

Albert Biesinger

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: *Zeitschrift 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 Zustimmungstheorie’ 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 Zustimmungstheorie 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.'⁷ 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 Verdastoperationen (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.