

Gymnasiale Religionslehrer-Ausbildung zwischen Theorie und Praxis

1 Das Fachseminar

Die Ausbildung der Religionslehrer für das Gymnasium erfolgt bekanntlich nach Abschluß des Studiums im Fachseminar Evangelische bzw. Katholische Religionslehre an einem Staatlichen Studienseminar. Die säuberlich getrennte Abfolge von zwei Phasen einer fachwissenschaftlich-theoretischen Grundlegung und einer berufspraktischen Einübung ist nicht das Optimum einer Lehrerausbildung - das steht für mich nach langjähriger Erfahrung außer Zweifel.

Warum sich die Einsicht nicht durchzusetzen vermochte, daß Theorie und Praxis, besonders auf dem Feld der Erziehung und der Bildung, von Anfang an zusammengehören, vermag ich nicht zu beurteilen. Tatsache ist, daß mutatis mutandis - vereinfacht dargestellt - folgendes Muster gilt: In der *ersten Phase* ist die Theologie die unangefochtene, nicht weiter hinterfragte Bezugswissenschaft. Hier soll der Studierende einen exemplarischen Ausschnitt aus jeder der wichtigsten Disziplinen gründlich bearbeiten - nicht selten für die spätere Praxis von höchstens peripherer Bedeutung. In einem langwierigen und mühseligen Filterprozeß entsteht dann in der *zweiten Phase* im Blick auf die Vermittlung ein Substrat von Theologie; dem Endverbraucher bleibt schließlich nicht viel mehr als ein verdünnter Aufguß.

Ich erlebe es immer wieder, daß ReferendarInnen ihren Ausbildungsunterricht mit einer ausgesprochenen Schwellenangst vor der Arbeit mit biblischen und theologischen Texten angehen und einer theologischen Vertiefung problemorientierter Themen ausweichen. Oder sie lassen sich auf die Anforderung ein, müssen aber notwendig scheitern, weil sie zwar mit theologischem Wissen wohl ausgestattet sind, es aber weder auf die eigene Person noch auf die Schüler zu beziehen wissen. Theologie ist ihnen weitgehend nur als toter Buchstabe begegnet. Nach meiner langjährigen Beobachtung waren die erfolgreichsten Religionslehrer immer solche, die sich schon während der ersten Phase einen weiteren Horizont für die Inhalte und Methoden eröffnet oder an der Lebenswirklichkeit ein Mehr an praktischen Erfahrungen gewonnen hatten.

Ein Gegenmodell müßte sich m.E. gerade hieran mit einer Rahmenzielvorstellung für das Studium (evtl. in Anlehnung an die vier Aufgabenfelder in der Sekundarstufe II)¹ orientieren und die Veranstaltungen zu Antworten verpflichten auf die praxisorientierten Fragen: a) Wo komme ich darin vor?, b) Wie kommt das bei meinen späteren Schülern an?, c) Wie wird das vermittelbar?

So aber bleibt es dem Fachseminar als der Scharnierstelle zwischen der meist grauen Theorie des Studiums und dem grünen Baum der religionspädagogischen Praxis vorbehalten, die Defizite der zweiphasigen Ausbildung auszugleichen und dem künftigen Religionslehrer dieses zum Ort der Einübung in theoriegeleitete und theoriebegleitete Praxis werden zu lassen.

Dafür jedoch gibt es als Hilfen nur Verwaltungsdirektiven. Zielsetzungen müssen sich die Fachseminare je selbst setzen. So entwickelt jeder Fachseminarleiter sein eigenes Curriculum, in der Hoffnung, auf diesem Wege gute ReligionslehrerInnen hervorzubringen.

2 Die Lehrprobe: Höhepunkt der Ausbildung und Einübung in das Theorie-Praxis-Problem

Mit Eintritt in das Referendariat sieht sich der Referendar vielen neuen Anforderungen ausgesetzt. Er muß sich den Schwierigkeiten stellen, sich mit Mitte 20 und älter in die Lehrerrolle hineinzufinden; er muß das Dilemma aushalten, einerseits auf Verhaltensmodifikation hin angesprochen zu werden und die eigene Persönlichkeit damit in Frage gestellt zu sehen, andererseits hat er neben dem Analysieren des komplizierten Gesamtsystems einer schulischen Lerngruppe den Unterrichtsgrundsatz *personae ante rem* einzuüben und die eigene Wahrnehmung darauf hin zu schulen; schließlich kommt als Hauptvoraussetzung für einen gelingenden Religionsunterricht die Aufgabe gründlicher und umsichtiger Planung von Unterrichtseinheiten und jeder einzelnen Stunde auf den Referendar zu. Hier ist er durch die nachzuholende Vermittlung von Theorie und Praxis bereits mit einem Zeitaufwand belastet, der die als allgemein zumutbar anerkannten Arbeitsbelastungen weit übersteigt.

Die Lehrprobenstunde kann anschaulich die Belastung dieser Ausbildungssituation, aber auch die derzeitige Bedeutung dieser exemplarisch zweimal pro Fach durchgeführten Veranstaltung innerhalb der 2jährigen Ausbildungszeit verdeutlichen. Sie unterliegt zwar keiner offiziellen Benotung, dennoch spielen vie-

1 Vgl. unten 3.3, dort allerdings etwas differenzierter aufgefächert.

lerlei subjektive Faktoren aufgrund der immer noch hierarchischen Ausbildungsstrukturen in die Wahrnehmung aller Beteiligten hinein.

Trotz aller Schwächen hat die Institution Lehrprobe für die Ausbildung des jungen Lehrers ihren Wert:

- Sie markiert die Nahtstelle, an der der Dialog zwischen Theorie und Praxis aufrechterhalten wird. Das alltägliche Unterrichtsgeschäft von der Hand in den Mund wird wenigstens ein paarmal im Verlauf der Ausbildung durch eine gründliche Besinnung auf die theoretischen Grundsatzfragen unterbrochen.
- Die Rechenschaft über alle wichtigen Faktoren von Unterricht hält das Bewußtsein für die Komplexität und Vielschichtigkeit des pädagogischen Tuns wach und hat ihre positiven Auswirkungen auch auf die »normalen« Stunden.
- Die intensive Besprechung der Stunde, die Erörterung des Für und Wider aller Vorgänge und Entscheidungen, das Gespräch mit Experten, Fachfremden und vor allem mit den gleichartig betroffenen KollegInnen bieten eine besondere Fortbildungschance und im Idealfall eine Bereicherung für alle Beteiligten.

Begleiten wir einmal einen Referendar - nennen wir ihn Herrn K. - bei den Arbeiten für den Komplex »Lehrprobe« (seit neuestem in Niedersachsen BUB: besonderer Unterrichtsbesuch genannt).

2.1 Der Lehrprobenentwurf

Herr K. hält seine erste Lehrprobe². Er erarbeitet dazu einen ausführlichen Entwurf³, in dem nicht nur alle wichtigen Kriterien der Unterrichtsdurchführung, sondern auch die Beziehungen zur fachwissenschaftlichen Grundlage und zur fachdidaktischen Theorie reflektiert werden. Sein im folgenden abgedruckter Entwurf ist geringfügig gekürzt.

Entwurf zum ersten besonderen Unterrichtsversuch im Fach Religion

Lerngruppe: Klasse 7f2

Thema der Stunde: Bedingungslose Annahme als Wesenszug Gottes

1 Strukturanalyse

1.1 Pädagogische Intentionen

Die geplante Unterrichtsstunde bildet zusammen mit der vorhergehenden den Abschluß einer Unterrichtseinheit, die sich mit Charakterisierung, Funktionsweise

2 Ich habe diese Lehrprobe zur Dokumentation ausgewählt, weil sie durch ihre Thematik und deren didaktisch-methodische Verarbeitung in besonders typischer Weise die Implikationen sowohl des Theorie-Praxis-Verhältnisses als auch des thematisch-problemorientierten religionsdidaktischen Ansatzes deutlich werden läßt.

3 Der Entwurf spiegelt in seiner Struktur ein bewährtes, immer wieder auch kritisch kontrovers diskutiertes Planungsmodell, wie es im Göttinger Studienseminar fächerübergreifend Anwendung findet.

und Bildungsfaktoren des Gewissens beschäftigte und nach geeigneten Orientierungshilfen fragte...⁴

... Was ist vom Boden christlicher Lebensdeutung aus demjenigen zu sagen, der von seinem Gewissen eindeutig als schuldig überführt wird? Das fachspezifische Proprium wäre unvollständig, wenn der Hinweis auf die bedingungslose Annahme des Sünders durch Gott und die damit verbundene Chance zu einem befreiten Neuanfang fehlen würde.

