

Leol

RELIGIONSPÄDAGOGISCHE
BEITRÄGE 47/2001

- Schlüter*, Elementarisierung theologischer Ausbildung
- Sauer*, Elementarisierung als religionspädagogische Aufgabe
- Ebner*, Integration und Elementarisierung
- Niehl*, Mit Texten im Gespräch
- Büttner/Reis*, Wie werden Kinder zu (biblischen) Theologen?
- Kunstmann*, Religiosität zwischen Bindung und Konstruktion
- Bäumer*, Religionsunterricht ohne gesellschaftlichen Auftrag?
- Marschke*, Islamischer Religionsunterricht
- Kampmann-Grünwald*, Ehrenamt in kirchlicher Jugendarbeit
- Jendorff*, Kursus zur Verbesserung des Lehrverhaltens
- Schlüter*, Zur Pünktlichkeit der Religionspädagogik

X

WZ
ZA
4253

Schrift der Arbeitsgemeinschaft
Katholischer Katechetik-Dozent/innen
(AKK)

ISSN 0173-0339

zid

Inhalt

Vorwort

Richard Schlüter, Zur Elementarisierung theologischer Ausbildung und theologischer Persönlichkeitsbildung in neuen kirchlichen Verlautbarungen

Ralph Sauer, Elementarisierung als religionspädagogische Aufgabe

Robert Ebner, Integration von Behinderten und Nichtbehinderten im Religionsunterricht. Wichtige Aspekte der Elementarisierung beim Von- und Miteinanderlernen

Franz W. Niehl, Mit Texten im Gespräch. Über die Arbeit mit Texten im Religionsunterricht

Gerhard Büttner / Oliver Reis, Wie werden Kinder zu (biblischen) Theologen oder wie entsteht ein kohärentes Bibelwissen?

Joachim Kunstmann, Religiosität zwischen institutioneller Bindung und individueller Konstruktion. Religionspädagogik vor neuen Fragestellungen

Franz-Josef Bäumer, Religionsunterricht ohne gesellschaftlichen Auftrag? Konfessionslosigkeit als religionspädagogische Herausforderung

Britta Marschke, Islamischer Religionsunterricht in europäischen Nachbarländern. Impulse für die Diskussion in Deutschland

Andreas Kampmann-Grünwald, Förderung des Ehrenamtes in der kirchlichen Jugendarbeit. Problemlagen und Perspektiven zwischen Sozialmanagement und solidarischer Praxis

Bernhard Jendorff, Kursus zur Verbesserung des Lehrverhaltens angehender Religionslehrer und -lehrerinnen

Richard Schlüter, Zur Pünktlichkeit der Religionspädagogik. Die 'Religionspädagogischen Beiträge' seit 1988

RELIGIONSPÄDAGOGISCHE BEITRÄGE

Begründet von *Günter Stachel* und *Hans Zirker*

Fortgeführt durch *Herbert A. Zwergel*

Herausgeber: Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetik-Dozent/innen

Vorsitzender: Univ.Prof. Dr. Werner Tzscheetzsch, Freiburg

Schriftleitung: Univ.Prof. Dr. Werner Simon / Dr. Burkard Porzelt,

Seminar für Religionspädagogik / Fachbereich 01, Universität Mainz, D-55099 Mainz

e-mail: porzelt@mail.uni-mainz.de; Tel. 06131 / 39-22458

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: Jahresabonnement: 2 Hefte 33 DM; Einzelheft 20 DM, jeweils zuzü sandkosten. Bezug über die Schriftleitung. Kündigungen bis zum Jahresende. *Manuskripte* an die Adresse der Scl tung. Für unaufgefordert zugegangene Bücher bleibt eine Besprechung vorbehalten. *Konto*: Nr. 501041.016, N Volksbank eG, BLZ 551 900 00.

© Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetik-Dozent/innen; Abdruckgenehmigungen über die Schriftleitung.

Druckvorlagen: B. Porzelt, erstellt mit Ventura Publisher®. Druck: WP-Verlag Darmstadt

Vorwort

Die vorliegende Ausgabe der *Religionspädagogische Beiträge* gehört zur Gattung der 'offenen' Hefte. Sie wurde nicht thematisch 'vorkomponiert', vielmehr speist sie sich aus unterschiedlichen Artikeln, die der Schriftleitung im Laufe der Zeit zuzingen.

'Offene' RpB-Ausgaben sind so etwas wie Seismographen der religionspädagogischen Forschungslandschaft. Der Verzicht auf einen vorgängigen konzeptionellen Filter eröffnet einen weiten Blick auf Fragestellungen, Ansätze und Themen, die den Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern vor Ort drängend und interessant erscheinen.

Der Begriff der '*Elementarisierung*' bildet einen ersten, deutlichen Schwerpunkt dieses Heftes. Offensichtlich erweist sich gerade das Elementarisierungsmodell für die religionspädagogische Reflexion unserer Tage als ausgesprochen hilfreich und tragfähig. Dies wird in den einleitenden Beiträgen dieses Heftes dreifach deutlich: Während *Richard Schlüter* 'Elementarisierung' im Lichte aktueller Dokumente zur Religionslehrausbildung ausbuchstabiert, konturiert *Ralph Sauer* den Elementarisierungsbegriff im weiten Horizont einer religionspädagogisch bedachten Communitio-Theologie. *Robert Ebner* schließlich reflektiert 'Elementarisierung' gezielt auf sonderpädagogische Handlungszusammenhänge.

Das Stichwort '*Texte*' markiert einen zweiten, wenn auch weniger homogenen Akzent des vorliegenden Heftes. Religionspädagogische Praxis ist in besonderer Weise mit schriftlichen Zeugnissen befasst. Einen hermeneutisch fundierten Aufriss von Textarbeit im Religionsunterricht präsentiert *Franz W. Niehl*. Mit der Rezeption biblischer Texte durch Schülerinnen und Schüler befassen sich *Gerhard Büttner* und *Oliver Reis* in einem Bericht, der das Entdecken der *Eigenstruktur* biblischer Sprachformen präferiert.

Zwei Beiträge, die sich gezielt mit *sozioreligiösen* Kontexten religionspädagogischer Gegenwartspraxis auseinandersetzen, markieren den dritten Akzent des Heftes. Während sich *Joachim Kunstmann* an der These eines Wandels von Religion und Religiosität orientiert, um eine Begründung religiöser Bildung zu entfalten, reflektiert *Franz-Josef Bäumer* das gerade für Ostdeutschland kennzeichnende Phänomen der Konfessionslosigkeit als religionspädagogische Herausforderung.

Der Blick auf *einzelne* religionspädagogisch relevante *Handlungsfelder* verbindet den vierten Block an Beiträgen, die in diesem Heft vorgestellt werden. Indem *Britta Marschke* aufzeigt, wie sich Islamischer Religionsunterricht in einigen europäischen Nachbarländern gestaltet, gelangt sie zu Impulsen für die hiesige Diskussion. *Andreas Kampmann-Grünwald* wendet sich der kirchlichen Jugendarbeit zu – einem in der religionspädagogischen Reflexion zu Unrecht vernachlässigten Praxisfeld – und untersucht das Strukturmerkmal der Ehrenamtlichkeit auf seine Zukunftstauglichkeit. *Bernhard Jendorff* schließlich richtet sein Augenmerk auf die universitäre Ausbildung von Religionslehrerinnen und Religionslehrern, wobei er Grundelemente eines praxisorientierten Curriculums veranschaulicht.

Der abschließende Artikel wurde von *Richard Schlüter* auf ausdrückliche Bitte der Schriftleitung verfasst. Hatte *Karl Dienst* im Jahre 1988 im Jahrbuch der Religionspädagogik eine Gesamtschau der unter der Schriftleitung von *Hans Zirker* erschienenen

Ausgaben 1/1978-20/1987 unserer Zeitschrift vorgelegt, so erschien es nach dem Ende der 'Amtszeit' von *Herbert Zwergel* sinnvoll und lohnend, die unter seiner Ägide entstandenen Hefte 21/1988-45/2000 resümierend in den Blick zu nehmen. Entstanden ist ein Rückblick auf mehr als ein Jahrzehnt religionspädagogischen Forschens und Fragens, der viele 'Highlights' und Stärken, aber auch manch offene Frage und zukünftige Herausforderung für die religionspädagogische 'Scientific Community' erkennen lässt.

Mainz, im Februar 2002

Burkard Porzelt und *Werner Simon*



Anschriften der Autorin und Autoren:

Bäumer, Prof. Dr. Franz-Josef (Phil.-Theol. Hochschule der Franziskaner und Kapuziner Münster), Erphostr. 36, 48145 Münster

Büttner, Prof. Dr. Gerhard, Universität Dortmund / FB 14, Emil-Figge-Str. 50, 44227 Dortmund

Ebner, Prof. DDr. Robert (Universität Bayreuth), Preuschwitzer Str. 99c, 95445 Bayreuth

Jendorff, Prof. Dr. Bernhard (Universität Gießen), Sandfeld 18c, 35396 Gießen

Kampmann-Grünewald, Andreas, Sibeliustr. 26, 48147 Münster

Kunstmann, PD DDr. Joachim (z.Zt. Lehrstuhlvertreter an der Universität Göttingen), Hogenbergstr. 15, 80686 München

Marschke, Britta, Küsterstr. 32, 13599 Berlin

Niehl, Franz W., Katechetisches Institut des Bistums Trier, Hinter dem Dom 1, 54290 Trier

Reis, Oliver, Universität Dortmund / FB 14, Emil-Figge-Str. 50, 44227 Dortmund

Sauer, Prof.em. Dr. Ralph, Oldenburger Straße 10a, 49377 Vechta

Schlüter, Prof. DDr. Richard (Universität Siegen), Eugen-Müller-Str. 32, 48134 Münster

2A 4253

Zur Elementarisierung theologischer Ausbildung und theologischer Persönlichkeitsbildung in neuen kirchlichen Verlautbarungen

1. Begriffsklärung – Problemstellung

Die Diskussion darüber, was Elementarisierung heißt und sein könnte, ist in den letzten dreißig Jahren innerhalb der Religionspädagogik intensiv geführt worden.¹ Dabei hat sich trotz bleibender Vieldeutigkeit der Rede vom Elementaren die Unterscheidung von *Elementartheologie* und *Elementarisierung* herauskristallisiert und durchgesetzt. „Elementartheologie“, – so Friedrich Schweitzer – „steht für die Konzentration auf das Wesentliche in der Theologie. Es geht um das Auswählen, Zusammenfassen und Vereinfachen theologischer Inhalte. Elementarisierung hingegen wird von vornherein als ein pädagogisches und religionspädagogisches Anliegen gefasst, das stärker von den Lernenden her denken will. Elementarisierung meint deshalb immer eine *didaktische Relation*, die von der Zweipoligkeit von Person und Sache ausgeht.“² Dietrich Zilleßen versteht Elementarisierung dynamisch als eine „*Lernentscheidung*, d.h. als einen Lernprozeß, in dem (die Lernenden) sich für die Perspektive entscheiden, die ihnen wesentlich ist, nämlich ihre existentiellen Fragen *auf den Punkt bringt*“³ – in ihrer konkreten sozialen und kulturellen Situation. Elementarisierung ist demnach keine bloße Unterrichtsmethode, kein bloßer methodischer Vorgang, sondern im Grunde ein ‘Beziehungsgeschehen’ zwischen Sache und Person, das wesentlich von der Person bestimmt wird und mit deren Persönlichkeitsbildung und Identitätsfindung korrespondiert. So gesehen kann Elementarisierung verstanden werden als Ausdruck für die „Fähigkeit, sich in variablen Kontexten und Bezügen immer wieder neu zu verorten“⁴. Elementarisierung, Bildung und Persönlichkeitsbildung sind sich wechselseitig bedingende Größen.⁵

Dieser Zusammenhang ist m.E. in dem Lehrplan „Katholische Religionslehre“ für die Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen bestimmend. Dort werden vier Aspekte von *Elementarisierung* unterschieden, die zugleich die Strukturelemente des Lehrplans ausmachen: (1) Elementarisierung als Konzentration des Inhalts, (2) Elementarisierung als Entdecken von Erfahrungen, (3) Elementarisierung als Suchprozess und (4) Elementa-

¹ Vgl. nur die Themenhefte EvErz 36 (2/1984); ZPT (EvErz) 52 (3/2000); KBl 126 (2/2001).

² Fr. Schweitzer, Elementarisierung als religionspädagogische Aufgabe: Erfahrungen und Perspektiven, in: ZPT (EvErz) 52 (3/2000), 240-252, hier 242; ähnlich Fr. Schweitzer / K. E. Nipkow / G. Faust-Siehl / B. Krupka, Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis, Gütersloh 1995, 24-31.

³ D. Zilleßen, Lernentscheidungen: Elementarisierung im Religionsunterricht, in: ZPT (EvErz) 52 (3/2000), 252-262, hier 253f.; vgl. ders., Elementarisierung theologischer Inhalte oder elementares religiöses Lernen? Ein religionspädagogischer Grundkonflikt, in: G. Hilger / G. Reilly (Hg.) Religionsunterricht im Abseits? Das Spannungsfeld Jugend – Schule – Religion, München 1993, 28-42.

⁴ D. Zilleßen, Lernentscheidungen [Anm. 3], 260.

⁵ Vgl. dazu R. Lachmann, ‘Die Sache selbst’ im Gespräch zwischen Religionspädagogik und Pädagogik, in: ders., Religionspädagogische Spuren. Konzepte und Konkretionen für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht, Göttingen 2000, 89-105.

risierung als Berücksichtigung der Verstehensvoraussetzungen.⁶ In gewisser Weise scheinen hier die Kriterien auf, die Karl Ernst Nipkow in die Elementarisierungsdebatte als didaktische Leitlinien eingebracht hat: elementare Strukturen, elementare Wahrheiten, elementare Erfahrungen, elementare Anfänge.⁷

Einen im Hinblick auf die Hochschuldidaktik m.E. bedenkenswerten Aspekt bringt Christian Salzmann in seinen Ausführungen zur Elementarisierung als Kernproblem des Lehr-/Lernprozesses zur Sprache. Hierbei bezieht er sich u.a. auf Niklas Luhmann. Dessen systemtheoretischer Ansatz schließt für Salzmann die Frage der Elementarisierung in zweifacher Weise auf: Zum einen stelle in diesem Kontext Generalisierung ein Mittel der Reduktion von Komplexität dar, zum anderen steigere Generalisierung das Potential für Komplexität. So kommt Salzmann zu seiner These: „Der *Abbau von Komplexität* ist, zumindest soweit es sich um Bewußtseinsvorgänge handelt, nur im engsten Zusammenhang mit dem *Aufbau von Komplexität* denkbar. Reduktion von Komplexität geht also mit Produktion von Komplexität einher“.⁸ Insofern Komplexität, die zunächst Orientierungslosigkeit hervorruft, durch System- und Strukturbildung (Elementarisierung) verringert werden kann, entstehen bewusstseinsmäßig Freiräume, die die Möglichkeit eröffnen, die einfache Struktur wieder zu differenzieren und so erneut Komplexität zu produzieren, „dieses Mal aber eine *durchschaute* und *bewältigte Komplexität*“.⁹ Elementarisierung so verstanden ist ein doppelseitiger Prozess und – nach Salzmann – Charakteristikum des allgemeinen Ablaufes eines Lernprozesses: Reduktion von verunsichernder Komplexität und die gleichzeitig erfolgende Produktion einer „reflektierten Komplexität“.¹⁰ Dieser Vorgang verlangt vom Lehrenden, komplexe Sachverhalte zu reduzieren, was nur geht, wenn die Komplexität durchschaut wird. Im Blick auf den Lernenden muss ein Bewusstsein für die komplexe Struktur des Sachverhaltes geschaffen werden, so dass dieser aufgrund einer „optimalen kognitiven Dissonanz“, die ihn „in Verlegenheit geraten“¹¹ lässt, selbst nach einer Lösung sucht. Nach Salzmann ist die Reduktion von Komplexität didaktisch angemessen nur dann, wenn sie mit der Produktion von Komplexität einhergeht.¹²

Nach diesen Überlegungen ist festzuhalten, dass Elementarisierung – gerade im theologischen Kontext – im Grunde eine Lernentscheidung ist, die darauf abzielt, den komplexen Inhalt eines Lerngegenstandes auf seine existentielle Bedeutsamkeit hin aufzuschließen und den Lernenden zu befähigen, sich über elementare Sachverhalte den Weg zur Erfassung der Komplexität einer Thematik zu erschließen. *Elementarisierung, Bil-*

⁶ Lehrplan Katholische Religionslehre für die Gesamtschule, hrsg. vom Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen Düsseldorf, 1998.

⁷ K.-E. Nipkow, Elementarisierung als Kern der Unterrichtsvorbereitung, in: KBl 111 (8/1986) 600-608. Zum Versuch, diese Anregungen auf die Ausbildung von Religionslehrern zu übertragen vgl. J. Hänle, Ausbildung von ReligionslehrerInnen – ein Stiefkind der Religionspädagogik, in: A. Biesinger / J. Hänle (Hg.), Gott – mehr als Ethik. Der Streit um LER und Religionsunterricht, Freiburg i. Br. 1997, 105-118.

⁸ Chr. Salzmann, Elementarisierung und Vereinfachung als Kernproblem des Lehr-/Lernprozesses, in: Päd. Rundschau 36 (1982) 535-556, hier 545.

⁹ Salzmann, Elementarisierung, 545.

¹⁰ Salzmann, Elementarisierung, 550.

¹¹ Salzmann, Elementarisierung, 550.

¹² Vgl. Salzmann, Elementarisierung, 551.

und Persönlichkeitsentwicklung greifen somit ineinander. Wird dieser Zusammenhang in neuen kirchlichen Dokumenten zur Religionslehrerausbildung gesehen und wie wird er inhaltlich konturiert?

2. Elementarisierungsvorschläge in kirchlichen Dokumenten

2.1 Zum Religionsunterricht

Die neuen Dokumente der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) und der Deutschen Bischofskonferenz (DBK) zum Religionsunterricht¹³ basieren zwar auf unterschiedlichen didaktischen Grundpositionen, beide fordern aber eine Didaktik ein, die im Schnittpunkt zwischen christlicher Tradition und heutiger Situation nach Vermittlungsmöglichkeiten sucht. Für diese Option, die letztlich auf die Erschließung der existentiellen Bedeutsamkeit des Lerngegenstandes abzielt, stehen u.a. die Begriffe 'Elementarisierung' und 'Bezug zu lebensweltlichen Zusammenhängen'. Das katholische Dokument verwendet den Begriff Elementarisierung seltener als die EKD-Denkschrift. Darüber hinaus umfasst er wesentlich eindeutiger und akzentuierter das Anliegen einer Elementartheologie¹⁴ – die Konzentration auf das Wesentliche der Theologie –, weniger das einer Elementarisierung als Inbegriff einer didaktischen Relation zwischen Sache und Person – wie in der EKD-Denkschrift¹⁵. Folglich liegt im katholischen Dokument der Akzent weniger auf der Frage nach dem, was für heutige Schülerinnen und Schüler überhaupt elementare Bedeutung erlangen kann – diese wird in der EKD-Denkschrift immer wieder gestellt –, als vielmehr auf der Frage, wie eine vorgegebene theologische Antwort methodisch mit einem lebensweltlichen Zusammenhang verzahnt werden kann¹⁶.

Diese Differenz zwischen den beiden Dokumenten führt dazu, dass nur die EKD-Denkschrift sich sehr dezidiert für eine didaktische Elementarisierung im Religionsunterricht in Aufnahme der „epochaltypischen Schlüsselprobleme“ (Wolfgang Klafki) ausspricht und ein Kerncurriculum einfordert, das sich auf die ethische Grundlagenproblematik, die Herausforderung des kulturellen, weltanschaulichen und religiösen Pluralismus und die Frage nach der individuellen und gesellschaftlichen Bedeutung von Religion bezieht. Mit dieser didaktischen Elementarisierung korrespondiert die Betonung von Bildung als *Prozess der Selbstbestimmung*. Dieser wird als ein *offener Prozess* verstanden. Nicht die vom Schüler zwar selbständig zu erarbeitende, im Grunde aber immer schon 'bestimmte', weil vorgegebene Weitergabe von sittlichen Ordnungen oder religiösen Überzeugungen, sondern ihre 'Produktion' durch den Schüler im Prozess seiner Selbstbildung und Selbstbestimmung wird bejaht und eingefordert. Folglich wird für den Unterricht verstärkt abgehoben auf kommunikative Prozesse, es werden ausdrücklich Partizipationsformen empfohlen, die dem Individualitäts- und Autono-

¹³ Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 1994; Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts, hrsg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 1996; vgl. zur Diskussion u.a. das Themenheft rhs 40 (4/1997).

¹⁴ Vgl. etwa DBK, Bildende Kraft, 16 und 30.

¹⁵ Vgl. etwa EKD, Identität und Verständigung, 28 und 50ff.

¹⁶ Vgl. etwa DBK, Bildende Kraft, 82.

mieanspruch Rechnung tragen.¹⁷ Damit werden m.E. grundsätzlich *diejenigen Formen von Glaube oder Religion* ins pädagogische Bewusstsein gehoben und für den Religionsunterricht *als didaktisch relevant herausgestellt, die als Selbstthematizierung der Jugendlichen unabhängig von Vermittlungsinteressen der kirchlichen Institution vorgegeben sind*. Dieser Vorgang ist ein wesentliches Implikat von didaktischer Elementarisierung.

Diese Konsequenzen finden sich im katholischen Dokument so nicht. Im Unterschied zur EKD-Denkschrift¹⁸ reklamiert es sehr deutlich eine katechetische Dimension und Zielsetzung des Religionsunterrichts, insofern unterstrichen wird, dass durch ihn „die religiöse Praxis erschlossen (und) ermöglicht werden“, zu ihr „behutsam hingeführt werden“¹⁹ und „das Hineinwachsen und Hineingeführtwerden des Kindes in eine konkrete kirchliche Gemeinschaft“²⁰ gefördert und ermöglicht werden soll. Diese Ausrichtung des Religionsunterrichts in Verbindung mit der Vorordnung der Systematischen Theologie / Dogmatik vor der Religionspädagogik bzw. der normativen Rückbindung der Religionspädagogik an die (dogmatische) Theologie führt dazu, *dass dieses Dokument sich nur sehr allgemein für eine didaktische Elementarisierung im Religionsunterricht ausspricht und die Frage eines Kerncurriculums nicht anschnidet*.²¹

Beide herangezogenen kirchlichen Dokumente beschäftigen sich ausführlich auch mit der Person und der Rolle des *Religionslehrers*.²²

Er soll pädagogisch und theologisch versiert und zum Zeugnis des Glaubens bereit und fähig sein, d.h. er ist als Individuum / Persönlichkeit und als Lehrer in Sachen Religion / Glaube (heraus)gefordert im Kontext heutiger Schüler- und Schulsituation. Er bedarf einer entsprechenden theologischen Persönlichkeitsbildung und einer theologisch-pädagogischen Fach(aus)bildung. Neue Vorschläge zu dieser wichtigen Thematik sind auf evangelischer Seite unter dem Titel „Im Dialog über Glauben und Leben“ unterbreitet worden²³, auf katholischer Seite existieren bisher eher nur Vorüberlegungen, die auf früheren Verlautbarungen der Deutschen Bischofskonferenz basieren²⁴. In ihnen sind – generell gesagt – Wissenschaftlichkeit, Berufsfeldbezug und Person die entscheidenden Kategorien. Inwiefern spiegelt sich in diesen Verlautbarungen das Prinzip der ‘Elementarisierung’ wider?

2.2 Zur Religionslehrerausbildung

In den „Empfehlungen“ der EKD zur Reform des Lehramtsstudiums Evangelische Theologie/Religionspädagogik wird das inhaltliche Profil des Studiums von zwei Polen her beschrieben: von den Anforderungen des Handlungsfelds Religionsunterricht und

¹⁷ Vgl. EKD, Identität und Verständigung, 50ff.

¹⁸ Vgl. EKD, Identität und Verständigung, 29 und 45ff.

¹⁹ DBK, Bildende Kraft, 53.

²⁰ DBK, Bildende Kraft, 55.

²¹ Vgl. DBK, Bildende Kraft, 27f.

²² Vgl. EKD, Identität und Verständigung, 61ff; DBK, Bildende Kraft, 81ff.

²³ Kirchenamt der EKD (Hg.), Im Dialog über Glauben und Leben. Zur Reform des Lehramtsstudiums Evangelische Theologie/Religionspädagogik, Gütersloh 1997.

²⁴ Vgl. die Verlautbarungen der DBK „Zum Berufsbild und Selbstverständnis des Religionslehrers“ (1983), „Zur Spiritualität des Religionslehrers“ (1987) und die „Kirchlichen Anforderungen an die Studiengänge für das Lehramt in katholischer Religion“ (1986).

von den Anforderungen der theologischen Wissenschaft an die Studierenden her.²⁵ Aus der Konvergenz der Anforderungen aus Berufsfeld und theologischer Wissenschaft ergeben sich dann die Ziele und Inhalte des angestrebten integrativen Lehramtsstudiums.²⁶

Die Anforderungen aus dem Berufsfeld werden in enger Anlehnung an die Ausführungen zum Religionsunterricht im Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule in der Denkschrift von 1994 entfaltet (41 ff).²⁷ Die sich daraus ergebenden und notwendig zu erwerbenden Fähigkeiten und Haltungen, die zusammengenommen die angestrebte religionspädagogische Kompetenz ausmachen und im Studium grundgelegt werden sollen, sind aufgelistet in vier Bereiche: (1) Didaktisch-hermeneutische Kompetenz, (2) Gesprächs- und Kooperationsfähigkeit, (3) personale Glaubwürdigkeit und (4) Methoden- und Medienkompetenz. Wörtlich heißt es: Das Studium „soll den Studierenden eine *religionspädagogische Kompetenz* vermitteln, die ihnen dazu verhilft, ihren späteren Beruf [...] didaktisch reflektiert und pädagogisch verantwortlich auszuüben. Im Laufe des Studiums sollen die Studierenden eine theologische und religionspädagogische Reflexions- und Urteilsfähigkeit mit dem Ziel einer *didaktisch-hermeneutischen Kompetenz* erwerben, sich mit anderen konfessionellen, religiösen und philosophisch-weltanschaulichen Lebens- und Denkformen auseinandersetzen, um *gesprächs- und kooperationsfähig* zu werden, ihre eigene Religiosität und spätere Berufsrolle reflektieren lernen, um eine *personale Glaubwürdigkeit* entwickeln zu können, den sicheren Umgang mit wissenschaftlichen Arbeitsweisen mit dem Ziel einer Methodenfähigkeit erlernen.“²⁸

Für die Frage nach einer Form von Elementarisierung sind Einzelaspekte aus den Bereichen 1-3 bedeutsam: die Befähigung zur Analyse und Reflexion gesellschaftlicher Schlüsselprobleme, die Erschließung eines eigenen theologischen Kerncurriculums, „in dessen Mitte die christliche Rede von Gott steht“²⁹, die Erfassung elementarer theologischer Denkstrukturen als Voraussetzung des eigenen „Verstehens der Sinnzusammenhänge des christlichen Glaubens“³⁰ und, als Basis für einen korrelativen Umgang mit den Schülerbefindlichkeiten und –welten³¹, die Grundlegung und Erarbeitung personaler Glaubwürdigkeit³², verbunden mit der Ausformung einer eigenen Spiritualität³³. *Hier geschieht Elementarisierung in Verbindung mit Bildung und Persönlichkeitsentwicklung.* Auch vom Lernenden aus denkend wird versucht, ihm einen Raum zu schaffen, in dem er sich für ein eigenes theologisches Profil entscheiden kann, das ihm wesentlich ist und womit er seine eigenen existentiellen Fragen auf den Punkt bringen, d.h. seine Glaubwürdigkeit grundlegen kann. Die Anleitung zur Erfassung elementarer

²⁵ Vgl. EKD, Im Dialog, 38 und 47f.

²⁶ Vgl. EKD, Im Dialog, 84.

²⁷ Vgl. EKD, Im Dialog, 41 ff.

²⁸ EKD, Im Dialog, 109.

²⁹ EKD, Im Dialog, 52.

³⁰ EKD, Im Dialog, 53.

³¹ Vgl. EKD, Im Dialog, 50 und 54.

³² Vgl. EKD, Im Dialog, 60f.

³³ Vgl. EKD, Im Dialog, 54f.

theologischer Denkstrukturen ist Reduktion von Komplexität, um Produktion von reflektierter Komplexität zu ermöglichen.

Parallel zu diesen Anforderungen für die religionspädagogische Kompetenz aus dem Berufsfeld wird das Profil des theologischen Studiums entworfen. Es wird – grundlegend – der Ausbau einer „Elementartheologie“ thematisiert, die den Studierenden Einblicke in Fragestellungen, Schlüsselprobleme, Inhalte, Arbeitsweisen und – exemplarisch – Lösungsansätze und Antwortversuche der verschiedenen theologischen Disziplinen vermitteln soll.³⁴ Eigens Gewicht gelegt wird auf eine intensivere Auseinandersetzung mit den Frage- und Aufgabenstellungen der Religionspädagogik, der Ethik, der Ökumene und der Religionswissenschaft entsprechend der für alle Schulstufen identischen Zielbestimmung des Studiums.³⁵ Raum soll geschaffen werden zur „selbstreflexiven Vergewisserung des eigenen Verhältnisses zur Theologie, zu praktizierter Spiritualität und zur Kirche“³⁶ als Basis für den Aufbau personaler Glaubwürdigkeit und Identität³⁷.

Eine Integration von theologisch-wissenschaftlichem Anspruch und handlungsbezogener Orientierung impliziert hochschuldidaktische Konsequenzen. Die „Empfehlungen“ thematisieren wichtige hochschuldidaktische Prinzipien.³⁸ *Eingefordert wird u.a. der Subjektbezug des Studiums.* Ähnlich wie in der Denkschrift zum Religionsunterricht die Schüler/-innen sollen hier die Studierenden in die inhaltliche und strukturelle Organisation der Lernprozesse aktiv einbezogen und „als eigenständige Personen mit ihrer je individuellen Biographie und ihren Zugangsmöglichkeiten und –schwierigkeiten zu theologischer Arbeit ernstgenommen und zu einer selbständigen Auseinandersetzung mit den Gegenständen des Studiums angeleitet und ermutigt werden“.³⁹ Als notwendig erachtet wird eine didaktische Strukturierung und Elementarisierung des Studiums, indem „wissenschaftlich zu erschließende Sachverhalte auf Grundelemente und –strukturen, elementare Fragestellungen, innere Logik, Transparenz und Vermittelbarkeit hin [durchdacht] und die Studierenden dadurch in die Lage [versetzt werden], die Ergebnisse der wissenschaftlichen Arbeit theologisch begründet auf entscheidende Gesichtspunkte hin zu konzentrieren“.⁴⁰ Im Zusammenhang damit steht die Betonung des exemplarischen Lernens, was eine sinnvolle didaktische Reduktion in der Lehre bedingt. Die Forderung nach dem kontextuellen Bezug des theologischen Arbeitens, seiner Problem- und Erfahrungsorientierung, unterstreicht dessen notwendige biographische und lebensgeschichtliche Ausrichtung und favorisiert ein erfahrungsbezogenes Lernen mit kommunikativen und interaktiven Lernprozessen.⁴¹

Elementarisierung des theologischen Studiums – sie wird hier m.E. durchaus angegangen und entfaltet im Sinne eines ‚Beziehungsgeschehens‘: der Studierende in Bezie-

³⁴ Vgl. EKD, Im Dialog, 65f.

³⁵ Vgl. EKD, Im Dialog, 69ff.

³⁶ EKD, Im Dialog, 73.

³⁷ Vgl. EKD, Im Dialog, 21; dies unterstreicht H.-J. Fraas, Identität und Kompetenz. Die Lehrerbildung als Herausforderung an die Theologie, in: MThZ 51 (3/2000) 265-278, hier 275f.

³⁸ Vgl. EKD, Im Dialog, 78ff.

³⁹ EKD, Im Dialog, 78.

⁴⁰ EKD, Im Dialog, 79.

⁴¹ Vgl. EKD, Im Dialog, 81.

hung/Auseinandersetzung mit der Sache. Dabei wird seine Subjektivität und Biographie immer mehr als hermeneutischer Schlüssel für die didaktische Ausrichtung des Studiums angesehen. Dieses Verständnis von Elementarisierung führt zu einem bestimmten, das Studium insgesamt neu qualifizierenden Lernverständnis.

In bisher vorliegenden Verlautbarungen zur Reform der Religionslehrausbildung aus dem katholischen Raum zeigen sich Tendenzen, die mit dem Begriff Elementarisierung gekennzeichnet werden können. Bischof Lehmann fordert, dass die Lehrerausbildung mehr als bisher „Grundwissen und Grundfertigkeiten vermitteln [soll], die die Handlungskompetenz des Lehrers langfristig stärken.“⁴² Die Vorschläge aus den „Empfehlungen“ der EKD – insbesondere der Ausbau einer „Elementartheologie“ und der Aufbau einer persönlichen Spiritualität – aufnehmend spricht er von der Notwendigkeit einer „Elementarisierung und Essentialisierung des Theologiestudiums“⁴³ mit dem Ziel, „das Ganze des Glaubens jenseits von Spezialwissen situations- und adressatenadäquat zur Sprache zu bringen“⁴⁴. Ein wichtiger Baustein dafür könnte ein theologischer Grundkurs sein. „Ein solcher Grundkurs sollte [...] zweierlei leisten. Er sollte zum einen den Lehramtsstudierenden ein Basiswissen vor allem in biblischer, historischer und systematischer Theologie vermitteln und ihnen zum anderen helfen, eine theologische Denkstruktur zu entwickeln, die es ihnen ermöglicht, das Wissen der Einzeldisziplinen in einem umfassenden Kontext zu verorten.“⁴⁵ *Angestrebt wird offenbar weniger eine Elementarisierung des Studiums selbst, sondern eine Elementartheologie, verstanden als Konzentration auf das Wesentliche der Theologie.* Insofern wird hier das Prinzip der Spezialisierung als prägendes Merkmal universitärer Theologie neben das Prinzip der Elementarisierung gestellt. Elementarisierung als Essentialisierung des Studiums sei von den Herausforderungen in der Schule her geboten. Dies dürfe aber nicht dazu führen, dass die Inhalte des Studiums auf das Praxisfeld Schule begrenzt werden; wohl aber sollten sie von dorthin mitbestimmt werden.

Eine letzte Bemerkung: Die „Empfehlungen“ der EKD sprechen von der notwendigen personalen *Glaubwürdigkeit* der Lehrperson, die DBK von der *Zeugenschaft* des Religionslehrers. Beide Zielvorstellungen sind m.E. nicht zu realisieren ohne vorgängige existentielle ‘Elementarisierung’ von Glaubensinhalten – verstanden als ein ‘Beziehungsgeschehen’ zwischen Sache und Person.⁴⁶ Glaubwürdig und überzeugend sind die Lehrpersonen, die fähig sind, eigene Wege zu wagen, eine eigene persönliche Spur im weiten Rahmen der kirchlichen Tradition zu suchen und eigene Formulierungen ihres wirklichen subjektiven Glaubensstandortes zu versuchen.

⁴² K. Lehmann, Lehrerbildung als Herausforderung der Theologie, in: Dokumentation der Fachtagung „Religionslehrerbildung auf dem Prüfstand“, hrsg. von der DBK, Bonn 2000, 11-26, hier 15.

⁴³ K. Lehmann, Lehrerbildung, 19.

⁴⁴ K. Lehmann, Lehrerbildung, 21.

⁴⁵ K. Lehmann, Lehrerbildung, 23.

⁴⁶ Vgl. dazu ausführlicher R. Schlüter, Der Religionslehrer als Zeuge – eine hilfreiche religionspädagogische Forderung?, in: ThGl 74 (3/1984), 341-356.

1. Kurzer Abriss der Geschichte der Elementarisierung

Die Elementarisierung, zumindest in der Sache, haben die Pädagogen und Religionspädagogen nicht erst erfunden, sie kann bereits auf eine längere Geschichte zurückblicken. Fast jeder Katechismus steht im Dienste dieser Elementarisierungsaufgabe, nämlich das komplexe Sachgefüge auf elementare Strukturen zurückzuführen, oder im Sinne von N. Luhmann die „Komplexität zu reduzieren“. Luthers beide Katechismen sind dafür ein Vorbild. So begründet er in der Vorrede zur Deutschen Messe aus dem Jahre 1526 den Katechismusunterricht als die Quintessenz der Heiligen Schrift. Er will, „dass die Wahrheit des Gelernten aufgeht, dass die wesentliche Summe gelernt wird, dass das Gelernte überzeugt und dass schon Kinder das Evangelium verstehen.“¹ In der Neuzeit hat auf katholischer Seite das II. Vatikanische Konzil die „Hierarchie der Wahrheiten“ betont und damit auch elementare Glaubensaussagen von weniger grundlegenden unterschieden. In die gleiche Richtung zielte auch K. Rahners Vorschlag, „Kurzformeln des Glaubens“ zu entwickeln, der damals ein vielfältiges Echo gefunden hat; heute spricht jedoch keiner mehr davon. Dafür wird gegenwärtig versucht, das Credo neu zu formulieren, in unsere Denk- und Sprachformen zu übersetzen²; denn auch das Apostolische Glaubensbekenntnis steht im Dienst der Elementartheologie.

In der neuzeitlichen Pädagogik haben Comenius und Pestalozzi die Grundsätze elementaren Lernens aufgestellt. Pestalozzi entwickelte das Konzept einer Elementarbildung, die sich auf die elementaren Strukturen bezieht und eine religiöse Dimension enthält. Darauf baute Fröbel sein Erziehungskonzept auf.³

Anfang des 20. Jahrhunderts entwickelte der Philosoph E. Husserl die Phänomenologie, die J. P. Sartre als Wesenswissenschaft bezeichnet hat. Sie will das Wesen der Dinge oder Sachen aus den Eindrücken herausarbeiten. Mit Hilfe der „eidetischen Reduktion“ soll das Unwesentliche abgeschliffen werden. Unter 'eidōs' versteht man das Bild bzw. die Sache. In der Spätphase seiner Philosophie tritt an die Stelle der eidetischen die phänomenologische Reduktion.

In den 50er Jahren des vergangenen Jahrhunderts wurde in der allgemeindidaktischen Diskussion angesichts der Stofffülle im Unterricht und der Dominanz der Fachwissenschaften die Frage nach dem Fundamentalen, dem Exemplarischen und Repräsentativen gestellt. Dies geschah vor allem in der bildungstheoretischen Didaktik von W. Klafki und J. Derbolav. Es wurde eine „stoffliche Selbstbeschränkung“ zugunsten von „Gründlichkeit“ und „Vertiefung in das Wesentliche“ gefordert. In der „Theorie der kategorialen Bildung“ geht es um die wechselseitige Erschließung von Sache und Lebenssituation der Schüler. Doch schon Anfang der 70er Jahre stand der Begriff des Elementaren in der allgemeinen Didaktik nicht mehr im Zentrum der Diskussion. Dagegen griff

¹ WA 19,44ff. (Deutsche Messe und Ordnung des Gottesdienstes, 1526).

² Vgl. P. Rosien (Hg.), Mein Credo. Kommentare und Informationen (Publik-Forum), Oberursel 1996.

³ Vgl. H. Heiland, Pestalozzi, in: N. Mette / F. Rickers (Hg.), Lexikon der Religionspädagogik. Bd. 2, Neukirchen-Vluyn 2001, 1489-1492, hier 1492.

in diesen Jahren die evangelische Religionspädagogik unter dem neu geschaffenen Begriff der „Elementarisierung“ diesen Grundgedanken auf, man spricht nun nicht mehr vom Elementaren. Das Comenius-Institut in Münster hat 1973 ein Forschungsprojekt zur „Elementarisierung theologischer Inhalte und Methoden“ unter Leitung von H. Stock eingerichtet, für den bezeichnenderweise biblische Konzentration mit thematischer Konzentration gleichzusetzen ist, weil die Bibel die Mitte des Glaubens darstellt. K. E. Nipkow entwickelte den Tübinger Ansatz der Elementarisierung, den sein Schüler und Nachfolger F. Schweitzer weiterentwickelt hat, er kann auf mehr als 20 Jahre Arbeit am Elementarisierungsprogramm zurückblicken. Durchforstet man die Literatur zur Elementarisierungsdebatte, so fällt auf, dass fast alle Beiträge aus der Feder von evangelischen Religionspädagogen stammen, die katholischen Religionspädagogen schweigen sich weitgehend darüber aus. Ich vermute, das hängt mit der von kirchenamtlicher Leitung immer wieder eingeschränkten Forderung nach Vollständigkeit der Lehre in der Glaubensvermittlung zusammen (s. das Geistliche Wort von Erzbischof J. Degenhardt, dem damaligen Schulbischof, auf dem Deutschen Katechetischen Kongress 1983 in Freiburg⁴). Ähnlich geht auch die Erwartung der (bischöflichen) Verfasser des Weltkatechismus dahin, dass dieser in Religionsunterricht und Katechese eingesetzt werden soll.

2. Elementarisierung als theologisches Problem im Sinne sach- und textgemäßer Konzentration

Das lateinische Wort 'elementum' kann mit Grundstoff bzw. Grundbestandteil übersetzt werden. Bei der Elementarisierung geht es zunächst um die Konzentration theologischer Inhalte auf elementare Strukturen, um text- und sachgemäße Erschließung dieses Sinngefüges, anders gesprochen, es geht hier um die Identität des christlichen Glaubens. Was ist aber das Wesentliche, worin besteht die Identität des Christentums? Diese Frage kann nicht ein für allemal für alle Zeiten beantwortet werden, die jeweiligen Antworten spiegeln zugleich den zeitgenössischen Kontext wider. So stand für Thomas von Aquin die Engellehre zentral im Mittelpunkt, dagegen musste die Anthropologie zurücktreten, die heute alle Aufmerksamkeit auf sich lenkt. Angesichts der epochalen Herausforderung des christlichen Glaubens durch die Postmoderne schälen sich heute folgende elementare theologische Strukturen heraus:

1. Die Gottesfrage. Die innerste Mitte unseres Glaubens ist der dreifaltige Gott, der sich in Jesus Christus der Welt selbst mitgeteilt hat und in seinem Geist uns als Gemeinschaft untereinander, mit Gott und der Welt verbindet. In der gegenwärtigen Theologie wird die Theozentrik besonders betont im Gegensatz zu früheren Zeiten, in denen die Christozentrik im Mittelpunkt stand. Dies wird auch schon durch den Dialog mit den Weltreligionen nahegelegt. In einer Theologie nach Auschwitz rückt das Leidproblem in den Mittelpunkt, so dass J. B. Metz die „Compassion als Schlüsselwort für die biblische Religion“ bezeichnet. 'Compassion' meint „elementare Leidempfindlichkeit“, „teilnehmende Wahrnehmung fremden Leids“. Dabei zitiert er

⁴ Vgl. J. Degenhardt, Geistliches Wort, in: Miteinander glauben lernen in Familie, Gemeinde, Schule. Dokumentation des Deutschen Katechetischen Kongresses 1983, München 1984, 158-162, hier 160.

- Th. W. Adorno, der behauptet hat: „Das Bedürfnis, das Leiden beredt werden zu lassen, ist die Bedingung aller Wahrheit.“⁵ Der Religionspädagoge L. Kuld hat im Anschluss daran ein Compassion-Projekt für die Freien Katholischen Schulen in Deutschland entwickelt.⁶ Dies ist ein Beispiel für eine fruchtbare Kooperation zwischen Fundamentaltheologie und Religionspädagogik. Bei diesem Projekt handelt es sich um ein zwei- bis dreiwöchiges Sozialpraktikum, das in Alters- und Pflegeheimen und an anderen sozialen Brennpunkten durchgeführt wird. Es wird von den Schüler/innen selbständig gestaltet, dabei werden sie aber von Fachlehrern betreut. Die Teilnahme ist verpflichtend, sie erhalten dafür ein Zertifikat. Ein nicht geringer Teil der Schüler/innen (etwa 20 %) macht weiterhin freiwillig Dienst in einer dieser Einrichtungen, denn sie fühlen sich von diesem Praktikum persönlich bereichert.⁷
2. Im Unterschied zu R. Guardini, der dem „Herrentum Jesu“ das Wort redete, betont E. Biser, „dass Jesus in eine präsentisch-mystische Perspektive tritt. Nicht als Gebieter, sondern als Helfer, nicht als Herr, sondern als Freund will er begriffen, erfahren und aufgenommen werden.“⁸
 3. Die Kirche wird als Gemeinschaft der Glaubenden im Sinne der Communiontheologie verstanden. Der Communiogedanke kann als roter Faden sich durch die ganze Ekklesiologie hindurchziehen, gewissermaßen als Strukturprinzip, dies wird durch die demokratische Rechtsstruktur unserer Zeit nahegelegt.⁹
 4. Rituale und Gottesdienst als Lebensvollzug der Kirche.
 5. Die Bibel als Glaubensdokument und Buch der Kirche (für die evangelischen Religionspädagogen H. Stock und I. Baldermann ist die biblische Elementarisierung die eigentliche theologische Elementarisierung¹⁰).
 6. Die sittliche Botschaft des christlichen Glaubens: Der Dekalog, das Doppelgebot der Liebe und die Bergpredigt.

3. Elementarisierung als lebensweltliche Erschließung – das Relevanzproblem

G. Ebeling bezeichnet die Erfahrung des Menschen zwar nicht als Grund, aber als Verifikationsort des Glaubens. Hier muss sich die aktuelle Glaubensverkündigung bewähren, sie muss sich zugleich den Fragen und Zweifeln der Schüler und der Erwachsenen aussetzen. Bei der lebensweltlichen Erschließung eines elementaren Textes bzw. einer elementaren Sache ist die Didaktik auf die Hilfe der Kinder- und Jugendforschung und die der Sozialwissenschaften angewiesen, sie muss sich mit der Lebenswelt des heuti-

⁵ J. B. Metz, Vortrag in der Katholischen Akademie Bayern „Christentum im Pluralismus“, in: *debatte* 30 (5-6/2000) 1-4.

⁶ Vgl. J. B. Metz / L. Kuld / W. Weisbrod (Hg.), *Compassion. Weltprogramm des Christentums. Soziale Verantwortung lernen*, Freiburg/Br. 2000.

⁷ Vgl. A. Weisbrod u.a., *Compassion – Ein Praxis- und Unterrichtsprojekt sozialen Lernens: Menschsein für andere*, Sonderheft der *Schulkorrespondenz* 1994.

⁸ E. Biser, *Gläubige Angstüberwindung*, Akademie-Publikation Nr. 91 der Kath. Akademie Augsburg, Augsburg ²1993, 22.

⁹ Vgl. M. Kehl, *Die Kirche*, Würzburg 1992.

¹⁰ Vgl. H. Stock, *Evangelientexte in elementarer Auslegung*, Göttingen 1981 und I. Baldermann / K. E. Nipkow / H. Stock, *Bibel und Elementarisierung*, Frankfurt/M. 1971.

gen Menschen vertraut machen. Beispielsweise kommt kein Religionspädagoge gegenwärtig an dem dreibändigen Werk von H. Barz „Jugend und Religion“ vorbei¹¹, ungeachtet der Einwände gegen die Erhebungsmethode, das gleiche gilt für die neueste Shell-Jugendstudie 2000¹². Auch gewähren veröffentlichte Aussagen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen einen guten Einblick in die Gefühlslage der Interviewten und geben Auskunft über deren Einstellung zu Religion, Glaube und Kirche. So wurde beispielsweise 1983/84 eine umfangreiche Befragung von über 1200 württembergischen Berufsschülern zur Gottesfrage durchgeführt, die sehr aufschlussreich ist. Dabei schälten sich folgende thematische Schwerpunkte heraus, die für ein Curriculum des Religionsunterrichts an Berufsschulen gute Dienste leisten können, aber nicht nur dort:

1. Die Frage nach Gott als Helfer und Garant des Guten
2. Die Theodizeefrage
3. Die Frage nach dem Anfang der Welt (Schöpfungsthematik)
4. Die Frage nach dem Tod und eines möglichen Weiterlebens nach dem Tod
5. Die Frage nach der Existenz Gottes (aufgrund der Religionskritik) und nach seiner Erfahrbarkeit
6. Die Frage nach der Beziehung zwischen Gott und der Kirche.¹³

Dieselbe Befragung und andere fast zeitgleiche haben aber auch Widerspruchserfahrungen zu Tage gefördert, die eine Herausforderung für Theologie und Religionspädagogik bedeuten: Erfahrungen mit der Kirche als *Communio* haben so gut wie keine Jugendlichen gemacht. Es fällt ihnen auch schwer, sich Gott als Person vorzustellen, eher bevorzugen sie, wenn überhaupt, unpersönliche kosmische Vorstellungen, die jedoch ihr Alltagsleben nicht beeinflussen. E. Feifel ist der Ansicht, dass die Behandlung von Ritualen, für die junge Menschen aufgeschlossen sind, vielleicht persönliche Gottesbeziehungen anbahnen kann. Daher sollte man bei der Glaubensaneignung bei den alltagsweltlichen Ritualen ansetzen, aber auch den explizit religiösen und liturgischen Ritualen Beachtung schenken.¹⁴

Befragt man Heranwachsende nach ihrer persönlichen Beziehung zu Gott, dann fällt ins Auge, dass sie diese Frage ohne Rückgriff auf die Stiftergestalt des Christentums beantworten, so dass K. E. Nipkow daraus schließt: „Für die Religiosität der Jugendlichen scheint die zentrale Gestalt des Christentums keine große Bedeutung zu haben.“¹⁵ Jesus als Identifikationsfigur für junge Menschen, wie die Würzburger Synode 1974 in ihrem Beschluss zur kirchlichen Jugendarbeit noch emphatisch formulierte, scheint keine große Attraktivität mehr auszuüben. Dieses Dilemma können wir nicht mit methodisch noch so geschickt arrangierten Lernprozessen beheben, vielleicht bietet sich dafür der Weg über den authentischen Glaubensbegleiter an, über den Religionslehrer oder die Katechetin. Auf diese Weise erfolgt eine personale Form von Elementarisierung, über

¹¹ H. Barz, *Jugend und Religion* [3 Bände], Opladen 1992 und 1993.

¹² Deutsche Shell (Hg.), *Jugend 2000*. ¹³ Shell Jugendstudie [2 Bände], Opladen 2000.

¹³ Vgl. K. E. Nipkow, *Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf*, München 1992.

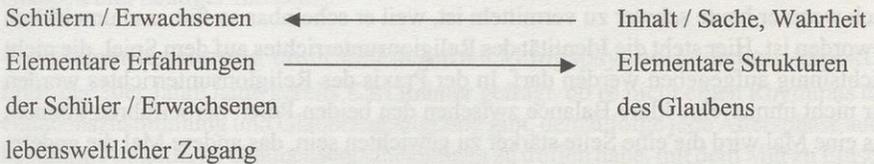
¹⁴ Vgl. E. Feifel, *Krise der Sakramente*, in: ders., *Religiöse Erziehung im Umbruch* (hg. von St. Leimgruber und M. Langer), München 1995, 43-49, hier 48.

¹⁵ K. E. Nipkow, *Erwachsenwerden ohne Gott?* [Ann. 13], 11.

die sich die herkömmliche religionspädagogische Literatur zur Elementarisierung leider ausschweigt.

Elementarisierung erweist sich als Vorgang wechselseitiger Erschließung zwischen dem Inhalt oder der Sache und den Schülern bzw. Erwachsenen.

Elementarisierung als wechselseitige Erschließung zwischen



Dabei stellt sich die Frage, wie das Verhältnis beider Seiten genauer zu verstehen ist. Es gibt nicht wenige Religionspädagogen, die der Lebenswelt der Schüler/Erwachsenen den Vorrang einräumen. G. Lämmermann zufolge „müsste dem Subjekt und seiner Lebenswelt ein Primat zukommen“, das versteht er unter „induktiver Elementarisierung“. „Elementarisierung auf einer ersten genuin didaktischen Ebene meint daher die kritische Rekonstruktion von elementaren Erfahrungen der Schüler, hinter denen sich fundamentale Interessen, Bedürfnisse, Strukturen, Entwicklungen, Kräfte usw. verbergen.“¹⁶ P. Biehl fordert, dass die Religionsdidaktik sich an Schlüsselerfahrungen der Heranwachsenden orientieren soll.¹⁷ Schließlich ist auf katholischer Seite G. Reilly der Ansicht, die Korrelationsdidaktik gehe „von der Praxis des Religionsunterrichtes aus und braucht sich nicht durch Forderungen seitens der so genannten Kerndisziplinen der Theologie sagen zu lassen, welche Inhalte für den Religionsunterricht unverzichtbar sind.“¹⁸ Gerät aber auf diese Weise nicht die Balance zwischen elementaren Erfahrungen der Schüler und elementaren Strukturen des Glaubens in Gefahr? Welche Folgen ergeben sich daraus, wenn wir von den Schlüsselerfahrungen oder den fundamentalen Interessen und Bedürfnissen der Schüler vornehmlich ausgehen? Führt dies nicht zu einer fragwürdigen Reduktion der Glaubensbotschaft, die wir gerade vermeiden wollen? Zentrale Aussagen der Glaubenstradition stünden nicht mehr auf dem Lehrplan des Religionsunterrichtes, weil sie nicht den Bedürfnissen und Interessen der Schüler zuzuordnen sind. Die Botschaft vom Kreuz bliebe ungehört und der Blick auf Gott als das ewige ansprechbare Du verstellt. J. Taubes warnt uns: „Wenn Gott Gott ist, dann ist er nicht einfach aus unserer Seele herauszukitzeln.“¹⁹ Muten wir unseren Schülern das Sperrige und Abgründige des Glaubens nicht mehr zu, das sich unseren religiösen Bedürfnissen nicht einfach anpasst? Begnügen wir uns mit einem ‘passenden Gott’? Landen wir nicht

¹⁶ G. Lämmermann, Stufen religionsdidaktischer Elementarisierung. Vorschläge zu einem Elementarisierungsprozeß als Unterrichtsvorbereitung, in: JRP 6 (1989), Neukirchen-Vluyn 1990, 79-91, hier 83.

¹⁷ Vgl. P. Biehl, An Schlüsselerfahrungen lernen, in: JRP 16 (1999), Neukirchen-Vluyn 2000, 1-19.

¹⁸ G. Reilly, Elementarisierung und Korrelationsdidaktik, in: KBl 126 (2/2001) 90-93, hier 93.

