



N12<521630322 021



ubTÜBINGEN



Was ist guter Religionsunterricht?

NEUKIRCHENER

(PR) Inzwischen (denken) a
an ihren Kollegen Peter Biele (1931-2000)
der das Jahrbuch der Religionspädagogik
viele Jahre maßgeblich gestaltet hat

Die Herausgeber

Herausgeber von Christoph Eizer, Roland Degen,
Rudolf Engelert, Heiga Kohler-Spiegel,
Norbert Meise, Folkert Riekers
und Friedrich Schweitzer

Neukirchener

In ehrendem Gedenken
an ihren Kollegen Peter Biehl (1931–2006),
der das Jahrbuch der Religionspädagogik
viele Jahre maßgeblich gestaltet hat.

Die Herausgeber

Was ist guter Religionsunterricht?

Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP)
Band 22 (2006)

Herausgegeben von Christoph Bizer, Roland Degen,
Rudolf Englert, Helga Kohler-Spiegel,
Norbert Mette, Folkert Rickers
und Friedrich Schweitzer

Neukirchener

© 2006

Neukirchener Verlag

Verlagsgesellschaft des Erziehungsvereins mbH, Neukirchen-Vluyn

Alle Rechte vorbehalten

Umschlaggestaltung: Hartmut Namislow

Druckvorlage: Andrea Siebert

Gesamtherstellung: Hubert & Co., Göttingen

Printed in Germany

ISBN 10: 3-7887-2168-5

ISBN 13: 978-3-7887-2168-8

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.



ZA 6517-22

Inhalt

Vorwort	9
<i>Norbert Mette</i> Guter Religionsunterricht – ein zentrales religionspädagogisches Anliegen	11
1 Wie wird man ein (halbwegs) guter Religionslehrer? Erste Zugänge zu einer schwierigen Frage	
1.1 <i>Stefan Herok</i> Moralisch, missionarisch, mystisch ... oder: Von einem, der auszog, nicht mehr das Fürchten zu lehren Die Perspektive eines Lehrers	23
1.2 <i>Klemens Hasenberg</i> Guter Religionsunterricht – eine besonders schwere Aufgabe? Die Perspektive eines Fachleiters	27
1.3 <i>Klaus Kiesow</i> Worauf es mir bei Unterrichtsbesuchen besonders ankommt Die Perspektive eines Fachleiters	31
1.4 <i>Georg Hilger</i> Vorstellungen und Träume von einem guten Religions- unterricht Die Perspektive eines Hochschullehrers	34
2 Was ist guter Religionsunterricht? Die Diskussion um unterrichtliche Qualität	
2.1 <i>Friedrich Schweitzer</i> »Guter Religionsunterricht« – aus der Sicht der Fachdidaktik	41
2.2 <i>Rudolf Englert</i> Die Diskussion über Unterrichtsqualität – und was die Religionsdidaktik daraus lernen könnte	52

2.3	<i>Hans Mendl</i> Handwerker, Künstler, Meister Eine Problemstudie zum Erwerb eines professionellen Habitus	65
2.4	<i>Stefan Heil</i> Was ist und wie erlangen Lehrer/innen religionspädagogische Professionalität? Elemente einer Berufstheorie	79
2.5	<i>Manfred Pirner</i> Inwieweit lassen sich religiöse Bildungsprozesse standardisieren und evaluieren? Die Post-PISA-Diskussion und ihre Relevanz für den Religionsunterricht	93
3	»sodass keine Wünsche offen bleiben?« Die religionsunterrichtlichen Ideale unterschiedlicher Bezugsgruppen	
3.1	<i>Ulrich Riegel</i> Gerecht – spannend – anspruchsvoll? Der ideale Religions- unterricht in den Augen von Schülerinnen und Schülern	113
3.2	<i>Ulrike Link-Wieczorek</i> Glauben oder Beobachten? Überlegungen zum Religions- unterricht aus der Sicht einer Systematischen Theologin	124
3.3	<i>Michael Domsgen</i> Kaum gefragt, aber von grundlegender Bedeutung Welchen Religionsunterricht finden Eltern eigentlich gut?	136
3.4	<i>Werner Simon</i> Welche Vorstellungen guten Religionsunterrichts liegen aktuellen Schulbuchreihen für den Religionsunterricht zugrunde	148
4	Wie geht guter Religionsunterricht? Exemplarische Konkretionen in unterschiedlichen Feldern	
4.1	<i>Peter Kliemann</i> Religionsunterricht kann gelingen Überlegungen und Anfragen aus der Perspektive eines Staatlichen Seminars für Didaktik und Lehrerbildung	163

4.2	<i>Christoph Bizer / Ulrich Löffler</i> Ein gut unterrichteter Hiob	174
4.3	<i>Petra Freudenberger-Lötz</i> »Wenn man die Geschichte liest, dann kriegt man Mut ...« Über Trauer, Erinnerung und Hoffnung in der Grundschule nachdenken	182
4.4	<i>Roland Degen / Silke Leonhard</i> Religiöse Sensibilisierung durch Provokation des Fremden Anstöße aus einem Unterrichtsprojekt	193
4.5	<i>Wolf-Dieter Koch / Folkert Rickers</i> Soziale Gerechtigkeit – ein Schlüsselthema für ethisches Lernen im Religionsunterricht, dargestellt am Beispiel Oscar Romeros	204
4.6	<i>Harmjan Dam</i> Mit Kirchengeschichte Kompetenzen vermitteln – am Beispiel Reformation	215
4.7	<i>Eckart Gottwald</i> Interreligiös lernen – interreligiös unterrichten Das Hamburger Hungertuch	229
4.8	<i>Eckhart Marggraf</i> Was erwarten wir, wenn wir von »gutem Religionsunterricht« sprechen? Ein Zwischenruf nach sieben Vorstellungen	239
5	Resümee / Rückblick	
5.1	<i>Helga Kohler-Spiegel</i> Was ist guter Religionsunterricht? Persönliche Beobachtungen und Rückblick	249

Vorwort

Niemand, der mit Religionsunterricht in irgendeiner Funktion näher zu tun hat, kommt um diese Frage herum: »Was ist guter Religionsunterricht?« Aber kaum jemand dürfte in der Lage sein, diese Frage in wenigen Sätzen zu beantworten. Ja, man könnte sogar den Eindruck gewinnen: Je breitere Erfahrungen jemand hat, umso schwerer tut er sich, sie in einer knappen Liste religionsunterrichtlicher Gelingenskriterien auf den Punkt zu bringen. Auch die seit einiger Zeit von wissenschaftlicher Seite unternommenen Forschungen zur Frage der Unterrichtsqualität geben keine einfachen Antworten. Zu unterschiedlich sind die Fächer, die Lernvoraussetzungen der Schüler/innen, die möglichen Konstellationen der in irgendeiner Weise für unterrichtliches Gelingen relevanten Faktoren.

Vor diesem Hintergrund war für die Herausgeber dieses Bandes von vornherein klar: Es bedürfte vielfältiger Zugänge, um den Facettenreichtum der Qualitätsfrage halbwegs einzufangen. Deshalb kommt im Folgenden die Perspektive der Lehrer/innen genauso zum Tragen wie die der Schüler/innen, die der allgemeinen Unterrichtswissenschaft genauso wie die der Fachdidaktik, die der theologischen Systematik genauso wie die der religionspädagogischen Elementarisierung. Man erfährt etwas über die Träume, die ein universitärer Religionspädagoge von gutem Religionsunterricht hat, aber auch über die Punkte, auf die ein Fachleiter bei seinen Unterrichtsbesuchen besonderen Wert legt, man wird über die heute geltenden Standards religionspädagogischer Professionalität informiert, aber man bekommt auch etwas mit von den Mühen der Praktiker/innen, ihren eigenen Idealen im unterrichtlichen Alltag gerecht zu werden. Mitunter kommen verschiedene Perspektiven auch direkt ins Gespräch miteinander: Ein Wissenschaftler beginnt mit dem Lehrer einer von ihm besuchten Unterrichtsreihe eine Art Schreibgespräch, ein Lehrerbildner und eine Lehrerin kommentieren gemeinsam ein Unterrichtsprojekt zum Thema Buddhismus, ein Theoretiker und ein Praktiker präsentieren gemeinsam eine Unterrichtsreihe zum ethischen Lernen.

Der Hinweis auf die Komplexität einer Frage darf kein Grund sein, sich um Antworten herumzudrücken. Deshalb sind die Herausgeber den für diesen Band gewonnenen Autor/innen dankbar, dass sie sich, im Bewusstsein der Ausschnitthaftigkeit ihrer Sicht, an vielen Stellen doch

bemüht haben, ihre Erfahrungen und Überlegungen auf die für sie zentralen Merkmale religionsunterrichtlicher Qualität hin zuspitzen. Um etwas Ordnung in diese Antworten zu bringen, haben wir die Beiträge in vier Kapiteln folgendermaßen strukturiert: Die ersten Zugänge enthalten persönliche Erfahrungen verschiedener religionspädagogischer Akteure (1). Dann wird die wissenschaftliche Diskussion um unterrichtliche Qualität einzufangen versucht (2). Im Anschluss daran geht es um die Erwartungen und Ideale von unterschiedlichen Bezugsgruppen des Religionsunterrichts: von Schüler/innen, Theolog/innen, Eltern und Religionsbuchmacher/innen (3). Schließlich werden exemplarische Konkretionen für unterschiedliche Inhaltsbereiche des Religionsunterrichts vorgestellt und diskutiert: für biblisches, ethisches, kirchengeschichtliches, interreligiöses und theologisches Lernen. Dieser Teil wird durch eine kritische Würdigung der vorangegangenen Beiträge abgerundet (4). Die vier Kapitel werden gerahmt durch ein abschließendes und bilanzierendes Resümee.

Guter Religionsunterricht / 11 ein zentrales religionspädagogisches Anliegen

1 Einführung

An Beteuerungen seitens verschiedenster gesellschaftlicher Kräfte (Parteien, Arbeitgeberverbände, Gewerkschaft, Elternschaft etc.) hinsichtlich der anders nicht ersetzbaren Bedeutung des schulischen Religionsunterrichts mangelt es nicht. Aber das allein ist für das Fach noch längst kein Grund zur Beruhigung. Zwar bewegt sich die Zahl der Abmeldungen vom Religionsunterricht in einer Größenordnung, die weit von einer Bedrohung dieses Faches entfernt ist. Laut »Bildungsbarometer« von Anfang 2005 stimmten jedoch 48 Prozent der Befragten, ein repräsentativer Querschnitt der deutschen Bevölkerung, dafür, auf den Religionsunterricht könne man am ehesten verzichten, wenn stattdessen mehr Zeit für Deutsch und Mathematik geschaffen würde.¹ Offensichtlich meldet sich hier eine weit verbreitete Meinung zu Wort, im Religionsunterricht werde den Schülern und Schülerinnen etwas beigebracht, was für die Lebens- und Berufstauglichkeit nach der Schulzeit nicht so wichtig sei wie das in den »zentralen« Fächern (Mathematik, Deutsch etc.) Unterrichtete. Genau in diesem Sinne ist von verschiedenen Seiten nicht zuletzt im Zusammenhang mit der PISA-Hysterie in der deutschen Öffentlichkeit Stimmung gemacht worden. »Bestätigt« wird das durch den Ruf, den dieses Fach nicht selten bei Schülern und Schülerinnen der höheren Jahrgänge hat: Es sei halt nicht unbedingt schlecht, aber im Grunde genommen ein »Laberfach«, bei dem nichts herauskomme.

Nimmt man diese Stimmungsbilder zusammen, kommt es weniger darauf an, ein weiteres Mal den Religionsunterricht als Fach in der Schule grundsätzlich begründen zu wollen. Dazu liegen genügend Verlautbarungen und Diskussionsbeiträge vor. Entscheidend für die Akzeptanz dieses Faches ist und wird es immer stärker werden, wie es in der Praxis erteilt wird, ob es den Kriterien eines guten Schulfaches gerecht wird oder nicht.

Sofort drängt sich dann allerdings die Frage auf, was das Kriterium »gut« ausmacht. Das zu entscheiden, ist nicht leicht. Schüler und Schülerinnen verstehen möglicherweise etwas anderes darunter als die Lehrer und Lehrerinnen, die kirchliche Schulaufsicht etwas anderes als die Religionspädagogen und Religionspädagoginnen, Eltern etwas anderes als

1 Vgl. DIE ZEIT vom 24.02.2005.

die »Abnehmer« der Schulabgänger etc. Im Folgenden soll versucht werden, cursorisch diese und weitere Perspektiven nebeneinander zu stellen und in ihrer jeweiligen religionspädagogischen und -didaktischen Herausforderung zu beleuchten. Es geht dabei mehr um die Erstellung eines Problemkatalogs als um die Vorgabe von Lösungen. Das hier grob Angerissene zu vertiefen und auf mögliche Wege hin weiterzuentwickeln, ist Aufgabe der sich anschließenden und jeweils mit einem Einzelaspekt sich befassenden Beiträge.

Zuvor sei noch eine Bemerkung zur Einordnung der in diesem Buch erörterten Frage gemacht: Was guter Religionsunterricht sei, wird nicht erst heute gefragt. Sie durchzieht die gesamte Geschichte dieses Schulfaches – und darüber hinaus die gesamte Christentumsgeschichte der Glaubensvermittlung (Katechese) an die heranwachsende Generation. Spätestens wenn die Lehrperson Noten erteilen muss, muss sie sich Gedanken über die dafür zu Grunde zu legenden Maßstäbe machen. Auch bei der Lehrplannerstellung schwebt eine Leitvorstellung von einem guten Religionsunterricht vor. Es dürfte aufschlussreich sein, dies einmal für die verschiedenen Epochen anhand der jeweiligen katechetischen bzw. religionspädagogischen Überlegungen dazu sowie der Lehrpläne, Schulbücher, Visitationsprotokolle etc. herauszuarbeiten und miteinander zu vergleichen.

2 Der Religionsunterricht im Kontext der Diskussion um die Schule

Erneut ist die Schule in die allgemeine Diskussion geraten. Auslöser waren bekanntlich die internationalen Vergleichsstudien (TIMMS, PISA), die dem deutschen Schulsystem ein insgesamt gesehen nur mittelmäßiges Niveau bescheinigten. Die entsprechenden Ergebnisse brauchen hier nicht noch einmal detailliert dargelegt zu werden. Der Effekt war – grob gesprochen –, dass die Schulen stark ins öffentliche Visier gerückt und sie daraufhin befragt wurden, was sie überhaupt leisten würden, um die Schüler und Schülerinnen zu einem angemessenen Zu-Recht-Kommen mit den verschiedenen Anforderungen, die sich – angefangen von ihrem Alltag bis hin zu ihrem späteren Beruf – an sie richten, zu befähigen. Das Hauptaugenmerk wurde und wird dabei auf die elementaren Kompetenzen im sprachlichen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich gerichtet.

In diesem Zusammenhang wurde das bestehende Schulsystem verdächtigt bzw. wurde ihm vorgeworfen, es verlange von den Schülern und Schülerinnen zu wenige Leistungen und sei vielmehr im Gefolge der Reformpädagogik darauf erpicht, ihnen einen »kuscheligen Raum« anzubieten. Abgesehen davon, dass es sich dabei um ein völliges Missverständnis der Reformpädagogik handelt, der es ja gerade um die je individuelle Förderung des Leistungsvermögens der Kinder und Jugendlichen geht, reichten der Verdacht oder der Vorwurf aus, die Prioritäten im

schulischen Fächerkanon neu zu gewichten. Die Rede von den »harten« und den »weichen« Fächern wurde dafür bezeichnend – mit der Folge, dass Fächer wie Kunst, Musik, Sport und u.a. eben auch Religion und Philosophie ins Hintertreffen gerieten bis hin zu der grundsätzlichen Anfrage, was sie überhaupt noch in der Schule verloren haben.

Es dürfte nun kaum weiterführend sein, wenn jedes einzelne Fach je für sich daran ginge, doch seine Existenzberechtigung unter Beweis zu stellen. Was zur Debatte steht, ist die generelle Frage, wozu die Schule da ist. Also: Was ist der Bildungsauftrag der Schule?

Auch diese Frage ist bekanntlich alt und oft genug erörtert worden. Aber das Neue in der derzeitigen Situation besteht darin, dass der Zeitdruck, eine Antwort auf diese Frage zu finden, enorm erhöht worden ist. Es sind machtvolle gesellschaftliche Interessen, die darauf drängen. Die zunehmende Ökonomisierung aller Lebensbereiche hat inzwischen auch das gesamte Bildungssystem im Griff, nicht zuletzt die Schulen. Die von ihnen erbrachten Leistungen werden danach bemessen, ob sie der Wirtschaft zugute kommen oder nicht. Unter diesem Vorzeichen ist die Lage der sog. »weichen Fächer« schwierig geworden und wird sie immer schwieriger. Das muss nüchtern gesehen werden.

Die entsprechenden Fächer würden jedoch falsch darauf reagieren, wenn sie nunmehr darangingen, ihrerseits ihren ökonomischen Nutzen herauszustreichen. Im Falle des Religionsunterrichts könnte das etwa heißen, dass darauf hingewiesen wird, dass er den Heranwachsenden die nicht zuletzt für das Arbeitsleben erforderlichen Tugenden wie Pünktlichkeit, Fleiß, Sorgfalt u.a.m. vermittele oder ihnen zum erfolgreichen Umgang mit Kontingenzsituationen ver helfe. Vielmehr kommt es darauf an, dass um der Erhaltung und Förderung einer humanen Lebensqualität willen – und zwar für jeden einzelnen sowie für das gesellschaftliche Zusammenleben insgesamt – alles getan wird, dass es nicht zu einer totalen Funktionalisierung der Menschen kommt, sondern davon im wahrsten Sinne des Wortes frei gesetzte Spielräume erhalten bleiben und ihnen die gebührende Unterstützung zuteil wird. Bildung, so muss ins öffentliche Bewusstsein gebracht werden, ist zwar auch Ausbildung, aber nicht auf sie zu reduzieren. Dafür einzustehen, sollten sich die sog. »weichen Fächer« nach Möglichkeit in Koalition mit den sich ihres klassischen Bildungserbes bewussten »harten Fächern« angelegen sein lassen. Das wäre zugleich ein wichtiger Anstoß und Beitrag zu einer guten Schulentwicklung.

Für einen guten Religionsunterricht heißt das, dass er – zusammen mit anderen Fächern – die Kinder und Jugendlichen differenziert über die gesellschaftlichen Zusammenhänge, in denen sie groß werden, aufklären und ihnen einen Freiraum zur Verfügung stellen muss, um in einen Prozess der Verständigung darüber eintreten zu können, wie ein gemeinsames und solidarisches Zusammenleben aller Menschen auf Zukunft hin gelingen und wie den dem entgegenstehenden Kräften wirksam begegnet werden kann. Um das konkret werden zu lassen, legt es sich nahe, dieses

»vor Ort«, also im schulischen Zusammenleben und im weiteren Nahbereich, miteinander zu erproben.

3 Der Religionsunterricht im Kontext gesellschaftlicher Pluralität

Der Tatbestand, dass wir in einer multikulturell und -religiös gewordenen Gesellschaft leben und dass sich dies gerade auch im schulischen Bereich niederschlägt, muss nicht eigens dargelegt werden. Dringend stellt sich die Frage, wie Schule und Religionsunterricht damit umgehen. Im Unterschied zur Theorie und Praxis der inzwischen so genannten »interkulturellen Pädagogik«² ist die ausdrückliche Befassung der religiösen Dimension in diesem Zusammenhang erst noch in den Anfängen begriffen.³ Von daher versteht es sich, dass dazu eher Problemanzeigen formuliert werden, als dass bewährte Lösungen empfohlen werden können.⁴

Was die Schule insgesamt und ihren Umgang mit der in ihr vorfindlichen Pluralität angeht, so ist zumindest mit Blick auf das öffentliche Schulwesen zu konstatieren, dass diese Fragestellung entweder gern völlig ausgeklammert wird oder dass große Unsicherheiten darüber bestehen, wie etwa die traditionellen religiösen Schulfeiern unter den gewandelten Bedingungen gestaltet werden sollen. Die antreffbare Bandbreite reicht von interreligiös gestalteten Festen bis hin zur Abmachung, nunmehr keine religiösen Feste mehr zu veranstalten, sondern stattdessen interkulturelle Feiern ohne religiösen Hintergrund. Doch zeigen beispielsweise der 11. September 2001 oder der Amoklauf in Erfurt, wie dringlich plötzlich in Schulen das Bedürfnis nach Religion werden kann. In der Regel ist dann die Religionslehrerschaft in besonderer Weise gefragt, und sie kann und soll sich dem auch nicht entziehen. Darüber hinaus hat sie aber auch anzumahnen und sich dafür einzusetzen, dass die Schulen zu Orten werden, an denen auch ansonsten mit der religiösen Pluralität ausdrücklich und konstruktiv umgegangen wird, indem die dort vertretenen Religionen einander besser kennen lernen und miteinander in Dialog kommen können (z.B. in gemeinsamen Projekten, in freiwilligen Arbeitsgemeinschaften). Dazu gehört auch die Einbeziehung der religiösen Einrichtungen der benachbarten religiösen Institutionen in das schulische Leben (Ganztagsschule u.a.m.).

Wo eine solche Offenheit der gesamten Schule dem religiösen Leben gegenüber gegeben ist, wird auch der Religionsunterricht zu einem inte-

2 Vgl. überblicksartig *Georg Auernheimer*, Einführung in die interkulturelle Pädagogik, Darmstadt 2005.

3 Vgl. insbesondere *Karl Ernst Nipkow*, Bildung in einer pluralen Welt. Bd. 2: Religionspädagogik im Pluralismus, Gütersloh 1998; *Friedrich Schweitzer* u.a., Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Gütersloh/Freiburg i.Br. 2002.

4 Vgl. zum Folgenden *Friedrich Schweitzer*, Schule und Religionsunterricht, in: Ebd., 159–171.

grativen Bestandteil in ihr. Aber vermehrt bekommt er es dann zugleich mit Fragen zu tun, die ganz neu angegangen werden müssen: Welche Inhalte eignen sich, um einerseits die jeweils eigene Religion besser zu verstehen und andererseits auch zur Verständigung mit Angehörigen anderer Religionen befähigt zu werden? Welche Didaktik ist angesichts der schon innerhalb einer Konfession plural zusammengesetzten Schülerschaft angemessen? Welche organisatorische Gestalt muss ein Religionsunterricht annehmen, der die Schüler und Schülerinnen unterschiedlicher religiöser Herkunft in Dialog miteinander bringen möchte? Auf jeden Fall werden mit Blick auf das Fach verstärkt Wege einer reflektierten interkonfessionellen und interreligiösen Kooperation beschritten werden müssen. Ein guter Religionsunterricht hat es darauf abgesehen, die Schülern und Schülerinnen zur Auseinandersetzung und Entscheidung bezüglich ihrer eigenen religiösen bzw. weltanschaulichen Position herauszufordern und sie dazu zu befähigen, auch über andere religiöse Überzeugungen und Haltungen zumindest in ihren Grundzügen Bescheid zu wissen, sie zu würdigen, innerlich anzuerkennen und in einen Dialog mit ihnen zu treten.⁵

4 Der Religionsunterricht im Blickpunkt der Schülerinnen und Schüler

Der eine oder die andere mit der Praxis des Religionsunterrichts Vertraute dürfte bei der gerade genannten Zielsetzung die Hände über dem Kopf zusammengeschlagen haben. Wer so argumentiere, so wenden sie ein, wisse nicht, mit welcher Schülerschaft es dieses Fach zu tun habe. In der Tat ist davon auszugehen, dass die Kinder und vor allem dann die Jugendlichen im Religionsunterricht es mit einer Thematik zu tun bekommen, die in ihrer sonstigen Lebenswelt (Familie, Schule, Freundeskreis etc.) so gut wie keine Rolle spielt.⁶ Sie bewegen sich in der Regel in kirchlich distanzierteren oder in gänzlich entkirchlichten Milieus. Die Unterweisungen von Seiten der Kirche anlässlich von Erstkommunion, Firmung und Konfirmation zeigen kaum nachhaltige Wirkungen. Wer religiös ist und dies auch noch praktiziert, gilt in den meisten Cliques als antiquiert. Deswegen meidet man es auch, sich in diesem Bereich auffällig zu verhalten, selbst wenn man sich gelegentlich mit religiösen Fragen beschäftigt. Wenn überhaupt, dann passiert dies allein in den eigenen vier Wänden.

