

»Hauptsache, du hast eine Meinung und einen eigenen Glauben«

Positionalität (nicht nur) in der Kinder- und
Jugendtheologie

Jahrbuch für Kinder- und Jugendtheologie
Band 5

Herausgegeben von Mirjam Zimmermann, Friedhelm Kraft,
Oliver Reis, Hanna Roose und Susanne Schroeder
unter Mitarbeit von Steffi Fabricius

Calwer Verlag Stuttgart

Gedruckt mit freundlicher Unterstützung der Calwer Verlag Stiftung.
www.calwer-stiftung.com

Leseprobe

ISBN 978-3-7668-4590-0

© 2022 by Calwer Verlag GmbH Bücher und Medien, Stuttgart
Alle Rechte vorbehalten.

Wiedergabe, auch auszugsweise, nur mit Genehmigung des Verlags.

Umschlaggestaltung: Karin Sauerbier, Stuttgart

Satz und Herstellung: Karin Class, Calwer Verlag

Druck und Verarbeitung: Mazowieckie Centrum Poligrafii –

05-270 Marki (Polen) – ul. Słoneczna 3C – www.buecherdrucken24.de

E-Mail: info@calwer.com

Internet: www.calwer.com

Mirjam Zimmermann

Positionalität (nicht nur) in der Kinder- und Jugendtheologie – Exemplarische Streiflichter, Definitionsvorschlag, Kategorisierungsversuche und eine Problemanzeige in Frageform¹

1. Vier Streiflichter

1.1 Erstes Streiflicht: Der (rechtliche) Rahmen für den Religionsunterricht

Wenn man zu Fragen der Positionalität im Kontext von Schule nachdenkt, kommt quasi automatisch der sogenannte Beutelsbacher Konsens² von 1976 in den Blick. Als wichtiger Referenztext nennt er drei Prinzipien »guter« politischer Bildung im Blick auf Positionalität, auf die auch in anderen Fachdidaktiken wie z.B. der Religionspädagogik oder der Philosophiedidaktik Bezug genommen wurde und wird:

- Überwältigungsverbot,
- Kontroversitätsgebot,
- Partizipationsfähigkeit als Stärkung der Urteilskraft

Es wird deutlich, dass der Beutelsbacher Konsens vor allem die Schülerinnen und Schüler im Blick hat, die vor einer vereinnahmenden Position der Lehrkraft geschützt werden müssen und ihrerseits eine eigene Position finden und begründen sollen. So impliziert der Konsens eine Grundspannung, die die Diskussion um Positionalität von Anfang an begleitet: Es soll einerseits Positionalität (hier aufseiten der Lehrkraft) vermieden werden, es soll andererseits aber auch Positionalität (hier aufseiten der Schülerinnen und Schüler) gefördert werden. Was also

ist recht verstandene Positionalität und wie kann sie unterrichtlich angeregt werden?

Das religionspädagogische Potenzial des Beutelsbacher Konsenses wurde an unterschiedlicher Stelle reflektiert.³ Es wird allerdings auch betont, dass

1 Ein ganz herzlicher Dank für die tatkräftige Unterstützung bei der Tagungsplanung »Positionalität (nicht nur) in der Kinder- und Jugendtheologie« vom 7.–9.9.2021 in Berlin und der zuverlässigen Bearbeitung der Manuskripte geht an meine Mitarbeiterin Steffi Fabricius.

2 Vgl. <https://www.lpb-bw.de/beutelsbacher-konsens> [Zugriff: 19.04.2022]; sowie Hans-Georg Wehling, Konsens à la Beutelsbach? Nachfrage zu einem Expertengespräch, in: Siegfried Schiele / Herbert Schneider (Hg.), Das Konsensproblem in der politischen Bildung, Stuttgart 1977, 173–184.