¹⁹ J. Taubes, Die Politische Theologie des Paulus, München 1991, 106.

am Ende wieder beim problemorientierten Religionsunterricht, für den Bibel und Glaubenstradition lediglich die Funktion eines 'Problemlösungspotenzials' besessen hat? Die Gefahr des Moralisierens ist nicht von der Hand zu weisen, das zeigt in der Ausbildungsphase die Arbeit mit Lehramtsstudenten, die sich in ihren Unterrichtsentwürfen schwer tun, die theologische Dimension herauszuarbeiten, oft begnügen sie sich mit Appellen an die Nächstenliebe. Sie wissen nicht, wie sie Gott mit dem Leben der Schüler in Verbindung bringen können. Und diese Tendenz dürfte sich in der schulischen Praxis noch verstärken. Die Alternative darf nicht lauten, von Gott ganz zu schweigen, auch wenn er heute schwer zu vermitteln ist, weil er scheinbar so fern und unwirklich geworden ist. Hier steht die Identität des Religionsunterrichtes auf dem Spiel, die nicht leichtsinnig aufgegeben werden darf. In der Praxis des Religionsunterrichtes werden wir nicht immer eine klare Balance zwischen den beiden Polen herbeiführen können, das eine Mal wird die eine Seite stärker zu gewichten sein, das andere Mal die andere. Gleichwohl ist der Dialog zwischen der Religionspädagogik und den anderen theologischen Disziplinen zu pflegen, weil beide aufeinander angewiesen sind und sich wechselseitig bereichern können, keiner darf hier Hegemonieansprüche stellen. Stets wird jedoch der Religionspädagoge die fachwissenschaftlichen Elemente der Theologie im Horizont der Lebenswelt der Schüler/Erwachsenen bedenken müssen. Daher gehört in die sog. didaktische Analyse bei der Unterrichtsvorbereitung sowohl die Sachanalyse als auch die Berücksichtigung der Lebenswelt der Schüler bzw. der Erwachsenen. W. Langer hat darauf hingewiesen, dass der Mensch seine eigene Lebensgeschichte als eine Art „kleine heilige Schrift“ in Beziehung zur „großen heiligen Schrift“ setzen muss. Als Beispiel für eine gelungene wechselseitige Erschließung im Bereich der Erwachsenen Katechese kann der peruanische Katechismus „Vamos Caminando“ („Lasst uns aufbrechen“) stehen, der zusammen mit den Campesinos, die Analphabeten waren, erarbeitet worden ist.²⁰ Er stellt die Frohe Botschaft in das Leben der Ausgebeuteten und Entrechteten und zeigt so, was unter der „Option für die Armen“ des II. Vatikanischen Konzils zu verstehen ist. Diese wechselseitige Erschließung von Tradition – wobei die Tradition auch wieder von Erfahrungen gespeist ist – und heutiger Erfahrung wird unter dem Begriff der 'Korrelation' diskutiert, dabei wird zwischen einer theologischen und einer didaktischen Korrelation unterschieden. Die in den 70er Jahren entwickelte Korrelationsdidaktik ist allerdings gegenwärtig in eine grundlegende Krise geraten, so dass einige Religionspädagogen wie R. Englert und G. Reilly ihr Ende bereits diagnostiziert haben.²¹ Der fortschreitende Säkularisierungsprozess verhindere die Anschlussfähigkeit der christlich-jüdischen Tradition, für die es keine Analogien in der gegenwärtigen Lebenswelt gäbe.

Andere Autoren dagegen sind nicht so pessimistisch, sie sehen echte Chancen für eine Neuorientierung der Korrelationsdidaktik. So greifen A. Prokopf und H.-G. Ziebertz in ihrem Plädoyer für eine, wie sie sie nennen, „abduktive Korrelation“ auf die „abduktive

²⁰ *Vamos Caminando. Machen wir uns auf den Weg. Glaube, Gefangenschaft und Befreiung in den peruanischen Anden*, Freiburg/Schweiz ³1983.

²¹ Vgl. R. Englert, *Die Korrelationsdidaktik am Ausgang ihrer Epoche. Plädoyer für einen ehrenhaften Abgang*, in: G. Hilger / G. Reilly (Hg.), *Religionsunterricht im Abseits? Das Spannungsfeld Jugend – Schule – Religion*, München 1993, 97-110; G. Reilly, *Süß, aber bitter. Ist die Korrelationsdidaktik noch praxisfähig?*, in: ebd., 16-27.

Hermeneutik“ des Soziologen U. Oevermann zurück, wonach „spontane Handlungen und Problemlösungsstrategien, gerade dort, wo sie sich an existentiellen Fragen des Menschen zu bewähren haben, niemals ohne traditionellen Hintergrund gebildet werden“. In einer abduktiven Religionspädagogik hat dann auch die jüdisch-christliche Tradition ihren Platz, „sie ist die verbindende Kategorie zwischen subjektiver Wahrnehmung und objektiv vorliegender Tradition.“²² Für B. Porzelt „bilden menschliche Grunderfahrungen die kommunikative Basis für die Begegnung zwischen tradiertem Glauben und heutiger Existenz.“²³

4. Elementarisierung unter einem entwicklungspsychologischen Aspekt

Ende der 50er Jahre hatte bereits Karl Rahner gefragt, ob es nicht einen Rhythmus der Glaubenzustimmung und Glaubensaneignung gibt, demzufolge jede Altersphase auch bestimmte inhaltliche Glaubensentscheidungen zu treffen habe, mit dem Mut zu Einseitigkeiten. Entscheidend sei, dass in allen Teilverkürzungen die Transparenz auf Gott und Jesus Christus hin immer wieder deutlich werde. „Bestimmte religiöse Vollzüge haben in einer bestimmten Lebensphase ihren eigentlichen und richtigen Platz und in einer anderen nicht. Nicht alles Religiöse ist in jeder Lebensphase fällig, nicht alles kann in jeder Phase echt und ursprünglich vollzogen werden.“²⁴ Das ist eine große Entlastung für den Religionslehrer angesichts der Stofffülle des Lehrplans. Diesen Hinweis verdanken wir einem pastoral aufgeschlossenen Systematischen Theologen, der stets zu mutigen Grenzüberschreitungen über das eigene Fach hinaus bereit war.

Die Berücksichtigung entwicklungspsychologischer, lebensgeschichtlicher und lebensweltlicher Erkenntnisse ist für die Elementarisierung von konstitutiver Bedeutung, darauf hat besonders die Tübinger Arbeitsgruppe hingewiesen. Dazu bedarf es eines Gespräches mit verschiedenen psychologischen Theorien. Ganz besonders anregend haben sich dabei die Arbeiten der strukturalistischen kognitiven Religionspsychologie erwiesen, dafür stehen die Namen von R. Goldman, F. Oser / P. Gmünder und J. W. Fowler mit ihren Stufentheorien. ‘Elementum’ kann auch mit Anfangsgründen, Anfang übersetzt werden. Jedes Entwicklungsstadium enthält einen Anfang für das jeweils folgende. Wie folgenreich die Beachtung entwicklungspsychologischer Erkenntnisse für die Planung einer Unterrichtsreihe sein kann, möge an einem Beispiel illustriert werden:

Die Frage, warum lässt uns der allmächtige und gütige Gott leiden, bewegt bereits Grundschul Kinder, ja darüber hinaus auch Kindergarten Kinder. Diese Frage bricht in ihrer ganzen existenziellen Wucht im Jugendalter auf und verlangt nach Behandlung im Religionsunterricht, auch wenn er hier immer wieder an unübersehbare Grenzen stößt. Die Rahmenrichtlinien der einzelnen Bundesländer für den evangelischen und katholischen Religionsunterricht und der katholische Grundlagenplan für das 5.-10.

²² A. Prokopf/H.-G. Ziebertz, Abduktive Korrelation – eine Neuorientierung für die Korrelationsdidaktik?, in: RpB 44/2000, 19-50, hier 34ff.

²³ B. Porzelt, Respektierende Konfrontation. Konturen korrelativer Religionsdidaktik in nachchristlichem Kontext, in: TThZ 109 (4/2000) 308-328, hier 314ff.

²⁴ K. Rahner, Messopfer und Jugendascese, in: Sendung und Gnade, Innsbruck – Wien – München 1959, 151-186, hier 166.

Schuljahr sehen überall die Behandlung der Leidthematik vor, einige verlegen sie bereits in das 7./8. Schuljahr, andere in das 9./10. Schuljahr. Selbst wenn dieses Thema in die Abschlussklasse der Pflichtschulzeit verlegt wird, ergeben sich entwicklungs- und lebensgeschichtliche Schwierigkeiten. Wählt man als theologischen Skopus im Anschluss an J. Moltmann und H. U. von Balthasar die Metapher vom mitleidenden Gott, dessen Ohnmacht am Kreuz die geheime Macht seiner Liebe offenbart, dann setzt die Aneignung dieses Theologumenon bei den Schülern bereits die Fähigkeit zu einem paradoxal-komplementären Denken voraus. Dieses vermag das nach den Gesetzen der formalen Logik sich ausschließende Dritte auszuhalten und nicht als widersprüchlich zu verwerfen. Diese Sichtweise der Theodizeeproblematik setzt also den Denkansatz eines Nikolaus von Cues voraus, der von der „*coincidentia oppositorum*“ spricht. Kann man dieses Denkvermögen schon von Schülern der Abschlussklassen der Pflichtschule erwarten?²⁵

Befragen wir das entwicklungspsychologische Konzept von J. W. Fowler, dann erhalten wir die Auskunft, dass erst Menschen im Alter von etwa 30 Jahren die Stufe des verbindenden Denkens erreichen, dass sie erst ab diesem Lebensalter in der Lage sind, scheinbar sich Ausschließendes, in diesem Fall die Allmacht und Ohnmacht der Liebe am Kreuz, miteinander in Verbindung bringen zu können. Dies schließt jedoch nicht aus, dass ein junger Mensch dank „frühentwickelter spiritueller oder religiöser Ernsthaftigkeit“ dieses Denkstadium schon in jüngerem Alter erreicht (K. E. Nipkow).²⁶ Hier zeigt sich, dass es auch innerhalb der gleichen Lerngruppe unterschiedliche Denkniveaus gibt, die auch zwischen den Geschlechtern noch einmal unterschiedlich verteilt sind. Frühestens ab der Sekundarstufe II kann man dieses paradoxal-verbundene Denken voraussetzen, und dies auch nicht bei jedem Schüler dieser Schulstufe. Ich habe selbst bei einem Unterrichtsversuch in einer Realschulklasse des 9. Schuljahres die Erfahrung machen können, dass die Vorstellung vom allmächtigen Gott so fest in den Köpfen der Schüler verankert ist, dass andere Denkmodelle nicht von ihnen nachvollzogen werden konnten. Entweder ist Gott allmächtig oder er ist ohnmächtig, ein Drittes gab es für sie nicht. So müssen wir die erkenntnismäßigen Voraussetzungen der Schüler bei der Vermittlung des Bildes vom mitleidenden Gott mitbedenken. Diese Schwierigkeit kann vielleicht dadurch umgangen werden, dass man die Schüler mit exemplarischen, leidgeprüften Christen konfrontiert, die aus ihrem Christusglauben ihr Leid bewältigt haben, ohne daran zu zerbrechen. Damit ist das Theodizeeproblem intellektuell zwar nicht gelöst, aber es gibt Wege, um das Leid zu ertragen, ja vielleicht sogar dadurch in seinem Mensch- und Christsein zu reifen.

²⁵ Diese These vom mitleidenden Gott ist unter Theologen nicht unumstritten, es gibt auch namhafte Systematische Theologen, namentlich auf katholischer Seite, die ihr vehement widersprechen. In diesem Zusammenhang ist bemerkenswert, dass die neueste Publikation des Frankfurter Systematikers Hans Kessler, *Gott und das Leiden seiner Schöpfung*, Würzburg 2000, Gott als den „absolut Liebenden“ darstellt, „der willens ist, sich vom Leiden seiner Kreatur, noch dazu wenn sie unschuldig ist, berühren zu lassen, und bereit ist, sein Bestes zu geben, und zwar bis dahin, daß er sich selbst nicht von den riskierten Folgen ausnimmt, vielmehr selber das Leiden auf sich nimmt, so daß die Kreaturen nicht allein den Preis bezahlen“ (93f.). Allerdings handelt es sich hier um „ein aktiv heilendes, Leid überwindendes“ Leiden, „weil Gott gegen das Leid [steht]“ (120).

²⁶ K. E. Nipkow, *Entwicklungspsychologie und Religionsdidaktik*, in: *ZfP* 33 (2/1987) 149-165, hier 162.

Hier tritt noch einmal deutlich die Bedeutsamkeit der personalen Elementarisierung hervor, auf die ich schon hingewiesen habe, wir dürfen sie nicht unterschätzen. Im Glaubenszeugen verdichtet sich die Glaubensbotschaft, durch ihn wird sie anschaulich und konkret greifbar.²⁷

An diesem Beispiel sollte aufgezeigt werden, wie unabdingbar für die Elementarisierungsdebatte der Rückgriff auf entwicklungspsychologische Erkenntnisse ist. Andere Beispiele wie etwa die Gleichnis- und Symboldidaktik muss ich mir hier aus Raumgründen ersparen. Was die Exegese anbelangt, so drängt sich die Parabel von den Arbeitern im Weinberg (Mt 20, 1-16) auf, sie wird von Menschen, die sich auf dem Niveau der 2. Stufe des religiösen Urteils nach Oser/Gmünder „Ich gebe, damit du gibst“ (im Durchschnitt zwischen 8 und 12 Jahren) befinden, abgelehnt, weil sie ihrem Gerechtigkeitssinn widerspricht. Sie können es sich nicht vorstellen, dass Gottes Gnade den menschlichen Leistungen vorausgeht.²⁸ Die Berücksichtigung dieser Daten müsste auch weitreichende Konsequenzen für die Lehrplanentwicklung haben.

5. Elementares Lernen

Schließlich möchte ich die Aufmerksamkeit noch auf die elementaren Lernformen lenken, deren Analyse eine der religionspädagogischen Aufgaben ist, aber nicht die einzige, wie uns Systematische Theologen vom Range eines J. Ratzinger und W. Kasper weismachen wollen. So will Ratzinger einer, wie er sich ausdrückt, „Hypertrophie der Methode gegenüber den Inhalten“ entgegentreten und warnt davor, dass die Praxis der Wahrheit übergeordnet werde.²⁹ Dies ist eine Verkennung des wissenschaftstheoretischen Charakters unserer Disziplin, die auch Grundlagenforschung betreibt und eine Fachwissenschaft wie alle anderen ist. Sie ist keine Magd der Systematischen Theologie, der sie lediglich ihre Methoden zur Verfügung stellt.

Zu den elementaren Lernformen zählen u. a. Kreativität, Spiel, Sinnesschulung im Rahmen der Symboldidaktik, Korrelationsdidaktik, das Erzählen (biblischer Geschichten und heute sich begebender Gottes- und Christuserzählungen), die Bildbetrachtung, das Lied, das Gebet und die Projektarbeit. Auch der konfessionell-kooperative Religionsunterricht bezeichnet einen elementaren Lernweg; auch wenn er nicht die konfessionellen Unterschiede einebnet, so betont er doch stärker das Gemeinsame des christlichen Glaubens. Auf diese Weise konzentriert er den gemeinsamen christlichen Glauben und leistet so einen Beitrag zur Elementarisierung.

6. Elementare Sprache

Zur Elementarisierung im Religionsunterricht gehört auch eine elementare Sprache, wobei Sprache mehr ist als nur Worte, es gibt auch eine nonverbale Sprache, z. B. ein auf wenige Zeichen reduziertes Bild. Exemplarisch haben D. Zilleßen und U. Gerber in ihrem Buch 'Und der König stieg herab von seinem Thron' von 1997, dem weitere Bände

²⁷ Vgl. R. Sauer, Gott – lieb und gerecht? Junge Menschen fragen nach dem Leid, Freiburg/Br. – Basel – Wien 1991, 56-63.

²⁸ Vgl. A. Bucher, Gleichnisse verstehen lernen, Freiburg/Schweiz 1990, 118.

²⁹ J. Ratzinger, Die Krise der Katechese und ihre Überwindung. Rede in Frankreich, Einsiedeln 1983, 15f..

ab dem Jahr 2000 folgen sollen, ein Konzept „Religion elementar“ entwickelt. Darin sollen elementare Erfahrungen in einer elementaren Sprache thematisiert werden. Auf diese Weise wollen sie zum elementaren Lernen anregen. Sie gehen von Erfahrungen aus, „die jedem Menschen nahe sind; sie betreffen den konkreten Menschen, den leibhaftigen Menschen. Sie haften dem Leib an.“³⁰

7. *Communio* als religionspädagogisches Leitmotiv

1974 hatte der Münsteraner Pastoraltheologe und Religionspädagoge A. Exeler, beflügelt durch sein Bekehrungserlebnis in Lateinamerika bei der Konferenz in Medellín (Kolumbien) 1968, vorgeschlagen, das biblische Exodusthema in den Rang eines pastoraltheologischen und religionspädagogischen Leitmotivs zu erheben. Er wollte damit ein Gegengewicht gegen die damals vorherrschende säkulare Emanzipationseuphorie schaffen, indem er auf die biblische Exodustradition zurückgriff. Es ging ihm dabei um die Befreiung des Menschen zu einem vom Evangelium Jesu Christi inspirierten gelungenen Leben.³¹

Diese Konzeption fand damals bei jungen Pastoraltheologen und Religionspädagogen begeisterte Zustimmung, fiel sie doch in die Zeit des konziliaren Aufbruchs, der in der Würzburger Synode von 1974 seinen Höhepunkt erlebte. Noch heute erinnert an diese innerkirchliche religionspädagogische Aufbruchstimmung das von Exeler initiierte gleichnamige Unterrichtswerk für die Grundschule, das in vielen Schulen weiterhin verwendet wird.

Heute, nach einem Abstand von gut einem Vierteljahrhundert, hat sich die soziokulturelle Situation in unserem Land verändert. Nicht nur die innerkirchliche Aufbruchstimmung ist verfliegen, auch das Emanzipationspathos ist abgeklungen und hat einer neuen Nüchternheit, wenn nicht gar Verzagttheit Platz gemacht. Die Soziologen H. van der Loo und W. van Reijen meinen im Anschluss an N. Elias, „daß das Individuum in der modernen Zeit freier und selbständiger geworden, [...] daß immer mehr Menschen Selbstentfaltung, Selbständigkeit und Privatheit bevorzugen.“³² Dem Menschen einer postmodernen Gesellschaft eröffnen sich so viele Freiheitsräume, dass er oft hilflos vor der ihm zugemuteten Freiheit steht. Im Zeitalter der Individualisierung und Pluralisierung muss ein jeder seine eigene Biographie entwerfen, dabei kann er nicht mehr auf bewährte, der Tradition entlehnte Verhaltensmuster zurückgreifen. Die ihm reichlich zugemessene Freiheit weckt oft mehr Frust als Lust. So schaut der Mensch aufgrund seiner „psychischen Obdachlosigkeit“ (P. M. Zulehner) nach Orten der Geborgenheit aus, die in kleinen Gemeinschaften und Gruppen gesucht werden. So lässt sich auch die sprunghaft angestiegene Anziehungskraft der sog. Gruppe der Gleichaltrigen erklären, die nicht an die Stelle der Familie, sondern neben sie tritt und auch wertevermittelnden Einfluss auf die Heranwachsenden ausübt.³³ So sagt die 15jährige Sandra: „Wir schließen uns zu

³⁰ D. Zilleßen / U. Gerber (Hg.), *Und der König stieg herab von seinem Thron. Das Unterrichtskonzept Religion elementar*, Frankfurt/M. 1997, 10.

³¹ Vgl. A. Exeler, *Ein Leitmotiv für Pastoral und Religionspädagogik*, München o.J. [1974].

³² H. van der Loo / W. van Reijen, *Modernisierung – Projekt und Paradox* (dtv 4573), München 21997, 292.

³³ Vgl. K. Allerbeck / W. Hoag, *Jugend ohne Zukunft? Einstellungen, Umwelt, Lebensperspektiven*, München – Zürich 1985, 38.

Cliquen zusammen, zu Cliques, in denen wir beachtet, in denen wir akzeptiert und für voll genommen werden.“ Mit zunehmendem Alter tritt allerdings an die Stelle der peer-group die Zweierbeziehung. In der Werthierarchie junger Menschen haben Familie und gute Freunde die höchste Priorität, das lassen Befragungen unter Jugendlichen in den letzten Jahren übereinstimmend erkennen. Die Soziologie spricht in diesem Zusammenhang vom „Beziehungs-Selbst“, das K. Gergen so beschreibt: Es ist ein Selbst, das „von Beziehungen getragen und niemals vom fundamentalen Zustand des Bezogen-seins getrennt ist“³⁴.

Auf dem Hintergrund dieser Tendenzen in der (jugendlichen) Lebenswelt empfiehlt es sich, dem Communiobegriff, der einen Schlüsselbegriff des II. Vatikanischen Konzils bezeichnet, den Charakter eines religionspädagogischen Leitmotivs zu verleihen. Nach W. Kasper ist das Verständnis der Kirche als Communio „eine der Leitideen des II. Vatikanischen Konzils“³⁵.

Ich möchte die Leitidee von der Communio oder der Communicatio unter religionspädagogischen Gesichtspunkten betrachten als Beispiel für eine religionspädagogische Elementarisierung in der Gegenwart, gewissermaßen ein Beitrag aus katholischer Sicht; denn in der Metapher von der Communio verdichtet sich die gesamte Theologie. Mit Recht darf man daher die Communio als einen Schlüsselbegriff der christlichen Botschaft erblicken.

7.1 Die kommunikative Didaktik

Vorbei sind die Zeiten, da der Erziehende (der Lehrer) seinen Zöglingen gegenüberstand und sie auf ein vorher festgelegtes Ziel hin erziehen wollte. Heute lautet vielmehr die Devise: Erziehung ist Beziehung, sie ist keine Einbahnkommunikation. Es gibt hier nicht auf der einen Seite die Wissenden und Alleskönner und auf der anderen Seite die nur zu Belehrenden, die wie ein Nürnberger Trichter betrachtet werden, in den erst alles Wissenswerte und alle Erfahrungen hineingetan werden müssen. Schon der Kirchenlehrer Augustinus hat in seiner berühmten Schrift „Vom katechetischen Unterricht“ auf dieses wechselseitige Geben und Nehmen eindrucksvoll hingewiesen, wenn er sagt: „Wieviel vermag doch das Mitfühlen des Herzens! Wenn die Zuhörer dieses Gefühl uns gegenüber empfinden, die wir sprechen, wir aber ihnen gegenüber, die lernen, dann sind wir gleichsam gegenseitig Mitbewohner, und was jene hören, das sprechen sie gleichsam in uns, und wir lernen gewissermaßen in ihnen, was wir lehren.“³⁶

Die gesamte Pädagogik eines Janusz Korczak ist von diesem Geist der Ehrfurcht vor dem Kinde erfüllt, er hat sich eigens einmal bei den Kindern des Kindergartens bedankt, weil sie ihn vieles gelehrt hatten. M. Blasberg-Kuhnke hat in diesem Sinne einen „koinonischen Religionsunterricht“ entworfen, der im Zeichen der Koinonia, bzw. der Communio steht. Unter Koinonia versteht sie: „Das Sich-aufeinander-Einlassen ange-

³⁴ K. Gergen, „Sinn ist nur als Ergebnis von Beziehungen denkbar“. Interview mit K. Gergen, in: *Psychologie heute* 21 (10/1994) 34-38, hier 34.

³⁵ Vgl. W. Kasper, *Kirche als Communio. Überlegungen zur ekklesiologischen Leitidee des Zweiten Vatikanischen Konzils*, in: F. König (Hg.), *Die bleibende Bedeutung des Zweiten Vatikanischen Konzils*, Düsseldorf 1986, 67-84, hier 64.

³⁶ Aurelius Augustinus, *Vom ersten katechetischen Unterricht*, neu übers. von Werner Steinmann, bearb. von Otto Wermelinger, München 1985, 43 (Nr. 17).

sichts vorhandener Unterschiede und Gegensätze, die wahr- und ernstgenommen werden, weil Gott sich zuvor vorbehaltlos auf Menschen eingelassen hat, die zugleich radikal von ihm verschieden und ihm ähnlich sind [...] (1 Kor 1,9; 1 Joh 1,1-7).³⁷ Zu Recht wird heute ein generationsübergreifendes gemeinsames Leben- und Glauben-Lernen gefordert. A. Exeler spricht von der Notwendigkeit einer „Kooperation der Generationen“³⁸. In Fragen des Friedens und der Versöhnung mit der Umwelt gibt es bereits einen Dialog zwischen der Großeltern- und Enkelgeneration, der auch zum gemeinsamen Handeln geführt hat. So wünschten die Grauen Panther aus Wuppertal ausdrücklich die Mitwirkung jüngerer Mitglieder. Bei diesem gemeinsam Glauben- und Lebenlernen verändert sich die Rolle des Lehrers bzw. des Erwachsenenbildners, er ist immer auch zugleich Empfangender, der durch andere bereichert wird. Die *Communio* verändert auch den Umgang der Schüler untereinander und prägt sich in einer entsprechenden Schulkultur aus.

In der Erwachsenenbildung und in der Erwachsenenkatechese bildet die Wechselbeziehung zwischen den Lehrenden und den Lernenden die Grundlage für die Erziehungs- und Bildungsprozesse. Der Lehrende lernt durch die Art und Weise, wie das Gelernte aufgenommen und verarbeitet wird, wie der Lernende sein Wissen konstruiert, welche Fragen ihn bewegen. Auf diese Weise erziehen die Erwachsenen sich gegenseitig. Der französische Pädagoge J.-M. Labelle aus Straßburg hat ein Konzept der erzieherischen Wechselseitigkeit entwickelt.³⁹ Dahinter verbirgt sich die Überzeugung des philosophischen Personalismus, dass die menschliche Person ein dialogisches Wesen ist, worauf besonders eindringlich M. Buber hingewiesen hat.

Das von A. Biesinger und seinen Mitarbeitern entwickelte Konzept einer Familienkatechese, das entscheidende Impulse der lateinamerikanischen „catequesis familiar“ verdankt, erblickt in der *communio* das zentrale Anliegen. So soll die Erstkommunionvorbereitung ganz im Zeichen der *Communio* stehen. „Familienkatechese hat als Grundaxiom, dass eucharistische Gemeinschaft, dass die Kommunion in den Zeichen von Brot und Wein die Gemeinschaft zwischen den Menschen braucht, bedingt und ermöglicht – sowohl in der Familie als auch in der Gemeinde. *Communio* ist der zentrale theologische Schlüsselbegriff für diesen Weg, der diese *communio* einlösen will durch die Bildung von Gemeinschaften. Familienkatechese ist eine Katechese von Gemeinschaften.“⁴⁰

7.2 Inhaltliche Akzentsetzungen

Entschließt man sich, *Communio* als roten Faden in der Religionspädagogik zu betrachten, dann hat das auch Folgen für die inhaltliche Aufbereitung des Unterrichtsstoffes. Dies soll an einigen Beispielen exemplarisch aufgezeigt werden:

³⁷ M. Blasberg-Kuhnke, *Lebensweltliche Kommunikation aus Glauben. Zur koinonischen Struktur des Religionsunterrichts der Zukunft*, in: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), *Religionsunterricht 20 Jahre nach dem Synodenbeschluss*, Bonn 1993, 105-127, hier 112f.

³⁸ Vgl. M. Blasberg-Kuhnke, *Für eine Kooperation der Generationen ...*, in: J. H. Schneider (Hg.), *Schritte zu befreitem Leben. Erinnerung an Adolf Exeler*, Münster 1984, 171-182, hier 174-180.

³⁹ J.-M. Labelle, *La Réciprocité éducative*, Paris PUF, coll. «Pédagogie d'aujourd'hui», 1996.

⁴⁰ H. Bendel, „Glaube liegt in der Luft“. *Kommunionweg als Familienkatechese*, in: A. Biesinger / H. Bendel, *Gottesbeziehung in der Familie. Familienkatechetische Orientierungen von der Kindertaufe bis ins Jugendalter*, Ostfildern 2000, 295-322, hier 296f.

- In der gegenwärtigen Systematischen Theologie entdeckt man heute *Communio* als Schlüsselwort für eine Gottesrede, die im Kontext heutiger Sehnsüchte und Wertpräferenzen ihre Konturen erhält. So hebt G. Greshake in der Kurzfassung seiner umfangreichen Trinitätstheologie hervor: „Gott ist der Lebendige nicht nur, indem er den Menschen anredet, Gemeinschaft mit ihm eingeht und Beziehungen knüpft. Gott ist auch in sich selbst *Communio* und *Communicatio*; sein eigenes machtvolles Personsein verwirklicht sich im Beziehungsnetz dreier göttlicher Personen [...] Auch menschliches Personsein [...] ist nicht nur und nicht vorrangig durch substantielles Ich-Sein bzw. In-sich-Sein geprägt, [...] sondern durch Beziehung von anderen her und auf andere hin.“⁴¹
- Wie können wir heute verantwortlich von Gott sprechen? Der Akzent wird sich verschieben vom Herrgott und vom Allmächtigen hin zum Abbagott Jesu, so wie er uns beispielhaft im Gleichnis vom gütigen Vater (Lk 15,11-32) entgegentritt. E. Biser meint: „Gott ist nicht mehr Herr, sondern Vater“, der uns zu seinen Kindern gemacht, uns die Würde der Gotteskindschaft verliehen hat. Er hat sich als *Abba*-Vater offenbart.⁴²
- Jesus, der im Mittelalter bis ins 11./12. Jahrhundert als Pantokrator verehrt wurde, nimmt heute in den Augen der Jugendlichen vor allem die Gestalt eines Bruders und Freundes an, dem sie sich anvertrauen können, wenn sie überhaupt noch eine Beziehung zu ihm aufbauen können; er ist einer von ihnen und steht auf ihrer Seite, er begleitet sie auf ihrem Lebensweg.
- Der Heilige Geist, der Kuss der Liebe zwischen Vater und Sohn, ist das einigende Band zwischen Mensch und Gott und verbindet die Menschen auch untereinander zu einer großen Liebesgemeinschaft. Das *Communio*-Projekt des Comenius-Instituts zur Erschließung des theologisch Elementaren hat bezeichnenderweise die Formel geprägt: „Geist Jesu Christi“ als Motivation und Kriterium christlich-humaner Lebenspraxis.⁴³ Die Christologie soll hier von der Pneumatologie her erschlossen werden. Müsste nicht folgerichtig der Person des Heiligen Geistes in der Vermittlung und Aneignung künftig mehr Beachtung geschenkt werden?
- Junge Menschen betrachten heute jegliche Institution höchst kritisch, dieser allgemeinen Institutionskritik unterliegt auch die Kirche. Sie wird von Jugendlichen fast ausschließlich unter dem Gesichtspunkt einer Großorganisation betrachtet, der sie äußerst kritisch, wenn nicht gar ablehnend gegenüberstehen. Auf diese Weise gelangt Kirche als „Ikone der Trinität“, wie die Kirchenväter sie bezeichnet haben, nicht in ihr Blickfeld, in ihr spiegelt sich für sie nicht schattenhaft das göttliche Wir der Dreifaltigkeit. Die Kirche ist primär aber keine institutionelle Größe, sondern „das von der Einheit des Vaters, des Sohnes und des Heiligen Geistes geeinte Volk“ (Cyprian). Angesichts dieser einseitigen und vordergründigen Betrachtungsweise auf Seiten der Jugendlichen erweist sich der Rückgriff auf die *Communio*

⁴¹ G. Greshake, An den drei-einen Gott glauben. Ein Schlüssel zum Verstehen, Freiburg/Br. – Basel – Wien 1996, 43.

⁴² Vgl. E. Biser, Glaubensbekenntnis und Vaterunser. Eine Neuauslegung, Düsseldorf 1993, 186.

⁴³ Vgl. H. Stock, Art. Elementarisierung, in: W. Bröker (Hg.), Handbuch religiöser Erziehung II, Düsseldorf 1987, 452-460, hier 457ff.

nio-Ekklesiologie des II. Vatikanischen Konzils als äußerst fruchtbar.⁴⁴ Allerdings müssten den Jugendlichen auch Erfahrungsräume erschlossen werden, wo sie Erfahrungen mit der communalen Dimension der Kirche machen können. Solche könnten in der Schulpastoral gemacht werden, dafür bietet sich aber auch die kirchliche Jugendarbeit an; denn hier erleben sie etwas von der Kirche als Gemeinschaft der Glaubenden. Auf evangelischer Seite hat in der Diskussion um die Gemeindepädagogik sich der Begriff der Kommunikation eingebürgert, demzufolge Gemeinde sich als „christusbezogene Kommunikation“ versteht.⁴⁵

- Im ökumenischen Dialog auf den verschiedenen Ebenen ist der Gedanke eines Petrusdienstes im Sinne eines Amtes auf universalkirchlicher Ebene aufgegriffen und wohlwollend diskutiert worden. Dem Inhaber des Petrusamtes würde demnach ein gesamtkirchlicher Dienst an der Einheit im Sinne eines ‘Vorstehers der Liebe’ zufallen, gewissermaßen könnte er als ‘Sprecher’ der Gesamtchristenheit fungieren. Das dornige Problem der Unfehlbarkeit und des Jurisdiktionsprimates ist damit zwar nicht aus der Welt geschafft, aber eine neue Sichtweise eröffnet sich, die weniger negative Emotionen bei jungen Menschen hervorrufen dürfte.⁴⁶ Für Aufsehen gesorgt haben Äußerungen des bayerischen Landesbischofs J. Friedrich, der auch Catholica-Beauftragter der Vereinigten Evangelisch-Lutherischen Kirchen Deutschlands (VELKD) ist. Er hält es angesichts der Globalisierung für sinnvoll und möglich, dass der Papst von lutherischer Seite als verbindlicher Sprecher der Weltchristenheit im Dienste der Einheit zwischen den Kirchen anerkannt würde, nur so könne die Christenheit heute in der globalisierten Welt wahrgenommen werden. Allerdings lehnte er kategorisch die Unfehlbarkeit und den Jurisdiktionsprimat des Papstes ab, ebenso eine zentralistisch hierarchische Kirchenstruktur. Ein so verstandenes Petrusamt müsse stark in kollegiale und synodale Strukturen eingebunden werden. Diese Forderung wird gegenwärtig vermehrt auch von vielen katholischen Bischöfen erhoben.
- Die Sakramente werden heute nicht mehr dinglich als Gnadenmittel verstanden, sondern als symbolische Kommunikationshandlungen, sie vermitteln die Begegnung mit dem auferstandenen Herrn und sind Ausgestaltungen der Kirche als dem Grundsakrament. Als wirkmächtige Zeichen lassen sie die Nähe Gottes zu den Menschen erfahren. So ist die erste Wirkung der Taufe die Eingliederung in die Gemeinschaft der Glaubenden und damit die unverzichtbare Voraussetzung für die anderen sechs Sakramente. H. Vorgrimler erblickt in der eucharistischen Kommunion den Inbegriff der *Communio*, die nach Paulus „Essen von dem einen Brot“ ist (1 Kor 10,17).⁴⁷ Die Eucharistiefeyer ist das Gedächtnis an die lebenslange Hingabe Jesu, die in seinem Tod gipfelt. So ist die Eucharistie das Sakrament der Einheit und der Liebe. In ihr kommunizieren wir nicht nur mit dem gegenwärtigen Herrn, sondern

⁴⁴ In die gleiche Richtung gehen Überlegungen von W. Lentzen-Deis, die er in seinem Artikel niedergelegt hat: Die ekklesiale Dimension des Religionsunterrichtes. – Aspekte ihrer Vermittlung, in: *ThZ* 109 (4/2000) 283-294, besonders 288f.

⁴⁵ Vgl. R. Degen, *Im Glauben leben lernen. Beiträge zur Gemeinde- und Religionspädagogik*, Münster 2000, 171f.

⁴⁶ Vgl. die Leserschrift von Prof. Dr. U. Kühn aus Leipzig in der *FAZ* vom 10.02.2001.

⁴⁷ H. Vorgrimler, *Art. Communio-Ekklesiologie*, in: ders., *Neues Theologisches Wörterbuch*, Freiburg/Br. – Wien – Basel, 2000, 119f.

auch mit den Brüdern und Schwestern. Verstehen wir Sünde als Absonderung von Gott und der Gemeinschaft der Glaubenden, als doppelte Verweigerung der uns geschenkten Liebe Gottes und der geforderten Nächstenliebe, dann bedeutet Buße erneute Hinwendung zu Gott als dem liebenden Vater und zu den Brüdern und Schwestern.⁴⁸

- In der christlichen Sittenlehre steht neben dem Dekalog das Doppelgebot der Gottes- und Nächstenliebe und dessen Radikalisierung in der Feindesliebe im Mittelpunkt, es geht um „Fruchttragen in Liebe“ (B. Häring). Das Zielgebot in der Nachfolge Jesu lautet: „Liebet einander, wie ich euch geliebt habe“ (Joh 15,12). Die grenzenlose Liebe Jesu ist das Maß unserer Liebe zum Nächsten (und Fernsten). Nach Paulus hat das ganze Gesetz in dem einen Gebot seine Erfüllung gefunden: „Liebe deinen Nächsten wie dich selbst“. In unseren Liebesbemühungen sollen wir die Liebe Jesu zu seinem Vater und den Menschen mitvollziehen. Christsein erweist sich somit als Dasein für Gott und für die Menschen.⁴⁹

8. Gefahren der Elementarisierung

Es ist nicht zu übersehen, dass die starke Akzentuierung der *Communio* als roter Faden der Theologie und Religionspädagogik auch Einseitigkeiten nach sich zieht, so dass andere, dazu gehörende Aspekte ausgeblendet bleiben und eine ganzheitliche Sicht verloren geht; dabei darf Ganzheit nicht mit Vollständigkeit verwechselt werden. Die *Abba*-Erfahrung Jesu, wird sie ausschließlich betont, kann zu einem halbierten Gottesbild führen, so dass die dunklen Seiten Gottes nicht mehr zur Sprache kommen. Wir müssen die letzten Worte Jesu am Kreuz in der mathäischen Überlieferung ernst nehmen: „Mein Gott, mein Gott, warum hast du mich verlassen?“ (Mt 27,46) Der Gefahr eines eindimensionalen, halbierten Gottesbildes entgeht G. Baudler in seinen Veröffentlichungen nicht immer, wenn er ausschließlich auf der *Abba*-Erfahrung Jesu insistiert und damit die alttestamentlichen Gotteserfahrungen zur Vorstufe für die neutestamentlichen degradiert. Auf diese Weise werden wir dem Ersten Testament nicht gerecht, das legitime Erfahrungen der Gläubigen im Volk Israel mit Jahwe enthält, die eine Ergänzung der neutestamentlichen darstellen, auf die wir nicht verzichten können und die ihren Eigenwert behalten. Wir dürfen die Dialektik von Nähe und Ferne, von Offenbarkeit und Verborgenheit Gottes nicht einseitig auflösen, sie ist ein essentieller Bestandteil der biblischen Offenbarung. Einseitigkeiten bedrohen auch unsere Rede von Jesus, dem oft nur noch liebevolle, philanthropische Züge aufgeprägt werden. Dabei wird verschwiegen, dass er auch der Weltenrichter ist, der „am Ende kommen wird, zu richten die Lebenden und die Toten“, wie wir im Credo bekennen. Seine Rede war nicht immer sanftmütig und herzbewegend, in sie mischten sich auch schroffe und herbe Töne, die nicht wie Schalmeyen in den Ohren seiner Zuhörer klangen.

So hilfreich auch die *Communio* als roter Faden in Theologie und Religionspädagogik sein mag, sie deckt nicht das Ganze der Heilsbotschaft ab und bedarf daher einer Ergän-

⁴⁸ Vgl. M. Sievernich, Plädoyer für ein hoffnungsvolles Sündenverständnis, in: J. H. Schneider (Hg.), Schritte zu befreitem Leben [Anm. 38], 219-225, hier 220ff.

⁴⁹ Vgl. B. Häring, Frei in Christus. Moraltheologie für die Praxis des christlichen Lebens, Freiburg/Br. – Basel – Wien 1989, 141ff.

zung, wodurch ihre Mittelpunktstellung nicht in Frage gestellt werden soll. Sie erweist sich trotz der eben erhobenen Einwände als überaus fruchtbar für unser Projekt der Elementarisierung, d. h. der Konzentration und Verdichtung der komplexen Glaubenslehre für den heutigen Menschen.

Eine andere Gefahr kann darin bestehen, dass der wechselseitige Prozess der Erschließung den einen Pol zu Lasten des anderen akzentuiert, wie oben bereits ausgeführt wurde. Dies ist sehr oft der Fall beim sog. problemorientierten Religionsunterricht, der z. B. die Bibel oder die Tradition lediglich als Problemlösungspotenzial betrachtet, ohne diesen einen Mehrwert zuzugestehen. Auf der anderen Seite können die theologischen Inhalte so im Vordergrund stehen, dass deren Relevanz für den heutigen Menschen nicht mehr bedacht wird, wie es beim Weltkatechismus der Fall ist, der daher auch im Religionsunterricht und in der Katechese keine Verwendung findet.

Insgesamt gesehen, ist der Elementarisierungsprozess jedoch eine unabdingbare Aufgabe sowohl für die Systematische und Biblische Theologie als auch für die Praktische Theologie / Religionspädagogik, er weist darauf hin, dass beide Seiten aufeinander angewiesen sind und im Gespräch miteinander bleiben müssen.

Robert Ebner

Integration von Behinderten und Nichtbehinderten im Religionsunterricht,

(| Wichtige Aspekte der Elementarisierung beim Von- und Miteinanderlernen

Seit etwa 30 Jahren wird verstärkt von Eltern, von Institutionen der Bildungsforschung und zahlreichen Pädagogen gefordert, behinderte Kinder in die Regelschule zu integrieren. Neben festen Einrichtungen im In- und Ausland gibt es immer wieder Modellversuche.¹ Dabei wird die Integration überwiegend als positiv beschrieben, insbesondere wird betont, dass Nichtbehinderte beim Lernen keine Nachteile erfuhren. Trotzdem besucht die Mehrheit der behinderten Schüler und Schülerinnen in der Bundesrepublik Deutschland eine ihrer Behinderung entsprechende Sonderschule. Das ist verständlich, denn die Lehrer in den Regelschulen verfügen kaum über sonderpädagogische Kenntnisse und zudem müssten auch organisatorische Fragen geklärt werden. Können Nichtbehinderte von Behinderten und Behinderte von Nichtbehinderten beim Lernen profitieren? Wo liegen die Chancen, wo die Grenzen? Mehr als bei den anderen Schulfächern stellt sich beim Religionsunterricht die Frage, ob es gerechtfertigt ist, behinderte Kinder auszugrenzen, oder ob nicht die Integration geboten ist. Im Mittelpunkt des folgenden Beitrages steht die Frage, wie in der Vergangenheit und in der Gegenwart dieses Mit- und Voneinanderlernen konzipiert war und welche Methoden vorherrschend waren. Welche Bedeutung kommt in der integrativen Pädagogik der Elementarisierung zu? Da die Problematik sehr komplex ist, können im folgenden nur einige Aspekte bedacht werden.

1. Elementarisierung und integrative Pädagogik

1.1 Zur Methode der Elementarisierung

Bei religionspädagogischen Fortbildungen und auch in zahlreichen religionspädagogischen Veröffentlichungen ist im Zusammenhang mit dem Religionsunterricht, insbesondere wenn es um den Religionsunterricht mit Behinderten geht, immer wieder die Rede vom 'Elementarisieren'. Sieht man genauer hin, stellt man fest, dass der Begriff sehr unterschiedlich gebraucht wird.² Es geht dabei einmal um die Frage nach den Inhalten, sodann um die Frage nach den Methoden. Uns interessiert in diesem Zusammenhang die Frage nach den Methoden. Das Wort 'Elementarisieren' wird vom lateinischen Substantiv 'Elementum' abgeleitet. Es bedeutet Grundstoff, Urstoff ... Demnach geht es beim Elementarisieren um ein Zerlegen in einzelne Teile, wobei aber das 'Ganze' nicht aus dem Auge verloren wird, denn in jedem Teil sind Hinweise auf das Ganze enthalten.

¹ Vgl. Muth, Jakob, *Integration von Behinderten*, Essen 1986, 95-126; Fegert, Jörg M. / Frühauf, Theo, *Integration von Kindern mit Behinderungen*, Opladen 1999, 147-152.

² Vgl. Nipkow, Karl Ernst, *Elementarisierung biblischer Inhalte*, in: Baldermann, Ingo / Nipkow, Karl Ernst / Stock, Hans, *Bibel und Elementarisierung (Religionspädagogik heute; Bd. 1)*, Frankfurt/M. 1979, 35-74, hier 35f.; Rohrbach, Wilfrid, *Das Problem der Elementarisierung in der neueren religionspädagogischen Diskussion*, in: *EvErz* 35 (1983) 21-39, hier 21; Ebner, Robert, *Elementarisierung im Religionsunterricht der Schule für Lernbehinderte. Dargestellt am Thema Leid und seine Bewältigung aus christlichem Glauben*, Diss. Würzburg 1984, 5-28.

Entsprechend den individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler wird deren Verhältnis zum Ganzen wie auch zu den einzelnen Teilen von diesen Lernvoraussetzungen bestimmt.¹ Es geht der Elementarisierung um die Sache, aber ebenso um die Personen, die Kinder und Jugendlichen, und zwar nicht beides für sich genommen, sondern eben um den Prozess der Aneignung. Elementarisierung will diesen Vorgängen zwischen Sache und Person dienen. Mit einem solchen Blick auf die Art und Weise, wie sich Kinder die 'Sach'-verhalte aneignen und erschließen, versteht sich Elementarisierung als doppelte pädagogische Aufgabe mit ständiger Selbstüberprüfung. Dieser Elementarisierungsansatz nimmt die spontanen und selbstständigen Verstehensweisen und Auseinandersetzungsformen der Kinder ernst. In dieser mehr oder weniger freien Dynamik kann somit das aufgefunden werden, was sie elementar anspricht und ihnen wirklich etwas zu sagen hat.² Das hat auch Konsequenzen für den Religionsunterricht. Methoden der Elementarisierung sind insbesondere auch in der Korrelationsdidaktik vorhanden. Werner Ritter³ nennt vier Aspekte, die hier bedeutsam sind: 1. Konzentration auf theologisch Wesentliches als Grund-Legendes und Einfaches im Sinne 'elementarer Strukturen'. 2. Schülererfahrungen und die elementaren Strukturen überlieferter Erfahrungen, die didaktisch zu bedenken und so aufeinander zu beziehen sind, dass sie sich wechselseitig erhellen. 3. Die Verstehens-, Lebens- und Anfangsvoraussetzungen der Lernenden sind zu berücksichtigen, d.h. entwicklungspsychologische und rezeptionsästhetische sowie sozialisationstheoretische Aspekte müssen bei Kindern und Jugendlichen beachtet werden. 4. Wahrheit gibt es nicht „an und für sich“, sondern zwischen Sache und Person prozessual als Wahrheit „für mich“. Insofern bedeutet Elementarisierung auch „Streit um gewissmachende Wahrheit“ und spielt sich in „offenen“ Lernprozessen ab. Nach Godwin Lämmermann⁴ müssen Schülererfahrungen vor der Fachwissenschaft rangieren. Peter Biehl⁵ plädiert für eine Religionsdidaktik, die sich an – für theologische Interpretation offenen – „Schlüsselerfahrungen“ von Heranwachsenden orientiert. Im Sinne der kommunikativen Didaktik spielen kognitive, emotionale oder pragmatische Faktoren eine Rolle. Werden in einer Klasse Behinderte und Nichtbehinderte gemeinsam unterrichtet, ist gewährleistet, dass alle diese Aspekte Berücksichtigung finden, und das bedeutet, dass Nichtbehinderte von Behinderten lernen können und umgekehrt. Wie das im einzelnen aussieht, soll im folgenden noch näher ausgeführt werden.

1.2 Integrative Pädagogik

Integrative Pädagogik ist ein Reformansatz, in dem, anders als im Normalisierungskonzept, die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler explizit im Mittelpunkt aller theoretischen Überlegungen und praktischen Vorhaben steht.⁶

¹ Vgl. Nipkow [Anm. 2], 54.

² Vgl. Schweitzer, Friedrich / Nipkow, Karl Ernst u.a., Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie, Gütersloh 1995, 24-26.

³ Vgl. Ritter, Werner, Stichwort Elementarisierung, in: KBI 126 (2/2001), 82-84.

⁴ Vgl. Lämmermann, Godwin, Stufen religionsdidaktischer Elementarisierung, in: JRP 6 (1989), Neukirchen-Vl. 1990, 79-91.

⁵ Vgl. Biehl, Peter, An Schlüsselerfahrungen lernen, in: JRP 16 (1999), Neukirchen-Vl. 2000, 3-49.

⁶ Vgl. Pregel, Annedore, Pädagogik der Vielfalt (Schule u. Gesellschaft; Bd. 2), Opladen ²1995, 158.

Integration bedarf einer Pädagogik, in der alle Kinder in Kooperation miteinander auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau und mittels ihrer momentanen Denk- und Handlungskompetenzen an und mit einem gemeinsamen Gegenstand spielen, lernen und arbeiten.⁷ Integrative Pädagogik, deren zentrale Kategorie die 'Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand' ist, erfordert in didaktischer Hinsicht eine Struktur, die im Sinne eines bildhaften Vergleiches als Baum betrachtet werden kann. Sein Stamm stellt die äußere thematische Struktur eines Projektes dar, an dem alle Schüler (möglichst auch jahrgangsübergreifend) arbeiten. Dabei können Behinderte von Nichtbehinderten lernen und umgekehrt, wobei natürlich keine Lernzielgleichheit gegeben ist, d.h. sie lernen Verschiedenes. Von Vorteil ist, wenn die Lerngruppen altersgemischt sind. So können z.B. lernschwache Kinder einer höheren Jahrgangsklasse Helferaufgaben in einer niedrigeren Klassenstufe übernehmen, wodurch ihr Selbstvertrauen gestärkt wird. Kinder in altersgemischten Gruppen erhalten wichtige Impulse für ihre soziale Entwicklung. Von Größeren Hilfe erfahren, Kleineren einen Rat geben, sein Wissen bereitwillig mit anderen teilen, führt dazu, sich anerkannt und gebraucht zu fühlen.⁸ Nur in Projektform angelegte Lern- und Unterrichtseinheiten bieten die Chance, an den jeweils spezifischen Erfahrungshorizont und der Bedürfnislage der Schüler anzuknüpfen und sie in offenen und kooperativen Lernformen zusammenzuführen.⁹ Integrative Pädagogik erfordert somit einen Unterricht, in dem nicht von oben nach unten, sondern – ausgehend von Schülern mit dem basalsten Entwicklungsniveau – von unten nach oben geplant wird. Wenn dem schwerstbehinderten Mitschüler im Sinne der 'Schaffung der Orientierungsgrundlage' der 'Gemeinsame Gegenstand' im Sinne des 'Elementaren' und 'Fundamentalen' exemplarisch und sinnlich konkret fassbar, erfahrbar und verfügbar gemacht werden kann, ist es ein Leichtes, davon ausgehend, bis zu seiner wissenschaftlichen Fassung vorzudringen und den Unterricht in Form der 'Äste bis zu deren Spitzen' hin aufzufächern. Die in ihrer kognitiven Leistung beeinträchtigten Schüler werden ab einer bestimmten Stufe nicht mehr weiterschreiten können. Auf welcher Stufe das sein wird, hängt vom Grad der Behinderung ab, wichtig in diesem Zusammenhang ist, dass sie das Ganze im Blick hatten, auch wenn manches nur ansatzweise erfasst wurde. Für die begabten Schüler muss dies kein Nachteil sein, wenn sie die einzelnen Lernschritte mitgehen. Sie können durch die behinderten Schüler angestoßen werden, z.B. die Lerngegenstände komplexer zu sehen. Auf diese Weise ist es möglich, dass geistig Behinderte und so genannte 'Hochbegabte' effizient miteinander lernen, wenn auch Verschiedenes.¹⁰ Annedore Prengel betont, dass alle Kinder, von sehr leistungsstarken bis hin zu schwer behinderten, beim gemeinsamen Lernen profitieren, und zwar in allen Fächern. Die größte Überraschung lösten die kognitiven Fortschritte der behinderten Kinder unter den Bedingungen integrativer Pädagogik aus, sie werden in erster Linie auf das Zu-

⁷ Vgl. Feuser, Georg, Aspekte einer integrativen Didaktik unter Berücksichtigung tätigkeitstheoretischer und entwicklungspsychologischer Erkenntnisse, in: Eberwein, Hans (Hg.), *Handbuch Integrationspädagogik*, Weinheim – Basel 41997, 215-226, hier 217.

⁸ Vgl. Eberwein, Hans, *Integrationspädagogik als Weiterentwicklung (sonder-)pädagogischen Denkens und Handelns*, in: ders. (Hg.), *Handbuch Integrationspädagogik*, Weinheim – Basel 41997, 55-70, hier 61.

⁹ Vgl. Feuser [Anm. 9], 221.

¹⁰ Vgl. ebd., 223.

sammensein mit 'gleichaltrigen Miterziehern' zurückgeführt. Auch die nichtbehinderten Kinder machten in Integrationsklassen gute intellektuelle Fortschritte, sowohl die sehr schwachen (lernbehinderten Schüler) als auch die durchschnittlich und die sehr hochleistungsfähigen.¹¹ Obwohl die Ergebnisse durch eine Kontrollklasse mit nichtbehinderten Schülern abgesichert wurden, sind dennoch Bedenken angebracht. Diese Bedenken teilt auch Hans Wocken in Bezug auf heterogene Lerngruppen.¹² Nach ihm hat die Anwesenheit lernschwacher Schüler weder positive noch negative Auswirkungen auf die Leistungsentwicklung guter Schüler, und die Anwesenheit hochleistungsfähiger Schüler wirke sich auf Schüler anderer Begabungsgruppen nur geringfügig und auch nicht in jedem Fall leistungsanregend aus.

2. Integrationsbemühungen im Religionsunterricht in Vergangenheit und Gegenwart

In der Vergangenheit, insbesondere in den kleinen Dorfschulen, war es üblich, dass behinderte Kinder mit nichtbehinderten gemeinsam unterrichtet wurden. Gegenwärtig gibt es in verschiedenen Ländern Regelschulen, die behinderte Kinder aufnehmen und sie beschulen. Da ich selbst eine einklassige Volksschule besuchte, in der auch behinderte Kinder unterrichtet wurden, möchte ich zunächst von dieser Schule berichten, anschließend wird auf entsprechende Regelschulen eingegangen.