Wenn diese religiöse Großwetterlage für die derzeit Heranwachsenden – von wenigen Ausnahmen abgesehen – zutreffend beschrieben ist, stellt

5 Vgl. *Karl Ernst Nipkow*, Pluralität, Pluralismus, in: *LexRP* 2, 1520–1525, hier: 1524.

6 Vgl. als jüngste Studie *Friedrich Schweitzer* u.a., *Dialogischer Religionsunterricht. Analyse und Praxis konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts im Jugendalter*, Gütersloh / Freiburg i.Br. 2006, Kap. 1.

sich die bedrängende Frage, was überhaupt im Religionsunterricht einigermaßen realistisch angestrebt werden kann. Sosehr dabei die Ausgangsbedingungen seitens der Schülerschaft ernst zu nehmen sind, so kann das nicht heißen, es einfach dabei belassen zu wollen. Verschiedene Gründe sind dafür maßgeblich, etwa dass, wie gerade erläutert, uninformierte Gleichgültigkeit und bloße Duldung den Herausforderungen und den Chancen der religiösen Pluralität nicht gerecht werden oder dass ohne Aufklärung über die ambivalenten Seiten von Religion ihrer Entartung in den Fundamentalismus hinein bin hin zum Terrorismus nicht wirksam begegnet werden kann oder dass Heranwachsende ihrer eigenen verborgenen Religiosität auf die Spur kommen oder dass ihnen die Begegnung mit der bis dahin fremden Welt des Religiösen gar eine neue und vielleicht fundiertere Perspektive für das eigene Leben zu vermitteln vermag. Unbeschadet dessen bleibt die Maxime gültig, dass es im Religionsunterricht nicht darum geht, den Schüler oder die Schülerin zum Glauben führen zu wollen (womit theologisch gesehen sowieso eine Grenze religionspädagogischen Handelns markiert ist), sondern sie zum Verstehen von Religion zu befähigen. Aber das gelingt nicht, wenn nicht auch ein Grundwissensstoff in diesem Bereich erworben wird.

Hier stellt sich allerdings das Problem, dass die herkömmliche Sprache im Bereich der Religion und des Glaubens so beschaffen ist, dass die heutzutage Heranwachsenden sie in der Regel nicht oder bestenfalls nur bruchstückhaft so verstehen, dass sie nachvollziehen können, was damit gemeint ist. Dazu ist es erforderlich, dass mit den Heranwachsenden in Sachen von Religion und Glauben in ihrer Sprache gesprochen werden muss, sodass sie merken, dass sie gemeint sind, und sie das ermutigt, sich selbst darüber in ihrer Sprache zu artikulieren und zu reflektieren, dass also die Kinder und Jugendlichen zu Subjekten der Theologie werden. Ein guter Religionsunterricht ist der, der in diesem Sinne Mäeutik betreibt. Er hat darüber hinaus das notwendige theologische Hintergrundwissen so zu vermitteln bzw. das »religiöse Gedächtnis« so einzubringen, dass die Heranwachsenden es als hilfreich für ihr eigenes Verständnis von sich, von den anderen, von der Umwelt und von Gott und für den Umgang mit all dem empfinden. Hier hat die Religionspädagogik gemeinsam mit den anderen theologischen Disziplinen noch reichlich Übersetzungsarbeit zu leisten.⁷

7 Seiner Schülerbefragung hat Anton Bucher folgende Kriterien für einen »guten« Religionsunterricht zu Grunde gelegt: 1. Guter RU bereitet den SchülerInnen Freude. 2. Guter RU ermöglicht die Selbsttätigkeit der SchülerInnen. 3. Guter RU wird von den SchülerInnen als lebensrelevant empfunden. 4. Guter RU bringt explizit religiöse Themen, insbesondere Gott, zur Sprache. 5. Guter RU peilt die ihm vorgegebenen Ziele an und erreicht sie zumindest partiell. (Vgl. *Anton Bucher*, Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe, Stuttgart 2000, 26–32.)

5 Der Einfluss der Lehrkräfte auf den Religionsunterricht

Kaum in einem anderen Fach, so sagen es viele Betroffene von sich selbst, seien sie persönlich so angefragt und müssten sie sich persönlich so stark einbringen wie in den Religionsunterricht. Dass das so ist, ergibt sich aus der Eigenart der Sache, mit der es dieses Fach zu tun hat: Die Wahrheit der Religion erweist sich in hohem Maße in der Wahrhaftigkeit der sie bezeugenden und praktizierenden Person. Es wäre allerdings kurzschlüssig, daraus zu folgern, Religionslehrer müssten von Stunde zu Stunde als Bekenner vor ihrer Klasse auftreten. Das wäre nicht nur rein menschlich eine Überforderung, sondern würde auch der Rolle des Fachlehrers nicht gerecht. Denn das ist der Religionslehrer vorrangig: ein Lehrer, der neben anderen das Fach Religion(slehre) unterrichtet und über die für den Lehrerberuf erforderlichen Kompetenzen verfügt, also die Beherrschung der zu vermittelnden Unterrichtsinhalte, die Fähigkeit, die Inhalte entsprechend dem Entwicklungsstand der Schüler und Schülerinnen aufbereiten und darbieten sowie sie zur selbstständigen Aneignung dieser Inhalte motivieren zu können, und die Fertigkeit zur Gestaltung didaktischer Arrangements, sprich: Unterrichtsformen, die zum Erreichen der angestrebten Ziele verhelfen und die Motivation der Schüler und Schülerinnen zur eigenen Auseinandersetzung mit dem Dargebotenen fördern.⁸ Somit hängt die Qualität des Religionsunterrichts genauso wie bei anderen Fächern davon ab, ob er von einem »guten Lehrer« unterrichtet wird.

Über die fachspezifische Qualifikation eines Religionslehrers haben neuere aus Befragungen dieser Berufsgruppe gewonnene Ergebnisse aufschlussreiche Hinweise gewinnen lassen.⁹ Einer bezieht sich auf das oben erwähnte persönliche Involviertsein der Religionslehrkräfte in ihren Unterricht. Dieses wird dann nicht, so lässt sich aus den Antworten der Befragten dazu folgern, zur Überforderung, wenn zwischen »gelebter« und »gelehrter« Religion zwar nicht total getrennt, aber doch sorgfältig unterschieden wird. Bernhard Dressler schreibt dazu: »Gelebte Religion – die eigene Frömmigkeitspraxis, die eigene Lebensdeutung, der eigene religiöse Bildungsfundus – ist eine ›Ressource‹, ein ›Fundus‹, aus dem

8 Vgl. Franz E. Weinert, Neue Unterrichtskonzepte zwischen gesellschaftlichen Notwendigkeiten, pädagogischen Visionen und psychologischen Möglichkeiten, in: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hg.), Wissen und Werte für die Welt von morgen, München 1998, 101–125, bes. 121–124; ders., »Der gute Lehrer«, »die gute Lehrerin« im Spiegel der Wissenschaft, in: Beiträge zur Lehrerbildung 14 (1996) 141–151.

9 Vgl. Andreas Feige u.a., »Religion« bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen, Münster 2000; Andreas Feige u. Werner Tzscheetzsch, Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat?, Ostfildern/Stuttgart 2005; Anton A. Bucher u. Helene Miklas (Hg.); Zwischen Berufung und Frust. Die Befindlichkeit von katholischen und evangelischen ReligionslehrerInnen im Österreich, Wien 2005.

im Religionsunterricht geschöpft wird. Die Unterrichtenden halten sich gleichsam transparent im Blick auf ihre eigene religiöse Lebensgestaltung. Aber: Auf die gelebte Religion wird im Unterricht nicht direkt, nicht unmittelbar zurückgegriffen. Und in der Regel wird so etwas wie eine religiöse Vorbildpädagogik vermieden, mit der das jeweils eigene religiöse Leben und die dabei geltenden Regeln, Normen, Präferenzen zur Richtschnur einer ›richtigen‹ religiösen Lebenspraxis gemacht würden. Umgekehrt gilt auch, dass die befragten Religionslehrerinnen ihre gelebte Religion in der Regel nicht einfach aus ihrem Religionsunterricht heraushalten wollen.«¹⁰ Sie würden allerdings in ein reflektiertes Verhältnis zu ihrer religiösen Lebenspraxis treten – im Sinne einer »gebildeten Religion«, die nicht einfach vorgegebenen Mustern und Richtigkeitsansprüchen folge, sondern individuell gestaltet und verantwortet werde und um andere religiöse Lebensformen wisse. Doch diese so reflektiert gelebte Religion sei nochmals von der »gelehrten Religion« unterschieden. Denn um zum Unterrichtsgegenstand zu werden, müsse auch die reflektierte Religion nochmals reflektiert werden, nämlich mit Bezug auf die Unterrichtsgestaltung, auf die Didaktik des religiösen Lernens, sodass man gleichsam von einer »doppelt reflektierten Gestalt der Religion« des Religionsunterrichts sprechen könne. Das so zustande kommende Spannungsverhältnis zwischen gelebter und gelehrter Religion erweise sich für den Unterricht als äußerst fruchtbar. B. Dressler hält fest: »Es ist .. ein wichtiges Merkmal der Professionalität von Religionslehrern, die eigene religiöse Biografie und die darin wirksamen Prägungen und Lebensführungsmuster reflektieren und zu den eigenen unterrichtlichen Zielen und Gestaltungspräferenzen ins Verhältnis setzen zu können.«¹¹ Ergänzend macht er auf eine Kompetenz für die religiöse Bildung an der Schule aufmerksam, die sich in gewisser Weise aus der Selbstreflexion der Unterrichtenden ergibt, nämlich ihre Wahrnehmungsfähigkeit für die religiösen Dimensionen in den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen. Er unterstreicht, was bereits im vorigen Abschnitt ausgeführt worden ist: »Die gelebte Religion der Schülerinnen und Schüler ist oft anders, aber deswegen nicht gleich defizitär; sie ist vielgestaltig, aber deswegen nicht gleich beliebig.«¹² Das lasse für den Religionsunterricht einen Gestaltungsraum erforderlich werden, der von den Lehrern in eigener Zuständigkeit und Freiheit auf die jeweiligen Gegebenheiten einer Klasse hin profiliert werden müsse – und zwar sowohl hinsichtlich der Ziele als auch auf die dafür gewählten Unterrichtsstile, durch die die »gelehrte Religion« unterschiedlich akzentuierte Gestalten

10 Bernhard Dressler, Religion unterrichten – als Beruf, in: Lernort Gemeinde 21 (2003) H. 4, 39–42, hier: 41f.

11 Ebd., 42.

12 Ebd. – Vgl. auch Norbert Mette, Zum Beruf und Selbstverständnis von Religionslehrern und -lehrerinnen im Kontext aktueller Entwicklungen in Gesellschaft und Schule sowie Religion und Kirche, in: Christlich Pädagogische Blätter (cpb) 117 (2004) 134–136.

annehme.¹³ Je reflektierter die Unterrichtenden zwischen den bestehenden Möglichkeiten entscheiden und sich bewegen würden, desto lebendiger, authentischer und vielgestaltiger werde ihnen der Unterricht gelingen.

Diese Hinweise leuchten insgesamt ein; es gilt darum und ist für die spätere Berufspraxis wichtig, dass bereits die Aus- und Weiterbildung der Religionslehrer und -lehrerinnen daraufhin abzielt.

6 Das Verhältnis des Religionsunterrichts zur Kirche

Abschließend sei die Frage aufgegriffen, die bereits im Synodenbeschluss »Der Religionsunterricht in der Schule«¹⁴ erörtert worden ist: Wann ist der Religionsunterricht für die Kirche gut (bzw. ein Gewinn)? Natürlich lässt sich auch fragen: Wann ist die Kirche für den Religionsunterricht gut? Zu dieser Frage lässt sich eine zweifache Antwort geben, eine eher pragmatische und eine eher grundsätzliche. Pragmatisch meint, dass die Kirche in vielfältiger Weise den Religionsunterricht unterstützt, angefangen von der staatskirchenrechtlichen Absicherung dieses Faches bis hin zu den vielen inhaltlichen und didaktischen Materialien, die den Religionslehrern und -lehrerinnen in den religionspädagogischen Einrichtungen der Landeskirchen und Diözesen zur Verfügung stehen. Grundsätzlich ist der Religionsunterricht darauf angewiesen, auf Orte außerhalb der Schule verweisen zu können, wo die Schüler und Schülerinnen Erfahrungen mit »gelebter Religion« machen können.

Nun aber noch zu der umgekehrten Frage: Der schulische Religionsunterricht ist derzeit der Ort, an dem die Kinder und Jugendlichen mehrheitlich überhaupt noch mit Religion und Kirche in Berührung kommen. Hier werden darum auch am intensivsten Erfahrungen darüber gewonnen, ob – und wenn ja, wie – es gelingen kann, die Lebenswelten der heutigen Heranwachsenden mit der christlichen Überlieferung – oder bescheidener: mit der religiösen Dimension der Wirklichkeit – in eine positive Beziehung zu bringen. Darum kann die Kirche, können die Kirchen von einem guten Religionsunterricht viel lernen.

13 B. Dressler führt folgende Gestalten an: Lehrstoffgestalten, Erzählgestalten, Raumgestalten und Ethik-Gestalten (vgl. a.a.O., 42).

14 In: *Ludwig Bertsch* u.a. (Hg.), *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland*. Offizielle Gesamtausgabe. Bd. 1, Freiburg i.Br. 1976, 123–152, bes. 141–143 (2.6 Das Interesse der Kirche am Religionsunterricht).

Wie wird man ein (halbwegs) guter Religionslehrer?

Erste Zugänge zu einer schwierigen Frage

Ich habe mich, als ich jung war, ähnlich geäußert wie Sie. Ich habe die drei »Ker« von Kater, Kater, Kater, abgeschrieben, das mag für mich noch »barbarische Zeigerfiguren, unvollständige, unvollständige und unvollständige Annäherung an diese drei Begriffe« sein. Meine Wege der eigenen Annäherung an diese drei Begriffe beschreiben meine Entwicklung zum »halbwegs guten Religionslehrer...«
 Bislang wie mal hinten zu. Ja, ich halte mich für einen ganz guten Religionslehrer. Er war Jodiz: Die Kinder mögen mich, obwohl ich ganz schön strengend bin. Natürlich habe auch ich Glück, wenn sie mir »nein« sagen und auf dem Schulhof oder wenn wir uns in der Stadt treffen, aber wo sind die jungen Leute heute halt. Obwohl ich sie in ihrer Sprache ja den Supremat ihrer positiven Wertungswerte darstelle, sind sie's doch darüber im Umgang miteinander und erst recht mit uns Lehrern. Ich wird wohl nie aufhören, irgendeine »de« Konfliktlösung zu sein, die Lehrer-Schüler-Verhältnis. Warum mir wichtig ist, dass die »wichtigen«? Weil ich auch niemandem mehr und lang weiter. Aber nicht Alter war mir bisher egal. Ich habe zuerst ein Stück, weil ich zwei eine neue Höhe bekommen werde, und bis vor kurzem mag ich eine hundert Jahre alte, neue Höhe, die ich bis dahin schon ein Jahr war. Warum die Leute sich manchmal wundern, dass ich nicht der Jahr dinstig wurde und gerade Silberhochzeit gefeiert habe, weiß ich zwar, aber es gefällt mir natürlich. Die Kinder und Jugendlichen sollen von mir im Religionsunterricht ein bisschen »lernen«, weniger etwas davon von der Liebe Gottes und dass diese Christen glauben sich sind sie nicht ansonsten. Theorien »erschöpfen«.

Um mich herum gibt es immer noch die Folgebewährermenten aus, vor dem die Kinder Angst haben, weil ihre Sprache immer und unvollständig ist als die »Konsequenz«, die diese Kollegen als Begründung für ihre harten Maß vorgeben. Nein, ich will die Kinder und Jugendlichen in Religion nicht mehr ein Furchen lehnen. Nicht mit vor Gott, nicht wenn ich seine heiligen Seiten nicht verschweige und Dignitätliche Bände über die ethische/ethische schreiben. Aber das Furchen vor dem Heil menschen und seinen Pflichten, das ist mir ein Skandal. Wenn mir die Kinder dann »schönend« oder die Jugendlichen voll sollte Verachtung aus diesem »konsequente« Unterricht erzählen, besteht es nicht in meiner Mitleid.

Moralisch, missionarisch, mystisch ...

(Oder: Von einem, der auszog, nicht mehr das Fürchten zu lehren)

Die Perspektive eines Lehrers

Diese drei »Ms« haben mich, als ich jung war, ähnlich geschreckt wie viele Frauen die drei »Ks« von Kinder, Küche, Kirche. »Moralisch«, das klang für mich nach »verbiestertem Zeigefinger«, »missionarisch« war ätzend aufdringlich und »mystisch« irgendwie schräg und versponnen. Mein »ganzer Weg« der zaghaften Annäherung an diese drei Begriffe beschreibt meine Entwicklung zum »halbwegs« guten Religionslehrer ... Fangen wir mal hinten an. Ja, ich halte mich für einen ganz guten Religionslehrer. Erstes Indiz: Die Kinder mögen mich, obwohl ich ganz schön anstrengend bin. Natürlich habe auch ich Glück, wenn sie mir »Guten Tag« sagen auf dem Schulhof oder wenn wir uns in der Stadt treffen, aber so sind die jungen Leute heute halt. Obwohl »cool« in ihrer Sprache ja den Superlativ ihrer positiven Wertungsskala darstellt, sind sie's auch durchaus im Umgang miteinander und erst recht mit uns Lehrern. Es wird wohl nie aufhören, irgendwie eine Kampfbeziehung zu sein, das Lehrer-Schüler-Verhältnis. Warum mir wichtig ist, dass sie mich mögen? Weil ich mich anbiedern möchte und jung wirken? Nein. Mein Alter war mir bisher egal. Ich laufe zurzeit am Stock, weil ich bald eine neue Hüfte bekommen werde, und bis vor kurzem trug ich eine hundert Jahre alte, runde Brille, die selbst damals schon aus der Mode war. Warum die Leute sich trotzdem wundern, dass ich nächstes Jahr fünfzig werde und gerade Silberhochzeit gefeiert habe, weiß ich nicht, aber es gefällt mir natürlich. Die Kinder und Jugendlichen sollen bei mir im Religionsunterricht ein bisschen spüren, wenigstens etwas ahnen von der Liebe Gottes und dass diese Christenreligion sich und sie nicht in absonderlichen Theorien erschöpft.

Um mich herum gibt es immer noch den ReligionslehrerInnentypus, vor dem die Kinder Angst haben, weil ihre Strenge bitterer und unerbittlicher ist als die »Konsequenz«, die diese KollegInnen als Begründung für ihren harten Stil vorgeben. Nein. Ich will die Kinder und Jugendlichen in Religion nicht mehr das Fürchten lehren. Nicht mal vor Gott, auch wenn ich seine dunklen Seiten nicht verschweige und Dogmatiker Bände über die »Gottesfurcht« schreiben. Aber das Fürchten vor dem ReliUnterricht und seinen PädAgenten, das ist mir ein Skandal. Wenn mir die Kinder dann stöhnend oder die Jugendlichen voll echter Verachtung aus diesem »konsequenten« Unterricht erzählen, bestärkt es mich in meiner Milde

und Gnade und mancher Inkonsequenz. Ja, ich komme oft im Stoff nicht weiter, weil wir ins Erzählen kommen und weil ich auch den Dritten, der das Gleiche sagen will, manchmal noch drannehme. Und weil ich mich beim Stoff immer wieder frage, warum ist es gut, hilfreich und beglückend, dass meine SchülerInnen sich mit diesem oder jenem beschäftigen sollen. Diese Frage ist ein äußerst harter Maßstab, verehrte KollegInnen, wenn wir damit ernst machten als didaktischem Schlüssel. Außerdem danke ich dem lieben Gott immer wieder für die Gnade, die er mir schenkt, dass ich diese »realvegetierenden« Kinder und Jugendlichen im Religionsunterricht von heute immer noch wirklich gern habe. Dafür kann ich nichts, wirklich! Und auch bei den Kindern und Jugendlichen sind genügend dabei, die es einem ja nicht gerade leicht machen. Trotzdem. Ihnen die Sympathie nicht aufzukündigen, darin liegt für mich unendlich viel vom »guten Religionslehrer«. Es gibt, glaube ich, zu viele Leute an unseren Schulen, die LehrerInnen geworden sind, weil sie Englisch lieben oder Physik und nicht, weil sie Kinder lieben. Und ihnen innen und außen beim Wachsen zuschauen und vielleicht ein bisschen helfen wollen. Ich unterrichte jetzt seit 1978. Damals war ich einundzwanzig und finanzierte mit einem Acht-Wochenstunden-Lehrauftrag mein Theologiestudium. Nächstes Jahr bin ich 25 Jahre im Kirchendienst. 17 Jahre davon in religionspädagogischer Mehrdimensionalität. Zum Jubiläum werde ich ein feines Sammelsurium von ehemaligen SchülerInnen einladen, mit denen ich heute richtig befreundet bin. Auf Klassenstärke komme ich nicht, aber immerhin. Wie es (bzw. wie er immer noch) aussieht, wird übrigens auch mein eigener Religionslehrer aus dem Gymnasium von damals dabei sein, einiges über Achtzig, aber immer noch »Konzilianter« als mancher Mittvierziger von heute. Während einer Lateinarbeit gab er uns z.B. irgendwann den deutschen Text mit dem Auftrag: »Genug übersetzt. Schreibt jetzt eine Interpretation, damit ihr etwas lernt von einer untergegangenen Kultur für eine, die gerade untergeht!« Ich freue mich sehr auf das Treffen mit meinen SchülerInnen und meinem Lehrer. Soviel zum sich Mögen als erstem Indiz des halbwegs guten Religionslehrers.

