

# Religionsunterricht reicht nicht

Eine Reaktion auf die gewandelte Architektur des Religiösen

Rudolf Englert

## 1. Neue Verstehenswege – zu alten Wahrheiten

Als ich 1978 in Bochum meinen Dienst als wissenschaftlicher Mitarbeiter antrat (bei Prof. Dr. Gottfried Bitter), hatte der Religionsunterricht Jahre starken Angefragt-Seins hinter sich. Man hatte ihm vorgehalten, er habe den gesellschaftlichen Wandel verschlafen, sei überkommenen Denk- und Sprachtraditionen verhaftet, didaktisch veraltet, bei den Schülerinnen und Schülern unbeliebt, Überbleibsel einer zum Untergang verurteilten religiösen Epoche. Auf diese, teilweise sehr grundsätzliche Kritik hatten mutige Religionspädagoginnen und -pädagogen mit weitreichenden Neuentwürfen reagiert. Es sei nur an die – damals hochumstrittene – „Fundamentalkatechetik“ von Hubertus Halbfas erinnert<sup>1</sup> oder an den im gleichen Jahr (1968) veröffentlichten Aufsatz von Hans-Bernhard Kaufmann „Muß die Bibel im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen?“<sup>2</sup> Auf katho-

lischer Seite konnte die Situation dann durch den Synodenbeschluss zum schulischen Religionsunterricht (1974) und die im Anschluss daran entwickelte Korrelationsdidaktik deutlich stabilisiert werden. Die Übergangsperiode eines oft eher experimentell angelegten Unterrichtens und einer Koexistenz teilweise ziemlich divergenter Konzepte (materialkerygmatisch, hermeneutisch, problemorientiert, sozialisationsbegleitend, ideologiekritisch, informationsorientiert usw.) war damit überwunden. Der Religionsunterricht hatte, nach sehr lebhaften, teilweise heftigen Diskussionen, wieder eine halbwegs konsensfähige und verbindliche Arbeitsgrundlage.

Im Vergleich zu Vorgängerkonzepten wie vor allem dem problemorientierten Ansatz sollte der Religionsunterricht nun wieder mehr theologische Substanz erhalten.<sup>3</sup> Eine zentrale

---

*Gert/Stock, Hans: Schule und Kirche vor den Aufgaben der Erziehung, Hamburg 1968, 78–83 (Sonderheft der „Theologia Practica“).*

1 *Halbfas, Hubertus: Fundamentalkatechetik. Sprache und Erfahrung im Religionsunterricht, Düsseldorf 1968; vgl. dazu den von Günter Stachel herausgegebenen Diskussionsband: Existenziale Hermeneutik. Zur Diskussion des fundamentaltheologischen und religionspädagogischen Ansatzes von Hubertus Halbfas, Zürich 1969.*

2 *Kaufmann, Hans-Bernhard: Muß die Bibel im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen? In: Otto,*

3 *Gewiss lässt sich anfragen, ob diese Sicht dem problemorientierten Konzept im Blick auf dessen eigene Intentionen wirklich gerecht wird; auf bestimmte, in der Praxis damals verbreitete Adaptionsformen dieses Konzeptes trifft die Kritik einer gewissen theologischen Kurzschlüssigkeit allerdings fraglos zu. – Zur Aktualität des problemorientierten Ansatzes vgl. auch Knauth, Thorsten: Bleibend notwendig! Der Problemorientierte Religionsunterricht und sei-*

Intention des neuen, auf dem Gedanken der Korrelation beruhenden Konzeptes war es, die Gegenwarts- und Lebendigkeit christlichen Glaubens kritisch zu prüfen. Insofern konnte der schulische Religionsunterricht als ein Ort verstanden werden, an dem die Verständlichkeit und die Lebendigkeit christlichen Glaubens auf die Probe gestellt wurden. In diesem Zusammenhang waren neue Verstehenszugänge zu ‚alten Wahrheiten‘ gefragt. Ja, man ging so weit zu hoffen, es würden sich nicht nur die Schüler/-innen in der Begegnung mit dem Glauben verändern, sondern auch der Glaube in der Begegnung mit ihnen. Der Religionsunterricht wurde im Grunde als ein Ort der Manifestation des *sensus fidelium* und seiner innovativen Dynamik betrachtet.