2.1 Die einklassigen Volksschule – integrative Ansätze und Versuche der Elementarisierung

Die einklassige Volksschule war in vielen kleineren Dörfern vor und nach dem Zweiten Weltkrieg die Regel. Da es noch keine sonderpädagogischen Einrichtungen im ländlichen Raum gab, war es selbstverständlich, dass auch die behinderten Schüler diese Schule besuchten. Ich denke hier an eine Schule, in der 30 Schüler und Schülerinnen, die acht Jahrgangsstufen angehörten, unterrichtet wurden. Sechs Schüler und Schülerinnen von ihnen waren lernbehindert. Das erforderte vom Lehrer großes pädagogisches Geschick und Einfühlungsvermögen, insbesondere hatte er auf die individuellen Lernvoraussetzungen zu achten. Im ersten Vierteljahr beschäftigte sich der Lehrer schwerpunktmäßig immer mit der ersten Jahrgangsstufe, aber auch die anderen Jahrgangsstufen wurden mitbetreut. Das geschah durch Bildung von Lerngruppen, in denen der Schüler-Schüler-Unterricht dominierend war. Die begabten Schüler und Schülerinnen in der Gruppe, aber auch die Schüler und Schülerinnen der höheren Jahrgangsstufen übernahmen die Funktion des Lehrers, der aber trotzdem noch die Arbeit in den einzelnen Gruppen überwachte. Auch die begabten Schüler und Schülerinnen kamen nicht zu kurz; sie wurden in besonderen Gruppen an einigen Tagen in der Woche zusammengefasst und erhielten überdies Hausaufgaben, die sie weiterführten. Die einzelnen Lerngruppen waren so angelegt, dass einzelne Schüler und Schülerinnen mit Einwilligung des Lehrers, wobei er deren Neigung und Begabung berücksichtigte, in eine andere Gruppe wechseln konnten.

¹¹ Vgl. Prengel [Anm. 8], 159.

¹² Vgl. Wocken, Hans, Schulleistungen in heterogenen Lerngruppen, in: Eberwein, Hans (Hg.), Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam, Weinheim – Basel 1990, 315-320, hier 319.

Diese Konzeption, in der die kommunikative Didaktik zur Anwendung kam, bot viele Vorteile, insbesondere für die lernbehinderten Schüler. Sie fühlten sich in der Klasse integriert und akzeptiert. Dadurch, dass bei ihren individuellen Lernvoraussetzungen angeknüpft und auch bei der Verfolgung der unterrichtlichen Ziele keine Lernzielgleichheit mit den nichtbehinderten Schülern angestrebt wurde, konnten die behinderten Schüler Lernfortschritte erreichen. Auch die nichtbehinderten Schüler profitierten vom gemeinsamen Lernen, und zwar im methodischen und kommunikativen Bereich. Insbesondere traf dies für die Schüler zu, die beim Schüler-Schüler-Unterricht den anderen Hilfestellungen boten. Schüler, die den behinderten Schülern zur Seite standen, hatten durch die didaktische Vorgehensweise des Elementarisierens einen besonderen Gewinn, da sie überlegen mussten, auf welchem didaktischen Weg die behinderten Mitschüler den Lerngegenstand erfassen konnten. Insgesamt war festzustellen, dass das Klima in der Klasse durch die verschiedenen Formen der Gruppenarbeit positiv beeinflusst wurde. Das zeigte sich im Umgang der Schüler miteinander, wobei Sensibilität und Verantwortungsbewusstsein geweckt und geschult wurden.

Auch im Religionsunterricht wurden diese Formen des Unterrichtens praktiziert. Der Unterricht wurde nicht, wie es damals üblich war, von zwei Lehrkräften erteilt, dem Lehrer, der für den Bibelunterricht zuständig war, und vom Pfarrer, der den Katechismus zu unterrichten hatte, sondern er lag in einer Hand: in der des Lehrers. So konnte auch hier bei den individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler angeknüpft werden und durch differenzierte Lernziele die Vermittlung auf der inhaltlichen Seite erfolgen. Der Lehrer ging von den Erfahrungen der Schüler aus und brachte diese Erfahrungen mit denen in der Bibel oder in der kirchlichen Tradition in Verbindung. Auf diese Weise gelang es ihm, schon lange bevor die Korrelationsdidaktik in religionspädagogischen Veröffentlichungen thematisiert wurde, deutlich zu machen, dass der Glaube etwas mit dem Leben zu tun hat. Die Schüler jedenfalls erkannten dies. Biblische Geschichten wurden dabei z.B. nicht vorgelesen oder von den Schülern gelesen, sondern narrativ vermittelt oder auch 'gemalt' oder 'gespielt'. Während im herkömmlichen Religionsunterricht das Hauptaugenmerk auf die Vermittlung kognitiver Lernziele gerichtet war, kamen bei diesem methodischen Vorgehen affektive und pragmatische Lernziele zu ihrem Recht. Das hatte zur Folge, dass für die Schüler der Religionsunterricht interessanter war. Immer wieder hat der Lehrer auch versucht, fächerübergreifend zu arbeiten. Auch das war in der damaligen Zeit eine Seltenheit. Nicht nur die behinderten Schüler profitierten durch die affektiven und pragmatischen Lernziele, sondern auch die anderen Schüler.

2.2 Integration und Elementarisierung im Religionsunterricht heute

Roland Kollmann¹³ setzt sich für die Integration von Behinderten in Schule und Gemeinde ein. Das christliche Menschenbild, nach dem jeder Mensch von Gott angenommen ist, so wie er ist, fordere von Katecheten in der Gemeinde und vom Religionslehrer in der Schule die entschiedene Berücksichtigung der speziellen Behinderungsform als Lernausgangslage für alle katechetischen Bemühungen und zugleich die Nichtfestle-

¹³ Vgl. Kollmann, Roland, Menschen mit Behinderungen in Katechese und Religionsunterricht, in: RpB 45/2000, 89-102, hier 89.

gung des Menschen auf seine Behinderung. Daher müsse gegen die Segregationstendenzen in Gesellschaft und Kirche die Integration von Menschen, mit und ohne Behinderung, gefördert werden. In der Vergangenheit wurden viele positive Erfahrungen bei der gemeinsamen Glaubensunterweisung von behinderten und nichtbehinderten Kindern und Jugendlichen in der gemeindlichen Katechese gemacht. Auch im schulischen Religionsunterricht gibt es solche Erfahrungen. Der gemeinsame Unterricht zwingt zur Elementarisierung, wodurch der Inhalt durch multisensorische Methoden erfasst werden kann.

Erinnert sei z.B. an die Hauptschule in Bürs/Vorarlberg, in der sowohl in den profanen Fächern wie auch im Religionsunterricht behinderte und nichtbehinderte Schüler gemeinsam unterrichtet werden. Favorisiert im Religionsunterricht werden dabei besonders „offene Lernformen“.¹⁴ Bei den Lernwegen wird die individuelle Ausgangslage der Schüler besonders berücksichtigt. Im großen Feld der Unterrichtsmethoden spielen ‘Sozial- und Interaktionsformen’ (z.B. Partnerarbeit, Gruppenarbeit), ‘sprachorientierte’ (z.B. Erzählen) und ‘bildorientierte’ Unterrichtsmethoden (z.B. bildnerisch Gestalten, Arbeiten mit Karikaturen, Fotos, usw.) sowie ‘musikalische, spielerische und meditative Handlungselemente’ eine wichtige Rolle. Für die Wege elementaren Lernens werden Lehr- und Lernformen vorgezogen, die insbesondere vom aktiven Sinn der ‘Rezeption’ und ‘Assimilation’ ausgehen und darum die Kreativität der Schülerinnen und Schüler fördern. Kognitive und emotionale Prozesse sind bei diesen Lernwegen ebenfalls bedeutsam. Es hat sich z.B. gezeigt, dass Kinder mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen beim gemeinsamen Arbeiten an einem Projekt Lernfortschritte erzielen.¹⁵ Fast alle Themen des Religionsunterrichtes in der Grund- und Hauptschule und sogar manche in den weiterführenden Schulen sind für behinderte wie auch für nichtbehinderte Schüler geeignet, wenn sie in elementarisierter Form behandelt werden. Ein Beispiel ist die Erzählung vom barmherzigen Samariter (Lk 10, 25-37). Bei dieser Perikope steht das Verhältnis von Gottes- und Nächstenliebe im Mittelpunkt. Der Satz: „Du sollst den Herrn, deinen Gott, lieben mit ganzem Herzen und ganzer Seele, mit all deiner Kraft und all deinen Gedanken und: Deinen Nächsten sollst du lieben wie dich selbst“ wird durch eine Beispielerzählung elementarisiert, d. h. es soll deutlich werden, worauf es in der Relation von Gottes- und Nächstenliebe ankommt. Lothar Kuld und Stefan Gönzheimer beschreiben in ihrem Compassion-Projekt¹⁶ eine Unterrichtsform des Religionsunterrichtes, die sich, wie ich meine, für den gemeinsamen Unterricht von Behinderten und Nichtbehinderten besonders eignet. Danach verbrachten die Schüler und Schülerinnen in der Regel zwei Wochen z.B. in Altenheimen, Krankenheimen etc., wobei sie von den Lehrerinnen und Lehrern besucht wurden. Relevante Themen und Unterrichtsformen, die sich beim Projekt ergeben haben, wurden in den Ablauf des Fachunterrichtes aufgenommen. Es zeigte sich, dass viele Themen des Religionsunterrichts auch andere Fächer tangierten bzw. dass der Religionsunterricht nicht allein zuständig war. Das Pro-

¹⁴ Vgl. Fritsche, Josef, Erfahrungen mit offenen Lernformen, in: KBI 125 (6/2000), 409-413, hier 412.

¹⁵ Vgl. Schweitzer / Nipkow u.a. [Anm. 4], 179f.

¹⁶ Vgl. Kuld, Lothar / Gönzheimer, Stefan, Das Praxis- und Unterrichtsprojekt Compassion, in: Glaube und Lernen 15 (1/2000), 80-87.

jekt bot die Chance, beim Lernen die verschiedenen Aspekte zu sehen, so dass die Bedeutung der einzelnen Fächer in den Blick kam.

Bei diesem Projekt steht das Handeln als Methode des Elementarisierens im Mittelpunkt. Eine andere methodische Variante des Elementarisierens erfolgt durch die Verwendung von Symbolen. Sie eignen sich ebenfalls für das gemeinsame Lernen, denn Symbole bringen alle Saiten des Menschen zum Klingen. Sie spielen bei der Elementarisierung religiöser Inhalte eine sehr wichtige Rolle. Dinge, Vorgänge werden als Symbol erkannt, wenn Intensität, also Wiederholung, Variation, Häufung und Wiedererkennung zu ihnen gehören und erlebt werden. Der didaktische Lernweg erfordert somit, äußere Eindrücke von Dingen, Vorgängen so zu entwickeln und deutlich zu machen, dass sie schrittweise zur inneren Verbildlichung gelangen können. Das verlangt vor allem den Wechsel der Sinne: Hören, Schauen, Tasten, das Zueinander von Wort, Schweigen und Handeln, den kreativen Einbezug von gestalterischen Ausdrucksmitteln, wie Malen, Singen, gestisches Darstellen, Musik und Bewegung.¹⁷ Symbole haben also mit der pädagogischen Kunst des 'Elementarisierens' zu tun, mit der Rückführung komplexer Strukturen auf prägnante Grundelemente. Symbole erweisen sich dann als tauglich, wenn sie im Schnittpunkt mehrerer Bezugslinien liegen, nämlich wenn sie

- theologisch den Kern einer Sache treffen,
- didaktisch das Einfache als das Grundlegende ansprechen,
- möglichst genau in die Situation und Entwicklungsstufe junger Menschen hineinzielen.

Nicht die Vielzahl oder die Variation von präsentierten Symbolen ist gefordert, sondern ihr bewusster Einsatz.¹⁸ Es ist heute wichtig, verschiedene Arten von Symbolen aufzugreifen: 'Ursymbole' und 'Situationssymbole'. 'Ursymbole' wie Brot, Wasser, Licht etc. sind nicht weiter rückführbar in der Dingwelt. Wenn man intensiv mit ihnen umgeht, versprechen sie dichte, vielfältige Erfahrungen. Zugleich sind sie zentrale Bilder der religiösen, der biblischen Sprache. 'Situationssymbole' werden fallweise entdeckt. Sie sind von sprechender Bedeutung für junge Menschen, wie z.B. der Turnschuh als Symbol oder die Lederjacke etc. Das sind Dinge, in denen sich junge Menschen wiederfinden, in denen sie für Tage und Monate ein sprechendes Zeichen ihrer Situation wiedererkennen und darin ihre Identität stärken.

Wenn im Religionsunterricht behinderte und nichtbehinderte Kinder gemeinsam unterrichtet werden, werden nicht nur kommunikative und soziale Fähigkeiten gelernt, sondern auch wesentliche Inhalte des christlichen Glaubens in den Mittelpunkt gerückt, wie z.B. Nächstenliebe, das Vorbild Jesu, die Schöpfung etc.

3. Schlussbemerkungen

In Deutschland gibt es inzwischen Integrationsversuche im vorschulischen Bereich, in der Schule und in der freien und kirchlichen Jugendarbeit. Die Versuche zeigen, dass die Integration keine Utopie ist, vielmehr eine pädagogische Aufgabe, die Erzieherinnen, Lehrer, Jugendleiter und Eltern zu einem Umdenken zwingt. Nachgedacht werden muss

¹⁷ Vgl. Albrecht, Wilhelm, Neuere Erträge der Symboldidaktik, in: Adam, Gottfried / Schultze, Herbert (Hg.), Religionsunterricht mit Sonderschülern, Münster 1988, 119-136, hier 133f.

¹⁸ Vgl. ebd., 133.

aber auch über eine Änderung in der Ausbildung der Lehrer bzw. über schulorganisatorische Maßnahmen.¹⁹ Im Lehrplan für die Grundschulen in Bayern heißt es: „Die gesellschaftliche Integration von Menschen mit Behinderungen als Ziel baut auf einer möglichst frühzeitigen Sensibilisierung im gemeinsamen Lernen und wechselseitigen Miteinanderumgehen auf. Kinder mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf begegnen sich im Allgemeinen vorurteilsfrei und unvoreingenommen. Dies stellt eine Chance dar, Einfühlsamkeit und Toleranz für das bisweilen andersartig wirkende Handeln von Menschen mit einer Behinderung zu entwickeln sowie Handlungsstrategien kennen zu lernen, die auch im zukünftigen Leben eine angemessene Begegnung von Behinderten und Nichtbehinderten anbahnen“²⁰. Während in anderen Bundesländern im schulischen Bereich die Integrationsbemühungen schon vorangeschritten sind, befindet man sich in Bayern noch im Anfangsstadium. Am 8. Juli 1998 hat der Bayerische Landtag die gemeinsame Beschulung Behinderter und Nichtbehinderter erörtert und einen Beschluss herbeigeführt. Grundsätzlich wird hier die Integration der Behinderten in die Regelschule bejaht, aber sie wird an ganz bestimmte Bedingungen geknüpft. Der Schulbesuch muss sich am individuellen Förderbedarf der Behinderten und von Behinderung bedrohten Kinder und Jugendlichen orientieren.²¹ Nicht die Lernzielgleichheit ist dabei das entscheidende Kriterium, sondern die Frage, ob, wann und wie lange der jeweilige Lernort für das Kind förderlich ist. In diesem Zusammenhang wird auch auf eine notwendige Kooperation der verschiedenen Schulen hingewiesen, die es ermöglichen soll, in bestimmten Fächern behinderte mit nichtbehinderten Schülern zu beschulen.²² Differenzierung und Individualisierung werden dabei als wichtige didaktisch-methodische Komponenten herausgestellt.²³ Ausgangspunkt für jedwede sonderpädagogische Förderung ist der individuell festzustellende sonderpädagogische Förderbedarf des einzelnen Kindes und Jugendlichen. Viele Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf können mit sonderpädagogischer Unterstützung an allgemeinen Schulen verbleiben, das erfordert aber eine Zusammenarbeit der Schulleitungen und Lehrkräfte mit den entsprechenden Sonderpädagogen. Wenn auch in diesem Beschluss die in anderen Bundesländern teilweise euphorischen Darstellungen von der gemeinsamen Beschulung Behinderter und Nichtbehinderter etwas relativiert werden, so ermöglichen sie auch in Bayern unter gewissen Bedingungen den integrativen Unterricht. Besonders die beiden Kirchen sollten sich dafür einsetzen, dass in Religionsunterricht, Katechese und Jugendarbeit keine Ausgrenzung der Behinderten erfolgt. Einen wichtigen Beitrag zur Integration könnten nämlich schulischer Religionsunterricht, Katechese und kirchliche Jugendarbeit leisten, wenn dort beim Von- und Miteinanderlernen wichtige Aspekte der Elementarisierung zur Anwendung kämen.

¹⁹ Vgl. Benkmann, Rainer, *Entwicklungspädagogik und Kooperation*, Weinheim 1998, 142f.; Tschamler, Herbert, *Möglichkeiten und Grenzen der Integration von Behinderten in pädagogischen Feldern*, in: *Katholische Elternschaft Deutschlands* (Hg.), *Integration Behinderter in Regelschulen – Förderung oder Behinderung?* (Schriftenreihe der KED – Heft 18), Bonn 1992, 32-41, hier 36.

²⁰ *Amtsblatt der Bayerischen Staatsministerien für Unterricht und Kultus und Wissenschaft, Forschung und Kunst*, KWMBI So.-Nr. 1/2000, 15.

²¹ Vgl. Karl, Erhard, *Integrative schulische Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher*, in: *Schulverwaltung* (Ausgabe Bayern) 22 (1999) [3 Hefte], 96-102, hier 97.

²² Vgl. ebd., 97.

²³ Vgl. ebd., 99.

Franz W. Niehl

Mit Texten im Gespräch

(Über die Arbeit mit Texten im Religionsunterricht

1. Was sind Texte?

Das Wort 'Text' (aus mlat. *textus* = Gewebe) weist darauf hin, dass ein Text ein Wortgeflecht mit handwerklichem Charakter ist: Ein Text wird gemacht; als schriftliche Form der Rede ist er – stärker als der mündliche Ausdruck – geprägt vom Formwillen des Verfassers. Was leisten nun Texte und wie kann man sie verstehen? Angesichts der Vielfalt der Texte gibt es auf diese Frage keine eindeutige Antwort. Für eine erste Klärung ist es deshalb hilfreich, zunächst die Textgattungen grob einzuteilen in

- pragmatische Texte bzw. Sachtexte und
- fiktionale bzw. literarische Texte.

Was leisten Sachtexte und wie verstehen wir sie?

Sachtexte bieten Informationen oder sie analysieren einen Sachverhalt; sie erörtern ein Problem oder sie ergreifen wertend Partei. Hierher gehören Geschichtsschreibungen und Börsenberichte, Lehrtexte in Schulbüchern und Nachrichtenmeldungen, aber auch Essays, philosophische und theologische Texte. Machen wir uns die Leistung von Sachtexten an einem einfachen Beispiel klar: In Kleidungsstücke ist meistens ein kleiner Zettel eingenäht, der die Produktinformation enthält: „80% Synthetics, 20% Baumwolle“. Der Hersteller (Autor) teilt dem Käufer (Leser) pflichtgemäß mit, dass dieser Pull-over zu 80% aus Kunststoffen und zu 20% aus Baumwolle besteht (Referenz / Inhalt der Mitteilung). Wann hat nun ein Leser diese Botschaft verstanden? Zunächst muss er die Begriffe „Synthetics“ und „Baumwolle“ kennen und er muss die Prozentangaben entschlüsseln können. Jetzt hat er die vordergründige Information entziffert. Verstanden hat er den knappen Text aber erst, wenn er dieser Information eine praktische Bedeutung abgewinnen kann. Beispielsweise sollte er wissen, was die Gewebemischung für die Verwendung des Kleidungsstücks bedeutet (Schutz vor Kälte, Verträglichkeit am Körper, Waschen, Brennbarkeit etc.). Der Leser muss also die Botschaft eines Sachtextes entschlüsseln, er muss dann sein Wissen aktivieren und die neue Information mit seinem Wissen verknüpfen.

Dabei gibt es zwei Möglichkeiten: Es kann sein, dass die neue Information das bisherige Wissen lediglich ergänzt und bestätigt. Dann kann sie problemlos in die Vorstellungswelt eines Menschen aufgenommen werden. Es kann aber auch sein, dass die neue Information sperrig ist zu den bisherigen Auffassungen und Überzeugungen. Wer etwa einen Text über Wundererzählungen liest, muss vielleicht seine Vorstellung von Wundern revidieren. Er wird also genötigt, sein Weltverständnis – in diesem Fall auch sein Glaubensverständnis – zu ändern. Dabei spielt sich oft ein mehrschichtiger Lernprozess ab. Seine bisherigen Denkvorstellungen muss der Leser nämlich so überarbeiten, dass die neuen Informationen eingepasst werden können. Im Blick auf Wundererzählungen heißt das vielleicht: Das Bild von Jesus Christus und die Auffassung vom Neuen Testa-

ment werden infrage gestellt und müssten modifiziert werden, damit das neue Verständnis der Wundererzählungen integriert werden kann.

Verstehen ist also ein komplizierter Prozess der *Assimilation* und der *Akkommodation*:

- Das Neue wird angeeignet (*assimiliert*), so dass es die bisherigen Vorstellungen erweitert oder korrigiert.
- Gleichzeitig aber wird das Gefüge der bisherigen Vorstellungen so verändert (*akkommodiert*), dass sich das neue Wissen ohne nennenswerte Brüche einpassen lässt.

In diesem Prozess ist aber jeder Leser bestrebt, seine Vorstellungen nur soweit zu ändern, wie es sein Weltbild zulässt. Neue Erkenntnisse, die ihm zuviel Änderungen zumuten, wird er zurückweisen. In unserem Beispiel könnte etwa einer denken: Diese Auffassung von den Wundern ist mir zu radikal. Ich glaube das nicht und übernehme nur einen Teil der neuen Thesen. Wir stoßen hier auf eine Ursache von Lernblockaden: Wenn neue Informationen einen Menschen praktisch nötigen, sein bisheriges Weltbild völlig umzustürzen, dann hält er lieber an seinen alten Vorstellungen fest und verwirft die neuen Einsichten, so überzeugend sie auch sein mögen.

Wenn also ein Sachtext verstanden werden soll, so lautet die Leitfrage: Wie kann der Text verknüpft werden mit den bisherigen Vorstellungen der Leserinnen und Leser? Wie kann er in Beziehung gesetzt werden zu ihrer bisherigen Lerngeschichte?

Was leisten literarische Texte und wie verstehen wir sie?

Wie verhält es sich nun mit literarischen Texten? Kehren wir noch einmal zurück zu den Textilien! 1980 schreibt der Schriftsteller Nicolas Born: „Wir leben zu 80% in Synthetics und zu 20% in Baumwolle.“¹ Wann hat jemand diesen Text verstanden? Nun, wie beim Sachtext muss er wissen, was Baumwolle, Synthetics und die Prozentangaben bedeuten. Aber das genügt nicht. Wenn einer diese ‘wörtliche Bedeutung’ erfasst hat, hat er noch lange nicht verstanden, worum es in diesem Text geht. Aus der einfachen Sachaussage des Etiketts ist nämlich eine Metapher geworden. Die Arbeit des Lesers ist jetzt anspruchsvoller: Er muss zunächst durchschauen, dass er diesen Text nicht mehr ‘wörtlich’ verstehen darf. Dementsprechend muss er nun ein Textverständnis entwickeln, das den Wortlaut überschreitet. Er muß den Text *interpretieren*. Dabei wird der Leser auf eine Reise geschickt – nämlich auf eine Reise zu sich selbst. Er soll herausfinden, welche Verknüpfungen zwischen seiner Lebenswelt und der Textwelt möglich sind. Die Textwelt aber wird er dabei symbolisch verstehen. Damit entsteht eine offene Situation und der Text verliert seine Eindeutigkeit. Die verschiedenen Leserinnen und Leser haben ja unterschiedliche Schicksale und Erfahrungen. Es kann also sein, dass jemand es gut findet, dass er „zu 80% in Synthetics“ lebt, während ein anderer die Entfremdung von der Natur bitter beklagt. Wer literarische Texte verstehen will, führt also ein Gespräch, in dem er seine bisherige Erfahrungsgeschichte mit der Textwelt in Beziehung setzt. Die Hoffnungen und Sehnsüchte, die Ängste und Glückserfahrungen der Leser bilden den Resonanzraum, in dem die Tragweite und Wahrheit literarischer Texte ausgelotet wird.

¹ Nicolas Born, Rede zur Verleihung des Bremer Literaturpreises (28.01.1977), in: Tintenfisch 12, Berlin 1977, 115-117, hier: 115

Was leisten also fiktionale Texte? In einem vordergründigen, wörtlichen Sinn sind literarische Texte nicht wahr. Die Dichter lügen. Aber als Metaphern, als Bilder für unsere Erfahrungen, übermitteln Gedichte, Dramen und Erzählungen unersetzliche Wahrheiten. Literarische Texte wollen interpretiert werden. Unter 'Interpretation' verstehen wir dabei jenen Dialog, in dem Leserinnen und Leser die Textwelt als Echo und Spiegel ihrer Lebensgeschichte entdecken. Vielleicht stoßen sie dabei auf Erlebnisse und innere Bilder, die sie bisher verdrängt haben; vielleicht entdecken sie eine verschüttete Wahrheit oder einen neuen Lebenshorizont und lernen sich selbst dadurch besser kennen. Wie kommt es nun, dass Leserinnen und Leser, die völlig unterschiedliche Lebensgeschichten haben, dennoch von demselben Text fasziniert sein können? Eine Antwort auf diese Frage liegt in der Offenheit der literarischen Texte. Sie zeichnen sich durch Mehrdeutigkeit aus und ermöglichen damit unterschiedliche Interpretationen. Zugespitzt lässt sich sagen: Erst die Leserinnen und Leser stellen die Bedeutung eines Textes her. Deshalb kann es die allein richtige Auslegung auch nicht geben (wohl aber: Auslegungen, die eindeutig falsch sind, weil sie der Struktur des Textes widersprechen). Wenn also ein literarischer Text verstanden werden soll, so lautet die Leitfrage: Wie kann der Text ins Gespräch kommen mit den Erzähl- und Bildwelten der Leserinnen und Leser? Wie kann er verknüpft werden mit ihrer bisherigen Erfahrungsgeschichte?

Texte als Elemente eines kommunikativen Prozesses

Bis auf wenige Ausnahmen (etwa: Tagebuch, Merkzettel) richten sich Texte an Adressaten. Deshalb ist es aufschlußreich, Texte als Elemente eines kommunikativen Prozesses zu betrachten:

Ein Autor verständigt sich

- mit Hilfe eines Textes
- mit Lesern
- über einen Inhalt
- im Medium der Sprache.

Dabei bringen alle Elemente dieser Reihe ihre Welten in den Verständigungsprozess ein (vgl. Schaubild): Autor und Leser sind jeweils beheimatet in ihrer geschichtlichen Situation; der Text bezieht sich auf außersprachliche Wirklichkeit (etwa auf Sachverhalte, auf Erlebnisse und Erfahrungen, auf Probleme und Vorstellungen); der Text verweist zudem auf andere Texte (denen er widerspricht oder die er bestätigt, die er modifiziert oder korrigiert). Und schließlich ist der Text gestaltete Sprache, er hat stilistische und syntaktische Merkmale, die aus den Möglichkeiten der jeweiligen Sprache und Literatur erwachsen bzw. diese Möglichkeiten erweitern. Diesem Schema entsprechend lassen sich Texte auch grob charakterisieren und einteilen: Es gibt Texte, die ihren Schwerpunkt haben in der Selbstmitteilung des Autors, für andere Texte steht die Sachaussage im Mittelpunkt; Texte können sodann Appell an die Leserinnen und Leser sein, und nicht zuletzt kann ihre Eigenart in einer besonderen Gestaltung der Sprache liegen (z. B. Metaphorik, Motive, Stilmittel, Reim, Rhythmus, Sprachgestus, etc.).

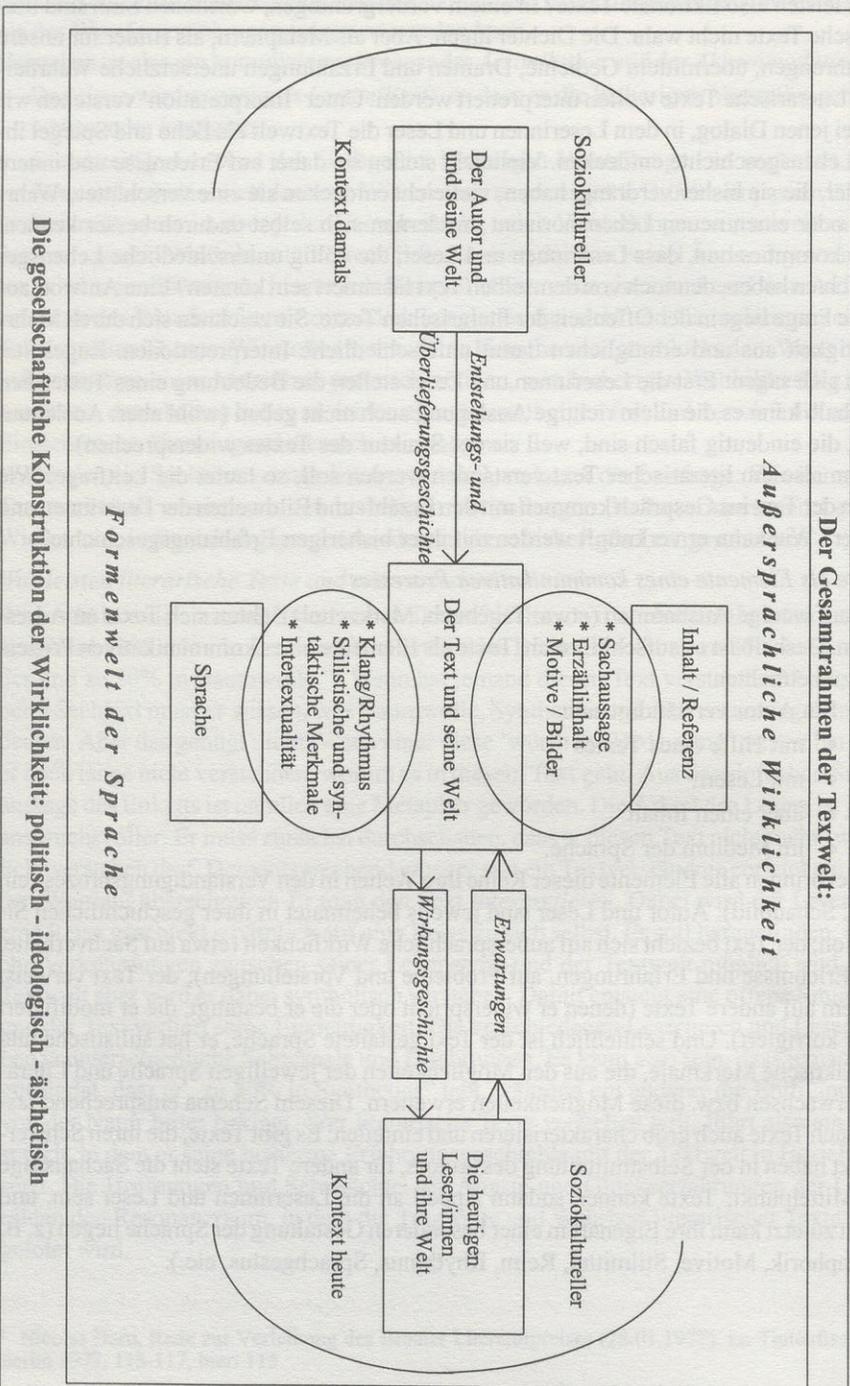
Textverstehen als Verständigungsprozess

Der Gesamtrahmen der Textwelt:

Außersprachliche Wirklichkeit

Formenwelt der Sprache

Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: politisch - ideologisch - ästhetisch



2. Was heißt 'einen Text verstehen'?

Das Verständnis eines (literarischen) Textes wächst in einer Bewegung, die hin und her läuft zwischen dem Text, seiner Analyse und außertextlichen Einsichten. Dabei können folgende Zugänge zum Text unterschieden werden:

a) *Intuitives Erfassen einer Textbedeutung beim Lesen oder Hören*

b) *Analyse des Textes (formal und inhaltlich)*

Leitfragen: Wie ist der Text gemacht? Welche Stilmittel und Motive kennzeichnen ihn? Welcher literarischen Gattung gehört er an? – Worum geht es inhaltlich? Welche Position bezieht der Text? Wie verhält er sich damit zu anderen Auffassungen und Meinungen?

c) *Beziehungen zwischen Leser und Text*

Leitfragen: Welche Rolle weist der Text dem Leser zu? Welche Assoziationen ruft er wach? Welche Erfahrungen, Erlebnisse und inneren Bilder bilden den Resonanzraum des Textes? Warum ist dieser Text aus meiner Sicht wertvoll? Was begeistert mich an ihm? Wodurch provoziert er mich?

d) *Rekonstruktion der Entstehungssituation als Interpretationshilfe*

Leitfragen: Wie ist der Text entstanden? Was wissen wir über den Autor und seine Intentionen? Welchen Stellenwert hat er in den Auseinandersetzungen der Entstehungszeit? Wogegen und wofür ergreift er Partei?

e) *Position des Textes in der Welt der Sprache*

Leitfragen: Wie verhält sich der Text zu anderen Texten, die themen- oder motivverwandt sind? Mit welchen sprachlichen Mitteln erweitert er die Wahrnehmung der Leserinnen und Leser? Welche Sprachebene benutzt der Text? Wie verhalten sich Inhalt und Sprachgestus?

f) *Exemplarische Vergegenwärtigung der Wirkungsgeschichte des Textes in Gesellschaft und Kultur*

Leitfragen: Welche Rezeptionsgeschichte hat der Text? Mit welchen Entwicklungen ist er verknüpft? Welche Wirkungen hatte er? Was verrät die Wirkungsgeschichte über seinen Stellenwert und seine Deutungsmöglichkeiten?

g) *Klärung des Vorverständnisses*

Leitfragen: Mit welchen Erwartungen begegnen – vor diesem Hintergrund – heutige Leserinnen und Leser diesem Text? Und wie begünstigen oder blockieren diese Erwartungen die Textbegegnung?

h) *Verknüpfung des Textes mit heutigen Erfahrungen und zeitgenössischen Denkmodellen*

Leitfragen: Wie wirkt der Text heute? Was löst er bei Leserinnen und Lesern aus? – Welche Wahrnehmungen und Wertungen stellt er infrage? Wie lässt er sich interpretieren vor dem Horizont heute wirksamer Denkmodelle?

Im Wechselspiel dieser Zugänge kommt ein vielstimmiges Gespräch zustande, das immer neue Facetten zum Textverständnis beiträgt. Dabei bleibt offen, was der Text 'wirk-

lich bedeutet'. Es könnte nämlich sein, dass dem 'Text an sich' keine Bedeutung zukommt. Bedeutungen erwachsen erst aus dem Beziehungsgeflecht, in dem ein Text wirksam wird. Insofern ist die Auslegung von (literarischen) Texten ein grundsätzlich unabschließbarer Prozess. Das heißt auch: Die Unterrichtenden sollten dem Verlangen nach Eindeutigkeit entsagen und sollten der Versuchung widerstehen, literarischen Texten klare Bedeutungen zuzuschreiben. Das hieße nämlich, die literarisch beabsichtigte Mehrdeutigkeit (etwa durch Leerstellen) zu widerrufen. Angemessener ist es, sich – mit wechselndem Blickpunkt – auf die Textwelt einzulassen. Dann scheinen Distanz und Nähe zur erlebten Welt auf. Dann kann sich jener (innere) Dialog des Lesers mit dem Text entwickeln, in dem sich die Anregungskraft des Textes erweist. Die angemessene Einstellung ist also nicht das Bescheidwissen über den Text, sondern jene Neugierde, die mit Überraschungen und unvorhergesehenen Entdeckungen rechnet.

Die bisher genannten Dimensionen des Textverstehens werden überschritten, wenn die Metaebene in die Interpretation einbezogen wird. Dann kann etwa gefragt werden:

- Wie konstruiert der Text Wirklichkeit? Wie konkurriert er dabei mit anderen Instanzen, die Wirklichkeit hervorbringen (etwa: mit gesellschaftlichen Ordnungen, weltanschaulichen Positionen, ästhetischen Werken, Riten ...)?
- Woraus speist sich das erkenntnisleitende Interesse der heutigen Leserinnen und Leser und wie wirkt es zurück auf den Umgang mit dem Text?
- Wie hat sich der Blickwinkel der Leserinnen und Leser im Lauf der Wirkungsgeschichte verschoben? Welche Ursachen und Folgen lassen sich erkennen?
- Was bedeutet die geschilderte Methode der Interpretation für das Selbstverständnis der Leserinnen und Leser? – Genauer: Welches Selbstbild und welches Bild von Kultur entstehen, wenn Interpretation ein Grundmuster für die Aneignung von Wirklichkeit ist? Inwiefern ist dann der Umgang mit Texten ein exemplarischer Modus des In-der-Welt-Seins?

3. Texte im Religionsunterricht

Fast unerschöpflich sind die Möglichkeiten, die Texte für den Religionsunterricht bereithalten:

- Texte können einen Sachverhalt darstellen und so das Weltverständnis der Schülerinnen und Schüler fördern.
- Texte können die Wahrnehmungsfähigkeit erweitern. Insbesondere literarische Texte stiften Möglichkeiten zur Identifikation und Auseinandersetzung.
- Texte können Empathie und Erlebnisfähigkeit fördern. In der Erörterung derartiger Texte können ethische und existentielle Fragen vertieft werden.
- Texte können Wortschatz und Ausdrucksvermögen der Schülerinnen und Schüler vergrößern.
- Texte können Fantasie wecken und schöpferische Fähigkeiten wachrufen.
- An Texten können Schülerinnen und Schüler ihre methodischen und hermeneutischen Fähigkeiten entwickeln. Dabei wird der Religionsunterricht besonders auf die Stilmittel und Gattungen der religiösen Sprache achten. So führt er schrittweise in die Sprache des Glaubens ein.

Die Erschließung des Textes in der Unterrichtsvorbereitung

Mit den Schritten der Textauslegung im zweiten Abschnitt haben wir einen breiten, einen idealtypischen Weg markiert; er kann Lehrerinnen und Lehrern helfen, sich selbst einen Text zu erschließen, ehe sie methodische Schritte für den Unterricht planen. Wenn so ein vertieftes Textverständnis gewonnen wurde, beginnt die notwendige Reduktion und die Ausrichtung auf Erfordernisse des Unterrichts: Welche Funktion soll der Text im didaktischen und methodischen Arrangement der Unterrichtsreihe bzw. der Unterrichtsstunde erfüllen? Passt diese Funktion auch zu diesem Text? Dabei kann es sein, dass der Text selber der zentrale Inhalt des Lernprozesses ist und dass vom Text her der Unterricht strukturiert wird. Oft erfüllt der Text aber eine nachgeordnete Aufgabe. Er bewährt sich dann als Impulstext, als Informationsbaustein, als Text zur Problemerkennung; er dient vielleicht zur Wiederholung und Ergebnissicherung oder wird als Meditationstext eingesetzt. Die Klärung dieser Frage entscheidet über Intensität und Methoden der Textarbeit. Ein zentraler Bibeltext etwa wird intensiv bearbeitet; Impuls- und Meditationstexte stehen für sich.

Schülerinnen und Schüler begegnen Texten naturgemäß anders als die Lehrperson. Deshalb ist zu klären, mit welcher Erwartungshaltung und mit welchem Interesse Schüler vermutlich den Text aufnehmen. Dabei wirkt sich auch die Verwendungssituation in der Schule aus. Beispielsweise legt der Religionsunterricht existentielle und ethische Fragestellungen nahe; er begünstigt auch die Erwartung, dass ein Text sich auf religiöse Vorstellungen bezieht (Gott, Jesus Christus, Erlösung etc.). Entsprechend reagieren die Schülerinnen und Schüler: Sie entdecken manchmal religiöse Bezüge, für die ein Text überhaupt keine Anhaltspunkte bietet. Zudem ist bei literarischen Texten der Versuch, eine weltanschauliche oder ethische Quintessenz herauszulesen, zumeist eine grobe Verkürzung. (Hier sind Religionslehrerinnen und Religionslehrer vielleicht genauso gefährdet wie diejenigen, die sie unterrichten.) Sodann ist mit Verständnisschwierigkeiten – vielleicht sogar mit Blockaden – zu rechnen. Lesetempo und Aufnahmefähigkeit der Kinder und Jugendlichen wollen bedacht sein. Vor allem ist zu fragen: Welche für sie neuen Einsichten können die Schülerinnen und Schüler in der Auseinandersetzung mit dem Text gewinnen? Und welche Methoden können sie dabei erlernen, die ihnen auch künftig das Verstehen von Texten erleichtern?

Phasen der Textarbeit im Unterricht

Unterricht entzieht sich starren Planungsrastern. Die Resonanz der Schülerinnen und Schüler auf einen Text ist deshalb für die Gestaltung des Unterrichts bedeutsamer als ein Schema der Planung. Dennoch lassen sich (zumindest analytisch) folgende Phasen der Textarbeit unterscheiden:

- *die Vorbereitung auf den Text*
Verknüpfung mit dem Thema, evtl. Erklärung unbekannter Wörter, Hinweise auf den Autor o. Ä.
- *die Textpräsentation*
erzählen, vorlesen, Text aushändigen, über AV-Medien einspielen ...
- *die Textanalyse*
Klären der formalen Strukturen; Begriffe, Motive, Stilmittel usw.

- *die Textauslegung*
Deutungsmöglichkeiten des Textes erarbeiten und sichern
- *die Textdiskussion*
Stellungnahme zum Text; Auseinandersetzung mit seinem Inhalt
- *die schöpferische Arbeit mit dem Text*
Text transformieren; in Analogie zum vorliegenden Text einen neuen schreiben;
Text in eine Spielszene verwandeln; Bilder zum Text malen
- *die Textaneignung*
wiederholen, memorieren, archivieren usw.
- *Methodenreflexion und Methodensicherung.*

Es versteht sich, dass nicht alle acht Phasen in der Arbeit an einem bestimmten Text zum Zuge kommen. Die Phasen machen jedoch methodische Spielräume und didaktische Möglichkeiten bewusst: In der Begegnung mit Texten haben Schülerinnen und Schüler die Chance, sich selbst besser kennen zu lernen, und zugleich können sie ihr Ausdrucksvermögen, ihr Weltbild und ihr Selbstverständnis weiter entwickeln.

Literatur:

Bühler, Karl, Sprachtheorie, Stuttgart – New York 1982

Iser, Wolfgang, Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung, München ⁴1994

Piaget, Jean, Psychologie der Intelligenz, Zürich 1948 / ³1992

Röckel, Gerhard, Grundsätze der Texterschließung, in: Verweyen-Hackmann, Edith / Weber, Bernd (Hg.), Methodenkompetenz im Religionsunterricht, Kevelaer 1999, 71-89

Scherner, Maximilian, Sprache als Text, Tübingen 1984

Stenger, Werner, Zwischen den Zeilen lesen, in: KBI 102 (1977) 204-212

Ders., In Texten zu Hause, in: KBI 102 (1977) 705-714

Wie werden Kinder zu (biblischen) Theologen oder wie entsteht ein kohärentes Bibelwissen?

Bei einer Befragung evangelischer Religionslehrer/innen in Baden-Württemberg anlässlich einer bevorstehenden Lehrplanrevision wurde – nicht überraschend – der Traditionsabbruch bei den Schüler/innen beklagt. Deshalb forderte ein Fünftel der befragten Lehrer/innen explizit, „dass ‘beginnend bei den jüngeren Schülern mehr religiöses Grundwissen aufgebaut wird, durch das ein roter Faden läuft’. [...] Dazu gehört erst einmal ein chronologisch geordnetes biblisches Überblickswissen. Dabei sollen nach dem Wunsch der Lehrer die Zusammenhänge der Geschichten untereinander deutlich werden ebenso wie das Band, das sie alle verbindet. Die Schüler sollen einen Einblick bekommen in die Heilsgeschichte Gottes mit seinem Volk und der ganzen Welt. Das ermöglicht ihnen dann vielleicht eher, auch den roten Faden zu erkennen, der durch den gesamten Religionsunterricht läuft.“¹ Selbst wenn diese Sichtweise die Mehrheit der Lehrer/innen teilen würde – was durchaus anzunehmen ist –, so fiel es doch auf, dass die allerwenigsten Lehrer/innen konkrete Unterrichtsvorschläge in dieser Richtung gemacht haben.² Zwar fänden wohl alle Religionslehrer/innen ein größeres biblisches Grundwissen wünschenswert, doch ist die Bereitschaft, zum Aufbau eines solchen aktiv beizutragen, zumindest bei den Unterrichtenden der Sekundarstufe I wohl nicht so stark ausgeprägt.

In unserem Betrag soll es allerdings primär nicht um eine Bewertung von Lehrplänen oder Religionslehrer/innen gehen. Wir möchten vielmehr der Frage nachgehen, wie Schüler/innen ein Bibelwissen aufbauen, das sie dazu befähigt, als *Theologinnen* eigenständige Urteile zu entwickeln. Erst in dem Maße, wie wir diese Mechanismen kennen, können wir dann auch Vorschläge formulieren, die einen solchen Bildungsprozess bei den Schüler/innen unterstützen können.

1. Blicke ins Klassenzimmer einer 2. Klasse

Im Rahmen einer Untersuchung³ legten wir Schüler/innen eine ‘Dilemma-Geschichte’ vor. In ihr spielen Kinder am See Genezareth, als plötzlich ein Sturm aufkommt. Ihre Onkel sind draußen auf dem See. Die Kinder beratschlagen, was zu tun ist, als plötzlich Jesus erscheint. Was wird geschehen. Die Geschichte ist bewusst in Anlehnung an die Perikopen zur Sturmstillung (Mk 4,35ff par) bzw. zum Seewandel (Mk 6,45ff par) konstruiert. Im Zusammenhang unserer Fragestellung interessiert nun, wie die Schüler/innen ihre ‘Lösung’ des Problems konstruierten. Nicht überraschend spielte die Analogiebildung beim Nachdenken über eine mögliche Antwort eine wichtige Rolle. Konkret

¹ Stephanie Schiller, Neue Themen und Lernformen im Evangelischen Religionsunterricht der Sekundarstufe I als Reaktion auf die Veränderungen der Lebenswelt der Schüler, in: Gerhard Büttner / Walter Dietz / Jörg Thierfelder (Hg.), Religionsunterricht im Urteil der Lehrerinnen und Lehrer. Ergebnisse und Bewertungen einer Befragung Ev. ReligionslehrerInnen in Baden-Württemberg, Idstein 1993, 43-70, hier 58.

² Vgl. Gerhard Büttner, Die ABEL-Befragung im Kontext der religionspädagogischen Literatur, in: Büttner u.a. 1993 [Anm. 1], 21-26, hier 23.

³ Gerhard Büttner / Hartmut Rupp, „Wer sagen die Leute, dass ich sei?“ (Mk 8,27). Christologische Konzepte von Kindern und Jugendlichen, in: JRP 15 (1998), Neukirchen-Vluyn 1999, 31-47.

bedeutete dies, dass der Rückgriff auf eine bereits bekannte Bibelstelle für die Schüler/innen ein Indiz dafür sein konnte, wie denn Jesus oder Gott in der neuen, unbekannteren Situation handeln würde. Wir präsentieren im Folgenden einen Gesprächsausschnitt aus einer zweiten Klasse⁴:

Sofia: Vielleicht irgendwie da aus dem Dorf. Dorfbewohner, [die] irgendwie immer geholfen haben, wenn ein Unwetter kam. [...] Aber manchmal hilft das auch nicht mehr.

L: (Weiß man nicht.) Aber meinst du, der Jesus hat dann den Vorschlag gemacht, den du jetzt so gesagt hast? Würdest du das glauben? [Sofia: Nein] Glaubst du nicht? Warum nicht?

Sofia: Nicht unbedingt.

L: Was glaubst du dann?

Sofia: Vielleicht [helfen?] die anderen Fischer, seine Freunde.

L: Aha. [Achim: Vielleicht kann er ja selbst schwimmen, der Jesus] Achim, was könnte er denn machen, oder was glaubt du?

Achim: Selbst schwimmen. Kann er zu denen hin, ((Ein Schüler unterbricht Achim, die Lehrerin fordert Achim auf, nochmals zu beginnen)) Wenn er schwimmen kann, dann kann er zu denen hinschwimmen ((Gemurmel)).

L: Isabell.

Isabell: Ich hab mal gehört, der Jesus kann auch übers Wasser laufen.

L: Philipp.

Philipp: Dem Achim seine Idee geht ja nicht. Wenn einer da hinschwimmt, würde er selber ertrinken (ohne ihn zu retten.)

L: Ja. Jetzt hat die Isabell was gesagt, das fand ich ganz interessant, da möchte ich mal wissen, was die anderen zu meinen. Sag's noch einmal, Isabell.

Isabell: Also Jesus könnte auch über's Wasser laufen, um die zu retten.

L: Gregor dazu.

Gregor: Ja, m, ich hab' auch schon mal gehört, dass Jesus auf'm Wasser gehen kann und er könnte ja dann auch auf'm Wasser gehen. Dann könnte er auch über die Wellen einfach rüberlaufen.
[Ein Schüler sagt: drüberhüpfen]

L: Julian, was wolltest du sagen?

Julian: Ich wollte sagen: Bei der Mose-Geschichte von der Bibel, da tut der den Gott fragen, und der sagt, dass er die Hand über des Meer bringen soll, dann tut das Wasser zurtückweichen.

L: Ja. [Ein Schüler: Die Geschichte kenn ich schon.] Ramona.

Ramona: Zur Isabell noch was dazu. Des steht auch in der Bibel drin, das hab' ich mal gelesen. Ich hab' mal in Bücherbus 'ne Bibel gesehen, und da hab' ich das drin gelesen, dass da Jesus über's Wasser laufen kann und über die Wellen kann er ja springen.

L: Mhm. Das war jetzt der eine Vorschlag. Jetzt hatte der Valentin einen, den möchte ich (mit euch) noch mal überlegen. Sag noch mal, was du ganz vorhin gesagt hast.

Valentin: Dass er beten kann zu Gott.

L: Und dann, wie ging's denn dann weiter?

Valentin: Also, dass er dann hilft.

L: Und wie glaubst du des?

Valentin: Nicht den Sturm einfach wegtun, sondern, dass er die beschützt, dass denen nichts passiert. So wie Jona.

L: Aha. Und wie sieht das dann aus, wenn er die beschützt? Wie könnte die Geschichte dann weitergehen? Valentin, überleg einfach mal. Ein guter Vorschlag. Julian.

Julian: Ja, der Gott könnte machen, dass die Wellen sie zum Ufer treiben.

L: Mhm. Martin, wolltest du dran?

⁴ Sprachlich geglättet.

Martin: Nein.

L: Jacques.

Gregor: Der könnte doch auch, wenn er über's Wasser laufen könnte, erst mal schnell zu ihnen laufen und [ihnen etwas] sagen und dann versuchen, des Boot zu nehmen, oder der könnte auch das Gewitter aufhören lassen.

L. Aha. Gregor.

Gregor: Und dann auch in der einen Geschichte, da macht er auch wirklich so ((Gregor hält die Hand hoch)), so, und dann ist des auf einmal ganz still. Ich glaub, das ist die Geschichte.

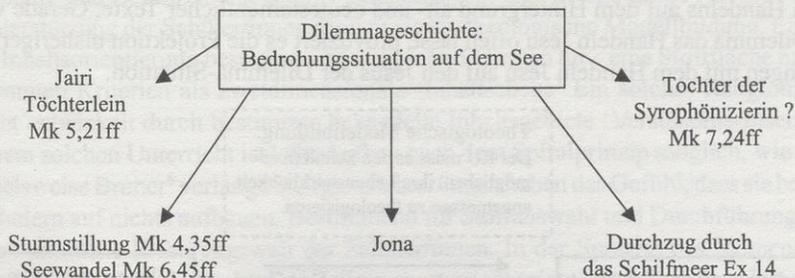
L: Aha, des erinnert dich an eine Geschichte, die du kennst. Richtig.

Gregor: Ich glaub, das ist die. [Weitere Schüler/innen: Ich auch.]

L: Es ist nicht die Geschichte, aber sie ist sehr ähnlich.

Wenn wir berücksichtigen, dass die Dilemma-Geschichte im Anschluss an zwei neutestamentliche Wundergeschichten entworfen wurde, dann ist es nicht überraschend, dass diese dann auch von den Schüler/innen identifiziert werden konnten. Dazu kamen zwei alttestamentliche Bezugspunkte: das Schilfmeerwunder und die Jona-Geschichte. In zwei Klassen kam dann noch der Verweis auf Jesu Heilung eines Mädchens. Dabei könnte es sich um die Tochter der Syrophönizierin (Mk 7,24ff par.) oder um Jairi Töchterlein (Mk 5,21ff par.) handeln. Die Erwähnung dieser intertextuellen Verknüpfungen bedeutet nun nicht, dass alle Schüler/innen solche assoziativen Verknüpfungen vorgenommen hätten. Es sind vielmehr immer einzelne Schüler/innen, mittels deren Beiträge dann in der Klasse ein Netz von Verknüpfungen entsteht. Dies nimmt u. U. auch kuriose Züge an, wenn etwa in einer 6. Klasse der Durchzug durchs Schilfmeer erst mit Abraham verbunden wird und – nach der Korrektur – im nächsten Beitrag statt der Ägypter die Römer im Meer versinken.

Es lässt sich beim Blick auf mehrere Klassen also das folgende Netz ausmachen:



Um ein Bild von der individuellen Fähigkeit zur Intertextualität zu bekommen, haben wir versucht, in zwei Klassen einer Grund- und Hauptschule (16 9.-Klässler/innen, 13 4.-Klässler/innen) zu 5 Bibelstellen Geschichten zu suchen, die mit vorgegebenen Bibelstellen *zusammenpassen*. Dabei haben etliche Schüler/innen die Aufgabe nicht erkannt und gaben eine Inhaltsangabe der vorgegebenen Stelle. Die Auswertung erbrachte den umseitig dokumentierten Befund

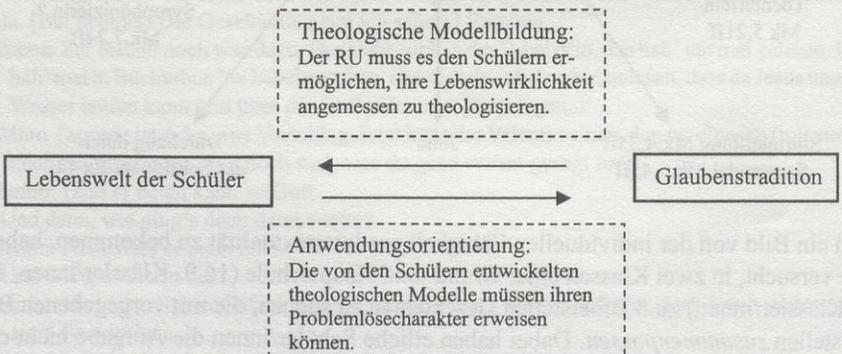
Man kann leicht erkennen, dass von den 29 Schüler/innen viele häufig passen mussten oder Inhaltsangaben zu der gegebenen Stelle machten. Eine Vernetzung lässt sich am ehesten zwischen einigen Jesus-Geschichten ausmachen. 'Moses Prinzenrolle' dürfte durch

ein entsprechendes Medienereignis (den Film: ‘Moses – Prinz von Ägypten’) ausgelöst sein.

