

heut
RELIGIONSPÄDAGOGISCHE
BEITRÄGE 58/2007

Religion in schulischen Lernprozessen
heute zur Geltung bringen

Mette, Religionsunterricht am Ort der Schule

Biesinger, Erschließung der Gottesbeziehung?!

Jakobs, Orientierung des Religionsunterrichts

Porzelt, Schulische Transformation des Religiösen

Schambeck, Religion zeigen und Glauben lernen in der Schule?

Höger, Pretenthaler, Ritzer, Schimmel, Stögbauer,
Aktuelle Forschungsprojekte

Cebulj, Religionsdidaktik im Osten Deutschlands

Reichenberger, „Im Himmel wohnt der liebe Gott“

Rezensionen

Michalke-Leicht, 'Neu gelesen': Zielfelderplan im Dialog

Zeitschrift der Arbeitsgemeinschaft
Katholische Religionspädagogik und
Katechetik (AKRK)

zi

Inhalt

<i>Vorwort</i>	3
<i>Religion in schulischen Lernprozessen heute zur Geltung bringen</i>	
<i>Norbert Mette</i> , Religionsunterricht am Ort der Schule – Möglichkeiten, Grenzen, Ambivalenzen	5
<i>Albert Biesinger</i> , Der Religionsunterricht als Erschließung der Gottesbeziehung?! Schulpädagogische und theologische Argumente	27
<i>Monika Jakobs</i> , Zur religionsdidaktisch-schulpädagogischen Orientierung des Religionsunterrichts	41
<i>Burkard Porzelt</i> , „Wer wechselt, wandelt sich.“ Schulische Transformation des Religiösen im Spiegel einer Lehrerzählung	53
<i>Mirjam Schambeck</i> , Religion zeigen und Glauben lernen in der Schule? Zu den Chancen und Grenzen eines performativen Religionsunterrichts	61
<i>Aktuelle Forschungsprojekte</i>	
<i>Christian Höger</i> , Abschied vom Schöpfergott? Welterklärungen von Abiturient/innen in qualitativ-empirisch religionspädagogischer Analyse	81
<i>Monika Pretenthaler</i> , Meine Eltern haben sich getrennt ... und was ist mit mir? Eine religionspädagogisch-theologische Hermeneutik kindlicher Psychodynamik nach der Scheidung der Eltern	85
<i>Georg Ritzer</i> , Operationalisierung von Kompetenzbereichen, mit denen sich Religionsunterricht zu beschäftigen hat. Ergebnisse einer Vorerhebung	89

RELIGIONSPÄDAGOGISCHE BEITRÄGE

Begründet von *Günter Sachel* und *Hans Zirker*

Fortgeführt durch *Herbert A. Zwergel*

Herausgeber: Arbeitsgemeinschaft Katholische Religionspädagogik und Katechetik (AKRK)

Vorsitzender: Univ.-Prof. Dr. Herbert Zwergel (Kassel)

Schriftleitung: Univ.-Prof. Dr. Werner Simon (Mainz) / Univ.-Prof. Dr. Burkard Porzelt (Regensburg)

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

e-mail: rpb@theologie.uni-regensburg.de; Tel.: 06131 / 39-22458

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: Jahresabonnement: 2 Hefte 19,50 €; Einzelheft 11 €, jeweils zuzüglich Versandkosten. Abonnements über: DKV-Buchdienst, Preysingstraße 97, D-81667 München. Kündigungen bis zum Jahresende. Bezug von Einzelheften über die Schriftleitung. *Manuskripte* an die Adresse der Schriftleitung. Für unaufgefordert zugewandene Bücher bleibt eine Besprechung vorbehalten.

© Arbeitsgemeinschaft Katholische Religionspädagogik und Katechetik; Abdruckgenehmigungen über die Schriftleitung.

Druckvorlagen: B. Porzelt / Druck: WP-Verlag Darmstadt / RpB im Internet: www.religionsunterricht.de

Alexander Schimmel, Einstellungen gegenüber Glauben als Unterrichtsgegenstand. 93
Didaktische Überlegungen und Bausteine für den Religionsunterricht der
gymnasialen Oberstufe

Eva Stögbauer, Wie denken Jugendliche Gott – angesichts des Leids? Eine quali- 97
tativ-empirische Spurensuche

Allgemeine Beiträge

Christian Cebulj, Jede(r) ein Sonderfall? Aspekte einer kontextuellen Religionsdi- 101
daktik im Osten Deutschlands

Jakob Reichenberger, „Im Himmel wohnt der liebe Gott“. Ergebnisse des For- 115
schungsprojekts „Himmelszeichnungen“

Buchbesprechungen 127

Wolfgang Michalke-Leicht, 'Neu gelesen': Rudi Ott / Gabriele Miller (Hg.), Ziel- 153
felderplan. Dialog mit den Wissenschaften (1976)

Vorwort

Das vorliegende Heft der *Religionspädagogischen Beiträge* dokumentiert Plenumsvorträge und Posterbeiträge des Kongresses der *Arbeitsgemeinschaft Katholische Religionspädagogik und Katechetik (AKRK)*, der vom 11. bis 14. September 2006 in Leifershofen stattfand und unter dem Thema „*Religion in schulischen Lernprozessen heute zur Geltung bringen*“ stand.

Norbert Mette untersucht und diskutiert Möglichkeiten, Grenzen und Ambivalenzen eines Religionsunterrichts am Lernort Schule. Er skizziert fünf paradigmatische Modelle der Befassung mit Religion in der Schule und beschreibt Voraussetzungen und Rahmenbedingungen für einen zukunftsfähigen schulischen Religionsunterricht. *Albert Biesinger* entfaltet das bildungstheoretisch und theologisch profilierte Konzept eines Religionsunterrichts, der in der Erschließung der Gottesbeziehung seine intentional zentrierende Ausrichtung findet, und verdeutlicht Möglichkeiten und Grenzen einer Erschließung der Gottesbeziehung unter den Bedingungen schulischen Lehrens und Lernens. *Monika Jakobs* akzentuiert das schulpädagogische Profil des Religionsunterrichts. In kritischer Auseinandersetzung mit Tendenzen einer Rekathechisierung des schulischen Religionsunterrichts markiert sie das Eigenprofil des Fachs und seines Beitrags zum Bildungsauftrag der öffentlichen Schule, aber auch die Notwendigkeit einer ebenfalls profilierten Katechese als Einführung in die Überzeugungen und Vollzüge der kirchlichen Glaubensgemeinschaft. *Mirjam Schambeck* fragt nach Chancen und Grenzen eines performativen Religionsunterrichts, der sich die Aufgabe stellt, unter den für schulisches Lernen konstitutiven Bedingungen gleichzeitig einen Reflexionsraum wie auch einen Erfahrungsraum christlichen Glaubens zu erschließen. Sie plädiert für einen Religionsunterricht, der *auch* für religiöse Erfahrung offen ist. Schließlich richtet *Burkard Porzelt* den Blick auf den religionspädagogischen Alltag, wie er sich in einer Lehrererzählung spiegelt. Er macht auf die Transformation aufmerksam, die Religion und deren Zeugnisse im Kontext des schulischen Unterrichts erfahren, und verortet das Gelingen solcher (Um)Wandlung in einer korrelativen Hermeneutik.

Auch bei diesem Kongress bot eine Posterpräsentation Nachwuchswissenschaftler/innen die Möglichkeit, ihre aktuellen Forschungsarbeiten vorzustellen. Die fünf Posterbeiträge dieses Heftes (*Christian Höger, Monika Pretenthaler, Georg Ritzer, Alexander Schimmel, Eva Stögbauer*) geben inspirierende Einblicke in die Werkstatt gegenwärtiger religionspädagogischer Forschung.

Zwei weitere Beiträge wurden nicht auf dem Kongress vorgetragen. *Christian Cebuli* beschreibt Herausforderungen an den schulischen Religionsunterricht in den ostdeutschen Bundesländern und entwickelt Konturen einer 'kontextuellen' Religionsdidaktik, die diesen Herausforderung Rechnung zu tragen sucht. *Jakob Reichenberger* referiert die Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zu 'Himmelszeichnungen' von Kindern und Jugendlichen und interpretiert die gewonnenen Ergebnisse in ihrer entwicklungspsychologischen Relevanz.

In der Rubrik 'Neu gelesen' bespricht *Wolfgang Michalke-Leicht* den 1976 veröffentlichten Sammelband „*Zielfelderplan – Dialog mit den Wissenschaften*“. Der Vergleich zwischen damaligen und heutigen religionsdidaktischen Bemühungen, den Religionsun-

terricht angesichts gesellschaftlicher Anfragen und Infragestellungen neu zu qualifizieren, eröffnet interessante Perspektiven auch für die gegenwärtige Diskussion. Auch dieses Heft der *Religionspädagogischen Beiträge* hat einen Rezensionsteil. In ihm werden 13 neuere wissenschaftliche Fachveröffentlichungen vorgestellt und besprochen.

Mainz / Regensburg, im September 2007

Werner Simon und Burkard Porzelt

Anschriften der Autorinnen und Autoren

Biesinger, Prof. Dr. Albert (Universität Tübingen), Wielandweg 20, 72108 Rottenburg
Cebulj, Dr. Christian (Universität Koblenz-Landau), Am Rosengarten 3, 67483 Edesheim

Höger, Dr. Christian, Im Saalbrett 8, 76327 Pfinztal

Jakobs, Prof. Dr. Monika (Universität Luzern), Obergütschstr. 12, CH-6003 Luzern

Mette, Prof. Dr. Dr.h.c. Norbert (Universität Dortmund), Liebigweg 11a, 48165 Münster

Michalke-Leicht, Dr. Wolfgang, Institut für Religionspädagogik der Erzdiözese Freiburg, Habsburgerstr. 107, 79104 Freiburg/Br.

Porzelt, Prof. Dr. Burkard (Universität Regensburg), Zur Schönen Gelegenheit 14, 93047 Regensburg

Prettenthaler, Dr. Monika (Universität Graz), Steirergasse 25, A-8010 Graz

Reichenberger, Jakob, Strubergasse 1/107, A-5020 Salzburg

Ritzer, Dr. Georg (Universität Salzburg), Eduard-Macheiner-Str. 7, A-5020 Salzburg

Schambeck, Prof. Dr. Mirjam sf (Universität Bamberg), Rüdigerstr. 2, 97070 Würzburg

Schimmel, Alexander (Universität Mainz), Weintorstr. 30, 55116 Mainz

Stögbauer, Eva (Universität Regensburg), Wöhrdstr. 40a, 93059 Regensburg

Anschriften der Rezensentinnen und Rezensenten

Blasberg-Kuhnke, Prof. Dr. Martina (Universität Osnabrück), Hofbreede 108, 49078 Osnabrück

Edelbrock, Dr. Anke (Päd. Hochschule Schwäbisch Gmünd), Breuningstr. 9, 72072 Tübingen

Fiechter-Alber, Dr. Elmar (Universität Innsbruck), Moosgasse 32, A-6065 Thaur

Gronover, Dr. Matthias (Universität Tübingen), Tulpenstr. 2, 72108 Rottenburg

Herion, Prof. i.R. Dr. Horst, Kräuterwiese 35, 97273 Kürnach

Kießling, Prof. DDr. Klaus, Philosophisch-Theologische Hochschule St. Georgen, Offenbacher Landstr. 224, 60599 Frankfurt/Main

Lang, Dr. Harald, Anilinstr. 73c, 67454 Haßloch

Reese, Dr. Annegret (Universität Duisburg-Essen), Schillerstr. 51, 52064 Aachen

Reilly, Dr. George, Katechetisches Institut des Bistums Aachen, Eupener Str. 132, 52066 Aachen

Reis, Dr. Oliver (Universität Dortmund), Clemensstr. 22, 50169 Kerpen

Schambeck, Prof. Dr. Mirjam sf (Universität Bamberg), Rüdigerstr. 2, 97070 Würzburg

Schnitzspahn, Dr. Gerhard, Flachsbadweg 9, 64285 Darmstadt

Spiegel, Prof. Dr. Egon (Hochschule Vechta), Regerstr. 6, 49377 Vechta

Religionsunterricht am Ort der Schule † Möglichkeiten, Grenzen, Ambivalenzen

Die folgenden Ausführungen lassen sich von der These leiten, dass der Religionsunterricht, will er anerkanntes Lehrfach sein und bleiben, sich als ein am Ort der Schule sinnvolles Unternehmen ausweisen lassen können muss. Dazu werden zunächst einige Gegebenheiten festgehalten, von denen realistischerweise Überlegungen zur Situation des Religionsunterrichts und zu seiner weiteren Entwicklung auszugehen haben (Kap. 1). Einem dieser Ausgangspunkte, nämlich der Tatsache, dass die Behandlung von Religion in der Schule nicht nur im europäischen Vergleich, sondern inzwischen auch im deutschsprachigen Raum in unterschiedlichen Gestalten erfolgt, wird dann ein längerer eigener Abschnitt gewidmet (Kap. 2). Angesichts dieser Vielfalt kann es nicht verwundern, dass unter Religionspädagogen in der Frage, ob und wie es mit dem Religionsunterricht weitergehen kann, Ungewissheit und Ratlosigkeit anzutreffen sind. Eine probate Antwort kann auch in diesem Referat nicht gegeben werden. Stattdessen sollen abschließend thesenartig einige Rahmenbedingungen auf- und zur Diskussion gestellt werden, die zu beachten für eine gedeihliche Förderung des Faches auf Zukunft hin unumgänglich ist (Kap. 3.2).

1. Ausgangspunkte

In ihrem Schreiben „*Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*“¹ von 2005 führen die *deutschen Bischöfe* Veränderungen an, mit denen es der Religionsunterricht gegenwärtig zu tun hat und die eine Neubesinnung auf die Aufgaben dieses Faches erforderlich machen. Daran soll im Folgenden angeknüpft werden.

1.1 Die veränderte religiöse Situation der Kinder und Jugendlichen

Nüchtern konstatieren die Bischöfe: „Eine wachsende Zahl der Schülerinnen und Schüler, die am Religionsunterricht teilnehmen, macht kaum noch Erfahrungen mit gelebtem Glauben.“² Zurückgeführt wird das zum einen auf den weitgehenden Ausfall von religiöser Erziehung im Elternhaus, zum anderen auf das Faktum der religiösen Pluralität, durch welche die Lebenswelt der heutzutage Heranwachsenden geprägt sei. Dabei sei es keineswegs so, dass Kinder und Jugendliche an religiösen Fragen kein Interesse mehr hätten. Aber es bleibe vielfach diffus. Zudem werde Religion als eine Sache verstanden, die man mit sich selbst abzumachen habe und die andere nichts angehe. Für den Religionsunterricht stelle sich somit als zentrale Zielsetzung und Aufgabe, so folgert das Schreiben, die Schüler/innen zu einer Sprach- und Urteilsfähigkeit in Glaubens- und Lebensfragen zu befähigen, wozu eine Vermittlung von religiösem Grundwissen unerlässlich sei.

Im Anschluss an *Bernhard Dressler* sei dieser Ausgangspunkt noch drastischer markiert. *Dressler* schreibt: „Für die Beziehung der Kinder und Jugendlichen zur Religion gilt [...] ein vielleicht nicht in jeder Hinsicht, aber zumindest in seinen quantitativen Dimensionen neuer Sachverhalt: Sie leben

¹ Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*, Bonn 2005.

² Ebd., 13; vgl. zum Folgenden ebd., 13-15.

weitgehend nach dem von ihren Eltern, z.T. bereits von ihren Großeltern vollzogenen Traditionsabbruch. Es ist die erste Generation, die, auch wenn sie gelegentlich noch mit Kirche und Religion im Konfirmanden- oder Religionsunterricht konfrontiert wird, in der großen Mehrheit ohne jede familiäre religiöse Erziehung aufwächst. Während ihre Eltern und Großeltern den Traditionsabbruch bewusst vollzogen oder doch zumindest miterlebt haben, wissen viele der heutigen Kinder und Jugendlichen gar nicht mehr, dass sie in einer Zeit des weithin abgeschlossenen Traditionsabbruchs leben. Für die meisten Kinder und Jugendlichen ist das Christentum heute zur Fremdreligion geworden.³

Neben einer weithin vorherrschenden Gleichgültigkeit gegenüber Religion schlechthin meint Dressler bei einem Teil der Jugendlichen ein neugierig suchendes Interesse an Religion ausmachen zu können – möglicherweise als Reaktion darauf, dass sie von ihren Eltern in dieser Hinsicht nichts mitbekommen haben, bei ihnen allerdings auch keine für sie überzeugenden Einstellungs- und Lebensmuster vorfinden konnten. Das Ausbleiben sozialisatorischer Fundierung und erzieherischer Anleitung müsse darum durch orientierende Bildungsangebote aufgefangen werden.

Die Frage ist nur, wie solche Bildungsangebote beschaffen sein müssen, wenn sie nicht nur für den Kreis der dafür Empfänglichen, nämlich für die nach religiöser Sinnggebung Suchenden attraktiv sein sollen. Wie kann die wie in der Bevölkerung insgesamt so wohl auch unter den Jugendlichen derzeit stärkste Gruppe erreicht und angesprochen werden, die durch Unbekümmertheit geprägten sog. 'Alltagspragmatiker', denen die Frage nach dem Sinn des Lebens völlig fremd ist bzw. praktisch nach der Devise angegangen wird, dass man versucht, das Beste für sich herauszuholen?⁴ Wie mit einer solchen Mentalität umzugehen ist, die weder atheistisch noch agnostisch ist, sondern schlicht und einfach gleichgültig einer transzendenten Dimension des Lebens gegenübersteht, scheint mir eine der derzeit größten Herausforderungen zu sein, vor der die Religionspädagogik und die Theologie insgesamt stehen. Dieser Anstrengung müssen sie sich unterziehen, selbst wenn die Recht haben, die meinen, dass sich ein „Megatrend Religion“ und damit ein Ende des „Eurosäkularismus“ abzeichne.⁵ Daran, dass die Mehrheit der Heranwachsenden religions- und religiös-abstinent aufwächst, wird sich auf absehbare Zeit nichts ändern.

1.2 Die veränderte Situation von Schule und Unterricht

Diesen Punkt führt das gen. *Bischofsschreiben* als zweite Herausforderung an und weist dabei auf die neue und breite öffentliche „Debatte um die Qualität von Schulen und die Effektivität von Unterricht“⁶ und auf die als Konsequenz aus dem schlechten Abschneiden bei den internationalen Leistungsvergleichsstudien eingeleiteten Maßnah-

³ Bernhard Dressler, *Unterscheidungen. Religion und Bildung*, Leipzig 2006, 56.

⁴ Vgl. die Presseinformation zur repräsentativen Studie der *Identity Foundation* über „Spiritualität in Deutschland“, im Internet abrufbar unter www.identityfoundation.de. Vgl. dazu auch Christoph Quarch, *Hungrig nach religiöser Erfahrung*, in: *Publik-Forum* vom 21.5.2006, 28f. In einer gewissen Spannung dazu steht eine Pressemitteilung derselben Stiftung vom 5.7.2006, in der berichtet wird, dass fast zwei Drittel der Deutschen sich von religiösen oder spirituellen Fragen ansprechen ließen und 57% meint, dass eine religiöse Erziehung für deren Entwicklung ausgesprochen förderlich sei.

⁵ Vgl. die entsprechenden Ergebnisse zusammenfassend und auf die einschlägige Literatur verweisend Regina Polak, *Unsichtbare Religion?*, in: *KBl* 131 (2/2006) 125-130.

⁶ *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* 2005 [Anm. 1], 16.

men, für die verschiedenen Fächer an den Schulen Bildungsstandards vorzugeben, die als Grundlage für Evaluationsverfahren dienen sollen. Diesen Anforderungen müsse auch der Religionsunterricht genügen, wenn er dem qualitativen Anspruch eines ordentlichen Lehrfaches weiterhin genügen wolle.

Auch wenn von staatlicher Seite her der Religionsunterricht derzeit eher nicht gefährdet ist, ist nicht zu übersehen, dass die Diskussion über die Frage, über welche Kompetenzen Schulabsolvent/innen verfügen sollen, um den gestiegenen Ansprüchen eines Lebens und Zusammenlebens in der komplex gewordenen Gesellschaft gerecht zu werden und insbesondere die im beruflichen Sektor erwarteten Leistungen erfüllen zu können, dazu geführt hat, dass in der Einschätzung der Bedeutung der einzelnen Fächer wieder eine klare Rangordnung vorgenommen wird. Es wird zwischen den 'harten' und den 'weichen' Fächern unterschieden. Nüchtern ist zu konstatieren, dass der Religionsunterricht im allgemeinen Bewusstsein als 'weiches' Fach gilt. So nimmt es nicht wunder, dass nach einem der jüngsten Bildungsbarometer 48% der Bevölkerung dafür plädiert, den Religionsunterricht zu streichen, wenn stattdessen die Fächer Deutsch und Mathematik gestärkt würden.⁷ Es folgen Ethik/Philosophie sowie Kunst mit 15%, Musik mit 10% und Sport mit 7%.

Um den folgenden Punkt sei die Bestandsaufnahme des *Bischofsschreibens* ergänzt:

1.3 Die veränderte Situation des Religionsunterrichts

Auch wenn der konfessionelle Religionsunterricht im deutschsprachigen Raum die normale Gestalt dieses Schulfaches bildet und das *Bischofsschreiben* für sie eine beachtliche Akzeptanz festmacht⁸, ist zu konstatieren, dass neben diese Gestalt des Religionsunterrichts inzwischen auch andere Konzepte der Behandlung von Religion in der Schule getreten sind. Und selbst der konfessionelle Religionsunterricht erweist sich in seiner konkreten Durchführung als höchst plurales Gebilde. Daneben gibt es eine nicht zu vernachlässigende 'Grauzone', in der dieses Fach entgegen den rechtlichen Vorgaben im Klassenverband erteilt wird.⁹

Von daher wird man sagen müssen, dass der konfessionelle Religionsunterricht längst nicht mehr unangefochten ist. Alternativen zu ihm – womit hier nicht das sog. 'Ersatzfach' gemeint ist – werden praktiziert, und zwar durchaus jeweils mit einer gehaltvollen Begründung und inhaltlich-konzeptionell auf hohem Niveau. Das soll im nächsten Abschnitt ausführlicher dargestellt werden.

2. Religion in der Schule – verschiedene Modelle im Überblick

Im Anschluss an *Karl Ernst Nipkow*¹⁰ lassen sich folgende im deutschsprachigen Raum antreffbaren Hauptvarianten der Behandlung von Religion in der Schule unterscheiden:

⁷ Vgl. www.bildungsbarometer.de.

⁸ Vgl. *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* 2005 [Anm. 1], 7-12.

⁹ Vgl. *Saskia Hütte / Norbert Mette*, Religion im Klassenverband unterrichten. Lehrer und Lehrerinnen berichten von ihren Erfahrungen, Münster 2003.

¹⁰ Vgl. *Karl Ernst Nipkow*, Der religiöse Bildungsauftrag der Schule im Pluralismus, in: *Ralph Kunz / Matthias Pfeiffer / Katharina Frank-Spörri / Jozsef Fuisz* (Hg.), Religion und Kultur – Ein Schulfach für alle?, Zürich 2005, 133-158, 133-139.

- (1) der in getrennten Gruppen erteilte Religionsunterricht (als evangelischer, katholischer, orthodoxer, jüdischer und islamischer Religionsunterricht) mit der Möglichkeit der Abmeldung bzw. der Wahl zugunsten eines Ethik- bzw. Philosophieunterrichts, der auch Religionskunde und Religionsphilosophie beinhalten kann;
- (2) ergänzend zu *Nipkow* wird der „konfessionell-kooperative Religionsunterricht“ eigen aufgeführt, obwohl er organisatorisch von der ersten Variante nicht unterschieden ist; aber er weist eine gegenüber dem strikt konfessionell erteilten Religionsunterricht modifizierte Gestalt auf;
- (3) der „Religionsunterricht für alle in evangelischer Verantwortung“ im Klassenverband mit Abmeldemöglichkeit;
- (4) Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde“ (LER) als Pflichtfach mit Abmeldemöglichkeit und der Möglichkeit der Wahl nicht gleichberechtigter Alternativen (z.B. von der Kirche in der Schule abgehaltener Religionsunterricht, an dem auch zusätzlich teilgenommen werden kann);
- (5) „Religion und Kultur“ als Pflichtfach ohne Abmeldemöglichkeit und ohne Möglichkeit der Wahl von Alternativen.

Der üblich gewordenen Unterscheidung zufolge handelt es sich bei den Varianten 1-3 um „Religionsunterricht“ (teaching *in* religion) im Sinne der vorherrschenden Auslegung des *Art. 7 Abs. 3 GG*, während die Varianten 4 und 5 als „Religionskunde“ (teaching *about* religion) firmieren.¹¹ Sie seien im Folgenden in ihren jeweils spezifischen Eigenarten nacheinander vorgestellt. Dabei wird bewusst auf die jeweilige Begründung und den didaktischen Ansatz abgehoben; wieweit diese in der Praxis realisiert werden, ist eine andere Frage, die bewusst ausgeklammert wird. Um die jeweiligen Intentionen so authentisch wie möglich zum Zuge kommen zu lassen, werden sie teilweise im Wortlaut wiedergegeben.

2.1 Konfessioneller Religionsunterricht

Wie bereits vermerkt, ist die Form des nach den christlichen Konfessionen – und teilweise inzwischen auch nach anderen Religionen – getrennt erteilten Religionsunterrichts in den meisten deutschen Bundesländern und auch in Österreich und einigen Kantonen der Schweiz der Regelfall und verfassungsmäßig abgesichert. Allerdings finden sich in der schulischen Praxis unter diesem gemeinsamen Dach viele verschiedene konzeptionelle Ausprägungen. Das zeigt schon ein Blick allein in die jüngere Geschichte dieses Faches seit der Gründung der Bundesrepublik Deutschland.¹² Auch gegenwärtig differieren noch die Vorstellungen darüber, was das Konfessionalitätsprinzip als Konsequenz für die organisatorische und inhaltliche Gestaltung dieses Faches besagt: Während auf katholischer Seite im Prinzip an der sog. „konfessionellen Trias“ (katholische Inhalte, Lehrende und Lernende) festgehalten wird, befürwortet die evangelische Kirche mit Blick auf die Schülerschaft eine grundsätzliche Offenheit für alle Schüler/innen, am in der evangelischen Konfession erteilten Religionsunterricht teilzunehmen. Breit ist auch

¹¹ Vgl. aus rechtlicher Sicht dazu *Martin Heckel*; Religionsunterricht auf dem Prüfstand, in: *ZThK* 102 (2/2005) 246-292

¹² Vgl. *Norbert Mette / Friedrich Schweitzer*, Neuere Religionsdidaktik im Überblick, in: *JRP* 18 (2002) 21-40.

die Palette der Zielvorstellungen, die von der Erteilung dieses Faches erwartet werden: Sie reicht von der „Befähigung zum Christsein“¹³ bis hin zu einer Sensibilisierung für die religiöse Dimension der Wirklichkeit. Entsprechend vielfältig sind die religionsdidaktischen Konzepte und Prinzipien.¹⁴ Alles dieses muss hier als bekannt vorausgesetzt und soll darum nicht weiter vertieft werden.

Die entscheidende Frage für die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts ist, ob sich eine solche Gestalt dieses Faches in der öffentlichen Schule in Anbetracht einer komplex ausdifferenzierten und infolgedessen in vielerlei Hinsicht plural gewordenen Gesellschaft als plausibel ausweisen lässt. Mitberücksichtigt werden muss dabei die Frage, wie groß der Gestaltungsspielraum ist, den das *Grundgesetz* zulässt. Dass ein strikt religionskundlich ausgerichteter Unterricht mit ihm nicht in Einklang gebracht werden kann, ist klar. Aber ob die geforderte „Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ so restriktiv ausgelegt werden muss, wie es bislang vor allem vonseiten der katholischen Kirche der Fall ist, ist zumindest fraglich.¹⁵ Dass die Bundesverfassungsrichter auf die Normenkontrollklage zum Unterrichtsfach LER mit einem Vergleichsvorschlag reagiert haben, kann als Symptom dafür gewertet werden, „dass sich auch in der Sicht des Gerichts das Verhältnis von Religion und öffentlicher Bildung wandelt und derzeit schwer definitiv festzulegen ist“¹⁶.

Nun hatte allerdings der für die katholische Kirche epochenmachende Beschluss der sog. *Würzburger Synode* aus dem Jahre 1974 über den „*Religionsunterricht in der Schule*“¹⁷ bereits darauf hingewiesen, dass allein die Berufung auf die Verfassung für eine überzeugende Begründung dieses von den Kirchen mitverantworteten Schulfaches nicht mehr ausreiche. Auch wurde klar erkannt, dass es angesichts der veränderten gesellschaftlichen Verhältnisse nicht mehr ausreicht, dieses Fach allein von der Kirche her theologisch begründen zu wollen. Wenn es zu Recht seinen Ort in der öffentlichen Schule haben wolle, müsse es auch von den Zielen und Aufgaben der Schule her, d.h. pädagogisch begründet werden. Die auf der Grundlage einer pädagogisch-theologischen Konvergenzargumentation vorgenommene kulturgeschichtliche, anthropologische und gesellschaftliche Begründung und Aufgabenbestimmung des Religionsunterrichts er-

¹³ So *Christian Grethlein*, *Fachdidaktik Religion*, Göttingen 2005, 276ff.

¹⁴ Vgl. überblicksartig JRP 18 (2002); *Georg Hilger / Stephan Leingruber / Hans-Georg Ziebertz*, *Religionsdidaktik. Ein Leitfadens für Studium, Ausbildung und Beruf*, München 2001.

¹⁵ Vgl. *Hermann Avenarius*, *Religionsunterricht und Verfassungsrecht*, in: Klaus Goßmann / Annebelle Pithan / Peter Schreiner (Bearb.), *Religionsunterricht in der Diskussion (Im Blickpunkt 11)*, Münster 1993, 93-97; *Bodo Pieroth*, *Aktuelle verfassungsrechtliche Fragen zum Religionsunterricht*, in: *EvErz* 45 (2/1993) 196-211.

¹⁶ *Lothar Krappmann / Christoph Theodor Scheilke*, *Religion in der Schule – für alle?!*, in: dies. (Hg.), *Religion in der Schule – für alle?!* Die plurale Gesellschaft als Herausforderung an Bildungsprozesse, Seelze-Velber 2003, 5-11, 7.

¹⁷ Vgl. *Gemeinsame Synode* der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, *Beschluss: Der Religionsunterricht in der Schule*, in: Ludwig Bertsch u.a. (Hg.), *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe I*, Freiburg/Br. u.a. 1976, 123-152.

weist sich bis heute als tragfähig. Die *EKD-Denkschrift zum Religionsunterricht* aus dem Jahre 1994 hat sie im Wesentlichen aufgegriffen und vertieft.¹⁸

Ein Problem der neueren katholischen Erklärungen und Vorgaben zum Religionsunterricht ist, dass sie bei aller grundsätzlich deklarierten Offenheit stark einer binnenkirchlichen Sichtweise verhaftet sind und sich damit argumentativ zu wenig als anschlussfähig an die allgemeine bildungstheoretische und -politische Diskussion erweisen.¹⁹ Sie bleiben so ihrerseits hinter jener 'gesprächsfähigen Identität' zurück, zu der gerade der konfessionell erteilte Religionsunterricht befähigen soll.²⁰ Dann ist es nicht verwunderlich, dass in der öffentlichen Wahrnehmung dieses Fach als überholtes Privileg der Kirchen erscheint, das zur Disposition gestellt werden kann.

Versuche jedoch, den Religionsunterricht dadurch sichern zu wollen, dass man seine gesellschaftliche Nützlichkeit in Anschlag bringt, sind zu vordergründig. Auch wenn Religion mit Ethik zu tun hat, wäre es verkürzt, den Religionsunterricht auf eine Werteerziehung zu reduzieren. Damit verlöre er sein eigentliches Fundament, nämlich die Religion. Im Streit darüber, was Bildung ist und sein soll und was die Aufgabe der Schule ist und sein soll, muss deshalb konstruktiv dargelegt werden können, dass es dem Religionsunterricht genau darum zu tun sein muss, nämlich um die Religion, und dass es darauf ankommt, ihrer Eigenart gerecht zu werden, was bedeutet, die Wahrheitsfrage, die sie stellt, nicht einfach beiseiteschieben zu können. Wenn die Frage nach und die Beschäftigung mit Religion, die es nie abstrakt gibt, sondern nur in konkreten Ausprägungen, zur offenen Auseinandersetzung mit verbindlichen Zusprüchen und Ansprüchen verhilft, die ansonsten sich gern unbewusst-hinterrücks durchsetzen, dann kann das für ein ganzheitliches Verständnis von Bildung – im Sinne von Aufklärung und Orientierungsgewinnung – als unverzichtbar geltend gemacht werden.²¹

2.2 Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht

„Es wäre problematisch, wenn der Religionsunterricht der beiden Konfessionen hinter dem Stand der theologischen wissenschaftlichen Diskussion zurückbleiben würde; das interkonfessionelle Gespräch hat viele frühere 'Verwerfungen' aus dem Reformationszeitalter aufklären und trennende Barrieren abbauen können. Der Religionsunterricht verfehlt aber auch die Wirklichkeit, wenn er eine Gemeinsamkeit voraussetzt, die es noch nicht gibt. Das zweiseitige Problem ist im Laufe der

¹⁸ Vgl. *Kirchenamt der EKD* (Hg.), *Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität*. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 1994.

¹⁹ Dies gilt vor allem für: *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), *Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts*, Bonn 1996 (vgl. dazu Norbert Mette, *Dialogorientierte katholische Konzeptionen für den Religionsunterricht*, in: Wolfram Weiße (Hg.), *Wahrheit und Dialog. Theologische Grundlagen und Impulse gegenwärtiger Religionspädagogik*, Münster – New York 2002, 153-166). Eine solche Tendenz findet sich aber auch in den weiteren Erklärungen: *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), *Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10* (Mittlerer Schulabschluss), Bonn 2004; *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* 2005 [Anm. 1]; *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), *Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule/Primarstufe*, Bonn 2006.

²⁰ Vgl. *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* 1996 [Anm. 19], 49; vgl. a. ebd., 28f.

²¹ Vgl. a. *Kirchenamt der EKD* (Hg.), *Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft*. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 2003.

Schulzeit konstruktiv in eine *pädagogische* Aufgabe zu überführen: das Trennende und das Gemeinsame in Rede und Gegenrede, durch differenzierenden und kooperierenden Unterricht, in getrennten Lehrgängen und durch gemeinsame Lehrformen [...] so ökumenisch-interdisziplinär anzugehen, wie es längst bereits in den Theologien der beiden Kirchen angegangen wird.²²

Dieses hatte die *EKD-Denkschrift* „*Identität und Verständigung*“ als Begründung dafür angeführt, dass sie entschieden für die Form eines „konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts“ als der angemessenen Gestalt des konfessionellen Religionsunterrichts für die Zukunft plädiert und sich für einen inhaltlichen und institutionellen Ausbau der bereits evangelisch-katholisch praktizierten Zusammenarbeit in der Schule stark macht.²³ Unter dem Motto „Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden“ hat der konfessionell-kooperative Religionsunterricht mittlerweile ein durchdachtes und beachtliches didaktisches Profil gewonnen. Die im *Tübinger Forschungsprojekt* zu dieser Form des Religionsunterrichts gewonnenen empirischen Befunde lassen für deren konsequente Weiterentwicklung und Verbreitung plädieren.²⁴ Anders als im interkonfessionellen Dialog auf offizieller kirchlicher oder theologischer Ebene ist – wie erwähnt – nüchtern davon auszugehen, dass bei den Schüler/innen ein ausgeprägtes Bewusstsein ihrer eigenen Konfession nicht vorhanden ist. Im Gegenteil, im Elternhaus erfahren sie so gut wie keine religiöse und erst recht keine konfessionelle Prägung. Für die Mehrheit der Jugendlichen – solche mit ausländischer Herkunft bilden hier jedoch teilweise eine Ausnahme – ist die Frage ihrer konfessionellen Zugehörigkeit ohne Belang. Gleichwohl haben sie diffuse Vorstellungen über die verschiedenen Konfessionen und Religionen, die nicht selten mit Vorurteilen einhergehen. Angesichts dieser Ausgangslage zu einem klareren Bewusstsein darüber zu verhelfen, was den christlichen Konfessionen gemeinsam ist, aber auch worin sie sich unterscheiden, ist Ziel des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts. Die Kooperation, die er vorweg den Lehrkräften abverlangt, ist ein höchst anspruchsvolles Unterfangen. Es lohnt sich aber, so hat sich gezeigt, weil dies der Qualität der im Religionsunterricht angestoßenen und durchgeführten Lernprozesse sehr zugute kommt. Viel spricht dafür, dass sich die Grundstruktur „Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden“ als didaktisches Prinzip nicht nur für das interkonfessionelle, sondern auch für das interreligiöse Lernen eignet.²⁵ Überdies fördert eine differenzierte Wahrnehmung im konfessionellen

²² *Kirchenamt der EKD* 1994 [Anm. 18], 72.

²³ Vgl. ebd., 65.

²⁴ *Friedrich Schweitzer / Albert Biesinger*, *Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden*. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, Freiburg/Br. – Gütersloh 2002; *Friedrich Schweitzer / Albrecht Biesinger / Jörg Conrad / Matthias Gronover*, *Dialogischer Religionsunterricht. Analyse und Praxis konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts im Jugendalter*, Freiburg/Br. – Gütersloh 2006. Vgl. a. *Albert Biesinger u.a.*, *Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht – auch angesichts geringer konfessioneller Prägungen?*, in: rhs 48 (5/2005) 322-328; *Reinhold Boschki / Claudia Schlenker*, *Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht*, in: NHRPG (2002) 388-391; *Reinhold Boschki*, *Ökumenisch lernen oder „nur“ konfessionell kooperieren? Neue Impulse für die Praxis der Ökumene*, in: JRP 18 (2002), 171-181; *Friedrich Schweitzer*, *Konfessioneller Religionsunterricht in ökumenischer Kooperation: Dritter Weg für die europäische Schule der Zukunft*, in: ThQ 179 (2/1999) 110-118.

²⁵ Vgl. *Friedrich Schweitzer*, *Kooperativer Religionsunterricht: Hindernis oder Voraussetzung interreligiösen Lernens*, in: Eckart Gottwald / Norbert Mette (Hg.), *Religionsunterricht interreligiös. Hermeneutische und didaktische Erschließungen*, Neukirchen-Vluyn 2003, 97-108.

und religiösen Bereich auch die Kompetenz für das Erkennen und Verstehen von Profilen und Unterschieden in anderen Bereichen und begünstigt eine Dialogfähigkeit auf der Grundlage einer 'starken' Toleranz.²⁶

2.3 Religionsunterricht für alle in evangelischer Verantwortung

Von den Verfechtern des sog. „Hamburger Weges“ der konzeptionellen Ausgestaltung des schulischen Religionsunterrichts seit Beginn der 1990er Jahre werden spezifische Gegebenheiten in diesem Stadtstaat geltend gemacht, die nicht einfach auf andere Situationen hin übertragbar seien²⁷: Zum einen hat die katholische Kirche sich nach dem Zweiten Weltkrieg auf die Etablierung eines breit gefächerten Privatschulwesens konzentriert und sich aus dem öffentlichen Schulwesen weitgehend zurückgezogen. Zum anderen war schon 1973 eine Lehrplanreform vorgenommen worden, die für den von der evangelischen Kirche gemäß *Art. 7 Abs. 3 GG* verantworteten Religionsunterricht sowohl eine ökumenische Öffnung als auch eine Berücksichtigung anderer Religionen und lebendiger Glaubenstraditionen beinhaltete. Als dann immer deutlicher die Entwicklung verspürt wurde, dass die Heranwachsenden besonders stark von der Erosion der herkömmlichen konfessionellen bzw. religiösen Milieus und vom Rückgang ihrer Prägekraft für ihr Leben betroffen waren, und als zudem in den Schulen sich nachhaltig die immer stärker werdende multikulturelle und -religiöse Zusammensetzung der Gesellschaft bemerkbar machte, entschloss man sich zu einem religionsdidaktisch weitergehenden Schritt, nämlich den schulischen Religionsunterricht so zu konzipieren, dass er sich prinzipiell an alle Schüler/innen wendet, gleichgültig, ob oder durch welche Herkunft sie religiös geprägt sind. Damit sollte und soll der Tatsache Rechnung getragen werden, dass sich der Religionsunterricht „zunehmend weniger als Ort begreifen“ kann, „der Kinder und Jugendliche unterstützt, bereits gefundene eigene Religiosität durch Lernen aufzuklären und zu befestigen“, sondern dass er „immer mehr die Aufgabe“ bekommt, „Prozesse religiöser Daseinsvergewisserungen im Interesse von aufgeklärter Identitätsbildung und autonomer Lebensgestaltung der Schülerinnen und Schüler zu initiieren und zu qualifizieren“²⁸. Damit erweist sich dieses Schulfach zugleich als anschlussfähig an das Gesamtziel von Schule. Durch „die Begegnung und Auseinandersetzung mit verschiedenen religiösen oder weltanschaulichen Traditionen, mit deren

²⁶ Vgl. *Karl Ernst Nipkow*, Pluralität, Pluralismus, in: *LexRP* (2001) 1520-1524. – Als „stark“ bezeichnet *Nipkow* eine Toleranz, wenn man trotz Bindung an die eigene Religion eine andere religiöse Überzeugung und Haltung respektieren und anerkennen kann. „Schwach“ ist demgegenüber eine Toleranz, „die entweder nur Duldung ist oder Ausdruck religiöser und konfessioneller Gleichgültigkeit“ (ebd., 1524).

²⁷ Vgl. zum Folgenden *Folkert Doedens / Wolfram Weiße* (Hg.), *Religionsunterricht für alle. Hamburger Perspektiven zur Religionsdidaktik*, Münster 1997; *Wolfram Weiße* (Hg.), *Vom Monolog zum Dialog. Ansätze einer dialogischen Religionspädagogik*, Münster 1999; *ders. / Folkert Doedens* (Hg.), *Religiöses Lernen in einer pluralen Welt. Religionspädagogische Ansätze in Hamburg*: Novemberakademie '99, Münster 2000; *Wolfram Weiße* (Hg.), *Wahrheit und Dialog. Theologische Grundlagen und Impulse gegenwärtiger Religionspädagogik*, Münster 2002; *Horst Gloy*, Hamburg, in: *LexRP* (2001) 784-786; *Folkert Doedens*, *Gemeinsame Grundsätze der Religionsgemeinschaften für einen interreligiösen Religionsunterricht? Der Hamburger Weg: Religionsunterricht für alle*, in: *Johannes Lähnemann* (Hg.), *Spiritualität und ethische Erziehung. Erbe und Herausforderung der Religionen*, Hamburg 2001, 352-372; *Folkert Doedens*, „Religionsunterricht für alle“ – Hamburger Perspektiven auf das Zürcher Fach „Religion und Kultur“, in: *Kunz u.a.* 2005 [Anm. 10], 181-204.

²⁸ *Doedens* 2001 [Anm. 27], 353f.

Menschen- und Weltverständnis sowie mit den Überzeugungen der Kinder und Jugendlichen in der Lerngruppe“ soll es „die Schülerinnen und Schüler beim Erwerb eines religiösen Orientierungswissens, bei der Klärung von Fragen ethisch-politischen Handelns sowie beim Entwickeln eigenverantworteter religiös-weltanschaulicher Daseinsvergewisserung und Identitätsbildung“²⁹ unterstützen. In den Rahmenplänen wird diese allgemeine Zielsetzung mit dem Begriff „religiöse Kompetenz“ wie folgt näherhin bestimmt:

- „Orientiert an seinen Zielen und didaktischen Grundsätzen wird im Religionsunterricht die religiöse Kompetenz der Schülerinnen und Schüler gefördert und entwickelt. Religiöse Kompetenz bezeichnet die Fähigkeit,
- Leben in seiner Komplexität mit religiösen Kategorien wahrzunehmen und theologisch zu reflektieren;
 - Ausprägungen von Religion in Literatur, Kunst, Musik und medialer Alltagskultur sowie religiöse Begründungen ethischen Verhaltens und politischen Handelns wahrzunehmen und zu entschlüsseln;
 - Grunderzählungen, ethische Weisungen, Riten und Überzeugungen von Religionen und Weltanschauungen in ihrem Aussagegehalt und entsprechend ihrem Selbstverständnis zu verstehen und zu würdigen;
 - mit Menschen anderer religiöser bzw. weltanschaulicher Überzeugungen respektvoll und kritisch-akzeptierend umzugehen;
 - die Frage nach Wahrheit auf konkrete Lebenssituationen zu beziehen sowie in Begegnung und Auseinandersetzung mit religiösen bzw. weltanschaulichen Traditionen dialogoffen zu eigenen Selbst- und Weltdeutungen zu gelangen;
 - in kriterienbewusster Unterscheidung von lebensförderlichen oder lebenszerstörenden Erscheinungsformen von Religion bzw. Religiosität religiös bzw. weltanschaulich begründete Handlungsorientierungen zu entwickeln.“³⁰

Ausdrücklich wird für den „Religionsunterricht für alle“ beansprucht, dass es sich um einen Religionsunterricht handelt, und zwar um einen interreligiös strukturierten, nicht um eine Religionskunde. Wenn es sachgemäß um Religion gehen sollte, dürfe die Wahrheitsfrage nicht suspendiert werden. „Angesichts der Vielzahl und Unterschiedlichkeit der Wahrheitsaussagen und -ansprüche der Religionen“, so betont *Folkert Doedens*, „muss der Religionsunterricht ein Ort differenzierten Wahrheitsdiskurses sein, sonst bleibt er den Schülerinnen und Schülern, die an diesem Unterricht teilnehmen, und der Gesellschaft, die dieses Fach als notwendiges Element der allgemeinbildenden öffentlichen Schule wünscht, Entscheidendes schuldig.“³¹ Damit hängt zusammen, dass für die Schüler/innen die Möglichkeit besteht, sich von diesem im Klassenverband erteilten Religionsunterricht abzumelden bzw. das Alternativfach zu wählen.

Eine wichtige Einrichtung, um die Mitgestaltung und Mitverantwortung der dafür aufgeschlossenen Religionsgemeinschaften am „Religionsunterricht für alle“ institutionell zu ermöglichen und abzusichern, ist der 1995 geschaffene „*Gesprächskreis Interreligiöser Religionsunterricht in Hamburg*“. Unter seiner Beteiligung wurden die Rahmenlehrpläne entwickelt und werden sie fortgeschrieben, werden Fortbildungsseminare

²⁹ Ders. 2005 [Anm. 27], 183

³⁰ Zitiert nach ebd., 184.

³¹ Ebd., 199.

durchgeführt und Unterrichtsentwürfe und Materialien erstellt.³² In diesem Gesprächskreis wird praktiziert, was auch Kernanliegen und kommunikative Grundform des Unterrichts sein soll: der Dialog und damit zusammenhängend der Perspektivenwechsel.³³ Um das Konzept des „Religionsunterrichts für alle“ hat es vor einiger Zeit heftige Auseinandersetzungen gegeben, und zwar weniger ‚vor Ort‘ als vielmehr ‚von außen‘, vor allem aus den Reihen anderer evangelischer Landeskirchen.³⁴ Das hat dazu geführt, dass von den Verfechtern zu den kontroversen Fragen weiterführende Klärungen vorgenommen worden sind, was ohne Zweifel der Begründung und der Profilierung dieses Konzepts zugute gekommen ist, z.B. in der Frage, ob es mit dem *Art. 7 Abs. 3 GG* zu vereinbaren ist oder worin näherhin die besondere³⁵ Verantwortung der evangelischen Kirche für dieses Schulfach besteht. Zumindest ist dadurch erreicht worden, dass es um den „Hamburger Weg“ wieder ruhiger geworden ist; und mit der Inkraftsetzung neuer Lehrpläne hat er inzwischen eine weitere Konsolidierung erfahren.

2.4 *Lebengestaltung – Ethik – Religionskunde (LER)*

Es sollen hier nicht ein weiteres Mal die Vorgeschichte und Geschichte dieses mit dem Schulgesetz vom im Lande Brandenburg verbindlich eingeführten Faches „Lebengestaltung – Ethik – Religionskunde“ (LER) und die damit verbundenen Kontroversen zum Thema gemacht werden.³⁶ Anders als bei den übrigen Varianten umfasst dieses Fach nicht nur das Feld Religion als Frage nach dem Sinn des Lebens, sondern zwei weitere Felder, nämlich Lebengestaltung als Frage nach dem guten Leben und Ethik als Frage nach dem richtigen Handeln.³⁷ Dass diese drei Felder sinnvoll miteinander in Beziehung gesetzt werden können und sollen, ergibt sich von daher, dass sie im praktischen Leben eine übergreifende Einheit bilden. Um dem auch didaktisch gerecht zu werden, soll der Unterricht so arrangiert werden, dass nicht lebensgestalterische, ethische und religionskundliche Themen neben- und nacheinander behandelt werden, sondern ein und derselbe Problembereich, der durchaus einen Schwerpunkt in einem der drei Felder (z.B. Lebengestaltung) haben kann, auch von Aspekten, die sich von den beiden anderen Feldern her (in diesem Beispiel also Ethik und Religionskunde) ergeben, angegangen, erschlossen und beurteilt wird. Was in diesem Geflecht näherhin die religionskundliche Dimension von LER ausmacht bzw. ausmachen soll, wird in einem längeren Passus in einer *Expertise des Wissenschaftlichen Beirats* für das Fach umrissen, der hier leicht gekürzt wörtlich wiedergegeben sei:

³² Vgl. ausführlicher ebd., 191–195.

³³ Vgl. dazu grundlegend *Thorsten Knauth*, Religionsunterricht und Dialog. Empirische Ergebnisse, konzeptionelle und didaktische Anmerkungen, Münster 1996.

³⁴ Vgl. dazu den kritisch-würdigenden Beitrag von *Karl Ernst Nipkow*, Religionsunterricht für alle? Stellungnahme zum Hamburger Modell, in: ZPT 52 (3/2000) 292–311 (mit zahlreichen Literaturverweisen).

³⁵ Vgl. *Doedens / Weiße* 2000 [Anm. 27]; *Weiße* 2002 [Anm. 27]; einen zusammenfassenden Überblick gibt *Doedens* 2001 [Anm. 27], 357–370.

³⁶ Vgl. dazu die Literaturhinweise in: *Jürgen Lott*, Lebengestaltung – Ethik – Religionskunde (LER), in: LexRP (2001) 1159–1164, 1164. Der Artikel selbst expliziert knapp das Selbstverständnis des Faches.

³⁷ Vgl. *Wolfgang Edelstein / Fritz Oser / Jürgen Lott / Karl E. Grözinger*, Inhalt und Struktur des Faches LER, in: *Wolfgang Edelstein u.a.*, Lebengestaltung – Ethik – Religionskunde. Zur Grundlegung eines neuen Schulfachs, Weinheim – Basel 2001, 71–142, 71f.

In ihr „soll – ausgehend von dem skizzierten Verständnis der Religionswissenschaft als Bezugswissenschaft und deren beschriebenen Zugang zum Phänomen Religion – die Relation von Religion und Ethik im Kontext lebensweltlicher Fragen herausgearbeitet und der Zusammenhang von religiöser Weltdeutung und Grundoptionen und Grundmotivationen moralischen Handelns sichtbar gemacht werden.

Religionskunde thematisiert Religionen als von Gemeinschaften und Individuen gelebte Lebensformen, die ihre Evidenz in erster Linie aus dem gelebten Leben der jeweiligen Gemeinschaften oder auch einzelner Individuen erhalten. Religionen weisen für die Begründung des Lebens ihrer Anhänger auf für sie nicht verfügbare, vorgegebene Seinswirklichkeiten wie Götter, Gottheiten, Traditionen, Riten usw. im konkreten Leben hin. Es ist jeweils das konkrete Leben, welches für die Evidenz, die Wahrheit und Wirklichkeit der jeweiligen Transzendenz steht, auf die man sich bezieht [...]. Auch da, wo sich die Religionen zur Begründung ihrer Wahrheit auf die so genannte Objektivität historischer Fakten berufen, sind diese Fakten doch immer in die Mehrdeutigkeit menschlicher Geschichte eingebettet und darum in ihrer Valenz stets neu durch menschliches Leben zu bezeugen. Der Lebenserweis von Religionen kann in der persönlichen Lebensführung geschehen, im Leben der Gemeinschaft, in der Erzählung von Legenden, im Begehen der Riten, in Weltzuwendung oder Weltflucht, im Gesetzesgehorsam oder in einer die Glaubensfreiheit des Menschen betonenden Mystik oder auch in der Ethik. Aus all dem folgt: Religion wird in LER nicht auf philosophische Konzepte reduziert, so wenig wie man Musik durch Musikwissenschaft ersetzen kann. Religion ist Leben und Tun und nicht in erster Linie ‘Theologie’ oder ‘Philosophie’. Die Grundeinstellung religionskundlichen Fragens und Denkens in LER ist nicht ‘Standpunktlosigkeit’, sondern die Bereitschaft anzuhören (deren Werthierarchie mit der je eigenen und anderen Werthierarchien als der eigenen), dialogisch zu konfrontieren und Folgen wie Risiken unterschiedlicher Positionen bewusst zu machen und so entscheidungsmündig zu werden. Dies setzt die Möglichkeit einer gewissen Distanz zum Gegenstand voraus. In der religionskundlichen Dimension von LER sollen die Religionen folglich nicht als mehr oder weniger exotische Denk- oder Ritualsysteme eingeführt werden, deren ethischer Effekt allenfalls die Erziehung zur Toleranz gegenüber dem Fremden ist – obgleich dieses Ziel gleichfalls angestrebt wird. Religionskunde soll kein Ausflug in eine ferne, vergangene oder unbekannte Welt sein, aus der Schüler dann wieder in die Realität von Lebensgestaltung und Ethik zurückkehren. Religionen sind Sinngebungs- und Normensysteme, die neben oder vor der Philosophie Kulturen und Gesellschaften prägen und noch prägen. Dieses Welterbe gilt es bewusst zu machen und als vielfach gelebte Option in die Debatte einzubringen. Religionen entwickeln Symbolsysteme, mit deren Hilfe die Welt, die Situation des Menschen in der Welt, seine Relation zur Welt und sein Verhältnis zu den Mitmenschen gedeutet werden. Aus solchen Sinndeutungen leiten sich Handlungsnormen ab, welche der gedeuteten Welt entsprechen. Das Ziel dieser Handlungsnormen ist es, Menschen zu einem Tun zu motivieren, das ihrer Situation in dieser Welt und in der Gesellschaft, in der sie leben, entspricht.“³⁸

2.5 Religion und Kultur

Mit dem Schuljahr 2006/07 beginnt im Kanton Zürich eine einjährige Pilotphase für ein vom *kantonalen Bildungsrat* im Jahre 2001 beschlossenes neues obligatorisches Volksschulfach „Religion und Kultur“.³⁹ Dieses Fach soll den bisherigen konfessionellen Religionsunterricht ersetzen und wird in der Oberstufe, d.h. in den Klassen 7-9 erteilt. Die

³⁸ Ebd., 110f.

³⁹ Vgl. zum Folgenden *Jürgen Oelkers*, „Religion und Kultur“: Eine Standortbestimmung, in: *Kunz u.a.* 2005 [Anm. 10], 19-30; *Matthias Pfeiffer*, „Religion und Kultur“ – die Konturen des neuen Faches, in: ebd., 31-46; *Ralph Kunz u.a.*, Zehn Thesen zum neuen Unterrichtskonzept „Religion und Kultur“, in: ebd., 259-261; *Thomas Schlag*, Lehrerbildung à la Zürich – Ein neues Fach „Religion und Kultur“ fordert die Religionspädagogik heraus, in: *ZPT* 58 (2/2006) 123-135.

Angebotspflicht für das Fach Biblische Geschichte in der Primarschule ist vom *kantonalen Bildungsrat* aufgehoben worden, so dass im Fach „Religion und Kultur“ derzeit nicht auf eine vorgängige Behandlung des Themas Religion in der Schule zurückgegriffen werden kann.

Zur Begründung der Einführung des neuen Faches wird vom *Bildungsrat* auf die zunehmende religiöse und weltanschauliche Pluralisierung der Gesellschaft verwiesen und die daraus sich ergebende Dringlichkeit, zu einem friedlichen Zusammenleben zwischen den verschiedenen religiösen Gruppen zu befähigen, zu einer interreligiösen Toleranz. Dazu gehöre, sowohl die jeweils eigenen Wurzeln zu kennen als auch die Herkunft und Eigenarten anderer religiöser Überzeugungen. Zur Aufgabe der Schule gehöre es darum, Kenntnisse über die verschiedenen Religionen zu vermitteln und auf die Ausbildung einer dialogfähigen toleranten Haltung hinzuwirken.⁴⁰ Programmatisch wird in einem anderen Text des *Bildungsrates* als Ziel des Faches genannt:

„Die Jugendlichen lernen, die Welt und sich selbst auch aus anderen als der eigenen Perspektive zu sehen und zu verstehen. Diese Fähigkeit, die Perspektive zu wechseln, ist die entscheidende Voraussetzung dafür, dass die Jugendlichen fähig werden, Menschen mit einer anderen religiösen und kulturellen Sozialisation wahrzunehmen, mit ihnen in Dialog zu treten und sie zu achten.“⁴¹

Der für die Entwicklung des Faches beauftragten Kommission, der auch Vertreter/innen der beiden großen christlichen Konfessionen sowie des Islam, Judentums, Hinduismus und Buddhismus angehören, waren folgende Eckwerte vorgegeben:

- „1. Probleme und Erleben unseres soziokulturellen Umfeldes
2. Vermittlung von Kenntnissen über in der Gesellschaft vertretene Religionen und Weltanschauungen
3. Aufzeigen von verschiedenen religiösen und weltanschaulichen Ausdrucksformen
4. Auseinandersetzung mit der Sinnfrage aus der Sicht verschiedener Weltanschauungen und Religionen
5. Befähigung, eigene Wertvorstellungen zu klären und zu begründen
6. Bereitschaft wecken, eigene Wertvorstellungen zu hinterfragen.“⁴²

Jürgen Oelkers, der die *bildungsrätliche Kommission „Religion und Kultur“* leitet, erläutert die Begründung, den didaktischen Ansatz, die Inhalte sowie die Lernziele dieses neuen Faches wie folgt:

„Aus der Sicht der Kommission ist die Begründung für das Fach bildungstheoretischer Natur und so weder anthropologisch noch theologisch. ‘Religion und Kultur’ ist ein Fach im Spektrum der öffentlichen Allgemeinbildung auf der Volksschulstufe und unterliegt der staatlichen Aufsicht. Der Kernbereich des Faches sind Religionen im Sinne der Definition von Weltreligionen. Es geht nicht primär um ‘religiöse Erfahrung’ in einem allgemeinen Verständnis. Weltanschauliche Gruppen finden ebenso wenig Berücksichtigung wie spirituelle oder okkulte Bewegungen. Die im Fach behandelten Religionen sind [...] an der Entwicklung des Curriculums beteiligt worden, so dass keine staatliche Metaperspektive nötig war, die ohnehin ausgeschlossen werden muss.

Das Fach berücksichtigt zwei didaktische Ansätze, nämlich *Learning about Religion* und *Learning from Religion*. Es geht im ersten Falle um kognitives Wissen und Verstehen, im zweiten Falle um die Gestaltung und Reflexion religiöser Erfahrungen. Das allgemeine Lernziel wird mit *religiöser*

⁴⁰ Vgl. das Zitat aus dem Beschluss des Bildungsrates in *Pfeiffer* 2005 [Anm. 39], 33.

⁴¹ Zitiert nach *Schlag* 2006 [Anm. 39], 127.

⁴² *Oelkers* 2005 [Anm. 39], 19.

Kompetenz bezeichnet; es geht im Unterricht nicht oder nicht primär um die Entwicklung von persönlicher Glaubensidentität. Teil-Lernziele sind:

- Orientierung über die einzelnen Religionen
- Sensibilisierung für religiöse Phänomene
- kulturhistorische Zusammenhänge
- die Stellung von Religionen in der heutigen Gesellschaft.

Die grundlegende Orientierung ist *nicht* die 'gelebte Religion' der Schülerinnen und Schüler und auch nicht die Glaubensansprüche der einzelnen Religionen [...]. Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit einem differenzierten Sachgegenstand auseinander, wie immer er sie emotional berühren mag, was natürlich im Unterricht aufgegriffen werden muss.⁴³

Für den Lehrplan haben die Vertreter der Religionsgemeinschaften die sog. Essentials jeweils ihrer Religion formuliert, also historische Entwicklung, Hauptinhalte und -dokumente, Lebensführung und Glaubenspraxis sowie Verständnis von Gemeinschaft und Individuum.

„Als mögliche Annäherungen an diese Essentials werden ein historisch-deskriptiver, ein lebensweltlicher sowie ein gesellschaftsorientiert-politischer Zugang genannt. Diese Zugänge werden im Sinn eines offenen didaktischen Konzepts durch so genannte Erkundungsgänge konkretisiert. Von einer bestimmten Frage ausgehend, werden die Religionen aus verschiedenen Blickwinkeln behandelt: einerseits indem Traditionen und Inhalte der verschiedenen Religionen erschlossen und verglichen werden, andererseits indem themen- und lebensweltorientiert die Sensibilisierung und Orientierung, sowie Wissen und Verstehen der Jugendlichen befördert werden sollen.“⁴⁴

Erteilt wird das Fach „Religion und Kultur“ nach Maßgabe der religiösen Neutralität der Schule durch dafür im Lehramtsstudium ausgebildete – bzw. nachqualifizierte – Fachlehrer/innen. Die Ausbildung ist breit angelegt und umfasst religionswissenschaftliche, theologische, geistes- und sozialwissenschaftliche sowie didaktische Aspekte.⁴⁵ Als besonderer Aspekt für die erforderliche Professionalität wird angeführt:

„Im Hinblick auf ihre eigene Haltung zu religiösen Fragen und Überzeugungen und ihr Verständnis der Religionen brauchen Unterrichtende eine Bewusstheit des eigenen Horizontes und eine hohe Reflexionsfähigkeit. Entscheidend ist die Fähigkeit der Lehrperson zum Perspektivenwechsel: Innen- und Aussensicht von Religionen zu unterscheiden und nicht gegeneinander auszuspielen.“⁴⁶

3. Zur Profilierung eines zukunftsfähigen Religionsunterrichts am Ort der Schule

3.1 Ungewissheit über die Zukunft dieses Faches

Die beiden von ihnen aufgeführten neuen Herausforderungen sind für die *deutschen Bischöfe* kein Anlass, Zweifel an der überkommenen Gestalt des konfessionellen Religionsunterrichts aufkommen zu lassen, wohl aber, ihn in dieser Gestalt noch stärker inhaltlich zu profilieren, und zwar in eine dreifache Richtung. „Zukünftig“, so heißt es in dem Schreiben, „wird der Religionsunterricht in der Schule sich drei Aufgaben mit noch größerem Nachdruck stellen müssen, nämlich

⁴³ Ebd., 27f.

⁴⁴ Schlag 2006 [Anm. 39], 128.

⁴⁵ Vgl. ausführlich dazu Schlag 2006 [Anm. 39].

⁴⁶ Kunz u.a. 2005 [Anm. 10], 261.

- der Vermittlung von strukturiertem und lebensbedeutsamem Grundwissen über den Glauben der Kirche,
- dem Vertrautmachen mit Formen gelebten Glaubens und
- der Förderung religiöser Dialog- und Urteilsfähigkeit.⁴⁷

Zur argumentativen Untermauerung dieser Position führt etwa *Andreas Verhülsdonk* gewichtige pädagogische sowie religions- und demokratietheoretische Gründe für den konfessionellen Religionsunterricht an.⁴⁸

Dass angesichts der zunehmend multireligiösen und zugleich in religiöser Hinsicht stark individualisierten Schülerschaft das Problem der Institutionalisierung des Religionsunterrichts in der Schule immer drängender wird und auf Dauer nicht aufgeschoben werden kann, vermutet demgegenüber *Friedrich Schweitzer*.⁴⁹ Nüchtern geht er davon aus:

„Für die Zukunft ist mit einer wachsenden Vielfalt unterschiedlicher Formen von Religionsunterricht in den verschiedenen Regionen Deutschlands oder auch der Schweiz zu rechnen, aber auch mit Mischmodellen, die Elemente des Religionsunterrichts, der Religionskunde und des Ethikunterrichts – sei es kooperativ oder in anderer Weise – miteinander verbinden.“⁵⁰

Eine glatte Lösung sei nicht in Sicht. *Schweitzers* eigene Option gilt einem kooperativen Religionsunterricht, der die Stärken sowohl des konfessionellen als auch des ‘allgemeinen’ Religionsunterrichts in sich vereine. Die Kooperation müsse so angelegt sein, dass sie auch eine „Beheimatung“ in einer bestimmten Konfession oder Religion zulasse und bestärke und dass sie zugleich persönliche Begegnungen mit anderen Religionen und Weltanschauungen, z.T. auch im Klassenverband, mit sich bringe.⁵¹ *Joachim Kunstmann* hält die Argumentation, Schüler sollten aus pädagogischen Gründen Religion in einer bestimmten Gestalt kennen lernen, weiterhin für schlüssig, hält aber von christlicher Seite her die Zeit für einen strikt gemeinsam erteilten ökumenischen bzw. christlichen Religionsunterricht für gekommen.⁵²

Auch im Kontext der katholischen Religionspädagogik sind vor einiger Zeit schon über den strikt konfessionell erteilten Religionsunterricht hinausgehende Vorschläge gemacht worden.⁵³ So hat *Gottfried Bitter* 1995 zumindest für das Gymnasium für einen „zweigeteilten“ Weg plädiert: eine Stunde „Religionsunterricht für alle“, eine Stunde „Religionsunterricht in der Verantwortung der Kirchen“.⁵⁴ *Gabriele Miller* hat vorher schon,

⁴⁷ *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* 2005 [Anm. 1], 18. Vgl. dazu auch die Kommentare von *Herbert A. Zwergel*, Der bischöfliche Blick auf den Religionsunterricht, in: KBl 131 (3/2006) 202-209; *Thomas Gottfried*, Eine Agenda 2010 für den Religionsunterricht?, in: ebd., 210-215.

⁴⁸ Vgl. *Andreas Verhülsdonk*, Konfessioneller Religionsunterricht. Warum Religion konfessionell unterrichten?, in: Schulinformationen Paderborn 36 (2/2006) 2-8.

⁴⁹ Vgl. *Friedrich Schweitzer*, Religionspädagogik, Gütersloh 2006, 81-96, bes. 94-96.

⁵⁰ Ebd., 95f.

⁵¹ Vgl. *Friedrich Schweitzer*, Schule und Religionsunterricht, in: ders. / Rudolf Englert / Ulrich Schwab / Hans-Georg Ziebertz, Entwurf einer pluralitätstfähigen Religionspädagogik, Gütersloh – Freiburg/Br. 2002, 159-171, bes. 163-165.

⁵² Vgl. *Joachim Kunstmann*, Religionspädagogik. Eine Einführung, Tübingen – Basel 2004, 113-117, bes. 114f.

⁵³ Vgl. zum Folgenden *Norbert Mette*, Dialogorientierte katholische Konzeptionen für den Religionsunterricht, in: Weiße 2002 [Anm. 27], 153-166, 158-161.

⁵⁴ *Gottfried Bitter*, Religionsunterricht als Aufklärung und Diakonie. Überlegungen zum Religionsunterricht an Gymnasien morgen, in: Reinhard Göllner / Bernd Trocholepczy (Hg.), Religion in der Schule? Projekte – Programme – Perspektiven, Freiburg/Br. u.a. 1995, 187-204.

1993, sogar ein dreistufiges Konzept vorgeschlagen: die erste Stunde „Unterricht in Religions- und Lebensfragen“ als Pflichtfach für alle, zweite Stunde „Christlicher Religionsunterricht“ in gemeinsamer Verantwortung der Kirchen und die dritte Stunde „Katholischer“ bzw. „Evangelischer Religionsunterricht“. ⁵⁵ 1998 hatte *Rudolf Englert* sich Gedanken darüber gemacht, wie ein Religionsunterricht nach der „Emigration des Glauben-Lernens“ gestaltet werden könne, und musste für seine Überlegungen scharfe Kritik hinnehmen. ⁵⁶

Ohne die aufgeführten Vorschläge im Einzelnen erörtern zu wollen, ist ihnen eine Annahme gemeinsam: Wie es langfristig mit dem Religionsunterricht am Ort der Schule weitergehen wird, ist – nicht zuletzt angesichts der Entwicklungen auf der auch für den Bildungsbereich immer wichtiger werdenden europäischen Ebene – ungewiss. Umso wichtiger ist es, sich einiger Voraussetzungen und Rahmenbedingungen zu vergewissern, die für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht unabdingbar sind.

3.2 Voraussetzungen und Rahmenbedingungen für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht

Der Religionsunterricht – so wurde eingangs postuliert – muss sich als ein am Ort der Schule sinnvolles Unternehmen ausweisen lassen können. Genau so hat es schon vor mehr als 30 Jahren der *Synodenbeschluss* gesehen, wenn er dieses Fach den Zielen der Schule zugeordnet wissen will und es als ‘spezifisch schulisch’ charakterisiert. ⁵⁷ Das bedeutet, dass der Religionsunterricht konzeptionell der Eigenart des Lernorts Schule Rechnung zu tragen hat, der sich von Lernorten innerhalb von religiösen Gemeinschaften nicht unerheblich unterscheidet. An diesen Vorgaben orientieren sich die folgenden thesenhaft gefassten Überlegungen zur Begründung, Eigenart und konzeptionellen Ausgestaltung einer Befassung mit Religion in der Schule.

1. Bei aller Verschiedenheit liegt den aufgeführten Modellen der Behandlung von Religion in der Schule als Konsens zugrunde, dass dieses Thema einen unverzichtbaren Bestandteil innerhalb der durch die Schule zu vermittelnden Bildung ausmacht. Damit hat sich die Diskussionslage im Vergleich zu einer noch nicht lange zurückliegenden Zeit, als von bestimmten gesellschaftlichen Kräften gegen die Existenz eines Schulfaches Religion vehement agitiert worden ist, beträchtlich verändert. Es liegt offensichtlich durchaus im öffentlichen Interesse, dass Religion ein Bestandteil der schulischen Unterweisung ist. Nach *Dietrich Benner* lassen sich für dieses Interesse drei Aspekte namhaft machen: ein die Religionen zivilisierendes, ein über sie aufklärendes und an ihre Ressourcen erinnerndes sowie ein der innovatorischen Gestaltung eines gerechten Zusammenlebens zugute kommendes Interesse. ⁵⁸

2. Mit dem zu verzeichnenden Konsens ist nicht schon die Frage entschieden, wie religiöse Bildung angemessen in den öffentlichen Schulen zu verankern ist, also „die Fra-

⁵⁵ *Gabriele Miller*, Unsere religionspädagogische Situation und Perspektive – durch meine Brille betrachtet, in: Martin Cremer (Red.), 400 Jahre Kösel-Verlag. 1593-1993, München 1993, 246-292.