Die andere große Klippe, neben der Angst, die ich vermeiden möchte, ist die Langeweile! Nicht umsonst ist ihr Begleitadjektiv »tödlich«. Nachdem bestimmte Formen der Korrelationsdidaktik inzwischen abgewirtschaftet zu haben scheinen, gibt es ihn wieder häufiger, den »abgehobenen« Religionsunterricht als »geschlossenes Denksystem« segmentierter Erfahrung mit hermetischem (nein, leider nicht hermeneutischem) Fachjargon. »Geschlossenes System«, für mich »geschlossen« wie eine bankrotte Denkfabrik. Gut, die Vernunft hat gesellschaftlich offensichtlich ja ebenfalls abgewirtschaftet, aber nicht mal mit irrationaler Esoterik und ersatzreligiösem Sport- oder Starkult kann die von uns vorgestellte Religion konkurrieren. Ich weiß auch nicht, ob ich das wirklich wollte. Aber es ist schon fatal, dass uns ein existentielles »Halleluja« eher aus

der »Commerzbank-Arena« von Eintracht Frankfurt entgegenschallt als aus dem Limburger Dom.

Ob ich es in diesem Punkt bis zum handfest-nachweislichen zweiten »Indiz« des »guten Religionslehrers« bringe oder ob es nur bei »Spurenelementen« bleibt? Ich weiß nämlich, ehrlich gesagt, nicht genau, ob ich es schaffe, meine SchülerInnen existentiell zu berühren mit meinem Religionsunterricht. Sehr gut läuft meistens alles Philosophische! Wirklich »göttlich« in einer siebten Klasse kürzlich die Debatte, ob es das Nichts gibt! Oder ob das Böse nicht vielleicht nur das »kranke Gute« ist? Und Hass eine Zerrform der Liebe? In einer anderen Klasse haben wir über den Unterschied von »Glück haben« und »glücklich sein« gesprochen. Am Ende fasst eine Schülerin mit eigenen Worten zusammen: »Dann ist Glück haben ja eigentlich nur ein »kaltes« Glück.« Das alles geht wunderbar. Und ein feines Qualitätsmerkmal für meinen RU lieferte mir die Kollegin, die im neuen Schuljahr eine Klasse von mir übernahm und von Schülern etwas ächzend gefragt wurde: »Muss man bei Ihnen auch immer denken?«

Umso schmerzlicher empfinde ich immer wieder mein Scheitern, den gleichen SchülerInnen einen für sie »attraktiven« Jesus vorzustellen und dieser Gestalt für sie aktuelle Dimensionen abzugewinnen. Als wir jung waren, haben wir stark auf den »Revoluzzer-Jesus« reagiert. Heute »zieht« bestenfalls der »Heiler«, aber erst bei weiblichen Erwachsenen ab fünfundzwanzig! Zurzeit habe ich es irgendwie aufgegeben, in die Lebenswelt heutiger Jugendlicher hinein, zwischen sehnsuchtsvollen Fantasyspielen am Computer, Ballack- und Schumacher-Idolisierungen und »Du-musst-ein-Schwein-sein-Coolness« einen Superstar- oder Looser-Jesus zu vermitteln.

Ja, meine realen Probleme mit dem Scheitern dieses eher »protestantischen« Jesuskurses haben mich in den letzten Jahren wieder »katholischer« werden lassen in meinem Religionsunterricht! Das macht die zögerliche, aber sanft-stetige Annäherung an diese drei Ms.

Seitdem ich als Hobby Kirchenkabarett betreibe, habe ich mich versöhnt mit dem Moralischen an Kirche und Christentum. Seitdem die Satire mich lehrt, dass Moralität nichts mit sauertöpfisch-nörgelnder Zeigefingererei und auch nicht unbedingt mit der Leib- und Lustfeindlichkeit meiner Jugend zu tun haben muss, sondern durchaus mit und durch Humor zu lernen ist, seitdem kann ich meine Kirche – in all ihrer Zerrissenheit zwischen Anspruch und Wirklichkeit – wieder viel aktiver als anzustrebendes Sozialgefüge gelebter Religion und wieder zu belebender Rituale in meinen Religionsunterricht einbringen. Und zwar über den engen moralischen Rahmen einer auf Ethik reduzierten Religion hinaus: Kirchenraumpädagogik, Sakramentalität, »dezente«, aber zunehmende Formen von Frömmigkeit z.B. mit Musik und bildender Kunst (mein geliebter Michelangelo!) usw., dabei aber nicht den sozialen Anspruch verlierend und erst recht nicht einen »frommen« gegen diesen ausspielend. Es tröstet mich dann etwas über die »Jesus-Niederlage« hinweg, wenn ich in

der gleichen Lerngruppe mit meinem Lieblingsheiligen Phillip Neri »landen« kann.

Ich vertrete auch wieder einen »missionarischen« Religionsunterricht, der auch früher immer nur dann wirklich »missionierend« war, wenn er eben nicht dogmatisch-demagogisch daherkam und manipulativ mit drei Katechismussätzen die Abgründe des Lebens überspringen wollte. Aller Unterricht darf und muss »missionarisch« sein! Der Englischlehrer ist kein Sprachklemptner, sondern ein Werbeagent für das Englische als kulturelle Lebensart. Der gute Physiklehrer darf und wird Leidenschaft für die Naturwissenschaft wecken, und der Sportlehrer kommt überhaupt erst in der Oberstufe mit der Theorie, davor herrscht »reine Praxis«!

Und mein Religionsunterricht!? Wir Lehrer und unsere SchülerInnen sind etwas müde geworden in problemorientiertem Unterricht. Nicht nur der »Zorn über die Niedrigkeit«, sondern auch deren Pädagogisierung »macht die Stimme heiser«. Ich habe neu und mehr begonnen, sozusagen gegen die Niedrig-Widrigkeiten des Lebens, von seiner Heiligkeit zu sprechen und vom Geheimnis zu erzählen, das Gott und das Leben und die Liebe für mich immer noch und immer wieder bedeuten. Unsere Kirche hat viel zu lange »exklusiv«, das heißt »ausschließend« vom Heiligen gesprochen, »wer es fassen kann, der fasse es« und wer nicht, der hatte halt verloren und war »draußen«. So haben wir »Fernstehende«, »Rand-« und »Auswahlchristen«, »Weihnachtskirchgänger« produziert. Wir haben Geheimnistuerei und Geheimniskrämerei geübt, statt andere »einzuweihen« in »unser« Geheimnis! Zum Geheimnis wird der Glaube nicht dadurch, dass man seinen Inhalt nicht kennt, sondern dadurch, dass wir den Glauben als etwas uns Kostbares und uns Bewegendes (mit)teilen und ihn so heilig halten und unter den »geschützten Bedingungen« von Freundschaft anderen davon erzählen, nicht tratschhaft und markt-schreierisch. Klar, ich vertrete einen vernunftorientierten Glauben. Aber auch mir ist es inzwischen einfach zu flach, aus der »Brotvermehrung« zum Beispiel nur moralisierend ein »Wunder des Teilens« zu machen. Ein bisschen mehr Geheimnis darf schon sein. Vielleicht wird dann sogar auch Jesus wieder jemand anderes als nur dieser »naive Gut-mensch«, der bei den SchülerInnen eher kopfschüttelndes Mitleid weckt statt Faszination. Für solchen »mystischen« Religionsunterricht finde ich meine SchülerInnen offen. Manchmal.

Stefan Herok ist Religionspädagoge in der Schulabteilung des Bistums Limburg und Kirchenkabarettist.

Klemens Hasenberg

Guter Religionsunterricht – eine besonders schwere Aufgabe?

(Die Perspektive eines Fachleiters

Kürzlich war ich in meiner Funktion als Fachleiter für Katholische Religionslehre Mitglied eines Prüfungsausschusses bei einer Zweiten Staatsprüfung an einer Gesamtschule in Dortmund. Nach den unterrichtspraktischen Prüfungen merkte der Prüfungsvorsitzende, ein erfahrener Schulleiter eines Gymnasiums mit den Fächern Deutsch und Religion, vorsichtig an: »Tja, mir scheint, guten Unterricht zu machen ist in Religion doch wohl schwieriger als in anderen Fächern.«

Dieser Satz ließ die beiden anderen Prüfungsausschussmitglieder, die keine Religionslehrerinnen waren, aufhorchen und erstaunt fragen: »Wieso das denn?« Ich hätte auch gern mehr darüber erfahren, was genau den Prüfungsvorsitzenden zu dieser Ansicht veranlasst hatte, die mich persönlich aber gar nicht so sehr überraschte. Leider kamen wir angesichts des dichten Zeitprogramms an diesem Prüfungstag nicht mehr dazu, darüber länger und intensiver ins Gespräch zu kommen. Über den konkreten Anlass hinaus beschäftigt mich seitdem diese Frage mehr denn je:

Ist guter Unterricht im Fach Religion im Vergleich zu anderen Fächern tatsächlich eine besonders schwere Aufgabe?

Ich nahm mir vor, meine Referendarinnen und Referendare, die gerade die Zweite Staatsprüfung erfolgreich abgelegt hatten, mit dieser Frage zu konfrontieren. Kurz und knapp konnte und wollte keine(r) von ihnen dazu Stellung nehmen. Ganz im Sinne erworbener Professionalität gab eine Referendarin zu bedenken, dass zunächst einmal geklärt werden müsse, welche Qualitätskriterien für guten Unterricht heranzuziehen seien. Das ließe sich schnell erledigen, fuhr sie fort, wenn man sich zum Beispiel auf jene zehn Merkmale guten Unterrichts bezöge, die von dem bekannten Schulpädagogen Hilbert Meyer (Was ist guter Unterricht?, Berlin 2004) vorlägen. Die Referendarin mit dem Zweitfach Geschichte befand, dass aus ihrer Sicht solche Merkmale guten Unterrichts wie »klare Strukturierung« und »inhaltliche Klarheit« im Fach Religion schwieriger umzusetzen seien als in Geschichte, weil Geschichte an sich bereits Strukturen vorgebe. Die Inhalte des Faches Religion ließen ihrer Ansicht nach größere Spielräume zu und erforderten somit eine höhere Planungskompetenz im Hinblick auf den didaktisch sinnvollen Aufbau einer Unterrichtsreihe.

Ein anderer Referendar mit dem Zweitfach Geschichte dagegen meinte, dass ihm der Religionsunterricht leichter falle als der Geschichtsunterricht. Sein Eindruck: »Der Reli-Lehrplan ist nicht so voll gepfropft, und man empfindet nicht so einen Druck, wirklich durchkommen zu müssen. In Geschichte habe ich ein wirklich schlechtes Gewissen, wenn ich den vorgegebenen Zeitabschnitt nicht schaffe. Sofern ich das Gefühl habe, nicht getrödelt zu haben, ist es mir in Reli aber recht egal, ob ich alle vorgesehenen Themen abgearbeitet habe.«

Diese beiden Stimmen betrachte ich als ein Indiz dafür, dass die gestellte Frage objektiv und allgemeingültig wohl nicht zu beantworten ist.

Unübersehbar viele subjektive Faktoren sowie zeit- und ortsgebundene äußere Rahmenbedingungen lassen es unmöglich erscheinen, zu einer einfachen und eindeutigen Antwort zu gelangen. Einige bedenkenswerte Fragen kommen mir in den Sinn: Fällt es einer Lehrkraft zu Beginn, inmitten oder am Ende ihrer beruflichen Laufbahn mehr oder weniger schwer, guten Religionsunterricht zu erteilen? Was erleichtert oder erschwert guten Religionsunterricht an kirchlichen oder an öffentlichen Schulen? Was macht guten Religionsunterricht in den unterschiedlichen Schulformen aus? Welche fachdidaktischen Herausforderungen für guten Religionsunterricht stellen sich an einer Grundschule im sozialen Brennpunkt oder im Villenviertel mit hohem Akademikeranteil, an einer Förderschule, an einer Hauptschule oder Gesamtschule, deren Schülerschaft in der Mehrheit einen Migrationshintergrund aufweist, die im ländlichen oder großstädtischen Raum angesiedelt ist, an einer Realschule im überwiegend katholischen Bayern oder an einem Gymnasium in der verschärften Diasporasituation eines der neuen Bundesländer, in den Randstunden am frühen Montagmorgen oder späten Nachmittag im Anschluss an einen zweistündigen Sportkurs?

Wenn ich nun an die Äußerung des Schulleiters denke, muss ich zugeben, dass mir seine Einschätzung nicht ganz fremd vorkommt. Ja, Religion ist für mich zwar ein schönes, aber im Vergleich zu anderen Fächern auch schwierige(re)s Fach. Bestimmt nicht immer – aber vielleicht immer öfter?

Um diese Ansicht wenigstens ansatzweise begründen zu können, muss ich auf meine subjektive Theorie guten (Religions-)Unterrichts zu sprechen kommen. Diese basiert auf einer gut 20-jährigen Unterrichtspraxis am städtischen Grillo-Gymnasium in Gelsenkirchen und fast 10-jährigen Tätigkeit als Religionsfachleiter für die Schulformen Gymnasium und Gesamtschule am Studienseminar Gelsenkirchen. Anstatt die bei den Unterrichtsbesuchen zu berücksichtigenden Bewertungskriterien wie die Orientierung an einer relevanten fachdidaktischen Grundkonzeption, Zielgerichtetheit, Schülerorientierung, lernpsychologisch begründete Phasierung und klare inhaltliche Strukturierung des Unterrichtsverlaufs, Transparenz der Unterrichtsschritte, zielgerichtete Steuerung des Unterrichtsprozesses durch passende Fragen und Impulse, sachgerechte Methoden- und Medienwahl, Motivation und Progression, Sicherung der

Lernergebnisse, Konsequenz im Lehrerverhalten und andere hier näher zu beschreiben, möchte ich im Folgenden lieber drei grundlegende Ansprüche formulieren, die meines Erachtens über die Punctualität von Unterrichtshospitationen und Examensstunden hinaus für die Qualität des Religionsunterrichts im schulischen Alltag auf Dauer von entscheidender Bedeutung sind und guten Religionsunterricht in der Tat als eine recht schwierige Aufgabe erscheinen lassen:

1. Auf die Schülerinnen und Schüler kommt es an.

Unterricht in der Schule, so auch der schulische Religionsunterricht, hat in erster Linie um der Schülerinnen und Schüler willen stattzufinden, auch wenn sie selbst häufig genug gar nicht mitmachen wollen. Bei allem muss es zuerst und zuletzt um die Heranwachsenden gehen, um deren Bildung und Erziehung, und zwar im Allgemeinen und damit auch im Religiösen. Religionsunterricht tut dann gut, wenn er den Schülerinnen und Schülern so etwas wie »Hilfe zur Menschwerdung« (Adolf Exeler) bietet. Erst recht in Zeiten fortschreitender religiöser Pluralisierung, Individualisierung, Privatisierung und Globalisierung muss es dem Religionsunterricht im Interesse der Schülerinnen und Schüler darum gehen, das seit der Würzburger Synode im Jahre 1975 geltende Grundpostulat möglichst oft, hier und jetzt einzulösen: »Religionsunterricht soll zu verantwortlichem Denken und Verhalten im Hinblick auf Religion und Glaube befähigen.«

2. Auf die Sache kommt es an.

Wenn verantwortliches Denken und Handeln in Fragen der Religionen und des Glaubens die Ziele, Inhalte und Methoden des schulischen Religionsunterrichts nach wie vor bestimmen sollen, ist gerade wegen der vorrangigen Schülerorientierung eine permanente Sachorientierung unbedingt erforderlich. Ob und inwieweit der Religionsunterricht zur Bildung von Sachverstand in religiösen Angelegenheiten und zum Aufbau von Sachwissen über Personen und Dinge des christlichen Lebens und Glaubens beiträgt, hängt von den Themen und deren didaktischer Aufbereitung ab, für die der Lehrer bzw. die Lehrerin und die Schülerinnen und Schüler in unterschiedlicher Weise die Verantwortung tragen. In diesem Kontext können die Begegnung und Auseinandersetzung mit herausfordernden Personen und Positionen die Voraussetzung und Bedingung dafür bieten, dass die Schülerinnen und Schüler in ihren bunten Lebenswelten vermehrt die Gelegenheit wahrnehmen können, in Fragen des Religiösen und des Glaubens urteilsfähig(er) und entscheidungsfreudig(er) zu werden.

3. Auf die Lehrerinnen und Lehrer kommt es an.

Hier wähle ich bewusst den Plural. Der Satz »Auf den Lehrer, auf die Lehrerin kommt es an.« ist zwar auch oft zu hören und zu lesen, entspricht aber meiner Ansicht nach insofern nicht mehr einem zeitgemäßen

und zukunftsfähigen Lehrerleitbild, als hier das nach wie vor notwendige, aber längst nicht mehr hinreichende Einzelkämpfertum im Lehrerberuf sprachlich allzu sehr betont wird. Ein von engagierten und glaubwürdigen Lehrerinnen und Lehrern erteilter Religionsunterricht, der »die Sache mit Gott« (Heinz Zahrnt) den Schülerinnen und Schülern nicht vorenthält, sondern einladend zur Sprache bringt, wird allen Beteiligten sicherlich nicht immer leicht fallen. Aber er dürfte es allen, die dem Religionsunterricht in der öffentlichen Schule kritisch gegenüberstehen, in jedem Fall schwer machen, die bildende und erziehende Qualität eines solchen Unterrichts zu übersehen. Wenn gelingender Religionsunterricht heute zunehmend als eine besonders schwierige Aufgabe empfunden wird, ist es an der Zeit, im Kreise von Betroffenen und Gleichgesinnten den kollegialen Austausch mehr denn je zu suchen und zu pflegen, um sich in Fragen der Planung und Durchführung von Unterricht gegenseitig zu stützen und zu stärken, zum Beispiel im Rahmen von Fachkonferenzen, Fortbildungsveranstaltungen, Arbeitsgemeinschaften und Verbandsaktivitäten.

Fazit: Ist guter Religionsunterricht eine besonders schwere Aufgabe? – Eine höchst spannende Frage, über die es sich lohnt, immer wieder neu nachzudenken!

Klemens Hasenberg ist Gymnasiallehrer und Fachleiter in Gelsenkirchen.

Worauf es mir bei Unterrichtsbesuchen besonders ankommt

Die Perspektive eines Fachleiters

Guter Religionsunterricht ist zuallererst guter Unterricht. Für die Ausbildung von Religionslehrern und Religionslehrerinnen bedeutet das: Weder bei der Beobachtung noch bei der Beratung noch schließlich bei der Bewertung von Unterricht lassen sich fachspezifische Kompetenzen randscharf von allgemeinen pädagogischen (und menschlichen) Fähigkeiten trennen.

Den ersten Eindruck von einer geplanten Hospitationsstunde bekomme ich in der Regel durch einen Stundenentwurf. Dabei geht mein erster Blick auf das Thema der Stunde. Oft lässt sich hier schon erkennen, ob und wie weit der Gegenstand des Unterrichts wirklich didaktisch perspektiviert und durchdrungen ist, d.h. ein wirkliches Unterrichtsthema darstellt. Das ist ja ein, wenn nicht der entscheidende Schritt zum Lehrerwerden – manchmal erlebt als ein schmerzhafter Durchbruch –: die Wendung vom bloßen Blick auf die Sache (die es irgendwie zu »vermitteln« gilt) hin zum Schüler. Das bedeutet, Anwalt der Sache beim Schüler, aber auch Anwalt der Schüler gegenüber der Sache zu werden, sie aus Schülerperspektive in den Blick zu nehmen und schließlich sich (und immer wieder auch den Schülern) Rechenschaft darüber abzulegen, warum sie ein Stück ihrer Lebenszeit damit verbringen sollen, gerade dies jetzt zu lernen. Solche Rechenschaft setzt natürlich auch theologisches Allgemeinwissen und Urteilsvermögen voraus.

Diese grundsätzlich veränderte Perspektive auf den Gegenstand wird in einer guten Themenformulierung schon erkennbar, ebenso natürlich im »Stundenziel«. Hier ist ein verbreitetes Missverständnis auszuräumen. Ein Stundenziel ist ein notwendiges und sinnvolles Planungs- und Reflexionsinstrument, aber kein bindendes Versprechen. Der Wert einer Stunde kann nicht daran gemessen werden, ob das ausgewiesene Stundenziel erreicht (oder gar außerdem noch eine Liste von Teilzielen »abgehakt«) wird. Unterrichtliche Kommunikation ist ein zu komplexes Geschehen, um sie in ihrem Verlauf und ihren Ergebnissen sicher vorausszusehen; gerade im Religionsunterricht verlangen oft überraschende Fragen und Impulse von Schülern eine flexible Reaktion. Die »Vollstreckung« eines Plans ist die Karikatur guten Unterrichts. Andererseits: Ein durchdachtes Stundenziel leistet wichtige Orientierungsdienste bei der Vorbereitung, im Prozess selbst und schließlich bei der nachfolgenden Reflexion des Unterrichts, und gerade zu Anfang der

Ausbildung will planvolles Handeln im Unterricht allererst eingeübt werden.

Auch mein zweiter Blick geht deshalb auf den Stundenentwurf: Ist die Unterrichtsstunde klar und sinnvoll strukturiert? Daran wird sehr oft deutlich, ob dem angehenden Lehrer / der angehenden Lehrerin die Wende zum didaktischen Denken gelingt – oder ob einfach die Strukturen der Sache abgebildet werden, in der Hoffnung, sie irgendwie »überzubringen«, notfalls garniert mit ein paar bloß äußerlichen Motivations-tricks.

Noch eine andere Qualität von Unterricht kann schon am Entwurf erkennbar werden: ob es so etwas wie eine Dramaturgie der Stunde gibt oder, weniger »dramatisch« ausgedrückt, einen Spannungsbogen. Hier ist freilich gleich einzuräumen, dass Alltagsunterricht meist ohne besondere Inszenierungen auskommen muss – und alltagstauglich sollen auch Hospitationsstunden sein.

Im Mittelpunkt der Beobachtung steht natürlich der Verlauf der Unterrichtsstunde und vor allem der oder die Unterrichtende selbst. Worauf kommt es mir dabei besonders an? Zu Beginn auf ein wachsendes Maß an Verhaltenssicherheit in der ungewohnten Situation. Die neue Rolle als Lehrerin oder Lehrer will wahrgenommen und angenommen werden. Darauf baut die wachsende Fähigkeit zur unterrichtlichen Kommunikation auf.

Als erstes gehört dazu jene schwer zu beschreibende Kompetenz, die man auf der Bühne »Präsenz« nennt und die sich auch und vor allem nonverbal und körpersprachlich ausdrückt. Damit verbinden sich die Fähigkeit und die Bereitschaft zum realen Kontakt, zur Begegnung mit den Schülern. Kontakt ist förderlich, wenn eindeutig wird, was die Beteiligten wollen, darum sind Erkennbarkeit und Klarheit eine notwendige Qualität unterrichtlichen Handelns. Gegenseitiger Respekt muss hinzukommen – hier hat der Lehrer den Schülern gegenüber eine Bringschuld. Auch entschiedene Interventionen und deutliche Korrekturen stören auf der Beziehungsebene nicht, wenn der Respekt gewahrt bleibt. Das will freilich erprobt und erfahren sein. Die Beziehungsebene ist im Religionsunterricht noch mehr als in anderen Fächern von konstitutiver Bedeutung, darum ist eine gewisse Behutsamkeit für Berufsanfänger und in noch unvertrauten Lerngruppen ein Qualitätsmerkmal.

