier werden rechtliche, curriculare und organisatorische Vorgaben für evangelische Schulen und den evangelischen Religionsunterricht zusammengestellt.

Das *dritte Kapitel* bezieht sich auf die Ebene des ‚Imaginären‘. Mit zwölf Seiten nimmt es vom Umfang her im Gesamt des Buches gleichfalls eine zurückgenommene Stellung ein. Nichtsdestoweniger werden hier wichtige Bausteine für die Studie bereitgestellt. So wird geklärt, was ‚das Evangelische‘ einer Schule in evangelischer Trägerschaft ausmacht. Dazu werden die Selbstaussagen ausgewählter Schulen auf deren Homepages analysiert. Es zeigt sich, dass die für diese Schulen typische Spannung zwischen Universalität (= Öffnung für alle) und Partikularität (= Bekenntnisgebundenheit) nicht nur Problem, sondern zugleich Programm ist. Die Realisierung dieses Programms geschieht in doppelter Weise: abgrenzend, indem eine Absetzbewegung von Schulen in staatlicher Trägerschaft mit den darin zutage tretenden Säkularisierungstendenzen erfolgt, vermittelnd, indem beide Pole aufeinander bezogen werden. Vf. unterscheidet hier fünf Dimensionen der Vermittlung: positionell – performativ – ethisch – inklusiv – dialogisch (vgl. 38-44). Dieses Ensemble bildet das Raster für die Untersuchung von Unterrichtseinheiten im folgenden Kapitel.

Das *vierte Kapitel* greift die Ebene des ‚Symbolischen‘ auf, also die unterrichtliche Praxis. Es bildet nach Umfang, Positionierung und Gewichtung die Mitte des Buches. Das Sample umfasst sechs Einheiten evangelischen Religionsunterrichts (unklar ist, warum im Text selbst von sieben Einheiten die Rede ist, vgl. 46). Vf. macht deutlich, dass die im ersten Kapitel eingeführten Ebenen des ‚Realen‘, des ‚Imaginären‘ und des ‚Symbolischen‘ in keinem Ableitungsverhältnis stehen. Konkret: Programmatistische Selbstbeschreibungen evangelischer Schulen „lassen keine Rückschlüsse darauf zu, was in der Praxis passiert“ (45). Vf. stellt in diesem Kapitel detailgenau die Unterrichtseinheiten vor und analysiert sie längs des im dritten Kapitel entwickelten fünfdimensionalen Schemas.

Die präzise Arbeit im vierten Kapitel ist vonnöten, um den Forschungsertrag nachvollziehbar zu machen. Andererseits gerät gerade dadurch die Lektüre mühsam. Eilige Leser*innen werden deshalb zügig zum *fünften Kapitel* übergehen, das die Ergebnisse der vorangegangenen drei Kapitel gut lesbar bündelt. Vf. präsentiert hier verschiedene Einsichten, die nachdenklich stimmen. Ein Beispiel: Es zeigte sich in den Unterrichtsstunden, dass die Lehrkräfte durchgehend eine eigene Positionsbestimmung zu religiösen Fragen vermieden – entgegen der kirchlichen und schulischen Erwartungshaltung, für ihr Glaubensbekenntnis ein-

zustehen. Ein weiteres: Das bibeldidaktische Postulat, dass Diskussionen um konkurrierende Bedeutungen eines biblischen Texts erwünscht und gefordert sind, fand in den beobachteten Unterrichtseinheiten keinen Anhalt.

Das *sechste* und das *siebte* Kapitel fallen jeweils knapp aus. Ersteres rückt verschiedene Analyseergebnisse in den Kontext aktueller Diskussionen in der wissenschaftlichen Religionspädagogik ein. Letzteres formuliert zu Recht Anfragen an die gegenwärtige evangelische Bibeldidaktik, wobei zu vermuten steht, dass sie die katholische in gleicher Weise betreffen.

