

Rudi Ott

Religionsunterricht zwischen schulischer Bildung und Diakonie

„Die Hintertreppe ist nicht der übliche Zugang zu einer Wohnung. Sie ist nicht hell und geputzt und feierlich wie die Vordertreppe... Man kommt, wie man ist, und man gibt sich, wie man ist.“ Mit dieser Metapher leitete Wilhelm Weischedel sein Werk „Die philosophische Hintertreppe“ ein, in dem er gleichermaßen einen Zugang zum „Alltag“ wie zum „Tiefsinn großer Denker“ vermittelt.¹ Über die Hintertreppe, meint er, begegnet man den Denkern „als den Menschen, die sie sind: mit ihren Menschlichkeiten und zugleich mit ihren großartigen und ein wenig rührenden Versuchen, über das bloß Menschliche hinauszugelangen“².

Die Metapher von der Hintertreppe ist nicht zu kühn, wenn man vernimmt, wie das Wort vom „diakonischen Aspekt“ des Religionsunterrichts in den diesbezüglichen Beschluß der Würzburger Synode hineinkam. Die religionspädagogische Vordertreppe bilden so hehre Begriffe wie Katechese, Glaubensverkündigung, religiöse Bildung, Korrelation von Erfahrung und Glaube u. v. a. m. Die religionspädagogische Hintertreppe ist in der Tat „schmucklos“, aber führt „um so eher zum Ziel“. In der Einleitung zum Synodenbeschluß schreibt Ludwig Volz: „Vor allem unter Geistlichen ist die Frage noch nicht ausdiskutiert, ob sich der Kräfteverschleiß im Religionsunterricht für die Kirche rentiert.“³ Die Sinnhaftigkeit des Kräfteverschleißes im Religionsunterricht plausibel zu machen, über diese schmucklose, aber zielführende Hintertreppe kam der diakonische Aspekt erstmals zur Sprache.

Was solchermaßen den Religionsunterricht legitimieren sollte, beginnt mittlerweile zu einer bedeutsamen Perspektive zu avancieren. Zahlreiche jüngere Beiträge zur Theorie des Religionsunterrichts sprechen bereits bedeutsame Momente einer diakonischen Konzeptbildung an. Ihre didaktischen Konturen sind freilich noch offen.

1. Zur Charakteristik der Situation

Die Wiederaufnahme des Diakoniebegriffs hat viel mit der gegenwärtigen Situation des Religionsunterrichts zu tun. Zwar ist das Reden von der Krise des Religionsunterrichts ein Dauerthema in zahlreichen Variationen, seit es ihn gibt.⁴ In der unterrichtlichen Praxis zeigt sich aber eine neue Dimension

¹ Die philosophische Hintertreppe. Alltag und Tiefsinn großer Denker, München 1966, 9.

² Ebd.

³ Der Religionsunterricht in der Schule, in: Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe I, Freiburg 1976, 113-152, hier: 119.

⁴ Vgl. J.J. Degenhardt, Entwicklungsperspektiven des Religionsunterrichts für die 90er Jahre, in: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.), Religionsunterricht. Aktuelle Situation und Entwicklungsperspektiven, Bonn 1989, 7-21, bes. 8-11.

der Krise; sie zwingt zu neuen Konzeptionen. Das favorisierte Prinzip der Korrelation geht noch darauf aus, in der wechselseitigen Deutung von Glauben und Erfahrung die Glaubensinhalte für die Schüler plausibel zu machen; weggebrochenes oder schwach ausgeprägtes Verständnis des Glaubens soll der Religionsunterricht wieder einholen bzw. aufbauen. Inzwischen verändert sich aber von der Grundschule her die Situation derart, daß die Zahl der Kinder ohne jeglichen Bezug zur Religion stetig zunimmt. Da geht es dann nicht mehr nur um die Lebensbedeutsamkeit von religiösen Inhalten, sondern um die Möglichkeit religiöser Deutung von Erfahrungen überhaupt. In der Sozialisation der jungen Menschen können wir nicht mehr nur von einer Veränderung des geistigen Horizontes sprechen. Der Traditionsbruch geht vielmehr so weit, daß wir eine neue Mentalität und einen neuen Persönlichkeitstyp vorfinden, dem jede Art von Transzendierung der Bedürfnisse über das Hier und Heute fremd ist. Religion als Lebensinhalt steht in Frage. Gewiß gibt es noch Kinder, die in der Familie religiöse Praxis erleben; ihre Zahl ist aber im Sinken. Man braucht nur die Aussage eines Zweitkläblers aus der Grundschule eines Mainzer Vorortes fortentwickeln, um die kommende Situation zu erahnen: „Ich hab' noch nicht gebetet. Meine Oma betet viel. Die Mami hat gesagt, sie betet nimmer.“

Jüngere Trends haben die Frage nach der Legitimation des Religionsunterrichts neu aufbrechen lassen. Die dünner werdene religiöse Sozialisation der Schüler erschwert die Motivation für spezifisch religiöse Themen traditionellen Zuschnitts. Vor allem die konfessionelle Ausrichtung wird von den Jugendlichen in Frage gestellt. In der Bildungspolitik findet die Vorstellung einer Werteerziehung noch allgemeine Zustimmung, aber man möchte ein solches Fach von konfessioneller Ausrichtung freihalten. Es dürfte zu erwarten sein, daß der Modellversuch des Landes Brandenburg mit dem überkonfessionellen Fach „Lebensgestaltung – Ethik – Religion“ der allgemeinen Diskussion um den schulischen Religionsunterricht neue Schubkraft geben wird. Die Schule muß „auf das Nebeneinander verschiedenster Kulturen, Lebensauffassungen und Lebensweisen, Weltanschauungen und Religionen in einer sich verändernden Welt“ reagieren. Deshalb hält man in Brandenburg „die Trennung von Schülerinnen und Schülern nach ihrer Weltanschauung“ gerade für hinderlich.⁵ Daß der Realisierung eines solchen Programms viele Hindernisse im Weg stehen, dürfte der Debatte noch keinen Abbruch tun.