Zachäus	Josef in Ägypten	Durchzug durchs Schilfmeer	Bartimäus	Jesu Himmelfahrt
Bartimäus (3) 3 Könige gehen zu Herodes Geschichte mit Weinberg Mose hilft Juden, die nicht gemocht werden Ablehnung Jesu wegen Heilungen Jesus und Prostituierte Abendmahl Einbalsamierung Jesu	Jesu und Marias Flucht nach Ägypten (2) Aussetzung des Mose-Knaben (2) Tod und Auferstehung Jesu Mose ägyptischer Prinz (3) „Wer andern eine Grube gräbt“ (2) Verrat des Nächsten	Jesu und Marias Flucht nach Ägypten Jona Sturmstillung (2)	Zachäus Jesus heilt Lazarus Jesus hilft Armen und Kranken (3) Kreuzigung 2) Heilung eines Gelähmten	Auferstehung Jesu (10) Geburt Jesu (7) Kreuzigung (2)

2. Theologische Modellbildung als Ziel eines korrelativen Religionsunterrichts

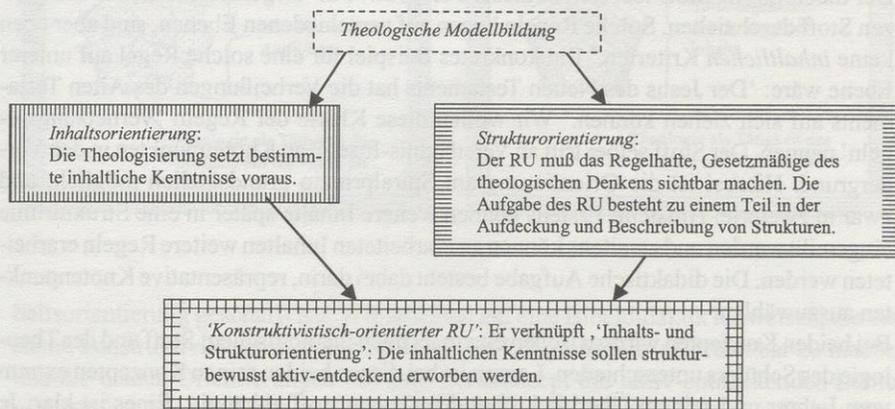
Das, was die Schüler im obigen kleinen Transkript-Ausschnitt zeigen, ist offensichtlich der Versuch einer ‘theologischen Modellbildung’: Sie konstruieren ein Modell jesuanischen Handelns auf dem Hintergrund alt- und neutestamentlicher Texte. Gerade weil das Dilemma das Handeln Jesu offen lässt, provoziert es die Projektion bisheriger Erfahrungen mit dem Handeln Jesu auf den Jesus der Dilemma-Situation.



Theologische Modellbildung verknüpft sich mit der Anwendungsorientierung, d.i. die Überprüfung der Problemlösefähigkeit der theologischen Modelle, zur didaktischen Grundstruktur des korrelativen Religionsunterricht. Beide Fähigkeiten, die Theologi-

sierung der Lebenswelt in theoretischen Modellen wie auch deren Überprüfung in der Lebenswelt, entwickeln sich von daher notwendigerweise individuell bei den Schüler/innen, aber auch interaktiv in der Lerngruppe, weiter.

Für die Konstruktion theologischer Modelle sind einmal inhaltliche Kenntnisse religiöser Traditionen notwendig. Zugleich aber lebt die theologische Modellbildung davon, sich erworbene theologische Denkstrukturen nutzbar zu machen.⁵



Für den Religionsunterricht ist neben der Vermittlung inhaltlicher Kenntnisse die Entdeckung und Beschreibung solcher Strukturregeln eine zweite große Aufgabe bei der Unterstützung der Schüler/innen für ihre eigene theologische Modellbildung. Eine bloße Inhaltsorientierung bestimmt – so wie es der Lehrplan tut – eine Stofffläche nach bestimmten Kriterien als zweidimensionale 'Inhaltsebene'. Ein solcher Religionsunterricht entwickelt durch bestimmte behandelte Inhaltsgebiete 'Verständnis-Inseln'. Bei einem solchen Unterricht ist kein Aufbau nach dem Spiralprinzip möglich, wie es beispielsweise Bruner⁶ verlangt. Religionslehrer/innen haben das Gefühl, dass sie bei ihren Schülern auf nichts aufbauen. Bestimmend für Stoffauswahl und Durchführung ist die angenommene Erfahrungswelt der Schüler/innen. In der Sprache des Elementarisierungskonzepts ausgedrückt: Der Religionsunterricht orientiert sich an den elementaren

⁵ Hier wird in Zukunft eine stärkere Orientierung an den psychologischen Theorien zur Begriffs- und Bedeutungsentwicklung vonnöten sein, z.B. Thomas Seiler / Wolfgang Wannemacher, *Begriffs- und Bedeutungsentwicklung*, in: Rolf Oerter / Leo Montada, *Entwicklungspsychologie*, München – Weinheim 1987, 463-505.

⁶ Vgl. Jerome S. Bruner, *Der Prozeß der Erziehung*, Berlin 1972, 26f. und 61-63. Erich Ch. Wittmann konkretisiert das Spiralprinzip weiter durch zwei Maximen: durch das Prinzip des 'vorwegnehmenden Lernens' („Die Behandlung eines Wissensgebietes soll nicht aufgeschoben werden, bis eine endgültig abschließende Behandlung möglich erscheint, sondern ist bereits auf früheren Stufen in einfacher Form einzuleiten.“) und das Prinzip der 'Fortsetzbarkeit' („Die Auswahl und die Behandlung eines Themas an einer bestimmten Stelle des Curriculums soll nicht ad hoc, sondern so erfolgen, daß auf höherem Niveau ein Ausbau möglich wird. Zu vermeiden sind vordergründige didaktische Lösungen, die später ein Umdenken erforderlich machen.“) (ders., *Grundfragen des Mathematikunterrichts*, Braunschweig u.a. 1981, 86).

Erfahrungen der Schüler und den angeblichen elementaren Erfahrungen der früheren Menschen, die in der Praxis ohne den Zusammenhang mit den elementaren Strukturen ermittelt werden. Mit einem solchen Unterricht werden Wissensinseln mit latentem Wirklichkeitsbezug aufgebaut, wobei die Auswahl der Inhalte nach 'Wichtigkeit' erfolgt.

Aus der Mathematikdidaktik übernehmen wir den Begriff der 'Strukturorientierung'⁷. Bei der Strukturorientierung steht der strukturelle Aufbau der Sache im Vordergrund. Der theologische Stoff löst sich in dieser Perspektive in 'Regelnetze' auf, die den ganzen Stoff durchziehen. Solche Regeln liegen auf verschiedenen Ebenen, sind aber eben keine *inhaltlichen* Kriterien.⁸ Ein konkretes Beispiel für eine solche Regel auf unterer Ebene wäre: 'Der Jesus des Neuen Testaments hat die Verheißungen des Alten Testaments auf sich ziehen können.' Wir wollen diese Klasse der Regeln 'Vernetzungsregeln' nennen. Der Stoff selber tritt an Verständnis-Inseln, an Knotenpunkten in den Vordergrund. Hierbei ist die Orientierung am Spiralprinzip grundsätzlich möglich; und zwar in zweierlei Hinsicht: Erstens können weitere Inhalte später in eine Strukturlinie eingereiht werden und zweitens können an erarbeiteten Inhalten weitere Regeln erarbeiteten werden. Die didaktische Aufgabe besteht dabei darin, repräsentative Knotenpunkten auszuwählen.

Bei beiden Konzepten wird zwischen einem fertigen theologischem Stoff und der Theologie des Schülers unterschieden. Lernen ist bei diesen beiden reinen Konzepten extrem vom Lehrer und seinem Überblick über den Gesamtstoff abhängig. Eines ist klar: Je stärker der Unterricht ein lehrender Unterricht ist, um so negativer wirkt es sich aus, wenn die Religionslehrer/innen keine ausreichenden inhaltlichen und strukturellen Kenntnisse über den Stoff haben. Es ist im Grunde genommen in der gegenwärtigen Situation sogar egal, wie nah die Lehrer/innen in ihrem Unterricht an der Lebenswirklichkeit der Schüler/innen planen, sobald der Lerngegenstand in den Unterricht tritt, beherrscht immer das Lehren die Szenerie und damit eine der beiden Orientierungen.

Vielleicht gelingt es der Prozessdidaktik, wie Zilleßen⁹ sie beschreibt, noch am ehesten, ohne diese Lehrsituation auszukommen, weil sie die Normativität des *Inhalts* aufgegeben hat und gerade diese Offenheit für einen produktiven Streit um *Wahrheit* nutzen möchte. Dies trifft sich mit unserer Intention, für den Aufbau eines kohärenten Bibelwissens eben nicht auf die Normativität der Inhalte zurückzugreifen. Wir wollen ein Konzept vorstellen, das nicht den ganzen Religionsunterricht umgreifen, aber einen anderen Zugang zur Bibel eröffnen möchte, als dies die bisherige Didaktik mit ihrer In-

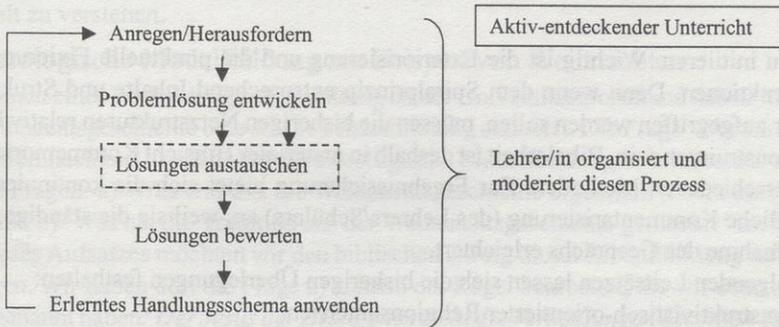
⁷ Vgl. Richtlinien und Lehrpläne Mathematik. Grundschule. Hg. v. Kultusminister des Landes NRW, Köln 1985, 25f.

⁸ Wittmann u.a. machen in dem Projekt „Mathe 2000“ solche mathematischen Regelnetze für die Mathematikdidaktik fruchtbar. Dieser didaktische Ansatz, der sachgemäß zwischen 'fertiger Mathematik' und 'Mathematik als Tätigkeit' unterscheidet, führt weg von 'Leitung und Rezeptivität' und hin zu 'Organisation und Aktivität'. Deshalb ist dieser didaktische Ansatz des Nach- und Neuentdeckens den Erkenntnisprozessen vom Fach und vom Kind her angemessen (Vgl. Erich Ch. Wittmann, Aktiv-entdeckendes und soziales Lernen im Arithmetikunterricht, in: Gerhard N. Müller / Erich Ch. Wittmann (Hg.), Mit Kindern rechnen (Arbeitskreis Grundschule), Frankfurt a.M. 1995, 10-41). Dieses Paradigma soll mit dem vorliegenden Aufsatz für die Religionsdidaktik fruchtbar gemacht werden.

⁹ Vgl. Dietrich Zilleßen, Elementarisierung theologischer Inhalte oder elementares religiöses Lernen?, in: Georg Hilger / George Reilly (Hg.), Religionsunterricht im Abseits? Das Spannungsfeld Jugend – Schule – Religion, München 1993, 28-42.



haltsorientierung geschafft hat. Wir möchten auf eine Bibeldidaktik hinweisen, die versucht, konstruktivistische Erkenntnisse für die Religionsdidaktik fruchtbar zu machen und die beiden Orientierungen mit dem Lernkonzept des aktiv-entdeckenden Lernen verknüpfen: Die inhaltlichen Kenntnisse sollen strukturbewusst aktiv-entdeckend erworben werden. Kohärentes Bibelwissen ist also einerseits selbst notwendige Voraussetzung für eine angemessene Theologisierung, ist aber zugleich das Ziel eines Lernprozesses, das sich am sinnvollsten im Rahmen eines konstruktivistisch orientierten Religionsunterrichts aufbauen lässt.¹⁰ Wodurch zeichnet sich ein aktiv-entdeckender Religionsunterricht aus? Aus der Mathematikdidaktik übernehmen wir folgende Stufung¹¹:

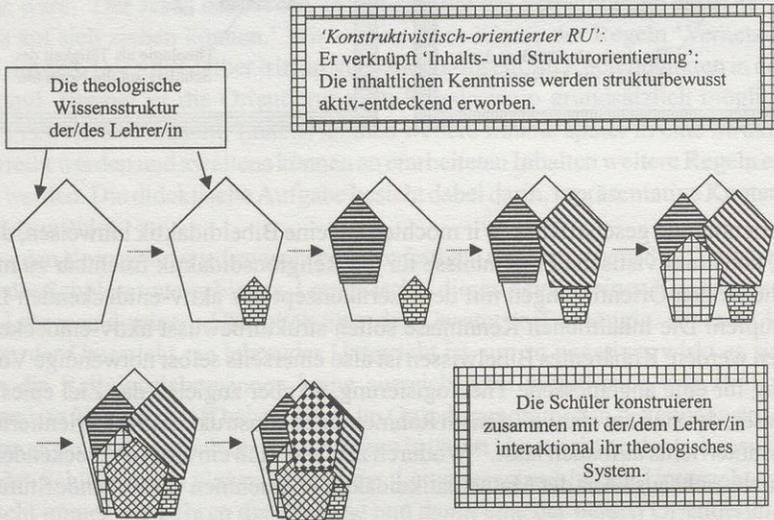


Ein konstruktivistisch-orientierter Religionsunterricht verändert damit deutlich die Zuordnungen im Dreieck Schüler-Lehrer-Sache. Durch die Verknüpfung der Struktur-

¹⁰ Vgl. hierzu Gerhard Büttner, Wie könnte ein „konstruktivistischer“ Religionsunterricht aussehen, in: ZPT [erscheint demnächst].

¹¹ Vgl. Wittmann 1995 [Anm. 8], 15-20; Richtlinien und Lehrpläne Mathematik 1985 [Anm. 7], 26f.

orientierung mit dem didaktischen Konzept wird der Lernprozess, wird biblisches Arbeiten von der objektiven Theologie gelöst. Die Objektivität des Lernprozesses bleibt zugänglich im Klassenraum. Die Lehrerin ist Teil dieser interaktionalen Konstruktionen und wird gewisse korrektive Funktionen übernehmen. Doch werden sich in einem langfristigen Lernprozess die Gewichte immer mehr verschieben und der Lehrer mit seinem stofflichen Wissen immer mehr in den Hintergrund treten. Das, was der Lehrer weiß, und das, was die Klasse konstruiert, wird sich nicht kongruent entwickeln! Die Abhängigkeit vom Wissen des Lehrers ist begrenzt. Sie besteht darin, den Lernprozess nicht zu behindern, bestimmte Regeln zu kennen und dann bestimmte Strukturli-



nien zu initiieren. Wichtig ist die Exteriorisierung und die punktuelle Fixierung der Konstruktionen. Denn wenn dem Spiralprinzip entsprechend Inhalte und Strukturen wieder aufgegriffen werden sollen, müssen die bisherigen Netzstrukturen relativ leicht zu rekonstruieren sein. Bibelarbeit ist deshalb in materialer Hinsicht Kommemorierung mit verschiedenen Methoden. Zur Ergebnissicherung bietet sich die kontinuierliche schriftliche Kommentarisierung (des Lehrers/Schülers) an, weil sie die ständige Wiederaufnahme des Gesprächs erleichtert.

Mit folgenden Leitsätzen lassen sich die bisherigen Überlegungen festhalten:

Ein konstruktivistisch-orientierter Religionsunterricht

- erarbeitet mit bestimmten inhaltlichen Zusammenhängen theologische Regeln/Strukturen;
- erarbeitet mit den Regeln/Strukturen weitere Inhalte der Strukturlinie;
- unterscheidet zwischen dem theologischen System und theologischer Tätigkeit;
- erfasst jede inhaltliche Orientierung an den theologischen Strukturen als theologische Tätigkeit;

- nutzt die Netzstruktur theologischen Denkens für einen aktiv-entdeckenden Aufbau eines theologischen Denksystems;
- braucht deshalb auch keine Angst vor der Angemessenheit kindlicher und jugendlicher Theologie zu haben.

Es ist keinesfalls so, dass dieser Ansatz einer Bibeldidaktik keinen Bezug zur Lebenswirklichkeit hat. Er ist sich aber bewusster, dass theologisches Reden in einem eigenem Sprachsystem stattfindet und gleich auf welcher Professionalisierungsstufe kein Selbstläufer ist. Theologische Modellbildung ist der legitime Versuch des konfessionellen Religionsunterrichts, die Traditionen einerseits als „bewohnbare Sprachformen“¹² auszuweisen und zugleich ein- und anzunehmen (wie dies jedes Schulfach tut). Durch den skizzierten konstruktivistischen Ansatz schließt sich die bloße Weitergabe ja aus. Ähnlich wie inzwischen in der Mathematikdidaktik erkannt wird, dass Mathematik von Anfang an nur betrieben werden und nicht gelehrt werden kann, so wird nach bestimmten Regeln Theologie betrieben; nicht mehr und nicht weniger. Es geht gar nicht anders. Damit stellt sich dieser Ansatz bewusst in die Nähe einer semiotischen Religionsdidaktik, wie sie im Umkreis des Religionspädagogischen Instituts Loccum entwickelt wird.¹³ Der dort vertretene Ansatz versteht Bibeldidaktik als Kontaktaufnahme mit einer fremden Welt, deren fremde Enzyklopädie und fremde Regeln mit syntagmatischen, semantischen und pragmatischen Hilfsmitteln erforscht werden. Entscheidend ist die radikale Absage an einen unterrichtlichen Nachvollzug des schon vorher Gewussten und die eigene Suche nach dem Sinn, nach dem, was in der theologischen Sprache und ihren Regeln plausibel erscheint. Die Anwendungsorientierung ist hierbei schon im Kern in der Analyse als Pragmatik angelegt.¹⁴ Im Rahmen der theologischen Modellbildung findet im Religionsunterricht ein Geschehen statt, das von sich aus eine Anfrage an die nicht-theologische Lebenswelt entlässt. Wie der Einstieg über die kleine Untersuchung zeigt, ist den Kindern diese Art Theologie zu betreiben durchaus vertraut und eben nicht fremd. Es macht Kindern Spaß, Problemlösekompetenz aufzubauen, die hilft, die Lebenswelt zu verstehen.

3. Theologische Modellbildung am Beispiel von Weihnachten

Im Rahmen einer Fortbildungsveranstaltung an der Universität Dortmund haben wir an der Weihnachtsgeschichte eine solche Modellbildung skizziert. Die Frage ‘Worum geht es bei Weihnachten?’ zerfällt für die Theologische Modellbildung in mindestens zwei weitere Fragen: a) ‘Was will uns die Weihnachtsgeschichte eigentlich (über Jesus) sagen?’ und b) ‘Was hat die Tradition aus der Weihnachtsgeschichte gemacht?’ Im Rahmen dieses Aufsatzes möchten wir den biblischen Zweig dieser Modellbildung weiterverfolgen. Wir haben dort die Frage a) anhand der Regel bearbeitet, die wir oben auch schon genannt haben: *Der Jesus der Evangelien zieht die Verheißungen des Alten Testaments auf sich*. Diese Regel gehört zur Klasse der Vernetzungsregeln. Diese Regelklas-

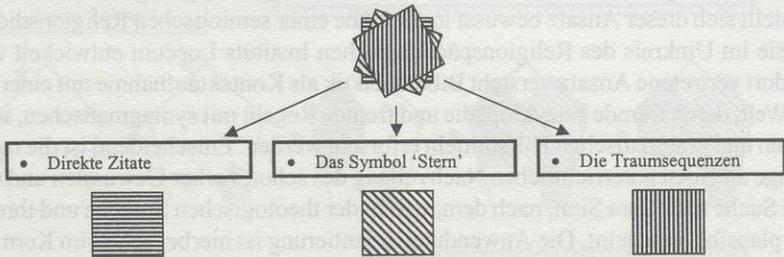
¹² Vgl. Rudolf Englert, Der Religionsunterricht nach der Emigration des Glauben-Lernens, in: KBl 123 (1/1998), 4-12, hier 10.

¹³ Vgl. z.B. Stefan Alkier/ Bernhard Dressler, Wundergeschichten als fremde Welt lesen. Didaktische Überlegungen zu Mk 4,35-41, in: Bernhard Dressler / Michael Meyer-Blanck (Hg.), Religion zeigen. Religionspädagogik und Semiotik, Münster u.a. 1998, 163-187.

¹⁴ Vgl. Alkier/Dressler 1998 [Anm. 13], 169.180f.

se drückt aus, dass sich die *Bedeutung eines biblischen Text im innerbiblischen 'Verweisungsnetz' erschließt. Das 'Verweisungsnetz' wird geknüpft durch einzelne Worte, Zitate, Symbole, Gattungen usw.* Bei der Weihnachtsgeschichte nach Matthäus (bei Lukas wäre dies prinzipiell auch möglich) lassen sich mit Hilfe von Ursula Früchtel¹⁵ solche Fäden entdecken, die intra- und intertextuell¹⁶ geknüpft sind und die auf ein Verständnis der Geschichte hinarbeiten. Wie schon die Kinder in der Umfrage andeuten, erschließt sich der Sinn des Textes für die Kinder – wie für uns – durch unser Gedächtnis, durch die abgelegten und nun wieder aktualisierten Erinnerungen. In diesem Prozess drehen wir den Entstehungsprozess des Textes um und folgen den Spuren der Sinnstrukturen. Für die Modellbildung ergeben sich folgende Fragen: a) *'Welche 'Fäden' knüpft die 'Weihnachtsgeschichte' bei Matthäus?'* und b) *'Was tragen diese Fäden zum Verständnis der 'Weihnachtsgeschichte' bei?'*

Zu a): Ursula Früchtel unterscheidet drei 'Fäden' in diesem Verweisungsnetz:

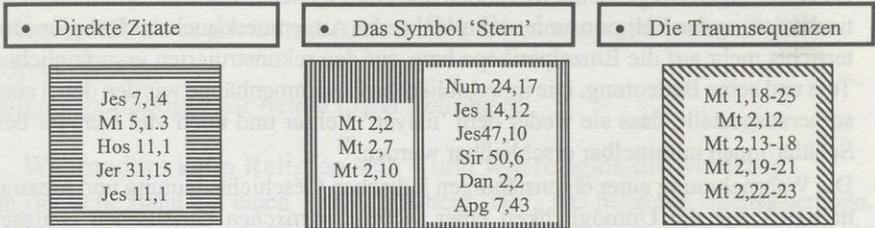


Am Knotenpunkt der Weihnachtsgeschichte entstehen mindestens drei Strukturlinien: *direkte Zitate, die zum Alten Testament führen, das Symbol 'Stern' und die Traumsequenzen.* Die letzten beiden helfen aber auch beim intratextuellen syntagmatischen Lesen der Geschichte. Stern und Träume machen schon für die Grundschule eine Visualisierung des Geschehens möglich, das für die theologische Arbeit von Nutzen ist. Unterfüttert wird dieses Verständnis mit den Konnotationen aus den Linien des Sternes und der Zitate. Das Geflecht lässt sich mit Hilfe entsprechender Bibelübersetzungen mit ihren Randbemerkungen und Anmerkungen, einer Konkordanz und vielleicht einer Bibel-CD-Rom relativ zügig von den Schülern selbst entflechten. Umseitig ein Versuch für die Fortbildungsveranstaltung.

Folgt man nur einem Teil der Spuren in nahezu naiver Lektüre – sozialgeschichtliche Kenntnisse sind natürlich eine Hilfe und widersprechen diesem Ansatz nicht – öffnen sich Türen des Textverständnisses, das immer wieder ausbaufähig bleibt. Die 'drei Könige' erscheinen in einem neuen Licht und erfahren eine biographische Wandlung, der Stern wird aus seinem typischen Symbolzusammenhang herausgerissen und die Träu-

¹⁵ Ursula Früchtel, *Mit der Bibel Symbole entdecken*, Göttingen 1991, hier Kap. 4.

¹⁶ Sehr instruktiv gerade für das intertextuelle Bibellesen ist ein Aufsatz von Georg Steins (Amos und Mose rücken zusammen. Oder: was heißt intertextuelles Lesen der Bibel?, in: rhs 44 (1/2001) 20-28): Steins zeigt anhand der von ihm bearbeiteten Hypertext-Hypertext-Relationen zwischen dem Buch Amos und dem Buch Deuteronomium den Mehrwert der intertextuellen Lektüre des Kanons. Denn erst hierbei werden Sinnstrukturen wirksam, die den Rezipienten in der Sinnfindung unterstützen, ohne den notwendigerweise aktiven Prozess der Sinnkonstruktion zu verhindern.



me offenbaren Gott als den 'Strippenzieher' in einem politischen 'Stück', das schon zu Beginn die Welt auf den Kopf stellt.

Um eines gleich vorweg zu nehmen: Hier ist nicht nur Textarbeit möglich, im Grunde sind viele Methoden möglich, wenn man den Kindern und Jugendlichen „Religion zeigen“¹⁷ will. Nur wird hierbei eben nicht dem Methoden-Diktat gehuldigt, das in der Regel Inhaltsorientierung zur Folge hat und Lehren in einem doppelten Geschehen provoziert: hier das Geschehen auf der Geschichtesebene und dort die Realität; das Ziel ist es dann, Analogien zwischen beiden Bereichen zu bilden. Einer solchen 'platten' Korrelation widersetzt sich dieser Ansatz. Er vertraut auf die bildende Kraft bestimmter Regeln und die Kreativität in der Anwendung dieser Regeln. Die vielgestaltige Beschäftigung mit den Texten führt damit erstens zu einem systematischen Aufbau an Bibelwissen, zweitens zu einer eigenen Theologie, die das Bibelwissen zusammenhält, die ausbaufähig und veränderbar ist, und drittens treibt sie pragmatisch in eine „kritische Interrelation“¹⁸, weil bewohnbare Sprachformen belebt werden, deren Plausibilität sich gerade nicht an der Kongruenz mit plausiblen außertheologischen Sprachformen misst.

4. Die Frage nach einer 'biblischen Theologie' als Epilog

Unsere Überlegungen führen notwendigerweise zur Frage nach der Bedeutung einer 'biblischen Theologie' für den heutigen Religionsunterricht. Lehrpläne, Lehrerhandbücher und die entsprechenden Schulbücher lassen für die Zeit der Evangelischen Unterweisung bzw. des kerygmatisch geprägten Religionsunterrichts der Nachkriegsjahre eine klare biblische Theologie erkennen.¹⁹ Der damit implizierte heilsgeschichtliche Ansatz war bereits dem hermeneutischen Religionsunterricht suspekt und erschien dem problemorientierten Ansatz schlichtweg als unmöglich. Dafür dürften drei Hauptgründe verantwortlich sein:

- Der problemorientierte Ansatz war gegenüber normativ empfundenen theologischen Vorgaben grundsätzlich skeptisch und entwarf Theologie eher als kritisches Regulativ.²⁰

¹⁷ So der Titel des interessanten Buches von Dressler/Meyer-Blanck [s. Anm. 13].

¹⁸ Diesen Begriff verwendet Edward Schillebeeckx in einem Gespräch mit Hans-Georg Ziebertz, Tradition und Erfahrung: Von der Korrelation zur kritischen Interrelation, in: KBl 119 (11/1994) 756-762, hier 757.

¹⁹ Etwa Kurt Frör / Arthur Bach / Gertrud Grimme, Die Evangelische Unterweisung in der Volksschule. Bd 1/2 bis 8, Dortmund u.a. 1955 ff.

²⁰ So lässt sich etwa lesen in Peter Biehl, Zur Funktion der Theologie in einem themenorientierten Religionsunterricht, in: Hans-Bernhard Kaufmann (Hg.), Streit um den problemorientierten Religionsun-

- Das Eindringen exegetischer Methoden und Herangehensweisen auch in das didaktische Setting des Religionsunterrichts lenkte das Augenmerk auch des Religionsunterrichts mehr auf die Einzelperikope bzw. auf den rekonstruierten ursprünglichen Text und seine Bedeutung. Die innerbiblischen Zusammenhänge wurden dabei aber so herausgestellt, dass sie weder dem 'naiven' Lehrer und noch viel weniger den Schüler/innen unmittelbar erschließbar wurden.²¹
- Die Wahrnehmung einer eigenständigen jüdischen Geschichtsdeutung und Messianologie²² hat die Unmöglichkeit einer *unproblematischen* christlichen Heilsgeschichte und biblischen Theologie ins Bewusstsein gerückt.

Als Folge dieser Interventionen findet sich das Konzept einer biblischen Theologie reduziert auf 'Grundlinien', wie Schöpfung, biblische Lebensgeschichten (AT), Jesus Christus.²³ Dabei mussten sich, aus der Perspektive einer gesamtbiblischen Theologie, zwangsläufig Defizite ergeben.²⁴

Das Reizvolle an unserem Entwurf liegt nun darin, dass wir die Notwendigkeit einer gesamtbiblischen Theologie herausstreichen wollen. Wir verzichten allerdings darauf, diese explizit normativ und inhaltlich bestimmt vorzugeben. Die implizite Vorgabe unseres Ansatzes liegt in der Vorgegebenheit des Bibelbuches als kanonischem Werk. Die innerbiblische Verweisstruktur, die sich in den Hilfsmitteln findet, entspricht dabei weitgehend den Mechanismen, die der natürlichen Perzeptionsweise des Menschen entsprechen. Dazu gehört die Herausbildung von 'Skripten', die charakteristisch sind für bestimmte z.B. biblische Geschichten. Die Begegnung mit neuen Geschichten führt dann zu einer spezifischen Weise der Assimilation, Differenzierung oder Verknüpfung.²⁵ Jedes Kind entwickelt so notwendigerweise, sofern es in der rechten Zeit entsprechendem biblischem Material begegnet²⁶, zwangsläufig seine eigene 'biblische Theologie'. Das von uns skizzierte konstruktivistische Unterrichtssetting entspricht dieser Aneignungsweise und fördert sie dadurch. Die Resultate sind unorthodox, soweit sie der Logik der Rezipienten entsprechen, orthodox, soweit sie dabei – zwangsläufig – derselben Verknüfungslogik folgen, die der Bibel selbst innewohnt.

terricht in Schule und Kirche. Frankfurt a.M. 1973, 64-79.

²¹ So formuliert etwa Klaus Wegenast, *Der Religionsunterricht zwischen Theologie und Didaktik*, Gütersloh 1966, 69 das Desiderat: „Der Lehrplan würde sich, folgte er solchen Vorschlägen, nicht mehr nach den Gesetzen eines irgendwie geschaffenen heilsgeschichtlichen oder chronologischen Entwurfs bewegen, sondern in konzentrischen Kreisen um das Fundamentale des biblischen Unterrichts, den Glauben.“

²² Exemplarisch Nathan Peter Levinson, *Der Messias*, Stuttgart 1994.

²³ Beispielfhaft in den Lehrplänen Evangelische Religion in Baden-Württemberg. Das Prinzip findet sich – allerdings mit anderen Inhalten – bereits in den Lehrwerken von Hubertus Halbfas.

²⁴ Darauf verweisen besonders Michael Welker, *Schöpfung in den kanonischen biblischen Überlieferungen und in der Programmatik eines Lehrplans*, sowie Hans-Joachim Eckstein, „Die Geschichte Jesu nach den Evangelien kennen lernen“, beide in Hartmut Rupp / Heinz Schmidt (Hg.), *Lebensorientierung oder Verharmlosung? Theologische Kritik der Lehrplanentwicklung im Religionsunterricht*. Stuttgart 2001, 22-32 bzw. 57-71.

²⁵ Zum 'Skript'-Ansatz vgl. Roger Shank / Robert Abelson, *Scripts, Plans, Goals and Understanding. An Inquiry into Human Knowledge Structures*, Hillsdale N.J. 1977, 36ff.

²⁶ Die Notwendigkeit, altersspezifisch den Kindern geeignetes Material zur Verfügung zu stellen und das eigene Nachdenken darüber zu stimulieren, betont auch Helmut Hanisch, *Kinder als Philosophen und Theologen*, in: *Glaube und Lernen* 16 (1/2001) 4-16, hier 14.

Religiosität zwischen institutioneller Bindung und individueller Konstruktion,

((Religionspädagogik vor neuen Fragestellungen

1. Wie modern kann Religion sein – und wie religiös die Moderne?

Die Deutsche Bahn hat einen Artikel erhalten. „DB“, das bekannte Buchstabenlogo, stand früher für: „Deutsche Bundesbahn“. Das hat sich geändert. Auf jeder Werbeseite der Bahn ist inzwischen zu lesen, dass die altbekannten Buchstaben jetzt Kürzel sind für: „Die Bahn“. In den Vordergrund hat sich ein quasi absoluter Artikel geschoben. Eine neue Markenphilosophie kommt wortwörtlich zum Zug: Die Deutsche Bahn ist nicht eine unter vielen, beispielsweise den europäischen Staatsbahnen, sie ist auch nicht Alternative zu anderen Verkehrsmitteln wie Auto oder Flugzeug, sondern, schlechthin alternativlos, *Die Bahn*.

Dem Wort 'Gott' ist etwas Vergleichbares passiert. Grundschüler, zum Teil auch Schüler der Sekundarstufe I, reden nicht mehr von „Gott“, sondern sie sagen: „Der Gott“. Etwa: Jesus ist der Sohn von dem Gott. Oder: Dann hat der Gott den Daniel aus der Grube geholt. Eine deutliche Parallele zur Deutschen Bahn, allerdings mit völlig anderen Konsequenzen. *Der Gott* mit bestimmtem Artikel hat seinen Absolutheits-Status gerade verloren. Zwar ist er sicher nicht ein Gott unter anderen Göttern geworden – offensichtlich aber ein Gott *unter anderem*.

Für die Religionspädagogik ergeben sich an dieser Stelle neue Fragestellungen und gewichtige Konsequenzen. Denn die angeführte scheinbar banale Beobachtung hat Symptomwert. Sie spiegelt eine Veränderung in der zunehmend ökonomisch geprägten *Gesellschaft* auf der einen, und eine offenbar spiegelbildlich dazu verlaufende Veränderung im Bereich der *Religion* auf der anderen Seite.

Vor etwa 200 Jahren konnten die Größen Religion, Christentum, Kirche, Theologie und Glaube als weitgehend deckungs- oder zumindest entsprechungsgleich verstanden werden. Die lebensweltlich bekannte und bis dahin alternativlose Religion 'Christentum' hatte als institutionelle Form die Kirche, als traditionelle Lehrform die Theologie und als subjektive Seite religiöser Praxis Glaube oder Frömmigkeit. In den letzten beiden Jahrhunderten ist diese Entsprechungsgleichung regelrecht zersprengt worden. Religion, Christentum, Kirche, Theologie und Glaube scheinen sich allenfalls noch an Rändern zu überlappen oder zu berühren. Das lässt sich an allen Größen leicht zeigen: Religion ist nicht nur das Christentum, sondern auch der Islam, der Buddhismus usw. Man kann in die Kirche gehen, ohne Christ zu sein, etwa aus kunstgeschichtlichen, touristischen oder meditativen Absichten, und man kann umgekehrt, wie wir längst wissen, Christ sein, ohne in die Kirche zu gehen. Man kann glauben, ohne mit den theologischen Lehren oder auch nur den christlichen Bekenntnissen übereinzustimmen – usw.¹

¹ In diesen Zusammenhang gehört auch die moderne Ausdifferenzierung der Theologie nach ihrer praktischen Seite hin. B. Schröder weist darauf hin, dass die Bedingung für das Entstehen der Praktischen Theologie „das neuzeitliche Auseinanderdriften von Theologie und Religion [ist], genauer: das wachsende Bewusstwerden dessen, dass die wissenschaftliche Theologie das tatsächlich gelebte Christentum weder per se authentisch abbildet und begreift noch ungebrochen zu steuern vermag.“

Auch im Bereich der Religion ist das passiert, was die gesamte Moderne als Epoche kennzeichnet: Es sind grundlegende und weitreichende Differenzierungen eingetreten, die das gesamte gesellschaftliche und auch das private Leben nachhaltigen Veränderungen unterworfen haben. Auf der einen Seite bezeichnen diese Differenzierungen einen enormen persönlichen Freiheitszugewinn. Auf der anderen Seite stellen sie Optionen nebeneinander, die dadurch, dass sie in das Belieben der Individuen gestellt sind, auch etwas objektiv Beliebiger bekommen haben, genauer: Deren Relativität und Revidierbarkeit zum Alltagsbestand des Wissens geworden ist. Insgesamt kann man die Entwicklung als Zuwachs von Möglichkeiten und zugleich als Verlust von Einheitlichkeit und von Sicherheit durch Vorgaben beschreiben.

Die Verwendung des Religionsbegriffs spiegelt den Befund. Bezeichnenderweise wurde der Begriff 'Religion' gerade in dem Moment allgemein gebräuchlich, als die Tatsache der faktischen Optionenvielfalt historisch bekannt zu werden begann – nämlich in der Zeit, die die Entdeckungen der großen Seefahrer auf breiterer und d.h. auch kultureller Ebene zu verarbeiten begann, also Barock und Aufklärung. Seither sprach man von 'positiver' Religion, in heutiger Terminologie von Weltreligion oder religiösen Vereinigungen. Damit war die Differenz zum Christentum markiert und dessen Einzigartigkeit nachhaltig relativiert.

In der Theologie ist der Begriff Religion darum nicht immer beliebt. Karl Barth etwa hat gegen ihn polemisiert. Der Begriff kann aber einen deutlichen Gewinn für christliche Theologie bedeuten, gerade auch für die Religionspädagogik. Er erlaubt es nämlich, in sehr viel genauerer Weise als etwa der Begriff 'Glaube' die vielen subjektiven Schattierungen religiöser Einstellungen wahrzunehmen und mitzudenken, unter anderem also das, was wir heute als *Religiosität* oder Spiritualität bezeichnen. Zwar ist die Unterscheidung zwischen der *fides quae* und der *fides qua creditur* theologisch eingespielt, also die Unterscheidung zwischen dem bekenntnisgebundenen, gleichsam objektiven Glaubensbestand der Kirche und der subjektiven Glaubenspraxis der Menschen. Der Glaubensbegriff wirkt dadurch allerdings auch sehr komplex und ist nicht von vornherein als Haltung gekennzeichnet.

Der Begriff der Religiosität vermag die subjektive, darüber hinaus auch die emotional gefärbte Seite der Religion genau zu bezeichnen, ohne sie schon inhaltlich oder praktisch festzulegen. Er meint damit diejenige Haltung, die sich als emotionale, lebensprägende oder auch nur oberflächliche Resonanz auf 'objektive', d.h. gestalthafte oder phänomenale Formen und Ereignisse der gegebenen Religion verstehen lässt. Religiosität, das wissen wir seit Pietismus und Romantik, ist ohne diese subjektive, stark ins Gefühl hineinreichende Seite unterbestimmt. Diese tendenzielle Wendung der religiösen Aufmerksamkeit weg von den kulturell verobjektivierten und institutionalisierten Beständen hin zur subjektiven Seite der Resonanz und der Rezeption spiegelt sich auch in der Tatsache, dass der alte Begriff der Frömmigkeit zunehmend ungebräuchlich wird. Offensichtlich meinte dieser traditionell eher eine Haltung, die die objektive oder inhaltlich als vorgegeben akzeptierte Religion in anerkennender, demütiger Weise als

(Bernd Schröder, In welcher Absicht nimmt die Praktische Theologie auf Praxis Bezug? Überlegungen zur Aufgabenbestimmung einer theologischen Disziplin, in: ZThK 98 (1/2001) 101-130, hier 104).

selbstverständlich voraussetzte. Frömmigkeit wird inzwischen abgelöst durch den Begriff der Spiritualität, der der Religiosität verwandt ist.

Der Religiositätsbegriff ist noch aus einem zweiten Grund theologisch bedeutsam. Er erlaubt es, mehr als die klassischen theologischen Denkformen, die religiöse Praxis mitzudenken. Die darf als ebenso eigenwertig wie theologisch unterschätzt gelten. Die gängige reformatorisch-theologische Unterscheidung zwischen Glauben und Werken kann deren Bedeutung nicht einfangen. Zum einen muss, wie gezeigt, bereits der Glaubensbegriff als theologisch zu komplex gelten, als dass er die religiöse Praxis eigens im Hintergrund behalten könnte. Zum anderen sind mit den 'Werken' eher diejenigen ethischen Verhaltensweisen der Gläubigen gemeint, die als Folge des Rechtfertigungsglaubens angesehen werden und die selbst wiederum an Bekenntnis und Katechismus orientiert sind. Religiöse Praxis meint aber mehr und anderes. Etwa das ritualisierte religiöse Verhalten wie Gebet, Kirchengang, Wallfahrt oder ganz umfassend auch die Verwendung religiöser Sprache.

Die Moderne ist keineswegs irreligiös. Zu dieser Auffassung neigt, wer Religion am Glaubensbegriff oder gar am Kirchenbesuch misst. Die Religion in der Moderne verlangt aber, den modernen Differenzierungen entsprechend, eine Differenzierung eingespelter Beschreibungen. Wer solche Differenzierungen durch den Gebrauch des Wortes Religiosität in die Religionspädagogik einführen möchte, muss nun allerdings einer gewichtigen Konsequenz nachgehen: 'Religiös' ist nicht dasselbe wie 'christlich'. Diese Konsequenz, die die Religionspädagogik in ihrem Kern betrifft, soll zur Verdeutlichung an den Institutionen Kirche und Theologie demonstriert werden. Hier ist sie deutlich greifbar, und die Folgen für die Religionspädagogik sind offensichtlich.

2. Abkehr von institutioneller Bindung

Die Abkehr von der Kirche ist ein bekanntes und viel beschriebenes Phänomen. „Religion hat Konjunktur, Kirche nicht.“¹ Horst Wackerbarth, ein Modefotograf, hat vor einigen Jahren einen bemerkenswerten Vortrag gehalten, der die Beobachtung illustriert. Er hat ein Konzept erläutert, das er für die Bekleidungs-Firma Otto Kern realisiert hatte. In dem berühmt-berüchtigten Prospekt mit dem Titel „Paradise now“ waren von der ersten bis zur letzten Seite biblische Motive abgebildet – Flucht aus Ägypten, Vertreibung aus dem Paradies, Maria mit dem Kind usw. –, deren Darsteller Kleider der Marke Otto Kern trugen. Recht ironisch präsentiert sich hier ein Abendmahlsbild in der Pose der Figuren von Leonardo; Wackerbarth hat es mit einer weiblichen Jesusfigur in der Mitte in Szene gesetzt, daneben die Jünger mit nackten Oberkörpern und in Jeans der Firmenmarke. Eine zurückgezogene Version dieser Inszenierung zeigt einen männlichen Jesus umgeben von wunderschönen, etwas leer blickenden Jüngerinnen. Horst Wackerbarth trat nun zu seinem Vortrag ganz in Schwarz gekleidet auf. Er trug einen weißen Stehkragen, postierte zwei lange weiße Kerzen auf seinem Pult, entzündete sie und begann dann seine Rede. These seines Vortrags: Wir, die Werbeleute, gehen inzwischen deutlich souveräner und phantasievoller mit der Religion um als deren angestammte Institutionen, die Kirchen.

¹ Reinhard Ehmann / Rainer Isak, Vorwort, in: dies. (Hg.), *Glauben ohne Kirche. Neue Religiosität als Herausforderung für die Kirchen*, Freiburg/Br. 1995, 7f., hier 7.

Die Kirchen haben derzeit bekanntermaßen mit massiven Negativ-Einschätzungen zu kämpfen. Sie gelten als reaktionär, zumindest als autoritär und hierarchisch, als unfähig, auf moderne Lebensbedürfnisse einzugehen, als langweilig, als moralisch besserweisend usw. Woher kommen diese sattsam bekannten Vorurteile? Sie sind ja keineswegs selbstverständlich und entsprechen oft nicht den realen Gegebenheiten. Warum also? Die Frage lässt sich auf verschiedenen Ebenen beantworten. Ich nenne eine soziologische Ebene und eine Ebene des individuellen Bewusstseins; beide hängen eng miteinander zusammen.

Zunächst lässt sich eine Wendung von der Außen- zur Innenorientierung des modernen Menschen beobachten, die ihrerseits immer wieder und in vielen Varianten beschrieben wurde. Unsere westlichen Gesellschaften haben in den letzten zwei Jahrhunderten, und nochmals vermehrt in den letzten zwei oder drei Jahrzehnten, einen Abschied von allgemeinverbindlichen Vorgaben durchgemacht. Vor einigen Jahren hat der Soziologe Thomas Ziehe² dazu ein instruktives Beispiel genannt: Es sei, so Ziehe, keine fünf oder sechs Generationen her, dass die Wahl eines Lebenspartners zur Heirat durch die Eltern vorgenommen wurde, und zwar keineswegs nur aus Standesgründen, sondern oft schlicht aus ökonomischen Interessen. Der Hof musste versorgt, der Handwerksbetrieb oder der Haushalt musste in Ordnung gehalten werden, und solche außenorientierten Zwecke bestimmten über die Auswahl von Lebenspartnern. Heute käme uns eine solche Vorgehensweise – der religiöse Begriff legt sich hier nahe – einem *Sakrileg* gleich, einer ungeheuerlichen Anmaßung. Im persönlichen Bereich entscheiden wir selbst und lassen uns mitnichten von außen bestimmen, oft nicht einmal beeinflussen.

Was hier vom privaten Bereich der Liebesbeziehung gesagt ist, gilt nun allerdings, wenn auch in abgestuftem Maße, auch in den anderen Bereichen des Lebens, etwa der Wertmaßstäbe oder der Orientierung, eigentlich der ganzen Lebensführung. Vorschriften gleich welcher Art gelten nicht nur als begründungspflichtig, sondern sie sind zudem weitgehend der Disposition der Individuen anheim gestellt. Allgemeinverbindliche Autoritäten, selbst grundlegende Legitimationen gelten nicht mehr unbefragt. Wir sind – zumindest was unsere bewusste Lebensführung angeht – nicht mehr außen-, sondern innen geleitet. Im ethischen Bereich ist dieser Wandel als Abkehr von Pflichtwerten und Hinkehr zu Selbstverwirklichungswerten beschrieben worden. An dieser Logik scheitern heute alle gutgemeinten moralischen Programme vom 'Wo kämen wir' hin bis zum Weltethos. Eine 'feste Persönlichkeit', vor wenigen Generationen noch ein Ideal, gilt heute als sperrig, unbeweglich und unflexibel.

Der von Sigmund Freud so genannte Bereich des Über-Ich – die Pflichten, Allgemeinverbindlichkeiten, sittlichen Verpflichtungen – ist heute in seiner Bedeutung verblasst; an seine Stelle scheint ein 'Über-Es' getreten zu sein, dessen Vorlieben, Auswahlfreiheiten und Bedürfnisse unser Leben strukturieren. Die alten hehren Philosophen-Fragen „Wo komme ich her?“ „Wo gehe ich hin?“ „Was soll ich tun?“ erscheinen angesichts dieses Wandels weitgehend als antiquiert. Die Fragen, die heute gestellt werden, sind anderer Art: 'Wozu habe ich Lust?' 'Bin ich motiviert?' 'Was bringt mir das?' Oder gar, statt der alten Kardinalfrage „Was soll ich tun?“ lapidar und sehr grundsätzlich: 'Was soll ich hier eigentlich?'

² In einem Vortrag.

Soziologen sprechen vom narzisstischen Sozialisationstypus, der sich aus der beschriebenen Innenleitung folgerichtig ergibt. Es ist ein Typus, der starke Bedürfnisse nach Anerkennung und Harmonie hat, gleichzeitig aber labil ist. Bedürfnisse können nicht permanent und auf Dauer befriedigt werden. Hier spiegeln sich die gesellschaftlichen Veränderungen, vor allem die schier unübersehbar gewordenen Optionen einer technischen Verfügungswelt, in der auf Dauer gestellte fixe Orientierungen ebenso wie allgemeinverbindliche Außenleitungen nur hinderlich sein können. Optionen verlangen persönliche Freiheitsspielräume, ein entwickeltes Bewusstsein eigener Vorlieben und entsprechende Strategien der Auswahl, Verfügung und Umsetzung.³

Diese Umorientierung spiegelt sich natürlich auch in der Kirche, auch wenn sie sich im Bereich der Religion erst relativ spät bemerkbar gemacht hat. Kirche als Institution gilt als sperrig, als fremdbestimmend und autoritär. Um das zu verstehen, legt sich die Annahme nahe, dass sie offenbar den derzeitigen Bedürfnislagen wenig entspricht. Man muss nur die Frage stellen, inwiefern etwa der Hauptgottesdienst am Sonntagmorgen persönlichen Vorlieben entgegenkommt. Dass er das tut, kann nicht rundweg geleugnet werden – nur sind viele grundlegende Bedürfnisse heute differenziert und anders geworden. Der 'Fun-Faktor' des Gottesdienstes, so würden moderne Jugendliche sagen, ist nicht sehr hoch, und am Sonntagmorgen gibt es, was Bedürfnisse angeht, Alternativen. In eine ähnliche Richtung geht die funktionale Frage, die selbst wiederum die angesprochene Bedürfnisleitung spiegelt: 'Was bringt mir das?'

Flankiert wird dieser Prozess der zunehmenden Innen- und Bedürfnisorientierung durch das Bewusstsein umfassender Relativität. Es liegt auf der Hand, dass – im Beispiel gesprochen – die 317 Programme des digitalen Fernsehens, die Computersimulationen, die Weiten des Internet, ferner das enorm angewachsene Wissen – vor allem was genetisch-historisches und psychologisches Wissen angeht – zu einer Lebenshaltung führen, die allenfalls in der Werbung und in vielen Firmen- und Markenphilosophien mit Euphorie unterlegt ist: Nichts ist unmöglich, sprich: Alles ist möglich. Die Rückseite dieser Einschätzung lautet: Alles könnte auch anders sein, nichts ist für sich gesehen unbeding und absolut, nichts ist wirklich unersetzbar und wirklich wichtig. Die modernen Arbeitsverhältnisse belegen ebenso wie die Scheidungsziffern, dass das längst auch für den Menschen als Person gilt. Das Bewusstsein ist perspektivisch geworden. Nichts gilt absolut. Die Dinge des Lebens sind Sache der Einschätzung und bestimmen sich nach der Weise des Umgangs mit ihnen.

Vor weniger als einem Jahrhundert noch konnte die Mission als Speerspitze gelebter christlicher Frömmigkeit gelten. Heute muss Mission als Fremdbestimmung erscheinen. Wer heute auch in nachvollziehbarer, begeisterter und authentischer Weise von seinem Glauben oder seiner religiösen Erfahrung erzählte, müsste bei einem Jugendlichen – wenn der überhaupt zuhören würde – mit der Reaktion rechnen: 'Schön für dich.' Übersetzt: Mag sein, dass dich das interessiert. Ob es für mich und meine Bedürfnislage Bedeutung hat, ist mit dem Inhalt der Botschaft noch völlig offen.

Die Kirchen sprechen nach wie vor von 'dem' Glauben, 'der' Offenbarung, 'dem' Bekenntnis und stehen damit der individuellen Optionenlogik und seinem Relativitätsbe-

³ Vgl. vom Verf.: Christentum in der Optionsgesellschaft. Postmoderne Perspektiven, Weinheim 1997.

wusstsein gegenüber. Offensichtlich hat sich das kirchliche Christentum zum Schaden lebbarer Frömmigkeitspraxis allzu sehr als eine theologische Lehre verstanden, die von Voraussetzungen zehrt, die heute an Plausibilität verloren haben. „Als ein Wahrheitsmoment im Konzept vom ‘religionslosen‘ Zeitalter zeichnet sich ab, daß man immer weniger den tradierten Religionssystemen zutraut, überzeugende Orientierungen geben zu können. Das dürfte zu einem guten Teil daran liegen, daß jedenfalls die im Westen tradierten theistischen Religionen ein zu enges Bündnis eingegangen sind mit einer Substanzmetaphysik, welche dem Denken zutraut, normative Richtlinien ‘von oben‘ her, aus der vermeintlich vorgegebenen Konstruktion eines Weltplanes zu beziehen.“⁴ Schnelle Identifizierungen scheinen heute geradezu lebenshemmend geworden zu sein. 317 Fernsehprogramme kann man nicht gleich ernst nehmen und jederzeit auf sich beziehen. Darum ist für die tradierte Religion leicht einzusehen: Das Christentum als Institution hat längst nicht nur seine Verbindlichkeit, sondern darüber hinaus auch seine unbefragte Selbstverständlichkeit eingebüßt. Inzwischen ist von ‘religiösen Passanten‘ die Rede, die punktuelle und periphere Identifizierungen mit kirchlich vermitteltem (!) Christentum vornehmen. Kirche wird zur „Kirche bei Gelegenheit“⁵. Attraktiv sind individuelle und erlebnisoffene kirchliche Angebote – etwa die Kasualien, die einen persönlichen Bezug aufweisen, oder der Massen-Event der Kirchentage, oder die ästhetisch geprägten Gottesdienste an Weihnachten, Erntedank oder in der Osternacht. Nebenbei bemerkt: Die strukturelle Überforderung der Pfarrer(innen) und Priester und der klassischen Gemeindefarbeit ist mit dieser Entwicklung programmiert. Sie läuft den gesellschaftlichen Differenzierungen hinterher, ohne sie noch einholen zu können. Immer mehr Spezialgruppen – die Kinderbibelgruppe, die Gruppe der 35jährigen alleinerziehenden Väter... – und Einzelpersonen sind zu versorgen, deren Betreuungserwartung stetig steigt. Der soziale Status der Kirchenvertreter ist inzwischen deutlich gesunken; sie gelten nicht mehr als Autoritäten, sondern werden als Fachleute für Theologie und Bekenntnis gesehen, einen Bereich, den man aber nicht mehr so recht zu brauchen scheint. Man fragt sie allenfalls nach ihrer Meinung in religiösen und existenziellen Zusammenhängen, die aber eben eine private Meinung bleibt.

3. Religiosität als individuelle Konstruktion?

‘Was Gott ist, bestimme ich’: Wird die traditionelle, inhaltlich gebundene und institutionell gesicherte Tradierung religiöser Gehalte ersetzt durch individuelle Konstruktionen?