3 Vgl. z.B. Bernhard Grümme, Religionsunterricht und Politik. Bestandsaufnahme – Grundsatzüberlegungen – Perspektiven für eine politische Dimension des Religionsunterrichts, Stuttgart 2009; Bernhard Grümme, Praxeologie. Eine religionspädagogische Selbstaufklärung, Freiburg i.Br. 2021; Thomas Schlag, Religiöse Bildung und Politik – eine Felderöffnung aus evangelischer Perspektive, in: Theo-Web 18 (2019) 2, 6–18; Joachim Willems, Indoktrination aus evangelisch-religionspädagogischer Sicht, in: Henning Schluß (Hg.), Indoktrination und Erziehung. Aspekte der Rückseite der Pädagogik, Wiesbaden 2007, 79–92; Joachim Willems, Religionsunterricht und Religionsfreiheit. Juristische, politische und pädagogische Perspektiven; in: Antonius Liedhegener / Ines-Jacqueline Werkner (Hg.), Religion, Menschenrechte und Menschenrechtspolitik, Wiesbaden 2010, 280–295.

sich Politik- und Religionsunterricht bildungstheoretisch und rechtlich deutlich unterscheiden und der Beutelsbacher Konsens für religiöse Bildung deshalb nur gebrochen rezipiert werden könne.⁴ Auch der im Jahr 2016 erschienene Sammelband »Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens?«⁵, welcher die Breite der politikdidaktischen Diskussion zum Beutelsbacher Konsens darlegt, wurde hinsichtlich seiner Denkanstöße religionspädagogisch aufgenommen.⁶

Darüber hinaus liegt mit dem sogenannten Dresdener Konsens aus dem Jahr 2016⁷ auch für den Philosophie- und Ethikunterricht ein analoges Set an didaktischen Prinzipien vor, welches aufgrund der bildungstheoretischen Nähe religionspädagogisch besonders von Interesse ist. Explizit neu wird hier das Ziel »Bewusstsein von Suggestivität« (besonders in Bezug auf Bilder und Filme) ergänzt und das Überwältigungsverbot als »Gebot der weltanschaulichen und religiösen Neutralität« verändert.

Obwohl die kritische Auseinandersetzung auch in Bezug auf religionspädagogische Diskurse an unterschiedlicher Stelle geführt wurde (s.o.), gibt es bisher keine entsprechende Empfehlung bzw. Leitlinien für die Religionspädagogik – weder von katholischer noch von evangelischer Seite oder von Seiten der anderen Religionsunterrichte. Die Herausforderung wird hierbei darin liegen, den Schutz vor Überwältigung der Schülerinnen und Schüler mit berechtigten Interessen der Religionsdidaktik nach Positionierung (die strukturell und inhaltlich begründet sind) zu vermitteln.

1.2 Zweites Streiflicht: Unterschiede zwischen Religionsunterricht und Wertefächern

Vor einiger Zeit war ich zur Teilnahme an einer Podiumsdiskussion mit dem Thema »Reli, Ethik, Philo – wie können Werte und Normen zeitgemäß vermittelt werden?« eingeladen, bei dem die *Philosophiedidaktik*, aber auch der *Humanistische Verband* und der *Verband der Ethiklebrenden* vertreten waren. Bei der Frage »Was kann der Religionsunterricht, was der Ethik-/Werte- und Normenunterricht bzw. der Philosophieunterricht nicht kann?« wurde engagiert und emotional diskutiert. Auch wenn religiöse Inhalte in allen Wertefächern eine Rolle spielen, wurden doch