⁵⁶ *Rudolf Englert*, Religionsunterricht nach der Emigration des Glauben-Lernens. Tradition, Konfession und Institution in einem lebensweltorientierten Religionsunterricht, in: KBl 123 (1/1998) 4-12.

⁵⁷ Vgl. *Gemeinsame Synode* 1976 [Anm. 17], 131f.148.

⁵⁸ Vgl. *Dietrich Benner*, Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht, in: RpB 53/2004, 5-19, 10-12.

ge, wie dieser Unterricht in einer Weise in Bildungsprozessen aufgenommen und gefördert werden kann, die seiner besonderen Natur angemessen ist⁵⁹. Im Gegenteil, dazu gibt es kontroverse und nur schwerlich auf einen Nenner zu bringende Auffassungen. Das hängt mit dem prekären Status zusammen, den religiöse Bildung am Ort der Schule innehat. *Lothar Krappmann* und *Christoph Th. Scheilke* umreißen diesen wie folgt:

„Religion kann als Fach neben anderen behandelt werden und lässt sich doch nicht auf eine eingrenzbare Thematik festlegen. Religion schließt Wissen und Urteil ein und ist doch nicht auf ein kognitives Angebot zu reduzieren. Religion verlangt disziplinierte Auseinandersetzung mit Aussagen und Einwänden und überschreitet doch die Grenzen dessen, was man mit Zensuren erfassen kann. Einerseits passt Religionsunterricht nicht in die Schule, andererseits spiegelt er wie kaum ein Fach sämtliche Probleme wider, die Bildungsprozessen anhaften, wie sie die Schule fördern will.“⁶⁰

3. Dieser aufgrund der Sache, um die es geht, prekäre Status von religiöser Bildung als Schulfach kann als Chance zu seiner Profilierung eingeschätzt werden: Einerseits kann es sich den Anforderungen, die in und von der Schule erwartet werden, nicht entziehen. Deutlich geworden ist das jüngst erst noch im Rahmen der Bildungsstandard-Debatte, die auch die Religionspädagogik und -didaktik zum gründlichen Nachdenken darüber gezwungen hat und zwingt, welchen spezifischen Beitrag der Religionsunterricht dazu leistet bzw. leisten soll, dass die Schüler/innen mit den komplexen Herausforderungen, denen sie sich in ihrem weiteren Leben gegenübergestellt sehen, kompetent, d.h. sachlich angemessen und selbstbestimmt-verantwortlich umgehen können.⁶¹ Andererseits führt diese Debatte aber auch zu der Einsicht, dass keineswegs alles, was in der Schule vermittelt werden soll, standardisierbar ist. Darauf ist gerade um der religiösen Bildung willen zu insistieren. Die Eigenart von Religion wird nämlich verfehlt, wenn sie irgendwelchen ‘von außen’ an sie gerichteten Interessen dienstbar gemacht werden soll, sei es dem gesellschaftlich an sie gerichteten Ansinnen, angesichts drohender Anomie als Lieferantin für Werte und Orientierungen zu dienen, sei es den speziell aus der Wirtschaft kommenden Erwartungen, die zukünftigen Arbeitnehmer mit jenen Tugenden wie Pünktlichkeit, Fleiß, Zuverlässigkeit etc. auszustatten, auf die sie angewiesen ist, die sie selbst aber nicht herstellen kann. Mit dieser ihrer Nichtfunktionalisierbarkeit erinnert Religion die Bildung ihrerseits an ihr ureigenes Prinzip, dass sie „nur dann funktional sein kann, wenn sie nicht funktional ist“⁶² und sich nicht, wie es einflussreiche Kreise seit einiger Zeit betreiben, „auf die Vermittlung von Wissen im Sinne von Information, die im wirtschaftlichen Konkurrenzkampf nützlich sein kann“⁶³, reduzie-

⁵⁹ *Krappmann / Scheilke* 2003 [Anm. 16], 8.

⁶⁰ Ebd.

⁶¹ Vgl. *Martin Rothgangel / Dietlind Fischer* (Hg.), *Standards für religiöse Bildung? Zur Reformdiskussion in Schule und Lehrerbildung*, Münster 2004; als gehaltvolle Konkretion vgl. *Dietlind Fischer / Volker Eelsenbast* (Red.), *Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I*, Münster 2006.

⁶² *Helmut Peukert*, *Erziehungswissenschaft – Religionswissenschaft – Theologie – Religionspädagogik. Eine spannungsgeladene Konstellation unter den Herausforderungen einer geschichtlich neuartigen Situation*, in: *Engelbert Groß* (Hg.), *Erziehungswissenschaft, Religion und Religionspädagogik*, Münster 2004, 51-91, 64.

⁶³ Ebd.

ren lässt. Wenn religiöse Bildung einen Ort an der Schule haben soll, wird diese ihrerseits unweigerlich immer neu zur Selbstvergewisserung darüber herausgefordert, wie in ihr eine insgesamt menschengemäße Bildung betrieben werden kann, innerhalb derer sie durchaus auch ihre Ausbildungsbildungsfunktion zu erbringen hat.

4. Um nicht missverstanden zu werden: Es geht nicht darum, von der Religion her Bildung bestimmen oder gar bevormunden zu wollen. Das würde einen Rückfall hinter die erfolgte gesellschaftliche Ausdifferenzierung bedeuten, in denen beide zu eigenständigen Teilsystemen neben anderen geworden sind. Bildung ist ein Bereich, der aus sich heraus begründbar ist. Will Religion in Beziehung mit ihr treten, muss sie sich als an den allgemeinen Bildungsdiskurs anschlussfähig erweisen. Um ihren eigenen Beitrag darin einbringen zu können, muss darum die Theologie als selbstkritische Reflexion jeweils einer bestimmten Religion ihre Wissensgehalte allererst so reformulieren, dass sie im Rahmen des philosophischen und pädagogischen Bildungsdiskurses nachvollziehbar sind. Das bedeutet alles andere als eine bloße Anpassung etwa an den Mainstream dieses Diskurses; sondern es geht, wo es von der Sache her angezeigt ist, auch um eine kritische Korrektur und konstruktive Erweiterung mancher in ihm geläufig gewordener Annahmen, wie z.B. des zugrunde liegenden Menschenbildes. Die Unterscheidung zwischen Bildung und Religion bewahrt zudem erstere vor unrealistischen Heilserwartungen und wehrt gegen alle innerweltlichen Totalitätsansprüchen zugunsten der Einsicht für die „Maße des Menschlichen“⁶⁴.

5. Der Eigenart von Religion bzw. der Religionen wird in Bildungsprozessen nur Genüge getan, wenn sie mindestens in ihrer zweifachen Perspektive zur Geltung kommen kann bzw. kommen können: sowohl in ihrer *Außen- oder Beobachterperspektive* als auch in ihrer *Binnen- oder Teilnehmerperspektive*. Religionen beinhalten Wahrheitsansprüche, die nicht um einer vermeintlichen Objektivität willen ausgeklammert werden dürfen. Umgekehrt darf in schulischen Vermittlungsprozessen die Innenperspektive nicht so dominant gemacht werden, dass sich Schüler/innen dem nicht mehr entziehen können.

6. Indem der Religionsunterricht Religion(en) sowohl in ihrer Innen- als auch in ihrer Außenperspektive zur Geltung zu bringen versucht, macht er die Schüler/innen exemplarisch auf die Einseitigkeit eines Wissenschaftsideals aufmerksam, das die Objektivität zum einzigen Maßstab von Rationalität erhebt. Ohne hier in eine wissenschaftstheoretische Diskussion eintreten zu können, gibt es gewichtige Gründe gegen eine Absolutset-

⁶⁴ Vgl. *Kirchenamt der EKD* 2003 [Anm. 21]. – Hier kann nur summarisch auf die Diskussion um ein den heutigen gesellschaftlichen Herausforderungen gerecht werdendes Bildungsverständnis hingewiesen werden, wie sie in den letzten Jahren innerhalb der Theologie und Religionspädagogik geführt worden ist; vgl. für den evangelischen Raum den instruktiven Überblick von *Peter Biehl*, Die Wiederentdeckung der Bildung in der gegenwärtigen Religionspädagogik, in: ders. / Karl Ernst Nipkow, *Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive*, Münster 2003, 111-152. Als grundlegend sei ferner auf die Beiträge von *Dietrich Benner* und *Helmut Peukert* in Groß 2004 [Anm. 62] verwiesen (*Dietrich Benner*, Erziehung – Religion, Pädagogik – Theologie, Erziehungswissenschaft – Religionswissenschaft. Systematische Analysen zu pädagogischen, theologischen und religionspädagogischen Reflexionsformen und Forschungsdesiderata, in: ebd., 9-50; *Peukert* 2004 [Anm. 62]). *Bernhard Dressler* hat in seiner neuen Monographie „Unterscheidungen“ [Anm. 3] in bemerkenswerter Weise den Ertrag der bisherigen Diskussion aufgearbeitet und mit eigenen Akzentuierungen weitergeführt.

zung von Objektivität. Insbesondere dann, wenn man es mit Erfahrungen zu tun bekommt, die es nicht zulassen, dass sie in der sonst üblichen Distanz beobachtet werden, sondern die nicht im Rahmen der vorliegenden Paradigmen angegangen, geschweige denn gelöst werden können und deshalb dazu anhalten, diese zu überschreiten und kreativ neue Lösungen ausfindig zu machen, wie es etwa bei der Frage nach dem möglichen Überleben der Menschheit der Fall ist, ist auch der Forscher bzw. die Forscherin gemeinsam mit allen von dem Problem Betroffenen in höchstem Maße subjektiv und intersubjektiv in ein Nachdenken über solche Fragen involviert. Religionen haben es besonders stark mit solchen (Grenz)Erfahrungen zu tun. Da ist es zwar auch sinnvoll, aber nur bedingt adäquat, wenn mithilfe theoretischer Konzepte etwa die Hilfe, die aus religiöser Motivation heraus geleistet wird, zu erklären versucht wird. Denn auf diese Weise wird der eigentliche Beitrag eines religiösen Umgangs mit den betroffenen Menschen nicht erfasst, der vielleicht darin besteht, dass sich diesen ganz neue, bis ungeahnte Perspektiven und Möglichkeiten des Lebens eröffnen, die auch über sie hinaus bedeutsam sein können. So könnte der Religionsunterricht zur Erkenntnis der Bedeutung des subjektiven Faktors auch in den anderen schulischen Fächern und deren Bezugswissenschaften verhelfen. Im Übrigen ist es gerade der heranwachsenden Generation eigen, dass sie damit konfrontiert ist, dass die Probleme der Zukunft nicht mit den Mitteln der Gegenwart zu lösen sind, sondern dass dazu ein kreatives Potential gerade auch ihrerseits vonnöten ist, für das ein Aufarbeiten des unabgeholten Erbes aus der Vergangenheit manche Ressourcen bereitzustellen vermag.

7. Aus der Notwendigkeit, die Innenperspektive der Religionen in den schulischen Fachunterricht einzubeziehen, ergibt sich, dass die Religionsgemeinschaften an der konzeptionellen Gestaltung dieses Faches mitwirken müssen. Mit ihren Glaubensvorstellungen und mit ihren Praktiken ist der Religionsunterricht in Berührung zu bringen, soll die Reflexion über Religion nicht gegenstandslos werden. In diesem Punkt muss sich der religionsneutrale Staat auf eine regulierende und moderierende Rolle beschränken. Der Staat kann auch nicht entscheiden, ob und wie weit die betroffenen Religionsgemeinschaften es von ihren Grundsätzen her für möglich halten, bei der Gestaltung des Religionsunterrichts miteinander zu kooperieren – unbeschadet dessen, dass es um der Sache willen dringend angezeigt ist, dass sie sich auf eine solche Kooperation einlassen.⁶⁵

8. Eine Grenze ist aber auch vonseiten der Religionsgemeinschaften zu beachten: Sie sind gehalten, ernstzunehmen, dass es sich um Lern- und Bildungsprozesse am Ort der öffentlichen und in diesem Sinne säkularen Schule handelt und nicht um solche in den eigenen Reihen. Um es pointiert zu formulieren: Katholische Katechese oder evangelische Unterweisung haben in der Schule zumindest unter den heutigen gesellschaftlichen

⁶⁵ In diesem Zusammenhang muss als Möglichkeit in Aussicht genommen werden, dass die über Jahrzehnte bewährten staatskirchenrechtlichen Regelungen angesichts der religiösen Veränderungen in der Gesellschaft an Plausibilität verlieren und irgendwann obsolet werden. Die Kirchen tun darum wie die anderen Religionsgemeinschaften gut daran, sich auf die wachsende Bedeutung einer vom Staat unterschiedenen Zivilgesellschaft einzulassen und die damit gegebene Chance, sich aktiv in den Streit um die Gestaltung der Gesellschaft einzumischen und dabei für die von ihnen vertretenen Anliegen einzutreten, aufzugreifen. Vgl. dazu *Friedrich Schweitzer*, Obligatorischer Religionsunterricht in der Zivilgesellschaft, in: Kunz u.a. 2005 [Anm. 10], 67-82.

Bedingungen keinen Platz. Schon allein die Bezeichnung 'Religionsunterricht' setzt die Bereitschaft und Fähigkeit der Religionsgemeinschaften voraus, dass sie ihrerseits das darin mitschwingende neuzeitliche Verständnis von 'Religion' mit seiner Dialektik von Innen- und Außenperspektive nachvollziehen können, d.h. dass sie zur Selbstreflexivität und damit auch zu einer distanzierten Perspektive sich selbst gegenüber in der Lage sind.⁶⁶ Das Christentum und auch das Judentum stehen spätestens seit Aufklärung und Religionskritik vor dieser Herausforderung und haben sich dem in ihrer Theologie grundsätzlich – Ausnahmen bestätigen auch hier die Regel – gewachsen gezeigt. Der Islam muss sich, wenn er an der Schule präsent sein will, dem ebenfalls stellen. Absolutistische und fundamentalistische Positionen jedweder Art – auch solche älterer und neuerer Ideologien wie z.B. Materialismus, Szientismus oder Naturalismus – haben kein Eigenrecht an der Schule, sondern sind Gegenstand kritischer Aufklärung, nicht zuletzt mithilfe der den Religionen selbst innewohnenden Religionskritik.

9. Es zeigt sich: In dem Maße, wie Religionen sich auf Bildungsprozesse einlassen und nicht bloß behelnde Unterweisung betreiben, unterziehen sie sich selbst unweigerlich einen Umbildungsprozess. Sie haben sich kritischen Anfragen und Zweifeln gegenüber zu bewähren und müssen bereit sein zur Auseinandersetzung auf der Höhe der zeitgenössischen und großteils sich als säkular begreifenden Vernunft. Umgekehrt vermag eine selbstreflexiv gewordene Religion durchaus Impulse zu einem Denken und Handeln zu geben, die auch außerhalb ihrer eigenen Reihen aufmerksam aufgenommen werden.

10. Der Ort der Schule bringt, wie angedeutet, für die betroffenen Religionen noch eine weitere Umbildung mit sich. Das schulische Lernen ist über weite Strecken ein 'künstlich' inszeniertes und damit durch eine gewisse 'Lebensferne' charakterisiertes Lernen. Das gilt auch für die Religion; sie wird unbeschadet dessen, dass ihr Referenzrahmen das außerschulische Religionsssystem bildet, auf das der schulische Religionsunterricht bezogen bleibt, gewissermaßen zur 'Schulreligion' transformiert. Damit ist der Sachverhalt gemeint, dass – wie *Bernhard Dressler* es näherhin ausgeführt hat – innerschulisch für sie „ein Raum des Probedenkens und Probehandelns geöffnet“ wird, „in dem sich Religion als Bildungsgegenstand wie als innerschulische Praxis in reflexive Distanzspielräume gestellt sieht, die sich durch ihre besondere institutionelle und didaktische Operationalisiertheit bzw. Inszeniertheit qualitativ von lebensweltlichen Reflexions- und Distanzierungsmustern unterscheiden“⁶⁷. Das ist im Übrigen Voraussetzung dafür, dass prinzipiell ergebnisoffen bleiben muss, welche Orientierungen und Entscheidungen

⁶⁶ Zum Verhältnis von Religion und säkularer Vernunft vgl. wegweisend *Jürgen Habermas*, *Glaube und Wissen*, Frankfurt/M. 2001; *ders.*, *Zwischen Naturalismus und Religion*, Frankfurt/M. 2005.

⁶⁷ *Dressler* 2006 [Anm. 3], 164. – In diesem Zusammenhang macht *Dressler* auch sein Verständnis von einem 'performativen Religionsunterricht' stark (vgl. ebd., 197-205). Einen zusammenfassenden Überblick über die unterschiedlichen unter dieser Bezeichnung firmierenden Konzeptionen gibt *Michael Domsen*, *Der performative Religionsunterricht – eine neue religionsdidaktische Konzeption?*, in: *RpB* 54/2005, 31-49. Mit seinem „Plädoyer für starke Mystagogie“ [so der Untertitel zu seinem Aufsatz „So geht katholisch“, in: *Communio* 35 (3/2006) 224-230] wirbt *Eckhard Nordhofen* für einen religionsdidaktischen Ansatz, der sich mit den hier geltend gemachten Rahmenbedingungen für das Fach nur schwerlich vereinbaren lässt.

sich die an diesen religiösen Bildungsprozessen beteiligten Schüler/innen ihrerseits zueigen machen.⁶⁸

11. Genau das ist das entscheidende Ziel religiöser Bildung in der Schule: die Schüler/innen „angesichts der immer vielfältiger werdenden Entscheidungs- und Wahlmöglichkeiten“ zu befähigen, ihren „individuellen Lebenssinn zu entdecken, ohne dabei gezwungen zu sein, auf vormoderne geschlossene Weltbilder zurückgreifen zu müssen“⁶⁹, aber auch im Wissen darum, dass man sich selbst unter den heutigen Bedingungen bewusst für eine religiöse Lebensform entscheiden und daraus Impulse für die verantwortliche und gedeihliche Gestaltung des eigenen Lebens sowie des Zusammenlebens mit den – in ihrer Andersheit anerkannten – Anderen gewinnen kann. Dazu gilt es gehaltvolles Grundwissen und Unterscheidungsfähigkeit zu erwerben. Religiöse Bildung besteht nicht einfach in der Affirmation alles Religiösen, sondern lässt für die Ambivalenz von Religion – sie kann lebensförderlich, aber auch lebenshemmend und -verhindernd sein – sensibel werden. Nicht alles, was derzeit dem Trend einer Wiederkehr des Religiösen zugerechnet wird, ist deswegen schon Heil stiftend.

12. Wenn die Diagnose zutrifft, dass für den Großteil der Schüler/innen die Bekanntschaft mit keiner Religion mehr vorausgesetzt werden kann, müssen sie in diese ihnen fremd gewordene Landschaft allererst eingeführt werden. Soll es jedoch nicht bei Ausflügen ins Exotische bleiben, müssen die Schüler/innen zumindest eine Ahnung davon bekommen, dass in den religiösen Traditionen Erfahrungen im Umgang mit Lebensproblemen aufbewahrt sind, die keineswegs überholt, sondern auch für heute lebende Menschen relevant sind bzw. relevant sein können und mit denen sie sich möglicherweise selbst beschäftigen. So vermittelt, zeigen sie sich bei ihrer Suche nach „Orientierung in einer verwirrenden und widersprüchlichen Welt“ durchaus offen dafür, „auch das anzuhören, was Religionen zu sagen haben“⁷⁰, und sich das eine oder andere davon zu eigen zu machen. Es kann nicht hoch genug in Anschlag gebracht werden, dass auf diese Weise die heranwachsende Generation zur lebendigen Fortschreibung religiöser Tradition bzw. Traditionen beiträgt.

13. Treffend vergleicht *Dressler* in diesem Zusammenhang die Rolle des Religionslehrers mit der eines „Fremdenführers“⁷¹. Einen guten Fremdenführer zeichnet aus, dass er zum einen über das Gebiet, das er den Menschen, die er führt, erschließen soll, hinreichend sachkundig ist und dieses Fremde auch zu vermitteln vermag; dies gelingt ihm umso besser, wie er zum anderen seine eigene Begeisterung über das, was er den anderen zeigt, zu erkennen gibt. Davon wissen auch die Religionslehrer/innen zu berichten, dass sie gerade in diesem Fach neben der erforderlichen Sachkunde von den Schüler/innen als Personen gefragt sind, die authentisch zu dem stehen, was sie vermitteln. Authentisch zu vermitteln bedeutet allerdings nicht, dass die Lehrperson direkt ihren persönlichen Glauben bezeugt – oder umgekehrt den Schüler/innen ihre eigenen Zweifel offenbart. Sondern sie muss bei der Unterrichtsplanung in ein reflektiertes Verhältnis zu

⁶⁸ Vgl. *Dressler* 2006 [Anm. 3], 133.

⁶⁹ *Krappmann / Scheilke* 2003 [Anm. 16], 9.

⁷⁰ Ebd., 10.

⁷¹ *Dressler* 2006 [Anm. 3], 204.

ihrer eigenen Religiosität treten, aus der sie einerseits schöpft und die auch nicht gänzlich aus dem Unterricht herausgehalten werden soll, die aber zugleich so zu 'verobjektivieren' ist, dass die sie prägenden Inhalte als auch für andere möglicherweise relevant zur Sprache gebracht werden können. Um schließlich zum Unterrichtsgegenstand zu werden, muss auch die reflektierte Religion nochmals reflektiert werden, nämlich mit Bezug auf die Unterrichtsgestaltung, auf die Didaktik des religiösen Lernens. Dressler schreibt dazu: „Es ist [...] ein wichtiges Merkmal der Professionalität von Religionslehrern, die eigene religiöse Biografie und die darin wirksamen Prägungen und Lebensführungsmuster reflektieren und zu den eigenen unterrichtlichen Zielen und Gestaltungspräferenzen ins Verhältnis setzen zu können.“⁷²

14. Der schulische Religionsunterricht kann und soll nicht kompensieren, was Elternhaus und Religionsgemeinschaft an religiöser Erziehung nicht haben erbringen können. Vor allem die grundlegende Rolle der Familie ist anderweitig kaum zu ersetzen. Für den Religionsunterricht selbst aber ist entscheidend, ob er an einer Schule völlig isoliert erteilt wird oder ob an der Schule insgesamt ein religionsoffenes Klima herrscht.⁷³ Religionsoffen meint, dass auch in anderen Fächern, wo es sich ergibt, auf religiöse Sachverhalte eingegangen wird sowie dass darüber hinaus das Schulklima insgesamt so gestaltet ist, dass religiöse Elemente darin ihren Platz haben, ohne dass sie aufgedrängt werden. Das Konzept der offenen Ganztagschule fördert zudem die Möglichkeiten der Begegnung und Zusammenarbeit auch mit den religiösen Einrichtungen in der Nachbarschaft.⁷⁴ Weiterhin bietet die Einrichtung von freiwilligen Arbeitsgemeinschaften für interessierte Schüler/innen die Möglichkeit, sich sehr viel tiefgehender und existenzieller mit der religiösen Thematik auseinanderzusetzen, als es der Religionsunterricht vermag. Dies trifft auch für Angebote der Schulpastoral zu, wenn sie schülergerecht konzipiert sind.⁷⁵

15. Der Religionsunterricht ist auf konkrete Religionsgemeinschaften bezogen und nimmt zugleich ein distanzierendes Verhältnis zu ihnen ein. Das eröffnet den Religionsgemeinschaften die Chance, ihrerseits in und von diesem Unterricht zu lernen. Denn im Religionsunterricht begegnen sie jungen Menschen, mit denen sie ansonsten nicht in Berührung kommen und die ihnen freimütig zu verstehen geben, warum sie sich so schwer tun, ihre Suche nach ihrem eigenen Glauben mit den institutionellen Erscheinungsformen von Religion in Verbindung zu bringen. Gleichzeitig zeigt ein guter Religionsunterricht, wie die Sache, um die es in diesem Fach geht, so übersetzt werden kann, dass selbst Schüler/innen, die ansonsten nichts mit ihr zu tun haben oder ihr eher skeptisch-ablehnend gegenüberstehen, sich von ihr ansprechen lassen und zur Auseinandersetzung mit ihr bereit sind. Von solchen Erfahrungen könnten sich die Religionsgemeinschaften zu einem intensiven Nachdenken darüber anregen lassen, wie sie ihre Glaubensvorstellungen und -praktiken so übersetzen können, dass sie auch von heutigen

⁷² Bernhard Dressler, Religion unterrichten – als Beruf, in: Lernort Gemeinde 21 (4/2003) 39-42, 42. Zur Kompetenz der Religionslehrkräfte vgl. a. ders. 2006 [Anm. 3], 183.195f.203-205.

⁷³ Vgl. Schweitzer 2002 [Anm. 51], bes. 165-171.

⁷⁴ Vgl. Matthias Spenn / Dietlind Fischer, Ganztagschulen gemeinsam entwickeln. Ein Beitrag zur evangelischen Bildungsverantwortung, Münster 2005.

⁷⁵ Vgl. überblicksartig Jan Heiner Schneider, Schulseelsorge, in: LexRP (2001) 1959-1961.

jungen Menschen als für ihr Leben in einer verwirrenden und widersprüchlichen Welt hilfreiche Orientierung nachvollzogen und möglicherweise angenommen werden können.⁷⁶

⁷⁶ Vgl. Krappmann / Scheilke 2003 [Anm. 16], 10.

Der Religionsunterricht als Erschließung der Gottesbeziehung?!

Schulpädagogische und theologische Argumente

1. Religionsunterricht als Erschließung der Gottesbeziehung unter den Bedingungen schulischen Lehrens und Lernens – Zur Ausgangslage

Der Religionsunterricht ist nach Artikel 7, Absatz 3 des *Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland* in den öffentlichen Schulen „ordentliches Lehrfach“. Damit ist noch nicht alles, aber doch einiges definiert. Denn ein *ordentliches Lehrfach* ist im Diskurs schulpädagogischer und fachdidaktischer Theorie- und Praxiszusammenhänge zu erörtern.

Religionspädagogik ist wissenschaftstheoretisch ganz Pädagogik und ganz Theologie.¹ Daher ist sie methodologisch, wie *Wolfgang Klafki* für die Pädagogik definiert, als Empirie, Hermeneutik und auch als Ideologiekritik akzentuiert.²

In erziehungswissenschaftlicher Sicht ist es Konsens, dass Lernen und Lehren kognitive, affektiv-emotionale und handlungsorientierende wie handlungskonstruierende Dimensionen hat. Dies gilt für alle Unterrichtsfächer – wie Mathematik, Chemie, Musik, Sprachen und selbstverständlich auch für den Religionsunterricht – allerdings in fachdidaktisch differenzierter Qualität.

Es war mein Studium der Erziehungswissenschaften mit Schwerpunkt Schulpädagogik, das mich denkerisch auf das Konzept *Religionsunterricht als (Selbst)Erschließung der Gottesbeziehung* unter den Bedingungen schulischen Lehrens und Lernens geführt hat. *Wolfgang Klafki* sowie meine 1976 begonnene Ausbildung in Themenzentrierter Interaktion, die ich 1988 mit dem Diplom abgeschlossen habe, spielten dafür zentrale Rollen.

Die Auseinandersetzung mit alternativpädagogischen Ansätzen, wie Themenzentrierter Interaktion, Gestaltpädagogik, Montessori u.a., sowie die Betreuung der Dissertationen von *Matthias Scharer*³, *Dieter Gehrlein*⁴ und *Friedhelm Lott*⁵ führten mich im Theorie-Praxis-Zirkel zu beziehungsorientierten Lehr- und Lernformen. In meinem Beitrag „Religionsunterricht als Beziehungslernen. Thesen zur Aufhebung falscher Alternativen“⁶

¹ Vgl. *Friedrich Schweitzer*, Religionspädagogik – Begriff und wissenschaftstheoretische Grundlagen, in: NHRPG, 2002, 46-49; Ebenso *Günter Biemer / Dietrich Benner*, Elemente zu einer curricularen Strategie für den Religionsunterricht in der Sekundarstufe II, in: Pädagogische Rundschau 27 (1973) 798-822. Vgl. zum Begriff Katechese: *Adolf Exeler*, Kirchliche Katechese, in: Georg Baudler (Hg.), Schulischer Religionsunterricht und Katechese, Düsseldorf 1972, 157-177.

² Vgl. *Wolfgang Klafki*, Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Gesammelte Beiträge zur Theorie-Praxis-Diskussion, Weinheim 1976, 13ff.; *Friedrich Schweitzer*, Religionspädagogik, Gütersloh 2006, 280.

³ *Matthias Scharer*, Thema, Symbol, Gestalt. Religionsdidaktische Begründung eines korrelativen Religionsbuchkonzeptes auf dem Hintergrund themen-(R. C. Cohn)/symbolzentrierter Interaktion unter Einbezug gestaltpädagogischer Elemente, Graz u.a. 1987.

⁴ *Dieter Gehrlein*, Glauben voller Lebenslust. Die Hilfe der Transaktionsanalyse, Freiburg/Br. 1992.

⁵ *Friedhelm Lott*, Religionsunterricht als themenzentrierte Interaktion im Kontext einer Schule der Zukunft. Bildungs-, subjekt- und beziehungsorientiert, Ostfildern 2001.

⁶ Vgl. *Albert Biesinger*, Religionsunterricht als Beziehungslernen. Thesen zur Aufhebung falscher Alternativen, in: KBl 108 (11/1983) 820-827; *ders.*, Dignificación. Glauben als Beziehungswissen,

habe ich bereits 1983 meine Überlegungen vorgestellt, die seither auch bei großen Lehrertagungen kritisch konstruktiv diskutiert wurden.

Den Religionsunterricht verstehe ich als Kommunikationsprozess, in dem persönlich-existenzielle Zugänge, Gruppenprozesse und Themen in gleichgewichtiger Weise aufeinander bezogen und beziehungsorientiert realisiert werden.⁷

2. Religionsunterricht als Erschließung der Gottesbeziehung ist nicht Gemeindekatechese in der Schule

Religionsunterricht als Erschließung der Gottesbeziehung setzt sich von einem wie auch immer katechetisch gedachten Religionsunterricht ab. Ich halte die bisweilen vorgetragene Option, dass der Religionsunterricht eine katechetische Dimension habe, wie dies auch von der Deutschen Bischofskonferenz in *Katechese in veränderter Zeit* neuerdings wieder formuliert wird⁸, für bildungstheoretisch und bildungspolitisch kontraproduktiv. Die Profilierung von Religionsunterricht und Gemeindekatechese muss weiter diskutiert werden – ich sehe darin innovative Chancen. Dabei haben beide Handlungsfelder ihre eigene Dignität. Katechese legt ihren Schwerpunkt auf Gemeindebildung. Gemeindekatechese will dazu beitragen, dass „eine Gemeinde zu einem gemeinsamen Zeugnis, zur gemeinsamen Feier und zur gemeinsamen Praxis des Glaubens kommt“⁹. Diese Aufgabe kann der Religionsunterricht nicht erfüllen und es ist ihm auch nicht zuzumuten, Schüler/innen zu konkretem Gemeindeengagement hinzuführen. Diese Aufgabe müssen kompetente Gemeinden schon selber durch kompetentere Sakramentenkatechese lösen, durch innovative Jugendarbeit und nicht zuletzt auch durch familien- und jugendfreundliche Gottesdienstformen. Die Diskussion zwischen *Adolf Exeler* und *Georg Baudler* ist zwar eine wichtige Wegkreuzung gewesen¹⁰, sie hilft aber derzeit nicht weiter.

In meiner Dissertation unter der Begleitung von *Alfons Auer* und *Günter Biemer* zum Thema „Die Begründung sittlicher Werte und Normen im Religionsunterricht“¹¹ habe ich mich bereits 1977 kritisch mit dem katechetisch strukturierten *Rahmenplan für die Glaubensunterweisung*¹² (1967) sowie dem Religionsbuch *glauben – leben – handeln*¹³ (1969) auseinandergesetzt. Letzteres war zwar eine Weiterführung des kerygmatischen Ansatzes, aber immer noch kein Religionsbuch, das schulpädagogische Kriterien

in: ders. / Werner Tzscheetzsch, Das Geheimnis erspüren – zum Glauben anstiften (FS Günter Biemer), Freiburg/Br. 1989, 116-134.

⁷ Vgl. *Matthias Scharer*, TZI – Theologie – Glaubenserschließung. Vom didaktischen Rezept zur theologischen Hermeneutik des Lebens, in: Karl Josef Ludwig (Hg.), Im Ursprung ist Beziehung. Theologisches Lernen als themenzentrierte Interaktion, Mainz 1997, 90-105; vgl. a. *Lott* 2001 [Anm. 5].

⁸ Vgl. *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), *Katechese in veränderter Zeit*, Bonn 2004, 32.

⁹ *Bischöfliches Ordinariat Rottenburg* (Hg.), Beschlüsse der Diözesansynode Rottenburg-Stuttgart 1985/86, Ostfildern ²1986, 47; Vgl. *Dieter Emeis / Karl Heinz Schmitt*, Handbuch der Gemeindekatechese, Freiburg/Br. 1986, 223- 237.

¹⁰ Vgl. *Baudler* 1972 [Anm. 1].

¹¹ Vgl. *Albert Biesinger*, Die Begründung sittlicher Werte und Normen im Religionsunterricht, Düsseldorf 1979.

¹² *Katholische Bischöfe Deutschlands* (Hg.), *Rahmenplan für die Glaubensunterweisung mit Plänen für das 1.-10. Schuljahr*, München 1967.

¹³ *Deutsche Bischöfe* (Hg.), *glauben – leben – handeln. Arbeitsbuch zur Glaubensunterweisung*, Freiburg/Br. 1969.

wie Kognition, Emotion und Handlungsorientierung in einen gegenseitigen Bedingungs-zusammenhang integriert hätte.

Der *Rahmenplan für die Glaubensunterweisung* von 1967, herausgegeben von den deutschen Bischöfen durch den Deutschen Katecheten-Verein in München, ist ein material-kerygmatisch orientierter Stoffverteilungsplan, der den neuscholastischen Katechismusunterricht zurückdrängte und Stoff reduzierte.¹⁴ Ein erster Schritt dahingehend war, die Altersphasen der Schüler/innen zu berücksichtigen.

Das empirisch orientierte und hermeneutisch weiterführende Normenbegründungsmodell von *Alfons Auer* „Autonome Moral im christlichen Kontext“¹⁵ habe ich in meiner Tübinger Dissertation¹⁶ dagegen gehalten. In der damaligen Situation war dies heftig umstritten. Meine kritische Rezension¹⁷ des im Auftrag der Bischöfe der Bistümer Essen und Augsburg herausgegebenen katechetisch strukturierten Schülerbuches *Botschaft des Glaubens*¹⁸ (1978), das Katechese in der Schule im obigen Sinne intendierte, führte dazu, dass der damalige Bischof von Essen, *Franz Hengsbach*, mir 1981 für meinen ersten Ruf auf den Lehrstuhl an der Theologischen Fakultät in Bochum – Nachfolge *Gottfried Bitter* – zunächst die Lehrerlaubnis verweigert hat. Soweit Wissenschaftsbio-graphisches.

Wenn ich meine These *Religionsunterricht als Erschließung der Gottesbeziehung unter den Bedingungen schulischen Lehrens und Lernens* ausdrücklich schulpädagogisch und fernab einer so verstandenen *Katechese* entwickle, dann nicht zuletzt auch deswegen, weil ich dieses *katechetische Paradigma* für den schulischen Religionsunterricht für überholt halte. Die Ausgangslage hat sich in einer so frappierenden Weise verändert, dass viele Schüler/innen erst einmal die Möglichkeit – bisweilen oft als allererste Möglichkeit – benötigen, die eigene Existenz in der Weite der Gottesbeziehung zu interpretieren im Spannungsfeld von Wesen und Unwesen der Religion (*Bernhard Welte*)¹⁹.

3. Zum Begriff *Erschließung* – bildungstheoretischer Zugang

Bildung ist in Anlehnung an *Klafki* „Erschlossensein einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit für einen Menschen, das heißt zugleich: Erschlossensein dieses Menschen für [...] seine Wirklichkeit“²⁰. Ebenso ist Bildung als Vorgang zu sehen. Sie ist „der Inbegriff von Vorgängen, in denen sich die Inhalte einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit erschließen. Dieser Vorgang ist nichts anderes als das Sich-Erschließen bzw.

¹⁴ Vgl. *Wolfgang Nastainczyk*, Religionspädagogik und Katechetik – ein Zwischenbericht zu ihrem Nach- und Nebeneinander, in: Werner Ritter / Martin Rothgangel (Hg.), Religionspädagogik und Theologie. Enzyklopädische Aspekte (FS Wilhelm Sturm), Stuttgart 1998, 94-106.

¹⁵ *Alfons Auer*, Autonome Moral und christlicher Glaube, Düsseldorf 1971. Vgl. a. *Biesinger* 1979 [Anm. 11], 43.

¹⁶ Vgl. ebd., 110-175, wo sich eine kritische Analyse und Auseinandersetzung mit dem katechetischen Ansatz von Religionsunterricht findet.

¹⁷ *Albert Biesinger*, Ein neuer Katechismus. Bemerkungen zu 'Botschaft des Glaubens – Ein Katholischer Katechismus', in: *Anzeiger für die Katholische Geistlichkeit* 88 (1979) 82-86.

¹⁸ *Andreas Baur / Wilhelm Plöger* (Hg.), *Botschaft des Glaubens. Ein katholischer Katechismus*, Donauwörth/Essen 1978.

¹⁹ *Bernhard Welte*, *Vom Wesen und Unwesen der Religion*, Frankfurt/M. 1952.

²⁰ *Wolfgang Klafki*, *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*, Weinheim 1967, 44.

Erschlossenwerden eines Menschen für jene Inhalte und ihren Zusammenhang als Wirklichkeit“²¹.

Dieser dialektische Prozess vollzieht sich, indem dem Menschen allgemeine, kategorial erhellende Inhalte sichtbar werden und er dadurch allgemeine Einsichten, Erlebnisse und Erfahrungen gewinnt.

Zusammenfassend formuliert *Klafki*:

„Bildung ist *kategoriale Bildung* in dem Doppelsinn, dass sich dem Menschen eine Wirklichkeit ‘kategorial’ erschlossen hat und dass eben damit er selbst – dank der selbstvollzogenen ‘kategorialen’ Einsichten, Erfahrungen, Erlebnisse – für diese Wirklichkeit erschlossen worden ist.“²²

Der *dialektische Grundgedanke* dieses Bildungsbegriffes lässt sich wie folgt formulieren:

- Die Wirklichkeit erschließt sich dem Schüler oder wird ihm erschlossen.
- Der Schüler erschließt sich seinerseits der Wirklichkeit.

Im Religionsunterricht ist die *Wirklichkeit* der Mensch in seiner Beziehung zu sich selbst, zu seiner Mitwelt, zu einer Umwelt, zu Gott, sowie Gott in seiner Beziehung zu den Menschen – zumindest wenn man den jüdisch-christlichen Traditionszusammenhang denkerisch vertieft. *Reinhold Boschki* hat diesen Diskurs in seiner Habilitationsschrift „‘Beziehung’ als Leitbegriff der Religionspädagogik“²³ überzeugend geführt.

Ebenso hat *Thomas Schreijäck* in seiner Dissertation in Weiterführung des Bildungsbegriffs von *Romano Guardini* gezeigt, dass religiöse Bildung christlich einen *Sinnüberschuss* für die menschliche Selbst- und Fremdinterpretation impliziert, wenn Menschen sich geborgen, zweifelnd, aber auch klagend als *Existenz in der Gottesbeziehung* wahrnehmen können.²⁴ Geworfen sein im Weltall oder im göttlichen Beziehungsgrund verwurzelt sein – das ist eine der großen Fragen. Gerade der Tübinger Alttestamentler *Walter Groß* hat in seinen wichtigen Forschungsprojekten zur Bundestheologie den Aspekt der Beziehung JHWHs zu seinem Volk und der Beziehung des Volkes Israel zu seinem Gott JHWH in den verschiedenen Kontexten, Bruchsituationen, neuen Bundeschlüssen, erneuerten Bundeschlüssen erarbeitet.²⁵

²¹ Ebd.

²² Ebd.

²³ *Reinhold Boschki*, „Beziehung“ als Leitbegriff der Religionspädagogik. Grundlegung einer dialogisch-kreativen Religionsdidaktik, Ostfildern 2003, bes. 223-329.

²⁴ *Thomas Schreijäck*, Bildung als Inexistenz. Elemente einer theologisch-anthropologischen Propädeutik zu einer religionspädagogischen Bildungstheorie im Denken Romano Guardinis, Freiburg/Br. 1989.

²⁵ *Walter Groß*, Zukunft für Israel. Alttestamentliche Bundeskonzepte und die aktuelle Debatte um den Neuen Bund, Stuttgart 1998; *ders.*, Bundeszeichen und Bundesschluss in der Priesterschrift, in: *TThZ* 87 (2/1978) 98-115; *ders.*, Neuer Bund oder Erneuerter Bund: Jer 31,31-34 in der jüngsten Diskussion, Mainz 1995, 89-114; *ders.*, Erneuerter Bund oder Neuer Bund? Wortlaut und Aussageintention in Jer 31,31-34, in: Friedrich Avemarie / Hermann Lichtenberger (Hg.), Bund und Torä. Zur theologischen Begriffsgeschichte in alttestamentlicher, frühjüdischer und urchristlicher Tradition, Tübingen 1996, 41-66; *Walter Groß*, Der neue Bund in Jer 31 und die Suche nach übergreifenden Bundeskonzeptionen im AT, in: *ThQ* 176 (4/1996) 259-272; *ders.*, Rezeption in Ex 31,12-17 und Lev 26,39-45. Sprachliche Form und theologisch-konzeptionelle Leistung, in: Hubert Frankemölle (Hg.), Der ungekündigte Bund? Antworten des Neuen Testaments, Freiburg/Br. 1998, 44-63; u. v. a.

4. Die Gottesfrage als Beziehungsfrage

Als zentraler Aspekt des Religionsunterrichts gilt die Gottesfrage. Denn immerhin ist damit im Blick auf die Ausgangsvoraussetzungen vieler Schüler/innen eine zentrale thematische Fokussierung gesetzt. Die Gottesfrage setzt keine bereits bewusste Beziehung zu Gott, zu einer konkreten Religion, auch nicht zum Christentum, oder noch konkreter zu Kirche und Gemeinde voraus. Daher kann die Gottesfrage auch im Philosophieunterricht kompetent diskutiert werden. Dementsprechend heißen dann die Themensetzungen *Letzte Ursache, Höheres Wesen, Idee von Gott, Gottes-Gedanke*. Aber auch im Ethikunterricht kann die Gottesfrage diskutiert werden. Dann ist zu klären, welchen Beitrag der Glaube an Gott für die Werteeziehung innerhalb einer Gesellschaft leisten kann.

Religionsunterricht als Erschließung der Gottesbeziehung geht aber über reduzierte, kognitiv abstrakte Auseinandersetzung mit der Gottesfrage hinaus. Im Religionsunterricht geht es um den Menschen im Sinne seiner Herkunft, seiner Zukunft und seiner Umfassungserfahrung in der Gegenwart (*Martin Buber*) als Beziehung zu Gott.²⁶ Denn Kinder und Jugendliche deuten ihr Leben nicht von einer abstrakten Gottesfrage her, sondern als Beziehung zu Gott oder auch nicht. Gerade die Forschungen zur Entwicklung des religiösen Urteils von *Fritz Oser* und *Paul Gmünder*²⁷ zeigen, dass die dort beschriebenen Stufen beziehungsorientiert sind. Man denke nur in der Stufe 2 an das *Do ut des-Verhältnis*. Dabei hat *Oser* entschieden deutlich gemacht, dass die emotionale Dimension zwingend beachtet werden muss.²⁸ Die Gottesbeziehung ist ohne die emotionale Dimension nicht beschreibbar.²⁹

Dies zeigt sich schon bei Kindern, die, wie die Interviews von *Rainer Oberthür* zeigen, Gott ganz offensichtlich beziehungsorientiert interpretieren.

Kinder eines vierten Schuljahrs

Gott selber hat keine Leiden, aber er leidet unter dem Leid der Menschen.

Gott kann uns nicht in die Hand nehmen, aber er führt uns trotzdem durch das Leben.

Wir können zu Gott sprechen, aber er kann uns nichts sagen.

Wenn man Gott sehen will, sieht man ihn nicht, aber wenn man ihn braucht, dann sieht man ihn.

Gott ist ein leuchtendes Licht, auch für Menschen, um die es dunkel ist.

Gott ist nicht da, aber da. Gott ist still, aber spricht.

Gott ist weit, aber mir nah.

Kinder eines dritten Schuljahres

Man kann Gott zwar nicht sehen, aber man kann Gott in Träumen hören.

Gott ist still, aber er kann mit den Menschen reden.

Gott ist nicht zu sehen, aber in Gedanken sieht man ihn doch.

²⁶ *Martin Buber*, Reden über Erziehung, Heidelberg 1953, 41.

²⁷ Vgl. *Fritz Oser / Paul Gmünder*, Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgegenetischer Ansatz, Gütersloh 1992.

²⁸ Vgl. *Fritz Oser*, Die emotionale Dimension der Entstehung Gottes im Kinde. Neuer Gott für neue Kinder, in: *Vreni Merz* (Hg.), Alter Gott für neue Kinder? Das traditionelle Gottesbild und die nachwachsende Generation, Freiburg/Schweiz 1994. Vgl. ebenso *Hartmut Beile*, Religiöse Emotionen und religiöses Urteil, Ostfildern 1998.

²⁹ Vgl. hierzu ein Unterrichtsbeispiel aus dem neuen DFG Projekt „Konfessionelle Kooperation. Religionsunterricht im Jugendalter“: *Friedrich Schweitzer / Albert Biesinger / Jörg Conrad / Matthias Gronover*, Dialogischer Religionsunterricht. Analyse und Praxis konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts im Jugendalter, Freiburg/Br. 2006, 77-80.

Gott ist immer bei dir, nur du merkst es nicht.
 Gott lässt Menschen sterben, aber er lässt uns trotzdem leben.
 Gott kann man nicht fühlen, aber ich kann es in der Seele fühlen.
 Gott ist hier, obwohl er sich nicht zeigt.
 Wir können Gott nicht sehen, aber er hinterlässt seine Spuren.
 Gott ist sehr hoch am Himmel, ist aber ganz nah bei mir.
 Gott ist nicht überall, aber bei jedem in der Nähe.³⁰

Ebenso verweist *Karl Ernst Nipkow* mit seinen Untersuchungen darauf, dass das Hauptinteresse der Schüler/innen nicht *Gott als solchem* und auch letztlich nicht Gottesvorstellungen und Gottesbildern gilt. „Man sollte davon ausgehen, dass zumindest einige Schüler darauf warten, wann bei einem Unterrichtsinhalt [...] die Wege zu einer konkreten Gottesbeziehung und die erfahrungsbezogenen Schwierigkeiten des Gottesglaubens bedacht werden.“³¹ Auch seine dokumentierten Aussagen von Schüler/innen sind Beziehungsaussagen.³²:

- „An Gott glaube ich nicht, ich habe keinerlei Beziehung zu ihm. Denn früher, wo ich ab und zu in der Klemme saß, betete ich viel und er half mir nie“. (Elektromaschinenbauer, ca. 20 J.)³³ *Gott als ein Helfer, die Verkörperung von Liebe und der Garant des Guten?*
- „Ich glaube an Gott, weil ich davon überzeugt bin, dass es eine höhere Macht gibt, und weil irgendjemand diese Erde, das ganze Weltall erschaffen haben muss. Wenn die Forscher auch sagen, die Erde sei durch einen Urknall entstanden, doch wo kommt der Urknall her, dieser muss ja auch irgendwo herkommen. Also kommt er doch von einer höheren Macht – von Gott“. (Fachschülerin, 16-17 J.)³⁴ *Gott als Schlüssel zur Erklärung des rätselhaften Anfangs der Welt (Urknall oder Schöpfung?)*
- „... es muß doch nachher irgendwie weitergehen, es kann damit nicht zu Ende sein es muß einfach nach dem Tode weitergehen, vielleicht mit einem neuen Leben oder dem ewigen Leben“. (Berufsfachschüler, Metall, 17 J.)³⁵ *Gott als Erklärung des individuellen Endes des Lebens (Weiterleben nach dem Tod oder Tod – basta?)*
- „‘Gott’, das ist ein Wort nichts anderes, doch für viele Menschen ist dieses Wort eine Stütze ...; es ist etwas, was man ‘Gott nennt’ und als ‘Symbolfigur benützt, als die Figur nach der jeder Mensch streben sollte“. (Berufsfachschüler, Metall)³⁶ *Gott als bloß ein Gedanke, Wort und Symbol?*
- „Ich glaube an Gott, weil mir meine Eltern, meine Freundin, deren Eltern und viele andere Menschen und Beispiele gezeigt haben, dass es ihn gibt“. (Berufsfachschüler, 17 J.)³⁷ *Gott als glaubhaft verbürgt und verständlich bezeugt in der Kirche?*

Als weitere Punkte formuliert *Nipkow* die Hoffnungen auf persönliche Hilfe, die eigene Sorge um die Verwirklichung des Guten und die Überwindung des Bösen, das eigene

³⁰ Gekürzt zitiert aus *Rainer Oberthür*, Die Seele ist eine Sonne. Was Kinder über Gott und die Welt wissen, München 2000; vgl. *Albert Biesinger*, Kinder nicht um Gott betrügen – Das Recht des Kindes auf Religion, in: Annette Schavan (Hg.), Bildung und Erziehung. Perspektiven auf die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen, Frankfurt/M. 2004, 230-261.

³¹ *Karl Ernst Nipkow*, Bildungsverständnis im Umbruch. Religionspädagogik im Lebenslauf. Elementarisierung, Gütersloh 2007, 334.

³² *Ders.*, Erwachsenwerden ohne Gott – Gotteserfahrung im Lebenslauf, Gütersloh 1997.

³³ Ebd. 52.

³⁴ Ebd. 61.

³⁵ Ebd. 64.

³⁶ Ebd. 70.

³⁷ Ebd. 76.

Leid und die Fragen wegen des ungerechten Leidens in der Welt, das eigene Interesse an der Entstehung des Universums, das eigene Ende und ein Leben nach dem Tod sowie die Möglichkeit, nicht einer Wort-Erfindung oder Symbolerfindung des Menschen im Blick auf Gott aufzusitzen, als konkrete Anfragen von Jugendlichen an ihre Beziehung zu Gott.³⁸

Für den berufsbildenden Bereich ist knapp auf die Einzelportraits von Schüler/innen von *Klaus Kießling* in seiner qualitativen Analyse zu verweisen. Aus der Vielzahl an Beispielen sei hier „Bernd als Leugner und Sucher Gottes“ sowie auf die „christliche Kindererzieherin Maria“ verwiesen:

Bernd, Koch, Leugner und Sucher Gottes:

„Also man greift da immer wieder darauf zurück, obwohl man oft zweifelt.“³⁹

Maria V., Christliche Kindererzieherin zwischen Himmel und Hölle:

„Für meine Arbeit bekomme ich viele Sachen ..., aber für mich selbst?“⁴⁰

Kießling kommt zu dem Schluss, dass „die religiöse Heterogenität einer suchenden und fragenden Schülerschaft [...] nach methodischer Kreativität und einer Beziehungsdidaktik [verlangt; A.B.], die Religionsunterricht – zumindest im Ansatz – zu einem Ort wechselseitiger Selbstkundgabe werden lässt.“⁴¹ Dass Beziehung nicht nur unter dem Aspekt von Gottesbeziehung im Religionsunterricht von hoher Relevanz ist, liegt auf der Hand. „Die Qualität des Religionsunterrichtes resultiert primär aus der Qualität der darin lebendigen Beziehungen: der Lehrkräfte zu sich selbst, zwischen Lehrenden und Lernenden, schließlich der Schülerinnen und Schüler untereinander.“⁴² Dann ist auch zweifelndes Hineinfragen in die Gottesbeziehung am ehesten möglich.

Die Gottesbeziehung lernen und lehren ist für den christlichen Religionsunterricht eine ganz spezielle Herausforderung. Wenn sich der Religionsunterricht darauf einlässt, die christliche Gottesbeziehung vom Thema *Jesus Christus* abzukoppeln, dann wird er unter fachwissenschaftlichen Gesichtspunkten inkompetent. Die christliche Theologie hat beim Thema Gottesbeziehung immer auch die Jesus Christus-Beziehung und den inneren Zusammenhang zwischen Gott als Vater, Sohn und Heiligem Geist inhaltlich mitzureflektieren, auch wenn dies didaktisch sehr anspruchsvoll ist.⁴³ *Fritz Oser* hat mit seinem eindrucksvollen Buch „Die Jesus-Beziehung“⁴⁴ schon früh differenzierend darauf verwiesen. Es war mir als Religionslehrer von vornherein einsichtig. Die Kinder haben Jesus nicht abstrakt, sondern als Beziehung erlebt, gemalt und gespielt. Die an der Tübinger Evangelisch-theologischen Fakultät verfasste Dissertation von *Tobias Ziegler*

³⁸ *Nipkow* 2007 [Anm. 31], 334.

³⁹ *Klaus Kießling*, Zur eigenen Stimme finden. Religiöses Lernen an berufsbildenden Schulen, Ostfildern 2004, 131.

⁴⁰ Ebd. 144.

⁴¹ Ebd. 162.

⁴² Ebd. 155.

⁴³ Vgl. dazu weiter *Helmut Hanisch / Siegfried Hoppe-Graff*, „Ganz normal und trotzdem König“, Jesus Christus im Religions- und Ethikunterricht, Stuttgart 2002.

⁴⁴ Vgl. *Fritz Oser*, Die Jesus-Beziehung. Werkbuch für den Lehrer, Freiburg/Br. 1973.

„Jesus als ‘unnahbarer Übermensch’ oder ‘bester Freund’“⁴⁵ wird diese Diskussion weitertreiben.

5. Religionsunterricht als Erschließung der Gottesbeziehung ist mehr als kognitive Auseinandersetzung mit der Gottesfrage

Interpretationen der Wirklichkeit werden in verschiedenen Interaktionssituationen gelernt, gelehrt, angezweifelt, weiterentwickelt und individuell verarbeitet, bisweilen auch aufgedrängt.⁴⁶

Der von mir erhobene Anspruch an den Religionsunterricht geht über Wissensvermittlung hinaus. Wer den Religionsunterricht auf kognitive Wissensvermittlung über Gott reduziert, bewirkt bei vielen Schüler/innen eher innere Distanzierung zu dem, was in den vielen Texten aus Bibel oder Theologie an Beziehungsdynamik impliziert ist.

Ein konkretes Beispiel: Schüler/innen eines Gymnasiums hatten wöchentlich fünf Stunden Religion. Bei der Abiturfeier fragte ich sie – in Abwesenheit ihres Religionslehrers –, wie sie diesen intensiven Religionsunterricht einschätzten. Sie sagten zusammengefasst: „Wir haben viele theologische Texte gelesen, studiert, vertieft und diskutiert, von Ratzinger, Küng, Böckle bis Schillebeeckx, auch Enzykliken. Viele biblische Texte haben wir erarbeitet – aber mit uns hat das nichts zu tun.“

Die Einwände, dass der Religionsunterricht für Schüler/innen, die wir heute vor uns haben, nicht Lernraum für die Erschließung der Beziehung zu Gott sein könne, sind schulpädagogisch zu entkräften. Lehrpersonen und Schüler/innen kommen immer nur verschieden weit, ganz wichtig ist, jegliche *Übermächtigung* zu vermeiden.

Eines der Hauptkriterien für einen kompetenten Religionsunterricht ist die existenzielle Betroffenheit und die Möglichkeit, über religiöse und ethische Probleme offen, pro und contra zu dialogisieren. *Burkard Porzelt* hat diese Aspekte anregend reflektiert.⁴⁷ Berufsschuljugendliche antworteten *Klaus Kießling* in einem qualitativen Interview auf die Frage: „Würden Sie etwas vermissen, wenn es an Ihrer Berufsschule keinen katholischen Religionsunterricht mehr gäbe?“: „Und wenn ich Fragen hätte, an wen sollte ich mich dann noch wenden?“⁴⁸

Das Postulat, existenziell betroffen machende Probleme in der schulischen Bildung nicht auszugrenzen, sondern bewusst in den Prozess der Persönlichkeitsbildung und der religiösen Orientierung zu integrieren, bedingt allerdings hohe Kompetenz und nicht

⁴⁵ *Tobias Ziegler*, Jesus als ‘unnahbarer Übermensch’ oder ‘bester Freund’? Elementare Zugänge Jugendlicher zur Christologie als Herausforderung für Religionspädagogik und Theologie, Neukirchen-Vluyn 2006.

⁴⁶ *Reinhard Ehmann / Thilo Fitzner / Gebhard Fürst / Rainer Isak / Werner Stark* (Hg.), Religionsunterricht der Zukunft. Aspekte eines notwendigen Wandels, Freiburg/Br. 1998; Vgl. a. *Karl Ernst Nipkow*, „Religionsunterricht im Pluralismus. Ein identitätsbewusstes Fach auf dem Weg zu mehrseitiger Kooperation und Verständigung“, in: ebd., 38-56; Vgl. zum Folgenden *Biesinger* 2004 [Anm. 30], 253-257.

⁴⁷ *Burkard Porzelt*, Jugendliche Intensivverfahren. Qualitativ-empirischer Zugang und religionspädagogische Relevanz, Graz 1999.

⁴⁸ *Kießling* 2004 [Anm. 39], 148; Vgl. a. *ders.*, Chancen und Hindernisse religiösen Lehrens und Lernens an berufsbildenden Schulen – erste Ergebnisse aus der empirischen Forschung des Instituts für berufsorientierte Religionspädagogik an der Universität Tübingen in Thesen, in: Rundbrief des Verbands Katholischer Religionslehrerinnen und Religionslehrer an Berufsbildenden Schulen in Niedersachsen vom 12. September 2003, 11, sowie vom 16. August 2004, 34.

zuletzt auch kommunikative Sensibilität. Die Klassengruppen oder Kurse in der Sekundarstufe II sind ja von der Zusammensetzung der Schüler/innen dafür nicht von vornherein und vor allem nicht immer geeignet. Es ist eine Herausforderung an die Diskussionskultur, oft auch Störungsbearbeitung, einfühlsam und offen miteinander dialogisieren zu lernen. *Helga Kohler-Spiegel* fordert bei Lehrer/innen daher als Teil der kommunikativen Kompetenz die besondere Fähigkeit, ganz in der Situation anwesend zu sein, intuitiv das Nicht-Ausgesprochene und Nicht-Fassbare einer Atmosphäre zu erfassen, emotional dabei zu sein, ohne aufzugehen in der Situation. Sie sieht gerade in dieser teilhabenden Form pädagogischen Handelns „eine Urform menschlichen Umgangs“⁴⁹.

Dass es religionsdidaktisch sinnvoll ist, Theologie als Kommunikative Theologie zu konzipieren und weiterzuentwickeln, wie *Matthias Scharer* und *Bernd Jochen Hilberath* dies in ihrem Innsbruck-Tübinger Projekt realisieren⁵⁰, belegt folgendes Beispiel:

Ich erzähle in der 11. Klasse Gymnasium am Beginn der Religionsstunde zusammenfassend die Geschichte der Befreiung Israels aus Ägypten (Ex 13ff.) und bitte anschließend die Schüler/innen, diese Geschichte auf kleine Plakate zu malen.

- Malen Sie sich selbst in diese Geschichte hinein. Mit wem wollen Sie in dieser Geschichte unterwegs sein?
- Markieren Sie den Höhepunkt in dieser Geschichte.
- Setzen Sie sich in Zweier-Gruppen zusammen und sprechen Sie über Ihr Bild, so authentisch und selektiv, wie Sie wollen.
- Wir lesen jetzt gemeinsam in der Bibel die einschlägigen Textauschnitte, analysieren sie exegetisch und klären dabei, wie der Glaube an den befreienden Gott im Volk Israel entstanden ist und weiter kommuniziert wurde.

Wir brauchen dafür mehrere Stunden. Eine zentrale, große Erzählung der Menschheitsgeschichte bekommt durch die eigenständige Rekonstruktion der Schüler/innen auch auf der persönlichen Ebene Relevanz. Sie erschließen sich selbst und gegenseitig die Beziehung oder Nicht-Beziehung – zustimmend, zweifelnd distanziert, ablehnend – zum Gott Israels. Übermächtigung ist religionsdidaktisch nicht erlaubt, sie wäre geradezu unsinnig. Wer nicht mitmachen will, bekommt einen anderen Arbeitsauftrag. Dies war aber noch nie nötig.

Die Rückmeldungen auf diesen Unterricht waren:

- sehr interessant,
- hätte ich nicht gedacht, dass Bibel doch etwas mit mir zu tun haben könnte,

⁴⁹ Vgl. *Helga Kohler-Spiegel*, Was heißt es, eine gute Lehrerin, ein guter Lehrer zu sein? Anstöße auch für den Religionsunterricht, cpb 117 (3/2004) 137-139, 138; *dies.*, Was ist guter Religionsunterricht? Persönliche Beobachtungen und Rückblicke, in: JRP 22, 2006, 249-256.

⁵⁰ Vgl. *Matthias Scharer / Bernd Jochen Hilberath*, Kommunikative Theologie. Eine Grundlegung, Mainz 2003; *Bernd Jochen Hilberath / Bernhard Nüsche* (Hg.), Ist Kirche planbar? Organisationsentwicklung und Theologie in Interaktion, Mainz 2002; *Matthias Scharer / Martina Kraml* (Hg.), Vom Leben herausgefordert. Praktisch-theologisches Forschen als kommunikativer Prozess, Mainz 2003; *Bernd Jochen Hilberath / Martina Kraml / Matthias Scharer* (Hg.), Wahrheit in Beziehung. Der dreieine Gott als Quelle und Orientierung menschlicher Kommunikation, Mainz 2003; *Elmar Fiechter-Alber*, Welche Ethik in der Schule? Grundlagen ethischen Lehrens und Lernens, Mainz 2004; *Christoph Drexler / Matthias Scharer* (Hg.), An Grenzen lernen. Neue Wege in der theologischen Didaktik, Mainz 2004; *Martina Kraml*, Verwandlung auf das Leben hin. Sensibilisierung für eine kommunikative Eucharistiekatechese, Mainz 2005; *Gunda Werner*, Macht Glaube glücklich? Freiheit und Bezogenheit als Erfahrung persönlicher Heilszusage, Regensburg 2005.

- wir brauchen einen neuen Moses, der die Verhältnisse in den Schulen endlich mal positiv verändert.
- Aber wie soll ich heute Gott spüren?

6. Möglichkeiten und Grenzen der Erschließung der Gottesbeziehung im Religionsunterricht

6.1 *Der Religionsunterricht ist kein Ort des 'Ausprobierens' liturgischer Riten und gemeinsamer Praxis in der Schule, ...*

Zentrale Elemente der christlichen Gottesbeziehung werden strukturell entfremdet, wenn sie nachgespielt in einer 45-minütigen Unterrichtsstunde angesiedelt werden. Ähnlich wie ich seit langem gegen die Praxis argumentiere, mit Schüler/innen im Unterricht *Pessah zu feiern*, so eignen sich analog Handlungsvollzüge aus dem Christentum, wie etwa die Eucharistiefeier, logischerweise nicht als Rollenspiel. Jüdische Kolleg/innen haben sich zu Recht sehr befremdet geäußert, als in Unterrichtsmodellen solche *Pessah-Spiele* aufgetaucht sind. Eine Religionslehrerin übt in der Grundschule mit ihren Schüler/innen im Mai das Rosenkranzgebet ein und die Kinder streuen im Klassenzimmer vor einer Marienstatue Rosen, solch eine Lernsituation ist nicht im Religionsunterricht der Grundschule anzusiedeln.

Wie bei allen Optionen ist immer auch die differenzierende Qualitätsfrage zu stellen und im Bereich Gottesbeziehung, die ja immer auch ein gewisses Maß an Intimität in sich birgt, ganz besonders. In konkreten Projekten oder bei Besinnungstagen ist die Partizipation an authentischen Vollzügen christlicher Gottespraxis als Kontext des Religionsunterrichtes religionsdidaktisch gut zu begründen.

Burkard Porzelt ist sowohl in seiner Würdigung meiner Überlegungen als auch gerade an diesem Punkt der Grenzen zur Banalisierung von vornherein zuzustimmen. Auch ich gehe davon aus, dass sehr sorgsam die einzelnen Elemente der Praxis der Gottesbeziehung ausgewählt und aufbereitet werden müssen, auch und gerade unter theologischen Gesichtspunkten.⁵¹

6.2 *..., aber ein mystagogischer Lernort*

Wenn ich von Kindern und Jugendlichen her denke, dann wird ihnen eine wichtige Dimension im Religionsunterricht vorenthalten, wenn sie keine Lernräume vorfinden, in denen sie (auch) eine eigene, vorhandene, zögerliche, zweifelnde, wieder zurückgenommene, wieder neu gefundene Qualität ihrer Gottesbeziehung realisieren, austauschen, fundieren, kritisieren können. Die Gottesbeziehung kann und soll ein Religionsunterricht, der den Erwerb religiöser Kompetenz anzielt, allerdings unter dem Anspruch einer inneren Differenzierung sehr wohl erschließen.

Musikunterricht, Sportunterricht, Sprachunterricht und Mathematik intendieren selbstverständlich die eigenständige Praxis im Unterricht. Verschiedene Schulfächer gibt es schließlich deswegen, damit Schüler/innen Kompetenzen erwerben, mit denen sie ihr Leben in ganz verschiedenen Bereichen sinnvoll gestalten können – und dies nicht nur berufsfixiert. Beten können ist auch eine wichtige Kompetenz.

⁵¹ *Burkard Porzelt*, Neuerscheinung und Entwicklungen in der deutschen Religionspädagogik, in: rhs 47 (2/2004) 57-71, 67f.

Die Erschließung der Gottesbeziehung unter den Aspekten von Mystagogie im Sinne von Selbstwahrnehmung, Fremdwahrnehmung und Reflexion ist in manchen Fällen innerhalb des schulischen Rahmens von 45 Minuten nur differenziert möglich. Aber dieses rigide Zeitkorsett ist veränderbar. Die Ansätze zur Schulpastoral zeigen, dass in Projekttagen, die bei Schüler/innen in der Regel hohe Resonanz haben, viele Schüler/innen, etwa in Meditationsübungen, neue Erfahrungen im Blick auf ihre eigene Gottesbeziehung realisieren können (Projekttag Kloster, ein Projekt gemeinsam in Tai-zé).⁵²

Ein authentischer Erfahrungsbericht eines erfahrenen Religionslehrers:

„Ich habe seit 1980 mit meinen Schülern von Klasse 5 bis 13 Schweigeübungen im Unterricht gemacht, als Vorbereitung oder Nachwirkung von Text-, Bild- oder Musikmeditationen. Sie sind natürlich nicht immer voll gelungen, aber meistens von der Mehrzahl der Schüler als hilfreich erlebt worden für die Identitätsfindung, für die Konfliktbewältigung, für echte religiöse Erfahrungen. Außer im Unterricht (etwa einmal im Monat, vierzig Minuten lang, in jeder Klasse, auch in den 'schwierigen') habe ich achtzehnmal bei der jährlichen sogenannten 'Route Spirituelle' (spiritueller Weg) mit vierzig Teilnehmern, darunter einige 'Ehemalige' und zwei Mütter, intensive Erfahrungen mit Schweigezeiten bei Kindern und Jugendlichen machen dürfen. Die Teilnehmer machen sonst auch mit bei der Reli-AG der Schule, die sich während der Schulzeit wöchentlich in der Bücherei zu Gebet, Meditation, Gespräch und zur Vorbereitung der geplanten Aktionen (zum Beispiel Partnerschaft für Ruanda) treffen. Bei der fünftägigen Route Spirituelle, meist in einem schönen Wanderheim in der Pfalz, halten wir drei Schweigezeiten, zwei kleine von einer Stunde und eine große von drei Stunden. Im Pfälzerwald spielen natürlich auch Naturbeobachtungen eine besondere Rolle: Natur als Schöpfung Gottes erfahren. Die jeweilige Einführung in die Schweigezeit wird von erfahrenen Schülern und Religionslehrern vorgenommen. Zwei Texte von der Erinnerungstapeete der Route Spirituelle mögen die Bedeutung der Kunst des Schweigens auch bei heutigen Kindern und Jugendlichen aufzeigen. Jedem wurde klar, dass das Höchste, Schönste, Liebste, Wahrste nicht in Worten übermittelt werden kann, sondern im Schweigen. Das Geheimnis ist für Worte oft nicht erreichbar.“⁵³

Niko (16 Jahre) schreibt: „Die Route ist der Höhepunkt der Anreicherung von Stille und Freude im Jahr. Auf der Route tanken wir alle Stille, Friede und Frischluft.“ Und Katja (18 Jahre): „Ich atme Schweigen. Es ist so wichtig für mich wie Brot. Ich brauche die Stille, um hören zu können. Ich brauche die Stille, um Mensch zu sein.“⁵⁴

Aber auch in Klassenzimmern konnte ich die Erfahrung machen, dass Schüler/innen auf eine zehnminütige Musikmeditation am Beginn jeder Unterrichtsstunde sehr positiv reagiert haben. In einer Lehrlingsklasse im Berufsbildungszentrum in Tübingen begann ich die wöchentliche Unterrichtsstunde eines ca. achtwöchigen Unterrichtsprojektes zum Dekalog jeweils mit einer Musikmeditation und der Anleitung: „Lasst Euch auf diese Musik ein und sagt Gott all das, was Ihr ihm sagen wollt. Falls Ihr dies nicht wollt, hört einfach die Musik.“

Zunächst war ich gespannt, ob und wie die Schüler/innen sich auf eine solche Lernmöglichkeit einlassen. Es war, was Disziplin, Stille wie Intensität angeht, völlig unproblematisch. Die Atmosphäre in den Unterrichtsstunden änderte sich positiv. Es wurde kon-

⁵² Vgl. *Albert Biesinger / Winfried Nonhoff* (Hg.), *Religionsunterricht und Schulpastoral*, München 1982.

⁵³ *H. Heine*, Leserbrief, in: *CiG* 51 (3/99) 24.