Hier stößt die Behandlung des Themas »Gewissen« vor bis zum Zentrum reformatorischer Erkenntnis: der Rechtfertigung sola gratia. Sie eröffnet den Weg zu einem »befreiten, getrösteten« Gewissen, aus dem heraus der Freiraum für eine flexible Einstellung auf Menschen und Situationen aus der empfangenen Liebe heraus geschaffen werden kann.

Die Schüler der Klasse 7f2 befinden sich - in unterschiedlich hohem Maße - mitten in der ersten noch vorsichtigen Auseinandersetzung mit den durch elterliche oder schulische Erziehungsmaßnahmen erworbenen Verhaltensmustern, so daß ihnen die hieraus resultierenden Gewissenskonflikte nicht unbekannt sind. Aufgabe des evangelischen Religionsunterrichtes ist es nun, »... den christlichen Glauben als Orientierungshilfe für das Leben des Heranwachsenden ein(zubringen). Er interpretiert die Grundsätze des christlichen Glaubens und öffnet so einen Freiheitsraum für ihre individuelle Aneignung und die Auseinandersetzung mit ihnen« (RRL, 5). Zentraler Grundsatz ist die Unentrinnbarkeit aus Schuld und die Erfahrung von Vergebung (vgl. Lernfeld D in den RRL, 9).

Mein Anliegen ist es, die Schüler an einem exemplarischen Einzelbeispiel aus ihrer Umwelt in Verknüpfung mit dem Gottesbild des Neuen Testaments diese Vergebungserfahrung nicht nur auf der kognitiven, sondern auch auf der affektiven Ebene nachvollziehen zu lassen.

1.2 Sachanalyse

Als Quintessenz paulinischen Denkens kann Röm 8,15 als Weichenstellung für eine fachgerechte Behandlung des Themas »Gewissen« dienen:

»Denn ihr habt nicht den Geist der Knechtschaft empfangen, sondern den Geist der Annahme an Sohnes statt; in diesem rufen wir: Abba, Vater!«

Der »Geist der Knechtschaft« kann in diesem Zusammenhang als das Konglomerat von unbewußt verinnerlichten Sinn- und Sollensbestimmungen interpretiert werden, denen jeder Mensch (auch noch der Erwachsene) durch die Gesamtheit der an der Erziehung und Sozialisation mitwirkenden Personen und Gruppen ausgesetzt ist.

Auf einer bestimmten Stufe des persönlichen Reifungsprozesses hat diese unbewußte Verinnerlichung allerdings eine wichtige Funktion: Sie »... stellt die Normen und Regeln bereit, die aus den Erfahrungen der Erzieher und ihrer Verarbeitung der Tradition stammen, und bringt sie autoritativ zur Geltung. Der einzelne kann in sie hineinwachsen, ohne jeweils von vorne anfangen zu müssen« (Haas, Entscheidungszentrum Gewissen, 8).

Hiermit ist jedoch erst eine erste, »infantile« Stufe der Gewissensbildung erreicht, welche zudem oft eng verbunden ist mit der Angst vor Sanktionen derjenigen Instanzen, vor denen die jeweilige Gewissensentscheidung zu verantworten ist. Dies gilt insbesondere für Gott als die letzte und wichtigste Instanz. Wenn der Weg zu einer notwendigen höheren Stufe der Gewissensbildung, auf der bewußte, selbstverantwortete Gewissensentscheidungen möglich sind, geebnet werden soll, so ist vor allem diese letzte Instanz vom neutestamentlichen Bild eines bedin-

4 Die zugrunde gelegte Unterrichtseinheit nach: Neues Kursbuch Religion 7/8, Stuttgart und Frankfurt/M. 1986, 80ff ist ein typisches Beispiel für die Konzeption des thematisch-problemorientierten Religionsunterrichts.

gungslos annehmenden Gottes zu besetzen. Mit einem strengen, strafenden Gott besetzt, zöge dies unweigerlich absolut verinnerlichte starre Gesetzmäßigkeit nach sich, die - weil sie letztlich nicht erfüllbar ist (vgl. Röm 3,23) - zerstörerische Konsequenzen hätte.

Wäre diese letzte Instanz *gar nicht* vorhanden, bestünde die Gefahr einer völligen Bindungslosigkeit, die kein Gegenüber mehr für eine verantwortliche Existenz besäße. Dagegen kann die Bindung an einen vergebenden Gott - vor allem die Erfahrung, auch in aussichtsloser Lage einen neuen Start gewährt zu bekommen - überhaupt erst die Möglichkeit eröffnen, eigene Schuld als solche zu akzeptieren und dies bei der Ausbildung selbstreflektierter Gewissensmaßstäbe zu berücksichtigen.

Unter den zahlreichen Bibelstellen, denen das Bild eines bedingungslos annehmenden Gottes zugrunde liegt, bieten einige (wie etwa Röm 8,15) das für Schüler besonders eindrucksvolle Bild des Vater-Sohn-Verhältnisses. Unter diesen Stellen wiederum ist das Gleichnis vom verlorenen Sohn (Lk 15,11-32) durch seinen ikonisch-narrativen Charakter (Schmidt, Religionsdidaktik, Bd. 2, 133) für Schüler der 7. Klasse sicher am besten geeignet, diese bedingungslose Liebe Gottes zu veranschaulichen. Hier sind die Gegensätze besonders kraß herausgestellt: auf der einen Seite der eigensinnige, verschwenderische Sohn, auf der anderen Seite der gütige, vergebende Vater, der seinem Sohn entgegenläuft und ihn mit einem Fest empfängt. Aufgrund der speziellen didaktischen Intention sollte auf den zweiten Skopus des Gleichnisses, die Unzufriedenheit des älteren Bruders, im Unterricht verzichtet werden. Dies ist möglich, ohne den Gesamtsinn zu entstellen.

1.3 Lerngruppe und Lehrer

Seit Beginn meiner Unterrichtszeit in der Klasse beobachte ich einen erstaunlichen Entwicklungsprozeß in der 7f2. Während anfangs eine starke motorische Unruhe im Unterricht dominierte, in der ein konzentriertes Arbeiten kaum möglich war, ist inzwischen oft schon zu Beginn der Stunde ohne Zutun des Lehrers die Arbeitsatmosphäre hergestellt. Die Klasse scheint ihre notwendigen Positionskämpfe ein halbes Jahr nach ihrer Neubildung zu Beginn des Schuljahres hinter sich gebracht zu haben: Die Rollen sind verteilt - es kann gearbeitet werden. Vielleicht hat aber auch der Wechsel des Unterrichtsthemas etwas mit dieser Veränderung zu tun.

Die Klasse besteht aus 26 Schülern, von denen die Mädchen eher zu einer ernsthaften Auseinandersetzung mit dem Thema bereit sind als die Jungen. Bei letzteren spielt die eigene Selbstdarstellung oft eine größere Rolle.

Meine Erfahrungen mit schriftlichen Arbeitsaufträgen lassen zu wünschen übrig. In der Regel ist zunächst große Unlust zu überwinden, und längst nicht alle Ergebnisse sind brauchbar. Ähnliches gilt für Rollenspiele, bei denen die altersbedingten Hemmungen, den Körper als Ausdrucksmittel zu benutzen, die Sacharbeit meist sehr behindern... Über mangelndes Wohlwollen von seiten der Klasse kann ich mich nicht beklagen, und auch ich persönlich mag die Klasse sehr gerne.

1.4 Methoden und Medien

Die pädagogischen Intentionen lassen zwei Teilziele erkennen, die sich nicht in einer Unterrichtsstunde vereinen lassen. Zum einen sollen wesentliche Eigenschaften Gottes durch das Gleichnis vom verlorenen Sohn erarbeitet werden, zum anderen sollen diese Wesenszüge durch einen beispielhaften Sachverhalt aus der Umwelt der Schüler »erfahrbar« gemacht werden. Daher entschloß ich mich, das Gleichnis in der vorhergehenden Stunde zu behandeln, so daß in dieser Stunde durch Rückbesinnung der Begründungszusammenhang hergestellt werden kann. Als Beispielgeschichte aus der Umwelt der Schüler schien mir das »Zeugnislied« von Reinhard Mey, das von einem Jungen handelt, der auf seinem Zeugnis die

elterlichen Unterschriften fälscht und vor dem Schuldirektor von seinen Eltern überraschend gedeckt wird, besonders geeignet, vor allem wegen der Bedrohlichkeit der Situation und seiner Nähe zu den gerade erst erhaltenen Halbjahreszeugnissen. Auch kommt im letzten Satz der 5. Strophe sehr schön das intendierte Lernziel zum Ausdruck: »Wie gut es tut zu wissen, daß dir jemand Zuflucht gibt, ganz gleich, was du auch ausgefressen hast!« Diesem zentralen Satz kann mehr Geltung verschafft werden, indem auf die 6. Strophe, die inhaltlich nichts Neues bringt, verzichtet wird.

