

Religionsunterricht als Hilfe zur Selbstkonstruktion des Glaubens

1. Krise des Religionsunterrichts – Krise der Schule

Der Spagat, die traditionellen Inhalte des Glaubens korrelierend in der und zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler in einer „Schule für alle“ zu erschließen, erscheint als zunehmend schwierig. Klaffen die Erfahrungsdimensionen von Lehrplänen und Schülerwelten nicht so weit auseinander, daß überhaupt kein religiöses Lernen jenseits reiner Wissensaneignung mehr möglich ist (1.1)? Müssen wir deshalb nicht Abschied nehmen von der religionsdidaktischen Sisyphus-Arbeit eines Korrelierens von Glaube und Erfahrung (1.2)? Sollte sich als Zeichen einer neuen Bescheidenheit nicht Religionsunterricht insbesondere an weiterführenden Schulen auf Religionslehre beschränken (1.3)? Diese kritischen Anfragen verweisen auf dahinterstehende Problemkomplexe existentieller, hermeneutischer und lerntheoretischer Prägung, die im folgenden mit dem provozierenden Titel „Notstand“ bezeichnet werden sollen. Perspektivisch gewendet können diese „Notstände“ allerdings auch als Chance für eine veränderte Religionsdidaktik gewertet werden, die im Anschluß (2.) ansatz- und thesenhaft zu begründen ist.¹

1.1 Erfahrungs-Notstand

Die griffige Formel vom „Leben aus zweiter Hand“² beschreibt anschaulich die Situation von Kindern und Jugendlichen heute; alle Studien zum Phänomen „Kindheit“ und „Jugend“ beziehen die bekannten Veränderungstendenzen ein: Vor allem in Städten, zunehmend aber auch auf dem Land machen Kinder und Jugendliche weniger Primärerfahrungen, ist die „Straßenkindheit“ im Rückgang begriffen. Dafür spricht man heutigen Kindern eine „Medienkindheit“ zu; die Welt wird zunehmend über Sekundärerfahrungen erschlossen, Kinder wachsen in kleineren sozialen Gebilden (Kleinfamilie, Kinderzimmer-Freundschaften) auf.

Verändert hat sich auch das Reservoir an religiösen Erfahrungen: Die Jugendstudien der letzten Jahre bestätigen die Tendenz, daß Jugendliche sich zwar durchaus als religiös verstehen, aber doch deutliche Distanz zu konfessionell gebundenen Formen von Glauben und Religion empfinden.³

¹ Die Ausführungen gehen zurück auf: Thesen für die AKK-Tagung 1996: Perspektiven für den Religionsunterricht (Arbeitskreis 2); siehe auch: H. Mendl, Neue Lernwege im (Religions-)Unterricht an weiterführenden Schulen?, in: Kontakt. Mitteilungen für Religionslehrer im Bistum Augsburg, 1/96, 13-17.

² Exemplarisch: Frankfurter Manifest zum Bundesgrundschulkongreß 1989, in: G. Faust-Siehl u. a. (Hg.), Kinder heute – Herausforderung für die Schule, Frankfurt 1990, 13.

³ Siehe die zusammenfassende religionspädagogische Würdigung der wichtigsten Studien der letzten Jahre (Shellstudie: Jugend '92, 4 Bde. 1992; H. Barz, Jugend und Religion, 3 Bde. 1992/93) bei L. Kuld, Kirchenfern und religiös wild? Plädoyer für eine andere Sicht jugendlicher Religiosität, in: KatBl 120 (1995), 4-7. – Siehe auch A. Foitzik, Autonomie

Hinzu kommt, daß die klassische religiöse Sozialisation kaum mehr funktioniert:⁴ Häufig kann man im Religionsunterricht nicht auf eine familiäre und gemeindebezogene lebensbegleitende Einführung in die „Sache Religion“ referieren; vielmehr stößt man auf ein mangelhaftes religiöses Lebens- und Handlungswissen. Dieses Grundproblem (schon von der Würzburger Synode recht drastisch als „Farbenlehre für Blinde“⁵ veranschaulicht!) hat sich in den letzten Jahren eher noch verschärft. Es macht für die Konstruktion religiöser Lernprozesse jedoch einen Unterschied, ob die Lehrperson beispielsweise im Bereich des Liturgischen mit regelmäßigen Gottesdienst Erfahrungen bei den Schülerinnen und Schülern rechnen kann oder, falls nicht, andere originäre Korrelationen aus dem Komplex des Ritualen erhoben werden müssen und schrittweise und wenn möglich praxis- und erfahrungsbezogen in die Welt des Liturgischen eingeführt werden muß – wobei letzteres Verfahren vielleicht sogar das hermeneutisch vielversprechendere ist!