Würdigung

Die Arbeit der Vf. ist verdienstvoll. Sie beleuchtet eine Facette eines (des?) religionspädagogischen Zentralproblems, wie sich nämlich partikulare Bekenntnsorientierung und Öffnung für alle in einem säkularer werdenden Bildungssystem vereinbaren lassen. Die Unterscheidung dreier Ebenen (das ‚Reale‘, das ‚Imaginäre‘, das ‚Symbolische‘) entgeht der Falle, Antworten auf diese Frage aus kirchenamtlichen Dokumenten oder Selbstbeschreibungen der evangelischen Schulen allein zu generieren. Der Unterricht stellt eine eigene Wirklichkeit dar, die mit der Spannung zwischen Partikularität und Universalität eigengesetzlich verfährt.

Kritisch ist anzumerken, dass Vf. ihr Forschungsanliegen nur durch verschiedene einschneidende Reduktionen in den Griff bekommen kann. Die erste Reduktion grenzt das Thema ‚evangelische Schulen‘ auf den evangelischen Religionsunterricht ein und muss mithin das gesamte übrige Schulleben außer Acht lassen. Die zweite Reduktion fokussiert den evangelischen Religionsunterricht auf biblischen Unterricht, was natürlich von der protestantischen Theologie her nachvollziehbar ist (‚sola scriptura‘), gleichwohl aber eine erhebliche Restriktion bedeutet; die dritte Reduktion geschieht, indem biblisches Lernen auf Gleichnisse und eine Wundererzählung konzentriert wird. Warum sich nur eine der sechs Unterrichtseinheiten auf eine Wundererzählung, die übrigen fünf auf Gleichnisse beziehen, wird nicht weiter erläutert und leuchtet auch nicht von sich aus ein. Weitere Reduktionen beziehen sich auf das Bundesland (ausschließlich Nordrhein-Westfalen), die Schulart (fünf Gymnasien, eine Gesamtschule) und bestimmte Jahrgangsstufen (mindestens siebtes Schuljahr). Forschungsstrategisch sind solche Einschränkungen ohne jeden Zweifel vonnöten. Allerdings stellt sich mit jeder weiteren Einengung die Frage umso drängender, wie verallgemeinerungsfähig (um nicht zu sagen repräsentativ) die gewonnenen Ergebnisse sind. Man mag an den Blick durch ein Mikroskop denken: Je größer die Tiefenschärfe, desto

genauer wird zwar ein fokussiertes Objekt erkennbar, aber desto mehr verschwimmt seine Umgebung. Zurück zur Studie: Vermögen die erzielten Forschungsergebnisse tatsächlich hinreichend Auskunft darüber zu geben, wie evangelischer Religionsunterricht in evangelischen Schulen mit der Spannung zwischen Bekenntnisorientierung und dem Anspruch eines allgemeinen Bildungssystems umgeht?

Wie auch immer, in den beiden Schlusskapiteln bietet die Studie weitere bemerkenswerte Anregungen. So wird das vielfach zitierte Urteil Rudolf Englerts, dass der Religionsunterricht unter einer ‚Versachkundlichung‘ leide, differenzierter betrachtet. Interesse verdient der Befund, dass das Spannungsverhältnis zwischen Bekenntnisorientierung und Öffnung häufig durch Unschärfe bearbeitet wird, indem etwa ein ‚Wir‘ im Unterricht zur Sprache kommt, das „zwischen Klassen-Wir und christlichem Wir changiert“ (224).

Die Beobachtung der Vf., dass Schüler*innen biblische Texte im Unterricht ganz überwiegend auf ethische Aussagen *ohne Gottesbezug* reduzieren, markiert nicht weniger als eine bibeldidaktische Herausforderung erster Ordnung.

Unschwer lassen sich aus der Studie neue Forschungsfragen herleiten. Etwa: Wie unterscheidet sich evangelischer Religionsunterricht in evangelischen Schulen von evangelischem Religionsunterricht in öffentlichen Schulen? Oder: Wie unterscheiden sich evangelischer und katholischer Religionsunterricht im Umgang mit der Grundspannung zwischen Partikularität und Universalität? Die lesenswerte Studie der Vf. leistet als solche und für daran anschließende Forschungen wertvolle Grundlagenarbeit.