- 4 Vgl. Bernhard Grümme 2021 (wie Anm. 3), 334; Jan-Hendrik Herbst, Offenbarung aus einem »brennenden Dornbusch im Schwarzwald« (G. Steffens)? Der Beutelsbacher Konsens und seine religionspädagogische Rezeption, in: *Theo-Web* 18 (2019) 2, 147–162; Jan-Hendrik Herbst, Kontroversität und Positionalität im konfessionellen Religionsunterricht. Religionspädagogische Perspektiven auf den Beutelsbacher Konsens, in: Johannes Drerup / Douglas Yacek / Miguel Zulaica y Mugica (Hg.), *Dürfen Lehrer ihre Meinung sagen? Demokratie, Bildung und der Streit über das Kontroversitätsgebot*, Stuttgart 2022; Simone Hiller / Julia Münch-Wirtz, »Neutral« unterrichten? Eine Lektüre des Beutelsbacher Konsens hinsichtlich der Positionalität von Politik- und Religionslehrpersonen, in: *ÖRF* 29 (2021) 1, 124–141.
- 5 Benedikt Widmaier / Peter Zorn (Hg.), *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung*, Bonn 2016.
- 6 Siehe die in Fußnote 4 aufgeführte Literatur: Grümme, 2021; Schlag, 2019.
- 7 *Dresdener Konsens für den Philosophie- und Ethikunterricht*, in: *ZDPE* 3 (2016), 106.

über diese inhaltlich unterscheidbare Schwerpunktsetzung hinaus noch zwei zentrale Differenzen beschrieben: Der katholische Kollege betonte als einen zentralen Unterschied die Positionalität der Lehrenden in Bezug auf *religiöse truth claims* und zum anderen die Möglichkeit, im konfessionellen Religionsunterricht Zugänge im religiösen Erfahrungsraum anzubieten, wie Gebet, christliche Lieder, Wege zur Mitte durch Meditation und Stilleübungen.

Die Studierenden anderer Fächer als der Theologie kritisierten gerade diese beiden positionellen Aspekte besonders für Schülerinnen und Schüler der Grundschule, die sich nicht wehren könnten, als eine Nichtbeachtung des Überwältigungsverbots.

Bei diesem Streiflicht wird sichtbar, dass es offenbar genuin mit dem Gegenstand des RU verbundene Inhalte und Praktiken gibt, die Position beziehen und sich dabei von anderen Wertefächern unterscheiden. In welcher Weise diese unterrichtlich dargestellt und gefördert werden sollen, bleibt hingegen strittig.

1.3 Drittes Streiflicht: Einschätzung von Positionalität durch unterschiedliche Akteure

Das folgende Streiflicht versucht, anhand neuerer empirischer Studien einen Einblick in die Wahrnehmung und Einschätzung von Positionalität im und um den Religionsunterricht zu geben.

Ulrich Riegel und Mirjam Zimmermann haben 2019/20 eine Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts (kokoRU) in NRW

durchgeführt. Hieraus liegen uns Daten von Eltern (n = 117), kokoRU Lehrkräften (n = 355), Schulleitungen (n = 228) und Schülerinnen und Schülern (t1 n = 12682) vor.⁸ Ergänzt werden können die Antworten zu einer alle Studien durchlaufenden Frage nach Positionalität durch Daten aus der Befragung von Studierenden (n = 2766) von 2020.⁹ Jeweils konnten die Befragten ihre Einschätzung von Positionalität gemäß vorgegebenen Aussagen zu Positionalität aus einer fünfstufigen Skala (sehr gut / eher gut / teils / eher nicht gut / gar nicht gut) abgrenzen. (Angaben von »eher nicht gut« und »gar nicht gut« nach dem Schrägstrich in der Tabelle.)

8 Vgl. Ulrich Riegel / Mirjam Zimmermann, Forschungsbericht zur Befragung der Schulleitungen (2020); Ulrich Riegel / Mirjam Zimmermann, Forschungsbericht zur Befragung der Eltern (2021a); Ulrich Riegel / Mirjam Zimmermann, Forschungsbericht zur Befragung der Lehrkräfte (2021b); Ulrich Riegel / Mirjam Zimmermann, Forschungsbericht zur Befragung der Schülerinnen und Schüler (2021c); alle unter: https://www.uni-siegen.de/phil/eval_koko_ru_nrw/?lang=de#Publikationen [Zugriff: 21.4.2022].

9 Vgl. Ulrich Riegel / Mirjam Zimmermann, Studium und Religionsunterricht. Eine bundesweite empirische Untersuchung unter Studierenden der Theologie, Stuttgart 2022, 51: 3.568 Studierende haben den Fragebogen angeklickt, aber nur 2.766 Studierende haben die zentralen Fragen zu Studium und Religionsunterricht beantwortet.