⁵⁴ *Ebd.*

zentriert, gelassen, auch einfühlsam gearbeitet. Als ich in einer Stunde den Kassettenrekorder nicht dabei hatte und deswegen die Religionsstunde ohne Musik beginnen musste, kam die halbe Klasse nach dem Unterricht zu mir und fragte: „Warum haben wir heute nicht gebetet?“

Der Nobel-Preissträger *Elie Wiesel* formuliert es prägnant und provokativ:

„Beten heißt, fähig zu sein, seine Stärken und Schwächen zu erkennen, seine Existenz und seine Zukunft zu ermessen, heißt empfangen und geben. Ohne diese Möglichkeit wäre der Mensch um eine wesentliche Dimension ärmer. Niemand ist mehr zu bedauern als der Mensch, der nicht beten kann, denn nicht beten ist keine Sünde, sondern eine Strafe. Die tragischste Stunde im Leben des Bescht ist jene, als er zur Strafe seine Gebete vergaß.“⁵⁵

Wenn heute der *Arbeitskreis Grundschule* selbstverständlich Meditationsübungen im Unterricht fordert, erzeugt dies bei mir kritische Nachdenklichkeit. Als ich 1981 den Band „Meditation im Religionsunterricht. Theoretische und schulpraktische Perspektiven“ mit Beiträgen von *Bernhard Grom*, *Fritz Oser*, *Michael E. Frickel* sowie dem chassidischen Rabbi *Salman Schachter* aus Philadelphia u.a. vorgelegt habe, haben damals manche Kolleg/innen stirnrunzelnd gefragt, was denn Meditation im Religionsunterricht zu suchen habe.⁵⁶

„Heinrich Rombach beschreibt in seiner Anthropologie des Lernens eine wichtige Korrektur für die Diskussion über die Möglichkeiten und Grenzen schulischen Lernens. Er plädiert für eine neue Dimensionierung des Lernbegriffs und diagnostiziert zu Recht, dass die westliche Wissenschaft in der Gefahr allzu großer Vereinfachung grundlegender Vorgänge zentrale Möglichkeiten des Lernens übersehen könnte. ‘Was man mit dem generellen Namen der Meditation benennt, sind sehr unterschiedliche und komplizierte Vorgänge der ‘Bewusstmachung’ (d.h. des Lernens) elementarer Lebensfunktionen, die auf diese Weise ganz anders in ein durchlichtetes existentielles Ganzes eingebracht werden können, als es in der nachlässigen Weise geschieht, wie wir heute noch Dinge ‘selbstverständlich’, d.h. ohne eine Verfremdung, hinnehmen. Bei dem rapiden Zuwachs an Lernaufgaben, der uns heute bedrängt, und noch viel mehr bedrängen wird, könnte es einmal notwendig werden, auf diese noch unerforschten Lernformen zurückzugreifen.’“⁵⁷

⁵⁵ *Elie Wiesel*, *Macht Gebete aus meinen Geschichten*, Freiburg/Br. u.a. 1986, 33f.

⁵⁶ *Albert Biesinger* (Hg.), *Meditation im Religionsunterricht. Theoretische und schulpraktische Perspektiven*, Düsseldorf 1981. Vgl. *ders.*, *Religionsunterricht im Spannungsfeld von Religiosität – Sachinformation – Glaubenserziehung*, in: *Ehmann* u.a. 1998 [Anm. 46], 251-256.

⁵⁷ *Albert Biesinger*, *Schulpädagogische Argumente für und gegen Meditation im Religionsunterricht*, in: *ders.* 1981 [Anm. 56], 11-27, 11 mit Bezug auf *Heinrich Rombach*. Vgl. a. ebd., 25f.: „John Henry Newman, der bedeutende englische Kardinal und Fundamentalthologe, plädiert in seinem ‘Entwurf einer Zustimmungslhre’ für ein ganzheitliches Konzept der Glaubenszustimmung. Der christliche Glaube darf nach ihm niemals nur eine Sache der Reflexion sein, sondern muss die gesamte Person betreffen. Einerseits lehnt er eine bloße Gefühlsreligion als unverantwortbar ab, andererseits ist es sein besonderes Verdienst, auf die subjektive Seite der Glaubenszustimmung, den Glaubensakt, hingewiesen zu haben. Es geht ihm sowohl um eine Theorie als auch um die Praxis der Glaubenserkenntnis. ‘Deduktionen haben keine Überzeugungskraft. Das Herz wird gemeinhin nicht durch den Verstand erreicht, sondern durch die Einbildungskraft, aufgrund unmittelbarer Eindrücke, durch das Zeugnis von Tatsachen und Ereignissen, durch Geschichte, durch Beschreibung. Personen beeinflussen uns ... Kein Mensch will der Märtyrer einer Schlussfolgerung sein.’ Die Tatsachen des Glaubens sollen ‘als Gegenstände so vor unserem Geist entstehen, ... dass sie von einem Glauben angeeignet werden können, der so lebendig ist wie die Einbildungskraft, die sie erfasst’. Newman spricht der Meditation den Zweck zu, die Glaubenssachen zu vergegenwärtigen (to realize). Das wesentliche Medium realer Erfassung eines Gegenstandes ist die Imaginationskraft. ‘Das Erkenntnismedium ... der Wirklichkeit, vollen Wahrheit, ist nächst und neben der Wahrnehmung und immer verbunden mit ihr die Einbildungskraft: das Bild.’ Newmans Zustimmungslhre weist dringlich auf den Prozess des Glaubenlernens hin. Der Glaube und das Vertrauen kommen erst in der Liebe zu

Im buddhistischen Lehrplan des Landes Berlin sind Meditationsübungen selbstverständlicher Bestandteil des Religionsunterrichtes.⁵⁸ Andere denken offensichtlich in einem weiteren Horizont!

6.3 Erwerb von religiöser Partizipationskompetenz, religiöser Sprachkompetenz und interreligiöser Handlungskompetenz

Analog zu Sprachkompetenz, musikalischer Kompetenz, sportlichen Kompetenzen ist im Religionsunterricht die Frage nach analogen Kompetenzen im Alltag nicht zu tabuisieren, sondern offensiv zu diskutieren. Was ist von einem Sportlehrer zu halten, der lediglich die Regeln über Powerpoint und andere Medien in Klassenzimmern vermittelt und nie mit den Schüler/innen Fußball, Volleyball oder Ähnliches tatsächlich spielt. Was halte ich von einem Musikunterricht, indem nur Partituren gelesen werden und nie gesungen wird.

Partizipationskompetenz bezieht sich auch auf den eigenen religiösen Weg. Kognitive und emotionale Zugänge zu religiösen Handlungen im Christentum – selbstverständlich konfessionell-kooperativ – zu gewinnen, gehört zu religiöser Bildung selbstredend dazu. An einer Beerdigungsliturgie, an einer Taufe, an einer Hochzeit verstehend teilnehmen zu können, hat seine Voraussetzungen. Damit wird der Religionsunterricht nicht zu einem Projekt der Gemeindebildung. Den Schüler/innen aber den Lernraum für den Erwerb von solchen Partizipationskompetenzen zu öffnen, dass sie auf ihre Weise entscheidungsfähig und handlungskompetent auch im Blick auf religiöse Partizipation werden, ist schulpädagogisch anzustreben – gerade auch wenn man analog die interdisziplinäre Vernetzung zu den anderen Schulfächern ernstnimmt. Die religiösen Entscheidungen, die Schüler/innen persönlich fällen, bleiben offen.

Dabei ist es angesichts der multikulturellen und vor allem auch multireligiösen Entwicklung in unserer Gesellschaft mehr als wichtig, die Gottesbeziehung gerade auch unter christlichen Gesichtspunkten interreligiös zu buchstabieren. Die didaktische Leitidee kann dabei sein, „Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden“. Diese Leitidee eignet sich nicht nur für die konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht, sondern bei entsprechend weiterführend kritischem Diskurs auch für die interreligiöse

einer Person, absolut nur in der Liebe zu Gott, zur Ruhe. Eine systematische Lehre, so wahr und logisch sie sein mag, kann ohne den personalen Prozess nicht zum Ziel kommen. 'Wenn ich erst weiß und gewiss bin, wem ich glaube, macht das Was des Glaubens nicht mehr die großen Schwierigkeiten: Cor ad Cor loquitur.' Begrifflich zustimmende und folgernde Akte allein können die Lebensführung des Menschen nicht beeinflussen, dazu bedarf es vielmehr der Akte realer Glaubenszustimmung. Begriffliche und argumentative Auseinandersetzungen mit dem Glauben setzt Newman als selbstverständlich wichtig voraus. 'Ich darf also wohl dazu noch einmal wiederholen, dass Zustimmung oder Glaube eine Erfassung der geglaubten Dinge voraussetzt, Folgerung dagegen keine Erfassung der geglaubten Dinge erfordert.' Der Glaube kommt erst nach faktischem Wissen, sinngebenden Aspekten und folgerichtigem Durchdenken. Beispiele und Vorbilder und nichttheologische Verständesooperationen (Reasonings) sind die lebendigen Beweise, 'die allein eine Macht über das Gemüt haben oder den Charakter formen können'."

⁵⁸ Vgl. *Buddhistische Gesellschaft Berlin e.V.*, *Buddhistischer Religionsunterricht. Rahmenplan für die Klassenstufen 1-13*, Berlin 2002, 14 (www.buddhistischer-religionsunterricht.de/downloads/rahmenpl.pdf): „Der buddhistische Religionsunterricht wird Kindern und Jugendlichen die Grundlagen der buddhistischen Lehre und Praxis als religiöse Übung nahe bringen, die Philosophie, Ethik und Meditation umfasst.“ [Hervorh. A. B.]

Buchstabierung der Gottesbeziehung im Christentum – Judentum – Islam, in spezieller Differenzierung mit Hinduismus und Buddhismus.⁵⁹ Es gehört zu den Kompetenzen, die den heutigen Schüler/innen in der Zukunft in unserer Gesellschaft abverlangt werden, dass sie sich religiös, vor allem aber auch interreligiös ausdrücken können. Dass sie fähig werden, Dialoge zu führen, sich interreligiös zu verständigen, den eigenen religiösen Weg so tief zu verstehen, dass sie sich tatsächlich auch mit anderen religiösen Wegen verständigen und dabei auch ohne Vorurteile den Unterschieden gerecht werden können. Auch dies ist fernab jeglicher *Frömmerei* einzuüben und für Schüler/innen in der Regel auch eine enorme denkerische Herausforderung. Seit Jahren habe ich in Unterrichtsprojekten Oberstufenschüler/innen die Aufgabe gegeben: „Erklären Sie einem gleichaltrigen muslimischen Jugendlichen / einer Jugendlichen, was Christen glauben“. Für christliche Schüler/innen ist es eine große denkerische Herausforderung, das Christentum mit eigenen Worten kompetent zu beschreiben. Durch diese Aufgabenstellung wird denkerisch ein wichtiger Prozess angestoßen, der es den Schüler/innen ermöglicht, in der Zukunft in verschiedensten gesellschaftlichen Zusammenhängen mit Menschen aus anderen religiösen Wegen auf gleicher Augenhöhe einerseits selbstbewusst und andererseits sensibel wie ehrfurchtsvoll zu kommunizieren.

Religionsunterricht als Erschließung der Gottesbeziehung meint somit mehr als die kognitive Auseinandersetzung mit der Gottesfrage. Es ist ein anspruchsvoller Zugang, Schüler/innen zu ermöglichen, sich in der Existenz Gottes zu deuten. Es verlangt von uns Lehrenden, nicht nur kognitiv die Auseinandersetzung der Schüler/innen zu fördern, sondern immer auch im Hinblick auf ihre Selbst- und Weltinterpretation aus und in der Beziehung zu Gott.

⁵⁹ Vgl. Friedrich Schweitzer / Albert Biesinger, Gemeinsamkeiten stärken, Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, Freiburg/Br. – Gütersloh 2002; Albert Biesinger, Unterricht über andere Religionen. Didaktische Reflexionen am Beispiel des Dialoges Christentum – Judentum , in: Gabriele Faust-Siehl / Karl Ernst Nipkow / Friedrich Schweitzer (Hg.), Religion in der Grundschule. Religiöse und moralische Erziehung, Frankfurt/M. ³1996, 138-143; Günter Biemer / Albert Biesinger / Peter Fiedler (Hg.), Was Juden und Judentum für Christen bedeuten. Eine neue Verhältnisbesinnung, Freiburg/Br. u.a. 1984.

Zur religionsdidaktisch-schulpädagogischen Orientierung des Religionsunterrichts

1. Die Sehnsucht nach dem katechetischen Religionsunterricht an der öffentlichen Schule

Die Frage der schulpädagogischen gegenüber einer theologisch-kirchlichen Orientierung des Religionsunterrichts an der öffentlichen Schule ist eine alte. Schon 1974 hat die *Würzburger Synode* in ihrem *Beschluss „Der Religionsunterricht in der Schule“*¹ die Notwendigkeit erkannt, Religionsunterricht schulpädagogisch zu begründen. Die dort genannten Begründungsstränge (kulturgeschichtlich, anthropologisch, gesellschaftlich) haben prinzipiell heute nichts von ihrer Gültigkeit verloren. Der gesetzlich garantierte Religionsunterricht, so heißt es, „ist aber nur dann gegen alle Bestreitungen auf die Dauer einsichtig vertretbar und haltbar, wenn sich der Religionsunterricht in Begründung und Zielsetzung auch wirklich als ‘ordentliches Lehrfach’ ausweist. Mit anderen Worten. Der von der Glaubensunterweisung in den Gemeinden abgehobene Religionsunterricht in der Schule muß zeigen, wie er teilhat an der Aufgabenstellung der öffentlichen Schule“². Die Unterscheidung von (Gemeinde)Katechese und Religionsunterricht ist weithin aufgegriffen worden, die im *Synodenbeschluss* genannten Begründungen sind weitergedacht und ausgeführt worden. Mehr als 30 Jahre später gewinnt die dort getroffene Unterscheidung und die schulpädagogische Begründung neue Aktualität.

Neuerdings kann man die Beobachtung machen, dass die katechetische Funktion des Religionsunterrichts wieder massiv eingefordert wird, gewissermaßen als Lückenbüßer für eine nicht mehr wirksame Katechese. Diese Entwicklung ist in vielerlei Hinsicht kritisch zu betrachten: (1) im Hinblick auf die Legitimität und die politische Diskussion um den Religionsunterricht, (2) im Hinblick auf die Katechese selbst und (3) im Hinblick auf die Reichweite und das Aufgabenspektrum der wissenschaftlichen Religionspädagogik.

Katechese, verstanden als konfessionelle religiöse Sozialisation, ist eine unaufgebbare Funktion für jede Glaubensgemeinschaft bzw. Kirche, denn sie kann nur dann existieren, wenn die Einführung in die Überzeugungen und Vollzüge dieser Gemeinschaft gewährleistet sind.

Dass Katechese wenigstens als Desiderat verstärkt in das Zielspektrum schulischen Religionsunterrichts gerückt ist, ist seit einiger Zeit im religionspädagogischen Schrifttum zu beobachten, wenn auch nicht immer so explizit wie bei *Eckhard Nordhofen* im Themenheft von *Communio* zu „Schule und Religion“³. Dort heißt es, die „ungewollte Monopolstellung“ des Religionsunterrichts würde ihn „außerordentlich aufwerten.“⁴

¹ *Sekretär der deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), *Der Religionsunterricht in der Schule*. Ein Beschluß der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland (Synodenbeschlüsse Nr. 4), Bonn 1974.

² Ebd., 21.

³ *Eckhard Nordhofen*, „So geht katholisch“. Ein Plädoyer für starke Mystagogie, in: *Communio* 35 (3/2006) 224-230.

⁴ Ebd., 227.

Wie ist das zu verstehen? Es wird konstatiert, dass es weder familiäre noch die gemeindliche Katechese vollbringen, einen nennenswerten Prozentsatz der Kinder und Jugendlichen religiös zu sozialisieren und dass deshalb „der Religionsunterricht tatsächlich die einzige nachhaltige Möglichkeit der Begegnung mit dem Evangelium Jesu Christi darstellt.“⁵ Die Monopolstellung des Religionsunterrichts und die damit verbundene Aufwertung werden hier also ausschließlich von einer innerkirchlichen Perspektive her verstanden. Die spezifischen Chancen, die Notwendigkeit und die Verantwortung des Religionsunterrichts innerhalb der Schule werden ganz ausgeblendet.

Mangelndes Glaubenswissen und fehlende religiöse Erfahrung von Kindern und Jugendlichen werden weithin beklagt. Es stellt sich aber die Frage, welche Konsequenzen daraus zu ziehen sind und ob die Einforderung der Katechese im Religionsunterricht oder „starke Mystagogie“, wie bei *Nordhofen*, die einzig mögliche Denkrichtung darstellt.

Das verbreitete religiöse Unwissen ist aber nur eine Zielrichtung der Kritik. Sie trifft auch den existierenden Religionsunterricht, insbesondere die Lehrpersonen. Sie orientierten sich zu sehr am Schülersubjekt⁶, seien, weil ihnen die Religionspädagogik das seit Jahren ans Herz lege, „Virtuosen der Wahrnehmung“⁷, statt mystagogisch zu wirken und die Mission der Kirchen zu erfüllen. Ein dritter Kritikpunkt schließlich betrifft den nichtkonfessionellen Religionsunterricht, dem jegliche Sinnhaftigkeit aufgrund der Erfahrungen mit LER abgesprochen wird. „Wer Religion nur besichtigt, lernt sie nicht wirklich kennen.“⁸

Tatsächlich muss man zugestehen, dass der konfessionelle Unterricht von seiner Anlage als Bekenntnisunterricht her eine teilweise katechetische Funktion haben kann. Im *Synodenbeschluss* aber spiegelt sich schon die Erfahrung wider, dass die kirchliche Katechese in der Schule nicht so einfach funktioniert. Schon 1974 konnte man eine Pluralität, ja widersprüchliche Erwartungen bei den katholischen Schüler/innen, den Eltern und im Kollegium wahrnehmen. Daraus folge, so der *Synodenbeschluss*, dass der Religionsunterricht in der Schule ein anderes Zielspektrum verfolge als die gemeindliche Katechese (z.B. zu einer begründeten Ablehnung des Glaubens zu kommen⁹), dass die Glaubensweitergabe nicht auf die Schule abgeschoben werden darf, weil sie innere Bereitschaft und Freiwilligkeit erfordert. Dazu kommt die Tatsache, dass der katechetische Unterricht als ordentliches Fach innere Aporien hervorbringt, wie z.B. in der Notwendigkeit der Notengebung.

Was hat sich seit der *Synode* verändert? Die Abwendung vieler Menschen vom kirchlich institutionalisierten Christentum hat sich verstärkt und ist durch die deutsche Wiedervereinigung noch deutlicher geworden – ebenso wie sich die Anwesenheit vieler Menschen nicht-christlicher Religionszugehörigkeit massiv verstärkt hat. Religion als politisches und gesellschaftlich relevantes Thema ist wieder präsent – wenn auch meist negativ –, ebenso eine Rückkehr des Religiösen und ein spirituelles Interesse, bei dem die Kirchen allerdings nicht hoch im Kurs stehen.

⁵ Ebd., 226.

⁶ Ebd.

⁷ Ebd.

⁸ Ebd., 225.

⁹ Vgl. *Sekretär der Deutschen Bischofskonferenz 1974* [Anm. 1], 29.

2. Einfallstore für die katechetische Renaissance des konfessionellen Religionsunterrichts

Im Folgenden werde ich einige klassische Argumente zur Legitimierung des konfessionellen Religionsunterrichts prüfen, und zwar solche, die das Einfallstor für eine katechetische Renaissance in der Religionsdidaktik sind. Es geht dabei keineswegs darum, den konfessionellen Religionsunterricht zu desavouieren, sondern die Fußangeln dieser Argumentationen aufzeigen.

2.1 „Im Religionsunterricht findet religiöse Beheimatung und Identitätsfindung statt. Der Religionsunterricht muss immer einen Angelpunkt an einer verfassten Religionsgemeinschaft haben, denn Religion als Abstraktum gibt es nicht.“

Der Anspruch der religiösen Beheimatung im Religionsunterricht ist eine grundlegende Legitimation für die konfessionelle Trias, anders ausgedrückt: Es ist ein Bestreben des Religionsunterrichts, dass sich die Schüler/innen in der Kirche (meist gemeint: Heimatpfarrrei) zu Hause fühlen können. Es muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass 'Heimat' durchaus ein unscharfer, ja problematischer Begriff ist. Der Schriftsteller *Bernhard Schlink* spricht von Heimat als Utopie, ein Ort nicht als der, der er ist, sondern als der, der er nicht ist.¹⁰ Im Heimatbegriff spiegeln und konzentrieren sich „Erinnerungen an das tatsächlich Vergangene wie auch an vergangene Träume, Hoffnungen und Sehnsüchte.“¹¹ Die politische Problematik eines statischen Heimatbegriffs braucht hier nicht weiter ausgeführt zu werden, ebenso nicht die Tatsache, dass im christlich-jüdischen Verständnis das Unbehaust- und Unterwegssein eine wichtige Rolle spielt. Insofern ist auch die Gegenübersetzung von Beheimatung und Beliebigkeit, wie im Zusammenhang mit Religionsunterricht häufig geschehen, untauglich. *Werner Tzschetzsch* weist darauf hin, dass bei Jugendlichen im Hinblick auf Heimat die sozialen und personalen Beziehungen sowie die sprachliche Heimat eine entscheidende Rolle spielen¹², Heimat bedeutet hier etwas Bewegliches und Dynamisches.

Wenn man die genannten Aspekte bedenkt, wird deutlich, warum kirchliche Beheimatung im schulischen Religionsunterricht nicht gelingen kann, denn Schule kann nirgendwo anders beheimaten als in der Schule selbst. Das schulische Leben bildet einen eigenen, für die Kinder und Jugendlichen meist sehr bedeutsamen Kosmos. Wenn eine Glaubensgemeinschaft um die Weitergabe ihrer Tradition besorgt ist, dann muss sie selbst diese Beheimatung ermöglichen und kann sie nicht an eine andere Institution delegieren.

Die Differenzierung im Hinblick auf den Heimatbegriff trifft auch für die (religiöse) Identitätsbildung zu. Identität ist nichts Statisches, Identitätsbildung ein lebenslanger Prozess.¹³ Auch eine „katholische Identität ist eine offene Identität“¹⁴, so *Tzschetzsch*. Religionsunterricht kann und soll aber zur religiösen Selbstreflexion beitragen. Eine

¹⁰ *Bernhard Schlink*, *Heimat als Utopie*, Frankfurt/M. 2000, 32.

¹¹ Ebd., 34.

¹² Wie z.B. bei *Werner Tzschetzsch*, *Konfessionalität als Beheimatung und Identität?*, in: ders. (Hg.), *Zwischen Exodus und Exil. Religionspädagogik in der Pluralität*, Ostfildern 2000, 87-93.

¹³ Vgl. a. *Sandra Büchel-Thalmaier*, *Dekonstruktive und Rekonstruktive Perspektiven auf Identität und Geschlecht*, Münster 2005, 7-121.400-408.

¹⁴ *Tzschetzsch* 2000 [Anm. 12], 88.

solche Selbstreflexion kann dazu stimulieren, sich für das Angebot einer Glaubensgemeinschaft zu interessieren. Im oben erwähnten Heft von *Communio* zeigt übrigens *Johan van der Vloet* auf, dass selbst in der konfessionellen Schule der Raum für die Glaubensweitergabe begrenzt ist.¹⁵

Religion ist im Religionsunterricht in erster Linie Thema und nicht Vollzug, ein Faktum, das im übrigen für die meisten Lerngegenstände in der Schule zutrifft. In der neueren Methodik wird versucht, diesen Mangel an Konkretion und Sinnlichkeit der Lerngegenstände durch ganzheitliche, selbstentdeckende, sinnenbetonte Methoden insbesondere in der Primarstufe wenigstens teilweise zu beheben. Einerseits tut sich in der Schule eine eigene Welt, ein wichtiger Kosmos auf, andererseits bleibt sie in gewisser Weise immer der Ort, wo aus zweiter Hand gelebt wird. So ist Religion in der Schule gerade nicht der Ort, wo Glaube gemeinschaftlich gelebt wird. Nur erwähnen möchte ich in diesem Zusammenhang die Ergebnisse von *Andreas Feige u.a.*, die von einer eigenen „Bildungsreligion“ der Religionslehrpersonen sprechen, die aber an den „Resonanzraum Kirche“ anschlussfähig sei.¹⁶

Ein letzter Aspekt ist im Hinblick auf die Konfessionalität des Religionsunterrichtes als alleinige Garantin religiöser Identität zu nennen. Es wird vielfach unterschätzt, wie identitätsbildend die Begegnung mit dem Fremden ist. Gerade an der Religion der Anderen kann man lernen, wer man selbst ist, woher man kommt; gerade in der Begegnung mit dem Fremden wird die eigene Prägung deutlich spürbar.¹⁷

2.2 „Ein existenzieller Zugang zu Lebensfragen ist nur im konfessionellen Unterricht möglich.“

Es wird immer wieder der Einwand erhoben, dass in einem multi-faith-approach kein existenzieller Zugang zu Religion möglich sei.¹⁸ Wiederum handelt es sich um eine grundlegende Problematik, die im Prinzip jedes Schulfach betrifft. Ob der existenzielle Zugang zu einer Sache gelingt, hängt dabei entscheidend von der Lehrerpersönlichkeit ab. Auch für den existenziellen Zugang und das Thematisieren von ‘großen Fragen’ im Religionsunterricht gilt dies. Die Thematisierung existenzieller Fragen in einem nichtkonfessionellen Unterricht lebt wesentlich von der Fähigkeit der Lehrperson, die unterschiedlichen religiösen Voraussetzungen und Befindlichkeiten der Schüler/innen zu thematisieren, ins Gespräch zu bringen und mit der religiösen Thematik zu verbinden. Dass der existenzielle Aspekt auch auf der Lehrplanebene erwünscht und eingefordert wird, zeigt ein Blick in die Zielsetzung des nichtkonfessionellen Fachs „*Religion und*

¹⁵ *Johan van der Vloet*, Religion und Erziehung. Plädoyer für eine religiöse Erziehung in der Schule, in: *Communio* 35 (3/2006) 207-217, 215.

¹⁶ *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 2000, passim.

¹⁷ Als schulisches Beispiel sei hier verwiesen auf ein Videoprojekt in einem nichtkonfessionellen Religionsunterricht an einem Luzerner Gymnasium, vgl. *Benno Bühlmann*, Mit den Weltreligionen auf Tuchfühlung, in: *KBI* 127 (6/2002) 422-426.

¹⁸ Vgl. *Hans-Georg Ziebertz*, Interreligiöses Lernen und die Pluralität der Religionen, in: *Friedrich Schweitzer / Rudolf Englert / Ulrich Schwab / Hans-Georg Ziebertz*, Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Gütersloh Freiburg 2002, 121-143, 127.

Kultur“ für die Sekundarstufe I im Kanton Zürich. „Kompetenz im Umgang mit religiösen Fragen und Traditionen“ heißt:

- „Schülerinnen und Schüler sind für religiöse Fragen und Phänomene bzw. die religiöse Dimension des Lebens sensibilisiert [...]“
- Schülerinnen und Schüler kennen die Stellung und Bedeutung der großen Religionen und ihrer Werte und Normen in unserer Gesellschaft und können sich so orientieren [...]
- Schülerinnen und Schüler können sich mit Menschen verschiedener Überzeugung und Weltanschauung, mit Menschen anderer Religionen und Kulturen verständigen und achten deren Lebens- und Werthaltungen.¹⁹

Dies soll durch verschiedene Zugänge zu Religion ermöglicht werden, nämlich einen „historisch-deskriptiven Umgang, einen gesellschaftsorientiert-politischen Zugang und einen lebensweltlichen Zugang.“²⁰

Als zweites Beispiel sei der *Rahmenlehrplan Religion* für die schweizerischen Maturitätsschulen angeführt, auch hier für einen nichtkonfessionellen Unterricht. Eines von sechs dort aufgeführten allgemeinen Bildungszielen heißt: Der Religionsunterricht „hilft den Jugendlichen, ihre religiöse Sozialisation, die sehr verschieden sein kann, zu klären, Vorurteile aufzuarbeiten und eine eigene Stellungnahme zu Religion und Glauben zu verantworten.“²¹ „Er zeigt Möglichkeiten der Sinnggebung, der ganzheitlichen Entfaltung und der menschlichen Selbstbestimmung auf.“²² Bei Grundfertigkeiten geht es darum, „sich der eigenen religiösen Erfahrungs- und Vorstellungswelt bewusst werden.“²³

Ein drittes autobiografisches Beispiel soll zeigen, dass die existenzielle Dimension im Religionsunterricht nicht von Konfessionalität abhängt. Als bestellte auswärtige Expertin habe ich Einblick in die Aufgabenstellungen für die schriftliche Maturität nach dem oben angeführten *Rahmenlehrplan* und nehme in den mündlichen Prüfungen den Beisitz wahr. In einer der bewegendsten Prüfungen legte ein junger Muslim erst die Bedeutung des Reiches Gottes im Neuen Testament dar und erörterte danach die Problematik des Dschihad. Solcherart religiös gebildete Menschen brauchen wir!

2.3 „Die Lehrperson muss im Religionsunterricht glaubhaftes Zeugnis von der christlichen Botschaft ablegen.“

Es ist überhaupt nichts dagegen einzuwenden, wenn Lehrpersonen glaubhafte, authentische Zeugen sind. Erwiesenermaßen bewirken Personen und gerade auch Lehrpersonen die nachhaltigsten Erfahrungen in der Schule; das trifft in besonderem Maße für den Religionsunterricht zu. Alle Lehrpersonen, ob sie wollen oder nicht, legen Zeugnis ab in der Schule: von ihrem Menschenbild, ihren Werten und Lebenseinstellungen, von der Haltung zu dem Fach, das sie unterrichten. Es gibt keine neutralen Lehrpersonen und kein neutrales Erziehungskonzept. Damit Einseitigkeit vermieden wird, muss im Unterricht auch eine für die Schülerseite faire Auseinandersetzung mit der Positionierung des Lehrers gewährleistet sein. Der Fokus einer personalen Religionsdidaktik darf

¹⁹ *Lehrplan „Religion und Kultur“ Sekundarstufe I* (7. und 8. Klasse) für den Kanton Zürich vom 27.2.2006, 7f. (www.bildungsdirektion.zh.ch).

²⁰ Ebd., 7j.

²¹ *Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen* vom 9. Juni 1994, hg. von der schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), Bern 1994, 91.

²² Ebd., 92.

²³ Ebd., 93.

sich nicht auf den konfessionellen Aspekt des Zeugnisses beschränken, sondern muss auch andere Kriterien wie Kommunikationsstil, Unterrichtsmethoden, persönliche Authentizität berücksichtigen, denn diese sind zentrale Elemente von Glaubwürdigkeit und wesentliche Elemente einer gelungenen Didaktik. Es bleibt aber auch festzuhalten, dass man die Neutralität der Lehrkräfte nicht gewährleisten kann, indem man, wie bei einem laizistischen Standpunkt, kirchliche Lehrkräfte ausschließt und davon ausgeht, dass die Unterrichtenden keinen eigenen religiösen Standpunkt haben.

Religion ist an der Schule immer anwesend, auf die eine oder andere Art. Die Rolle als Lehrperson erfordert ein besonders hohes Bewusstsein über eigene Prägungen, Positionen und Voreingenommenheiten und die Kompetenz, das Klassengespräch durch diese nicht einseitig werden zu lassen.

2.4 *„Die Abnahme des Glaubenswissens muss durch konfessionellen Religionsunterricht kompensiert werden.“*

Es ist nachgewiesen, dass baden-württembergische Religionslehrpersonen beider Konfessionen darunter leiden, dass die religiöse Sozialisation bei den Kindern und Jugendlichen abnimmt.²⁴ Sehr wahrscheinlich stellt die Lehrerschaft in Baden-Württemberg diesbezüglich keine Ausnahme dar. Sicher ist es einfacher, als Lehrperson auf Vorerfahrungen oder Vorwissen zurückgreifen zu können anstatt vom Nullpunkt anfangen zu müssen oder verworrenes Halbwissen aufzuklären. Auch das gilt, so muss hier festgehalten werden, für andere Schulfächer genauso wie für Religion.

Welche religiöse Sozialisation stellen wir uns aber vor, wenn wir ihr Fehlen beklagen? Welches Ideal steht da vor Augen? Ist es die pädagogisch und theologisch angemessene, nicht aber eine bigotte, Angst machende, womöglich von vorkonziliarer Theologie geprägte religiöse Erziehung? Gab es nicht auch schon einmal den Seufzer, es sei schwieriger, eine fehlgeleitete religiöse Sozialisation wieder geradezubiegen, als vom Nullpunkt anzufangen? So verständlich die Klagen der Lehrpersonen sind, so wäre es notwendig, sie auf unausgesprochene Ideale und Wunschvorstellungen hin zu überprüfen. Wenn der Befund aber so zutrifft, welche didaktischen Konsequenzen sind daraus zu ziehen? Bedeutet das wirklich, religiöse Sozialisation in der Schule wenigstens teilweise nachzuholen? Wenn ich die bildungstheoretische Grundlegung des Religionsunterricht ernstnehme, stellt sich die Frage anders: Welches religiöse Wissen, welche Anregung, welche Hinführung brauchen religiös Unerfahrene, damit sie sich einerseits in einem öffentlichen Diskurs eine Meinung bilden können und sich andererseits über die Koordinaten ihrer eigenen religiösen Herkunft im Klaren sind? Religiöse Identität ist nämlich auch für diejenigen ein Thema, welche nicht oder kaum religiös sozialisiert sind. Religiöse Selbstkompetenz heißt eben nicht nur zu erkennen, welcher Konfession man angehört, sondern auch, warum das unter Umständen in der jetzigen Generation nicht mehr der Fall ist, warum man getauft ist, aber nicht mehr praktiziert wird etc.

Am Beispiel Beten kann die Problemlage verdeutlicht werden. Was ist das schulische Bildungsziel für einen Schüler, der nicht betet? Es könnte zum Beispiel sein, dass er weiß und versteht, dass Beten eine universale religiöse Praxis ist, dass er eine Sensibili-

²⁴ Werner Tzscheetzsch, Religionsunterricht – unverzichtbar für die Bildung, in: *Communio* 35 (3/2006) 218-223, 219.

tät für Gebetssprache bekommt (indem er sie z.B. von anderen sprachlichen Äußerungen unterscheiden kann) und dass er eine Haltung entwickelt, die beinhaltet, dass er nicht jeden einen Idioten nennt, der betet, auch wenn's irgendwie lustig aussieht. Soll man diesem Schüler vorher das Beten beibringen? Was ist, wenn er es nicht will?

In diesem Zusammenhang erlaube ich mir einige Worte zum performativen Unterricht.

„Von Jahr zu Jahr nimmt die Zahl der Kinder zu, die überhaupt erstmals im Religionsunterricht mit der Frage nach Gott oder mit Spiritualität in Berührung kommen. Daher stellt sich die Frage, ob der Religionsunterricht heute nicht viel stärker in die religiöse Praxis des Betens oder des Gottesdienstes einführen sollte. Sport-, Musik- oder Kunstunterricht sind ja ebenfalls ohne Praxisbezug undenkbar.“²⁵

Nach diesem Modell müsste im Unterricht zuerst gebetet und dann erst das Gebet thematisiert werden. In der Liste möglicher Handlungsformen des performativen Unterrichts finde ich hierzu: einen Rosenkranz beten, einen Rosenkranz erstellen, einen Psalm gestalten und vortragen, eine Anbetung vor dem Marienaltar halten, ein Gebetsheft führen, im Klassenzimmer meditieren. Es wäre interessant, wie es dann weiter geht. Entweder: „Wie hast Du Dich dabei gefühlt?“ oder: „Die Bedeutung des Rosenkranzes“.

Hans Mendl schreibt, im Anschluss an den *Synodenbeschluss* hätte sich die Anlage des Religionsunterrichtes nach dem Reflexionsmodell schulischen Lernens als problematisch erwiesen.²⁶ Darin ist ihm zuzustimmen. Problematisch aber ist die pauschale Gleichsetzung von einseitig kognitivem mit nichtkatechetischem bzw. nichtkonfessionellem Unterricht und die exklusive Inanspruchnahme von lebensnahem Unterricht für eine konfessionell-katechetische Ausrichtung.

Diese Gleichsetzung trifft nicht zu. Vielmehr ist das Ausmaß von kognitiver Ausrichtung von der Schulart und der Schulstufe und von der leitenden pädagogischen Philosophie abhängig. Unterricht in der Grundschule muss anschaulich, erfahrungsbezogen und performativ sein, während in der gymnasialen Oberstufe intellektuelle Reflexion in den Vordergrund tritt.

In der Liste der möglichen performativen Methoden für den Religionsunterricht werden eine Reihe genannt, die überhaupt nicht konfessionell gebunden sind, ja, die man sich in einer religiös gemischten Gruppe viel aufschlussreicher vorstellen kann²⁷: eine Sozialaktion vorbereiten, eine Erinnerungsstätte für Opfer des Naziregimes besuchen, eine Kirche, eine Moschee, eine Synagoge oder ein buddhistisches Zentrum besuchen, eine Sozialeinrichtung besuchen, mit Andersgläubigen diskutieren, die Ortsgeschichte erkunden, Spuren christlichen Lebens erkunden, den Gottesdienst einer anderen Konfession

²⁵ Notiz in CiG 58 (16/2006) vom 16. April, 2.

²⁶ *Hans Mendl*, Mehr als Reden über Religion. Die Bedeutung eines performativen Religionsunterrichts, in: Bischöfliches Ordinariat Passau, Hauptabteilung Schulen und Hochschule (Hg.), *Prisma RU. Impulse für den Religionsunterricht*, 1/2005, 4-16, 5.

²⁷ Notiz im Nachhinein: *Hans Mendl* erläuterte, die mir vorliegende Liste sei als Auswahlliste gemeint, nicht als definitive Liste performativer Methoden. Der Vortrag von *Mirjam Schambeck* später beim AKRK-Kongress (in erweiterter Fassung dokumentiert auf S. 61-80 des vorliegenden Heftes) trug zur Differenzierung bei. Die grundsätzliche Anfrage an performative Methoden, die als Einübung in religiöse Praxis gedacht sind, bleibt bestehen.

besuchen, ein festliches Mahl gestalten, ein Mandala ausgestalten, Menschen interviewen, eine Duftkerze anzünden usw.²⁸

Hier zeigt sich auch ganz deutlich, dass Unterricht *in* einer Religion, also konfessioneller Religionsunterricht, und Unterricht *über* Religion, also religionskundlicher Unterricht, vielleicht doch nicht die einzigen, sich ausschließenden Alternativen darstellen.

Außerdem gilt es hinzuzufügen: Es geht im Religionsunterricht nicht nur um Bescheidwissen, aber es ist davor zu warnen, das Bescheidwissen zu unterschätzen.

3. Religionsunterricht ohne schulpädagogische Begründung hat keine Zukunft an der öffentlichen Schule

Dass Religionsunterricht vom Bildungsauftrag der Schule her verstanden werden muss, ist grundlegende Aussage des *Synodenbeschlusses*. Die Aufgabe der Religionsdidaktik ist es dabei, nicht nur auf ein anderweitig entstandenes Bildungsverständnis zu reagieren, sondern es aktiv mitzugestalten. Anteil am Bildungsauftrag der Schule darf deshalb nicht missverstanden werden als staatsdienlicher Religionsunterricht, sondern bedeutet Teilnahme an der Diskussion um den Bildungskanon in der Schule und Mitwahrnehmung von gesellschaftlicher und pädagogischer Verantwortung für *alle* Schüler/innen, gleich welcher Überzeugung oder Religionszugehörigkeit.

Die von der *Synode* genannten Begründungsstränge wären aus heutiger Sicht sicherlich sprachlich zu modifizieren und zu ergänzen. An dieser Stelle möchte ich lediglich zwei Aspekte beisteuern:

1. *Friedrich Schweitzer* hat im Zusammenhang mit dem „Recht des Kindes auf Religion“ auf die stete Präsenz der Auseinandersetzung mit der Religion der Anderen hingewiesen.²⁹ Die Religion der Anderen befindet sich in der multireligiösen Gesellschaft im Klassenraum, in der Schule, in der Nachbarschaft und in den Medien. Aus dieser Herausforderung ergibt sich ein wesentliches Ziel des Religionsunterrichts, nämlich das Aufzeigen des geschichtlichen und politischen Charakters von Religion, die als Tradition (oder als Ablehnung der Tradition) bis in die individuelle religiöse Prägung hineinreicht.

Religiöse Kompetenz, die im Religionsunterricht angestrebt wird, befähigt, sich selbst und Andere im Hinblick auf die religiöse Dimension zu verstehen. Dazu gehören Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz. Ich habe dies an anderer Stelle ausgeführt und wiederhole es hier nicht.³⁰ Diese Kompetenz kann, muss aber nicht zwingend konfessionell ausgerichtet sein. Es ist eine schädliche wissenschaftliche Selbstbegrenzung, in der Frage der religiösen Kompetenz im konfessionellen Rahmen zu verharren.

2. Religiöse Bildung ist notwendig, um Religionsfreiheit wahrnehmen zu können.³¹ *Jo-han van der Vloet* schreibt: „Ohne Kenntnis und Einsatz ist Freiheit nicht möglich. [...] Meines Erachtens liegt nicht wenigen Schwierigkeiten auf religiösem Gebiet gerade eine

²⁸ Liste aus einem noch unveröffentlichten Manuskript von *Hans Mendl*.

²⁹ *Friedrich Schweitzer*, *Das Recht des Kindes auf Religion*, Gütersloh 2000, 37f.

³⁰ *Monika Jakobs*, *Kompetenz im Dienst der Kirche und der Menschen*, in: *Diakonia* 35 (3/2004) 187-194; *dies.*, *Religiöse Kompetenz als Ziel religiöser Grundbildung. Überlegungen aus dem Kontext Schweiz*, in: *Theo-Web* 3 (1/2004) 18-25.

³¹ *Van der Vloet* 2006 [Anm. 15], 215.

falsch verstandene Freiheit zu Grunde.“³² Entscheiden kann sich nur, wer Bescheid weiß. Daraus ergibt sich gerade die Notwendigkeit, religiöse Bildung für alle anzubieten. Das zeigen auch die Erfahrungen aus Ostdeutschland. Monika Scheidler berichtet, dass Konfessionslosigkeit gewissermaßen vererbt wird. Bei religiöser Bildung geht es nicht nur um das Auffüllen religiöser Bildungslücken, sondern um das Ziel, „mit der Religionsfreiheit aufgeklärter und mündiger umzugehen als noch die Eltern.“³³ Es muss ein Religionsunterricht gefördert werden, in dem christliche und nichtkonfessionelle Schüler/innen gemeinsam lernen.³⁴ Gerade unter diesen Umständen, so Scheidler, ist eine starke schulpädagogische Legitimation anzumahnen.³⁵

Religiöse Bildung erschöpft sich nicht im ethisch-erzieherischen Auftrag und in der Information über Religionen, sondern dient auch der religiösen Hermeneutik; d.h. es geht darum, religiöse Ausdrucksformen, Sprache und Haltungen zu erkennen und zu verstehen.

Religiöse Bildung kann im Rahmen konfessionellen Religionsunterrichtes stattfinden, prinzipiell muss aber überlegt werden, wie sie allen Schüler/innen zugänglich ist.

In der Schweiz werden derzeit für die Primar- und Volksschule mit unzähligen kantonalen Abwandlungen und Differenzierungen Modelle umgesetzt, in denen ein staatlich verantworteter Religionsunterricht für alle angeboten wird – das oben zitierte „Religion und Kultur“ ist hierfür ein Beispiel –, daneben bleibt aber Zeit und Raum für konfessionellen Unterricht.³⁶ Meist wird eine konfessionelle Stunde für den allgemeinen Religionsunterricht abgegeben. Diese beiden Angebote werden komplementär verstanden und sollten idealerweise aufeinander abgestimmt sein. Auf der Oberstufe des Gymnasiums gibt es einen religionsübergreifenden Unterricht als Wahlfach, der sich wachsender Beliebtheit erfreut. Diese Modelle sind vielleicht noch nicht der Weisheit letzter Schluss, zeigen aber die Bandbreite der Möglichkeiten auf.

4. Perspektiven für die wissenschaftliche Religionspädagogik: „Monopolstellung als Chance“

In Abwandlung zu *Nordhofen* wage ich zu behaupten, dass der christlichen wissenschaftlichen Religionspädagogik und Katechetik wegen ihrer Monopolstellung eine außerordentliche Wichtigkeit im Hinblick auf die Reflexion religiöser Lernprozesse im Allgemeinen zukommt. Religionspädagogik ist zuständig für das Ganze religiösen Lernens, nicht nur für den christlichen oder gar konfessionellen Teil.

Dabei möchte ich zweierlei besonders hervorheben:

- (1) Religiöse Bildung aller ist eine Notwendigkeit im Zeitalter der Pluralisierung und Globalisierung und sie ist Thema und Anliegen christlicher Religionspädagogik.

³² Ebd.

³³ Monika Scheidler, Religionsunterricht in einem atheistischen Umfeld. Religionspädagogische Situation und Perspektiven in Ostdeutschland, in: *Communio* 35 (3/2006) 241-255, 248.

³⁴ Ebd.

³⁵ Ebd., 246.

³⁶ Für einen Überblick vgl. *Monika Jakobs*, Ist Zweigleisigfahren der Dritte Weg? Aktuelle Entwicklungen des schulischen Religionsunterrichts in der Schweiz, erscheint in *theo-web* 6 (1/2007).

Interessiert uns eigentlich nur das religiöse Unwissen der katholischen Kinder und Jugendlichen? Geht es nicht darum, einen breiten Konsens bezüglich der gesellschaftlichen Relevanz religiösen Wissens zu schaffen, sodass sein Erwerb nicht fakultativ sein darf? Dazu muss sich die Religionsdidaktik fragen lassen, wie ernst sie den interreligiösen Dialog im schulischen Kontext nimmt. Wie wird Religion als Religion der Anderen zum Sprechen gebracht? Genügt es wirklich die 'eigenen' Leute mit Identität ausstatten zu wollen, damit sie dann mit Andersgläubigen sprechen können? Hier wäre es interessant, das schweizerische Komplementärmodell daraufhin zu überprüfen, ob der konfessionelle Unterricht eine Art religiösen Erstspracherwerbs fördert, der dann den Zweitsprachenerwerb erleichtert. Auf diesem Hintergrund müssen die Konzepte konfessionellen, ökumenischen oder überreligiösen Religionsunterrichts geprüft und neu entwickelt werden. Es sind Zweifel angebracht, ob 'Unterricht *in* Religion – Teaching in Religion' und 'Unterricht *über* Religion – Teaching about Religion' die einzig denkbaren Möglichkeiten von Religionsunterricht sind, ob es nicht eine Mitte geben kann, oder ein 'Lernen *von* Religion – Learning from Religion'. Das Lernen von Religion wird auch möglich als ein Lernen von der Religion des Anderen. Die Kirchen und die christliche Religionspädagogik dürfen sich nicht von vornherein dem Ansinnen nichtkonfessionellen Religionsunterrichts verschließen.

(2) Nicht Abgrenzung, sondern aktives Einbringen in die Bildungsdiskussion

Gerade wegen der nicht aufzulösenden Unschärfe des Bildungsbegriffs und wegen seiner Anfälligkeit für politische Vereinnahmung ist es notwendig, dass sich die Religionspädagogik aktiv in die Bildungsdiskussion einbringt und sich nicht abgrenzt, indem sie einen der Schule fremden Sonderraum beansprucht.

Für wen will die wissenschaftliche Religionspädagogik Dialogpartner sein? Ich denke da an mehr als nur an Kirchen und Kultusbehörden. Meiner Meinung nach tun sich hier in den letzten Jahren unerwartete Möglichkeiten auf, nämlich eine religionsfreundliche Bewegung aus dem säkularen, liberalen Lager.³⁷ Im Bereich der europäischen Philosophie und Soziologie ist in jüngerer Zeit eine unerwartete, intensive Beschäftigung mit Religion festzustellen, die nicht mehr nur abgrenzt, für die Religion mehr ist als ein überholtes kulturelles Phänomen. Vielmehr wird Religion, und zwar als verfasste, als mögliche Ressource zur Bewältigung zentraler Gegenwartsfragen ins Spiel gebracht. Hierzulande am bekanntesten ist *Jürgen Habermas*, der mit seiner Dankesrede zur Verleihung des Friedenspreises des Deutschen Buchhandels 2001 für Aufsehen gesorgt hat. Vergleichbare Denkbewegungen finden sich aber auch bei Philosophen des französischen und des italienischen Kulturraumes, z.B. *Luc Ferry*, *Jacques Derrida* und *Gianni Vattimo*.³⁸

Dies ermöglicht eine Form der Auseinandersetzung, in der nicht einerseits angenommen wird, dass das Vernünftige der Religion längst in säkulare Traditionen Eingang gefunden hat, oder in der andererseits hämisch auf die Unverzichtbarkeit von Religion

³⁷ Wichtige Impulse verdanke ich *Dr. Hans Hirschi*, Luzern.

³⁸ Vgl. *Jürgen Habermas*, *Glauben und Wissen*, Suhrkamp, Frankfurt/M. 2001; *Luc Ferry*, *Von der Göttlichkeit des Menschen oder der Sinn des Lebens*, Wien 1997; *Jacques Derrida / Gianni Vattimo*, *Die Religion*, Frankfurt/M., 2001; *Gianni Vattimo*, *Jenseits des Christentums. Gibt es eine Welt ohne Gott?* München – Wien 2004.

hingewiesen wird. Vielmehr werden sowohl religiöse als auch säkulare Traditionen in ihren Möglichkeiten erkannt. *Habermas* äußert in seinem Gespräch mit *Kardinal Ratzinger* im Januar 2004:

„Die weltanschauliche Neutralität der Staatsgewalt, die gleiche ethische Freiheiten für jeden Bürger garantiert, ist unvereinbar mit der politischen Verallgemeinerung einer säkularistischen Weltanschauung. Säkularisierte Bürger dürfen, soweit sie in ihrer Rolle als Staatsbürger auftreten, weder religiösen Weltbildern grundsätzlich ein Wahrheitspotential absprechen, noch den gläubigen Mitbürgern das Recht bestreiten, in religiöser Sprache Beiträge zu öffentlichen Diskussionen zu machen. Eine liberale politische Kultur kann sogar von den säkularisierten Bürgern erwarten, dass sie sich an Anstrengungen beteiligen, relevante Beiträge aus der religiösen in eine öffentlich zugängliche Sprache zu übersetzen.“³⁹

Diese Entwicklungen sind positiv, aber sie verlangen nach einer Auseinandersetzung, in der sich die wissenschaftliche Religionspädagogik nicht auf den konfessionellen Standpunkt beschränken kann.

5. Fazit

1. Es geht nicht an, angesichts des Ausfalls von religiösem Kulturwissen und familiärer religiöser Sozialisation alle diesbezüglichen Erwartungen an den schulischen Religionsunterricht zu übertragen. Es führt zur übersteigerten Erwartung an den schulischen Religionsunterricht und zur Überforderung bzw. Rollenkonfusion seiner Lehrpersonen. Vielmehr ist es notwendig, den Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach im Hinblick auf die dringend notwendige religiöse Bildung für alle weiterzuentwickeln und sich nichtkonfessionellen Modellen nicht von vorneherein zu verschließen. Damit, und das sei nochmals ausdrücklich betont, wird die Sinnhaftigkeit konfessionellen Religionsunterrichts nicht in Frage gestellt; in seiner jetzigen privilegierten Form kann er ein gutes und geeignetes Instrument zum Erreichen religiöser Kompetenz sein. Für ihn stehen professionell ausgebildete Fachleute zur Verfügung. Die wissenschaftliche Religionspädagogik aber muss über die Grenzen des Status Quo hinausschauen und sich einer unvoreingenommenen Reflexion nichtkonfessionellen Religionsunterrichts und der Vielfalt möglicher Formen religiöser Bildung stellen. Sie muss eine Vision dessen entwickeln, wie religiöse Bildung heute und in Zukunft gestaltet werden sollte.

2. Es scheint absurd, dass der Staat auf Dauer gewillt ist, kirchliche Katechese zu finanzieren, genau so absurd erscheint es, dass eine Glaubensgemeinschaft die anscheinend nicht mehr funktionierende Glaubensweitergabe dem Staat überlassen will. Ich bin überzeugt davon, dass sich dies politisch über kurz oder lang als Eigentor erweist, denn es schürt die Überzeugung, dass die beiden christlichen Konfessionen unberechtigte und eigennützige Sonderrechte im Schulraum haben. Die Rekatechisierung sägt den Ast ab, auf dem der Religionsunterricht sitzt.

3. Die wissenschaftliche Religionspädagogik und Katechetik muss dazu beitragen, Perspektiven und neue Wege für die Glaubensweitergabe und -reflexion im kirchlichen Raum zu entwickeln, damit selbige wieder dort Fuß fassen kann, wo sie hingehört, in die Gemeinde. Hier wird es zusätzlich notwendig sein, auch Erwachsene stärker in den

³⁹ *Jürgen Habermas*, Zur Diskussion mit *Kardinal Ratzinger*, in: *Information Philosophie* 4/2004, 15.

Blick zu nehmen. Die Kirche kann sich mehr Überzeugungskraft verschaffen, wenn sie eine Bildungsoffensive bei ihren Mitgliedern eröffnet.⁴⁰ Innere Bereitschaft und Freiwilligkeit sind unabdingbar für die Katechese, Schule aber ist eine Pflichtveranstaltung, die allen Schüler/innen, unabhängig von ihrer Haltung, ein Bildungsangebot machen muss. Neben die Vision der religiösen Bildung muss eine Vision einer zukunftsweisenden Katechese treten.

Es scheint mir, als ob wir gegenwärtig in Bezug auf den Religionsunterricht in einer Epoche des Übergangs leben. Es gibt religiöse Gemeinschaften, die einen exklusiven Anspruch auf Heilsvermittlung erheben und autoritäre Formen des Religionsunterrichts vertreten. Es gibt aber auch einen naiven Laizismus, der gerade diese autoritären Formen jeder Religion unterstellt, und es gibt die Auffassung, dass nur dem Christentum die Möglichkeiten gegeben werden sollte, sich im öffentlichen Raum zu präsentieren. Ich sehe die Religionspädagogik als Scharnierstelle in einer solchen Diskussion, wenn sie ihre wissenschaftliche Phantasie nicht auf den Status Quo beschränkt, sondern vermag, auch in Zukunft gangbare Wege zu ebnet.

⁴⁰ Vgl. *Monika Jakobs*, *Erwachsenes Christentum fördern*, in: Schweizerische Kirchenzeitung (SKZ) 44 (2006) 724-732.

1. Wenn Religion zur Schule geht ...

Eine Wirklichkeit, die in den schulischem Kontext 'eintaucht', ändert ihre Gestalt. So ergeht es auch dem Zeichensystem der Religion.¹ Auch religiöse Symbole, Erzählungen und Praktiken wandeln sich in ihrem Sinn und ihrer Bedeutung, wenn sie den heimischen Raum der Glaubenspraxis verlassen und zum Gegenstand schulischer Bildung werden.

Wer wechselt, der wandelt sich. Solcher Wandel ist unvermeidlich, doch muss er verantwortet werden. Außerschulische Wirklichkeit darf in der Schule nicht zu einem Zerrbild verzeichnet werden. Werden religiöse Inhalte, Vorstellungen und Handlungen in die Schule 'importiert', dann muss ihr ursprünglicher Sinn nachvollziehbar bleiben, obgleich dieser ursprüngliche Sinn nun schulisch vermittelt in den Blick kommt. Der ursprüngliche Sinn religiöser Zeichen wird in der Schule zwangsläufig 'ge-brochen'², er darf jedoch nicht zer-brochen werden.

Im Ursprungskontext ist die Verwendung religiöser Zeichen letztendlich *doxologisch* geprägt.³ Die religiöse Zeichenwelt dient dazu, um sich des göttlichen Letztgrundes in Studium und Meditation, in Gebet und Feier bejahend zu vergewissern. In der Schule hingegen dominiert die *hermeneutische* Perspektive.⁴ Religiöse Zeichen kommen ins Spiel, um ein subjekterschließendes Verständnis von Welt und Wirklichkeit zu ermöglichen.⁵ Und zwar ganz unabhängig davon, ob die Schüler/innen sich diese religiösen Zeichen bejahend, betend und feiernd zu eigen machen. Der Ursprungssinn religiöser Zeichen wird in der Schule gebrochen, weil sie hier in anderer Absicht gelesen werden. Verschärfend tritt hinzu, dass diese Zeichen in der Schule von Menschen gelesen werden, denen der doxologische Ursprungssinn zumeist kaum bekannt ist, da ein Gutteil unserer Schüler/innen allenfalls peripher mit kirchlicher Praxis vertraut ist.

¹ Eine eingehendere religionsdidaktische Erörterung dieses Gestaltwandels habe ich vorgelegt in: Burkard Porzelt, Die Religion (in) der Schule. Eine religionspädagogische und theologische Herausforderung, in: RpB 54/2005, 17-29. Der Religionsbegriff, der im Folgenden vorausgesetzt wird, ist semiotisch geprägt. Mit *Gerd Theißen* verstehe ich Religion als „kulturelles Zeichensystem“ (*ders.*, Zur Bibel motivieren. Aufgaben, Inhalte und Methoden einer offenen Bibeldidaktik, Gütersloh 2003, 110), das „durch Beziehung zu einer letztgültigen Wirklichkeit Lebensgewinn verheißt.“ (ebd., 46)

² Vgl. Bernhard Dressler, Bildung – Religion – Kompetenz, in: ZPT 56 (3/2004) 258-263, 263.

³ Vgl. insb. Adolf Exeler, Die Situation des Glaubens als Herausforderung der Religionspädagogik [erstmalig erschienen 1974], in: *ders.*, Religiöse Erziehung als Hilfe zur Menschwerdung, München 1982, 105-135, 106: „Glaubensaussagen sind nicht in erster Linie Lehraussagen, sondern doxologische Aussagen, d.h. preisende Aussagen über Gott, die gar nicht von der Hinwendung zu ihm zu trennen sind.“ Vgl. a. Werner H. Ritter / Helmut Hanisch / Erich Nestler / Christoph Gramzow, Leid und Gott. Aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen, Göttingen 2006, 50f.

⁴ Dass Religionspädagogik durch „eine hermeneutische (und also etwa keine doxologische) Grundstruktur“ gekennzeichnet ist, arbeitet Rudolf Englert (Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik, in: Hans-Georg Ziebertz / Werner Simon (Hg.), Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995, 147-174, 167) prägnant heraus. Vgl. a. ebd., 152.

⁵ Vgl. Burkard Porzelt, Bibeldidaktik in poststruktionalen Zeiten, in: RpB 49/2002, 33-48, 33-36 mit Bezug auf Wilhelm von Humboldt.

Die Pointe dieser Konstellation liegt auf der Hand. Im Optimismus, dass das Verstehen religiöser Zeichen der Selbst- und Welterschließung dienlich sein kann, gilt es die schulische Gebrochenheit dieser Zeichen zu akzeptieren. Zugleich aber ist unbedingt darauf zu achten, dass der doxologische Ursprungssinn der religiösen Zeichenwelt im neuen, schulischen Verwendungszusammenhang nicht zerbrochen und zerstört wird. Alles kommt darauf an, die ursprüngliche Intentionalität und damit die innere Kraft religiöser Texte und Bilder, Rituale und Symbole auch unter den Vorzeichen schulischen Lernens erkennbar werden zu lassen. Die doxologische Fremdheit religiöser Zeichen muss auch im säkularen Kontext der Schule transparent werden können. Ein Zerbrechen dieser doxologischen Fremdheit würde bedeuten, dass Religion in der Schule ihrer Authentizität beraubt würde. Die Authentizität des fremden 'Gegenstandes' ist jedoch ein Urmoment wahrhaftiger Bildung. Solche zeichnet sich dadurch aus, dass das lernende 'Ich' in einem spannungsreichen Geschehen einem 'Nicht-Ich' begegnet, auf das es sich einlässt, um in geläuterter Weise zu sich selbst zurückzufinden.⁶ Zögen wir den religiösen Zeichen im schulischen Kontext den Zahn ihrer doxologischen Fremdheit, so nähmen wir den Schüler/innen – gleich welcher Couleur! – die Chance, sich in Auseinandersetzung mit diesen religiösen Zeichen zu positionieren – sei dies in Identifikation oder Abgrenzung. Zudem gebietet – theologisch gesehen – der Respekt vor den Glaubenden, dass religiöse Vollzüge und Symbole in der Schule authentisch zur Geltung kommen.⁷ Es gilt also, einer kurzschlüssigen pädagogischen Domestizierung des religiösen Zeichenschatzes zu wehren, damit dieser Zeichenschatz in seiner sperrigen Eigenart zu sprechen vermag und damit denjenigen Gerechtigkeit widerfährt, welche aus diesem Zeichenschatz heraus glauben, hoffen und leben.

Gleichrangig zum Respekt gegenüber den Glaubenden, aus deren Kosmos die religiösen Zeichen entliehen sind, steht selbstverständlich der Respekt gegenüber den Schüler/innen, die der religiösen Semiotik im Raum der Schule begegnen. Niemals und unter keinen Umständen darf Religionsunterricht Schüler/innen gegen ihren Willen zu aktivem Bekenntnis nötigen! Die 'Religion der Schule' zehrt von der Selbstbegrenzung, den Schüler/innen stets die Freiheit zu lassen, sich von religiösen Symbolen und Akten distanzieren zu können.⁸ Schüler/innen gegenüber, welche dieser Freiheit – beispielsweise aufgrund ihres Entwicklungsstandes – nicht selbst Ausdruck verleihen können, steht die Lehrperson stellvertretend in der Pflicht. Wie oft ist in religionspädagogischen Publikationen vordergründig von Freiwilligkeit die Rede, ohne zu bedenken, dass es gehöriger Reife und beachtlichen Mutes bedarf, um die Teilnahme an religiösen Aktivitäten auf 'offener Szene' zu verweigern!

⁶ Vgl. ebd.

⁷ Vgl. *Wilfred Cantwell Smith* nach *Monika Tworuschka / Udo Tworuschka*, Einleitung, in: dies. (Hg.), Vorlesebuch Fremde Religionen. Für Kinder von 8-14. Band 1. Judentum – Islam, Lehr – Düsseldorf 1988, 4-22, 8 sowie *Werner Simon*, Ethikunterricht – Philosophieunterricht – Religionskunde – Religionsunterricht. Probleme und Differenzierungen, in: ThQ 179 (2/1999) 90-99, 96 mit Bezug auf *Karl Ernst Nipkow*.

⁸ Vgl. insb. *Gemeinsame Synode* der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, Beschluß: Der Religionsunterricht in der Schule [1974], in: Ludwig Bertsch u. a. (Hg.), *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe I*, Freiburg/Br. u. a. 1976, 123-152, 138; vgl. a. ebd., 139 und 148.

Wir kommen nicht umhin, uns ernsthaft Gedanken darüber zu machen, wie Religion am Ort der Schule angemessen und authentisch Gestalt gewinnen kann⁹, ohne die Säkularität dieses Ortes und dessen Zielsetzung einer horizonterweiternden Bildung für Schüler/innen jeglicher Weltanschauung zu konterkarieren. In unübertroffener Prägnanz hat *Hubertus Halbfas* auf den Punkt gebracht, unter welchem Primat die schulische Gestaltwerdung von Religion steht. In der Schule muss es ihm zufolge „möglich werden, theologisch so zu sprechen, daß diese Rede auch dann noch als sinnvoll, anregend und die eigene Erfahrung vertiefend, sie möglicherweise sogar qualitativ verändernd erlebt wird, wenn der Adressat seinerseits weder christlich glaubt noch überhaupt an Gott glaubt.“¹⁰ Diese Zielbestimmung aufnehmend, gilt es zu fragen, wie sich religiöse Semiotik unter Achtung ihres doxologischen Ursprungssinnes um der Bildung der Schüler/innen willen in schulische Kontexte transformieren lässt.

2. Religion im Unterrichtsalltag

Um diese Frage nach einer angemessenen Transformation religiöser Texte, Bilder, Vollzüge und Symbole in schulische Kontexte näher zu beleuchten und genauer zu ergründen, will ich im Folgenden einen Schritt in die Niederungen des religionspädagogischen Alltages wagen. Ich will eine Interviewpassage vorstellen, in welcher ein 48-jähriger Gymnasiallehrer von eigenem Unterrichten erzählt.¹¹ Auf die Frage, ob er sich an eine biblische Schulstunde erinnere, die aus seiner Sicht „besonders gut gelungen“ sei und ihn „richtig begeistert“ habe – eine „richtig gute gelungene Stunde“ also – entfaltet dieser Lehrer folgende Stegreiferzählung:

- 1 ja -ähm- (.) -ähm- das war, das war 'ne Stundeneinheit von drei Stunden, die dann wirklich sehr sehr gut waren
- 2 und ich hab's eigentlich fast so, in so 'nem neben Nebenthema gemacht,
- 3 das war 'ne winterliche Zeit Adventszeit und ich hab' dann eine noch mal den -äh- Jesaja rausgekratzt und hab' dann, das hatte ich irgendwann mal in so 'nem Hinweis gelesen das sollte man mal probieren mit Schülern hab' ich praktisch so 'nen klassisches Jesajalied -äh-
- 4 die man auch im Advent immer sieht, ich glaube Jesaja 9, ja Jesaja, Jesaja 35 ist ja ganz berühmt, was man in der Kirche auch immer so hört und umsetzt,
- 5 und habe den Schülern den Auftrag gegeben nehmt mal diesen dieses Textstück -ähm- schaut euch das an -äh-, ihr werdet sehen es kommen in diesem Textstück -äh- Bilder, die du sonst schon mal verstehst aber, wenn da steht „die Steppe wird

⁹ Vgl. *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, 446.

¹⁰ *Hubertus Halbfas*, Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße, Düsseldorf 1982, 49; vgl. a. *Georg Baudler* nach *Helmut Fox*, Überlegungen zum Religionsbegriff des Religionsunterrichts, in: TThZ 88 (4/1979) 291-305, 303.

¹¹ Besagtes Interview wurde im Rahmen eines empirisch-religionspädagogischen Projektseminars an der Universität Münster im Wintersemester 2005/06 von fünf Studierenden realisiert, transkribiert und sequenziell analysiert, nämlich von *Steffen Biewald*, *Kirsten Bühner*, *Birgit Leder*, *Kira Miligs* und *Christina Müller*.

- blühen“ und die Steppe soll sich ... dann die Steppe, die Wüste soll sich freuen die Steppe wird blühen
- 6 das sind so ja Bilder die wir zwar verstehen aber die wir, uns nicht geläufig sind oder sie kennen oder ich wüsste es nicht,
- 7 und die sind auch so im städtischen, dass sie das gar nicht -äh- eigentlich so direkt umsetzen können,
- 8 und da war die Aufgabe -ähm- diese, diese Texte in ein heutiges Deutsch und in ein Schülerdeutsch zu übersetzen und zu übertragen, also ganz bewusst wir haben den Text, der Einheitsübersetzung und den lassen wir auch so stehen und übertragen den also was bedeutet Wüste, und dann wurde aus verschiedenen Stellen andere Begriffe, andere deutsche Begriffe eingesetzt,
- 9 und das hat zu meiner Überraschung zwar an sich so ‘nen ... Advent was machste, machste mal so was, das war so ‘ne aus Verlegenheit heraus und das war dann gaaanz gut,
- 10 weil die Schüler Lust hatten andere Begriffe dafür zu finden
- 11 und man hat auch gemerkt dass diese Jesajaidee, diese Vision und diese Texte doch sehr stark sind und dass sie ja auch wirklich ‘nen Inhalt haben und dass es sich, und die Schüler haben gemerkt, wenn ich für Wüste was Anderes einsetze, aber bei dem Satz bleibe, wird sich freuen da kommt plötzlich ganz spannende Sätze bei raus
- 12 und da, es war dann zu meiner Überraschung dass sie sehr konzentriert gearbeitet haben und mit sehr viel Freude gearbeitet haben
- 13 und dann haben wir dann zusammen den ganzen Psalm zusammengestellt (.) das ist ja kein echter Psalm also, dieses, dieses Jesajalied zusammengestellt, und einige haben damit dann auch Weihnachten was gemacht in den Familien weil, weil sie irgendwie gemerkt haben
- 14 da lief im Sinne, was ich auch vorher gesagt habe von der Ganzheitlichkeit, da lief plötzlich ganz viel zusammen und die Grundlage war wirklich so ‘nen Jesajatext -äh-,
- 15 dann haben wir überhaupt nicht textkritisch sind wir überhaupt nicht rangegangen ich hab’ gar nicht viel von Jesaja groß erzählt hab’ gar keine Umstände gemacht,
- 16 das ging einfach nur, wir nehmen den Jesaja, weil der ja (.) im Advent sehr viel in den Kirchen zu hören kommt, also vorgetragen wird und -äh- nehmen aber mal ganz bewusst ‘ne andere Sprache (.)
- 17 und ich glaube dass die Schüler auch sehr viel von dieser Reihe letztendlich gelernt haben, auch von dieser ... und auch vom Advent sehr viel gelernt haben und das war so ... (lacht)

Bevor ich den Blick auf den Text richte, gilt es einige knappe Vorbemerkungen zu machen. Was bei der Betrachtung der Interviewpassage interessiert, ist nicht die Frage, ob sich der dargelegte Unterricht tatsächlich so ereignet hat, wie er hier erinnernd vergegenwärtigt wird. Diese Frage wäre müßig. Worauf es vielmehr ankommt und was die vorgetragene Erzählung tatsächlich ‘hergibt’ und spannend macht, ist eine Alltagstheo-

rie von gelingendem Religionsunterricht. Dieser religionsdidaktischen Alltagstheorie gilt es auf die Spur zu kommen.

Wie erkennbar werden wird, kommt hier genau jenes Problem zur Sprache, das ich zuvor als *Transformation von Religion in den schulischen Kontext* bezeichnet habe. Nicht zu verkennen ist zudem, dass jene Didaktik, die hier entfaltet wird, schulartspezifische Züge aufweist. Wie erst jüngst wieder von *Andreas Feige* und *Werner Tzscheetzsch* aufgewiesen wurde, hegen Lehrer/innen je nach Schulform und Schulstufe deutlich unterschiedliche Prioritäten, in welcher Weise und mit welchem Ziel sie Religion unterrichten.¹² Ein Weiteres: Selbstverständlich birgt die vorgestellte Passage keineswegs die einzig denkbare und einzig bedenkenswerte Alltagstheorie einer didaktischen Transformation des Religiösen. Dies mindert jedoch nicht den Optimismus, dass es sich lohnen kann, in die ‘alltagsgesättigten’ Ausführungen des Sprechers hineinzuhorchen, um sich von diesen anregen und in Frage stellen zu lassen. Schließlich und endlich: Aus Zeitgründen wird es mir im Folgenden leider nicht möglich sein, den Inhalts- und Facettenreichtum des Textes detailliert auszuleuchten. Ich werde vielmehr problemorientiert zu erkunden suchen, welche Alltagstheorie einer Transformation des Religiösen hier zutritt.

Nun aber zum Text selbst: Nach kurzem Innehalten setzt der Sprecher ein, indem er den zeitlichen Umfang einer Unterrichtseinheit bestimmt, die er pointiert als „wirklich sehr sehr gut“ bewertet (1), obgleich sie eher beiläufig entstanden sei (2).