Besondere Behutsamkeit und Spürsamkeit braucht es im Religionsunterricht beim Umgang mit religiösen Äußerungen von Schülern. Manchmal verstecken sich hinter Unbeholfenheit, scheinbarer Naivität oder schneidender Radikalität in Wirklichkeit tastende Orientierungsversuche. Öfter noch ist die Fähigkeit gefragt, die Eindimensionalität und Fraglosigkeit alltäglicher Phänomene und Verhaltensweisen auf den religiösen Horizont hin zu öffnen. Aber: Diese besondere Kompetenz für den Religionsunterricht braucht zu ihrem Aufbau Zeit, genauso wie die andere, verwandte Fähigkeit, Unterrichtsgespräche sensibel, flexibel und ergebnisorientiert zu moderieren. Darum ist Geduld mit sich selbst eine Grund-

tugend des angehenden Lehrers. Ein Stück gelassene Selbst-Distanz gehört dazu, sich selbst und das eigene Verhalten anschauen, reflektieren und daraus lernen zu können. Auch hier gibt es eine spirituelle Dimension zu entdecken und zu entwickeln.

Zuletzt im Zeitalter von Kompetenzen, Standards und Indikatoren eine vielleicht altmodische Qualität, die ich in Unterrichtsbesuchen wahrzunehmen suche und die mir besonders wichtig ist: ob jemand Kinder und Jugendliche mag. Ohne das geht es im Lehrberuf nur sehr schwer.

Klaus Kiesow, Studienseminar Bielefeld II.

Georg Hilger

Vorstellungen und Träume von einem guten Religionsunterricht

Die Perspektive eines Hochschullehrers

Schauen Sie zurück auf die Botschaften an Studierende und Lehrende, die meine Tätigkeit in der Lehrerbildung und in der Fortbildung seit den siebziger Jahren des vorigen Jahrhunderts durchgängig geprägt haben und die mir heute immer noch kostbar sind, dann fallen mir spontan zwei in sich recht komplexe Anliegen ein, die ich auf wenigen Seiten konturieren will. Ich weiß, dass damit (nur) einige Aspekte eines »guten Religionsunterrichts« benannt werden können: die SchülerInnen als Subjekte ihres religiösen Lernens ernst nehmen und die Beachtung der ästhetischen Dimension des Religionsunterrichts.

1 Schüler und Schülerinnen als Subjekte ernst nehmen

Dazu gehören der Respekt und die Neugier gegenüber ihren Weltdeutungen, ihrer Religiosität und ihrer Theologie, das grundsätzliche Vertrauen, dass sie an einer ernsthaften Kommunikation über Sinn- und Glaubensfragen interessiert sind und dass sie fähig und bereit sind, Unterricht als gemeinsames Handeln mitzugestalten.

Einige ausgewählte Konsequenzen für die Unterrichtsplanung, die Unterrichtskultur und die Professionalität:

Unterrichtsplanung als gemeinsames Projekt und als Teil von Unterricht in den Blick nehmen.

Damit spreche ich ein Problem an, das sich u.a. hinter dem in vielen Unterrichtsentwürfen verwendeten Begriffspaar »geplantes Lehrerverhalten – erwartetes Schülerverhalten« verbirgt: Haben sich die Lernenden an die Lernorganisation oder hat sich diese an die Lernenden anzupassen? Hier geht es um die Frage, wer mit welcher Legitimation und in welcher Weise die didaktischen Entscheidungen trifft. Sieht man die Lernenden konsequent als Subjekte des Unterrichts, dann ist es erforderlich, didaktische Entscheidungssituationen für ihre Mitwirkung offen zu halten, damit gemeinsam Bedingungen gesucht und geschaffen werden können für eine Kommunikation über religiös relevante Fragen und Glaubenserfahrungen. Der Gegenstand des Unterrichts konstituiert und profiliert sich für alle am Lernprozess Beteiligten erst im Unterricht über den Weg der *Themenkonstituierung*. Eine Lehrplanvorgabe wird erst

dann zu einem relevanten Thema für die SchülerInnen, wenn diese sich mit ihren Subjektanteilen im Hinblick auf den Lerngegenstand einbringen können. Dies kann nicht vollends vorweggenommen werden durch eine noch so wichtige und intensive didaktische Reflexion der »Ausgangslage der SchülerInnen« und der Strukturen des jeweiligen Lerngegenstands. Die diesbezüglich hoffentlich gründliche Vorplanung von Unterricht durch die Lehrenden bedarf der Korrektur oder der Ergänzung durch den gemeinsamen Diskurs in der Unterrichtssituation. Darum plädiere ich dafür, eine möglichst lebendige *Präsentation des Lehr-Lernangebots*, bei der ein Lerngegenstand von den Lehrenden in seiner Komplexität umrissen wird und mögliche Handlungsmöglichkeiten angedeutet werden, durch eine umfangreiche »*Erkundungsphase*« zu ergänzen; diese stellt einen für die Themenkonstituierung unverzichtbaren Teil des Unterrichts dar. In dieser Phase sollen sich die SchülerInnen mit ihren je verschiedenen Lebenshintergründen und ihren einmaligen Lebensgeschichten, ihren Alltagserfahrungen und -theorien im Hinblick auf den Lerngegenstand einbringen können. Nur so kann eine Kommunikation entstehen zwischen den von den SchülerInnen mitgebrachten und den an sie herangetragen und sie vielleicht auch irritierenden und provozierenden Welt- und Lebensdeutungen. Ein Ziel sollte dabei sein, die Vielschichtigkeit und Mehrperspektivität eines Lerngegenstandes zu entdecken. In der Erkundungsphase geht es also darum, sich mit verschiedenen Bezugssystemen eines Lerngegenstandes auseinander zu setzen – den subjektiven Bezügen der am Unterricht Beteiligten sowie den fachwissenschaftlichen Bezügen. Offenheit und Einfühlungsvermögen sind notwendige Kompetenzen bei den Lehrenden, damit sie die Beiträge der SchülerInnen nicht vorschnell nach dem Stellenwert in ihrem eigenen Bezugssystem bewerten. Auf diese Weise könnte ein weites Themenfeld entstehen, das sowohl für die SchülerInnen relevant als auch fachdidaktisch bedeutungsvoll ist.

Meta-Unterricht als Reflexion unterrichtlichen Handelns

Zu meinen Vorstellungen von einem guten Religionsunterricht gehört, dass dieser von allen Beteiligten als für sie sinnvolles Handeln erfahren wird und dass die SchülerInnen sich zunehmend als Subjekte ihres eigenen Lernprozesses erfahren können. Dazu gehört auch, dass unterrichtliches Handeln im Unterricht reflektiert wird in einem so genannten Meta-Unterricht, als Unterricht über Unterricht. Meta-Unterricht kann mehrere Unterrichtsstunden in Anspruch nehmen (wenn man z.B. den Religionsunterricht, seine Begründungen, Ziele, Inhalte und Verfahren selber zum Thema macht), er kann auch nur wenige Minuten dauern (wenn z.B. eine Kommunikationssituation reflektiert oder gemeinsam nach einem geeigneten Unterrichtsschritt gesucht wird). Meta-Unterricht kommt also in vielen Formen und auch Begründungszusammenhängen vor. Hier seien nur einige genannt: An erster Stelle sehe ich die Möglichkeit, sich gemeinsam über den Sinn von Religionsunterricht zu verständigen bis hin

zu der Sinn- und Zweckmäßigkeit von einzelnen Handlungen und die Möglichkeit, Kommunikationsprobleme zu thematisieren. Im Sinne eines produktiven Lernens kann Meta-Unterricht auch der Metakognition dienen, etwa, wenn die SchülerInnen lernen, Denkansätze und Lernstrategien zu durchschauen und sich ihrer eigenen Perspektivität bewusst zu werden. SchülerInnen können so sensibel werden für die Mehrperspektivität von Wirklichkeit. Wenn man annimmt, dass Perspektivität eine Dynamik zum Ganzen hin hat, dann bekommt dieses Anliegen eine hohe Relevanz für den religiösen Lernprozess.

Meta-Unterricht hat ferner einen hohen Stellenwert im Zusammenhang mit der Wirkungsüberprüfung und dient hier der Transparenz und dem Aushandeln von Kriterien für das, was themenbezogen oder für gewisse Zeiträume als erfolgreiches Lernen anerkannt und bewertet wird. Hier können Bewertungskonflikte verhandelt werden. Wer die SchülerInnen als Subjekte ihres religiösen Lernens ernst nimmt, ist daran interessiert, dass sie so weit wie möglich in den Evaluations- und Bewertungsprozess einbezogen werden. Auch hierbei geht es darum, dass die Frage über den Sinn von Religionsunterricht und von Lernleistungen in diesem Fach für alle Beteiligten transparent werden kann.

Wahrnehmungskompetenz für die Religiosität von Kindern und Jugendlichen

Ein Religionsunterricht, der die Lernenden als Subjekte ihres religiösen Lernens ernst nimmt, setzt LehrerInnen voraus, welche die Kinder und Jugendliche mit ihrer Religiosität und ihrem Glauben auch wahrnehmen können. Darum gehört zur Professionalisierung nicht nur hermeneutische Kompetenz für theologische Inhalte, sondern auch eine hermeneutische Kompetenz für die Lebenswelten der SchülerInnen und für ihre Sinndeutungen. Viele Probleme des Religionsunterrichts entstehen dadurch, dass die Lernenden – auf dem Hintergrund vorgegebener Inhalte und Erwartungen – nur in ihrem defizienten religiösen Status gesehen werden, sodass ihr Anders-Sein nicht wahrgenommen und angenommen werden kann. Bei der Interpretation von Schüleräußerungen etwa in Form von Gesprächsbeiträgen, Texten, Bildern sollte das Vorverständnis der Lehrenden weitgehend ausgeklammert bleiben, damit SchülerInnen aus ihrer Perspektive heraus wahrgenommen werden können: wie *sie* sich Religion aneignen, wie *sie* Religion in ihren Lebensalltag integrieren und wie *sie* sich in ihrer eigenen Sprache ausdrücken. Zur Wahrnehmungskompetenz gehören neben interpretativer Kompetenz für Äußerungen von Kindern und Jugendlichen auch die Grundhaltung einer Neugier für das, was SchülerInnen denken und ausdrücken, sowie die Fähigkeit, sich über Eigenwilligkeit und Selbstständigkeit freuen zu können. Voraussetzung ist ein Unterrichtsklima, in dem die Lernenden ermutigt werden, sich mit ihrer eigenen religiösen Biographie und ihren eigenen Sichtweisen einzubringen.

2 Das ästhetische Profil des Religionsunterrichts schärfen

Von den vielen Aspekten, die in diesem Zusammenhang genannt werden müssten, sollen hier nur einige hervorgehoben werden: die Förderung von Wahrnehmungs-, Gestaltungs- und Urteilsfähigkeit, der Umgang mit der Zeit sowie die Beachtung der Stimmigkeit von Inhalt und Form.

Förderung von Wahrnehmungs-, Gestaltungs- und Urteilsfähigkeit

Im wörtlichsten Sinne bedeutet ästhetische Bildung so viel wie Bildung der sinnlichen *Wahrnehmungsfähigkeit* und zielt so auf die Erweiterung und Übung von Wahrnehmungsmöglichkeiten und die Fähigkeit zur Wahrnehmungskritik. Wahrnehmungsschulung unter religionsdidaktischem Vorzeichen bedeutet dann sowohl die Sensibilisierung für die Vieldimensionalität von Welt und Leben als auch die Infragestellung und Irritation von Wahrnehmungsgewohnheiten. Es geht dabei um das Entwickeln von Aufmerksamkeit und Achtsamkeit für das, was das Leben ausmacht, was es fördert und hindert und für das, was gegeben und was aufgegeben, was zu bejahen und zu verändern ist. Mangelnde Wahrnehmungsfähigkeit führt dazu, dass vieles fraglos hingenommen wird und die Vorstellungskraft geschwächt wird. Den Ernstfall stellt die Wahrnehmung der Anderen dar als Voraussetzung, den Anderen auch in seinem Anderssein anerkennen zu können. Es gilt, sich Zeit zu lassen für das Widerständige, Unvertraute, Übersehene, für das Verdrängte und Befremdliche in vielerlei Manifestationen.

Gestaltungsfähigkeit meint eine Lernkultur, die bewusst darauf achtet, dass die SchülerInnen lernen, ihre Lebensdeutungen, ihr Engagement, ihre Religiosität und ihren Glauben auch zu gestalten: sichtbar, hörbar, fühlbar und mitteilbar. Dabei wird es vor allem darauf ankommen, dass die Lernenden zu eigenem Ausdruck ermutigt und befähigt werden, z.B. im Erzählen, im kreativen Schreiben, im Gestalten von Texten und Bildern, im darstellenden Spiel, in ihren eigenen Symbolisierungen, in ihren Selbstdarstellungen, in der Gestaltung von Ritualen, in der Festgestaltung, in den vielfältigen Formen projektartigen Lernens. Im Religionsunterricht sollte mehr als üblich Wert darauf gelegt werden, dass die SchülerInnen eine Sprache, einen Ausdruck dafür finden, was für sie in ihrem Leben Bedeutung hat, was für sie sinnvoll und sinnlos ist. Zur Gestaltungsfähigkeit gehört auch die Stärkung der religiösen Vorstellung- und Ausdruckskraft.

Plädoyer für eine produktive Verlangsamung

Wer den Religionsunterricht unter ästhetischen Vorzeichen in den Blick nimmt, will auch die Fähigkeit zur Positionierung und zur eigenen Stellungnahme fördern. Da geht es um den Streit um die Wahrheit, um Selbstvergewisserung und den Mut, sich einzubringen mit den eigenen Überzeugungen und Entscheidungen. Religiöses Lernen in diesem Sinne fördert eine Wahrnehmung, die herausfordert zu Stellungnahme, Par-

teinahme, zu liebender Zuwendung, aber auch zu Widerspruch und Protest.

Dazu gehört eine Lernkultur, die allzu glatte »outputorientierte« und zu schnelle Lernwege bewusst unterbricht. Ich habe darum immer wieder vom Religionsunterricht als einem Ort »produktiver Verlangsamung« gesprochen. Eine solche »Verlangsamung« produziert und provoziert Unterbrechung der didaktischen Schnellstraßen im Interesse an einer sinnen- und sinnerfüllten Lernzeit und im Interesse an einer intensivierten Wahrnehmung. Eine Sensibilität für die Verlangsamung von Lernprozessen schafft Raum für Zeiten der Stille als Innehalten im Strom der Erfahrung und als Weg innerer Erfahrung. Dazu gehört auch die verlangsamte Begegnung mit Texten, Bildern und Gegenständen (z.B. bei einer Kirchenraumerkundung). Produktive Verlangsamung bedeutet Verzicht auf Stofffülle. Ein gewolltes Verlangsamen religiösen Lernens will ein Mehr an Intensität, an Aufmerksamkeit, an Vorstellungs- und Einbildungskraft und ein Mehr an Motivation, die Hierarchie alltagsweltlicher Wahrheiten kritisch zu befragen. Gerade für religiöse Bildung sind Warten, Nachsinnen und Muße produktiv.

Stimmigkeit von Inhalt und Form

Ich wünsche mir von ReligionslehrerInnen ein waches Gespür für das, was stimmt, für die Stimmigkeit von Inhalt und Form, von Gehalt und Gestalt im Religionsunterricht. Inhalte werden erst durch Gestalt und Form für die Lernenden zu einem wirklichen Gegenüber, zu einem wahrnehmbaren »Etwas«. Je nachdem, wie sich den SchülerInnen der Inhalt darstellt (oder wie er dargestellt wird), welche Beziehungen sie zum ihm mitbringen oder in der Begegnung entwickeln, erschließt sich ihnen der Inhalt. Darum sind die Inhalte des Religionsunterrichts daraufhin zu befragen, was ihre ästhetische Struktur ist und welche Lernwege ihnen angemessen sind. Die Form-Inhalts-Relation kann als das entscheidende Kriterium für die ästhetische Dimension des Unterrichts angesehen werden: als die Balance zwischen Wahrnehmen und Gestalten, Eindruck und Ausdruck. Religionsunterricht rückt damit in die Nähe zur Kunst, wenn er bewusst gestaltet wird und eine Form gewinnt, die dem Lerngegenstand und den im Unterricht agierenden Menschen gerecht wird.

Dr. Georg Hilger ist Prof. für Religionspädagogik (em.) der Kath.-Theol. Fakultät der Universität Regensburg.

»Guter Religionsunterricht« + aus der Sicht der Fachdidaktik

Vorstellungen von »gutem Religionsunterricht« lassen sich vielerorts und in vielerlei Gestalt finden – bei Kindern und Jugendlichen, in der Theologie, in Kirche und Gemeinde, in Schulbüchern, aber ebenso bei Eltern, Schulleitungen und Schulaufsicht oder auch in nicht-theologischen Disziplinen, angefangen bei der Erziehungswissenschaft über Religionspsychologie und -soziologie sowie Rechtswissenschaft bis hin zur Hirnforschung. Zugleich liegt es auf der Hand, dass für die Bestimmung von Kriterien für guten Religionsunterricht in besonderer Weise die Religionsdidaktik zuständig sein sollte, weil es ihre Aufgabe ist, die verschiedenen Erwartungen zusammenzuführen, zu klären und zu integrieren sowie daraus eigene Perspektiven zu entwickeln. Dieser gleichsam natürlichen Zuständigkeit widerspricht allerdings, dass keines der gängigen Lehrbücher der Religionsdidaktik einen eigenen Abschnitt oder gar ein Kapitel zu dieser Frage enthält.¹ Dem fachdidaktischen Anspruch auf Qualitätsbeurteilung widerspricht weiterhin, dass die Diskussion über Schul- und Unterrichtsqualität derzeit fast ausschließlich im Blick auf ergebnisbezogene Standards (Outcome-Standards) geführt wird. Was Fachdidaktik über »guten Unterricht« zu sagen hat, muss deshalb allererst geklärt werden. In dieser Absicht will ich im Folgenden versuchen, die Frage nach gutem Religionsunterricht aus der Sicht der Fachdidaktik zu beantworten.² Dazu untersuche ich zunächst die fachdidaktische Diskussion unter dem Aspekt von Unterrichtsqualität. Vor diesem Hintergrund können empirische Untersuchungen sowie Standards für den Reli-

1 Als einzige Ausnahme könnte die von *Matthias Bahr* – wohl nicht zufällig erst auf S. 489 – gebotene »Hinführung« zur Planung und Gestaltung von Religionsunterricht auf zwei Seiten in *Georg Hilger / Stephan Leimgruber / Hans-Georg Ziebertz*, Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2001 angesprochen werden, aber faktisch werden dort nur ausgewählte Befunde aus einer empirischen Untersuchung von A. Bucher (s. dazu unten) referiert.

2 Mein Beitrag geht darin teilweise parallel zu *Martin Rothgangel*, Qualitätskriterien »guten« Religionsunterrichts. In: *ders. / Dietlind Fischer* (Hg.), Standards für religiöse Bildung. Zur Reformdiskussion in Schule und Lehrerbildung, Münster 2004, 104–118. Rothgangel verknüpft die Frage nach der Qualität von Religionsunterricht jedoch – trotz weiterreichender Vorüberlegungen zum Horizont der Qualitätsdiskussion – sehr eng mit output-orientierten Standards, was der im vorliegenden Beitrag vorgestellten fachdidaktischen Sichtweise nicht gerecht wird.

gionsunterricht genauer darauf hin eingeschätzt werden, was sie im Blick auf die Qualität des Unterrichts bedeuten.

1 Wie kann Religionsunterricht gelingen? – Religionsdidaktik als Theorie von Unterrichtsqualität

Auch wenn religionsdidaktische Lehrbücher keine eigenen Abschnitte oder Kapitel zu »gutem Religionsunterricht« enthalten, folgen sie doch – zumindest implizit – bestimmten Vorstellungen eines solchen Unterrichts. Es ist jedenfalls plausibel anzunehmen, dass fachdidaktische Literatur in der Absicht verfasst wird, guten Unterricht zu ermöglichen. Eine entsprechende Analyse der Lehrbuchliteratur ergibt dabei als erstes, dass jede religionsdidaktische Theorie – jede sog. Konzeption oder Position – zumindest ein grundlegendes Qualitätskriterium in sich trägt, nämlich in Gestalt der Erwartung, dass der Unterricht genau dann oder sogar ausschließlich dann maximale Qualität realisieren kann, wenn die mit der eigenen Position verbundenen Ziele erreicht werden. Dies gilt für die älteren Konzeptionen eines biblisch-hermeneutischen Religionsunterrichts oder der Problemorientierung ebenso wie für die unterschiedlichen neueren Ansätze, sei es eines an »Beten und Gesegnet-Werden« ausgerichteten Unterrichts³ einerseits oder für die ästhetische Wendung von Religionspädagogik und -didaktik⁴ andererseits. Trotz der m.E. begründeten Skepsis hinsichtlich der Tragfähigkeit des Konzeptionendenkens in der Religionsdidaktik der Gegenwart⁵ bleiben die entsprechenden Anstöße anregend.⁶ Qualitätseinschätzungen, die auf eine breitere, auch über die jeweilige Position hinausreichende Zustimmung hoffen können, lassen sich daraus aber noch nicht ableiten.

Weiterführend ist demgegenüber die Beobachtung, dass die Religionsdidaktik nicht nur Konzeptionen und Positionen hervorgebracht hat, sondern auch eine Art von Kanon, der in den Lehrbüchern jeweils mehr oder

3 So *Christian Grethlein*, *Fachdidaktik Religion. Evangelischer Religionsunterricht in Studium und Praxis*, Göttingen 2005, 276ff.

4 So *Joachim Kunstmann*, *Religionspädagogik. Eine Einführung*, Tübingen/Basel 2004.

5 Vgl. *Norbert Mette / Friedrich Schweitzer*, *Neuere Religionsdidaktik im Überblick*. In: *Religionsdidaktik. Jahrbuch der Religionspädagogik* 18 (2002), 21–40.

6 In etwas verwirrender Weise vertritt *Godwin Lämmermann*, *Religionsdidaktik. Bildungstheologische Grundlegung und konstruktiv-kritische Elementarisierung*, Stuttgart 2005, 10 die Auffassung, man brauche »einen eigenen konzeptionellen Standpunkt« für den »Dialog mit der Pädagogik« – ein Argument, das gewiss für eine klare disziplinäre Konstitution und Profilierung von Religionspädagogik spricht, aber kaum für das Konzeptionendenken innerhalb der Religionsdidaktik.

weniger vollständig bearbeitet wird.⁷ In knapper Form lässt sich dieser Kanon folgendermaßen umschreiben:

Zu »gutem Religionsunterricht« gehören angemessene *Ziele* und *Inhalte* (Lehrpläne/Bildungspläne, zu den neuerdings formulierten Bildungsstandards s.u.), die Berücksichtigung der *Kinder* und *Jugendlichen* und der *Unterrichtenden*, Bestimmungen zu *Methoden*, *Medien*, *Raumgestaltung*, Umgang mit *Zeit*, *Kommunikationsformen*, *Arbeits- und Sozialformen*, Prinzipien und Grundregeln für die *Unterrichtsgestaltung*⁸.

Dieser Kanon besitzt auch dann, wenn dies nicht ausdrücklich herausgearbeitet wird, wesentliche Implikationen für die Qualität von Religionsunterricht. Als These könnte formuliert werden: »Guter Religionsunterricht« lässt sich nur mehrdimensional erfassen, nämlich unter Berücksichtigung aller genannten Aspekte. Die optimale Ausgestaltung von Unterricht im Blick auf jeden einzelnen Aspekt stellt allerdings ein Ideal bzw. ein Regulativ dar, das der Realität nur insofern entspricht, als Unterricht immer noch besser werden kann. Realistisch einzufordernde Qualität kann demgegenüber am ehesten in einem bewussten Umgang mit allen Aspekten sowie in der gezielten Zuwendung zu einzelnen Aspekten bestehen. Optimal ist dann eine Hervorhebung von Aspekten in Entsprechung zu den eigenen Fähigkeiten sowie zu den Lern- und Entwicklungsbedürfnissen der Lerngruppe.

