

Meike Hirschfelder, Ulrich Jung, Susanne Menzke, Kerstin Rapelius,
Michael Stein und Gerlinde Tröbs



„Mehr Subjektorientierung wagen“

Religiöse Bildung wahrnehmen und begleiten –
subjektorientiert, inklusiv und zukunftsfähig gestalten

Impuls-Papier aus dem RPZ Heilsbronn



Religionspädagogisches
Zentrum Heilsbronn

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	3
1. Einleitung	4
2. Problematisierung und Bestimmung des Subjekt-Begriffs	5
3. Subjektorientierung als regulative Idee	6
4. Spannungsfelder subjektorientierter religiöser Bildung	7
Spannungsfeld 1	
Spannungsfeld 2	
Spannungsfeld 3	
Spannungsfeld 4	
Spannungsfeld 5	
Spannungsfeld 6	
Spannungsfeld 7	
Spannungsfeld 8	
5. Subjektorientierung als Haltung	14
5.1 Wahrnehmung als Grundlage einer subjektorientierten Haltung	
5.2 Offenheit für Begegnungen	
6. Versuch einer Reflexion und gegenseitigen Durchdringung von Theologie und Subjektorientierung	15
6.1 Theologische Begründungsmuster für subjektorientiertes kirchliches Bildungshandeln	
6.1.1 Blickwinkel der Erkenntnistheorie	
6.1.2 Blickwinkel der Anthropologie	
6.1.3 Blickwinkel Schriftverständnis	
6.1.4 Blickwinkel christliches Gottesverständnis	
6.1.5 Blickwinkel Ekklesiologie	
6.2 Anfragen subjektorientierten kirchlichen Bildungshandelns an die inhaltliche Gestaltung religiöser Lehr-Lernprozesse	
7. Subjektorientierung – didaktische Konsequenzen	19
8. Ausblick	20
Verzeichnis der verwendeten Literatur	21

Vorwort

Dieser Text hat das Ziel, wesentliche Facetten des komplexen und aktuell stark diskutierten Themas der Subjektorientierung hervorzuheben und damit den fachlichen Blick für Arbeitsfelder der religiösen Bildung zu schärfen.

- In dem Text werden acht Spannungsfelder vorgestellt und kurz ausgeführt, die ein Reflexionsraster für religiöses Bildungshandeln eröffnen (Kap. 4). Dadurch wird greifbarer, dass Subjektorientierung unterschiedliche Perspektiven wahrnimmt und keine Eindeutigkeit schafft.
- Es wird außerdem versucht Subjektorientierung primär als eine Haltung der Verantwortlichen für die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen zu konkretisieren. Subjektorientierung ist nur sekundär eine Frage der Methodenwahl (Kap. 5).
- Als Drittes wird in dem Text reflektiert, inwiefern subjektorientiertes religiöses Bildungshandeln auch theologisch neue Suchbewegungen und Denkprozesse notwendig macht (Kap. 6.2).

Dieses Papier geht von der Prämisse aus, dass religiöse Bildung den Interessen von Menschen dient. Zunehmend steht dazu in Spannung, dass immer mehr Menschen religiöse Bildung als irrelevant für ihr Leben erachten.

Den Text und weiteres Material finden Sie unter:
<https://subjektorientierung.rpz-heilsbronn.de>



Heilsbronn, im Juni 2025



1. Einleitung

Im Kontext des lebenslangen religiösen Lernens rücken die lernende Person, ihre Lerninteressen, Erfahrungen und ihre konkrete Lebenswelt verstärkt in den Blick. Ausgangspunkt und Ziel jeder Bildung und damit auch der religiösen Bildung ist der eigenverantwortliche, beziehungs- und gemeinschaftsfähige, wertorientierte, welt-offene und schöpferische Mensch. Subjektorientierte religiöse Bildung setzt daher in erster Linie an der Religiosität des Menschen an und nicht an katechetischen und missionarischen Interessen der Kirche (vgl. auch den Ansatz der religionssensiblen Bildung¹).

Als subjektorientierte Bildung ermöglicht christliche Bildung, dass Menschen sich „in der ihnen von Gott verliehenen Würde wahrgenommen wissen, indem sie um ihrer selbst willen geachtet und gefördert werden“². Ihr Ziel kann mit dem Begriff des „Empowerment“ bestimmt werden³. Evangelisches Bildungshandeln wird wirksam, indem die Lernenden es für ihr eigenes Leben als relevant erleben und damit subjektive Bedeutsamkeit entwickeln. Subjektorientierte Bildung baut auf den Erfahrungen, dem Wissen, den Haltungen und Fähigkeiten, die Menschen mitbringen, auf. Sie ermöglicht eine Vertiefung, Weiterentwicklung und Stärkung dieser lebensdienlichen Kompetenzen.

Ein Bildungsverständnis, das darauf fußt, Menschen zu einer mündigen und solidarischen Lebensgestaltung zu befähigen, kann nicht nur auf Schule enggeführt werden. Vielmehr wird religiöse Bildung im Lebenslauf gedacht und ist sich der Vielfalt der individuellen, auch nonformalen Möglichkeiten religiöser Bildung bewusst (z. B. Eltern und Familie, Peer-Group, Literatur, Filme, Musik, Social Media, Internet).

- Religiöse Bildung ist inklusiv und lebenslang.
- Religiöse Bildung setzt bei den Menschen an. Dazu bedarf es einer differenzierten und empathischen Wahrnehmung von deren Lebenswirklichkeiten, Lebensfragen, Sinnkonstruktionen und Lebensentwürfen.
- Religiöse Bildung zielt auf Empowerment. Sie ermöglicht Menschen durch Bereitstellung von Lernräumen Alltags- und Lebensbewältigung im religiösen Kontext.
- Sie befähigt Menschen ihre eigenen Lebens- und Glaubensfragen (Theologie) zu formulieren und eröffnet eine religiöse Sprachfähigkeit durch vielfältige Ausdrucksformen.
- Christliche Bildung (evangelischer Prägung) setzt die Lebens- und Glaubensfragen von Menschen in Bezug zur christlichen Tradition und ihrer Glaubenspraxis (evangelischer Prägung).
- Religiöse Bildung findet vorwiegend in Beziehungen statt. Christliche Beziehungsgestaltung ist geprägt von Wertschätzung des Gegenübers und ist mit den Inhalten der christlichen Botschaft kongruent.
- Religiöse Bildung hilft zu unterscheiden, welche Formen von Religiosität lebensfördernd oder lebenshemmend sind. Sie befähigt dadurch zu einem kompetenten Umgang mit Gefahren religiöser Indoktrination oder der Gefahr der Instrumentalisierung von Religion für Machtinteressen.

Mit diesem Impuls-Papier möchten wir

- dazu ermutigen, in unserem Bildungshandeln mehr Subjektorientierung zu wagen und Bildungsprozesse stärker von den Erfahrungen, Fragen und Lerninteressen der Lernenden zu planen, durchzuführen und zu reflektieren.
- Bildungsbereiche zusammendenken und das Zusammenspiel von Schule und außerschulischer Bildung stärken.
- durch die subjektorientierte, ermächtigende und konstruktivistische Sichtweise Bildungsqualität weiterentwickeln.
- die grundlegende Frage in den Fokus rücken, wie sich Menschen ihre Religiosität konstruieren.

¹ Einen Überblick zu dem Begriff religionssensible Bildung gibt Christoph Knoblauch in WiReLex: Knoblauch (2021).

² EKD (2023), S. 14

³ vgl. dazu im Folgenden EKD (2022), S. 57-61

- im Sinn der Seelsorge genauer präzisieren, wie Präsenz möglich ist und wie ein Gespür für die Wahrnehmung entwickelt werden kann, wann sich Türen bei Menschen öffnen und wie christlicher Glaube im Leben hilfreich sein kann.