Segment 3 fokussiert jene Assoziationskette, welche die Planung des Unterrichts leitete. Von der jahreszeitlichen Verortung („winterliche Zeit“) gelangt der Sprecher rasch zur Verortung im Kirchenjahr („Adventszeit“), von dieser wiederum zum biblischen Buch *Jesaja*. Die Assoziationskette führt ins Innere des christlichen Kosmos – zu Kirchenjahr und Bibel. Nach einem Exkurs zur Methodenfindung, der den experimentellen Charakter der Unterrichtsreihe unterstreicht („probieren“), benennt der Sprecher jene beiden Pole, die im Unterricht aufeinandertreffen werden. Und zwar einerseits die Schüler/innen als Akteure. Und andererseits ein „klassisches Jesajalied“, nämlich *Jesaja 35*. Zur Erläuterung, was es mit diesem biblischen Text und seiner postulierten Klassizität auf sich hat, blendet der Sprecher abermals in den kirchlichen Kontext (4). Er verweist auf die gottesdienstliche Praxis der Christen, um die Bedeutsamkeit des *Jesajatextes* und dessen Verwobenheit mit der aktuellen Jahreszeit verständlich zu machen. In dieser Gottesdienstpraxis – die ja keineswegs die selbstverständliche Welt der Schüler/innen ist! – ist der *Jesajatext* zuhause. Hier wird er im Advent traditionell und kontinuierlich – vgl. das zweimalige „immer“ – ‘gesehen’, ‘gehört’ und ‘umgesetzt’.

Nachdem die Auswahl des Unterrichtsmediums einzig aus dem kirchlich-religiösen Kontext heraus plausibilisiert wurde, wendet sich der Blick nun in Form eines simulierten Arbeitsauftrages an die Schüler/innen (5). Interessant ist nun aber, dass zunächst kaum die Rede davon ist, was die Schüler/innen denn mit dem *Jesajatext* tun sollen. Vielmehr entfaltet der Sprecher gleichermaßen dezidiert wie ausführlich eine hermeneu-

¹² Vgl. *Andreas Feige / Werner Tzscheetzsch*, Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Unterrichtliche Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis von evangelischen und katholischen Religionslehrerinnen und -lehrern in Baden-Württemberg. Eine empirisch-repräsentative Befragung, Ostfildern – Stuttgart 2005, insb. 140-142, 146-151, 160-163.

tische Vorannahme. Mittels mehrfacher Verneinungen (6) bringt er zum Ausdruck, dass den Schüler/innen die „Bild“-Sprache *Jesajas*, die er zuvor rezitierend anklingen lässt (5), im Grunde fremd sein wird. Er unterstreicht diese skeptische Vorannahme durch einen Verweis auf die ‚städtische‘ Prägung der Schüler/innen, die in Widerspruch steht zum Naturvokabular der *Jesajastelle* (7).

Jetzt erst folgt der Arbeitsauftrag als solcher (8). Dieser spiegelt eine eigentümliche Dialektik. Eindeutig werden die Schüler/innen aufgefordert, den vorliegenden Text zu verändern. Dieser soll in heutige Sprache ‚übersetzt‘ oder „übertragen“ werden. Zugleich aber betont der Sprecher, dass der biblische Wortlaut, an dem sich die Schüler/innen abarbeiten sollen, „ganz bewusst“ ‚so stehen gelassen‘ werde. Ihm scheint wichtig zu sein, dass das biblische Original keineswegs vorschnell verändert wird, sondern in seiner Eigenart sorgsam wahrgenommen wird.

In Segment 9 blickt der Sprecher auf die Textarbeit der Schüler/innen zurück. Ganz unerwartet und trotz sporadischer Vorbereitung ist diese aus seiner Sicht rundum gelungen. Sie war „gaaanz gut“.

Aufschlussreich ist nun, wie er diese positive Wertung begründet. Zunächst verweist er auf den motivierten Einsatz der Schüler/innen (10). Sie hatten „Lust“ an der Umgestaltung des Textes. Zugleich wurde den Schüler/innen die inhärente Faszination des Textes bewusst (11) – die Rede ist adjektivisch von seiner ‚Stärke‘. In der bereits angesprochenen Dialektik von Textveränderung – ‚was Anderes einsetzen‘ – und Textwahrnehmung – ‚bei dem Satz bleiben‘ – vermochte sich jene unerwartbare Unmittelbarkeit („plötzlich“) einzustellen, die für einen ‚fruchtbaren Moment im Bildungsprozess‘¹³ kennzeichnend ist. Höchst produktiv und eigenständig verwandelten die Schüler/innen den alten Textes in neue Worte – es entstanden „plötzlich ganz spannende Sätze“. Abermals bilanzierend hebt der Sprecher in Segment 12 heraus, dass die Begegnung mit dem biblischen Text für die Schüler/innen ebenso durch rationale wie emotionale Intensität gekennzeichnet war – nämlich durch ‚Konzentration‘ wie durch „Freude“.

Nach der detaillierten Erkundung dieses Kulminationspunktes der vorliegenden Passage will ich den restlichen Text nur mehr kursorisch betrachten. Segment 13 legt dar, dass der religiöse Text, der aus dem Kosmos kirchlicher Religionspraxis in die Welt des schulischen Unterrichts ‚eingewandert‘ war, bei einem Teil der Schüler/innen – der Erzähler spricht von ‚einigen‘ – den Rückweg in die weihnachtliche Familienliturgie antritt.

Entscheidend für die Qualität der dargelegten Unterrichtssequenz ist jedoch aus Sicht des Sprechers nicht diese Nachgeschichte, sondern die Stimmigkeit der unmittelbaren Begegnung im Unterricht selbst (14-16). Um diese Stimmigkeit zu benennen, verwendet er den Terminus „Ganzheitlichkeit“ (14), den er weit profunder definiert, als dies in den üblichen Formeln vom ‚Lernen mit allen Sinnen‘ und mit ‚Kopf, Herz und Hand‘ geschieht. „Ganzheitlichkeit“ kennzeichnet hier die gelungene Transformation von Religion in den schulischen Kontext (16), in der das Zeichensystem des *Jesajatextes* seiner

¹³ Vgl. Friedrich Copei, Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß [hg. von Hans Sprenger], Heidelberg 31950 [1930].

binnenkirchlichen Beheimatung entrissen, in seiner inhärenten Logik ernstgenommen sowie mutig und „ganz bewusst“ weitergeschrieben wird.

3. Maximen schulischer Begegnung mit Religion

Ich will den Bogen zurückschlagen zu meinen theoretischen Überlegungen vom Anfang. Die betrachtete Passage stellt uns exemplarisch vor Augen, dass der schulische Gebrauch religiöser Zeichen keine Kopie und kein Abziehbild ihrer kirchlichen Verwendung sein kann. Die Vision des *Jesaja* kommt hier in anderer Absicht und gegenüber anderen Rezipienten ins Spiel, als dies etwa im Gottesdienst der Fall ist. Deutlich wird zum zweiten, dass sich ein angemessener Umgang mit religiösen Zeugnissen am Ort der öffentlichen Schule durch eine dialektische Balance auszeichnet. Dieses fruchtbare Gleichgewicht gibt dem Verharren bei der Fremdheit der religiösen Zeichen ebenso Raum wie dem Mut zum eigenständigen Experiment der Rezipienten. Wir dürfen der 'inneren Kraft' der überlieferten Glaubenszeugnisse ebensoviel zutrauen wie der kreativen Eigenständigkeit unserer Schüler/innen. In diesem Sinne spiegelt die vorliegende Passage – trotz der eindimensional vom Kirchenkontext ausgehenden Planung – vielleicht ein Exempel gelungener Korrelation.

Leider wird dieser Terminus der 'Korrelation' in aktuellen kirchlichen Dokumenten zum Religionsunterricht ja tunlichst gemieden. Zumindes die bezeichnete Sache einer 'dialogischen Erschließung'¹⁴ aber findet sich – glücklicherweise! – immer wieder klar und deutlich.

Ich gelange zum Schluss. Das Fallbeispiel, das wir betrachtet haben, setzt auf die *mediale Repräsentanz religiöser Zeichen* als den didaktischen Schlüssel einer schulischen Begegnung mit Religion.¹⁵ Wie ich jüngst aufgezeigt habe¹⁶, sind neben diesem medialen Weg durchaus auch andere Zugänge begründet und sinnvoll:

- das wohlbedachte (und keineswegs kurzschlüssig mit dem Musik- oder Sportunterricht gleichsetzbare!¹⁷) Probehandeln,

¹⁴ Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*, Bonn 2005, 29.

¹⁵ In *Porzelt* 2005 [Anm. 1], 28 habe ich didaktische Eckpunkte einer unterrichtlichen Erkundung religiöser Zeugnisse knapp zu konturieren versucht. Ein eindrucksvolles Plädoyer für eine dezidiert *medial* orientierte Didaktik des Religionsunterrichts entfaltet *Hans Schmid*, *Die Kunst des Unterrichtens*. Ein praktischer Leitfaden für den Religionsunterricht, München 1997, 71-78. *Rudolf Englert* (Ziele religionspädagogischen Handelns, in: NHRPG (2002) 53-58, 55f.) hingegen nimmt eine an „der situativ wirksam werdenden Inspirationskraft von Bedeutungsträgern“ und der damit gekoppelten „Dynamik einer Kommunikationssituation“ (ebd., 55) orientierte Religionsdidaktik eher abwägend in den Blick (ähnlich a. *ders.*, *Warum Antworten manchmal so viele Fragen aufwerfen*. Über strukturelle Probleme im religionspädagogischen Legitimationsdiskurs, in: RpB 50/2003, 5-18, 12 sowie *Michael Meyer-Blanck*, *Vom Symbol zum Zeichen*. Symboldidaktik und Semiotik, Rheinbach ²2002, 172 und 176).

¹⁶ Vgl. *Porzelt* 2005 [Anm. 1], 26-29.

¹⁷ Solch undifferenzierte Identifikation, welche die existenzielle wie theologische Dignität religiöser Handlungen vernachlässigt und die Eigenart religiöser Lernprozesse in dezidiert schulischem Kontext verkennt (vgl. *Burkard Porzelt*, *Neuerscheinungen und Entwicklungen in der deutschen Religionspädagogik*, in: rhs 47 (2/2004) 57-71, 67f.), findet sich exemplarisch bei *Hans Mendl*, *Religionsunterricht inszenieren und reflektieren*. Plädoyer für einen Religionsunterricht, der mehr ist als „reden über Religion“, in: *Religionsunterricht heute*. Informationen des Dezernates Schulen und Hochschulen im Bischöflichen Ordinariat Mainz 34 (3-4/2006) 6-21, 11 und 17. Ähnlich auch: *Albert Biesin-*

- die außerschulische Erkundung sowie
- die solide religionskundliche Information.

Ich bin überzeugt, dass die sorgsame *mediale* Widerspiegelung von Religion nach wie vor der didaktische Haupt- und Königsweg im Umgang mit Religion ist, sofern wir daran festhalten, dass Religionsunterricht tatsächlich schulischer Unterricht bleiben soll. Egal, welchen Weg wir wählen, kommt es letztlich darauf an, den Schüler/innen im *ebenbürtigen* Dialog mit der religiösen Zeichenwelt zu *eigener* Handlungsfähigkeit und Horizonterweiterung zu verhelfen. In diesem Sinne ist die Zielsetzung des Religionsunterrichts bleibend *emanzipativ*. Die Hermeneutik eines bildenden Religionsunterrichts wiederum ist und bleibt letztendlich *korrelativ* – und damit schließe ich mich *Horst Herions* Plädoyer bei seiner Bamberger Abschiedsvorlesung ausdrücklich an. Performative Unterrichtselemente, von denen derzeit so viel und gern die Rede ist, wären in eine korrelative Gesamthermeneutik einzuzeichnen – nicht umgekehrt!

1. Das Fremdwerden der christlichen Religion als Ausgangspunkt religionspädagogischer Reflexion

Wenn wir darüber nachdenken, wie religiöse Bildung heute im schulischen Religionsunterricht aussehen kann, dann muss man m.E. vor allem zwei Prämissen Rechnung tragen:

1) Empirische Untersuchungen belegen seit den 1970er Jahren, dass das Christentum zunehmend für die Menschen zu etwas Fremdem geworden ist.¹ Das gilt für Erwachsene genauso wie für Jugendliche; für den Osten Deutschlands ebenso wie für den Westen. Selbst wenn Kategorien wie der Besuch der Sonntagsmesse, die Teilnahme am kirchlichen Leben heute nicht mehr als Items verstanden werden, die helfen, das Vertrautsein mit dem christlichen Glauben empirisch zu erheben, so zeigt sich auch in Studien, die weiter gefasst sind, dasselbe Ergebnis: Das Christentum ist sowohl in seinem Gehalt als auch in seiner Gestalt für viele Menschen zu etwas Fremdem geworden. Die Erfahrungen im konkreten Schulalltag unterstreichen das. Das gilt es zunächst zu konstatieren.

2) Will Religionsunterricht seinen Platz in der öffentlichen Schule behalten und profilieren, dann muss deutlich werden, was er zum Bildungsauftrag der Schule beiträgt. Er muss sich außerdem an den Gegebenheiten der Schule als einer weltanschaulich pluralen Institution orientieren.

Damit zeigt sich für eine Konzeptualisierung des Religionsunterrichts, dass der Religionsunterricht einerseits dem Fremdwerden des christlichen Glaubens Rechnung tragen muss und dass es deshalb im Religionsunterricht zumindest *auch* darum geht, mehrdimensionale Suchprozesse in Richtung Religion auszulösen. Andererseits aber muss ernstgenommen werden, dass Religionsunterricht die schulischen Gegebenheiten anzu-

¹ Vgl. chronologisch geordnet: *Gerhard Schmidtchen*, Was den Deutschen heilig ist. Religiöse und politische Strömungen in der Bundesrepublik Deutschland, München 1979; *Andreas Feige*, Erfahrungen mit Kirche. Daten und Analysen einer empirischen Untersuchung über Beziehungen und Einstellungen junger Erwachsener zur Kirche. Ein Beitrag zur Soziologie und Theologie der Volkskirchenmitgliedschaft in der Bundesrepublik Deutschland, Hannover 1982; *Waltraut Sziegaud-Roos*, Religiöse Vorstellungen von Jugendlichen, in: *Jugendwerk der Deutschen Shell* (Hg.), Jugendliche und Erwachsene '85. Generationen im Vergleich. Bd. 4: Jugend in Selbstbildnissen, Opladen 1985, 334-386; *Heiner Barz*, Jugend und Religion, 3 Bde., Opladen 1992f.; *Jürgen Eiben*, Kirche und Religion – Säkularisierung als sozialistisches Erbe?, in: *Jugendwerk der Deutschen Shell* (Hg.), Jugend '92. Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im vereinigten Deutschland. Bd. 2: Im Spiegel der Wissenschaften. Opladen 1992, 91-103; *Hubert Knoblauch*, Die unsichtbare Religion im Jugendalter, in: *Werner Tzschetzsch / Hans-Georg Ziebertz* (Hg.), *Religionsstile Jugendlicher und moderne Lebenswelt*, München 1996, 65-97; *Karl Gabriel*, Wandel des Religiösen im Umbruch der Moderne, in: ebd., 47-63; *Eberhard Tiefensee*, Religiös unmusikalisch? Folgerungen aus einer weithin krisenfesten Areligiosität, in: *KBl 125 (2/2000)* 88-95; *Hans-Georg Ziebertz*, Gesellschaftliche Herausforderungen der Religionsdidaktik, in: *Georg Hilger / Stephan Leimgruber / Hans-Georg Ziebertz* (Hg.), *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf*, München 2001, 67-87; *Hans-Georg Ziebertz / Boris Kalbheim / Ulrich Riegel*, Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung, Gütersloh – Freiburg/Br. 2003; *Eberhard Tiefensee*, Christliches Leben in einer säkularen Gesellschaft. Am Beispiel der Situation in den neuen Bundesländern, in: *rhs 48 (1/2005)* 2-14.

erkennen hat und damit nicht sein 'Achtergewicht' auf die Realisation von Glauben verschieben darf.

Unter dem Stichwort eines 'performativen Religionsunterrichts' soll eine Möglichkeit diskutiert werden, ob und wie Religion in der Schule zur Sprache gebracht, 'platziert', 'gezeigt' bzw. Glauben gelernt werden kann.

Dazu soll zunächst die Diskussion um den 'performativen Religionsunterricht' skizziert und aufgezeigt werden, welche Lesarten sich mittlerweile abzeichnen (Kap. 2). Dann möchte ich mein Verständnis eines 'performativen Religionsunterrichts' verdeutlichen und seine Konturen und Anliegen aufzeigen (Kap. 3). Schließlich gilt es, seine Grenzen angesichts der formalen und inhaltlichen Bestimmungen des Religionsunterrichts zu reflektieren, wie sie durch den *Beschluss zum Religionsunterricht* auf der *Würzburger Synode* formuliert², durch das *Bischofswort* „*Die bildende Kraft des Religionsunterrichts*“ 1996 bekräftigt und durch die jüngste Erklärung mit dem Titel „*Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*“³ justiert wurden (Kap. 4). Zum Schluss soll seine Relativität und seine Tragweite zusammenfassend darlegt und damit nochmals das Desiderat eines performativen Religionsunterrichts unterstrichen werden (Kap. 5).

2. Der performative Religionsunterricht in der Diskussion – verschiedene Lesarten und Verstehensweisen performativen Religionsunterrichts

2.1 *Performativer Religionsunterricht – erfahrungseröffnende Formen religiösen Lernens*

Die Rede vom 'performativen Religionsunterricht' geht u.a. auf *Rudolf Englert* zurück.⁴ Er hat unter diesem Stichwort das Anliegen nach erfahrungseröffnenden Formen religiösen Lernens im Religionsunterricht aufgegriffen.

Daran haben sich andere angeschlossen wie z.B. *Burkard Porzelt*⁵, *Bernhard Dressler*⁶, *Christoph Bizer*⁷ oder auch *Hans Schmid*, der betont, dass in einem Unterricht, der bis

² Vgl. *Gemeinsame Synode* der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, *Beschluss: Der Religionsunterricht in der Schule*, in: Ludwig Bertsch u.a. (Hg.), *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe I*, Freiburg/Br. u.a. 1976, 123-152.

³ Vgl. *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), *Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts*, Bonn 1996; *dass.* (Hg.), *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*, Bonn 2005.

⁴ Vgl. *Rudolf Englert*, „Performativer Religionsunterricht!?“. Anmerkungen zu den Ansätzen von Schmid, Dressler und Schoberth, in: *rhs* 45 (1/2002) 32-36; *ders.*, *Religionsunterricht als Realisation*, in: *rhs* 45 (1/2002) 1. Das Anliegen performativer Formen religiöser Bildung wurde v.a. auch am *Loccumer Institut* um *Bernhard Dressler* diskutiert und dort wiederum von *Christoph Bizer* und *Dietrich Zilleßen* inspiriert. Dabei ist es bei Vertretern dieser Variante durchaus strittig, ob unter einem performativen Religionsunterricht erfahrungseröffnende Formen religionsunterrichtlicher Praxis zu subsumieren sind, wie das *Rudolf Englert* vorschlägt, oder ob darunter nur jene Formen religionspädagogischen Handelns gemeint sind, die auf 'performance' im Sinne einer leiblichen Inszenierung von Religion und deren Deutung setzen. *Thomas Klie* und *Silke Leonhard* (Hg.), *Schauplatz Religion, Grundzüge einer performativen Religionspädagogik*, Leipzig 2003, 17, Anm. 2, schlagen das z.B. vor. Dass die Diskussion um das Anliegen und das Verstehen performativen Religionsunterrichts voll in Gange ist und Nuancierungen noch zu klären sind, zeigt z.B. auch die Position *Christoph Bizers*, der den Vorschlag *Englerts* durchaus befürwortet.

⁵ Vgl. *Burkard Porzelt*, *Die Religion (in) der Schule. Eine religionspädagogische und theologische Herausforderung*, in: *RpB* 54/2005, 17-29.

dato von der „Dissoziation“ geprägt war, die „Assoziation“ zur Geltung kommen müsse. Schmid meint damit, dass neben der Diskussion und den wort- und textbetonten Weisen, Religion zu kommunizieren, auf ästhetische Formen zu setzen sei.⁸

Zwar mit einer anderen Akzentuierung, aber auch erfahrungseröffnenden Formen religiösen Lernens zugehörig, ist die Variante performativer Religionsdidaktik, die Thomas Klie, Silke Leonhard und das Umfeld des *Loccumer Instituts* vertreten. Sie sprechen sogar von einer performativen Religionspädagogik. Diese Lesart versteht 'performance' im Sinne leiblicher Inszenierung und setzt damit auf Gestaltungsformen, wie sie vom Theater und von Inszenierungen bekannt sind.⁹

2.2 *Performativer Religionsunterricht – Religionsunterricht als Realisation von Glauben durch den Vollzug von Formen gelebten Glaubens*

Von diesem Ansatz unterscheidet sich die Position, die unter einem performativen Religionsunterricht die Realisation von Glauben versteht, und zwar indem Formen gelebten Glaubens vollzogen werden. Diese Lesart kennzeichnen m.E. zwei Aspekte.

1) Zum einen geht es hier darum, mit Formen gelebten Glaubens vertraut zu machen, indem sie vollzogen werden. Unter derselben Rede, nämlich der eines performativen Religionsunterrichts – und das ist das Verwirrende daran – bekommt Religionsunterricht ein anderes Gesicht und Gewicht.

Religionsunterricht tritt in dieser Variante als Ort auf, Glauben zu realisieren. Dass über Dinge des Glaubens zu sprechen, dazu Stellung zu beziehen, Erfahrungen zu machen und sie zu artikulieren, etwas anderes, weil viel Persönlicheres, den Menschen in seinem Innersten Betreffendes bedeutet als beispielsweise im Musikunterricht zu singen, wird von Vertretern dieser Lesart zu wenig berücksichtigt. Die Gefahr ist groß, Religionsunterricht mit Katechese zu verwechseln bzw. auf sie zu reduzieren.

2) Zum anderen legt dieses Verständnis eines performativen Religionsunterrichtes nahe, Glaubenlernen mit dem Kennenlernen der Formen des christlichen Glaubens zu identifizieren. Was ist damit gemeint?

Zeigt sich Gott selbst in den Ausdrucksgestalten des christlichen Glaubens, so ist doch festzuhalten, dass Glaube zuerst die Begegnung von Gott und dem Menschen meint. Und hier ist m.E. der entscheidende Punkt. Gott zu begegnen, zu glauben, darf nicht einfach gleichgesetzt werden mit dem Kennenlernen, Praktizieren, Ausprobieren der Ausdrucksgestalten des christlichen Glaubens. Das würde einen Automatismus suggerieren, der die Unverfügbarkeit Gottes, des Menschen und des Glaubenlernens zu wenig achtet. Spuren dieser Engführung finden sich auch im jüngsten *Bischofswort zum Religionsunterricht*.

⁶ Vgl. Bernhard Dressler, Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch, in: rhs 45 (1/2002) 11-19; ders., Religion geht zur Schule: Fachlichkeit und Interdisziplinarität religiöser Bildung, in: ZPT 56 (1/2005) 3-17; ders., Religion ist mehr als Worte sagen können, in: Glaube und Lernen 13 (1/1998) 50-58; ders. / Michael Meyer-Blanck (Hg.), Religion zeigen. Religionspädagogik und Semiotik, Münster 1998.

⁷ Vgl. Christoph Bizer, Kirchliches. Wahrnehmungen – sprachlich gestaltet – zum Wahrnehmen, in: Klie / Leonhard 2003 [Anm. 4], 23-46.

⁸ Vgl. Hans Schmid, Assoziation und Dissoziation als Grundmomente religiöser Bildung. Zur Frage nach dem 'Wozu' religiöser Bildung heute, in: RpB 50/2003, 49-57; ders., Mehr als Reden über Religion, in: rhs 45 (1/2002) 2-10.

⁹ Vgl. Klie / Leonhard 2003 [Anm. 4].

Damit wird auch deutlich, dass hinter der Diskussion um den performativen Religionsunterricht eigentlich die Frage steckt, wie wir Gott verstehen und Offenbarung denken. Darauf will ich weiter unten eingehen, wenn ich meinen Ansatz eines performativen Religionsunterrichts vorstelle. Zunächst gilt es aber, aufgrund der Aktualität und der Bedeutung, die dem jüngsten *Bischofswort* zukommt, dessen Äußerungen zum performativen Religionsunterricht näher zu beleuchten.

2.3 Einige Anmerkungen zum *Bischofswort* „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“ und seinen Ausführungen zum performativen Religionsunterricht¹⁰

Auch das jüngste *Bischofswort* „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“ greift das Anliegen des performativen Religionsunterrichts auf und gibt diesbezüglich eine Weichenstellung für die zukünftige Gestalt des Religionsunterrichts vor.

Bei der Beschreibung der Ziele und Aufgaben des Religionsunterrichts nennt das *Bischofswort* erstens, dass der Religionsunterricht „strukturiertes und lebensbedeutsames Grundwissen über den Glauben der Kirche“ vermitteln soll, dass er zweitens „mit Formen gelebten Glaubens vertraut machen“ und „Erfahrungen mit Glauben und Kirche ermöglichen“ und dass er drittens die „religiöse Dialog- und Urteilsfähigkeit fördern“ soll (18).¹¹ Gerade das zweite Ziel greift das Anliegen auf, das unter dem Stichwort eines ‚performativen Religionsunterrichts‘ diskutiert wird und soll deshalb im Folgenden näher beleuchtet werden.

Zunächst spricht das *Bischofswort* zutreffend die Situation an, dass heutiger Religionsunterricht nicht mehr davon ausgehen kann, dass die Schüler/innen außerhalb des Religionsunterrichts Erfahrungen mit dem Glauben machen, die im Religionsunterricht reflexiv-nachdenkend aufgegriffen werden könnten.

Nach einer optimistischen Einschätzung des Aktes der *Taufentscheidung* bei getauften Schüler/innen zeigt es auf, dass der gelehrte Glaube immer auf den gelebten Glauben verwiesen ist. Insgesamt wird hier der Praxis sowie der Erfahrung des lebendigen Gottes ein Zuerst und Voraus gegenüber der lehrmäßigen und denkerischen Vergewisserung eingeräumt. Weil der Religionsunterricht mit anderen Voraussetzungen und Bedingungen rechnen muss, als das noch zu Beginn der 1970er Jahre der Fall war, als der *Synodenbeschluss zum Religionsunterricht* entwickelt und verabschiedet wurde, müssen auch die Ziele des Religionsunterrichts entsprechend justiert werden. Dass der Religionsunterricht deshalb so konzipiert wird, dass er *auch* Räume für Erfahrungen mit Glauben und Kirche eröffnet, ist m.E. eine gute Weise, Religionsunterricht gegenwartsbewusst und zukunftsfähig zu gestalten.

Ist das *Bischofswort* hier noch sehr präzise, indem es aus diesen Überlegungen heraus für den Religionsunterricht das Desiderat ableitet, dass er die Schüler/innen auch mit „Formen gelebten Glaubens bekannt machen und ihnen eigene Erfahrungen mit Glaube und Kirche ermöglichen“ (24) muss, so kommt es im folgenden Teil zu vieldeutbaren und damit auch missverständlichen Aussagen. Hier geht es nur noch um Glaubenssprache

¹⁰ Die folgenden Angaben in Klammern beziehen sich auf die Seitenzahlen des *Bischofswortes*.

¹¹ Vgl. zur Auseinandersetzung mit dem *Bischofswort* auch die Beiträge von *Herbert A. Zwergel*, *Der bischöfliche Blick auf den Religionsunterricht*, in: KBl 131 (3/2006) 202-209 und *Thomas Gottfried*, *Eine Agenda 2010 für den Religionsunterricht?*, in: KBl 131 (3/2006) 210-215.

xis, und näherhin um die „Glaubenspraxis der Kirche“ (24), die auch im Religionsunterricht erkundet, erschlossen und vollzogen werden soll (25).

Ein Vergleich mit dem Musikunterricht, dem Kunst-, Sprach- und Literaturunterricht, in dem unmittelbar in den Umgang mit Musik etc. eingeübt wird, baut ein Assoziationsfeld auf, in das schließlich auch der Religionsunterricht eingepasst wird (25). Das nun stellt vor die Frage, ob hier die Unverfügbarkeit des Menschen, Gottes und damit auch des Glaubenlernens genügend geachtet wird. Die Grenzziehung zu einem Verständnis des Glaubenlernens als automatisiertes Lerngeschehen, das durch die Einübung in Riten und Praktiken des Glaubens zum Glauben führt, bleibt hier m.E. zu offen und vage. Ebenso vieldeutig und unklar ist die Passage, die davon spricht, dass es primär um ein „handlungsorientiertes Verstehen der Glaubenspraxis“ geht und z.B. die Hinführung auf den Empfang der Initiationssakramente Aufgabe der Katechese ist (26). Auch wenn auf ein Verstehen gezielt wird, so fragt man sich doch, was unter der Chiffre „handlungsorientiertes Verstehen“ anderes gemeint ist als ein Kennenlernen im Vollzug. Freilich behält das *Bischofswort* dem Religionsunterricht vor, diesen Vollzug zu reflektieren und immer wieder eine „sachliche Distanz“ (27) einzubauen und achtet damit bei aller Nähe die Grenze zur Katechese.

Damit deutlich wird, dass der Religionsunterricht angesichts des Ausfalls der religiösen Sozialisation an anderen Lernorten *nicht* zum Ort der Einwohnung in den christlichen Glauben wird, was ihn restlos überfordern würde, und dass Glauben mehr ist als eine Einübung in Riten, Praktiken und ein Kennenlernen von Glaubensinhalten, hätte man sich an diesen Stellen gewünscht, lieber behutsamer zu sprechen bzw. entsprechende Abgrenzungen deutlicher vorzunehmen.

3. Performativer Religionsunterricht – Eröffnen eines Reflexions- und Erfahrungsraums von christlichem Glauben

Wenn im Folgenden von einem performativen Religionsunterricht gesprochen wird, dann geht es nicht um eine Re-Katechisierung des Religionsunterrichts, sondern um eine Möglichkeit, Religion so zu unterrichten, dass die fremdgewordene Semantik des Christlichen dennoch für Schüler/innen zumindest etwas *Fragwürdiges* wird.

Meine Sichtweise des performativen Religionsunterrichts inspiriert sich an *Rudolf Englert*, der den performativen Religionsunterricht als Weise erfahrungseröffnenden Lernens akzentuiert.¹²

Ich will das Ganze auf dem Hintergrund der Frage diskutieren, was Glaube insgesamt meint, was damit Glaubenlernen bedeutet und wie das angesichts des Fremdwerdens des christlichen Glaubens und innerhalb der Grenzen des schulischen Religionsunterrichts denk- und praktizierbar sein kann.

3.1 Zum Glaubensverständnis: Was Glaube und damit Glaubenlernen meint – einige fundamentaltheologische Anmerkungen

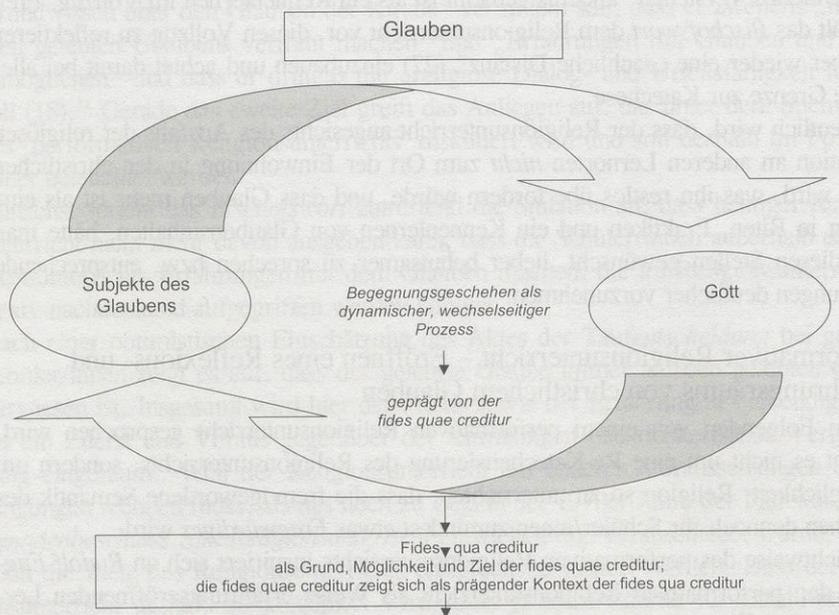
Wie wir es verstehen können, dass wir Menschen Gott finden und ihm begegnen können, ja was zu glauben meint, hat das *II. Vaticanum* in der *dogmatischen Konstitution über die göttliche Offenbarung* für unsere Zeit gedeutet. Wo das *I. Vaticanum* noch mit einem au-

¹² Englert 2002 [Anm. 4], 32.

toritativen Glaubensbegriff operierte¹³ (also dass wir eine Gewissheit im Glauben nur dadurch erreichen können, dass wir die Glaubensinhalte, die wir nicht selbst gefunden haben, für wahr halten, also glauben), spricht das *II. Vaticanum* davon, dass Gott sich selbst geoffenbart hat¹⁴ und wir eingeladen sind, darauf zu antworten. Glauben heißt also Gott begegnen, ihn als Du wahrnehmen, erkennen und erfahren. Das meint mehr, als Glaubensinhalte, Ausdrucksgestalten des Glaubens kennen und für wahr halten.

Zugleich ist festzuhalten, dass diese Begegnung in einem Kontext geschieht, der geprägt ist von der Kultur, in der wir leben. Kultur ist hier zu verstehen als Ineinander von Tradition und subjektiven Aneignungen. Mit anderen Worten geschieht die personale Begegnung von Gott und Mensch schon immer in einem Raum, der selbst wieder von den Glaubensartikulationen der 'Alten' und 'Heutigen' geprägt ist.

Wollte man das in einem Schema verdeutlichen, dann ließe sich diese Aussage folgendermaßen darstellen.



Gott gibt sich selbst. Er selbst ist es, der dem Menschen entgegen kommt und sich erfahren lässt als Du. Wie das möglich ist, welchen Weg das provoziert, das ist im Schicksal Jesu Christi deutlich geworden. Glauben ist also zuerst ein personales Geschehen, ein dynamischer und wechselseitiger Prozess zwischen Gott und dem Menschen.

Auch wenn uns das sehr selbstverständlich anmutet und als ziemlich unspektakulär erscheint, so meine ich, sind die Konsequenzen nach wie vor einzuholen, die sich daraus für die Theologie und die religiöse Bildung ergeben.

¹³ DH 3016, in: *Heinrich Denzinger*, Kompendium der Glaubensbekenntnisse und kirchlichen Lehrentscheidungen (hg. von *Peter Hünermann*), Freiburg/Br. u.a. 1991³⁷, 818f.

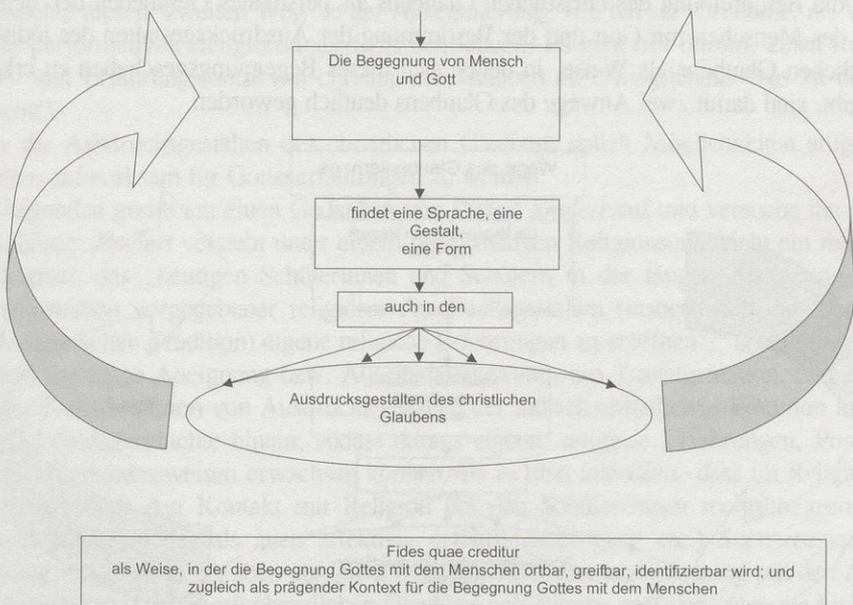
¹⁴ DV 2, in: *Karl Rahner / Herbert Vorgrimler*, Kleines Konzilskompendium. Alle Konstitutionen, Dekrete und Erklärungen des Zweiten Vaticanums in der bischöflich beauftragten Übersetzung, Freiburg/Br. 1966, 367f.

Glaube als Begegnungsgeschehen – bzw. um mit der bekannten fundamentaltheologischen Terminologie zu sprechen, die ‘fides qua creditur’ – ist der Grund, die Möglichkeit und das Ziel der ‘fides quae creditur’ und nicht umgekehrt (‘erster Zirkel’) ¹⁵. Die ‘fides quae creditur’ ist zugleich aber auch der Kontext, in dem die Begegnung von Gott und Mensch geschieht (‘zweiter Zirkel’). Diese Aussage nimmt ernst, dass Gottesbegegnung nicht im ‘luftleeren Raum’ geschieht, sondern mitten in der Lebenswelt des Menschen, also kontextuell gebunden, geprägt von der jeweiligen Kultur und ihren Wahrnehmungs- und Artikulationsmöglichkeiten. ‘Erster’ und ‘zweiter Zirkel’ bedingen sich also eng, auch wenn gilt, dass erst das Angekommensein Gottes beim Menschen die vergewissernde Antwort des Menschen hervorruft.

Hier geht es freilich nicht darum, die Glaubensinhalte gegen die Erfahrungsdimension des Glaubens auszuspielen. Es ist aber doch festzuhalten, dass die personale Begegnung von Gott und Mensch das Zuerst unseres Glaubens ausmacht. Erst von daher ergibt sich das Nachdenken über den Glauben und die Gestaltwerdung des Glaubens.

Nun hat uns Gott zugesprochen, dass er Wege sucht, uns entgegenzukommen; ja, dass er eine ‘Sprache’ wählt, sich kundzutun, die wir auch verstehen können. Gott selbst bindet sich an unsere Welt, an unser kontingentes Verstehen, an unsere Möglichkeiten, ihn vernehmen zu können. Diese Kenosis Gottes nimmt Gestalt an auch in den Ausdrucksgestalten des christlichen Glaubens. Mit anderen Worten heißt das, dass die Begegnung von Gott und Mensch als Grund des Glaubens in den Ausdrucksgestalten des Glaubens eine Weise findet, ortbar, greifbar, identifizierbar zu werden.

Um das wiederum in einem Schema auszudrücken:



¹⁵ Vgl. *Karl Rahner*, Anonymes Christentum und Missionsauftrag der Kirche, in: ders., Schriften zur Theologie. Bd. IX, Zürich u.a. 1970, 498-515, 507; ders., Gotteserfahrung heute, in: ebd., 161-176, 162.

3.2 Wie Glaubenslernen denkbar ist

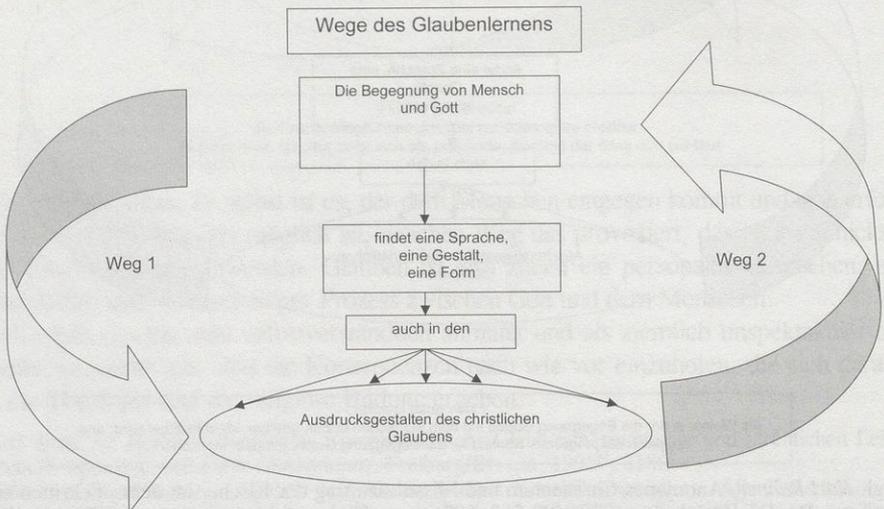
Versucht man diese Sichtweise von Glauben nun daraufhin zu bedenken, was sie für die Möglichkeit des Glaubenslernens bedeutet, dann ergibt sich Folgendes:

Glaubenslernen – vom Subjekt des Glaubens aus gesprochen – bedeutet, Räume zu beschreiten, die es ermöglichen, Gott zu begegnen. Für religiöse Bildungsprozesse heißt das, Dispositionen zu ermöglichen, damit der einzelne Mensch in seiner Unverwechselbarkeit und Unverfügbarkeit sich auf tun kann für den lebendigen Gott. Die Welt als Ort Gottes, damit die Sprache, alles, was uns als leibhaftige Wesen ausmacht, ist 'Organ', Gott zu entdecken.

In diesen wenigen Worten ist schon deutlich geworden, dass das ein höchst sensibler, ja intimer, weil den Menschen in seinem Innersten betreffender Weg ist. Dieser kann weder verordnet, noch automatisiert, noch mit dem Kennenlernen von Glaubensinhalten gleichgesetzt werden.

Zugleich ist aber auch deutlich geworden, dass die Ausdrucksgestalten des christlichen Glaubens eine Weise sind, in der die Begegnung Gottes mit dem Menschen greifbar geworden ist. Glaubenslernen kennt also auch den Weg, über diese Gott zu ertasten. In ihnen zeigt sich der lebendige Gott, wird deutbar, identifizierbar und erhält ein Gesicht. Die 'fides quae creditur' ist also sehr wohl als Weg zu verstehen, an den Gott des Lebens zu rühren. Von daher erhalten auch alle Bemühungen religiöser Bildung Gewicht, Glaubensinhalte kennen- und verstehenzulernen, um die Riten und die Praxis des christlichen Glaubens zu wissen und damit vertrautzumachen. Es muss aber bewusst sein, dass das Geheimnis Gottes in den Ausdrucksgestalten des christlichen Glaubens nicht aufgeht.

Über die Beschreibung des christlichen Glaubens als personales Geschehen der Begegnung des Menschen mit Gott und der Bestimmung der Ausdrucksgestalten des jüdisch-christlichen Glaubens als Weise, in denen sich dieses Begegnungsgeschehen zu erkennen gibt, sind damit zwei Anwege des Glaubens deutlich geworden.



Der eine Anweg ist charakterisiert durch die Begegnung von Gott und Mensch und sucht von dieser Betroffenheit aus nach einer 'Sprache', einer Möglichkeit, das Widerfahrene zu denken und zu deuten. Der andere setzt bei den Ausdrucksgestalten des jüdisch-christlichen Glaubens an und ertastet in ihnen das Geheimnis Gottes und des Menschen. Beide Wege sind aufeinander angewiesen. Beide gehen aber nicht ineinander auf, sondern ergeben erst in ihrer Verschiedenheit und wechselseitigen Bezogenheit das Ganze des Glaubenlernens.

Die Frage ist nun, welcher Anweg im schulischen Religionsunterricht möglich und geeignet ist, wenn man ernstnimmt, dass der christliche Glaube immer mehr zu etwas Fremdem wird, und andererseits die Gegebenheiten der Schule respektiert.

3.3 *Glaubenlernen innerhalb der Grenzen des schulischen Religionsunterrichts – performativer Religionsunterricht als Eröffnen eines Reflexions- und Erfahrungsraums von christlichem Glauben*

Stellt man sich nochmals vor Augen, dass der 'erste Weg' unmittelbar auf die Begegnung von Mensch und Gott abhebt und von dieser Betroffenheit aus nach einer denkerischen Vergewisserung sucht, dann wird deutlich, dass dieser dem Gebet zukommt, der Liturgie, der Katechese, also Formen des unmittelbaren Glaubenvollzugs. Dieser kann im schulischen Religionsunterricht höchstens die Ausnahme sein.

M.E. ist der 'zweite Weg' eine gute Weise, die Freiheit der Schüler/innen wie der Lehrer/innen zu achten, den Gegebenheiten der Schule und ihrem Bildungsauftrag gerecht zu werden und den christlichen Glauben als Potenzial, das eigene Leben deuten und orientieren zu können, ins Spiel zu bringen.

Ich möchte diesen 'zweiten Weg' in der Akzentuierung, wie ich sie vornehme, als Weise des performativen Religionsunterrichts bezeichnen. Es geht mir darum, einen Reflexions- und Erfahrungsraum von christlichem Glauben zu ermöglichen. Was ist damit gemeint?

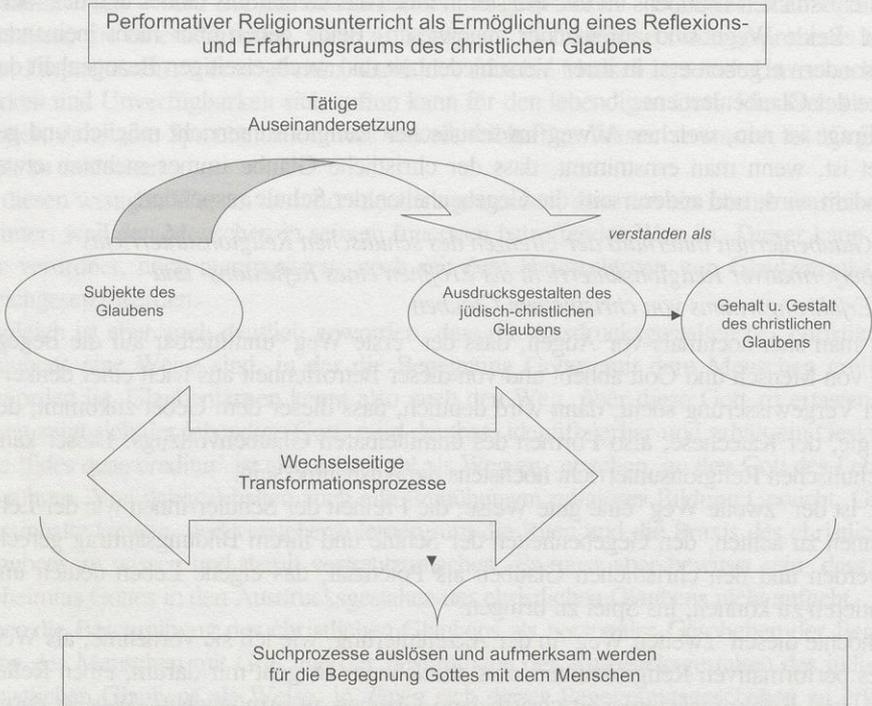
Über die Ausdrucksgestalten des christlichen Glaubens sollen Möglichkeiten aufgetan werden, aufmerksam für Gotteserfahrungen zu werden.

Im Folgenden greife ich einen Gedanken von *Rudolf Englert* auf und versuche ihn weiterzuführen. *Englert* versteht unter einem performativen Religionsunterricht ein religiöses Lernen, das „heutigen Schülerinnen und Schülern in der tätigen Aneignung und Transformation vorgegebener religiöser Ausdrucksgestalten (insbesondere aus der jüdisch-christlichen Tradition) eigene religiöse Erfahrungen zu eröffnen“¹⁶ sucht.

Es geht um tätige Aneignung bzw. Auseinandersetzung, um Transformation, und zwar um die Transformation von Ausdrucksgestalten der jüdisch-christlichen Tradition in die eigene Lebensgeschichte hinein, sodass daraus eigene, religiöse Erfahrungen, Positionen und Verhaltensweisen erwachsen können. Es ist also intendiert, dass im Religionsunterricht durch den Kontakt mit Religion bei den Schüler/innen mehrdimensionale (sowohl intellektuelle, als auch affektive, erfahrungsbezogene etc.) Suchprozesse in Richtung Religion, ja Glauben ausgelöst werden. Die Auseinandersetzung mit den Ausdrucksgestalten des jüdisch-christlichen Glaubens soll Räume eröffnen, über sie hinauszufragen und deren Grund zu ertasten. Die diskursive, handlungsbezogene Beschäfti-

¹⁶ *Englert* 2002 [Anm. 4], 32.

gung beispielsweise mit biblischen Texten soll versuchen, Fragen zu wecken und Möglichkeiten aufzutun, die die Wirklichkeit auf ihre Tiefendimension hin offen legen. Um das wieder in einem Schema auszudrücken, zeigt sich Folgendes:



3.3.1 Tätige Auseinandersetzung als Weg, Transformationsprozesse auszulösen

Im Religionsunterricht soll eine aktive Auseinandersetzung der Schüler/innen mit den Ausdrucksgestalten des jüdisch-christlichen Glaubens angestoßen werden, um dadurch etwas in Bewegung zu bringen. Das Thema des Unterrichts wie die Lernwege sollen es ermöglichen, bei den Schüler/innen einen Suchprozess auszulösen, damit eine Performance, ein 'Durch-Bilden' auf Gott hin einen Anfang nehmen kann. Dieser Prozess ist als tätige Auseinandersetzung gemeint, insofern die Schüler/innen als Subjekte des Glaubens ernstzunehmen sind.

Das ist nicht nur als einseitiger Prozess zu verstehen. Die aktive Auseinandersetzung mit den Ausdrucksgestalten des christlichen Glaubens, etwa mit den biblischen Texten, transformiert nicht nur die Subjekte des Glaubens, sondern legt auch die Texte der Schrift neu aus und entfaltet sie. Das ist, meine ich, etwas ganz Entscheidendes. Die Väter hatten dieses Theologumenon auf ihre Weise ausgedrückt, wenn sie beispielsweise davon sprachen, dass die Schrift, mit dem, der sie liest, wächst.¹⁷ Karl Rahner hat diesen Gedanken bei seinen trinitätstheologischen Überlegungen aufgegriffen. Dort hat-

¹⁷ Vgl. dazu beispielsweise *Gregor den Großen* HEz 1,7,8f (CChr.SL 142,92f); HEz 1,7,8f (CChr.SL 142,87f); vgl. dazu insg. *Mirjam Schambeck*, *Contemplatio als Missio*. Zu einem Schlüsselphänomen bei Gregor dem Großen, Würzburg 1999, 191-197.

te er deutlich gemacht, dass es auch ein Werden Gottes gibt. Gott setzt in sich selbst einen Unterschied und wird am Anderen seiner selbst er selbst.¹⁸

Insgesamt macht dieser, für die Theologie erst noch deutlicher auszubuchstabierende Gedanke explizit, dass auch die Ausdrucksgestalten des christlichen Glaubens (ja Gott selbst!) eine Transformation, ein Werden kennen. Jene stehen in einem wechselseitigen Kommunikationsprozess mit den Subjekten des Glaubens und werden von den Lesarten, Deutungen, Handlungen der Menschen geformt, geweitet, lebendig oder bleiben tot. Die Kenosis Gottes, also dass sich Gott an die Kontingenz der Schöpfung und des Menschen bindet, kommt hier zu ihrem Höhepunkt.

3.3.2 Ausdrucksgestalten des jüdisch-christlichen Glaubens

Nun war immer wieder von den 'Ausdrucksgestalten des jüdisch-christlichen Glaubens' die Rede. Damit wird auf einen wichtigen Tatbestand aufmerksam gemacht, der in der Theologie und in der Praxis des Religionsunterrichts seit noch gar nicht so langer Zeit wieder erinnert wird.

In der Rede von den Ausdrucksgestalten des Glaubens wird bewusst, dass Glaubensgehalt und Glaubensgestalt einander bedingen. Das heißt, dass *das, was wir glauben*, und die *Art und Weise, wie sich der 'Glaube der Alten' und der 'Glaube der Heutigen'* einen Ausdruck sucht, ineinander zu denken sind. Das gilt sowohl für die biblischen Zeugnisse des Glaubens als auch überhaupt für die Zeugnisse der Tradition sowie die ästhetischen Formen des Glaubens, die Kunst, die Musik und letztlich auch die Sakramente als verdichtete Wirklichkeit, in der Gehalt und Gestalt des Glaubens völlig ineinsgehen. Glaubensgehalt (Signifikat) und Glaubensgestalt (Signifikant) sind zu verstehen wie die beiden Brennpunkte einer Ellipse. Ihre Relationalität beschreibt, was wir als Ausdrucksgestalten des christlichen Glaubens verstehen.

Ein performativer Religionsunterricht setzt also darauf, in der selbsttätigen Auseinandersetzung mit der Gestalt und damit mit dem Gehalt des Glaubens – wie auch umgekehrt – eine Suchbewegung bei den Schüler/innen auszulösen.

Das hat auch Konsequenzen für die Gestaltung der Lernwege. Diese müssen die konstitutive Bezogenheit von Gehalt und Gestalt des Glaubens artikulieren helfen. Körper-, Raum-, Bewegungserfahrungen kommt dabei ein eigenes Gewicht zu.¹⁹

Ziel des performativen Religionsunterrichts ist es also, Möglichkeiten zu eröffnen, dass die Schüler/innen Erfahrungen mit der Wirklichkeit des Glaubens machen können bzw. dass zumindest mehrdimensionale Suchprozesse in Richtung Religion ausgelöst werden und dass sie befähigt werden, diese zu reflektieren. Damit sind wir bei der Frage angelangt, was die Rede vom performativen Religionsunterricht besagt.

3.3.3 Performativer Religionsunterricht – Ermöglichung eines Reflexions- und Erfahrungsraums von christlichem Glauben

Das Attribut 'performativ' kommt aus der Sprechakttheorie (vgl. *John Austin*,²⁰ *John Searle*). *Austin* prägte es in einer ersten Phase seiner theoretischen Überlegungen für

¹⁸ Vgl. *Karl Rahner*, Grundkurs des Glaubens. Einführung in den Begriff des Christentums, Freiburg/Br. u.a. ¹⁰1976, 213f.219-221.

¹⁹ Vgl. *Harald Schroeter-Wütke*, Performance als religionsdidaktische Kategorie. Prospekt einer performativen Religionspädagogik, in: *Klie / Leonhard* 2003 [Anm. 4], 47-66, 48-50.

jene Sprechakte, die nicht nur etwas bezeichnen (konstative Akte), sondern die eine Wirklichkeit setzen, indem sie ausgesprochen werden. Beispiele dafür sind Redeweisen wie: Ich segne dich; ich bekenne, dass ...; oder um es im theologischen Bereich noch deutlicher zu machen: Ich taufe dich.²¹

Wenn also von einem performativen Religionsunterricht die Rede ist, dann ist ein Unterricht gemeint, in dem es nicht nur wichtig ist, den christlichen Glauben zu reflektieren und zu ihm eine eigene Position zu gewinnen, auch wenn damit schon enorm viel erreicht ist. Ein performativer Religionsunterricht bringt ins Bewusstsein, dass es *auch* darum geht, Schüler/innen Räume und Zeiten zu eröffnen, mit der Wirklichkeit des Glaubens, und das heißt letztlich mit Gott, Erfahrungen zu machen und diese zu reflektieren. Performativer Religionsunterricht eröffnet über die Reflexion des Glaubens Möglichkeiten, in denen sich die Wirklichkeit des Glaubens ereignet und von den Subjekten des Glaubens erfahren, gestiftet, gesetzt wird, bzw. in denen zumindest solche Suchprozesse ausgelöst werden.²² Das bedeutet, dass hier die Auseinandersetzung mit den Ausdrucksgestalten des christlichen Glaubens darauf zielt, aufmerksam für den zu werden, der sich in ihnen ausgesagt hat, den lebendigen Gott. Es geht darum, sich gegenüber den Glaubensinhalten und der Gestalt des Glaubens vergewissernd, reflektierend zu verhalten und dadurch Räume zu eröffnen, sich vom Wahrgenommenen in der Tiefe der eigenen Person berühren zu lassen.

Um den Unterschied zum oben beschriebenen ersten Anweg deutlich zu machen, ist eine Unterscheidung hilfreich, die *Marvin Carlson* in seiner Performativtheorie vorgelegt hat. Er unterscheidet „doing religion“ von „performing religion“.²³ Während ‘doing religion’ den Vollzug, die unmittelbare und direkte Realisation von Religion meint, ist mit ‘performing religion’ schon immer auch die Reflexion des Geschehens mitgesagt. Für den performativen Religionsunterricht heißt das, dass Darstellung und Reflexion konstitutiv aufeinander verwiesen sind²⁴ bzw. dass über die Reflexion des Glaubens Möglichkeiten eröffnet werden für die Begegnung mit dem lebendigen Gott. Ein performativer Religionsunterricht stößt also sowohl die Reflexion über den Glauben an als er auch zulässt, ja versucht, dafür zu disponieren, Erfahrungen mit diesem Gott zu machen.

Bei diesen Formulierungen ist die Vorsicht mitzuhören, die die Gedanken zum performativen Religionsunterricht begleiten. Es geht darum, Lernprozesse so anzulegen, dass es möglich wird, Erfahrungen mit Gott, mit der Wirklichkeit des Glaubens zu machen im Sinne, dass sich gelebte Religion ereignet und diese reflektiert wird. Das kann aber nie bedeuten, dass Religionsunterricht als automatisiertes Lerngeschehen konzipiert wird, in dem Schüler/innen wie Lehrer/innen notwendigerweise Erfahrungen mit Gott machen müssen. Auch wenn ein performativer Religionsunterricht für Erfahrungen dis-

²⁰ Vgl. *John Austin*, *How to do things with Words*, London u.a. 1962.

²¹ Vgl. *Peter Ernst*, *Germanistische Sprachwissenschaft*, Wien 2004, 242-246.

²² Das mystagogische Lernen kann in diesem Sinn als eine Weise erfahrungseröffnenden Lernens und damit als eine Konkretion performativen Religionsunterrichts angesehen werden. Vgl. dazu *Mirjam Schambeck*, *Mystagogisches Lernen. Zu einer Perspektive religiöser Bildung*, Würzburg 2006.

²³ Vgl. *Marvin Carlson*, *Performance: A Critical Introduction*, London – New York 1996, 4f.

²⁴ Vgl. *Schroeter-Wittke* 2003 [Anm. 19], 58.

ponieren will, so muss er die Freiheit der Schüler/innen und Lehrer/innen respektieren, als auch von der Unverfügbarkeit Gottes und des Glaubenlernens insgesamt ausgehen.

3.4 Zu den Anliegen eines performativen Religionsunterrichts als Reflexions- und Erfahrungsraum von christlichem Glauben

Ausgehend von einem Selbstverständlichkeitsverlust der christlichen Religion, vor allem in ihrer institutionalisierten Form²⁵, kann Religion in der Schule nicht mehr einfach darauf zurückgreifen, dass Schüler/innen in der Familie oder der Gemeinde das Phänomen des Glaubens auch als christliche Praxis kennengelernt haben. Christliche Religion erscheint für viele Schüler/innen gleichsam als fremde Religion, der sie im Religionsunterricht der Schule eventuell zum ersten Mal begegnen.²⁶ Religiöse Bildung kann deshalb im Raum der Schule nicht mehr nur reflexiv-nachdenkend aufgreifen, was Schüler/innen als religiöse Praxis andernorts erfahren haben.²⁷

Von daher gilt es, Wege anzudeuten, wie Religion in der Schule nicht nur reflektiert und diskutiert wird, sondern auch von ihrem inneren Gehalt und ihrer inneren Gestalt wahrgenommen werden kann.²⁸ Das bedeutet freilich nicht, sich davon zu verabschieden, dass der Religionsunterricht auf andere Lernorte des Glaubens wie die Gemeindekatechese, die Sakramentenkatechese usw. angewiesen bleibt. Hier schützt der *Synodenbeschluss* wie auch das Dokument „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“ den Religionsunterricht vor überzogenen Erwartungen.

Es gilt aber zu verstehen, dass schulischer Religionsunterricht sich nicht mehr damit zufriedengeben kann, vor allem auf die intellektuelle Dimension des Glaubens einzugehen. Weil den christlichen Glauben wesentlich ausmacht, Gotteserfahrung zu sein, die im konkreten Leben nach einem Ausdruck sucht, muss es schulischem Religionsunterricht auch daran gelegen sein, Räume für das 'Wesentliche' zu schaffen. Das hat ebenso Konsequenzen für die Lernwege.

Mit anderen Worten muss es in Zukunft darum gehen, einen Religionsunterricht zu konturieren, der es *auch* ermöglicht, Erfahrungen mit Religion zu machen und diese zu reflektieren.²⁹ *Bernhard Dressler*, der Marburger Religionspädagoge, kommt auf die-

²⁵ Empirische Studien (vgl. Anm. 1) kamen zu dem Ergebnis, dass heute von einer Unterbrechung religiöser Sozialisationsprozesse auszugehen ist. Dennoch ist die Gottesfrage ein nach wie vor wichtiges Thema für Jugendliche. Vgl. dazu *Lothar Kuld*, Kirchenfern und religiös wild? Plädoyer für eine andere Sicht jugendlicher Religiosität, in: KBl 120 (1/1995) 4-7; *Alexander Foitzik*, Autonomie gegen Institution. Neuere Jugendstudien zum Thema Religiosität und Kirche, in: HerKorr 47 (8/1993) 411-417; *Knoblauch* 1996 [Anm. 1], 65-97; *Friedrich Schweitzer*, Die Suche nach eigenem Glauben. Einführung in die Religionspädagogik des Jugendalters, Gütersloh 1996, 37-41; *Sziegaud-Roos* 1985 [Anm. 1], 334-386; *Hans-Georg Ziebertz*, Hungry for Heaven. Was glauben Schülerinnen und Schüler, in: Engelbert Groß / Klaus König (Hg.), Religiöses Lernen der Kirchen im globalen Dialog, Münster 2000, 375-383; *Ziebertz* 2001 [Anm. 1], 67-87; *ders.* / *Kalbheim* / *Riegel* 2003 [Anm. 1].

²⁶ Vgl. *Dressler* 2002 [Anm. 6], 11.13; *Hans Mendl*, Religionsunterricht als Hilfe zur Selbstkonstruktion des Glaubens, in: RpB 40/1997, 13-23, 14.

²⁷ Vgl. *Dressler* 2002 [Anm. 6], 12; *Schmid* 2003 [Anm. 8], 52.

²⁸ Vgl. *Schmid* 2002 [Anm. 8], 2f; *ders.* 2003 [Anm. 8].

²⁹ Vgl. *Schmid* 2002 [Anm. 8], 5.7; vgl. ähnlich *Dressler* 2002 [Anm. 6], 13. *Dressler* argumentiert, dass eine hervorragende Aufgabe der Religionsdidaktik darin besteht, „Religion allererst zu zeigen“. Das heißt, Religion in ihren Ausdrucksformen zugänglich zu machen und als „Kultur symbolischer Kommunikation“ zu erfahren. Vgl. dazu *Dressler* / *Meyer-Blanck* 1998 [Anm. 6]; *Ingrid Schoberth*, Glauben-lernen heißt eine Sprache lernen. Exemplarisch durchgeführt an einer Performance zu Psalm

sem Hintergrund zu dem Ergebnis, dass Religion nicht mitgeteilt werden kann, ohne gezeigt zu werden.³⁰

3.5 Eine Zusammenfassung

Zusammenfassend lassen sich damit folgende Desiderate verbinden, die ein performativer Religionsunterricht einbringen will:

- Religionsunterricht muss ernstnehmen, dass für viele Schüler/innen der christliche Glaube zu etwas Fremdem geworden ist, und auf diesem Hintergrund nach Wegen suchen, dass Schüler/innen dieses 'Fremde' kennen- und in seiner möglichen Relevanz für ihr Leben entdecken lernen.
- Weil Religion aber nicht reduziert werden kann auf lehrhafte Aussagen, muss Religionsunterricht in der Schule Wege eröffnen, auch die Erfahrungsdimension des Glaubens, seine praktische und rituelle Dimension³¹ zu erschließen.
- Konkret bedeutet das, dass religionsunterrichtliche Praxis darauf zielt, religiöse Phänomene in ihrer Vielgestaltigkeit zu vergegenwärtigen. Das heißt, dass es neben der diskursiven Auseinandersetzung auch darum gehen muss, Symbole zu gebrauchen³², Möglichkeiten zur Erfahrung zu eröffnen, um diese dann reflektierend, diskursiv zu erörtern, zu deuten und evtl. Handlungsimpulse daraus abzuleiten. Mit anderen Worten gesagt: Wenn es das Thema des performativen Religionsunterricht ist, den christlichen Glauben in seiner Vielgestaltigkeit zur Geltung zu bringen, dann hat das auch Auswirkungen auf die Lernwege, die als erfahrungseröffnende Lernwege anzulegen sind.
- Insofern der Religionsunterricht „Anwalt des Unverfügbaren“³³ im Raum der Schule ist, muss in ihm versucht werden, dass Schüler/innen Kontakt mit dem Unverfügbaren bekommen bei Wahrung und Achtung ihrer Freiheit, derjenigen der Lehrkräfte und der Gegebenheiten der Schule. Der Weg über die Auseinandersetzung mit den Ausdrucksgestalten des christlichen Glaubens versucht das zu garantieren.

Dass damit freilich auch der performative Religionsunterricht an eine Grenze kommt, liegt auf der Hand.

120, in: rhs 45 (1/2002) 20-31, 21; *dies.*, Glauben-lernen. Grundlegung einer katechetischen Theologie, Stuttgart 1998, 287-294.

³⁰ Vgl. Dressler 2002 [Anm. 6], 13; Dressler / Meyer-Blanck 1998 [Anm. 6]; Dressler 1998 [Anm. 6], 55.

³¹ Vgl. Dressler 2002 [Anm. 6], 13; Schoberth 2002 [Anm. 29], 21. Schoberth verhandelt dieses Thema des Erfahrungs-Machens unter dem Stichwort des „Performing the scriptures“ und versteht als Ziel der Performance, die Schüler/innen in Räume des Glaubens hineinzunehmen. Vgl. ebd., 23-30.

³² Vgl. Dressler 2002 [Anm. 6], 13.

³³ Ebd., 14. Dressler 2005 [Anm. 6], 7, Anm. 8, entwickelt diese Rede von Hermann Lübbe her, der Religion nicht nur als Kontingenzbewältigungspraxis versteht – so sein bekannt gewordenes Diktum –, sondern auch als „dasjenige Verhalten, das sich zur Dimension der Unverfügbarkeit des Lebens verhält.“ Vgl. dazu a. Hermann Lübbe, Religion nach der Aufklärung, Graz u.a. 1986, 149. Lübbe wiederum griff hier auf Begriffsbestimmungen zurück, wie sie bei Friedrich Kambartel zu finden sind.

4. Zu den Grenzen eines performativen Religionsunterrichts

Auch wenn ein performativer Religionsunterricht die verschiedenen Dimensionen von Religion zur Geltung bringen will, kann es nicht darum gehen, einen Religionsunterricht wieder einzuführen, der sich als 'Kirche in der Schule' versteht. Es geht nicht um eine Re-Katechisierung des Religionsunterrichts, sondern darum, die christliche Religion, die für die meisten Schüler/innen zu etwas Fremden geworden ist, als das vorzustellen, was sie ist.

Das bedeutet aber, wie oben schon gezeigt wurde, dass Religion nicht nur in ihrer intellektuellen Dimension, sondern beispielsweise auch in ihrer Erfahrungsdimension, ihrer rituellen und praktischen Dimension zur Geltung kommt. Das wiederum wirft die Frage auf, ob ein performativer Religionsunterricht nicht die Grenzen schulischen Lehrens und Lernens in einer weltanschaulich pluralen Schule überschreitet. Diese Frage soll auf dem Hintergrund einer Ortsbestimmung des schulischen Religionsunterrichts diskutiert werden.

4.1 Formale Rahmenbestimmungen des schulischen Religionsunterrichts

Durch Artikel 7 Absatz 3 des Grundgesetzes wird der Religionsunterricht als „ordentliches Lehrfach“ verankert, das „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ zu erteilen ist.³⁴ Das bedeutet für den Religionsunterricht eine rechtliche Absicherung, garantiert ihm einen festen Platz im Fächerkanon und unterwirft ihn zugleich den formalen Bedingungen, denen auch andere Fächer in der Schule gerecht werden müssen (wie z.B. der Leistungskontrolle, dem Anspruch an die Qualifikation der Religionslehrer/innen etc.).

Der Religionsunterricht steht unter Aufsicht des Staates und wird sowohl inhaltlich als auch in seiner Zielsetzung von den Kirchen verantwortet.³⁵ Damit zeichnet sich eine Verschränkung von Interessen ab. Die Inhalte und Ziele religiöser Bildung sind zum einen von den Kirchen und der Theologie mitzutragen. Zum anderen müssen sie aber auch im Kontext des schulischen Bildungsanspruchs verankert sein, will Religionsunterricht in der Schule integriert bleiben.³⁶

Der Beschluss „*Der Religionsunterricht in der Schule*“ der *Würzburger Synode*³⁷, das *Bischofswort „Die bildende Kraft des Religionsunterrichts.“* sowie das *Bischofswort „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“* haben diese Verschränkung

³⁴ GG Art. 7 Abs. 3: „Der Religionsunterricht ist in den öffentlichen Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen ordentliches Lehrfach. Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes wird der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt. Kein Lehrer darf gegen seinen Willen verpflichtet werden, Religionsunterricht zu erteilen.“

³⁵ Die so genannte 'Übereinstimmungsklausel' sichert die Rechte der Kirche angesichts der staatlichen Aufsichtspflicht. Vgl. dazu a. *Johann Hofmeier*, Fachdidaktik katholische Religion, München 1994, 22-26.

³⁶ Vgl. *Hans-Georg Ziebertz*, Wer initiiert religiöse Lernprozesse? Rolle und Person der Religionslehrerinnen und Religionslehrer, in: *Hilger / Leimgruber / Ziebertz 2001* [Anm. 1], 180-200, 184f; *Boris Kalbheim / Hans-Georg Ziebertz*, Unter welchen Rahmenbedingungen findet religiöses Lernen statt?, in: ebd., 282-287; *Jörg Ennuschat*, Religionsunterricht in Deutschland. Rechtslage, in: *LexRP (2001) 1780-1786*; *Folkert Rickers*, Religionsunterricht in Deutschland. Bundesländer (Übersicht), in: *LexRP (2001) 1785-1789*.

³⁷ *Gemeinsame Synode 1976* [Anm. 2]: Hier ist davon die Rede, dass der Religionsunterrichts einen Beitrag zur Individuation und Sozialisation leistet; ferner werden kulturgeschichtliche und politische Begründungen angeführt.

gedeutet und bis heute in einen Rahmen gegossen, der dem Religionsunterricht einen festen Platz im Fächerkanon der Schule garantierte.

Deshalb soll im Folgenden der Spielraum, den die *Würzburger Synode* eröffnete, näher umrissen werden. Der Skopus liegt im Folgenden darauf, ob und inwieweit es legitim bzw. statthaft ist, Religionsunterricht *auch* performativ zu gestalten.

4.2 *Der Religionsunterricht in der Tradition der Würzburger Synode: Zwischen Glaubensreflexion und Vertrautmachen mit der Wirklichkeit des Glaubens*

4.2.1 Religionsunterricht als Beitrag zur Verwirklichung schulischer Ziele

Die *Synode* legte mit dem *Beschluss zum Religionsunterricht* eine Neukonzeption religionsunterrichtlichen Handelns in der Schule vor. Sein Anliegen war es, dem Religionsunterricht einen festen Platz in der öffentlichen Schule unter den Vorzeichen der Entwicklungen der Moderne zu garantieren.³⁸ Das konnte nur erreicht werden, wenn Religionsunterricht sowohl als ein Fach konturiert wurde, das Anknüpfungspunkte mit der Lebenswelt der Schüler/innen aufzeigte, mit den Zielen der öffentlichen Schule einherging und zu ihrer Profilierung beitrug, als auch „mit dem spezifisch Christlichen“ vertraut zu machen³⁹ verstand.