Der umrissene Kanon der Religionsdidaktik ist einerseits deckungsgleich mit dem der Allgemeinen Didaktik.⁹ Dies ist insofern wünschenswert, als Religionsunterricht zumindest in der Schule nicht einfach von den allgemeinen Erwartungen an »guten Unterricht« ausgenommen werden kann. Andererseits markieren nicht nur die inhaltlichen Bezüge, sondern auch die personalen Aspekte sowohl hinsichtlich der Kinder und Jugendlichen als auch der Lehrpersonen oder die Kommunikationsformen, Prinzipien und Regeln den Eigencharakter von Religionsunterricht, der sich beispielsweise auch in einer spezifischen Beachtung existentieller Horizonte (Wahrheitsfrage usw.) selbst bei der Unterrichtsvorbereitung niederschlagen sollte.¹⁰ So ist es auch kein Zufall, dass sich entspre-

7 Besonders umfassend: *Hilger u.a.*, a.a.O. Über die bereits genannte Literatur hinaus seien als weitere Beispiele aus neuerer Zeit genannt: *Gottfried Adam / Rainer Lachmann* (Hg.), *Religionspädagogisches Kompendium*, Göttingen 2003, *Ulrike Baumann u.a.*, *Religionsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, Berlin 2005.

8 Zu diesem Stichwort s. bes. *Engelbert Groß / Klaus König* (Hg.), *Religionsdidaktik in Grundregeln. Leitfaden für den Religionsunterricht*, Regensburg 1996 mit allerdings etwas einseitigem Akzent auf inhaltsbezogenen Regeln in Anlehnung an den theologischen Fächerkanon.

9 Vgl. zus. *Hilbert Meyer*, *Was ist guter Unterricht?* Berlin 2004.

10 Vgl. *Friedrich Schweitzer* mit weiteren Beiträgen von *Karl Ernst Nipkow u.a.*, *Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele*, Neukirchen-Vluyn 2003, bes. 26ff.

chende Abhandlungen dieser Aspekte von (Religions-)Unterricht weit in die Geschichte zurückverfolgen lassen. Exemplarisch genannt sei das berühmte 24. Kapitel der »Großen Didaktik« des Comenius von 1657.¹¹

2 Erwartungen an den Religionsunterricht und Unterrichtsqualität

In der Verknüpfung mit der Frage nach Unterrichtsqualität spielen heute besonders die Erwartungen der Kinder und Jugendlichen eine hervorgehobene Rolle. Die Perspektive der Schülerinnen und Schüler braucht hier nicht im Einzelnen dargestellt werden – dies ist die Aufgabe eines anderen Beitrags im vorliegenden Band.¹² Zu beantworten hingegen ist die Frage, was die Wünsche von Kindern und Jugendlichen für die *Fachdidaktik* bedeuten.

Starke Beachtung haben in jüngerer Zeit die von A. Bucher im Anschluss an die Befragung von Schülerinnen und Schülern im katholischen Religionsunterricht formulierten Aussagen zum »guten Religionsunterricht« gefunden:

1. Guter Religionsunterricht bereitet den SchülerInnen Freude. 2. Guter Religionsunterricht ermöglicht die Selbsttätigkeit der SchülerInnen. 3. Guter Religionsunterricht wird von den SchülerInnen als lebensrelevant empfunden. 4. Guter Religionsunterricht bringt explizit religiöse Themen, insbesondere Gott, zur Sprache. 5. Guter Religionsunterricht peilt die ihm vorgegebenen Ziele an und erreicht sie zumindest partiell.¹³

Bucher selbst ist sich bewusst, dass eine (fachdidaktische) »Theorie des Religionsunterrichts ... sich nicht empirisch erarbeiten« lässt und dass die von ihm gebotenen Thesen »fragmentarisch« bleiben.¹⁴ Weitergehend macht R. Englert darauf aufmerksam, dass grundsätzlich zwischen der »Schülerresonanz« und der Qualität von Unterricht unterschieden werden muss. Man müsse »sich natürlich fragen, inwieweit Schüler/innen wirklich als Experten für die Feststellung unterrichtlicher Qualität gelten können; ob Religionsunterricht bei vielen Schüler/innen nicht etwa auch deshalb beliebt ist, weil man dort ein wenig relaxen kann«.¹⁵

11 *Johann Amos Comenius*, Große Didaktik, Stuttgart ⁵1982, 157ff.: »Die Methode, zur Frömmigkeit hinzuführen« – aus heutiger Sicht wird hier eher eine Didaktik als eine Methodik geboten.

12 Vgl. *Ulrich Riegel* im vorl. Band

13 *Anton Bucher*, Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart u.a. 2000, 26ff. Es sind diese Thesen, an die sich der erwähnte Beitrag von *Matthias Bahr* (Anm. 1) anlehnt.

14 Ebd., 26.

15 *Rudolf Englert*, Was ist gelingender Religionsunterricht? Die Sicht von Anwärter/innen für das Lehramt an Grundschulen. In: *Dietlind Fischer / Volker Elsenbast /*

Aus religionsdidaktischer Sicht kann die Unterscheidung zwischen »Resonanz« und »Qualität« zwar relativiert, aber sie muss auch mit Nachdruck unterstrichen werden. Heute ist kaum noch davon auszugehen, dass ein Unterricht, der von den Kindern und Jugendlichen rundweg abgelehnt, als negativ empfunden und als reine Langeweile erfahren wird, am besten für sie sei. Doch bliebe auch ein Unterricht, der lediglich gut unterhält, angenehm und entspannend ist, hinter allen Erwartungen zurück – und dies selbst dann, wenn Kinder und Jugendliche noch so begeistert von ihm wären. Es wäre allerdings empirisch zu prüfen, ob sich Kinder und Jugendliche bei ihrem Urteil über den Religionsunterricht tatsächlich auf solch vordergründige Aspekte beschränken.

Neben den Erwartungen der Kinder und Jugendlichen ist an andere Beteiligte oder Interessierte zu denken, etwa an Elternschaft oder Bildungspolitik. Eigene Befragungen liegen zur Religionslehrerschaft vor.

R. Englert hat im Blick auf »gelingenden Religionsunterricht« speziell die »subjektiven Theorien von Lehramtsanwärter/innen« untersucht.¹⁶ Die dabei artikulierten Kriterien (»Teinahme-Intensität der Schüler/innen« an erster Stelle, sodann die »Kongruenz zwischen der Planung und der Durchführung von Religionsunterricht« sowie die »Kongruenz mit dem professionellen Ideal« usw.) scheinen am Ende aber doch mehr über die besondere Perspektive der Unterrichtenden auszusagen als über die Qualität von Unterricht¹⁷.

So wiederholt sich auch im Blick auf Lehrererwartungen die Notwendigkeit, zwischen Resonanz und Qualität zu unterscheiden, ohne dass beides gegeneinander ausgespielt werden dürfte.

3 Welche Qualität messen Standards?

Für die neuere Diskussion über Qualitätsfragen ist im Anschluss an die PISA-Untersuchungen besonders der Begriff der Standards wirksam geworden. Gedacht wird dabei ausdrücklich an Standards, mit deren Hilfe sich Lernergebnisse (outcome, output usw.) messen lassen, nämlich im Sinne unterschiedlicher Kompetenzniveaus oder -stufen, die Kinder und Jugendliche in einem bestimmten Alter erreicht haben (sollen) und die

Albrecht Schöll (Hg.), *Religionsunterricht erforschen. Beiträge zur empirischen Erkundung von religionsunterrichtlicher Praxis*, Münster u.a. 2003, 226–242, 230.

16 Ebd., 231ff.

17 Dieser Einwand übersieht nicht, dass Qualitätsfragen durch eine empirische Untersuchung »an die jeweils gegebenen empirischen Handlungsbedingungen zurückgebunden« werden und dass Alltagstheorien »eine eigene normative Kraft« besitzen (ebd., 240). All dies besagt aber noch wenig etwa hinsichtlich tatsächlicher Lernfolge im Unterricht.

sich auf nationaler oder internationaler Ebene vergleichen lassen.¹⁸ Darin liegt im Vergleich zu herkömmlichen Lehr- und Bildungsplänen ein Freiheitsgewinn, weil es nun den einzelnen Lehrpersonen oder Schulen überlassen bleibt, wie sie die angezielten Kompetenzen erreichen wollen.¹⁹ Zugleich bedeutet dies, dass die Frage nach der Qualität von (Religions-)Unterricht viel weiter ist als das, was mit solchen Standards erfasst werden kann.²⁰ Aus fachdidaktischer Sicht stellt die Ausbildung von Kompetenzen ein unerlässliches Ziel dar, aber die Wege, auf denen dieses Ziel verfolgt werden soll, sind keineswegs gleichgültig. Im pädagogischen Bereich lassen sich Mittel und Zwecke bekanntlich nicht trennen. Der alte pädagogische Grundsatz: *Der Weg ist das Ziel!* hat seine Gültigkeit nicht verloren. Deshalb gilt zugespitzt: *Das Beste am Religionsunterricht wird von den Standards nicht erfasst* – zumindest nicht von den bisher angebotenen bzw. von solchen Standards, die sich allein auf Outcome-Bereiche beschränken.

Die bislang für den Religionsunterricht vorgelegten Kompetenzkataloge verraten zudem deutlich ihre Vorläufigkeit und besitzen heuristischen Charakter. Bereits in Kraft getreten sind solche Standards in Baden-Württemberg (neun Kompetenzen: religiöse Kompetenz, ausdifferenziert als hermeneutische, ethische, Sach-, personale, kommunikative, soziale, methodische und ästhetische Kompetenz, verbunden mit zahlreichen inhaltlichen Kompetenzen)²¹. Ein verbindliches Rahmenwerk haben auch die katholischen Bischöfe vorgelegt (sieben Kompetenzen: religiöse Phänomene wahrnehmen, religiöse Sprache verstehen und verwenden, religiöse Zeugnisse verstehen, religiöses Wissen darstellen, in religiösen Fragen begründet urteilen, sich über religiöse Fragen und Überzeugungen verständigen, aus religiöser Motivation handeln)²², wobei auch hier zahlreiche »inhaltsbezogene Kompetenzen« hinzukommen.

Langjährige Erfahrungen mit Standards für den Religionsunterricht gibt es in Großbritannien. Hier wird durchgehend zwischen dem Lernen über Religion (*learning about religion*) und dem Lernen von Religion (*learning from religion*) unterschieden. Kompetenzniveaus werden für 8 Klas-

18 Als hilfreiche Einführung (auch mit weiteren Literaturhinweisen) vgl. *Volker Elsenbast / Dietlind Fischer / Peter Schreiner*, Zur Entwicklung von Bildungsstandards. Positionen, Anmerkungen, Fragen, Perspektiven für kirchliches Bildungshandeln, Münster 2004.

19 Zu dieser Einschätzung vgl.: Standards, Kompetenzen und Leistungsmessung. Themenheft der Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 3/2004.

20 Zu Recht unterscheidet auch *M. Rothgangel* a.a.O., 105 zwischen »Struktur-, Prozess-, Ergebnis- und Konzeptqualität«.

21 Vgl. *Gerhard Ziener / Christoph T. Scheilke*, Erfahrungen mit der Entwicklung und bei der Einführung von Bildungsstandards in Baden-Württemberg für das Fach Evangelische Religionslehre. In: ZPT 56 (2004), 226–236, 230f.

22 *Die deutschen Bischöfe*, Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5–10/Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss), Bonn 2004, 14f.

sen- bzw. Altersstufen sowie zusätzlich für exzeptionelle Leistungen ausgewiesen.²³ Die britische Erfahrung kann allerdings kaum als vorbildlich angesehen werden und bestätigt die Notwendigkeit, Unterrichtsqualität nicht nur mit Hilfe von Outcome-Standards zu bestimmen, sondern auch aus einer übergreifenden Perspektive von Fach- bzw. Religionsdidaktik. M. Grimmitt geht mit vielen Kolleginnen und Kollegen in Großbritannien davon aus, dass die Standardisierung den Religionsunterricht geradezu in eine »Gefangenschaft« geführt habe, aus der er mit Hilfe pädagogischer Forschung und Entwicklung erst wieder befreit werden müsse. In dieser Absicht werden innovative religionspädagogische Ansätze und Modelle »guter Praxis im Religionsunterricht« vorgestellt.²⁴

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass grundsätzlich zwischen der weiteren Perspektive von Fachdidaktik einerseits und der beschränkten Bedeutung von Outcome-Standards andererseits unterschieden werden muss. Gleichzeitig können Bildungsstandards in wichtiger Hinsicht zur Bestimmung von Unterrichtsqualität auch im Blick auf den Religionsunterricht beitragen, eben weil es nicht gleichgültig sein kann, welche Lernergebnisse erzielt und welche Kompetenzen ausgebildet werden (s. dazu noch unten). Allerdings ist der Prozess der Entwicklung entsprechender Standards noch nicht zu einem abschließenden Ergebnis gekommen.

4 Versuch einer systematischen Bestimmung der Qualität von Religionsunterricht

Aus dem bislang Gesagten geht hervor, dass sich die Frage nach »gutem Religionsunterricht« weder allein mit Hilfe von Outcome-Standards (im Sinne von PISA) noch allein aufgrund der (empirisch erhobenen) Schüler- oder Lehrerresonanz beantworten lässt, auch wenn beide Zugangsweisen ihr – begrenztes – Recht behalten. Eine fachdidaktische Bestimmung der Qualität von Religionsunterricht führt notwendig über Outcome- und Resonanzforschung hinaus und integriert beide in einen weiteren fachdidaktischen Horizont. Die aus der u.a. in religionsdidaktischen Lehrbüchern gesammelten Erfahrung entnommenen Bestimmungshorizonte (Kanon der Fachdidaktik) sollen im Folgenden heuristisch zu *vier übergreifenden Qualitätsdimensionen* zusammengefasst

23 Wiedergegeben bei *Linda Rudge*, Standards und Standardisierung im Religionsunterricht 1993–2003: Eine besonders englische Erfahrung? In: ZPT 56 (2004), 213–226, 222ff.

24 *Michael Grimmitt* (Hg.), *Pedagogies of Religious Education: Case Studies in the Research and Development of Good Pedagogic Practice in RE*, Great Woking 2000; vgl. bes. den Beitrag von M. Grimmitt, 7ff.

werden: *Ziele – Inhalte – Personen – Prozesse*. Um von vornherein deutlich zu machen, dass sich Evaluationsfragen nicht auf die erworbenen Kompetenzen beschränken können, soll die Evaluationsfrage in einem eigenen Abschnitt aufgenommen und auf alle vier übergreifende Qualitätsdimensionen bezogen werden.²⁵

4.1 Ziele – Inhalte – Personen – Prozesse: Vier übergreifende Qualitätsdimensionen

Die Frage nach den *Zielen* des Unterrichts besitzt in der (Fach-)Didaktik seit langem eine hervorgehobene Stellung. Die geisteswissenschaftliche bzw. bildungstheoretische Didaktik hob den übergeordneten Status von Bildungszielen durchweg hervor, und auch für spätere, etwa lerntheoretisch ausgerichtete Formen von Didaktik spielte die Frage nach Lernzielen eine wichtige Rolle. An der Bedeutung von Zielen ändert sich nichts, wenn nun nach Unterrichtsqualität gefragt wird, »denn Aussagen über die Güte und Angemessenheit ausschlaggebender Unterrichtsziele und -methoden lassen sich immer nur im Hinblick auf spezifische Ziel machen.«²⁶ Geht die Bestimmung von Unterrichtszielen damit einerseits der Qualitätsfrage voraus, so können Ziele im religionspädagogischen Bereich andererseits selbst der Qualitätsfrage unterworfen werden.

Trotz nicht zu übersehender positioneller Unterschiede kann weithin von Übereinstimmung darüber ausgegangen werden, dass die Ziele von Religionsunterricht sowohl theologisch als auch pädagogisch verantwortet sein müssen. Ähnliches gilt für die Angemessenheit religionsunterrichtlicher Ziele hinsichtlich der Situation von Unterricht, der Schule usw. Stärker umstritten ist die Frage, ob nur im empirischen Sinne ausweisbar erreichbare Ziele sinnvoll sind oder ob es für den Religionsunterricht auch Ziele geben können soll, deren Realisierung sich mit den – jedenfalls derzeit – verfügbaren Methoden nicht überprüfen lassen. Klar ist gleichwohl, dass ein Unterricht, dessen Effektivität sich jeder Überprüfung entzieht, kaum plausibel genannt werden kann. Damit sind zumindest einige Hinsichten benannt, in denen die Qualität religionsunterrichtlicher Ziele erörtert werden kann.

Wenn hier die *Inhalte des Unterrichts* eigens und damit in relativer Selbstständigkeit hervorgehoben werden, so entspricht dies nicht einer Rückkehr zu einem Bildungs- oder gar, wie es im 19. Jahrhundert hieß: Memoriermaterialismus. Dass materiale Bildungsauffassungen allein nicht zureichen, ist inzwischen allgemein akzeptiert, aber dasselbe gilt auch für bloß formale Bildungstheorien, wie sie mit manchen Kompe-

25 Zum weiteren Zusammenhang vgl. *Friedrich Schweitzer*, *Religionspädagogik*, Gütersloh 2006, bes. 137ff.

26 *Andreas Helmke*, *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*, Seelze³2004, 20f.

tenzformulierungen verbunden sein können. Im Bereich der Religionspädagogik jedenfalls gilt, dass Inhalte sich nur in begrenztem Maße wechselseitig austauschen lassen und dass eine wie auch immer verstandene »religiöse Kompetenz« zumindest im Blick auf das Christentum ohne bestimmte inhaltsbezogene Kenntnisse nicht denkbar ist.²⁷ So gibt es beispielsweise keine Kompetenz im Umgang mit Bibeltexten, die nicht von der Vertrautheit mit bestimmten Schlüsseltexten abhängig wäre, usw. Zu den Inhalten können im unterrichtlichen Zusammenhang auch die eingesetzten *Medien* gezählt werden, also z.B. Schulbücher, Bildmedien usw.

Über die Frage, welche Inhalte zu einem »guten Religionsunterricht« gehören, besteht derzeit allerdings in der Religionsdidaktik nicht nur kein Konsens, sondern fehlt es bereits an einer entsprechenden Diskussion. Nachdem frühere Versuche – angefangen bei den Katechismen über die Kulturstufen-Lehrpläne des 19. Jahrhunderts bis hin zu den Strukturplänen in der Zeit der Bildungsreform der 1960er und 70er Jahre – sich im Blick auf die Herausforderungen besonders des schulischen Religionsunterrichts in der Gegenwart kaum als anschlussfähig erweisen, ist ein Neuansatz überfällig.

Die Qualität der im Unterricht eingesetzten Medien ist unter verschiedenen Aspekten diskutiert und untersucht worden: Sachangemessenheit, Kind- und Jugendgemäßheit, ästhetische Qualität, Gender-Gerechtigkeit usw. Noch wenig durchgesetzt haben sich empirische Untersuchungen etwa zur Rezeption der medialen Präsentationen, obwohl im Prinzip längst bekannt ist, dass die Inhalte (des Religionsunterrichts) nicht abgesehen von ihrer Präsentationsform eingeschätzt werden können.

Die Dimension *Personen* bezieht sich in erster Linie auf die Schülerinnen und Schüler sowie die Lehrerinnen und Lehrer, kann aber etwa auch auf die Eltern erweitert werden. Im Blick auf Kinder und Jugendliche ist die Qualität von Religionsunterricht davon abhängig, ob es gelingt, den Unterricht auf ihre Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten bzw. -bedürfnisse abzustimmen. Dabei ist nicht nur an lernpsychologisch-empirische Aspekte zu denken, sondern auch an übergreifende Fragen wie die, in welchem Maße sich die Kinder und Jugendlichen durch Unterricht und Lehrpersonen persönlich oder existentiell angesprochen und angenommen fühlen. – Hinsichtlich der Lehrerinnen und Lehrer kommen andere Aspekte von Qualität in den Blick, wie sie u.a. als Standards für die Lehrerbildung diskutiert werden:

Im Jahre 2004 hat die Konferenz der Kultusminister in Deutschland zahlreiche Einzelkompetenzen beschrieben, die vier übergreifenden

27 Dem entspricht es, wenn in den genannten Dokumenten sowohl auf evangelischer als auf katholischer Seite *inhaltsbezogene* Kompetenzen eigens ausgewiesen werden.

Kompetenzbereichen – Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren – zugeordnet sind.²⁸

Diese Kompetenzen gelten auch für den Religionsunterricht, müssen aber fachspezifisch erweitert werden, im Sinne einer fachlichen bzw. fachdidaktischen Professionalität (z.B. Umgang mit religiösen Wahrheitsfragen). Direkte und indirekte Zusammenhänge bestehen hier auch zwischen der Unterrichtsqualität und der Qualität von Lehrerausbildung und -fortbildung.

Weiterhin zu beachten ist, dass Lehrerinnen und Lehrer eigene Theorien der Unterrichtsqualität entwickeln, die im Anschluss an die sozialwissenschaftliche Terminologie als »naive« oder Alltags-Qualitätstheorien bezeichnet werden können. Wichtig ist – wie gesagt –, solche personbezogenen Qualitätstheorien nicht mit übergreifenden Qualitätsansätzen zu verwechseln.²⁹

Der Bezug auf *Prozesse* als einer übergreifenden Qualitätsdimension schließt wiederum verschiedene Aspekte ein. Zum Unterrichtsprozess gehören Kommunikations-, Arbeits- und Sozialformen sowie der Umgang mit Räumen (Raumgestaltung, Raumnutzung usw.) und Zeit (Zeitmanagement usw.). Ebenso gehören hierher aber auch religionsdidaktische Ansätze (u.a. sog. Konzeptionen: Bibelorientierung, Problemorientierung, Symboldidaktik usw.), Prinzipien und Regeln sowie (religions-)didaktische Modelle, die der Transformation von Inhalten in Themen (Themenkonstitution) dienen, etwa Didaktische Analyse oder Elementarisierung – jeweils soweit sie auf die Ausgestaltung von Unterrichtsprozessen Einfluss gewinnen.

Die im Anschluss an PISA u.a. geläufigen Outcome-Standards erfassen solche Prozesse nicht. Zugleich lässt sich aber auch nicht behaupten, es handle sich bei alledem lediglich um (religions-)pädagogische Chimären oder eine Lyrik, die angesichts der mit Outcome-Standards gemessenen Ergebnisse ohnehin zu vernachlässigen wäre. Denn erstens können, um es noch einmal zu sagen, im pädagogischen Bereich Wege und Ziele nicht gegeneinander ausgespielt werden. Und zweitens können auch Prozessfaktoren durchaus empirisch untersucht und im weitesten Sinne gemessen werden. Allerdings gilt gerade für die Dimension der Unterrichtsprozesse, dass hier im Blick auf den Religionsunterricht so gut wie keine empirischen Ergebnisse verfügbar sind.

28 Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. In: Zeitschrift für Pädagogik 51 (2005), 280–290.