Um das Unverdiente an der elterlichen Reaktion besser hervortreten zu lassen, werde ich das Lied nach der 3. Strohe unterbrechen, um die Schüler verschiedene Ausgänge gedanklich durchspielen zu lassen. Erwünscht wären hier Ausgänge, die von strafenden Eltern ausgehen und die im höchsten Maß unangenehme Situation des Jungen hervortreten lassen. Leider muß ich an dieser Stelle auf ein kleines Stegreifspiel verzichten, weil nach meiner Erfahrung mit Rollenspiel in dieser Klasse die emotionale Betroffenheit der Schüler eher zerstört als gefördert würde. Weiterhin muß an dieser Stelle des Unterrichtsgesprächs überlegt werden, wie der Junge bei einem ähnlichen Zeugnistag handeln würde, um die verschiedenen Konsequenzen aus dem unterschiedlichen Handeln der Eltern vergleichen zu können. Können nun die 4. und 5. Strophe des Liedes folgen, so muß den Schülern zunächst Raum für Spontanreaktionen gegeben werden.

Im folgenden Unterrichtsgespräch sind die Gefühle und Konsequenzen des Jungen im Unterschied zu den Mutmaßungen der Schüler herauszuarbeiten und Parallelen zum Gleichnis vom verlorenen Sohn zu ziehen. Da dieses Gleichnis in der Erzählabicht Jesu das Handeln Gottes veranschaulicht, wird so im nachhinein das Handeln der Eltern im Lied mit demjenigen Gottes in Beziehung gebracht (dabei entsteht das Problem, daß die Eltern lügen, was man von Gott i.a. nicht erwartet. Hier ist auf dem Vergleichspunkt zu insistieren)...

In der anschließenden Vertiefungsphase versuche ich, die Schüler durch das Kinderbild eines strengen, strafenden Gottes zu einer »Gegenzeichnung« anzuregen, die Gott im Sinne des Gleichnisses zeigen soll. Hier haben die Schüler Gelegenheit, ihre neue, stark intuitiv erworbene Vorstellung eines bedingungslos annehmenden Gottes zu konkretisieren...

Am Schluß der Stunde soll in einem kurzen Unterrichtsgespräch noch einmal die Verbindung zum Thema der Unterrichtseinheit hergestellt werden: Was bedeutet es für das Gewissen, ob man sich Gott strafend oder vergebend vorstellt?

2 Lehr- und Lernziele

Die Schüler sollen den heilmachenden Charakter der bedingungslosen Annahme durch Gott nachempfinden und dessen Auswirkungen auf die Gewissenbildung aufzeigen.

Im einzelnen sollen sie

a) affektive Lernziele

- sich in einen schuldig gewordenen Menschen hineinversetzen, der seiner verdienten Strafe zugeführt wird;
- sich mit einem unverdient freigesprochenen Menschen identifizieren, der durch den Freisprechenden Geborgenheit und bedingungslose Annahme erfährt;
- ihre intuitiv erworbene Vorstellung von Gott kreativ umsetzen;

b) kognitive Lernziele

- die möglichen Auswirkungen einer strafenden Elternreaktion auf das schuldhafte Verhalten eines Kindes erfassen;
- diese mit den Auswirkungen einer Elternreaktion vergleichen, die den Zusammenhang von Schuld und Strafe durchbricht;
- Parallelen zwischen dem Verhalten der Eltern im Lied Meys und dem Verhalten des Vaters im Gleichnis vom verlorenen Sohn ziehen;

- verstehen, daß gemäß der Erzählabsicht Jesu die vergebende Haltung des Vaters die Vergebung Gottes verbildlicht;
- die so gewonnene Anschauung vom bedingungslos annehmenden Gott gegen das Bild eines strafenden Gottes abgrenzen;
- die Bedeutung des Gottesbildes für die Befindlichkeit des Gewissens erkennen und bewerten.

3 Geplanter Verlauf

a) Motivations- und Vorerfahrungsphase

- »Warming-up«: Schlechtes Gewissen durch Zeugniserhalt am Freitag?
- Vortrag der Strophen 1-3 des Liedes »Zeugnistag«.
- Sammeln von Schülervermutungen über den Ausgang des Liedes.
- Unterrichtsgespräch anhand der Leitfragen:

Wie mag sich der Schüler fühlen?

Wie wird er beim nächsten »schwarzen Zeugnistag« handeln?

- Vortrag der Strophen 4-5.
- Spontanreaktionen der Schüler und Unterrichtsgespräch anhand derselben Leitfragen wie oben.

b) Phase der theologischen Rückbesinnung

- Unterrichtsgespräch: Woran erinnert das Verhalten der Eltern?
- Vergleich mit der Geschichte vom verlorenen Sohn.
- Übertragung auf Gottes Handeln am Menschen im Sinne der Erzählabsicht Jesu.

c) Vertiefungsphase

- Vorstellen eines Kinderbildes mit Auswertung.
 - Stillarbeit: Malt Gott so, wie ihn das Gleichnis beschreibt!
 - Würdigung der Ergebnisse und Abschlußgespräch:
- Was bedeutet es für das Gewissen, ob man sich Gott liebend oder strafend vorstellt?

4 Mediendokumentation

Text: Reinhard Mey, Zeugnistag⁵

Capo: II

Ich den-ke, ich muß so zwölf Jah-re alt ge-we-sen sein, und wie-der ein-mal war es Zeug-nis-tag. Nur
diesmal, dacht' ich, bricht das Schul-haus samt Dach-ge-stühl ein, als mei-nes weiß und häß-lich vor mir lag. Da-
bei war'n mei-ne Hoff-nun-gen kei-nes-wegs hoch ge-schraubt, ich wur-ein fau-ler Hund un-ter-ben-dre-in höchst
ei-gen-wül-lig, doch trotz-dem hät-te ich nie ge-glaubt, so ein to-ta-ler Ver-sa-ger zu
sein. Ein to-ta-ler Ver-sa-ger zu sein.

2. So, jetzt ist es passiert, dacht' ich mir, jetzt ist alles aus, / nicht einmal eine 4 in Religion. / Oh Mann, mit diesem Zeugnis kommst du besser nicht nach Haus, / sondern allenfalls zur Fremdenlegion. / Ich zeigt' es meinen Eltern nicht und unterschrieb für sie, / schön bunt, sah nicht schlecht aus, ohne zu prahl'n! / Ich war vielleicht 'ne Niete in Deutsch und Biologie, / dafür konnt' ich schon immer ganz gut mal'n!

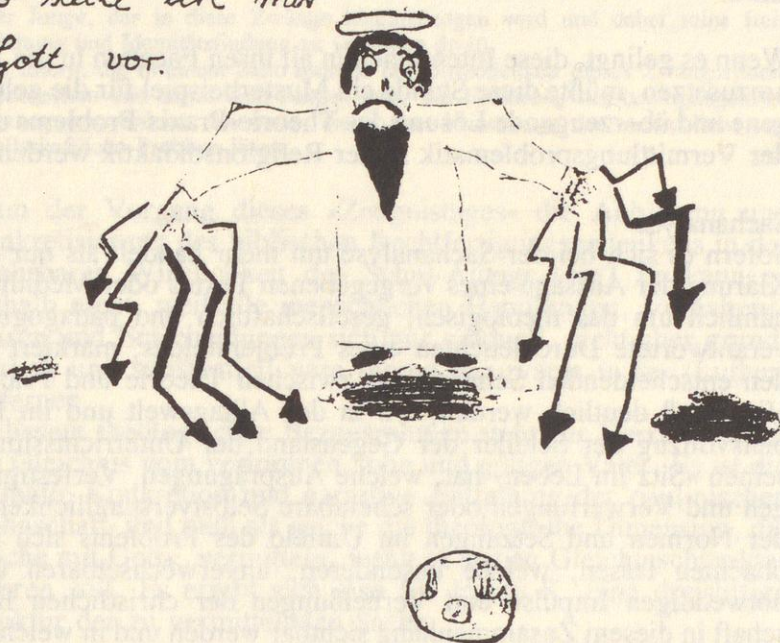
3. Der Zauber kam natürlich schon am nächsten Morgen raus, / die Fälschung war wohl doch nicht so geschickt. / Der Rektor kam, holte mich schnaubend aus der Klasse raus, / so stand ich da, allein, stumm und geknickt. / Dann ließ er meine Eltern kommen, lehnte sich zurück, / voll Selbstgerechtigkeit genoß er schon / die Maulschellen für den Betrüger, das mißrat'ne Stück, / diesen Urkundenfälscher, ihren Sohn.