Der philosophische Konstruktivismus geht ganz grundsätzlich vom Konstruktionscharakter der Wirklichkeit aus, nicht nur im Bereich der Religion. Er spiegelt damit allerdings auch eine instrumentelle Rationalität und ein funktionales Denken, das für die religiöse Dimension als problematisch eingeschätzt werden muss. Auch wenn der Konstruktivismus – so wie alle Versuche erneuerten Denkens – natürlich zu neuen Perspek-

⁴ Helmut Fritzsche, Religionsloses Christentum – ein ungeeignetes Konzept, in: Ernst Feil (Hg.), Streitfall Religion. Diskussionen zur Bestimmung und Abgrenzung des Religionsbegriffs, Münster u.a. 2000, 45-53, hier 53.

⁵ Vgl. Michael Nüchtern, Kirche bei Gelegenheit. Kasualien, Akademiearbeit, Erwachsenenbildung, Stuttgart 1991.

tivierungen und damit zu Anschauungsgewinnen führt, so bringt er doch gerade hier auch deutliche Verengungen mit sich. „Auch der Konstruktivismus ist ein Konstrukt.“⁶ Der begriffliche Aufwand und das hohe Selbstbewusstsein, mit dem dieses Denken auftritt, kann nicht darüber hinwegtäuschen, dass viele der schnell verabschiedeten alten Fragen auch nach ihrer Verabschiedung von Bedeutung bleiben und nach Antworten verlangen.

Was man lernen kann ist, dass die persönlichen Anteile beim Zugang zur Religion und auch bei deren Aufbau theologisch bisher notorisch unterschätzt wurden. Der Zugang zur Wirklichkeit ist immer ein perspektivischer. Die theologische Lehre, die für die Selbstklärung des Christlichen steht, hat diese Klärung lange offenbar nicht von den Fragen der Weitergabe ihrer Gehalte an konkrete Personen getrennt und dieser Weitergabe kein eigenständiges Gewicht zugemessen; pointiert: Die theologische Lehre hat zu ihrer Tradierung bisher offenbar ganz unbefragt die Leere in den Köpfen und Herzen der Zuhörer vorausgesetzt. Sie geht wenig auf Voraussetzungen individuellen Verstehens ein.

An dieser Stelle scheint es so, dass auch die neuere Theologie das Religionsverständnis der Romantiker übergangen oder es zumindest nicht konstruktiv in ihre Bestände integriert hat. Dort war der Gedanke der ‘Einbildungskraft’ von zentraler Bedeutung. Er meint mitnichten das, was landläufig unter ‘Einbildung’ verstanden wird, also subjektive Illusion. Er bezeichnet dagegen die Fähigkeit, nicht nur selbst Gedanken und Gefühle zu generieren, sondern sie als Resonanzphänomene ins Gespür zu bekommen und aufnehmen zu können – ein Vorgang, der ganz selbstverständlich nur in individuellen, und das heißt verschiedenen, kaum allgemein verrechenbaren Kategorien denkbar ist. Einbildungskraft, auch Imagination oder Phantasie, ist ein bisher in seiner Bedeutung unterschätzter Bereich der Religion überhaupt, nicht nur ihrer Aneignung und Weitergabe.⁷

Der Begriff der Konstruktion zeigt ferner, dass Religion keine abstrakte, absolute Größe sein kann, nicht also das, was in der abendländischen Theologie als Quintessenz des Christlichen angesehen wurde: seine dogmatische Lehrform. Dogmatische Selbstklärung ist freilich eine unverzichtbare Angelegenheit des Christlichen. Die zentrale Ausrichtung an Inhalten ist aber für die Erfassung und Weitergabe des Christlichen eine markante Einseitigkeit. Die systemtheoretischen Denker gehen davon aus: Religion ist eine eigenständige, sich selbst regenerierende Dimension der Gesellschaft, die sich mit anderen Dimensionen überlagert und durchdringt und eine eigene Logik und Funktion hat. Religion gibt es nicht in Reinform, sondern sie existiert immer in einem irreversiblen Mischungsverhältnis mit Kultur und auf individueller Ebene auch mit Weltanschauungen und Lebensstilen.

Aus diesen Überlegungen folgt für die individuelle Seite der Religion, für das also, was man Religiosität nennt, dass die institutionellen Formen des Christlichen ein sehr viel

⁶ Bernd Beuscher, WinWord. Die Sprachlichkeit des Evangeliums und das Nadelöhr der Medien – Eine semiotische Orientierungsskizze, in: Ulrich H.J. Körtnner (Hg.), Hermeneutik und Ästhetik. Die Theologie des Wortes im multimedialen Zeitalter, Neukirchen-Vluyn 2001, 98-133, hier 112.

⁷ Vgl. Werner H. Ritter (Hg.), Religion und Phantasie. Von der Imaginationskraft des Glaubens, Göttingen 2000.

stärkeres Augenmerk auf die individuellen Eigenanteile der Religion werfen müssen. Die anthropologischen Grundlagen religiöser Bindung und religiöser Konstruktion sind heute zwar bekannt, sie spielen aber weder in der akademischen Theologie noch in der kirchlichen Arbeit eine erkennbar strukturierende Rolle. Der subjektive Aufbau von Religion und deren Bedeutung für die Entfaltung der Person, die traditionell mit dem Begriff 'Bildung' bezeichnet wird, werden unterschätzt.

Der Bildungsbegriff müsste zu einem zentralen Begriff theologischen Denkens und dann auch kirchlicher Arbeit werden. Thetisch zugespitzt: Die Plausibilität der christlichen Religion heute, auch gerade in ihrer institutionellen Form, ist eine Bildungsfrage. Im Bildungsgedanken sind die individuellen Anteile des Religiösen aufgehoben. Religion und Bildung erläutern sich gegenseitig. Der Bildungsgedanke ist auch am Ort der Religion dem Konstruktivismus überlegen. Und das nicht nur, weil er eine reiche und kaum auszuschöpfende Ideengeschichte hat, sondern vor allem weil er die 'objektive' Seite des *Anstoßes* zum subjektiven Wachstum immer mitbedenkt, ohne diese Seite freilich je normieren zu wollen.

4. Bildung und Religion

Bildung meint nicht Erziehung, auch wenn das immer wieder unterstellt wird. In der Religionspädagogik gibt es eine ganze Reihe von angesehenen Bildungstheoretikern, die bei näherem Hinsehen schlicht und ergreifend aufklärungsbedingte Sozialisierungstheorie betreiben, also Erziehung zur Gesellschaft.⁸ Der Bildungsbegriff meint aber etwas ganz anderes, etwas anderes nicht nur als Erziehung, sondern auch etwas anderes als Wissen oder den heute so bedeutsamen Umgang mit Information. Er meint – entgegen dem, was der Bildungstheoretiker Wolfgang Klafki behauptet – auch etwas anderes als die Fähigkeit zur Problemlösung. Bildung meint individuelle *Entfaltung*. Hier lässt sich von Humboldt, dem unübertroffenen Meisterdenker der Bildung, immer noch lernen. Darum auch lässt Bildung sich nicht mit dem Erziehungsdenken versöhnen, selbst wenn man davon ausgeht, dass der Bildung Erziehung vorausgehen muss. Entfaltung nämlich trägt keine normierten Vorgaben, das also, was im Erziehungsprozess die Regeln, Lerninhalte und die Curricula sind, oder auch die sogenannten 'Bildungsgüter' oder der sogenannte 'Bildungskanon'. Freilich bleibt auch die Bildung auf Vorgaben angewiesen und entfaltet sich an diesen. Aber diese Vorgaben sind keine Norm und keine allgemeinverbindliche Autorität. Darum ist der Begriff 'Bildungsgut' zumindest missverständlich, der Begriff 'Bildungskanon' ist unsinnig.

In diesem Verständnis von Bildung ergibt sich nun eine interessante Parallele zum hier vorgelegten Verständnis von Religion. Auch die Religion dient, wenn man sie nicht dogmatisch verengt, sondern als Bereich individuellen Lebens begreift, der Entfaltung der Person. Religion ist der Bereich, in dem Menschen sich ihre Lebensorientierungen suchen und ihren existenziellen Fragen, Emotionen und Ausdrucksbedürfnissen nachgehen, zu deren Lösung oder Umgang nicht erzogen werden kann, schon gar nicht allein mit aufgeklärter Rationalität. Es ist der Bereich, in dem Verhaltensmodelle erprobt, dis-

⁸ Am populärsten auf evangelischer Seite die voluminösen Bände von Karl Ernst Nipkow, *Bildung in einer pluralen Welt*. Bd 1: Moralpädagogik im Pluralismus, Bd. 2: Religionspädagogik im Pluralismus, beide Gütersloh 1998.

kutiert, weitergegeben und anprobiert werden, unter denen sich, auch unter heutigen gesellschaftlichen Bedingungen, leben lässt. Religion ist eine Bildungsagentur. Ihre Gehalte und Formen ändern sich mit dem individuellen Zugang und Gebrauch.

Exemplarisch steht für diesen Zusammenhang von Religion und Bildung der Name Friedrich Schleiermacher. Wie kein anderer hat er gesehen, dass mit der Aufklärung rationaler Verstand und Religion auseinander zu rücken begannen – damit drohte sich das menschliche Leben in eine pietätlos-kalte Vernunft auf der einen Seite und eine geistlos-unlebendige Religion auf der anderen zu spalten. Vor allem dem emporstrebenden Verstandesvermögen stellt Schleiermacher darum eine Religion an die Seite, die auf Bildung bezogen bleibt. Religion ist „Sinn und Geschmack fürs Unendliche“: Diese berühmte Definition aus den „Reden“ ist eine ästhetische, und sie versteht Religion ganz analog zur Bildung als eine Aufmerksamkeit gegenüber dem umgebenden Leben, als innerlich entfaltenden Bezug zur Welt. Die autonome Freiheit der Person ist hier gerade die Ermöglichung echter Religiosität. Religion ist nichts Übernatürliches, noch ist sie mit Ethik zu verwechseln. Über die „Kenntnisse“, die „jämmerliche Empirie“ der Zeit und den „toten Buchstaben“ der Theologen kann Schleiermacher nur spotten.

Die religiöse Grundlegung der Bildung bedeutet eine prinzipielle Einrede gegen jede ‘aufgeklärte’ Erziehung, die die fundamentale Bedeutung von Empfänglichkeit, von Wahrnehmungsoffenheit, motivierenden Anstößen und organischem Wachstum übersieht. Die religiöse Anlage, die in jedem Menschen besteht, bedarf *um seiner Bildung willen* der Kultivierung durch Anschauung, entsprechender Anlässe und verarbeitender Phantasie – und nicht der Erziehung, nicht des Unterrichts. „Was durch [...] fremde Tätigkeit in einem Menschen gewirkt werden kann, ist nur dieses, dass ihr ihm eure Vorstellungen mitteilt und ihn zu einem Magazin eurer Ideen macht, dass ihr sie so weit an die seinigen verflechtet, bis er sich ihrer erinnert zu gelegener Zeit: aber nie könnt ihr bewirken, dass er die, welche ihr wollt, aus sich hervorbringe.“⁹

Der enge Verweisungszusammenhang zwischen Bildung und Religion gilt nun auch für die Seite der Religion. Religion ist unter modernen Bedingungen eine Bildungsfrage. Sie ist gebunden an die Ermöglichung einer freien Entfaltung der Person, denn ohne solche Entfaltung könnte die Religion für moderne Menschen weder plausibel noch lebendig sein. Je größer die Bildung der Menschen, je größer also ihre Wachheit für die Welt und das Leben, desto lebendiger wird auch die Religion sein. Es gibt keine Religion an den Menschen vorbei.

5. Lebensbedürfnisse

Religion ist weniger eine Institutions- als vielmehr eine Bildungsfrage. Es ergibt sich aus dieser These, dass es Religion ‘nicht gibt’ ohne ihre bildende Didaktik. Religion bliebe schlicht ohne Resonanz, wenn nicht immer schon mitgedacht und mitinszeniert wäre, wie sie sozusagen bei Menschen ankommt. Diese an sich simple Einsicht widerspricht diametral dem alten Verkündigungs-Modell eines Transports theologisch genormter Inhalte oder christlicher Formen um deren reinen Erhalts willen. Anders gesagt: Nichts im Bereich der Religion ist sakrosankt. Für Meister Eckhart war das nicht

⁹ Friedrich D.E. Schleiermacher, *Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern*, Werkauswahl Bd. 4, hg. von Otto Braun und Johannes Bauer, Aalen 1981, 207-399, hier 293.

einmal der Gottesname, und Jesus von Nazareth hat gegen die Heiligsprechung religiöser Formen kräftig polemisiert. Auch die Bibel ist – selbst nach reformatorischem Verständnis – nicht sakrosankt, sondern sie ist heilig, weil sie lebensbedeutsame Geschichten und Traditionen enthält. Es gibt im Christentum nichts Unberührbares.

Alles, was im Bereich der Religion transportiert wird, muss als Medium der Selbstentfaltung der Menschen verstanden werden.¹⁰ Das freilich sagt noch nichts gegen die Inhaltsbestimmtheit dessen, was da tradiert wird. Es sagt aber mit Deutlichkeit, dass nur bestimmte religiöse Inhalte bei den Menschen ankommen – die nämlich vorzugsweise, die ihre Lebensdienlichkeit und ihre alltägliche wie biographische Bedeutsamkeit gleichsam als ungesagten Hintergrund immer schon mit sich führen. Anders wäre die Beharrungskraft alter religiöser Symbole, Riten, Erzählungen und Mythen gar nicht verstehbar. Aus dieser Beobachtung folgt, dass Theologen und Kirchenleute eigentlich Experten in Lebensfragen sein müssten, und Meister in der Beförderung und im Aufbau menschlicher Bildung. Gerade für die Religionspädagogik sind Gefühle von Lust und Unlust, Bedürfnisse, Projektionen und Phantasien ein herausragendes Thema.

Theologie wie Kirche sollten also ein Gespür und Kompetenz für Fragen menschlicher Bedürfnisse entwickeln. Dass sie weit davon entfernt sind, lässt sich allein schon mit dem Begriff der 'Lust' demonstrieren, zu dem gemeinsam mit dem Begriff der Sexualität das Christentum ein sperriges Verhältnis hat. Unterschwellig gelten menschliche Bedürfnisse im Christentum immer noch als fremdbestimmend und gefährlich. Sie wurden lange Zeit hindurch relativ pauschal als Sünde verstanden, obwohl der Sündenbegriff theologisch eine deutlich andere und weitreichendere Bedeutung als nur eine ethische hat.

Aber auch wenn man die Sünde nicht moralisch auffasst, sondern als ein gestörtes Gottes- oder Selbstverhältnis, so wird doch heute kaum noch verstanden, was damit gemeint sein kann. Ein Ausgeliefertsein an den Richtspruch Gottes als Konsequenz eines falsch ausgerichteten Lebens ist heute eine kaum nachvollziehbare Vorstellung. Ähnliches gilt für den Begriff des Gewissens, auf den noch vor einiger Zeit ganze Theologien sich abstützen zu können glaubten. Heutige Negativerfahrungen liegen auf einer ganz anderen Seite – nicht auf der Erfahrung von Schuld und verfehlter Lebensausrichtung, sondern auf der Seite ungestillter Sehnsüchte, bedrückender Einsamkeit, geringem Selbstwertgefühl und latenten Verzweiflungen. Das Lebensgefühl vieler Menschen weist bei genauerem Hinsehen heute auf eine Kultur des *Mangels*, des fast schon prinzipiellen Zuwenig an Beachtung, Anerkennung, Liebe, Zuwendung, das sich als genaues Gegenüber zu einer immer komplexer, schneller, unübersichtlicher, kälter werdenden Welt darstellt. In ihrer psychischen Bedeutung haben die Essstörungen – Spiegel des Zuviel und Zuwenig – längst die klassischen Neurosen abgelöst.¹¹

Die Aufgabe einer zeitgemäßen Religionspädagogik lässt sich mit der Aufgabe der Kirche parallelisieren und von ihr her verstehen – ohne dass damit bereits etwas zum Verhältnis zwischen beiden gesagt sein kann. Die Kirche, will sie sich als Agentur des

¹⁰ Vgl. Wilhelm Gräß, Bildung als Selbstbildung und lebenskundliche Deutungskompetenz. Über Schwierigkeiten und Unumgänglichkeiten religiöser Bildung in der pluralen Gesellschaft, in: Manfred Faßler u.a. (Hg.), Bildung – Welt – Verantwortung, Gießen 1998, 145-157.

¹¹ Vgl. Finn Skårderud, Unruhe. Eine Reise in das Selbst, Frankfurt/M. 2000.

Christlichen verstehen, kann und soll nicht bedürfnisgerecht arbeiten. Ihre Arbeit muss aber auf Bedürfnisse von Menschen bezogen sein, und das heißt in jedem Fall, sie muss für solche Bedürfnisse kompetent sein. Kirche steht nicht primär für Verkündigung, für Wertegarantie und ethische Fragen, auch nicht für diakonisches Handeln. Sondern sie steht ganz im Sinne des Evangeliums für die Förderung von Lebensfähigkeit, also für Bildung.

Hier ergibt sich eine ökumenische Kongruenz, die den oft angespielten, aber selten explizierten Gedanken eines gemeinsamen christlichen Religionsunterrichts berührt. Denn nichts anderes als Lebensförderung meinte der reformatorische Gedanke, Kirche sei rein funktional zu verstehen als die Organisation, die das Evangelium in Wort und Zeichen zu den Menschen bringt; und ganz ähnlich lässt sich auch die Einschätzung der katholischen Kirche als heiliges corpus mysticum verstehen, denn auch es zielt letztlich auf das Angebot einer Beheimatung, das den Menschen zur eigenen Entfaltung kommen lässt.

Es müsste also wieder denkbar und möglich werden, dass persönliche Religiosität, die heute so hoch geschätzt wird, so etwas ausbilden könnte wie eine gebildete religiöse Persönlichkeit. Ihre Kennzeichen wären religiöse Kompetenz, Orientierungssicherheit, das Wissen um Brüche und Unzulänglichkeiten, vor allem aber die dankbar bewusste Fähigkeit, den Reichtum eigener Gaben mit immer unverrechenbaren Lebenssituationen verbinden zu können. Die Religionspädagogik hätte mit einer gebildeten religiösen Persönlichkeit ein respektables Ziel.

Franz-Josef Bäumler

Religionsunterricht ohne gesellschaftlichen Auftrag?

(/ *Konfessionslosigkeit als religionspädagogische Herausforderung*)

1. Das Problem

In ihrer Pressemitteilung vom 29. September 2000 teilt die Deutsche Bischofskonferenz mit, dass „die Akzeptanz des konfessionellen Religionsunterrichts bei Schülerinnen und Schülern deutlich höher ist, als in der öffentlichen Diskussion behauptet wird.“¹ Die DBK beruft sich auf die von ihr in Auftrag gegebene empirische Studie von Anton Bucher zum Religionsunterricht.²

Am 7. Oktober 1997 fand im Bonner Wasserwerk ein Symposium zum Religionsunterricht statt, in dem eine hohe Zustimmung der Politik quer durch alle Fraktionen zum Religionsunterricht festzustellen war (die PDS war nicht vertreten).³

Ja, eigentlich könnte man ganz zufrieden sein, wenn es denn nicht die Vermutung gäbe, man denke noch allzu sehr in den Kategorien der alten Bundesrepublik, denn die neueren empirischen Studien zur Konfessionalität und Religiosität in Ostdeutschland finden in dieser Selbstschau kaum Beachtung. Sie werfen jedoch gewichtige religionspädagogische Fragen und Probleme zum Religionsunterricht auf, die sich weder durch einen Verweis auf die grundgesetzlich abgesicherte Verankerung des Religionsunterrichts in der öffentlichen Schule noch durch eine sehr von volkskirchlichen Hintergrunderfahrungen bestimmte empirische Studie abschaffen, geschweige denn beantworten lassen. Man kann durchaus davon ausgehen, dass die religionssoziologischen Einsichten zur Konfessionalität und Religiosität in Ostdeutschland antizipieren, was für die gesamte Bundesrepublik zu erwarten ist.

Die religionspädagogische Hauptfrage ist daher die: *Wie kann man und wie soll man Religionsunterricht in der öffentlichen Schule erteilen ohne eine breite gesellschaftliche Akzeptanz der Religionsgemeinschaften, denen die Verantwortung für eben diesen Religionsunterricht gesetzlich übertragen ist?*

Im folgenden werde ich dieser Frage nachgehen, indem ich zunächst einige empirische Ergebnisse zur Konfessionalität und Religiosität in Ostdeutschland vorstelle und ihre religionspädagogische Relevanz aufzeige. In einem zweiten Schritt werde ich der Frage nachgehen, ob die gegenwärtigen religionspädagogischen Basiskonzepte zur Begründung des Religionsunterrichts den beschriebenen gesellschaftlichen Realitäten im Hinblick auf Konfessionalität und Religiosität gerecht werden, um schließlich in einem dritten Schritt Perspektiven zur Beantwortung der oben gestellten Hauptfrage zu skizzieren.

¹ Pressemitteilungen der Deutschen Bischofskonferenz vom 29. 9. 2000, S. 16.

² Vgl. A. Bucher, Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart – Berlin – Köln 2000.

³ Vgl. K. Lehmann (Hg.), Religionsunterricht in der offenen Gesellschaft. Ein Symposium im Bonner Wasserwerk, Stuttgart – Berlin – Köln 1998.

2. Empirische Befunde zur Konfessionalität und Religiosität in den neuen Bundesländern und ihre religionspädagogische Relevanz

Es ist den Religionssoziologen zu verdanken, dass es inzwischen ein, so weit es die Methoden empirischer Sozialforschung zulassen, recht zuverlässiges und differenziertes Bild über die konfessionelle und religiöse Landschaft in der Bundesrepublik Deutschland im allgemeinen und der ostdeutschen und der westdeutschen im Vergleich im besonderen gibt. Diese Befunde sind von nicht unerheblicher religionspädagogischer Relevanz.

2.1 Religionssoziologische Befunde

1990 gehörten in den alten Bundesländern ca. 85% der Bevölkerung einer der beiden großen Kirchen an und in den neuen Bundesländern unter 30% (davon ca. 4-5% Katholiken).⁴ Die für die neuen Bundesländer nach der Wende erwartete Eintrittswelle in die großen Konfessionskirchen ist ausgeblieben. Statt dessen hat eher so etwas wie ein Vertrauensschwund gegenüber den großen Kirchen eingesetzt (in der Zeit von 1991 - 1995 kontinuierlich abgesunken). In den alten Bundesländern ist das Vertrauen im genannten Zeitraum weitgehend stabil geblieben.

Hohen Austrittszahlen stehen keine nennenswerten Eintrittszahlen gegenüber, die den Schwund ausgleichen könnten.⁵

Diözese Dresden- Meißen	1989	1990	1995	1996	1997
Austritte	218	9 860	1 624	1 494	1 164
Eintritte	74	102	59	47	52
Verhältniszahlen (gerundet)	3/1	97/1	28/1	32/1	22/1

Als Gründe für den Austritt werden neben anderen angegeben, dass die Kirchen für den Alltag keine Bedeutung haben und dass man die Kirchensteuer sparen wolle.

Auch die Zahl der Nichtreligiösen, empirisch gemessen mit den Parametern 'Glaube an eine Transzendenz' / 'Leben nach dem Tod', ist im Vergleich mit den alten Bundesländern bemerkenswert. So bezeichnen sich in den alten Bundesländern weniger als 10% als nicht-religiös und in den neuen über 50%.⁶

Das mag zunächst genügen, um zu verdeutlichen, dass *der Großteil der Bevölkerung in Ostdeutschland nicht nur nicht konfessionell in irgendeiner Weise gebunden ist, sondern dass Kirche und auch Religion in außerkirchlicher, frei flottierender Form keine Rolle für ihn spielen*. In den alten Bundesländern ist es genau umgekehrt. Zugespitzt

⁴ Vgl. hierzu und zum Folgenden D. Pollack, Der Wandel der religiös-kirchlichen Lage in Ostdeutschland nach 1989, in: ders. / G. Pickel (Hg.), Religiöser und kirchlicher Wandel in Ostdeutschland 1989 - 1999, Opladen 2000, 18-48.

⁵ Die folgenden Zahlen sind der Tabelle 7 in D. Pollack, Wandel [Anm. 4], 26, entnommen.

⁶ Vgl. W. Jagodzinski, Religiöse Stagnation in den neuen Bundesländern: Fehlt das Angebot oder fehlt die Nachfrage?, in: D. Pollack / G. Pickel (Hg.), Wandel [Anm. 4], 48-69, 50ff; G. Pickel, Konfessionslose in Ost- und Westdeutschland - ähnlich oder anders?, in: ebd. 206-235.

kann man sagen: In den alten Bundesländern ist Konfessionalität nach wie vor die Regel; in den neuen Bundesländern ist Konfessionslosigkeit selbstverständlich.

In der Religionssoziologie werden für dieses Erscheinungsbild von Konfessionalität und Religiosität in den neuen Bundesländern mehrere Gründe angegeben.

Zum einen sind sie das Ergebnis einer 40 Jahre währenden, konsequent antireligiösen und antikirchlichen Politik des SED-Regimes. Zum anderen werden die großen Konfessionen mit westlichen Machtinstitutionen identifiziert, denen man skeptisch, wenn nicht ablehnend gegenübersteht. Schließlich vermutet man, dass es den Kirchen aufgrund ihrer inneren Dynamik zur Ghettobildung nicht gelungen ist, sich öffentlich wirksam zu präsentieren und als attraktives Angebot mit Lebensrelevanz darzustellen.

Recht hilflos stehen die Religionssoziologen vor dem weit verbreiteten Phänomen der schlichten Areligiosität. Es stellt die theoretische Basisannahme der Religionssoziologie in Frage, wonach es auch im Zuge sich differenzierender, säkularer Gesellschaften Religion geben werde.⁷

Wie Letzteres auch zu beantworten sein möge, die Frage ist, *welche religionspädagogische Relevanz die genannten Befunde zur Konfessionslosigkeit und Religiosität haben.*

2.2 Religionspädagogische Relevanz der Befunde

Die Relevanz zeigt sich, wenn man sich vor Augen führt, dass der Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach in der staatlichen Schule gilt, der Möglichkeit nach, und dass die Lehrpläne des Freistaates Sachsen zum katholischen Religionsunterricht ausdrücklich festlegen, dass der Religionsunterricht „von ökumenischem Geist getragen und für alle Schüler offen [ist].“⁸ Das bindet den Religionsunterricht an die Öffentlichkeit. Diese Bindung gibt ihm auch die kirchliche Sendung auf. Religionspädagogik ist mithin auf diesen Öffentlichkeitsbezug verpflichtet.

Der Würzburger Synodenbeschluss zum Religionsunterricht⁹ ist das Ergebnis öffentlicher westdeutscher gesellschaftlicher Auseinandersetzung um den Religionsunterricht. Zentrale Aussagen dieses Beschlusses zur Begründung des Religionsunterrichts in der öffentlichen Schule haben Eingang in die Lehrpläne des Freistaates Sachsen zum Katholischen Religionsunterricht gefunden. Sie sollen zugleich fundamentale Anschlussmöglichkeiten und Zielsetzungen religiöser Lernprozesse sein.

Anthropologisch hält man den Religionsunterricht für notwendig, weil er die Sinnfrage aufwirft und Antworten aus den Religionen und der Kirche vorstellt und damit Orientierungshilfen zur Identitätsfindung gibt. *Kulturgeschichtlich* hält man ihn für notwendig, weil die gegenwärtige Kultur ohne die spezifischen Leistungen des Christentums nicht

⁷ Vgl. M. Wohlrab-Sahar, Kommentar, in: D. Pollack / G. Pickel (Hg.), Wandel [Anm. 4], 371-376; K. Gabriel, Neue Nüchternheit. Wo steht die Religionssoziologie in Deutschland?, in: HK 54 (2000) 581-586, 585.

⁸ Lehrplan Grundschule, Katholische Religion Klassen 1-4, Sonderausgabe des Amtsblattes des Sächsischen Staatsministerium für Kultus, 1996, 7. Der zitierte Passus findet sich auch in den Lehrplänen des Freistaates Sachsen zum katholischen Religionsunterricht der weiteren Schulstufen und -typen.

⁹ „Der Religionsunterricht in der Schule“. Ein Beschluss der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, in: Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, Beschlüsse der Vollversammlung, Offizielle Gesamtausgabe I, Freiburg i. Br. ²1976, 123-152

verstanden werden kann. *Gesellschaftlich* hält man den Religionsunterricht für notwendig, weil er zu verantwortlichem Handeln in Kirche und Gesellschaft motiviert.

Kann man *anthropologisch* argumentieren, wenn ein Großteil der Gesellschaft der Frage nach Gott indifferent gegenübersteht? Kann man *kulturgeschichtlich* argumentieren, wenn es eine erfolgreiche antireligiöse Politik gegeben hat, die ganz andere Prägungen nach sich gezogen hat, als der Synodenbeschluss unterstellt? Kann man *gesellschaftlich* argumentieren, wenn ein nicht unerheblicher Anteil der Bevölkerung nur geringes Vertrauen in die politische und soziale Kompetenz der Kirchen setzt und eher dazu neigt, die Kirchen, denen die inhaltliche Gestaltung des Religionsunterrichts obliegt, mit politischer Macht zu identifizieren und darum abzulehnen?

Die Religionspädagogik wird sich dem stellen müssen, denn der Großteil der Öffentlichkeit steht dem Religionsunterricht in ablehnender Haltung, in abwartender Haltung, mit Desinteresse gegenüber.

Nun sind amtliche Texte nicht der äußerste Horizont der Religionspädagogik. Sie sind das Ergebnis nicht auch zuletzt religionspädagogischer Auseinandersetzung selbst mit gesellschaftlichen, erziehungswissenschaftlichen und theologischen Fragen und Problemen. Sie werden von ihr eben auch weitergeführt. So geschehen in weiteren Leitideen und -konzepten zur Religionspädagogik wie Religionsunterricht und Subjekt, Religionsunterricht als Diakonie, Religionsunterricht und Ökumene. Sie sollen im folgenden unter der Fragestellung betrachtet werden, welche Art von Beziehung sie zu Konfessionslosen allgemein herstellen.

3. Basiskonzepte der Religionspädagogik zum Religionsunterricht und Konfessionslosigkeit

Eine zentrale Leitkategorie zur Bestimmung von religiöser Erziehung in der modernen Gesellschaft ist die des Subjekts. Von ihr her begründet sich Religionsunterricht als Diakonie und darüber dann die Forderung nach einem ökumenischen Religionsunterricht. Von daher ist es sinnvoll, mit dieser Leitkategorie zu beginnen.

3.1 Religionsunterricht als Beitrag zur Subjektwerdung

Das Anliegen¹⁰ hat eine selbstkritische, eine gesellschaftskritische und eine handlungsorientierende Spitze. Selbstkritisch: Man möchte weg von einem indoktrinierenden Religionsunterricht, hin zu einem die Emanzipation des Einzelnen fördernden Religionsunterricht unter Berücksichtigung individueller wie gesellschaftlicher Konstitutionsbedingungen von Subjektivität und ihrer Gefährdungen. *Christlicher Glaube soll vorgestellt werden als subjektbildend in affirmativer und in kritischer Hinsicht.* Dabei kommen auch subjektgefährdende Wirkungen religiöser Erziehung selbst zur Sprache. Es versteht sich, dass vor diesem Hintergrund Glaube sich als Lebenswissen zu erweisen hat, das subjektkonstitutiv und identitätsbildend ist bzw. sein soll. Zugleich werden Glaube und Religion als lebensrelevant und identitätsfördernd vorausgesetzt.¹¹

¹⁰ Eine ausgezeichnete Darstellung findet sich bei N. Mette, Religionspädagogik, Düsseldorf 1994, 156ff.

¹¹ Vgl. J. Werbick, Glaubenlernen aus Erfahrung. Grundbegriffe einer Didaktik des Glaubens, München 1989, 92: „Die Menschen machen immer schon von den Wahrheiten des Glaubens Gebrauch, um ihre Identität zu stabilisieren und für sich die Grundalternativen des Menschseins zu bestimmen.“

Bezogen auf Konfessionslose und solche, die sich ausdrücklich als nicht-religiös bezeichnen, stellt sich die Frage, wie man sie anzusehen hat. Sind sie doch unterschwellig Glaubende? Oder ermangelt es ihnen an einer wahrhaft menschlichen Identität? Sind sie als defizitäre Subjekte anzusehen? Diese Fragen sind rhetorisch, ich möchte mit ihnen sagen, *dass eine solche Grundkonzeption Sinn macht, wenn man sich auf eine wie diffus auch immer vorhandene Kirchlichkeit oder Religiosität beziehen kann*. Sie macht auch Sinn, wenn man sich praktisch-theologisch in gewisser Weise binnenkirchlich mit Blick nach außen vergewissern möchte, welchen Zielen religiöse Erziehung und Unterricht dienlich sein sollen und wie sie zu erreichen sind. Wenn man das nicht kann, führen diese Grundannahmen zwangsläufig zu einer Entwertung des anderen oder dazu, ihn in seiner dezidierten Lebens- und Selbstauffassung nicht ernstzunehmen. In der Konsequenz führt es dazu, einen Dialog mit dem anderen, in diesem Fall mit Konfessionslosen, im Vorfeld zu verhindern.

Die Identitätsthematik ist in bildungstheoretischer Perspektive weitergeführt worden unter dem Etikett des diakonischen Religionsunterrichts.

3.2 Diakonischer Religionsunterricht

Die besondere Pointe dieses Ansatzes besteht darin, die Bildungsnot unserer Gegenwart angesichts von Pluralisierung, Individualisierung und Globalisierung aufzunehmen und dem Religionsunterricht die Aufgabe zuzuweisen, dieser Not zu begegnen und der nachwachsenden Generation Kompetenzen zu vermitteln, die sie in die Lage versetzen, mit den zukünftigen Aufgaben zukunftsfähig umzugehen.¹² *Leitperspektiven sind dabei Verständigung, Identität und Solidarität in universaler Perspektive. Themen sind Bewahrung der Schöpfung, Gerechtigkeit und Frieden.*

Ziele und Themen markieren zweifellos gegenwärtige Bildungsaufgaben in Erziehung und Schule. Zweifellos ist auch, dass der Religionsunterricht als ordentliches Schulfach einen Bildungsbeitrag in diesen Hinsichten zu leisten hat und auch zu leisten vermag. In diesem Zusammenhang ist von besonderer Bedeutung, dass der andere als anderer, als Fremder in den Blick genommen wird. Von ihm her und auf ihn hin soll Religionsunterricht einen Bildungsbeitrag im Gesamt schulischer Bildung leisten. Religionsunterricht hat sich zu verstehen als Diakonie.

Dieses Konzept ist zum einen *gewiss auf einen Dialog mit dem anderen angelegt*.¹³ *Zum anderen enthält es im Blick auf unseren Fragezusammenhang das Problem, dass es vom anderen als einem Bedürftigen ausgeht und so in der Gefahr steht, defizitär von ihm zu denken*.¹⁴ Dieses Problem verschärft sich noch, wenn der Versuch unternommen wird,

¹² Vgl. G. Bitter, Religionsunterricht zugunsten der Schüler. Umriss eines diakonischen Religionsunterrichts, in: PädR 43 (1989), 639-658; Religionsunterricht in der Schule. Ein Plädoyer des Deutschen Katechetenvereins, in: KBl 117 (1992), 611-627; W. Nastainczyk, Für einen „zukunftsfähigen“ Religionsunterricht, in: KBl 118 (1993), 40-43; M. Blasberg-Kuhnke, Lebensweltliche Kommunikation aus Glauben – Zur koinonischen Struktur des Religionsunterrichts der Zukunft, in: Religionsunterricht 20 Jahre nach dem Synodenbeschluss (Arbeitshilfen 111, hg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz), Bonn 1993, 105-127; T. Gottfried, Religionsunterricht als Lebenshilfe. Diakonische Orientierung des Religionsunterrichts in postmoderner Gesellschaft, Essen 1995.

¹³ Vgl. N. Mette, Religionspädagogik [Anm. 10], 210ff.

¹⁴ Vgl. H. Luther, Religion und Alltag. Bausteine zu einer Praktischen Theologie des Subjekts, Stuttgart 1992, 224ff.

religiöse Bildung und Erziehung als unerlässliche Grundlage schulischer Bildungsaufgaben und -ziele schlechthin zu begreifen.¹⁵

Vom anderen nicht defizitär zu denken, ihn als anderen in seiner Freiheit ernstzunehmen ist das Anliegen des ökumenischen Religionsunterrichts unter Aufnahme der oben bereits beschriebenen Bildungsaufgaben und -ziele des Religionsunterrichts.

3.3 Ökumenischer Religionsunterricht

Der ökumenische Religionsunterricht ist seit einigen Jahren in der Diskussion und ein Reflex auf die veränderten Bedingungen religiöser Sozialisation, mit denen Schülerinnen und Schüler den Religionsunterricht besuchen. Zugleich nimmt er die bildungstheoretischen Einsichten der Religionspädagogik auf.¹⁶

Der ökumenische Religionsunterricht möchte insbesondere der Situation Rechnung tragen, dass Schülerinnen und Schüler keine spezifisch konfessionellen, sie prägende Bindungen aufweisen, und dass ihnen die konfessionellen Unterschiede nichtssagend sind; so verstehen sie auch nicht die konfessionelle Trennung des Religionsunterrichts in der Schule. Darum sollte, so eines der Argumente, der Religionsunterricht in gemeinsamer Verantwortung der Kirchen ökumenisch durchgeführt werden. Außerdem, aus den Ergebnissen der ökumenischen Bemühungen der letzten Jahre selbst lege sich ein solcher Religionsunterricht nahe, weil die inhaltlichen Ergebnisse ebendieser Bemühungen in einer deutlichen Nähe zu den allgemeinen Bildungszielen und -aufgaben stünden. Gerade ein ökumenischer Religionsunterricht könne den oben skizzierten diakonischen Aufgaben des Religionsunterrichts gerecht werden. Dieser Behauptung liegt die Vorstellung eines offenen ökumenischen Lernens zugrunde, in dessen Mittelpunkt „ganz offensichtlich der Gedanke der Beziehung, der Beziehung zum anderen und Fremden, der Begegnung zwischen verschiedenen Kulturen, Traditionen, Glaubensweisen, Religionen und Lebensformen [steht].“¹⁷ Auf der Basis des Evangelisierungsverständnisses im Abschlussdokument der 3. Generalkonferenz des Lateinamerikanischen Episkopats in Puebla 1979 hieße das, „Inhalte des christlichen Glaubens kontextuell so zur Sprache zu bringen, dass bestehende soziale und gesellschaftliche Missstände erkannt und Veränderungs-/Befreiungsprozesse in Gang gesetzt werden“, und abzielen „auf eine solidarische Gemeinschaft aller, die sich insbesondere für Frieden, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung einsetzt.“¹⁸ Ich möchte keineswegs das hier skizzierte Lernverständnis und die anvisierten Ziele ökumenischen Lernens in Frage stellen. Sie sind unterstützenswert in vielerlei Hinsicht. *Bezogen auf das Phänomen der Konfessionslosigkeit als gesellschaftlichen Normalfall scheint mir dieses Konzept jedoch noch zu sehr eine kirchliche Bezogenheit als gesellschaftlichen Normalfall vorauszusetzen.*

Damit löst es das Problem, einen Religionsunterricht öffentlich zu vertreten angesichts massenhafter Konfessionslosigkeit nicht, weil es dieses als solches nicht wahrnimmt. Außerdem ist die Hauptperspektive, bei aller Forderung nach Toleranz, Perspektivenübernahme etc., eine ekklesiologische. Ökumenisches Lernen „ist ein Vorgang, der in

¹⁵ Vgl. M. Blasberg-Kuhnke, Kommunikation [Anm. 12], 114.

¹⁶ Grundlegend R. Schlüter, Konfessioneller Religionsunterricht heute? Hintergründe – Kontroversen – Perspektiven, Darmstadt 2000.

¹⁷ R. Schlüter, Religionsunterricht [Anm. 16], 158.

¹⁸ Ebd. 173.

besonderer Weise eine Beziehung herstellt zwischen den Grundaussagen des christlichen Glaubens [...] und dem Einswerden der Kirche, dem Leben in der einen Welt, der Verantwortung für die Schöpfung und die menschliche Gesellschaft.“¹⁹ Legt man dieses Zitat eng aus, dann würde damit wieder ein Stück Kirche, dieses Mal in ökumenischem Gewand, in die Schule getragen, das Gegenteil von dem, was der Synodenbeschluss mühsam erarbeitet hat, würde wieder zum didaktischen Prinzip.

Kirchenzugehörigkeit muss am Ende, darf aber m.E. nicht am Anfang einer Didaktik des Religionsunterrichts stehen, der sich plausibel zu machen hat.

Vor dem Hintergrund der hier holzschnittartig vorgestellten Basiskonzepte zum Religionsunterricht und ihrer Problematik, einen dialogeröffnenden Zugang zu Konfessionslosen herzustellen, stellt sich die Frage nach einem grundlegenden Verständnis des Religionsunterrichts, der angesichts der Tatsache, dass er von einer Minderheit getragen wird, öffentlich vertreten werden kann. Dieses grundlegende Verständnis lege ich kurz auf vier Ebenen religionspädagogischer Herausforderung dar.

4. Desiderate

4.1 Ebene der religionspädagogischen Forschung

Ein Religionsunterricht, der sich öffentlich verantworten will, braucht Anschlussmöglichkeiten zur Kommunikation. Das heißt, er benötigt mehr Kenntnisse über diejenigen, die keiner Konfession angehören. Hier ist die *Biographieforschung ein hilfreicher Weg*. Sie könnte Erkenntnisse über Religiosität oder Areligiosität, ihre biographischen und kontextuellen Hintergründe liefern und das religionssoziologisch noch weiter zu differenzierende Bild der so genannten Religionslosigkeit konturenreicher machen und somit auch das Phänomen selbst besser verstehen lassen.²⁰

Ferner ist zu wünschen, den *Begriff der 'Religion' genauer zu klären*. Hier wäre eine Kooperation mit der Systematischen Theologie und der Religionsphilosophie wünschenswert. Auch hier wäre insbesondere auf das Phänomen der Konfessionslosigkeit in der Fragestellung und in der Strategie abzuheben.

Exegetische Hilfe könnte für die Religionspädagogik kommen, indem der *Minderheitenstatus des frühen Christentums* historisch und bibeltheologisch genauer untersucht würde.

4.2 Religionspädagogisches Handeln in der Schule

Die religionspädagogische Herausforderung auf der Ebene des Unterrichts besteht darin, *Kooperationsmöglichkeiten mit anderen Schulfächern* zu eruieren und zu realisieren²¹, *ohne Dominanz* anzustreben. Auf dieser Ebene würde der unmittelbare Kontakt

¹⁹ Ebd. 159.

²⁰ Ein erster Ansatz findet sich in der qualitativen empirischen Studie zum Kircheneintritt in Ostdeutschland von K. Hartmann, *Wider den Strom – Kircheneintritte in Ostdeutschland. Über den Zusammenhang von Religion, Lebensgeschichte und Zeitgeschichte vor der Wende und danach*, in: D. Pollack / G. Pickel (Hg.), *Wandel* [Anm. 4], 276-293; vgl. auch K. Storch, *Kontingenzbewältigungen – eine qualitative Untersuchung über den Zusammenhang von Konfessionalität bzw. Konfessionslosigkeit und der Bewältigung des kritischen Lebensereignisses „Wende“*, in: ebd. 259-275.

²¹ So sieht bspw. der „Lehrplan Mittelschule – Katholische Religion – Klassen 5-10“, in Kraft getreten am 1.8.1996, hg. vom Sächsischen Staatsministerium für Kultus, 9, fächerverbindenden, exemplarischen und projektorientierten Unterricht ausdrücklich vor.

zu konfessionslosen Kolleginnen und Kollegen der Schule gesucht. Vertrauensbildende Maßnahmen wären gegebenenfalls zu ergreifen.²²

Angesichts dessen, dass auch ungetaufte Schülerinnen und Schüler den Religionsunterricht besuchen, sollten *gemeinsam Themen und Inhalte und Ziele* vereinbart werden, die *auf der Basis gegenseitiger Verpflichtungen* zustandezukommen hätten.²³ Der Religionsunterricht würde dann an der Basis, vor Ort auch von Konfessionslosen mitgetragen. Religionslehrerinnen und Religionslehrer wären in erster Linie fachkundig moderierend tätig. Das bedeutet weiter:

4.3 Ausbildung

Auf der Ebene der religionspädagogischen Ausbildung wäre *neben der Entwicklung didaktischer und methodischer Kompetenzen auch die Wahrnehmungs- und Kommunikationskompetenz* auszubilden (Themenzentrierte Interaktion, Gesprächsführung)²⁴, die die persönliche Spiritualität der künftigen Religionslehrerinnen und Religionslehrer fördert und kommunikabel macht. Für die bereits tätigen Religionslehrerinnen und Religionslehrer könnte ein entsprechendes Aufbau- bzw. Weiterstudium sinnvoll und hilfreich sein.

4.4 Religionspädagogik und Politik

Die vierte Ebene religionspädagogischer Herausforderung sehe ich auf der politischen Ebene. *Kirchenpolitisch hätte Religionspädagogik kirchlichen Selbstverschließungstendenzen und einer Überbewertung der Sicherung des Bestehenden²⁵ entgegenzutreten* und zugleich nach Wegen zu suchen, den Religionsunterricht in die öffentliche Wahrnehmung zu bringen. Diskussionen über den Sinn und Zweck und die Aufgabe des Religionsunterrichts in der öffentlichen Schule wären zu suchen, nicht zu meiden.

5. Perspektiven

Zum Abschluss der vorgetragenen Beobachtungen und Überlegungen möchte ich die im Titel dieses Beitrages gestellte Frage noch einmal aufgreifen: Religionsunterricht ohne gesellschaftlichen Auftrag?

Die Antwort ist, dass es im Unterschied zu den alten Bundesländern angesichts der hohen Zahl der Konfessionslosen in den neuen Bundesländern keinen breiten gesellschaftlichen Auftrag für den Religionsunterricht gibt. Soll sich der Religionsunterricht in der öffentlichen Schule nicht selbst marginalisieren und in Selbstwidersprüche verwickeln,

²² Zu den strukturellen und personellen Schwierigkeiten vgl. W. Simon, Katholischer Religionsunterricht als schulisches Unterrichtsfach in den ostdeutschen Bundesländern. Versuch einer Zwischenbilanz, in: RpB 38/1996, 83-115; vgl. auch G. Svoboda / N. Röhrkohl, Katholischer Religionsunterricht im Freistaat Sachsen. Einschätzung durch katholische Religionslehrkräfte, RpB 39/1997, 107-140.

²³ Vgl. B. Langmaack / M. Braune-Krickau, Wie die Gruppe laufen lernt – Anregungen zum Planen und Leiten von Gruppen. Ein praktisches Lehrbuch, Weinheim – Basel ²1987 u. ö.

²⁴ Vgl. A.-K. Szagun, Religionspädagogik in den neuen Bundesländern, in: RpB 42/1999, 85-110.

²⁵ Sie ist m. E. im Dokument der deutschen Bischöfe, Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts, 27. September 1996, hg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn, 69ff, zu spüren. Vgl. hierzu auch die ausgezeichnete Analyse dieses Dokuments von R. Schlüter, Religionsunterricht [Anm. 16], 126ff.

muss er im Dialog mit Konfessionslosen stehen und braucht auch von ihnen her einen Bildungsauftrag.

Die Aufgabe der Religionspädagogik besteht darin, an einer Konzeptualisierung des Religionsunterrichts zu arbeiten, die es ihr ermöglicht, unbeschadet einer christlichen Identität und Konturierung dieses Faches in der öffentlichen Schule und im auch spirituellen Wissen um ihren Reichtum und das, was sie zu bieten hat²⁶, in einen Kontakt mit Konfessionslosen zu kommen. Das wiederum kann nur dann gelingen, wenn die geforderte Konzeptualisierung des Religionsunterrichts *Konfessionslose als mögliche Gesprächspartner ernstnehmen* kann – also *nicht defizitär von ihnen zu denken, sie nicht vereinnahmen zu wollen und sie in ihrer Freiheit zu respektieren*. Es muss ihr darum gehen, Interesse und Neugier aneinander zu wecken.

Religionspädagogik muss darum bereit sein, sich auf den Ebenen der Forschung, der Lehre, und der konkreten religionspädagogischen Praxis vor Ort auf einen langen, vieltätigen²⁷ und sicher nicht immer harmonischen und konfliktfreien Prozess der Entwicklung ihres Bildungsauftrages einzulassen.

Tut sie das, praktiziert sie vorwegnehmend, so meine ich, das, was in den nächsten Jahren auch in den alten Bundesländern gefordert sein wird.

²⁶ Vgl. E. Tiefensee, Religiös unmusikalisch? Folgerungen aus einer weithin krisenfesten Areligiosität, in: KBl 125 (2000), 88-95, 92ff.

²⁷ Vgl. W. Simon, Religionsunterricht [Anm. 22], 115.

Britta Marschke

Islamischer Religionsunterricht in europäischen Nachbarländern. *Impulse für die Diskussion in Deutschland*

Seit der Öffnung der Binnengrenzen sind die einzelnen Länder Europas einander näher gerückt. Die zunehmende weltweite Globalisierung und die Heterogenität führten zu einer Verflechtung der europäischen Staaten. Politische Entscheidungen können nicht mehr nach nationalen Bedürfnissen entschieden werden, sondern verlangen die Berücksichtigung europäischer und teilweise internationaler Interdependenzen. Auch im Bildungsbereich ist eine Annäherung notwendig, wenn ein wirkliches Zusammenwachsen gewünscht wird. Das Europäische Parlament und die Europäische Kommission haben längst erkannt, dass die nationalen Bildungssysteme eine europäische Dimension brauchen. Im Vertrag von Maastricht wurde auch eine Rechtsgrundlage für bildungspolitische Aktivitäten verankert. In der Realität ist die Kooperation mit den Nachbarstaaten und der Informationsfluss eher spärlich. Dieser Artikel soll die Praxis islamischen Religionsunterrichts an staatlichen Schulen exemplarisch an den Ländern *Österreich, Belgien* und *England* vorstellen, vergleichen und daraus Lösungsansätze für die Situation in *Deutschland* ableiten.

Islamischer Religionsunterricht an deutschen Schulen

Der verfassungsmäßige Auftrag, fixiert in Artikel 7 Absatz 3 des Grundgesetzes, garantiert Religionsunterricht – mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen – als Unterrichtsfach an öffentlichen Schulen.¹ Danach ist Religion ein ordentliches Lehrfach, und Schüler und Eltern haben einen verfassungsrechtlichen Anspruch auf Religionsunterricht.

Zur Zeit findet islamischer Religionsunterricht in der Mehrzahl der deutschen Bundesländer lediglich innerhalb des muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts als ein freiwilliges Unterrichtsangebot unter konsularischer Verantwortung statt. Der Unterricht wird nachmittags von Lehrern aus den Herkunftsländern mit Materialien aus den Herkunftsländern angeboten. Die Inhalte entsprechen nicht dem Lebensalltag der Schüler, die besondere Diasporasituation als religiöse Minderheit wird nicht thematisiert.

Die Etablierung eines ordentlichen Lehrfaches „Islamischer Religionsunterricht“ vergleichbar dem christlichen Religionsunterrichtsangebot scheiterte bisher. Religiöse islamische Unterweisung ist bisher in keinem Bundesland ordentliches Lehrfach. Die Realisierung eines Islamischen Religionsunterrichts in Deutschland wird seit Jahren diskutiert, in der letzten Zeit verstärkt durch das Urteil des Oberverwaltungsgerichts Berlin. Der umstrittenen Islamischen Föderation wird darin das Recht zugesprochen, an Berliner Schulen islamischen Religionsunterricht anzubieten.

Die Bundesländer (außer Berlin) weisen Forderungen nach einem islamischen Religionsunterricht teilweise wegen organisatorischer Hindernisse, teilweise wegen der Unvereinbarkeit mit den jeweiligen Schulgesetzen der Länder zurück. Zusätzliche Probleme bei der Realisierung eines islamischen Religionsunterrichts sind das Curriculum

¹ Nach Art 141 GG gilt diese Regelung nicht für Bremen und Berlin.

und die Antwort auf die Frage, wer den Unterricht erteilen soll. Zwei Argumente gegen einen islamischen Religionsunterricht stehen im Brennpunkt.

- Bei der Einführung eines islamischen Religionsunterrichts wird der *fehlende legitimierte Ansprechpartner* der islamischen Religionsgemeinschaft als Hindernis angeführt. Im GG Art. 7, Absatz 3 heißt es, dass der Religionsunterricht „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ zu erteilen ist. Da im Islam keine dem Christentum vergleichbare Instanz eines bevollmächtigten Sprechers vorhanden ist, fehle – so die Argumentation – ein muslimischer Ansprechpartner für den deutschen Staat.
- Zudem wird auf den *Verstoß koranischer Inhalte gegen das Grundgesetz* hingewiesen. Mangelnde Gleichberechtigung besonders beim Geschlechterverhältnis, bei Ehe, Scheidung und Erbschaft, die Stellung der Frau, die Polygamie, das islamische Strafsystem¹ mit der Priorität islamischen Rechts vor staatlichem, und fehlende Religionsfreiheit und Toleranz, sowie die Einheit von Staat und Religion werden angeführt. Diese Argumentation geht von einem einheitlichen und geschichtlich homogenen Islam aus. Nicht nur zwischen islamischen Ländern mit ihren spezifischen Rechtsschulen, auch innerhalb eines Landes sind erhebliche Facetten in der religiösen Ausprägung vorhanden, die eine detailliertere Betrachtung erfordert. *Der Islam* existiert jedoch genauso wenig, wie es auch *das Christentum* nicht gibt.

Die aktuelle Situation in den Bundesländern gestaltet sich hinsichtlich der Art (islamischer Religionsunterricht, islamische Unterweisung, religionskundlicher Unterricht) und der Unterrichtssprache (deutsch, türkisch etc.) unterschiedlich.² Die jetzige Praxis ist auf die Thematisierung innerhalb des muttersprachlichen Unterrichts begrenzt. Teilweise obliegt die Verantwortung dafür den Unterrichtsverwaltungen der Länder, teilweise den Herkunftsländern. Nordrhein-Westfalen bietet seit 1986 im Rahmen des muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts eine religiöse Unterweisung basierend auf einem eigens entwickelten Curriculum an. In Berlin findet seit dem Schuljahr 2001/2002 Islamischer Religionsunterricht an öffentlichen Schulen unter der Verantwortung einer privaten islamischen Organisation, der Islamischen Föderation, statt. Im Folgenden werde ich darstellen, wie in unseren Nachbarländern Österreich, England und Belgien die Probleme gelöst wurden.

