

Burkard Porzelt

## Die Religion (in) der Schule

### ( Eine religionspädagogische und theologische Herausforderung

‘Religion in der Schule’. Diese Umschreibung ‘in der Schule’ klingt vertraut. Sie klingt gewohnt. Sie lenkt die Aufmerksamkeit auf Religion als *Thema* schulischen Lehrens und Lernens. Religion also als Gegenstand, der in unterschiedlichen Schulfächern auftaucht. Beispielsweise im Geschichts-, Kunst-, Deutsch- oder Musikunterricht. Besonders aber im Religionsunterricht als jenem Schulfach, in dem die Auseinandersetzung mit Religion im Mittelpunkt steht.

‘Die Religion *der* Schule’ klingt befremdlicher. Was soll gemeint sein? Ist diese Genitivkonstruktion ‘Religion *der* Schule’ ein sprachlicher Kunstgriff der Religionspädagogik? Ein Kunstgriff, um sich wichtig zu machen und Aufmerksamkeit zu erheischen? Dass dem nicht so ist, dass die Rede von der ‘Religion *der* Schule’ ein zentrales Problem markiert, will ich in diesem Beitrag skizzieren.

Dabei konzentriere ich mich auf das Schulfach Religion, also auf den Religionsunterricht. Wie in einem Brennglas wird hier deutlich, was ‘die Religion *der* Schule’ bedeutet und wieso diese ‘Religion *der* Schule’ eine Herausforderung darstellt.

Um wiederum den Religionsunterricht zu beleuchten, gilt es zunächst eine Schneise zu schlagen. Es gilt einen Einblick zu geben, in welchem hermeneutischen und inhaltlichen Kontext Religion im Religionsunterricht zur Sprache kommt.

### 1. Zum Stellenwert von Religion im schulischen Religionsunterricht

Wer Auskunft über den Religionsunterricht geben will, der muss die Karten aufdecken. Er muss offenlegen, welches Konzept von Religionsunterricht er vertritt. Denn unterschiedliche Konzeptionen bergen unterschiedliche Bestimmungen, was im Religionsunterricht auf welche Weise behandelt und verhandelt werden soll.

Jene Konzeption, die ich im Folgenden zu Grunde lege, ist die eines korrelativen Religionsunterrichts. Was ‘Korrelation’ bedeutet, will ich knapp resümieren.

Der Begriff der ‘Korrelation’ fasst religiöses Lernen im Kern als einen Dialog von Erfahrungen.

Und zwar als wechselseitiges Gespräch zwischen heutigen Lebens-Erfahrungen und jenen Glaubens-Erfahrungen, die in der jüdisch-christlichen Überlieferung ‘aufgehoben’ sind.

Lebenserfahrung begegnet Glaubenserfahrung, und zwar in einem Dialog, der auf gleicher Augenhöhe geführt wird, in dem beide Partner das Recht haben, das Gegenüber kritisch auf die Probe zu stellen. Korrelation also als wechselseitiger Dialog, der darauf zielt, dass sich der eigene Standpunkt und der eigene Horizont in der Begegnung mit fremden Erfahrungen weiten, bereichern und läutern kann.

Ich will nun einen genaueren Blick auf dieses dialogische Geschehen werfen, das im Religionsunterricht angezielt ist. Ein Schaubild (Abb. 1) soll dabei als Lesehilfe dienen.

Der Religionsunterricht als  
'vielstimmiges' Korrelationsgeschehen

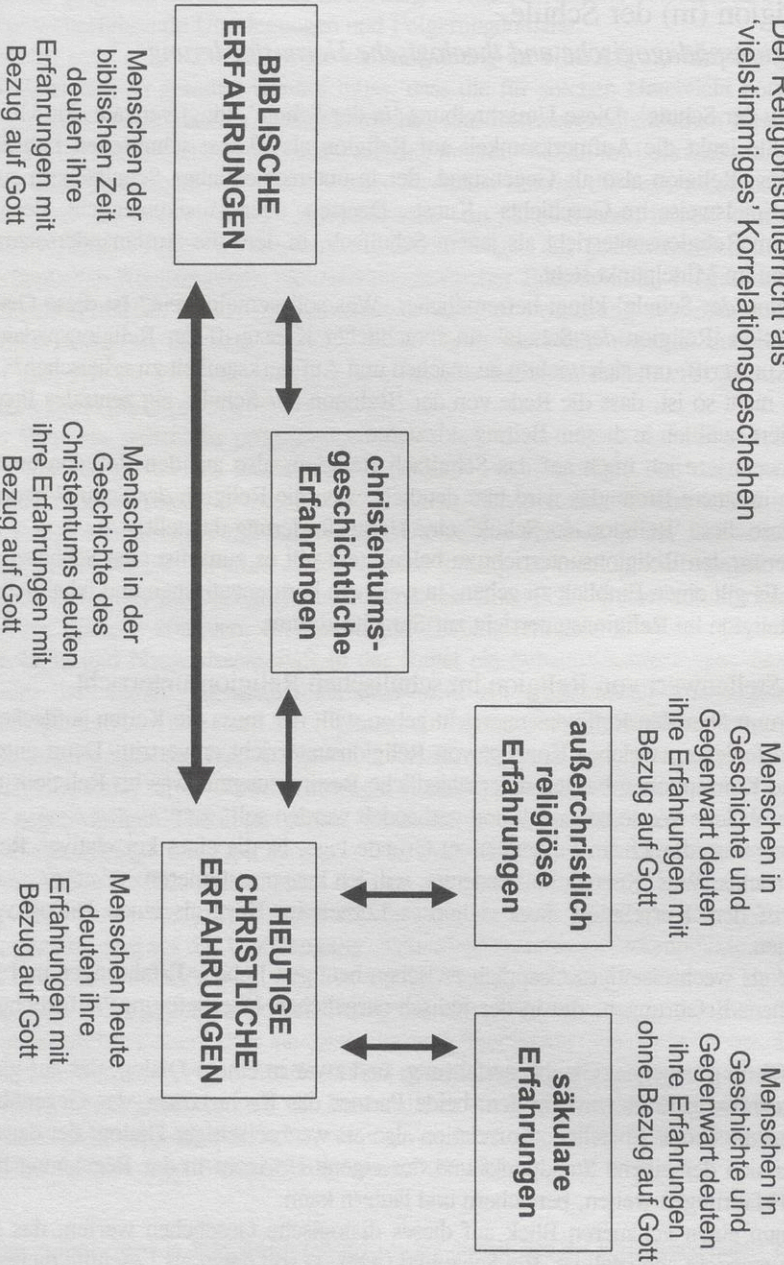


Abb. 1: Der Religionsunterricht als 'vielstimmiges' Korrelationsgeschehen



Im Schaubild finden sich eine ganze Reihe an Doppelpfeilen. Diese bezeichnen Korrelationen. Das inhaltliche Geschehen des Religionsunterrichts vollzieht sich also in einer Vielzahl unterschiedlicher Erfahrungsdialoge.