<i>Finde es sehr gut / eher gut, wenn¹⁰</i>	<i>die Lehrperson sagt, dass sie an Gott glaubt.</i>	<i>die Lehrkraft von ihren eigenen Erfahrungen mit Gott erzählt.</i>	<i>die Lehrkraft mit den SuS das Beten, Meditieren und Segnen ausprobiert.</i>	<i>die Lehrperson kritisch gegenüber der Kirche ist.</i>	<i>Lehrkräfte Schülerinnen und Schüler von dem eigenen Glauben überzeugen wollen.</i>
<i>Schulleitungen</i> n = 228	84% / 3%	72% / 8%	65% / 10%	32% / 16%	8% / 67%
<i>Lehrkräfte</i> n = 355	91% / 1%	78% / 5%	61% / 12%	37% / 13%	5% / 74%
<i>Eltern</i> n = 117	81% / 4%	70% / 10%	60% / 15%	36% / 24%	8% / 73%
<i>Schülerinnen und Schüler</i> n = 12682	63% / 3%	Frage nicht gestellt	29% / 32%	22% / 33%	8% / 67%
<i>Studierende¹¹</i> n = 2766	74% / 3%	67% / 9%	54% / 14%	52% / 10%	7% / 74%

Tab. 1: Bewertung von Positionalität bei Lehrkräften (Riegel / Zimmermann, 2020f)

Durchgängig zeigen alle befragten Gruppen eine erstaunlich positive Bewertung der Positionalität der Religionslehrkraft. Am wenigsten eindeutig ist hier die Gruppe der Schülerinnen und Schüler (63%), wenn es um ihre Erwartungen geht, dass ihre Lehrkräfte sagen, dass sie an Gott glauben. Die anderen drei Gruppen bewerten dieses Vorgehen allerdings zu (fast) Dreivierteln als positiv.

Etwas weniger Zustimmung findet sich zum Item, dass die Lehrkraft von ihren eigenen Erfahrungen mit Gott erzählt. Diesbezüglich sind die Studierenden mit wenig Abstand am skeptischsten, wobei auch hier zwei Drittel zustimmen.¹²

Deutlich niedriger fällt die Zustimmung dazu aus, dass diese religiöse Positionalität sich auch in praktischen didaktischen Unterrichtsettings zeigt, indem reale Gestaltungsformen wie Beten, Segnen, Meditieren eine Rolle

spielen und unterrichtlich verwendet werden. Während von den Schulleitungen, (angehenden und praktizierenden) Lehrkräften und Eltern das noch zwei Drittel als (didaktisch) sinnvoll erachten und nur 10–15% es dezidiert ablehnen, ist die Einschätzung von Schülerinnen und Schülern stark davon unterschieden: Hier befürworteten solche religiösen Gestaltungselemente nur etwa ein Drittel, und ein Drittel lehnt diese Formen von Positionalität explizit ab.

In Abweichung dazu zeigt sich aus der Analyse beobachteten Religionsunterrichts, aber auch aus vielen Religions-

10 Es werden sowohl die beiden zustimmenden Skalen (stimme voll zu / stimme eher zu) als auch an zweiter Stelle die beiden ablehnenden Skalen (stimme eher nicht zu / stimme nicht zu) aufgeführt.

11 Vgl. Ulrich Riegel / Mirjam Zimmermann (wie Anm. 9), 87.

12 Diese Frage wurde im Schülerfragebogen der nötigen Kürze wegen ausgespart.

lehrkräfte-Befragungen, dass Religionslehrende sich mehr als Moderatoren oder neutrale Vermittler denn als »Zeugen« (...) für die Glaubwürdigkeit christlicher Überzeugungen¹³ sehen. Bei der Frage nach *truth claims* vermeiden Lehrkräfte es weitgehend, als Repräsentantinnen und Repräsentanten christlichen Glaubens aufzutreten¹⁴; auf Schülerinnen- und Schülerfragen und Nachfragen nach theologischen Positionen der Lernenden gehen sie oft nicht dezidiert ein und umgehen solche Diskurse, wie Unterrichtsanalysen zeigen.¹⁵

Dieses Streiflicht schärft noch einmal den Blick dafür, dass Positionalität im RU eng mit einzelnen Akteuren verbunden ist, die bestimmte Rollen einnehmen, welche Positionalität in unterschiedlichem Maße ermöglichen oder erfordern.