Innerkirchlich möchte man den Religionsunterricht wieder auf die Schiene der Katechese heben, d.h. der systematischen Vermittlung von Glaubenswissen und der Hinführung zum kirchlichen Leben. Es kann natürlich keinen Religionsunterricht geben, dessen Ziele und Inhalte nicht von der Mitte des Glaubens

⁵ Zitat aus einem Diskussionspapier des Brandenburgischen Bildungsministeriums nach: M. Klonovsky, Biwak hinterm Grundgesetz. Schulfach Lebensgestaltung statt Religion. Bildungsministerin Birthler streitet mit den Kirchen, in: DIE ZEIT vom 20.12.1991, 18.

her bestimmt sind, aber die Überforderung mit dem Anspruch der Katechese wird auch gutgemeinte Absichten ins Gegenteil verkehren.

In dieser Situation wird der Begriff der Diakonie als Lösungsformel favorisiert. Nach Gottfried Bitter geht es im diakonischen Religionsunterricht nicht um Glaubensunterweisung oder kirchliche Sozialisation, sondern um das „Bekanntmachen mit den Lebensmöglichkeiten aus dem Sinn von Religion i. a. und christlich Glauben i. bes. und ...das Befähigen zum verantworteten Entscheidenkönnen in Sachen Religion/christlich Glauben“⁶. Für Wolfgang Nastainczyk drängen die gesellschaftlichen, kirchlichen und schulischen Entwicklungen „auf eine Wende hin, die den Religionsunterricht an allen weiterführenden Schulen in Deutschland konsequent diakonisch ausrichtet“⁷. Bei Rudolf Englert findet sich die harte Alternative: „Religionsunterricht an öffentlichen Schulen ist entweder entschieden diakonisch orientiert, oder er ist entschieden deplaziert.“⁸ Bei solcher Pointierung des Diakonischen muß man hellhörig werden. Was macht das Diakonische am Religionsunterricht aus? Geht es darum, den verblässenden Glanz des Religionsunterrichts aufzupolieren, indem man ein Stück des Ansehens, das caritative Dienste der Kirche in der Gesellschaft haben, auf die Religionspädagogik umlenkt? Es ist tunlichst geboten, die Konturen dieser Orientierung abzustecken, damit sich ein so bedeutsamer Impuls nicht wieder im „Karussell der Theorien“ (Norbert Schiffers) verschleißt.

2. Bedeutung des Diakoniekonzeptes für die Religionsdidaktik

Das Interesse der Kirche am Religionsunterricht begründet die Synode nicht mit politischen Argumenten, sondern mit ihrem Selbstverständnis und ihrem Auftrag. Das Zweite Vatikanische Konzil hat ein evangelisatorisch bestimmtes Kirchenverständnis entwickelt, nach dem sich die kirchliche Praxis nicht auf den Binnenbereich beschränkt, wo sie es nur mit denen zu tun hätte, die zu ihr gehören. Ihr Ausgangspunkt in Jesus Christus läßt sie vielmehr ihre „ureigene Aufgabe“ gerade im „Dasein für andere“ sehen. Diese Entgrenzung öffnet kirchliches Handeln für den Dienst an allen, die sich von ihrer Botschaft und Praxis ansprechen lassen. Kirche will anderen „mit dem dienen, was sie ist“. Das Engagement im Religionsunterricht hat insofern diakonischen Charakter, als es um solchen „Dienst an jungen Menschen“ geht.⁹ Mit diesem pastoralen Ansatz intendierte die Synode nicht Missionierung oder Vereinnahmung für die Kirchengemeinschaft. Sie bezeichnet es vielmehr als „uneigennütigen Dienst an einzelnen Menschen und an der Gesellschaft“, in deren Lernprozeß „gesellschaftskritische und humanisierende Impulse des Evange-

⁶ Religionsunterricht zugunsten der Schüler. Umriss eines diakonischen Religionsunterrichts, in: Pädagogische Rundschau 43 (1989), 639-658, hier: 641.

⁷ „... damit die Welt nicht verkommt“. Motive und Möglichkeiten für einen diakonischen Religionsunterricht, in: unterwegs 1/1991, 1-2, hier 2.

⁸ Zukunftsperspektiven des Religionsunterrichts, in: KatBl 116 (1991), 773-780, hier 777.

⁹ Der Religionsunterricht in der Schule, 141.

liums“ einzubringen und der „Verengung des Denk- und Fragehorizontes der Lernenden“ zu wehren.¹⁰ Welche Funktion hat die Bezugnahme auf Diakonie für religiöse Bildung?