2. Problematisierung und Bestimmung des Subjekt-Begriffs

Der Subjekt-Begriff betont den Entwicklungsprozess des Menschen. Eine subjektorientierte Religionspädagogik nimmt einerseits Bezug auf die Individualität der Lernenden und Lehrenden und versteht Lernen als einen Prozess von Begegnung. Andererseits zielt sie auf die Subjektwerdung der Individuen ab und fragt danach, inwiefern religiöse Bildung Teil dieses Prozesses sein kann. Die Aspekte des Subjektwerdens und des Subjektbleibens haben beide elementare Bedeutung.⁴ Heinz Streib folgend findet dieser Prozess zum einen als Individuierung und Entwicklung autonomer Reflexivität statt.⁵ Ebenso sind Begegnungen mit dem anderen und Fremden konstitutiv für die Subjektwerdung. Identität bedeutet, „[...] seine oder ihre Rolle, Verantwortung und Aufgabe im gesellschaftlichen Kontext zu finden bzw. gefunden zu haben.“⁶ Darüber hinaus kann in der Begegnung mit Fremdem in Form von Gedanken, Menschen und Situationen Neues, Kreativität und Weisheit entstehen. Als dritten Aspekt nennt Streib die Subjektwerdung als narrative Identität. Das Individuum entwickelt in der Rekonstruktion seiner Vergangenheit und im Entwerfen der eigenen Zukunft die eigene Biografie. Der so qualifizierte Prozess der Subjektwerdung hat weder ein Ende noch einen Nullpunkt, da auch Kleinkinder durchaus als Subjekte anzusprechen sind.⁷

Es ist daher Schweitzer zu folgen, wenn er schreibt: „Subjektorientierung ist nicht einfach als Anpassung daran zu verstehen, wie Kinder und Jugendliche zu einer gegebenen Zeit sind – sie muss sich vielmehr am Ziel der Subjektwerdung orientieren und deshalb auch das jeweilige So-Sein der Kinder und Jugendlichen gezielt überschreiten. Dies bedeutet zugleich, dass ein solches Ziel nicht nur konstatiert, sondern in ausweisbarer Art und Weise in der religionspädagogischen Praxis verfolgt werden muss.“⁸

Dennoch sind auch kritische Anfragen an den Begriff der Subjektorientierung zu stellen und bei der Konkretisierung dieses Ansatzes für die Gestaltung von Bildungsprozessen mitzudenken:

- Inwieweit sind Kinder und Jugendliche in ihren Bedürfnissen durchaus stark beeinflusst und daher nur bedingt frei?
- Inwieweit sind sie Objekte der sie umgebenden Gesellschaft, wie einer kapitalistischen Warengesellschaft, die ständig neue (Konsum-)Wünsche erzeugt?
- Inwiefern führen gesellschaftliche Tendenzen zu schwachen, beeinflussten und nur sehr fragmentarisch mündigen Personen?⁹

Folglich ist subjektorientierte Religionspädagogik auch stets ideologiekritisch und bedenkt die strukturellen Zusammenhänge von Marginalisierung, Exklusion, Verobjektivierung und Subjektivierung und behält dabei die Kinder und Jugendlichen in ihrem So-Sein wertschätzend und wohlwollend im Blick.

Daraus leitet sich für eine subjektorientierte Bildung, besonders für religiöse Bildung, deren Zielrichtung als Empowerment bestimmt werden kann, die Aufgabe ab, exkludierenden Strukturen entgegenzuwirken. Kriesten

4 Vgl. Grümme (2022), S. 47

5 Vgl. Streib (2022), S. 102-103

6 Streib (2022), S. 104

7 Vgl. Schweitzer (2022), S. 26

8 Schweitzer (2022), S. 26-27

9 Vgl. Schweitzer (2022), S. 30

und Naurath formulieren prägnant: Es „[...] stellt sich die Frage, wie eine gegenwartsbezogene Didaktik die Marginalisierung bildungsfern Heranwachsender bewusst wahrnehmen bzw. dieser gegensteuern kann.“¹⁰ Dabei kommt der selbstkritischen Hinterfragung der häufig durch bürgerliche Milieuprägungen induzierten Selbst- und Weltansichten der Lehrkräfte eine zentrale Bedeutung zu. Nur so kann vermieden werden, dass Barrieren aufgebaut werden, die die habitualisierten Folgen von Armut zu einer Benachteiligung für die betroffenen Kinder und Jugendlichen werden lassen.¹¹

3. Subjektorientierung als regulative Idee

Subjektorientierter religiöser Bildung geht es darum, „[...] religiöse Überlieferungen in ihrer jeweiligen Spezifik kennenzulernen und andererseits Räume zu eröffnen, in denen diese Traditionen auf ihre subjektive Bedeutsamkeit hin abgeklopft und probeweise in Anspruch genommen werden können.“¹² Dadurch können sie Teile individueller Lebens- und Glaubenspraxis werden.

Subjektorientierung ist, nach Schweitzer, ein normativer Anspruch an die Religionspädagogik, von dem sich aber keine unmittelbaren Schlüsse auf die religionspädagogische Praxis ableiten lassen.¹³ Vielmehr ist es zielführend, Subjektorientierung als wünschenswerte Grundrichtung zu sehen, die als regulative Idee den Reflexionsprozess von religionspädagogischer Praxis bestimmen kann. „Subjektorientierung ist keine binäre Option [...]. Eine bestimmte unterrichtliche Strategie kann sich sehr wohl je nach Kontext und vor allem mit Blick auf die Lernenden als subjektorientierter als eine andere erweisen.“¹⁴ Bei der Umsetzung des subjektorientierten Ansatzes kommt es zu pluralen Ausdifferenzierungen, was in der Heterogenität der Handlungsfelder, Personen und Kontexte begründet ist. Auch hinsichtlich der Frage nach dem Unterschied zwischen Lernenden und Lerngegenstand (Sache) und danach, welchem Aspekt das Primat zuzusprechen sei, kann kein Entweder-oder als Antwort genügen. Die Lernenden und der Lerngegenstand sind gemeinsam im Blick und dürfen nicht gegeneinander ausgespielt werden. Stefan Altmeyer findet eine salomonische Lösung: „Wie bei Augen, Händen oder Ohren wäre dann Subjektorientierung immer zwei, nie eins, und zwar darin, dass sich die Perspektiven von Subjekt (besser Lernendem) und Sache in sich vereint. Beide, Lernende:r und Sache, sind als Subjekte des Lernens zu denken.“¹⁵ Die Sache und die Lernenden können, in einem anderen Bild, als die zwei Brennpunkte einer Ellipse betrachtet werden, die beide eine zentrale Bedeutung für subjektorientierte Bildungsprozesse besitzen und nicht gegeneinander ausgespielt werden können. Vielmehr stehen diese beiden Brennpunkte in einem dynamischen Verhältnis zueinander und beeinflussen sich gegenseitig.

Hieraus leitet sich auch die Notwendigkeit ab, dass ein subjektorientierter religionspädagogischer Ansatz die Sache neu in den Blick nehmen muss und entsprechend die Inhalte des Religionsunterrichts und weiterer kirchlicher Bildungsformate sowie die Ausformung theologischer Aussagen bezogen auf die Lernenden neu (über)denken muss, wie in Abschnitt 6.2 kurz ausgeführt wird.

Entsprechend entfaltet der folgende Text Subjektorientierung in Spannungsfeldern, die einen Rahmen abstecken, um eigenes konkretes pädagogisches Handeln und die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen zu reflektieren und einzuordnen. Unabhängig davon bleibt die Ermutigung, „subjektorientierter“ zu unterrichten, auszubilden und zu prüfen. Häufig gibt es trotz (vermeintlicher) Prüfungszwänge und tradierter Strukturen oder entgegen den selbstgesetzten Grenzen und Konstrukten mehr Gestaltungsraum für Subjektorientierung, als es auf den ersten Blick erscheinen mag.