1.4 Viertes Streiflicht: Kindertheologische Unterrichtspraxis

Ein unterrichtspraktisches Seminar an der Uni Siegen: Es geht um das Gleichnis vom reichen Mann und dem armen Lazarus (Lk 16,19–31), bei dem die Sechstklässler den zweiten Teil nach dem Tod der beiden Protagonisten erst selbst weitergeschrieben haben und jetzt mit dem Original vergleichen.¹⁶ Eine Schülerin fragt – sichtlich emotional beteiligt wegen der Gnadenlosigkeit Gottes – die Studentin: »Ja, aber glauben Sie auch, dass Gott so hart ist, so unnachgiebig, wenn man ihn bittet und sogar bereut?« Die Studentin gibt die Frage an die Klasse weiter und bleibt selber auch im Verlauf der Diskussion eine Antwort schuldig. In der anschließenden

Stundenbesprechung entfacht sich eine heftige Diskussion, wie deutlich Religionslehrkräfte Position beziehen sollen und dürfen bzw. ob Neutralität z.B. in diesem Fall kritisch als standpunktlose Unentschiedenheit zu interpretieren sei, die den Schülerinnen und Schülern eben gerade nicht helfe, ihre eigene Position zu finden und zu vertreten.

Das Streiflicht 1.4 lenkt den Blick auf das gemeinsame Anliegen einer reflektierten Positionalität der Kinder- bzw. Jugendtheologie, sowohl auf Seiten der Lehrkräfte, aber auch auf Schülerinnen- und Schülerseite. Die Kinder- und Jugendtheologie hatte von Anbeginn an das Ziel, gegenüber einer Vermittlungsdidaktik von oben die Ideen und Meinungen

13 Rudolf Englert / Burkhard Porzelt / Annegret Reese / Elisa Stams, Innenansichten des Referendariats. Wie erleben angehende Religionslehrer/innen an Grundschulen ihren Vorbereitungsdienst? Eine empirische Untersuchung zur Entwicklung (religions)pädagogischer Handlungskompetenz, Berlin 2006, 228.

14 Vgl. 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.

15 Vgl. Mirjam Zimmermann, In der (konfessionellen) Selbstauflösung? Zum Berufsverständnis von Religionslehrerinnen und Religionslehrern in religionspädagogischen Handlungsfeldern – Betrachtungen aus der Innen- und Außenperspektive, in: Bernd Schröder / Thomas Schlag, Praktische Theologie und Religionspädagogik: Systematische, empirische und thematische Verhältnisbestimmungen, Leipzig 2020, 377–411, dort finden sich ausführliche Verweise auf verschiedene vorliegende Studien.

16 Vgl. zum Gesamttablauf: Mirjam Zimmermann, Die Gnade der Kindertheologie. Zur Erklärung eines religionspädagogischen Zugangs am Beispiel der Auslegung von Lk 16,19–31, in: Lebendige Seelsorge (2017) 5, 355–359.

der Kinder und Jugendlichen ins Zentrum zu rücken. Insofern diese »Theologie der Kinder« reflektiert und begründet ist und als existenziell bedeutsam kommuniziert werden kann, wird sie zu einer Position. Die Kinder- und Jugendtheologie hat zugleich gezeigt, dass diese Position komplexer und gefestigter werden kann, wenn sie durch eine »Theologie für Kinder« herausgefordert wird. Die Ausbalancierung zwischen den Zugängen einer Theologie von, für und mit Kindern/Jugendlichen kann somit leicht auf die Herausforderungen der Entwicklung einer reflektierten Positionalität¹⁷ von, für und mit Kindern/Jugendlichen übertragen werden.