Das diakonische Verständnis des Religionsunterrichts setzt an einer unveräußerlichen Grundperspektive der Kirche an. Die Botschaft von der Liebe Gottes gilt es, in das jeweils notwendige Handeln zu über-setzen. Diakonie meint die zeichenhafte Vergegenwärtigung der Liebe Gottes in den konkreten Lebensverhältnissen; denn die Liebe drängt uns (2 Kor 5,14), das Leben mit der Beziehung schaffenden Kraft der Liebe zu allen Geschöpfen zu durchdringen. Diakonie ist Verkündigung durch die Tat. Ihr Kontext besteht in der gestörten und notvollen Lebenspraxis, für die Menschen Hilfe erwarten. Diakonie ist direkt auf den Menschen bezogen; sie will Not wenden und über Verstrickungen hinaus Innovationen geben. Menschen brauchen zuerst die Anerkennung und Bekräftigung als Subjekte, also Gottesebenbildlichkeit als Erfahrungsinhalt. Die diakonische Perspektive befreit religiöse Bildung von idealistischen Erwartungen, indem sie nach den konkreten Lebenssituationen und den konkreten Personen fragen muß. Bildung verhilft denen, die sich mit sich selbst und ihrer Welt nicht oder noch nicht zurechtfinden, zu Mehr-Menschsein, zur Verbesserung ihrer Kompetenz in den wesentlichen Belangen des Menschseins. Diakonie geht es vornehmlich um die Hilfe für die Schwachen, die sich nicht selbst helfen können. Dies ist der Pädagogik gerade in einer Gesellschaft aufgegeben, die dem Kontingenten nicht den wirklichkeitsgerechten Platz einräumt. Der Bezug auf Diakonie gibt der religiösen Bildung folgende Akzente: praktisch – realitätsbezogen – notwendig – ermutigend. Ein von der Diakonie bestimmtes Bildungsverständnis gibt vier Momente zu erkennen:

1. Diakonie gibt der Bildung eine *kritische Funktion*, insofern sie einfältige Wirklichkeitsvorstellungen aufricht und Verdrängtes, besonders Erfahrungen von Schwachsein und Leid bewußt macht.
2. Sie *verstärkt den Realitätsbezug*, indem sie mit den Schülern die Impulse des Glaubens auf die alltägliche Lebenspraxis hin durchbuchstabiert.
3. Sie *eröffnet* aus dem Glauben *einen Sinnhorizont*, der uns enge Strickmuster der Alltagswelt auf die Verheißungen Gottes hin überwinden hilft. Die Glaubensüberlieferung wird darin zum entscheidenden Inhalt.
4. Diakonie versteht sich darauf, nur im Dialog mit den Betroffenen sachgerecht handeln zu können. Diakonischer Religionsunterricht sucht darum die *unmittelbare Beziehung zu den Schülern*. Es geht ihm um *realitätsgerechte, die Persönlichkeit fördernde Bildung*, d.h. er hilft den jungen Menschen ein Sensorium für Spannungen im Alltag zu entwickeln und die inneren Kräfte zu stärken.

Diese Aufgabe möchte ich programmatisch in eine Leitidee fassen. Diakonisch wird der Religionsunterricht dadurch, daß er versucht, *Zusammenhänge zu*

¹⁰ Ebd., 141f.

stiften, wo wir uns in einseitigen Interessen verstricken und die ganzheitliche Orientierung verlorengeht; denn von selbst entstehen sie nicht. Unsere Zivilisation droht sich in der Vereinzelung der Menschen und in der Zersplitterung der geistigen Horizonte zu verlieren. Es tut not, daß wir in religiöser Bildung *Wirklichkeit als Zusammenhang* erschließen und darin die christliche Religion als geistliche Heimat anbieten. Als ganzheitliche Wirklichkeitsauffassung lebt sie von dem Verständnis, daß Leben ein Geschenk ist und wir in der Ehrfurcht gegenüber Schöpfer und Geschöpfen die Kräfte des Lebens entfalten sollen. Der Religionsunterricht hat darum Situationen zu schaffen, in denen die Schüler konkrete Erfahrungen religiös erschließen können.

Diese Leitidee sehe ich theologisch im Bundesverständnis der jüdisch-christlichen Überlieferung begründet. Danach bestimmt der lebendige Zusammenhang von Gott und Menschen und der Menschen untereinander die Identität der Religion. Der Bund Gottes mit den Menschen ist das Heilsverhältnis, dessen universale Perspektive die geschichtliche Wirklichkeit erfaßt und in allen Bereichen des Lebens die Zusammenhänge stiftet, die in der Sünde zerbrochen sind.

3. Didaktische Konturen eines diakonischen Religionsunterrichts

Dieses Programm braucht noch konkrete Konturen für die didaktische Praxis. Folgende sechs Elemente spielen darin eine besondere Rolle.