Lustorientiert, narzistisch, religiös kaum sozialisiert, kirchendistanziert, religiös wild: wie soll man mit solchen Jugendlichen über prosoziales Verhalten im Sinne der Bergpredigt, die Bedeutung der Sakramente, das Zweite Vatikanische Konzil, Grundaussagen des Glaubens, reden?

Vielleicht erscheint die Denkrichtung von Lothar Kuld: er mildert die Dramatik jugendsoziologischer Ergebnisse über den Einbezug von religionspsychologischen Erkenntnissen⁶ ab und bezeichnet die Distanz von Jugendlichen zu konventionellen Formen verfaßter Religion als entwicklungsadäquate Durchgangsstadien. Eine solche Sicht kann in einem ersten Schritt dazu beitragen, jugendliche Religiosität, so kirchenfern sie auch sein mag, ernst zu nehmen und nicht immer nur als defizitär im Hinblick auf die „eigentlichen“ Ziele des Religionsunterrichts, wie sie sich in den Lehrplaninhalten widerspiegeln, zu bewerten. In einem zweiten Schritt müßte man aber weiterfragen: Wer ist eigentlich „blind“ (siehe obiges Synoden-Zitat): Sind es nicht vielmehr die Lehrpläne, in denen Inhalte dominieren, die weit entfernt von jugendlichen Lebenswelten angesiedelt sind, die zwar fachrepräsentativ, meist dogmatisch in sich geschlossen sind, nur selten lebensrelevante Bezüge aufweisen, aber schon gar nicht vom Lebens-, Denk- und Empfindungshorizont der Schüle-

gegen Institution. Neuere Jugendstudien zum Thema Religiosität und Kirche, in: HerKor 47 (1993), 411-417.

⁴ R. Köcher, Die religiöse Einstellung von Jugendlichen und ihre Auswirkung auf die Glaubensvermittlung, in: rhs 32 (1989), 349-357. – Auch in der interessanten schweizerischen Untersuchung zur „Religiösen Lebenswelt junger Eltern“ (hg. v. Schweizerisches Pastoralsoziologisches Institut, Zürich 1989) wird die „kirchendistanzierte Christlichkeit“ (193ff) bei jungen Eltern näher beschrieben.

⁵ Der Religionsunterricht in der Schule, in: Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse, Offizielle Gesamtausgabe I, Freiburg u.a. ⁴1976, 125 (1.1.1): „Wenn der Lehrer dennoch versucht, in den Glauben und in das Leben der Kirche einzuweisen und einzuüben, so ist es oft, wie wenn er zu Blinden von Farbe spricht.“

⁶ J. Fowler, Stufen des Glaubens, Gütersloh 1991; F. Oser u. P. Gmünder, Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung, Gütersloh ³1992.

rinnen und Schüler her konzipiert sind? Handelt es sich also weniger um einen Erfahrungs-Notstand auf Schülerseite, sondern um einen Notstand in der Wahrnehmungsfähigkeit Erwachsener für reale Erfahrungswelten Jugendlicher?

1.2 Begründungs-Notstand

Dies hat religionsdidaktische Folgen. Je weiter die beiden Größen „Erfahrung“ des Schülers und „Glaube“ der Kirche auseinanderdriften und je enger Korrelationsdidaktik als Zuordnung zweier polarer Größen (miß)verstanden wurde, umso naheliegender lautet der Schluß, dem Korrelationsprinzip der Würzburger Synode einen „ehrenwerten Abgang“⁷ (Englert) zu verschaffen. Es drängen sich Parallelen zur Curriculumdiskussion⁸ auf: Das Prinzip einer Korrelationsdidaktik scheint deshalb zu scheitern, weil es in der Praxis, wenn überhaupt umgesetzt, dann häufig falsch verstanden (eben als Zuordnung zweier polarer Größen, als motivierender schülerbezogener Aufhänger zur ansonsten trockenen und lebensfernen theologischen Materie, anstatt als permanent wechselseitige Erschließung zweier ineinanderverwobener Größen) und auf der Theorieebene mit Ansprüchen überfrachtet worden zu sein scheint.⁹ Freilich wird man, wenn man die Aufgabe des Religionsunterrichts nach der Konzilerklärung „Gravissimum educationis“ zunächst darin sieht, den Glauben der Schülerinnen und Schüler zu erleuchten und zu stärken,¹⁰ und dies nach obigen Erkenntnissen stärker vom Subjekt her als Förderung einer Glaubenshaltung (fides qua!) und weniger von den Glaubensinhalten her interpretiert, zu kritischen Anfragen an der Inhaltsfülle und -komposition der neuen Lehrpläne kommen und stärker an basale Fragestellungen (beispielsweise die Auseinandersetzung mit der Gottesfrage, der Bedeutung des Ritualen, der Sinnfrage) denken. Von hier aus behält das

⁷ R. Englert, Die Korrelationsdidaktik am Ausgang ihrer Epoche. Plädoyer für einen ehrenhaften Abgang, in: G. Hilger u. G. Reilly (Hg.), Religionsunterricht im Abseits?, München 1993, 97-110.