10 Kriesten/Naurath (2022), S. 135

11 Vgl. Ellinger/Kleinhenz (2024), S. 50

12 EKD (2022), S. 58-59

13 Vgl. Schweitzer (2022), S. 27

14 Altmeyer (2022), S. 232

15 Altmeyer (2022), S. 239

4. Spannungsfelder subjektorientierter religiöser Bildung

Die Umsetzung des subjektorientierten Ansatzes für evangelisches Bildungshandeln bewegt sich immer in Spannungsfeldern. Im Sinne von „mehr Subjektorientierung wagen“ können je nach konkreter Lehr-Lernsituation die Schwerpunkte pädagogischen Handelns in diesen Spannungsfeldern unterschiedlich gesetzt werden. Die Formulierung dieser Spannungsfelder stellt eine Vereinfachung der vernetzten und komplexen Situation in Lehr-Lernsituationen dar, ermöglicht aber aus verschiedenen Blickwinkeln pädagogisches Handeln zu reflektieren. Die folgenden Spannungsfelder umreißen die zentralen Aspekte einer subjektorientierten Reflexion von Bildungshandeln im kirchlichen Kontext:

Spannungsfeld 1

Die Spannung zwischen den Personen und ihren Erfahrungen, Lerninteressen und Bedürfnissen ...

... **und** dem Auftrag evangelischen Bildungshandelns zur Vermittlung von grundlegendem Wissen über Religion und christlichem Glauben, wie es in Bildungsplänen festgelegt wird (z. B.: biblische Geschichten, Bekenntnis etc.).

Diese Spannung konkretisiert sich oftmals auch im Spannungsfeld von Lerninteressen (der Lernenden) **sowie** Lehrzielen (der Lehrkraft) und vorgegebenen Kompetenzerwartungen und Inhalten (der Lehrpläne etc.). Subjektorientierte Lehr-Lernprozesse orientieren sich verstärkt an den Lerninteressen und setzen Kompetenzerwartungen und Inhalte dazu in Beziehung.

In diesem Zusammenhang kann auch die Spannung eingeordnet werden, die sich aus einem offenen inter-weltanschaulichen Diskurs **und** einer reflektierten konfessionellen Identität ergibt.

Reflexionsfragen

- Wodurch erfrage und erforsche ich die Interessen, Erfahrungen und Bedürfnisse der Lernenden?
- In welchem Maße stelle ich die Interessen, Erfahrungen und Bedürfnisse der Lernenden in den Mittelpunkt meines pädagogischen Handelns?
- Wie viel Freiraum eröffne ich den Lernenden, die inhaltliche Bearbeitung eines Lerngegenstands mitzubestimmen?
- Wie beziehe ich die Lernenden in die Planungen der Lernwege ein?
- Welche Rolle spielt das, was den Lernenden „beigebracht“ werden soll?
- Welche Rolle spielen die Lebenswelten der Lernenden in den Bildungsplänen?
- Welche Impulse/Inhalte können Interesse an religiöser Bildung wecken oder stärken?



Spannungsfeld 2

Die Spannung zwischen der Selbststeuerung von Bildungsprozessen ...

... **und** der Verantwortung der Lernbegleitung und ihrer Fachkompetenz (in der Regel in der Form von Alters-, Erfahrungs- und Wissensvorsprung) in seiner Relevanz für die Bildungsprozesse.

Verdeutlich wird diese Spannung in folgendem Zitat aus der EKD-Schrift zu religiösen Bildungsbiografien: „Das Empowerment-Konzept akzentuiert dabei besonders die Machtdimension von Kommunikation und Bildung; es schärft (selbst-)kritisch das Bewusstsein dafür, dass Bildungshandeln auch machtförmig ist. Diese Einsicht erfordert auf der Steuerungsebene besondere Sensibilität, vor allem dort, wo der Anspruch auf Kommunikation auf Augenhöhe mit strukturellen Asymmetrien einhergeht. Zu denken ist hier etwa an das Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen im Kontext des Religionsunterrichts, das ja bei aller anzustrebenden Partnerschaftlichkeit das Machtgefälle zwischen der Lehrkraft und den Schülerinnen und Schülern nicht auflöst.“¹

¹ EKD (2022), S. 59

Reflexionsfragen

- Wer definiert, was in einem Bildungsprozess relevant ist?
- Wer steuert den Bildungsprozess? – Wer ist „der/die Bestimmer*in“ im Bildungsprozess?
- Wer ist für den Bildungsprozess verantwortlich (Gesellschaft, Lehrplankommission, Lehrkraft, lernende Person)?
- Wo sind Grenzen der Steuerung des Lehr-Lernprozesses durch die Lernenden?
- Woran bemisst sich ein „erfolgreicher“ Lehr-Lernprozess? Wie viel Gewicht wird der Zufriedenheit der unterrichtenden Person bzw. der Lernenden zugemessen? Welche Bedeutung hat es, wenn ungeplante Lernprozesse angestoßen werden?
- Wer bestimmt „richtig“ und „falsch“ in Lehr-Lernprozessen? Welche Bedeutung hat die Unterscheidung und Festlegung von „richtig“ und „falsch“?
- Wann und wie befruchten sich subjektive eigene Positionen und „objektive“ Fachlichkeit?



Spannungsfeld 3

Die Spannung zwischen der Betonung der Individualität der Lernenden ...

... **und** ihrer Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft.

Dieses Spannungsfeld konkretisiert sich in dem Wunsch nach Individualität und dem Bedürfnis nach Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft. Innerhalb einer Lerngemeinschaft, wie z. B. einer Schulklasse, ist es die Spannung zwischen dem Individuum und der Gruppe. Damit korrespondieren berechnete Eigeninteressen und die Notwendigkeit der Einordnung in eine Gemeinschaft.

In religiösen Bezügen wird das Spannungsfeld von individuellen Konstrukten der eigenen Religiosität (inkl. ihrer individuellen Ausdrucksformen) **und** der Notwendigkeit von Erzählgemeinschaften sinnstiftender Narrative (sowie gemeinschaftsstärkender Rituale) deutlich. Auf erkenntnistheoretischer Ebene zeigt sich die Spannung zwischen subjektiven Ansichten und intersubjektiven Erkenntnissen.¹

Auch die lehrende Person steht in dem Spannungsfeld ihrer eigenen Individualität und ihrer Teilhabe an einer Gemeinschaft von Lehrenden.

¹ „In neueren Identitätstheorien kommt biografischen Narrationen eine Schlüsselbedeutung zu – Identitätsbildung geht nicht in intellektueller Selbstreflexion auf; [...] Die sinnerschließende Kraft von Narrationen entfaltet sich jedoch erst im Dialog. Storys leben davon, dass sie gehört werden und Resonanzen erzeugen. Sie wollen also nicht einfach erzählt, sie wollen anderen erzählt werden, die ihrerseits Einfluss auf die Deutung des Erzählten nehmen.“ EKD (2022), S. 31

Reflexionsfragen

- Wie viel Individualität ist innerhalb einer Gemeinschaft möglich?
- Wann brauche ich andere für den eigenen Lernprozess? Welchen Mehrwert hat die Gruppe?
- Muss man sich über seine Religiosität verständigen können oder gibt es auch „private“ Bereiche des Glaubens? Ist Religion Privat-Sache?
- Welche Bedeutung haben gemeinsame christliche Glaubensinhalte für die religiöse Bildung?
- Welche Bedeutung haben gemeinsame Ausdrucksformen des Glaubens für die religiöse Bildung?
- Inwiefern brauchen die individuelle Freiheit und das Leben in der Gemeinschaft feste Spielregeln?
- Wie komme ich aus der Beliebigkeit in eine intersubjektive Fachlichkeit?
- Was kann oder muss man allein lernen? Wann oder wozu braucht man andere dabei?
- Wie viel Einordnung in eine Lerngruppe ist notwendig?
- Wie gehe ich damit um, wenn subjektive Ansichten den intersubjektiven Erkenntnissen widersprechen?
- Wie gehe ich mit subjektiven Ansichten um, die ethische Grenzen überschreiten (z. B. Rassismus)? Wo sehe ich solche Grenzen?