3.1 Ausrichtung auf die Lebenspraxis

Diakonie ist die praktische Seite des Christentums. Sie setzt das Geschenk der Gottesliebe in den realen Koordinaten geschichtlicher Existenz in konkretes Handeln um. Diakonisch inspirierter Religionsunterricht hat den gleichen Ausgangspunkt, wenn er die *Reflexion der konkreten Lebensgestaltung* betreibt. Junge Menschen entwickeln schon auf ihre je eigene Weise bestimmte Lebenskonzepte, die sie die Wirklichkeit bestehen lassen oder nicht. Diesen Prozeß hat der Religionsunterricht ohne Besserwisserei zu begleiten, indem er die christliche Überlieferung so artikuliert, daß die Schüler sich in ihrem Selbstbild und in ihrer Welt- und Wertorientierung bestärkt oder produktiv korrigiert fühlen können. Die Jugendlichen wollen erfahren, wie sich Religion im Leben auswirkt. Es ist ihr Wunsch, Fragen der praktischen Lebensführung und Gegenwartsprobleme mehr zu gewichten. Kaum jemand interessiert, wie sich ein bestimmtes religiöses Thema im System einer theologischen Lehre aufbaut, aber alle fragen ausgesprochen oder unausgesprochen danach, wie denn Nächstenliebe, wie Umgehen mit Angst, Aggression und Schuld, wie Verzeihen konkret geht und im Kontext gesellschaftlicher Erfahrungen sinnvoll in ein Lebenskonzept paßt. Anzuzielen ist keine heile Welt. Auf den anderen zugehen, Konflikttoleranz entwickeln, die Ambivalenz aushalten – in solchen Formen realisiert sich die Botschaft. Zum Beispiel: Verzichten – ist das notwendig? Welche Schwierigkeiten tauchen auf? usw. Es geht nicht um das Ankommen bei den Schülern, wenn wir einander bei der Klärung unserer

signifikanten Erfahrungen helfen. Wir können uns davon nicht dispensieren, weil es für die meisten Kinder und Jugendlichen kaum andere Gelegenheiten dazu gibt. Solche Chancen für die Artikulation der christlichen Botschaft sind in Wirklichkeit eine notwendige Hilfe, der sich niemand entziehen kann.

3.2 Religiöse Erschließung von Lebenssituationen

Der Religionsunterricht ist freilich nicht einfach Lebenskunde. Aber wenn die Glaubensaussagen nicht mit den Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen verknüpft werden, bleiben sie abstrakt und existentiell ohne Bedeutung: sie sind wie Münzen ohne Wert. Ihre Worte klingen hohl und leer, weil sich kein Bedeutungszusammenhang mit der eigenen Lebenswelt aufbaut. In einer Gesellschaft, die in ihrer Kommunikation gegenüber den christlichen Sinngehalten indifferent ist, verlieren jene an Wert; das Gelernte verschwindet und macht religiöser Indifferenz Platz.¹¹ Im Religionsunterricht können religiöse Aussagen nur dadurch als bedeutsam erfahren werden, daß wir mit den Schülern ihre eigene Wirklichkeit rekonstruieren.¹²

Auf der anderen Seite bleibt die religiöse Bildung konturlos, wenn sich der Religionsunterricht nur auf die Frage nach den humanen Werten konzentriert und die religiöse Dimension ausblendet. Damit würde er sein eigenes Profil verlieren. Für das Vermeiden der religiösen Dimension führt man zahlreiche Gründe auf seiten der Schüler an. Es ist aber zu fragen, ob sie nicht eher ihren Ort in der Person des Lehrers haben: in seiner Verunsicherung im Glauben, in der Angst vor Indoktrination, in der ungeklärten Spannung zum kirchlichen Amt und seiner Funktion in der Glaubensverkündigung, im Mangel an Glaubenspraxis, in der Annahme impliziter Religiosität in den Themen u.a. Dabei übersieht man einen wichtigen Zusammenhang: Nur in seltenen Fällen machen wir in unserer Lebenswelt spontan und unmittelbar religiöse Erfahrungen, die eine bleibende Bedeutung bekommen. Kinder und Jugendliche müssen erst lernen, *wie* menschliche Erfahrungen explizit mit Gott in Beziehung zu setzen sind und *wie* religiöses Sprechen und Handeln sich mit der Wirklichkeit verbindet. Kinder lernen nur in der unmittelbaren Begegnung mit einer Sache, die sie anspricht und ihr Interesse erregt. Implizite Dimensionen bleiben unentdeckt. Kinder lernen die Gottesbeziehung nur, indem sie unmittelbar solchen Menschen begegnen, die in ihrem Reden und Handeln die Beziehung zu Gott artikulieren, und indem sie selbst diese Verknüpfung von Leben und Glauben aufbauen. Und Jugendliche brauchen Gelegenheiten, in denen sie diesen Zusammenhang auch nach seiner konkreten Bedeutung für ihr Selbst- und Weltbild reflektieren. Explizites Sprechen von Gott ist durch nichts zu ersetzen.

Kinder und Jugendliche bauen sich in ihren alltäglichen Lernerfahrungen ihre Welt auf. Darin spielen alle Ebenen menschlicher Erfahrung eine Rolle, nicht

¹¹ Vgl. F.-X. Kaufmann, Religiöser Indifferentismus, in: E. Paul/A. Stock (Hrsg.), Glauben ermöglichen (FS Günter Stachel), Mainz 1987, 115-127.