⁸ Genaueres hierzu siehe unter 1.3.! Man könnte noch weiter in die Geschichte der Religionspädagogik zurückgreifen: Auch die sogenannte „Münchener Methode“ zu Beginn dieses Jahrhunderts oder die „Sokratische Methode“ im Aufklärungszeitalter (s. H. Mendl, Literatur als Spiegel christlichen Lebens, St. Ottilien 1995, 123-133) scheiterten an Verabsolutierungsansprüchen und gravierenden Fehlern in der Praxis.

⁹ Siehe hier auch die Kritik an Englert (F. Schweitzer u. a., Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis, Gütersloh 1995, 91): es würden Erwartungen aus der Perspektive der Glaubenserfahrung von Erwachsenen an schulisches Lernen formuliert („Christsein als authentischen christlichen Existenzvollzug und gelebte christliche Gemeinschaft“) und zu wenig über die „Entwicklungsbedingungen, Erfahrungsformen und Zugangsmöglichkeiten von Heranwachsenden“ reflektiert.

¹⁰ Gravissimum educationis, 4, in: LThK², Ergänzungsband II, 378f; siehe den dort angebrachten Kommentar (hg. v. J. Pohlschneider): „Das Ziel katechetischer Unterweisung ist danach nicht nur ein Glauben im Sinne des theologischen Fürwahrhaltens, sondern zugleich Realisation in dem Sinne, daß die christlichen Wahrheiten gegenwärtig sind als Beweggründe, ja als die höchsten Motive des Wertens, der Entscheidung und der Wahl des ganzen Menschenlebens“ [Negri].“

Korrelationsprinzip nach wie vor seine Bedeutung, nur steht eine Neureflexion im Sinne von Schillebeeckxs „kritischer Interrelation“ noch aus. Auf korrelative Klimmzüge, wie beispielsweise in den Handreichungen zum bayerischen gymnasialen Lehrplan¹¹ beim Thema „Maria“, wird man dann allerdings verzichten müssen: Hier wird Korrelation als rein formales Prinzip ausgeleuchtet; jedenfalls wird nicht verdeutlicht, inwiefern über das (so formuliert banale) Lebensprinzip „Offenheit für Neues“ hinaus eine dreizehnjährige Schülerin heute auch von der thematischen Ebene her Gott im eigenen Leben Mensch werden lassen kann. Aber die Wurzel des Übels liegt dann wohl weniger an der Korrelationsdidaktik noch an den Autoren der Handreichungen, sondern vielmehr am gymnasialen Lehrplan selbst, der in Fragen der Sequenzierung des Lernens in vielen Bereichen dem Prinzip fachlicher „Repräsentanz“ den Vorrang einräumt; die „Lebensrelevanz“ wirkt dann oft arg aufgesetzt.¹²

1.3 Bedeutungs-Notstand

Was den Lernort Schule betrifft, sind in den letzten Jahren zwei miteinander verbundene Tendenzen zu beobachten:

Auf der einen Seite wird, wie an den bayerischen Lehrplänen deutlich wird, schrittweise von der curricularen Idee Abschied genommen, weil die curriculare Didaktik in der konkreten Umsetzung zu zwei Fehlformen führte: zum einen zu einer Dominanz des Kognitiven (ein klassisches systemimmanentes Eigentor: evaluiert werden können primär kognitive Inhalte; Folge gerade auch für den Religionsunterricht: „wichtig“, weil überprüfbar und abfragbar ist Lernbares; Affektives wird als zwar nettes, aber eigentlich schulisch unbedeutendes „Zuckerl“ abgetan), zum anderen zum problematischen „Lernen für später“ (d.h. sich Qualifikation für „das Leben“ erwerben) und der „Ungegenwärtigkeit“ und Lebensferne schulischen Lernens.

Andererseits und neben anderen kognitiven gesellschaftlichen Gründen auch als Gegenreaktion zum Überhang des kognitiven Lernens wird mehr „Leben“ auf die Schule übertragen: Schule soll sich nicht nur als Lernanstalt verstehen, sondern Erziehungsdefizite ausgleichen,¹³ gelernt werden soll Lebensbedeutendes im „Hier und Jetzt“, wie es neben reformpädagogischen Gruppen beispielsweise

¹¹ Handreichungen zum Lehrplan für das bayerische Gymnasium. Katholische Religionslehre, hg. v. Katholisches Schulkommissariat in Bayern. Allgemeine Einführung zur Orientierung und zum Gebrauch, München 1992 (= Materialien für den Religionsunterricht an Gymnasien 2/92), 45 („schulernahe Erschließungsaspekte“) u. 86 („Korrelative Entsprechungen zwischen der Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler und dem Thema“).