4. Mein Vater nahm das Zeugnis in die Hand und sah mich an / und sagte ruhig: „Was mich anbetrifft, / so gibt es nicht die kleinste Spur eines Zweifels daran, / das ist tatsächlich meine Unterschrift.“ / Auch meine Mutter sagte, ja, das sei ihr Namenszug. / Gekritzelt schwere Einkaufstaschen trug. / Dann sagte sie: „Komm, Junge, laß uns geh'n.“

5. Ich hab' noch manches lange Jahr auf Schulbänken verlorn / und lernte widerspruchlos vor mich hin / Namen, Tabellen, Theorien von hinten und von vorn, / daß ich dabei nicht ganz verblödet bin! / Nur eine Lektion hat sich in den Jahr'n herausgesiebt, / die eine nur aus dem Haufen Ballast: / Wie gut es tut, zu wissen, daß dir jemand Zuflucht gibt, / ganz gleich, was du auch ausgefressen hast!

6. Ich weiß nicht, ob es rechtens war, daß meine Eltern mich / da rauschten, und wo bleibt die Moral? / Die Schlaunen diskutieren, die Besserwisser streiten sich, / ich weiß es nicht, es ist mir auch egal. / Ich weiß nur eins, ich wünsche allen Kindern auf der Welt, / und nicht zuletzt natürlich dir, mein Kind, / wenn's brenzlich wird, wenn's schiefeht, wenn die Welt zusammenfällt, / Eltern, die aus diesem Holze sind, / Eltern, die aus diesem Holz geschnitten sind!

So stelle ich mir
Gott vor.



2.2 Die Kritik des Fachseminarleiters

Was hat Herr K. mit diesem Entwurf geleistet, um einen gelingenden Religionsunterricht in einer Unterrichtsstunde anzubahnen? Was hat er eventuell versäumt oder übersehen? Wie weit ist in den einzelnen Kriterien der Weg von der theoretischen Besinnung zur praktischen Umsetzung geebnet?

Pädagogische Intentionen

In sehr stringenter und einleuchtender Weise sind hier die maßgeblichen Faktoren für einen zielgerichteten Religionsunterricht benannt und durchdacht:

- die Darstellung des übergreifenden thematischen Zusammenhangs - hier der Gewissensproblematik,
- das Markieren der Stelle, an der der Gegenstand der Stunde seine Funktion und Bedeutung erhält - hier die Frage nach dem gesellschaftlichen und ideologisch-weltanschaulichen Kontext von Gewissensentscheidungen,
- die Frage nach dem spezifischen Beitrag der biblisch-christlichen Überlieferung zum Thema - hier die Prüfung aller gesetzlichen (auch religiös-gesetzlichen) Normen an ihrem Sinn und ihrer Bedeutung für den Menschen und sein Heil,
- das Aufzeigen des theologisch-systematischen Topos', in dessen Umfeld die Stundenproblematik sich ansiedelt - hier die Rechtfertigung des Sünders »sola gratia«,
- schließlich die Überlegungen zur Vermittlung dieser Intentionen, die die Kon-

vergenz von Alltagserfahrung der Schüler und theologischer Aussage ins Auge fassen.

Wenn es gelingt, diese Intentionen in all ihren Facetten in die Tat umzusetzen, müßte diese Stunde ein Musterbeispiel für die gelungene und überzeugende Lösung des Theorie-Praxis-Problems und der Vermittlungsproblematik in der Religionsdidaktik werden.

Sachanalyse

Sofern es sich bei der Sachanalyse um mehr handelt als nur die Klärung der Aussage eines vorgegebenen Textes oder Mediums, nämlich um das theologisch, gesellschaftlich und pädagogisch verantwortete Durchleuchten eines Problemfeldes, markiert sie den entscheidenden Schnittpunkt zwischen Theorie und Praxis. Hier muß deutlich werden, wo in der Alltagswelt und im Lebensvollzug der Schüler der Gegenstand der Unterrichtsstunde seinen »Sitz im Leben« hat, welche Ausprägungen, Verfestigungen und Verwerfungen oder scheinbare Selbstverständlichkeiten der Normen und Setzungen im Umfeld des Problems sich beobachten lassen, welche besonderen, unverwechselbaren und notwendigen Impulse und Verheißungen der christlichen Botschaft in diesem Zusammenhang sichtbar werden und in welchem Maße sie von den Adressaten wahrgenommen und aufgenommen oder verschüttet und in das Reich der Utopien verwiesen werden. Im vorliegenden Fall nimmt Herr K. die Polarität von Knechtschaft und Sohnschaft im paulinischen Sinne zum Ausgangspunkt der Überlegungen - nicht einfach die Polarität von Sklaverei und Freiheit, denn damit wäre weder die gesellschaftliche Situation noch die Alternative des Evangeliums getroffen. Es wird in dieser Analyse deutlich, daß in einer demokratischen Gesellschaft zwar ein relatives Maß an Freiheiten denkbar und vorhanden ist, daß diese aber immer wieder einem Grundgewebe von Verknechtung abgerungen sind. Die Weitergabe der »Ursünde« von Generation zu Generation, die Internalisierung der immer nur graduell humanisierbaren gesellschaftlichen Normen, die auf der Mehrheit von Wählern als »Sündern« basierenden Gesetzesentscheidungen und von diesen abhängigen Handlungsweisen lassen es nicht zu, daß auch in der freiesten Gesellschaftsordnung die Grundstruktur der »Sohnschaft« entstehen kann. So wird allmählich deutlich, warum in diesem Kontext von Gott geredet werden muß, wenn wir nicht in den gewohnten gesellschaftlichen Zwängen verharren oder diese mit revolutionärer Gewalt auf den Kopf stellen und in neue ummünzen wollen. Auf unser Medium bezogen, werden als die wichtigsten Elemente dieser Knechtschaftsstruktur sichtbar:

- das System Schule als Zwangssystem einer von Zwängen geleiteten Gesellschaft,
- der Junge, der in diese Zwänge hineingezogen wird und dabei seine freie Entfaltung und Identitätsfindung zu verfehlen droht,
- die Eltern, die in einem Salto mortale der Unredlichkeit dieses Zwangssystem durchbrechen und damit dem Jungen zwar die Erfahrung des bedingungslosen Angenommenwerdens vermitteln, damit aber keineswegs das menschliche und gesellschaftliche Problem lösen.

Kann der Vorgang dieses »Zeugnistages« die Abbildung und Konkretisierung des biblischen Rechtfertigungsgedankens in der erfahrbaren Wirklichkeit des Schul-Alltags sein? Er kann es deshalb nicht, weil alle menschlichen Handlungen, Verhaltensweisen und Entscheidungen sich nur graduell, nicht aber grundsätzlich und substantiell vom »homo incurvatus in se« (Luther) entfernen.

In diesem theologischen Bezugsrahmen steht für Herrn K. auch das Gleichnis vom verlorenen Sohn und gütigen Vater. Es ist die bildhafte Konkretion und narrative Entfaltung der paulinischen »Sohnschaft« und muß als solche die theologische Dimension, die »Sache mit Gott«, vermitteln, wenn es seinen Gleichnischarakter wahren soll. Es ergibt sich also für Herrn K. eine dreistufige Struktur der zu vermittelnden Sache:

- Paulus: nicht Knechtschaft, sondern Annahme an Sohnes Statt als der theologische Grund-Satz,
- Lukas: die gleichnishafte Veranschaulichung dieses Satzes und seine Verkopplung mit der menschlichen Erfahrungswelt,
- Reinhard Mey: der Transfer auf die Ebene der unmittelbaren Schülererfahrung.

Die Frage ist, ob es gelingt, diese Dreiheit und zugleich Einheit, gleichsam »ungetrennt und unvermischt«, den Schülern so zu vermitteln, daß sie sie als ihre Sache erleben, ohne daß dabei der spezifisch theologische Anspruch verlorengeht oder verwässert wird. In diesem entscheidenden Punkt ist die Sachanalyse im Entwurf nicht zu Ende gedacht. Die theologische Reflexion bleibt sozusagen kurz vor ihrer »Fleischwerdung« in der Schwebelage äußerlich sichtbar darin, daß Herr K. dem Hauptmedium der Stunde, der »Sache«, um die es hier in erster Linie geht, nicht die gleiche intensive Analyse angedeihen läßt wie der biblisch-theologischen »Haupt-Sache« im Hintergrund. Sie hätte ihn wohl nicht veranlaßt, die 6. Strophe des Liedes, den Streit um »die Moral von der Geschicht«, kurzerhand als für das Verständnis der Sache unerheblich zu streichen. Die praktischen Folgen der nicht konsequent zu Ende gebrachten Theoriereflexion zeigen sich denn auch sehr deutlich in den planerischen Überlegungen zu den Methoden und Medien der Vermittlung.