¹² Vgl. F. Oser, Die Entstehung Gottes im Kinde, Zürich 1992.

nur das Denken, sondern auch das Fühlen und die kreativen Ausdrucksformen, die in jedem angelegt sind; bei Kindern hat das analoge Denken, das affektiv und kreativ gerichtet ist, sogar noch den Vorrang. Religiöses Lernen kommt darum nur zustande, indem sie Möglichkeiten erhalten, in ihre Weltkonstruktionen die Beziehung zu Gott zu integrieren. Die Gottesbeziehung ist nicht selbstverständlich gegeben, auch nie abgeschlossen, vielmehr muß sie in den verschiedenen Kontexten der Erfahrung immer wieder neu aufgebaut werden. Dazu gilt es, den jungen Menschen inhaltliche Anregungen und konkrete Handlungsmöglichkeiten bereitzustellen, ihre Erfahrungen religiös zu interpretieren. Der Religionsunterricht muß dazu immer folgende drei Ebenen ins Spiel kommen lassen:¹³

1. Es geht darum, die *konkrete Erlebnisrealität* mit den Kindern und Jugendlichen differenziert wahrzunehmen.
2. Jedes Erlebnis verlangt nach einer *Sinneutung*. Was die Qualität unseres Menschseins ausmacht, muß im Kontext konkreter Erfahrungen geklärt werden. Im Gespräch mit den Schülern müssen im Hin und Her verschiedener Sichtweisen die Erfahrungen gedeutet werden.
3. Diese Wirklichkeit und ihre Sinnerschließung ist auf die Botschaft von Gott, die Jesus gezeigt hat, zu beziehen, d.h. sie ist *religiös zu interpretieren*. Der Religionsunterricht leitet also dazu an, je nach den Fähigkeiten der Schüler alle drei Ebenen explizit aufzubauen und aufeinander zu beziehen. Entscheidend ist dabei, daß nicht fertige Gedankenkonstruktionen aufeinander bezogen werden, sondern sich die Korrelation auf die Deutung und Ermöglichung konkreter Lebenspraxis ausrichtet. Der Religionsunterricht muß dazu konkrete Erfahrungen auf die Ebenen der Sinneutung und des Glaubens projizieren.

3.3 Erziehung zur Aufmerksamkeit

Ihren Anfang nimmt die Applikation der christlichen Botschaft in der Aufmerksamkeit für den Anspruch konkreter Lebenssituationen. Der Lebenspraxis entsprechen nicht abstrakte Appelle, erst in der *Wahrnehmung des Konkreten* scheint auf, was nötig ist. Ein wesentliches Moment im Gleichnis vom barmherzigen Samariter (Lk 10,30-35) ist ja die Fähigkeit, den andern in seiner konkreten Bedürftigkeit wahrzunehmen. Das Lernen von Begriffen meint sekundäre, rein kognitive Prozesse; sie können die unmittelbare sinnliche Wahrnehmung sogar entschuldigend überdecken. Der Anfang des Erkennens liegt in der Sinneswahrnehmung. Im Wahrnehmen bildet sich das Bewußtsein, insofern der Mensch in eine Sache hineingezogen wird. Wahrnehmung stiftet Teilhabe. „Wahrnehmend bin ich *bei* den Dingen, bin durch und durch in ihre Wirklichkeit einbezogen, und nicht etwa nur zu ihr hin vermittelt.“¹⁴

¹³ Vgl. G. Lange, Religion und Glaube. Erwägungen zum Gegenstand des Religionsunterrichts, in: KatBl 99 (1974) 733-750.

¹⁴ H. Rombach, Phänomenologie des modernen Bewußtseins, Freiburg/München 1980, 205.

Ethik hängt elementar mit der Ästhetik zusammen. Denn im Wahrnehmen entsteht eine reale Verbundenheit. Der andere Mensch wird zum Nächsten, das andere Lebewesen fordert Achtung ab, weil ich seines Eigenlebens gewahr werde. „Sieh hin und du weißt“ – darin liegt für Hans Jonas der Anfang der Suche nach Wahrheit und des ethischen Sollens.¹⁵ Nächstenliebe hat ihren Sinn in der Aufmerksamkeit für die konkreten Gestalten der Mitwelt.

Diakonie heißt: sich von der Schärfe der bedrängenden Wirklichkeit betreffen lassen. Diakonischer Religionsunterricht heißt dann: genau hinsehen und hinhören lernen auf die Realität von Menschen, auf die eigene und die anderer, um die Defizite und den Handlungsbedarf wahrzunehmen, dem man sich um des Menschen willen nicht verschließen darf. Jede Auslegung der Botschaft setzt die Wahrnehmung der konkreten Situation voraus und fordert sie zugleich. Indem wir mit den Schülern solche Wahrnehmungsvorgänge inszenieren bzw. Anlässe dazu schaffen (durch Präsentation konkreter Situationen, durch Begegnung mit Anderen, durch Sich-Einfühlen in eine Problemlage, durch Gespräche über eigene Erfahrungen u.a.), erweitern wir den Erfahrungshorizont und stiften Zusammenhänge zwischen Menschen, die im Alltag verdeckt oder ausgeblendet sind. Zugleich wird in solchen Lernsituationen das Konkrete christlicher Glaubenspraxis ansichtig. „Wer z.B. einmal begriffen hat, was Nächstenliebe heißt, wird keine Parolen wie 'Ausländer raus' mehr grölen und keine Asylantenheime mehr überfallen.“¹⁶ Es geht dabei nicht um ideale Formen und perfekte Lösungen, sondern um das Erkunden der ersten Schritte. Aber auch die Aufmerksamkeit für die ambivalenten Wirkungen, die der Glaube haben kann, gehört in dieses Aufgabenfeld; negative Seiten sind nicht apologetisch zu übertünchen. Religionskritik als Thema sollte den Glauben auch von seinen tatsächlichen (positiven und negativen) Wirkungen her erschließen, wie es ja auch die Propheten taten.