¹² Zur Begrifflichkeit siehe G. Biemer u. A. Biesinger, Theologie im Religionsunterricht. Zur Begründung der Inhalte des Religionsunterrichts aus der Theologie, München 1976.

¹³ Siehe das Geleitwort zum neuen gymnasialen Lehrplan von H. Zehetmair (hg. v. Kath. Schulkommissariat in Bayern, S. 3): Sein Auftrag für die Lehrplanrevision lautete, „den erzieherischen Auftrag des Gymnasiums in unserer Zeit zu verdeutlichen und eine fächerübergreifende Abstimmung der Ziele und Inhalte des Gymnasiums sicherzustellen“.

die humanistische Psychologie forderte.¹⁴ Angefragt wird außerdem, ob beispielsweise gymnasiales Lernen in der herkömmlichen Form tatsächlich Schlüsselqualifikationen für Universität (signifikant: gravierende Probleme von Studierenden, selbständig Seminararbeiten zu konzipieren, Literatur zu besorgen, in ersten Ansätzen wissenschaftlich zu arbeiten)¹⁵ und Berufsleben vermittelt oder nicht auch hier Korrekturen z.B. im Bereich der Kollegstufe vorzunehmen sind, die Selbständigkeit und Eigenaktivität, vor allem die selbständige Erarbeitung neuer Wissensbereiche erhöhen.¹⁶ Konkrete Veränderungen im Sinne einer inneren Schulreform sind hier flächendeckend aber (noch?) nicht zu beobachten. Der eigentliche bildungstheoretische Notstand besteht eher darin, daß zur Zeit keine klare bildungspolitische Perspektive erkennbar ist, sondern verschiedene, von unterschiedlichen Interessenslagen gespeiste, einander widersprechende Tendenzen erkennbar sind, die von der Verkürzung der Schulzeit mit den damit verbundenen Folgen einer Inhaltsverdichtung (Schule als effiziente Lernanstalt?) bis hin zur Öffnung von Schule (Schule als Lebensraum?) reichen.¹⁷ Beschleunigung oder Verlangsamung, so könnte man die Pole zuspitzen!

2. Perspektiven einer sich verändernden Religionsdidaktik innerhalb einer sich verändernden Schule

Ein klassisches Argument gegen zu viel „Spielchen“ (gemeint waren erfahrungsbezogene Zugänge, veränderte Lernformen etc.) im Religionsunterricht lautete zu meiner Referendarszeit noch: Wenn der Religionsunterricht seine Stellung im Fächerkanon sichern will, muß er auch die üblichen schuldidaktischen Spielregeln übernehmen und „ordentlichen“ – und das hieß in curricularen Zeiten ausschließlich – überprüfbaren (mit der oben angemerkten Gefahr einer Verengung auf Kognitives!) Unterricht anbieten. Wenn ich die neuere

¹⁴ Z.B.: C.R. Rogers, Lernen in Freiheit, München 1974.

¹⁵ Die Aussagen der Kultusministerkonferenz zur Sicherung der Studierfähigkeit im Rahmen der Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe vom 3.12.1995 (siehe die Erläuterung zum KMK-Beschluß in: Das Gymnasium in Bayern, Heft 1/1996, 20f) halte ich demgegenüber für eine nicht hinreichende Beschreibung: genannt werden drei Kompetenzbereiche (sprachliche Ausdrucksfähigkeit, verständiges Lesen komplexer fremdsprachlicher Texte und sicherer Umgang mit mathematischen Symbolen und Modellen); es fehlen Aussagen zum propädeutisch eminent wichtigen Erlernen selbständigen Erarbeitens neuer Sachgebiete.

¹⁶ Siehe hier z.B. die Vorschläge des Bayerischen Philologenverbands, besonders zur Umorganisation der Facharbeit zu einem mehrsemestrigen Seminar (Das Gymnasium in Bayern 1995, Heft 5, S. 15ff). Der oben genannte KMK-Beschluß wurde hinsichtlich des 5. Prüfungselementes bereits im Sinne der gewünschten Veränderung der Facharbeit interpretiert; den Kollegiaten sollte eine eigene fächerübergreifende Themenwahl ermöglicht werden, „die sie motiviert und die vielleicht stärker als bisher das Ziel verwirklicht, selbständig zu lernen und selbständig zu arbeiten“ (G. Knauss, in: Das bayerische Gymnasium 1996, Heft 2, S. 8).