Islamischer Religionsunterricht an österreichischen Schulen

Infolge der Okkupation von Bosnien und Herzegowina (1878) kamen immer mehr Muslime nach Österreich, so dass bereits 1912 der Islam offiziell als Religionsgemeinschaft anerkannt wurde. Das Verhältnis des Staates zu der islamischen Gemeinschaft ist

¹ Einige Stichworte sind Diebstahl, Unzucht und Blutrache.

² Vgl. *Busch, Rolf* (Hg.), *Integration und Religion. Islamischer Religionsunterricht an Berliner Schulen*, Berlin 2000; *Kesici, Burhan*, *Islamischer Religionsunterricht an Berliner Schulen: Lernziele – Inhalte – Didaktik*, in: *Religionen und wertebezogene Bildung in der Schule*. Tagung der Freien Universität Berlin und der Friedrich-Ebert-Stiftung in Zusammenarbeit mit dem Landesinstitut für Schule und Medien, Berlin 15.09.2001, 26-33; *Schreiner, Peter / Wulff, Karen* (Hg.), *Islamischer Religionsunterricht*. Ein Lesebuch, Münster 2001; *Özgül, Ali-Özgür*, *Aktuelle Debatten zum Islamunterricht in Deutschland. Religionsunterricht – religiöse Unterweisung für Muslime – Islamkunde*, Hamburg 1999.

in dem 'Islamgesetz' von 1912 geregelt. Das 'Islamgesetz' enthält zwar keine umfangreiche Regelung der Rechtsverhältnisse, die Muslime bekamen jedoch damit das Recht der gemeinsamen öffentlichen Religionsausübung, das Recht auf Besitz und Verwaltung von Anstalten, Stiftungen und Fonds und das Recht auf Gewährung von Staatsschutz.

Verstärkter Zuzug von Muslimen, besonders nach Wien, führte Mitte der 1960er Jahre zur Gründung des "Moslemischen Sozialdienstes" und zu der Forderung nach Aktualisierung des 'Islamgesetzes'. Seit 1979 ist der Islam als Körperschaft öffentlichen Rechts anerkannt. Die erste Islamische Religionsgemeinde wurde 1980 konstituiert. Die Leitung der Islamischen Glaubensgemeinschaft setzt sich aus Muslimen verschiedener Nationalitäten zusammen. Eine ihrer wichtigsten Aufgaben ist die Erteilung des Islamischen Religionsunterrichts für die 20000 Schüler muslimischen Glaubens.³

1982 wurde ein geregelter islamischer Religionsunterricht eingeführt, dessen Besuch obligat ist. Gemäß § 1, Absatz 1 des Religionsunterrichtsgesetzes ist für alle Schüler, die einer gesetzlich anerkannten Kirche oder Religionsgemeinschaft angehören, der Religionsunterricht ihres Bekenntnisses Pflichtfach an den öffentlichen Schulen. Im Rahmen der vom Bundesminister für Unterricht und Kulturelle Angelegenheiten festgesetzten Stundentafel ist der Religionsunterricht im Regelfall mit zwei Wochenstunden pro Schuljahr festgelegt. 1992 nahmen 12000-14000 Schüler am islamischen Religionsunterricht teil. Allerdings findet der Unterricht nur an Schulen mit einem hohen Anteil muslimischer Schüler (mindestens 10 Schüler einer Klassenstufe) vormittags statt. In anderen Bezirken wird er nachmittags in Sammelstellen erteilt. Auf schriftlichen Antrag der Eltern kann das Kind innerhalb einer zweiwöchigen Frist nach Schuljahresbeginn vom Unterricht befreit werden. Besonders Schüler der schiitischen Richtung machen von diesem Recht Gebrauch.

Die Kirche oder Religionsgemeinschaft sorgt für die Leitung, den Lehrplan und die Kontrolle des Religionsunterrichts. Die Festsetzung der Inhalte wie auch die Wahl der Lehrkräfte erfolgt in gemeinsamer Abstimmung islamischer und ministerieller Stellen. Innerhalb der zwei Wochenstunden wird die arabische Schrift mittels "Arabisch für Anfänger" unterrichtet. Sonst wird der islamische Religionsunterricht in deutscher Sprache abgehalten. Unterrichtsinhalte sind bis Klasse 9 Basiswissen, wie Quellen, Inhalt, Geschichte und Bedeutung des Glaubens, religiöses Leben und Ethik und Moral. Leider wird erst in der Sekundarstufe II inhaltlich explizit auf die besondere Diasporasituation der Muslime in Europa und andere Religionen eingegangen. Für einen Großteil der muslimischen Schüler – die wenigsten erwerben das Abitur – findet damit keine Thematisierung statt.

Die Lehrbücher werden in Zusammenarbeit mit dem zuständigen Ministerium erstellt, benötigen jedoch keine staatliche Approbation. Einzige Auflage ist, dass die Lernmittel nicht im Widerspruch zur staatsbürgerlichen Erziehung stehen dürfen. Als Lehrmaterial dienen speziell für Grundschulen konzipierte Koranausgaben auf Deutsch und Arabisch, Hadithsammlungen⁴ und Prophetengeschichten. Alternativ dazu wird auch das neu erarbeitete zweibändige Lehrbuch "Islam in meinem Leben" von *Uysal*⁵ für islami-

³ Durch Arbeitsmigration stieg die Zahl der Muslime und damit auch der muslimischen Schüler stark an. In Wien liegt der Anteil der muslimischen Schüler mit 10% über dem der evangelischen Schüler.

schen Religionsunterricht in der Diaspora eingesetzt. Dieses Werk ist für die ersten vier Klassenstufen konzipiert. Türkische Lehrbücher dienen als Grundlage im anschließenden Unterrichtswerk von *Bilgin*⁶ der Klassenstufen 5/6 und 7/8.

Die Religionslehrer können entweder staatlich (im Einvernehmen mit der jeweiligen Religionsgemeinschaft) oder kirchlich/religionsgesellschaftlich bestimmt werden. Die Beaufsichtigung wird von Fachinspektoren der jeweiligen Konfession durchgeführt. Der islamische Religionsunterricht wird derzeit vom Präsidenten der Islamischen Glaubensgemeinschaft inspiziert. Die Orientierungsgrundlage liefert der "Lehrplan für den islamischen Religionsunterricht an Pflichtschulen, mittleren und höheren Schulen" mit dem Ziel, den Kindern und Jugendlichen islamische Werte näher zu bringen. Die islamische Gemeinschaft bestellt die 75 Lehrer, die ihre Vergütung vom österreichischen Staat erhalten. Nur in begründeten Ausnahmefällen können Lehrer ohne österreichische Staatsbürgerschaft eingestellt werden. Weibliche Lehrkräfte dürfen mit Kopftuch unterrichten.

In der Anfangszeit stammten die muslimischen Lehrkräfte größtenteils aus der Türkei. Von dieser Regelung wurde, nicht ohne Kritik seitens des türkischen Staates, abgewichen, weil die Lehrkräfte nur unzureichend auf die besondere Situation der Muslime in Österreich vorbereitet waren.⁷ Bis 1998 wurden die Lehrkräfte an der staatlichen Pädagogischen Akademie ausgebildet und geprüft. Im Herbst 1998 wurde in Wien die Islamische Religionspädagogische Akademie gegründet und staatlich anerkannt. Das dreijährige Studium gliedert sich in pädagogische und islamwissenschaftliche Studien. Während die pädagogischen Fächer an der Staatlichen Pädagogischen Akademie erteilt werden, erteilen Islamwissenschaftler und Theologen – beispielsweise der renommierten Kairoer Universität Al-Azhar – die islamischen Fächer an der Islamischen Religionspädagogischen Akademie.

Kritik von offizieller Seite wird an der mangelnden Mitsprache bei der Gestaltung des islamischen Unterrichts geübt. Außerdem ist die Möglichkeit der Teilnahme an dem Unterricht vielen Eltern nicht bekannt, so dass deren Kinder nicht teilnehmen. Schulen und Islamische Glaubensgemeinschaft in Österreich (IGÖ) sind gefordert, verstärkt Öffentlichkeitsarbeit zum islamischen Religionsunterricht zu betreiben.

Islamischer Religionsunterricht an belgischen Schulen

In Belgien ist der Islam wie in Österreich als Körperschaft öffentlichen Rechts anerkannt. Muslimischer Ansprechpartner für belgische Behörden, Verbände und Organisationen ist das *Muslim Council*. In Brüssel beträgt der muslimische Bevölkerungsanteil 10%. Die zweite und dritte Generation der in Belgien lebenden Muslime forderten, unterstützt durch die Regierung, eine offizielle, gewählte Vertretung ihrer Interessen.

⁴ Hadith (arab. Mitteilung, Rede, Bericht) sind Aussprüche Muhammads zu verschiedenen religiösen und gesellschaftlichen Fragen. Sie gelten als Quelle für Auskünfte zum Verhalten im Alltag der Muslime.

⁵ *Uysal, Nebi*, Islam in meinem Leben [2 Bände], Wien 1993.

⁶ *Bilgin, Baki*, Mein Leben für den Islam [2 Bände], Wien 1995.

⁷ Der türkische Botschafter in Wien *Barutçu* fordert ausschließlich türkisches Lehrpersonal. Im Falle der Missachtung empfiehlt er die Abmeldung vom Religionsunterricht.

Nach einer Registrierung der Kandidaten und Wahlberechtigten stimmten 72000 Muslime über 275 Kandidaten ab.

Die belgische Regierung schreibt der religiösen Sozialisation in der Familie mit der Vermittlung islamischer Konzepte, Prinzipien, Werte, Verhaltensweisen und Moralvorstellungen die größte Relevanz zu. Dennoch sieht sie auch die Schulen in der Pflicht. Seit dem Schuljahr 1975/76 wird bei Nachfrage an den staatlichen belgischen Schulen Islamischer Religionsunterricht erteilt. Den freien und konfessionellen Schulen bleibt es freigestellt, ob sie islamischen Religionsunterricht offerieren. Nach einem Gesetz aus dem Jahr 1959 ist der Staat verpflichtet, den Schülern einen Ersatzunterricht zum Religionsunterricht anzubieten. Die Schulen des öffentlichen Bildungswesen erteilen wahlweise einen Ethik- oder Moralunterricht.

Der Religionsunterricht findet in Belgien zwei Stunden wöchentlich statt. Es gibt römisch-katholische, evangelische, jüdische und islamische Religionserziehung. Die Religionslehrer werden von den zuständigen Stellen der jeweiligen Konfessionen benannt. 1988 besuchten rund 14000 muslimische Schüler der Primar- und Sekundarstufe den islamischen Religionsunterricht. Der Religionsunterricht ist kein religionskundlicher Unterricht, sondern hat die Beheimatung im Glauben zum Ziel. Koranstudien mit der Rezitation des Korantextes – in Deutschland lediglich in den außerschulischen Korankursen angeboten – sind Bestandteil des Curriculums. Daneben wird islamisches Recht und die Lebensgeschichte des Propheten und der ersten Kalifen (*sira*) gelehrt.

Religionsunterricht an englischen Schulen

Die britische Regierung entwickelt und fördert besondere Programme gegen die Diskriminierung ethnischer Minderheiten unter anderem im Bildungswesen. Mit mehreren Rassendiskriminierungsgesetzen seit 1965 wurden Maßnahmen zur Bekämpfung von Diskriminierung festgelegt und der Kontakt zwischen unterschiedlichen Kulturen sowie die Chancengleichheit gefördert. 1985 wurden bereits Maßnahmen zur verstärkten Förderung ethnischer Minderheiten in der Schule erarbeitet und die Intensivierung der Beziehungen der unterschiedlichen gesellschaftlichen Teilkulturen durch eine vermehrte Berücksichtigung ethnischer Minderheiten im Bildungswesen initiiert, um Schule antirassistisch zu gestalten.⁸ 1989 wurde von der Kommission für Rassengleichheit ein Rassenbeziehungsgesetz veröffentlicht, welches gesetzeswidrige Verhaltensweisen auflistet.

1988 wurde das Schulwesen in England und damit auch der Religionsunterricht durch den *Education Reform Act* mit dem Ziel der Restaurierung kultureller Werte wesentlich verändert. Neben zehn verschiedenen obligatorischen Fächern wurden vier zentrale landesweite Prüfungen für alle Schüler festgelegt. Obwohl der Religionsunterricht nicht zu den Basisfächern gehört, ist er Pflichtfach. Im Zuge der Neuformulierung des Gesetzes wurde versucht, die multikulturelle Bewegung in der Erziehung einzugrenzen und den überkonfessionellen Religionsunterricht zugunsten konfessionellen Gedan-

⁸ Trotz all dieser Bemühungen konnten die Intentionen der Politik nicht verwirklicht werden. Rassendiskriminierung ist in Großbritannien immer noch virulent. Vgl. *John Rex*, Chancengleichheit und multikulturelle Gesellschaft in Großbritannien, in: Informationsdienst zur Ausländerarbeit (IZA) 1/95, 38-44.

kenguts aufzuheben. Das nationale Curriculum fokussiert das 'Englischtum' und christliche Werte. Die Formulierungen des Gesetzestextes lassen jedoch unterschiedliche Interpretationen zu, so dass sie von den lokalen Erziehungsbehörden entsprechend eigenen Vorstellungen ausgelegt werden können. Seit dem Jahr 2001 sollen allen Schüler der Oberschulen bindend vermittelt werden „*the diversity of national, religious and ethnic identities in the UK and the need for mutual respect and understanding*“⁹.

Der Schultag beginnt in Großbritannien täglich mit einer überkonfessionellen Morgenversammlung (*Collective Worship / Morning Assembly*). Dabei liegt es im Ermessensspielraum des Schulleiters, von dieser Vorschrift abzuweichen, wenn er es für einen Teil der Schüler für unzumutbar hält. Eltern können ihre Kinder sowohl von der Morgenversammlung als auch vom Religionsunterricht befreien lassen. Die Konzeptionierung des Lehrplans für das Fach Religion wurde der kommunalen Erziehungsbehörde (*Local Education Authority LEA*) übertragen. In Absprache mit den konfessionellen Gruppen und Vertretern der Lehrerorganisationen legt die LEA das Curriculum den örtlichen Gegebenheiten entsprechend dezentral fest. Darüber hinaus sind auch die einzelnen Schulen und Lehrer größtenteils autonom.

Der Unterricht findet für Schüler aller Religionsgemeinschaften gemeinsam statt. Die religiöse Identität der Schüler wird als Teil der kulturellen Identität angesehen. Der Unterricht ist konfessionell nicht gebunden und für alle Weltreligionen offen. Unterrichtsziel ist, das Interesse und die Akzeptanz anderen Religionen gegenüber zu wecken. Literatur über verschiedene Religionen ist für die Schüler zugänglich. Religiöse Feste aller Konfessionen werden wahrgenommen, die Lehrer nehmen Rücksicht auf die Fastenzeit der Schüler. Die Unterrichtsmaterialien¹⁰ für den gemeinschaftlichen Religionsunterricht sind eigens für den englischsprachigen Raum unter Mitarbeit von *John Hull* entwickelt worden.

Hindernisse in Deutschland und europäische Impulse

Der Vergleich hat gezeigt, dass in allen drei Ländern muslimische Schüler eine schulische Ausbildung in ihrer Religion erhalten. In Österreich und Belgien wird explizit ein islamischer Religionsunterricht angeboten. In Belgien wird islamischer Religionsunterricht bereits seit 25 Jahren, in Österreich immerhin seit fast 20 Jahren erteilt. Die in Deutschland genannten Schwierigkeiten eines fehlenden legitimierten Ansprechpartners, des inhaltlichen Verstoßes gegen das Grundgesetz und die organisatorischen Probleme hinsichtlich der Lehrkräfte und Lehrmaterialien sind in anderen europäischen Ländern bereits seit Jahrzehnten gelöst.

Die Forderung nach einem legitimierten Ansprechpartner wurde von den beiden Ländern unterschiedlich geregelt. Österreich hat den Islam bereits 1912 als Religionsgemeinschaft und 1979 als Körperschaft öffentlichen Rechts anerkannt und in diesem Zusammenhang Ansprechpartner gefunden. Das belgische Modell, eine von allen muslimischen Einwohnern des Landes gewählte Vertretung das, *muslim council*, entspricht den Anforderungen eines demokratischen Rechtsstaates. Verschiedene Richtun-

⁹ Department for Education and Employment Press Release 208/99, 12.

¹⁰ Die Schulbuchserie heißt „The Westhill Project“ und „A Gift to the Child“ für die Primarstufe. Informationen über www.bham.ac.uk.

gen des Islams sind in ihm vertreten und spiegeln die gesellschaftliche Mischung wieder. Auch in Deutschland ist die Entstehung einer gewählten Vertretung der Muslime nach belgischem Vorbild denkbar.

Der Einsatz des Koran als Unterrichtswerk wird von deutschen Behörden abgelehnt. Bedenken wegen der Unverträglichkeit der Inhalte mit den freiheitlich-rechtlichen Grundprinzipien sind bei unseren Nachbarn ebenfalls überwunden worden. Österreich legt den Lehrstoff gemeinsam mit der Islamischen Religionsgemeinschaft fest. Die Vereinbarkeit der Inhalte mit denen der staatsbürgerlichen Erziehung hält die österreichische Regierung für ausreichend. Der Koran wird neben eigens konzipierten Unterrichtsmaterialien auch im Unterricht benutzt. In Belgien ist der Koran ebenfalls Lehrwerk für die Schüler. In beiden Ländern findet der Unterricht unter der Prämisse der Beheimatung im Glauben statt.

Die organisatorischen Hürden der Bereitstellung von qualifizierten Lehrkräften für das Fach und eines geeigneten Curriculums sind zuerst durch kompromissbereite Übernahme von landesfremden Materialien, dann durch den Ersatz eigener Konzepte überwunden worden. In Österreich wurde nicht nur ein Unterrichtswerk entwickelt, auch die Ausbildung von Lehrkräften an österreichischen Hochschulen wurde realisiert. Damit entspricht die Ausbildung der Lehrer den Ansprüchen im Lande geltender Bildungsstandards.

In Großbritannien wird trotz gesetzlicher Einschränkungen und der Restaurierung monokultureller Ideale seit 1988 der Anspruch auf islamische Unterweisung durch einen interkonfessionellen Religionsunterricht erfüllt. Das Problem des legitimierten Ansprechpartners wurde durch die dezentrale Ausrichtung des Schulwesens auf der Ebene der lokalen Erziehungsbehörden gelöst. Regional relevante religiöse Gruppen können einbezogen werden. Die inhaltliche Ausgestaltung ist durch die interkonfessionelle Ausrichtung vielfältiger, einzelne Quellen (z.B. der Koran) werden dadurch relativiert. Zudem entsteht durch diesen Austausch der Informationen, die Interaktionen und die Begegnung eine interkulturelle Lernsituation, die allen Schülern unabhängig von ihrer Konfession und Weltanschauung von Nutzen ist für das Zusammenleben in einer pluralistischen Gesellschaft der Industrieländer. Vorurteile und Stereotypen können abgebaut oder vermindert werden, und Toleranz und Akzeptanz entstehen. Auch die Frage nach geeigneten Lehrern ist nicht auf eine Religion begrenzt. Das Lernen voneinander, die persönliche Betroffenheit wird Teil der Lehrmaterialien.

Die Beispiele unserer Nachbarn zeigen, dass der Wunsch und das Recht muslimischer Bürger auf islamische Unterweisung zu verwirklichen ist. Belgien und Österreich haben die Probleme des legitimierten Ansprechpartners und der Konformität der Lehrinhalte mit einem demokratischen Rechtsstaat schon vor Jahrzehnten gelöst, obwohl der Anteil der muslimischen Bevölkerung wesentlich geringer als in Deutschland ist. Großbritannien hat durch die Einführung eines obligatorischen interkonfessionellen Religionsunterrichts das Recht der Muslime auf die religiöse Unterweisung ihrer Kinder erfüllt und darüber hinaus eine Unterrichtsform gefunden, die dem Zusammenleben aller Konfessionen in der Gesellschaft dient.

In Deutschland sind Staat und Gesellschaft gefordert, Lösungen zu finden und praktische Konzepte zu entwickeln. Dabei bleibt zu diskutieren, ob ein islamischer Religions-

unterricht wie in Österreich und Belgien oder ein interkonfessioneller Religionsunterricht ähnlich dem britischen Modell zu bevorzugen ist. Sollte weiterhin die Diskussion um die Probleme die Umsetzung in die Praxis blockieren, werden verschiedene islamische Vereine den Bildungsauftrag des Staates übernehmen und durch eigene Konzepte das Vakuum zu füllen versuchen.

Literaturverzeichnis

- Aldrich, Richard / Green, Andy*, Education and Cultural Identity in the United Kingdom, in: *Bodo Hildebrand / Stephan Sting* (Hg.), Erziehung und kulturelle Identität. Beiträge zur Differenz pädagogischer Tradition und Konzepte in Europa, Münster 1995, 25-42
- Balic, Smail*, Religiöse Unterweisung für Schüler islamischen Glaubens unter den Bedingungen eines staatlichen Schulsystems – Beispiel: Österreich, in: *Johannes Lähnemann* (Hg.), Das Wiedererwachen der Religionen als pädagogische Herausforderung, Hamburg 1992, 254-262
- Eckstein, Gerhard*, Der islamische Religionsunterricht. Ein Blick zum Nachbarn Österreich, in: *Deutsches Pfarrerblatt* 10/99, 588-590
- Fase, Willem*, Ethnic Divisions in Western European Education, Münster – New York 1994
- Körner, Annegret*, Länderstudie England, in: *Michael Seyfahrt-Stubenrauch / Ehrenhard Skiera* (Hg.), Reformpädagogik und Schulreform in Europa. Band 2, Hohengehren 1996, 123-141
- Kress, Gunther / Bourne, Jill / Reid, Euan*, Schule in England, in: *Ingrid Gogolin* (Hg.), Schulen in Europa, Hamburg 1996, 23-36
- Renaerts, Monique*, Processes of homogenization in the Muslim educational world in Brussels, in: *Educational Research* 41 (4/1999), 342-347
- Schreiner, Peter*, Besuch in der Cravenwood Primary School in Manchester / GB, in: *Dietlind Fischer / Peter Schreiner / Götz Doyé / Christoph Th. Scheilke* (Hg.), Auf dem Weg zur Interkulturellen Schule, Münster u.a. 1996, 56-71
- Schreiner, Peter* (Hg.), Religious Education in Europe. A collection of basic information about RE in European countries, Münster 2000.
- Spies-Bong, Gertrud*, Länderstudie Belgien, in: *Michael Seyfahrt-Stubenrauch / Ehrenhard Skiera* (Hg.), Reformpädagogik und Schulreform in Europa. Band 2, Hohengehren 1996, 86-93

Förderung des Ehrenamtes in der kirchlichen Jugendarbeit.

Problemlagen und Perspektiven zwischen Sozialmanagement und solidarischer Praxis¹

1. Das Engagement von Jugendlichen als Thema kirchlicher Jugendarbeit

Es erscheint naheliegend, dass das (ehrenamtliche) Engagement von Jugendlichen² im Internationalen Jahr der Freiwilligen auch ein Thema der kirchlichen Jugendarbeit ist.

Der sogenannte Strukturwandel des Ehrenamts, also die Veränderungen in der Motivation zum Engagement, in seinen Formen und seiner Ausgestaltung stellen auch die kirchliche Jugendarbeit vor grundlegende konzeptionelle Entscheidungen. Dass in dieser Hinsicht in den vergangenen Jahren ein Problembewusstsein gewachsen ist, zeigen nicht zuletzt die verschiedenen Projekte und Initiativen zur Förderung und Qualifizierung ehrenamtlichen Engagements in Diözesan- und Mitgliedsverbänden des Bundes der Deutschen Katholischen Jugend (BDKJ).

Darüber hinaus wirft der gesellschaftliche Modernisierungsprozess auch grundsätzlich die Frage nach der Rolle von Kirche bei der Entwicklung einer pluralen Zivilgesellschaft auf (vgl. Gabriel 2001). Insofern '(bürgerschaftliches) Engagement' im zivilgesellschaftlichen Diskurs eine Chiffre für Gemeinwohl und innergesellschaftliche Solidarität ist, liegt die Frage nach der Bedeutung christlich motivierten und kirchlich organisierten Engagements für die Gestaltung der Zivilgesellschaft nahe.

Trotz dieser offensichtlichen Unausweichlichkeit des Themas stellt sich aber die Frage, warum ehrenamtliches Engagement von Jugendlichen überhaupt ein Thema der kirchlichen Jugendarbeit ist, was es für sie bedeutet und unter welchen Bedingungen es stattfindet.

1.1 Zur doppelten Begründung von Engagement in der kirchlichen Jugendarbeit

Eine Antwort ergibt sich zunächst aus dem formulierten Selbstverständnis kirchlicher Jugendarbeit, wie es sich seit dem II. Vatikanischen Konzil und seit der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland entwickelt hat. Im Synodenbeschluss „Ziele und Aufgaben kirchlicher Jugendarbeit“ wurde zum einen ein Verständnis grundgelegt, das kirchliche Jugendarbeit auf die Gesellschaft hin (als „gesellschaftliche Diakonie“) begründet und dabei dem Handeln der Jugendlichen selbst einen hohen Stellenwert gibt: „Es wäre zuwenig, wenn die Kirche an der Jugend handelte. In der kirchlichen Jugendarbeit handeln die jungen Menschen selber. Sie sind nicht nur Adressaten des kirchlichen Dienstes, sondern ebenso seine Träger. Jugendarbeit soll Mündigkeit in Kirche und Gesellschaft einüben, das kann sie um so besser, je entschie-

¹ Überarbeitete Fassung eines Vortrags auf einer Fachtagung der Jugendkommission der Deutschen Bischofskonferenz zum Thema „Bürgerschaftliches Engagement der Jugend – Katholische Träger als Akteure in der Zivilgesellschaft“, veranstaltet vom Bund der Deutschen Katholischen Jugend (BDKJ) und der Arbeitsstelle für Jugendseelsorge der Deutschen Bischofskonferenz im September 2001

² Ich spreche hier vorrangig vom 'ehrenamtlichen Engagement', weil das weitgehend der Selbstdefinition in der kirchlichen Jugendarbeit entspricht. Zunehmend wird allerdings zwischen 'ehrenamtlichem' als an (verbandliche) Mandate gebundenem und 'freiwilligen' Engagement unterschieden, das sich eher projektbezogen und weniger in klassischen Verantwortungsrollen und Ämtern darstellt.

dener sie den jungen Menschen dahin führt, das Leben in Kirche und Gesellschaft selber mitzugestalten" (Synodenbeschlüsse 8, 16).

Neben diesem Ansatz einer praktisch-theologischen Theorie kirchlicher Jugendarbeit, der vor allem aus der Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Bedingungen der Sozialisation von Jugendlichen entwickelt wurde, liefert der Synodenbeschluss auch eine explizit biblisch-theologische Herleitung und normative Begründung für gesellschaftliches Engagement: „Jesus Christus hat die Herrschaft Gottes als ‘der Mensch für andere’ verkündet; denn die Herrschaft Gottes zielt auf das Heil aller Menschen. [...] Dadurch hat soziale Verantwortung eine neue Begründung und neue Motive erfahren. Nur wer das Heil aller will, kann sein eigenes Heil finden.“ (Ebd., 23) So wird das gesellschaftliche Engagement auch zum Ziel kirchlicher Jugendarbeit: „Kirchliche Jugendarbeit geht davon aus, daß es kein christliches Leben abseits von der Gemeinschaft gibt. In Arbeit und Freizeit, in Kunst und Wissenschaft, in Politik und Technik hat der Christ seinen Mitmenschen zu dienen. Kirchliche Jugendarbeit muß um Christi willen zum sozialen und politischen Engagement führen, aber auch das Scheitern in christlicher Hoffnung durchstehen. [...] Verkündigung des Wortes Gottes, persönliches Heil, Verherrlichung Gottes und soziales Engagement sind in der kirchlichen Jugendarbeit untrennbar, weil diese sich gebunden weiß an den Schöpfungsauftrag und unter der Verheißung von dem ‘neuen Himmel und der neuen Erde’ (Offb 21,1) steht.“ (Ebd., 23f) Ich möchte hier nicht auf die Diskrepanzen zwischen beiden Begründungssträngen kirchlicher Jugendarbeit eingehen. Es reicht aus, wenn man sieht, dass dem Engagement von Jugendlichen in der kirchlichen Jugendarbeit ein hoher programmatischer Stellenwert zukommt. Ähnliche Begründungen und Formulierungen wie im Synodenbeschluss finden sich in den meisten diözesanen Leitlinien der Jugendarbeit und Jugendpastoral und auch in den Programmen des BDKJ und seiner Mitgliedsverbände. Das Engagement von Jugendlichen hat allerdings für die kirchliche Jugendarbeit eine Bedeutung, die über das Programmatische hinausgeht. Dass sich Jugendliche nämlich in der kirchlichen Jugendarbeit engagieren, liefert schlicht den Nachweis, dass diese überhaupt noch Akzeptanz findet und für ihre Zielgruppe attraktiv ist.

Zwar hat sich auch in der kirchlichen Jugendarbeit in den letzten 30 Jahren die (sozial)pädagogische Professionalisierung der Jugendhilfe massiv ausgewirkt (vgl. Rauschenbach/Schilling 1995 und Dux 2000, 118). Darüber hinaus gibt es Unterschiede etwa zwischen den verbandlich oder verbandsähnlich organisierten Formen kirchlicher Jugendarbeit und offenen Angeboten. Wenn man sich aber nicht auf das Ehrenamt im engeren Sinn (als Übernahme mandaterter Aufgaben innerhalb einer Organisation) beschränkt, sondern von einem Verständnis freiwilligen Engagements innerhalb institutioneller und durch eine gewisse Organisationsstruktur geprägter Kontexte ausgeht (vgl. Beher/Liebig/Rauschenbach 2000, 10f), kann man wohl unwiderrspochen vorausschicken: *Ohne freiwillig oder ehrenamtlich engagierte Jugendliche wäre kirchliche Jugendarbeit weder programmatisch noch personell haltbar, es würde sie schlicht nicht mehr geben.*

Ehrenamtliches Engagement hat also für die kirchliche Jugendarbeit zwei Bedeutungsaspekte: einen *programmatischen* (theologisch, politisch und pädagogisch begründeten) Aspekt und einen *organisationsbezogenen*:

- Zum einen ist ehrenamtliches Engagement im Selbstverständnis kirchlicher Jugendarbeit ein *Handlungstyp, in dem sich unter den gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen die Reich-Gottes-Botschaft Jesu in besonderer Weise realisieren kann*. Deren Optionen werden mittels dieses Handlungstyps überführt in politisch-pädagogische Kategorien. Dazu gehören die Vertretung der eigenen Interessen, Partizipation, Übernahme von Verantwortung, Einsatz für das Gemeinwohl und Andere, insbesondere für Benachteiligte.¹
- Zum anderen ist ehrenamtliches Engagement für die kirchliche Jugendarbeit die *Voraussetzung dafür, dass sie überhaupt Bestand hat, dass sie als gesellschaftliches und kirchliches Handeln organisiert werden kann*. Kirchliche Jugendarbeit agiert eben nicht allein im Sinne des Nachfolge-Paradigmas, auf das sie sich programmatisch beruft.

Wenn kirchliche Jugendarbeit nicht zuletzt im eigenen Interesse das freiwillige oder ehrenamtliche Engagement fördert, folgt sie offensichtlich noch anderen Maßgaben als denen einer Glaubensgemeinschaft. Für diese würde in der Tat eine Überzeugung ausreichen, mit der Roman Bleistein, der inzwischen verstorbene Mitverfasser des Synodentextes, einmal auf die Kritik am Rekrutierungsinteresse der Kirche geantwortet hat, nämlich: Wahrheit rekrutiert immer! Denn kirchliche Jugendarbeit überführt 'Wahrheit' in den Modus bestimmter, veränderbarer und in ihrer Relevanz überprüfbarer gesellschaftlicher Handlungstypen und Handlungsfelder – und sie tut das als *organisierte gesellschaftliche Praxis*, sie agiert als *Organisation* und mit den *Mitteln einer Organisation* (Leitbildentwicklung, Zielformulierung, Organisations- und Personalentwicklung, Managemententscheidungen, Einsatz von Ressourcen: Personal, Geld, Öffentlichkeitsarbeit, ...). Der Organisationscharakter kirchlicher Jugendarbeit lässt sich dabei ausdrücklich nicht auf die Jugendverbände als den bekanntesten Organisationstypus beschränken. Veranstaltungen wie die Weltjugendtage etwa, bei denen programmatisch gerade nicht Organisationsziele, sondern der Glaubensvollzug im Vordergrund steht, sind eben nicht spontane Unternehmungen von Gläubigen, sondern in ihrer Wirkung innerhalb einer Organisationsgesellschaft genau kalkulierte Events, von denen Identifikationseffekte nach innen und eine nicht zuletzt über Zahlen wirksame Darstellung der Kirche nach außen ausgehen sollen.

So unterschiedlich der spezifische Charakter verbandlicher oder kirchenamtlicher Jugendarbeit also jeweils ist: Gemeinsam ist ihnen, dass sie organisiert sind und als Organisation eine ausreichende Zahl an freiwillig Engagierten, von ehrenamtlichen Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen benötigen.

1.2 Organisation und Nachfolgegemeinschaft: zwei notwendige Perspektiven

Warum ist es wichtig, diese Aspekte zu sehen? Sie weisen über die kirchliche Jugendarbeit hinaus auf zentrale Fragen und Probleme kirchlichen Selbstverständnisses und

¹ So formuliert beispielsweise der BDKJ sein Selbstverständnis folgendermaßen: „Das gemeinsame Ziel im BDKJ besteht darin, Mädchen und junge Frauen, Jungen und junge Männer in ihrer personalen und sozialen Entwicklung und beim Entdecken, Formulieren und Vertreten ihrer spezifischen und gemeinsamen Interessen zu fördern. Dieses Ziel verwirklicht sich in der Erfahrung von Glaube und Freiheit, Autonomie und Solidarität, in der Übernahme von Verantwortung, der Mitgestaltung der Kirche und im Einsatz für eine menschenwürdige Gesellschaft.“ (BDKJ-Bundesvorstand 1999, 2)

kirchlicher Strukturen in der modernen Gesellschaft. Karl Gabriel (1999, 29) bezeichnet es m.E. zutreffend als strukturelles „Dilemma“ kirchlich organisierter Religion, dass sie wesentlich zur Ausbildung der modernen Organisationsgesellschaft beigetragen hat, damit aber zugleich einer Ablösung der für Religion wichtigen interpersonalen, ‘ganzheitlichen’ Beziehungen durch organisationsbezogene, ausschnittshafte Interaktionsformen und Bezüge Vorschub leistet – ich nenne in diesem Zusammenhang das Stichwort ‘Dienstleistungskirche’, das ja durchaus nicht nur negativ konnotiert ist (vgl. Ebertz 1998). Gabriel beschreibt ein kirchliches Handeln, dass zirkelartig dieses Dilemma verschärft: „Die Schwächung des Glaubens und seiner gemeinschaftsstiftenden Kraft kann zu erhöhten organisatorischen Anstrengungen Anlaß geben und diese wiederum zu einer latenten Verschärfung der Krise – und so weiter.“ (Gabriel 1999, 29) Um das mit einem Beispiel zu verdeutlichen: Die arbeitsvertraglich festgelegte und dienstrechtlich sanktionierte Festlegung von hauptamtlichen Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen auf eine Lebensführung in Übereinstimmung mit den Regeln und Überzeugungen der Kirche ist ein typisches Instrument einer Organisation, die – durchaus legitim – Loyalität von ihren Mitarbeitern erwarten kann. Diese Forderung wird allerdings dann prekär, wenn sie nicht mehr eingebettet ist in die Vollzüge einer Glaubensgemeinschaft, in denen die *freiwillige* Zustimmung zu diesen Regeln und Überzeugungen selbstverständlich ist. Es entsteht eine Situation, in der das Organisationsinstrument ‘Dienstrecht’ zum letzten Mittel zu werden droht, den Anspruch einer Glaubensgemeinschaft mit geteilten Werten und Überzeugungen aufrecht zu erhalten. Dass daraus eine doppelte Wahrheit werden kann, eine bestimmte Variante von Alltagszynismus, die letztlich sogar den Bezugspunkt des gemeinschaftsstiftenden Glaubens zerstören kann, soll hier nur angedeutet werden.

Man kann dieses strukturelle Dilemma nun fundamentalistisch aufzuheben versuchen, indem man die Realität der modernen Organisationsgesellschaft für die Kirche negiert und ein dualistisches Welt-Kirche-Verhältnis behauptet. Damit würden, weil Kirche der Realität als Organisation nicht entgegen kann, aber wiederum nur bestimmte Organisationsformen sakralisiert und der Kritik enthoben. Letzlich gibt es nur den Weg, sich sozusagen die Realität mit zwei ‘Brillen’, unter zwei Perspektiven anzuschauen: mit der ‘Brille’ der Organisation – weil Kirche und kirchliche Jugendarbeit anders denn als Organisation in der modernen Gesellschaft gar nicht existieren könnten, und mit der ‘Brille’ der Glaubens- oder besser Nachfolgegemeinschaft – weil ohne diesen Bezug der Sinn dieser Organisation gar nicht erkennbar würde.

2. Förderung des Ehrenamtes als gesellschaftliche Frage

2.1 Die neue Konjunktur der Freiwilligkeit

Allerdings können die Fragen, die mit dem freiwilligen Engagement von Jugendlichen zusammenhängen, ohnehin nicht mehr als vorrangig interne, innerorganisatorische Probleme behandelt werden. Die als ‘Strukturwandel des Ehrenamtes’ bezeichneten Veränderungen und Verlagerungen freiwilligen gesellschaftlichen Engagements haben zu einer intensiven gesellschaftswissenschaftlichen und -politischen Auseinandersetzung um den öffentlichen und individuellen Nutzen des Ehrenamtes geführt. *Die Frage nach*

dem Engagement des oder der Einzelnen wird nicht mehr nur gestellt in Bezug auf die konkrete Organisation, auf das konkrete Handlungsfeld oder Projekt, in dem dieses Engagement stattfindet, sondern ist zur gesellschaftlichen Zukunftsfrage avanciert.

Im Hintergrund dieser Entwicklung steht nicht nur die sich im Zuge der Modernisierungs- und Individualisierungsprozesse neu stellende Frage nach dem *Verhältnis des Individuums zur Gesellschaft und zum Staat*, wie sie beispielsweise im kommunitaristischen oder zivilgesellschaftlichen Diskurs diskutiert wird. Zugleich geht es um gesellschaftspolitische Konzepte angesichts der *Legitimationsprobleme politischer Institutionen und Verfahren*, der strukturellen *Veränderungen der Erwerbsarbeitsgesellschaft*, und nicht zuletzt der damit eng zusammenhängenden *Finanzierungs- und Legitimationsprobleme des modernen Sozialstaats*.

Es geht also nicht mehr nur um die kirchliche Jugendarbeit, nicht einmal mehr um die Jugendarbeit im Allgemeinen, die Kirchen, Wohlfahrtsverbände oder um einzelne andere Felder des Engagements, sondern – soziologisch formuliert – um das generelle Problem der Integration einer modernen, individualisierten Gesellschaft.

In einem vieldiskutierten Aufsatz des amtierenden Bundeskanzlers wird die für die politische Rezeption des bürger- bzw. zivilgesellschaftlichen Diskurses derzeit maßgebliche Sicht der Dinge so formuliert: „In der sozialen Marktwirtschaft, wie wir sie kennen, basieren die gesellschaftliche Teilhabe wie auch die umlagefinanzierten Systeme der sozialen Sicherung auf der Annahme, dass eine große Mehrheit nicht nur sozialversicherungspflichtig, sondern in Vollerwerbsarbeitsverhältnissen beschäftigt ist. Diese Annahme wird schon durch die demografische Entwicklung in Frage gestellt. [...] Digitalisierung der Produktion, immer kürzere Innovationszyklen und die Flexibilisierung der Arbeitsmärkte machen das Vollerwerbsarbeitsverhältnis als Dreh- und Angelpunkt der gesellschaftlichen Teilhabe zum kaum noch zukunftsfähigen Modell. [...] Unter diesen Bedingungen wird die Zivilgesellschaft zum wichtigsten Ort der sozialen Teilhabe. In ihr muss die Identifikation geschaffen werden, die den Einzelnen an die Werte und Ziele der Gesellschaft bindet.“ (Schröder 2000, 203f)

Dem freiwilligen – ‘bürgerschaftlichen’ – Engagement wird vor diesem Hintergrund gesellschaftspolitisch eine zentrale Funktion zuerkannt. Perspektive ist die im bürgerschaftlichen Engagement vereinte Gesellschaft, deren Voraussetzung der ‘aktive Bürger’ auf der einen und ein ‘aktivierender Staat’ auf der anderen Seite sind. Wer aber ist das, der ‘aktive Bürger’? Es deutet alles darauf hin, dass sich nach wie vor in erster Linie diejenigen freiwillig engagieren (können), die über die nötigen zeitlichen, materiellen und sozialen Ressourcen verfügen. Insbesondere scheint es nicht möglich, eine gesellschaftliche Integration durch freiwilliges Engagement statt durch Erwerbsarbeit zu erreichen – es sind gerade die Erwerbstätigen, die sich freiwillig engagieren (vgl. Erlinghagen 2000).

Darüber hinaus gibt es erste empirische Hinweise, dass die neu entstehenden Organisationsformen freiwilligen Engagements eher Menschen mit höherem Bildungsniveau und höherem sozialem Status erreichen, während der Organisationsgrad weniger privilegierter Bevölkerungsgruppen deutlich nachlässt. Zwar weisen die absoluten Zahlen auf eine gleichbleibende oder sogar zunehmende gesellschaftliche Beteiligung hin, der Grad der Beteiligung ist aber bezogen auf einzelne Bevölkerungsschichten offensicht-

lich so unterschiedlich, dass die Gefahr einer ‘gespaltenen Bürgergesellschaft’ nicht von der Hand zu weisen ist (vgl. Brömme/Strasser 2001).

Es scheint mir daher zumindest ein Nachdenken wert, ob sich die zivil- bzw. bürgerschaftliche Diskussion nicht zu sehr auf das Bild des gesellschaftlich handlungsfähigen Individuums einerseits und auf ein affirmatives Verständnis gesellschaftlichen Engagements andererseits konzentriert. Man kann die neue Konzentration auf das bürgerschaftliche Engagement, auf die Handlungspotentiale der Bürger und Bürgerinnen durchaus als Kehrseite einer politischen Entwicklung sehen, die mit den Worten des Soziologen Zygmunt Bauman zu einem „neue[n] Konsens“ geführt hat, der „nicht darin [besteht], das Elend der Armen zu erleichtern, sondern darin, sich die Armen vom Hals zu schaffen; sie von der Themenliste des öffentlichen Interesses zu streichen oder verschwinden zu lassen“ (Bauman 2000, 263). *Die Frage, welche Bedeutung für die Begründung von Engagement etwa gesellschaftliche Ungerechtigkeit hat – oder welche Rolle in diesem Konzept Arme und Marginalisierte spielen (bzw. überhaupt spielen können), wäre für die kirchliche Jugendarbeit aus ihrem Verständnis gesellschaftspolitischer Parteinahme und Anwaltschaft heraus durchaus zu stellen.* Sind sie – zum Beispiel – Kunden oder Klienten der bürgerschaftlichen Engagementbereitschaft? Oder ebenfalls Handelnde? Welche Rolle spielen sie politisch und sozial in der neuen Bürger- und Zivilgesellschaft? Sind sie deren Subjekte oder deren Problem?

Damit ist nichts gegen den generellen Sinn einer Förderung des freiwilligen, ehrenamtlichen Engagements gesagt. Und ebenfalls nichts dagegen, dass ein solches Engagement auch Chancen einer partizipativen und demokratischen Erneuerung der Gesellschaft bietet. Aber ich halte es für unbedingt notwendig, eine kritische Auseinandersetzung mit solchen gesellschaftspolitischen Konzeptionalisierungen des freiwilligen Engagements zu führen, die den ‘aktiven Bürger’ und die ‘aktive Bürgerin’ als Zukunftsmodell ‘moderner’ Politik propagieren und dabei insbesondere Problemlagen sozialer Ungleichheit bewusst oder unbewusst unterschlagen. Diese Problemlagen aber sind in der Regel nicht nur nicht an bürgerschaftliches Engagement welcher Form auch immer delegierbar, sie bestimmen auch maßgeblich die Zugangsmöglichkeiten zu diesem Engagement selbst.

2.2 Der Strukturwandel des Ehrenamts

Das Theorem vom ‘Strukturwandel des Ehrenamts’ hat sich mittlerweile als sozialwissenschaftliche Kurzformel zur Erklärung der Veränderungen des freiwilligen gesellschaftlichen Engagements weitgehend durchgesetzt.

Es stützt sich einmal auf neuere empirische Untersuchungen, die dem lange Zeit verbreiteten Eindruck eines Rückgangs des Engagements, einer ‘Krise des Ehrenamts’ eindeutig widersprechen, wohl aber von *Verlagerungen und neuen Formen des Engagements* sprechen lassen (vgl. u.a. BMFSFJ 2000, Heinze/Strünck 2000).

Es bezieht sich allerdings nicht nur auf die subjektive Seite der Veränderungen, die vor allem von der Wertewandelforschung untersucht werden und in die Richtung einer neuen *Synthese ichbezogener und gemeinschaftsorientierter Werte als Motivation zum Engagement* weisen (vgl. u.a. Klages/Gensicke 1999). Es werden ebenfalls die *institutionellen Bedingungen des Engagements* einbezogen, die maßgeblich die Rahmenbedin-

gungen des ehrenamtlichen Engagements als organisierten Handelns bestimmen und ebenfalls Veränderungen unterworfen sind (vgl. Beher/Liebig/Rauschenbach 2000). Jenseits unterschiedlicher Akzentuierungen der motivationalen oder der institutionellen Aspekte weist das Theorem des Strukturwandels auf gesellschaftliche Prozesse hin, die die Landschaft des freiwilligen gesellschaftlichen Engagements verändert haben – und die das mittelfristig wohl noch stärker tun werden. Wie sich diese Veränderungen allerdings auf konkrete soziale Handlungsfelder und auf verschiedene Formen des Engagements auswirken, lässt sich nicht pauschal sagen. *Gerade neuere Studien lassen nicht mehr den einfachen Schluss zu, man könne die Phänomene des Strukturwandels zu einem 'neuen', individualisierten Typus des Engagements verdichten, der traditionelle Verständnisse und Formen generell in Frage stellt.* Diese Interpretation war in der Ehrenamtsforschung lange dominierend; es wurde sozusagen eine gerade Linie gezogen von den modernen Individualisierungsschüben zu den neuen Motivationen und Dispositionen für ein freiwilliges Engagement.²

Heute kann demgegenüber die Erkenntnis gelten, dass es einer genaueren und differenzierteren Betrachtung der individuellen und strukturellen Bedingungen für ein freiwilliges Engagement bedarf: „Zwischen einer Debatte um Individualisierung, bei der es um einen epochalen Wandel von Individualität geht, und einer Debatte über Dispositionen für und Reichweite von Engagement in seinen verschiedenen Formen sollte keine kurzschlussige Verbindung hergestellt werden. Ein solcher Wandel wird sich in verschiedenen Milieus und Bereichen mit ihren je unterschiedlichen Engagementformen verschiedenen ausprägen.“ (Evers/Wohlfahrt/Riedel 2000, 18). Insbesondere die traditionellen Organisationen besitzen offensichtlich nach wie vor eine nicht zu unterschätzende Bedeutung für die Förderung und Entwicklung freiwilligen gesellschaftlichen Engagements gerade Jugendlicher, wie die bereits genannte Studie des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend nachweist (BMFSFJ 2000, Bd.1, 147 u. Bd. 3, 141ff). Diese und andere Studien wie das Sozio-Ökonomische Panel (SOEP) widerlegen im übrigen auch die lange Zeit verbreitete Annahme, dass Engagement und Engagementbereitschaft generell abnehmen und dass sich eine hedonistische und egoistische Spaßgesellschaft abzeichne.

Es gibt allerdings einige Entwicklungen, die man generell als Aspekte des Strukturwandels bezeichnen kann – ohne sie im Verhältnis zueinander zu gewichten und ohne den Anspruch, die Veränderungen damit ausreichend präzise zu beschreiben:

- Biographisierung: Engagement begründet sich nicht mehr in erster Linie aus der Einbettung in ein vorgelagertes und wertebildendes Sozialmilieu, sondern aus individuellen und lebenslaufabhängigen Entscheidungen; damit einher geht eine Befristung und jederzeitige Revidierbarkeit des Engagements, wenn sich die Situation geändert hat.
- Orientierung am eigenen Nutzen und am Erfolg des Engagements: Engagement wird nicht mehr in erster Linie durch altruistische Wertorientierungen begründet,

² Etwa im Sinne der populären Formulierung Ulrich Becks, der als eine Folge der von ihm analysierten Individualisierungsprozesse prognostizierte, die „gesellschaftlichen Institutionen [...] würden [...] zu Konservatoren einer sozialen Wirklichkeit, die es immer weniger gibt. [...] Wir geraten mehr und mehr in eine Situation, in der die Regierungen sich gezwungen sehen können, das Volk abzuwählen, und die Verbände vielleicht nicht umhin kommen, ihre Mitglieder zu entlassen.“ (Beck 1986, 158)

sondern mindestens ebenso stark durch den erhofften Zugewinn an sozialer Anerkennung, sozialen Kontakten und persönlichen wie fachlichen Kompetenzen – Motivation ist immer weniger abhängig von der Überzeugung, Gutes zu tun, sondern von den mit dem Engagement verbundenen Partizipations- und Gestaltungsmöglichkeiten und dem Erfolg.

- Pluralisierung und Verlagerung: Trend zu überschaubaren Handlungskontexten statt des klassischen Mitgliedschaftsengagements; Herausbildung neuer Inhalte und Formen des Engagements.
- Professionalisierung und Qualifizierung: Anforderungen an die Fachlichkeit des Engagements steigen sowohl auf Seiten der Ehrenamtlichen als auch auf Seiten der jeweiligen Organisationen.
- Selbstbestimmtes Engagement und eigene Gestaltungsmöglichkeiten werden wichtiger als der 'Dienst an einer Sache'.

Ich möchte eine Grundtendenz dieser Entwicklung hervorheben, die auf den ersten Blick paradox erscheinen mag. Freiwilliges Engagement wird subjektorientierter, stärker an individuellen Interessen, Bedürfnissen und Möglichkeiten ausgerichtet – und es wird in gleichem Maße organisationsorientierter, nämlich professioneller, qualifizierter und output-orientierter – zumindest vom Anspruch her. Das bedeutet, dass es hinsichtlich der Förderung des Engagements in erster Linie darum geht, die individuellen Anforderungen mit den Organisationsinteressen so zu vermitteln, dass sie von beiden Seiten als stimmig und sinnvoll beurteilt werden. Förderung ehrenamtlichen Engagements ist in dieser Hinsicht tatsächlich eine Form des Personalmanagements – mit durchaus vergleichbaren Mitteln.

Das heißt aber auch: Solange sich freiwilliges oder ehrenamtliches Engagement vor allem durch weltanschaulich geprägte Organisationen rekrutierte und solange es nahezu selbstverständlich und plausibel im Wertekosmos des jeweiligen soziomoralischen Milieus begründet war, solange brauchte sich niemand Gedanken darüber machen, wie denn ein solches Engagement zu legitimieren oder gar zu fördern sei. In dem Moment, wo die Interessen und die Perspektive der einzelnen Jugendlichen zum bewussten Ausgangspunkt von Entscheidungen für oder gegen ein Engagement werden, geraten zunächst die auf dieses Engagement angewiesenen Organisationen in einen zunehmenden Begründungszwang. Die entscheidende Frage ist: Wie bringt man die Interessen und Erwartungen von Menschen mit denen von Organisationen zusammen – und wie bringt man sie überhaupt erst einmal in Kontakt? Viele der neuen Ansätze zur Förderung von freiwilligem Engagement wie z.B. die Gründung von Freiwilligenagenturen oder Ehrenamtsbörsen, aber auch Konzepte von Jugend- und Wohlfahrtsverbänden fußen genau auf dieser Ausgangsfrage.

2.3 Die Erosion des katholischen Sozialmilieus als Aspekt des Strukturwandels

Damit ist ein Aspekt gesellschaftlichen Wandels angesprochen, der zwar eher im Hintergrund der Engagementdebatte steht, für die kirchliche Jugendarbeit aber mindestens ebenso folgenreich ist. Gemeint ist die Veränderung der wertebildenden und Einstellungen prägenden soziomoralischen und soziokulturellen 'Grundsicht', auf der individuelle Engagementbereitschaft und Kontexte des Engagements wie z.B. soziale Orga-

nisationen überhaupt erst entstehen und für legitim gelten können. Insofern gerade bei Jugendlichen die Bedeutung der 'Sozialisation' in ein Engagement und der mit dem Engagement verbundenen sozialen Integration nicht unterschätzt werden kann (vgl. BMFSFJ 2000, Bd. 1, 148f. u. Bd. 3, 150ff), hat diese Veränderung tiefgreifende Folgen. Im Fall der kirchlichen Jugendarbeit ist diese Grundschicht das katholische Sozialmilieu, das Zugehörigkeit auf der Grundlage unbefragt geteilter Glaubensüberzeugung vermittelte und das ein Engagement in den aus diesem Milieu erwachsenen Organisationen weitgehend selbstverständlich machte. Dieses Milieu ist nun – wie vergleichbare traditionale Sozialmilieus der Industriemoderne auch – im Zuge der gesellschaftlichen Individualisierungsprozesse tiefgreifenden Veränderungen ausgesetzt, die man üblicherweise als 'Auflösung' oder 'Erosion' beschreibt. Es ist zwar richtig, dass damit zunächst eine Tendenz beschrieben wird und dass es sich um einen sehr vielschichtigen Prozess handelt. Aber die Tendenz scheint mir eindeutig zu sein – wie es auch Hinweise gibt, dass sie zu einer zunehmenden Distanz nicht nur von kirchlich organisierter, sondern von Religion generell führt (vgl. Pollack/Pickel 1999).

Vor diesem Hintergrund sind zwar Strategien zur Förderung und Modernisierung des Ehrenamtes in kirchlicher Jugendarbeit, die sich auf die Arbeitsbedingungen, die Qualifizierung und fachliche Begleitung und die gesellschaftliche Anerkennung richten, im Sinne der *Organisationslogik* stimmig und auch unumgänglich. Sie stellen auf dieser Ebene eine sinnvolle Verknüpfung der veränderten Organisationsinteressen und der gewandelten Bedürfnisse und Erwartungen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen an ein freiwilliges Engagement dar.