Spannungsfeld 4

Die Spannung zwischen einer eigenen Konstruktion von Religiosität ...

... **und** der Begegnung mit weiteren, fremden Konstrukten in Form von Ideen, Narrativen, Ritualen und Sprachmustern.

Lernen findet in der Begegnung mit Fremdem statt, das zur Überprüfung, Bestätigung oder Korrektur von bisher Selbstverständlichem führt und wodurch Lernprozesse initiiert werden. Diese Begegnung kann sehr vielfältig sein: Filme, Bilderbücher, soziale Medien oder Personen. Lernen geschieht auch durch neue Verknüpfungen von bereits Bekanntem oder der Transformation in neue Kontexte. Die eigene, stets begrenzte Konstruktion von Religiosität wird durch die Begegnung und Auseinandersetzung mit anderen, auch begrenzten, Konstrukten weiterentwickelt und geweitet. Dabei ist auch eine indifferente Einstellung gegenüber religiösen Weltdeutungen mitgedacht.

Die individuellen Konstrukte der Religiosität können von rudimentärem religiösem Sachwissen, Verengung in eigenen zirkulären Denk- und Wahrnehmungsprozessen und Informationsblasen bestimmt sein, was die Entwicklung einer differenzierten und verantwortlichen Religiosität stark einschränkt.

In diesem Zusammenhang ist auch die Problemstellung zu bedenken, wie Personen bei zunehmend nicht vorhandenem religiösen Wissen **trotzdem** eine eigenständige religiöse Position entwickeln können. Es ist daher zu fragen, wie viel Wissensvermittlung und Impulse zu religiösen Erfahrungen und Inhalten für die Entwicklung einer religiösen Positionierung notwendig sind.

Reflexionsfragen

- Wie gelingt es, unterschiedliche subjektive Vorstellungen von Gott wertzuschätzen, wenn sie in Spannung mit den eigenen Vorstellungen stehen? („Lass mich doch an meinen Gott glauben!“)
- Was brauchen Lernende, um ihre religiösen Vorstellungen (weiter-)zu entwickeln?
- Wie ist damit umzugehen, wenn tradierte Rituale und Vorstellungen auf Unverständnis stoßen oder offene Ablehnung auslösen?
- Welche Auswirkungen hat die Subjektorientierung auf mein Gottesbild, meine Christologie, mein Menschenbild oder auf mein Verständnis der Bibel?
- Was ist, wenn die Lernenden keine religiösen Lerninteressen und Fragen haben?



Spannungsfeld 5

Die Spannung zwischen der Offenheit gegenüber der Positionierung der Lernenden im Blick auf religiöse Inhalte und Bildungsangebote¹ bis hin zu Ablehnung und Widerstand ...

... **und** der Bedeutung der eigenen Überzeugungen und existentiellen Betroffenheiten der den Bildungsprozess initiiierenden Person.

¹ Dirk Evers betont in seinem Artikel, dass „[...] zum Unterricht in Religion heute elementar so dazugehören müsse, dass auch die Bildung einer dezidiert religionskritischen und atheistischen Grundhaltung nicht an sich als Scheitern einer Bildung in Sachen Religion angesehen werden muss.“ Domsgen/Witten (2022), S. 338.

Reflexionsfragen

- Inwiefern kann ein Bildungsprozess (z. B. eine Unterrichtseinheit) erfolgreich sein, wenn Lernende in Widerspruch treten zu beabsichtigten Lerninhalten und Glaubensaussagen?
- Mit welchen Ansichten und Aussagen sind Grenzen der Toleranz überschritten?
- Wie kann eine vertrauensvolle Atmosphäre geschaffen/gestärkt werden, in der sich Lernende (auch Lehrende sind Lernende) gegenseitig hinterfragen können?
- Wieweit und auf welche Art und Weise bringen Lehrende ihre eigene Position in den Lernprozess ein?
- Welche (evtl. positive) Wirkung hat ein Hinterfragen der Aussagen und Einstellungen der Lehrenden auf alle Beteiligten des Lehr-Lernprozesses?
- Ist Verunsicherung ein positiver Lernerfolg?
- Inwieweit lasse ich mich als lehrende Person in meinen Einstellungen verunsichern?



Spannungsfeld 6

Die Spannung zwischen der Gestaltung von Lehr-Lernprozessen als offenen Prozess (Prozessorientierung) ...

... **und** dem Abzielen auf klare (Lern-)Ergebnisse (Ergebnisorientierung).

Im Sinne der Subjektorientierung ist ein an den Lernenden und deren Lerninteressen ausgerichteter Lernprozess wichtiger als das Erreichen eines bestimmten Lernziels oder das Erreichen einer Kompetenzerwartung. Vor allem können sich im Laufe des Prozesses Ziele und Kompetenzerwartungen ändern.

Reflexionsfragen

- Woran kann man den Erfolg eines Lehr-Lernprozesses erkennen?
- Inwieweit ist der Erfolg religiöser Bildung verifizierbar?
- Wie kann man einen Lernerfolg messen? Quantitativ, qualitativ, über Noten, über Feedback der Teilnehmenden ...
- In welchen Situationen muss die Lehrperson Lernprozesse gezielt steuern, um zu relevanten Ergebnissen zu kommen? Welche Möglichkeiten der Steuerung sind sinnvoll und nötig?
- Inwiefern kann ein Lehr-Lernprozess erfolgreich sein, wenn geplante Inhalte und Ziele nicht erreicht wurden und der Lernprozess einen ganz anderen Verlauf genommen hat?
- Wie sieht subjektorientiertes und damit prozessorientiertes Prüfen aus?



Spannungsfeld 7

Die Spannung zwischen der unterrichtenden Person als Lernende¹ ...

... **und** als Lehrende.

¹ „Beziehung ist Gegenseitigkeit. Mein Du wirkt an mir, wie ich an ihm wirke. Unsre Schüler bilden uns, unsre Werke bauen uns auf!“ (Buber, Martin (1984): Ich und Du, in: Das dialogische Prinzip, Heidelberg, S. 19-20)

Reflexionsfragen

- Verstehe ich mich selbst als Lernende oder als Lernender?
- Wie gestalte ich Lernräume, damit religiöse Bildung als ein gemeinsamer Suchprozess nach Antworten auf die Herausforderungen des Lebens sichtbar werden kann?
- Wie wirkt sich der gemeinsame Suchprozess auf die Rolle der Lehrkraft/Leitung von Bildungsprozessen in schulischen und außerschulischen Kontexten aus?



Spannungsfeld 8

Die Spannung zwischen „momentan“ in der Lebensphase subjektiv relevantem Erlebten, Erfahrenen bzw. Erlernten ...

... **und** einer dauerhaften persönlichen Präsenz dieser Erlebnisse, Erfahrungen oder des Wissens.

Reflexionsfragen

- Inwieweit wird Erlebtes bzw. Erlerntes in „neuen“ Lehr-Lernprozessen vorausgesetzt?
- Was verstehen wir unter nachhaltigen Lernprozessen? Wer bestimmt die Kriterien für nachhaltige Lernprozesse?
- Gibt es im gegenwärtigen religiösen Lehr-Lernprozess Lerninhalte, Grunderfahrungen oder Grundhaltungen, auf die spätere Lehr-Lernprozesse aufbauen?
- Dürfen Lernende Gelerntes „vergessen“, wenn es für sie momentan keine persönliche Bedeutung hat?
- Gibt es ein religiöses „Grundwissen“ oder „Grunderfahrungen“, die lebenslang abrufbar sein müssen, bzw. „Grundhaltungen“, die dauerhaft „gelebt werden“ können sollen? Wenn „ja“: Wer definiert diese? Wenn „ja“: Wie wird diese Dauerhaftigkeit im Lernprozess angelegt? Z.B. durch Wiederholung, Ritualisierung oder „Prüfungsrelevanz“?