Methoden und Medien

Das eigentlich Zusammengehörende und in den Zielvorstellungen entsprechend Ausgewiesene wird hier wieder getrennt und nicht nur auf zwei Unterrichtsstunden (aus zeitökonomischen Gründen unvermeidbar), sondern auch auf zwei Teilziele und die ihnen zugeordneten Methoden und Medien verteilt: Die »Eigenschaften Gottes« sollen am Bibeltext erarbeitet werden, die erfahrbare Wirklichkeit an einem beispielhaften Sachverhalt aus der Alltagswelt der Schüler. Was haben beide gemeinsam und was unterscheidet sie? Sind »Gottes Eigenschaften« ohne die Möglichkeit zwischenmenschlicher Erfahrung überhaupt interessant und wichtig? Läßt sich der Skopus des Gleichnisses zutreffend mit der Pointe des Songs umschreiben, »wie gut es tut zu wissen, daß dir jemand Zuflucht gibt, ganz gleich, was du auch ausgefressen hast«? Und wenn dem nicht so ist: Mit welchem methodischen Hebel läßt sich der entscheidende Unterschied herausarbeiten? Diese Fragen müßten reflektiert und einer Entscheidung zugeführt werden. Statt dessen ist der springende Punkt nur in Klammern angedeutet (»... die Eltern lügen, was man von Gott i.a. nicht erwartet!«), und durch den Verzicht auf die letzte Strophe des Liedes wird vollends auf die Möglichkeit verzichtet, die moralische Implikation und die damit gegebene Unzulänglichkeit jeder von Menschen geleisteten »Rechtfertigung« zu thematisieren.

Wie der letzte Schritt der Planung, die Aufforderung, Gott so zu malen, wie es dem Gleichnis Lk 15 entspricht, einzuschätzen ist, muß nun ebenfalls gefragt werden. Aus dem Reinhard-Mey-Song kann der entscheidende Erkenntniszuwachs kaum kommen, und die Negativ-Folie eines blitzeschleudernden Zeus mit Heiligenschein wird zwar das Gegenbild eines Vergebung und Segen austeilenden Gottes provozieren, aber kaum die Bewegung weg von der Abstraktheit des jenseitigen Gottes zur Erfahrung von Liebe und Geborgenheit im Bibeltext und im Mey-Song ermöglichen.

So wird am Schluß deutlich, daß das entscheidende Problem der Vermittlung einmal mehr eher aufgezeigt als gelöst wird - ein Anreiz für den geneigten Leser zu überlegen, wie er es besser machen würde, nicht aber über eine Planung den Stab zu brechen, die sehr viel Phantasie, Umsicht und Fingerspitzengefühl verrät.

Lehr- und Lernziele

Lernziele drücken in aller Regel den Wunsch oder das Postulat aus, die SchülerInnen mögen alles das, was der planende Lehrer an intentionalen, inhaltlichen und methodischen Aussagen und Analyseergebnissen erarbeitet hat, sich in irgendeiner Weise zu

eigen machen. Wie vielfältig und vielschichtig die Möglichkeiten und Vorstellungen sind, in welcher Weise dieses geschehen solle, belegt die bunte Vielfalt der Prädikate in den Zielformulierungen: Die Schüler sollen *verstehen, erfassen, begreifen, erfahren, nachempfinden, sich identifizieren*, sie sollen *aufzeigen, erkennen, vergleichen, bewerten* etc. So auch hier.

Im Entwurf des Herrn K. sind die theologische und die anthropologische Ebene, auf dieser wiederum psychologische und soziologische Kategorien in einem ausgewogenen Verhältnis zusammengestellt und durchmischt, im Blick auf die Verarbeitung durch die Schüler auf affektive und kognitive Lernziele verteilt. Das übergeordnete Stundenziel signalisiert, daß dabei im entscheidenden der theologische Topos der Rechtfertigung des Sünders von den Schülern erfaßt werden soll: die Erfahrung der bedingungslosen Annahme des Menschen durch Gott und die daraus erwachsende Möglichkeit eines offenen und befreiten, eines christlichen Gewissens.

Nur selten wird darüber nachgedacht, ob, wie weit und auf welche Weise die Lernziele operationalisiert, d.h. wirklich zum Lern- und Erfahrungszuwachs der Schüler werden können. Dieses nachweisen und überprüfen zu wollen, ist natürlich um so schwieriger und aussichtsloser, je weiter sich ein Lernziel von der Feineinstellung etwa einer instrumentellen Fähigkeit entfernt und die Dimension lebensbestimmender und lebensverändernder Werte ins Auge faßt. Herr K. wird bei dieser Gelegenheit Bescheidenheit bei der Ausformulierung von Lernzielen für seine einzelnen Stunden lernen.

2.3 Die Kritik der Praxis: Die Lehrproben-Stunde

Wir betreten nun den Klassenraum und lassen die Stunde selbst auf uns wirken.

Wir finden 26 12-13jährige SchülerInnen vor, gleich viele Jungen und Mädchen, in einer großen Regelschule mit sehr gemischter Population (Universitätsstadt mit ländlichem Einzugsgebiet). Es ist die 2. Stunde an einem Dienstagvormittag. Voraus ging eine Stunde Mathematik; Englisch, Sport, Deutsch und Musik werden folgen.

Die Gunst der Stunde verhilft Herrn K. zu einer sehr lebendigen Einstiegs- und Motivationsphase. Es ist die erste Stunde nach der Ausgabe der Halbjahreszeugnisse. »Wie habt ihr den Zeugnistag erlebt? Zufrieden - unzufrieden? Wie haben die Eltern reagiert?«, so eröffnet er die Stunde.

Die *Schülerreaktionen* zeigen, daß dem Zeugnis bei weitem nicht die hohe, Katastrophe oder Rettung markierende Bedeutung zukommt, wie es der Song

darstellen möchte. »Man wußte es ja vorher« - »Manche Zensur war wirklich ungerecht« - »Geärgert habe ich mich schon, aber die große Verzweiflung - nein!« - »Man sollte es schnell vergessen und zur Tagesordnung übergehen« - »Am Ende des Schuljahres wird es sicher aufregender, und später, wenn es aufs Abitur zugeht, erst recht«. Die Eltern haben hier und da die Stirn gerunzelt und mehr Konzentration auf die Schule gefordert, gelegentlich auch gedroht, die Freizeit einzuschränken. Alles in allem ein leichtes Gewitter, das vorüberging, ohne großen Eindruck zu hinterlassen.

Dann leitet Herr K. zu seinem Medium über: »Ich habe euch einen Song mitgebracht, in dem die Erfahrung eines Jungen in eurem Alter mit dem Zeugnistag festgehalten ist. Den hat es allerdings besonders schwer getroffen.« Herr K. greift zur Gitarre und singt die ersten drei Strophen des Liedes in einer musikalisch-technischen Qualität, die der des Liedermachers selbst nicht nachsteht. Die SchülerInnen werden, gespannt lauschend, unwiderstehlich in die Stimmung des Liedes hineingezogen.

Hier wird ein Kriterium für gelingenden Religionsunterricht sichtbar, ganz unabhängig von fachspezifischen und inhaltlichen Fragen: die Fähigkeit des Unterrichtenden, eine Atmosphäre zu erzeugen, in der die im normalen Schulalltag unüberwindlich scheinenden Barrieren wenigstens zeitweilig aufgehoben sind. Der Vortrag des Liedes bewirkt eine intensive, von Empathie und Identifikation getragene Auseinandersetzung mit den ersten drei Strophen.

Die methodische Idee, die Schüler Vermutungen über den Ausgang des Dramas anstellen zu lassen, entspricht der Intention des Lehrers, in dieser ersten Phase der Stunde auch die Erfahrungen der Schüler zu erheben. Die Schülerbeiträge zeigen allerdings deutlich, daß das »Evangelium« Reinhard Meys in ihrer Erfahrung kaum vorkommt. Unmut, Ärger und Bestrafung bis hin zu körperlicher Züchtigung von seiten der Eltern, das peinlich Ausweglose der Situation, Zerknirschung, Reue und Wut des Delinquenten werden vielfältig phantasiert - der »echte« Schluß nicht.

Wie echt aber ist dieser Schluß? Wird er deshalb nicht vermutet, weil der Zusppruch des Evangeliums jede menschliche Erwartung überschreitet, oder entspricht er weder der normalen Realität noch einer in der Phantasie erzeugten überraschenden Wendung? Jedenfalls bleibt die Spannung im Blick auf die Fortsetzung weiter erhalten.