## 2. *Das nachlassende Interesse an religiösen Wahrheiten*

Doch die Entwicklung ist weitergegangen – wenn auch nicht in die von vielen damals prognostizierte Richtung eines immer weiteren Verblässens des Religiösen. Entgegen solchen Prognosen ist Religion, auch in der Öffentlichkeit, ein wichtiges Thema geblieben, interessiert heute aber unter ganz anderen Vorzeichen und in sehr anderer Hinsicht als vor vierzig Jahren. Die Gestalt von Religion hat sich gewandelt. Die Formen der Ingebrauchnahme von Religion haben sich verändert. Religion wird immer weniger noch als Glaube im Sinne eines konsistenten Sinnsystems und eines geordneten Kosmos von Überzeugungen beansprucht; das Bemühen um eine begründete Identifikation mit bestimmten Überzeugungen bzw. ‚Wahrheiten‘ spielt bei Jüngeren als Form religiöser Selbstversicherung kaum eine Rolle

---

ne Bedeutung für eine kritische Religionspädagogik – Geschichte und Aktualität. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 70 (2018) 128–141.

mehr.<sup>4</sup> Glaube in Gestalt eines verbindlichen Bekenntnisses wird eher als Last denn als Stütze empfunden. Die „flüchtige Moderne“<sup>5</sup>, so scheint es, verlangt nach fluiden Repräsentanzen des Göttlichen in Menschenwort. Manchen erscheint ein in ausweisbaren Überzeugungen artikulierter Glaube gar als ein Gift.<sup>6</sup> Was an Religion anspricht, in Verbindung mit ihr bewegt, vielleicht sogar fasziniert, lässt sich, so scheint es, nicht oder allenfalls sehr näherungsweise in Wahrheit beanspruchenden Inhalten oder in Geltung verlangenden Weisungen ausdrücken. Selbst ‚Gläubige‘ sehen ihre wesentlichen religiösen Identitätsmarker meist nicht mehr in klar definierten Glaubensüberzeugungen.

Der verminderte Stellenwert einer reflexiv-rationalen Auseinandersetzung mit der Inhaltlichkeit des Glaubens ist kein isoliertes Phänomen, welches das Gefüge des Religiösen ansonsten nicht berührt. Vielmehr führt es zu Verschiebungen in der Architektur des Religiösen, durch die andere Dimensionen wie zum Beispiel die emotionale, die ästhetische oder die praktische Seite von Religion mehr Raum erhalten. Wer religiöse Lernprozesse initiieren, begleiten und gestalten will, darf diese Verschiebungen nicht ignorieren. Vor allem stellt sich die Frage: Inwieweit soll und kann religiöses Lernen noch als Erschließungsprozess von Inhalten angelegt werden? Müsste ein tieferes Verstehen von Religion nun nicht andere Wege

---

4 Ausführlich zur „Erosion des Dogmatischen“ und darüber hinaus zum Wandel in der „Architektur des Religiösen“ Englert, Rudolf: Was wird aus Religion? Beobachtungen, Analysen und Fallgeschichten zu einer irritierenden Transformation, Ostfildern 2018.

5 Vgl. die Aufnahme dieses von Zygmunt Bauman geprägten Terminus in Altmeyer, Stefan/Bitter, Gottfried/Boschki, Reinhold (Hg.): Christliche Katechese unter den Bedingungen der „flüchtigen Moderne“, Stuttgart 2016.

6 Vgl. Latour, Bruno: Jubilieren. Über religiöse Rede, Berlin 2011.

wählen als den, der in der Hauptsache über die Auseinandersetzung mit Glaubensinhalten läuft?

Das nachlassende Interesse an allem Konfessionellen bzw. an allem religiös inhaltlich stärker Bestimmten setzt den Religionsunterricht von allen religiösen Lernorten am stärksten unter Druck. Schließlich war der Religionsunterricht, weitgehend unabhängig von dem Konzept, dem er jeweils folgte, in den letzten 50 Jahren durchweg vor allem eine Auseinandersetzung mit Inhalten – ob diese nun kerygmatisch, hermeneutisch, problemorientiert oder korrelativ erschlossen wurden. Was also tun, wenn Religion von den Menschen heute immer weniger noch als ein System von Überzeugungen (*fides quae*) in Anspruch genommen wird? Müsste ein Religionsunterricht, der die primäre Leistung religiösen Lernens weiterhin darin sähe, die Relevanz und die Plausibilität bestimmter religiöser Auffassungen zu erschließen, nicht weitgehend ins Leere laufen? Wäre Religionsunterricht nun nicht tatsächlich neu zu denken?

### 3. *Neue Ansätze – zum unterrichtlichen Umgang mit Religion*

Neu-Ansätze gibt es ja auch: Drei Perspektiven, wie die abnehmende Bedeutung des Konfessionellen (hier in einem weiteren Sinne verstanden) religionsunterrichtlich aufzufangen versucht wird, will ich exemplarisch herausgreifen:

- Der KONSTRUKTIVISTISCHE ANSATZ, für den eine vorgegebene religiöse Tradition im Grunde als Material für den Aufbau einer eigenen religiösen Vorstellungswelt dient. Dabei wird vorausgesetzt: Religiöse Vorstellungen haben als Konstrukte zu gelten, die nicht in einem wie auch immer objektivierbaren Sinne wahr sein können, sondern sich allenfalls im Leben ihrer Adepten bewähren.