Die *Würzburger Synode* versuchte, diesen verschiedenen Anliegen gerecht zu werden, indem sie zum einen die Reflexion des Glaubens in den Vordergrund rückte, andererseits aber auch die Bedeutung des Vertrautwerdens mit der Wirklichkeit des Glaubens weiterhin als Ziel des Religionsunterrichts formulierte.

4.2.2 Zunächst: Betonung der Kognition und des Diskurses als Methoden des Religionsunterrichts

Der Religionsunterricht war herausgefordert, seine Plausibilität nicht nur in Bezug auf „gläubige Schüler“ zu zeigen, sondern ebenso für die „suchenden oder im Glauben angefochtenen Schüler“ oder auch für den „sich als ungläubig betrachtenden Schüler“⁴⁰ relevant zu sein.

Das hatte auch Konsequenzen für die Methoden des Religionsunterrichts. In der Spur, die im *Synodenbeschluss* gelegt wurde, und vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Kontextes der 1960er und 1970er Jahre wurde das vor allem in religionsdidaktischen Konzeptionen versucht, die der Kognition, dem Diskurs und der Reflexion des christlichen Glaubens bzw. der Lebenssituation der Schüler/innen fast ausschließliche Bedeutung einräumten.⁴¹ Durch die vor allem analytische und reflektierende Betrachtungsweise des Glaubens und aufgrund des Wissenschaftsanspruchs, den der Religionsunterricht damals pflegte, konnte er seine Anschlussfähigkeit an andere Fächer in der Schule ein-

³⁸ Vgl. Kalbheim / Ziebertz 2001 [Anm. 36], 286.

³⁹ *Gemeinsame Synode* 1976 [Anm. 2], 136.

⁴⁰ Ebd., 139.

⁴¹ Vgl. z.B. die Konzeption des hermeneutischen Religionsunterrichts, des religionskundlichen und auch in weiten Teilen die Konzeption des problemorientierten Religionsunterrichts. Vgl. Georg Hilger / Ulrich Kropač / Stephan Leimgruber, Konzeptionelle Entwicklungslinien, in: Hilger / Leimgruber / Ziebertz 2001 [Anm. 1], 42-66, 51-57.

lösen. So dominierte in den letzten 40 Jahren ein Verständnis, das Lernen im Religionsunterricht vor allem als Sprechen über den Glauben fasste.⁴²

Obwohl damit ein wichtiges Anliegen des *Synodenbeschlusses* garantiert war, ist damit nicht das ganze Spektrum ausgeschöpft, das dem Religionsunterricht zukommt. Dieser muss die Vieldimensionalität des christlichen Glaubens zur Geltung bringen und das heißt, dass er sich nicht nur mit Reflexion und Analyse zufrieden geben kann.

4.2.3 Ziele des Religionsunterrichts – Vieldimensionalität des christlichen Glaubens zur Geltung bringen

In den Zielen, die im *Synodenbeschluss* formuliert werden, kommt das Anliegen klar zum Ausdruck, dass der Religionsunterricht die Vieldimensionalität des Glaubens zur Geltung bringen muss. Hier geht es zum einen darum, dass er die Frage nach Gott „weckt und reflektiert“, ebenso „nach der Deutung der Welt, nach dem Sinn und Wert des Lebens und nach den Normen für das Handeln des Menschen“ fragt und hilft, „den Glauben denkend zu verantworten“⁴³.

Es ist zum anderen aber auch davon die Rede, dass Religionsunterricht „eine Antwort aus der Offenbarung und aus dem Glauben der Kirche“ ermöglicht, dass er vertraut macht „mit der Wirklichkeit des Glaubens und der Botschaft, die ihm zugrunde liegt“, zu „persönlicher Entscheidung in Auseinandersetzung mit Konfessionen und Religionen, mit Weltanschauungen und Ideologien“ befähigt, „Verständnis und Toleranz gegenüber der Entscheidung anderer“ fördert und „zu religiösem Leben und zu verantwortlichem Handeln in Kirche und Gesellschaft“⁴⁴ motiviert.

Insgesamt sollen „Mensch und Welt in ihrem Bezug zu Jesus Christus im Licht des kirchlichen Glaubens und Lebens“⁴⁵ aufgezeigt werden. Es geht neben der intellektuellen Dimension des christlichen Glaubens im Religionsunterricht also immer auch schon um die Erfahrungsdimension und die Dimension der religiös motivierten Lebensgestaltung. Auch wenn diese Desiderate im *Synodenbeschluss* sozusagen nur angelegt sind, ohne näher ausgeführt zu werden, sind sie dennoch präsent.⁴⁶

⁴² Vgl. Schmid 2002 [Anm. 8], 1-3. In einer empirischen Untersuchung des Lehrverhaltens niedersächsischer Religionslehrer/innen konnte eruiert werden, dass jüngere Lehrer/innen vor allem auf expressive Formen von Religion Wert legen, während sich die Lernwege, je älter die Unterrichtenden werden, immer mehr auf den Diskurs, das Wort, den Text verschieben. Vgl. *Andreas Feige / Bernhard Dressler / Wolfgang Lukatis / Albrecht Schöll*, Religion bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen, Münster 2000.

⁴³ *Gemeinsame Synode* 1976 [Anm. 2], 139f.

⁴⁴ Ebd., 140.

⁴⁵ Ebd., 139; vgl. dazu a. *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10/Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss), Bonn 2004, 8 und 10. Der *Synodenbeschluss* wird in diesem Zusammenhang folgendermaßen zitiert: „Dabei geht es im Religionsunterricht ‘nicht nur um ein Bescheidwissen über Religion und Glauben, sondern immer auch um die Ermöglichung von Religion und Glaube selbst’.“

⁴⁶ Das zeigt sich auch noch an anderen Stellen, z.B. an der Beschreibung der Rolle des Religionslehrers. Dieser wird eingeladen, „die Sache des Evangeliums zu seiner eigenen zu machen und sie — soviel an ihm liegt — glaubwürdig zu bezeugen“. (*Gemeinsame Synode* 1976 [Anm. 2], 147). Das lässt erkennen, dass dem Religionslehrer auch ein initiierender und aktiver Teil in der Auseinandersetzung mit der ‘Botschaft’ des Evangeliums zukommt. Seine existenzielle Betroffenheit durch den

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es im Religionsunterricht sowohl darauf ankommt, Religion und Glauben zu reflektieren, als auch in einen verantwortlichen Umgang mit ihm einzuüben und das heißt, die praktische Komponente von Religion zumindest in diesem Sinn einzubringen. Dieser Akzent wird gerade auch vom jüngsten *Bischofswort* zum Religionsunterricht betont.⁴⁷ Auch in einer weltanschaulich neutralen Schule kann das hilfreich sein, insofern das Unverfügbare der Wirklichkeit hier einen Platz hat.

Wurden damit sowohl Möglichkeiten als auch Grenzen des Religionsunterrichts aufgrund seiner Rahmenbedingungen und Zielsetzungen aufgezeigt, sollen im Folgenden noch weitere Grenzen bedacht werden.

4.3 Weitere Grenzen

4.3.1 Bedeutung von 'Distanzspielräumen'

Der Kontakt mit Religion in der Schule ist nicht unmittelbar möglich ohne reflektierenden Vollzug bzw. ohne 'Distanzspielräume'.⁴⁸ Weisen des Erfahrens Gottes oder der rituellen Praxis müssen verbunden werden mit reflektierenden, diskursiven Phasen des Unterrichtens. In ihnen soll das, was sich ereignet hat, auch intellektuell nachvollzogen, gedeutet und didaktisch verantwortet werden. Der performative Religionsunterricht unterscheidet sich vom herkömmlichen Religionsunterricht also nicht dadurch, dass er auf Phasen des Reflektierens und Deutens verzichtete. Er setzt vielmehr bei den Schüler/innen *nicht* voraus, dass sie Erfahrungen mit dem christlichen Glauben mitbringen, die reflektiert und gedeutet werden könnten. Deshalb versucht er, Momente zu eröffnen, dass sich diese Erfahrungen ereignen können, die dann auch zu reflektieren und deuten sind. Der Weg dazu ist das vieldimensionale Kennenlernen (über das Wort, das Symbol, die Handlung etc.) der Ausdrucksgestalten des christlichen Glaubens.

4.3.2 Unverfügbarkeit performativen Religionsunterrichts

Insgesamt zeigt sich, dass Momente performativen Religionsunterrichts nur angelegt und nie automatisiert werden können. Es geht sozusagen darum, die Möglichkeit aufzutun, Erfahrungen mit Gott und dem Glauben insgesamt zu machen.⁴⁹ Dazu braucht es Freiwilligkeit auf Seiten der Schüler/innen, aber auch auf Seiten der Lehrkräfte. Und es braucht den Respekt vor den Bedingungen der Schule.

4.3.3 Gefahr der Überforderung der am Lernprozess Beteiligten

Damit ist der Hinweis auf eine weitere Schwierigkeit genannt. Performative Lernprozesse können sowohl für die Schüler/innen als auch die Lehrkräfte eine Überforderung sein. Weil sie letztlich darauf zielen, Erfahrungen zu setzen und diese zu reflektieren, erfordern sie von den am Lernprozess Beteiligten sehr viel und eventuell auch zu viel.

Glauben und auch seine Zweifel sollen im Unterrichtsgeschehen, wenn möglich, zum Tragen kommen. Vgl. dazu *Hilger / Kropač / Leimgruber* 2001 [Anm. 41], 62f.

⁴⁷ Vgl. *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* 2005 [Anm. 3], 23-27.

⁴⁸ Vgl. *Dressler* 2002 [Anm. 6], 14; *Schmid* 2002 [Anm. 8], 5.

⁴⁹ Manche Autoren (*Dressler, Schobberth*) sprechen in diesem Zusammenhang von einem 'religiösen Probehandeln' im Religionsunterricht. M.E. kann man aber Gotteserfahrungen nicht nur auf Probe machen.

Für den Religionsunterricht heißt performatives Lernen ja, Räume für Erfahrungen mit Gott zu eröffnen, also den Menschen in seinem Innersten anzufragen, und das kann wahrlich eine Überforderung bedeuten, zumal im Lernraum der öffentlichen Schule. Von daher ist nochmals zu unterstreichen, dass performative Lernprozesse höchste Sensibilität verlangen und aus Respekt vor der Freiheit der Schüler/innen und Lehrer/innen lieber zu diskret als zu pointiert sein mögen.

4.3.4 Punktuelle Momente und Phasen performativen Religionsunterrichts

Performativer Religionsunterricht kann nur punktuell geschehen und vollzieht sich von daher immer nur in Phasen bzw. *Momenten*, nicht aber in einem alle Teile des Religionsunterrichts bestimmenden Programm.⁵⁰ Es kann nicht darum gehen, sich in den Glauben einzuwohnen, sondern durch das Aufmerksamwerden für die Erfahrungsdimension des Glaubens einen Suchprozess auszulösen, der angewiesen bleibt auf andere Lernorte und Lernweisen, an und in denen dieser Suchprozess vertieft und erweitert wird.

4.3.5 Gefahr der Grenzüberschreitung zu authentischer religiöser Praxis

Für die Erfahrungsdimension des christlichen Glaubens im Religionsunterricht zu disponieren, birgt auch die Gefahr einer Grenzüberschreitung zu authentischer religiöser Praxis in sich.⁵¹ Lernarrangements müssen so angelegt sein, dass sowohl die Person des Religionslehrers und des Schülers als auch die Sache des Glaubens in einer stimmigen Weise zur Geltung kommen. Das braucht Sensibilität und bleibt ein Stück weit unverfügbar. Das braucht aber auch ein Wissen um die 'spirituelle Tiefenstruktur' von Erfahrungen, also um das, was diese in ihrer Mitte zusammenhält, nämlich um Gott selbst.⁵² Nachdem nun die Grenzen eines performativen Religionsunterrichts skizziert wurden, soll abschließend nochmals die Tragweite und Relativität eines solchen Unterrichts zusammengefasst werden.

5. Plädoyer für einen Religionsunterricht, der *auch* offen ist für religiöse Erfahrungen

Ein performativer Religionsunterricht ist grundsätzlich vom *Synodenbeschluss* „*Der Religionsunterricht in der Schule*“ her zu verstehen und kann sich am Lernort Schule nur dann einbringen, insofern klar ist, dass er einen Beitrag zur *öffentlichen* Schule leistet. Es kann also nicht angehen, Kirche in der Schule zu vollziehen.

Allerdings greift ein performativer Religionsunterricht auch jene Passagen im *Synodenbeschluss* auf, die davon sprechen, dass Religionsunterricht in die Wirklichkeit des Glaubens einführt, „hilft sie zu verantworten“ und deutlich macht, „daß man die Welt im Glauben sehen und von daher seine Verantwortung in ihr begründen kann“⁵³. Die Erklärung „*Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*“ stützt dieses Anliegen erneut. Performativer Religionsunterricht versteht sich insofern als eine Möglich-

⁵⁰ Vgl. Schmid 2002 [Anm. 8], 5.

⁵¹ Vgl. Dressler 2002 [Anm. 6], 16; Englert 2002 [Anm. 4], 35f.

⁵² Vgl. dazu a. Englert 2002 [Anm. 4], 36.

⁵³ *Gemeinsame Synode* 1976 [Anm. 2], 139.

keit, zur „Weltdeutung“ oder auch „Sinngebung durch Transzendenzbezug“⁵⁴ beizutragen, wie sie der *Synodenbeschluss* empfiehlt.

Wie es dem Religionsunterricht insgesamt aufgegeben ist, so ist auch für performative Lernprozesse klar, dass solche Momente nur angelegt sein können, dass es nie darum gehen kann, jemanden „in Dingen des Glaubens [zu] zwingen“⁵⁵ und dass performativer Religionsunterricht wie der Religionsunterricht insgesamt auch schon sein Ziel erreicht hat, wenn die Schüler/innen ihre Entscheidung für und auch gegen den Glauben *verantwortungsvoll* fällen.⁵⁶

Wie schon wiederholt angeklungen ist, ist das Desiderat eines performativen Religionsunterrichts auf dem Hintergrund des Fremdwerdens der christlichen Religion für die meisten Schüler/innen zu verstehen. Will christlicher Glaube für die Lebensgestaltung der Menschen von heute und morgen relevant bleiben, dann kommt religiöse Bildung nicht umhin, Lernprozesse zumindest zu eröffnen, die den Schüler/innen helfen, den Grund des christlichen Glaubens auch zu erfahren, seine praktische Dimension kennenzulernen und das heißt auch, seine Tragweite für die eigene Lebensgestaltung zu ermes- sen, um eine mehrdimensionale, verantwortungsbewusste Entscheidung für oder auch gegen den christlichen Glauben vorzubereiten. Das kann m.E. nur geschehen, wenn die Schüler/innen Erfahrungen mit dem Eigentlichen des christlichen Glaubens, mit Gott selbst, machen konnten.

Ein performativer Religionsunterricht könnte damit viel in der öffentlichen Schule einbringen. Er muss sich allerdings mit denselben Anfragen auseinandersetzen, die auch an LER gestellt werden, nämlich ob die weltanschauliche Pluralität der Institution Schule dadurch unterlaufen wird.⁵⁷ Will der christliche Glaube aber weiterhin diskursfähig bleiben und soll das Unverfügbare auch weiterhin einen Ort in der Schule haben, dann müssen Wege gefunden werden, wie die religiöse Bildung auch in der Schule Möglichkeiten schafft, zumindest Suchprozesse in Bezug auf Religion in ihrer Vielgestaltigkeit auszulösen. Der performative Religionsunterricht kann ein Weg dorthin sein.

⁵⁴ Ebd., 132.

⁵⁵ Ebd., 138.

⁵⁶ Vgl. ebd.

⁵⁷ Vgl. dazu *Kalbheim / Ziebertz* 2001 [Anm. 36], 297; *Werner Simon*, Ethikunterricht – Philosophieunterricht – Religionskunde – Religionsunterricht. Probleme und Differenzierungen, in: ThQ 179 (2/1999) 90-99; *ders.*, „Lebensgestaltung - Ethik - Religion“. Ein Modellversuch, in: KBl 120 (1/1995) 29-40; *Christoph Scheilke / Friedrich Schweitzer* (Hg.), Religion, Ethik, Schule. Bildungspolitische Perspektiven in der pluralen Gesellschaft, Münster 1999; *Harald Schwillus*, Ethik-Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Zusammenstellung der derzeit gültigen Regelungen für die Alternativ- bzw. Ersatzfächer für den Religionsunterricht, Berlin 2000.

Abschied vom Schöpfergott?¹

Welterklärungen von Abiturientinnen und Abiturienten in
qualitativ-empirisch religionspädagogischer Analyse

1. Einleitung

Die aktuelle öffentliche Debatte um das richtige Verhältnis von Naturwissenschaft und monotheistischer Religion betrifft im Kern die Frage nach der Schöpfung. Dabei finden Grenzüberschreitungen in zweierlei Richtungen statt: sowohl vom religiösen Glauben hin zum naturwissenschaftlichen Denken als auch umgekehrt. Einerseits versuchen so Kreationisten und Vertreter des Intelligent Design v.a. in den USA die christliche Schöpfungsbotschaft zu buchstabieren und streichen z.T. auf biblizistische Weise naturwissenschaftliche Paradigmen durch.² Andererseits trachtete etwa der populäre Astrophysiker *Stephen Hawking* noch bis vor wenigen Jahren danach, das deistische Verständnis eines von Gott verursachten Weltursprungs wissenschaftlich zu widerlegen.³ Auf diesem Hintergrund stellen sich nicht wenige Christen besorgt die Frage, wie viel Platz für den Glauben an einen Schöpfergott in einer naturwissenschaftlich geprägten Welt überhaupt noch bleibt. Der (katholische) Religionsunterricht hat an dieser gesellschaftlichen Ausgangssituation anzuknüpfen. Die hier skizzierte Studie untersucht dabei den Aspekt der *creatio originalis*, d.h. sie fragt danach, wie sich das Verhältnis von ursprünglicher Wertschöpfung und Astrophysik im Denken und Glauben von Schüler/innen empirisch darstellt, die den katholischen Religionsunterricht der gymnasialen Oberstufe besuchen bzw. besucht haben.

2. Religionspädagogisches Problem

In der empirischen Religionspädagogik wird seit über 20 Jahren darüber gestritten, inwiefern bei Jugendlichen in Westdeutschland der Glaube an einen christlichen Schöpfergott zunehmend verschwindet. Viele betrachten die religiöse Pluralisierung zugleich als Entchristlichung, manche warnen dagegen vor voreiligen Schlüssen. Zudem ist unklar, inwiefern naturwissenschaftliche Weltentstehungsmodelle schöpfungstheologische Konzepte verdrängen.

Diese beiden unterschiedlichen empirisch gestützten Wahrnehmungen gilt es nun präziser herauszuarbeiten: Manches deutet darauf hin, dass Jugendliche, je älter sie werden, in modernen Gesellschaften den Glauben an Gott verlieren.⁴ Gerade auch aufgrund der hohen Plausibilität naturwissenschaftlicher Weltdeutungen, wie z.B. des Urknallmodells

¹ Das inzwischen abgeschlossene Dissertationsprojekt wurde von Prof. DDr. *Hans-Georg Ziebertz* vom Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts an der Universität Würzburg begleitet und wird in Kürze im LIT-Verlag veröffentlicht.

² Vgl. *Christian Kummer*, Evolution und Schöpfung, in: *StdZ* 224 (1/2006) 31-42; *Hans-Dieter Mutschler*, Intelligent Design, in: *HerKorr* 59 (10/2005) 497-500.

³ Vgl. *Stephen Hawking*, Eine kurze Geschichte der Zeit. Die Suche nach der Urkraft des Universums, Reinbek 1992, 183f.; *Hans Küng*, Der Anfang aller Dinge. Naturwissenschaft und Religion, München - Zürich ³2005, 36-39.

⁴ Vgl. *Andreas Speer*, Kein Platz für Gott. Zu den Bedingungen der Möglichkeit der Glaubensweitergabe, in: *KBl* 114 (5/1989) 332-340.

oder der neodarwinistischen Evolutionstheorie, scheint die Überzeugung von der Existenz des christlichen Schöpfergottes zunehmend zu verdunsten. So äußert sich etwa *Guido Hunze* im Neuen Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe zum Thema 'Evolution – Schöpfung' folgendermaßen: „An (historischen) Berührungspunkten zwischen Naturwissenschaft und Theologie ist eine drastische 'Einbruchsstelle' (K.E. Nipkow) des Gottesglaubens zu verzeichnen ([...]). Wo (Reste von) Gottesglauben und Naturwissenschaft aufeinander prallen, treten sie in ein Konkurrenzverhältnis, bei dem meist die Naturwissenschaft als Siegerin vom Feld geht.“⁵ Die zentrale empirische Stütze für diese paradigmatische Wahrnehmung liegt, wie das Zitat bereits andeutet, in den von *Karl Ernst Nipkow* und später von *Martin Rothgangel* analysierten Texten Berufsschuljugendlicher, die *Robert Schuster* zu Beginn der 1980er Jahre in Baden-Württemberg gesammelt hat.⁶ Wenn diese empirisch belegte These eines Abschieds vom Schöpfergott bei jungen Menschen hierzulande Recht behält, hat dies enorme religionsdidaktische Konsequenzen für den (katholischen) Religionsunterricht. Schöpfung, auch im Sinne von anfänglicher Welterschöpfung als *creatio originalis*, stellt nämlich einen wichtigen Bildungsinhalt des Religionsunterrichts in der gymnasialen Oberstufe dar. Es gilt dann *völlig neue* Wege der Kommunikation über etwas zu suchen, was praktisch keinen Haftpunkt mehr in der Lebenswelt der Schüler/innen besitzt: die Rede von Gott als Erschaffer der Welt.

Vielleicht stellen sich die empirischen Weltdeutungen junger Erwachsener aber auch ganz anders dar: statt eines unaufhaltsam erscheinenden Abschieds vom Schöpfergott ein plurales Schöpfungsverständnis, durchaus mit gewissen Glaubensverlusten, in erster Linie aber als vitale Vielfalt verschiedenster auch christlich geprägter Transzendenzkonzepte, die sich teils mit der Naturwissenschaft vertragen teils ihr widersprechen. Eine umfassende empirisch begründete Theorie hierzu gibt es bis dato noch nicht. Sie wird mit dieser Studie erstmals vorgelegt. Entsprechende religionsdidaktische Konsequenzen bestünden in einer Kurskorrektur, die das Augenmerk stärker auf individuelle Vielfalt und weniger auf Entchristlichung der Weltanschauungen Lernender richten würde.

Um zu prüfen, welche Realitätsbeschreibung die bessere ist, gilt es somit erneut ins empirische Feld einzutreten, um eine aktuelle religionspädagogisch relevante Theorie zum Verhältnis von Naturwissenschaft und Schöpfungstheologie zu generieren. In der religionsdidaktischen Begrifflichkeit des Elementarisierungskonzepts heißt dies: Die elementaren Erfahrungen und Zugänge der Lernenden in Bezug auf die Weltentstehungsfrage müssen freigelegt werden.⁷

⁵ *Guido Hunze*, Evolution – Schöpfung, in: NHRPG (2002) 94-97, 94 mit Bezug auf *Martin Rothgangel*.

⁶ Vgl. *Robert Schuster* (Hg.), Was sie glauben: Texte von Jugendlichen, Stuttgart 1984; *Karl Ernst Nipkow*, Die Gottesfrage bei Jugendlichen – Auswertung einer empirischen Umfrage, in: Ulrich Nembach (Hg.), Jugend und Religion in Europa, Frankfurt/M. u.a. 1987, 233-259; *Martin Rothgangel*, Naturwissenschaft und Theologie. Wissenschaftstheoretische Gesichtspunkte im Horizont religionspädagogischer Überlegungen, Göttingen 1999.

⁷ Zum Konzept der Elementarisierung vgl. etwa *Friedrich Schweitzer*, Elementarisierung als religionspädagogische Aufgabe, in: ZPT 52 (3/2000) 240-251.

3. Forschungsziel

Das Ziel der Studie liegt darin, erstens den Diskurs der empirischen Religionspädagogik voranzubringen und zweitens die Sensibilität von Religionslehrer/innen im Blick auf die Welterklärungen der Lernenden zu fördern. So soll verdeutlicht werden, wie Abiturient/innen aus dem Westen der Bundesrepublik Deutschland die beiden Paradigmen 'Urknall' und 'Schöpfergott' in ihren Weltanschauungen miteinander kombinieren.

4. Fragestellung: Fünf zentrale Forschungsfragen

F1: Wie sehen die Transzendenz Einstellungen der Abiturient/innen aus?

F2: Wie gestalten sich die Schöpfereinstellungen der Abiturient/innen?

F3: Wie sind ihre Kosmologie Einstellungen zu charakterisieren?

F4: Wie ist das Bibelverständnis der Abiturient/innen in Bezug auf die alttestamentlichen Schöpfungserzählungen in Genesis 1,1-2,4a und 2,4b-3,24 ausgeprägt?

F5: Wie sehen die Welterklärungen der Abiturient/innen aus, d.h. wie verhalten sich ihre Schöpfereinstellungen zu ihren Kosmologie Einstellungen?

Die in diesen Fragen verwendeten Begriffe bedürfen einer kurzen Erläuterung:

Die *Transzendenz Einstellung* umfasst auf einer ersten Ebene die 'Glaubenshaltung' und auf einer zweiten Ebene das 'Glaubensobjekt', auf das sich diese Haltung bezieht. Die Glaubenshaltung kann theoretisch drei Merkmalsausprägungen annehmen: 'Glaube', 'Offenheit' und 'Nichtglaube' gegenüber einem bestimmten Objekt. Dieses kann viele Eigenschaften besitzen, z.B. kann sein Weltverhältnis eher immanent oder eher transzendent gedacht werden.

Auch die *Schöpfereinstellung* unterteilt sich in eine 'Glaubenshaltung' und ein 'Glaubensobjekt': So kann eine Person an einen Welterschöpfergott glauben, die Frage, ob die Welt geschaffen wurde, in der Schweben halten oder sie verneinen. Das Schöpferkonzept meint dann die 'Wirkungsweise' des Schöpfers und verrät, wie sein Handeln aufgefasst wird.

Die *Kosmologie Einstellung* lässt sich dementsprechend in die 'Kosmologiehaltung', die von 'Glaube' über 'Offenheit' bis zu 'Nichtglaube' variieren kann, und das 'Kosmologiekonzept' aufgliedern. Letzteres kann in der klassischen Urknalltheorie oder diversen anderen astrophysikalischen Modellen bestehen.

Das *Bibelverständnis* ist in folgende zwei Untereigenschaften eingeteilt: Auf der ersten Ebene der 'Interpretation' wird gemessen, inwiefern die Texte wörtlich oder eher metaphorisch verstanden werden. Auf der zweiten Ebene der 'Einstellung' wird angegeben, inwiefern das rational Verstandene auch für wahr gehalten wird. Ihre Ausprägung kann von Gläubigkeit bis hin zu Nichtgläubigkeit variieren.

Die Kernkategorie der *Welterklärung* enthält die Antworten auf die Frage, wie die Welt entstanden ist, und setzt sich aus der Schöpfer- und der Kosmologie Einstellung zusammen.

5. Methode

Der Prozess, den die skizzierte Studie durchlaufen hat, kann als eine Konkretisierung des von *Hans-Georg Ziebertz*⁸ in Anschluss an *Johannes A. van der Ven*⁹ formulierten Zyklus eines empirischen Forschungsvorhabens in der Religionspädagogik gelten.

Über das *qualitative* Design der Studie müsste viel Grundsätzliches geschrieben werden, doch kann in diesem Kurztext nur in einer Fußnote auf einige einschlägige Abhandlungen zur Methodologie und den Methoden qualitativer Forschung verwiesen werden.¹⁰

Von 2002 bis 2004 wurden in 22 problemzentrierten Interviews Schüler/innen der 12. und 13. Jahrgangsstufe aus sieben nordbayerischen Gymnasien (Nürnberg, Würzburg, Marktheidenfeld, Eichstätt, Roth) befragt. 14 transkribierte Interviews wurden ausgewählt und mit Hilfe der *Grounded Theory* nach *Anselm L. Strauss / Juliet Corbin*¹¹ offen kodiert. Eine theoretische Typologie der Welterklärung lieferte den Rahmen für die 'typologische Analyse'¹² der Fälle.

Am Ende wurde die herausgearbeitete empirisch gestützte Welterklärungstypologie religionspädagogisch diskutiert.

⁸ Vgl. *Hans-Georg Ziebertz*, Religionspädagogik und Empirische Methodologie, in: Friedrich Schweitzer / Thomas Schlag (Hg.), Religionspädagogik im 21. Jahrhundert, Gütersloh – Freiburg/Br. 2004, 209-222, 214-220.

⁹ Vgl. *Johannes A. van der Ven*, Entwurf einer empirischen Theologie, Kampen – Weinheim 1990, 130-179.

¹⁰ Vgl. *Udo Kelle*, Empirisch begründete Theoriebildung. Zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung, Weinheim 1994; *Siegfried Lamnek*, Qualitative Sozialforschung, Bd. 1 u. 2, Weinheim³1995; *Ines Steinke*, Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung, Weinheim – München 1999, 15-42; *Uwe Flick*, Qualitative Forschung. Theorien, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften, Reinbek⁴1999; *Burkard Porzelt*, Qualitativ-empirische Methoden in der Religionspädagogik, in: ders. / Ralph Güth (Hg.), Empirische Religionspädagogik. Grundlagen – Zugänge – Aktuelle Projekte, Münster u.a. 2000, 63-81; *Uwe Flick / Ernst von Kardorff / Ines Steinke* (Hg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek 2004.

¹¹ Vgl. *Anselm L. Strauss / Juliet Corbin*, *Grounded Theory*. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung, Weinheim 1996, 43-55.

¹² Vgl. *Susann Kluge*, Empirisch begründete Typenbildung. Zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung, Opladen 1999; *Udo Kelle / Susann Kluge*, Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung, Opladen 1999.

Meine Eltern haben sich getrennt ... und was ist mit mir?

Eine religionspädagogisch-theologische Hermeneutik¹ kindlicher Psychodynamik nach der Scheidung der Eltern

1. Warum dieses Thema?

1.1 Zum Kontext

Es ist nicht zu übersehen, dass es europaweit seit Jahren konstant hohe Scheidungsraten gibt: 2005 lag die Scheidungsrate in Österreich beispielsweise bei 46,4%, in Deutschland bei 44,5%². Viele psychologische und soziologische Untersuchungen widmen sich den Fragen, welche Bedeutung eine Scheidung für die davon betroffenen Personen hat und wie Kinder, Frauen und Männer, Mütter und Väter mit einer Trennung bzw. Scheidung umgehen. Schul- und religionspädagogische Reflexionen fehlen sowohl für das Thema insgesamt als auch für die diesbezügliche Situation von Kindern.

1.2 Eine religionspädagogische Problemanzeige³

Kinder erleben durch die Trennung bzw. Scheidung der Eltern die Endlichkeit von menschlichen Beziehungen. Auch wenn darin grundsätzlich eine innerfamiliäre Angelegenheit gesehen werden kann und sie keine offizielle Rolle im Trennungsgeschehen haben, sind (Religions)Lehrer/innen zumindest indirekt von familiären Umformungsprozessen betroffen. In einem Religionsunterricht, der sich einer subjektorientierten Religionspädagogik verpflichtet weiß, bezieht sich jedes vermittelte Wissen aus theologischen Gründen auf die Lebenswirklichkeit und die Fragen der Schüler/innen. Es gilt daher, dass existenzielle Erfahrungen, wie sie Trennung oder Scheidung für Kinder nun einmal darstellen, bedeutsam für Inhalte und Lernprozesse sind und in einem engen inneren Zusammenhang mit diesen stehen.

Untermauert wird die Relevanz einer religionspädagogischen Auseinandersetzung mit der Thematik durch aktuelle religionsdidaktische Konzeptionen. Besonders wenn diese die Beziehungsthematik in ihr Zentrum stellen⁴, kann nicht nur von geglückten Beziehungen ausgegangen werden, sondern müssen auch die brüchigen Beziehungserfahrungen von Kindern in den Blick genommen werden.

¹ Überblicksartikel anlässlich der Vorstellung meines Habilitationsprojektes 'Von Endlichkeit herausgefordert' durch ein Poster im Rahmen des Kongresses der AKRK in Augsburg im September 2006.

² Vgl. *Statistik Austria*, Pressemitteilung Nr. 8.617-126/06 vom 29.06.2006 bzw. *Statistisches Bundesamt*, Pressemitteilung vom 8.12.2006. Die aktuellen Scheidungsstatistiken erscheinen jeweils im Jahresmitte/ende mit den ausgewerteten Zahlen des Vorjahres – sie berücksichtigen jeweils nur die juristischen Scheidung, die Trennungen von Lebensgemeinschaften bleiben statistisch unberücksichtigt.

³ Ich habe in meiner Arbeit vor allem das religionspädagogischen Handlungs- und Reflexionsfeld des schulischen Religionsunterrichts im Blick.

⁴ Vgl. insb. *Reinhold Boschki*, „Beziehung“ als Leitbegriff der Religionspädagogik. Grundlegung einer dialogisch-kreativen Religionsdidaktik, Ostfildern 2003, 15: „Kinder und Jugendliche sind einerseits auf Beziehungen angewiesen, um gesund aufwachsen zu können, sie sind andererseits Beziehungspartner, die ihre Beziehungen zu sich selbst, zu anderen Menschen und zur sie umgebenden Welt aktiv gestalten. Sieht man Kinder und Jugendliche (aber selbstredend auch Erwachsene) vom Verständnis einer theologischen Anthropologie eingeschrieben in die Gottesbeziehung, stellt sich die Frage, ob die vielfältigen Beziehungen, die Menschen leben, auch ihr Bewusstsein der Beziehung zu Gott berühren.“

Auch die Ergebnisse der Hirnforschung im Hinblick auf Lernprozesse und deren religionspädagogische Rezeption⁵ motivieren dazu, die Bedeutung persönlicher Prägungen genauer in den Blick zu nehmen, wenn es stimmt, dass die Qualität und Quantität unmittelbarer Erlebnisse und Erfahrungen des Kindes mit ausschlaggebend sind für dessen Wissenskonstruktion und dessen kognitive Entwicklung.⁶

2. Wie gewinne ich relevante Erkenntnisse? Zur methodischen Konzeption

Am Beginn der Arbeit steht eine Darstellung und Zusammenfassung von vorliegenden Untersuchungen der psychologischen (Nach)Scheidungsforschung über kindliche Reaktionen.⁷ Die umfassenden und vielfältigen Studien dieses Gebietes werden aufbereitet und für weitere religionspädagogische Reflexionen verfügbar gemacht.

Es ist ein zentrales Anliegen meiner Forschungsarbeit, mit den gewählten methodischen Zugängen dem Inhalt bestmöglich entsprechen zu können bzw. die Forschungsmethode aus dem Inhalt abzuleiten und zu entwickeln. Die Auseinandersetzung mit verschiedenen Methoden der empirischen Sozialforschung war entscheidend für die Gewinnung eines adäquaten Untersuchungsinstrumentariums für den empirischen Teil der Arbeit, in dem es mir vor allem darum geht, Kinder, die im familiären Trennungskonflikt kaum eine aktiv-gestaltende Rolle haben, zur eigenen Darstellung der Trennung bzw. Scheidung ihrer Eltern zu ermächtigen: Sie werden also in der vorliegenden Arbeit nicht auf den Status von 'Datenlieferant/innen' reduziert werden, sie sind nicht nur Objekte der Forschung, sondern sie werden auch als Subjekte mit eigenen Relevanzstrukturen ernstgenommen und als prinzipiell orientierungs-, deutungs- und theoriemächtig betrachtet.⁸ Als Expert/innen ihrer Lebenswelt haben daher Schüler/innen im Alter von elf bis zwölf Jahren Texte zum Thema 'Ein Kind erlebt die Trennung oder Scheidung seiner Eltern' verfasst.

Diese 'Expertisen' aus dem Verständnis der Kinder werden mit einem entsprechenden Interpretationsverfahren ausgewertet und intersubjektiv nachvollziehbar gemacht, das unter Bezug auf die Reflexionen mehrerer qualitativer sozialwissenschaftlicher Untersuchungsmethoden⁹ entwickelt wurde. Leitend war hier vor allem die Absicht, dass auch im weiteren Forschungsverlauf die Stimme der kindlichen Subjekte im Zentrum der

⁵ Vgl. z.B. *Ralph Bergold*, Gehirn – Religion – Bildung. Die neuen Hirnforschungserkenntnisse und ihre religionspädagogische Bedeutung für religiöse Bildungsprozesse, in: *RpB* 54/2005, 51-67; *Rudolf Tippelt / Bernhard Schmidt*, Was wissen wir über Lernen im Unterricht?, in: *Pädagogik* 57 (3/2005) 6-11; *Manfred Spitzer*, Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens, Berlin 2003.

⁶ Vgl. *Tippelt / Schmidt* 2005 [Anm. 5], 8.

⁷ Hier berücksichtige ich grundsätzlich Studien seit 2000 aus dem deutschsprachigen Raum sowie darüber hinaus zwei Untersuchungen aus dem anglo-amerikanischen Bereich, da sie die einzigen Langzeitstudien zum Thema darstellen: *E. Mavis Hetherington / John Kelly*, Scheidung. Die Perspektiven der Kinder, Weinheim u.a. 2003; *Judith S. Wallerstein / Julia M. Lewis / Sandra Blakeslee*, Scheidungsfolgen – Die Kinder tragen die Last. Eine Langzeitstudie über 25 Jahre, Münster 2002.

⁸ Vgl. *Liselotte Wilk / Ulrike Zartler*, Konzeptionelle und empirische Annäherung an den Scheidungsprozess, in: *Ulrike Zartler / Liselotte Wilk / Renate Kränzl-Nagl* (Hg.), Wenn Eltern sich trennen. Wie Kinder, Frauen und Männer Scheidung erleben, Frankfurt – New York 2004, 19-55, 25.

⁹ Hier orientiere ich mich primär am Verfahren der Grounded Theory (*Anselm Strauss / Juliet Corbin*) bzw. verwende ich Ideen zur Auswertung aus der Objektiven Hermeneutik (*Ulrich Oevermann*); vgl. dazu u.a. *Stephanie Klein*, Erkenntnis und Methode in der Praktischen Theologie, Stuttgart 2005, 239-265.

Untersuchung bleibt, und so haben beispielsweise nicht nur zwei Erwachsenengruppen bei der Interpretation mitgearbeitet, sondern auch eine Gruppe von Kindern, die mit ihren Deutungen entscheidend zum Verständnis der Texte beigetragen hat.

In den weiteren Teilen der Arbeit lenken und begleiten die hier generierten Theorien, Themen und Fragen – verbunden mit den Erkenntnissen der Scheidungsforschung – den Blick der angestrebten religionspädagogisch-theologischen Hermeneutik der kindlichen Psychodynamik nach der Trennung bzw. Scheidung ihrer Eltern und bestimmen den weiteren Reflexionshintergrund: Erste Ergebnisse der Zusammenschau des Studienteils mit der empirischen Untersuchung lassen eine theologische Anthropologie im Allgemeinen und die Anliegen vor allem der Kommunikativen Theologie¹⁰ und der Dramatischen Theologie¹¹ im Besonderen als passende theologische Bezugsgrößen erscheinen. Weitere Parameter sind die schon eingangs genannten lerntheoretischen Überlegungen, die auch die hirnbioologische und konstruktivistische Perspektive einbeziehen, sowie tiefenpsychologische Forschungsergebnisse zu den Themenfeldern Beziehung, Schuld und Schuldgefühle¹².

3. Was sind zentrale Themen und Inhalte?

Nicht nur die gebotene Kürze dieses Beitrages, sondern auch die noch nicht vollkommen abgeschlossene Auswertung des empirischen Materials machen eine umfassende Darstellung der zentralen Themen zum gegenwärtigen Zeitpunkt unmöglich. Um zumindest einen Einblick in die von kindlichen Perspektiven ausgehenden inhaltlichen Trends geben zu können, versuche ich den Problemhorizont in einigen Facetten zu umreißen. Zuvor soll aber das kindliche Erleben auch in diesem Beitrag eine kleine Repräsentanz im O-Ton finden:

- „Meine Eltern hassen sich. Mein Vater ist der Beziehungsberechtigte von meiner Schwester und meine Mutter ist meine Beziehungsberechtigte.“
- „Doch die Mama erklärte mir nur, dass sie sich nur trennen, weil sie sich nicht mehr verstehen, und das nichts Schlimmes sei, doch ich empfand das sehr schlimm.“
- „Ich habe so ziemlich gar keine Probleme damit, dass sich meine Eltern geschieden haben.“
- „Ich glaube, man braucht beide, obwohl es mit einem auch geht, aber es ist einfach schöner.“
- „Als meine Eltern sich getrennt haben, wusste ich nicht welche Gefühle ich hatte, ob ich traurig oder wütend war.“
- „Mir ist nicht sehr wohl, wenn ich darüber nachdenke, denn mein Vater will, dass ich zu ihm komme, doch das geht nicht. Ich habe viele Schuldgefühle.“

Auch wenn Kindern erklärt wird, dass die Ursache und Auswirkung der Scheidung mit dem Ende der Paarbeziehung zwischen ihren Eltern im Zusammenhang steht, erleben sie diese als Trennung von sich selbst i.S. von „Mama/Papa hat sich von mir getrennt“. Die Scheidung der Eltern manifestiert sich damit den Kindern und ihren Geschwistern

¹⁰ Das Forschungsprogramm Kommunikative Theologie wurde in von *Matthias Scharer* (Innsbruck) und *Bernd Jochen Hilberath* (Tübingen) initiiert, vgl. u.a. *Forschungskreis Kommunikative Theologie, Kommunikative Theologie. Selbstvergewisserung unserer Kultur des Theologietreibens*, Berlin – Wien 2006.

¹¹ Das Innsbrucker Forschungsprogramm Dramatische Theologie geht u.a. auf *Raimund Schwager* und *Józef Niewiadomski* in Einbezug der mimetischen Theorie von *René Girard* zurück.

¹² Vgl. u.a. *Mathias Hirsch*, *Schuld und Schuldgefühl*, Göttingen ³2002; *Igor A. Caruso*, *Die Trennung der Liebenden. Eine Phänomenologie des Todes*, Wien ⁴2004.

als Beziehungsbruch – manchmal auch unter den Geschwistern. Dieses Erleben und seine kindliche Deutung stellt eine massive Herausforderung für die Identitätsentwicklung dar.

Kinder erkennen Streit häufig als scheinbare Ursache für das Ende von Beziehungen. Das ruft Angst hervor und gleichzeitig Konfliktscheu und die Sorge, dass nach einer Auseinandersetzung in der Nachscheidungsfamilie auch der zweite Elternteil weggehen könnte, und wirkt sich damit entscheidend auf die weitere Beziehungsgestaltung aus.

Die Kinder erleben sich als zwischen ihren Eltern stehend. Oft entstehen daraus Loyalitätskonflikte. Nicht nur mit diesem inneren Konflikt, sondern mit dem Scheidungsgefüge insgesamt verbunden ist ein allgemeiner Gefühlswirrwarr und es entstehen Schuldgefühle – auch auf der Seite der Kinder.

Am Thema Schuldgefühle, die in der Trennungsthematik eine wesentliche Rolle einnehmen, lässt sich auch exemplarisch die religionspädagogisch-theologische Auseinandersetzung skizzieren – Schuldgefühle könnten überhaupt so etwas wie ein paradigmatischer Kristallisationspunkt für die weitere Reflexion darstellen: Ausgehend von der These, dass alle Erfahrungen, die einem Mit-, Zu- oder auch Gegeneinander in Beziehungen entspringen, potenziell theologisch relevante Fragen¹³ sind, stelle ich den subjektiven Schuldgefühlen der Kinder und ihrer psychoanalytischen Erforschung¹⁴ die theologische Perspektive und deren differentes Begriffsverständnis, das mit einer entsprechenden Bedeutungsbelastung von Schuld¹⁵ (und auch Schuldgefühlen) verbunden ist, an die Seite. Die Zusammenschau dieser Sichtweisen und hier vor allem die Konfrontation mit einschlägigen Zugängen der vorne genannten theologischen Ansätze¹⁶ und deren Option für die Anerkennung von Brüchen und Schuld versprechen besonders für die Religionspädagogik hoch interessante Ergebnisse. Diese richten sich nicht in erster Linie an mögliche seelsorgliche Aufgaben von Religionslehrer/innen, sondern betreffen – unter Einbezug der lerntheoretischen und didaktischen Analysen – jene Grundkompetenzen, die sich in der inhaltlichen Gestaltung des Religionsunterrichts zeigen: Eine theologische Aufmerksamkeit für die Lebens- und Glaubenserfahrung ihrer Schüler/innen, um dort das mögliche Wirken Gottes – vielleicht auch als den nicht fassbaren 'ganz Anderen' – zu ergründen und mit der jüdisch-christlichen Tradition produktiv in Beziehung setzen zu können bzw. die daraus resultierende prozessorientierte Arbeitsform, in der mit den Schüler/innen gemeinsam Probleme erfasst, Bearbeitungswege entdeckt und theologische Aussagen sowohl erschlossen als auch entwickelt werden.

¹³ Vgl. *Forschungskreis Kommunikative Theologie* 2006 [Anm. 10], 60f.

¹⁴ Vgl. u.a. Hirsch 2002 [Anm. 12] und *ders.*, Schuld und Schuldgefühl im Zusammenhang mit Trennung und Scheidung, in: *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 50 (2001) 45-58, 47f: Unterscheidung von Basisschuldgefühl, Schuldgefühl aus Vitalität, Trennungsschuldgefühl, Traumatisches Schuldgefühl, die alle im Zusammenhang mit Trennung und Scheidung auftreten können.

¹⁵ Exemplarisch genannt seien: Zusammenhang von Schuld und Sünde bzw. die (Erb)Sündenlehre; vgl. u.a. James Alison, *The Joy of Being Wrong. Original Sin Through Easter Eyes*, New York 1998; Józef Niewiadomski, *Herbergsuche. Auf dem Weg zu einer christlichen Identität in der modernen Kultur*, Münster 1999; Wolfgang Palaver, René Girards mimetische Theorie. Im Kontext kulturtheoretischer und gesellschaftlicher Fragen, Münster 2004; Nikolaus Wandinger, *Die Sündenlehre als Schlüssel zum Menschen. Impulse K. Rahners und R. Schwagers zu einer Heuristik theologischer Anthropologie*, Münster 2003.

¹⁶ Vgl. Anm. 10 und 11.

Operationalisierung von Kompetenzbereichen, mit denen sich Religionsunterricht zu beschäftigen hat.

Ergebnisse einer Vorerhebung

1. Fragestellung und Methode¹

In einer Diskussion, in der es um Qualität des Religionsunterrichtes ging, wurde von einem Kollegen aus der Systematischen Theologie nicht zu unrecht angemerkt, dass es sich in empirischen Erhebungen zu diesem Themenbereich hauptsächlich um 'weiche Faktoren' handle, die untersucht würden. Diese Diskussion und der Umstand, dass die Schulpädagogik zunehmend output-orientiert ist², bilden den Hintergrund der Fragestellung, was denn Religionsunterricht bewirke. Ausgehend davon wurde nach einer Durchforstung von österreichischen Lehrplänen diese Fragestellung auf die Vermittlung von Kompetenzbereichen enggeführt. Die Strukturierung der Kompetenzbereiche orientiert sich an der aus der Berufspädagogik stammenden Einteilung in Fach-, Sozial- und Selbstkompetenz. Auch wenn diese Einteilung im schulpädagogischen Kontext nicht unumstritten ist³, erweist sie sich als heuristische Matrix als praktikabel. Die Fragestellung des Projektes lautet also: *Werden im Religionsunterricht Kompetenzen vermittelt?* In der Folge wird eine Arbeitsdefinition von Kompetenz verwendet, die sich stark an *Franz Emanuel Weinert* orientiert⁴: Kompetenz bezeichnet hier die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven, affektiven und psychodynamischen Fähigkeiten, um mit bestimmten Situationen und Herausforderungen adäquat umgehen und eigenständige Entscheidungen reflektiert und begründet treffen zu können. Ebenso werden unter 'Kompetenz' die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten verstanden, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.

Da keine der Kompetenzdimensionen in all ihren Ausprägungen untersucht werden kann, werden für jeden Bereich Teilkompetenzen herausgenommen, die nach den österreichischen Lehrplänen der Oberstufenschulen von zentraler Bedeutung sind. Dazu zählen die Sinnkompetenz (als Element der Selbstkompetenz), die religiöse Toleranz (als Teil der Sozialkompetenz) und das Wissen über Bibel, Glaubensbekenntnis sowie Weltreligionen (als Teil der Fachkompetenz).

¹ Im folgenden Artikel kann aufgrund des vorgegebenen Umfanges nur auf zwei Teilaspekte des Habilitationsprojektes eingegangen werden (Sinnkompetenz und Toleranz). Lerntheoretische Überlegungen können an dieser Stelle nicht referiert werden, wie auch andere Kompetenzbereiche und unabhängige Variablen nicht behandelt werden können.

² Vgl. *Ewald Terhart*, Nach PISA. Bildungsqualität entwickeln, Hamburg 2002, 14.; vgl. a. *Eckhard Klieme u.a.*, Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, Bonn 2003, 12; *Herbert A. Zwerger*, Bildungsstandards – eine Orientierung, in: rhs 48 (4/2005) 206-215, 206f.; *Lothar Kuld*, Fördern Bildungsstandards die Qualität von Religionsunterricht? Eine Problemskizze, in: rhs 48 (4/2005) 223-225, 223.

³ Vgl. *Jürgen Oelkers*, Wie man Schule entwickelt. Eine bildungspolitische Analyse nach Pisa, Weinheim 2003, 112-117.

⁴ Vgl. *Franz E. Weinert.*, Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: *ders.* (Hg.), Leistungsmessung in Schulen, Weinheim – Basel ²2002, 17-31, 27f.

Um der beschriebenen Fragestellung nachzugehen, wird in der Hauptuntersuchung ein Survey-Design gewählt. Schüler/innen bekommen zu Beginn und am Ende des Schuljahres einen Fragebogen vorgelegt. Dabei sollen Schüler/innen, die an keinem Religionsunterricht teilnehmen, als Vergleichsgruppe dienen.

Bevor jedoch eine breit angelegte Untersuchung stattfinden kann, ist eine Vorerhebung durchzuführen. Diese dient der Überprüfung der Itemformulierungen und der Konstruktvalidierung.

Die folgenden Daten beziehen sich auf diese Vorerhebung, in die 203 Schüler/innen von katholischen Privatschulen (9.-13. Schulstufe) einbezogen wurden. Die erhaltenen Daten wurden mit Hilfe des Computerprogramms SPSS verarbeitet. Nach einer faktorenanalytischen Behandlung wurden Skalen gebildet, die auf ihre Reliabilität hin untersucht wurden.

2. Ausgewählte Ergebnisse der Vorerhebung

2.1 Sinnkompetenz

Wie bereits erwähnt wird die Sinnkompetenz als Teil der Selbstkompetenz angesehen.⁵ Als theoretischer Hintergrund der Operationalisierung dienen der Ansatz der von *Viktor E. Frankl* begründeten Existenzanalyse⁶ und die darin beschriebenen Wertebereiche.⁷ Dabei werden mit 'Werten' keine moralischen Kategorien bezeichnet, sondern „Werte sind die Beweggründe (Motive) menschlichen Handelns und Lebens“⁸, sie sind „Kondensationspunkte, an denen sich Sinn erfahren lässt.“⁹ Während *Frankl* von drei Kategorien von Werten spricht (schöpferische Werte, Erlebniswerte, Einstellungswerte)¹⁰, orientiert sich die vorliegende Operationalisierung an *Alfried Längle*, der grundsätzlich zwischen existenziellem und ontologischem Sinn unterscheidet.¹¹ Innerhalb der ontologischen Werte (diese stehen nicht mit einer konkreten Situation wie Erleben oder etwas Tun im Zusammenhang) differenziert *Längle* zwischen immanent-ontologischer und transzendent-ontologischer Sinndimension. In der existenziellen Sinndimension werden die Erlebniswerte und Schöpfungswerte zusammengefasst.

Die theoretisch formulierten Dimensionen fanden sich auch in der Stichprobe der Vorerhebung wieder. Dabei bekommen die Items, die erlebnis- und handlungsorientiert sind, die größte Zustimmung. Der Mittelwert von fünf in der Skala 'erlebnishaft' (4 Items; Bsp.: Naturerlebnisse können mich innerlich bewegen) und der Skala 'schöpfe-

⁵ Vgl. *Alfried Längle / Christine Orgler / Michael Kundi*, Existenz-Skala, Göttingen 2000, 19.

⁶ Vgl. *Viktor E. Frankl*, *Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn. Eine Auswahl aus dem Gesamtwerk*, München³1985, 20.

⁷ Im Folgenden wird auf die Existenzanalyse und Logotherapie Bezug genommen. Es werden Aspekte herausgegriffen, die als Grundlage für die Operationalisierung dienen. Es wird nicht der Anspruch erhoben, ein umfassendes Bild der Existenzanalyse und Logotherapie darzustellen.

⁸ *Christoph Riedel / Renate Deckart / Alexander Noyon*, Existenzanalyse und Logotherapie. Ein Handbuch für Studium und Praxis, Darmstadt 2002, 28.

⁹ *Karlheinz Biller*, Der Wert-Begriff, in: *Wolfram Kurz / Franz Sedlak* (Hg.), *Kompendium der Logotherapie und Existenzanalyse. Bewährte Grundlagen, neue Perspektiven*, Tübingen 1995, 117-129, 125.

¹⁰ Vgl. *Viktor E. Frankl*, *Ärztliche Seelsorge. Grundlagen der Logotherapie und Existenzanalyse*, Frankfurt/M. 1983, 59-62.

¹¹ Vgl. *Alfried Längle* nach *Riedel* u.a. 2002 [Anm. 8], 87.

risch' (4 Items; Bsp.: Mein Leben ist reich an Aufgaben) entspricht dem Antwortformat „trifft zu“.¹² Auch die immanent-ontologische Sinndimension trifft für die Schüler/innen „eher zu“ (4 Items; Bsp.: Auch wenn ich mich nicht mehr als nützlich erweisen kann, ist mein Leben sinnvoll).¹³ Aussagen der Sinndimension, die mit Transzendenzbezug in Zusammenhang steht, erhalten die geringste Zustimmung. Sie trifft für die Schüler/innen „eher nicht“ zu (4 Items; Bsp.: Ohne Glauben wäre mein Leben ohne Sinn). Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich die theoretisch konzipierten Sinndimensionen empirisch abbilden lassen und dass eine Sinnentleerung bei den befragten Schüler/innen der katholischen Privatschulen nicht festzustellen ist. Ihre Sinngehalte sind hauptsächlich erlebnis- und handlungsorientiert.

2.2 Toleranz

In einem psychologischen Lexikon ist 'Toleranz' definiert als „soziale Einstellung, kognitiver Stil, der die Andersartigkeit anderer akzeptiert.“¹⁴ In der vorgenommenen Operationalisierung ist tolerantes Verhalten im Spannungsfeld zwischen Indifferenz und Fanatismus (Intoleranz) angesiedelt. Damit wird zum Ausdruck gebracht, dass das Vorhandensein einer eigenen Meinung oder Haltung, die einer anderen entgegengesetzt ist, als Voraussetzung gesehen werden kann, will man von Toleranz sprechen. „Tolerantsein heißt also nicht, dass man nicht versuchen wollen kann, eigene Überzeugungen gegenüber anderen durchzusetzen; es heißt aber, dass man von den anderen nicht verlangen kann, dass sie den Überzeugungen des Kritisierenden unbedingt zustimmen und ihnen entsprechend handeln.“¹⁵ Toleranz meint somit nicht, auf eine eigene Überzeugung zu verzichten, sondern sie meint das Einstehen für eine eigene Überzeugung mit Rücksicht auf andere Personen, die gemäß ihrer eigenen Überzeugungen agieren wollen.¹⁶ Toleranz, wie sie hier verstanden wird, ist begründet in der Würde eines jeden Menschen¹⁷, sie ermöglicht dessen Freiheit.¹⁸

Auf dem Hintergrund der Annäherung an den Begriff der 'Toleranz' wird zwischen Intoleranz, Toleranz und Indifferenz unterschieden. Die Operationalisierung geschieht in Anlehnung an die „Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich“ nach *David R. Krathwohl, Benjamin S. Bloom und Bertram B. Masia*, wobei besonders das Konzept der Internalisierung¹⁹ aufgegriffen wird. In diesem geht es zuerst um Wahrnehmung von Werten über deren zunehmende Verinnerlichung bis hin zu wertorientiertem Handeln.

¹² Itemskalierung: 1=trifft gar nicht zu; 6=trifft sehr zu.

¹³ Dieses Item ist zwecks Skalenbildung konvertiert. Itemwortlaut: „Wenn ich mich nicht mehr als nützlich erweisen kann, dann wird mein Leben sinnlos.“

¹⁴ *Wilhelm Janke*, Toleranz, in: Hartmut O. Häcker / Kurt-H. Stampf (Hg.), *Dorsch Psychologisches Wörterbuch*, 14. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, Bern u.a. 142004, 961.

¹⁵ *Simone Bonafaccia*, Die Tugend der Toleranz. Theoretische Aspekte einer auf der Achtung der Menschenwürde begründeten Tugend, Hamburg 2003, 69.

¹⁶ Vgl. ebd. 69.

¹⁷ Vgl. *Daniel Bischur*, Toleranz im Wechsel von Identität und Integration, Wien 2003, 97; *Bonafaccia* 2003 [Anm. 15], 71f. und 77-82.

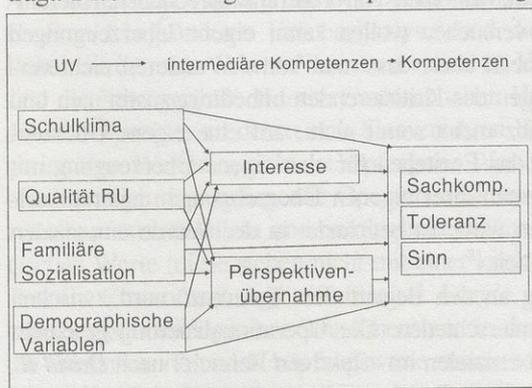
¹⁸ Vgl. *Bischur* 2003 [Anm. 17], 74.

¹⁹ Vgl. *David R. Krathwohl / Benjamin S. Bloom / Bertram B. Masia*, Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich, Weinheim – Basel 1975, 27.

Für die Stichprobe der Vorerhebung hat sich gezeigt dass die SchülerInnen in religiösen Belangen eher nicht als intolerant bezeichnet werden können (2 Items; Bsp.: Es gibt nur einen wahren Glauben und das ist der meine). Auch herrscht eher keine indifferente Haltung vor (4 Items; Bsp.: Die religiöse Einstellung von anderen ist mir grundsätzlich egal). Die Stichprobe kann durch ihre allgemeinen Aussagen als religiös tolerant angesehen werden (4 Items; Bsp.: Religiöse Toleranz gehört für mich zu den höchsten Werten) wie sich die Probanden auch bemühen, in ihrer persönlichen Umgebung tolerant zu sein (5 Items; Bsp.: Ich hätte nichts dagegen, wenn in meine Familie ein Andersgläubiger / eine Andersgläubige einheiraten würde). Jedoch ist die Bereitschaft eher gering, sich aktiv für religiöse Toleranz in der Gesellschaft einzusetzen (3 Items; Bsp.: Wenn in Salzburg Intoleranz gegen eine Glaubensgemeinschaft herrschen würde, würde ich zu einer Versammlung gehen und dort protestieren).

3. Ausblick mit hypothetischem Grundkonzept

Aufgrund der Konzeption der Vorerhebung kann noch nicht eruiert werden, inwiefern der Religionsunterricht zum Kompetenzzuwachs der untersuchten Dimensionen beiträgt. Dies wird Aufgabe der Hauptuntersuchung sein.



Für diese wird nebenstehende Globalhypothese zugrundegelegt. Die vereinfachte schematische Darstellung dient dazu, einen Überblick über die zu untersuchenden Dimensionen zu geben. Wie die vorgestellten Kompetenzfelder wurden auch die anderen Bereiche operationalisiert, den Schüler/innen vorgelegt und statistischen Berechnungen unterzogen.

Als unabhängige Variablen sollen vor allem die Qualität des Religionsunterrichtes und das Schulklima auf ihre Auswirkung auf die Kompetenaneignung hin untersucht werden. Aber auch familiäre Sozialisation und demographische Daten fließen in die Untersuchung ein.

Einstellungen gegenüber Glauben als Unterrichtsgegenstand.

Didaktische Überlegungen und Bausteine für den Religionsunterricht der gymnasialen Oberstufe¹

1. Unstrittiger Ausgangspunkt: Die didaktische Relevanz dessen, was Schüler/innen mit in den Unterricht bringen

Wenn im Religionsunterricht die Rede von Gott ist, seinem Wirken in der Welt, seiner Zuwendung zu den Menschen, den Entgegnungen der Menschen in Geschichte und Gegenwart, dem Reim, den sich Glaubende und Nicht-Glaubende auf bestimmte Erfahrungen machten, ihren Überzeugungen und Lebensweisen, dann treffen diese Inhalte und Vorstellungen nicht auf unbeschriebene Blätter. Schüler/innen bringen Vorwissen und Vorerfahrungen mit, von denen ausgehend sie kognitiv und affektiv, insbesondere wertend und entsprechend aufgeschlossen oder reserviert reagieren. Bewusst oder unbewusst folgen sie dabei individuellen Verhaltensmustern, die sie im Lauf ihres Lebens ausgebildet haben.

2. Leitidee: Eine religionspädagogische Fruchtbarmachung des Einstellungsbegriffs

Der (religions)pädagogisch anerkannten didaktischen Bedeutung von Lernvoraussetzungen steht ein wenig entwickeltes begriffliches Instrumentarium zur Beschreibung der gemeinten Phänomene gegenüber. Wertvoll erscheinen hier Ansätze, *Religiosität* als eine Grundkategorie für die Reflexion von Bedingungen und Zielen religionspädagogischen Handelns heranzuziehen² und diese – differenziert nach verschiedenen Dimensionen – für die verschiedenen Praxisfelder (Religionsunterricht, Katechese, Erwachsenenbildung, ...) zu konkretisieren. Aufgrund seiner weltanschaulichen Unvorbelastetheit – verglichen insbesondere mit dem Glaubensbegriff – ist der Religiositätsbegriff anschlussfähig an die Sozial- und Humanwissenschaften, v.a. an die Religionspsychologie und -soziologie. Religiosität fungiert dabei häufig als allgemein anthropologische Kategorie, die bei jeder Person – in verschiedenen Ausprägungen – bestehen soll. Der Begriff entfernt sich damit in seiner Bedeutung stark von den Begriffen 'Religion' und 'religiös', die i.d.R. zumindest mit einem Transzendenzbezug, wenn nicht sogar Gottesbezug, verbunden werden. Der Gewinn der apriorischen Gegebenheit kostet so den Verlust der Nähe zur Alltagssprachlichen Verwendung. Ein Ansatz bei dem weiteren (auch säkulare Vorerfahrungen umfassenden) und zugleich eindeutigeren Begriff der 'Einstellung' (engl. *attitude*) vermeidet diese Schwierigkeit. *Einstellung* benennt das, was wir von einem Objekt oder einer Objektgruppe jeglicher Art halten. Präziser gefasst: Einstellungen stellen jene durch Erfahrung erworbenen und zeitlich relativ stabilen psychischen Dispositionen dar, die eine Reaktion auf einen bestimmten Gegenstand in affekti-

¹ Bei diesem Artikel handelt es sich um eine Kurzbeschreibung meines Dissertationsprojekts an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Johannes Gutenberg-Universität Mainz.

² Vgl. Ulrich Hemel, Ziele religiöser Erziehung. Beiträge zu einer integrativen Theorie, Frankfurt/M. 1988 sowie ders., Religiöses Lernen und Dimensionen von Religiosität. Religionspsychologische Aspekte der Zielsetzung von Religionsunterricht, in: Archiv für Religionspsychologie 20 (1992) 16–35.

ver (Gefühle und Bewertungen), kognitiver (Gedanken, Meinungen, Überzeugungen) und konativer Hinsicht (bzgl. einer Verhaltenstendenz) strukturieren und steuern.³ Begegnen wir einem Gegenstand, selbst in der bloßen Vorstellung, denken wir z.B. an Tupperware, Helmut Kohl, Fronleichnamsprozessionen oder die FDP, so wird sofort unsere Einstellung abgerufen. Einstellungen bündeln dabei nicht nur unser Wissen, unsere Meinungen und Bewertungen bzgl. des Gegenstandes, sondern sie bahnen auch unser weiteres Re-Agieren an und bestimmen mit über das Maß an Interesse und die Art und Weise, in der dargebotene Information verarbeitet werden. Da für den konfessionell-evangelischen bzw. -katholischen Religionsunterricht der christliche Glaube zentraler Gegenstand ist bzw. die Erfahrung und Sicht der Schüler/innen mit ihm in Kontakt gebracht und korreliert werden sollen, stelle ich *Einstellungen gegenüber Glauben* in den Fokus meines Interesses. Ihre Relevanz und Eignung für didaktische Überlegungen – sowohl auf der Ebene der Beschreibung von Bedingungsfaktoren als auch auf der Ebene der Zielbestimmung sowie auf der Ebene konkreter schulischer Praxis (Einstellung als Unterrichtsgegenstand) – sucht meine Arbeit aufzuzeigen. Zur Einschränkung und Konkretisierung beziehe ich mich dabei auf den Religionsunterricht in der gymnasialen Oberstufe.

3. Fragestellung und Arbeitsschritte

Mit Bezug auf die genannten didaktischen Ebenen untersuche ich folgende Fragestellungen: (1) Was sind Einstellungen gegenüber Glauben, und (2) mit welcher ist mit einiger Wahrscheinlichkeit im Religionsunterricht zu rechnen? (3) Welche Ziele soll der Religionsunterricht verfolgen, wenn wir Schüler/innen als Träger von Einstellungen verstehen, und (4) wie kann und soll er Schülereinstellungen selbst zum Thema machen?

Methodisch soll die hermeneutisch angelegte Arbeit *zunächst* eine begriffliche Klärung des Gegenstands 'Einstellung gegenüber Glauben' bieten. Die Rezeption sozial- und religionspsychologischer Forschungsergebnisse wird hier ebenso notwendig wie der Rekurs auf theologische Reflexionen zum Glaubensbegriff. Auf dieser Grundlage soll in einem *zweiten Schritt* ein exemplarischer Blick in die Empirie geworfen werden, der seinem Anspruch nach lediglich der Vergewisserung dient, mit welchen materiell-konkreten Einstellungen im Unterricht in der gymnasialen Oberstufe zu rechnen ist. Dazu werden die Ergebnisse der *Würzburger Studie*⁴ auf entsprechende typische Muster bzw. Elemente einer – zumindest in Westdeutschland – verbreiteten Plausibilitätsstruktur im Denken und Werten von Schüler/innen untersucht. In einem *dritten Schritt* ist die Frage nach den Zielen religiöser Erziehung und Bildung im Hinblick auf Einstellungen gegenüber Glauben zu stellen. Das Problembewusstsein und die Ergebnisse verschiedener aktueller Diskurse wie der Frage nach religiöser Kompetenz oder der Debatte über einen performativen Religionsunterricht sollen hier zur Klärung herangezogen werden und im Hinblick auf die Kategorie 'Einstellung' zur Geltung gebracht werden. Ab-

³ Vgl. Shelley E. Taylor / Leitia A. Peplau / David O. Sears, Social Psychology, Upper Saddle River/New Jersey ¹¹2001.

⁴ Hans-Georg Ziebertz / Boris Kalbheim / Ulrich Riegel, Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung, Gütersloh – Freiburg Br. 2003.

schließlich sucht ein *vierter Schritt* nach schulart- und stufengerechten Inhalten und Methoden für die Unterrichtspraxis, die geeignet scheinen, entsprechende Lernprozesse anzuregen.

4. Bisheriger Ergebnisstand

Die Ergebnisse der ersten beiden Schritte liegen weitgehend vor, während die Ergebnisse der stärker unterrichtsbezogenen Schritte 3 und 4 erst grobe Konturen zeigen.

(1) Ein häufiges Merkmal von Einstellungen ist ihre syllogistische Struktur. Eine den Glauben ablehnende Einstellung etwa kann auf verschiedenen Schlussfolgerungen beruhen. Eingegangen sein könnten die Prämissen '*Glauben heißt Nicht-Wissen*', '*Nicht-Wissen bedeutet Schwäche*' und '*Schwäche ist schlecht bzw. mag ich nicht*'; oder die Prämissen '*Glauben bedeutet das Für-wahr-Halten nicht beweisbarer Aussagen*', '*Das Für-wahr-Halten nicht beweisbarer Aussagen ist irrational*' und '*Irrationales Handeln lehne ich für mich ab*' könnten den Hintergrund des Negativurteils bilden. Die involvierten Kognitionen und Werturteile aus benachbarten Themen- bzw. Einstellungsfeldern sind also konstitutiv für die Einstellung gegenüber Glauben. Einstellungen sind untereinander vernetzt und bilden ein System affiner Elemente, dessen Organisation nach kognitiver Schlüssigkeit strebt und dissonante Elemente anzugleichen bzw. in ihrer Bedeutung zu vermindern vermag.⁵ So erlangen Einstellungen ein hohes Maß an Stabilität und ändern sich i.d.R. nur in Verbindung mit verwandten Einstellungen. In heuristisch-analytischer Sicht lässt sich das für die *Einstellungen gegenüber Glauben* relevante kognitive Umfeld in Bereiche unterteilen, von denen zwei von besonderer Wichtigkeit sind: *Werthaltungen* und *Weltansichten* (d.h. den grundlegenden Konzepten von Wirklichkeitsdeutung). Wenn *Glaube* als jene Form von Religiosität verstanden wird, die in Bekenntnis und religiöser Praxis einen positiven Bezug zu einer bestimmten historisch tradierten und institutionell bzw. sozial verfassten Religion erkennen lässt, sind damit Spezifika aufgerufen, die bekanntermaßen in Spannung zu verbreiteten Einstellungen stehen.

(2) Die *Würzburger Studie* liefert zahlreiche wertvolle Hinweise, die hier nur unvollständig und zwangsweise verkürzt darzustellen sind. Stichworte sind ein Verständnis von Glauben als Meinungsfrage und Privatangelegenheit, die Präferenz eines Selbstkonstruktionsmodells von Glauben, die Assoziation von Glauben mit Fremdbestimmung (sei es durch Gott oder die Kirche) und die Betonung religiöser Autonomie.