5. Subjektorientierung als Haltung

„Wenn evangelische Bildungsarbeit darin übereinstimmt, religiöse Bildungsbiografien wahrnehmen und fördern zu wollen, dann kann sie sich selbst daran prüfen, ob sie den Lernenden etwas zutraut, sie be(voll)mächtigt, ihnen etwas ermöglicht.“¹⁶ Grundlage eines so bestimmten Bildungshandelns ist eine Haltung der Bildungsakteure, die im Folgenden kurz umrissen wird.

Viele religionspädagogische Methoden kann man relativ schnell erlernen. Eine Haltung zu entwickeln ist das Ergebnis eines längeren Prozesses von selbstreflexivem Handeln. Sie schließt Normen und Prägungen der pädagogisch handelnden Personen ein und geht der Gestaltung aller Lehrprozesse voraus. Ihre Haltung konkretisiert sich sowohl in der Planung von Lernprozessen als auch im konkreten Handeln, vor allem auch in Körpersprache, Formulierungen und vermeintlichen Kleinigkeiten pädagogischen Handelns.

5.1 Wahrnehmung als Grundlage einer subjektorientierten Haltung

Die Wahrnehmung der an Lernprozessen Beteiligten ist von elementarer Bedeutung. Sowohl die Selbstwahrnehmung der lehrenden Person als auch die möglichst differenzierte Wahrnehmung der Lernenden sind dabei zu beachten.

Zum einen beinhaltet eine Haltung der Lehrenden, die subjektorientiert arbeiten, die Auseinandersetzung mit eigenen Glaubens- und Wertvorstellungen sowie biografischen und soziologisch bedingten Prägungen (Selbstreflexion), um reflektiert eine eigene Position transparent vertreten zu können und andere Positionierungen gelten zu lassen. Sie beinhaltet Ambiguitätstoleranz, ist sich aber auch deren Grenzen bewusst, um nicht in Beliebigkeit abzugleiten. Eine mit der eigenen Lebenswirklichkeit verbundene theologische Reflexionskompetenz unterstützt diese Haltung. Zudem findet eine selbstkritische Hinterfragung der durch habituelle Prägungen induzierten Selbst- und Weltansichten der Lehrkräfte statt, um Exklusionsprozesse von Personen anderer Prägung möglichst zu vermeiden.

Zum anderen ist die Wahrnehmung der Lernenden Ausgangspunkt für die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen: Welche Bedarfe haben sie und welchen Wissensstand, was sind ihre Fragen und über welche Erfahrungen verfügen sie? Dafür sind ein Wissen über Zugehörigkeiten zu unterschiedlichen sozialen Gruppen und dem damit verbundenen Habitus ebenso wie Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie oder über religiöse Stile als Wahrnehmungsraster hilfreich. Ein solches theoretisches Wissen beinhaltet aber gleichzeitig auch die Gefahr einer vorschnellen Zuordnung und Pauschalisierung (Kinder mit acht Jahren denken so ...). Subjektorientierte Wahrnehmung ist sich der Unterschiedlichkeit der Lernenden bewusst und hat die Vielfalt der Heterogenitätsdimensionen im Blick: Alter, Gender, sexuelle Orientierung, weltanschauliche und kulturelle Prägung, Herkunft, sogenannte Behinderungen. Zudem ist sie sich über die Auswirkungen der Intersektionalität der Heterogenitätsdimensionen bewusst, also der gegenseitigen Beeinflussung von Heterogenität. Die gleiche körperliche Behinderung kann sich für eine junge Frau mit Migrationshintergrund ganz anders auswirken als für einen jungen Mann aus einem deutschen bildungsbürgerlichen Milieu. Wenn zusätzlich die sich ständig verändernden Trends und die Schnelligkeit technisch relevanter Entwicklungen bedacht wird, ist es evident, dass die Vorstellungen über die Lernenden nur sehr vorläufig sein können und nur bedingt für die einzelnen Personen zutreffen. Solche „Vorurteile“ (Bilder/Konstrukte), die für die Planung von Lehr-Lernprozessen notwendig sind, werden in ihrer Relativität gesehen und die Bereitschaft sie zu korrigieren, ist stets gegeben.

¹⁶ EKD (2022), S. 60

5.2 Offenheit für Begegnungen

Subjektorientierte Haltung ist durch die Bemühung und Bereitschaft gekennzeichnet, sich auf die Individualität der Lernenden einzulassen und ihnen offen und empathisch zu begegnen. Es besteht ein echtes Interesse an den Personen im Rahmen einer professionellen pädagogischen Beziehung, die in ihrer tragenden Rolle gesehen wird. Daher ist eine subjektorientierte Haltung auch immer eine fragende Haltung, die sich für die Sinn-Konstruktionen der Lernenden interessiert und diesen großen Raum in Lehr-Lernprozessen einräumt oder sogar von diesen Konstruktionen ausgeht.

Eine subjektorientierte Haltung der pädagogisch Handelnden schätzt und fördert das Expertentum von Kindern, Jugendlichen oder Erwachsenen und ist daher von Neugier und Zutrauen in die Lerngruppe und in die einzelnen Personen geprägt. Die Lehr-Lernprozesse bewirken ein gegenseitiges voneinander Lernen und die Begegnungen ermöglichen Veränderungen bei Lehrenden und Lernenden. Eine subjektorientierte Haltung zeigt sich in der Bereitschaft, sich auf solche gegenseitigen Entwicklungs- und Veränderungsprozesse einzulassen. Ziel solchen Bildungshandelns ist ein theologisches Deuten – doing theology. „Der Fokus auf bzw. die Haltung in solchen kommunikativen Bildungsprozessen liegt dabei auf Praktiken des religionsbezogenen Suchens, Fragens und Reflektierens. Umfasst sind damit die oben bereits angedeuteten Aspekte der Kontextualität, Dynamik und existentiellen Bedeutsamkeit.“¹⁷ Dabei geht es nicht um das Aufgeben des Wahrheitsanspruchs religiöser Texte oder um den Verzicht auf Versuche von Antworten, sondern um das Starkmachen ihrer weisheitlich-prozessualen Dimension.¹⁸

Als Bild für eine subjektorientierte Haltung kann das Bild der Hebamme dienen: Eine Hebamme weiß um den komplexen Prozess einer Geburt. Sie/Er kennt die Risiken und kann unterstützend eingreifen. Gebären muss die Frau das Kind jedoch selbst. Dies kann ihr keiner abnehmen. Religiöse Bildung ist demnach mit einem Prozess zu vergleichen, in dem ein Mensch sich (immer wieder neu) religiös erfährt und seine/ihre religiöse Identität oder Distanz zum Ausdruck bringt. Dies beginnt in der Frühen Bildung und reicht bis ins hohe Alter. Als Lehrende (und Seelsorger*innen) hier „Geburtshelfer:in“ sein zu können, ist ein Bild, das einerseits die hohe Verantwortung zum Ausdruck bringt, aber gleichzeitig entlastet.