Was aber aus dem Reservoir religiöser Traditionen in diesem Sinne bewährungs- bzw. viabilitätsverdächtig ist, muss jeder und jede für sich selbst herausfinden.<sup>7</sup>

- Der PERFORMATIVE ANSATZ, für den eine religiöse Tradition weniger ein reflexiv zu erschließendes System von Inhalten als eine Praxis, ein durch einen Glauben inspirierter Lebensstil, eine bestimmte Kultur ist. Das heißt, Religion hat gestalthaften Charakter; sie ist gewissermaßen eine Komposition aus unterschiedlichen Vollzügen, die, wenn man über sie lediglich spricht, nicht hinlänglich verstanden werden kann. Von daher käme es darauf an, Religion in verschiedenen Ausprägungen zu begegnen, die für sie charakteristischen Vollzüge, mindestens *ad experimentum*, einmal auszuprobieren, in die für sie prägende Kultur, wenigstens auf Zeit, einmal einzutauchen.<sup>8</sup>
- Der SACHKUNDLICHE ANSATZ, dem es nicht in erster Linie darum geht, mit dem Relevanz- und Wahrheitsanspruch religiöser Glaubensinhalte zu konfrontieren, sondern der sein primäres Ziel darin sieht, religiöses Material zu präsentieren: Texte, Bilder, Monumente, Ereignisse – dieses Material zu sichten, zu ordnen, eventuell mit Zeugnissen anderer Religionen zu vergleichen. Hier geht es also vornehmlich darum Einblick zu gewähren, Übersicht zu schaffen, Kenntnisse zu erweitern. Für die dabei zu erlangenden Kompetenzen entscheidende Operatoren sind:

7 Zum konstruktivistischen Ansatz vgl. die diversen Jahrbücher für konstruktivistische Religionsdidaktik (hg. v. Büttner, Gerhard/Mendl, Hans/Reis, Oliver u.a.), Hannover 2010ff. und Babenhausen 2014ff.

8 Zur Diskussion um den Performativen Religionsunterricht vgl. Mendl, Hans: Religion zeigen, Religion erleben, Religion verstehen. Ein Studienbuch zum Performativen Religionsunterricht, Stuttgart 2016.

„kennen“, „festhalten“, „formulieren“, „darstellen“, „erläutern“ usw.<sup>9</sup>

Auch wenn der Religionsunterricht heute kaum irgendwo einem bestimmten didaktischen Ansatz konsequent und durchgängig folgt, sind im gegenwärtigen Religionsunterricht sehr wohl Tendenzen wahrnehmbar, die mindestens die mittelbare Wirkung der drei angesprochenen Perspektiven erkennen lassen. Das heißt, der Religionsunterricht ist konstruktivistischer, performativer und ganz besonders auch sachkundlicher geworden.

#### 4. Wäre nicht auch das Verhältnis von Religionsunterricht und Katechese neu auszutarieren?

Diese Adaptionen haben dem Religionsunterricht zweifellos geholfen, sich auch unter schwieriger gewordenen Rahmenbedingungen als funktionsfähiges Schulfach zu zeigen. Das ist eine durchaus bemerkenswerte Leistung, wenn man bedenkt, was gerade festgestellt wurde: dass die frühere Geschäftsgrundlage des Religionsunterrichts, nämlich das Interesse an einer kritischen Prüfung der Relevanz christlicher Glaubensinhalte, in hohem Maße erodiert ist. Wie aber das nachlassende Interesse am Glauben als Überzeugungssystem kein isoliertes Phänomen ist, sondern Auswirkungen auf die Architektur des Religiösen als ganze hat, so ist auch die in Reaktion darauf in Gang gekommene Entwicklung des Religionsunterrichts kein isoliertes Phänomen.

Beispielsweise hat sie Folgen für das Verhältnis des Religionsunterrichts zu anderen Orten religiösen Lernens.

Dies gilt besonders für das Verhältnis zur Katechese. Dieses wurde von der Würzburger Synode ja in einem bestimmten Sinne nachhaltig justiert. Dazu heißt es im Arbeitspapier „Das katechetische Wirken der Kirche“: Die Katechese solle „darauf achten, daß sie sich auf diejenigen Aufgaben konzentriert, die man auch von einem sehr guten schulischen Religionsunterricht nicht erwarten darf, die aber trotzdem im Hinblick auf die Gläubigen, auf das Leben der Kirche und ihren Dienst an der Gesellschaft unverzichtbar sind“<sup>10</sup>. Die Art und Weise, wie die Komplementarität der Lernorte ‚Religionsunterricht‘ und ‚Katechese‘ hier bestimmt wird, hat in der Folgezeit immer wieder Kritik auf sich gezogen. Diese Kritik kam vor allem vonseiten jener, die den Religionsunterricht damit von Aufgaben der Glaubensradierung ungebührlich entlastet sahen. Mittlerweile dürfte allerdings evident sein, dass der mit dieser Kritik verbundenen Vorstellung von einer Rekatechisierung des Religionsunterrichts jegliche Korrespondenz zu den in der Schule real gegebenen Bedingungen fehlt.<sup>11</sup> Trotzdem wäre die Verhältnisbestimmung der beiden Lernorte meines Erachtens heute neu zu überdenken – freilich nicht in Richtung einer *Nivellierung* ihrer spezifischen Profile – sei es durch eine Rekatechisierung des Religionsunterrichts oder auch durch eine Verschulung der Katechese –, sondern in Richtung einer *Schärfung* ihrer jeweiligen Spezifika. Warum?