3.4 Negativerfahren und Schwachsein integrieren lernen

Es ist gut, daß Bildung die Stärken, die einer hat, entdecken und entfalten hilft. Darauf läßt sich auch das Gleichnis von den Talenten beziehen (Mt 25,14-30). Diese Zielsetzung produziert jedoch in unserem Schulsystem auch die Mentalität, sich immer als stark, besser noch: als der Stärkste beweisen zu müssen. Sie fordert, Negativerfahren und Schwachsein zu verdrängen. Damit rücken zugleich die an den Rand des Interesses, die es schwer haben mit sich und den Erwartungen der Gesellschaft; ihren Erfahrungen wird kein Wert zugestanden.

Für einen diakonischen Religionsunterricht ist der irdische Jesus das Leitbild seiner Inhalte und Ziele. Jesus stellte die Menschen, die an den Rand gedrängt

¹⁵ Das Prinzip Verantwortung, Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation, Frankfurt/M. 1979, bes. 234-236.

¹⁶ So der Hessische Kultusminister Hartmut Holzapfel auf dem Evangelischen Lehrer/-innen-Tag 1991 in Darmstadt (Presse-Informationen des Hessischen Kultusministeriums Nr. 46 vom 25.09.1991).

waren, in die Mitte – den an der Hand Gelähmten (Mk 3,1-6), ein Kind (Mk 9,36) – und verdeutlichte so, daß wir von ihnen Entscheidendes zu erfahren haben. Er qualifiziert schließlich die Begegnung mit den Geringsten (Mt 25,40) als das entscheidende Kriterium des Menschseins. Insofern wir darin mit dem Ganzen der Wirklichkeit konfrontiert werden, zu der auch das von uns Abgespaltene gehört.

Der Religionsunterricht hat von der christlichen Sicht der Wirklichkeit zu handeln. Ihre bewegende Kraft zeigt sich darin, daß wir das Ausgegrenzte in den gesellschaftlichen und ökologischen Zusammenhängen einklagen und Beziehungen gerade zu den Menschen stiften, die wir meist übersehen. Die Schwierigkeiten und die Ambivalenz der Gefühle zu verstehen, das schärft viel mehr den Wirklichkeitssinn als Appelle. Der Religionsunterricht muß biographische Momente, die unser Ja zum Leben durchkreuzen, bewußt machen und das Gespür für Leiderfahrungen wecken. An der Theodizee-Frage kommt er in der Sekundarstufe I und II nicht vorbei. Er stellt die Chance dar, über Sinn und Ziel unserer alltäglichen Wirklichkeitskonstruktionen kritisch nachzudenken, z. B. über die Ausblendung der Erfahrungen des Schwachseins.

3.5 Aufmerksamkeit für die Lernentwicklung der Schüler

Von dem jüdischen Pädagogen Janucz Korczak, der mit seinen Kindern in das KZ Auschwitz ging, ist der Satz überliefert: „Nicht das, was wir den Kindern geben und vermitteln, sondern was sie sich aneignen, ist entscheidend.“¹⁷ Die pädagogischen Bemühungen haben ihren Sinn nicht in der Übermittlung der Stofffülle, sondern in der *Begleitung und Förderung der Lernprozesse* der Schüler, die sich in ihnen je schon abspielen und bereits eine bestimmte Gestalt gewonnen haben. Die didaktische Forderung nach Kindgemäßheit und Schülerorientierung bekommt unter diakonischer Perspektive nochmals größeres Gewicht. Nicht nur die pädagogische Erfahrung der Maria Montessori, sondern auch die entwicklungs- und religionspsychologischen Forschungen von Jean Piaget, James Fowler, Fritz Oser und seiner Schule haben erhebliches Gewicht für die Religionsdidaktik. Diakonischer Religionsunterricht verhilft den Schülern dazu, in sich selbst einen Verständniszusammenhang aufzubauen. Er will ihre unterschiedlichen Entwicklungspfade positiv wahrnehmen.¹⁸ Solche Absichten entsprechen einer *Hermeneutik*, der es in der Applikation von Überlieferung gerade um die *Beachtung der Adressaten* geht. Der Religionsdidaktiker muß die Voraussetzungen der Schüler achten, um Möglichkeiten der Applikation eines religiösen Themas abzuschätzen. Seine Reflexionen bewahren vor dem „bloßen Maulbrauchen“, das bereits Pestalozzi manchen Bildungsforderungen seiner Zeit kritisch vorhielt. Alle Totalansprüche an den Religionsunterricht verlieren von daher ihren Sinn. Im Religions-

¹⁷ Quelle unbekannt.