1.5 Fazit

Aus diesen Streiflichtern werden verschiedene Ebenen und Facetten von Positionalität deutlich: Die Diskussion nach Maß und kritischer Selbstreflexion von Positionalität wird auch in anderen Fachdidaktiken wie der Politik- oder der Philosophiedidaktik geführt. Das Ringen um eine konsensuale Lösung innerhalb verschiedener Fachdiskurse zeigen vorliegende Positionspapiere wie der Beutelsbacher Konsens (Politikdidaktik) oder der Dresdener Konsens (Philosophiedidaktik). Ein entsprechender Konsens fehlt für die Religionsdidaktik. Gleichzeitig hat Positionalität im Kontext von Art. 7 Abs. 3 GG eine wichtige religionspolitische Bedeutung, da hier explizit der bekennnisorientierte konfessionelle Religionsunterricht geschützt wird. Positionalität ist in dieser Hinsicht ein wesentliches Differenzkriterium zwischen christlichem bzw. andersreligiösem Religionsunterricht und anderen

Wertefächern wie Praktischer Philosophie oder Ethik.

Empirische Studien haben ergeben, dass unterschiedliche Akteure im schulischen Kontext zu großen Teilen Positionalität positiv einschätzen: Eltern, deren Kinder den Religionsunterricht besuchen, ebenso wie Schulleitungen und angehende und aktive Religionslehrkräfte. Kritischer dazu, aber immer noch grundsätzlich positiv bewerteten Schülerinnen und Schüler verschiedene abgefragte Aspekte von Positionalität.

Auch auf der Ebene praktischer religionspädagogischer Bildung an Universitäten und Studienseminaren wird die Frage, in welcher Art und Weise Positionalität sinnvoll in den Unterricht einzubringen sei, immer wieder kontrovers diskutiert und als Herausforderung angesehen. Die theoretische Einschätzung entspricht hier nicht unbedingt dem, wie die Studierenden bzw. die Lehrkräfte dann auch in der Praxis agieren.

Die Frage nach Positionalität im Religionsunterricht ist damit sowohl eine politische, eine theologische als auch eine religionspädagogische bzw. -didaktische.

Ausgehend von diesen Streiflichtern aus der religionspädagogischen Theorie und Praxis, soll nun im Folgenden danach gefragt werden, was *Positionalität* überhaupt ist (2.) und welche Ebenen von Positionalität man unterscheiden kann (3.). Abschließend sollen die Beiträge dieses Buches in dieses Raster eingeordnet und kurz zusammenfassend vorgestellt werden (4.).

17 Vgl. dazu Mirjam Zimmermann, *Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern. Grundlagen, Methodik und Ziel kindertheologischer Forschung am Beispiel der Deutung des Todes Jesu*, Neukirchen-Vluyn 2012.

2. Was ist überhaupt Positionalität?

»Positionalität« nennt man die spezifische Haltung/Meinung/Stellung innerhalb eines Fachdiskurses von Subjekten oder Institutionen zu einem Sachverhalt, die begründet werden kann, nicht zufällig ist und längerfristig zur Verfügung steht.¹⁸ In Zuspitzung und Abgrenzung des prozesshaften Begriffs der Positionierung betont Steffi Fabricius den stärker existenziellen Charakter der Positionalität als »Zustandscharakter einer Person: Man hat eine Position.«¹⁹ Im religionspädagogischen Kontext ist es die Aufgabe religiöser Bildung, Menschen zu solchen begründeten Stellungnahmen zu religiösen Fragen und Themen zu befähigen. Sie sollen lernen, Positionen einzunehmen (Positionierung/Standpunktfähigkeit), diese unter Umständen spielerisch zu wechseln (Perspektivenwechsel), sie weiterzuentwickeln und dabei gute von schlechten Gründen für solche Positionen zu unterscheiden. So können sie längerfristig eine individuelle (dauerhaftere) Positionalität entwickeln.