9 Die gegenwärtig beobachtbaren Formen sachkundlich angelegten (konfessionellen) Religionsunterrichts (vgl. dazu etwa Englert, Rudolf/Hennecke, Elisabeth/Kämmerling, Markus: Innenansichten des Religionsunterrichts, München 2014, 159ff. u.ö.) sind weniger Ausdruck eines bestimmten konzeptionellen Vorverständnisses als eine pragmatische Reaktion auf die veränderten Lernvoraussetzungen der Schüler/-innen.

10 Das katechetische Wirken der Kirche. Ein Arbeitspapier der Sachkommission I der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland (Sonderdruck aus Synode 3/1974), 16.

11 Vgl. dazu Mendl, Hans: Diakonisch statt missionarisch. Wider die kirchlichen Vereinnahmungsversuche des Religionsunterrichts. In: Herder Korrespondenz Spezial 2/2013, 27–31.

- Der Religionsunterricht kann, auch wenn er konstruktivistischer, performativer und sachkundlicher wird, sehr wohl zur Entwicklung religiöser Urteilsfähigkeit beitragen. Ein tieferes Verstehen und ein sozusagen existenzielles Erfassen der dem christlichen Glauben und dem christlichen Lebensstil zugrundeliegenden Grundinspirationen wird von ihm aber eher nicht zu erwarten sein. Insofern kann ein stärker sachkundlich orientierter Religionsunterricht noch weniger leisten, womit schon ein korrelativ angelegter Religionsunterricht überfordert war und was der schulische Religionsunterricht aufgrund seiner diakonischen Grundausrichtung auch gar nicht leisten muss: einen substanziellen Beitrag zur Tradierung eines zukunftsfähigen christlichen Glaubens. Die Katechese hat hier erheblich mehr Möglichkeiten. Zu schärfen wäre diese *Differenz der Aufgaben*.
- Die abnehmende Bedeutung der Kompetenz, bestimmte Glaubensüberzeugungen rational zu rechtfertigen, ja die abnehmende Bedeutung einer reflexiven Auseinandersetzung mit religiösen Inhalten überhaupt, trifft den Religionsunterricht empfindlicher als die Katechese. Dies gilt mindestens für die in Deutschland bestimmenden Formen der Katechese, die – im wörtlichen wie im übertragenen Sinne – eben nicht am „Katechismus der katholischen Kirche“ bzw. an der Vorstellung einer inhaltlich ‚vollständigen‘ Glaubensweitergabe orientiert sind.<sup>12</sup> Hier geht es nicht primär um die Vermittlung von Inhalten, sondern um eine subjektorientierte, biografienahe und lebensweltbezogene „Kommunikation des Evangeliums“.<sup>13</sup> Viel stärker als im Religionsunterricht geht es um Begegnung, um Gemeinschaft, um Atmosphäre, um Erfahrung, um Teilhabe, also nicht nur um Formen kognitiven, sondern – deutlicher als im Religionsunterricht – auch um Formen affektiven und handlungsorientierten Lernens. Zu schärfen wäre hier die *Differenz der Bildungsstile*.
- Der Religionsunterricht ist Bestandteil einer Institution, in der es, Inklusivitätssparolen zum Trotz, immer auch um Leistung, Prüfungen, Auslese und Chancenzuweisungen geht. Er ist Teil eines unterrichtlichen Systems, das bestimmten Routinen unterworfen ist, das zeitlich strikt getaktet ist, das sich an verbindlichen Curricula orientiert, dessen Lernprozesse didaktisch durchstrukturiert sind. Er ist Gegenstand einer administrativen Ordnung, die, was hier geschieht, erfasst, misst, kontrolliert, beaufsichtigt, dokumentiert und zertifiziert. Das ist nicht per se schlecht, ja teilweise unerlässlich, aber problematisch doch dann, wenn das System ‚Schule‘ einen so eminenten Teil des Zeitbudgets von Kindern und Jugendlichen verschlingt, wie es gegenwärtig der Fall ist. Eine Katechese, die sich nicht ihrerseits an schulischen Standards orientiert, hat demgegenüber die Chance, deutlich größere Freiheitsräume zu bieten; Räume, in denen es nicht durchweg um zielorientiertes Lernen geht, sondern eher um Schnuppern, Ausprobieren, Erleben, Mitmachen, Vertrautwerden. Zu schärfen wäre also die *Differenz der Freiheitsräume*.
- In jüngerer Zeit lässt sich eine wachsende Wertschätzung des Religionsunterrichts von kirchlicher Seite feststellen.<sup>14</sup> Parallel dazu ist

