

## 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.<sup>1</sup> 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'<sup>2</sup>, er darf jedoch nicht zer-brochen werden.

Im Ursprungskontext ist die Verwendung religiöser Zeichen letztendlich *doxologisch* geprägt.<sup>3</sup> 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.<sup>4</sup> Religiöse Zeichen kommen ins Spiel, um ein subjekterschließendes Verständnis von Welt und Wirklichkeit zu ermöglichen.<sup>5</sup> 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.

<sup>1</sup> 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)

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

<sup>3</sup> Vgl. insb. Adolf Exeler, Die Situation des Glaubens als Herausforderung der Religionspädagogik [erstmal 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.

<sup>4</sup> 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.

<sup>5</sup> 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.<sup>6</sup> 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.<sup>7</sup> 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.<sup>8</sup> 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!

<sup>6</sup> Vgl. ebd.

<sup>7</sup> 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*.

<sup>8</sup> 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 kann<sup>9</sup>, 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.“<sup>10</sup> 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.<sup>11</sup> 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

<sup>9</sup> 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.

<sup>10</sup> *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.

<sup>11</sup> 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.<sup>12</sup> 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-

<sup>12</sup> 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‘<sup>13</sup> 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

<sup>13</sup> Vgl. *Friedrich Copei*, *Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß* [hg. von Hans Sprenger], Heidelberg <sup>3</sup>1950 [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'<sup>14</sup> 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.<sup>15</sup> Wie ich jüngst aufgezeigt habe<sup>16</sup>, sind neben diesem medialen Weg durchaus auch andere Zugänge begründet und sinnvoll:

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

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

<sup>15</sup> 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 <sup>2</sup>2002, 172 und 176).

<sup>16</sup> Vgl. *Porzelt* 2005 [Anm. 1], 26-29.

<sup>17</sup> 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!