¹⁷ Siehe hierzu auch E. Fuhrmann (Hg.), Chancen und Probleme der gymnasialen Oberstufe, Stuttgart u.a. 1995, bes. 14.

schulpädagogische und -didaktische Entwicklung recht überblicke, ist hier inzwischen eine behutsame Trendwende eingetreten, die mich zur Weiterführung der obigen Argumentation veranlaßt: Wenn der Religionsunterricht im Gespräch mit didaktischen Neuansätzen anderer Fachgruppen bleiben und in einer sich öffnenden Schule seine Existenz sichern will, muß er sich selber verändern.¹⁸ Anzeichen für eine Verspätung des Religionsunterrichts sind die geringe Repräsentanz von

- a) religionsdidaktischen Materialien in den einschlägigen reformpädagogisch orientierten Verlagsverzeichnissen,¹⁹
- b) innovativen Beiträgen in den einschlägigen Handbüchern zu Freiarbeit und Öffnung von Unterricht,²⁰
- c) Religionsunterricht bei Projekten zu Formen von Freiarbeit an Gymnasien und Realschulen.²¹

Freilich ist der Anschluß an die allgemeine didaktische Diskussion ein zwar notwendiges, jedoch noch kein hinreichendes Argument für eine religionsdidaktische Neubesinnung. Diese kann nur gelingen, wenn den fachinternen Krisenphänomenen (1.1-1.3) Rechnung getragen wird.

2.1 Lebensraum Schule

In der Praxis führen beide oben angeführten Tendenzen – die sackgassenartige Verengung der curricularen Idee und die Forderung nach mehr „Leben“ in der Schule und der Umsetzung dieser Forderung – zu einer Dichotomisierung des Schullebens: Im Pflichtbereich, dem im 45-Minuten-Rhythmus getakteten Fachunterricht, wird gerade dann, wenn es um etwas geht (= Noten!), frontal und kopflastig unterrichtet. Daneben hat sich an den Schulen aber so etwas wie ein „zweiter Arbeitsmarkt“ über den Unterricht hinaus, zum Teil auch schon vom Unterricht aus, entwickelt:

1. Engagierte Schülerinnen und Schüler und Lehrerinnen und Lehrer treffen sich zu Sonder-, Plus- und Neigungsgruppen (Schulspielgruppen, Schulgottesdienst, Schulgarten, Jonglage, Arbeitskreis „Schulprofil“, Tanzveranstaltungen ...).
2. Kirchliche und sonstige gesellschaftliche Gruppierungen können im Rahmen Schule Veranstaltungen anbieten und Ausstellungen gestalten (Auto-

¹⁸ Siehe ähnlich lautende Argumentationen z.B. bei R. Oberthür, *Kinder und die großen Fragen*, München 1995, 94.

¹⁹ Fehlanzeige z.B. in: *Materialien für Freiarbeit in der Sekundarstufe I*, hg. v. Reformpädagogischer Verlag Jörg Potthoff, Freiburg o. J. (Liste vom Juli 1995).

²⁰ Eine der wenigen Ausnahmen: M. Israel u. H.A. Zwergel, *Offene Lernsituationen im Religionsunterricht*, in: H. Kasper (Hg.), *Laßt die Kinder lernen*, Braunschweig 1989, 112-117.

²¹ In R. Vercamers interessanter Darstellung „Lebendige Kinderschule. 'Offener Unterricht' im Spiegel einer Klassenchronik, Weinheim u. Basel 1995“ fällt der Religionsunterricht mit einem „eher lehrerzentrierten Unterrichtsstil“ (38) aus dem Rahmen des Gesamtprojekts! Siehe auch H.K. Bergs gleichlautende Beobachtung zum Schattendasein des Religionsunterrichts bei der Vorstellung von Freiarbeitsmaterialien und -Handbüchern, in: ru 26 (1996), 106.

renlesungen, Fachleute im Rahmen von gesellschaftlich bedeutsamen Projekttagen, konkret z.B. Adveniat, Misereor).

3. Vom Unterricht oder den Fachschaften aus werden traditionelle und neue Projekte gestartet (Börsenspiel, Exkursionen wie Bankerkundung oder Betriebsbesichtigungen, Theaterbesuche, Skikurse, Praktika, Besinnungstage). Diese Formen sind attraktiv für die beteiligten Schülerinnen und Schüler (Abwechslung vom Schulalltag, Sonderinteressen nachgehen), die beteiligten Lehrer (meist steckt viel Eigenengagement dahinter, positive Rückmeldungen) und die Schulleitungen (Publicity!). Direkt prüfungsrelevant sind die meisten dieser Aktivitäten in der Regel allerdings nicht; im Gegenteil: man gerät häufig und nicht zu Unrecht mit den nicht betroffenen Kollegen in Konflikt, denen wieder eine Stunde für eine wichtige Schulaufgabenvorbereitung genommen wird. In Lehrerkonferenzen wird die Festlegung von „veranstaltungsfreien Zeiten“ im Schuljahr diskutiert.