6. Versuch einer Reflexion und gegenseitigen Durchdringung von Theologie und Subjektorientierung

Wie das theologische Denken religiöse Bildungsprozesse beleuchtet und der subjektorientierte Ansatz die Art theologisch zu denken beeinflusst, wird in diesem Abschnitt dargelegt. Dabei sind wir uns bewusst, dass auch die jeweils eigenen theologischen Konstrukte subjektiv sind. Es wird untersucht, wie der subjektorientierte Ansatz und theologische Positionen sich gegenseitig kritisch ergänzen und damit bereichern. Für diese Arbeitsweisen bilden Konzepte wie das dialogische Prinzip von Martin Buber, die Resonanztheorie von Hartmut Rosa (Rosa 2016) oder die Resonanztheologie von Gerd Theißen (Theißen 2020) einen hermeneutischen Rahmen. Im Rahmen dieser Handreichung können nur einzelne Aspekte aufgenommen und kurz angedacht werden. Für eine vertiefte Auseinandersetzung mit den benannten Fragestellungen und weiteren für die Subjektorientierung relevanten Fragestellungen verweisen wir auf die Literaturhinweise und weitere dogmatische Entwürfe. Subjektorientierte Entwicklung theologischer Aussagen nimmt die eigene Person in ihrer Subjektivität ebenso wahr wie mögliche Rezipient*innen und deren Subjektivität. Daher gewinnt die eigene existentiell-

¹⁷ Schlag/Suhner (2022), S. 78

¹⁸ Vgl. Schlag/Suhner (2022), S. 87

le Betroffenheit ebenso Gewicht wie das Wahrnehmen der anderen. Es ist also eine wahrnehmende Theologie, die eigene wie andere existentielle Betroffenheiten in ihrer biografischen Gewordenheit aufnimmt. Religiöse Bildungsinhalte müssen sich daran messen lassen, inwiefern sie lebensdienlich sind. Der Wahrheitsbegriff theologischer Inhalte wird nicht absolut gesehen, sondern als ein Beziehungsbegriff, der auf Vertrauen zwischen Gott und Mensch und unter den Menschen abzielt. Die Rede von der Allmacht Gottes ist damit auch nicht ontologisch gestaltet, sondern wird zu einer Hoffnungsbotschaft.

6.1 Theologische Begründungsmuster für subjektorientiertes kirchliches Bildungshandeln

6.1.1 Blickwinkel der Erkenntnistheorie

Die theologische Erkenntnis braucht das Subjekt des Erkennenden. Ohne die erkennenden Personen bleibt alle Theologie, alles Reden von Gott irrelevant. Zudem ist die Entwicklung theologischer Gedanken stets mit dem denkenden Subjekt und dessen Erfahrungen und Lebenswirklichkeit verknüpft, also nie objektiv. Theologische Konzepte und Glaubensaussagen sind stets beeinflusst durch die gesellschaftlichen und individuellen Lebensumstände der Personen, die ein Konzept entwickeln oder eine Glaubensaussage tätigen.

Daher ist es Voraussetzung für eine gelingende Kommunikation des Evangeliums, dass Lebenswirklichkeiten und Lebensfragen der Theolog:innen und der Rezipient:innen Übereinstimmungen aufweisen. Hiervon ausgehend ist zu fragen, inwiefern es nicht unausweichlich ist, bei den theologischen Überlegungen von den religiösen Konstrukten und Fragen der Menschen auszugehen, für die solche Überlegungen angestellt werden, wie z. B. der Schüler:innen oder Gemeindemitglieder. Die (akademische) Theologie könnte dadurch an Lebensbezug und Lebensrelevanz gewinnen.

Um diese Lebensrelevanz in religiösen Bildungsprozessen zu verstärken, ist ein sensibles Wahrnehmen der verschiedenen Lebenswirklichkeiten der am Prozess Beteiligten von zentraler Bedeutung. Theologische Erkenntnis findet stets in einem Kommunikationsprozess statt und bleibt immer fragmentarisch. Jedoch kann die Zusammenschau der Erkenntnisse der Beteiligten am Bildungsprozess auf die Komplexität des theologischen Sachverhalts hinweisen und sich zu kollektivem Erfahrungswissen verdichten.

Beispiel: Beim gemeinsamen Theologisieren in einer Gruppe ergänzen, korrigieren und verstärken sich verschiedene Sichtweisen und Deutungen. Daraus ergeben sich für die konkrete Situation und die konkreten Teilnehmenden lebensrelevante theologische Erkenntnisse.

6.1.2 Blickwinkel der Anthropologie

Der Anthropologie kommt im Kontext der Subjektorientierung eine zentrale Bedeutung zu. Menschen werden als Geschöpfe Gottes wahrgenommen, die aufeinander angewiesen sind und in Beziehung zu Gott und seiner Schöpfung stehen. Jeder Mensch ist in seiner Individualität und Fragmentarität von Gott gewollt (Gen 1,31). Der biblische Schöpfungstext verweist uns auf Unterschiedlichkeit, Vielfältigkeit und zugleich Gleichwertigkeit allen menschlichen Lebens. Diese Gleichwertigkeit umfasst den Menschen in seinem sozialen Entwicklungsprozess durch seine Umwelt und sein soziales Umfeld. Pluralität und Gleichheit menschlichen Lebens bilden eine hermeneutische Voraussetzung für jegliches theologisches Denken. Subjektorientierung heißt folglich, die Pluralität als schöpfungsimmanente Gegebenheit, Chance und Herausforderung zu verstehen.

Dieser Grundlegung entspricht eine pädagogische Haltung, die jeden Menschen wertschätzend in seiner oder ihrer Individualität sorgsam und auf Augenhöhe wahrnimmt. Dazu ist eine Sensibilität für verschiedenste Dimensionen von Heterogenität notwendig: sogenannte Behinderung, sexuelle Orientierung, Prägungen durch das soziale Umfeld und Habitus, sozioökonomische Position, Alter, Gender, religiöse und weltanschauliche Prägung etc.

Ein Beispiel, wie komplex und langwierig die Umsetzung dieser Sicht auf den Menschen ist, zeigt die Historie der Interpretation der Schöpfungsgeschichte. Auch wenn die Gleichwertigkeit von Mann und Frau seit 100 Jahren proklamiert wird, war (und ist) der Weg zu deren Umsetzung lange eingeschränkt: Zwar wurden Frauen in der Theologiegeschichte als Subjekte mit besonderer und gleicher Würde und spezifisch weiblicher Natur gesehen, doch zog die gleiche Würde zum Teil bis heute keine gleichen Rechte nach sich.

Subjektorientierung schützt vor der Gefahr einer Theologie, die nur aus der Perspektive der privilegierten Person gedacht wird, ohne die eigene Privilegierung wahrzunehmen – sie nimmt die vielfältigen Erfahrungen des Menschen auf und bleibt dabei dennoch perspektivisch. Lebensfülle, Lebensfreude und Dankbarkeit als auch Dunkelheiten, Scheitern und Klage können ihren Ausdruck finden.

6.1.3 Blickwinkel Schriftverständnis

Subjektorientierung kommt dadurch zum Zug, dass Gottes Wort sich in Menschenwort aktualisiert. Dies bedeutet, dass die Beschäftigung mit Gottes Wort immer auf Kommunikation angelegt ist. Dadurch spielen die Hermeneutik als Weg des Verstehens wie auch Sprache und verwendete Sprachbilder eine entscheidende Rolle, die von jeher die Bildungsprozesse begleiten. Eine Subjektorientierung stellt die Frage: Verstehen die anderen meine theologischen Sprachbilder und verstehe ich die theologischen Sprachbilder der anderen, wenn beispielsweise der Begriff „Sünde“ verwendet wird? Damit trägt sie zum Gelingen von Kommunikation über theologische Inhalte bei.

Gleichzeitig ist das lutherische Prinzip des *verbum externum* ein notwendiger und heilsamer Impuls von außen, der eine Weiterentwicklung des Individuums anstoßen kann. Theologie wie Lernprozesse leben von der Begegnung mit dem Fremden, welches herausfordert, neue Blickwinkel eröffnet und zur Neuausrichtung eigener Konstrukte anregt. Die Menschen brauchen die biblischen Geschichten als Narrative, die wiederum zu neuen inneren Dialogen führen können. Subjektorientierung macht deutlich, dass die inneren Dialoge vielfältig und biblische Texte daher deutungsoffen sind. Die vielfältigen Dialoge spiegeln den Reichtum der biblischen Texte wider und machen ihn so für die Gruppen zugänglich.

Subjektorientierte Bildungsprozesse ermöglichen in ihrer Offenheit, dass die Teilnehmenden subjektive Eindeutigkeiten für sich situativ erleben können.