Am Begegnungspunkt der Pfeile – rechts unten – wird deutlich, dass religiöses Lernen hier vom Standpunkt einer bestimmten Religion aus nachgezeichnet wird. Nämlich vom Standpunkt der christlichen Religion. Ein solcher Standpunkt ist zumindest für den konfessionellen Religionsunterricht kennzeichnend.

Ein Doppelpfeil ist dick hervorgehoben. Er kennzeichnet das Gespräch mit den Erfahrungen der biblischen Zeit. Diese biblischen Erfahrungen sind für die christliche (wie für die jüdische) Tradition von entscheidender, von ausschlaggebender Wichtigkeit. Ihnen kommt kanonische Bedeutung zu.<sup>1</sup> Deshalb ist die Begegnung mit biblischen Erfahrungen grundlegend für religiöses Lernen im christlichen Sinne.

Nun erschöpft sich religiöses Lernen aber keineswegs in dieser Begegnung mit den Erfahrungen der biblischen Zeit. Es wird ergänzt, es wird vervollständigt durch weitere Erfahrungsdialoge.

Und zwar zunächst durch das Gespräch mit den Erfahrungen der Christentumsgeschichte. Die biblische Botschaft von Gott und von Jesus Christus gelangte ja zu uns nur über eine gut zweitausendjährige Wirkungsgeschichte. In dieser Zeit haben Menschen ihre Wirklichkeit immer wieder neu auf den biblisch geoffenbarten Gott bezogen. Ohne Beachtung dieser Geschichte bliebe die christliche Religion unverständlich und blass.

Zwei weitere Dialogpartner sind zu nennen. Zum einen die Wirklichkeitsdeutungen anderer Religionen. Ganz selbstverständlich und offensichtlich sind wir heute damit konfrontiert, dass andere Menschen ihr eigenes Leben im Horizont fremder Religionen deuten. Verantwortetes religiöses Lernen wird sich dem Gespräch mit diesen außerchristlichen religiösen Erfahrungen nicht entziehen dürfen.

Zuletzt sei hingewiesen auf die säkulare, die weltliche Variante, das eigene Leben zu interpretieren. Diese säkulare, weltliche Variante verzichtet gänzlich darauf, Gott oder das Göttliche ins Spiel zu bringen. Säkulare Deutungen des Lebens, der Wirklichkeit und der Welt sind wohl die größte Herausforderung für heutiges religiöses Lernen. Für einen Gutteil der Schüler/innen besitzen sie fraglose Stimmigkeit und selbstverständliche Geltung. Der Dialog mit diesen säkularen Erfahrungen ist somit entscheidend für die Zukunft religiösen Lernens.

Das Modell, das ich hier vorlege, will die Komplexität der Erfahrungsdialoge verdeutlichen, die im Religionsunterricht an der Tagesordnung sind.

Ohne den Standort des konfessionellen Religionsunterrichts in Frage zu stellen, ließe sich allerdings einwenden – und dies markiert eine Grenze dieses Modells –, ob es nicht sinnvoller, ob es nicht plausibler wäre, an Stelle der 'heutigen christlichen Erfahrungen' die reale Position der Schüler/innen als archimedischen Punkt zu bestimmen, auf den sich die unterschiedlichen Dialoge beziehen. Allerdings tritt hier die Schwierigkeit auf, dass sich die reale Position, der reale Standpunkt der Schüler/innen nur schwerlich einheitlich bestimmen lässt. In der Regel dürfte der Standpunkt der Schüler/innen zwar

<sup>1</sup> Eine ebenso knappe wie luzide Umschreibung des Sachverhaltes und Problems der Kanonizität liefert: *Hans Zirker*, *Lesarten von Gott und Welt. Kleine Theologie religiöser Verständigung*, Düsseldorf 1979, 43f.

mehr oder weniger säkular geprägt sein.<sup>2</sup> Doch finden sich im Religionsunterricht eben auch Schüler/innen, die im heutigen Christentum beheimatet sind. Oder andere, die sich einer fremden Religion zurechnen.

Was ich hier zu skizzieren versucht habe, lässt sich mit dem *Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule* von 1998 als „vielstimmiges Gespräch zwischen heutiger Lebenswirklichkeit und christlichen Überlieferungen“<sup>3</sup> bezeichnen.

Dieses „vielstimmige Gespräch“ berührt unterschiedliche Inhaltsbereiche (vgl. Abb. 2). Nämlich biblische, christentumsgeschichtliche, gegenwartschristliche, ‚weltreligiöse‘<sup>4</sup> und schließlich lebensthematische Inhalte.

Ich will im Folgenden der Frage nachgehen, in welcher Weise die christliche Religion im schulischen Religionsunterricht zur Geltung kommt. Drei der angeführten Themenfelder rücken damit in den Vordergrund. Nämlich die biblischen, die christentumsgeschichtlichen und die gegenwartschristlichen Inhalte. Wenn ich nach der ‚Religion der Schule‘ frage, konzentriere ich mich also auf die Vergegenwärtigung der christlichen Tradition im schulischen Religionsunterricht.