29 So kann beispielsweise untersucht werden, wie »guter Unterricht« im Referendariat wahrgenommen wird. Vgl. Rudolf Englert, Was ist gelingender Religionsunterricht?, a.a.O.

4.2 Evaluation als Qualitätsmerkmal

Aus fachdidaktischer Sicht ist nach dem Gesagten festzuhalten, dass sich die Qualität von Religionsunterricht nicht allein mit Outcome-Standards, sondern nur unter Berücksichtigung der vier übergreifenden Qualitätsdimensionen (4.1) bestimmen lässt. Dies bedeutet umgekehrt keineswegs, dass die Wirkungen oder Lernergebnisse, wie sie von Outcome-Standards gemessen werden, gleichgültig wären. Die Behauptung, der Weg sei das Ziel, kann nicht meinen, man komme am besten nie und nirgends an. Die beginnende Diskussion über Standards für den Religionsunterricht ist daher zu begrüßen, auch wenn aus fachdidaktischer Sicht sogleich hinzugefügt werden muss, dass eine weiterreichende Wirkungsforschung zum Religionsunterricht z.B. auch Aspekte der allgemeinen Persönlichkeitsentwicklung sowie der ethischen Urteilsfähigkeit einschließen muss, wie sie bei den bislang vorgelegten Standards noch nicht genügend im Blick sind.

Zentral für fachdidaktische Qualitätsbestimmungen ist weiterhin, dass sich die Evaluation neben den Wirkungen und Lernergebnissen ebenso auf die vier übergreifenden Qualitätsdimensionen beziehen muss. Zuge-spitzt: Auch ein schlechter, nämlich pädagogisch problematischer Unterricht kann zu Fähigkeiten und Fertigkeiten führen, wird dadurch aber noch nicht »gut«. Darüber hinaus spielen für Lernprozesse im Bereich der Religionspädagogik bekanntlich personale Faktoren und Bindungen eine empirisch schwer abzubildende Rolle. Wenn etwa in Autobiographien, die Jahre oder Jahrzehnte später abgefasst sind, die Gestalt eines eindrucklichen Religionslehrers auftaucht, so zählt auch dies zu den Wirkungen eines »guten Religionsunterrichts«. Sinnlos wäre es gleichwohl, Kinder oder Jugendliche zu fragen, ob sie wohl noch in 30 oder 40 Jahren an diesen Unterricht zurückdenken würden.

So bleibt es am Ende wichtig, sich der Grenzen von Evaluation, von Standards und Kompetenzbeschreibungen bewusst zu werden. Um es noch einmal zu sagen: *Das Beste am Religionsunterricht lässt sich nicht mit Standards messen – aber es ist gut, wenn das, was sich messen lässt, auch tatsächlich gemessen wird.* Die Bereitschaft zur Evaluation ist selbst ein Merkmal »guten Religionsunterrichts«, auch aus fachdidaktischer Sicht.

Rudolf Englert

Die Diskussion über Unterrichtsqualität + (1) und was die Religionsdidaktik daraus lernen könnte

1 Bedingungen und Probleme der Diskussion um unterrichtliche Qualität

Die internationalen Leistungsvergleichsstudien der letzten Jahre »waren entscheidende Anstöße für eine empirische Wende in der Analyse der Bildungsqualität«¹. Kaum jemals zuvor hatten wir so viele Beiträge zur empirischen Lehr-Lernforschung, zur Entwicklung von Schul- und Unterrichtsqualität. Dabei ist man sich wieder deutlicher bewusst geworden, dass sich die Qualität einer guten Schule primär in der Qualität ihres unterrichtlichen Angebotes zeigt. Doch worin genau besteht die Qualität von Unterricht?

Empirische Grundlagen und konzeptionelle Kontroversen

In die Beantwortung der Qualitäts-Frage spielen natürlich auch pädagogische Kontroversen mit hinein. Da gibt es zum einen den Befund empirischer Studien, wonach eine inhaltlich gut strukturierte Lehrerinstruktion die kognitive Entwicklung der Schüler/innen besonders gut unterstützt. Und da gibt es zum anderen die reformpädagogisch-konstruktivistische Option für weitgehend selbstgesteuerten, entdeckenden, offenen Unterricht. Es wird darauf ankommen, hier unfruchtbare Frontstellungen zu vermeiden: weder die Lehrerinstruktion als angeblich überholten »Frontalunterricht« zu tabuisieren noch die in einem »offenen« Unterricht langfristig aufgebauten Haltungen (z.B. Kooperationsfähigkeit, Fähigkeit zu selbstständigem Arbeiten usw.) als diffuse Soft-Skills abzutun. So wären manche »Reformpädagogen« daran zu erinnern, dass die Steigerung des fachlichen Leistungsvermögens der Schüler/innen ein primäres Ziel des Unterrichts ist und dass sich Lernverfahren *auch* an diesem Ziel messen lassen müssen. Gewisse »Vermittlungsdidaktiker« hingegen sollten sehen, dass es in Schule und Unterricht eben nicht *nur* um den Erwerb fachlichen Wissens, sondern auch um die Ausbildung überfachlicher Schlüsselkompetenzen geht. Oder, noch weiter gefasst, dass über den Wert schulischer Bildung auch nach solchen Maßstäben zu urteilen ist, wie sie Hartmut von Hentig formuliert hat: Inwieweit hat

1 Cornelia Gräsel / Heinz Mandl, Qualitätskriterien von Unterricht: Ein zentrales Thema der Unterrichts- und Lehr-Lern-Forschung, in: Hans Jürgen Apel / Werner Sacher (Hg.), Studienbuch Schulpädagogik, Bad Heilbrunn ²2005, 235.

diese Bildung Heranwachsenden eine Abscheu vor Unmenschlichkeit eingepflanzt? Inwieweit hat sie dazu beigetragen, Menschen glücksfähig zu machen? Inwieweit hat sie so etwas entwickeln können wie eine »Wachheit für letzte Fragen«?²

Die Diskussion um Unterrichtsqualität hat also (mindestens) eine normative und eine empirische Dimension. Bei der *normativen* Dimension geht es letztlich um eine Vision guten Religionsunterrichts, um die »Philosophie« des Faches oder noch umfassender: um die Frage nach dem Sinn und dem Ziel religiöser Bildung unter den Bedingungen der Gegenwart. Bei der *empirischen* Dimension dagegen geht es um die Frage, welche unterrichtlichen Mittel im Blick auf bestimmte vorausgesetzte Bildungsziele als effizient gelten können. Wobei man in der empirischen Lehr-Lern-Forschung bislang am liebsten das beobachtet und gemessen hat, was sich in seiner Effizienz relativ einfach beobachten und messen lässt: die Leistungsentwicklung und den Wissensoutput von Schüler/innen. In der bisherigen Qualitätsdiskussion haben normative Überlegungen und empirische Befunde nur selten zusammen gefunden.³ Die Verbindung der beiden Perspektiven ist freilich auch nicht einfach: Die normative Frage, wie guter Unterricht, *konzeptionell* gesehen, *eigentlich* aussehen sollte, berührt große Zusammenhänge: Vorstellungen von der Beziehung zwischen Schule und Gesellschaft, vom lernenden Subjekt, von der Lehrer-Schüler-Interaktion, von der Aufgabe eines Faches im Gesamtzusammenhang schulischer Bildung usw. Die empirische Frage dagegen, was guten Unterricht – im Sinne einer bestimmten vorausgesetzten Vorstellung – ermöglicht bzw. *welche Faktoren* die Realisierung dieser Vorstellung *faktisch bewirken*, lässt sich nur dann punktgenau beantworten, wenn man sich auf bestimmte Faktorenkonstellationen konzentriert und alles andere weitgehend ausblendet. So beschränkt man sein forschendes Interesse beispielsweise auf die Frage, wie viel *Zeit* Lehrer/innen ihren Schüler/innen durchschnittlich zum Beantworten einer Frage lassen oder welche Formen nonverbalen Feed-Backs sie einsetzen. In Zukunft wäre es gleichwohl nötig, didaktische Großperspektiven mit empirischen Einzelbefunden stärker zu vermitteln – und umgekehrt.⁴

Die Relativität der Maßstäbe und die Grenzen unseres Urteils

Das macht schon deutlich: Für »Unterrichtsqualität« gibt es kein absolutes Eichmaß.⁵ Die Bestimmung unterrichtlicher Qualität hängt vielmehr in hohem Maße vom Standpunkt des Bewertenden ab. Es hat sich gezeigt: Die Korrelationen zwischen dem, was 1. Lehrerinnen und Leh-

2 Vgl. Hartmut von Hentig, *Bildung*, München 1996, 76ff.

3 Ewald Terhart hat die eher auf die normative Dimension unterrichtlicher Bildung zielende Didaktik und die auf die empirische Dimension unterrichtlicher Qualität zielende empirische Lehr-Lernforschung als »fremde Schwestern« bezeichnet; vgl. *Fremde Schwestern*. Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lernforschung, in: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 16 (2002) 77–86.

4 Welche Probleme dies für die Theoriebildung nach sich zieht, ist in der Erziehungswissenschaft schon in den 1960er und 1970er Jahren gründlich bedacht worden; vgl. z.B. Wolfgang Brezinka, *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft*. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung, Weinheim 1971.

5 Vgl. dazu die grundsätzlichen Überlegungen von Helmut Heid zur Begründbarkeit pädagogischer Qualitätsmaßstäbe: Qualität: Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen Beurteilungskategorie, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 41. Beiheft (2000), 41–51.

rer, 2. Schülerinnen und Schüler und 3. externe Beobachter für »guten Unterricht« halten, sind erstaunlich niedrig.⁶ Aber selbst innerhalb einer Gruppe mit gleicher Grundperspektivik können die Bewertungen außerordentlich stark differieren. So hat sich bei einem entsprechenden Versuch herausgestellt, dass eine Gruppe von Religions-Fachleiter/innen einer als Videomitschnitt präsentierten Religionsstunde Noten von »gut« bis »mangelhaft« gab⁷. Doch das Verständnis unterrichtlicher Qualität ist nicht nur von Position und Perspektivik des jeweils Urteilenden abhängig. Darüberhinaus spielen etwa auch folgende Punkte eine Rolle: Um *welches Unterrichtsfach* handelt es sich? Es lassen sich Maßnahmen denken, die im Chemieunterricht methodisch angezeigt erscheinen, im Religionsunterricht dagegen kontraproduktiv sind.⁸ Welchen *Zielsetzungen* sieht man das Fach verpflichtet? Gerade im Falle des Religionsunterrichts wird diese Frage ja sehr unterschiedlich beantwortet. Unter welchen *Voraussetzungen* findet der fragliche Unterricht statt? Für leistungsstarke Schüler/innen erweisen sich oft andere unterrichtliche Maßnahmen als förderlich als für leistungsschwache.

Und noch ein weiterer Aspekt zeigt die Relativität und die Grenzen des uns normalerweise möglichen Qualitäts-Urteils: Die im Unterricht zu entwickelnden Kompetenzen zielen über den Bewährungsraum Schule hinaus. Von daher kann auch der Maßstab unterrichtlicher Qualität nicht einfach identisch sein mit der in der Schule selbst demonstrierten fachlichen Leistungsfähigkeit der Schüler/innen. Ein wichtiges Kriterium muss darüber hinaus die Frage sein: »Was bewirkt der Unterricht für das Leben nach dem Ende der Schulzeit, das heißt für die Anforderungen des Berufs und des Studiums?«⁹ Wobei selbst dieser Bewährungshorizont für den Religionsunterricht noch zu eng ist. Denn hier geht es nicht nur um Berufs-, sondern in gewisser Weise um Lebensauglichkeit. Es geht um den Aufbau einer Orientierungskompetenz, die sich erst in den existentiellen Turbulenzen des real gelebten Alltags wirklich bewährt; und zwar nicht etwa dadurch, dass dieser oder jener Wissenspartikel noch abrufbar wäre, sondern dadurch, dass man in Auseinandersetzung mit den Orientierungsperspektiven geprägter religiöser Traditionen eigene Orientierungsmuster oder sagen wir: einen gewissen vorläufigen Stil des

6 Vgl. Marten Clausen, Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive?, Münster 2002.

7 Vgl. Rudolf Englert, Was ist gelingender Religionsunterricht? Die Sicht von Anwärter/innen für das Lehramt an Grundschulen, in: Dietlind Fischer / Volker Elsenbast / Albrecht Schöll (Hg.), Religionsunterricht erforschen. Beiträge zur empirischen Erkundung von religionsunterrichtlicher Praxis, Münster 2003, 226–242, hier 228.

8 Vgl. dazu die Ergebnisse der SCHOLASTIK-Studie: Franz E. Weinert / Andreas Helmke (Hg.), Entwicklung im Grundschulalter, Weinheim 1997.

9 Andreas Helmke, Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern, Seelze⁴2005, 28.

Umgangs mit lebenswichtigen Fragen ausbilden konnte – einen Stil, der sich durch eine gewisse »Expertise« auszeichnet. So könnte man gerade für den Religionsunterricht sagen, was sich im Anschluss an den geisteswissenschaftlichen Pädagogen Werner Loch für Erziehung und Bildung insgesamt feststellen lässt: Ihr eigentlicher Bewährungshorizont ist der Lebenslauf.¹⁰ Demnach wäre über die Qualität unterrichtlicher Arbeit letztlich auch erst im größeren Kontext des Schülerlebens entscheidbar. Eine solch langfristige und wohl niemals eindeutig auf bestimmte isolierbare Wirkungsgrößen zurückführbare Bildungs-Bewährung entzieht sich freilich den üblichen Formen empirischer Lehr-Lernforschung. Trotzdem sollte diese weitere Perspektive bei Überlegungen zur Qualität von Unterricht nicht völlig außer Sicht geraten. Wenn auch nüchtern hinzuzufügen ist: Es spricht wenig dafür, dass ein Unterricht, dessen kurzfristig messbare Wirkungen vergleichsweise gering sind, langfristige Effekte erzielt, die vergleichsweise stark wären.

2 Strukturelle und personale Bedingungen unterrichtlicher Qualität

Strukturelle Bedingungen

Guter Unterricht stellt den Kern einer guten Schule dar. Guter Unterricht ist umgekehrt aber auch ein Stück weit abhängig von schulischen Rahmenbedingungen (z.B. vom Schulklima, von der materiellen und räumlichen Ausstattung, von der Platzierung des Unterrichts im Stundenplan, von der Zusammensetzung der Schülerschaft usw.). Lernleistungen sind »eingebettet in die jeweilige Schulkultur der Einzelschule und hängen auch davon ab, worauf in dieser Schule Wert gelegt wird – und worauf nicht.«¹¹ Komponenten der Schulkultur, die unterrichtliche Qualität fördern, sind z.B.: eine Schulleitung, die eine gemeinsame Entwicklung pädagogischer Zielvorstellungen unterstützt, ein könnens- und leistungsorientiertes Schulklima und eine hohe Bereitschaft, die Entwicklung der Schule selbstkritisch zu reflektieren.¹²

Die Abhängigkeit unterrichtlicher Qualität von schulischen Rahmenbedingungen ist jedoch auch wiederum nicht so stark, dass nicht selbst unter relativ ungünstigen Bedingungen guter Unterricht möglich wäre.¹³ Dies muss vor allem an die Adresse jener Lehrer/innen gesagt werden, die in der Gefahr stehen, ihre Vision gelingenden Unterrichts mit dem Verweis auf ihre mit dieser Vision nicht kompatiblen Arbeits-

10 Vgl. *Werner Loch*, *Lebenslauf und Erziehung*, Essen 1979.

11 *Terhart*, *Fremde Schwestern*, a.a.O., 85.

12 Vgl. *Gräsel/Mandl*, *Qualitätskriterien von Unterricht*, a.a.O., 240f.

13 Vgl. z.B. *Andreas Helmke / Franz E. Weinert*, *Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung: Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt*, in: *Franz E. Weinert / Andreas Helmke* (Hg.), *Entwicklung im Grundschulalter*, Weinheim 1997, 246f; vgl. auch *Hans-Günther Rossbach*, *Unterrichtsqualität im 2. Schuljahr – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung*. In: *Unterrichtswissenschaft* 30 (2002) 230–245, hier: 240.

bedingungen ad acta zu legen. Wo Lehrer/innen die an einer Schule gegebenen strukturellen Bedingungen nicht als Ermöglichungs-, sondern primär als Verunmöglichungsbedingungen unterrichtlicher Arbeit interpretieren, drohen sie in eine Spirale sich immer weiter reduzierender Ansprüche – an sich selbst und an ihre Schüler/innen – zu geraten. Dann kommt es schnell auch zu Unzufriedenheit, Frustration und Nachlässigkeit. Umgekehrt hat sich gezeigt, dass jene Lehrer/innen, die ihre unterrichtliche Arbeit für die entscheidende Determinante des Lernerfolgs ihrer Schüler/innen halten, tatsächlich auch vergleichsweise hohe Lernzuwächse erzielen¹⁴. Von daher kann man sagen: Eine hohe, wenn auch nicht unrealistische Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Lehrerinnen und Lehrern ist eine wichtige Voraussetzung guten Unterrichts.

Personale Bedingungen

Auch wenn die Frage nach einem guten Lehrer und die Frage nach unterrichtlicher Qualität nicht einfach ein- und dieselbe ist:¹⁵ Guter Unterricht ist natürlich ohne gute Lehrer/innen nicht denkbar; die Lehrer/innen bleiben, auch wenn man sie heute weniger als Vermittler und stärker als Moderator/innen oder als Arrangeure von Lernprozessen betrachtet, die Hauptakteure des unterrichtlichen Geschehens: Sie hauptsächlich sind es, die es initiieren, die es auf bestimmte Ziele hin orientieren, die es durch fachliche Eingaben fundamentieren, die den Lernweg der Schüler/innen begleiten und gegebenenfalls korrigieren. In diesem Zusammenhang ist heute häufig von der »Expertise« des Lehrers, also seiner professionellen pädagogischen und fachlichen Kompetenz die Rede. Früher hätte man vielleicht einfach gesagt: Der Lehrer muss etwas von seiner Sache und er muss etwas von seinen Kindern verstehen. Und er muss natürlich vor allem auch etwas vom Prozess des Lehrens und Lernens verstehen, d.h. über ein didaktisches Konzept und ein methodisch-handwerkliches Know-How verfügen, wie sich Sache und Kind in eine produktive, Lernen anregende Beziehung bringen lassen. Gerade im Religionsunterricht ist die Einlösung dieses Postulats allerdings alles andere als einfach.

Ein Tübinger Forschungsteam um Friedrich Schweitzer und Karl Ernst Nipkow hat dies in einer der bislang wenigen religionspädagogischen Lehr-Lern-Forschungsstudien deutlich gezeigt.¹⁶ Wo man nämlich der Sache bzw. den fachlichen Erfordernissen allzu strikt Rechnung zu tragen versucht (exemplarisch: bei der Auslegung von Gleichnissen wie etwa der Parabel von den Arbeitern im Weinberg), läuft der Unterricht schnell am Kind vorbei. Man wird hinzufügen dürfen – und umgekehrt: Wo man seinen Blick ganz auf das Kind bzw. den Schüler fixiert, läuft man schnell Gefahr, die fachlichen Standards zu verfehlen. Ein Beispiel: Eine Grundschul-Referendarin, die im Religionsunterricht die Chance sieht, ihren aus sehr »schwierigen« Verhältnissen kommenden Kindern elementare soziale Kompetenzen zu vermitteln,

14 Vgl. *Jere Brophy*, Gelingensbedingungen von Lernprozessen. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung des Landes NRW, Soest 2002, 22.

15 Vgl. dazu *Helmke*, Unterrichtsqualität erfassen, 42.

16 Vgl. *Friedrich Schweitzer u.a.*, Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis, München 1995.

hebt bei der Interpretation des Gleichnisses vom »Barmherzigen Vater« (Lk 15,11–32) ganz auf die menschliche Güte dieses Vaters ab. An dessen Vergebungsbereitschaft könne man ablesen, wie Väter und wie Menschen überhaupt sein sollten. Die Fachleiterin dagegen, die ihre Aufgabe darin sieht, die fachlichen Standards zu repräsentieren, hält ihr vor, in der »Bildhälfte« stecken geblieben zu sein bzw. das Bild für die Sache selbst genommen und den nötigen Transfer auf den »Vater im Himmel« verfehlt zu haben. Die Referendarin hat für diese Beanstandung kein Verständnis und wirft der (bereits seit längerer Zeit nicht mehr selbst als Lehrerin tätigen) Fachleiterin ihrerseits vor, sie habe von der Situation heutiger Kinder und den daraus resultierenden Lernerfordernissen keine Ahnung.¹⁷ Man kann zu dieser Episode mancherlei Kommentare abgeben (etwa zum veralteten Gleichnisverständnis der Fachleiter/in usw.), die hier aber ausgespart werden sollen. Der springende Punkt ist aus meiner Sicht: Ein guter Religionslehrer kann, bei aller empathischen Einfühlung in seine Schüler/innen und dem, was diese aktuell zu »brauchen« scheinen, die Botschaft z.B. biblischer Geschichten eben doch nicht nur unter solchen Brauchbarkeitsgesichtspunkten interpretieren. Er muss sich auch als Anwalt für den Eigen-Sinn der biblischen Tradition verstehen.¹⁸

Unter dem Stichwort »personale Voraussetzungen (religions-)unterrichtlicher Qualität« könnte man einen ganzen Katalog zweifellos wichtiger pädagogischer, didaktischer und personaler Lehrerkompetenzen anführen.¹⁹ Ich möchte hier aber nur ein einziges Moment herausstellen, nämlich den Faktor »Enthusiasmus«.²⁰ Der »Enthusiasmus« des Lehrers ist ein wenig in Verruf gekommen, weil manche in ihm den idealen Humus für ein späteres Burnout sehen, im Sinne von: Enthusiasten können an der Schwerkraft der Verhältnisse nur scheitern, Realisten dagegen werden überleben. Doch Lehrer/innen, die für die von ihnen zu erschließende Sache mit einer gewissen Leidenschaft eingenommen sind, sind nach wie vor eine entscheidende Grundlage für den Aufbau von Schülermotivation und damit auch für unterrichtliche Qualität. Dies gilt ganz besonders für den Religionsunterricht. Lehrer/innen sollten Vorbilder an intellektueller Neugier, an der Freude voranschreitenden Entdeckens, an Bereitschaft zum immer wieder neuen Perspektivenwechsel sein. An ihnen sollten Heranwachsende erleben können, was das heißt: sich nicht mit einfachen Antworten zufrieden zu geben, sich immer wieder an den Antworten Anderer zu messen, aus der biblischen Tradition zu schöpfen, Theologie zu treiben usw.

17 Vgl. *Rudolf Englert u.a.*, Innenansichten des Referendariats. Wie erleben angehende Religionslehrer/innen an Grundschulen ihren Vorbereitungsdienst? Eine empirische Untersuchung zur Entwicklung (religions-)pädagogischer Handlungskompetenz, Münster 2006 (im Erscheinen).

18 Vgl. dazu a. *Burkard Porzelt*, Bibeldidaktik in posttraditionalen Zeiten, in: *Religionspädagogische Beiträge* 49/2002, 33–48, hier: 44ff.

19 Vgl. dazu etwa die 88 Standards von *Fritz Oser*, Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen, in: *Fritz Oser / Jürgen Oelkers* (Hg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme*, Zürich 2001, 215–342.