(3) '*Zielt Religionsunterricht auf Einstellungsänderung?*', lautet die Frage, die der Einstellungsbegriff im Kontext von Zielsetzungen aufwirft und die nicht einfach zu beantworten ist. Die Persuasions-, also Überzeugungsforschung, ein eigenes Gebiet in der Einstellungsforschung, bietet mit ihren Zwei-Prozess-Theorien⁶ eine hilfreiche Möglichkeit der Differenzierung: Den Versuch, Einstellungsänderung über den kognitiv aufwandsarmen und z.T. unbewussten Weg der Informationsverarbeitung (Prozess 1) – letztlich manipulativ – zu bewirken, kann eine an der Stärkung von Selbstbestimmung orientierte Pädagogik kaum gutheißen. Einstellungsdiskrepante Informationen derart darzubieten, dass

⁵ Seit den 1950er Jahren wird dieser Sachverhalt in mehreren Konsistenztheorien (*Fritz Heider*, *Charles Egerton Osgood* / *Percy H. Tannenbaum*, *Leon Festinger*, *Milton J. Rosenberg*) beschrieben.

⁶ Die prominentesten Theorien sind das 'Elaboration-Likelihood Model' von *Richard E. Petty* und *John T. Cacioppo* sowie das 'Heuristik-systematische Modell' einer Forschergruppe um *Shelly Chaiken*.

sie auf elaboriert-reflexive Weise bearbeitet werden (Prozess 2) – auch dies bezeichnet die Psychologie als Persuasion – ist dagegen durchaus im Sinn einer Religionspädagogik, die Unterschiede in der Qualität einer Positionsbegründung sieht. Einstellungen können mehr oder minder bewusst, differenziert, problembewusst, kongruent (auch mit anderen affinen Einstellungen) und selbstkritisch sein. Hier gilt es, Kriterien für die Beurteilung zu entwickeln, wann Einstellungen als religionspädagogisch erstrebenswert gelten können. *Denkbarkeit von Glauben* könnte eine tragfähige und weiterführende Zielbestimmung sein. Deutlich muss dabei sein, dass der Religionsunterricht nicht als Verkündigung Glaubensannahme bzw. Glaubenszustimmung zum Ziel hat. Er soll jedoch eine – so weit wie eben möglich – vorurteilsfreie Auseinandersetzung mit der Frage anregen, inwieweit Glaube eine Option für die eigene Person darstellt. Die in der Auseinandersetzung zum Bewusstsein kommenden 'Vorurteile' – oder präziser: Einstellungen – sind dabei von zentralem Interesse: 'Wie stehe ich zu dem Thema und warum?'. Bewusstmachung der ohnehin bestehenden und wirksamen Einstellungen, also Selbstklärung, lautet das erste Ziel. Die kritische Anfrage und Diskussion der als vertreten gefundenen Einstellungen fällt darüber hinaus ebenfalls ins Zielfeld des Religionsunterrichts. Schüler/innen als Träger von Einstellungen zu verstehen, hat im Kontext von Zielsetzungen nicht nur Konsequenzen für die Frage nach dem Wohin, sondern auch für die nach der realistischen Erreichbarkeit derselben, stellen doch Einstellungen aufgrund ihrer emotionalen Komponenten und ihrer Verwobenheit mit anderen kognitiven Strukturen sehr stabile Gebilde dar. Beachtet man zudem die Funktionen von Einstellungen, die neben der Wissens- bzw. Orientierungsfunktion auch die soziale Zugehörigkeit und das Selbstwertgefühl betreffen⁷, hat sich pädagogisches Wünschen bescheiden einzurichten. Hier stellt sich u.a. die „Frage, wie wir durch Unterricht und damit überwiegend durch die Vermittlung von religiösen Einsichten, d.h. durch kognitive Prozesse das religiöse Erleben fördern können.“⁸ Zur wiederum normativen Frage danach, welche 'anthropologischen Kanäle' der Religionsunterricht betreten und begehen darf und soll, bietet die Differenzierung von Zielen nach verschiedenen Dimensionen von Religiosität bzw. religiöser Kompetenz⁹ einen hilfreichen und zu berücksichtigenden Beitrag.

(4) Der letzte Schritt behandelt mögliche konkrete Unterrichtsinhalte und -verfahren. Traditionelle Wege, wie die Behandlung religionsphilosophischer Konzepte zur Problematik des Glaubensaktes, kommen hier ebenso in Betracht wie die Durchführung eines religionspsychologischen Tests zur eigenen Standpunktklärung. Für die an die konkrete Lernsituation gebundene Aufgabe, ganz bestimmte Themen und Methoden auszuwählen, soll ein methodischer Rahmen entwickelt werden, der es ermöglicht, die in der jeweiligen Lerngruppe besonders wirksamen Einstellungen und Querverbindungen zu ermitteln und passende Lernanregungen anzubieten.

⁷ Gerd Bohner, Einstellungen, in: Wolfgang Stroebe / Klaus Jonas / Miles Hewstone (Hg.), Sozialpsychologie. Eine Einführung, Berlin – Heidelberg 2002, 265–315, 269.

⁸ Bernhard Grom, Religiöse Entwicklung – nicht ohne unsere Gefühle. Wie aus kalten 'warme' Kognitionen werden können, in: KBl 130 (1/2005) 25–31, 27.

⁹ Zuletzt in Ulrich Hemel, Religionsphilosophie und Philosophie der Religiosität. Ein Zugang über die Typologie religiöser Lebensstile, in: Hans-Ferdinand Angel u.a., Religiosität. Anthropologische, theologische und sozialwissenschaftliche Klärungen, Stuttgart 2006, 92–115, 112.

1. Religionspädagogisches Erkenntnisinteresse

Seit *Karl Ernst Nipkow* vor rund zwanzig Jahren die „*Theodizeeproblematik* als die erste und wahrscheinlich größte Schwierigkeit in der Gottesbeziehung überhaupt“² charakterisierte und als eine der ‘Einbruchsstellen’³ im Gottesglauben Jugendlicher identifizierte, besteht die implizite Annahme, dass die Frage nach Gott und dem Leid für die Positionierung Heranwachsender zum theistischen Gottesglauben einen wichtigen Stellenwert besitzt und deshalb eine sinnvolle Begegnung mit der Theodizeefrage im Bildungskontext anzubahnen ist. Dem entgegen stellte das Forscherteam um *Werner H. Ritter* und *Helmut Hanisch* fest, dass Kinder und Jugendliche ihrer Stichprobe die Theodizeefrage nur selten explizit thematisieren. Den Befund der nur (noch) marginalen Rolle der Frage nach Gott und dem Leid führen sie dabei auf die fehlenden konkreten Leiderfahrungen Heranwachsender einerseits und die Unplausibilität des theistischen Gotteskonzepts unter Heranwachsenden andererseits zurück.⁴ Ist damit – zugespitzt formuliert – das Theodizeeproblem aus der Sicht Heranwachsender noch eine wichtige Anfrage an einen personalen Gott und somit auch eine relevante Thematik für den Lernort Religionsunterricht oder verschwindet es zusammen mit der Vorstellung einer höheren Macht im Bereich des Unsagbaren?

Vor dem Horizont dieser Anfrage soll auf empirischer Ebene rekonstruiert werden, wie die Frage nach Gott und der Existenz des Leids in die Gotteskonzeptionen Jugendlicher eingebunden ist und welche Konsequenzen daraus für das Verständnis von Gott in der (religiösen) Gedankenwelt Heranwachsender resultieren.

Damit ergibt sich für den empirischen Suchprozess folgende Fragestellung:

- Wie denken Jugendliche Gott – angesichts des Leids?

Auf der Basis der im qualitativ-empirischen Suchprozess gewonnenen Ergebnisse sollen anschließend folgende Fragen die religionspädagogische Reflexion und Theoriebildung weiterführen:

- Welche Anknüpfungs- und Berührungspunkte in der Auseinandersetzung mit der Frage nach Gott und dem Leid finden sich zwischen den Jugendlichen und der jüdisch-christlichen Tradition?
- Welche Dringlichkeiten, Herausforderungen und Folgerungen lassen sich aus den empirischen Ergebnissen für schulische Lehr-Lern-Prozesse ableiten?

¹ Bei diesem Artikel handelt es sich um die Kurzbeschreibung meines Dissertationsprojekts an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Regensburg.

² *Karl Ernst Nipkow*, *Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf*, München 1987, 56.

³ Vgl. ebd.

⁴ Vgl. *Werner H. Ritter / Helmut Hanisch / Erich Nestler / Christoph Gramzow*, *Leid und Gott. Aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen*, Göttingen 2006, 143-156.

2. Methodisches Vorgehen

2.1 Die offene Form der schriftlichen Befragung als Erhebungsinstrument

Um das Datenmaterial für die empirische Fragestellung zu erheben, wurden Schüler/innen der 10.-12. Jahrgangsstufe im Alter zwischen 15 und 19 Jahren aus verschiedenen bayerischen Gymnasien im Kontext des katholischen Religionsunterrichts aufgefordert, in einer offenen Form der schriftlichen Befragung den Impuls „Ich stelle mir Gott vor“ in zwei Schritten zu entfalten. Im Schutzraum der schriftlichen, non-direkten Kommunikation fertigte zuerst jede/r Schüler/in für sich ein Cluster zu dem vorgegebenen Impuls an, um spontane und unzensierte Ideen entwickeln zu können und um Analogien zur Aufsatzproduktion weitgehend zu vermeiden.⁵ Im weiteren Ablauf der Erhebung wurden die Schüler/innen dann motiviert, ihre Gedankennetze in einen kurzen Text zu überführen.

Der offene Impuls „Ich stelle mir Gott vor“ sah bewusst davon ab, die Frage nach Gott und dem Leid unmittelbar zu indizieren, sondern übergab die Relevanzentscheidung, sich im Kontext der eigenen Gottesvorstellung mit diesem Thema auseinanderzusetzen, in die Hand der Jugendlichen selbst. Damit sollte gewährleistet werden, dass die Jugendlichen nur dann die Frage nach Gott und dem Leid einbringen, wenn sie ihnen persönlich für ihr Gottesverständnis als relevant erscheint – und nicht, wenn es der theologisch geschulte Forschende für angebracht oder sogar unumgänglich hält.

2.2 Grounded Theory als Forschungsstil und Auswertungsmethodik

Im Mittelpunkt der Analyse stehen zunächst diejenigen Texte, die den Untersuchungsgegenstand ‘Gott und das Leid’ an zumindest einer Textstelle explizit thematisieren, während diejenigen Texte, welche die Vorstellung von Gott in andere thematische Zusammenhänge einbinden, zunächst zurückgestellt und erst in einer späteren Phase der Auswertung als Hintergrundfolie der empirischen Analysen herangezogen werden. Die ausgewählten Texte werden je einzeln nach den Verfahrensschritten und -techniken der *Grounded Theory* ausgewertet.⁶ Dabei werden nach der der *Grounded Theory* inhärenten Auswertungslogik die in den empirischen Daten identifizierten Phänomene in drei voneinander zu differenzierenden, aber sich gegenseitig bedingenden und erschließenden Kodierprozessen (dem offenen, axialen und selektiven Kodieren) interpretiert. Die einzelnen Kodierschritte streben eine fortschreitenden Reduzierung, Strukturierung und Systematisierung des empirischen Datenmaterials an, um Begriffe und Hypothesen gewinnen zu können, die nicht ad hoc dem Datenmaterial aufgedrängt wurden, sondern empirisch gesättigt – *grounded* – sind.⁷

⁵ Zur Methode des Clusters vgl. *Gabriele L. Rico*, Garantiert schreiben lernen. Sprachliche Kreativität methodisch entwickeln – ein Intensivkurs, Reinbek 2004.

⁶ Der Auswertungsprozess orientiert sich maßgeblich an der von *Anselm L. Strauss* und *Juliet Corbin* ausgearbeiteten Variante der *Grounded Theory* und ihrer Verfahrenstechniken, welche für die spezifischen Belange des religionspädagogischen Untersuchungsgegenstandes modifiziert wurde. Vgl. *Anselm L. Strauss / Juliet Corbin*, *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*, Weinheim 1996.

⁷ Vgl. ebd., 39.

3. Konkretisierung der Methode am Beispiel des Offenen Kodierens

Mittels des Analyseschritts des Offenen Kodierens werden die für die Forschungsfrage relevanten Phänomene im Datenmaterial identifiziert, mit einer konzeptuellen Bezeichnung etikettiert und ähnliche Konzepte zu Konzepten höherer Ordnung (= Kategorien) zusammengefasst. Dabei sind Konzepte als vorläufig und ohne Anspruch auf Letztgültigkeit zu lesen, die sich erst im fortlaufenden Auswertungsprozess, d.h. in der Auseinandersetzung mit dem empirischen Material, erhärten, modifizieren oder revidieren.

Dieser erste, das methodische Verfahren der Grounded Theory eröffnende Analyseschritt soll anhand der schriftlichen Äußerung eines 15-jährigen Mädchens exemplarisch veranschaulicht werden:

„Ich stelle mir Gott vor wie einen, der oben im Himmel sitzt und herunterschaut. Die vielen schlechten Dinge hier unten lässt er uns aushalten und hilft uns nicht. Ich möchte nicht an diesen Gott glauben, aber er hat uns Jesus geschickt, damit wir glauben und die schlechten Dinge aushalten können. Viele beten ihn an, aber warum dürfen sie dann Wale töten, und warum gibt es Hochwasser und Krankheiten? Ich wünschte mir, Gott würde uns helfen!“

Aus diesem Text wurden folgende Konzepte – zur besseren Lesbarkeit kursiv gesetzt – gewonnen: In Bezug auf die Forschungsfrage scheint zunächst die *Negativität in Wirklichkeit als Faktizität* von Bedeutung zu sein, wie die Schreiberin mit dem Oberbegriff „die vielen schlechten Dinge“, die als Leid verursachende Gegebenheiten in der menschlichen Lebens- und Erfahrungswelt existent sind (vgl. „Hochwasser“, „Krankheiten“) oder durch *menschliche Grenzüberschreitungen* provoziert werden (vgl. „Wale töten“), herausstellt. In dieser Wirklichkeit „hier unten“ sieht sich das 15-jährige Mädchen verortet und betont zugleich durch die mehrmalige Verwendung des Personalpronomens „uns“ das *Eingebunden-Sein in die Schicksalsgemeinschaft Mensch*, der die *faktische Notwendigkeit des Aushaltens* gemein ist.

Gott steht zu diesen negativen Gegebenheiten der Wirklichkeit in einem Verhältnis der *räumlichen und personalen Distanz*, wenn er zum einen „im Himmel sitzt“ und zum anderen „nicht hilft“. Andererseits überwindet Gott diese hierarchische Distanz zumindest teilweise, indem er sich den Menschen durch die *Sendung Jesu* zuwendet. Diese Beziehungsaufnahme über einen personalen Boten beendet zwar nicht die Faktizität des Schlechten, ermöglicht aber eine *Akzeptanz des Negativen* sowie eine *Glaubensperspektive*.

Zugleich wird eine *Position der Abgrenzung* bei der Schreiberin offensichtlich, da sie sich sowohl von dem anfangs aufgerufenen Gottesbild als auch von den Menschen abgrenzt, welche sich Gott im Gebet zuwenden, deren fromme Einstellung aber in Diskrepanz zu ihrem Handeln steht. Ihr Unverständnis, das diese Abgrenzung hervorruft, resultiert aus einem Verständnis von *Glaube als Verpflichtung* für Gott und Mensch. Wenn die Menschen sich Gott zuwenden, sind sie zu einem ethischen Verhalten verpflichtet – aber ebenso Gott selbst, an den im Schlusssatz als *potenziellen Helfer* appelliert wird. Damit wird eine *Sehnsucht nach Nähe und Erfahrbarkeit Gottes* ausgedrückt, die explizit und implizit Erwartungen an einen Gott stellt, der Gutes will und Gutes bewirken kann. Insgesamt durchzieht den Text eine Haltung des *anfragenden Suchens*.

4. Bisherige Forschungseinsichten

Der faktische Miss-Zustand der Welt lässt Jugendliche danach fragen, warum sich Gott ausgerechnet hier passiv und inaktiv verhält, obwohl sein idealtypisch gedachtes Wesen die Aktivität gegen das Leid bzw. das Negative unbedingt mit einschließen müsste. Im Abgleich mit der wahrgenommenen und als unzureichend bewerteten Wirklichkeit versuchen Jugendliche, ihre subjektiven Gottesvorstellungen zu forcieren sowie das Verhältnis von Gott und Leid realitäts-gerecht zu deuten. Dabei fallen drei Deutungsstrategien besonders ins Gewicht: (1) *Entzauberung Gottes*: Gott wird als ideale Gottheit, die Gutes kann und Gutes will, dekonstruiert und als eingeschränkte Wesenheit definiert; (2) *Entschuldung Gottes*: Gott wird aufgrund externer und/oder interner Gründe von einer direkten Verantwortung für das Leid entlastet; (3) *Institutionalisierung Gottes*: Gott wird als letzte Sinninstanz und/oder als tragender Sinngrund gegen das Leid postuliert. Wie die bisherigen Ergebnisse nahelegen, wird es religionspädagogisch dringlich, über die Konfrontation des 'lieben Teddy-Bär-Gottes' mit seinen dunklen Seiten im Kontext schulischer Lehr-Lern-Prozesse zu diskutieren.

15 Jahre nach der Einrichtung des Religionsunterrichts in den ostdeutschen Bundesländern ergibt sich ein ambivalentes Bild: Einerseits scheint das Unterrichtsfach Religion seinen Platz an den Schulen Ostdeutschlands *gefunden* zu haben, andererseits muss es weiterhin hart um diesen Platz *kämpfen*. In diese Spannung gerät, wer versucht, die schulische Situation in Ostdeutschland religionspädagogisch in den Blick zu nehmen. Denn nach wie vor ist für viele konfessionslos geprägte ostdeutsche Eltern die Einbeziehung der religiösen Dimension in die schulische Bildung ihrer Kinder eine Tatsache, an die sie sich erst gewöhnen müssen. Eltern, die Religion als Bereicherung im schulischen Bildungsgeschehen positiv kennengelernt haben, fällt das nicht schwer. Andere wiederum können und wollen diesen Schritt nicht mitvollziehen, weil Religion für sie einen Rückfall in ein 'vorwissenschaftliches Zeitalter' bedeutet. Religion ist demnach nichts Anderes als Aberglaube, der in der Schule nichts zu suchen hat.²

Wer den regionalen Kontext Ostdeutschland genauer untersucht, stellt fest, dass es freilich nicht *die eine* Situation des Religionsunterrichts von der Ostsee bis zum Erzgebirge gibt, sondern ähnliche regionale Unterschiede wie „von der Nordsee bis zu den Alpen“³. Die politischen, gesellschaftlichen und ökonomischen Umwälzungen seit der sog. Wende des Jahres 1989 haben andererseits eine Sondersituation geschaffen, die die ostdeutschen Bundesländer insgesamt betrifft. Vor diesem Hintergrund werde ich bei meinen Überlegungen den überregionalen Kontext Ostdeutschland insgesamt in den Blick nehmen. Gleichzeitig richte ich ein besonderes Augenmerk auf den regionalen Kontext Sachsen-Anhalt, weil sich einige der zu diskutierenden religionsdidaktischen Fragen hier mit besonderer Dringlichkeit stellen.

1. Religionsunterricht in Sachsen-Anhalt als vorsichtige Erfolgsgeschichte?

Zu Beginn ein Beispiel aus Sachsen-Anhalt: *Barbara Spring* (23) stammt aus der katholischen Pfarrgemeinde Merseburg und will Lehrerin am Gymnasium werden. An der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg studiert sie Geografie und Musik. Als im Wintersemester 2003/2004 an der Philosophischen Fakultät das „Institut für Katholische Theologie und ihre Didaktik“ eröffnet wird, entschließt sie sich, zusätzlich das Fach Katholische Religionslehre zu studieren: „Religionslehrer/innen werden dringend gebraucht. Da habe ich mich entschieden, auch noch Theologie zu studieren.“⁴ Die Tatsache, dass *Barbara Spring* überhaupt in Halle Katholische Theologie studieren kann, verdankt sich einer erfreulichen Entwicklung. Durch die am 24.02.2003 unterzeichnete

¹ Aktualisierte Fassung eines Vortrags, den ich an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg gehalten habe. Für weiterführende Anregungen danke ich Prof. Dr. *Monika Scheidler* (Dresden), Prof. Dr. *Michael Wermke* (Jena) und *Andrea Wenzel* (Bertolt-Brecht-Gymnasium/Dresden).

² Vgl. *Michael Domsgen*, Religion an den Schulen Ostdeutschlands – ein zehnjähriges Novum, in: *Pastoraltheologie* 91 (9/2002) 429-444, 429.

³ Vgl. *Anton A. Bucher*, RU: von der Nordsee bis zu den Alpen? Ein Plädoyer für regionale Lösungen, in: *KBl* 199 (11/1994) 765-768.

⁴ *Eckhart Pohl*, Ausbildung auf gutem Weg, in: *Tag des Herrn* 29 (18.07.2004) 13.

Vereinbarung zwischen dem Bistum Magdeburg und dem Land Sachsen-Anhalt⁵ wurde es möglich, im Stammland der Reformation mit seiner über 500jährigen protestantischen Tradition ein „Institut für Katholische Theologie und ihre Didaktik“ zu errichten, welches die Lehrerausbildung im Fach Katholische Religionslehre für alle Schularten gewährleisten soll. Damit wurde einerseits die Bedeutung des Faches Religion für den Bildungskanon der Schule unterstrichen. Andererseits wird der ernüchternden Tatsache Rechnung getragen, dass das Land Sachsen-Anhalt im Jahre 18 nach der politischen Wende von 1989 noch immer das Schlusslicht aller deutschen Bundesländer in der Versorgung mit Ethik- und Religionsunterricht bildet. Angesichts dieser unerfreulichen Situation darf die Errichtung des Hallenser Instituts als Ausdruck des politischen Willens verstanden werden, die Situation der Werte vermittelnden Fächer zu verbessern. Allen universitären Streichungsplänen zum Trotz wird mit der Institutsgründung eine zentrale Empfehlung der im Mai 2001 erschienenen *Expertise „Ethik- und Religionsunterricht in der Schule mit Zukunft“* der Arbeitsgruppe zur Zukunft ethischer und religiöser Bildung an den Schulen des Landes Sachsen-Anhalt in die Tat umgesetzt.⁶ Dürfen diese Entwicklungen nun schon als Beginn einer „vorsichtigen Erfolgsgeschichte“⁷ des Religionsunterrichts beschrieben werden? Die Beantwortung dieser Frage bedarf zunächst einer pädagogischen Grundlegung.

2. Vom Nutzen religiöser Bildung für die Schule

„Die Allgemeine Pädagogik fragt nach dem Menschlichen am einzelnen Menschen.“⁸ Da allgemeine Bildungstheorie „immer zugleich allgemeine Theorie des Menschen“⁹ ist, kann sie Religion „nur allgemein begründen“¹⁰. Sie könnte jedoch „argumentieren, dass eine Allgemeine Pädagogik die Bestimmung des Menschen zum Menschen dann erreicht sieht, wenn er sich die ihn umgebende Kultur erschließt, um von ihr erschlossen zu werden“¹¹. In diesem Rahmen hätte das Schulfach Religion Anspruch darauf, als konstitutives Element der Bildung zu gelten, weil unserer Kultur mit der Religion ein traditionell bedeutsames Element genommen würde.¹² Soll schulischer Unterricht über die spezielle Fach- und Berufsbildung hinaus einer allgemeinen Bildung dienen, ist das Zusammenspiel von philosophischer, ethischer und religiöser Bildung notwendig und unverzichtbar.¹³

⁵ Vgl. Archiv für katholisches Kirchenrecht 172 (1/2003) 222-224.

⁶ Vgl. den Text der Expertise in: *Michael Domsgen / Matthias Hahn / Gisela Raupach-Strey* (Hg.), *Religions- und Ethikunterricht in der Schule mit Zukunft*, Bad Heilbrunn 2003, 15-76, hier 62.

⁷ So *Matthias Hahn*, in: *Die Kirche* Nr. 19/06 vom 07.05.2006.

⁸ *Volker Ladenthin*, *Braucht Bildung Religion? Das Fach Religion aus der Perspektive der Allgemeinen Pädagogik*, in: *KBI* 124 (5/1999) 350-359, 350.

⁹ Ebd.

¹⁰ Ebd.

¹¹ Ebd.

¹² Vgl. ebd., 351.

¹³ Vgl. *Werner Simon*, *Religiöse Bildung als Aufgabe der öffentlichen Schule?*, in: *Matthias Blum / Andreas Hölscher* (Hg.), *Die Kunst der Glaubensvermittlung. Perspektiven zeitgemäßer Religionspädagogik*, Berlin 2002, 103-135, 103.

Auch die *Gemeinsame Synode der kath. Bistümer in Deutschland* betont in ihrem Beschluss „*Der Religionsunterricht in der Schule*“ (1974), dass der schulische Religionsunterricht einer bildungstheoretischen Begründung bedürfe. Neben dem anthropologisch-entwicklungsbezogenen und dem gesellschaftsbezogenen Argument gilt dem *Synodenbeschluss* zu Folge gerade auch das *kulturhermeneutische* Argument als Begründung dafür, dass der Religionsunterricht schulpädagogisch sinnvoll und notwendig ist:

„Es muß demnach Religionsunterricht in der Schule geben, weil die Schule den jungen Menschen mit den geistigen Überlieferungen vertraut machen soll, die unsere kulturelle Situation geprägt haben, und weil das Christentum in seinen Konfessionen zu unseren prägenden geistigen Überlieferungen gehört“¹⁴.

In ähnlicher Richtung argumentieren die bildungspolitischen Empfehlungen der 2001 vom Landtag von Sachsen-Anhalt eingesetzten Enquete-Kommission *Schule mit Zukunft*. Auch sie begründet die Dringlichkeit religiöser Bildung *kulturhermeneutisch*: „Religion bildet einen wichtigen Wissenskomplex im Hinblick auf die eigenen kulturellen Grundlagen und Traditionen“¹⁵. In den Empfehlungen wird betont, dass die religiösen, philosophischen und ethischen Aspekte der kulturellen Tradition besonderer Aufmerksamkeit bedürften. So formuliert das Papier sehr treffend: „Wissen, Verständnis und Achtung im Hinblick auf das Eigene in Tradition und Kultur ist [...]immer auch Grundlage für das Verstehen des Fremden“¹⁶.

Werner Simon plädiert in Fortführung dieser Begründung dafür, Philosophie-, Ethik- und Religionsunterricht sollten *schulische Räume des Nachdenkens* und der Besinnung auf grundlegende Fragen der Interpretation des Menschseins eröffnen. Dabei „unterscheiden [sie] sich von anderen orientierenden Unterrichtsfächern und Lernbereichen dadurch, daß sie nicht sektoral begrenzt sind, sondern sich jeweils auf das Ganze des Lebens beziehen“¹⁷.

3. Braucht Ostdeutschland eine eigene Religionsdidaktik?

Vor diesem Hintergrund könnte man meinen, dem Religionsunterricht in Sachsen-Anhalt komme keine grundsätzlich andere Bildungsaufgabe zu als in den übrigen deutschen Bundesländern. Die Frage scheint deshalb zunächst irritierend, ob Ostdeutschland überhaupt eine *eigene Religionsdidaktik* braucht.¹⁸ Für westdeutsche Ohren steckt dahinter die unausgesprochene Behauptung, bisherige (bewährte) Erkenntnisse religionspädagogischer Theoriebildung seien für den Osten Deutschlands nicht ausreichend. In der Tat wurden vielfache Emotionen geweckt, die einen unverkrampften Umgang mit dieser Frage erschwerten. Denn die direkt nach der sog. Wende versuchte Übernahme religionspädagogischer Konzepte und Materialien aus den westlichen Bundesländern erwies sich rasch als unpraktikabel, da sie von in dieser Form nicht gegebenen Vorausset-

¹⁴ *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), *Der Religionsunterricht in der Schule* (Ein Beschluss der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland), Bonn 1974, 25.

¹⁵ *Karl-Heinz Braun u.a.* (Hg.), *Schule mit Zukunft*. Bildungspolitische Empfehlungen und Expertisen der Enquete-Kommission des Landtags von Sachsen-Anhalt, Opladen 1998, 44.

¹⁶ Ebd.

¹⁷ *Simon* 2002 [Anm. 13], 106 mit Bezug auf *Heinz-Albert Veraart*.

¹⁸ Diese Frage stellt auch *Michael Domsgen*, *Braucht Ostdeutschland eine eigene Religionspädagogik?*, in: ders. / Hahn / Raupach-Strey 2003 [Anm. 6], 227-239, 227.

zungen religiöser Sozialisation ausging.¹⁹ Trotzdem oder gerade deshalb soll der Versuch unternommen werden, Elemente einer ostdeutschen Religionsdidaktik zu benennen. Ihre Notwendigkeit liegt in der Beobachtung begründet, dass ostdeutsche Lehrer/innen, Eltern und Gesprächsteilnehmer/innen auf Fortbildungen sich immer wieder darin einig sind, dass 40 Jahre eigener Geschichte eine eigene religionspädagogische Antwort verlangen. Auch wenn die hier angestellten Überlegungen eine nachwachsende Generation betreffen, die selbst nur noch die 'Nach-Wende-Zeit' erlebt hat, ist mit solchen Äußerungen der Bedarf nach einer eigenen religionsdidaktischen Theoriebildung deutlich formuliert.

Was die *Bodenhaftung* meiner hier formulierten Thesen betrifft, so möchte ich als gebürtiger Westdeutscher nicht als 'Besser-Wessi' missverstanden werden, der mit fertigen Rezepten antritt. Vielmehr basieren die hier vorgetragenen Beobachtungen auf mehrjähriger eigener Unterrichtserfahrung an verschiedenen Schulen in Sachsen sowie auf zahlreichen Gesprächen, die ich als Referent auf Fortbildungen für Religionslehrer/innen führen konnte. Hier habe ich verstanden, dass die von Schülern, Lehrern und Eltern artikulierten Erfahrungen die wissenschaftliche Arbeit in Religionspädagogik und -didaktik in die Pflicht nehmen und die Hermeneutik meiner Ausführungen bestimmen müssen.

4. Jede(r) ein Sonderfall?

Wenden wir uns genauer dem regionalen *Kontext* zu, in dem der Religionsunterricht in Sachsen-Anhalt stattfindet. Ich meine, dass er – wie der Titel dieses Beitrags zeigt – seit seiner Einführung in mehrfacher Hinsicht einen *Sonderfall* darstellt. Das zeigt ein Blick in die Sitzung des Landtags von Sachsen-Anhalt in Magdeburg vom 12.10.1993, in der sich folgender Disput entwickelte:

Abgeordneter A: „Ich mache Sie darauf aufmerksam“, dass der Religionsunterricht „eine sanfte Vergewaltigung all der Kinder [darstell], die nicht religiös gebunden sind. Es ist ein geistiger Druck auf die Kinder da, dem sie sich schlecht entziehen können“

Abgeordneter B: „Quatsch!“

Darauf A: „Wenn es denn ein Ethikunterricht wäre und wenn es eine Religionskunde wäre, der gleichberechtigt die verschiedenen in Europa und in Deutschland ausgeübten Religionen darstellt und den geistigen Reichtum dieser Religionen den Kindern erschließen hilft, dann wäre das richtig. Aber ich sage, daß in der Praxis – wir können Ihnen das beweisen [...], der Zug zum bekennenden Religionsunterricht unverkennbar ist“²⁰.

Das zitierte Beispiel ist nun 13 Jahre alt und zeugt von den politischen Turbulenzen zur Zeit der Einführung des Wahlpflichtbereichs Religion/Ethik. Inzwischen haben sich die Gemüter zwar beruhigt, dennoch ist in Sachsen-Anhalt – ähnlich auch in den anderen östlichen Bundesländern – die Situation des Religionsunterrichts nach wie vor ambivalent: Auf der einen Seite ist die Rechtsbasis klar und eindeutig, denn im Grundgesetz (*Art. 7 Abs. 3*) ist die *verfassungsrechtliche Grundlage* für den Religionsunterricht als ein ordentliches Lehrfach in den öffentlichen Schulen definiert. Darüber hinaus hat das

¹⁹ Vgl. Christian Grethlein, Sachsen-Anhalt, in: LexRP (2001) 1885-1887, 1887.

²⁰ Landtag von Sachsen-Anhalt, Plenarprotokoll 1/53, 6313f. nach Michael Domsgen, Religionsunterricht in Ostdeutschland. Die Einführung des evangelischen Religionsunterrichts in Sachsen-Anhalt als religionspädagogisches Problem, Leipzig 1998, 451.

Land Sachsen-Anhalt in seiner *Landesverfassung* (Art. 27 Abs. 1-3) und im *Schulgesetz* (§§ 19-21) eine eigene und viel beachtete Interpretation des *Grundgesetzes* vorgelegt, indem Ethik- und Religionsunterricht im Rahmen eines Wahlpflichtbereichs als *gleichberechtigte* Lehrfächer verstanden werden. Ausnahme- oder Sondersituationen wie in den Bundesländern Berlin, Brandenburg oder Bremen sind also nicht gegeben. Auf der anderen Seite hat es die skizzierte Rechtslage, so eindeutig sie auch erscheinen mag, in sich. Bei Eltern, Schülern, Lehrern, Schulleitern und Schulverwaltungen wird weiterhin emotionsgeladen über den Religionsunterricht gestritten, obwohl sich die Diskussionen im Vergleich zur ersten Einführungsphase des Faches beruhigt haben. Mitte der 1990er Jahre beschreibt der Dresdener Theologe *Albert Franz* die öffentliche Haltung gegenüber Religion und Glaube noch als „unbefangenes Interesse“²¹. Der Leipziger Religionspädagoge *Helmut Hanisch* bilanziert zur gleichen Zeit:

„Nachdem das Fach in der Schule eingeführt worden ist, ist es im Hinblick auf die inhaltliche und ideologische Auseinandersetzung in der Öffentlichkeit um den Religionsunterricht stiller geworden. Man scheint sich – wenn auch teilweise mit Widerwillen – auf das Fach Religion eingelassen zu haben“²².

15 Jahre später steht – jenseits aller Beruhigung, die sich in der öffentlichen Wahrnehmung eingestellt hat – fest, dass der Religionsunterricht weiterhin für Diskussionsstoff sorgen wird, weil er in mehrerer Hinsicht ein *Sonderfall* bleibt:

a) Im Blick auf die *konfessionelle Landschaft*: Gesamtgesellschaftlich ist die Tatsache von herausragender Bedeutung, dass Ostdeutschland im Blick auf die Konfessionszugehörigkeit ein wirklicher Sonderfall ist. Ca. 75% der Bevölkerung im Osten Deutschlands gehören keiner Kirche oder anderen Religionsgemeinschaft an. Damit stellt die Konfessionslosigkeit auch 15 Jahre nach der Wende unangefochten so etwas wie ein stabiles gesellschaftliches Milieu dar. Man hat den Eindruck, dass darin geradezu ein Stück konstanter geschichtlicher Identität begründet liegt, die ja in vielen anderen Bereichen durch die Veränderungen der Nach-Wende-Zeit abgeschnitten wurde.²³

b) Ein Sonderfall ist der Religionsunterricht auch im Blick auf die *Schülerzahlen*: Zwar ist positiv zu betonen, dass der Religionsunterricht beider Konfessionen sowie der Ethikunterricht durch das *Schulgesetz* des Landes Sachsen-Anhalt vom August 2005 neu geregelt wurden und seitdem in der Organisationsform eines Werte bildenden *Wahlpflichtbereichs* erteilt wird.²⁴ Damit versucht man einerseits der Tatsache Rechnung zu tragen, dass der Ethikunterricht nicht als Ersatzfach des Religionsunterrichts fungiert in einer Situation, in der nur noch ein Viertel der Bürger/innen Mitglied einer christlichen Kirche ist.²⁵ Andererseits wurde mit dem Wahlpflichtcharakter der Werte bildenden

²¹ Vgl. *Alexander Foitzik*, „Unbefangenes Interesse“. Fragen zur religiösen Landschaft in Ostdeutschland an den Dresdener Theologen *Albert Franz*, in: *HerKorr* 50 (5/1996) 241-246.

²² *Helmut Hanisch / Detlef Pollack*, Religion – ein neues Schulfach. Eine empirische Untersuchung zum religiösen Umfeld und zur Akzeptanz des Religionsunterrichts aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern in den neuen Bundesländern, Leipzig 1997, 120.

²³ So die zutreffende Einschätzung von *Domsgen* 2003 [Anm. 18], 228.

²⁴ Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (Hg.), *Schulgesetz* des Landes Sachsen-Anhalt in der ab 1. August 2005 geltenden Fassung, Magdeburg 2005, 26f (§§ 19-21).

²⁵ Diese Zahl bezieht sich auf die Gesamtbevölkerung. In der Gruppe der 15-24-Jährigen waren 1999 13% Mitglied einer Religionsgemeinschaft, 87% gehörten keiner Religionsgemeinschaft an, vgl.

Fächer die sog. *Dreierregelung* aufgegeben, die vorsah, dass eine Teilnahmepflicht an einem der drei Werte bildenden Fächer nur dann bestand, wenn alle drei Fächer für die jeweiligen Schüler/innen an einer Schule angeboten wurden. Da dies an sehr vielen Schulen aber nicht der Fall war, entfiel die Teilnahmepflicht und die inzwischen schon juristisch legendäre 'Eisdiele' wurde zur häufigsten Unterrichtsalternative. Seit dem neuen *Schulgesetz* ist diese Einschränkung der Teilnahmepflicht aufgehoben und es kam erfreulicherweise zu einer signifikanten Ausweitung des Werte bildenden Unterrichts im Bereich der allgemein bildenden Schulen: Hatten im Schuljahr 2004/05 noch 63,4% aller Schüler/innen eines der Fächer im Wahlpflichtbereich Religion/Ethik besucht, waren es im Schuljahr 2005/06 bereits 86,5%. Nahmen im Schuljahr 2004/05 gut die Hälfte (50,9%) der Schüler/innen allgemein bildender Schulen am Ethikunterricht, 11,5% am evangelischen Religionsunterricht und 0,9% am katholischen Religionsunterricht teil, waren im Folgejahr 2005/06 an den allgemein bildenden Schulen 70,5% der Schüler/innen im Ethikunterricht, 14,9% im evangelischen Religionsunterricht und 1,1% im katholischen Religionsunterricht angemeldet.²⁶ Diese Zahlen sind insofern geschönt, als dabei die berufsbildenden Schulen ausgeklammert sind. Sie stellen den Sorgenbereich für den Werte bildenden Unterricht dar, denn einerseits besucht im Vergleich der Schularten mit 74.332 von insgesamt 280.542 Schüler/innen ca. ein Viertel der Schüler/innen in Sachsen-Anhalt eine berufsbildende Schule. Gerade hier beträgt die Versorgung mit Religions- oder Ethikunterricht aber lediglich 12%. Dazu kommt die Tatsache, dass gleichzeitiger Unterricht in allen drei Werte bildenden Fächern im Schuljahr 2005/06 lediglich an 66 öffentlichen Schulen des Landes erteilt wurde, weil zu wenig Lehrkräfte zur Verfügung standen. Insgesamt ist also im Gegensatz zu den rasant sinkenden Schülerzahlen in Sachsen-Anhalt, die eine Folge des extremen demografischen Wandels sind (2004/05 besuchten ca. 30% weniger Schüler/innen eine allgemein bildende Schule als noch 1995/96!), im Vergleich mit den Vorjahren eine erfreuliche Steigerung der Teilnehmerzahlen in allen drei Werte bildenden Fächern festzustellen. Diese positive Entwicklung, die nicht ohne die veränderte Position der Landesregierung zur Teilnahmeverpflichtung am Werte bildenden Unterricht möglich gewesen wäre, darf aber nur als 'vorsichtige Erfolgsgeschichte'²⁷ gewertet werden. Obwohl nur noch an 58 Schulen im Land gar kein Werte bildender Unterricht erteilt wird, ist Sachsen-Anhalt von einer Vollversorgung weit entfernt.²⁸

Werner Fuchs-Heinritz, Religion, in: Deutsche Shell (Hg.), Jugend 2000 13. Shell-Jugendstudie. Bd. 1, Opladen 2000, 157-180, 157.

²⁶ Nach einer Mitteilung der Statistikabteilung des Kultusministeriums des Landes Sachsen-Anhalt vom 31.08.2006. Laut Mitteilung vom 17.11.2005 war im Schuljahr 2005/06 im Vergleich zum Vorjahr in allen drei Fächern des Werte bildenden Wahlpflichtbereichs ein Zuwachs an erteilten Wochenstunden festzustellen. Von den insgesamt 958 öffentlichen allgemein bildenden Schulen findet an 906 Schulen Werte bildender Unterricht statt, d.h. es wird wenigstens eines der drei Fächer unterrichtet. 41 der 52 Schulen, an denen kein solcher Unterricht eingerichtet ist, sind Förderschulen. An über der Hälfte der Schulen (569) werden Ethik und evangelischer Religionsunterricht parallel erteilt, an 209 Schulen existiert nur Ethikunterricht.

²⁷ Hahn 2006 [Anm. 7].

²⁸ Vgl. Winfried Willems, Zur Entwicklung des Religionsunterrichts und des Ethikunterrichts in Sachsen-Anhalt – ein Einführungsbeitrag, in: AUFbrüche (Hausnachrichten des PTI Drübeck und der Evangelischen Landeskirche Sachsen-Anhalts) 13 (1/2006) 8-10, 9.

c) Ein Sonderfall ist der Religionsunterricht schließlich im Blick auf die *Schulpraxis*: Die extrem geringe Zahl der Schüler, die den katholischen Religionsunterricht besuchen, führt dazu, dass er nur mit weitreichenden Ausnahmeregelungen erteilt werden kann. Das erschwert vielerorts seine schulische Organisation. In Sachsen-Anhalt müssen mindestens 8 Schüler am Religionsunterricht teilnehmen, damit der entsprechende Unterricht vom Kultusministerium finanziert wird.²⁹ Da diese Zahlen in regulären Schulklassen nicht erreicht werden, findet der Religionsunterricht nicht nur in Sachsen-Anhalt, sondern auch in Sachsen, Mecklenburg-Vorpommern und in weiten Teilen Thüringens vielfach klassen- oder klassenstufenübergreifend, nicht selten sogar schul- oder schulartenübergreifend statt.³⁰ Wenn der Religionsunterricht überhaupt eingerichtet ist, dann oft in Randstunden des Vormittags oder am Nachmittag sowie an vielen Schulen einstündig und noch nicht entsprechend der Stundentafel von der 2. bis zur 12. Klasse zweistündig. Nicht zuletzt findet der Unterricht in Katholischer Religionslehre häufig aus organisatorischen Gründen nicht in Schulräumen, sondern in zentral gelegenen Kirchengemeinderäumen statt. Diese räumliche Sondersituation hat zur Folge, dass der Religionsunterricht von vielen Schülern und Eltern nicht primär als Schulfach, sondern als eine Form der Freizeitbeschäftigung wahrgenommen wird, für die es am Jahresende aber Zeugnisnoten gibt. Diese Form der Organisation erschwert nicht nur die schulische Beheimatung des Religionsunterrichts und seine Integration in den schulischen Lern- und Lebenszusammenhang. Die Gemeinderäume als Unterrichtsort erhöhen darüber hinaus die Hemmschwelle für nicht getaufte Schüler/innen, denen die Teilnahme am katholischen Religionsunterricht ja grundsätzlich offensteht.³¹

5. Heterogenität als Chance

Nimmt man die Kinder und Jugendlichen in Sachsen-Anhalt, die als Subjekte religiösen Lernens im Mittelpunkt unterrichtlicher Bemühungen stehen, genau in den Blick, ergibt sich ein vielgestaltiges Bild. Das einzige gemeinsame Merkmal der Schüler/innen, die am Religionsunterricht teilnehmen, ist ihre enorme *Heterogenität*. Das ist zunächst nichts Besonderes, da jede Lerngruppe durch eine Vielfalt in Bezug auf Vorbildung, Elternhaus, kulturelle und religiöse Prägung etc. gekennzeichnet ist. Da aber die Zahl der nicht konfessionell gebundenen Teilnehmer/innen am schulischen Religionsunterricht steigt, muss man *drei Hauptgruppen* unterscheiden: Die kleinste Gruppe ist die der *christlich sozialisierten Schüler/innen*, die aus einer katholischen oder evangelischen Familie stammen und in einer kirchlichen Gemeinde beheimatet sind. Die nächstgrößere Gruppe bilden die Schüler/innen, die zwar *getauft* sind, denen aber jede christliche Sozialisation fehlt, weil es weder familiär noch kirchlich Berührungspunkte mit religiösen

²⁹ Vgl. Ministerium für Kultus des Landes Sachsen-Anhalt, Erlass 3/36 – 82105 vom 30.3.2005, Einrichtung von Ethikunterricht, evangelischem Religionsunterricht und katholischem Religionsunterricht, Nr. 3.b.

³⁰ Vgl. Werner Simon, „Den Religionsunterricht halten wir im Pfarrhaus.“ Ostdeutsche Entwicklungen, Probleme und Perspektiven aus katholischer Sicht, in: Michael Domszen (Hg.), *Konfessionslos – eine religionspädagogische Herausforderung. Studien am Beispiel Ostdeutschlands*, Leipzig 2005, 283-339, 306; vgl. a. Werner Simon, *Der besonderen Situation angepasst. Schulischer Religionsunterricht in den ostdeutschen Bundesländern*, in: HerKorr 57 (11/2003) 564-568, 567.

³¹ Vgl. Simon 2005 [Anm. 30], 307.

Fragen gibt. Die größte Gruppe ist die der *konfessionslosen Schüler/innen*, deren religiöses Wissen höchstens punktuell, oft diffus und selbst bei älteren Jugendlichen überwiegend unreflektiert und vorurteilsbelastet ist. Dass die religionsbezogenen Lernbedürfnisse und Fragen von Kindern aus Familien ohne Religionszugehörigkeit nicht pauschal übergangen werden dürfen, indem man sie etwa nur zuhören lässt bei den Unterrichtsgesprächen mit der kleinen Gruppe getaufter Schüler/innen, ist klar. Ebensowenig dürfen Religionslehrer/innen Kinder ohne Religionszugehörigkeit christlich und konfessionell vereinnahmen, sondern müssen sie ernstnehmen mit ihrer persönlichen Lebensgeschichte und ihren Fragen, mit ihren Freuden und Sorgen, mit ihren Wünschen und Ängsten.

Zur *weltanschaulichen Heterogenität* in ihrer Mischung aus getauften und nicht konfessionell gebundenen Schüler/innen kommt als weiteres Problem die enorme *innere Heterogenität* 'normaler' katholischer Religionsklassen, die sich aus dem klassenstufenübergreifenden Unterricht aufgrund zu geringer Schülerzahlen ergibt. Dieses Phänomen ist in allen ostdeutschen Bundesländern zu beobachten und tritt zu Beginn der Sekundarstufe am stärksten in Erscheinung: Da beim klassenübergreifenden Lernen in den Religionsklassen der Grundschule in der Regel stärker auf die jüngeren Schüler/innen Rücksicht genommen wird, kommen die älteren Schüler/innen zu kurz und werden nicht ausreichend auf den Unterricht in den weiterführenden Schulen vorbereitet. Einige der Fünftklässler haben im Idealfall einen Religionsunterricht vom 1. bis 4. Schuljahr erlebt, andere gemeinsam mit der 3. Klasse, andere waren als Viertklässler unter sich, wieder andere erhalten überhaupt erst mit dem Schulwechsel in der 5. Klasse das Angebot zur Teilnahme am Religionsunterricht. Zu Beginn der Sekundarstufe sind dann enorme Anstrengungen nötig, um ein gemeinsames Niveau unter den Schüler/innen herzustellen.³²

Wird nun aber die weltanschauliche und innere Heterogenität gemischter Lerngruppen in ein didaktisches Konzept eingebettet, dann kann gerade die *Förderung sozialer Kompetenzen* als Stärke des Religionsunterrichts wie in keinem anderen Fach zur Geltung kommen. Bislang stellt jahrgangsübergreifender Unterricht die Lehrkräfte vor Herausforderungen, denen sie in der Regel nicht gewachsen sind: „Wer käme bei anderen ordentlichen Unterrichtsfächern wie beispielsweise Sport, Deutsch, Kunst oder Mathematik auf die Idee, Erst- bis Viertklässler gemeinsam zu unterrichten, ohne auf diese besondere Situation besonders vorbereitet zu sein?“³³ Bei aller Heterogenität gemischter Religionsklassen liegt jedoch ebenso auf der Hand: Das *Lernpotenzial* in solch gemischten Gruppen ist in jedem Fall *anders* als in homogenen Klassen. Ich behaupte aber, dass es mitnichten kleiner ist, sondern *vielfältige Chancen* enthält, die didaktisch fruchtbar gemacht werden können.³⁴

³² Vgl. hierzu die weiterführenden Vorschläge von *Reiner Andreas Neuschäfer*, Heterogenität als Herausforderung. Zur religiösen und ethischen Bildung an Thüringer Grundschulen, in: ZPT 56 (1/2004) 29-34.

³³ Ebd., 32.

³⁴ Vgl. *Monika Scheidler*, Kleines Fach für große Fragen. Herausforderungen und Perspektiven des Religionsunterrichts in Ostdeutschland [unveröffentl. Manuskript], Dresden 2003.

6. Aspekte einer kontextuellen Religionsdidaktik im Osten Deutschlands

Im Lauf meiner Überlegungen sind einige Aspekte in den Vordergrund getreten, die nun gebündelt werden müssen. Ich verstehe sie als Markierungen auf dem Weg zu einer kontextuellen Religionsdidaktik, die jenseits aller regionalen Unterschiede auf die Situation im Osten Deutschlands insgesamt zutreffen³⁵:

6.1 Stärkung des Lernorts Schule durch qualitative Unterrichtsforschung

Ein zentrales Anliegen ostdeutscher Religionsdidaktik muss darin bestehen, die besonderen Möglichkeiten religiösen Lernens im Religionsunterricht an öffentlichen Schulen zu erforschen und dieses Potenzial in der schulischen Praxis zu erkunden. Dazu bedarf es der kritischen Reflexion solcher Religionsstunden und der wissenschaftlichen Begleitung durch empirische Unterrichtsforschung.³⁶ Die wissenschaftliche Religionspädagogik und -didaktik steht damit vor der Aufgabe, Projekte qualitativer Unterrichtsforschung durchzuführen mit dem Ziel, die besonderen Möglichkeiten und Probleme des Religionsunterrichts in heterogenen ostdeutschen Lerngruppen zu erforschen und eine kontextgerechte Religionsdidaktik zu entwickeln.

6.2 Profilierung des Lernorts Gemeinde

Ergänzend zum schulischen Religionsunterricht bedarf es der Profilierung des Lernorts Gemeinde mit seinem besonderen Lernpotenzial und seinen spezifischen Lernformen. Im Blick auf das Nebeneinander und Miteinander der Lernorte Gemeinde und Schule gilt es, in der Praxissituation der Diaspora zu erkunden, wie katechetische Lernformen in der Gemeinde das Schulfach Religion entlasten und anregen können. Derzeit ist die Religiöse Kinderwoche (RKW) das einzige flächendeckend fruchtbare Instrument der Kinderkatechese in den katholischen Gemeinden Ostdeutschlands. Um den zeitlich sehr punktuellen Rahmen der RKW zu erweitern, wäre etwa die Einführung von Kinder- oder Familiensamstagen denkbar. Wenn diese beispielsweise alle zwei Monate stattfinden, würde den katholischen Schüler/innen ergänzend zum schulischen Religionsunterricht eine auch unter den Bedingungen der Diaspora realisierbare kontinuierliche Form der Katechese ermöglicht.³⁷ Um die ohnehin schwierige schulische Beheimatung des Religionsunterrichts und seine Integration in den schulischen Lern- und Lebenszusammenhang zu fördern, muss gleichzeitig aber die Trennschärfe zwischen dem schulischen Religionsunterricht und katechetischen Lernformen in der Gemeinde vergrößert werden.³⁸

³⁵ Einige der hier genannten Punkte verdanken sich dem instruktiven Beitrag von *Scheidler* 2003 [Anm. 34] und den dort formulierten „Aufmerksamkeitsrichtungen ostdeutscher Religionspädagogik und -didaktik“.

³⁶ Vgl. dazu *Dietlind Fischer / Volker Elsenbast / Albrecht Schöll* (Hg.), *Religionsunterricht erforschen. Beiträge zur empirischen Erkundung von religionsunterrichtlicher Praxis*, Münster 2003; *Andreas Helmke*, *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*, Seelze 2003.

³⁷ Vgl. *Monika Scheidler*, *Religionsunterricht, konfessionelle Kooperation und Minderheitenschutz in Sachsen-Anhalt aus katholischer Perspektive*, in: *AUFbrüche* (Hausnachrichten des PTI Drübeck und der Evangelischen Landeskirche Sachsen-Anhalts) 13 (1/2006) 43-48, 43.

³⁸ Für eine fruchtbare Differenz der Lernorte Schule und Gemeinde plädiert für den Bereich der Evangelischen Landeskirchen jetzt auch *Michael Wermke*, *Evangelischer Religionsunterricht in Ostdeutschland. Empirische Befunde zur Teilnahme thüringischer Schülerinnen und Schüler*, Jena 2006, 116.

6.3 Profilierung des Religionsunterrichts als Alternative zum Ethikunterricht

Im ostdeutschen Kontext sind im Bereich religiöser Bildung die konfessionslosen, in der Familie nicht religiös erzogenen jungen Menschen objektiv benachteiligt, auch wenn sie das selber vielleicht nicht so empfinden. Ihretwillen gilt es, die Fächer Katholische und Evangelische Religionslehre an den allgemein bildenden Schulen so zu fördern, dass auch Schüler/innen ohne Religionszugehörigkeit die Bildungsmöglichkeiten des Religionsunterrichts als reale Alternative zum Fach Ethik wahrnehmen lernen. Das impliziert, dass auch christlichen Schüler/innen im Unterrichtsgespräch mit nicht religiös sozialisierten Mitschüler/innen einzigartige Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit 'großen Fragen', speziell der Gottesfrage eröffnet werden und sie ihre kommunikative Kompetenz ausbauen können.³⁹

6.4 Konturierung des Religionsunterrichts in der Fächergruppe

Da im ostdeutschen Kontext nicht selbstverständlich vorausgesetzt werden kann, dass religiöse Bildung als Teil der allgemeinen Bildung verstanden wird, muss dieses Argument schulpädagogisch neu begründet werden. In diesem Zusammenhang können Modelle, die den evangelischen und den katholischen Religionsunterricht als Partner in einer *kooperierenden Fächergruppe* Religion – Ethik/Philosophie konturieren, wichtige Impulse für die schulische Integration der neuen Unterrichtsfächer setzen.⁴⁰ Dabei soll das fruchtbare Widerspiel von Identitätsbildung im Eigenen (in der Eigengruppe) und am Anderen (in der Begegnung mit der Fremdgruppe) im abgewogenen Miteinander von differenzierendem und kooperativem Unterricht die Schüler/innen zu Dialog und Toleranz in einer religiös und weltanschaulich pluralen Kultur befähigen.⁴¹

6.5 Vertiefung der konfessionellen Kooperation mit 'Türöffner'-Funktion

Schon seit Jahren kooperieren die beiden großen christlichen Kirchen angesichts der extremen Diaspora-Situation Ostdeutschlands in der Frage des Religionsunterrichts miteinander. Sie tun das nicht nur aufgrund schulorganisatorischer Zwänge, sondern sehen darin „eine ökumenische Verpflichtung, die nicht dem Belieben anheim gestellt ist“⁴². Am Beispiel ökumenischer Schulgottesdienste und Projektstage, mit gemeinsam erarbeiteten Unterrichtsmaterialien und Formen gemischt-konfessionellen team-teachings, lernen Schüler/innen beider Konfessionen, was praktizierte Ökumene ist. Die Dresdener Religionspädagogin *Monika Scheidler* hat jetzt dafür plädiert, die konfessionelle Kooperation besonders dort weiter zu vertiefen, wo sie eine „Türöffner“⁴³-Funktion“ für den

³⁹ Vgl. *Scheidler* 2003 [Anm. 34].

⁴⁰ Zum Konzept der Fächergruppe vgl. *Katja Böhme*, Die Kooperierende Fächergruppe. Ein Modell für den Religionsunterricht auf dem Prüfstand, in: KBI 127 (5/2002) 375-382; *Harald Schwillus*, Religionsunterricht im Dialog. Der katholische Religionsunterricht auf dem Weg zur Vernetzung mit seinen affinen Fächern, Frankfurt/M. u.a. 2004.

⁴¹ Vgl. dazu *Werner Simon*, Kooperation in der Fächergruppe. Anregungen und Impulse aus ostdeutschen Bundesländern, in: Matthias Bahr / Ulrich Kropač / Mirjam Schambeck (Hg.), Subjektwerdung und religiöses Lernen (FS Georg Hilger), München 2005, 218-228, insb. 223-225.

⁴² Vgl. die Vereinbarung zur konfessionellen Kooperation im Religionsunterricht zwischen der Evangelisch-Lutherischen Landeskirche Sachsens und dem Bistum Dresden-Meißen vom 12. März 2002, in: Amtsblatt der Evangelisch-Lutherischen Landeskirche Sachsens, Jahrgang 2002, Nr. 7/15, A 73-74, hier A 74.

⁴³ So die treffende Formulierung bei *Scheidler* 2006 [Anm. 37], 44.

Religionsunterricht einnimmt: 'Türen öffnen' kann konfessionelle Kooperation – das zeigen Erprobungsversuche – dort, wo katholischer Religionsunterricht nicht zusätzlich zum evangelischen eingerichtet wird, sondern in wechselseitiger Verantwortungsübernahme an einer Nachbarschule, an der bislang überhaupt kein Religionsunterricht erteilt wurde. Eltern, die Wert darauf legen, dass ihr Kind am schulischen Religionsunterricht teilnimmt, könnten ihr Kind dann an solchen 'Schwerpunktschulen' anmelden, die in ähnlicher Form auch für Schüler/innen mit Lese- und Rechtschreibschwäche existieren oder für Schüler/innen, die besondere Fremdsprachenkenntnisse erwerben wollen.

6.6 Elementarisierung der Inhalte

Zur Elementarisierung und Auswahl von Inhalten des Religionsunterrichts in Ostdeutschland ist festzuhalten, dass vorrangig *die Fragen der jungen Menschen* und speziell die *Gottesfrage* als Schlüsselthemen religiöser Bildung wahrzunehmen sind. Diese Fragen und Schlüsselthemen eröffnen entwicklungsbedingte Zugänge zur Thematisierung menschlicher Grunderfahrungen und lassen sich in den Fächern Evangelische und Katholische Religion so mit zentralen Inhalten insbesondere der jüdisch-christlichen Tradition verknüpfen, dass am Beispiel der christlichen Identität Grundstrukturen des Gottesglaubens erschlossen werden können.⁴⁴

6.7 Religionsdidaktische Binnendifferenzierung

In den relativ kleinen Lerngruppen im Fach Religion gehört das didaktische Prinzip der *Binnendifferenzierung* zur *conditio sine qua non* der Religionsdidaktik. Während unter äußerer Differenzierung im schulischen Bereich die Aufteilung bzw. Trennung von Lernenden in möglichst homogene Gruppen gemeint ist, gewinnt im ostdeutschen Kontext die innere Differenzierung besonderes Gewicht. Damit ist gemeint, dass man in heterogenen Klassen im Blick auf die individuellen Vorkenntnisse und Vorerfahrungen möglichst optimale Lernmöglichkeiten für Einzelne schafft, evtl. Teilgruppen innerhalb des Klassenverbandes bildet und dabei eine Balance von *integrierenden* und *differenzierenden* Phasen im Unterricht anstrebt.⁴⁵ Das heißt, das mehr oder weniger breite Spektrum des Lernpotenzials in der jeweiligen Gruppe zu sondieren, dementsprechend gemeinsame und differenzierte Lernziele zu formulieren und Themen, Methoden und Medien so zu wählen, dass die verschiedenen Aspekte im konkreten Unterricht zu einem stimmigen Ganzen integriert werden können.⁴⁶

6.8 Ausweitung des Einstellungskorridors

Was die institutionellen Rahmenbedingungen betrifft, bedarf es seitens des Kultusministeriums und der staatlichen Schulbehörden einer dezidierten bildungspolitischen Option zur weiteren Förderung der Wahlpflichtfächer Religion und Ethik. Ohne die *Ausweitung des Einstellungskorridors* ist eine dieser Option entsprechende Versorgung mit Religions- und Ethikunterricht nicht möglich. Das bedeutet, dass ein entsprechender Einstellungskorridor freizuhalten ist, in dem die aus dem Dienst ausscheidenden Lehrkräfte

⁴⁴ Vgl. Domsgen / Hahn / Raupach-Strey 2003 [Anm. 6], 56.

⁴⁵ Vgl. hierzu die Entwürfe von Karl-Ernst Nipkow in: Domsgen / Hahn / Raupach-Strey 2003 [Anm. 6], 73-75.

⁴⁶ Vgl. Scheidler 2003 [Anm. 34].

durch junge Kolleg/innen ersetzt werden können, die die Mangelfächer Religion und Ethik unterrichten.⁴⁷ Damit könnte verhindert werden, dass Absolvent/innen mit dem Fach Katholische Religion in den Westen abwandern (müssen), wo sie auf Anhiel Stellen mit besseren Arbeitsdingungen vorfinden. In Sachsen-Anhalt müssen Lehrerstellen auf den prognostizierten Bedarf hin vorgesehen werden und der Stellenplan muss zur Bedarfsdeckung vollzogen werden. Die in der *Verfassung* verankerte Pflicht des Landes zur Einstellung einer ausreichenden Zahl von Religionslehrer/innen darf nicht unter Haushaltvorbehalt gestellt werden und lässt „auch angesichts fiskalischer Interessen und allfälliger Haushaltsnöte [...] keinen Raum für ein Zurückstellen des Religionsunterrichts hinter anderweitige politische Prioritäten“⁴⁸.

6.9 Qualifizierte Aus- und Weiterbildung

Zur Realisierung der o.g. religionsdidaktischen Binnendifferenzierung sind einschlägige Module in der Aus- und Weiterbildung von Religionslehrer/innen erforderlich. Hier ist positiv zu vermerken, dass die *Rahmenrichtlinien* für die Sekundarschulen (7-10) wie für die Gymnasien (5-12) Raum geben für mindestens 75% Pflicht- und für 25% Wahlthemen.⁴⁹ Wenn nämlich faktisch 90% des Schuljahres mit Pflichtthemen besetzt sind, können selbst gute Lehrer kaum Freiräume finden, um den heterogenen religiösen Lernbedürfnissen ihrer Schüler gerecht zu werden. Nicht zuletzt werden kontextgerechte Unterrichtsmaterialien und Religionsbücher benötigt, die z.B. durch Wahlmöglichkeiten zwischen mehreren Modulen binnendifferenzierten Unterricht mit christlichen und konfessionslosen Schülern unterstützen.

6.10 Nachweispflicht bei fehlendem Unterrichtsangebot

Um eine möglichst breite Versorgung mit Religions- und Ethikunterricht an öffentlichen Schulen zu gewährleisten, muss auf Seite der Schulverwaltungen über die Einführung der Pflicht eines Nachweises bei nicht vorhandenem Angebot von Religions- und Ethikunterricht nachgedacht werden, aus dem die Gründe für das Fehlen plausibel zu erkennen sind. In engem Zusammenhang mit der Nachweispflicht sollte die positive Pflicht zur Formulierung von schulischen Entwicklungsprogrammen stehen, in denen die einzelnen Schulen erklären, auf welche Weise sie zum Aufbau des geplanten Fächerangebots kommen wollen bzw. welche alternative Maßnahmen bereits praktiziert werden.⁵⁰

⁴⁷ Vgl. die gleichlautende Empfehlung der Arbeitsgruppe zur Zukunft ethischer und religiöser Bildung an den Schulen des Landes Sachsen-Anhalt in ihrer Expertise „*Ethik- und Religionsunterricht in der Schule mit Zukunft*“, in: Domsngen / Hahn / Raupach-Strey 2003 [Anm. 6], 15-76, 68.

⁴⁸ So der Hallenser Staatskirchenrechtler Prof. Dr. Michael Germann in seinem Gutachten „Zur rechtlichen Situation des Ethik- und Religionsunterrichts in Sachsen-Anhalt“ vom 10. September und 6. November 2004, abgedruckt in: AUFbrüche (Hausnachrichten des PTI Drübeck und der Evangelischen Landeskirche Sachsen-Anhalts) 13 (1/2006) 12-23, 15.

⁴⁹ Vgl. Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (Hg.), *Rahmenrichtlinien Sekundarschule, Schuljahrgänge 7-10, Katholischer Religionsunterricht*, Magdeburg 1999, 6ff.; *dass.* (Hg.), *Rahmenrichtlinien Gymnasium (angepasste Fassung gemäß Achtem Gesetz zur Änderung des Schulgesetzes des Landes Sachsen-Anhalt vom 27.02.2003)*, Katholischer Religionsunterricht Schuljahrgänge 5-12, Magdeburg 2003, 12ff.

⁵⁰ Vgl. die diesbezügliche Empfehlung der Arbeitsgruppe zur Zukunft ethischer und religiöser Bildung an den Schulen des Landes Sachsen-Anhalt in ihrer Expertise „*Ethik- und Religionsunterricht in der Schule mit Zukunft*“, in: Domsngen / Hahn / Raupach-Strey 2003 [Anm. 6], 15-76, 68.

6.11 Aufbau eines Klimas der Ermutigung und Motivation

Viele Lehrkräfte leisten im Kontext der schwierigen Situation des Religionsunterrichts in den ostdeutschen Bundesländern hervorragende Arbeit, vermissen aber von schulischer wie von kirchlicher Seite ein Klima der Ermutigung und Motivation. Auch wenn dem Religionsunterricht von Seiten der Schulleitungen in der Regel mit Indifferenz bis Skepsis begegnet wird, bedürfte er einer Kultur der Anerkennung: Die wenigen Religionslehrkräfte, die es gibt, nehmen ihr Unterrichtsfach in aller Regel so ernst, dass sie nicht nur einen enormen Zeitaufwand dafür aufbringen, sondern sich auch persönlich und finanziell überdurchschnittlich einbringen. In vielen Fällen muss eine Religionslehrkraft zwischen verschiedenen Schulen pendeln, die weit voneinander entfernt sind. Durch die Lage in den Randstunden oder am Nachmittag verliert der Religionsunterricht an Attraktivität gegenüber anderen Fächern. Angesichts all dieser Hindernisse stellen manche Diskussionsteilnehmer die Frage, ob der Religionsunterricht nicht erneut in Frage gestellt wird und deshalb neue Rückendeckung benötigt.⁵¹

6.12 Intensives Engagement der Kirchen

Was die kirchliche Bildungsmitverantwortung in Sachsen-Anhalt betrifft, ist positiv zu erwähnen, dass im Bistum Magdeburg mit der Gründung mehrerer Schulen in kirchlicher Trägerschaft ein wichtiger pädagogischer Akzent gesetzt wurde.⁵² Hier werden, wie der ehemalige Schulleiter des Dresdner St. Benno-Gymnasiums P. *Frido Pflüger* SJ einmal sagte, „keine Jünger rekrutiert. Eine christliche Schule steht aber selbstverständlich auf der Grundlage, dass für den Menschen als Geschöpf Gottes die religiöse Dimension zu einer sinnvollen Lebensgestaltung gehört“⁵³. Über das Engagement bei den kirchlichen Schulen hinaus bedarf es aber auch im Bereich der staatlichen Schulen eines *intensiveren Engagements der Kirchen* zur Realisierung ihrer Bildungsmitverantwortung. Diese kann sich nicht zuletzt durch eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen den Fächern Katholische und Evangelische Religionslehre profilieren, was die weitere Erprobung konfessioneller Kooperation beinhaltet. Die Gelegenheit für die Kirchen, geeignete Lehrkräfte im Rahmen von Gestellungsverträgen im Religionsunterricht einzusetzen, wird ja bereits intensiv genutzt. Letztlich ist zur Realisierung der skizzierten Option weiterhin viel Aufklärungsarbeit nötig, die Eltern, Lehrer anderer Fächer und Schulleiter sachgemäß über die Ziele und Inhalte des Religionsunterrichts informiert.

7. Ausblick: Schule ohne Religion?

Am Ende dieser Überlegungen wird klar, dass das Fragezeichen im Titel „Jede(r) ein Sonderfall?“ rhetorisch zu verstehen ist. Zwar werden christliche, insbesondere katholisch sozialisierte Schüler/innen im Osten Deutschlands im quantitativen Sinne noch lange ‘Sonderfälle’ bleiben. Dem Religionsunterricht aber ist zu wünschen, dass er

⁵¹ *Neuschäfer* 2004 [Anm. 32], 33.

⁵² Dazu zählen das Elisabeth-Gymnasium/Halle, das Norbertus-Gymnasium/Magdeburg und das Lioborius-Gymnasium/Dessau. In Trägerschaft der Edith-Stein-Schulstiftung des Bistums Magdeburg stehen außerdem die Grundschule St. Mechthild/Magdeburg, die Grundschule St. Franziskus/Halle, die Grundschule St. Hildegard/Haldensleben und die Grundschule St. Martin/Oschersleben.

⁵³ *Fridolin Pflüger*, Katholische Schule als missionarischer Ort – die besondere Situation in den neuen Bundesländern, in: *engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule* 1/2003 75-79, 79.

langfristig kein 'Sonderfall' bleibt, sondern in möglichst vielen öffentlichen Schulen als Wahlpflichtfach neben Ethik weiterentwickelt und etabliert wird. Damit werden allen Kindern und Jugendlichen im Osten Deutschlands Möglichkeiten religiöser Bildung eröffnet, die insofern nicht ersetzbar sind, als sie einerseits über die Religionskunde im Ethikunterricht hinausgehen, andererseits die katechetischen Lernmöglichkeiten in den Pfarrgemeinden ergänzen.

Gewiss gibt es – schon allein im europäischen Kontext – viele Länder ohne schulischen Religionsunterricht, in anderen kommt Religion nur aus der Distanz religionswissenschaftlicher Perspektive in den Blick. Anhand der skizzierten Punkte habe ich jedoch deutlich zu machen versucht, dass dabei immense Chancen für die bildungstheoretisch so bedeutsame Persönlichkeitsbildung im Rahmen des Religionsunterrichts vergeben werden. Im Westen wie im Osten Deutschlands sollte angesichts der unheilvollen politischen Entwicklungen des 20. Jahrhunderts, bei denen Menschen sich totalitär an die Stelle Gottes gesetzt haben, mit dem Fach Religion an der Schule ein Lernort freigehalten werden, an dem die Frage nach Gott als dem Widerpart gegen menschlichen Totalitarismus thematisiert wird – zum Nutzen unserer Kinder und Jugendlichen und damit zum Nutzen der ganzen Gesellschaft.