12 Allerdings gibt es nach wie vor auch anders angelegte Ansätze; vgl. etwa *Malburg, Volker*: Glauben lernen?! Inhaltliche Mindestanforderungen an die Sakramenten Katechese, Regensburg 2010.

13 Vgl. dazu etwa *Boschki, Reinhold*: Zeit-Raum mit Gott. Dialogisch-kreative Katechese unter den Bedingungen der ‚flüchtigen Moderne‘. In: *Altmeyer/Bitter/Boschki* 2016 [Anm. 5], 29.

14 Dies hängt allerdings auch mit der nachlassenden Prägekraft anderer religiöser Sozialisationsfaktoren zusammen. So konstatieren die deutschen Bischöfe im Blick auf Kinder und Jugendliche: „Für die meisten ist [...] der Religionsunterricht in der Schule der wichtigste Ort der Begegnung mit dem christlichen Glauben.“ (*Die deutschen Bischöfe*: Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, Bonn 2005, 14).

allerdings eine zunehmende Marginalisierung des Religionsunterrichts von schulischer Seite zu konstatieren: Religionsunterricht wird in die Randstunden verbannt, wird zur disponiblen Verfügungsmasse, derer man sich bedienen kann, wenn es anderswo klemmt, wird ‚gerne mal‘ über ganze Jahrgangsstufen aus der Stundentafel herausgenommen, muss sich als funktional für fachfremde Zwecke erweisen (insb. der berufsbildende Religionsunterricht) usw. Dazu kommt die gerade in den Metropolen sich drastisch verringende Zahl christlicher Schüler/-innen, die dazu führt, dass der Religionsunterricht, selbst wenn er konfessionell kooperiert, vielerorts unter prekären Bedingungen stattfindet. Zu profilieren wäre hier die *Differenz des Stellenwerts*: Schule funktioniert notfalls auch ohne Religionsunterricht, aber Kirche nicht ohne das Bemühen um die Tradierung christlichen Glaubens.

Wenn es also um die Erschließung der Inspirationskraft christlichen Glaubens bzw. um eine Unterstützung eines christlichen Glaubensweges geht, wird man sich in Zukunft (noch) weniger auf den Religionsunterricht stützen können und stärker auf andere religiöse Lernorte, insbesondere die Katechese, setzen müssen.<sup>15</sup> Dies legt eine Entwicklung nahe, die zur schärferen Profilierung der beiden Lernorte ‚Religionsunterricht‘ und ‚Katechese‘ führt.

## 5. *Universitäre Religionspädagogik und kirchliche Katechese – ein schwieriges Verhältnis*

Es muss hier nicht noch einmal umständlich in Erinnerung gebracht werden, wie sich das Zueinander nicht nur von Religionsunterricht und Katechese, sondern auch das Zueinander der diesen Lernorten korrespondierenden Disziplinen ‚Religionsdidaktik‘ und ‚Katechetik‘ entwickelt hat. Als ich 1978 an die Ruhr-Universität Bochum kam, war es am dortigen Lehrstuhl selbstverständlich, dass sich sowohl die Vorlesungen als auch die Seminare im Wechsel mit Kirchlicher Jugendarbeit, mit Katechese, mit theologischer Erwachsenenbildung und mit dem Religionsunterricht beschäftigten. In dem Maße allerdings, wie sich die Studierendenschaft in der katholischen Theologie immer stärker auf die verschiedenen Lehramtsstudiengänge konzentrierte, gingen Veranstaltungen zu außerschulischen Feldern religiösen Lernens die Adressaten aus. Warum, so war zu hören, sollte sich ein zukünftiger Lehrer mit Theorien kirchlicher Jugendarbeit herumschlagen? Die Folge ist bekannt: eine immer einseitigere Orientierung der universitären Religionspädagogik an Fragen des schulischen Religionsunterrichts. Damit blieb auch das, was man früher ‚Katechetik‘ genannt hatte, also das Bemühen um eine zeitgerechte Theorie der Katechese, an den meisten Lehrstühlen auf der Strecke.