20 Vgl. dazu *Helmke*, Unterrichtsqualität erfassen, a.a.O., 51.

3 Ausgewählte Kriterien religionsunterrichtlicher Qualität

In der Religionspädagogik hat es immer wieder rege Diskussionen darüber gegeben, wie religiöses Lernen konzeptionell angelegt sein müsste, um zukunftsfähig zu sein (normative Qualitäts-Dimension). Untersuchungen über die tatsächlichen Wirkungen bestimmter Formen religiösen Lernens (empirische Qualitäts-Dimension) hingegen gibt es nur sehr wenige. Deshalb soll hier im Folgenden die empirische Qualitäts-Dimension in den Vordergrund gestellt werden. In diesem Bereich gibt es anderen Fächern und Fachdidaktiken gegenüber einen gewissen Aufholbedarf.

Eines der wichtigsten Ergebnisse empirischer Qualitätsforschung ist sicherlich, »dass erfolgreiche Schulklassen ... durch sehr unterschiedliche Profile des Unterrichts, der Lehrer-Schüler-Interaktion und der Klassenführung gekennzeichnet sein können.«²¹ Wenn man sich best-practice-Beispiele anschaut, dann gibt es eben kein gleichförmiges Muster, das sich in allen Beispielen wieder finden ließe.²² Kann aber in Abhängigkeit von diversen Variablen Verschiedenes gut sein, dann muss von unterrichtlicher Qualität sehr differenziert gesprochen werden. Dies ist bei den im Folgenden angeführten Merkmalen stets mit zu bedenken. Zudem handelt es sich bei diesen Merkmalen nur um eine Auswahl der Punkte, die ich im Blick auf den Religionsunterricht für besonders relevant und diskussionswürdig halte.

Qualitätsmerkmal »Ziel- und Kompetenzorientierung«

In den von den Katholischen Bischöfen herausgegebenen Kirchlichen Richtlinien zu Bildungsstandards heißt es lapidar: »Die Qualität von Unterricht bemisst sich daran, ob er seine Ziele verwirklicht.«²³ Das setzt voraus, dass der Religionsunterricht klare Ziele hat und verfolgt. Religionsunterrichtliche Bildungsstandards setzen genau an diesem Punkt an. Sie geben ein verbindliches Kerncurriculum vor und zielen auf so etwas ab wie eine »religiöse Grundbildung«²⁴. Man soll in Zukunft klarer sagen können, »was Schülerinnen und Schüler können sollen, nachdem sie zehn oder zwölf Jahre am Religionsunterricht teilgenommen haben«²⁵. Derartige fachliche Zielperspektiven sollen dem Stan-

21 Ebd., a.a.O., 45.

22 Andreas Helmke / Franz E. Weinert, Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung, a.a.O., 250f.

23 Die deutschen Bischöfe, Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5–10 / Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss), Bonn 2004, 30.

24 Vgl. dazu Martin Rothgangel / Dietlind Fischer (Hg.), Standards für religiöse Bildung? Zur Reformdiskussion in Schule und Lehrerbildung, Münster 2004, 13–118 (insb. die Beiträge von Pirner, Lindner und Heumann).

25 Die deutschen Bischöfe, Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen (hrsg. v. Sekretariat d. dt. Bischofskonferenz), Bonn 2005, 16.

dard-Konzept entsprechend nicht als Kanon zu vermittelnder Inhalte, sondern als Spektrum von den Schüler/innen zu entwickelnder Kompetenzen beschrieben werden. Zur Dimensionierung des komplexen Konstrukts der »religiösen Kompetenz« hat Ulrich Hemel ein mittlerweile breit rezipiertes Modell entwickelt.²⁶ Ich selbst schlage vor, bezogen auf die spezifischen Möglichkeiten religiösen Lernens in Schule und Unterricht, fünf Kompetenzbereiche zu unterscheiden: 1. *Christentums- und religionskundliches* Orientierungswissen, 2. *Theologische Frage-, Argumentations- und Dialogfähigkeit*, 3. *Spirituelles* Wahrnehmungs- und Ausdrucksvermögen, 4. *Ethische* Begründungs- und Handlungsfähigkeit und 5. *Existentielle* Aneignungsfähigkeit (d.h. die Fähigkeit, das Anregungspotential religiöser Traditionen und Ausdrucksformen für eigene Suchbewegungen zu nutzen).²⁷ Guter Religionsunterricht müsste imstande sein, die religiöse Kompetenz der Schüler/innen in allen genannten Bereichen erkennbar voranzubringen. Solcher Religionsunterricht hätte sich vor allem auch durch ein qualifiziertes kognitives Anspruchsniveau auszuzeichnen: Er ist intellektuell herausfordernd (und nicht langweilig, überredundant und unterfordernd), er arbeitet mit sog. »higher order questions« (die z.B. dazu motivieren, Zusammenhänge herzustellen, Konsequenzen zu reflektieren, Vergleiche anzustellen usw.) und stimuliert die Schüler/innen zu eigenen Problemlösungen; auch schwächere Schüler sollten dabei erfahren, dass ihre Beiträge wichtig sind.

Qualitätsmerkmal »Schülerorientierung«

Obwohl die Konzeptionen des Religionsunterrichts seit den 1970er Jahren durchgängig »schülerorientiert« sein wollen, hat die Tübinger Studie zu »Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie« gezeigt, dass das reale Verhalten von Lehrer/innen dieser löblichen Intention keineswegs immer entspricht bzw. dass es wohl doch schwieriger ist, religionsunterrichtliche Inhalte wirklich »schülerorientiert« zu bearbeiten, als man sich dies gemeinhin denkt.²⁸ Schülerorientiertes Arbeiten setzt nämlich zunächst einmal voraus, dass Lehrer/innen ein einigermaßen klares Bild von den Deutungsmustern haben, die die Schüler/innen in den Unterricht mitbringen – und die möglicherweise ihr Verständnis ganz bestimmter anzusprechender Konzepte behindern. Auch wenn im Religionsunterricht die Dinge zweifellos etwas anders liegen als z.B. im naturwissenschaftlichen Unterricht, wo mitunter idealtypisch unterschieden wird zwischen vom Lehrer repräsentierten »target-conceptions« (zielführenden Konzepten) und auf Seiten der Schüler/innen anzutreffenden »miss-

26 Vgl. *Ulrich Hemel*, Religionspädagogik im Kontext von Theologie und Kirche, Düsseldorf 1986, 54ff.

27 Ausführlicher dazu *Rudolf Englert*, Bildungsstandards für »Religion«. Was eigentlich alles wissen sollte, wer solche formulieren wollte: Religionspädagogische Beiträge 53 (2004) 21–32, hier: 27ff.

28 Vgl. *Schweitzer u.a.*, Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie, a.a.O.

conceptions« (Fehlkonzepten), ist doch auch in religiösen Lernprozessen darauf zu achten, dass neu eingebrachte »innovative« Sichtweisen (z.B. über die mythologische Struktur der biblischen Urgeschichte) nicht einfach unverbunden neben das von den Schüler/innen mitgebrachte Alltagswissen treten (Beispiel: wonach Gott die Welt in sieben Tagen »gemacht« hat). Innovative Konzepte können vielmehr nur dann langfristig erfolgreich angeeignet werden, wenn dies in aktiver Auseinandersetzung mit den die Thematik bisher bestimmenden Konzepten geschieht (hier also einer bestimmten Auffassung des »Sieben-Tage-Werks«). Mit einer bloßer Vermittlung der vermeintlich »richtigen« Sichtweise ist also noch keineswegs genug geleistet. In diesem Punkt haben die Vertreter einer konstruktivistischen Didaktik sicherlich Recht: Wo vermittelt wird, hat produktives Lernen unter Umständen noch gar nicht angefangen.²⁹ Guter Religionsunterricht interessiert sich daher für die individuellen religiösen »Konstrukte« der Schüler/innen und arbeitet *mit* diesen: Er eröffnet den Schüler/innen Deutungs- und Aneignungsspielräume, er schafft Raum für kreative Auslegungen und Arbeiten und würdigt eigenständige Sichtweisen.

Qualitätsmerkmal »Strukturiertheit«

Als sehr wichtig hat die Forschung zur Unterrichtseffektivität bzw. zur Unterrichtsqualität den Faktor »Strukturierung« erwiesen.³⁰ Dieser impliziert beispielsweise: Herausstellen von Hauptideen, Vernetzung neuer Inhalte mit bereits aufgebauten Wissens-Komponenten, Strukturierung des Lernstoffs durch aufmerksamkeitsregulierende Hinweise, aber auch eine prägnante und klare Ausdrucksweise des Lehrers. Was könnte nun »Strukturierung« im Religionsunterricht bedeuten? In der bereits erwähnten bischöflichen Verlautbarung zum Religionsunterricht heißt es, dass dieser zukünftig »mit noch größerem Nachdruck« auf die »Vermittlung von strukturiertem und lebensbedeutsamem Grundwissen«³¹ abzielen solle. Hier wird gesehen, dass die Erosion religiöser Hintergrunderfahrungen auf Seiten der Schüler/innen die Gefahr nach sich zieht, dass im Religionsunterricht angebotenes Wissen im Aggregatzustand der Atomisierung verbleibt und von den Schüler/innen ohne besondere Unterstützung nicht mehr zu etwas halbwegs Kohärentem verbunden werden kann. Deshalb ist es von zunehmender Wichtigkeit, Grundperspektiven, »rote Fäden«, »kognitive Landkarten« usw. herauszuarbeiten bzw. Schüler/innen zur eigenständigen Herausarbeitung solcher Perspektiven zu befähigen. Wie die Generierung vernetzten religiösen Wissens in verschiedenen Jahrgangsstufen am besten gefördert

29 Zum Ansatz einer konstruktivistischen Religionspädagogik vgl. *Hans Mendl* (Hg.), *Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch*, Münster 2005.

30 Vgl. dazu *Helmke/Weinert*, *Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung*, a.a.O., 247ff; s.a. *Hilbert Meyer*, *Was ist guter Unterricht?*, Berlin 2004, 25ff.

31 *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*, 18.

werden kann, wäre noch zu untersuchen. Hilfreich, so ist zu vermuten, dürften z.B. sein: die Erschließung inter-thematischer und inter-textueller Bezüge, die Schaffung produktiver Redundanzen i.S. »wieder-holenden« Lernens oder auch die Rekonstruktion der eigenen Lerngeschichte im Umgang mit einer bestimmten Fragestellung. Auf solchen Wegen könnte dann vielleicht auch deutlicher werden, was die Religion als spezifischen Wirklichkeitszugang bzw. als eigenständige Domäne ausmacht und etwa von Ethik oder Philosophie unterscheidet.³²

Qualitätsmerkmal »Lernkultur«

Untersuchungen lassen erkennen, dass methodischer Variationsreichtum offenbar keine Stärke deutscher Schulen darstellt.³³ Vielmehr »zeigte sich eine Dominanz eines fragend-entwickelnden Unterrichts, der relativ eintönig angewendet wird und keine optimale Unterstützung von kognitiven Lernprozessen bietet«³⁴. Verbesserungsbedarf gibt es offensichtlich auch im Bereich des Lehrer-Feed-Backs, denn vielfach erhalten die Schüler/innen zu wenig Rückmeldung über die Qualität ihres Wissens.³⁵ Dass es an qualifizierten Lehrerreaktionen oft fehlt, gilt meinem Eindruck nach durchaus auch für den Religionsunterricht. Anspruchsvoller Religionsunterricht braucht Lehrer/innen, die differenziert, aber nicht diskriminierend auf Schülerbeiträge reagieren; die weder nur solche Antworten berücksichtigen, die auf der Linie der Lehrerperspektivik liegen (ein in untersuchten Fächern immer noch verbreitetes Übel³⁶), noch einfach unterschiedslos alles loben und »schon ganz gut« finden. Durch ein differenziertes Feed-Back machen Lehrer/innen deutlich: Es ist auch im Bereich der Religion keineswegs alles, was sich denken und sagen lässt, gleich richtig, sondern es gibt durchaus qualitative Unterschiede z.B. hinsichtlich des Aspektreichtums, des Differenzierungsgrads oder der argumentativen Entfaltung religiöser Sichtweisen. Zur religionsunterrichtlichen Lernkultur gehören mithin auch der Aufbau eines anspruchsvollen Diskursklimas und der Widerstand gegen eine bloß subjektivistische Bauchrednerei. Ob Religionsunterricht mehr oder we-

32 Zur Besonderheit der Religion als eigenständiger Domäne vgl. etwa Schleiermachers Rede »Über das Wesen der Religion«: *Friedrich Schleiermacher*, Reden über die Religion, Stuttgart 1977 (1799), 27ff; s. dazu a. *Dietrich Benner*, Erziehung – Religion, Pädagogik – Theologie, Erziehungswissenschaft – Religionswissenschaft. Systematische Analysen zu pädagogischen, theologischen und religionspädagogischen Reflexionsformen und Forschungsdesiderata, in: *Engelbert Groß* (Hg.), Erziehungswissenschaft, Religion und Religionspädagogik, Münster 2004, 9–50, insb. 43.

33 Nach *Hartmut Ditton* kann man den »Nachweis einer erstaunlichen Variationsarmut des Unterrichts an deutschen Schulen« sogar »das vermutlich bestgesicherte Ergebnis der Forschung« nennen: Unterrichtsqualität – Konzeptionen, methodische Überlegungen und Perspektiven, in: *Unterrichtswissenschaft* 30 (2002) 197–212, hier: 198.

34 *Gräsel/Mandl*, Qualitätskriterien von Unterricht, 244.

35 Vgl. ebd.

36 Vgl. ebd.

niger gut ist, entscheidet sich auch daran, ob er ein »epistemisches« Klima erzeugt oder aber ein Klima geistiger Nachlässigkeit, in dem die Schüler/innen zur Vermeidung höherer kognitiver Niveaus tendieren.

Qualitätsmerkmal »Unterrichtsatmosphäre«

In der Pädagogischen Psychologie gibt es einen eigenen Forschungszweig, der sich mit dem Unterrichtsklima befasst.³⁷ »Mit dem Begriff Klima bzw. Unterrichtsklima wird die humane Qualität der Lehrer-Schüler- und der Schüler-Schüler-Beziehungen beschrieben.«³⁸ Die Auswirkungen des Unterrichtsklimas auf die Schulleistung sind empirischen Studien zufolge allerdings eher gering.³⁹ Möglicherweise stellen sich diese Zusammenhänge im Religionsunterricht etwas anders dar. So hat eine Untersuchung mit Religions-Referendar/innen gezeigt, wie sehr diese das Gelingen ihrer Unterrichtsvorhaben von der jeweils herrschenden Unterrichtsatmosphäre abhängen sehen.⁴⁰ Ob bestimmte Impulse das Interesse der Klasse finden, hat im Religionsunterricht vielleicht stärker als in anderen Fächern damit zu tun, dass die Unterrichtsatmosphäre die Aktivierung bestimmter Dispositionen begünstigt: zum Beispiel die Bereitschaft, in einer Stilleübung einem Geräusch zu lauschen oder in einem Unterrichtsgespräch eine bestimmte biographische Episode zu erzählen. Wo diese Voraussetzungen nicht gegeben sind und der Religionsunterricht unter atmosphärischen Störungen und Turbulenzen zu leiden hat, ist sein »Erfolg« dementsprechend wohl auch stärker gefährdet als in vielen anderen Fächern. Erfahrungsgemäß gelingt es Religionslehrer/innen in vielen Klassen, durch persönliches Engagement und stilbildende Maßnahmen mit der Zeit Bedingungen zu schaffen, unter denen eine Bearbeitung religiöser Fragen und persönlicher Problemlagen gut möglich ist. An diesen Punkt erweisen sich Wohlwollen, Takt, Geduld und Humor als unerlässliche menschliche Qualitäten des Lehrers, deren Ausfall durch noch so viel fachliches Know-What und Know-How nicht zu kompensieren sein dürfte.

Qualitätsmerkmal »Umgang mit Theologie«

Die fachwissenschaftliche Kompetenz von Lehrer/innen hat auf die Leistungsentwicklung ihrer Schüler/innen keinen signifikanten Einfluss. Dies ist jedenfalls der Befund einer Reihe empirischer Studien. So war etwa im untersuchten Mathematikunterricht »der Lernerfolg zwischen fachfremd und nichtfachfremd unterrichteten Schülern gleich hoch«⁴¹. Auf diesem Hintergrund hält Hilbert Meyer ein Kriterium wie »fachliche

37 Vgl. in unserem Zusammenhang z.B. *Ferdinand Eder*, Unterrichtsklima und Unterrichtsqualität, in: *Unterrichtswissenschaft* 30 (2002) 213–229.

38 *Meyer*, Was ist guter Unterricht, 47.

39 Vgl. *Eder*, Unterrichtsklima, 220.

40 Vgl. *Englert u.a.*, Innenansichten des Referendariats.

41 Vgl. *Meyer*, Was ist guter Unterricht, 65 (unter Bezug auf *Helmke/Jäger* 2002).

Korrektheit« nicht für ein wirklich brauchbares Gütekriterium, zumal es meist schwierig sei, »überhaupt herauszubekommen, was die aktuell gültige korrekte fachwissenschaftliche Aussage ist«⁴². Er meint deshalb, »dass es für die Sicherung des Lernerfolgs der Schüler ausreichen muss, wenn sich der Lehrer darum bemüht, die in den Lernplänen, Fachdidaktiken und Schulbüchern von kompetenten Fachleuten getroffenen Klärungen zu übernehmen, um sie möglichst korrekt in den Unterricht einzubringen.«⁴³ Diese Auffassung halte ich für fragwürdig, ganz besonders im Blick auf den Religionsunterricht. Denn hier, so scheint mir, schlägt ein souveränes Vertrautsein mit der »Sache«, anders vielleicht als im Mathematikunterricht, bereits auf elementare Grundaussagen hin durch; ebenso treten auch fundamentale theologische Unsicherheiten, z.B. was den Status religiöser Aussagen, den Charakter des Verhältnisses von Immanenz und Transzendenz oder den Umgang mit diversen theologischen Verlegenheiten anbelangt (Interpretation biblischer Schöpfungserzählungen, Wundergeschichten usw.), keineswegs erst in einem Unterricht auf wissenschaftspropädeutischem Niveau hervor, sondern machen sich im Gegenteil gerade und besonders im Unterricht mit jüngeren Schüler/innen bemerkbar. Was einen guten fachlichen Umgang mit Theologie ausmacht, hat Werner Tzscheetzsch in einer Reihe von Anforderungen zu formulieren versucht, z.B.: (Guter) Religionsunterricht ist »theologiegeleitet, aber nicht theologiekundlich«, er orientiert, aber indoktriniert nicht, er »erörtert Glauben polyperspektivisch, nicht eindimensional«⁴⁴. Ich möchte zu diesen wichtigen Perspektiven noch einen weiteren Punkt hinzufügen: Guter Religionsunterricht unterstützt das Verständnis der für den Lernbereich »Religion« zentralen Konzepte, das heißt solcher Konzepte, die die Spezifik des religiösen Wirklichkeitszugangs verdeutlichen. Religion konzipiert die Welt im Dialog mit einem geglaubten Gott und seinen Offenbarungen, Zeichen und Spuren (wie auch immer das Zueinander von Immanenz und Transzendenz theologisch dann genau bestimmt wird). Hier müsste guter Religionsunterricht sein inhaltliches Zentrum haben.⁴⁵

Qualitätsmerkmal »Gestaltcharakter«

Guter (Religions-)Unterricht darf nicht einfach als die Summe einzelner Qualitätsmerkmale gedacht werden. Dies ist ähnlich wie bei guten Lehrer/innen. Auch ein guter Lehrer ist nicht einfach die Summe einzelner Kompetenzen. Offensichtlich hat Unterricht so etwas wie »Gestalt-

42 Ebd.

43 Ebd., a.a.O., 66.

44 Werner Tzscheetzsch, Was macht die Qualität von Religionsunterricht aus?, in: Eckhard Nordhofen / Klaus Schimmöller / Thomas Sternberg (Hg.), Religionsunterricht macht Schule stark. Qualität entwickeln in Schule und Religionsunterricht, Münster 2001, 15–20, hier 15.

45 In diesem Sinne argumentiert auch Karl Ernst Nipkow, Perspektiven der Lehrplanreform für die Zukunft: Der Evangelische Erzieher 45 (1993) 532–545.

charakter«. Das heißt über die diversen Einzelzüge hinaus muss ihm so etwas wie eine innere Stimmigkeit zukommen, eine Qualität jedenfalls, welche die Einzelzüge zu etwas Ganzem integriert. Man darf sich guten (Religions-)Unterricht demnach nicht einfach als eine Summe empirisch erforschter Einzelfaktoren vorstellen. Ein solcher variablenorientierter Ansatz ist allein nicht zielführend, denn Unterricht wird »nicht von Variablen veranstaltet, sondern von Personen, die jeweils ein individuelles Gesamtmuster, eine Konfiguration unterschiedlicher Facetten repräsentieren.«⁴⁶

4 Schlussbemerkung: Anscheinend Unvereinbares vereinen

Guter (Religions-)Unterricht erfordert, dass sich Lehrer/innen in »Balanierungsaufgaben« einüben.⁴⁷ Nicht selten gilt es zu vereinen, was zunächst vielleicht unvereinbar scheint. Als erfolgreich erweist sich ein Unterricht, »bei dem der Lehrer eine aktiv-gestaltende Rolle spielt und durch den zugleich ein hohes lernorientiertes Aktivitätsniveau der Schüler erreicht wird«⁴⁸. Beides ist wichtig. Ein wirklich vermittlungstarker, sachorientierter Unterricht muss auch »schülerorientiert« sein – weil er sonst die Aneignungsvoraussetzungen der Schüler/innen verfehlt und »träges Wissen« produziert; und ein stark auf die Selbsttätigkeit der Schüler/innen setzender Unterricht lebt von der fachlichen Expertenschaft des Lehrers – weil die für »autonomes Arbeiten« erforderlichen fachlichen Kompetenzen erst in Schüben entwickelt werden müssen. Dies zeigt noch einmal: Unvereinbar mit unterrichtlicher Qualität ist vor allem didaktischer Dogmatismus.

46 Helmke, Unterrichtsqualität erfassen, a.a.O., 20.

47 Vgl. dazu Meyer, Was ist guter Unterricht, a.a.O., 166ff.

48 Weinert/Helmke, Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung, a.a.O., 471.

Handwerker, Künstler, Meister

Eine Problemstudie zum Erwerb eines professionellen Habitus

Gibt es eine »Meisterlehre« für den Beruf des Lehrers oder Religionslehrers? Diese Frage, ob und, falls ja, auf welche Weise die berufliche Professionalität eines Religionslehrers erlernbar ist, hängt von verschiedenen Vorentscheidungen ab: Was versteht man unter »gutem« Unterricht? Welche Kompetenzen benötigen Lehrende, um einen solchen »guten« Unterricht zu realisieren? Und vor allem: Wie und wo kann man eine berufsorientierte Professionalität lernen? Erst nach der Klärung dieses Gesamtzusammenhangs können Folgerungen für »Kunstregeln guten Unterrichtens« formuliert werden.