„Wenn man ganz tief drin ist im Himmel, dann kommt der Weihnachtsmann und die Engel. Die sind im Himmel und gucken runter, was die Kinder Gutes und Böses tun und schreiben das dann auf. Obwohl das komisch ist, weil der Weihnachtsmann doch eigentlich in Schweden wohnt, wo Schnee ist. Ich weiß das auch nicht so genau ...“¹

So stellte sich ein Kindergartenkind den Himmel vor – eine Mischung aus profanen sowie religiösen Symbolen und als Sitz einer moralischen Instanz, der nichts entgeht, was sich auf der Erde so tut, was ja auch nicht sonderlich schwierig ist: Sitzt man hoch oben im Himmel, hat man ja den Überblick. Was stellen sich Kinder von heute eigentlich sonst noch vor, wenn sie an den ‘Himmel’ denken? Ein Antwortversuch.

Im Oktober 2005 veranstaltete die Erzdiözese Salzburg eine Aktionswoche in der Stadt Salzburg, die unter dem Motto „Offener Himmel“ stand. Unterschiedliche kirchliche Gruppierungen traten in der Öffentlichkeit auf. Die *Katholische Jungschar* hatte zu einer „Mitmachaktion“ aufgerufen und Kinder und Jugendliche aus der Erzdiözese Salzburg gebeten, ihre Himmelsvorstellungen zu Papier zu bringen. Rund 900 Himmelskunstwerke wurden eingereicht und im Rahmen einer Ausstellung in der Kollegienkirche präsentiert.² Einige der Zeichnungen wurden uns am Fachbereich Praktische Theologie der Universität Salzburg zur Verfügung gestellt und in einem Projekt analysiert. Wir konnten 172 Himmelszeichnungen von Kindern im Alter zwischen acht und elf Jahren für die Analyse verwenden.³ Da man leicht Gefahr läuft, eigene Vorstellungen in die Zeichnungen hineinzuinterpretieren und Erwartungen herauszulesen, wurde darauf geachtet, die Auswertung im Sinne einer Inhaltsanalyse⁴ zu gestalten. Ein Kategoriensystem wurde erstellt, mit dessen Hilfe die Zeichnungen hauptsächlich auf die Präsenz von bestimmten Motiven hin untersucht wurden. Dass durch diese quantitative Auswertung Vieles verloren geht, ist uns durchaus bewusst. Die Auswertung der Zeichnungen hilft jedoch zu zeigen, welche Vorstellungen die Kinder oft mit einem religiösen Himmelsbild verbinden.

In diesem Artikel soll aus einer entwicklungspsychologischen Perspektive auf allgemeine Himmelsvorstellungen eingegangen werden (Kap. 1), eine Darstellung der Ergebnisse folgen (Kap. 2), eine Auswahl an Beispielen betrachtet (Kap. 3) und zusammenfassend einige religionspädagogische Konsequenzen erörtert werden (Kap. 4).

1. Eine entwicklungsbezogene Standortbestimmung

In jeder Religion gibt es einen Ort, der mit dem Göttlichen oder Heiligen in Verbindung gebracht wird. Dieser Ort stellt früher oder später das Ziel des menschlichen Lebens,

¹ Barbara Gleitz, *Erde, Himmel, Gott und ich. Philosophieren mit Kindern*, Göttingen 2004, 9.

² www.kirchen.net/jungschar/page.asp?id=5290 [09.01.06].

³ Besonderer Dank gilt der *Katholischen Jungschar Salzburg* für die zur Verfügung Stellung des Materials, sowie *Georg Ritzer* und *Anton Bucher*, die diese Untersuchung angeregt und ideell unterstützt haben.

⁴ Zur Inhaltsanalyse vgl. *Anton Bucher*, *Einführung in die empirische Sozialwissenschaft. Ein Arbeitsbuch für TheologInnen*, Stuttgart u.a. 1994, 82-90.

bzw. einen Raum dar, in dem ein – wie auch immer geartetes – ‘Weiterleben’ nach dem irdischen Tod ermöglicht wird. *Reto Luzius Fetz, Karl Helmut Reich* und *Peter Valentin* weisen darauf hin, dass es gerade im Kindesalter einen Zusammenhang zwischen naturwissenschaftlichem Weltbild, mit der Oben-Unten-Unterscheidung, und dem eigenen religiösen Weltbild gibt. Zwischen den beiden Weltbildern findet zunächst eine Synthese statt, die erst später, im Jugendalter, durch die Einsicht in die Eigengesetzlichkeit der beiden Systeme wieder aufgehoben wird.⁵ Diese Synthese wird sicher durch die heutige homonyme Verwendung des Wortes ‘Himmel’ unterstützt. Zum einen verbindet man damit religiöse Jenseitsvorstellungen oder den ‘Wohnort’ Gottes, zum anderen die Luftschichten oberhalb der Erde. *Fetz u.a.* weisen weiter darauf hin, dass der naturwissenschaftliche Himmel mit dem religiösen Himmel die Gemeinsamkeit der Höhe aufweist. ‘Höhe’ steht metaphorisch für die jenseitige Abgesondertheit, Unerreichbarkeit und die göttliche Transzendenz.⁶

„Die konsekrierende Kraft der Höhe zeigt sich aber vor allem in der Aufstiegs- und Himmelfahrtsymbolik. Sie ist für alle Kulturen bezeugt und kann somit als Ausdruck einer gemeinsamen Menschheitserfahrung gelten.“⁷

Fetz kommt in eigenen Untersuchungen⁸ zu dem Ergebnis, dass das Verständnis von ‘Himmel’ bei Kindern einem kulturabhängigen Entwicklungsprozess unterliegt, der idealtypisch in drei Stufen bzw. Stadien unterteilt werden kann⁹: (1) eine archaische Stufe, in der das wissenschaftliche Weltbild noch nicht bestimmend geworden ist und die in der Regel bis zum achten Lebensjahr andauert, (2) ein hybrides Stadium, in dem es zu einer Vermengung von wissenschaftlichem und eigenem religiösen Weltbild kommt und das (3) von einer ausdifferenzierten Stufe religiöser Erkenntnis, also der Erkenntnis der Eigenständigkeit von beiden Weltbildern, abgelöst wird.¹⁰ Der Übergang von der zweiten zur dritten Stufe ist stark an die Möglichkeit des Symbolverständnisses der Kinder gebunden. Hier wäre interessant zu untersuchen, an welchen Kriterien dieser Übergang in den Zeichnungen festgemacht werden kann. Vermutlich könnte man aufgrund einer zunehmenden Abstraktheit der Inhalte auf diesen Wechsel schließen. Grundsätzlich bleibt zu sagen, dass gerade jüngere Kinder zu einem Realismus neigen und metaphorisch gemeinte Begriffe konkret verstehen, was mit der kognitiven Entwicklung zusammenhängt.¹¹ Auf der Zeichnung eines Neunjährigen ist folgender Text zu lesen und veranschaulicht das hybride Stadium, vielleicht sogar noch den Übergang vom archaischen ins hybride Stadium, sehr deutlich: „*Das sind die Leute die leider schon im Himmel sind. Im Himmel haben sie es gut. Der Himmel ist fürs Wetter zuständig und die Menschen sind bei Gott im Himmel gut aufgehoben.*“ Auf Wolken sehen wir zwei Figu-

⁵ Vgl. *Reto Luzius Fetz / Karl Helmut Reich / Peter Valentin*, Weltbildentwicklung und Schöpfungsverständnis. Eine strukturgenetische Untersuchung bei Kindern und Jugendlichen, Stuttgart u.a. 2001, 59.

⁶ Vgl. ebd., 60.

⁷ Ebd., 63.

⁸ Vgl. ebd., 72-77.

⁹ Vgl. ebd., 73.

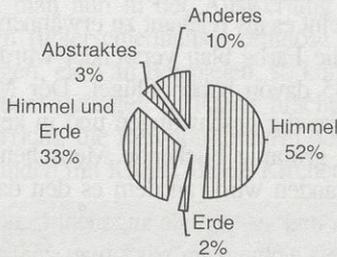
¹⁰ Vgl. ebd., 72-77.

¹¹ Vgl. *Anton Bucher*, „Wenn wir immer tiefer graben ... kommt vielleicht die Hölle“. Plädoyer für die Erste Naivität, in: *KBl* 114 (9/1989) 654-662, 654f.

ren, die mit Oma und opa betitelt sind, außerdem einen Hasen und eine Katze. Im Denken des Jungen werden anscheinend religiöse Himmelsvorstellungen mit naturwissenschaftlichen vermengt. „Himmel“ wird als konkreter Ort verstanden, der die Toten beherbergt, der aber auch als für das Wetter verantwortlich erfahren wird.

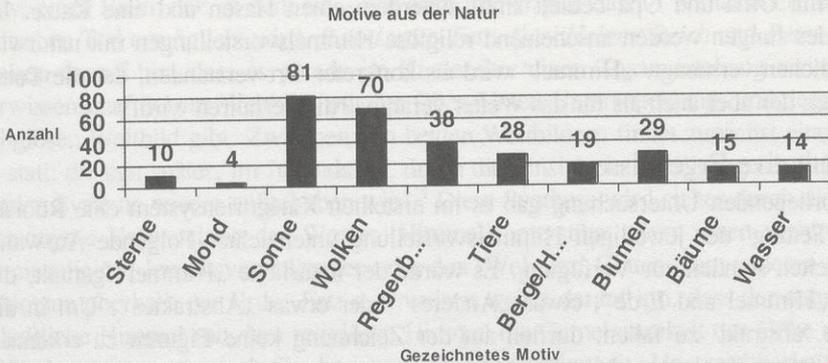
2. Quantitative Ergebnisse

In der vorliegenden Untersuchung gab es im erstellten Kategoriensystem eine Rubrik, die das ‘Setting’ der jeweiligen Himmelsvorstellung untersuchte. Folgende Auswahlmöglichkeiten standen zur Verfügung: Es wurde der natürliche „Himmel“ gemalt, die „Erde“, „Himmel und Erde“, etwas „Anderes“ oder etwas „Abstraktes“. Um in die Kategorie ‘abstrakt’ zu fallen, durften auf der Zeichnung keine Figuren zu erkennen sein, die etwas Konkretes darstellen. Ein Interpretationsvorgang, der natürlich nicht sehr aussagekräftig ist, denn es besteht immer noch die Möglichkeit, dass die Kinder bloß mit den Farben experimentierten. Dennoch wird sichtbar, welcher großer Anteil der Kinder den ‘naturwissenschaftlichen Himmel’ malte.



88 Zeichnungen (51,2%) beinhalteten den naturwissenschaftlichen Himmel, mit allem was dazu gehört. 57 Kinder (33,1%) zeichneten Himmel und Erde, wobei neun eine Verbindung zwischen Himmel und Erde in Form einer Leiter darstellten. In vier Zeichnungen wurde nur die Erde dargestellt, das heißt eine Oben-Unten-Aufteilung entfiel. Die untersuchte Altersgruppe beschränkt sich auf eine Spanne vom achten bis zum elften Lebensjahr und lässt noch keine Schlüsse auf den Übergang in die dritte Stufe zu. Nur sechs Zeichnungen wurden in die Kategorie ‘abstrakt’ eingestuft. Jeweils zwei Zeichnungen im Alter zwischen acht und zehn Jahren. In der Gruppe „elf Jahre oder älter“ gab es keine einzige abstrakte Zeichnung. Aus diesem Ergebnis kann man ablesen, dass jüngere Kinder – in der untersuchten Altersspanne – den Himmel als eine konkrete Ortsangabe verstehen. Der Übergang zu einem abstrakteren Verständnis konnte bei der Zielgruppe nicht beobachtet werden.

In einem weiteren Schritt wurde darauf geachtet, welche lebensweltlichen Motive die Kinder in ihren ‘Himmel’ hineinprojizieren. In 130 Zeichnungen kamen unterschiedliche Motive aus der Natur vor:



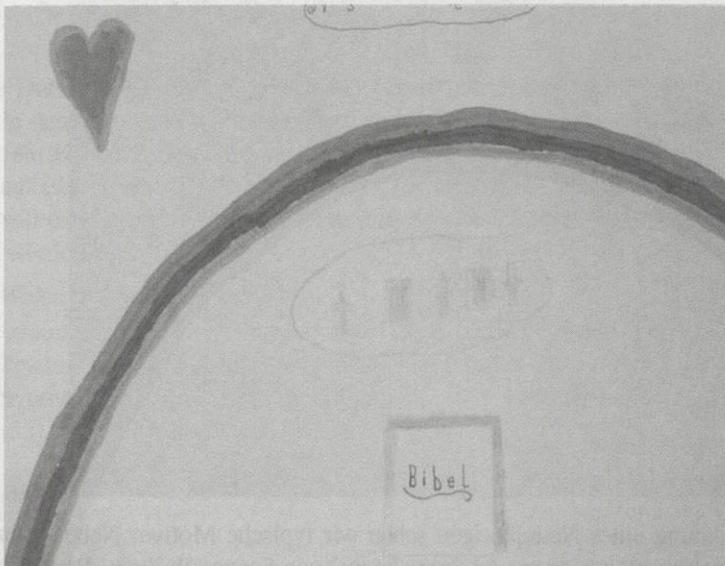
31 Zeichnungen beinhalteten so genannte 'Zivilisationsmotive'. Darunter vor allem Bauwerke, Fahrzeuge oder technische Errungenschaften. Eine weitere Kategorie untersuchte das Vorkommen von Szenen aus dem Alltag der Kinder: Schule, Fernsehen, Spiele und dergleichen bildeten die Kriterien für die Zuordnung zu dieser Kategorie. Elf Zeichnungen wurden zugeordnet. Da das menschliche Auge den naturwissenschaftlichen Himmel meist blau wahrnimmt, erscheint es als relevant zu erwähnen, dass in 155 von den 172 ausgewerteten Zeichnungen die Farbe blau verwendet wurde. 91 Zeichnungen beinhalten menschliche Figuren, 35 davon haben Flügel. Der Mund der gezeichneten Figuren ist in 59 Zeichnungen freudig geschwungen und in keiner einzigen Zeichnung gibt es, sofern erkennbar, nur grimmig blickende Menschen. Das deutet darauf hin, dass der Himmel als Ort verstanden wird, an dem es den darin lebenden Menschen gut geht, wo sie sich wohlfühlen und sie von als angenehm und schön empfundenen Dingen umgeben sind. In einigen Zeichnungen trifft man auf Aussagen wie „Hier ist es schön.“ oder „Hier bleiben wir.“

Ein weiterer Schwerpunkt dieser Untersuchung ist die Verbindung von einer religiösen Himmelsvorstellung und religiösen Symbolen. In 73 Zeichnungen kommen eindeutig religiöse Symbole vor. Hauptmotive sind Engel (31), erkennbar an Flügeln und Heiligenschein, Kreuze (17) und Kirchen (8). Elf Zeichnungen beinhalten ein ganzes Sammelsurium an religiösen Symbolen. Ein Motiv, das insgesamt neunmal gezeichnet wurde, ist eine Leiter, die Himmel und Erde verbindet. Diese Häufigkeit legt die Vermutung nahe, dass die Erzählung von der Jakobsleiter (Gen 28,10-22) den Kindern bekannt war. An diesem Punkt möchte ich auf eine Kritik *Jean Piagets* eingehen.

Zunächst ist festzuhalten, dass Symbole Zeichen sind, die auf etwas hinweisen. Der Inhalt wird geprägt von einer symbolvermittelnden Instanz. So könnte man beispielsweise die Religionslehrerin oder den Religionslehrer als Symbolvermittler bezeichnen, insofern sie den Kindern die Erzählung vorlasen. Folgt darauf der Arbeitsauftrag, die eigenen Himmelsvorstellungen zu Papier zu bringen, ist die Wahrscheinlichkeit sehr hoch, bei den Ergebnissen, als Verbindung zwischen Himmel und Erde, eine Leiter zu entdecken. Hier haben wir das klassische Muster von Assimilation oder Akkommodation. Etwas Neues wird dem eigenen Denken einverleibt (Assimilation) bzw. das Neue ver-

ändert die Kategorien des eigenen Denkens (Akkommodation). In jedem Fall ist die Art und Weise der Aufgabenstellung von entscheidender Bedeutung. *Piaget* teilt die möglichen Antworten, die immer in Relation zur gestellten Frage zu sehen sind, in fünf Kategorien¹²: (1) das Kind gibt aus Langeweile irgendeine Antwort; (2) die Antwort soll den Fragesteller zufriedenstellen; (3) es erfindet eine Geschichte, die Antwort ist systematischer und entspricht dem Denken des Kindes; (4) die Frage ist neu, gibt die Richtung des Denkens vor, die Antwort ist jedoch eine Eigenleistung, da der Gedankengang nicht beeinflusst wurde – *Piaget* spricht von ausgelösten Überzeugungen. Bei (5) spontanen Überzeugungen schließlich sind die Fragen nicht neu, die Antwort ergibt sich aus früheren Überlegungen, die Überzeugungen waren schon da.

Weiß die Religionslehrerin von der Wirkung ihrer Fragestellung, wird sie versuchen, die Frage so zu stellen, dass Antworten der Kategorien (1) bis (3) möglichst nicht vorkommen. Vor allem Kategorie (2) ist in einem religionspädagogischen Zusammenhang interessant, da ihre Vermeidung zu einem ertragreicheren Religionsunterricht führen kann. *Piaget* spricht von suggerierten Überzeugungen¹³, die deshalb erzeugt werden, weil bei der Formulierung der Fragen, Anweisungen und Erklärungen nicht die Wörter der Kinder verwendet werden und immer wieder auf ganz bestimmte Fragen insistiert wird.¹⁴ Trifft man nun in der Auswertung von Zeichnungen auf das oben erwähnte Sammelsurium (unterschiedlichste religiöse Symbole, wie Kreuzesdarstellungen, Kirchenzeichnungen, etc.) an Beispielen, so könnte man vermuten, dass das Kind hier keine eigenen Überzeugungen zu Papier brachte, sondern vielmehr Assoziationen auf den Religionsunterricht, die Religionslehrerin oder den Aufgabensteller produzierte. Religion wird verbunden mit Kreuz, Bibel, Kirchenhäusern etc. (siehe Abb. 1).



(Abb. 1)

¹² Nach Fetz / Reich / Valentin 2001 [Anm. 5], 112f.

¹³ Vgl. Jean Piaget, Das Weltbild des Kindes, München 1988, 23ff.

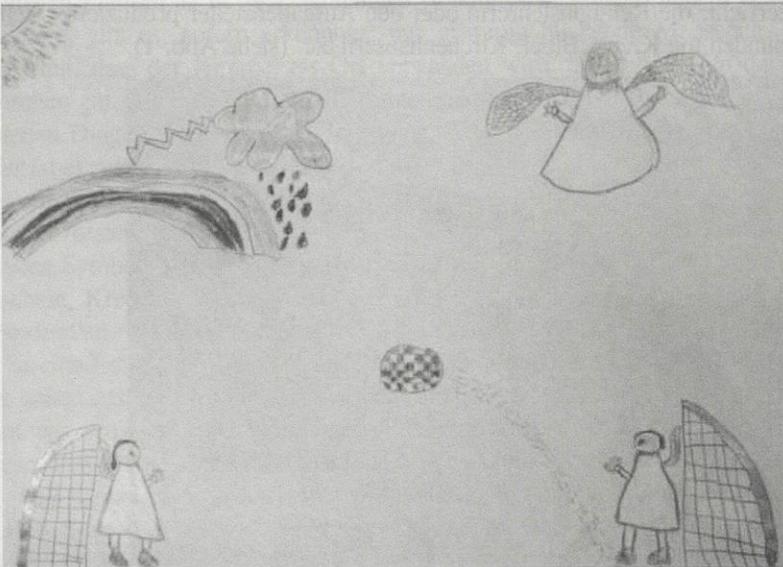
¹⁴ Vgl. Fetz / Reich / Valentin 2001 [Anm. 5], 112.

Der Verdacht liegt nahe, dass viele Kinder die Inhalte dieser Symbole noch nicht erfassen können, obwohl sie das Symbol kennen. Oberflächlich bringen sie es mit Kirche oder Religion in Verbindung und hoffen so, die Anforderungen der gestellten Aufgaben zu erfüllen. Das eben Erwähnte soll auf eine mögliche Gefahr hinweisen, in keinem Fall jedoch den Eindruck entstehen lassen, Kinder könnten nicht ihre eigenen Vorstellungen entwickeln. Gerade in der Entwicklung des eigenen Denkens und beim Lernen sind Modelle und langsame Heranführung an Inhalte unerlässlich. Das Hauptaugenmerk soll vielmehr darauf gelegt werden, wie wichtig es ist, elementare Inhalte in kindgerechter Sprache auszudrücken und sie so den Rezipienten verständlich zu machen. Nur so können eine Überforderung des Denkens und daraus resultierende suggerierte Überzeugungen vermieden werden.

3. Exemplarisches

Anhand der folgenden Beispiele sollen typische Motive demonstriert und das oben angeführte Datenmaterial veranschaulicht werden. Folgende Kategorien sollen erörtert werden (wobei die Grenzen der einzelnen Kategorien fließend sind und einzelne Zeichnungen auch mehreren Kategorien zugeordnet werden könnten): der Himmel als (1) Repräsentation des Guten und Schönen, (2) Wohnort Gottes und der Toten und (3) Ort der Strafe.

3.1 Repräsentation des Guten und Schönen



(Abb. 2)

Auf dieser Zeichnung eines Neunjährigen sehen wir typische Motive: Neben ganz natürlichen 'Himmelsbewohnerinnen und -bewohnern' wie Sonne, Wolken, Regentropfen und Regenbogen sind auch drei Figuren mit Flügeln gezeichnet. Auffällig ist, dass zwei Engel anscheinend mit- bzw. gegeneinander Fußball spielen, ein dritter Engel schwebt

über ihnen. Dieser hat, im Gegensatz zu den beiden anderen, keine Beine. Hier werden ganz offensichtlich lebensweltliche Motive in den Himmel hineinprojiziert: Im Himmel können jene Dinge, die auf der Erde als schön erlebt werden, weitergeführt werden. Für diesen Jungen spielt offensichtlich Fußball eine große Rolle und so spielen die Engel Fußball. Eine Zeichnung mit ähnlicher Aussagekraft ist jene des zehnjährigen Alexander.



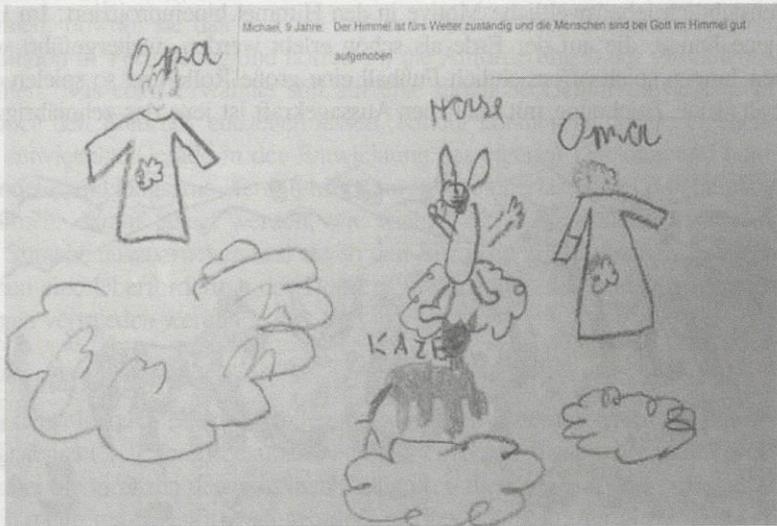
(Abb. 3)

Seine Darstellung, die mit „Freunde“ betitelt ist, erinnert an einen riesigen Streichelzoo, in dem sogar die wildesten Tiere zu zahmen Spielkameraden werden. So streichelt einer ein Krokodil, daneben erkennt man zwei Schlangen und weitere Tiere tummeln sich auf der großen Fläche. Ein nahezu paradiesischer Friede wird dargestellt. Dieses Bild soll exemplarisch für alles Gute und Schöne, das im Himmel erhofft wird, angeführt werden.

3.2 Wohnort Gottes und der Toten

Wer wohnt eigentlich im Himmel? Die Verstorbenen? Treffen wir da auch auf Gott? In den Zeichnungen kommen unterschiedlichste Himmelsbewohner zum Vorschein: Die Palette umfasst von ganz normale Menschen (56)¹⁵, menschenähnliche Figuren mit Flügeln (35), aber auch Tiere bzw. Haustiere (28).

¹⁵ Die Zahlangaben beziehen sich auf die Anzahl an Zeichnungen, in denen das beschriebene Motiv vorkommt.



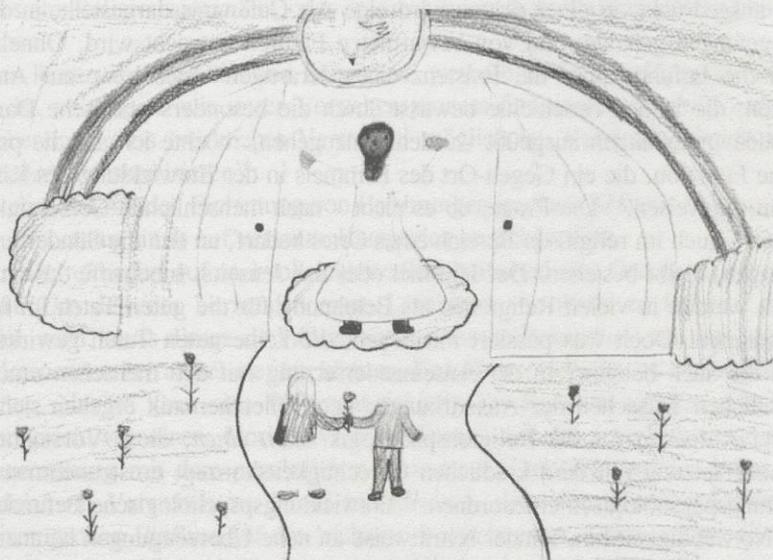
(Abb. 4)

Der Himmel beherbergt jene Menschen und Tiere, die bereits verstorben sind. In Abb. 4 werden Oma und Opa, aber auch die Katze und ein Hase auf Wolken gezeichnet. Ein klassisches Himmelsbild, in dem die Verstorbenen auf Wolken sitzen und auch die Möglichkeit haben, auf die Erde herunterzublicken. Häufig versteht man unter dem religiösen Himmel auch den 'Wohnort' Gottes. Bei der Analyse der Himmelsvorstellungen stellt sich die Frage, wie man Gott überhaupt erkennen kann bzw. ob er in irgendeiner Weise gezeichnet wurde. Die Antwort ist jedoch nicht so leicht zu geben, da, wenn Gott nicht eindeutig gekennzeichnet ist, es reine Interpretation wäre, eine Gottesdarstellung aus der Zeichnung herauszulesen. So zeichnete der neunjährige Patrick eine Berglandschaft und am Himmel ein blaues Auge mit einem Strahlenkranz. Das Auge ist in der Kunst ein Symbol für Gott. Ob auch hier, bei einem Neunjährigen, die Kenntnis dieses Symbols und die bewusste Anwendung bereits angenommen werden können, bleibt offen.

Die ebenfalls neunjährige Arabella zeichnet Gott am Himmel. Auch hier wird der naturwissenschaftliche Himmel herangezogen mit Wolken, Sonne, Regentropfen und Regenbogen. Gott wird dargestellt als Passagier eines Heißluftballons (der Korb des Ballons trägt die Aufschrift „Gott“). Interpretiert man das Auge in Patricks Zeichnung als ein Symbol für Gott, so haben beide 'Gottesdarstellungen' eines gemeinsam: Sie besitzen einen Überblick über den gesamten Himmel und können, aufgrund ihrer erhobenen Position, die Erde überblicken.

Eine weitere Zeichnung, in der Gott direkt gekennzeichnet ist, finden wir bei der neunjährigen Nina. Sie malt ihren Himmel auf blauem Hintergrund. Auffallend ist ein großer Regenbogen und eine strahlende Sonne, die wiederum den naturwissenschaftlichen Himmel als Projektionsfläche der religiösen Himmelsvorstellungen erscheinen lassen. Im Hintergrund lässt sich ein Kreuz mit einem Gekreuzigten erkennen. Im Vordergrund

der Zeichnung befinden sich vier Personen, die sie mit Namen versieht: Direkt unter dem Gekreuzigten befindet sich eine Figur, die mit „Gott“ überschrieben wird. Zur Rechten und Linken Gottes befinden sich Josef und Maria. Neben Josef: das Christkind. Das Christkind hat Flügel, ein Herz und einen Stern auf seinem Gewand. Größtmäßig ist es nicht wesentlich von den anderen Figuren zu unterscheiden. Offensichtlich werden das Christkind und der Gekreuzigte nicht als dieselbe Person identifiziert.



(Abb.5)

Die zehnjährige Anna drückt ihre Himmelsvorstellung in einem Weg aus, der direkt zu einem Regenbogen führt (Abb. 5). Der Regenbogen wirkt wie ein Tor – vielleicht der Eingang zum Himmel. Darunter steht eine Figur in weißem Gewand mit Heiligenschein und Bart auf einer Wolke. Hier könnte man Jesus oder Gott vermuten, der zwei wesentlich kleinere Figuren mit erhobenen Armen erwartet. Die beiden anderen Figuren befinden sich anscheinend auf dem Weg Richtung Himmelstor. Auffallend ist, dass sie gemeinsam eine Rose tragen. Ein weiterer Himmelsbewohner ist der Heilige Geist, der – in der Zeichnung als weiße Taube dargestellt – oberhalb der Figur im Regenbogen vermutet werden kann.

In den bisher betrachteten Zeichnungen ist auffallend, dass der Regenbogen oft vorkommt und anscheinend ein zentrales Motiv in der kindlichen Himmelsvorstellung ist. Dass der Regenbogen in vielen Kulturen die Verbindung zwischen Götter- und Menschenwelt darstellt, ist bekannt¹⁶, auch biblisch ist der Regenbogen Zeichen des Bundes zwischen Gott und Noah.

3.3 Ort der Strafe?

Die religiöse Vorstellung des Himmels verkörpert den Ort eines Lebens nach dem Tod. Vielen religiösen Lehren zufolge wird dieses jenseitige Leben nur dann ein angenehmes

¹⁶ Vgl. dazu: Regenbogen, in: http://de.wikipedia.org/wiki/Regenbogen#Rolle_in_Religion_und_Mythologie [13.03.06].

sein, wenn die Voraussetzungen dafür im Diesseits geschaffen wurden – wenn das Leben gemäß den moralischen Vorstellungen der jeweiligen Religion geführt wurde. In der christlichen Tradition gibt es den Himmel-Hölle-Dualismus. Vereinfacht gesagt: Gute Menschen kommen in den Himmel, schlechte in die Hölle. In drei der analysierten Zeichnungen können Motive entdeckt werden, die – post mortem – auf eine strafen- de Funktion hinweisen. In zwei Zeichnungen ist die Straffunktion in der Gestalt eines Teufels ausgedrückt, in einer dritten wird eine Art Gefängnis dargestellt, in dem eine Person gefangen gehalten und von bewaffneten Figuren bewacht wird. Ohne hier auf theologische Befunde über die Existenz eines derartigen Ortes bzw. auf Angst und Schrecken, die in der Geschichte bewusst durch die besonders plastische Darstellung von Höllenvorstellungen ausgeübt wurden, einzugehen, möchte ich auf die psychohygienische Funktion, die ein Gegen-Ort des Himmels in der Entwicklung des Kindes haben kann, hinweisen.¹⁷ Die Frage, ob es nicht – nach menschlichen Gerechtigkeitsvorstellungen – auch im religiösen Bereich eines Ortes bedarf, an den die Sünder und Frevler gelangen, bleibt bestehen. Der Himmel oder das Jenseits, Inbegriffe des Guten und Schönen, werden in vielen Religionen als Belohnung für die guten Taten im irdischen Leben gesehen. Doch was passiert mit denen, die keine guten Taten gewirkt haben? Werden die auch belohnt? In der Auseinandersetzung mit den menschenverachtenden geschichtlichen Tatsachen der Auswirkungen der Höllenthematik ergeben sich zumindest zwei Aufgaben für die Religionspädagogik: *Zum einen*, diese Vorstellungen als Auseinandersetzung mit dem kindlichen Gerechtigkeitskonzept ernstzunehmen und sie entwicklungspsychologisch einzuordnen.¹⁸ Entwicklungspsychologische Befunde weisen auf die Notwendigkeit hin, Kinder schrittweise an neue Überzeugungen heranzuführen. Das gelingt vor allem dann, wenn dem Kind neue Antwortmöglichkeiten, die auf den eigenen Antworten und Überzeugungen aufbauen, angeboten werden. Die Entscheidung, ob sie diese neue Antwort annehmen, hängt u.a. von der kognitiven Entwicklung, aber auch von der Stärke der Überzeugungen ab. *Zum anderen*, gilt es das Elementare in den Bereichen Vergebung, Verzeihen und gelingendes Leben aus den überlieferten Texten herauszufiltern und den Schüler/innen so alternative Konzepte zur ausgleichenden Gerechtigkeit näherzubringen.

4. Zwischen eigenem Wunsch und übernommener Vorstellung – religionspädagogische Konsequenzen

Zusammenfassend bleibt zu sagen, dass die kindlichen Himmelsvorstellungen die These von *Fetz*, *Reich* und *Valentin* bestätigen. Der religiöse Himmel wird in fast allen Zeichnungen in den naturwissenschaftlichen Himmel hineinprojiziert bzw. dieser dient als symbolische Grundlage, wobei die Symbole in jedem Fall als kulturabhängig und angelernt gelten können. Da auch Symbole wie Kreuze, Bibeln oder Ähnliches in den Himmel 'hineingezeichnet' wurden, bleibt bei einigen Zeichnungen die Frage offen, ob hier auf wirkliche Vorstellungen der Kinder treffen oder ob nicht vielmehr die 'Zufriedenstellung' der Aufgabensteller/innen als Ursache für die gezeichneten Symbole ver-

¹⁷ Vgl. *Bucher* 1989 [Anm. 11], 656f.

¹⁸ Vgl. *ebd.*, 656f.

mutet werden kann. Inwieweit die inhaltliche Ebene der Symbole vorausgesetzt werden darf, bleibt offen und könnte nur durch Befragung der Kinder herausgefunden werden. Eine solche Befragung könnte auch dazu beitragen, die Kinder langsam an ein explizites Symbolverständnis heranzuführen. Sind sich die Kinder bewusst, warum sie etwas malen, und können sie es begründen, so kann die Religionspädagogin davon ausgehen, dass es sich um feste Überzeugungen handelt, die auch außerhalb der jeweiligen Situation, sei es im Religionsunterricht oder in einer wissenschaftlichen Untersuchung, Bestand haben.

Menschen lernen an Modellen und Beispielen, weshalb es für den Religionspädagogen hilfreich ist, zu wissen, wie unser Verstehensprozess funktioniert. Es hilft uns, Inhalte so aufzubereiten, dass 'wirkliches Verstehen' möglich ist. Verstehen könnte man folgendermaßen charakterisieren¹⁹:

- 1) Verstehen hat mit der Einbettung von Erfahrungen in einen Kontext zu tun;
- 2) diese Einbettung muss auf vertraute Kategorien zurückgreifen;
- 3) Verstehen rekurriert auf nachvollziehbare Standards und eine Ordnung.

Das heißt: Um dem/der Lernenden einen Lerninhalt vermitteln zu können, der auch verstanden wird, muss dieser als Fall von etwas bereits Bekanntem aus der Lebenswelt des/der Lernenden betrachtet werden können. Das Neue muss also an bereits Bekanntes anschließen. Nur so kann eine Weiterentwicklung gewährleistet werden. *Hans-Georg Gadamer* spricht von einer „Horizontverschmelzung“, bei der neue Erfahrungen immer in Zusammenhang mit dem persönlichen Hintergrund gebracht werden.²⁰ Bei diesem Verständnis von Verstehen ist darauf hinzuweisen, dass der jeweilige Lebenshintergrund einen großen Einfluss auf das 'richtige' Verstehen hat. Jeder ordnet seine Erfahrungen in das eigene Orientierungssystem ein. Dieses ist immer komplementär zu dem eigenen Lebenshintergrund und gewährleistet die Handlungsfähigkeit im Umgang mit neuen Erfahrungen. Im bestmöglichen Fall tragen diese neuen Erfahrungen dann dazu bei, das Orientierungssystem zu verfeinern, das heißt, die neue Erfahrung kann in das eigene Leben gewinnbringend integriert werden und wird zu einer neuen Erkenntnis. Im schlechteren Fall findet sich in diesem Orientierungssystem kein Platz für die neue Erfahrung, was dazu führt, dass die neue Erfahrung zu keinem Erkenntnisgewinn beiträgt.²¹ Letzteres gilt es zu vermeiden. Deshalb ist es unabdingbar für die Lehrenden, die Lebenswirklichkeiten und die davon abhängigen Orientierungssysteme der Rezipienten im Blick zu haben und daraus das Elementare zu erkennen.

In der Analyse der Motive der Zeichnungen wurde die Bedeutung der unterschiedlichen Lebenswelten der Kinder erkennbar: Neben dem Wohnort religiöser Überzeugungen ist der Himmel v.a. jener Platz, der mit eigenen Wünschen gefüllt wird. Alles, was als gut und bedeutsam im eigenen Leben gesehen oder erlebt wird, soll im Himmel Platz fin-

¹⁹ Nach *Clemens Sedmak*, Erkennen und Verstehen. Grundkurs Erkenntnistheorie und Hermeneutik, Innsbruck 2003, 112.

²⁰ Vgl. *Friedrich Schweitzer / Karl Ernst Nipkow / Gabriele Faust-Siehl / Bernd Krupka*, Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis, Gütersloh 1995, 128. Die weiter oben beschriebene Ausgewogenheit von „Assimilation“ und „Akkommodation“ ist hier mitzubedenken.

²¹ Vgl. a. *Joachim Theis*, Biblische Texte verstehen lernen. Eine bibeldidaktische Studie mit einer empirischen Untersuchung zum Gleichnis vom barmherzigen Samariter, Stuttgart 2005, 268.

den: Landschaften, Aktivitäten, Personen, aber auch Tiere. 'Himmel', so kann rück-schließend vermutet werden, wurde als jener Zustand vermittelt, in dem es den Menschen gut geht. Diese 'Werte' der Kinder, auf die wir in den Zeichnungen – indirekt in Form der unterschiedlichen Darstellungen – treffen, wurden mit übernommenen religiösen Vorstellungen verknüpft. Gerade diese Verknüpfung hilft den Kindern, elementare Inhalte der religiösen Traditionen zu verstehen, da der eigene Lebenskontext in sie 'hingelegt' werden kann. Die Zeichnungen sind somit Zeugnisse des je eigenen religiösen Verständnisses und verdienen eine besondere Betrachtung und Wertschätzung.

Heribert Bastel / Manfred Göllner / Martin Jäggle / Helene Miklas (Hg.), *Das Gemeinsame entdecken – Das Unterscheidende anerkennen. Projekt eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts. Einblicke – Hintergründe – Ansätze – Forschungsergebnisse* (Austria: Forschung und Wissenschaft – Religionspädagogik; Bd. 1), Wien (LIT) 2006 [204 S.; ISBN 3-8258-9454-1]

Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht in Österreich, wie er in dem zu besprechenden Band vorgestellt wird, ist eine Reaktion auf theologische und gesellschaftliche Prozesse. Theologisch wird im Vorwort auf die gute Zusammenarbeit der Kirchen im *Ökumenischen Rat der Kirchen in Österreich* verwiesen (7), durch die sich die Initiatorinnen des Projektes, in erster Linie die Verantwortlichen der kirchlichen Schulämter, ermutigt sahen, einen zeitweise gemeinsam verantworteten Religionsunterricht – das im Band besprochene Schulprojekt fand im Schuljahr 2001/02 statt - zu ermöglichen. Vor dem gesellschaftlichen Hintergrund des Auseinandertretens von konfessioneller Bindung der Schüler/innen und konfessioneller Ausrichtung des Religionsunterrichts, der „mangelnden Einbindung“ des Religionsunterrichts in den Schulbetrieb sowie dem „Einkämpfertum von ReligionslehrerInnen“ (21) wird die Forcierung konfessioneller Kooperation im Schulbereich verständlich gemacht.

Der Band will in zehn Beiträgen Einblicke geben, die die o.g. Prozesse beleuchten und zeigen, dass konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht eine Möglichkeit ist, neue Perspektiven für den österreichischen Religionsunterricht zu eröffnen (201). Dazu stellen die Herausgeber einleitend die Geleitworte der römisch-katholischen Kirche, der orthodoxen Kirche, der evangelischen Kirche (Augsburger und Helvetischen Bekenntnisses) und der altkatholischen Kirche Österreichs voran, denen gemeinsam ist, dass sie das beschriebene Projekt begrüßen und darin das Prinzip des Konfessionellen gestärkt sehen, und zwar gerade deshalb, weil das Konfessionelle durch den Dialog mit Anderen eingeholt wird. Schon die Dokumentation dieses Wohlwollens kirchlicher Vertreter gegenüber einem Projekt, das neben seiner theologischen Begründbarkeit dezidiert auf die herrschenden Verhältnisse in den Schulen als Beweggrund rekurriert, ist beachtlich.

Die römisch-katholische Kirche ist die zahlenmäßig weitaus am stärksten vertretene Kirche in Österreich. Eine empirische Erhebung in der Diözese Wien, die *Heribert Bastel* und *Helene Miklas* im Herbst 2002 durchgeführt haben und vorstellen (43-57), betont diese zahlenmäßige Asymmetrie, ohne darauf einzugehen, welche Auswirkungen diese auf die Vorstellungen von konfessioneller Kooperation hat. Interessant wäre hier beispielsweise, ob der aus dem Datenmaterial belegbare Wunsch nach kollegialer Zusammenarbeit (44) durch theologische, schulorganisatorische oder persönliche Gründe motiviert ist. Da diese Befragung anfangs des Projekts durchgeführt wurde, um zu sehen, was aktuell von (beliebig ausgewählten?) Religionslehrer/innen tatsächlich gemacht wird, wären Fragen zu den Wünschen der Kolleg/innen weiterführend gewesen und hätten zudem in einigen Items wichtige Kreuzungsmöglichkeiten erbracht (so beispielsweise, ob der Iststand der Kooperationen den persönlichen Möglichkeiten einer konfessionellen Kooperation an der Schule entspricht). So beschränkt sich die gesamte Befragung auf eine Erhebung des Iststandes durch eine Fragebogenerhebung, deren Auswahlkriterien und Analyseinstrumente nicht transparent gemacht sind. Besonders schade

ist mit Blick auf das wertvolle Datenmaterial, dass die Ergebnisse keiner Kritik unterzogen wurden und so nicht in die Diskussion um den konfessionell-koooperativen Religionsunterricht eingebracht werden. Gerade dies wäre aber sehr spannend zu lesen, könnte es doch helfen, über Absichtsbekundungen seitens der Lehrenden wie der Verantwortlichen in den Verwaltungen hinaus konkrete Perspektiven zu eröffnen.

Der Beitrag von *Werner Jisa* (59-77) beleuchtet die rechtlichen Aspekte des konfessionell-koooperativen Religionsunterrichts in Österreich. Der konfessionell-koooperative Religionsunterricht ist ein Projekt – eine Einrichtung ad experimentum –, für das Fortbildungslehrgänge bestehen, eine Lehrplansynopse bzw. ein eigenständiger Lehrplan seitens der Initiatoren erstellt (im Band: 113-200) sowie kirchliche Unterstützung zugesagt sind. Insofern es sich um eine „innere Angelegenheit“ der gesetzlich anerkannten Religionsgemeinschaften und Kirchen handelt, bestehen keine rechtlichen Hindernisse für diese Form des Unterrichtens. Eine weiterführende Frage wäre, inwiefern das Projekt seitens der Kirchen über seinen Projektstatus hinaus Unterstützung erfährt und ob gewährleistet ist, dass der konfessionell-koooperative Religionsunterricht im Kern das jeweilige Bekenntnis einer Kirche widerspiegelt, um damit auch kirchenpolitisch die volle Rückendeckung zu erfahren.

Betrachtet man das vorgestellte Projekt als einen Versuch, so ist aus ihm sehr facettenreiches Material zur Erarbeitung neuer Perspektiven hervorgegangen. Der Band löst also ein, was er sich vorgenommen hat. Dabei ist die Breite der dokumentierten Kooperationen (vom Religionsunterricht über die Schulaufsichten bis hin zu den Kirchenleitungen) sehr beeindruckend. Insofern liegt hier ein wichtiger Beitrag für die zukünftige Diskussion vor. Andererseits tut man sich schwer, aus dem präsentierten Material einen Überblick über das zu bekommen, was initiiert wurde und geschehen ist. Hier wäre eine umfassende editorische Einleitung, die die Chronologie und die empirische Basis genauer vorstellt, eine große Lesehilfe gewesen.

Theoretisch untermauern die Autoren ihre Argumentationen immer wieder mit Literatur aus der Diskussion zum interreligiösen Lernen (so bspw. im Beitrag von *Martin Jäggle*; 31-42). Vielleicht liegt in diesem Kurzschluss von der Diskussion um die christliche Ökumene hin zum interreligiösen Dialog eine Einsicht: Dass nämlich die konfessionelle Kooperation in Österreich wie in Deutschland eine mögliche Bedingung (?) für einen gelingenden Dialog mit dem nichtchristlichen Religionsunterricht sein wird.

Matthias Gronover

Sybillе Becker, Leib – Bildung – Geschlecht. Perspektiven für die Religionspädagogik (Theologische Frauenforschung in Europa; Bd. 13), Münster (LIT) 2005 [360 S.; ISBN 3-8258-6628-9]

Eine anregende und ungewohnte Perspektive für eine geschlechtersensible und leiborientierte Religionspädagogik zeigt die interdisziplinär angelegte Frankfurter Dissertation von Sybillе Becker unter dem Titel „Leib – Bildung – Geschlecht“ auf. Sie verknüpft zwei bisher kaum verbundene Diskurse in konstruktiv-kritischer Weise: (1) die Diskussion um die Bedeutung der Leiblichkeit und sinnlichen Wahrnehmung in Lernprozessen und (2) die aktuelle Debatte in feministischer Theoriebildung und Genderforschung über die Bedeutung des Geschlechts. Becker untersucht beide Forschungsfelder auf ihre Relevanz für *religiöse Bildungsprozesse*. Es gelingt ihr dabei, einen anspruchsvollen, kritisch fundierten und ertragreichen Dialog mit theologischen, pädagogischen, philosophischen und soziologischen Studien zu führen.

Beckers Grundanliegen zeigt sich in dem von ihr gewählten Begriff des „Leibkörpers“ (17f.), da hier der Dualismus zwischen Leib als innerer, lebendiger Größe und Körper als äußerer, rein fleischlicher Gestalt aufgebrochen wird. Diese ambigue Konstitution des Leibkörpers und die komplexen Wechselbezüge innerhalb dieses als sich selbst und Andere Wahrnehmenden und gleichzeitig Wahrgenommenen sollen aufgedeckt und nach den Folgen für religionspädagogische Theoriebildung befragt werden. Becker will den Blick von außen auf den Körper, der durch die Sozialität konstituiert wird, und die innere Wahrnehmungsfähigkeit der eigenen Existenz als eine leibliche in ihre bildungstheologische Analyse einbeziehen.

Nach der Einleitung werden im *zweiten Kapitel* (21-111) verschiedene „Ausgangsfelder der Fragestellung“ gesichtet: die historische Körper- und Leibfeindlichkeit christlicher Erziehung (Horst Rumpf, Christine Wiesmüller), die leibliche Wahrnehmung und ästhetische Dimension des Lernens (Peter Biehl), religionspädagogische Konzeptionen der Ganzheitlichkeit (Gottfried Adam, Karl Ernst Nipkow, Elisabeth Buck, Eva-Maria Bauer), Studien zur leiblichen Geschlechtlichkeit in feministischer Forschung (Barbara Duden) und zum Leibkörper in der Praktischen Theologie (Hildrun Kefler, Susanne Sandherr). Hier wird etwa die historische Entwicklung der Körperverständnisse dargelegt: das eigenleibliche Erleben sei im Laufe der Geschichte hinter die Wahrnehmung des Körpers von außen zurückgetreten (81-94). Im *dritten Kapitel* (112-201) beginnt Becker ihre hermeneutische Analyse mit der Innenperspektive des Leibes, d.h. religionspädagogische (Biehl, Rumpf), pädagogische (Jürgen Seewald), theologische (Jürgen Moltmann) und feministische Konzepte werden nach der Bedeutung befragt, die sie der Wahrnehmungsfähigkeit des Leibes für (religiöse) Bildungsprozesse zumessen. Im *vierten Kapitel* (202-258) werden praktisch-theologische (Dietrich Zilleßen), pädagogische (Käte Meyer-Drawe) und theologische Studien (Susanne Heine) zur sozialen Eingebundenheit des Leibkörpers kritisch gesichtet, die die gesellschaftliche Prägung des Blicks von außen auf den Leibkörper thematisieren und die Konsequenzen dieses Blicks für das Ich-Erleben erörtern. Im *fünften Kapitel* (258-322) bezieht Becker die Potenziale der Wahrnehmungsfähigkeit und Sozialität des Leibkörpers für Bildungsprozesse auf die Geschlechtlichkeit jedes Subjekts. Grundlage dafür ist die Position des Philosophen Maurice Merleau-Ponty, der leibliche Geschlechtlichkeit als Ausdruck von Wahrnehmung und Sozialität versteht. Immer wieder weist Becker hier die Ambiguität des Leibkörpers, seine soziale Gebundenheit und eigenständige Lebendigkeit, seine Unverfügbarkeit in seiner Kontingenz und Opazität (Undurchsichtigkeit) in verschiedenen Ansätzen auf: Die Soziologin Gesa Lindemann z.B. stellt eine grundsätzliche Analogie zwischen Leiblichkeit und Geschlechtlichkeit in ihrer Intentionalität durch Sozialität heraus

und fragt nach den Strukturen der kulturellen Geschlechterdifferenz in der körperlichen Wahrnehmung und im leiblichen Erleben. Die Philosophin *Elisabeth List* sieht trotz der berechtigten post-modernen Kritik am idealistischen Vernunftsubjekt in der leiblichen Verankerung einen Hinweis auf die Ursprünglichkeit von Subjektivität in der Individualität des lebendigen Organismus. Nach der nordamerikanischen Theologin *Paula Cooe*y verkörpert der geschlechtliche Körper die Spitze der ambigen Spannung, da er mit gesellschaftlichen Bedeutungen besonders belegt sei.

Als *Fazit* wirbt *Becker* für ein Verständnis des Leibkörpers in seiner Ambiguität als Grundlage für ein bildungstheoretisches Subjektverständnis: „Mit dem Verständnis einer ambigen Struktur des Leibkörpers kann die Bildung von Subjektivität in einem geschlechtlichen Leibkörper als selbst bestimmter wie sozial bestimmter Prozess fassbar werden.“ (260f.) Die Ambiguität des geschlechtlichen Leibkörpers wird so zum ausdrücklichen Potenzial für religiöse Bildungsprozesse. *Becker* plädiert für eine Kultivierung der, bisher unterbelichteten, leiblichen Seite: „Dabei ist Leibkörper nicht quasi als Medium misszuverstehen, durch das die kognitiven Wissensgehalte sich besser transportieren ließen. Vielmehr stellen coenästhetische Wahrnehmungen [also: die Erfassung von Wirklichkeit in Form einer ganzheitlichen Tiefensensibilität, A.R.] wie präsentative Symbolisierungen eigene Qualitäten und eigene Gehalte von Bildung dar.“ (333) In den Ausdrucksformen der gelebten religiösen Traditionen, so *Becker*, liege bereits ein Potenzial, diese leiblich intuitiven Wahrnehmungsformen zu kultivieren. Zugleich macht sie auf Gefahren in leiblichen Lernprozessen und auf soziale Zwänge durch kulturelle Prägungen aufmerksam. Daher ist ihr auf Grundlage des Verständnisses von Geschlecht als prozessualer Kategorie (Konzept des ‘doing gender’) ein geschlechtssensibler Blick auf Strukturen der Interaktionsprozesse unabdingbar.

Becker gelingt es durchgängig, die stark elaborierten und anspruchsvollen Studien mit einer qualifizierten Leserführung, etwa durch das konsequente Einflechten von Originalzitate und kurzen Resümees, verständlich und in ihren gegenseitigen Bezügen darzulegen. Defizite, Leistungen und religionspädagogisch ergiebige Anknüpfungspunkte der einzelnen Studien werden treffsicher benannt. Bemerkenswert ist *Beckers* Verbindung von bildungstheoretischem Interesse und theologischer Perspektive: „Sinnlich-leibliche Wahrnehmungsfähigkeit wird damit gleichzeitig zur Voraussetzung und zum Ziel von religionspädagogischem Handeln. Theologisch ist sie personale Voraussetzung von Personsein und als göttliche Schöpfung im Bildungsprozess unverfügbar.“ (341) Eine besondere Stärke der Dissertation bildet die kritische Integration disparater Diskurse, sodass Inspirationen für religionspädagogische Theoriebildung und Praxis offen gelegt werden (z.B. Zueinander der ästhetischen und ethischen Perspektive beim Wahrnehmen, religiöse Relevanz coenästhetischer Wahrnehmung und körperlichen Ausdrucks).

Annegret Reese

Ralph Bergold, Unterbrechende Ethik. Ein neues religionspädagogisches Konzept für ethische Bildungsarbeit mit Erwachsenen (Bamberger Theologische Studien; Bd. 27), Frankfurt am Main (Peter Lang) 2005 [268 S.; ISBN 3-631-54227-5]

Angesichts der gesellschaftlichen und kirchlichen Entwicklungen entwirft *Ralph Bergold* ein religionspädagogisches Konzept für kirchliche Erwachsenenbildung, dem das Prinzip der Unterbrechung als Grundaufmerksamkeit innewohnt. Dabei beschreibt er mit dem Blick auf die Reich-Gottes-Vision (Mk 1,15) Unterbrechung als eschatologische Kurzdefinition von Religion (*Johann Baptist Metz*). Für kirchliche Bildungsarbeit ist es didaktisch demnach an der Zeit, sich von einem verkürzten Korrelationsverständnis zu verabschieden, das versucht, theologisches Grundwissen und kirchliche Grundhaltungen zeitgemäß zu verpacken. Eine Didaktik der Unterbrechung zielt vielmehr darauf ab, gewohnte und gesellschaftliche Lebensentwürfe mit christlichen Grundprinzipien zu konfrontieren und somit zu unterbrechen. Die vier Zeilen des Untertitels erheben gleichsam einen vierfachen Anspruch: Es geht erstens um ein *neues*, zweitens um ein *religionspädagogisches* Konzept. Drittens wird impliziert, dass Bildungsarbeit selbst *ethisch* relevant ist, dass also Inhalt und Form der ethischen Bildungsarbeit wechselseitig zumindest kritisch in Beziehung zu setzen sind. Und viertens geht es darum, in kirchlicher Erwachsenenbildung nicht für oder vor, sondern *mit* Erwachsenen als Subjekten der Bildungsprozesse zu arbeiten.

Während – nach einer kurzen Themen- und Methodeneinführung – in *Kapitel 2* (24-87) der kirchliche Hintergrund quasi als konkreter Globe wertevermittelnder Erwachsenenbildung in den Blick kommt, widmet sich das *Kapitel 3* (88-151) der Wertefrage. Vor dem Hintergrund gesellschaftlicher und lebensweltlicher Werteentwicklung bringt der Autor die Zusage Jesu aus dem Markusevangelium in den Blick, wonach das Reich Gottes angebrochen bzw. „da“ (*Meinrad Limbeck*) ist. Diese eschatologisch geprägte Aufmerksamkeit ermöglicht es, sich im *Kapitel 4* (152-192) jenen Kernfragen zu nähern, die angesichts einer pluriformen Gesellschaft zu den drängenden Bildungsfragen und -aufgaben gehören. Das didaktische Konzept und die dahinterstehenden Grundprinzipien für ethische Erwachsenenbildung in kirchlicher Trägerschaft (*Kapitel 5*; 193-227) sowie weiterführende Perspektiven (*Kapitel 6*; 228-238) bündeln die zuvor entwickelte Aufmerksamkeit für die konkrete Bildungsarbeit mit Erwachsenen.

Weil *Bergold* eine gründliche Verortung der Erwachsenenbildung generell vornimmt und deren Wertevermittlung speziell im gesellschaftlichen, institutionellen und kirchlichen Kontext beschreibt, gelingt es ihm, ein profilgeleitetes Konzept für ethische Bildung in der Erwachsenenarbeit zu entwickeln. Dessen Stärke liegt in der Bewusstmachung einer klaren ethischen Position, die durch Unterbrechungsprozesse gesellschaftliche und lebensweltliche Konzepte hinterfragt, provoziert und erweitert. Wertevermittlung wird in diesem Sinne nicht mehr als – inzwischen ohnehin unmögliche – Weitergabe von Moral- und Wertekanon verstanden, sondern muss pluralitätsfähig gemacht werden, indem sie sich unterbrechend zum Beispiel gegen ökonomische Außensteuerungen und globale Entpersonalisierung von Beziehungen richtet. Dabei ist eine „Pünktlichkeit“ (*Rudolf Engert*) als Aufmerksamkeit für kontextuelle Bezüge gefordert. Ethische Erwachsenenarbeit zielt deshalb nicht in erster Linie auf Vertröstung ab, sondern

ist „im Sinne von Metz, Handlungs- und Entscheidungsauftrag in dieser Welt (apokalyptischer Stachel). Hieraus ergeben sich Optionen für eine Wertevermittlung und -orientierung.“ (150) Dementsprechend wendet sich *Bergold* deutlich gegen ein anthropologisch ausgerichtetes Verständnis kirchlicher Erwachsenenbildung, das die Aufmerksamkeit auf Defizite, Mangelerscheinungen und Krisenerfahrungen menschlicher Lebenswelten richtet, und schlägt viel mehr eine eschatologische Aufmerksamkeit vor, die danach fragt, „woran sich Menschen orientieren, worin sie ihren Sinn finden“ (151) Vor diesem Hintergrund soll eine Unterbrechung, eine Konfrontation und in Folge eine bewusste reflektierte Auseinandersetzung innerhalb eines ethischen Bildungsprozesses ermöglicht werden. Konsequenterweise fordert *Bergold* mehr als neutrale Wissens- und Informationsvermittlung. „Von ihrer kritischen Funktion her hat katholische Erwachsenenbildung auch über aktionale Formen praxisverändernder Bildung nachzudenken.“ (86) Dahinter steht ein Verständnis von Kirche, in der sich die Bedeutsamkeit des Glaubens auch in einem Wertebewusstsein entfaltet und die sich mit diesem nicht verschließt, sondern gesellschaftlich präsent ist und an verschiedenen Orten das Gespräch aufnimmt.

Die didaktischen Schlussfolgerungen dieses Bildungskonzepts sind zum Teil Selbstverständlichkeiten zeitgemäßer Lernprozesse (Lebensweltlichkeit, lebenslanges Lernen, Orientierung statt Wissen), zum Teil implizieren sie jedoch deutlich das Konzept einer unterbrechenden Ethik: Zu erwerbende Kompetenzen schließen auch Krisen-, Konflikt- sowie Unsicherheitsfähigkeit ein – Unterbrechung nicht nur als methodische Technik, sondern als Grundstruktur christlicher Glaubens- und Lebenshaltung. Somit wird angedeutet, dass konkrete Bildungsprozesse sowie die Leitungs- und Gruppenkonzepte selbst ethische Konsequenzen haben und Teilnehmer/innen dieser Bildungsarbeit selbst auch als ethisch handelnde Subjekt geachtet werden können. Eine didaktische Reflexion über diesen Zusammenhang von Inhalt und Form ethischer Bildungsarbeit mit Erwachsenen entfaltet das Buch jedoch kaum. Jedoch geht es zuversichtlich davon aus, dass den Teilnehmer/innen in der kirchlichen Erwachsenenbildung Unterbrechungen im Bildungsprozess selbst zugemutet werden können und sollen.

Elmar Fiechter-Alber

Stefan Betting, Die Kultur des Friedens im Religionsunterricht mit Schülern im Förder-schwerpunkt Lernen (Religionspädagogische Perspektiven; Bd. 42), Essen (Die Blaue Eule) 2005 [281 S.; ISBN 3-89924-127-4]

Während zahlreiche US-amerikanische Universitäten – von der Columbia University (New York) bis zur University of Hawaii (Honolulu) – Peace and Conflict Studies in ihrem Studienangebot haben und darin Bachelor- und Masterabschlüsse ermöglichen, hält sich das universitäre Angebot an friedenswissenschaftlichen Studienangeboten hierzulande in Grenzen. Dasselbe gilt für die Friedenserziehung als friedenswissenschaftliche Teildisziplin. Sie fristet, obwohl sie das Zentrum ethischen Lernens markiert, bereits seit Jahrzehnten – nach einer boomartigen Berücksichtigung in den 1970er Jahren – sowohl auf pädagogisch-wissenschaftlicher als auch auf erzieherisch-praktischer Ebene ein Schattendasein. Jedenfalls als Friedenserziehung an sich. Im Detail und letztlich der Sache nach gibt es sie allerdings durchaus: beispielsweise im großen Themenspektrum der Sozialwissenschaften und der Bildungsarbeit, das von Arbeit/Arbeitslosigkeit bis hin zu Zivilcourage reicht. Dass sie heute aber auch ‘an sich’ noch postuliert, reflektiert, konzipiert und realisiert werden darf, kann und muss, das zeigt vorliegende Dissertation.

In ihr spannt der Lehrer einer nordrhein-westfälischen Förderschule (Schulen für Lernbehinderte weisen den höchsten Anteil von Gewaltvorkommnissen an Schulen auf) den Bogen von einer *gesamtgesellschaftlichen Gewaltanalyse* und dem *Konfliktlösungsverhalten junger lernbehinderter Menschen* über die mit der *UNO-Dekade „Kultur des Friedens“* beschriebenen Herausforderungen sowie eine *bibeltheologische Orientierung* hin zu einer *Friedenserziehung im Religionsunterricht* für Lernbehinderte im Interesse der Mitwirkung am Entstehen einer Kultur des Friedens. Wegweisend sind für den Autor u.a. das von *Johan Galtung* geprägte Gewaltverständnis (kulturelle, strukturelle, personale Gewalt), empirische Untersuchungen zum Gewaltverhalten Lernbehinderter, das von der UNO bzw. UNESCO für 2000-2010 ins Leben gerufene Projekt „culture of peace“, die im Zeichen globalen Lernens sich verstehende „Pädagogik des Anderen“ von *Werner Wintersteiner*, die im Vertrauen auf eine „Dritte Macht“ (JHWH, Gott) verankerte Friedenstheologie und -didaktik *Egon Spiegels* sowie die kritisch-kommunikative Religionsdidaktik *Roland Kollmanns* und das Spiritualitätsverständnis von *Matthias Scharer* als Ausgangspunkt und Basis einer Kultur des Friedens im Religionsunterricht und – davon ausgehend – in der Schule.

Endlich ist damit in der Religionspädagogik wieder einmal eine friedenspädagogische Monographie verfasst und ein längst überfälliger Vorstoß gemacht worden. An einem Punkt wird aber sicher in der nächsten Zeit noch friedenswissenschaftlich weiterzudenken sein: in der Frage, ob Friedensdidaktik weiterhin vornehmlich am Anderen des Anderen ansetzen und sich an Aspekten des Fremden und der Überwindung bzw. Integration von Differenzen abarbeiten möchte, oder ob sie davon ausgeht, was Allen substantiell gemeinsam ist, und vor diesem Hintergrund das Andere beim Anderen als das Besondere qualifiziert und integriert. Hier scheint mir – gerade im Hinblick auf interreligiöses Lernen – ein didaktischer Schlüssel zu liegen. Und auch dieser Punkt ist didaktisch wesentlich: Setze ich in friedenspädagogischen Prozessen bei dem an, was als

Gewalt ins Auge sticht, und perpetuiere diese unweigerlich, oder knüpfe ich an Phänomenen gewaltfreier Lebens- und Weltgestaltung an und verlängere diese in Gewalt überwindender Absicht?

Die einschlägige Arbeit *Stefan Bettings* – sie beinhaltet nicht zuletzt eine Unterrichtsreihe zum Thema „Frieden“ – stellt ein aktuelles Zwischenresümee dar und markiert bahnbrechende Perspektiven. Jetzt darf nicht wieder lange nichts kommen.

Egon Spiegel

Sandra Büchel-Thalmaier, Dekonstruktive und Rekonstruktive Perspektiven auf Identität und Geschlecht. Eine feministisch-religionspädagogische Analyse (Theologische Frauenforschung in Europa; Bd. 19), Münster (LIT) 2005 [446 S.; ISBN 3-8258-8021-4]

Wenn Lehrerinnen oder Lehrer aus ihrer Schulpraxis berichten, hört man immer wieder, wie sie zwischen „ihren Mädchen“ und „ihren Jungs“ in der Klasse differenzieren. Mal sind die Mädchen die Schwatzhafte, mal sind die Jungen die lautstarken Raufbolde. An solchen stereotyp formulierten Beispielen würde *Sandra Büchel-Thalmaier* die geschlechtsspezifische Wahrnehmung der Schülerschaft vonseiten der Lehrer/innen gefallen, zufrieden aber wäre sie damit nicht: Sie fordert mit ihrer Dissertation (katholisch / Universität Luzern) u.a. ein, dass „neue Sichtweisen auf Weiblichkeit und Männlichkeit entfaltet werden, ohne dass dabei erneut dichotome Stereotypen oder eindimensionale Bilder reproduziert werden müssen“ (409).

Büchel-Thalmaier zeigt die grundsätzliche Notwendigkeit einer geschlechterbewussten Religionspädagogik auf. Diese hat zum Ziel, „Mädchen und Jungen, Frauen und Männer auf d[em] Weg der geschlechtsspezifischen Identitätsbildung zu begleiten, sie auch herauszufordern, neue Perspektiven auf Geschlecht und Geschlechtlichkeit zu werfen und dabei religiöse Aspekte als einen Sinn- und Deutungshorizont in den Dialog um die Frage der individuellen ebenso wie der gemeinschaftlichen Lebensgestaltung einzubringen.“ (3)

Zu diesem überzeugenden Ergebnis kommt *Büchel-Thalmaier* durch breite Analysen verschiedener Ansätze, die sie in drei Kapitel gliedert: Im *ersten Kapitel* (7-121) geht sie dem Thema „Identität und Identitätsbildung in Pädagogik und Religionspädagogik“ nach. Es war gewiss keine leichte Aufgabe, eine Auswahl der zu untersuchenden Texte zu treffen. Mit *George Herbert Mead* und *Erik H. Erikson* steigt die Autorin mit zwei Klassikern zum Thema Identität ein. Im Weiteren ist es ihr wichtig, „Identität und Identitätsbildung“ auf unterschiedlichen, inhaltlichen Ebenen zu betrachten (anthropologische Grundlagen, soziologische Aspekte, entwicklungspsychologische Faktoren). Sie zeigt, dass Identitätsbildung „als ein wesentlicher Aspekt des Bildungsprozesses zu verstehen“ (52) ist. Im religionspädagogischen Abschnitt analysiert die Autorin u.a. Texte zum (meist) katholischen Religionsunterricht und zur katholisch-kirchlichen Jugendarbeit. Für ihre weiteren Ausführungen werden dabei folgende Grunderkenntnisse leitend: *Büchel-Thalmaier* versteht Identität nicht als einen statischen Zustand, sondern die Bildung der Identität sei „ein lebenslang sich vollziehender Prozess“ (117). Für eine angemessene Begleitung der Identitätsbildungsprozesse müssten sowohl strukturelle Rahmenbedingungen (gesellschaftliche und kulturelle Aspekte) als auch die individuelle Entwicklung (intersubjektive und intrapsychische Faktoren) berücksichtigt werden (118). Am Ende des ersten Kapitels hält sie auch resümierend fest, dass die Geschlechterperspektive in den von ihr analysierten Texten „nicht zur Sprache“ (118) kam.

Deswegen wendet sie sich mit den nächsten Kapiteln den beiden Bereichen „der feministischen Theorie“ und der „Psychoanalyse“ zu. Zunächst geht es im *zweiten Kapitel* (122-228) um die „Grundlegungen“ dieser beiden Bereiche, im *dritten Kapitel* (229-351) dann um „eine kritische Auseinandersetzung an den Schnittstellen von Feministischer Theorie und Psychoanalyse“. In Auseinandersetzung mit u.a. *Nancy Chodorow*,

Jessica Benjamin, Luce Irigaray, Judith Butler arbeitet Büchel-Thalmaier ein Verständnis von weiblicher Identität und den Prozessen dieser Identitätsbildung heraus.

Im vierten Kapitel (351-413) legt die Autorin Folgerungen und Konsequenzen für die Religionspädagogik dar. Sie hebt dabei noch einmal deutlich hervor, dass ihr sowohl die theologische als auch die entwicklungspsychologische Perspektive wichtig ist: „Eine theologische Perspektive, die das Subjektsein von Mädchen und Jungen, Frauen und Männern auch in Bezug auf ihren Glauben ernst nimmt, dieses theologisch in der Gotesebenbildlichkeit (Menschen sind als Mann bzw. als Frau Ebenbild Gottes) und in der Würde ihres Seins, das immer auch Geschlechtsein umfasst, verankert und dadurch eine Subjekt-Subjekt-Beziehung im Lernprozess begründet. Und eine entwicklungspsychologische Perspektive, die lebensgeschichtliche Veränderungen aufgrund von Lebensalter, Lebenskrisen, Lebenserfahrungen etc. als konstitutiv für den Verständniszugang zu Religion und Glauben ansieht und dabei die sozialisationsbedingten Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen, Frauen und Männer in den Blick nimmt“ (371f.). In diesen Zusammenhängen arbeitet Büchel-Thalmaier ihren eigenen religionspädagogischen Ansatz zur Geschlechterfrage heraus: „Die Geschlechterperspektive einnehmen – Weiblichkeit und Männlichkeit gestalten“ (408). Wie der Titel des Buches bereits zeigt, sind ihr dabei „dekonstruktive und rekonstruktive Perspektiven“ wichtig. Einerseits der dekonstruierende Blick, der die Geschlechterperspektive bewusst einnimmt und aufzeigt, wie Geschlechterkonstruktionen in Theologie und Religionspädagogik gewirkt haben bzw. wirken. Zugleich aber andererseits auch der rekonstruierende Blick, der dazu beiträgt, neue theologische und religionspädagogische Perspektiven für gegenwärtige Lebenskontexte und Lebensentwürfe zu eröffnen.

Am Ende des Buches angekommen hatte ich den Wunsch, nun ein weiteres anregendes Buch von Büchel-Thalmaier zu lesen: Eines, in welchem sie konkrete Themen nach den von ihr beschriebenen „Prinzipien feministisch-religionspädagogischer Bildungsarbeit“ (413) für Religionsunterricht und Jugendarbeit aufarbeitet, um so allen, die geschlechtsspezifische Unterschiede im Religionsunterricht wahrnehmen, konkrete Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen.