Positionalität gibt es aber nicht nur auf der Ebene des Individuums, sondern, wie aus den einführenden Streiflichtern deutlich wurde, auch auf Ebene von Institutionen, konkret der Organisation von (konfessionellem) Religions- oder Werteunterricht²⁰, (theologischer) Wissenschaft und des Systems Schule und schulischer Bildung allgemein. Sie betrifft alle an der Schule beteiligten Akteure.

Im Blick auf den konfessionellen Religionsunterricht besteht zugleich eine inhaltliche Spezifizierung der Positionalität, die zutiefst mit dem Gegenstand des Religionsunterrichts verbunden ist, wie

ich hier an folgendem Beispiel erläutern möchte:

Martin Luthers historisch nicht verbürgter Ausspruch auf dem Reichstag zu Worms 1521 – »Hier stehe ich, ich kann nicht anders, Gott helfe mir. Amen« – wird immer wieder als so etwas wie die reformatorische Urszene protestantischer Positionalität dargestellt:

»In einer dergestalt mythisierten Geschichtsschreibung wurde wirkmächtig inszeniert, dass das Für-etwas-Stehen – und mit seiner Person auch Dafür-Einstehen – ein Wesensmerkmal des spezifisch protestantischen Habitus sei, also öffentliches Bekennen in diesem Sinne kein Problem darstelle. Zugleich mit inhaltlichen Positionen von Schrift- und Gewissensbezug ist dem Protestantismus von daher ein konfessorisches Moment eingeschrieben.«²¹

18 Vgl. Steffi Fabricius, Art. Positionalität (2022), in: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet www.wirelex.de, (https://doi.org/10.23768/wirelex.Positionalitaet_Lehrende.201013, PDF vom 07.02.2022); Mirjam Schambeck, Hilfe! Muss ich dauernd von Gott reden? Warum es sich lohnt, Positionalität im Religionsunterricht weiter zu fassen. Auch ein Beitrag zur Debatte um den bekenntnisorientierten und religionskundlichen Unterricht, in: Winfried Verburg (Hg.), Welche Positionierung braucht religiöse Bildung?, München 2017, 26–45.

19 Steffi Fabricius (wie Anm. 18), 1.

20 Vgl. Ulrich Riegel, Wie Religion in Zukunft unterrichten? Zum Konfessionsbezug des Religionsunterrichts von (über-)morgen, Stuttgart 2018.

21 Hans-Günter Heimbrock / Felix Kerntke, Positionalität von Religion in lebensweltlicher Perspektive. Gelebte Konfessionalität von Religionslehrer/innen, in: Christian Wiese / Stefan Alkier / Michael Schneider (Hg.), Diversität – Differenz – Dialogizität. Religion in pluralen Kontexten, Berlin 2017, 379–400, 379.

Heute findet sich der Begriff Positionalität in religionspädagogischen Kontexten oftmals auch als »Standpunktfähigkeit«²², die ebenfalls darauf zielt, eigene Überzeugungen zu erkennen, zu begründen und zu kommunizieren. Eine solche Kompetenz spielt vor allem im Zusammenhang mit konfessionell-kooperativem²³ und interreligiösem Lernen²⁴ eine Rolle: »Die Begegnung mit anderen Religionen stellt an dieser Stelle eine riesige Chance dafür dar, die Kontingenz und damit Begründungspflichtigkeit der eigenen Überzeugungen zu erkennen.«²⁵

Klaus von Stosch macht gerade im Kontext interreligiöser Begegnung deutlich, dass wir andersgearteten gesellschaftlichen Tendenzen zum Trotz eine solche Positionalität unbedingt brauchen:

»Leider gibt es allerdings in unserer Gesellschaft vielfach die Erwartungshaltung, sich in religiösen Fragen neutral zu verhalten und religiöse Überzeugungen im Privaten zu lassen. Begründete Wahrheitsansprüche werden des Absolutismus verdächtigt, und apologetische oder dogmatische Bemühungen sind aufgeklärt und kritisch denkenden Menschen verdächtig geworden. Religiöse Glaubenssätze werden als Geschmacksfragen wahrgenommen, über die sich bekanntlich (nicht) streiten lässt. Auf diese Weise wird die im Christentum und Islam über Jahrhunderte hinweg eingeübte diskursive Begründungspraxis für religiöse Überzeugungen marginalisiert und weicht einer diffusen Toleranz für all das, was niemandem weh tut. Auf diese Weise wird aber der auf Diskursivität angelegte Charakter der Glaubenssätze von Islam und Christentum verleugnet. Denn beide Religionen bezeugen den einen guten Gott, und – wie schon Thomas von Aquin wusste –

drängt das Gute danach, sich mitzuteilen. Wenn aber dem objektiv als gut, wahr und schön Erfahrenen der öffentliche Raum genommen wird, um sich mitzuteilen und in rational widerspruchsfreier Weise zu artikulieren, entstehen Grauzonen, in denen Glaube vermittelt und bezeugt wird. Positionierungen werden so ihrer dialektischen Vermittlung entkleidet, und Glaubenszeugnisse stehen in der Gefahr fundamentalistischer Verkürzungen. Von daher braucht es den öffentlich geförderten Begründungsraum für reflektierte Positionalität in Sachen der Religion.«²⁶

Die *Missio canonica* bzw. *Vocatio* als kirchliche Beauftragung verweist in Bezug auf Religionslehrkräfte auf die Rückbindung der Lehrpersonen an die Positionen einer

22 Vgl. Deutsche Bischofskonferenz, Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts, Würzburg 2016, 10.

23 Vgl. Mirjam Zimmermann / Ulrich Riegel / Benedict Totsche / Steffi Fabricius, Standpunktfähigkeit und Perspektivenwechsel als Anforderungen an die Lehrperson im konfessionell-kooperativen Lernsetting aus der Sicht von betroffenen Religionslehrkräften, in: Religionspädagogische Beiträge 44 (2021), 1 (doi.org/10.20377/rpb-93).

24 Vgl. Stefanie Lorenzen, Entscheidung als Zielhorizont des Religionsunterrichts? Religiöse Positionierungsprozesse aus der Perspektive junger Erwachsener, Praktische Theologie heute 174, Stuttgart 2020. – In ihrer Studie zu Positionierungsprozessen junger Erwachsener, die allerdings nicht spezifisch auf den interreligiösen Bereich ausgerichtet ist, kommt Lorenzen zu dem Ergebnis, dass eigene religiöse Positionierungen durch Rekurs auf Erfahrungen von »Verdichtung« (Lorenzen, 2020, 136–150) erklärt werden, also dem persönlichen Nahe-Kommen religiös aufgeladener Situationen mit entsprechenden »Passungsreaktionen« (Lorenzen, 2020, 161–172).

25 Klaus von Stosch, Entwicklungsperspektiven für den Dialog der Religionen an den Universitäten, in: Theo-Web 19 (2020) 1, 282–289, 283.

26 Ebd., 284.



Abb. 1: Facetten von Positionalität im Religionsunterricht

konkreten Religionsgemeinschaft und ermöglicht die eigene Bezugsreligion im Sinne authentischer Erfahrung bzw. aus der »Erste-Person-Perspektive« zu erleben.²⁷ Von der katholischen Kirche wird diese Form von Positionalität im Falle der Missio canonica sogar als Zeugenschaft interpretiert.²⁸

Zusammenfassend möchte ich in Gestalt eines Schaubilds die unterschiedlichen Facetten des Begriffs der Positionalität im Blick auf den Religionsunterricht festhalten (s. Abb. 1).

27 Vgl. Mirjam Schambeck, Interreligiöse Kompetenz. Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf, Göttingen/Stuttgart 2013, 164f; Evangelische Kirche in Deutschland, Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD), Gütersloh 2014, 50–53.

28 Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts, in: Die deutschen Bischöfe 56 (1996), 77, 83f; Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, Die deutschen Bischöfe 80 (2005), 34.