Herr K. greift wieder zur Gitarre und präsentiert die 4. und 5. Strophe, die die bedingungslose Rettung des Sünders durch die Eltern erzählen. Die Reaktionen der SchülerInnen auf den Ausgang des Dramas sind wiederum bezeichnend. Sie verharren sämtlich in einer bürgerlich-konventionellen Begründung dieses Verhaltens der Eltern. Nicht Annahme, Vergebung, Schutz und Schirm für den Gestrauchelten werden als Motiv genannt, sondern taktische Erwägungen: das Renommee der Familie, die Gefahr der Relegation des Sohnes von der Schule, die Angst vor

der Beschädigung der gesellschaftlichen Fassade. Gerade dieser Befund bietet die Chance, die totale Andersartigkeit und Unvergleichlichkeit der im Evangelium gemeinten Rechtfertigung herauszuarbeiten. Der geplante nächste Schritt, der Vergleich zwischen dem Song und dem Gleichnis, müßte diese Klärung bringen.

Zunächst aber bewirkt der erneute Lehreranstoß: »Wie geht es weiter? Wie wird sich der Junge beim nächsten schwarzen Zeugnistag verhalten?« eine höchst bedeutsame, dem Evangelium durchaus gemäße Entdeckung. Die SchülerInnen entwickeln im Gespräch, daß das zwischen den Eltern und dem Jungen hergestellte Vertrauen, das Geschenk der bedingungslosen Annahme und Geborgenheit des verlorenen Sohnes, eine Wiederholung dieses oder eines ähnlichen Vorgangs ausschließt, daß das Mißverständnis der »billigen Gnade«, die ohne Konsequenzen für das Handeln des Begnadigten bleibt, mit der Rechtfertigung des Sünders nichts gemein hat. Der Dreischritt in den neutestamentlichen Rechtfertigungsperikopen und in jedem glaubwürdigen Exempel für das Verhältnis von Sünde und Gnade - das Vergehen und sein Eingeständnis, die Absolution und die Buße (»Gehe hin, sündige hinfort nicht mehr!«) - wird von den Schülern entdeckt und mit ihren Worten beschrieben.

Der unter dem Anspruch einer »theologischen Rückbesinnung« angestellte Vergleich des biblischen Textes mit dem aktuellen Fall zeigt dann wieder die vertrakten Fallen unserer Vermittlungsversuche. Die Übereinstimmungen beider Texte werden von den SchülerInnen schnell herausgearbeitet. Daß aber im Gleichnis der Zuwendung des gütigen Vaters die Besinnung und Umkehr des Sohnes vorausgeht, während im Song der Sohn ohne jedes Anzeichen von Reue eine massive Rechtsverletzung begeht, obendrein von den Eltern gedeckt, bleibt für die Kinder ohne Belang. Erst recht gelingt es nicht, plausibel zu machen, warum wir es im Gleichnis zusätzlich noch mit »Gott« zu tun haben. Die theologische Spitze »So handelt Gott mit den Menschen« wird für sie nicht zu einer neuen, andersartigen Entdeckung oder Erfahrung. Sie können solche Geschichten nachempfinden und erleben ähnliche vielleicht selbst, aber sie erleben sie nicht als Geschichten mit Gott.

Es bleibt dann allerdings die Frage, was Herrn K. veranlaßte, genau dieses zum Ziel der Stunde zu erheben. Warum gibt er sich nicht damit zufrieden, solche Geschichten einfach zu erzählen, auf die SchülerInnen wirken zu lassen und sie zur Auseinandersetzung und Identifikation anzubieten in der Hoffnung, daß sich dabei vielleicht immanent die Wirklichkeit Gottes bemerkbar macht? Ist es die Sorge um das leidige »Proprium Religion«? Oder ist es die theologische Einsicht, daß das Symbol Rechtfertigung sich nicht auf zwischenmenschliche Vorgänge

reduzieren läßt? Aber wie kann das SchülerInnen plausibel gemacht werden? Eine induktive Methode zur Lösung dieser Aufgabe ist Herrn K. nicht eingefallen. Vielleicht wäre die Bearbeitung der 6. Strophe des Liedes mit der Frage nach dem moralischen Versagen der Eltern und der daraus resultierenden Einsicht, daß zuletzt alle an dem Geschehen Beteiligten auf die rechtfertigende Zuwendung und Vergebung eines das menschliche Maß übersteigenden Dritten gewiesen sind, eine solche Lösung gewesen. Vielleicht muß man aber auch fragen, ob und wieweit der hohe theologische Anspruch der Rechtfertigungslehre in dieser Altersstufe überhaupt vermittelbar ist. Jedenfalls erscheint das geplante entscheidende Ergebnis der Stunde, solange Herr K. es im Gespräch mit den Schülern zu erreichen versucht, mehr oder weniger aufgesetzt, mehr Deklamation und »Verkündigung« als selbständig erarbeitete Erkenntnis.

Dagegen bestätigt die letzte Phase der Stunde einmal mehr, daß *symbolische und kreative Zugänge* zu theologischen Fragestellungen das Vermittlungsproblem ungleich ergiebiger, wirklichkeitsnäher und schülergerechter zu bewältigen helfen. Mit Hilfe der methodischen Anweisung, Gott so zu malen, wie es dem Gleichnis Lk 15 entspricht, will Herr K. laut Lernziel erreichen, daß die Schüler ihre intuitiv erworbene Vorstellung von einem die Menschen bedingungslos annehmenden Gott kreativ umsetzen und konkretisieren. Der Methodenwechsel vom kognitiven Diskutieren und Analysieren zur kreativen Umsetzung der Problematik stellt schon einen didaktischen Wert an sich dar. Die SchülerInnen machen sich denn auch, nachdem sie das Kinderbild des zornigen, strafenden Gottes betrachtet und beschrieben haben, mit Eifer an die Arbeit.

Das Ergebnis ist aufschlußreich. Die Bilder beschränken sich im wesentlichen auf zwei gegensätzliche Typen, die sozusagen die äussersten Eckpunkte möglicher Gottesvorstellungen repräsentieren:

Typ A zeigt in reinster Ausprägung die naiv-theistische Gottesvorstellung (alter Mann mit Bart und Heiligenschein) und das dualistische Grundschema »Gott im Himmel, Menschen auf der Erde«. Es ist die getreue Aufnahme und Bearbeitung der Vorlage, wobei der Lernerfolg, was die »Eigenschaften Gottes« betrifft, deutlich abzulesen ist: Der Gesichtsausdruck hat sich von Zorn und strafendem Grimm in freundliche Milde gewandelt, an der Stelle vernichtender Blitze breiten sich segnende Hände aus. Welche Erfahrung diesem Gottesbild korrespondiert, wo sein »Sitz im Leben« zu finden ist, wird freilich nicht sichtbar.

Typ B läßt die Gestalt Gottes nicht mehr als solche erkennen, löst sie auf in zwischenmenschliche Beziehung. Das Bild könnte eine Illustration der Definition H. Brauns sein: »Gott ist das Woher meines Angesprochenenseins durch den Nächsten.« Allerdings übertrifft der junge Künstler Braun hinsichtlich der theologisch-symbolischen Reflexion: Der Freudentanz der Gerechtfertigten findet auf einer Wolke statt, die angenommenen Söhne sind »im Himmel«, Gott ist - in menschlicher Gestalt - bei ihnen.

Typ A:



Typ B:



An diesen Beispielen wird deutlich, daß die Kinder die Botschaft des Gleichnisses vom gütigen Vater - wie in der theologischen Diskussion der Erwachsenen auch - mehr oder weniger glaubwürdig oder fragwürdig, abstrakt oder konkret aufgenommen und verarbeitet haben. Die Stunde endet mit der Vorstellung und kurzen Kommentierung der Bilder. Zu einer vertiefenden Diskussion und zu einem Abschlußgespräch im Sinne des Entwurfs reicht die Zeit nicht mehr aus, wie überhaupt das zu umfangreiche Programm zu einer etwas hektischen Abfolge der einzelnen Phasen führte.

Die entscheidende Frage an jede Lehrprobe, ob das Lernziel der Stunde erreicht wurde, ist für das vorliegende Beispiel auf keinen Fall negativ zu beantworten. Die SchülerInnen haben in dieser Stunde vieles und für ihre Lebensorientierung Wesentliches gelernt. Es kann nicht darauf ankommen, daß sie nach einem solchen Lernprozeß in der Lage sind, die »richtigen« Formeln über Gott herzusagen oder die »richtigen« Bilder von ihm zu entwerfen (ein Junge verwies gleich zu Beginn der Malphase auf das alttestamentliche Bilderverbot: »Wir dürfen ihn ja eigentlich gar nicht malen!«). Es geht nicht um die Beschreibung der »Wesenszüge Gottes«, sondern um die Erfahrung seiner Wirklichkeit mitten in den Begegnungen und Lebensvollzügen des Alltags.