Deutlich herauszustreichen ist allerdings, dass die Vergegenwärtigung der christlichen Tradition nur einen Teilaspekt eines Religionsunterrichts darstellt, der korrelativ ausgerichtet ist. Nur durch die konstitutive Berücksichtigung fremdreligiöser, vor allem aber lebensthematischer Inhalte bleibt der Religionsunterricht davor gefeit, eine Sonderwelt des Glaubens zu konstruieren, die mit dem Alltag der Schüler/innen nichts gemein hat. In einem Religionsunterricht, der korrelativ konzipiert ist, bilden heutige, zumeist säkular gedeutete Lebenserfahrungen den ebenbürtigen Gesprächspartner für die christliche Glaubensüberlieferung. Auf welche Weise solche lebensthematischen Erfahrungen im Unterricht sinnvoll und angemessen zur Geltung kommen können, diese Frage werde ich im Folgenden aussparen. Auch wenn sie für das Schulfach Religion ebenso dringlich ist wie jene nach der ‚Religion der Schule‘, welcher ich mich nun zuwenden will.

<sup>2</sup> Qualitative und quantitative Studien unterschiedlicher Provenienz untermauern die Einschätzung, dass es für die Mehrheit der Heranwachsenden verzichtbar geworden ist, zur Deutung des eigenen Lebens und der Wirklichkeit auf erkennbar (!) religiös geprägte Vokabeln, Vorstellungen und Vollzüge zu rekurrieren. Im Gegenzug gewinnen innerweltliche Interpretamente an Bedeutsamkeit. Vgl. bspw. Carsten Wippermann, Religiöse Weltanschauungen – Zwischen individuellem Design und traditionellem Schema, in: Rainer K. Silbereisen / Laszlo A. Vaskovics / Jürgen Zinnecker (Hg.), Jungsein in Deutschland. Jugendliche und junge Erwachsene 1991 und 1996, Opladen 1996, 113-126, insb. 114-117; Burkard Porzelt, Jugendliche Intensiverfahrungen. Qualitativ-empirischer Zugang und religionspädagogische Relevanz, Graz 1999, insb. 256-258; Werner Fuchs-Heinritz, Religion, in: Deutsche Shell (Hg.), Jugend 2000. 13. Shell Jugendstudie. Band 1 [Quantitative Studie], Opladen 2000, 157-180, insb. 162.180; Richard Münchmeier, Jugend – Werte, Mentalitäten und Orientierungen im Lichte der neueren Jugendforschung, in: deutsche jugend 52 (9/2004) 371-380, 379f.

<sup>3</sup> Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule, München 1998, 63; vgl. a. ebd., 62.

<sup>4</sup> Wobei eine Grenze dieser Bezeichnung darin liegt, dass sie kulturelle Religionsformen (etwa die ‚Religion der Philosophen‘) ausspart.



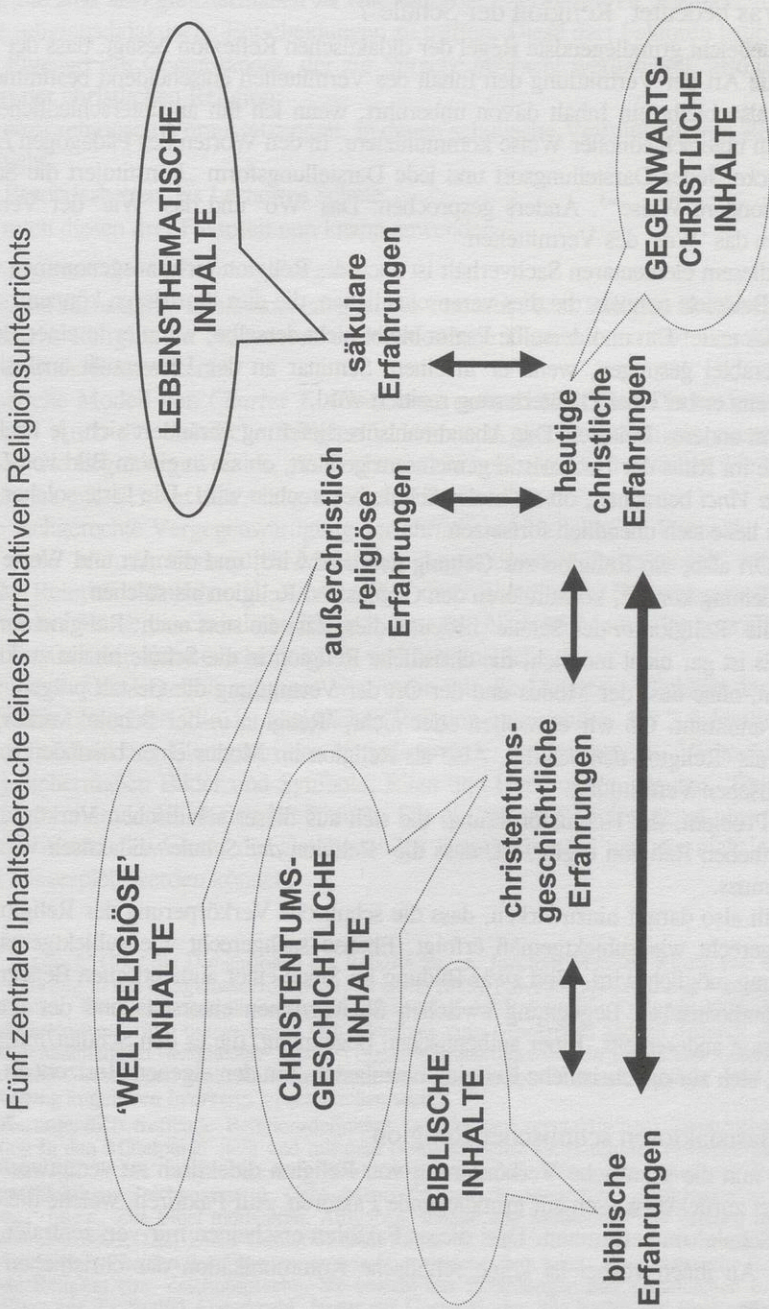


Abb. 2: Fünf zentrale Inhaltsbereiche eines korrelativen Religionsunterrichts

## 2. Was bedeutet 'Religion der Schule'?

Die vielleicht grundlegendste Regel der didaktischen Reflexion besagt, dass der Kontext und die Art der Vermittlung den Inhalt des Vermittelten entscheidend bestimmen. Niemals also bleibt ein Inhalt davon unberührt, wenn ich ihn an unterschiedlichen Orten oder in unterschiedlicher Weise kommuniziere. In den Worten des Pädagogen *Hermann Giesecke*: Jeder Darstellungsort und jede Darstellungsform „konstituiert die Sache auf je besondere Weise“<sup>5</sup>. Anders gesprochen: Das 'Wo' und das 'Wie' der Vermittlung prägen das 'Was' des Vermittelten.