Schulkritiker beziehen in ihre kritische Analyse häufig diese Veränderungstendenzen nicht mit ein!²² Gerade von den angedeuteten Randbereichen her erfährt Schule einen Zugewinn an Leben und wird als gesellschaftlich voroteter Lebensraum gesehen. Was aussteht, ist eine bessere strukturelle Verzahnung von „normalem“ Unterricht und Schulleben darüberhinaus. Hier sind vor allem solche reformpädagogische Ansätze gefragt, die im Sinne einer inneren Schulreform ihren Blick stärker auf das richten, wie Unterricht lebensnah und existentiell bedeutsamer werden kann. Impulse gehen hier vor allem von der Grundschuldidaktik aus (Stichworte: Freiarbeit, Offenes Lernen).

Man darf allerdings auch nicht die Gegenargumente vernachlässigen: Die skizzierte Tendenz einer Veränderung von Schule erfährt über die „Schulpädagogik“ der Finanzminister derzeit einen kräftigen Gegenwind: Wahlkurse werden gekürzt, Klassenstärken heraufgesetzt – dieser Organisationsrahmen schränkt die Möglichkeiten didaktischer Veränderungen enorm ein und führt zu einer noch stärkeren Belastung engagierter Lehrerinnen und Lehrer.

2.2 Lebensraum Religionsunterricht

Ein tragfähiger Religionsunterricht, welcher den genannten „Notständen“ Rechnung trägt, indem er sie als Chance für ein stärker subjektorientiertes Lernen versteht, muß thematische und lernmethodische Neuorientierungen wagen; beide Ebenen sind, wie zu zeigen sein wird, hermeneutisch eng miteinander verzahnt.

²² Z.B. J.H. Schneider, Zur Diskussion der Schulseelsorge, in: KatBl 120 (1995), 22-28, bes. 26 („Thesen zur derzeitigen Situation der Schule“) im Hinblick auf „öde Schullandschaften“, das „krasse Gegenteil eines kreativitätsfördernden und menschenfreundlichen Milieus“: „Das 'outfit' vieler Schulen macht verständlich, warum die Schüler- und Lehrerschaft sie flieht. Besonders weiterführende Schulen sind in der Mehrzahl weder anheimelnd noch Freizeit- und Kulturmittelpunkte.“

2.2.1 Kontextualisierung der Inhalte

Nimmt man die religionspsychologischen Erkenntnisse zur Religiosität Jugendlicher ernst und sieht man in ihrer Kirchendistanziertheit nicht nur ein Defizit, sondern auch eine Chance,²³ wird man der Selbstkonstruktion von Glauben (besonders bedeutsam für Fowlers „synthetisch-konventionelle“ und „individuiierend-reflektierende“ Phase!) im Religionsunterricht mehr Platz einräumen. Sowohl eher strukturgenetisch orientierte Religionspädagogen (im Anschluß an Oser), als auch eher symboldidaktisch orientierte (Halbfas, Baldermann, Oberthür) und bibeldidaktisch orientierte (Berg) legen dies nahe.²⁴ Was für den Primärbereich als Zeichen einer Achtung vor der Qualität kindlichen Fragens „Kinderphilosophie“ genannt wird, müßte auch für das Jugendalter gelten: Schülerinnen und Schüler in ihrem Lebenskontext zum Fragen anregen, zur intellektuellen Neugier, zum Reflektieren über das eigene Leben und den eigenen Glauben, zur Offenlegung religiöser Vorstellungen. Von daher kann dann auch ein neuer Zugang zur „konventionellen“ Religiosität verschafft werden – freilich nicht ohne Reibungspunkte, Kritik und die Erfahrung von Fremdheit und Distanz. Schillebeeckxs Begrifflichkeit einer „kritische Interrelation“ wird hier bedeutsam! Wie kann es gelingen, Erfahrungsberichte über das Abtanzen in einer Techno-Party mit einer Reflexion des Ritualen im katholischen Gottesdienst zu verbinden?

Freilich erfordert ein Religionsunterricht, welcher sich an der alltäglichen Mystik²⁵ Jugendlicher orientiert und dazu beitragen will, daß Jugendliche selbige auch kultivieren²⁶ und eigenständig religiösen Sinn aufbauen²⁷, ein Religionsunterricht also, welcher „Schüler und Schülerinnen als aktive Subjekte ihrer religiösen Biographie ernst nehmen“²⁸ will, zweierlei:

Erstens: eine Umgestaltung von Lehrplänen, die stark fachrepräsentativ angelegt sind hin zu „kontextuellen“, lebensrelevanten – dies gilt vor allem für die gymnasialen Lehrpläne. So müßte beispielsweise bei kirchengeschicht-

²³ Siehe den bereits erwähnten Artikel von *Kuld* (Fußnote 3).