Im Sinne der beiden von mir unterschiedenen Perspektiven allerdings bleibt die Orientierung der kirchlichen Jugendarbeit an der Praxis Jesu auch ein kritisches Korrektiv gegenüber den Plausibilitäten der Engagementförderung. Die für kirchliche Jugendarbeit (und für Kirche insgesamt) entscheidende Herausforderung ist meiner Ansicht nach, dass *christliche Praxis in einer individualisierten Gesellschaft immer weniger eine im weitesten Sinne kulturelle* sein kann, die von den Selbstverständlichkeiten und Formen eines bestimmten sozialen Kontextes ausgeht. Modernisierte Aktivierungsstrategien laufen deshalb Gefahr, die sich in neuer Schärfe stellende *Frage nach der individuellen und gesellschaftlichen Relevanz christlichen Handelns* letztlich zu verfehlen.

3. Bedrohung oder Perspektive für ein neues Verständnis von Pastoral?

Aber vielleicht verdeckt die Klage über den Verlust der traditionellen soziokulturellen Voraussetzungen für christliches Engagement auch Perspektiven, die sich aus der neuen Situation ergeben könnten.

Der Strukturwandel des Ehrenamtes bringt auch die Defizite einer (Jugend-)Pastoral zu Tage, die sich nach wie vor aus der Reproduktion eines bestimmten Sozialmilieus begründet. Entsprechende Konzepte konnten solange durchgehalten werden, wie sich genügend Menschen fanden, für die eine Teilnahme an Angeboten und ein weitergehendes Engagement einfach deshalb selbstverständlich war, weil sie einer bestimmten Pfarrei oder einer bestimmten kirchlichen Organisation angehörten.

Dass ein solches Engagement immer weniger erwartet werden kann, dass die Mitgliedschaft in kirchlichen Organisationen nicht mehr 'selbstverständlich' im Wortsinn ist,

zwingt kirchliche Jugendarbeit und Kirche insgesamt in eine neue Auseinandersetzung damit, welche Relevanz, welchen Sinn der christliche Glaube als gesellschaftliche Praxis in der individualisierten Moderne hat. Die Chancen dieser Auseinandersetzung liegen vielleicht gerade darin, dass sie nicht mehr 'nur' eine theologische sein kann, sondern dass sie für Kirche und kirchliche Jugendarbeit auch als *Organisation* existenzielle Bedeutung hat.

Die praktisch-theologische Kritik an der gesellschaftspolitischen Indifferenz und tendenziellen Marktförmigkeit einer mitgliedschafts- und aktivitätsorientierten Pastoral (vgl. Steinkamp 1985, 55ff) wird also auf eine gewisse Weise durch eine Realität eingeholt und radikalisiert, die gar keine andere Möglichkeit lässt, als sich mit den Subjekten der individualisierten Gesellschaft neu auseinanderzusetzen.

Der bereits zitierte Synodenbeschluss sah in der glaubwürdigen Ausrichtung der kirchlichen Jugendarbeit als „gesellschaftliche Diakonie“, als „Dienst sowohl an der Jugend als auch Dienst an der Gesellschaft“ die Voraussetzung dafür, „daß es immer auch junge Menschen geben wird, die bewußt in die Nachfolge Jesu eintreten“ (Synodenbeschlüsse 8, 16).

So gesehen kann man vielleicht sogar von einer *prophetischen Bedeutung des vorrangig als Bedrohung empfundenen Milieuverlustes und der Individualisierung* sprechen, insofern daraus auch eine neue Standortbestimmung kirchlicher Jugendarbeit im Hinblick auf die gesellschaftliche Realität Jugendlicher erwachsen kann.

4. Konsequenzen

Was folgt aus diesen Überlegungen für die Frage nach der Förderung des Engagements in der kirchlichen Jugendarbeit?

4.1 Neubegründung und Neuprofilierung freiwilligen Engagements

Zum einen bedarf es in allen Bereichen der kirchlichen Jugendarbeit einer (selbst-)kritischen Vergewisserung über die Voraussetzungen und Bedingungen freiwilligen gesellschaftlichen Engagements. Als *organisierte Praxis* muss sich kirchliche Jugendarbeit diesen Veränderungen stellen, wenn sie weiterhin ihren Anspruch einlösen will, 'Dienst an der Jugend und Dienst an der Gesellschaft' zu sein.

Es geht insbesondere darum, die gewandelten individuellen wie organisationsseitigen Anforderungen an freiwilliges bzw. ehrenamtliches Engagement in den verschiedenen Handlungsfeldern kirchlicher Jugendarbeit möglichst konkret zu sichten und sie durchaus im Sinne einer Organisationsentwicklung zu profilieren. Engagement ist nicht gleich Engagement, vielmehr geht es um differenzierte Tätigkeiten, die unterschiedliche Interessen und Fähigkeiten erfordern und auch innerhalb der jeweiligen Organisationsstruktur unterschiedliche Bedeutung haben.

Vor dem Hintergrund der traditionell hohen normativen Aufladung des Engagements im Kontext kirchlicher Jugendarbeit möchte ich folgende *Anforderungen an die zukünftige Ausgestaltung ehrenamtlicher und freiwilliger Aufgaben in der kirchlichen Jugendarbeit* besonders hervorheben:

..., dass sie ein Höchstmaß an Gestaltungsfreiheit und Eigenverantwortlichkeit bieten: Wo Ehrenamtliche und Freiwillige sich engagieren, wollen und müssen sie auch entscheiden dürfen!

..., dass sie die Unterstützung, Begleitung und Fortbildung bieten, die Ehrenamtliche und Freiwillige für ihr Engagement benötigen (und zwar sowohl im Sinne hauptamtlich gewährleisteter Unterstützung als auch im Sinne selbstorganisierender Lernprozesse, für die es Strukturen und Ressourcen zu schaffen gilt).

..., dass ehrenamtliches und freiwilliges Engagement auch als erfolgreich, wertvoll und befriedigend erfahren werden kann. Damit sind zum einen verschiedene Formen der Anerkennung von Engagement gemeint, die von symbolischen Akten bis zu bewerbungsrelevanten Referenzen und Bescheinigungen reichen. Das Fehlen dieser Anerkennung wird von Freiwilligen und Ehrenamtlichen immer wieder beklagt. Anerkennung bedeutet aber auch, dass dem ehrenamtlichen Engagement eine erlebbare Relevanz, ein tatsächlicher Einfluss auch in der Auseinandersetzung mit professioneller Arbeit zukommt, dass nicht dort die Grenze gezogen wird, wo es wirklich etwas zu entscheiden gilt.

Das ist die eigentlich noch ausstehende 'gesellschaftliche Anerkennung' (und im übrigen auch die kirchliche!), die weitreichendere Veränderungen erfordert, als sie von einzelnen Organisationen überhaupt zu leisten sind.

4.2 Rückbindung des Engagements an neue Modelle und Bezüge sozialer Praxis

Über diese Anforderungen hinaus ist aber eine Erweiterung des Fragehorizontes nötig. Je stärker die Krise einer kirchlich organisierten Religion wird, desto deutlicher wird insbesondere, dass der „geglaubte Glaube“ (Johann Baptist Metz) mehr oder weniger implodiert, wenn er sich nicht mehr auf die Voraussetzungen eines soziokulturellen Biotops stützen kann, in dem er selbstverständlich und unbefragt – aber auch in der Regel affirmativ und die Verhältnisse nicht gefährdend – tradiert werden konnte. Desto deutlicher stellt sich dann auch die Frage, in welcher Praxis, welchen sozialen Bezügen christlicher Glaube zukünftig Gestalt annehmen kann. Dieser Frage muss sich auch kirchliche Jugendarbeit stellen, wenn sie nicht sozusagen betriebsblind in der Logik von Organisationsentwicklung steckenbleiben will und die Förderung des Ehrenamtes nicht nur als effiziente Anpassung an eine veränderte Marktsituation betreiben will.

Daraus entstehen noch nicht unmittelbar neue Konzepte – und schon gar keine Handlungsrezepte. Es geht vielmehr um die sehr grundlegende Frage, wo und wie kirchliche Jugendarbeit als 'Reich-Gottes-Arbeit' erfahrbar wird und in welcher Weise sich das in den konkreten Zielen und Bedingungen der Arbeit und des Engagements wiederfindet.

Aus meiner Sicht scheint dafür auch ein Perspektivenwechsel nötig zu sein, der von der gerade jetzt aktuellen Fixierung auf das Engagement und seine Aktivierung in eine andere Richtung weist. Ich möchte dafür zwei Kategorien in den Vordergrund stellen, die in gewisser Weise immer schon im Hintergrund des programmatischen Rahmens kirchlicher Jugendarbeit standen: die der *Selbstverantwortung* und die der *Solidarität*.

- *Selbstverantwortung* steht theologisch für die praktische Konsequenz aus der Botschaft des befreienden Gottes, soziologisch für die subjektseitigen Anforderungen aus dem modernen Individualisierungsprozess und politisch-pädagogisch für die

Orientierung an Autonomie und Nicht-Entfremdung. *Förderung und Unterstützung von Selbstverantwortung kann Förderung von Engagement sein, muss es aber nicht.* Förderung von Selbstverantwortung rückt auch die Marktförmigkeit des gesellschaftlichen Individualisierungsprozesses in den Blickpunkt. Sie erfordert eine selbstkritische Vergewisserung, wo die notwendigen Veränderungen lediglich affirmative Wiederholungen marktkompatibler Leitbilder sind – und wo sie tatsächlich Individualisierung im Sinne von Subjektwerdung unterstützen.

Von Hauptamtlichen in der kirchlichen Jugendarbeit fordert diese Zielsetzung Kompetenzen in der Beratung und Begleitung, so dass sie in der Lage sind, individuelle und gemeinsame Selbstorganisationsprozesse zu motivieren und zu unterstützen.

- *Solidarität* steht theologisch für die zentrale Option der Reich-Gottes-Botschaft, die sich als Zusage von Heil und Gerechtigkeit zuallererst an die Armen richtet. Sie steht zugleich für die gesellschaftliche Notwendigkeit, soziale Bezüge zu konstituieren, die das individuelle Handeln rückbetten in die Erfahrung von Zugehörigkeit und Gegenseitigkeit. *Solidarität meint also gleichermaßen die sozusagen 'innere' Qualität des sozialen Kontextes (und zwar auf der Basis freier Entscheidung und nicht aufgrund idealisierter Zwangszugehörigkeit) wie auch die gesellschaftliche Positionierung im Sinne eines parteilichen Einsatzes für Gerechtigkeit.*

Beides sind allerdings Fragen, die weit über den organisatorischen Rahmen kirchlicher Jugendarbeit hinausgehen und die kirchliche Sozialgestalt insgesamt und den gesellschaftlichen Standort von Kirche betreffen.

Für die Hauptamtlichen in der kirchlichen Jugendarbeit bedeutet das über die genannten fachlichen Kompetenzen und eine Rollenklarheit hinaus, dass sie weniger als Funktionäre denn als Selbst-Betroffene, Involvierte gefragt sind, dass sie ihrerseits Stellung beziehen und christliche Praxis als Christen und Christinnen definieren.

Beide Kategorien, Selbstverantwortung und Solidarität, müssen allerdings konkretisiert werden vor dem *Hintergrund der gesellschaftlichen Realität von Jugendlichen*. Denn auch wenn die sozialstrukturell stabilisierte soziale Ungleichheit kein Thema des aktuellen zivil- und bürgergesellschaftlichen Diskurses ist, entscheidet sie maßgeblich über die Lebenschancen Jugendlicher, wie zuletzt der Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung noch einmal vor Augen geführt hat. Hinsichtlich der Lebenssituation Jugendlicher kann man sicherlich von einer *zunehmenden sozialen Segmentierung* sprechen, die nicht nur die Chancen eines gelingenden, selbstverantworteten Lebens unter Jugendlichen sehr ungleich verteilt, sondern auch die Möglichkeiten praktischer Solidarität erschwert. Es besteht durchaus die Gefahr, dass die jugendlichen Gewinner dieser Entwicklung von der Kehrseite in Gestalt der ausgeschlossenen Jugendlichen gar nichts mehr mitbekommen. *Solidarität als Erfahrung des eigenen Mit-Betroffenseins wird unter diesen Voraussetzungen eine immer schwierigere Aufgabe.*

Vor diesem Hintergrund wird auch die Frage nach den Optionen kirchlicher Jugendarbeit kompliziert. Eine 'Option für die Jugend' zu treffen hat wohl so viel Plausibilität und Treffsicherheit wie die pauschale Rede von der jungen Generation als einer Erben-generation. Wo und an wessen Seite kirchliche Jugendarbeit (bzw. Kirche) in der not-

wendigen Diskussion darum stehen will, wie eine ökonomische und soziale Integration und eine politische Teilhabe aller hier lebenden Menschen zukünftig möglich ist – diese Frage wird sich verstärkt stellen. Und sie sprengt die Grenzen des bisherigen Interessenvertretungsanspruchs für Jugendliche, der unter den genannten Bedingungen schnell zur Ideologie oder zur Klientelpolitik werden kann.

Es genügt nicht, Jugendliche nur aus der Zielgruppenperspektive oder als potentiell Engagierte zu betrachten – genauso wie es falsch wäre, die Lebensrealität der bereits Engagierten zum Maßstab gesellschaftspolitischer Aktivitäten zu machen. Stattdessen scheint mir ein *Selbstverständnis kirchlicher Jugendarbeit als politischer und sozialer Alphabetisierung* dringend erforderlich zu sein, das immer wieder zur Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensrealität und der Anderer führt. Ein solches Selbstverständnis ließe sich allerdings sicherlich nur in deutlicher und gewollter Überschreitung der bisherigen Handlungsfelder kirchlicher Jugendarbeit realisieren.

Von dem amerikanischen Soziologen Richard Sennett stammt der auf die Verfasstheit moderner Gesellschaften gemünzte Satz: „Ein Regime, das Menschen keinen tiefen Grund gibt, sich umeinander zu kümmern, kann seine Legitimität nicht lange aufrechterhalten“ (Sennett 1998, 203). Ich denke, dass er analog auch für die Perspektiven freiwilligen gesellschaftlichen Engagements in der kirchlichen Jugendarbeit gelten kann. Diesen „tiefen Grund“, so meine ich, gilt es sowohl in der individuellen, motivationalen Seite freiwilligen gesellschaftlichen Engagements zu entdecken und zu fördern als auch im Sinne erfahrbarer solidarischer Bezüge in der gemeinsamen Praxis zu entwickeln.

Literatur:

- Zygmunt *Bauman*, Die Krise der Politik. Fluch und Chance einer neuen Öffentlichkeit, Hamburg 2000.
- BDKJ-Bundesvorstand* (Hg.), Grundsatzprogramm des BDKJ, Düsseldorf 1999.
- Ulrich *Beck*, Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt a.M. 1986.
- Karin *Behr* / Reinhard *Liebig* / Thomas *Rauschenbach*, Strukturwandel des Ehrenamtes. Gemeinwohlorientierung im Modernisierungsprozeß, Weinheim – München 2000.
- Norbert *Brömme* / Hermann *Strasser*, Gespaltene Bürgergesellschaft? Die ungleichen Folgen des Strukturwandels von Engagement und Partizipation, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 25-26/2001, 6-14.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales* (Hg.), Lebenslagen in Deutschland. Der erste Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Berlin 2001 [veröffentlicht unter: www.bma.bund.de/de/sicherung/armutsbericht/ARBBericht01.pdf].
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend* (Hg.), Freiwilliges Engagement in Deutschland. Ergebnisse der Repräsentativerhebung 1999 zu Ehrenamt, Freiwilligenarbeit und bürgerschaftlichem Engagement, Stuttgart 2000 (Schriftenreihe des BMFSFJ Bd. 194.1, 194.2 und 194.3).
- Wiebken *Düx*, Das Ehrenamt in Jugendverbänden, in: Behr/Liebig/Rauschenbach a.a.O. 2000, 99-142.
- Michael N. *Ebertz*, Erosion der Gnadenanstalt? Zum Wandel der Sozialgestalt von Kirche, Frankfurt a.M. 1998.

- Marcel *Erlinghagen* / Karin *Rinne* / Johannes *Schwarze*, Ehrenamtliche Tätigkeiten in Deutschland – komplementär oder substitutiv? Analysen mit dem Sozio-Oekonomischen Panel 1985 bis 1996, Bochum 1997.
- Marcel *Erlinghagen*, Sozioökonomie des Ehrenamtes. Theorie der nicht-entlohnerten, haushaltsextern organisierten Produktion, Gelsenkirchen 2000 (Graue Reihe des Instituts Arbeit und Technik 2000-14).
- Adalbert *Evers* / Norbert *Wohlfahrt* / Birgit *Riedel*, Bürgerschaftliches Engagement in Nordrhein-Westfalen. Eine explorative Studie in den Handlungsfeldern Sport, Kultur, Stadtentwicklung und Soziale Dienste, hg. vom Institut für Landes- und Stadtentwicklungsforschung des Landes Nordrhein-Westfalen, Dortmund 2000.
- Karl *Gabriel*, Modernisierung als Organisation von Religion, in: Michael Krüggeler / Karl Gabriel / Winfried Gebhardt (Hg.), Institution – Organisation – Bewegung. Sozialformen der Religion im Wandel, Opladen 1999, 19-37.
- Karl *Gabriel*, Die Zukunft katholischer Organisationen im Spannungsfeld von hierarchischer Kirche und ziviler Gesellschaft. Vortrag vor der 17. Delegiertenversammlung der AGKOD am 06./07.10.2000, in: Zentralkomitee der deutschen Katholiken (Hg.), Berichte und Dokumente 113, Bonn 2001, 15-30.
- Rolf G. *Heinze* / Christoph *Strünck*, Die Verzinsung des sozialen Kapitals. Freiwilliges Engagement im Strukturwandel, in: Ulrich Beck (Hg.), Die Zukunft von Arbeit und Demokratie, Frankfurt a.M. 2000, 171-216.
- Franz-Xaver *Kaufmann*, Herausforderungen des Sozialstaats, Frankfurt a.M. 1997.
- Helmut *Klages* / Thomas *Gensicke*, Wertewandel und bürgerschaftliches Engagement an der Schwelle zum 21. Jahrhundert, Speyer 1999 (Speyerer Forschungsberichte 193).
- Detlef *Pollack* / Gert *Pickel*, Individualisierung und religiöser Wandel in der Bundesrepublik Deutschland, in: Zeitschrift für Soziologie 28 (6/1999) 465-483.
- Thomas *Rauschenbach*, Das Ehrenamt im Jugendverband. Historisches Relikt oder unverzichtbarer Bestandteil?, in: Lothar Böhnisch / Hans Gängler / Thomas Rauschenbach (Hg.), Handbuch Jugendverbände, Weinheim – München 1991, 282-294.
- Thomas *Rauschenbach* / Matthias *Schilling*, Die Dienstleistenden. Wachstum, Wandel und wirtschaftliche Bedeutung des Personals in Wohlfahrts- und Jugendverbänden, in: Thomas Rauschenbach / Christoph Sachße / Thomas Olk (Hg.), Von der Wertgemeinschaft zum Dienstleistungsunternehmen. Jugend- und Wohlfahrtsverbände im Umbruch, Frankfurt a.M. 1995, 321-355.
- Richard *Sennett*, Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus, Berlin 1998.
- Gerhard *Schröder*, Die zivile Bürgergesellschaft. Anregungen zu einer Neubestimmung der Aufgaben von Staat und Gesellschaft, in: Die Neue Gesellschaft. Frankfurter Hefte 4/2000, 200-207.
- Hermann *Steinkamp*, Diakonie – Kennzeichen der Gemeinde. Entwurf einer praktisch-theologischen Theorie, Freiburg i.Br. 1985.
- Ziele und Aufgaben kirchlicher Jugendarbeit. Ein Beschluß der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, Bonn o.J. (Hefreihe: *Synodenbeschlüsse* 8, hg. vom Sekretär der Deutschen Bischofskonferenz).

Kursus zur Verbesserung des Lehrverhaltens angehender Religionslehrer und -lehrerinnen

In der universitären Religionslehrerbildung und -ausbildung bleibt nicht selten das Theorie-Praxis-Problem ungelöst. Leere Staatskassen verringern in den theologischen Fachbereichen den Stellenbestand – vorrangig für Lehrbeauftragte Schulpraktischer Studien. Und das, obwohl – zumindest in Sonntagsreden der Bildungspolitiker¹ – landauf landab eine Notwendende Theorie-Praxis-Brücke gefordert wird.

I. Vorlesung

Studierende bemängeln in der Regel an der ersten Ausbildungsphase, dass ihnen vorrangig theoretische Kenntnisse, nicht aber Unterrichtsfähigkeiten vermittelt werden. Der Religionsunterricht – so Anton A. Bucher – wird von den Schülern dann geschätzt und als bildend empfunden, wenn er „einer handlungsorientierten Methodik und einer Didaktik, die die lebensweltlich relevanten Themen der SchülerInnen aufgreift“², verpflichtet ist.

So muss in jedem Kolleg über ‘Methodik des Religionsunterrichts’ unabdingbar auch das hohe Lied ‘Projektwoche’ ertönen, weil in dieser Arbeitsform das nicht nur pädagogisch, sondern auch theologisch begründete Prinzip ‘Handlungsorientierung’ im Religionsunterricht sich am anspruchsvollsten und nachhaltigsten konkretisiert. Beim projektorientierten Lernen sehen die Schüler – im Gegensatz zum herkömmlichen Lehrgangs-Unterricht – selbständig die zu bearbeitenden Probleme. Mit eigenen Kräften erproben die Projektteilnehmer Lösungswege. „Demokratisches Ethos und soziale Kooperation sind entscheidende Eckwerte der Projektorientierung.“³

Die Hörer werden in der Vorlesung theoretisch darüber informiert, dass in einer Projektwoche, in der das ‘Selbst’ der Schüler – ihr Selbstdenken und Selbsttun, ihre Selbstbestimmung und Selbstverantwortung für das Endprodukt – zentral ist, 9 Schritte zu gehen sind:

- 1) Die Projektgruppe hat ein konsensfähiges Thema zu finden, das in der Regel weniger vom Lehrplan als vielmehr von den Schülerinteressen bestimmt ist. Dabei kommt es vor allem auf den personalen Bezug an: Welche Bedeutung haben die Inhalte des Themas für das Leben der jungen Menschen?
- 2) Die Projektteilnehmer verständigen sich dialogisch-argumentativ über das Ziel ihres Fächer verbindenden Lernens. Auf dem Weg dahin sollen die Fähigkeiten und

¹ Im Interesse einer flüssigen Lesbarkeit des folgenden Textes verwende ich durchgehend die männlichen Formen und bitte Frauen, sich immer mitgemeint zu fühlen.

² A.A. Bucher, Was wissen wir wirklich über den Religionsunterricht? Forschungsüberblick über die Empirie eines umstrittenen Faches, in: H.-F. Angel (Hg.), Tragfähigkeit der Religionspädagogik, Graz u.a. 2000, 77-96, hier 95; vgl. a. A. Bucher, Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart u.a. 2000, 28-30.

³ H.-G. Ziebertz, Projektorientiertes Lernen, in: G. Hilger / St. Leimgruber / H.-G. Ziebertz (Hg.), Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2001, 455-470, hier 470.

Fertigkeiten der jungen Leute exemplarisch denkend und handelnd an einem konkreten, den Schülern gegenwärtigen 'Projekt des Lebens' erweitert werden.

- 3) Handlungsanweisende Arbeitsziele sind von der Lehr- und Lerngruppe – nicht vom Religionslehrer – zu formulieren.
- 4) In der Planungsphase handeln die Schüler miteinander aus und sprechen verbindlich ab, wer, was, mit welchen schulischen und außerschulischen Hilfsmitteln und bis zu welchem Termin allein, in arbeitsgleicher oder arbeitsteiliger Partner- oder Gruppenarbeit zu tun hat.
- 5) Für die Arbeitsphase sind (tägliche) Arbeitsbesprechungen der Projektteilnehmer zu vereinbaren, denn immer wieder auftretende Kurskorrekturen des Arbeitsprozesses sind miteinander abzustimmen.
- 6) Nach Beendigung der Arbeiten ist eine längere Phase gegenseitiger Information geboten, in der die Arbeitsergebnisse zusammengeführt werden.
- 7) In der Reflexionsphase wird 'Soll' und 'Ist' der Projektarbeit bilanziert. Die Schüler spiegeln sich ihr soziales Verhalten, ihre Bereitschaft, Eigenverantwortung für das Projekt zu übernehmen, ihre Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, und sie beurteilen die inhaltliche Effektivität des Projekts.
- 8) Die Schüler präsentieren audio-visuell ihre Arbeitsergebnisse der (Schul-)Öffentlichkeit.
- 9) Nach der Präsentationsphase reflektiert die Projektgruppe – angeregt durch die Rückmeldungen der Ausstellungsbesucher – ein zweites Mal kriterienorientiert die Arbeitsergebnisse und deren Präsentation.

Kein Studierender wird mit dieser Information einen fächervernetzenden Projektunterricht planen, durchführen und reflektieren können. Die vorgelesenen Sätze sind zu abstrakt. Die Vorgänge, die sich dahinter verbergen, stellen sich komplex dar. Eine Vorlesung hat in der Regel eine zu geringe handlungsanweisende Gestalt. Die Hörer wären darauf hinzuweisen, dass der Religionslehrer z.B. in Schritt 2) auf folgende Verhaltensindikatoren zu achten hat:

- die Schüler in das Gespräch über das Projektziel einführen;
- Gesprächsregeln vereinbaren und gegebenenfalls wiederholt darauf hinweisen;
- eine Rednerliste führen;
- die Schüler ausreden lassen;
- wichtige Beiträge nonverbal hervorheben;
- Teilergebnisse an der Tafel festhalten;
- erneut auf die Zielsetzung des Gesprächs hinweisen;
- die Projektteilnehmer zu einem Meinungsbild auffordern;
- das Gesprächsergebnis zusammenfassen (lassen).

Kunsthistoriker entlasten ihre Vorlesungen von beschreibend-informierender Lehrersprache, indem sie den Studierenden visualisierende Bilder von Kunstobjekten zeigen und die Hörer anstoßen, selbst Entdeckungen zu machen. Warum sollte nicht ein Religionspädagoge einen Videomitschnitt einer Religionsstunde vorführen, der bspw. eine gelungene Einführung der Schüler in das Gespräch über das Projektziel oder eine Zusammenfassung des Gesprächsergebnisses zeigt. – Aber: Die Erforschung religions-

pädagogischer Tatsachen im Klassenzimmer des Alltags liegt in der Bundesrepublik Deutschland – trotz optimaler technischer Möglichkeiten – nicht im Horizont des Interesses. Die Mainzer „Dokumentation von Religionsunterricht“, die Günter Stachel⁴ 1973 initiierte, war ein zukunftsweisender Ansatz. Doch er wurde möglicherweise aus personellen, motivationalen, finanziellen und nicht zuletzt aus juristischen Gründen nicht weiter verfolgt. Um in der religionspädagogischen Ausbildung den Theorie-Praxis-Graben ein klein wenig zu verengen, ist erneut eine Kooperation vieler Lehrer an Schulen und Hochschulen zu postulieren, die sich nicht scheuen, auch weniger gelungene Unterrichtsmitschnitte für den Hausgebrauch auszutauschen.

Da Religionspädagogen gewohnt sind, Tatsachen respektieren zu müssen, werden auch zukünftig Studierende vor allem in Hospitationsveranstaltungen erfahren, welche Teilelemente bei den Verhaltensindikatoren zu beachten sind.

II. Hospitation

Bis zu einem gewissen Grad ist Lehren erlernbar.

In Hospitationsveranstaltungen werden Kommilitonen, die Theologie für ein Lehramt studieren, mit konkretem Unterricht konfrontiert. Sie lernen bei verschiedenen selbstbewussten Lehrer-Persönlichkeiten, bei strittigen Modell-Religionspädagogen, die auch aus jugendlicher Kritik zu lernen bereit sind,

- a) Handlungen unterscheidend wahrzunehmen – z.B. zwei gegensätzliche Konzeptionen des Erzählens biblischer Perikopen⁵;
- b) Lehraktionen in einem Verlaufsprotokoll wertungsfrei zu beschreiben – z.B. wird im Kirchengeschichtsunterricht sachlich-objektiv von einem Geschehen berichtet oder mit subjektiver Beteiligung des Religionslehrers ein räumliches Nebeneinander geschildert –, um sie dann
- c) nach vorab in der Hospitationsgruppe festgelegten Kriterien zu beurteilen – z.B. die Gestik des Religionslehrers war ‘ruhig 3 – 2 – 1 – 0 – 1 – 2 – 3 nervös’.

Bei diesem unterscheidenden, vergleichenden und begründet beurteilenden Lernen am Modell wird die Handlungsfähigkeit angehender Religionslehrer erweitert. Sie können gesehene positive Elemente in ihr religionspädagogisches Handlungsrepertoire aufnehmen – nicht des Meisters Lehre übernehmend, sondern die zugrundeliegenden theologischen und fachdidaktischen Prinzipien durchschauend und ihnen ein persönliches, unverwechselbares Gesicht gebend. Für die Religionslehrausbildung im 21. Jahrhundert ist entschieden das rückwärtsgewandte Prinzip ‘Vormachen und dann nur noch Nachmachen’ abzulehnen. Denn es setzt vor allem auf das, was es bereits schon einmal gab. Heute aber ist Grenzen überschreitende Kreativität des ‘Religion’ Unterrichtenden ge-

⁴ Vgl. G. Stachel (Hg.), Die Religionsstunde – beobachtet und analysiert. Eine Untersuchung zur Praxis des Religionsunterrichts, Zürich u.a. 1976; ders. (Hg.), Bibelunterricht – dokumentiert und analysiert. Eine Untersuchung zur Praxis des Bibelunterrichts, Zürich u.a. 1976; ders. (Hg.), Sozialethischer Unterricht – dokumentiert und analysiert. Eine Untersuchung zur Praxis des problemorientierten Religionsunterrichts, Zürich u.a. 1977.

⁵ Vgl. einerseits die Konzeption von W. Neidhart, in: ders. / H. Eggenberger (Hg.), Erzählbuch zur Bibel. Theorie und Beispiele, Zürich u.a. 1975, 13-113, andererseits die von D. Steinwede, Zu erzählen deine Herrlichkeit. Biblische Geschichten für Schule, Haus und Kindergottesdienst, Göttingen 1970.

fordert, um den in ihre Selbständigkeit aufgebrochenen kindlichen und jugendlichen 'Sonderfällen' annähernd gerecht werden zu können.

III. Lehrverhaltenstraining

Kleine Buben – selbstverständlich heute auch Mädchen – lernen Taktik des Fußballspiels nicht in der Kabine an der Kreidetafel ihres Trainers, sondern nur durch eigenes Spielen auf dem Platz.

Zurecht weist der Erziehungswissenschaftler Siegfried Prell darauf hin, dass angehende Lehrer Unterricht vor allem durch Unterrichten im Klassenraum, weniger durch Unterricht über Unterricht im Hörsaal lernen.⁶ Den angehenden Religionslehrern sollte deshalb 'Handlungsorientierung' nicht nur als Prinzip des Religionsunterrichts in luziden Kollegs vorgetragen werden, sondern 'handlungsorientiertes Lernen' ist auch seitens der akademischen Lehrer zu initiieren – vorrangig in deren Schulpraktischen Studien.

Das hier vorgestellte Training zur Verbesserung des Lehrverhaltens von Religionspädagogen wurde im Katholischen Institut der Gießener Universität aus dessen Microteaching-Seminaren⁷ entwickelt, die einzelne Unterrichtsfähigkeiten (teaching skills) trainierten – z.B. das verbale oder/und nonverbale Verstärken eines richtigen Schülerbeitrags oder die Fragetechnik der Lehrperson.

In einem Lehrverhaltenstraining, in dem religionsdidaktische Theorie mit Praxis effektiv verzahnt ist und das eine verhaltensändernde Funktion hat, sind die fachwissenschaftlichen und -didaktischen Unterrichtsvariablen reduziert. Die Seminarteilnehmer praktizieren eigenständig unter erleichterten Bedingungen: Ein trainierender Student unterrichtet nur 6 'Schüler' (= Studierende) in einer religionsdidaktisch vorbereiteten Lernphase einer Unterrichtsstunde, die maximal 10 Minuten dauert.

An dem Training können nur 15, höchstens 20 Studierende teilnehmen, um deren Lernerfolg nicht zu gefährden. Dieser besteht darin,

- religionsdidaktische Grundfertigkeiten zu wiederholen – z.B. das Formulieren konkreter Lehrintentionen oder auf die Interdependenz der binnencurricularen Elemente zu achten;
- ein von der Praxis gefordertes Lehrverhalten, das an Erfahrungen, individuellen Fähigkeiten und Idealvorstellungen von Religionsunterricht der Studierenden anknüpft, zu experimentieren;
- eigenes Lehrverhalten selbstkritisch wahrzunehmen und
- von Kommilitonen gespiegelt zu bekommen;
- das Lehrverhalten durch konstruktive, Alternativen aufzeigende Kritik zu verändern und
- durch wiederholtes Üben neue Handlungskompetenz zu erwerben.

Die Hauptarbeit des Seminarleiters liegt zunächst in der 'Klimaverbesserung' der Arbeitsgruppe, damit deren Mitglieder Mut fassen, offen über Methodenprobleme im Re-

⁶ Vgl. S. Prell, Zehn Jahre Lehrverhaltenstraining. Konzeption, Durchführung und Evaluation eines neuen Ausbildungskonzepts an der Justus-Liebig-Universität Gießen, in: G.P. Bunk / R. Lassahn (Hg.), Pädagogische Varia, Steinbach bei Gießen 1995, 91-108, hier 104.

⁷ Vgl. B. Jendorff, Microteaching – Ein Element in der Religionslehrausbildung, in: RpB 7/1981, 33-48.

ligionsunterricht zu sprechen, sodann in der Planung, technischen Organisation und Initiation des Trainings. Immer wieder macht der Seminarleiter den Teilnehmern bewusst: Das Training, in dem Fehler gemacht werden dürfen, hat einen positiven Ansatz. Es will das Lehrverhalten der Studierenden bekräftigen, es gezielt erweitern und ergänzen, um es – gegebenenfalls – dann auch durch verstehendes Einsehen zu korrigieren. Es geht dem Trainer auf keinen Fall um ein – destabilisierendes, kontraproduktives – Herausarbeiten des Nichtkönnens der Übungsteilnehmer.

Während der Übung tritt der Trainingsleiter in den Hintergrund. Als diskreter⁸ Mentor, der sich dem Person-, Subsidiaritäts- und Solidaritätsprinzip verpflichtet weiß, begleitet er den Weg der selbst handelnden Seminarteilnehmer zum Ziel.

Das berufsbezogene Interesse an der 'Sache', am Training des Lehrverhaltens, verstrickt die Studierenden miteinander. Ein Wir-Gefühl stellt sich ein. Die Gruppe bemüht sich um eine wohltuende Arbeitsatmosphäre, die geprägt ist von Akzeptanz und Respekt individueller Fähigkeiten.

Im folgenden wird die Trainingseinheit 'Erzählen'⁹ einer biblischen Perikope' in der 3. Jahrgangsstufe vorgestellt. Erzählen ist eine unabdingbare Form der Kommunikation im Religionsunterricht, „die Gemeinschaft stiftet; es eröffnet den Verständigungsprozeß über Erfahrungen, die uns bewegen und zu denken geben.“¹⁰ Beim biblischen Erzählen ist zwischen der Beziehungsebene und der Inhaltsebene zu unterscheiden, für die Rudi Ott wegweisende Kriterien angibt.¹¹ Diese sollten die Studierenden bei der Erarbeitung der Auswertungskategorien beachten.

1. Rahmenbedingungen

Das Seminar findet ein Vierteljahr lang wöchentlich vierstündig statt. Am besten eignen sich dafür die Nachmittagsstunden, die Zeitüberschreitungen oder -verkürzungen leichter zulassen.

Der Seminarleiter achtet darauf, dass die „Globe-Fakten“¹², das die Arbeit nicht unwesentlich beeinflussende Umfeld – so z.B. die Sitz- und Schreibmöglichkeiten der Studierenden – die Kommunikation und Interaktion nicht behindern.

Die Trainingsgruppe benötigt einen großen Übungsraum. Er muss zu gegebener Zeit für Kleingruppenarbeiten genügend Platz bieten und teilweise ohne größere Umstände in ein 'Klassenzimmer' umgebaut werden können, dessen Sitzordnung die Kommunikation im Religionsunterricht fördert.

Ein zweiter, kleinerer Raum dient als Besprechungszimmer, das durch sein Ambiente die Selbstreflexion des Übenden nicht blockiert.

An technischen Geräten ist ein Kassettenrekorder, besser aber eine Videoanlage zu installieren.

⁸ Vgl. Regula Sancti Patris Benedicti, LXIV.

⁹ Vgl. I. Baldermann, Erzählen, in: N. Mette / F. Rickers (Hg.), Lexikon der Religionspädagogik, Band 1, Neukirchen-Vluyn 2001, 435-441.

¹⁰ R. Ott, Biblisches Erzählen – eine unverzichtbare Form religiöser Bildung, in: H.-F. Angel / U. Hemmel (Hg.), Basiskurse im Christsein zu Ehren von Wolfgang Nastainczyk, Frankfurt/M. 1992, 333-350, hier 335.

¹¹ Vgl. R. Ott, Biblisches Erzählen [Anm. 10], 337-345.

¹² R. C. Cohn, Es geht ums Anteilnehmen... Perspektiven der Persönlichkeitsentfaltung in der Gesellschaft der Jahrtausendwende, Freiburg/Br. 1989, 26.

Die Übung wird mit einem Kassettenrekorder resp. einer Videokamera aufgezeichnet. Eine Tonkassetten-Aufzeichnung erfasst nur das verbale Verhalten (den Sachinhalt der Kommunikation) und die vokalen Verhaltenskomponenten: die Stimmqualität – z.B. die Lautstärke – oder die Sprechweise – z.B. das Sprechtempo. Mit einer Videoanlage kann zusätzlich das nonverbale Verhalten (grobmotorische Tätigkeiten) sowie das non-verbale-nonvokale Verhalten (Blickkontakt, Gestik, Mimik) dokumentiert werden. Die technischen Hilfsmittel erleichtern eine objektivere Rückmeldung an den Übenden: Das Replay belegt z.B. eine Lehrersprache, die der konkreten Lerngruppe dieser Altersphase entspricht, oder ein Verstummen des 'Lehrers', der dadurch einen falschen Schülerbeitrag zurückweist. Nur schwer kann der 'Lehrer' bspw. seinen zu geringen Blickkontakt mit den 'Schülern' abstreiten, sein Lehrerecho wegdiskutieren oder seine inversive Fragestellung zu bagatellisieren versuchen. Nach möglicher anfänglicher Abwehrhaltung und nach verständlichem Rechtfertigungsbemühen erhöht sich die Chance, durch Ein-sehen und -hören einen Veränderungsprozess des Lehrverhaltens zu beginnen.

Der Übungsleiter legt großen Wert auf rasches, vorrangig beschreibendes Feedback an den Trainierenden in der Einzel- und in der Gruppenbesprechung. Dabei lernt der Übende viel über sein Lehrverhalten – bspw. über seine Fähigkeit, mit den Augen zu sprechen oder gestisch-mimisch eine Diskussion zu leiten. Er erfährt auch etwas über die Wirkung seines personalen Angebots an seine 'Schüler' und die systematisch beobachtenden Mittrainierenden – z.B.: Den Beobachtern wurde der Eindruck vermittelt, der Übende habe seine 'Erzählung' unbeteiligt 'herunter geredet'. Das kann ihn anregen, sein geplantes ideales Lehrverhalten durch Vergleich zu dem gezeigten realen Trainingsverhalten zu verändern.

2. Trainingssschritte

- 2.1 Die Gruppe wählt einen veröffentlichten Unterrichtsentwurf zu einem nicht gerade abseits liegenden Thema des verbindlichen, aber stets auf die zu unterrichtende Lerngruppe hin zu bearbeitenden Lehrplans, der vier bis sechs Unterrichtsstunden umfasst.
- 2.2 Sodann prüft sie in arbeitsteiliger Herangehensweise den Entwurf auf seine
 - a) Kongruenz: Womit kann begründet werden, dass 1) die Lehrintention der Unterrichtseinheit und deren Stundenintentionen, 2) die Inhalte sowie 3) die Unterrichtsorganisation aller Voraussicht nach von den Schülern erkannt werden; dass sie beobachtet werden können?
 - b) Konsistenz: Womit ist begründbar, dass die curricularen interdependenten Elemente 1) – 3) nicht unverbunden nebeneinander stehen, sondern einer inneren Logik folgen, stringent sind?
 - c) Kontingenz: Woran kann sich zeigen, dass der geplante Unterricht, der dann in Szene zu setzen ist, sich auch als lernwirksam erweist?
- 2.3 Gegebenenfalls ist es notwendig, dass die Gruppe aufgrund realer Erfahrungen und/oder idealer Vorstellungen den Stundenentwurf kritisch-konstruktiv umzubauen hat.

- 2.4 Die Gruppe wählt aus einer zentralen Stunde einen Lehrschrift zum Training aus, der als exemplarisch für den Religionsunterricht angesehen werden kann: z.B. die Grundform religiösen und biblischen Lernens in der Grundschule, das Erzählen einer biblischen Perikope für Schüler einer 3. Klasse.
- 2.5 Ein Referent informiert anhand der Kommentarliteratur – möglicherweise die Angaben des publizierten Unterrichtsentwurfs vertiefend – über die historisch-kritische Auslegung der gewählten Perikope.
- 2.6 Ein weiterer Referent gibt gezielt methodische Hinweise zum Erzählen.¹³ Der Lehrer darf auf keinen Fall eine auswendig gelernte Reproduktion des biblischen Textes vortragen. Er erzählt dann für diese konkreten Schüler richtig, wenn er den Text „mit praktisch-kritischem Effekt, mit gefährlich-befreiender Intention“¹⁴ lebendig werden lässt.
- 2.7 Die Trainingsgruppe beschreibt – möglicherweise auf Grundlage des in dem Stundenentwurf abgedruckten ‘Bildes der heterogenen Klasse’¹⁵ – eine fiktive Schülerschaft der 3. Jahrgangsstufe, für die die Geschichte erzählt werden soll. Erfahrungen aus Hospitationsveranstaltungen sind dabei hilfreich, um möglichst realitätsnah die Lernvoraussetzungen der unterschiedlichen Schülertypen darzustellen. Erinnerungen aus der eigenen (Primarstufen-)Schulzeit sind in der Regel aufgrund des zeitlichen Abstandes wenig aktuell.
- 2.8 Auf die Frage ‘Warum will ich, dass diese Perikope den Grundschulern erzählt wird?’ haben die Seminarteilnehmer eine personbezogene Antwort zu finden. Für den gewählten Lehrschrift ‘Erzählen’ ist eine Lehrintention zu formulieren. Sie hat einen spezifischen Beitrag zur Erreichung des Stundenziels zu leisten. Der dann zu konstruierende Erzählbogen wird von der formulierten Zielsetzung her bestimmt. Sie weist darauf hin, welche exegetisch verantwortbaren Akzente für diese Schüler in ihrer spezifischen Lebenssituation zu setzen sind. Daraus folgt sowohl die gezielt eingesetzte Körpersprache¹⁶ des Erzählers, durch die den Hörern vorrangig eine Beziehungsbotschaft vermittelt wird, als auch die zu gestaltende Verbalsprache des Religionslehrers, mit deren Inhaltsbotschaft er vor allem das „Sach-Ohr“ (F. Schulz von Thun) der Schüler anspricht. In welcher Passage erzählt er z.B. zerdehnend-langsam oder schneller im Zeitraffertempo?
- 2.9 In häuslicher Alleinarbeit komponiert jeder Teilnehmer seinen Erzählvorschlag. Der Studierende arbeitet in seiner Erzählpartitur persönlichkeitspezifische Variablen heraus. Sie zeigen, welchen individuellen Erzähltyp der Studierende zu verwirklichen sucht.
- 2.10 In Kleingruppen werden Auswertungskategorien der kommenden Erzählung schriftlich fixiert, um dann, nach einer Diskussionsrunde, in einen Rückmelde-

¹³ Vgl. z.B. D. Steinwede, Werkstatt Erzählen. Anleitung zum Erzählen biblischer Geschichten, Münster (Comenius-Institut) 1974.

¹⁴ J. B. Metz, Kleine Apologie des Erzählens, in: Concilium 9 (1973) 334-341, hier 337.

¹⁵ Vgl. B. Jendorff, Religion unterrichten – aber wie? Vorschläge für die Praxis, München ³1997, 82-88.

¹⁶ Vgl. B. Jendorff, Religion unterrichten mit Kopf, Händen und Füßen, in: ibw journal 39 (5/2001), 3-10.

bogen aufgenommen zu werden. Jeder Indikator wird mit einer Ratingskala versehen, um den subjektiven Eindruck darzustellen, z.B.:

- a) Die Erzählung entsprach voll – entsprach nicht dem Lehrziel.
- b) Der Inhalt war exegetisch korrekt – nicht vertretbar.
- c) Die Erzählung wurde der Textstruktur gerecht – wurde modernisiert.
- d) Die Erzählung war für diese Schüler konkret-anschaulich – war abstrakt.
- e) Die Gestik des Erzählers war stark – schwach ausgeprägt.
- f) Die Mimik war distanziert – anbiedernd.
- g) Die Sprache des Erzählers war schnell – langsam.
- h) Die Betonung war lebendig – monoton.

Zu den Ankreuzungen ist jeweils eine Begründung zu formulieren.

- 2.11 In diesem Schritt werden organisatorische Weichen gestellt:
 - a) Wer hat Mut zu erzählen und seine Trainingsleistung der Kritik auszusetzen?
 - b) Welche zwei Kommilitonen wählt der Erzähler als Tutoren seines Vertrauens – Tutor A) für die erneut individuell vorzubereitende Erzählung (2.12.1) und Tutor B) für die kommende individuelle Feedbackphase (2.14.2)?
 - c) Welche sechs Studierenden fungieren als ‘Schüler’?
 - d) Wer übernimmt als ‘Techniker’ die Verantwortung für Aufnahme und Wiedergabe der Erzählung und führt nach dem Trainingsversuch mit den ‘Schülern’ ein Auswertungsgespräch (2.14.3)?
 - e) Die übrigen Trainingsteilnehmer beobachten den Erzählvorgang und füllen den Rückmeldebogen aus.
- 2.12 Zeitlich parallel sind folgende Arbeiten zu leisten:
 - 2.12.1 Erzähler und Tutor A) gehen die geplante Erzählung noch einmal durch und achten darauf, ob die in 2.10 formulierten Indikatoren berücksichtigt sind.
 - 2.12.2 Die ‘Schülergruppe’ legt fest, wer welchen Schülertyp – z.B. den ‘Alleswisser’ oder den ‘Störer’ – darstellt. Die Studierenden nehmen einen Perspektivenwechsel vor. Sie lernen, in die Schülerrolle von Achtjährigen hineinzuschlüpfen: Wie sitzt ein Grundschüler dieses Alters? Wie spricht er? Wie reagiert er gestisch-mimisch auf eine monotone Lehrererzählung?
 - 2.12.3 Die Beobachter überarbeiten die Indikatoren des Rückmeldebogens und klären, ob die verwendeten Begriffe von allen gleich interpretiert werden: Wie zeigt sich z.B. eine Gestik, die die Erzählung unterstreicht oder verwirrt? – Die Studierenden legen fest, wer auf welche zwei bis drei Verhaltensindikatoren achtet.
 - 2.12.4 Der ‘Techniker’ überprüft das Aufzeichnungsgerät, um Pannen während des Erzählens auszuschließen.
- 2.13 Der Erzählversuch
 - 2.13.1 Der ‘Lehrer’ erzählt den sechs ‘Schülern’.
 - 2.13.2 Die Beobachter sehen einen alternativen Erzählvorschlag zu ihrem eigenen und bearbeiten den Rückmeldebogen.
 - 2.13.3 Der ‘Techniker’ zeichnet die Erzählung auf.
- 2.14 Die Auswertungsphase

- 2.14.1 Die Beobachter legen endgültig ihre Einschätzungen fest und formulieren ihre Begründungen aus. Ist noch genügend Zeit, denken sie Erzählvariationen an.
- 2.14.2 Der Erzähler hört und sieht in dem separierten Besprechungszimmer mit seinem Tutor B) den Erzählversuch an. Sodann fixiert er schriftlich seine Selbstwahrnehmung auf somatischer, emotionaler und kognitiver Ebene während seines Erzählens. Diese Eindrücke fließen in das auswertende Plenumgespräch (2.15) ein. In der Regel nimmt der Übende eine Dissonanz zwischen seinem geplanten und seinem realen Erzählen wahr. Erreichte die Erzählung die vorab formulierte Lehrintention? Welche Verhaltensindikatoren wurden gut verwirklicht? Der Tutor verdeutlicht dem Kommilitonen, was er kann – wenn vielleicht auch nur ansatzweise. Übender und Tutor antizipieren Kritik der Beobachter. Welche Fähigkeiten hat der Erzähler zu erweitern oder neu aufzubauen? Erzählvariationen werden entwickelt.
- 2.14.3 Der 'Techniker' bespricht mit den 'Schülern', ob ihr Handeln schüleradäquat war und diskutiert die erfahrenen Erzähl-Stärken und -Schwächen des 'Lehrers'. Sie einigen sich auf eine gemeinsame Kurzkritik aus Schülersicht, die dann in die folgende Auswertung des Plenums einfließt.
- 2.15 Zu Beginn der Auswertungsphase im Plenum erinnert der Übungsleiter an die Regeln des Feedback-Gebens, das sich als Dienstleistung für den Übenden zu erweisen hat, und des Feedback-Annehmens, bei dem die Ohren des Kritisierten sich nicht verschließen, sondern sich den Vorschlägen öffnen.¹⁷ Der Erzähler hat die Anregungen seiner Kritiker, die an seinem Weiterkommen interessiert sind, zu bedenken und zu modifizieren.¹⁸ Die „Feedback-Phase ist für das Verstärkungslernen gut geeignet. Hier erhalten die Trainierenden Lob, positive Hinweise, aber auch in der Sache gerechtfertigte kritische Anmerkungen. Es wird von den Beobachter(innen) betont, was gut gelaufen ist.“¹⁹
- 2.15.1 Zunächst sehen und hören die Seminarteilnehmer die Erzählphase an. Das Playback hat nicht nur den Effekt des Vertiefens, sondern auch des Lernens am Modell. Es verhindert, die Übung nur nach den Evaluations-Indikatoren segmentiert zu beurteilen.
- 2.15.2 Den Beobachtern muss möglicherweise Zeit zur Korrektur ihrer Einschätzungen gegeben werden.
- 2.15.3 Der Übende beginnt die Selbstanalyse mit der Beschreibung seines emotionalen und somatischen Befindens während des Erzählens vor der 'Klasse'. Er rekonstruiert seinen Unterricht und artikuliert, welche didaktische Intention er verfolgte und worauf er bei seiner Erzählung besonderen Wert legte. Mit Hilfe der Indikatoren übt er Detailkritik, Pro und Contra abwägend. Dabei sekundiert dem Übenden sein Tutor. Die Gruppe darf nur Verständnisfragen stellen, auf keinen Fall besserwisserische Kritik äußern.

¹⁷ Vgl. F. Kaspar, Gruppenpädagogische Unterrichtsverfahren für den Religionsunterricht. Eine schulpraktische Arbeitshilfe für Information, Kommunikation, Kooperation, Stuttgart – München 1971, 62.

¹⁸ Vgl. B. Jendorff, Verbesserung des Lehrverhaltens durch Training methodischer Schritte (Micro-teaching), in: KBl 103 (1978) 794-801, hier 797f.

¹⁹ S. Prell, Zehn Jahre Lehrverhaltenstraining [Anm. 6], 105.

- 2.15.4 In der Nachbesprechung beweisen die Beobachter durch den Vortrag ihrer begründeten Einschätzungen zu den Indikatoren didaktisches Sehen und Analysefähigkeit. Die 'Schüler' ergänzen möglicherweise aus ihrer Kurzkritik. Während dieser Phase hat der Erzähler jederzeit das Recht nachzufragen und ist bestrebt, eine Auseinandersetzung über die vorgetragenen Kritikpunkte zu eröffnen.
- 2.16 Das Training schließt mit einem von allen Studierenden zu Hause in Alleinarbeit erstellten Gutachten ab, in dem die Vorzüge und Nachteile auf der Beziehungs- und auf der Inhaltsebene der erlebten Erzählung klar herausgearbeitet sind.
- 2.17 Nach der Diskussion von zwei bis drei Gutachten im Plenum kann das Training mit demselben Erzähler oder mit einer anderen Lehrerpersönlichkeit ab Trainingsschritt 2.11 fortgesetzt werden.

Falsch wäre es, das Lehrverhaltenstraining – aus welchen Gründen auch immer – gegen ein 'Fachpraktikum Religion' auszuspielen. Beide unterrichtspraktischen Veranstaltungen haben ihr je eigenes Profil. Das Lehrverhaltenstraining ist kein billig zu habendes Spar- oder Schnellprogramm für ein aufwendiges Arbeiten im Fachpraktikum.

IV. Fachpraktikum in Katholischer Religion

Hospitation und Lehrverhaltenstraining legen darauf Wert, dass die Religionspädagogik Studierenden am Anfang ihres Weges, Lehrer zu werden,

- bei profilierten, Höhen und Tiefen zeigenden Lehrerpersönlichkeiten Unterricht sehen und
- durch problematische Lehrer-Modelle Unterrichten lernen;
- divergentes Unterrichtsverhalten zu unterscheiden wissen;
- durch Konfrontation mit dem eigenen Unterrichts-Bild und durch Selbstanalyse auf die Spannung zwischen Ideal- und Realbild aufmerksam werden, um ihr gelungenes Lehrverhalten aus- und misslungenes abbauen zu können;
- sich in eine dialogisch-argumentative Auseinandersetzung mit ihren kriterienorientiert Feedback gebenden Kommilitonen verstricken zu lassen, um Gründe für positiv empfundenes Lehrverhalten zu durchschauen und negativ Gesehenes kritisch-konstruktiv zu bedenken und, daraus folgend, alternatives Lehrverhalten langsam aufzubauen.

Im Fachpraktikum²⁰ geht religionspädagogische Theorie zur Schule. Was kann dieser 'Pflicht-Schulbesuch'²¹ den Studierenden vermitteln?

- Der kommenden Lehrergeneration werden die dringend notwendigen Verbindungslinien zwischen den theologischen Fachwissenschaften und der Religionspädagogik

²⁰ Vgl. B. Jendorff, *Fachpraktikum Religion. Ein Leitfadens gegen den Praxisschock*, München – Stuttgart 1994.