Von diesem elementaren Sachverhalt ist auch die Religion nicht ausgenommen. Ich will zwei Beispiele nennen, die dies veranschaulichen, die dies illustrieren können:

- Das erste: Ein und derselbe Psalm bleibt nicht derselbe, wenn er in einer Benediktinerabtei gesungen, wenn er in einem Seminar an der Universität analysiert oder wenn er bei einer Dichterlesung rezitiert wird.
- Ein anderes Beispiel: Die Abendmahlsüberlieferung verändert sich, je nachdem ob sie im Ritus der Eucharistie gemeinsam gefeiert, ob sie in einem Bild von *Leonardo da Vinci* betrachtet, ob sie in der Schule besprochen wird. Die Liste solcher Beispiele ließe sich unendlich fortsetzen.

Der Ort also, wo Religion zur Geltung gebracht wird, und die Art und Weise, wie sie zur Geltung kommt, konstituieren den Gegenstand Religion als solchen.

Für die 'Religion *in* der Schule' bedeutet dies, dass sie stets auch 'Religion *der* Schule' ist. Es ist gar nicht möglich, die christliche Religion in die Schule hinein zu kommunizieren, ohne dass der Modus und der Ort der Vermittlung die Gestalt prägen, die Religion annimmt. Ob wir es wollen oder nicht, 'Religion *in* der Schule' verkörpert sich stets als 'Religion *der* Schule'. Also als Religion im Modus einer besonderen, nämlich schulischen Vermittlung.

Das Problem, die Herausforderung, die sich aus dieser schulischen Verkörperung der christlichen Religion ergibt, ist, dass die 'Religion *der* Schule' didaktisch verantwortet sein muss.

Es gilt also darauf hinzuwirken, dass die schulische Verkörperung der Religion ebenso sachgerecht wie subjektgemäß erfolgt. Ebenso sachgerecht wie subjektgemäß, damit Bildung möglich wird. Und zwar Bildung im Sinne einer authentischen Begegnung. Einer authentischen Begegnung zwischen Schüler/innen einerseits und der christlichen Religion andererseits. Einer authentischen Begegnung, die es den Schüler/innen ermöglicht, sich auf die christliche Religion einzulassen, um den eigenen Horizont zu weiten.

## 3. Basisfaktoren schulischer Religion

Wer nun die schulische Verkörperung von Religion didaktisch zu verantworten sucht, der ist zurückverwiesen auf grundlegende Faktoren. Auf Faktoren, welche die 'Religion *der* Schule' mitbestimmen. Drei dieser Faktoren erscheinen mir von zentraler Wichtigkeit. An ihnen vorbei ist keine schulische Kommunikation der christlichen Religion

<sup>5</sup> *Hermann Giesecke*, Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns, Weinheim - München 2000, 81.



möglich. Sie sind also gleichermaßen zu würdigen, gleichermaßen zu beachten, um begründete religionsdidaktische Entscheidungen zu treffen. Diese drei Faktoren lauten:

- (1) die Eigenart des Gegenstandes, der zur Sprache gebracht werden soll, also die Eigenart der christlichen Religion;
- (2) die sozioreligiösen Voraussetzungen, in denen schulische Vermittlung von Religion geschieht;
- (3) die Besonderheiten des Lernortes Schule.

Ich will mich diesen drei Faktoren nun knapp zuwenden.

### 3.1 Zur Eigenart der christlichen Religion

Entscheidend für unseren Zusammenhang ist die Tatsache, dass Religion überhaupt und die christliche Religion im besonderen unterschiedliche Dimensionen und verschiedenartige Ausdrucksformen kennt.

Das klassische Modell von *Charles Y. Glock* etwa unterscheidet fünf Dimensionen des Religiösen.<sup>6</sup> Auch die christliche Religion ist demnach gleichermaßen ein existenziell erfahrendes wie kognitiv gewusstes, sie ist ebenso ein bekenntnishaft geteiltes wie betendes, feierndes und sich auf den Alltag auswirkendes Geschehen.

Für eine sachgerechte Vergegenwärtigung der christlichen Religion im Raum der Schule setzt diese Mehrdimensionalität Maßstäbe. Angemessen widergespiegelt wird die christliche Religion nämlich nur, insofern ihre unterschiedlichen Dimensionen gegenwärtig werden. Käme die christliche Religion ausschließlich im Modus des begrifflichen Wissens zur Geltung, dann erschiene sie in verkürztem Licht.

Zu einem ähnlichen Ergebnis gelangen wir, wenn wir die Unterschiedlichkeit der Ausdrucksformen betrachten, die der christlichen Religion innewohnen. Ihr Zeichenfundus<sup>7</sup> besteht nicht allein aus Elementen der Verbal- und der Schriftsprache. Vielmehr umfasst er gleichermaßen Bilder und Symbole, Riten und Handlungen, Bauten, Töne und sogar Düfte – man denke an den Weihrauch. Die christliche Religion kennt also unterschiedliche Ausdrucksweisen, die gleichermaßen konstitutiv sind und die nicht gegeneinander ausgespielt werden können.

<sup>6</sup> *Charles Y. Glock*, Über die Dimensionen der Religiosität, in: Joachim Matthes, Kirche und Gesellschaft. Einführung in die Religionssoziologie II, Reinbek 1969, 150-168, vgl. a. *Stefan Huber*, Zentralität und Inhalt. Ein neues multidimensionales Messmodell der Religiosität, Opladen 2003. *Hubers* empirisches Instrumentarium unterscheidet sich allerdings vom *Glockschen* Modell dadurch, dass er die Konsequenzdimension 'ausgliedert' (ebd., 114), die Ritualdimension in Gebet und Gottesdienst „ausdifferenziert“ (ebd.) und schließlich die Dimension des religiösen Wissens 'indirekt' (ebd., 134) durch Erfassung kognitiven Interesses zu erschließen sucht.