Anke Edelbrock

Elisabeth Eicher-Dröge, Im Dialog mit Kirche und Welt? Katholische Akademien in Deutschland. Identität im Wandel von fünf Jahrzehnten (1951-2001) (Theologie und Praxis; Bd. 21), Münster (LIT) 2003 [302 S.; ISBN 3-8258-7019-7]

Die vorliegende Studie stellt die Frage nach der Verortung katholischer Akademien auf dem schwieriger werdenden kirchlichen Weg in das dritte Jahrtausend, mithin die Frage nach der 'Identität' einer katholischen Akademie. Sie wurde im Wintersemester 2002/03 als Dissertation an der Universität Siegen angenommen. Die Arbeit gliedert sich in drei große Kapitel, die zugleich die Grundstruktur der Dissertation kenntlich machen. Das *erste Kapitel* (27-112) befasst sich mit der Profilbildung katholischer Akademien in der Nachkriegszeit, zwischen 1945-1960. Den Transformationsprozessen von der zweiten Gründungswelle bis zur Gegenwart, ausgehend von der Konzilszeit, ist das umfangreichste *zweite Kapitel* (113-242) gewidmet, bevor ein eher kurzes *drittes Kapitel* (243-266) sich mit Akademieidentität heute befasst. Bereits die äußere Struktur der Arbeit, die in praktisch-theologischem Interesse die Geschichte der Akademien in der Bundesrepublik Deutschland aufarbeitet, verweist auf die zentrale Leistung der Studie, nämlich die Entwicklung der Akademiearbeit in konzeptioneller Perspektive problemorientiert darzustellen.

Die Verfasserin nimmt zunächst den Forschungsstand zu ihrem Thema auf, der mit wenigen grundlegenden Beiträgen (*Rudolf Englert, Karl Foitzik, Gotthard Fuchs, Martina Blasberg-Kuhnke, Oliver M. Schütz*) übersichtlich darzustellen ist. In systematisierender Perspektive wird die Funktion wissenschaftlicher Akademien bestimmt mit (1) Betreuung wissenschaftlicher Vorhaben, (2) Diskussion dringender Themen und (3) Fruchtbarmachung der Ergebnisse für die Gesellschaft. Unter dem Begriff „Katholische Akademie“ verbirgt sich eine Vielzahl von Einrichtungen mit unterschiedlichen Arbeitsschwerpunkten von der allgemeinen Erwachsenenbildung bis zum interdisziplinären Expertengespräch (vgl. 14). Gegenwärtig gehören nach Darstellung der Studie 28 Einrichtungen unter diese Kategorie, die unter dem Namen „Katholische Akademie“ firmieren. Da der Identitätsbegriff im Zentrum ihrer Studie stehen soll, widmet die Verfasserin ausführliche Erörterungen der Diskussion um den Begriff einer „kollektiven Identität“ (*Hermann Steinkamp*).

Auf dieser Basis wird sodann die Profilentwicklung in der Nachkriegszeit nachgezeichnet, beginnend mit Modellen und Konzeptionen der ersten Gründungsphase, die nach einer Renaissance des Naturrechtsdenkens die Begegnung und das Gespräch zwischen Glaube und Welt in den Mittelpunkt stellt

Die zweite Gründungswelle wurde auf diesem Hintergrund wesentlich bestimmt durch die gesellschaftlichen Entwicklungen in der Erwachsenenbildung sowie kirchlicherseits durch das *Zweite Vatikanische Konzil*.

Im Verlauf der 1980er und 90er Jahre wurde es in der öffentlichen Diskussion relativ still um die Akademien. Die Verfasserin konstatiert, der euphorische und zukunftsoptimistische Ton der ersten Gründungsphase sei fast vollständig verschwunden; Ähnliches gilt für die Aufbrüche des *Zweiten Vatikanischen Konzils*. Neuere Konzeptionen beschäftigen sich nicht mehr explizit mit der Akademie als Laienwerk oder mit der Funktion der Akademie für die Laien in der Kirche. Die fehlende Vernetzung der Akade-

mien mit anderen Ausdrucksformen kirchlichen Lebens, angefangen von der allgemeinen Erwachsenenbildung bis hin zur Gemeindepastoral (244), verweist auf das Grundproblem, das für den kirchlichen Binnenbezug das Dialogmotiv, ein Grundzug von Akademieidentität schlechthin, kaum eingelöst wird. Die Funktion der Akademien wird zunehmend darin gesehen, den Diskurs über politische und kirchlich heikle Themen wach zu halten und 'religiöse Kompetenz' angesichts zunehmender Individualisierung und Pluralisierung entwickeln und entfalten zu helfen. So benennt die Verfasserin die zentralen Herausforderungen der Akademieidentität heute, ergänzt um eine Fülle eher aufgeführter, denn in die Tiefe gearbeiteter weiterer Aspekte. Eine kleine eigene Untersuchung über das offizielle Veranstaltungsangebot von zwei Halbjahresprogrammen der 26 im Leiterkreis vertretenen Akademien in Deutschland für das Jahr 1998 ergänzt und erweitert die bisher anhand von Sekundärliteratur erarbeiteten Erkenntnisse. Aufgrund der 3.255 nach Inhalt, Intention und Dauer erfassten Veranstaltungen erhebt *Elisabeth Eicher-Dröge* Schwerpunkte heutiger Akademiearbeit. Wie aussagekräftig die Analyse der angebotenen Veranstaltungen in den Programmen wirklich ist, ist allerdings zweifelhaft, zeigt doch meine zusammen mit *Gunda Ostermann* 2004 veröffentlichte Studie zur Erwachsenenbildung in den Einrichtungen in Niedersachsen, darunter auch die Akademien, dass Angebot und tatsächlich durchgeführte Veranstaltungen sich zu einem hohen Prozentsatz nicht decken. Die Aussagen zur Akademieidentität aufgrund der angebotenen Programme sind also mit Vorsicht zu genießen. *Eicher-Dröge* kommt zu den Ergebnissen, der Wandel familialer Formen werde von den Akademien wahrgenommen und in unterschiedlicher thematischer Weise aufgegriffen, der Bereich Medien und Kommunikation sei, entgegen der gesellschaftlichen Bedeutung, eher gering, die Bereiche Wissenschaft, Wirtschaft und Politik zählten nach wie vor zu den traditionellen Aufgabefeldern von Akademiearbeit und bildeten einen hohen Aufgabenschwerpunkt. Dasselbe gilt für die so genannte 'klassische Bildung', Literatur, Kunst, Musik, Theologie, Philosophie etc. Themen der jüngeren Generation, wie z.B. Ökologie und Tierschutz, neue spirituelle Bewegungen und Jugendreligionen seien nur marginal vertreten, während faktisch etwa ein Fünftel aller Veranstaltungen dezidiert der beruflichen Weiterbildung gewidmet seien. Für die innerkirchliche Reflexion ist schließlich auffällig, dass Kirche als lebendiger und wandelbarer Organisation kaum Aufmerksamkeit gewidmet wird, hingegen religiöse Bildung als Orientierungswissen erscheint und kirchlich-religiöse Themen vor allem als klassisches Bildungsgut bearbeitet werden. Die Verfasserin kommt zu dem Gesamtergebnis, dass bei aller Problemhaltigkeit der Akademiearbeit heute diese offensichtlich keine Einrichtungen sind, die sich überlebt haben, wie zu Zeiten des *Zweiten Vatikanischen Konzils* zum Teil befürchtet wurde (265). Im Konzept der Akademiearbeit als „kultureller Diakonie“ (*Gotthard Fuchs*) sieht sie die zukunftsreichste Perspektive einer konstruktiven Weiterentwicklung von Akademieidentität und Akademiearbeit heute.

Die vorliegende Studie ist erkennbar sorgfältig und materialreich erarbeitet worden; Zitationsfehler wissenschaftlicher Sekundärliteratur fallen allerdings wiederholt störend auf. Wer Identitäts- und Konzeptentwicklung katholischer Akademien über einen langen Zeitraum nachverfolgen will, ist mit dem vorliegenden Band bestens bedient.

Silvia Habringer-Hagleitner, Zusammenleben im Kindergarten. Modelle religionspädagogischer Praxis, Stuttgart (Kohlhammer) 2006 [352 S. / ISBN 3-17-19338-4]

In der im letzten Jahr erschienenen Habilitationsschrift der Linzer Religionspädagogin *Silvia Habringer-Hagleitner* geht es, wie der Titel verspricht, um das „Zusammenleben im Kindergarten“. In ihrer Arbeit entfaltet die Verfasserin nach einigen grundsätzlichen, religionspädagogischen Erwägungen über die Konfliktfelder der religiösen Erziehung im Vorschulalter sodann gegenwärtige Modelle religionspädagogischer Praxis, die sie mit dem für Österreich geltenden neuen *Bildungsplan* „*Bildungsqualität im Kindergarten*“ in Beziehung setzt. Hierbei arbeitet sie die positive Ansätze des *Bildungsplans* für die religionspädagogische Arbeit im Kindergarten heraus, deren Erörterung das eigentliche Kernstück ihrer Arbeit vorbereitet: die Darstellung und Analyse von selbsterlebten Erfahrungen im Kindergartenalltag, die sie im Rahmen einer teilnehmenden Hospitation in zwei Einrichtungen zusammengetragen hat. Von hier aus entwickelt sie mit Hilfe der *Themenzentrierten Interaktion* nach *Ruth C. Cohn* ihr neues spiritueldiakonisches Modell. Dabei sind die folgenden Fragestellungen leitend: Wie kann das Zusammenleben und -lernen im Kindergarten so gestaltet werden, dass es zu größtmöglicher Lebendigkeit und Selbstwerdung bei allen Beteiligten – von den Kindern über die Kindergartenpädagog/innen, pädagogischen Mitarbeiter/innen, Leiter/innen bis zu den Eltern – führt? Und welche Rolle kann dabei die christliche Religion in den weithin multikulturell und multireligiös geprägten Kindergärten noch spielen? Dabei legt die Verfasserin Wert auf eine doppelte Wahrnehmungskultur. Es wird einerseits davon ausgegangen, dass der biblische Gott im gegenwärtigen Zusammenleben von Menschen – und damit auch im Zusammenleben im Kindergarten – sich offenbaren und zeigen will. Religionspädagogik verstehe sich in diesem Zusammenhang als Spurensuche. Andererseits versucht sie aus christologischer Perspektive im Sinne der Heilsbotschaft Jesu Christi, das Zusammenleben im Kindergarten als lebensbejahend, prophetisch handelnd und aus Schuldverstrickungen erlösend zu begreifen. Es gelingt ihr dabei, diesen hohen theologischen Anspruch in vielen praktischen Fragen und Beispielen zu konkretisieren. So fragt sie z.B. im prophetischen Sinne, was man tun könne, um hinderliche Strukturen in der Kindergruppe zu verändern. Oder: In welchen Situationen drücken die Kinder Freude am Dasein in der Gruppe aus? Woran leiden einzelne Kinder in der Gruppe? Zwar mag man hier nach dem Offenbarungsbegriff fragen und auch das Verständnis der Prophetie als zu kurz greifend kritisieren. Der Gewinn ist jedenfalls das Bemühen einer umfassenden Wahrnehmung aller beteiligten Personen im Kindergartenalltag, in dem sich gleichzeitig die theologische Grundposition ihres Ansatzes ausdrückt: „Lieben, was ist“ (307). In Anlehnung an *ignatianische* Spiritualität schreibt sie: „Gott ist in allen Dingen. [...] Gott umarmt uns durch die Wirklichkeit“ (309), und beschreibt damit das Leitmotiv für ihr religionspädagogisches Modell.

Auch wenn in dem besprochenen Buch wichtige deutsche Arbeiten beider Konfessionen, wie etwa die von *Hejo Manderscheid*, nicht berücksichtigt wurden, gilt es abschließend festzuhalten, dass der Ansatz, die Gesamtwirklichkeit des Lebens und Lernens mit Kindern in den Blick zu nehmen und anhand der zentralen christlichen Kriterien für die Wirklichkeit des Kindergartenalltags zu deuten, Eltern und Kindergartenpä-

dagog/innen begleiten und Orientierung zum Handeln geben kann. Ein lesenswertes und zu empfehlendes Fachbuch.

Gerhard Schnitzspahn

Gudrun Hackenberg-Treutlein, Professionelles Handeln in der religiös-spirituellen Erwachsenenbildung (Münchner Studien zur Erwachsenenbildung; Bd. 1), Münster (LIT) 2004 [256 S.; ISBN 3-8258-8062-1]

Gudrun Hackenberg-Treutlein untersucht mit ihrer Dissertation, die an der Hochschule für Philosophie in München im Sommersemester 2003 angenommen wurde, das Professionsverständnis und das Professionswissen von Kursleiter/innen, die im religiös-spirituellen Bildungsbereich tätig sind. Mit Hilfe von Experteninterviews soll geklärt werden, wie Erwachsenenbildner/innen professionellen Handlungssinn entwickeln und in ihrer Tätigkeit zur Geltung bringen. Die Autorin leistet damit einen wichtigen Beitrag zu einem Bereich, der bislang kaum gewürdigt wurde.

Die Arbeit umfasst vier Teile, die von unterschiedlichem Umfang und Gewicht sind. In einer breit angelegten Einführung (12-112) werden sowohl kontextuelle Bedingungen der Untersuchung geklärt (Teil 1, 12-81) als auch empirische Verfahren auf ihre Brauchbarkeit für das Untersuchungsfeld vorgestellt und taxiert (Teil 2, 82-112). Dabei werden viele wichtige Facetten des Themas angesprochen (Entstrukturierung des Religiösen, Lebenswelt-Begriff, Aspekte aus der Professionsforschung, der Bildungsbegriff als möglicher Referenzrahmen, quantitative und qualitative Methodik u.a.), bleiben aber meist weitläufig und lassen fragen, ob die Komplexität der ventilerten Themen angemessen zum Tragen kommt. Den Kern der Arbeit machen vier ausgewählte Interviews mit Erwachsenenbildner/innen aus, an denen *Hackenberg-Treutlein* vier unterschiedliche „Typen“ herausarbeitet, wie Erwachsenenbildner sich selbst und ihr berufliches Handeln verstehen (Teil 3, 113-207). Die theoretische Fundierung und Planung der Interviews erfolgt in sorgfältiger, wissenschaftlich profunder Manier.

Mittels eines abschließenden Fragerasters, das einen bilanzierenden und Perspektiven formulierenden Schluss ersetzt, gibt die Autorin Bildungseinrichtungen einen „Leitfaden“ an die Hand, der Anregungen geben soll für „eine erste Einschätzung des persönlichen Gegenübers“ (208) des Erwachsenenbildners.

Den Untersuchungsgegenstand grenzt die Autorin sowohl vom soziokulturellen Bedingungs-feld als auch vom Personenkreis her ein. *Hackenberg-Treutlein* konzentriert sich auf die eurozentrische Perspektive und nimmt Erwachsenenbildner/innen in den Blick, die im Westen Deutschlands arbeiten. Außerdem werden nur solche Interviewpartner/innen ausgewählt, die Christen sind, der katholischen oder evangelischen Konfession angehören (ohne Berücksichtigung von Splittergruppen) und engagiert und aus einer persönlichen Motivation heraus im religiös-spirituellen Bildungsbereich tätig sind. (24f.).

In den Anmerkungen zu ihrem hermeneutischen Vorverständnis grenzt sich die Autorin eindeutig gegenüber einem konstruktivistischen Standpunkt ab, weil i.E. „die gemeinsame Suche nach so etwas wie ‘Wahrheit’ nicht aufgegeben und durch die bescheidene Alternative ‘Viabilität’ (Passung) ersetzt werden“ (38) darf. *Hackenberg-Treutlein* lässt aber u.a. bei ihren Ausführungen zu den empirischen Verfahren nicht erkennen, wie sie diese Unterscheidung einholt, zumal gerade bei der Abwägung der empirischen Verfahren deutlich wird (Teil 2), dass es immer um eine perspektivierte Annäherung an

die Wirklichkeit und nicht um eine 'neutrale' objektive Abbildung von Wirklichkeit geht (s. a. das Didaktikverständnis von *Hackenberg-Treutlein*, 161).

Die Autorin begründet ihr Verfahren, mittels Interviews Aussagen über die Abläufe in der religiös-spirituellen Erwachsenenbildung zu machen, u.a. indem sie eine Unterscheidung zwischen Profession (Beruf, der auf Erwerb zielt), Professionalisierung (Prozess, in dem ein Beruf als solcher wahrgenommen wird) und Professionalität (Phänomen des Handelns) einführt und daran deutlich macht, dass „die Konstitution von professionellem Handlungssinn [...] an die subjektive Perspektive des Akteurs gebunden [ist], welche ein Fremdbeobachten nur annäherungsweise erfassen kann.“ (81)

Aufschlussreich und für die religiös-spirituellen Erwachsenenbildung sicher anregend und weitreichend sind die Typologisierungen, die die Autorin mittels der Interviews vorschlägt. *Hackenberg-Treutlein* macht einen 'Helfertypus' aus, einen 'theologisch-wissenschaftlichen Typus', einen 'dialogischen' und einen 'existentiellen Typus' (155-159). Unklar bleibt jedoch, inwiefern das ausführlich dargestellte methodische Vorgehen ausschlaggebend für die gewonnenen Einsichten und gezogenen Schlussfolgerungen war (s. v.a. 113-148). Das scheint eine grundlegende Schwierigkeit der Arbeit zu sein: Umfassende soziologische Ansätze (*Max Weber*, *Alfred Schütz*) werden auf Fragestellungen der Untersuchung angewendet, wobei der produktive Gewinn dieser Korrelationen für den Leser nur schwer zugänglich ist.

Die Arbeit trägt insgesamt dazu bei, Verstehenshilfen und Deutungsmöglichkeiten für einen forschungsmäßig unterbelichteten, aber nach wie vor bedeutsamen Bildungsbereich zu geben. Deshalb ist die Arbeit für alle, die im Bereich der religiös-spirituellen, aber auch der allgemeinen Erwachsenenbildung tätig sind, ein wichtiges Instrument sowohl zur Selbstvergewisserung als auch zur Weiterentwicklung der eigenen Profession und des professionellen Handelns. Gerade wegen der Fokussierung auf die religiös-spirituellen Erwachsenenbildung verwundert es allerdings, dass wichtige theologische Studien zu diesem Bereich (*Rudolf Englert*, *Martina Blasberg-Kuhnke*, *Ralph Bergold* u.a.) nur am Rande bzw. gar nicht rezipiert wurden.

Mirjam Schambeck

Stefan Heil, Strukturprinzipien religionspädagogischer Professionalität. Wie Religionslehrerinnen und Religionslehrer auf die Bedeutung von Schülerzeichen schließen – eine empirisch-fundierte Berufstheorie (Empirische Theologie; Bd. 15), Berlin (LIT) 2006 [376 S.; ISBN 3-8258-9406-1]

Was macht religionspädagogisches Handeln professionell? Wie können Religionslehrkräfte in der Unterrichtsinteraktion Zeichen individueller Religionsstile und pluraler Erfahrungen ihrer Schüler/innen mit ihrem theologischen Repertoire verknüpfen? Induktiv durch Zuordnung einer Erfahrung zur christlichen Tradition oder deduktiv durch Ableitung einer Erfahrung aus der Tradition? Oder – falschen Alternativen und dem Korrelationsdilemma enttrinnend – mit *Charles Sanders Peirce* abduktiv, indem sie Korrelationen nicht herstellen, sondern aufdecken und aus Überraschendem und Erklärungsbedürftigem neue Hypothesen bilden?

Stefan Heil dokumentiert in seiner Habilitationsschrift den Weg zu einer Berufstheorie in vier Schritten: Seine *wissenschaftstheoretische Grundlegung* (I: 15-52) schöpft aus Pragmatismus und handlungstheoretischen Quellen, methodologisch orientiert er sich an der von *Johannes A. van der Ven* begründeten Intradisziplinarität. Die *Konzeptentwicklung* (II: 53-167) verschränkt religionspädagogische mit professionstheoretischen Herausforderungen zu folgenden Fragestellungen: Wie schließen Lehrende auf die Bedeutung von Beiträgen Lernender? Welche Interaktionsmuster und welche Kompetenzen verbinden sich mit verschiedenen Typen des Schlusses auf Bedeutung? Und welche Konsequenzen resultieren daraus für (religions)pädagogische Aus-, Fort- und Weiterbildung? Dazu wird Religionsunterricht an Gymnasium und Hauptschule videographiert, hernach werden Lehrkräfte zu Schlüsselszenen interviewt (*stimulated recalls*). Die Analyse der transkribierten Daten erfolgt mit *Anselm L. Strauss* und *Juliet Corbin* zugunsten einer *empirically Grounded Theory*. *Empirische Ergebnisse* (III: 168-302) verdanken sich also einem von Hypothesen geleiteten Vorgehen, die ihrerseits im Forschungsprozess überprüft und bei Bedarf modifiziert werden. Dieses Verfahren setzt mit offenem Kodieren ein, also mit der Bildung von Kategorien, wie sie sich zunächst aus einzelnen Unterrichtsstunden, dann übergreifend aus der Gesamtstichprobe ermitteln lassen. Das nachfolgende axiale Kodieren ordnet diese Kategorien zu Hypothesen, und das selektive Kodieren gießt diese schließlich in eine empirisch fundierte Theorie. Diese wird mittels *Segmentanalyse* – einem in der Würzburger Arbeitsgruppe um *Hans-Georg Ziebertz* entwickelten Verfahren – überprüft. Vier Schlussmodi kommen vor: Sowohl Deduktion als auch Induktion führen zu einer von der Lehrerin vorab fixierten Bedeutung; der Modus des Nicht-Schließens lässt Äußerungen von Schüler/innen unkommentiert stehen; für abduktive Schlüsse dagegen sind vergleichsweise lange Aushandlungsprozesse und kreative (Her)Vorgänge von Bedeutung charakteristisch, die Schüler/innen ihrer eigenen Zeichenverwendung zuzuschreiben lernen, während ihre Lehrerin ihr eigenes theologisches Repertoire für Wandlungen offen hält, durch Fragen mögliche religiöse Semantiken ihrer Schüler/innen hypothetisch erschließt, bisweilen gar die Rolle einer Hebamme einnimmt, die jene Zeichenbedeutung ans Licht bringt, die gleichsam zur Geburt drängt: Dabei wird das Zusammenspiel von Schlussmodi, Interaktionsmustern und religionspädagogischen Kompetenzen deutlich. Konsequenzen für *religionspädagogo-*

gische Professionalität (IV: 303-331) in Schule und Hochschule werden im vorliegenden Band im knappen Überblick, anderswo ausführlich präsentiert: Das von *Pierre Bourdieu* entwickelte Konzept des *Habitus* zielt darauf, dass Lehrende Handlungsmuster auf neue Konstellationen hin so zu transformieren vermögen, dass partizipative Lernsituationen entstehen können. „Weiterhin sind sie gefordert, die strukturelle Antinomie zwischen Person und Institution in ihr Handeln zu integrieren.“ (323)

Heil legt Strukturprinzipien religionspädagogischer Professionalität vor – auf einem in seiner Weite lohnenden Forschungsweg, den er in (mir sympathischer!) systematischer Strenge und nüchternem Stil beschreibt; lediglich den angekündigten (13 und 168) Anhang mit kodierten Dokumenten finde ich nicht. Regelmäßig hält er zusammenfassend inne, und unterwegs zeigt sich, dass die Grounded Theory als abduktiv konzipierte Forschungsrichtung methodologisch wie geschaffen ist für die Fragestellung, der sich dieser zugleich empirisch und konzeptionell orientierte Forschungszyklus widmet. Offen bleiben bei mir zwei Fragen: Ist nicht auch die von *Heil* favorisierte *Intradisziplinarität* auf andere Modelle verwiesen, „wenn Forschungsergebnisse aus anderen Disziplinen herangezogen werden“ (111), auch wenn diese dann „theologieimmanent“ (34) verarbeitet werden? Mit anderen Worten: Sind auf dem Weg zu einer „Erweiterung und Veränderung der Theologie selbst, ohne dass sie ihre Identität verliert“ (34), nicht gerade *interdisziplinäre* Prozesse konstitutiv? Die andere ist keine Rück-, sondern eine weiterführende Frage: Mäeutische Interaktionsmuster und religionsdidaktische Kompetenzen, wie sie bei Prozessen abduktiven Schließens gefragt sind, lassen mich an mystagogische Wege und daran denken, wie Schüler/innen dem Geheimnis ihres Lebens auf die Spur kommen. Auch wenn *Karl Rahner* mehr in Endnoten (zuerst 29, zuletzt 164) zu Wort kommt als im Fließtext, tun sich mir solche Analogien auf – auch dem Autor?

In jedem Fall leistet er mit seiner Untersuchung einen eigenständigen und überzeugenden Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik und ihrer Unterrichtsforschung.

Klaus Kießling

Institut für berufsorientierte Religionspädagogik (Hg.), *Lernfelddidaktik als Herausforderung. Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen* (gott-leben-beruf. Schriften des Instituts für berufsorientierte Religionspädagogik; Bd. 1), Norderstedt (Books on Demand) [260 S.; ISBN 3-8334-3149-0]

Herausgeber, Titel und Untertitel lassen aufhorchen. Ein *Institut für berufsorientierte Religionspädagogik* klingt viel versprechend und könnte eine Lücke in der religionspädagogischen Landschaft schließen. Mit diesem ersten Band soll vermutlich eine Schriftenreihe eröffnet werden, die sich gezielt der berufsorientierten Religionspädagogik widmet. Insofern könnte dem vorliegenden Band 1 durchaus programmatische Intention zugeschrieben werden.

Dass die *Lernfelddidaktik als Herausforderung* begriffen wird, signalisiert jedoch den defensiven Charakter und reiht sich in die Semantik entsprechender Publikationen zur Religionspädagogik ein, die sich ebenfalls mit 'Herausforderung', 'Umbruch', 'Abbruch', 'Krise' oder gar 'Abseits' beschäftigen. Von einem Initialband eines neuen Instituts dürfte man schon im Titel mehr erwarten als die Fortsetzung einer Marginalisierungsdefensive.

Erstaunen lässt weiterhin das Programm der Reihe: *gott-leben-beruf*. Die Tatsache, dass die klassische Sicht des Berufs nicht mehr trägt und dieser Situation durch lebenslanges Lernen (besser wäre hier von lebensbegleitendem Lernen zu sprechen) und das Ausüben mehrerer Berufe bzw. Tätigkeiten Rechnung getragen werden muss, findet nur insofern Berücksichtigung, als im abschließenden Schlussbeitrag der Herausgeber (220) unvermittelt von der Notwendigkeit einer *Theologie der Arbeit* spricht. Ob das dem Anspruch eines *Perspektivenwechsels* genügt, ist mehr als fraglich. Statt eines wiederholten Rekapitulierens von Lernfeldkonzepten in den „theoriegeleiteten“ (215) Abschnitten 2–4 wäre nicht nur eine Klärung der veränderten Bedeutung von Beruf in Richtung Religionspädagogik wünschenswert gewesen, sondern auch eine Konkretisierung theologischer Leitmotive wie etwa *Reich Gottes*. Dass der *Grundlagenplan*¹ dieses Motiv als grundlegendes Interpretament beansprucht, entbindet noch lange nicht davon, dieses theologische Motiv religionspädagogisch zu entfalten, vor allem dann, wenn schon der *Grundlagenplan* dies zu leisten unterlassen hat.

Dieses religionspädagogische Defizit zeigt sich denn auch in den „praxisorientierten“ (215) Beiträgen (Abschnitt 5). Unterrichtspraktische Entfaltungen können nur so gut sein, wie es die religionspädagogische Grundlegung versteht, Theologie in die Berufsschule hinein zu übersetzen. Insofern kann es nicht überraschen, wenn der Bezug des Religionsunterrichts zu den berufsbezogenen Lernfeldern nicht glückt, gezwungen erscheint und theologisch einfach schief ist. Nur so ist nachzuvollziehen, wenn z.B. das Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg als Auslegungsmodell für *Zukunftsaspekte der Industriegesellschaft* (198) herangezogen oder vom *Aufbrechen religiöser Fragen* gesprochen wird, obwohl in keinem der Beiträge geklärt ist, was solche Fragen als religiös qualifiziert.

¹ *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), *Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht an Berufsschulen*, München 2002.

Die Herausgeber sind sich durchaus bewusst, dass sie sich mit diesem Band in einen Bereich vorwagen, auf den „sich die neue curriculare Orientierung für die Berufsschule in kulturellen und strukturellen Veränderungen des Schullebens bisher kaum niederschlägt“ (53), und es für die Lehrenden noch der Vorbereitungsarbeit bedarf, da „die typische Berufsschule darauf heute (noch) nicht eingerichtet“ ist (ebd.). Genau hier hätte man sich von einem Eröffnungsband eines neu ins Leben gerufenen Instituts mehr erwartet als nur die resignative Feststellung, dass „trotz der Fülle an Literatur zur Lernfelddidaktik [...] sich noch kaum innovative Konzepte [finden], wie Lehrerinnen und Lehrer in diese (und künftige) Aufgaben eingebunden und auf sie vorbereitet werden können“ (73). Ob ein *Exkurs zum „Informellen Lernen“* (73-79) dieses Versäumnis aufwiegt, ist fraglich. Nicht weniger fraglich bleibt, in diese ungeklärte Situation ein so anspruchsvolles Konzept, wie es das Portfolio darstellt, in dieser Kürze anzureißen (79-83).

Nach der Lektüre des Sammelbandes entsteht – allen Beteuerungen zum Trotz – der Eindruck, das sich Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen einem immensen Legitimationsdruck ausgesetzt sieht und sich daher eben doch „verbiegen [muss], um sich als ordentliches Lehrfach zu rechtfertigen“ (4; vgl. a. 8, 10, 69, 218f.). Es kann nicht Aufgabe des Religionsunterrichts sein, zunächst die Bedürftigkeit des Menschen festzustellen, um dann den Religionsunterricht aus ihr zu legitimieren. Deshalb verbieten sich Bemerkungen der Art: „Wenn ich einen Motor baue – mit spezifischen professionellen Kompetenzen – bin ich trotz allem oder gerade auch dann immer ein Mensch mit Sehnsüchten, mit Sorgen, des Trostes bedürftig, bedürftig großer Visionen“ (214f.).

Wenn sich der Band mit seinen 15 „theoriegeleiteten und praxisorientierten Beiträgen“ vorgenommen hat, „das Spezifikum des Religionsunterrichts im Spannungsfeld von Leben, Arbeit, Betrieb und Beruf zu konturieren“ (215), sucht man nicht nur vergeblich nach Konturen – wobei Konturen für eine Initialzündung eines Unternehmens wie des *Instituts für berufsorientierte Religionspädagogik* einfach zu dürftig sind.

Die im Anhang vorgestellten „Ergebnisse einer bundesweiten Erhebung unter den Kultusministerien der Länder“ zum katholischen Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen (222-257) verdient Beachtung, wenn besagter Datenfundus auch zur Thematik kaum beiträgt. Was die Lektüre erschwert: die in den Fließtext eingebundene blassgraue Schreibweise, in der ebenfalls die Fußnoten gehalten sind.

Harald Lang

Johannes Ketzer, Walt Disney ist ein Gott. Eine religionspädagogische Studie zu Phänomenen impliziter Religion in der Lebenswelt der Moderne (Literatur – Medien – Religion; Bd. 17), Wien (LIT) 2005 [252 S.; ISBN 3-8258-8995-5]

Kann ein populärer Kinofilm wie *Walt Disneys* „The Lion King“ zu einem Traditionsträger werden? Eignet sich dieser Film als Medium der religiösen Sozialisation und zum Erwerb religiöser Kompetenz? Das sind die Fragen, die sich die Studie von *Johannes Ketzer* vorlegt und die er beide am Ende bejaht (vgl. 229.233). Den Weg dahin gliedert er in drei dramaturgische ‘Akte’.

Im *ersten Kapitel* „Es werde Licht!“ (15-76) stellt *Ketzer* zunächst *Disney* und seinen Konzern vor, um einen Eindruck von dieser Film-Maschinerie und dem dahinter stehenden Weltbild zu verschaffen. Die anschließende strukturelle Filmanalyse bereitet das Filmmaterial hermeneutisch schon so auf, dass die ikonographischen und inhaltlichen Anleihen aus dem allgemein-religiösen, aber auch dem christlichen Fundus sehr schnell erkennbar werden. Wichtig ist ihm die Darstellung der religiösen Funktion des Kinos und der Filme im Allgemeinen (vgl. 65) sowie des Zusammenhangs zwischen dem Film als religiös zu lesendem Ereignis und als Kultprodukt, das die Gewinne steigern und die Heilserwartungen der Zuschauer befriedigen soll (vgl. 71). Denn *Disney* verkauft in seinen Filmen, aber auch in den Themenparks, Eintrittskarten zu einer heilen bzw. heilenden Zeit (vgl. 75).

Im *zweiten Kapitel* „Wie hast du’s mit der Religion?“ (77-149) geht *Ketzer* das Phänomen ‘Religion’ zunächst mit einer genauen synchronen Darstellung der Begriffsgeschichte von der Antike bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts an. Für *Ketzer* – wie auch für den Leser – verschwimmt am Ende, was nun „Religion ‘eigentlich’, ‘ihrem Wesen nach’, ‘wirklich’ ist“ (102). Deshalb ist der synchrone systematisierende Neustart passend, bei dem er einen religionswissenschaftlichen von einem religionssoziologischen Zugang unterscheidet. Im religionswissenschaftlichen Abschnitt wiederholt sich das Problem der diachronen Betrachtung: Eine inhaltliche Definition will nicht gelingen. Stattdessen wird Religion als gesellschaftlich-kulturelles Phänomen erfasst und mit verschiedenen Methoden beschreibbar, die *Ketzer* auch knapp vorstellt. Er wird sich im weiteren Verlauf vor allem auf die funktionale Methode der Religionssoziologie beziehen (vgl. 110), deren Analyse der Beziehung von Religion, Gesellschaft und Individuum auf der Grundlage von *Hermann Lübbe*, *Franz-Xaver Kaufmann* und *Thomas Luckmann* stimmig ist – genau wie die zutreffende systemtheoretische Analyse, die aber bis auf die dort aufkommende Frage nach funktionalen Äquivalenten folgenlos für den weiteren Verlauf bleibt (vgl. 138). Ohne die angekündigte transdisziplinäre Analyse der verschiedenen Ansätze entschließt sich *Ketzer* im dritten Abschnitt, ‘Religion’ mit *Kaufmann* im Sinne eines problemanzeigenden Begriffs zu verwenden (vgl. 142). Als ein Anwendungsbeispiel stellt er *Karl-Fritz Daibers* Analyse der Heftröme als Trivialreligion vor.

Im *dritten Kapitel* „Es ist was es ist!“ (151-233) untersucht *Ketzer* den gesellschaftlichen Trend zur Transformation von sozialer Religion in individuelle Religiosität. In dessen religionspädagogischer Deutung geht es nicht mehr um die formale Übernahme des gemeinsam geteilten Horizontes, sondern um den individuellen ‘synkretistischen’

Kompetenzerwerb angesichts der pluralen Sinnformen (vgl. 162ff.), auf dessen Konstruktionsleistung religionspädagogisch würdigend und mit einer moderierenden Haltung zu reagieren ist. Er beschreibt exemplarisch einige religiöse Sinnformen. Genauso heterogen wie bei all diesen Phänomenen jedoch das religiöse Erleben bleibt, wird in der Zusammenstellung jeder objektive Diskurs über Religion aufgelöst, es bleibt nur noch die individuelle Perspektive, ob ein Phänomen als religiös zu bestimmen ist (vgl. 176). Am Ende der Studie untersucht *Ketzer* den Film „The Lion King“ als ‚religiöses‘ Phänomen. Er arbeitet die stoff- und motivgeschichtlichen Verweise im Film heraus (vgl. Kap. 3.3.1), wendet die Merkmale der Trivialreligion an (vgl. Kap. 3.3.2) und überträgt die religiösen Funktionsdimensionen von *Kaufmann* auf den Film (vgl. Kap. 3.3.3). Er weist jede dieser Funktionen im Film inhaltlich nach und gibt Beispiele für die entsprechende Wirkung auf die Rezipienten. Es erscheint deshalb plausibel, den Film als Element einer massenmedial unterstützten Trivialreligion zu deuten, das in der Moderne wirksam zur individuellen Orientierung beiträgt.

Die Leistung der Studie besteht darin, den Film „The Lion King“ in seiner Wirkung als religiös zu erschließen – wobei die Ergebnisse auf *Eckart Gottwald* und *Georg Seeßlen* aufbauen. Die indifferente Haltung gegenüber der Trivialreligion irritiert etwas und lässt sich auch nicht einfach mit der religionspädagogischen Positionierung auf Seiten der Rezipienten erklären – es sei denn, dass *Ketzer* im Gegensatz zu den benutzten religionspädagogischen Autoren die theologische Grundposition aufgibt. Liegt mit dem Film wirklich ein geeigneter Traditionsträger vor? Unbestreitbar gibt es an dem Film viel zu lernen. Was und wie bedarf jedoch einer anderen Studie. Denn wer sich erhofft, eine fundierte biblisch-systematische Analyse zu erhalten, wird enttäuscht; genauso wie jemand, der Perspektiven für eine religionspädagogisch verantwortete Hermeneutik zur Erschließung des Films erwartet. *Ketzer* verbindet in der Studie kreativ verschiedene Diskurse. Allerdings gelingt es ihm nicht, das vielfältige Material analytisch zu systematisieren. Bei seiner Darstellung der Positionen – z.T. ohne eine eigene Diskussion und auf jeweils schmaler Literaturbasis – transportiert er immer wieder verschiedenste Kontexte in die Studie hinein, was sich vor allem bei dem ungeklärten Religionsbegriff störend auswirkt. Es fehlt der methodologische Rahmen, wie ich es bei einer transdisziplinären Arbeit erwarten würde. Die breite Anlage der Arbeit, fehlende Meta-Strukturierungen und Zusammenfassungen sowie ungenaue Überschriften mindern leider das Lesevergnügen dieser interessanten Studie.

Oliver Reis

Silke Leonhard / Thomas Klie (Hg.), *Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik*, Leipzig (Evangelische Verlagsanstalt) 2003 [346 S.; ISBN 3-374-02093-3].

Gemäß einleitendem Herausgeber-Beitrag verdankt sich das Buch der Perspektive, dass Religionsunterricht „als eine Form schulischer Performance“ theatralisch verfasst ist und Religion inszeniert. In diesem Beitrag wird eine Einführung in den Begriff der performativen Religionspädagogik vermittelt, was sich bei der Lektüre des Bandes als sehr hilfreich erweist. Zu den einzelnen Kapiteln erfolgen ebenfalls Einführungen mit der Zielsetzung eines schnellen Überblicks.

Besonders in *Kap. 1* zeigt sich die Verschiedenartigkeit der Perspektiven. *Christoph Bizer* wird sehr dem evangelischen Erbe gerecht, wenn das Wort im Mittelpunkt steht und das Christentum als wahrnehmbarer Raum offen sein muss für das Aufbauen eigener spezifischer Sprachräume, auch im Gestaltungsraum Religionsunterricht, der die Lernenden zu selbstständigem Umgang mit Religion befähigen soll. Wird hier eher die gestaltpädagogische Quelle der performativen Religionspädagogik deutlich, so widmet sich *Harald Schroeter-Witke* dem poststrukturalistischen Zugang, wobei auf die Frage nach dem Verhältnis von Darstellung und Reflexion die religionspädagogische Antwort im Sinn von performing religion – als reflektiertes Handeln – erfolgen soll, nicht als doing religion – als reines Handeln. *Dietrich Zilleßen* stellt „die Frage nach der Angemessenheit der Spiel-Kategorie zur Beschreibung einer ersten Religionspraxis [...] und bejaht sie mit Nachdruck“ (so die Herausgeber; 21). In seinem Beitrag wird besonders der Stellenwert des Inszenatorischen für die Didaktik betont, die ästhetische Vermittlungen inszenieren soll, die „dem Diskurs, der Diskussion, der Auseinandersetzung, der Scheidung der Geister“ (90f.) Raum geben. *Hans-Martin Gutmann* weist auf die Bedeutung des Körper-Erlebens hin, dessen Berücksichtigung durch didaktische Inszenierungen intensive kreative Prozesse wie z.B. das Videodrama anstoßen kann, ohne die Inhaltlichkeit aus dem Auge zu verlieren. Raum und Leib spielen bei *Stephan Schaeede* für die Repräsentation von Religion eine wichtige Rolle, u.a. wird die Person des Unterrichtenden als religiöser Resonanzraum mit Verweischarakter auf das zu Unterrichtende verstanden.

Kap. 2 will verdeutlichen, dass sich eine unterrichtliche Performance nicht in Text- und Symbolhermeneutik erschöpft, sondern auch Präsentationsformen, Lernumgebungen, Aneignungsmöglichkeiten der Lerngruppe, den Ereignischarakter des Bibelwortes und die pädagogische Präsenz der Lehrperson betrifft. *Bernhard Dressler* will Religion nach dem Traditionsabbruch didaktisch so inszenieren, dass sie nicht nur mitgeteilt, sondern auch dargestellt wird – in der Proberealität Schule. *Silke Leonhard* geht es um Körperlichkeit in religionspädagogischer Wahrnehmung. Sie plädiert für Körperkultur im Unterricht, weil Religion „durch Verkörperungen von Lebens- und Glaubenshaltungen leiblich wird“ (191). *Thomas Klie* greift den Raum als religionsdidaktische Kategorie auf. Die Berücksichtigung verschiedener Raum-Aspekte soll zu einer didaktischen Inszenierung führen, die Lernenden eine Ahnung von Religion als möglicher bewohnbarer Welt ermöglicht. *Christian Stäblein* geht auf den sensiblen Bereich der liturgischen Präsenz am Beispiel des Segens ein. Anstelle des *Vollzugs* von Liturgie im Religionsunterricht soll der *Gehalt* liturgischer Elemente pädagogisch präsentiert werden.

Kap. 3 handelt von Schauplätzen und Vollzügen. Die Einzelbeiträge wollen performative Lehrweise am Aufsuchen und Gestalten von Lernorten festmachen. *Andreas Mertin* möchte in Medien des Ästhetischen dem Raum als einem Anderen – als Heterotop – nachspüren und ihn auf seine theologischen wie anthropologischen Implikationen hin reflektieren. *Barbara Hanusa* wendet sich dem Schauplatz Friedhof und dessen religionsdidaktischer Relevanz im Konfirmandenunterricht zu; ihr Vorgehen lehnt sich z.T. an die Kirchenpädagogik an. *Uwe Habenicht* stellt einen experimentellen Unterrichtsversuch zum menschlichen Körper als Wohnort des Heiligen Geistes vor – unter Ver-

wendung musikalischer und bildhafter Elemente. *Johannes Goldenstein* widmet sich der Religion in Klanggestalt und verfolgt das Anliegen der Erweiterung von Hör-Erfahrungen der Schüler durch Impulse aus dem Gregorianischen Choral und einer Bach-Kantate. Aus der Praxis des Psychodramas berichtet *Lothar Teckemeyer*, indem er den intermediären Raum – zwischen innerpsychischer Welt und äußerer Realität – als Bühne erstehen lässt, auf der innere Vorstellungen der Akteure und Dinge des Realraumes zusammengebracht werden, sodass die Präsentation der Lebenswirklichkeit von Lernenden möglich wird. *Carolin Schaper* geht auf gestaltpädagogisches Arbeiten ein, indem sie in Anlehnung an das Kontaktmodell der Gestaltpädagogik fünf Stationen unterrichtlichen Vorgehens zu *Eichendorffs Mondnacht* unterbreitet und das gestaltpädagogische Konzept in Beziehung setzt zum Ziel selbstständiger, erfahrungsbezogener Aneignung und Auseinandersetzung mit den Zeugnissen christlichen Glaubens.

Der Band ist nach wie vor hilfreich für das Verständnis von performativer Religionspädagogik. Die Einzelbeiträge bewegen sich im Rahmen der Kapitel-Überschriften, ohne dass damit Eingrenzungen gegeben sind. Die wesentlichen Aspekte performativer Religionspädagogik kommen nämlich – knapper oder ausführlicher – in so gut wie allen Beiträgen zur Geltung. Überblickt man den Facettenreichtum der Beiträge, darf gesagt werden, dass der Horizont der hier präsentierten performativen Religionspädagogik sehr weit reicht. Zwar enthalten fast alle Beiträge praxisorientierte Aspekte, aber es lässt sich fragen, ob die eher methodisch dimensionierten Beiträge nur an einer performativen Religionspädagogik und -didaktik festzumachen sind. Für den katholischen Leser ist es interessant, dass des Öfteren schulischer und kirchlicher Unterricht (Konfirmandenunterricht) beispielhaft für religiöse Performanz angeführt werden. Wer noch durch die deutliche Unterscheidung von Religionsunterricht und Katechese durch den *Synodenbeschluss* von 1974 geprägt ist, wird wohl doch feststellen dürfen, dass diese Trennung in einer performativen Religionspädagogik nicht deutlich zum Tragen kommt, wengleich in einigen Beiträgen durchaus das Vorgehen in Schule und Konfirmandenunterricht differenziert betrachtet wird. Positiv gewendet: Performative Religionspädagogik hat zu einem neuen Nachdenken über das Verhältnis von Religionsunterricht und Katechese angeregt. Es scheint weniger fraglich, dass Religion unterrichtlich nicht nur als wahrnehmbar vorgestellt wird, sondern dass sie auch dargestellt wird. Kann aber diese Darstellung (im Religionsunterricht) im Sinne handelnder Vergegenwärtigung so vollzogen und verstanden werden, dass sie als *Probearbeiten* nicht zur Kirche in der Schule wird? Gelingt im Rahmen performativer Religionspädagogik die Darstellung von Religion und Glauben so, dass Religionsunterricht „weder nur Teilnahme mit Haut und Haaren, noch nur Beobachtung aus sterilem Abstand“ (*Dressler*; 159) bedeutet? Die Autoren sind sich dieser Problematik bewusst und bringen sie auch mehr oder weniger intensiv zum Ausdruck. Die in vorliegendem Band vertretene Konzeption (bzw. die Konzeptionen) der performativen Religionspädagogik ermöglicht (ermöglichen) die Durchfahrt zwischen *Skylla* und *Charybdis*; ob dies auch einer vor Ort realisierten performativen Religionspädagogik gelingt, hängt nicht zuletzt von den Navigationskünsten der Unterrichtenden und Lernenden ab.

P.S.: *Hans-Martin Gutmann* bemerkt zu *Christoph Bizers* Texten, sie öffneten sich dem Leser nicht leichthin: „Oft brauche ich bei abendlicher Lektüre eine ganze Flasche Rotwein, bis ich durch bin.“ (110) Wie sieht der Transfer auf das Buch „Schauplatz Religion“ aus?

Hans-Georg Ziebertz / Stefan Heil / Hans Mendl / Werner Simon, Religionslehrerbildung an der Universität. Profession – Religion – Habitus (Forum Theologie und Pädagogik; Bd. 11), Münster (LIT) 2005 [162 S.; ISBN 3-8258-8215-2]

Das vorliegende Buch, entstanden im Rahmen der gegenwärtigen Diskussion um die Reform der (Religions)Lehrerbildung, die sich im Zuge der Einrichtung von Bachelor- und Masterstudiengängen neu konstituieren muss, unterbreitet den bestechenden Vorschlag, Religionslehrerbildung als Einübung in eine berufsspezifische Lebensform (Habitus) zu konzipieren.

Die Autoren entwickeln eine Theorie des professionellen Handelns der Religionslehrer, um daraus Konsequenzen für deren Ausbildung an der Universität zu ziehen. Es ist ein konsequentes, durchdachtes Buch, das für ein grundständiges Studium des Faches Katholische Theologie / Religionspädagogik, in dem das Berufsfeld Schule und seine Anforderungen präsent sind, plädiert. In dieser anspruchsvollen Konzeption soll das Studium zu einer fruchtbaren Synthese einer berufsorientierten Wissenschaftlichkeit führen, in der die Bildung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus als Schlüsselkompetenz der Person des angehenden Religionslehrers im Zentrum steht. In unterschiedlicher Intensität wird ein solches Studium in den modularisierten Ausbildungsgängen der Universitäten Würzburg und Passau angeboten, die auch vorgestellt und diskutiert werden.

Mit dem Konzept des 'professionstypischen Habitus' greifen die Autoren einen Begriff auf, der in Professionstheorien schon Verwendung findet. Die Schlüsselkompetenz Reflexivität soll als Habitus an der Universität ausgebildet werden. Der Begriff 'Habitus' geht auf den Kultursoziologen *Pierre Bourdieu* zurück, der mit diesem (und anderen Leitbegriffen) eine Theorie der Praxis entwickelte. *Ziebertz et al.* sehen im 'Habitus' den bevorzugten Ort der Vermittlung von Theorie und Praxis, weil er einerseits ein Produkt der Erfahrungsgeschichte des Individuums darstellt und diese zu einer dispositionellen Einheit integriert. Andererseits ist der 'Habitus' nicht ein für alle Mal festgelegt, er wird ständig erweitert. Durch die Ausbildung von berufsspezifischen Dispositionen bzw. Kompetenzen (die als Routinen internalisiert werden) kann berufsspezifisches Handeln ermöglicht werden. Die Entwicklung solcher Kompetenzen bedarf einer reflexiven Grunddisposition, die als Metakompetenz vorhandene Handlungsrountinen im Hinblick auf neue Situationen gezielt weiterentwickelt. Die Universität hat die Aufgabe, diesen „wissenschaftlich-reflexiven Habitus zu bilden, der befähigt, wissenschaftliche Routinen auszubilden, diese auf Neues hin zu transformieren und über die Institution Schule und die eigene Person aufzuklären.“ (64)

Die besondere Ausprägung dieses Habitus im Beruf des Religionslehrers ist von Handlungsstrukturen seitens des Lehrers, z.B. eigenen Konzeptionen des Religionsunterrichts (Konfessionalität, Beitrag zur religiösen Subjektwerdung, usw.), und von institutionellen Handlungsbedingungen, z.B. schulischen Bedingungen und anderen institutionellen Faktoren (Kirche), abhängig. Die eigene Lebens- und Glaubensbiographie der Lehrperson ist auch entscheidend. Ein wesentliches Merkmal des Lehrerberufs ist die Fähigkeit, mit den täglichen Unsicherheiten des Berufsalltags umgehen zu können. Das heißt, vorhandene Handlungsrountinen können nicht unbedingt auf neue Situationen übertragen werden. Jedoch eine ausgebildete reflexive Metakompetenz ermöglicht dem Lehrer eine situationsadäquate Erweiterung und Veränderung seiner bisher erworbenen Routinen, sodass er auf neue Situationen angemessen eingehen kann. Die Konfrontation mit dem Neuen ist im Religionsunterricht besonders stark ausgeprägt, da die gegenwärtige religiöse Lage durch individuelle und gesellschaftliche Pluralität gekennzeichnet ist.

Weitere habituelle (Teil)Kompetenzen, die zur Bewältigung des beruflichen Alltags nötig sind, werden aufgezählt. Sie beziehen sich auf theologisches Fachwissen, auf die religionspädagogische Kommunikationsfähigkeit dieses Wissens, auf die Fähigkeit, auf das Schülerdenken eingehen zu können, und auf didaktisch-methodische Fähigkeiten in Bezug auf den Unterricht. Diese und auch

andere auf Institutionen bezogene Kompetenzen werden im Hinblick auf die ihnen zugrunde liegenden Qualifikationen ausdifferenziert.

Den Autoren ist bewusst, dass die Religionslehrerbildung an der Universität nur begrenzt zur Ausbildung konkreter Handlungskompetenzen beitragen kann. Dies hängt davon ab, in welchem Maße schulische Praxisanteile in das Studium integriert werden können. Ureigene Aufgabe der Universität ist die Ausbildung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus. Daher ist der Praxisbezug an der Universität eher analoger Natur: Der Umgang mit Theorien sowie die Partizipation an Forschung und Lehre vermitteln einen grundlegenden forschenden Lern- und Lehrhabitus, der im Idealfall dem berufsspezifischen Habitus des Lehrerhandelns an der Schule analog ist.

Reflexivität stellt den zentralen Begriff in dieser Konzeption dar. In Weiterführung der Theorien von *Ulrich Oevermann* und *Donald A. Schön* wird Reflexivität als das Zusammenspiel der logischen Schlussmodi Abduktion, Deduktion und Induktion entfaltet. Abduktion hat einen besonderen Stellenwert im professionellen Lehrerhandeln, weil sie dem Religionslehrer ermöglicht, in der Konfrontation mit neuen Situationen im Unterricht seine bisherigen Handlungsroutrinen zu verändern und neue Situationen konstruktiv aufzugreifen. An der Universität soll dieser reflexive Habitus mit den Mitteln, die der Universität eigen sind, d.h. wissenschaftlich, ausgebildet werden.

Den Autoren kommt der Verdienst zu, ein klares, konsequentes Konzept der Religionslehrerbildung an der Universität vorgelegt zu haben, das die Diskussion um deren Reform weiterführt. Dennoch ist dieses Konzept m.E. nicht frei von Widersprüchen. Das Professionswissen im Lehrerhandeln wird einem Habitus zugeordnet, der über Routinen verfügt, die fallspezifisch abrufbar auf neue Situationen hin transformierbar sind. Als Habitus im Sinne von *Bourdieu* wäre dieses Wissen nicht das Ergebnis einer bewussten wissenschaftlich-reflexiven Ausbildung. Zwischen dem Professionshabitus des Lehrerhandelns und der universitären wissenschaftlichen Reflexivität besteht eine strukturelle Differenz. Der professionelle Habitus im Lehrerhandeln ist eher etwas, das sich in der Sozialisation im konkreten sozialen Berufsfeld Schule wie eine zweite Natur entwickelt. Er umfasst die ganze Person wie eine angeborene Natur und wird sogar wie eine zweite Haut in den Körper eingeschrieben. Dieser Habitus zeigt sich nicht in bewussten reflexiven Entscheidungen, sondern im Handeln selber und kann nur nachträglich rekonstruiert werden. Die Charakterisierung des Habitus im Sinne von *Bourdieu* wird von den Autoren durchaus gesehen (44). Kann der berufsspezifische Habitus des Lehrerhandelns in diesem umfassenden Sinne an der Universität ansatzweise erworben werden? Oder wäre es besser, einen solchen Habitusbegriff für die Phase der universitären Ausbildung nicht zu verwenden? *Schön*, der sich sehr ausführlich und differenziert mit der ureigenen Struktur von Reflexivität im Professionswissen beschäftigt hat, beschreibt diese Struktur mit Begriffen wie 'einen Sinn für' („a feel for“) eine konkrete Situation zu haben. Auch Begriffe aus dem musischen Bereich verwendet er des Öfteren, um die besondere Struktur von reflection-in-action zu beschreiben. Er ist der Meinung, dass eine wissenschaftlich-reflexive Weitergabe bzw. Ausbildung dieser Kunstfertigkeit nicht möglich ist. Eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Werk von *Schön* wäre wünschenswert.

Trotz dieser Einwände ist dieses Buch sehr zu begrüßen. Das Plädoyer für eine konsequente wissenschaftlich-berufsorientierte Ausbildung der Religionslehrer in der ersten Phase wirkt wie ein Fehdehandschuh, der in die Diskussion um die zukünftige Entwicklung der theologischen Fakultäten und Abteilungen hingeworfen wurde. Es lohnt sich für alle Beteiligte, diesen Fehdehandschuh aufzunehmen und die Herausforderung anzunehmen.

1. Die Curriculumdiskussion

Die Curriculumdiskussion der 1960er Jahre ist mit dem nachgerade epochalen Beitrag von *Saul B. Robinsohn* verbunden.¹ Die überkommenen Lehrpläne – so seine These – würden nicht nur den Gegebenheiten und Anforderungen der modernen Gesellschaft nicht gerecht, sie behinderten geradezu eine adäquate Bildung und Erziehung, da sie lediglich Stoffverteilungspläne ohne überzeugende Zielformulierungen darstellten und insofern dem Wissenschaftsanspruch nicht genügten. Eine grundlegende „Bildungsreform als Revision des Curriculum“ sei daher unumgänglich. Ein derart revidiertes Curriculum sei zudem das geeignete Instrument, dem veränderten Bildungsbegriff Geltung zu verschaffen.

„Wir gehen also von den Annahmen aus, dass in der Erziehung Ausstattung zur Bewältigung von Lebenssituationen geleistet wird; dass diese Ausstattung geschieht, indem gewisse Qualifikationen und eine gewisse ‚Disponibilität‘ durch die Aneignung von Kenntnissen, Einsichten, Haltungen und Fertigkeiten erworben werden; und dass eben die Curricula und – im engeren Sinne – ausgewählte Bildungsinhalte zur Vermittlung derartiger Qualifikationen bestimmt sind.“²

Robinsohn fordert damit für die Erhebung von Bildungsintentionen für die Lehrpläne resp. für das Curriculum einen Dreischritt von Identifikationen. Er nennt sie die Identifikationen von Lebenssituationen (der Schüler/innen), von Qualifikationen und Dispositionen sowie von Curriculum-Elementen (Bildungsinhalte und -gegenstände).

2. Der Zielfelderplan

Erarbeitet von einer *Kommission des Deutschen Katecheten-Vereins* in Zusammenarbeit mit der *Bischöflichen Hauptstelle für Schule und Erziehung*, war im Herbst 1973 der *Zielfelderplan für den katholischen Religionsunterricht der Schuljahre 5-10* erschienen.³ Im Zuge der allgemeinen Curriculumrevision aller Bildungsbereiche – angestoßen durch *Robinsohn* – wurde somit auch für den Religionsunterricht ein Curriculum vorgelegt, das den neu gesetzten Standards von Wissenschaftsbezug, Kulturinterpretation und Lebensrelevanz entsprechen sollte. Ausgangspunkt dafür war das vielfach artikulierte Unbehagen im religionspädagogischen Bereich gegenüber den bis dahin geltenden Lehrplänen.

„Der Religionsunterricht der jüngsten Vergangenheit setzte sich häufig dem Vorwurf der Einseitigkeit aus. Orientierte er sich an den bisherigen Büchern und Plänen, musste er sich sagen lassen, er erreiche trotz theologischer Abgewogenheit nicht sein Ziel, er überfordere die Schüler und führe zu noch größerem Unverständnis oder gar zu Ablehnung. Versuchte er die Interessenlage der Schüler zu berücksichtigen und deren Fragestellung aufzugreifen, handelte er sich – oft nicht unbe-

¹ *Saul B. Robinsohn*, *Bildungsreform als Revision des Curriculum*, Neuwied 1967.

² Ebd., 28.

³ *Bischöfliche Hauptstelle für Schule und Erziehung*, *Zielfelderplan für den katholischen Religionsunterricht der Schuljahre 5-10 (Sekundarstufe I)*. Grundlegung, München 1973.

gründet – den Verdacht ein, die Theologie zu verraten und sein Spezifikum gegenüber anderen Fächern preiszugeben.“⁴

Um diesem Dilemma zu entgehen und um den curricularen Standards gerecht zu werden, wurden mit dem *Zielfelderplan* Begründungs- und Ordnungsstrukturen formuliert, die einen zeitgemäßen Religionsunterricht ermöglichen sollten.

„Im Unterschied zu bisherigen Lehrplänen bietet der Zielfelderplan einen Bezugsrahmen für die Anordnung aller Themenfelder und ein Instrument für die didaktische Strukturierung eines Themas. Auf diese Weise ist für die didaktischen Entscheidungen ein Begründungszusammenhang gegeben und eine innere Beziehung hergestellt zwischen der Anordnung aller Themenfelder und der didaktischen Strukturierung der Einzelthematik.“⁵

Eines der wesentlichen Merkmale dieser sowohl lehrplantheoretischen wie auch bildungspolitischen Debatte der 1970er Jahre war das Postulat, Lehr- bzw. Bildungspläne seien nur dann hinreichend legitimiert, wenn deren Bezugswissenschaften in deutlich erkennbarer Weise am Konstruktionsprozess konstitutiv beteiligt sind. Auf Grund dieses Paradigmas geriet im Blick auf die an den Schulen zu unterrichtenden Fächer der Ausweis von deren Wissenschaftlichkeit zum Gütesiegel schlechthin. In der Folge bemühten sich daher alle schulischen Unterrichtsfächer darum, in besonderer Weise die eigene wissenschaftliche Dignität zu untermauern. Für den Religionsunterricht, der in den Wirren der 1968er Jahre in besonderer Weise unter Ideologieverdacht stand, versprach die verstärkte Ausrichtung auf die Wissenschaftlichkeit eine zweifache Legitimation. Zum einen musste und konnte den gesellschaftlichen Anfragen mit dem Verweis auf die Wissenschaftlichkeit erfolgreich begegnet werden. Zum anderen bot sich auf diese Weise die bis dato einmalige Chance einer Emanzipation von innerkirchlichen Bevormundungen.

Der Sammelband *„Zielfelderplan. Dialog mit den Wissenschaften“* dokumentiert in überaus anschaulicher Weise dieses doppelte Bemühen.⁶ Wobei der Dialog mit den Wissenschaften vor allem im Vordergrund steht, die innerkirchliche Auseinandersetzung jedoch im Subtext des Buches immer wieder zu finden ist. Zu den für das Curriculum bzw. den Religionsunterricht relevanten Wissenschaften werden die folgenden zehn Disziplinen gezählt: Exegese, Fundamentaltheologie, Moraltheologie, Dogmatik, Pastoraltheologie, Kirchengeschichte, christliche Sozialwissenschaften, Religionswissenschaften, Soziologie und Religionspädagogik. Ausgewiesene Fachvertreter analysieren und kritisieren aus der Perspektive ihrer eigenen wissenschaftlichen Disziplin den *Zielfelderplan* zum Teil sehr deutlich. Jeweils im Anschluss daran nehmen die Autor/innen des *Zielfelderplanes* – teilweise sehr apologetisch – Stellung zu den in der Regel nicht wenigen Kritikpunkten. Auf diese Weise kommt es tatsächlich zu einem fruchtbaren Dialog – ganz im Sinne des Projektes. Eine allgemeine Einführung in den *Zielfelderplan* von *Gabriele Miller* (9-20) sowie ein Ausblick auf die anstehenden Aufgaben einer projektierten Revision von *Rudi Ott* (357-371) rahmen die engagierten Beiträge.

⁴ Ebd., 11.

⁵ Ebd., 7.

⁶ *Rudi Ott / Gabriele Miller* (Hg.), *Zielfelderplan. Dialog mit den Wissenschaften*, München 1976. Die im Haupttext dieses Beitrages angeführten Seitenzahlen verweisen auf dieses Werk.

Die Relecture des vorliegenden Bandes eröffnet in einem weiten Panorama den Blick auf die gut 35 Jahre zurückliegenden religionsdidaktischen Bemühungen, angesichts massiver gesellschaftlicher Infragestellungen des Bildungssystems den Religionsunterricht neu zu qualifizieren. Dabei drängt sich der Eindruck auf: Die gegenwärtige ist der damaligen Situation durchaus sehr ähnlich. Vor allem im Blick auf die benannte Infragestellung. Die ernüchternden Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung (TIMSS, PISA u.a.) lassen an Deutlichkeit nichts zu wünschen übrig: Das Bildungssystem in der Bundesrepublik Deutschland leistet auch heute bei weitem nicht das, was zu Recht von ihm erwartet werden kann. Die vor 35 Jahren in Anschluss an *Robinsohns* Postulat entwickelten Curricula stellten in gleicher Weise den Versuch dar, der Bildungsmisere zu begegnen, wie dies derzeit mit dem Konzept der Bildungsstandards versucht wird. Und so wie ehemals werden auch jetzt große Aspirationen und Auspizien in das Reformprojekt hineingelegt. Inwieweit diese Verheißungen erfüllt werden können, wird die Zukunft weisen. Für den Religionsunterricht spielen die folgenden religionsdidaktischen Aspekte damals wie heute eine wichtige Rolle.

3. Wissenschaftlichkeit

Die Auswahl der jeweiligen Fachwissenschaften folgt stets zeitbedingten Entscheidungen. Im Wissenschaftsbetrieb vor 35 Jahren waren die Sozialwissenschaften führende Leitdisziplinen. Entsprechend prominent waren sie im Diskussionsprozess vertreten und prägten diesen nachhaltig. Gegenwärtig sind im schulpädagogischen Diskurs die lerntheoretischen, lernpsychologischen und neurologisch orientierten Disziplinen maßgeblich. Auch hier lassen sich Einseitigkeiten (Moden) erkennen. Es wird zu prüfen sein, wie weit diese Orientierungen tragen und ob sie Bestand haben. Darüber hinaus zeigt der im Sammelband von *Ott* und *Miller* dokumentierte Dialog mit den Wissenschaften, welche Aporien sich auftun, wenn fachspezifische Wissenschaftlichkeit (oft verwechselt auch mit Vollständigkeit) zum maßgeblichen Kriterium curricularer Entscheidungen wird. Hier waren ehemals die Fachvertreter oftmals weit über das Ziel hinausgeschossen. Inzwischen prägen elaborierte Elementarisierungskonzepte die religionspädagogische Landschaft. Wenn gegenwärtig verstärkt der Ruf nach Kerncurricula laut wird, so können diese nur in der Rückbesinnung auf das Elementare formuliert werden. Schulischer Religionsunterricht muss durchaus auf der Höhe der Zeit sein und sich an fachwissenschaftlichen Erkenntnissen orientieren. Universitäre Curricula jedoch unbesehen in die Schule zu übertragen führt zu einer unverantwortlichen Abbilddidaktik, die religionspädagogisch nicht haltbar ist.

4. Konstruktionsmodell Strukturgitter

Die von *Robinsohn* postulierten Identifikationen von Lebenssituationen, Qualifikationen und Dispositionen der Schüler/innen zur Konstruktion von Curriculelementen (Bildungsinhalte und -gegenstände) haben im *Zielfelderplan* zur bekannten Unterscheidung von vier Erfahrungsbereichen geführt (eigenes Leben, Leben mit anderen, Religion und Religionen sowie Kirche). Diese sahen sich alsbald heftiger Kritik ausgesetzt, bleiben doch in der Anlage des *Zielfelderplanes* die einzelnen Erfahrungsbereiche isoliert ne-

beneinander stehen. Die Zuordnungen der jeweiligen Themen in den Zielfeldern erscheinen zudem dezisionistisch und werden als Ergebnis eines Konstruktionsprinzips nicht erkennbar. In seinem abschließenden Beitrag am Ende des Bandes (357-371) geht *Ott* auf diese Problematiken ein und fordert für die künftige Arbeit die „Entwicklung eines didaktischen Strukturgitters, das hermeneutisch-didaktische Inhalte mit den möglichen Lernleistungen der Schüler in ein Koordinatensystem bringt.“ (371) Die Entwicklungen der vergangenen Jahrzehnte haben gezeigt, wie schwierig dieser Weg ist. Bildungsplanentscheidungen, auch wenn sie fachwissenschaftlich, entwicklungspsychologisch und religionspädagogisch gut begründet sind, bleiben stets politische oder administrative Entscheidungen. Vermutlich stellt die Ablösung der Lehrpläne durch das derzeitige Konzept der Bildungsstandards auch den Versuch dar, diesen Aporien zu entkommen. Im Vordergrund stehen nun nicht mehr die stets ungeklärten Fragen nach den fachwissenschaftlich und religionsdidaktisch sachgerechten, also ‘richtigen’ Inhalten, die das Bildungsgeschehen steuern sollen. Vielmehr beschreiben Bildungsstandards jene Kompetenzen, die Schüler/innen am Ende eines Bildungsganges erworben haben sollen. Die Inhalte werden dadurch nicht obsolet, sie werden jedoch ein- und zum Teil auch untergeordnet. Im Blick auf die von den *deutschen Bischöfen* formulierten Bildungsstandards für die Sekundarstufe I⁷ zeigt sich, dass die Verhältnisbestimmung von Kompetenzen und Inhalten nach wie vor nicht befriedigend gelöst ist.

5. Kompetenzorientierter Unterricht

Religionsunterricht konstituiert eine Lehr-Lern-Gemeinschaft. Lehren und Lernen stehen immer in einem wechselseitigen Verhältnis zueinander. Bei allem Bemühen der Autor/innen des *Zielfelderplanes*, das Lernen der Schüler/innen im Blick zu haben, ist doch unschwer erkennbar, dass das Lehren der Lehrer/innen im Mittelpunkt steht. Dabei wird davon ausgegangen, dass ein möglichst konsistentes Lehrplankonzept, wie es mit dem *Zielfelderplan* vorgelegt wird, zu stringenten, überzeugenden und nachhaltigen Ergebnissen führt. Die Realität jedoch ist eine andere, wie die empirischen Studien zum Bildungsmonitoring belegen. Im Unterschied zur Curriculumsdiskussion der 1970er Jahre muss davon ausgegangen werden, dass der Steuerungswert der Bildungspläne sehr gering ist. Jenseits aller gebotenen Reflexion und Begründung didaktischer Entscheidungen ist es eben nicht (nur) das Lehren der Lehrer/innen, von dem das erfolgreiche Lernen der Schüler/innen abhängt. Die Optimierungsversuche curricularer Konstruktionsprozesse – und der Sammelband von *Ott* und *Miller* reiht sich hier ein – haben dies im Ansatz nicht hinreichend berücksichtigt. Demgegenüber scheinen jene Unterrichtskonzepte – und Bildungspläne konstituieren diese mit – zielführend, die an der Entwicklung und Förderung der Kompetenzen der Schüler/innen orientiert sind.

6. Lebenssituationen, Qualifikationen und Dispositionen

Der *Zielfelderplan* folgte mit seinem Ansatz der sinnvollen Forderung *Robinsons*, Lebenssituationen der Schüler/innen sowie notwendige Qualifikationen und Dispositionen

⁷ *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), *Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10 / Sekundarstufe I* (Mittlerer Schulabschluss), Bonn 2004.

zu identifizieren. Damit wurde jedoch eine Prognostik eingefordert, die wissenschaftstheoretisch nicht haltbar ist. Bildungspläne haben in der Regel eine 'Halbwertszeit' von gut zehn Jahren. Es ist so gut wie unmöglich, Auskunft darüber zu geben, welche Lebenssituationen, Qualifikationen und Dispositionen für Schüler/innen langfristig bedeutsam sein werden. Anstatt derart spekulative curriculare Entscheidungen für die Schüler/innen zu treffen, kommt es darauf an, diese nicht länger als Objekte der Lehre zu sehen, sondern als verantwortliche Subjekte des Lernens. Das Konzept der Bildungsstandards ist daher eingebettet in eine Bildungsreform, die diesem Anliegen entspricht. Zentrale curriculare Entscheidungen werden auf ein Minimum begrenzt. Statt dessen erhalten die am Lehr-Lern-Prozess Beteiligten eine größere Kompetenz, gemeinsam ihre regionalen bzw. lokalen Curricula zu formulieren. Auf diese Weise können auch Schüler/innen in angemessener Weise berücksichtigt werden. In dem Maße dezentrale Curriculumentscheidungen möglich sind, werden auch die jeweils aktuellen Lebenssituationen, Qualifikationen und Dispositionen der Schüler/innen den Lehr-Lern-Prozess steuern.