6.1.4 Blickwinkel christliches Gottesverständnis

Ausgehend von der Offenbarung des Gottesnamens an Mose in Gen 3,14, „Ich werde sein, der ich sein werde,“ verweigert sich die christlich-jüdische Tradition der Festlegung von Gottesvorstellungen. Das Bilderverbot in Ex 20,4 weist exponiert in diese Richtung. Die Rede und das Denken von Gott bleiben im Spannungsfeld zwischen der Beschreibung von Erfahrungen mit Gott und der Offenheit gegenüber Gottes Handeln. Sie müssen frei von Festlegungen sein. Entsprechend vielfältig sind die in biblischen Texten enthaltenen Gottesvorstellungen, ohne dabei in eine Beliebigkeit abzugleiten. Jede Dogmatik und jede theologische Aussage über Gott oder Jesus wird immer fragmentarisch und somit subjektiv bleiben.

Es ist Bestandteil christlicher Weltdeutung, dass Gott selbst in Christus handelnde, lehrende und heilende Person in der Welt ist. Demnach hat er sich selbst an die Welt und das Subjektsein in seiner Leiblichkeit gebunden. Diese Deutung ist insofern für eine theologische Reflexion der Subjektorientierung wichtig, da damit die direkte Begegnung mit diesem (damals) sichtbaren, handelnden Gott auch heute als bedeutsam erfahren werden kann. Christus wird zum Du für den Menschen, an dem dieser zu seinem Ich werden kann. Auch heute noch ist dies mittels der Erzählung von Jesus für uns möglich. Eine subjektorientierte Christologie fragt nach dem von Gott geschenkten Leben und schließt dabei all seine Fülle wie auch all die dunklen Seiten des Lebens mit ein. Somit weiß eine subjektorientierte Christologie um das Ja Gottes zu uns Menschen in allen Lebenslagen.

Die Rede vom Heiligen Geist verweist auf das Zutrauen, die Erfahrungen und die biblische Zusage, dass Gottes Kraft in Menschen und in den Begegnungen zwischen Menschen wirksam wird. Dieses Wirken ist an die Subjekte gebunden und entzieht sich weitgehend einer Objektivierung. Auch in religionspädagogischen Lehr-Lernprozessen kann mit dem Wirken dieses Geistes gerechnet werden, das unverfügbar ist und unsere pädagogischen Gestaltungsmöglichkeiten übersteigt.

Theologisches Reden findet demnach in der Spannung zwischen subjektiv bedeutsamer Erkenntnis und dem Rückbezug auf die Texte der Bibel statt. Im Diskurs entsteht eine Resonanz zwischen diesen Polen, die zu gemeinsamen Erkenntnissen führt.

6.1.5 Blickwinkel Ekklesiologie

Ein Bild von Kirche, das von dem paulinischen Bild des Leibes mit vielen verschiedenen, aber gleichwertigen Gliedern (1. Kor 12,12-26) ausgeht, eröffnet den Raum für gemeinsame Suchbewegungen nach theologischer Erkenntnis.¹⁹ Luther nennt dies das Priestertum aller Gläubigen. Auch wenn Paulus (1. Kor 12,27-31) verschiedene Gaben in der Gemeinde kennt, besteht keine Deutungs- und Auslegungshoheit kirchlich verfasster Ämter. Subjektorientierte religiöse Bildungsprozesse sind als eine Form von Gemeinde zu sehen, in der gemeinsam nach Antworten auf religiöse Fragen gesucht wird, ohne dass die Unterrichtenden bzw. Gestalter:innen eines Lernraums ihrer Verantwortung entbunden sind, fachliche theologische Expertise einzubringen.

6.2 Anfragen subjektorientierten kirchlichen Bildungshandelns an die inhaltliche Gestaltung religiöser Lehr-Lernprozesse

Subjektorientiertes kirchliches Bildungshandeln muss sich auch der Frage stellen, inwiefern theologische Aussagen noch Antworten auf Lebensfragen der Menschen geben. Thomas Schlag und Jasmin Suhner formulieren prägnant: „Haben theologische Deutungen das Potenzial, die Welt aktiv mitzugestalten und zu verändern – etwa durch mehr Selbstreflexion, Hoffnung, Transformationsressourcen und -energie? [...] In welcher Weise stellen Theologien einen relevanten Beitrag zu einer subjektorientierten Bildung dar, die diesen Namen verdient?“²⁰ So aktuell Martin Luthers Frage nach einem gerechten Gott und der Möglichkeit vor Gott gerechtfertigt zu sein für seine Zeit gewesen ist, so wenig ist sie heute für die meisten Menschen eine relevante Frage. Ist es nicht vielmehr die Frage nach dem Umgang mit Kontingenzerfahrungen oder nach einem sinnvollen Leben, die sich Menschen heute stellen?

¹⁹ Wir nutzen hier exemplarisch das Bild vom Leib und den vielen Gliedern. Es könnten ebenso weitere biblische Bilder herangezogen werden wie z. B. das wandernde Gottesvolk.

²⁰ Schlag/Suhner (2022), S. 77

Im Sinne des o. g. vierten Spannungsfelds hat der Religionsunterricht genauso wie die verschiedenen Formen nonformaler Bildungsformate die Aufgabe, Deutungsangebote für Lebensfragen der Menschen anzubieten und das Fremde und Herausfordernde der biblischen Botschaft dabei nicht auszublenden. Es muss dabei aber in Sprachbilder und Denkmuster gefasst werden, die an das Denken der Menschen im 21. Jahrhundert anschlussfähig sind. Daher ist auch ein exegetisches und systematisch-theologisches Neudenken angezeigt.

Wenn Subjekte mit ihren unterschiedlichen Biografien, Interessen, Begabungen und Fragestellungen in theologische Reflexionsprozesse einbezogen werden, kann sich Theologie in einer Form weiterentwickeln, dass sie verstanden werden kann und ihre Lebensrelevanz entwickelt. In diesem Sinn ist jede Theologie immer auch kontextuelle Theologie. Theologische Ansätze wie die „barrierefreie Theologie“²¹, queersensible Theologie, feministische Theologie oder die Theologie der Befreiung geben dafür hilfreiche Anstöße. Im Blick auf die konkrete Bildungsrealität vor Ort wäre auch zu fragen, wie sich durch das Einbringen unterschiedlicher subjektbezogener Kontexte Theologie armutssensibel²² und vielfaltssensibel weiterentwickeln kann.

Mirjam Schambeck²³ stellt, ausgehend von aktuellen Studien zur Religiosität von Jugendlichen, Überlegungen an, wie theologische Aussagen für deren Lebenswirklichkeit und Denken formuliert werden könnten. Auch der theologische Entwurf von Klaas Huizing²⁴ stellt ein Beispiel dar, wie Theologie mit ihrem kritischen Potential für das 21. Jahrhundert neu gedacht werden kann. Subjektorientiertes kirchliches Bildungshandeln kann sich an solchen inhaltlichen Neubestimmungen orientieren, um verstärkt subjektive Bedeutsamkeit zu erreichen. Diese Perspektive für eine Weiterentwicklung kirchlichen Bildungshandeln auf der Inhaltsebene ist als eine zukünftige Herausforderung zu begreifen.

7. Subjektorientierung – didaktische Konsequenzen

Subjektorientiertes Lernen fragt weniger, was gelernt werden muss, sondern, was und wie gelernt werden kann. Neben den Möglichkeiten der Lernenden geraten daher auch deren Lernbedürfnisse und wie diese bestmöglich aufgenommen und befriedigt werden können in den Fokus. Für die Gestaltung subjektorientierter religiöser Bildungsprozesse in Schule, Gemeinde oder Seelsorge ist ein sorgsames Achten auf die eigene Haltung ebenso Qualitätsmerkmal wie die Reflexion von Inhalt und Methodik für die konkrete Lehr-Lernsituation. Dabei kommt es weniger darauf an, welche Methoden eingesetzt werden, sondern mit welcher Haltung sie umgesetzt werden. Man kann Erzählungen, Symboldidaktik, konstruktivistische Ansätze als offene Form von Antworten bzw. offenes Raumgeben für Antworten verstehen. Ohne eine umfassende Diskussion kann festgehalten werden, dass die aktuellen religionspädagogischen Modelle und Methoden für subjektorientierte Lehr-Lernprozesse anschlussfähig sind.