<sup>7</sup> Eine außerordentlich treffende Religionsdefinition, welche den (syntaktischen) Zeichencharakter von Religion in den Mittelpunkt stellt und mit dem (semantischen) Kriterium der Referenz auf eine als 'Gott' oder 'Göttliches' benennbare letzte Wirklichkeit verknüpft, liefert *Gerd Theißen*: „Religionen sind geschichtliche Zeichensysteme, Gebäude aus Zeichen, die Menschen erbaut haben, um Gott zu verehren.“ (*ders.*, Zur Bibel motivieren. Aufgaben, Inhalte und Methoden einer offenen Bibeldidaktik, Gütersloh 2003, 122) Diese Definition lässt Raum für unterschiedlichste Ausdrucksgestalten von Religion, sodass *Theißen* das Christentum wie folgt umschreiben kann: „Die christliche Religion ist wie jede Religion eine Zeichensprache. Sie besteht aus Erzählungen und sprachlichen Bildern, dazu aus Riten wie Taufe und Abendmahl, ferner aus Gegenständen wie Kreuz und Buch, Altar und Kirche. [...] Alle diese religiösen Zeichen und Zeichenformen bilden zusammen eine Art 'Sprache', mit der Menschen den Kontakt zu Gott aufnehmen.“ (ebd., 131)



Erneut zeigt sich also: Eine angemessene Widerspiegelung im Raum der Schule bedarf der Berücksichtigung dieser unterschiedlichen Ausdrucksformen. Käme die christliche Religion ausschließlich im begrifflichen Ausdruck zur Geltung, dann mutierte die 'Religion der Schule' zu einem Zerrbild von Religion.

Dies zusammenfassend ergibt sich also für die 'Religion der Schule' die Notwendigkeit, sich nicht auf eine Religion des Wissen, sich nicht auf eine Religion des Wortes zu verengen. Sondern Raum zu eröffnen für die strukturelle Vielfalt und Vielstimmigkeit des christlichen Glaubens.

### 3.2 Zum sozioreligiösen Kontext

Man kann – knapp gesprochen – feststellen, dass die Schule hierzulande – zumindest was die jüngere Generation betrifft – inzwischen die kirchlichen Gemeinden als wichtigsten Ort religiöser Kommunikation abgelöst hat.<sup>8</sup> Aus Sicht der Schüler/innen bedeutet dies, dass sie die christliche Religion weithin einzig und alleine im Modus einer 'Religion der Schule' kennenlernen.

Diese einseitige Verlagerung der religiösen Kommunikation in die Schule bürdet gerade dem Religionsunterricht eine schwerwiegende Herausforderung auf. Nämlich die Aufgabe, einen Phänomenbereich begreifbar und nachvollziehbar zu machen, den die Schüler/innen von innen her nicht kennen.

Für die Mehrheit der Schüler/innen ist die 'Religion der Schule' offensichtlich der einzige und der letzte Modus, in dem ihnen die christliche Religion überhaupt zugänglich wird. Damit aber stellt sich die Frage, ob und inwieweit schulisches Lehren und schulisches Lernen in der Lage sind, die Aufgabe zu meistern, die christliche Religion in ihren unterschiedlichen Dimensionen, in ihren unterschiedlichen Ausdrucksformen nachvollziehbar werden zu lassen.

### 3.3 Zur Besonderheit der Schule als religiösem Lernort

Wer ausloten will, in welcher Weise die christliche Religion in der Schule angemessen zur Geltung kommen kann, muss die Eigenart dieses Lernortes in Rechnung stellen. Als hervorstechende Besonderheit ist dabei herauszuheben, dass die öffentliche Schule säkular, dass sie weltlich geprägt ist.

Diesem Umstand zollte die katholische Kirche in ihrem epochalen Dokument zum Religionsunterricht, nämlich im *Synodenbeschluss* zum „Religionsunterricht in der Schule“ von 1974 Tribut.<sup>9</sup> Der *Synodenbeschluss* markierte und besiegelte einen klaren Abschied vom Konzept einer Schul-Katechese. Oder in evangelischer Terminologie gesprochen: Religionsunterricht wurde nicht mehr gefasst als „Kirche in der Schule“<sup>10</sup>.

<sup>8</sup> Vgl. insb. *Andreas Feige / Bernhard Dressler / Wolfgang Lukatis / Albrecht Schöll*, 'Religion' bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen. Berufsbiographische Fallanalysen und eine repräsentative Meinungserhebung unter evangelischen ReligionslehrerInnen in Niedersachsen, Münster u.a. 2000, 445-447.

<sup>9</sup> *Gemeinsame Synode* der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, *Beschluß: Der Religionsunterricht in der Schule* [1974], in: Ludwig Bertsch et al. (Hg.), *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung*. Offizielle Gesamtausgabe I, Freiburg/Br. u.a. 1976, 123-152.

<sup>10</sup> *Martin Rang* nach Bernd Weber, *Aspekte zu einer Sozialgeschichte des (evangelischen und katholischen) Religionsunterrichts*, in: Anneliese Mannzmann (Hg.), *Geschichte der Unterrichtsfächer II*.



Vielmehr wurde klar herausgestellt, dass sich der Religionsunterricht „den Zielen der Schule zuordnet“<sup>11</sup>. Er wurde gefasst als ein ‘spezifisch schulisches’<sup>12</sup> Unterrichtsfach. Mit dieser schultheoretischen Verankerung legte sich der Religionsunterricht zugleich eine Selbstbeschränkung auf. Als „ordentliches Lehrfach“<sup>13</sup> in der „‘Schule für alle’“<sup>14</sup> verzichtet er darauf, den Schüler/innen ein aktives Bekenntnis zum christlichen Glauben abzufordern.<sup>15</sup>

Dass sich der schulische Religionsunterricht im Gegensatz zu den Kirchengemeinden als wichtiger Ort religiöser Kommunikation behaupten konnte, beruht maßgeblich auf diesem Verzicht. Auf dem Verzicht, den Schüler/innen implizit oder explizit ein aktives Bekenntnis abzunötigen. Würde der Religionsunterricht eine Bejahung des Glaubens einfordern, dann würde er zum sektenartigen Randfach, das sich letztlich in der öffentlichen Schule nicht behaupten könnte.