Die Frage ist: Welche Verantwortung haben die an staatlichen Hochschulen und Universitäten eingerichteten theologischen Fakultäten und Institute für das sich nun wieder stärker in den Raum kirchlicher und familiärer Verantwortung zurückverlagernde Geschehen der Glaubenstradierung? Haben sie hier zwar vielleicht kaum mehr Lehr-, aber sehr wohl noch Forschungsaufgaben? Die sich in diesem Zusammenhang stellenden Fragen berühren einen heiklen Punkt im Diskurs um das Selbstverständnis akademischer Theologie. Inwieweit

---

15 In diesem Sinne auch *Scheidler, Monika*: Die große Versuchung. Zum Unterschied zwischen Katechese und Religionsunterricht. In: Herder Korrespondenz Spezial 2/2013, 33f.

kann, darf oder muss die universitäre Theologie Ressourcen für die Optimierung kirchlichen Handelns bereitstellen? Je nachdem, ob man die Theologie eher in eine kulturwissenschaftliche oder in eine konfessionelle Richtung weiterentwickelt sehen möchte, je nachdem, ob man Praktische Theologie als eine ausschließlich analytisch-rekonstruktiv arbeitende Theorie gelebter Religion betrachtet<sup>16</sup> oder als eine durchaus auf operative Empfehlungen hin zu finalisierende Reflexionsaufgabe, wird man hier zu unterschiedlichen Ergebnissen kommen. Auch ganz praktische Aspekte werden eine Rolle spielen: Wird man in einem Forschungsprojekt, das auf die Reflexion, Begleitung und Innovation katechetischen Handelns zielt, jenen Typ einer mit anderen Disziplinen vernetzten, interdisziplinären, ‚international sichtbaren‘ Untersuchung realisieren können, der allein heute noch finanzielle Mittel und Reputation verspricht?

Vielleicht aber tritt das, was in diesem Feld möglich ist und wissenschaftlich reizvoll sein könnte, auch erst dann so recht hervor, wenn man die hier in Rede stehende Aufgabe nicht zu klein denkt. Es geht ja nicht einfach um anwendungsbezogene Forschung im schlichtesten Sinne: wieder gängig zu machen, was unrund läuft. Es geht vielmehr um die grundlegende Aufgabe, auch jenen Formen religiösen Lernens wieder mehr Aufmerksamkeit zukommen zu lassen, die im Kontext von Schule und Unterricht keinen Platz haben oder dort allenfalls randständig vorkommen.

---

16 Volker Drehsen beispielsweise schreibt: „Eine Praxis-theorie, die mehr will, als die Strukturen praktischer Vollzüge ‚nur‘ zu rekonstruieren und deren immanente Sinnbezüge herauszuarbeiten“, sei eine die Praxis „autoritär bevormundende Theorie“, die zudem „abstrakt und wirkungslos“ bleibe (Art. „Praktische Theologie“. In: *Gräb, Wilhelm/Weyel, Birgit* (Hg.): *Handbuch Praktische Theologie*, Gütersloh 2007, 177f.).

## 6. Eine Theorie außerschulischer Formen religiösen Lernens

Vielleicht kann man so sagen: Auch wenn von der an Hochschulen etablierten wissenschaftlichen Religionspädagogik unter den heute gegebenen Umständen, jedenfalls im Normalfall, keine eigene Theorie kirchlicher Katechese mehr erwartet werden kann, gehört es doch zu den Aufgaben religionspädagogischer Grundlagenreflexion, sehr wohl auch jene Formen religiösen Lernens zu bedenken und zu analysieren, die, wiederum im Normalfall, nicht im Religionsunterricht, sondern eher – zum Beispiel – in der Katechese zur Anwendung kommen.

Man könnte hier von einer Theorie außerschulischer Formen religiösen Lernens sprechen. Dabei geht es im Regelfall um eine Praxis, die weniger formalisiert und weniger professionalisiert ist als der Religionsunterricht; die weniger auf messbare kognitive Wissenszuwächse aus ist als auf die Erschließung eines bestimmten Stils des Umgangs mit der Welt. Wenn man den christlichen Glauben so eher als Lebensstil denn als Überzeugungssystem versteht<sup>17</sup>, kommen ganz von selbst eher erfahrungsnahe, ganzheitliche Formen des Bekannt- und Vertrautwerdens bzw. des Lernens in den Blick. Wobei es natürlich unsinnig wäre, wenn man die an außerschulischen Lernorten stärker hervortretenden Dimensionen der

---

17 Vgl. dazu *Englert, Rudolf/Frost, Ursula/Lutz, Bernd* (Hg.): *Christlicher Glaube als Lebensstil*, Stuttgart 1996, 75–93; vgl. dazu auch *Bernhard Dressler*, der schreibt: „Nicht nur als Überzeugungssystem wollen die Menschen den christlichen Glauben erschlossen bekommen, sondern als Lebensstil, als eine im weitesten Sinne ‚ästhetisch‘ zu nennende Konfiguration, die das Leben ganzheitlich formt.“ (Wie bilden sich heute religiöse Identitäten? In: *Pastoraltheologie* 87 (1998) 236–252, 251). – Von systematisch-theologischer Seite dazu *Theobald, Christoph*: *Christentum als Stil*. Für ein zeitgemäßes Glaubensverständnis in Europa, Freiburg i. Br. 2018.