Etwas provokant formuliert: Sowohl ein Lehrvortrag als auch ein Barcamp können Formen des subjektorientierten Arbeitens sein. So ermöglicht eine präsente Aufmerksamkeit für die Teilnehmenden und deren Aussagen einen lebendigen Vortrag und führt zu intensiven Diskursen. Eine gute fachliche Vorbereitung schafft die Sicherheit und Flexibilität, um prozessorientiert und von den Bedarfen der Teilnehmenden ausgehend auch in einem referierenden Setting einen flexiblen Lernweg zu ermöglichen. In der Arbeit mit Jugendlichen oder Erwachsenen kann zum Beispiel ein Einstieg in einen Lehr-Lernprozess mit personenzentrierten und erfahrungsorientierten Methoden eine Atmosphäre schaffen (Grundierung), die einen Raum eröffnet, in dem ein theologischer Vortrag sehr intensiv mit der Biografie und eigener existentieller Betroffenheit der Teilnehmenden verknüpft wird.

21 Zum Beispiel: Krauß, Anne (2014): Barrierefreie Theologie. Das Werk Ulrich Bachs vorgestellt und weitergedacht, Stuttgart.

22 Vgl. z. B. Uppenkamp (2021)

23 Schambeck (2022)

24 Huizing (2022)

8. Ausblick

Diese fragmentarischen Überlegungen sind im Sinne der Überschrift als Ermutigung zu sehen, die Freiräume innerhalb der verschiedenen Arbeitsfelder zu nutzen, um nach Wegen zu suchen, dem kirchlichen Bildungshandeln zu mehr subjektiver Bedeutsamkeit für die Lernenden zu verhelfen.

Nicht zuletzt ist es Ziel des Textes, dadurch dem Relevanzverlust kirchlichen Bildungshandelns entgegenzuwirken.

- Welche Konsequenzen ergeben sich für Konzepte der Qualitätsentwicklung evangelischen Bildungshandelns in den unterschiedlichen Arbeitsbereichen?
- Welche Konsequenzen ergeben sich für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Akteuren im Prozess kirchlichen Bildungshandelns?
- Welche Konsequenzen ergeben sich für Prüfungskontexte?
- Welche Möglichkeit eröffnen die Überlegungen für eine inklusive Religionspädagogik der Vielfalt?

Verzeichnis der verwendeten Literatur

- Altmeyer, Stefan (2022): Schwer zu sagen. Was bedeutet es, Religion subjektorientiert zu unterrichten? Eine ziemlich subjektive Zwischenbilanz, in: Altmeyer, Stefan et al. (Hg.): Religion subjektorientiert erschließen. Jahrbuch der Religionspädagogik, Band 38, Göttingen, S. 228-248
- Buber, Martin (1984): Ich und Du, in: Das dialogische Prinzip, Heidelberg.
- Calmbach, Marc/Flaig, Bodo/Edwards, James/Möller-Slawinski, Heide/Borchard, Inga/Schleer, Christoph (2020): Wie ticken Jugendliche? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland. SINUS-Jugendstudie 2020, Bonn.
- Domsgen, Michael/Witten, Ulrike (Hg.) (2022): Religionsunterricht im Plausibilisierungsstress. Interdisziplinäre Perspektiven auf aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen, Bielefeld.
- Ellinger, Stephan/Kleinhenz, Lukas (2024): Nachhaltig benachteiligt. Wie Kinderarmut Schule macht, in: Menschen 1 (2024), S. 43-51
- Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) (Hg.) (2022): Religiöse Bildungsbiografien ermöglichen. Eine Richtungsanzeige der Kammer der EKD für Bildung und Erziehung, Kinder und Jugend für die vernetzende Steuerung evangelischer Bildung, Leipzig.
- Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) (Hg.) (2023): Religiöse Bildung und Evangelischer Religionsunterricht in der Grundschule. Ein Orientierungsrahmen, Hannover = EKD-Texte 142.
- Grümme, Bernhard (2022): Subjekt und Subjektorientierung in der Religionspädagogik. Unterscheidungen und Perspektiven, in: Altmeyer, Stefan et al. (Hg.): Religion subjektorientiert erschließen. Jahrbuch der Religionspädagogik, Band 38, Göttingen, S. 33-49
- Huizinga, Klaas (2022): Lebenslehre. Eine Theologie für das 21. Jahrhundert, Gütersloh.
- Knoblauch, Christoph/Weber, Judith (2021): Art. Bildung, religionssensible, in: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet www.wirelex.de. <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200357/> (abgerufen am 15.03.2024)
- Kriesten, Jasmin/Naurath, Elisabeth (2022): „Die Sprache ist das bildende Organ des Gedankens“ (Wilhelm von Humboldt). Subjektorientierte Förderung religiöser Sprachfähigkeit am Beispiel unterrichtlicher Konkretion zur Bildung für nachhaltige Entwicklung, in: Altmeyer, Stefan et al. (Hg.): Religion subjektorientiert erschließen. Jahrbuch der Religionspädagogik, Band 38, Göttingen, S. 134-144
- Rosa, Hartmut/Endres, Wolfgang (2016): Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert, Weinheim.
- Schambeck, Mirjam (2022): Von Gott, Jesus, Religionen und so. Was Religionslehrer:innen wissen müssen, Freiburg.
- Schlag, Thomas/Suhner, Jasmin (2022): Wie lässt sich die heute von Jugendlichen gelebte Religion theologisch deuten? Hermeneutische und religionsdidaktische Perspektiven zum frag-würdig Grundlegenden, in: Altmeyer, Stefan et al. (Hg.): Religion subjektorientiert erschließen. Jahrbuch der Religionspädagogik, Band 38, Göttingen, S. 75-88
- Schweitzer, Friedrich (2022): Subjektorientierung in der Religionspädagogik: Grundprinzip, Alleinstellungsmerkmal oder Dilemma? Ein Klärungsversuch, in: Altmeyer, Stefan et al. (Hg.): Religion subjektorientiert erschließen. Jahrbuch der Religionspädagogik, Band 38, Göttingen, S. 18-32
- Schweitzer, Friedrich/Wissner, Golde/Bohner, Annette/Nowack, Rebecca/Gronover, Matthias/Boschki, Reinhold (2018): Jugend – Glaube – Religion. Eine Repräsentativstudie zu Jugendlichen im Religions- und Ethikunterricht (= Glaube – Wertebildung – Interreligiosität, Band 13), Münster/New York.
- Shell Deutschland Holding (Hg.) (2019): Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort. 18. Shell Jugendstudie, Weinheim.
- Streib, Heinz (2022): Was bedeuten religiöse Stile für die Subjektwerdung von Kindern und Jugendlichen? In: Altmeyer, Stefan et al. (Hg.): Religion subjektorientiert erschließen. Jahrbuch der Religionspädagogik, Band 38, Göttingen, S. 99-110.
- Strumann, Barbara (2018): In Psalmen der Gewalt begegnen. Überführung der Gewaltverflochtenheit in Sprache, Paderborn.
- Theißen, Gerd (2020): Resonanztheologie, Göttingen.
- Uppenkamp, Vera (2021): Kinderarmut und Religionsunterricht. Armutssensibilität als religionspädagogische Herausforderung, Stuttgart.
- Vieregge, Dörthe (2013): Religiosität in der Lebenswelt sozial benachteiligter Jugendlicher. Eine empirische Studie, Münster.