#### 4. Aporien schulischer Vermittlung von Religion

Ich will nun beleuchten, wie die betrachteten drei Faktoren zusammenwirken, wenn es darum geht, die christliche Religion im schulischen Religionsunterricht authentisch zu kommunizieren.

Wie ich aufzuzeigen versuchte, kann eine solche authentische Vergegenwärtigung nur gelingen, insofern erkennbar, insofern nachvollziehbar wird, dass sich die christliche Religion nicht auf eine ‘Lehrbuchreligion’ beschränkt. Dass die christliche Religion sich nicht erschöpft in reflexivem Wissen. Dass sie sich nicht beschränkt auf Buchstaben, auf Worte, auf Sätze.

Soll also die christliche Religion im Modus ihrer schulischen Vermittlung angemessen zur Geltung kommen, dann muss die Vielfalt ihrer Ausdrucksformen und Dimensionen zugänglich, begreifbar werden. Die christliche Religion angemessen verstehen kann demnach nur, wer ein Bewusstsein entwickelt hat, dass sie sich nicht nur aus der Quelle des Wissens speist. Sondern ebenso aus den Quellen des persönlichen Erlebens, des liturgischen Vollzuges, des Bekenntnisses und Bekennens und des ethischen Handelns.

Wie aber kann solches möglich werden, wenn man in Rechnung stellt, dass der Großteil der Schüler/innen ein religiöses Erleben, Feiern und Bekennen sowie ein erkennbar religiös motiviertes Alltagshandeln jenseits der Schule kaum kennt? Wie kann Religion im schulischen Raum, der säkular geprägt ist, zur Geltung kommen, ohne die Säkularität dieses Lernortes zu leugnen? Wie kann man begreifen, was es heißt, Gott zu loben, Gott zu danken, auf Gott zu hoffen, im schulischen Raum, wo Gebet, wo Bekenntnis, wo Gottesdienst weithin ausgeschlossen bleiben?

Geschichte, Politische Bildung, Geographie, Religion, Philosophie, Pädagogik, München 1983, 108-176, 163.

<sup>11</sup> *Gemeinsame Synode* 1976 [Anm. 9], 132.

<sup>12</sup> Ebd., 131, 148.

<sup>13</sup> Art 7,3 GG [1949].

<sup>14</sup> *Gemeinsame Synode* 1976 [Anm. 9], 135.

<sup>15</sup> Positiv gesprochen heißt dies: Die Zielsetzung des schulischen Religionsunterricht ist primär *hermeneutischer* Natur. Angezielt ist Verstehen und eigene Entscheidung. *Nicht aber* Bejahung und eigene religiöse Praxis.

Wie erkennbar wird, tun sich im Verhältnis der drei betrachteten Faktoren Brüche, Spannungen und Widersprüche auf. Diese kulminieren in der Frage:

Wie kann der Religionsunterricht, der auf die Grenzen des Lernortes Schule verwiesen ist, jene Aspekte der christlichen Religion zugänglich und verstehbar machen, welche die Möglichkeiten des Lernortes Schule überschreiten?

Wie also kann der Religionsunterricht Religion in ihren unterschiedlichen Dimensionen und Ausdrucksformen zugänglich und begreifbar werden lassen, ohne zur Kirche zu werden? Wie kann er sie zugänglich und begreifbar werden lassen und gleichzeitig schulischer Unterricht bleiben?

## 5. Vier Modi einer schulischen Vermittlung von Religion

Die Frage, wie sich die unterschiedlichen Dimensionen und Ausdrucksformen der christlichen Religion innerhalb der Grenzen und Möglichkeiten der öffentlichen Schule kommunizieren lassen, beschäftigt die aktuelle religionsdidaktische Diskussion in beträchtlichem Maße.

Und ich sage gleich voraus: Einen spannungsfreien Königsweg, der inneren Vielfalt der christlichen Religion gerecht zu werden und zugleich die Besonderheit der öffentlichen Schule zu achten, erkenne ich dabei nicht.

Allerdings werden meiner Beobachtung nach vier Modi einer schulischen Vermittlung deutlich, die es weiterzuverfolgen lohnt. Zu Abschluss meines Beitrags will ich diese vier Ansätze, die sich ergänzen und teilweise auch überschneiden, zumindest anklingen lassen.

### 5.1 Religiöses 'Probearbeiten' im Unterricht

Unter dem Stichwort eines 'performativen Religionsunterrichts'<sup>16</sup> wird derzeit von unterschiedlicher Seite ein Weg gesucht, den aufgezeigten Aporien zu begegnen. Das Wort 'performativ' signalisiert, dass hier Handlungsvollzüge im Mittelpunkt stehen.

Zugrunde liegt der nüchterne Befund, dass wesentliche Handlungen der christlichen Religion wie Feiern, Meditieren oder Beten den Schüler/innen unbekannt sind. Zugleich ist die Überzeugung leitend, dass ohne Vertrautheit mit diesen Handlungen kein angemessenes Verstehen der christlichen Religion möglich ist. Der Ausweg aus diesem Dilemma wird nun darin gesucht, Vollzüge der christlichen Religion, die ursprünglich im kirchlichen Raum beheimatet waren, nun in den Religionsunterricht hineinzuholen. Der Religionsunterricht selbst wird also zum Ort religiöser Praxis. Allerdings vollzieht sich diese religiöse Praxis unter didaktischem Vorzeichen.<sup>17</sup> Das heißt,

<sup>16</sup> Vgl. insb. *Bernhard Dressler*, Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch, in: rhs 45 (1/2002) 11-19; *Rudolf Englert*, 'Performativer Religionsunterricht!?' Anmerkungen zu den Ansätzen von Schmid, Dressler und Schoberth, in: rhs 45 (1/2002) 32-36; *Hans Schmid*, Assoziation und Dissoziation als Grundmomente religiöser Bildung. Zur Frage nach dem 'Wozu' religiöser Bildung heute, in: RpB 50/2003, 49-57; *Andreas Verhülsdonk*, „Die erste Sprache des Glaubens kann und muss im Religionsunterricht gelernt werden“ [Interview mit Martin W. Ramb], in: Informationen für Religionslehrerinnen und Religionslehrer – Bistum Limburg 32 (4/2003) 235-239.