¹⁸ Vgl. R.L. Fetz/K.H. Reich, World Views and Religious Development, in: Journal of Empirical Theology 2 (1989) 2,46-61.

unterricht gilt es vielmehr, die Schlaufen und Ösen zu finden, in denen sich das Lebensgefühl der Schüler mit der christlichen Botschaft verknüpfen läßt. Das Interesse der Religionsdidaktik kann sich nicht auf allgemeine Strukturen des Verstehens beschränken. Sie fragt immer nach den historischen Subjekten, die es vollziehen, ja es geht ihr gerade um die *Subjektivierung* der Schüler. Die Aufmerksamkeit richtet sich auf das, was Schüler denken und fühlen, worunter sie leiden, auf welche Rolle sie sich eingespielt haben, was sie tun – natürlich auch auf das, was sie in all dem verdrängen. Im Religionsunterricht muß es Raum dafür geben, daß die Schüler ihre Erfahrungen und persönlichen Auslegungen aussprechen, erst in diesem Kontext können Lehrer und Schüler weiterfragen, was darin hilfreich oder hemmend ist. Subjektivierung heißt aber auch, daß die Schüler ihre geistigen und emotionalen Ressourcen entdecken lernen. Das Gleichnis von den Talenten (Mt 25) ist insofern ein pädagogisch wichtiges Gleichnis, als es auf die Notwendigkeit der Wahrnehmung der eigenen Talente, wie auch immer sie sind, aufmerksam macht. Diakonischer Religionsunterricht muß so geplant werden, daß er die Kreativität der Kinder und Jugendlichen in vielfältiger Weise ins Spiel bringt: als Problemlösen, als Entdecken positiver Handlungsformen, als kreatives Verarbeiten von Erfahrungen, als Aufbauen von Begriffen u.a.¹⁹ Dabei finden sich Spuren, die sich zu Trampelpfaden auf eine sinnvolle Lebensgestaltung hin ausbauen lassen. Dazu brauchen die Schüler Antworten des Lehrers, hinter denen er steht.

3.6 Zusammenhänge stiften durch Symbolbildung und Symbolverstehen

Junge Menschen, die nicht von klein auf religiöse Vollzüge miterleben konnten, tun sich schwer mit dem Verständnis religiöser Praxis. Überhaupt verfügen Kinder nicht über die zentralen religiösen Begriffe und Symbole, wenn sie dazu über das Erleben keinen Zugang haben. Den kognitiven Operationen müssen vielmehr *elementare Prozesse der Symbolbildung*²⁰ vorausgehen; sie verhindern auch, daß eine spätere Deutung ihre Symbolqualität herabmindert (Brot: „Nur ein Symbol!“). Solche elementaren Prozesse lassen sich durch konkrete Erlebnisgestalten aufbauen, in denen Dinge, Vorgänge und Zustände zu affektiv besetzten Symbolen werden können. Das Kind kann sie nur *in der eigentätigen sinnlichen Erkenntnis* konstituieren. Mit dem Einfachen und Grundlegenden beginnend nimmt es das Wirkliche in das emotionale Erleben hinein. Durch die erlebnishafte Beziehung zu Dingen und Vorgängen werden jene mit Werten besetzt; ihre Funktionalität wird überschritten und sie erhalten eine neue, auf den Menschen bezogene Bedeutung. Im eigenen Tun können die Kinder eine Beziehung zu Dingen aufbauen, in der sie jene von innen her schauen lernen. Darin liegt auch der Anfang des Staunens und der Ehrfurcht. In diesem Symbolbildungsprozeß geht es um die

¹⁹ Vgl. F. Oser, Wieviel Religion braucht der Mensch? Erziehung und Entwicklung zur religiösen Autonomie, Gütersloh 1988, 204-215.

²⁰ Vgl. A.A. Bucher, Symbol – Symbolbildung – Symbolerziehung. Philosophische und entwicklungspsychologische Grundlagen (SPT 36), St. Ottilien 1990.

Konzentration und Intensivierung der sinnlichen Erfahrung, die jedem eigen ist, aber durch die alltägliche Geschäftigkeit abgestumpft ist: Hinsehen – hinhören – ertasten – schmecken – sich-einfühlen – kreativer Ausdruck von Empfindungen.

Der Lernprozeß beginnt mit einfachen, *konkreten Dingen*, d.h. mit Gestalten der Natur und der Kultur, zu denen die Schüler eine lebendige Beziehung aufbauen können (Blume, Baum, Laub, Haus, Brot, Hand, Atem, Licht im Dunkeln u.a.). Solche Erfahrungen bilden den Grund für die spätere Reflexion als Symbole, für eine Symbolkunde und für die theologische Deutung. Auf dieser Basis erschließt sich allmählich auch der Sinn religiöser Symbole. Erst im Jugendalter, wenn sich die Fähigkeit zu formalen Denkopoperationen entwickelt, können Symbole als solche thematisiert werden. Aber auch dort behalten erlebnishaft Bezüge zur Wirklichkeit ihr didaktisches Gewicht (z.B. Brot betrachten, riechen, teilen und schmecken als Schritt zur Eucharistie).