²⁴ *F. Oser u. P. Gmünder*, Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung, Gütersloh 1992; *H. Halbfas*, Das dritte Auge, Düsseldorf 1982; *I. Baldermann*, Wie Kinder sich selbst in den Psalmen finden, in: *F. Schweitzer u. G. Faust-Siehl* (Hg.), Religion in der Grundschule, Frankfurt 1994, 187-195. *H.K. Berg*, Ein Wort wie Feuer. Wege lebendiger Bibelauslegung, München u. Stuttgart 1991; *H.K. Berg*, Montessori für Religionspädagogen. Glauben erfahren mit Hand, Kopf und Herz, Stuttgart 1994 (4. Kap.: Lernen in Freiheit. Freie Arbeit im Religionsunterricht); *ders.*, Freiarbeit im Religionsunterricht, Stuttgart-München 1997; *R. Oberthür*, Kinder und die großen Fragen, München 1995.

²⁵ Siehe *R. Sauer*, Mystik des Alltags. Jugendliche Lebenswelt und Glaube, Freiburg 1990.

²⁶ *H. Schmid*, „Nein, – aber ...“ Religiosität der Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht an der Hauptsschule, in: ru 26 (1996), 74-78, hier 76.

²⁷ Resümee von *H. Weingärtner*, Bilder von Gott, CRP 3/96, 7-10.

²⁸ Siehe Hilgers so lautende „Grundregel 1“ (*G. Hilger*, Prinzipielle religionsdidaktische Grundregeln I, in: *E. Groß u. K. König* (Hg.), Religionsdidaktische Grundregeln. Leitfaden für den Religionsunterricht, Regensburg 1996, 9). Zahlreiche Anregungen bieten: *L. Rendle u.a.*, Ganzheitliche Methoden im Religionsunterricht, München 1995.

lichen Themen, welche häufig noch unreflektiert epochal angelegt sind, herausgearbeitet werden, inwiefern sie als „Beitrag zur Lebensorientierung“²⁹ heutiger Jugendlicher dienen.

Zweitens: eine veränderte Religionslehreraus- und fortbildung. Als unverzichtbare neue Kompetenz müßte eingeübt werden, Religion im je konkreten Kontext, besonders die lebensweltliche Religiosität Jugendlicher wahrzunehmen.

2.2.2 Subjektorientierung der Methoden

Ein Lernen, bei dem die Schülerinnen und Schüler dazu ermuntert werden, an der Selbstkonstruktion des Glaubens zu arbeiten, verweist über den Raum, die Zeit und Struktur konventionell gestufter 45-Minuten-Einheiten hinaus. Zwergel folgert: „Wer Korrelation von Glauben und Erfahrung als subjektverankertes Lernen will, kommt an offenen Lernsituationen nicht vorbei, muß didaktisch das in den Unterricht aufnehmen, was ganzheitliches Lernen, anregungsreiche Lernumwelt, vielgestaltiger sozialer Austausch, Ineinander von kognitiven und ästhetischen Momenten und Vernetzung der Schulfächer für den Religionsunterricht bedeuten.“³⁰ Hilger hat hierbei vor allem den Zeitaspekt ins Spiel gebracht, wenn er für „produktive Verlangsamung des Lernens im Religionsunterrichts“³¹ plädiert.

Man darf nicht vergessen, daß ein „guter“ Religionsunterricht und damit zusammenhängend eine attraktive Schulpastoral immer schon Aspekte eröffnen und subjektorientierten Lernens beinhaltet: meditative Übungen, Exkursionen, (Sozial-)Projekte, Besinnungstage, Gottesdienstvorbereitungsgruppen. Kompetenzerwerb geschieht hier durch die Bereitstellung von Handlungsfreiräumen. Es bleibt nicht beim Reden über Erfahrungen, es werden Erfahrungen gemacht: eine barocke Kirche erlebt, nicht nur gezeichnet, meditiert, mit Gästen aus der „Dritten“ Welt gesprochen, der Gottesdienst mit eigenen Texten und Musik gestaltet.

Aktuelle religionsdidaktische Innovationen, die die genannten Optionen nach einer Verlangsamung und Individualisierung des Lernens ernst nehmen, wenden sich nun stärker dem Binnenraum des (Religions-)Unterrichts zu:

²⁹ B. Gruber, Kirchengeschichte als Beitrag zur Lebensorientierung. Konzept und Modelle für einen aktualisierenden Kirchengeschichtsunterricht, Donauwörth 1995.

³⁰ H. Zwergel, Elementare Glaubensmomente und Erfahrungsspuren im Religionsunterricht, in: G. Hilger u. G. Reilly (Hg.), Religionsunterricht im Abseits, München 1993, 46; ders., Zur emotionalen Verankerung religiöser Lernprozesse, in: RpB 33/1994, 40-60, bes. 44 mit dem Hinweis auf die Notwendigkeit von „subjektorientierten Verankerungsformen“ für die „kognitiv-emotionale Verknüpfung von Glauben und Leben“.

³¹ G. Hilger, Langsamer ist mehr! Vorschläge für eine produktive Verlangsamung des Lernens im Religionsunterricht, in: F. Schweitzer u. G. Faust-Siehl (Hg.), Religion in der Grundschule, Frankfurt ²1995, 215-220; G. Hilger, Für eine religionspädagogische Entdeckung der Langsamkeit, in: G. Hilger u. G. Reilly (Hg.), Religionsunterricht im Abseits?, München 1993, 261-279.