<sup>17</sup> Dies gilt zumindest im Blickwinkel religionspädagogisch akzeptabler Konzepte performativen Religionsunterrichts. Zur genaueren Differenzierung vgl. *Burkard Porzelt*, Neuerscheinungen und Entwicklungen in der deutschen Religionspädagogik, in: rhs 47 (2/2004) 57-71, 66-68.



sie gestaltet sich als überschaubares, als zeitlich begrenztes 'Probearbeiten'. Ein 'Probearbeiten', das in jedem Falle freiwillig erfolgen muss. Und das durch nachträgliche Reflexion eingeholt werden muss.

Dieser performative Ansatz birgt zweifellos wichtige und denkwürdige Impulse. Gerade für jüngere oder behinderte Schüler/innen ist es unausweichlich, praktische Vollzüge zu erproben. Nichtsdestoweniger wirft der performative Ansatz auch kritische Fragen auf.

Zum einen besteht das Risiko, dass der Möglichkeitsrahmen der öffentlichen Schule überdehnt, dass er überspannt wird. Es droht die Gefahr, dass unter dem Deckmantel einer modernen Religionsdidaktik eine Rekathechisierung des Religionsunterrichts stattfindet. Wäre dies der Fall, würde die schulische Begründung des Religionsunterrichts und dessen Verankerung im schulischen Fächerkanon dauerhaft untergraben.

Zudem ist aus theologischer Sicht zu fragen, ob und inwieweit sich genuin religiöse Akte überhaupt 'probierweise' vollziehen lassen. Religiöse Vollzüge implizieren schließlich unbedingte Ernsthaftigkeit. Nur sehr eingeschränkt lassen sie sich deshalb ins didaktische Feld übertragen und dort punktuell 'ausprobieren'. Beten oder Gott feiern lässt sich nicht einfach auf Probe! Werden einzelne Elemente der Glaubenspraxis in den Unterricht integriert, dann müssen sie jedenfalls außerordentlich sorgsam ausgewählt und aufbereitet werden – auch und gerade unter theologischen Gesichtspunkten.

## 5.2 Wechsel des Lernortes

Dieser Ansatz besteht darin, außerschulische Orte der Religion oder des religiös motivierten Handelns aufzusuchen. Zwei Konzepte eines solchen Lernortwechsels haben in den letzten Jahren in der Religionspädagogik für Aufmerksamkeit gesorgt. Nämlich einerseits die Kirchenraumpädagogik. Und andererseits das so genannte 'Compassion-Projekt'.

- Die Kirchenraumpädagogik<sup>18</sup> entdeckte, dass dem sakralen Raum eine Ausstrahlung innewohnt, die unterschiedlichste Dimensionen und Ausdrucksformen des christlichen Glaubens aufschließt und erschließbar macht.
- Das Compassion-Projekt<sup>19</sup>, das als mit dem Unterricht vernetztes Sozialpraktikum gestaltet ist, zielt darauf, den Schüler/innen eigene Erfahrungen im mitmenschlichen Handeln zu eröffnen. Und zwar Erfahrungen, die Anlass geben können, die eigene ethische Intuition und Reflexion zu schulen.

Beide Konzepte – die Kirchenraumpädagogik wie das Compassion-Projekt – beruhen auf der Erkenntnis, dass außerschulische Lernorte ein hohes Potenzial bieten, um religiös relevante Erfahrungen zugänglich zu machen.

Doch darf die Bedeutung des Lernortwechsel für die schulische Vermittlung von Religion keinesfalls überschätzt werden. So wichtig und so wertvoll es ist, die besondere Plausibilität außerschulischer Lernorte für die schulische Annäherung an die christliche

<sup>18</sup> Einen profunden Überblick liefert: *Werner Simon*, [Sammelrezension zur Kirchenraumpädagogik], in: *TThZ* 109 (4/2000) 329-334; vgl. a. *Martina Gelsinger*, KirchenRaumPädagogik als Disziplin der TheologInnen? Querschnitt durch Publikationen eines sich rasch ausbreitenden Arbeitsfeldes, in: *ThPQ* 151 (3/2003) 292-297.

<sup>19</sup> Einen knappen Einblick eröffnet: *Lothar Kuld*, Das Compassion-Projekt, in: *KBl.* 125 (6/2000) 418-421.



Religion fruchtbar zu machen, letztlich bleibt sie doch beschränkt auf ausgewählte Gelegenheiten. Würde – polemisch gesprochen – die ‘Flucht aus dem Klassenzimmer’ zur Norm, dann würde sich das Fach Religion dauerhaft aus dem schulischen Lern-, Lebens- und Arbeitsraum verabschieden.

### 5.3 Erkundung religiöser Zeugnisse im Unterricht selbst

Dieser dritte Ansatz ist im Religionsunterricht selbst verortet. Ihm geht es darum, aussagekräftige Fragmente der christlichen Tradition in ihrer eigenen Sprache zum Sprechen zu bringen. Und zwar – und dies ist entscheidend – sie in einer Weise zum Sprechen zu bringen, die Raum lässt für den Überschuss, für den Mehrwert an Sinn und Bedeutung, der sich nicht auflösen und nicht einholen lässt in diskursivem und reflexivem Wissen. Grundlegend ist also die Erkenntnis, dass mannigfache Ausdrucksformen der christlichen Religion – mit *Hubertus Halbfas* gesprochen – „nicht verbal ‘erklärt’“<sup>20</sup> und nicht „durch rationale Begrifflichkeit“<sup>21</sup> ersetzt werden können. Beispielsweise gilt dies für Bilder, für Symbole oder Erzählungen. Um solche Ausdrucksformen der Religion sachgerecht zu erschließen, bedarf es didaktischer Wege, die Raum lassen für das Ästhetische, Spielerische<sup>22</sup> und Uneindeutige, ohne dass auf solide gedankliche Reflexion und handfestes Wissen verzichtet wird.