3.7 Unverdrossenes Angebot der Kommunikation

Das Reden von Diakonie ist hinsichtlich der Motivation des Lehrers nicht unproblematisch. Das Helfersyndrom sollte uns bewußt bleiben. Über ein Problem gilt es verstärkt nachzudenken. Wer sich als Helfer versteht, möchte einen anderen *verändern*. Wir haben uns bewußt oder unbewußt daran gewöhnt, Bildung als aktive Einwirkung auf Lernende zu verstehen mit dem Ziel, an ihnen etwas zu verändern. Mit solcher Erwartung überfordert sich jeder Lehrer und Erzieher. Während wir meinen, den andern zu fördern, machen wir ihn in Wirklichkeit zum Objekt unserer Vorstellungen. Weil das leitende Lernkonzept einseitig ist, sollten wir es überwinden. Das ist eine Art 'Unterbrechung' zugunsten des Subjekts.

Wirkungen von Bildungen sind nicht aus einer kausalen Relation von Sender zum Empfänger zu verstehen, sondern entwickeln sich in der *Wechselbeziehung* zwischen Lehrer und Schüler. Jeder Lernende ist ein Subjekt, in dem die Wirklichkeit eine bestimmte Gestalt annimmt, und nur der Lernende selbst verändert seine Wirklichkeit, indem er das Rezipierte in seinen eigenen Kontext einordnet. Ein Lehrer kann auf das System des Subjekts nur 'verstörend' einwirken. Lernen ist nicht die Übernahme von Informationen, sondern ein dynamischer Anpassungsversuch des Subjekts. *Lehren* heißt dann, im schulischen Raum einen anregenden und passenden Kontext zu schaffen, in dem sich die Schüler mit menschlichen Erfahrungen und ihren christlichen Deutungen auseinandersetzen können. Bedingung dafür ist, daß zwischen dem Lehrenden und dem Lernenden durch alle Schwierigkeiten hindurch das Spiel der Interaktion aufrechterhalten bleibt. Diakonie des Religionsunterrichts besteht dann in dem unverdrossenen Angebot der Kommunikation, die wir den jungen Menschen schulden, und in der wir uns durch ihre diffuse Selbstdarstellung auch nicht beirren lassen. Die bewußte Gestaltung der Beziehung hat Auswirkungen auf das Verständnis der Inhalte: die Beziehungsebene definiert die Inhalte. In der unverbrüchlichen Kommunikation

können wir junge Menschen teilhaben lassen an der Wahrheit, die uns treibt. In dieser Teilhabe kann sich für die Schüler Wahrheit ergeben – oder auch nicht. Die konstruktive Beziehung ist das Wasser, auf dem das Schiff der religiös-ethischen Bildung schwimmt. Konflikte gehören ebenso dazu wie das gemeinsame Erleben.

Die Kommunikation mit jungen Menschen muß zwei widerstrebenden Bedürfnissen gleichermaßen gerecht werden: dem „Verlangen, von anderen gehalten, aufgenommen und begleitet zu werden“, und dem „Verlangen nach Unabhängigkeit oder Selbständigkeit“²¹. Für den Religionslehrer bedeutet das, daß er der Unterschiedlichkeit der anderen und dem Antagonismus der Wirklichkeit in sich selbst Raum gibt. Statt beständig auf Harmonie bedacht zu sein, ist es besser, den Gegensatz als Struktur des Konkret-Lebendigen in das eigene Lebensgefühl zu integrieren²² und zu einer produktiven Spannung zu fügen.

Darin besteht auch die entscheidende Voraussetzung für den Aufbau von Beziehungen mit Menschen, deren Religion und Kultur uns fremd ist. In einer zunehmend multikulturellen Gesellschaft wächst die Notwendigkeit, Einverständnis unter Verschiedenen zu suchen. Die Friedensprogrammatik des Christentums verpflichtet den Religionsunterricht, den Dialog über religiöse und weltanschauliche Grenzen hinweg einzuüben; Probleme sind aber nicht zu verwischen. Indem er auf die Gestaltung der Beziehungsebene besonderen Wert legt, leistet er die kommunikative Hilfe, die wir uns gegenseitig schulden. Damit ist allerdings ein umfangreiches didaktisches Programm nur angedeutet. Es gilt, die Einsichten der Kommunikationsforschung für die Praxis des Unterrichts religionsdidaktisch erst noch produktiv zu machen.

Der Religionsunterricht selbst ist auf Hilfe angewiesen. Er braucht vornehmlich plausible Modelle von Christsein und lebendiger christlicher Gemeinschaft. Daran können die Schüler Wert und Sinn des Glaubens ablesen. Unterricht verweist nur darauf. Aber auch ohne diese Erfahrung versucht diakonischer Religionsunterricht Zusammenhänge zu stiften zwischen unserer alltäglichen Lebenspraxis und dem lebendigen Wort Gottes,

1. wenn er mit den Schülern unsere konkrete Lebensgestaltung reflektiert,
2. wenn er mit den Schülern konkrete Lebenssituationen religiös erschließt,
3. wenn er die Aufmerksamkeit für das Konkrete schärft,
4. wenn er Negativerfahrungen in das Selbst integrieren hilft,
5. wenn er auf die Lernentwicklung der Schüler achtet,
6. wenn er durch Prozesse der Symbolbildung den Sinn für die Transparenz der Wirklichkeit öffnet,
7. wenn er die Gegensatzstruktur von Wirklichkeit in der Kommunikation aufrecht erhält.

²¹ R. Kegan, Die Entwicklungsstufen des Selbst. Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben, München 1986, 149.

²² Vgl. dazu das bisher unbekannte Buch von R. Guardini, Der Gegensatz, Mainz 1925 (21955).