- Formen von Freiarbeit: Vor allem H.-K. Berg und U. Weber³² haben neuerdings Materialien zur biblischen Freiarbeit veröffentlicht, die freilich rein sachorientiert sind.³³ Es wäre auszuloten, inwieweit auch im Rahmen von sachorientierten Freiarbeitsmaterialien stärker Prozesse der Glaubensreflexion und -konstruktion einzubinden wären. R. Oberthürs³⁴ Materialien sind demgegenüber stärker erfahrungsbezogen angelegt. Was ausssteht, sind Materialien, die sich auf Mittel- und Oberstufe beziehen. Die Lernform des Lernzirkels³⁵ scheint mir persönlich insofern gerade für weiterführende Schulen passend zu sein, weil hier einerseits die angemahnte Subjektivierung des Lernens stattfindet und andererseits strukturell den Bedingungen des Fachstunden- und -lehrerprinzips Rechnung getragen wird.
- Vernetzung von Unterricht: Am konsequentesten wird dies im „Marchtaler Plan“³⁶ umgesetzt, bei dem Religionsunterricht kein eigenes Fach darstellt, religiöse Themen und Fragestellungen sehr wohl aber kontextuell im Lehrplan vorgeschrieben sind. Gerade die Lehrpläne der neueren Generation bieten hier auch für Regelschulen vielfältige Formen vernetzten und ökumenischen Unterrichtens.

3. Zusammenfassung

Wir brauchen keine gänzlich neue Religionsdidaktik, sondern die Fähigkeit, die vorhandenen Konzepte, Lernformen und Lehrpläne situationsadäquat und kontextuell³⁷ so aus- und umzugestalten, daß junge Menschen in ihrem Selbstwertungsprozeß im Bereich des Religiösen auch durch den Religionsunterricht gefördert werden können. Dazu sind Lehrerinnen und Lehrer nötig, die gelernt haben, die Lebenskontexte und Glaubensbiographien ihrer Schü-

³² H.K. Berg u. Ulrike Weber, *So lebten die Menschen zur Zeit Jesu*, Stuttgart u. München 1996; *dies.*, *Mit Jesus beginnt etwas Neues*, Stuttgart u. München 1995.

³³ Berg begründet den Verzicht auf aktualisierende Materialien mit der dezidiert vertiefenden Konzentration auf die biblische Perspektive (H.K. Berg u. U. Weber, *Mit Jesus beginnt etwas Neues*, 9) und räumt vergegenwärtigenden Fragestellungen ihren Ort *nach* der Freiarbeit epoche ein.

³⁴ R. Oberthür u. A. Mayer, *Psalmwort-Kartei*. In *Bildworten der Bibel sich selbst entdecken*, Heinsberg 1995; R. Oberthür, *Kinder und die großen Fragen*, Ein Praxisbuch für den Religionsunterricht, München 1995.

³⁵ U. Wallaschek, *Lernzirkel – eine Arbeitsform, die selbständiges, individuelles Arbeiten ermöglicht*, in: B. Lehmann (Hg.), *Kinder-Schule: Lehrer-Schule*, Langenau-Ulm 1990, 86-106. Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen (Hg.), *Freies Arbeiten*, Donauwörth 1994, 430-534 (mit Praxisbeispielen). H. Krebs u. G. Faust-Siehl, *Lernzirkel im Unterricht der Grundschule*, Freiburg 1993. H. Mendl, *Lernzirkel „Zu Gott beten“* (5. Klasse). Ein Werkstattbericht, in: *Kontakt. Mitteilungen für Religionslehrer im Bistum Augsburg*, 1/1996, 23-25.

³⁶ *Marchtaler Plan. Erziehungs- und Bildungsplan für die Katholischen Freien Grund- und Hauptschulen in der Diözese Rottenburg-Stuttgart*, hg. v. Bischöflichen Schulamt der Diözese Rottenburg-Stuttgart, 2 Bde., Rottenburg 1990.

³⁷ Siehe die treffenden Überlegungen zu einer „Kontextuellen Religionsdidaktik“ von G. Bubolz, in: *rhs* 39 (1996), 118-122.

lerinnen und Schüler wahrzunehmen, und von daher situativ ihren Religionsunterricht gestalten. Maxime für derartig verlangsam-intensivierte Lernprozesse an Themen wie der eigenen Subjektivität könnte dabei das Wort des Ignatius von Loyola³⁸ sein: „Nicht das Vielwissen sättigt die Seele und gibt ihr Genüge, sondern das Fühlen und Kosten der Dinge von innen.“

³⁸ Ignatius von Loyola, Die Exerzitien. Übertragen von Hans Urs von Balthasar, Einsiedeln 1956, 7.