Religion jenen alternativ oder konkurrierend gegenüberstellen wollte, die im Religionsunterricht im Vordergrund stehen.

Welche Formen religiösen Lernens könnten nun für eine Theorie außerschulischer Religionspädagogik von besonderem Interesse sein? Ein paar möchte ich, sehr auswahlweise, kurz ansprechen.

### 6.1 Emotionale Bildung

Kaum jemand wird bestreiten, dass Religiosität auch eine emotionale Dimension hat. Eine ‚Religion zu haben‘ ist eng mit Gefühlen verbunden: der Freude, der Hoffnung, des Mitleidens, der Trauer, des Schmerzes, der Zerknirschung. Höchst fraglich aber mag erscheinen, inwieweit Emotionen ein seriöser Gegenstand religiöser Bildung sein können. Sind Emotionen nicht einfach, wie sie sind – ganz und gar subjektiv, und stellen sie sich nicht ein wie von ungefähr, sodass sich auf ihren Entstehungs- und Entwicklungsprozess kaum Einfluss nehmen lässt? Das ist einerseits spontan plausibel, auf der anderen Seite ist es genau diese Vorstellung, von der Abstand zu nehmen wäre, wenn der Sinn emotionaler Bildung erkennbar werden soll. Denn Gefühle sind eben – sogar in einem zweifachen Sinne – nicht einfach nur subjektiv: Sie haben – erstens – einen epistemischen Gehalt, insofern sie, wenn auch auf eine vielleicht vermittelte Weise, gegenstandsbezogen sind;<sup>18</sup> das heißt, sie sagen nicht nur etwas über die aus, die diese Gefühle empfinden, sondern auch über das, was diese Gefühle ausgelöst hat: über die Welt und das Leben im Ganzen oder im Einzelnen. Speziell religiöse Gefühle sind – zweitens – keineswegs einfach nur

die Empfindungen dieses oder jenes einzelnen, sondern haben auch mit dem für eine bestimmte Religion charakteristischen emotionalen Raum, Soziologen sagen: mit ihrem „emotionalen Regime“<sup>19</sup>, zu tun. So hängt die Plausibilität christlichen Glaubens nicht einfach nur an der rationalen Nachvollziehbarkeit der für ihn grundlegenden Überzeugungen, sondern auch an der emotionalen Mitvollziehbarkeit der für ihn prägenden Emotionen. Religiöse Bildung hat dementsprechend ebenso eine emotionale Dimension und ist auch das Vertrautwerden mit einer Religion als einem emotionalen Resonanzraum. Die Frage ist: Hat die gegenwärtige Religionspädagogik eine halbwegs tragfähige Vorstellung davon, wie ein solcher Prozess emotionalen Lernens aussehen könnte?

### 6.2 Liturgische Bildung

Auch bei liturgischer Bildung geht es nicht einfach nur um die Einübung in den regelgerechten Mitvollzug geprägter Formen des Betens und Feierns, nicht nur um das Vertrautwerden mit einer bestimmten Agenda gottesdienstlichen Handelns. Vielmehr hätte es auch hier um die Erschließung einer Grunddimension des Religiösen zu gehen, des Ritualen. Rituale wären als elementare Ausdrucksformen des Menschlichen zu erschließen, seiner Verdanktheit und seiner Verletzlichkeit, seiner Hoffnungen und seiner Unverfügbarkeit, seiner Grundlagen und seiner Krisen; als eine Art zu gebärden, was sich nicht recht sagen lässt, zu umkreisen, was sich nicht auf den Punkt bringen lässt, spielerisch darzustellen, was doch ganz und gar ernst gemeint ist. Wie stellt sich der Akt des Betens oder wie stellen sich die

---

18 Vgl. dazu beispielsweise: Döring, Sabine A. (Hg.): Philosophie der Gefühle, Frankfurt a. M. 2009; s.a. Barth, Roderich/Zarnow, Christopher (Hg.): Theologie der Gefühle, Berlin – Boston 2015.

---

19 Zum Begriff des „emotionalen Regimes“ vgl. Riis, Ole/Woodhead, Linda: A Sociology of Religious Emotion, Oxford 2010, 69ff.