²¹ Vgl. u.a. B. Jendorff, *Schulpraktika in Katholischer Religion an der Justus-Liebig-Universität in Gießen. Ein Erfahrungsbericht*, in: *RpB* 26/1990, 127-134; F. Trautmann, *Das religionspädagogische Tagespraktikum in Baden-Württemberg: abgelesen an der Situation der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch-Gmünd. Rahmen der schulpraktischen Ausbildung – Möglichkeiten – Anfragen*, in: *RpB* 30/1992, 176-184.

deutlich. Das verändert die Einstellung der Studierenden zu ihrem Studium und zu den ihnen abgeforderten Leistungen.

- Das Praktikum will bei jungen Frauen und Männern mit einer individuellen religiös-kirchlichen und religionspädagogischen Biografie religionsdidaktische Denkbewegungen auf Zukunft hin auslösen. Denn Religionsunterricht bleibt nur dann identisch, wenn er sich durch seine Umstände für die jungen Menschen ändert.
- Die Praktikanten verifizieren oder falsifizieren bei ihren Unterrichtsversuchen vor heutigen Schülern ihnen vorgelesene religionspädagogische Theorie. Dabei werden sie oft schmerzliche Alltagserfahrungen auf dem Praxisfeld 'Schule' machen. Diese aber lassen die Studierenden auf dem Boden der Realität zu stehen kommen.
- Das positive, Lernen fördernde Lehrverhalten, das während der vorausgegangenen Schulpraktischen Studien im Prinzip kapiert wurde, ist auf den Prüfstand zu stellen, ob es sich in alltägliche komplexe Unterrichtssituationen übertragen lässt. Bei diesen Versuchen darf es nicht zu einem stereotypen Kopieren einmal erworbener Teilfertigkeiten des Unterrichtens kommen.
- Im Fachpraktikum 'Religion' geht es auf keinen Fall um Imitation des betreuenden Mentors, der die religionspädagogische Leistung des Praktikanten zu testieren hat. Es geht um Kreativität eines angehenden jungen Kollegen, der seinen Adressaten hier und jetzt einen angemessenen Unterricht anbieten will.

Der Weg im Fachpraktikum 'Katholische Religion' kostet die Lern- und Lehrgemeinschaft 'Student-Mentor' viel Zeit. Beim Mentor wird vor allem eine Diskurs- und einfühlsame Fragefähigkeit und beim Praktikanten eine nicht zu übersehende Veränderungsbereitschaft vorausgesetzt.

1. Vorbereitung des Fachpraktikums

Die Studierenden bereiten ihr Fachpraktikum an der Universität unter Leitung eines Dozenten schriftlich vor:

- a) vom ersten, vorläufigen 'Bild der Klasse' über
- b) die Reflexion ihres persönlichen Bezugs zu dem Thema²², das mit dem Mentor abgesprachen wurde,
- c) eine gründliche fachwissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem zu unterrichtenden Thema,
- d) die Erhebung der Ausgangslage der Schüler zum kommenden Unterrichtsthema,
- e) die fachdidaktische Konzeption der kleinen Unterrichtsreihe bis hin zu den
- f) ausgearbeiteten Stundenentwürfen, die aber in der Regel in jeder unmittelbaren Stundenvorbereitung umzubauen sind. Auf dem Schreibtisch des Praktikanten liegen dann vorbereitete Bausteine, die nur noch neu zusammengefügt, ergänzt oder behauen werden müssen.²³

²² Vgl. B. Jendorff, Die Studentin – das Thema – die SchülerInnen. 14 Schritte in die erste religionsunterrichtliche Praxis, in: CPB 112 (1999) 209-215. Hier wird nachdrücklich auf die notwendigen Herz- und Kopf-Relationen der Studentin zu dem Thema hingewiesen, das sie in naher Zukunft unterrichten wird.

²³ Zu den Schritten a) bis e) vgl. B. Jendorff, Fachpraktikum [Anm. 20], 55-121.

2. Durchführung des Fachpraktikums

Während des Praktikums hat der angehende Religionslehrer vorrangig drei Aufgaben zu erfüllen²⁴:

- a) selbstverantwortlich Unterricht zu erteilen. Dabei ist ein wesentlicher Qualitätsverlust zu den vorausgegangenen Lehr- und Lernprozessen zu vermeiden;
- b) kriterienorientiert und kritisch den gehaltenen Unterricht zu reflektieren. Dem Praktikanten ist zu raten, ein religionspädagogisches Tagebuch zu schreiben. In diesem sind 1) eine wertungslose Beschreibung der Unterrichtsversuche, 2) deren Interpretationen, 3) mögliche Alternativen zum eigenen Unterrichten sowie 4) zu verstärkendes positives und 5) zu veränderndes negatives Lehrverhalten aufzuzeichnen;
- c) Veränderungen zu bedenken aufgrund der Anfragen des Mentors, der mit dem Praktikanten gemeinsam einen Weg zu einem verbesserten Religionsunterricht geht.

Für einen erfahrenen 'Schulmann' ist die Übernahme des Mentorenamtes eine Chance der Weiterbildung:

- Der lernende Mentor vollzieht einen Perspektivenwechsel. Im Rücken der Klasse hört und sieht er seine Schüler anders als vom gewohnten Lehrerpult aus. Das sich ihm eingeprägte 'Bild der Klasse' erfährt eine Korrektur.
- Der von der Universität kommende Berufsanfänger frischt die theologischen Sachkenntnisse seines Mentors auf oder weitet sie sogar aus.
- Es ist nicht auszuschließen, dass der Beobachter eine ungewohnte, dieser Lerngruppe angemessene Schwerpunktsetzung oder eine von ihm bislang übersehene fachwissenschaftliche oder -didaktische Facette der unterrichteten Thematik wahrnimmt.
- Oder der Mentor hört neue Sprachspiele und entdeckt Wege zur Überwindung von Lehrerdominanz, die seine Schüler nicht zu Subjekten ihres Lernweges werden lässt.
- Möglicherweise nimmt der erfahrene Ratgeber ein neues Rollenverständnis des Religionslehrers wahr: Der Praktikant, dem ein spezifisches Charisma zu eigen ist, stellt sich nicht als Be-Lehrer, sondern als Mentor dieser Lerngruppe und Moderator jugendlicher Auseinandersetzungsprozesse dar.
- Durch das Handeln des jungen Kollegen, das von Experimentierfreude geprägt ist, kann die Methodenpalette des alten 'Schulmannes' neue Farben bekommen.

Das Fachpraktikum 'Religion' ist keine Antizipation, wohl aber ein realitätsnaher Vorgeschmack der Aufgaben in der zweiten Ausbildungsphase, in der ein Referendar vorrangig selbst religionsdidaktische Probleme zu lösen hat.

Religionspädagogische Vorlesungen, Hospitationen, Lehrverhaltenstraining und das Fachpraktikum sind gleich bedeutsame Wegebausteine, um nach der universitären Ausbildung den tatsächlichen oder vermeintlichen 'Praxischock' zu minimieren. Die vier aufeinander bezogenen Lehrveranstaltungen dürfen von einer verantwortungsvollen Universitätsverwaltung, die Wert auf Praxisorientierung der (Religions-)Lehrerausbildung legt, weder inhaltlich noch finanziell gegeneinander ausgespielt werden.

²⁴ Zu den folgenden Schritten a) – c) vgl. B. Jendorff, Fachpraktikum [Anm. 20], 124-131.

Richard Schlüter

Zur Pünktlichkeit der Religionspädagogik.

(Die 'Religionspädagogischen Beiträge' seit 1988

Die RpB¹, das Publikationsorgan der Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetikdozenten und -dozentinnen (AKK), sind erstmals 1978 erschienen. Im Vorwort zum ersten Heft hat G. Stachel, damals AKK-Vorsitzender und die treibende Kraft für die Gründung dieser wissenschaftlichen Zeitschrift, deren Aufgabe und Zielsetzung folgendermaßen umschrieben: Sie solle „den Stand der katholischen Religionspädagogik/Katechetik repräsentieren und die Forschung in dieser Disziplin anregen“². Sie ist im Laufe der Zeit zweifellos zu einem wichtigen „Publikationsort der (nicht nur katholischen) Religionspädagogik“ geworden, wie H. Zirker, der Schriftleiter von 1978-1987, schon zum Ende seiner Tätigkeit feststellte. Er gab den RpB als Option für die nächsten Jahre mit auf den Weg: „Die Religionspädagogik möge sich in den RpB als eine Wissenschaft vorstellen, der weniger an globalen Entwürfen und Verteidigungen grundsätzlicher Positionen als an sorgfältigen Untersuchungen begrenzter Gegenstände liegt. Selbstverständlich ist sie auch dabei unumgänglich genötigt, immer wieder ihre hermeneutischen Voraussetzungen, ihre bildungstheoretischen Absichten und ihre praktischen Folgen zu reflektieren. Die wissenschaftliche Leistungskraft der Religionspädagogik, gerade in ihrer Nähe zu den Disziplinen der Systematischen Theologie, wird jedoch durch detaillierte Analysen nicht geschwächt, sondern bekräftigt.“³ Nachfolger von H. Zirker wurde H. A. Zwergel, der die Hefte 21/1988 bis 45/2000 redigiert hat. Wie haben sich die RpB in diesem Zeitraum präsentiert? Inwieweit sind sie der Option von H. Zirker gerecht geworden, wo sind neue Akzentsetzungen und innovative Anstöße auszumachen?

1. Formale Aspekte

K. Dienst hat die 'Ära Zirker' in seinem Beitrag „Tendenzen der neueren katholischen Religionspädagogik im Spiegel der 'Religionspädagogischen Beiträge'“ recht positiv gewürdigt.⁴ Für ihn waren bedenkenswerte und weiterführende Anstöße insbesondere auszumachen in den Themenfeldern: Bibeldidaktik, Korrelationsdidaktik, religiöser Pluralismus, Religion und Biographie, Gesellschaft und Religion, sowie Spiritualität. Daneben verwies er auf kirchenpolitische Optionen in den RpB, die immer wieder in kritischer Solidarität thematisiert worden seien – in der Regel aus konkretem Anlass. Vergleicht man diese von Dienst besonders hervorgehobenen Themenfelder der Hefte 1-20 mit denen der Hefte 21-45, so zeigen sich (signifikante) Unterschiede. Schon bei den thematisch gebundenen Heften, die die Hälfte der Gesamtzahl ausmachen und teils die AKK-Kongresse dokumentieren, teils eigenständig konzipiert sind, fällt auf, dass neben Themen, die – wie mehrheitlich in den Themenheften 1978-1987 – vornehmlich genuine religionspädagogische und disziplininterne Fragestellungen behandeln, ver-

¹ Zitiert mit Heft-Nr., Jahres- und Seitenzahl

² G. Stachel, 1/1978, 1

³ H. Zirker, 20/1987, 2

⁴ In: JRP 5 (1988), Neukirchen-Vluyn 1989, 169-179

stärkt auch solche stehen, die einer gesamtgesellschaftlichen/-politischen Problemstellung verpflichtet sind, die also die 'religionspädagogische Pünktlichkeit' dokumentieren und dabei in besonderer Weise auch die politische/praktische Dimension von Glaube, Theologie und Religionspädagogik betonen. Zieht man die Hefte mit offener Thematik heran, werden einige der in *Diensts* Auflistung genannten Themenfelder kaum mehr ausführlicher behandelt (z.B. Bibeldidaktik, Spiritualität), andere deutlich ausgeweitet (u.a. religiöser Pluralismus, Religion und Gesellschaft) und neue Fragestellungen aufgenommen.

Versucht man, einen thematischen Kategorienkatalog für die Beiträge aufzustellen, so zeigt sich – abgesehen von einer Reihe singulärer Themen, die das Forschungsinteresse Einzelner dokumentieren und bedenkenswerte innovative Anstöße enthalten – eine gewisse Konstanz in der Kontinuität von Fragestellungen. Es werden nicht nur die Schwerpunkte der thematisch gebundenen Hefte immer einmal wieder aufgegriffen, es kristallisieren sich auch quasi durchlaufende Problemfelder heraus. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit lassen sich folgende benennen:

- 1) Zur Pluralität der Religionen: u.a. in Verbindung mit den Themen interkulturelles und interreligiöses Lernen, Identitätsfindung in religiöser Pluralität, Islam und Christentum.
- 2) Zum Religionsunterricht in den neuen Bundesländern, in den osteuropäischen Staaten und im übrigen Europa.
- 3) Zur Didaktik des Religionsunterrichts: u.a. mit den Themen empirische Basis, Korrelationsdidaktik, Konfessionalität, Kirchengeschichte, LER – Ethik, didaktische Erschließung von Unterrichtsthemen.
- 4) Zum Selbstverständnis der Religionspädagogik als Fachwissenschaft und zur religionspädagogischen Ausbildung: u.a. mit den Themen Grundlagenforschung, Religionspädagogik und Biographie, Hochschuldidaktik, Praxisorientierung im Studium, Vermittlung von Kompetenz(en).

Eigens erwähnt werden sollen – da sie in diese Kategorien nur schwer einordbar sind – die Antritts- und Abschiedsvorlesungen von Kolleginnen und Kollegen, die Einblicke in persönliche Forschungsinteressen geben, deren lebensgeschichtliche Wurzeln aufdecken und oftmals das je eigene Ringen um die notwendig gewordene 'religionspädagogische Wende' nachvollziehen lassen.¹

Diese formale Auflistung allein zeigt schon, dass die Themen in den RpB dieser Jahre fundamental bestimmt worden sind auch von den die Religionspädagogik herausfordernden Vorgängen im kultur-, bildungs- und gesellschaftspolitischen Sektor. Genannt seien nur die deutsche Wiedervereinigung, das verstärkte Heraufziehen einer multikulturellen und multireligiösen Gesellschaft, das Erstarken der ökologischen, feministischen und friedenspolitischen Bewegungen, die veränderte Verhältnisbestimmung zur sog. Dritten Welt, das Voranschreiten der Kommunikationstechnologien, die Aufwertung von empirischer Forschung innerhalb der Geistes-, Kultur- und Humanwissen-

¹ M. Blasberg-Kuhnke, 39/1997, 3-18; U. Meier, 39/1997, 19-42; M. Scharer, 39/1997, 43-63; R. Sauer, 40/1997, 93-107; G. Lange, 41/1999, 3-29; W. Nastainczyk, 41/1999, 31-52; H. Mendl, 45/2000, 3-26; H.-G. Ziebertz, 45/2000, 27-42

schaften, der Wandel von Schule und der Trend zur Entkonfessionalisierung von Religion und Glaube in der Gesellschaft.

2. Inhaltliche Aspekte

2.1 Die Pluralität der Religionen als Herausforderung an die Religionspädagogik

Die Religionspädagogik darf und kann sich den Herausforderungen der immer stärker werdenden Migrantenbewegungen nicht verschließen. Sie hat sich nicht nur den möglichen Identitätskrisen und den Ängsten zu stellen, sondern hat insbesondere die Bereitschaft zu wecken und die Fähigkeit grundzulegen, sehen zu lernen, Menschen und Situationen in ihrer Fremdheit wahrzunehmen und zur Anerkennung des anderen und zum Dialog mit ihm beizutragen. Wichtige Schritte dazu hat *H. Zirker* getan², indem er Verständnis für den Islam anzubahnen, Barrieren zu überwinden sucht und so Akzente für ein interkulturelles und interreligiöses Lernen setzt. Aufschlussreich, weil die pädagogische und theologische Problematik tiefgründig erschließend, sind seine Überlegungen zur „didaktischen Asymetrie“ zwischen Islam und Christentum, die das didaktische Dilemma offenkundig machen und zu realistischen Zielumschreibungen führen: Interreligiöses und interkulturelles Lernen am Beispiel des Islam kann nicht „heißen, ‘den Islam’ zu verstehen – als eine Summe religiöser ‘Vorstellungen’ und ‘Lehren’, gar in systematischer Homogenität –, sondern die Menschen, die sich zu ihm bekennen oder wenigstens in ihrer Herkunft von ihm geprägt sind, in ihren jeweiligen Lebensorientierungen und Zielsetzungen, Gemeinschaftsformen und Abgrenzungen, Glaubensäußerungen und Zurückhaltungen, Empfindsamkeiten und Befürchtungen.“ Dieses Lernen hat immer „die Konsequenzen daraus zu bedenken, dass sich die gegensätzlichen dogmatischen Positionen der beiden Religionen nicht argumentativ überwinden lassen“. Für die Religionspädagogik folgt daraus: Würde sie im interkulturellen und interreligiösen Lernen „nur einen harmonischen Zuwachs an Einsicht und einen versöhnlichen Abbau von Vorurteilen sehen, nicht aber auch mögliche Anstöße zu weiterreichenden, manchmal vielleicht beunruhigenden Revisionen des eigenen religiösen Selbstverständnisses, bliebe die Wahrnehmung fremder Religionen – in einer von Aufklärung und Säkularisierung geprägten Welt – zu harmlos.“

Diese fundamentalen Grundsätze interkulturellen/interreligiösen Lernens werden von *St. Leimgruber* auf den Religionsunterricht in den verschiedenen Schulstufen hin bedacht und konkretisiert.³ Er plädiert für ein „Lernen angesichts der Fremdheit und der Fremden“, für ein „prozeßhaftes Lernen auf dem Weg der Begegnung“ und für ein handlungsorientiertes Lernen. *Th. Schreijäck* sieht in der „Wachsamkeit“ eine Grundvoraussetzung interkulturellen und interreligiösen Lernens und stellt diese in einen bildungstheoretischen Zusammenhang. Diese pädagogische Kategorie impliziert „Offenheit und Demut als neue pädagogische Leitbegriffe“, Empathie, Solidarität, Toleranz und Konfliktfähigkeit als zentrale Ziele dieses Lernens und den Einbezug „prophetischer Konkretionen“ für die religiöse Erziehung.⁴

² H. Zirker, 28/1991, 17-40; Zitate: 35, 38, 40

³ St. Leimgruber, 28/1991, 41-55; Zitate: 50f

⁴ Th. Schreijäck, 28/1991, 56-75; Zitate: 69, 75

Sind damit in den RpB wichtige Grundlagen und Zielsetzungen für das interkulturelle und interreligiöse Lernen thematisiert worden – hinzuweisen ist hier ausdrücklich auch auf den religionstheoretisch orientierten und das Verhältnis der Weltreligionen zueinander thematisierenden Beitrag von *W. Hagemann*⁵ und den über den gegenwärtigen Stand der Diskussion in großer Breite informierenden Artikel von *H. Kohler-Spiegel*⁶ – wenden sich andere Beiträge zu diesem Themenkomplex Einzelfragen zu. So informieren *J.A. van der Ven* und *H.-G. Ziebertz* über Modelle interreligiöser Kommunikation und unterscheiden dabei zwischen dem monoreligiösen, dem multireligiösen und dem interreligiösen Modell.⁷ Letzterem geben sie den Vorzug. Es beinhaltet mehr als die anderen einen Wechsel der Perspektiven. Der Begriff 'Perspektivenwechsel' „enthält einerseits die Beschreibung einer Tätigkeit und andererseits eine Zielbestimmung. Sie lautet, daß Teilnehmende durch praktischen Vollzug die Fähigkeit erwerben, die eigene Religion nicht nur aus der eigenen Perspektive, sondern auch aus der Perspektive der anderen Religion, mit der man Kontakt hat, zu verstehen. Das bedeutet, daß man imstande ist, die eigene Religion aus eigener *und* aus fremder Sicht zu interpretieren“ und „außerdem, daß man in der Lage ist, die andere Religion nicht nur mit den eigenen Augen, sondern auch mit den Augen der anderen zu sehen“. Involviert ist hier das Problem des Aufbaus und der Wahrung von Identität – auch in und durch interreligiöse Lernprozesse. Die postmoderne These vom radikalen Pluralismus (W. Welsch) aufnehmend spricht sich *H.-G. Ziebertz* für ein Verständnis von Identität in Form „eines dynamischen Gewebes“ aus, „das aus einem fortlaufenden interpretativen Bezug auf den pluralen Kontext entsteht: Identität wird verstanden als 'dialogisches Selbst'.“ Einem solchen Identitätsverständnis entsprechen methodisch Dialog und Kommunikation als *das* Handlungsmedium – über Religions- und Konfessionsgrenzen hinweg. „Dialog und Kommunikation sind Prozeßbegriffe, sie verweisen darauf, dass Überzeugungen durch Interaktion entwickelt werden. Indem Lernen mehrfach die Bewegung vollzieht, Ideen vorzutragen, sie von anderen befragen und durch Kenntnisse bereichern zu lassen, um sie schließlich neu zu überdenken, nimmt das Lernen die Figur einer Spirale an. Sie besteht weniger aus der Anhäufung von Wissen, als aus fortschreitender Einsicht in die Botschaften der Religionen *in ihrer Beziehung* zum Selbst und zum Zusammenleben. *In* solchem Suchen und Fragen entsteht Identität. Nicht die Anhäufung von Wissen steht im Vordergrund, sondern Denken und Urteilen lernen.“⁸ Hier wird die Perspektive umgekehrt, erst christliche/konfessionelle Identität in einem möglichst homogenen Umfeld zu fördern, um anschließend mit anderen religiösen Traditionen in Kontakt und Dialog zu treten. Die Brisanz dieser Auffassung, die durch eine Analyse von Pluralitätstheorien im Kontext der Frage nach religiöser Bildung noch weiter fundiert wird⁹, spiegelt sich in Bezug auf die Begründung eines (mono-)konfessionellen Religionsunterrichts in den Beiträgen wider, die sich intensiv und kontrovers mit der Frage der Konfessionalität des Religionsunterrichts beschäftigen.

⁵ W. Hagemann, 36/1995, 59-82

⁶ H. Kohler-Spiegel, 38/1996, 19-42

⁷ J.A. van der Ven / H.-G. Ziebertz, 35/1995, 151-167; Zitate: 157f

⁸ H.-G. Ziebertz, 36/1995, 83-104; Zitate: 98

⁹ H.-G. Ziebertz, 41/1999, 143-162

2.2 Religionsunterricht in den neuen Bundesländern, in osteuropäischen Staaten und im übrigen Europa – ein Blick über die nationalen und religionspädagogischen Grenzen

a) Die Beiträge, die die Situation in Polen thematisieren, richten ihr Augenmerk auf Probleme der Jugend, der Kirche und von Katechese/Religionsunterricht angesichts des politischen und gesellschaftlichen Wandels, wobei die Zeit der 'Solidarnosc' als Krisen- und Bezugspunkt gilt. Informationsreich ist der Beitrag von *J. Charytanski*¹⁰, der die Erfahrungen jener Zeit thematisiert, die ein besonderes Licht auf den Standort der Jugendlichen werfen, und die Rolle der Kirche aufweist sowie die anstehenden Aufgaben der Katechese skizziert. Er entwickelt ein Bild von der polnischen Kirche, „die in der konkreten Nationalkultur verwurzelt und zugleich offen für die aktuelle Lage ist – das Bild einer Kirche, die die geschichtlichen Wurzeln verteidigt und sich zugleich für die gefährdeten Menschenrechte einsetzt.“ Um gegenseitiges Verständnis der unterschiedlichen Lage und Zielsetzung von Katechese/Religionsunterricht in Polen und in Deutschland bemüht sich *W. Kubik*¹¹, indem er in seinen Ausführungen nicht so sehr – wie *J. Charytanski* – auf Einzelheiten der Katechese – ihre Organisationsstruktur, Lehrpläne und Arbeitsmethoden – eingeht, sondern einen Einblick in die Hintergründe der Katechese in Polen vermittelt: d.h. in die polnische Religiosität. Hier thematisiert er landesspezifische Sorgen, die sich aus der Ära des Kommunismus ergeben haben, zeigt Chancen für die Katechese und Religionspädagogik auf, die zum einen in der Anerkennung der persönlichen Autorität und der personalistischen Ausprägung des polnischen Glaubens liegen, zum anderen in der Wertschätzung von Gemeinde und Kirche im kulturellen und sozialen Leben der Polen. Die Aufgabe der Katechese sieht er vor allem in der Förderung gesellschaftsorientierter und –kritischer Verhaltensweisen, in der Erziehung zur Verantwortung in allen Bereichen und in der vertieften Erziehung in anthropologisch und gesellschaftlich bedeutsamen biblischen Traditionen. Eine besondere Herausforderung sieht *W. Kubik* in der Entscheidung der Polnischen Bischofskonferenz, den schulischen Religionsunterricht wieder einzuführen. Über dessen Wiedereinführung zum 1.9.1990, die Motive, den rechtlichen Status und die aktuelle Diskussion um seine Funktion informiert ausführlich *C. Rogowski* und weist auf, dass – ähnlich wie in Deutschland – angesichts des gesellschaftlichen Wandels in Polen „die polnische Kirche vor der ernststen und herausfordernden Aufgabe [steht], der ganzen Gesellschaft zu zeigen, daß die Wiedereinführung der Katechese in die Schule positive, vor allem erzieherische und moralische Werte mit sich bringt“, und die polnische Religionspädagogik angefragt ist, ein didaktisches Konzept für den Religionsunterricht zu entwickeln, das der neuen sozialpolitischen Situation gerecht wird und sich deutlich zu unterscheiden hat von dem der Gemeindekatechese.¹²

b) Den Blick über die nationalen Grenzen hinaus öffnen auch die Beiträge, die sich mit Fragen der Katechese und des Religionsunterrichts im europäischen Vergleich, besonders des Religionsunterrichts in Italien, beschäftigen.¹³ Sie geben nicht nur Einblick in die Situation verschiedener Länder, sondern auch Denkanstöße für die deutsche Reli-

¹⁰ J. Charytanski, 22/1988, 32-43; Zitat: 39

¹¹ W. Kubik, 28/1991, 88-102

¹² C. Rogowski, 37/1996, 119-136; 38/1996, 139-144; Zitate: 37/1996, 136

gionspädagogik und Katechetik trotz unterschiedlicher geschichtlicher Traditionen und Voraussetzungen.

c) Durch die Wiedervereinigung Deutschlands ist das Thema 'schulischer Religionsunterricht' in den neuen Bundesländern aktuell geworden. Eine besondere Brisanz erhielt es durch die Einführung des Unterrichtsfaches LER in Brandenburg. Über diese auch für die alten Bundesländer bedeutsame Entwicklung wird in den RpB ausführlich informiert. *F. G. Friemel*¹⁴ gibt in der Zeit der Wende einen Überblick über die vielfältigen Formen der religiösen Unterweisung in der DDR mit ihren Stärken als Gemeindekatechese, aber auch mit ihren nicht nur organisatorischen, sondern auch existentiell herausfordernden Problemen in einem atheistischen Umfeld. Bei der Frage der (möglichen) Einführung des schulischen Religionsunterrichts wird die konkrete Situation von Schule und Gesellschaft sehr genau analysiert mit dem Ergebnis, dass dieses Umfeld einen schulischen Religionsunterricht wohl kaum akzeptieren würde und deshalb die Einführung (noch) nicht einfachhin befürwortet werden könne. Aber „die Frage ist [...] gestellt“ – und *Friemel* bietet erste Überlegungen an, wie dieser didaktisch im Unterschied zur Gemeindekatechese geprägt sein müsste und welche Anforderungen an die Lehrpersonen sich in einem dem Religionsunterricht äußerst distanziert gegenüberstehenden Kollegium ergeben würden.

W. Simon rekonstruiert sehr differenziert im Rückblick auf die Entwicklungen seit dem Herbst 1989 die wichtigsten Stationen der öffentlichen Diskussion und der politischen Entscheidungen bezüglich der Einführung des schulischen Religionsunterrichts in den neuen Bundesländern, die eng verbunden ist mit der Reform der schulischen Bildung, und diskutiert die damit verbundenen noch nicht gelösten Probleme.¹⁵ Dabei ist das Ringen um die Gestalt eines Angebotes religiöser Bildung im Raum der öffentlichen Schule innerhalb der Kirchen und im Austausch mit staatlichen Stellen höchst aufschlussreich: von der Zurückhaltung gegenüber einer Option für den schulischen Religionsunterricht bis hin zur Einführung des neuen Unterrichtsfaches auf der Basis der Schulreformgesetze der neuen Bundesländer. Die Probleme bei der Umsetzung in die Praxis – durch die Parallelität mit der Gemeindekatechese – und die Frage nach der inhaltlichen und didaktischen Profilierung des schulischen Religionsunterrichts werden erörtert und die intensiv geführte Diskussion über den Modellversuch LER des Landes Brandenburg wird nachgezeichnet. *W. Simon* kommt zu folgendem Fazit: „Es wird noch Jahre dauern, bis der schulische Religionsunterricht im Bereich der ehemaligen DDR seine endgültige Gestalt finden wird. Er wird auch als ordentliches Lehrfach Unterrichtsfach für eine Minderheit der Schülerinnen und Schüler sein, aber in dem anzustrebenden pluralen Angebot zu einer Profilierung im weltanschaulichen Pluralismus einer säkularen Gesellschaft beitragen können. Der Beitrag der christlichen Konfessionen sollte in diesem Zusammenhang mehr als bisher ökumenisch verantwortet und in Formen der interkonfessionellen Kooperation erarbeitet und verwirklicht werden.“ Eine ernüchternde – aber auch Perspektiven eröffnende – Zwischenbilanz zur Situation des ka-

¹³ W. Simon, 33/1994, 28-39; E. Fizzotti, 37/1996, 87-101; L. Prenna, 37/1996, 103-118; C. Nanni, 40/1997, 39-48; E. Spiegel, 40/1997, 49-58; R. Sauer, 44/2000, 137-151

¹⁴ F.G. Friemel, 26/1990, 83-95; Zitat: 93

¹⁵ W. Simon, 30/1992, 80-106; Zitat: 106

tholischen schulischen Religionsunterrichts in den neuen Bundesländern zieht *W. Simon* nach fünf Jahren, konzentriert auf die Fragen der Akzeptanz durch Eltern und Schüler/-innen, der theologisch-religionspädagogischen Qualifikation der Lehrpersonen und der praktischen Organisation und Durchführbarkeit.¹⁶ Es wird deutlich, dass ein konfessioneller Religionsunterricht als ein in die Schule integriertes Unterrichtsfach sich nur in vielfältigen Formen der konfessionellen Kooperation wird realisieren lassen, dass die Zusammenarbeit in einer Fächergruppe vonnöten ist und situationsangemessene, den unterschiedlichen regionalen und lokalen Bedingungen Rechnung tragende Modelle des schulischen Religionsunterrichts entwickelt werden müssen. Nachdenklich stimmende Hintergrundinformationen über die kirchlichen, politischen, gesellschaftlichen und bildungsrechtlichen Vorgänge, Argumentationen und Positionen zur Profilierung des Faches 'katholischer Religionsunterricht' in Absetzung zum Fach LER in Brandenburg bietet *D. Fauth*.¹⁷

2.3 Didaktik des Religionsunterrichts im Wandel

War in den Heften 1-20 der RpB die Frage nach der didaktischen Ausrichtung und der pädagogisch-theologischen Begründung des Religionsunterrichts vielfach im Gespräch mit dem Würzburger Synodendokument von 1974 erörtert worden, so zeigen sich in den nachfolgenden Heften neue Akzentsetzungen.

Der Entstehungs- und Wirkungsgeschichte der Allensbacher Umfragen zum Religionsunterricht, der ersten großen empirischen Erhebung zur Situation des katholischen Religionsunterrichts, nach der „die religionspädagogische Landschaft in der Bundesrepublik Deutschland merklich anders aus[sieht] als zuvor“, widmet sich informierend und kritisch ein Themenheft.¹⁸ Die hier vorgenommene notwendige theologisch-religionspädagogische Auseinandersetzung mit der im Umfeld der Allensbacher Umfrage erhobenen Forderung nach einer materialkerygmatischen Wende in der Religionspädagogik, die die Inhaltsfrage des Religionsunterrichts mit der Frage nach dem Weg der Glaubensvermittlung verbindet¹⁹, wird in mehreren Beiträgen thematisiert und in den folgenden Jahren kontinuierlich weitergeführt. Dabei wird Gewicht gelegt u.a. auf die diakonische Funktion des Religionsunterrichts²⁰, auf seinen Beitrag zur Selbstkonstruktion des Glaubens²¹ und für die Erziehung zur religiösen Autonomie, auf seine Subjektorientierung und seine Hilfen zur Identitätsfindung und Sinnstiftung in der (post-)modernen Lebenswelt²² auf der Basis einer sich profilierenden kommunikativen und handlungsorientierten Didaktik²³.

¹⁶ W. Simon, 38/1996, 83-115; auch G. Svoboda / N. Röhrkohl, 39/1997, 107-140

¹⁷ D. Fauth, 37/1996, 17-36; 137-168

¹⁸ 25/1990; Zitat: W. Nastainczyk, 3-17: 3

¹⁹ J. Werbick, 25/1990, 43-67

²⁰ R. Schlüter, 22/1988, 16-31; W. Fleckenstein, 24/1989, 26-44; R. Ott, 32/1993, 96-107; G. Langenhorst, 45/2000, 103-113

²¹ Das Themenheft „Wachsen im Glauben“: 21/1988; St. Goerlich, 39/1997, 93-105; H. Mendl, 40/1997, 13-23

²² H.A. Zwergel, 33/1994, 40-60; 45/2000, 13-58; N. Ammermann, 44/2000, 51-66; H.-G. Ziebertz, 45/2000, 27-42

²³ Fr.-J. Bäumer, 32/1993, 108-118; M. Scharer 39/1997, 43-63; N. Mette, 40/1997, 83-92

Solche didaktischen Akzentsetzungen lassen nach dem Stellenwert der Korrelationsdidaktik heute fragen. Diese Frage ist für R. Englert fundamental eine Frage nach der inneren Form eines zukünftigen Religionsunterrichts.²⁴ Insofern heute vor allem die hermeneutischen Implikationen der Korrelationsdidaktik nur noch begrenzt zutreffen bzw. kaum noch wegen des Bedingungswandels religionspädagogischen Arbeitens praktisch umgesetzt werden (können), muss seiner Meinung nach vom Vorrang der Korrelationsdidaktik für den Religionsunterricht Abschied genommen werden zugunsten eines „mehrdimensionalen Religionsunterrichts, der situationsabhängig verschiedene religionsdidaktische Grundformen variiert“ wie: „Religionsunterricht als Hermeneutik der Lebenswelt, Religionsunterricht als Sehschule, Religionsunterricht als spirituelles Exerzium“. A. Prokopf und H.-G. Ziebertz suchen demgegenüber nach einer Neuorientierung der Korrelationsdidaktik.²⁵ Sie fragen, ob eine „Reform der Korrelationsdidaktik möglich ist, wenn religiöse Lernprozesse vom Lebensweltpol aus konzipiert werden, wenn sie sich also auf die Erfahrungsausprägungen von Jugendlichen einlassen, nicht aber im Sinne eines induktiven Zugangs, sondern als eine abduktiv konzipierte Korrelation, in der das ‘Allgemeine’ (christlich-religiöse Traditionselemente) in der ‘Allgemeinheit des Besonderen’ (Aussagen Jugendlicher zu existentiellen Themen mittels religiöser Semantik) aufgespürt und thematisiert wird“. Sie gehen in ihren Überlegungen unter Bezugnahme auf das erkenntnistheoretische Konzept der Abduktion von Ch. S. Peirce und das der Objektiven Hermeneutik von U. Oevermann davon aus, „daß überall dort, wo religiöse (spezielle) Semantiken vorgefunden werden, strukturelle Verbindungen zum allgemeinen Traditionsschatz der überlieferten, substantiell-christlichen Religion vorliegen“. Angestrebt wird eine Weiterentwicklung der Korrelationsdidaktik aus abduktiver Perspektive, wobei im Grunde Korrelation nicht hergestellt wird, sondern von der Sache her bestehende Korrelationen zwischen Tradition und gegenwärtiger Erfahrung aufgedeckt werden sollen. „Der abduktiven Religionspädagogik geht es um ein Bewußtmachen dessen, was an Religion bis in die alltäglichsten Lebensvollzüge hinein auffindbar ist.“ Um dieses Ziel erreichen zu können, muss bei den Religionslehrerinnen und -lehrern die Fähigkeit grundgelegt werden, in den Erfahrungen und Erlebnisgeschichten der Kinder und Jugendlichen Elemente der theologischen Enzyklopädie, wie sie über die Schuljahre verteilt dargelegt wird, „neu zu lesen, wobei jede ‘Lesung’ nicht Sinn und Bedeutungen ‘definiert’, sondern diese generiert und damit neue Ebenen religiöser Kommunikation anstößt.“ Es macht neugierig, zu welchen Ergebnissen dieses Vorhaben führt und wie diese Neukonzipierung der Korrelationsdidaktik in der religionspädagogischen Diskussion aufgenommen wird.

Diese neuen didaktischen Akzentsetzungen tangieren in letzter Konsequenz auch die Organisationsstruktur des Religionsunterrichts, seine konfessionelle Gebundenheit und Geschlossenheit, denn ein Religionsunterricht, verstanden als Hermeneutik der Lebenswelt, als Sehschule, als Ort, an dem Restbestände christlicher Tradition in der Bewältigung der eigenen Lebensgeschichte bewusst gemacht und mit spezifischen Inhal-

²⁴ R. Englert, 38/1996, 3-18; Zitat: 17; vgl. B. Beuscher, 34/1994, 33-61

²⁵ A. Prokopf / H.-G. Ziebertz, 44/2000, 19-50; Zitate: 21f, 48. In diesem Kontext sind die Beiträge zur Symboldidaktik einer fruchtbaren Relecture zu unterziehen: u. a. 23/1989 (Themenheft); N. Weidinger, 24/1989, 3-25; U. Hemel, 25/1990, 145-176

ten der christlichen Tradition korreliert werden sollen, geht faktisch von der sehr weitgehenden bewusstseinsmäßigen Entkonfessionalisierung der Schülerschaft aus. Nicht nur vor dem Hintergrund dieses Phänomens wird die Frage nach der Konfessionalität des Religionsunterrichts überhaupt bzw. nach der didaktischen Profilierung des konfessionellen Religionsunterrichtes als ökumenisch orientierter immer wieder neu gestellt. Verschiedene Beiträge spiegeln die allgemeine Diskussionslage in der Weise wider, dass grundsätzlich und übereinstimmend von der Befähigung zu einem „Perspektivenwechsel“ (H. P. Siller) auch in einem konfessionell-kooperativen Unterricht ausgegangen wird. Der organisatorische und didaktische Rahmen für den Aufbau einer konfessionellen Identität und deren Gewichtung als Voraussetzung für die Perspektivenübernahme bzw. den Perspektivenwechsel werden aber teilweise kontrovers diskutiert.²⁶ Dabei wird u.a. nachdrücklich auf die gemeinsame Verantwortung der Kirchen für einen zukünftigen Religionsunterricht verwiesen, es werden die kirchlichen Argumentationsmuster für eine Modifikation des Konfessionsprinzips kritisch analysiert und das ‘ökumenische Lernen’ wird als eine Lerndimension für den Religionsunterricht eingefordert.²⁷ Für letzteres finden sich in den Themenheften zum „Konziliaren Prozeß“, zur „Natur als Schöpfung“ und zur „Eroberung Lateinamerikas“ nicht nur eine Fülle von Informationen, sondern auch didaktisch-methodische Anregungen.²⁸

Die hier aufgezeigte didaktische Profilierung des Religionsunterrichts kann seine Eigenständigkeit gegenüber dem Fach Ethik markieren.²⁹ Obwohl Religionsunterricht und Ethikunterricht in der Zielsetzung zusammentreffen, insofern ‘ethische Erziehung’ verstanden werden kann als „Erziehung zu humaner, d.h. dem Menschen angemessener und zu mehr Menschlichkeit führender Lebensgestaltung in Gemeinschaft“, liegt aber die „Besonderheit ethischer Erziehung im Religionsunterricht darin, dass die Teilnehmer sich hinsichtlich des Verständnisses von Menschlichkeit auf einen gemeinsamen Grundkonsens verpflichten, indem sie der Botschaft und dem Beispiel Jesu von Nazareth die Grundimpulse zu entnehmen suchen, die unter den je lebensgeschichtlichen Bedingungen zur Gestaltung drängen.“³⁰ Diesen Unterschied als ein prägendes Merkmal des Religionsunterrichts gegenüber affinen Fächern, die zu einem Lernbereich zusammengefasst werden (sollen), zur Geltung kommen zu lassen, ist eine Herausforderung für die Religionspädagogik und den Religionsunterricht, die allerdings nicht zu Lasten der Bereitschaft zur verstärkten Zusammenarbeit gehen darf. „Damit diese [...] auch gelingen kann, wird es nötig sein, bereits in der Lehrerbildung das Studium und die Ausbildung so zu gestalten, dass ‘Blicke über den Tellerrand’ der eigenen Bezugswissenschaft zum Lern- und Erfahrungspensum gehören.“³¹

²⁶ R. Ebner, 30/1992, 107-115; 32/1993, 89-95; R. Schlüter, 32/1993, 74-88; 36/1995, 17-30; H.P. Siller, 36/1995, 3-15

²⁷ R. Schlüter, 37/1996, 3-15; 40/1997, 25-38; R. Lachmann / G. Ruppert, 42/1999, 111-114

²⁸ 27/1991; 29/1992; 31/1993; auch J. Senft, 24/1989, 45-62; G. Klenk, 24/1989, 63-81; Th. Schreijäck, 24/1989, 82-97; H.-G. Ziebertz, 33/1994, 61-77

²⁹ U. Gerber, 28/1991, 122-133; H. Schwillus, 45/2000, 137-144

³⁰ H. Grewel, 26/1990, 37-61; Zitate: 59f

³¹ H. Schwillus 45/2000, 137-144; Zitat: 144

2.4 Zum Selbstverständnis der Religionspädagogik und zur religionspädagogischen Ausbildung

Grundlagenbezogene Fragestellungen, die bis Mitte der 80er Jahre nicht nennenswert thematisiert, aber immer intensiver angefragt wurden, sind in den RpB aufgegriffen worden. U. Hemel entfaltet sie thesenhaft mit den thematischen Akzenten: a) religionspädagogische Wissenschaftsgeschichte und Wissenschaftstheorie, b) Grundlagen religiöser Erziehung, c) Grundlagen der Didaktik des Religionsunterrichts, d) religionspädagogische Hermeneutik. Ihm geht es bei religionspädagogischen Grundfragen in erster Linie um eine Bestimmung von Selbstverständnis und Arbeitsweise der Religionspädagogik als wissenschaftlicher Disziplin.³² R. Englert arbeitet die Bedeutung religionspädagogischer Grundlagenforschung für das Ganze des religionspädagogischen Bemühens heraus. Er differenziert zwischen „Grundlagen religionspädagogischer Forschung“ und „Erforschung religionspädagogischer Grundlagen“, um einer Klärung des Verhältnisses zwischen Methodologie und Gegenstandsbereich in der Religionspädagogik näher zu kommen. Als religionspädagogisches Grundlagenproblem hält er fest: „Wie kann religiöse Bildung in christlichem Kontext als ein Bemühen verständlich gemacht werden, das nicht nur im partikularen Interesse einer bestimmten gesellschaftlichen Gruppe liegt, [...] sondern eine umfassende Interpretation der Möglichkeiten und Dringlichkeiten menschlicher Entwicklung überhaupt beinhaltet und dementsprechend allgemeine Relevanz beansprucht?“³³

Methodologische Überlegungen zur religionspädagogischen Forschung stellt H.-G. Ziebertz an und plädiert dafür, sich solcher Methoden verstärkt „zu bedienen, die eine systematische Analyse der Praxis ermöglichen“, d.h. ein „empirisches Paradigma“ in der religionspädagogischen Lehre und Forschung zu etablieren, bei dem „hermeneutische und empirische Verfahren dialektisch ineinander greifen, denn sowohl quantitativen als auch qualitativen Untersuchungen geht eine hermeneutisch entwickelte Fragestellung voraus und sie bedürfen der Evaluation im Kontext einer Hermeneutik.“³⁴ Vor dem Hintergrund eines Selbstverständnisses von Religionspädagogik als „Reflexion über die Spannung der Praxis, wie sie ist und wie sie sein soll(te)“, konkretisiert Ziebertz dieses Paradigma und unterbreitet forschungspolitische Aspekte für die Religionspädagogik, wobei für ihn „die Frage nach dem Verhältnis von Religion und Moderne in ihrer edukativen Bedeutung“ leitend ist.³⁵ Inwieweit die erstarkende empirische Religionspädagogik ihren Platz in den RpB gefunden hat, dokumentieren Beiträge in mehreren Heften.³⁶ In ihnen steht die Art und Weise des seit längerem zu beobachtenden Wandels der Erfahrungs- und Verstehensvoraussetzungen der Schülerinnen und Schü-

³² U. Hemel, 22/1988, 92-104

³³ R. Englert, 22/1989, 105-117; Zitat: 114; vgl. G. Adam, 24/1989, 145-175; H.-F. Angel, 24/1989, 176-190

³⁴ H.-G. Ziebertz, 30/1992, 148-164; Zitat: 163

³⁵ H.-G. Ziebertz, 42/1999, 115-130; Zitate: 115, 123

³⁶ C.A.M. Hermanns, 26/1990, 96-114; A. Bucher, 26/1990, 115-126; M. Linke, 25/1990, 92-109; H. Mendl, 39/1997, 65-92; G. Hunze / U. Feeser, 45/2000, 59-68; L. Kuld / L. Rendle / L. Sauer, 45/2000, 69-88. Zu nennen sind auch die Beiträge, die die Diskussion um die „Stufen des Glaubens“ empirisch anreichern: A. Bucher, 21/1989, 65-94; 31/1993, 154-160; H.J. Zondag / J.A. van Belzen, 32/1993, 166-184; H.-J. Wagner, 34/1994, 167-173; G. Büttner, 35/1995, 113-126; St. Goerlich, 39/1997, 93-105

ler und dessen Konsequenzen für die unterrichtliche Erschließung grundlegender Glaubensinhalte im Religionsunterricht im Mittelpunkt. Sie regen dazu an, sich innerhalb der Religionspädagogik verstärkt mit dem auseinanderzusetzen, was in der Allgemeinen Pädagogik und in der bildungstheoretischen Diskussion unter den Begriffen Emergenz und Autopoiesis erörtert wird und wie hier die Schülerinnen und Schüler wirklich als selbständige Subjekte des Lernens ernstgenommen werden.

Bilanz gezogen und vielfältige Perspektiven für Theorie- und Praxisfelder der Religionspädagogik eröffnet werden in dem Heft zum AKK-Kongress von 1996 zum Thema: „Religionspädagogische Perspektiven“. Eigens hingewiesen sei auf die Perspektive „Ästhetik und Religionspädagogik“. Weil Ästhetik „als Theorie der sinnlichen Erkenntnis zu verstehen ist, die jene Bereiche erschließt, die dem mathematisch-logischen Denken nicht zugänglich sind“, kann ihr innovatives Potential für die religionspädagogische Arbeit nicht hoch genug veranschlagt werden.³⁷ Es in der Praxis zur Geltung kommen zu lassen, dafür wird nachdrücklich plädiert.³⁸

Vor dem Hintergrund der religionspädagogischen Grundaufgaben und Perspektiven stellt sich die Frage nach einer adäquaten Religionslehrer(-innen)ausbildung. Ihr widmen sich zahlreiche Einzelbeiträge und ein Themenheft. Dabei geht es nicht nur grundsätzlich um eine „Ausbildung für eine Schule von morgen“³⁹ aus pädagogischer Sicht oder um Anstöße für die Profilierung eines Studiums der Religionspädagogik mit dem Ziel, „die Studenten in einem gemeinsamen Prozeß elementaren, von Erfahrungen ausgehenden theologischen Fragens und Denkens einzuladen und zu verwickeln“⁴⁰, sondern auch konkret um die Förderung kommunikativer Kompetenzen und der Wahrnehmungskompetenz⁴¹. Sie erscheinen als religionspädagogische Schlüsselqualifikationen, insofern Individualisierung und Pluralisierung von Religion zur religiösen Vielgestaltigkeit im Religionsunterricht führen und die Schülerinnen und Schüler als Subjekte ihrer religiösen Biographie ernst genommen werden. Sie verhelfen dazu, religionsdidaktisch relevante Äußerungen von Schülerinnen und Schülern möglichst phänomengerecht und gegenstandsnah interpretieren zu können, um so Einblicke in die Lebenswelt von Jugendlichen bzw. in ihr subjektives Verhältnis zur Religiosität zu gewinnen. Wird wissenschaftspolitisch um die Stellung und das Profil der Fachdidaktik in den Lehramtsstudiengängen kontrovers diskutiert, wird ihr in den RpB der gebührende Platz eingeräumt. Hilfreiche Anregungen finden sich zur Gestaltung der Tages- und Blockpraktika⁴² ebenso wie Erfahrungsberichte und Anstöße für eine (notwendige) stärkere Praxisorientierung in der theologischen und religionspädagogischen Ausbildung⁴³. Dass dabei auch ein (bisheriges) Stiefkind in der Religionspädagogik, die Kirchengeschichtsdidaktik, mit einbezogen wird, ist der Erwähnung wert.⁴⁴

³⁷ K. Zisler, 38/1996, 43-60; Zitat: 48

³⁸ G. Reilly, 22/1988, 55-66; E. Feifel, 30/1992, 3-18; J. Werbick, 30/1992, 19-29

³⁹ O.-A. Burow, 42/1999, 3-18

⁴⁰ K.-H. Berg, 42/1999, 67-84; Zitat: 68

⁴¹ M. Linke, 25/1990, 92-109; U. Hemel, 32/1993, 119-134; H.A. Zwergel, 42/1999, 151-166; G. Hilger / M. Rothgangel, 42/1999, 49-65

⁴² B. Jendorff, 28/1990, 127-134; Fr. Trautmann, 30/1992, 176-184

⁴³ B. Jendorff, 32/1993, 185-188; P. Orth, 33/1994, 157-161; B. Jendorff, 38/1996, 163-171; E. Spiegel, 40/1997, 137-143

2.5 Zukünftig nicht zu vernachlässigende Themen

Sind bisher nach bestimmten Kategorien Beiträge thematisch systematisiert und ihre Denkanstöße herausgestellt worden, so dass sowohl Kontinuität in der Thematik wie Aktualität und Innovation der RpB über die vergangenen zwölf Jahre hinweg deutlich werden konnten, sollen abschließend noch einige bedenkenswerte Einzelbeiträge wenigstens kurz angesprochen werden.

Seit vielen Jahren wird feministische Theologie im deutschsprachigen Raum diskutiert, sie hat in der Religionspädagogik seit Mitte der 90er Jahre deutlich an Wirkung gewonnen. Klang die Thematik schon zu dieser Zeit in den RpB an⁴⁵, so wird ihr einige Jahre später in einem besonders umfangreichen Themenheft breiter Raum gewidmet. Dieses Heft enthält ausschließlich Beiträge, die sich einer feministisch orientierten Religionspädagogik verpflichtet fühlen.⁴⁶ Hier wird eindrucksvoll gezeigt, dass feministische Theologie weniger eine Frage von Themen, sondern vielmehr eine Frage der Perspektive auf Themen ist. Der Forschungsstand feministisch-theologischer Arbeit wird in möglichst großer Bandbreite dargestellt und gleichzeitig werden Anregungen und Anstöße für die gesamt-religionspädagogische Diskussion gegeben. Die beigelegte umfangreiche Bibliographie zur 'Feministischen Religionspädagogik' ist für die weitere Arbeit in diesem Themenfeld äußerst hilfreich. Hinzuweisen ist auch auf die (allerdings wenigen) Beiträge zur historischen Religionspädagogik, scheinen in ihnen doch Frage- und Problemstellungen auf, die Parallelen zu den aktuellen aufweisen und diese zugleich wohltuend relativieren.⁴⁷ Nicht unerwähnt bleiben soll, dass sich die Öffnung der Religionspädagogik zu den elektronischen Medien und die zunehmende Bedeutung des Internets für die Information und Koordination religionspädagogischer Forschungen in den RpB niedergeschlagen hat.⁴⁸

3. Schlussbemerkungen

Es konnte und sollte nur ein Einblick in die Themenvielfalt der Bände 21/1988 bis 45/2000 der RpB gegeben werden. Vieles musste leider unerwähnt bleiben. Hoffentlich ist aber auch so deutlich geworden, dass in diesem Zeitraum nicht nur die wesentlichen Themen der Religionspädagogik behandelt, sondern auch wichtige Impulse zur Erörterung neuer Fragestellungen in diesem Fach gegeben worden sind – auch von vielen Autoren der jüngeren, nachfolgenden Religionspädagog/innengeneration. Die umfassende Erörterung neuer und zukunftsweisender Fragestellungen dokumentiert die 'Pünktlichkeit' der Religionspädagogik – sie hat sich in den RpB den Herausforderungen gestellt, die die gesellschafts- und bildungspolitischen Veränderungen mit sich brachten. Was Herbert A. Zwergel kurz vor Übernahme der Schriftleitung der RpB als Option

⁴⁴ H.-R. Seeliger, 22/1988, 2-15; M. Delgado / W. Simon, 29/1992, 158-164; G. Münch-Labacher, 34/1994, 107-118; W. Hasberg, 34/1994, 119-137; B. Jendorff, 44/2000, 97-108

⁴⁵ H. Kohler-Spiegel, 22/1988, 67-80; 31/1993, 90-109; A. Pithan, 34/1994, 77-96; M. Jakobs, 34/1994, 97-106

⁴⁶ Heft 43/1999

⁴⁷ E. Paul, 24/1989, 191-200; F. Schweitzer / W. Simon, 37/1996, 39-58; H.-G. Ziebertz, 39/1997, 195-214; W. Simon, 44/2000, 3-18

⁴⁸ H. Lombaerts / B. Roebben / G. Ginneberge, 42/1999, 167-178 mit anschließenden Internetadressen

auch für die religionspädagogische Lehre und Forschung formulierte, ist m.E. in beeindruckender und ihm zu herzlichem Dank verpflichtender Weise verwirklicht worden: „Was gesucht wird, ist eine neue Plausibilität, welche im Alltag Erfahrungschancen und Sprechanlässe findet und selbst über diesen Alltag hinausweist. Das setzt voraus: Glaubwürdigkeit der Kirche nach innen, Reduzierung kognitiver Dissonanzen, Erfahrungsbezug und Ernstnehmen der Lebenswelt sowie daraus erwachsende Entscheidungskompetenzen, Kirchenstrukturen als Dienst- und nicht als Herrschaftsstrukturen ... Wo dies ernsthaft versucht wird, kann sich eine innerkirchliche, auch innerchristliche Plausibilität entwickeln, die, weil nicht in ihrer Binnenstruktur geschwächt, die Konkurrenzsituation auf dem Markt der Meinungen und Lebensentwürfe so bewältigen kann, dass sie im offenen Dialog den Dienst am Mensch-sein als möglichen Weg zum Glauben erbringen kann.“⁴⁹

⁴⁹ H.A. Zwergel, 16/1985, 140. Ab dem Heft 46/2001 sind B. Porzelt und W. Simon Schriftleiter der RpB.