3 Legitimation und Konzeption des Religionsunterrichts

Herr K. wird allmählich Routine gewinnen. Er wird sich weiterhin das weite Feld der Probleme in immer neuen Parzellen erschließen, die er selbst bearbeitet und deren Ernte er eingebracht hat. Die brachliegenden Gefilde werden immer kleiner. Er lernt die unterschiedlichsten Techniken und Methoden zur Erschließung von Texten und Problemstellungen zu handhaben. Er übt sich in die schwierige und immer wieder auch mißlingende Aufgabe ein, die Elemente der biblisch-christlichen Tradition und die Lebenswirklichkeit seiner Schüler zu vermitteln. Er unternimmt immer neue Versuche, die fernen und fremden, manchmal spröden Texte der Fachliteratur so lange auf ihren verstehbaren Kern hin abzuklopfen, bis der Funke des Interesses bei seinen Schülern zündet. Er bemüht sich um ein ausgewogenes Verhältnis von kognitiven, affektiven, kreativen, sozialen, gar spielerisch-motorischen Verfahren und Aktionsformen: Indem er all dies verfeinert und vervollkommnet, wird er allmählich ein guter Religionslehrer. Mehr kann niemand von ihm verlangen, auch er selbst nicht.

Herrn K. bleibt bei den Anforderungen des alltäglichen Geschäftes kaum Zeit und Energie, über die tieferen Hintergründe seines Tuns nachzudenken. Die Geschäftigkeit der täglichen Praxis erstarrte aber in einer falschen und tödlichen Routine, würde er nicht von Zeit zu Zeit über die letzte, das Ganze umfassende Begründung für sein religionspädagogisches Tun reflektieren. Er muß wissen, warum und wozu er sein religionspädagogisches Geschäft betreibt. Er muß Auskunft darüber geben können, was das unverwechselbare Profil seines Faches ausmacht. Die Frage nach der grundlegenden Legitimation und Konzeption seines Religionsunterrichts sollte ihn nicht loslassen.

Aber gibt es überhaupt eine bis ins letzte begründete und transparente, jedermann einleuchtende Legitimation für das, was wir in der Schule lehren und lernen, und gibt es das insbesondere für den Bereich »Religion«? Sobald sich Herr K. auf das Feld der religionspädagogischen Konzeptionen begibt, muß ihm schwindelig werden. Die Vielzahl muß ihm den Eindruck vermitteln, als bleibe die Suche nach verbindlichen Kriterien vergeblich. Warum kann der Religionsunterricht sich nicht, wie etwa die naturwissenschaftlichen Fächer und die Sprachen, damit zufriedengeben, daß die Gesellschaft aus ihren Bedürfnissen, Werten und Normvorstellungen bestimmte Inhalte als wichtig und lernenswert festsetzt und in den Kanon der schulischen Lerninhalte aufnimmt, um sich dann alsbald um die effektivsten Möglichkeiten der Umsetzung und Vermittlung dieser Inhalte zu bemühen? Offenbar wird dies immer schwieriger, je weiter sich ein Gegenstand von dem bloßen Charakter des Nützlichen, des für die Verwirklichung der Lebensvollzüge Wichtigen entfernt und in den Strudel der Weltanschauungen gerät. Um nicht völlig orientierungslos zu werden, tut Herr K. gut daran, Schritte zur Anbahnung einer halbwegs stabilen Grundkonzeption vorzunehmen.

3.1 Die gesellschaftlichen und rechtlichen Vorgaben.

Wenn Herr K. einen konfessionsgebundenen Religionsunterricht in der staatlichen Regelschule erteilen will, ohne entweder mit der Kirche oder mit dem Staat in Konflikt zu geraten, wird er sich mit der Sonderstellung des Faches auseinandersetzen müssen. Es kommt darauf an, ob er diese als Einengung oder als Chance versteht.

Als ordentliches Lehrfach, das aber in Übereinstimmung mit den Religionsgemeinschaften zu erteilen ist (GG Art. 4,3), liegt der Religionsunterricht im Überschneidungsfeld zwischen Staat/Gesellschaft und Kirche. Daraus folgt, daß seine Zielvorstellungen weder mit denen der Gesellschaft noch mit denen der Kirche einfach identisch sein können, obwohl sie vom Auftrag und von den Inhalten und Grundsätzen her an beide gebunden sind. Dies verleiht dem Religionsunterricht sein eigentümlich schillerndes und manchmal unscharfes Profil, aber auch seine besondere Freiheit und sein kritisches Potential.

Die Bindung an die Gesellschaft und die grundsätzliche Gleichartigkeit mit den anderen Schulfächern hinsichtlich der wissenschaftlichen und pädagogischen Grundlagen verbieten es dem

Religionsunterricht, Theologie, christliches Bekenntnis und kirchliche Praxis im Raum der Schule einfach nachzubuchstabieren. Die Bindung an die Kirche verbietet es ihm, zu einer Dublette der Gesellschaftslehre zu werden. Der Religionsunterricht nimmt vielmehr die kritischen Fragen der Gesellschaft und des einzelnen in sich auf und verarbeitet sie in einem Dialog, der beiden und vor allem dem Schüler für seine Orientierung in beiden Bereichen zugute kommt. Aus dieser wechselseitigen Bindung und Kritik heraus verbietet sich für den Religionsunterricht ein jedes Vorgehen, das dem Verdacht der ideologischen Indoktrination oder Manipulation unterliegen könnte. Das widerspräche den Grundsätzen sowohl der demokratischen und pluralen Gesellschaft als auch der evangelischen Kirche.

3.2 Die Frage nach den Wirkungen und Funktionen von Religion

Versteht Herr K. die Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften in diesem Sinne als ein Orientierungs- und Sinnangebot, so kann er den christlichen Glauben als eine Religion verstehen, die man auf ihren Beitrag zu dem, was sie für die Erfüllung und Bewältigung menschlicher Existenz leistet, befragen darf. Die Funktionen und ambivalenten Wirkungen von Religion haben Dörger/Lott/Otto trefflich zusammengestellt⁶. Ich meine, daß die dort genannten Wirkungen auch die Erscheinungsformen des christlichen Glaubens erfassen. Hieraus müßten sich die wichtigsten Intentionen einer heute zu verantwortenden und zu praktizierenden religionspädagogischen Konzeption ableiten lassen.

3.3 Globale Zielvorstellungen und deren inhaltliche Füllung

In der Tat sind unter den Aufgaben und Zielen des Evangelischen Religionsunterrichts, z.B. in den neuen Niedersächsischen Rahmenrichtlinien⁷, entsprechende Schwerpunkte beschrieben:

- Vermittlung der Glaubensinhalte auf wissenschaftlicher Grundlage und in Freiheit des Gewissens,
- sachgemäßer Umgang mit biblisch-christlicher Tradition,
- Toleranz und Offenheit im Dialog mit anderen Religionen und Weltanschauungen,
- Streit um die Wahrheit,
- Orientierungshilfe und Hilfe bei der Identitätsfindung der Schüler,
- kritisches Erfassen, Deuten und Gestalten der eigenen sowie der gesellschaftlich-politischen Wirklichkeit,

6 H.J. Dörger, J. Lott und G. Otto, Einführung in die Religionspädagogik, Stuttgart 1977, 40ff.

7 Der Niedersächsische Kultusminister (Hg.), Rahmenrichtlinien für das Gymnasium. Evangelische Religionslehre. Gymnasiale Oberstufe, Hannover 1985.

- Wahrnehmung und Achtung der Grund- und Menschenrechte,
- verantwortliches Handeln in Kirche und Gesellschaft.

Zur praktischen Umsetzung und Verwirklichung bietet sich eine schier unübersehbare Fülle von Inhalten, Problemen und Themen an, deren Summe den Eindruck erwecken muß, als sei der Religionsunterricht für alles und jedes zuständig und kompetent. In der Tat kann sich ein evangelischer Religionsunterricht nach diesem Ansatz nicht auf eine Wissensvermittlung in Sachen Bibel, Kirche und Theologie reduzieren lassen, auch nicht auf eine wie immer definierte Hinführung zum christlichen Glauben. Das alles auch - aber bezogen auf die erfahrbare Wirklichkeit, in der der Schüler lebt, sich zu orientieren versucht und seine Fragen stellt. Die Weltoffenheit und Weltzugewandtheit, verbunden mit dem methodischen Ausgang vom Schüler und seiner Lebenswirklichkeit, macht das Profil des *problemorientierten* Ansatzes aus, zu dem ich nach wie vor keine notwendige oder glaubwürdige Alternative sehe.