Sakramente dar, wenn man sie von den Grundbedingungen menschlicher Existenz her zugänglich zu machen versucht – als Gebärden, die erst in einem zweiten Schritt mit einem bestimmten Glauben und seinen theologischen Interpretationen verbunden werden? Die in diesem Zusammenhang aufkommenden vielfältigen Fragen anthropologischer, theologischer, ritualtheoretischer und eben auch religionspädagogischer Art ergeben sich nicht nur im Kontext christlichen Glaubens, sondern, auf die eine oder andere Weise, in allen religiös, weltanschaulich und ideologisch auf Kohäsion und Partizipation angewiesenen Gemeinschaften und Gruppierungen. Von daher tut sich hier ein Forschungsfeld auf, das nicht nur für die Katechetik oder die Liturgiewissenschaft von Interesse ist, sondern auch Möglichkeiten interdisziplinärer Zusammenarbeit beinhaltet.

### 6.3 Diakonische Bildung

Bei diakonischer Bildung<sup>20</sup> denkt man heute gewöhnlich an – meist durch die Schule organisierte – Sozialpraktika, etwa in der bewährten Gestalt des „Compassion Projekts“<sup>21</sup>. Doch im Grunde ist Diakonische Bildung ein unerlässlicher Zugangsmodus zum Verständnis christlichen Lebensstils. Anzubahnen wäre die Erkenntnis, dass die Bereitschaft, sich dem in Not geratenen Anderen zuzuwenden, eine wesentliche Dimension christlicher Existenz darstellt. Natürlich kann solche „beherzte Mit-

menschlichkeit“<sup>22</sup> sehr unterschiedlich motiviert sein. Doch sollte der christliche Glaube zu solcher Mitmenschlichkeit gerade auch da anstiften können, wo keine persönliche Nähe oder Sympathie im Spiel sind, keine Vorleistungen aufseiten des Anderen, keine Ansprüche.<sup>23</sup> Wobei sich diakonische Bildung nicht in der Einübung in die Werke der Barmherzigkeit erschöpft, sondern über bloße Fürsorge und Nothilfe hinaus auf das Ringen um Gerechtigkeit und Anerkennung ausgreift.<sup>24</sup> Wer sich in Not Geratenen zuwendet, stößt fast unweigerlich auch auf gesellschaftliche Entstehungszusammenhänge des In-Not-Geratenen, auf strukturelle Bedingungen der Marginalisierung, auf Gerechtigkeitslücken und auf politische Ursachen vorenthaltener Lebensmöglichkeiten. Wer im Kontext christlicher Gemeinden, christlicher Verbände, christlicher Initiativen oder einfach auch im Kontext einer christlich geprägten Familie in eine Praxis „beherzter Mitmenschlichkeit“ hineingenommen wird, lernt etwas über gelebtes Christentum und gelebten Glauben, was sich so in der Schule nicht leicht lernen lässt. Er lernt die christliche Tradition als einen Raum kennen, der bei denen, die sich in ihm bewegen, eine besondere Resonanz für die Not des Anderen erzeugt. Aus alledem wird deutlich: Die im Vergleich zur schulischen Religionsdidaktik in der außerschulischen Religionspädagogik stärker hervortretenden Lernformen sind keineswegs einfach schlicht einübend; sie zielen vielmehr darauf ab, in praktischem Erleben und in eigenem

20 Vgl. zum Folgenden auch *Englert, Rudolf*: Anthropologische Voraussetzungen diakonischer Bildung. In: *Kießling, Klaus/Schmidt, Heinz* (Hg.): *Diakonisch Menschen bilden*, Stuttgart 2014, 133–151; s.a. *Schmidt, Heinz*: *Diakonisches Lernen – diakonische Bildung*. In: *Ruddat, Günter/Schäfer, Gerhard K.* (Hg.): *Diakonisches Kompendium*, Göttingen 2005, 421–438.

21 Vgl. *Kuld, Lothar/Gönnheimer, Stefan*: *Compassion – Sozialverpflichtetes Lernen und Handeln*, Stuttgart 2000.

22 Vgl. dazu *Lutterbach, Hubertus*: So prägt Religion unsere Mitmenschlichkeit. Aktuelle Initiativen gesellschaftlichen Engagements, Kevelaer 2018.

23 Vgl. dazu die von *Axel Honneth* unterschiedenen Formen der Anerkennung: Kampf um Anerkennung. Zur Moralischen Grammatik sozialer Konflikte, Frankfurt a.M. 1994, 208.

24 Vgl. dazu *Könemann Judith/Mette, Norbert* (Hg.): *Bildung und Gerechtigkeit. Warum religiöse Bildung politisch sein muss*, Ostfildern 2013.

Umgang tieferes Verstehen zu ermöglichen. Sie sind wesentliche Komponenten religiöser Bildung. Sie sind elementare Zugänge zum christlichen Glauben und darüber hinaus zum Sinn von Religion. Es wäre zu wünschen, dass die Religionspädagogik diesen Formen mehr Aufmerksamkeit zuwendet.

***Dr. Rudolf Englert***

*Professor für Religionspädagogik,  
Universität Duisburg-Essen,  
Universitätsstraße 12, 45117 Essen*