Glücklicherweise gibt es für diesen erkundenden Vermittlungsmodus in der Religionsdidaktik eine Fülle profunder Konzeptionen. Zu nennen ist besonders *Hans Schmid*s „Kunst des Unterrichtens“.<sup>23</sup> Aber auch vielfältige Beispiele etwa aus der Bild-, Erzähl- oder Bibeldidaktik. Besonders bedeutsam sind hier nach wie vor solche ‘Altmeister’ der Religionsdidaktik wie *Franz W. Niehl*, *Hans Zirker*, *Günter Lange*, *Alex Stock*, *Walter Neidhart*, *Dietrich Steinwede* oder eben *Hubertus Halbfas*.<sup>24</sup>

<sup>20</sup> *Hubertus Halbfas*, Auf dem Weg zu einer Symboldidaktik, in: ders., *Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße*, Düsseldorf 1982, 84-141, 123; vgl. insb. *Franz W. Niehl*, *Der Schatz im Acker. Eine Einführung in den Dialogischen Bibelunterricht*, in: Katechetisches Institut des Bistums Trier (Hg.), *Leben lernen mit der Bibel. Einführung in den Dialogischen Bibelunterricht. Teil I*, Trier 1998, 5-19, 5.15; *Anke Pfeijfer*, *Wie Kinder Metaphern verstehen. Semiotische Studien zur Rezeption biblischer Texte im Religionsunterricht der Grundschule*, Münster u.a. 2002, 19 mit Bezug auf *Max Black*.

<sup>21</sup> *Halbfas* 1982 [Anm. 20], 123.

<sup>22</sup> Vgl. *Martin Leutzsch*, *Gleichnisse*, in: LexRP, 2001, 724-726 mit Bezug auf *Georg Eichholz*.

<sup>23</sup> *Hans Schmid*, *Die Kunst des Unterrichtens. Ein praktischer Leitfaden für den Religionsunterricht*, München 1997.

<sup>24</sup> Vgl. insb. *Niehl* 1998 [Anm. 20]; *Hans Zirker*, *Bibel-Lesen. Zur Methode*, in: ders. et al., *Zugänge zu biblischen Texten. Eine Lesehilfe zur Bibel für die Grundschule. Neues Testament*, Düsseldorf 1980, 17-28; *Günter Lange*, *Zur Methodik der Erschließung von Bildern der Kunst im Religionsunterricht*, in: rfs 27 (5/1984) 279-283; *ders.*, *Bilder in der Glaubensvermittlung – Drei Ratschläge*, in: Bernhard Nacke (Hg.), *Dimensionen der Glaubensvermittlung. In Gemeinde, Erwachsenenbildung, Schule und Familie*, München 1987, 364-373; *Alex Stock*, *Strukturelle Bildanalyse*, in: Manfred Wichelhaus / *Alex Stock*, *Bildtheologie und Bilddidaktik. Studien zur religiösen Bildwelt*, Düsseldorf 1981, 36-43; *Walter Neidhart*, *Vom Erzählen biblischer Geschichten*, in: ders. / *Hans Eggenberger* (Hg.), *Erzählbuch zur Bibel. Theorie und Beispiele*, Zürich u.a. 1975, 13-113; *Dietrich Steinwede*, *Erzählen*, in: *Wolfgang Langer* (Hg.), *Handbuch der Bibelarbeit*, München 1987, 257-262; *Hubertus Halbfas*, *Magister narrans oder Der Lehrer als Erzähler*, in: ders., *Religionsunterricht in der Grundschule. Lehrerhandbuch 2*, Düsseldorf 1984, 40-48.



#### 5.4 Religionskundliche Phasen und Elemente im Unterricht

Der vierte und letzte Modus, die innere Vielstimmigkeit der christlichen Religion authentisch zur Sprache zu bringen, ist der religionskundliche Zugang. Allerdings ist der Begriff und das Konzept der Religionskunde ein beliebter Angriffspunkt für kirchenamtliche und auch religionspädagogische Attacken.<sup>25</sup> Meist wird dabei eine Karikatur, ein Pappkamerad gezeichnet, der mit den Anliegen einer profunden Religionskunde wenig gemein hat. In der ablehnenden Außenperspektive wird Religionskunde oftmals verkürzt auf die „abstrakte“<sup>26</sup> Vermittlung baren Sachwissens. Wenn aber einerseits die Annahme zutreffend ist, dass das Christentum selbst für zahlreiche Schüler/innen eine Fremdreigion darstellt, wenn andererseits Religionskunde verstanden wird als achtsame und bedachtsame Aneignung von elementaren Kenntnissen, dann führt an religionskundlichen Elementen und Phasen auch im konfessionellen Religionsunterricht kein Weg vorbei. Der Modus der religionskundlichen Vermittlung liefert eine ebenso unverzichtbare wie wertvolle Basis einer authentischen Vergegenwärtigung der christlichen Religion in der Schule.<sup>27</sup>

#### 6. Schluss und Ausblick

Ich gelange zum Schluss. Ich habe versucht, das Thema der 'Religion der Schule' in knapper, aber hoffentlich in grundlegender Weise zu ordnen und zu erörtern.

Dass die Religionspädagogik allein die authentische Widerspiegelung der christlichen Religion am Lernort der Schule nicht zu schultern vermag, dürfte deutlich geworden sein. Sämtliche theologischen Disziplinen sind aufgefordert, das theologische 'Auswärtsspiel' mitzugestalten, welches die Kommunikation der christlichen Religion in der öffentlichen Schule darstellt.

<sup>25</sup> Vgl. etwa Sekretariat der *Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), *Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts*, Bonn 1996, 18.78; *Ingo Baldermann*, *Einführung in die Biblische Didaktik*, Darmstadt 1996, 40.

<sup>26</sup> *Deutsche Bischofskonferenz* 1996 [Anm. 25], 78.

<sup>27</sup> Ein pointiertes, durchaus denkwürdiges Plädoyer zugunsten des Begriffs und Konzepts einer 'Religionskunde' formuliert: *Gert Otto*, *Religionskunde*, in: *LexRP*, 2001, 1687-1691, insb. 1689f. Allerdings steht der religionskundliche Ansatz hier in strenger Opposition zum konfessionellen Religionsunterricht; eine Integration religionskundlicher Elemente und Phasen in einen (mono- oder inter)konfessionellen Religionsunterricht scheint ausgeschlossen.