Nicht in den Inhalten und Problemstellungen unterscheidet sich der Religionsunterricht und eine ihm adäquate Theologie von anderen Schulfächern und Bezugswissenschaften, sondern in der spezifischen Andersartigkeit und Radikalität der Antworten, Motive und Konsequenzen. Der Dialog und manchmal der Streit mit den Vertretern der anderen Fächer ließe sich am fruchtbarsten führen, wenn ein Mehr an fächerübergreifender Kooperation möglich wäre, wie sie in manchen Gesamtschulen hervorragend praktiziert wird. Dabei wird dem Religionslehrer das dilettierende Wildern in fremden Revieren erspart, während dem Geschichts-, Gemeinschaftskunde-, Deutschlehrer Konzentration und Vertiefung seiner Arbeit angeboten wird.

3.4 Religionsdidaktische Konzeptionen - Geschichte und Wirkungen

Der Rahmen, in dem sich Theorie und Praxis des Religionsunterrichts gegenwärtig bewegen, ist nicht eine am grünen Tisch entstandene Konstruktion, sondern Ergebnis einer langen und keineswegs abgeschlossenen Geschichte von Versuchen und Irrtümern, Auseinandersetzungen, Korrekturen und Erfahrungen. Die Geschichte des Religionsunterrichts und die sie begleitende religionsdidaktische Diskussion seit dem Ende des 2. Weltkriegs ist ein getreues Spiegelbild der Zeitgeschichte und ihrer geistigen, gesellschaftlich-politischen und theologischen Strömungen. Die Vielzahl der daraus erwachsenen religionsdidaktischen Konzeptionen und Ansätze ist als Rezeption, Auseinandersetzung und Reaktion gegenüber gesellschaftlich-politischen Entwicklungen zu

verstehen, immer aber als die Suche nach einem zeitgemäßen und glaubwürdigen proprialen Profil des Faches.

Jeder Versuch aber enthält - bei aller historischen Bedingtheit - auch solche Elemente, die bleibende Bedeutung haben und für die gegenwärtige Praxis hilfreich sein können. Herr K. lernt deshalb die wichtigsten Konzeptionen kennen und geschichtlich einordnen; er analysiert ihre besonderen Merkmale und Ziele, erörtert ihr Pro und Contra und überlegt nach kritischer Prüfung, welche Elemente er als eine Bereicherung in seine Praxis übernehmen kann⁸.

Wie aber kann Herr K. seine eigene, den Anforderungen der Gegenwart verpflichtete religionsdidaktische Konzeption finden? Gibt es überhaupt einen Ansatz, der für sich in Anspruch nehmen kann, die gegenwärtige Praxis des Religionsunterrichts zu repräsentieren oder maßgeblich zu bestimmen?

Zwei gegenläufige Trends scheinen die Diskussion zu beherrschen: auf der einen Seite - an fast allen neueren Schulbüchern abzulesen - eine deutlich stärkere Gewichtung des fachspezifischen Anteils im engeren Sinne; als Gegenschlag zu der Vernachlässigung von Bibel und Tradition in weiten Teilen des problemorientierten Religionsunterrichts sind neue, reizvolle und belebende Verfahren zur Erschließung biblischer Texte entwickelt worden. Auf der anderen Seite wird die resignierende Feststellung getroffen, daß der Religionsunterricht wieder einmal mit seinem Latein am Ende sei und angesichts des totalen »Abbruchs kirchlicher Tradition« und einer »Jugend ohne Gott«⁹ entweder zu einem radikalen Neuanfang kommen oder sich zu einem rigiden »Zurück, marsch, marsch!« zur alten Glaubens- und Katechismuslehre entschließen müsse oder aber in einer Art Salto mortale seine eigene Entfernung aus der öffentlichen Schule zu betreiben habe.¹⁰

Solche radikalen Konsequenzen scheinen mir Rat- und Hilflosigkeit zu signalisieren. Statt dessen liegt mir daran, die drei zentralen Curriculum determinanten Schüler, Gesellschaft, Fachwissenschaft in ihrer dem geschichtlichen Augenblick entsprechenden Gestalt wirklich wahrzunehmen und ihre gleichgewichtige Berücksichtigung zur Grundlage der fachdidaktischen Theorie und Praxis zu machen.

Wenn es gelingt, die drei Komplexe zu einem Ganzen zu verbinden, in dem sie gleichgewichtig in Interdependenz und Dialog füreinander präsent sind, muß sich eine religionsdidaktische

8 Überblick, Beschreibung, Analyse und kritische Bewertung der wichtigsten religionsdidaktischen Konzeptionen finden sich in der Fachliteratur in reicher Zahl, u.a. bei: Dörger/Lott/Otto, Einführung, 160ff; G. Adam und R. Lachmann (Hg.), Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen ²1986, 30-65; H. Schmidt, Religionsdidaktik, Bd. 1, Stuttgart 1982, 35-62.

9 Vgl. dazu bes. die Beiträge von W. Bergau und K.E. Nipkow, AevRU(H) 47 (1989) 17-47, 48-55.

10 J. Brechtgen, ebd., 68.

Konzeption ergeben, die nicht einem Zeitgeist, einem theologischen Trend oder einer politischen Doktrin ausgeliefert ist. In Anlehnung an H. Schmidt¹¹ möchte ich den Rahmen dieser Konzeption in stichwortartiger Kürze wie folgt skizzieren:

Inhaltlicher Bezugsrahmen und Zielperspektiven des evangelischen Religionsunterrichts

Zielperspektive:	Mensch	Welt	Gott
Ort der Erfahrung:	Individuum	Mitmensch	Transzendenz
Theologischer Topos:	Rechtfertigung	Reich Gottes	Glaube/Hoffnung
Intention/Zielvorstellung:	Identitätsfindung	Gerechtigkeit, Friede, Bewahrung der Schöpfung	Wahrheitsfindung
Fragehaltung/Methode:	Die Frage nach dem Sinn	Die Frage nach der menschlichen Gemeinschaft	Die Frage nach dem Ursprung des Seins
Vorfindliche Strukturen:	Struktur des Individuums	politisch-soziale Strukturen	Strukturen der religiös-weltanschaulichen Systeme
Bezugswissenschaften:	Anthropologie, Psychologie	Ethik, Soziologie	Theologie, Philosophie
Aufgabenfelder:	C	D	A und B

4 Zukunftsperspektiven: ein »Religionsunterricht für alle« in der »einen Welt für alle«

Die im »konziliaren Prozeß« seit Beginn der achtziger Jahre aufgenommenen »Jahrhundertprobleme« Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung verlangen nach einer Neuorientierung unserer gesamten politischen, gesellschaftlichen und damit auch pädagogischen Kultur. Ob die jungen Menschen, die aus unserem gegenwärtigen Schulsystem in die Wirklichkeit der Welt entlassen werden, die Fähigkeiten erworben haben, nach denen die Bewältigung dieser Probleme verlangt, erscheint mir mehr als fraglich. Um sie darauf vorzubereiten, bedürfte es eines ungeheuren Maßes an pädagogischer Phantasie und Innovation.

11 Schmidt, Religionsdidaktik, 165-205.

Eine Religionspädagogik, die sich dem von G. Becker u.a. 1987 auf dem Ev. Kirchentag in Frankfurt proklamierten Ansatz einer Pädagogik von der Bergpredigt aus¹² stellt, müßte in der Lage sein, konfessionelle Engführungen und theologische Vorbehalte und Scheinsicherungen aufzugeben. Der Religionsunterricht der Zukunft soll und darf auf die Impulse der christlichen Tradition - auch in ihren konfessionellen Ausprägungen - nicht verzichten, kann aber auf längere Sicht nur ein Religionsunterricht für alle im Blick auf die eine Welt für alle sein.

Herr K. wird den größten Teil seiner Tätigkeit als Religionslehrer im beginnenden 3. Jahrtausend absolvieren. Vielleicht wird er eine neue Religionspädagogik mit entwickeln und praktizieren, die ihren besonderen und unverwechselbaren Beitrag für das Überleben der Menschheit und für die eine Welt für alle in Gerechtigkeit, Frieden und einer bewahrten Schöpfung leistet. Wie dann die Arbeit und die Ausbildung in einem Fachseminar Religion aussehen wird, kann ich mir als Vision vorstellen, werde es aber wohl nicht mehr erleben.

Sieghard Labusch ist Fachseminarleiter für Evangelische Religion am Staatlichen Studienseminar Göttingen.

Abstract

The author shows that the seminar of Religious Education can provide an impulse for a useful mediation between theory and practice. He demonstrates the process and concept of a model lecture (planning - analysis - reflection), and emphasizes the necessity for teachers of Religious Education to continually engage in theoretical discussions.

The author supports a problem-oriented theory of instruction: the determinants of the curriculum - the students, the society, and the academic discipline - are mediated by the specific conditions of the mode of instruction.