1 Der Lehrer – Handwerker oder Künstler?

1.1 Eine problematische Antinomie

Die Fragestellung, ob der Lehrer eher als Handwerker oder als Künstler bezeichnet werden kann, enthält einige reizvolle Implikationen. Beide Vorstellungen erscheinen nicht unproblematisch. Ist das Handwerk des Lehrers zur Gänze erlernbar – z.B. in Form exakt operationalisierbarer Standards? Hätte ein wissenschaftliches Studium innerhalb einer solchen Berufsvorstellung (vom Lehrling über den Gesellen zum Meister) noch einen Platz? Die Alternative klingt verlockender: Hier wird dem Lehrerberuf eine künstlerische Qualität zugesprochen; das klingt weit kreativer, ist allerdings auch weniger fassbar und könnte im Extremfall einen Verzicht auf didaktische Ausbildung bedeuten.

Die Alternative »Kunst« oder »Handwerk« enthält allerdings eine nicht unproblematische Antinomie: Von einem künstlerischen Anspruch aus könnte man auf die Benennung klarer Basiskompetenzen verzichten und die Berufsqualität auf den Faktor »Begabung« oder »Einstellung« (bzw. den »pädagogischen Eros«) reduzieren wollen. Die Akzentuierung des Handwerklichen hingegen führt zu einer weit stärkeren Operationalisierung des für den Beruf Notwendigen, läuft aber Gefahr, zu einer Abbilddidaktik zu verkommen: (im Sinne von: das Handwerkszeug von einem Meister lernen) – ein Vorwurf, der ja gelegentlich gegenüber den Anforderungen des Referendariats formuliert wird.¹

1 Vgl. E. Terhart (Hg.), *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland*, Weinheim/Basel 2000.

Aufgabe wird also sein, beides sowohl zu differenzieren und zu kombinieren als auch zu kontextualisieren. Denn ebenso wenig wie es eine zeitlose Vorstellung von einem »guten« Lehrer und den nötigen Berufsqualifikationen gibt, kann auch eine Meisterlehre des Religionsunterrichts nur vor dem Hintergrund der jeweiligen Zeitkontexte entwickelt werden.

1.2 Lehrerbildung im Wandel der Zeiten

Bevor im 19. Jahrhundert Lehrerseminare eingeführt wurden, war der Lehrerberuf tatsächlich ein Lehrberuf:² Man ging zu einem Schulmeister in die Lehre – und zwar bereits in sehr jungen Jahren. Die Karikatur vom »armen Dorfschulmeisterlein« spiegelt recht gut die Nöte und geringe gesellschaftliche Reputation der Lehrer wieder, die zugleich Hausmeister und Mesner waren (»Küsterschulen«), um ein halbwegs erträgliches Einkommen zu haben. Die Aufklärung motivierte ein deutlicheres pädagogisches Profil des Schulwesens und damit auch der Lehrerbildung, die freilich nach wie vor sehr pragmatisch angelegt war, wie an der Biografie eines so renommierten Pädagogen wie Ludwig Auer verdeutlicht werden kann: Nach Beendigung der Pflichtschulzeit mit 12 Jahren war er drei Jahre als Schulgehilfe tätig, besorgte noch vor dem Eintritt als 16-jähriger in das Lehrerbildungsseminar als »Schullehrling« eine Schulstelle und übernahm nach der zweijährigen Ausbildung im Lehrerseminar als 18-jähriger eigenverantwortlich den Unterricht für über 200 Schüler in einer Dorfschule.³ Waren die pädagogischen Akademien zu Beginn des 20. Jahrhunderts und später die pädagogischen Hochschulen noch stärker berufspraktisch ausgerichtet, so bedeutete der Übergang an die Universitäten den Anspruch auf eine stärker wissenschaftsorientierte Ausrichtung des Lehrerstudiums. Dass dies nicht reibungslos geschah und bis heute durchaus kritische Anfragen an die universitäre Lehrerbildung gerichtet werden, verdeutlichte der Bericht der Kommission der Kultusministerkonferenz zur Lehrerbildung in Deutschland.⁴

1.3 Handwerker – Wissenschaftler – Künstler

Dennoch wird derzeit an der universitären Fundierung eines Lehrerstudiums festgehalten. Das impliziert zunächst die Ablehnung eines Verständnisses, man könne den Lehrerberuf wie ein Handwerk erlernen. Statt eines unmittelbaren Anwendungsbezugs (»Verwendungszusammenhang«) dominieren die Beschäftigung mit der Theorie des Lehr-

2 Vgl. K. Erlinghagen, *Die Säkularisierung der deutschen Schule*, Hannover 1972, 53.

3 Vgl. Pädagogische Stiftung Cassianeum Donauwörth (Hg.), *Ludwig Auer und sein Werk*, Donauwörth 1989, 7.

4 Vgl. E. Terhart, *Perspektiven*.

berufs und das Wissen um Begründungszusammenhänge. Der Blick in die Praxis soll theoriegeleitet erfolgen (»unterrichtspraktische Studien«), die ersten praktischen Versuche im Studium werden als »Training des Ernstfalls ohne weitreichende Folgen«⁵ bezeichnet, sie dienen noch nicht als unmittelbare Berufsausbildung. Aufgabe der zweiten Phase der Lehrerbildung ist dann die berufspraktische Einführung – möglichst nicht im Gegensatz, sondern als Fortsetzung und Anwendung des in der universitären Phase erarbeiteten Theorien-Konstrukts.

Die Parameter haben sich also verschoben: vom Handwerksberuf hin zu einer akademischen Qualifikation des Lehrers. Dabei wird niemand bezweifeln, dass auch akademisch gebildete Lehrer neben allgemeinen pädagogischen und didaktischen Kompetenzen konkrete praktische benötigen: die Fähigkeit, ein sauberes Tafelbild zu erstellen, die Aufbereitung von Materialien, Kompetenz auf dem Feld der Gesprächsführung, der Umgang mit dem PC beim Erstellen von Arbeitsblättern, der Recherche im Internet oder der Noteneingabe; religionsdidaktisch: z.B. die Gestaltung eines Bodenbildes oder die Durchführung einer meditativen Übung. Freilich ist das wechselseitige Verhältnis von unterrichtspraktischem Know-How und theoretischer Grundbildung zu klären, um einerseits einen reinen Pragmatismus und andererseits eine praxisferne theoretische Fundierung zu verhindern. Ungeklärt ist bislang außerdem, welchen Stellenwert die grundlegenden Einstellungen haben, die auch Studierende benennen, wenn sie nach den Basics für einen Lehrerberuf gefragt werden: soziale Kompetenz, pädagogischer Eros, Freude im Umgang mit Kindern und Jugendlichen, zudem fachspezifisch: religiöse Verortung und Einstellung zur Kirche. Diese Faktoren sind mehr als nur die Eingangsbedingungen für ein solches Studium; sie sind von Beginn an einer Bewährungsprobe ausgesetzt, transformieren sich in der Praxis und in der eigenen Berufs- und Lebensgeschichte.

Und wo bleibt das künstlerische Element? Dieses einzufordern impliziert die Kritik an einer rein mechanistischen handwerklichen Anwendungslehre, die im Lehrerberuf entweder in einer Beschränkung auf methodisches Know-How oder in einer einfachen Operationalisierung wissenschaftlich erworbenen Wissens in die Berufspraxis hinein bestünde. Das Schreckgespenst wäre der Normlehrer, welcher ganz einfach, wie es eine Unternehmensberatungsfirma vor einigen Jahren tatsächlich einem Kultusministerium vorschlug, »nur« ministeriell vorgegebene Unterrichtsstunden abspulen müsste. Demgegenüber ist festzuhalten: Gerade im Religionsunterricht muss Raum bleiben für die profilierte Authentizität, Originalität und Kreativität des Religionslehrers.

5 B. Jendorff, Fachpraktikum Religion, München/Stuttgart 1994, 39.

2 Der Lehrer – von Meistern eingeführter Meister seines Faches?

2.1 Berufung und Ausbildung zum Meister?

»Ist doch gerade das Auslöschen des Individuellen, das möglichst vollkommene Einordnen des Einzelnen in die Hierarchie der Erziehungsbehörde und der Wissenschaften eines der obersten Prinzipien unseres geistigen Lebens.«⁶ Dieses Zitat stammt nicht aus einer deutschen Lehrprüfungsordnung, sondern aus Hermann Hesses »Glasperlenspiel«. Beschrieben wird die Berufung von Josef Knecht (nomen est omen!) in die utopische pädagogische Provinz Kastalien, die die Begabung »zur Begeisterung, zum Sicheinordnen, zur Ehrfurcht, zum Dienst am Kultus«⁷ voraussetzt. Bildungsprozesse bedeuten in diesem Kontext eine Orientierung an den Vorgaben der Tradition und an erfahrenden Mentoren und Meistern, um im paradoxen Akt der Selbstaufgabe die Vervollkommnung des eigenen Selbst zu erfahren. Die Nähe Hesses zu fernöstlichen Weisheitslehren ist evident: ein absolutes Sich-Einlassen auf die Autorität und spirituelle Spur des Meisters. Ein solches Bildungsverständnis scheint nur innerhalb einer »stabilen, ewigen und sich von selbst verstehenden Welt«⁸ zu gelingen, einem gesellschaftlichen Kontext also, dem der Wandel fremd ist. Und doch übt der Lebensweg Josef Knechts seinen Reiz aus: die radikale Bindung an Autorität und Tradition (Knecht!) scheint Kräfte freizusetzen, die zur Bildung einer sehr flexiblen und zugleich in sich stehenden Persönlichkeit führt, die, gestärkt durch die tiefe Verwurzelung in der kastalischen Ordnung und Größe, schließlich den Weg in die Welt wagt. Man könnte geneigt sein, derartige Vorstellungen auf die heutige Lehrerbildung zu übertragen: gestählt im universitären Elfenbeinturm und angeleitet von einem erfahrenen Meister (die Tradition der Lehrerbildungsseminare!) erwirbt man die Befähigung zum pädagogischen Dienst an und in der Welt.

Doch außerhalb der pädagogischen Provinz Kastalien gerät ein solches Verständnis einer Meisterbildungslehre leicht zur Karikatur: Nicht umsonst wird als eine große Schwäche der Lehrerbildung in Deutschland die Neigung zu einer Abbilddidaktik ausgemacht: Dass gerade in der zweiten Phase von den Referendaren die Abhängigkeit von den Ausbildern in ihrer Doppelfunktion als Beratern und Beurteilern bemängelt wird,⁹ sie den Unterrichtsstil des Seminarlehrers zu kopieren versuchten (und im besten Fall parallel einen eigenen Unterrichtsstil entwickelten) und insgesamt diese Phase zu sehr als Lehr- und Lernbetrieb und zu

6 H. Hesse, Das Glasperlenspiel. Versuch einer Lebensbeschreibung des Magister Ludi Josef Knecht samt Knechts hinterlassene Schriften, in: H. Hesse, Die Romane und die großen Erzählungen, Bd. 7, Frankfurt a. M. 1988, 8.

7 Ebd., 55.

8 Ebd., 156.

9 Vgl. Hans Mendl (Hg.), Netzwerk ReligionlehrerInnen-Bildung, Donauwörth 2002, 64–67.

wenig als Studierstätte »von Erwachsenen für Erwachsene« betrachtet werde.¹⁰ Trotzdem: Was spricht dagegen, auch den Beruf des Lehrers als die Einführung in eine gesicherte autoritätstradierte Professionalität zu verstehen, da doch überzeitliche Determinanten der pädagogischen Arbeit gelingenden Unterrichtens, guten Unterrichts auszumachen sind? Ich meine, die Bedingungen des Unterrichts selbst sind ein starkes Gegenargument; das muss begründet werden.

Wer eine Meisterschule des Unterrichts schreiben will, muss zunächst einmal angeben, was denn ein »guter« Unterricht, respektive Religionsunterricht ist; da andere Beiträge in diesem Band diese Thematik vertieft aufgreifen, fasse ich mich kurz. Ein Blick in die Geschichte der Religionspädagogik zeigt, dass die Frage nach der angemessenen Gestalt des Religionsunterrichts im Wandel der Zeiten durchaus unterschiedlich gesehen wurde; eine überzeitliche, stabile Ordnung wie in Hesses Kastalien kann in der Geschichte der Schule und des Religionsunterrichts eben gerade nicht vorausgesetzt werden. Unterschiedliche Konzepte eines »guten«, weil zeitgemäßen Religionsunterrichts bedingen dann auch verschiedene Kompetenzen, die ein Lehrer benötigt, um diesen erfolgreich zu gestalten.¹¹ Von da aus wird man vorsichtig mit überzeitlichen Aussagen zur allgemeinen oder fachbezogenen Unterrichtsqualität und damit auch zu den Möglichkeiten einer längerfristig tradierbaren Meisterlehre. Auch die Ergebnisse der SCHOLASTIK-Studie zeigen: »Erfolgreicher Unterricht kann auf sehr verschiedene, aber nicht beliebige Weise realisiert werden.«¹² Offensichtlich wird »für die Entwicklungseffektivität des Unterrichts nicht irgendein ominöser ›Einheitslehrer‹ oder ›Tugendkatalog‹ des erfolgreichen Lehrers ... gebraucht ..., sondern ausgeprägte Persönlichkeiten, die sich gerade deshalb auch durch ganz unterschiedliche Merkmalskomplexe und Determinationslinien auszeichnen (können)«¹³. Der Lehrer – also doch ein kreativer Künstler?

2.2 »Guter« Religionsunterricht – abhängig von der Lehrerpersönlichkeit?

Erfolgreiche Lehrer können sich also als ausgeprägte Lehrerpersönlichkeiten in ganz unterschiedlichen Merkmalskomplexen auszeichnen; das scheint noch viel mehr für den Religionsunterricht zu gelten. Anton Bu-

10 Vgl. E. Terhart, Perspektiven, 117.

11 Vgl. H. Mendl, Tanz auf dem Seil. Religionslehrer als Rollen-Balance-Künstler, in: Religionsunterricht mit Profil. Festschrift für den Schulreferenten der Diözese Passau, Domkapitular Prälat Konrad Ernst anlässlich seines 70. Geburtstages (= prisma extra. Informationen – Schulreferat / Religionspädagogisches Seminar Passau, Passau 1/2002), 8–14, bes. 10f.

12 F. Weinert / A. Helmke (Hg.), Entwicklung im Grundschulalter, Weinheim 1997, 472.

13 J. Lompscher, Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung: Kommentar, in: F. Weinert / A. Helmke, 253–258, hier 257.

cher bündelt seine Untersuchungsergebnisse zur Rezeption und Reputation des Religionsunterrichts in Deutschland auf die beiden Merkmale »Aktivität« und »lebensnahe Themen« hin. Wenn das die entscheidenden Kriterien sind, damit der Religionsunterricht »gut ankommt«, dann impliziert das besondere methodische, aber auch hermeneutische Kompetenzen bei der Unterrichtsvorbereitung.¹⁴ Eine besondere Bedeutung spielt gerade im Religionsunterricht aber auch die personale Ebene. Denn der Erfolg und die Nachhaltigkeit des Religionsunterrichts sind entschieden geprägt von konkreten Personen, wie sowohl in religionsdidaktischen Werken postuliert¹⁵ als auch in empirischen Studien¹⁶ belegt wird. Gibt es hierfür eine Meisterschule? Ein schwieriges Feld! Denn bereits der Persönlichkeitsbegriff ist ein schwer fassbarer,¹⁷ und noch mehr die Frage, ob es so etwas wie eine »optimale« Religionslehrer-Persönlichkeit gibt und ob sie geschult werden kann oder gar darf. Dass aber beide Ebenen – die der Lehrerpersönlichkeit und die Qualität seines Unterrichts – gerade im Religionsunterricht eng miteinander verzahnt sind, also das »know how« und das »who knows« sich wechselseitig ergänzen, kann an vielen Beispielen plausibel erläutert werden: Wer keine eigene meditative Praxis hat, wird Meditation nur als Technik einsetzen, wer liturgisch beheimatet ist, dem merkt man das auch bei der Behandlung entsprechender Themen an, für wen die Bibel eine Quelle des Lebens ist, der wird eine dialogische Bibelarbeit weit intensiver betreiben können, wer Widersprüche aushalten kann, wird Dilemma-Diskussionen weit souveräner moderieren können ...

2.3 Pädagogische Provinz oder postmoderne Kontextualität?

Individualität radikal aufgeben, um über die Einordnung in die Tradition sie letztlich radikal transformiert wiederzugewinnen: Das war das Bildungsverständnis Hermann Hesses. Den Mythos auf Uniformität von Bildungsprozessen verabschieden, die Gefahr einer reinen Reproduktion von Gesellschaft über schulische Bildungsprozesse vermeiden und über subjektorientierte Bildungsprozesse in der Auseinandersetzung mit tradierten Bildungsgegenständen sowohl der Subjektwerdung des Einzelnen zu dienen als auch die Transformation der Gesellschaft angesichts radikal sich verändernder Rahmenbedingungen vorantreiben: Das sind Elemente eines modernen Bildungsverständnisses. Innerhalb eines solchen Konzepts muss auch Lehrerbildung stärker persönlichkeitsorientiert ab-

14 A. Bucher, Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart u.a. 2000, 69.

15 Z.B. J. Kunstmann, Religionspädagogik. Eine Einführung, Tübingen/Basel 2004, 202.

16 Z.B. P. Kliemann / H. Rupp (Hg.), 1000 Stunden Religion. Wie junge Erwachsene den Religionsunterricht erleben, Stuttgart 2000, 15–17. 25.

17 Vgl. H. Mendl (Hg.), Netzwerk, 28f. 70.

laufen, um den vielfältigen Herausforderungen postmoderner Pluralität gerecht zu werden. »Der Lehrer ist ein Nebenprodukt der Institution Schule. Er reproduziert, was man ihm beigebracht hat«,¹⁸ kritisiert der Befreiungspädagoge Paulo Freire (1921–1997) das »Bankierskonzept« von Bildung und Erziehung. Sein pädagogischer Ansatz ist stark politisch und befreiungstheologisch geprägt; er trägt in seinem pädagogischen Kern meines Erachtens aber auch in Zeiten, in denen in der Schulpädagogik ohne ideologische Vorbehalte nach neuen Wegen Ausschau gehalten wird: Nur ein Lehrer, der in der Lage ist, mit wachem Bewusstsein die Bedingungen seines Berufsfeldes im Kontext gesellschaftlicher Herausforderungen und eigener Ressourcen zu reflektieren, wird auch seinen Schülerinnen und Schülern Freiräume für eigene Entfaltung und Kreativität ermöglichen. Deshalb spricht Freire dem Lehrer die Rolle als »Politiker und Künstler« zu. Er plädiert für Lehrer, die sich nicht nur Wissen angeeignet haben, sondern Bildungsarbeit als einen gemeinsamen Akt der Erkenntnis begreifen. Das hat auch Folgen für die universitäre Bildungsarbeit, so Paulo Freire: »Ich kann nicht nur zu den Studenten in die Seminare gehen und so tun, als ob sie leere Köpfe hätten und sie mit meinem Wissen füllen wollen. Ich glaube nicht an mein Wissen. Ich glaube an ein Wissen, das wir gemeinsam in schöpferischer Weise – durch Neugier, Wissbegier, Interesse – immer wieder neu schaffen.«¹⁹ – An Freire fasziniert nach wie vor das pädagogische Pathos, mit dem er seine Überzeugung vorträgt. Demgegenüber erscheint unsere heutige Reflexion über eine berufsorientierte Professionalität profaner. Wir würden sagen: Wir brauchen vor allem selbstreflexive Lehrpersonen. Das soll im Folgenden entfaltet werden.

3 Berufsorientierte Professionalität – die Profanität einer modernen Meisterlehre

3.1 Kompetenzmodelle beruflicher Professionalität im Bereich des Religionsunterrichts

In der Religionspädagogik gibt es rollentheoretische, personalistische und handlungstheoretische Konzepte zur Beschreibung von Religionslehrerprofessionalität,²⁰ die bei der Entfaltung konkreter Kompetenzmodelle zumeist kombiniert werden. Überblickt man die verschiedenen Kompetenzbeschreibungen in verschiedenen didaktischen Handbüchern, so wird deutlich, dass bei den verschiedenen Kompetenz-Listen genau

18 *Paulo Freire*, *Der Lehrer ist Politiker und Künstler. Neue Texte zu befreiender Bildungsarbeit*, Reinbek b. Hamburg 1981, 20.

19 *Ebd.*, 99.

20 Vgl. *H.-G. Ziebertz / S. Heil / H. Mendl / W. Simon*, *Religionslehrerbildung an der Universität. Profession – Religion – Habitus*, Münster 2005, 41f.

der eben erwähnte Aspekt dort auch eine Rolle spielt: die Lehrerpersönlichkeit.

Denn welche Kompetenzen brauchen Religionslehrer? Bereits die Würzburger Synode, das nach wie vor für den katholischen Religionsunterricht gültige Grunddokument, forderte, der Religionslehrer müsse nicht nur fachtheologisch kompetent sein, sondern darüber hinaus pädagogisch-psychologische, didaktische und spirituelle Kompetenzen aufweisen.²¹ Hans-Georg Ziebertz²² führt neben der pädagogisch-didaktischen und theologisch-religionspädagogischen als dritte die personale Kompetenz an. Ich selber differenziere zwischen Sachkompetenz, didaktischer Kompetenz, Wahrnehmungskompetenz, diagnostischer Kompetenz und Selbst- und Rollenkompetenz.²³ Was bei allen diesen additiven Modellen fehlt, ist die wechselseitige Verschränkung der verschiedenen Kompetenzbereiche, besonders die Frage, wie die pragmatischen und personalen Kompetenzen aufeinander bezogen werden können oder müssen. Und besonders auffällig: Während bei den didaktischen und fachlichen Kompetenzen genau beschrieben werden kann, wo und vor allem wie man das erlernen kann, verbleiben die Angaben für die Ebene der personalen Kompetenzen auf der Postulatsebene, besonders hinsichtlich des Lernorts Universität.

Unbestritten sind aber persönliche Entwicklungsprozesse im Laufe des Studiums und der zweiten Phase der Lehrerbildung: Bei einer empirischen Studie über Lernwege von Junglehrern haben diese (ohne danach gefragt worden zu sein!) durchwegs persönliche Bekenntnisse zu ihrem religionspädagogischen Rollenprofil und dem eigenen Selbstverständnis abgegeben und auch erläutert, wodurch diese geprägt wurden: Der institutionelle Rahmen der Lehrerbildung in der ersten und zweiten Phase spielt dabei kaum eine Rolle!²⁴

Aber vielleicht ist das insgesamt auch in Ordnung, dass dieser zentrale Bereich beruflicher Professionalität nicht von außen determinierbar und optimierbar ist? Gerade von dieser Perspektive der Lehrerpersönlichkeit aus wird die Gültigkeit eines zentralen bildungstheoretischen Postulats auch für den Bereich der Lehrer-»Bildung« nachhaltig bestätigt: Bildung ist kein Prozess der Außensteuerung, sie vollzieht sich vielmehr als ein Akt der eigenaktiven Selbstbildung. Die Frage lautet dann, welche Hil-

21 Der Religionsunterricht in der Schule, in: *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland*. Beschlüsse, Offizielle Gesamtausgabe I, Freiburg u.a. 4. A. 1976, 2.8.

22 H.-G. Ziebertz, Wer initiiert religiöse Lernprozesse? – Rolle und Person der Religionslehrerinnen und Religionslehrer, in: G. Hilger / S. Leimgruber / H.-G. Ziebertz, *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf*, München 2001, 180–200, hier 186–199.

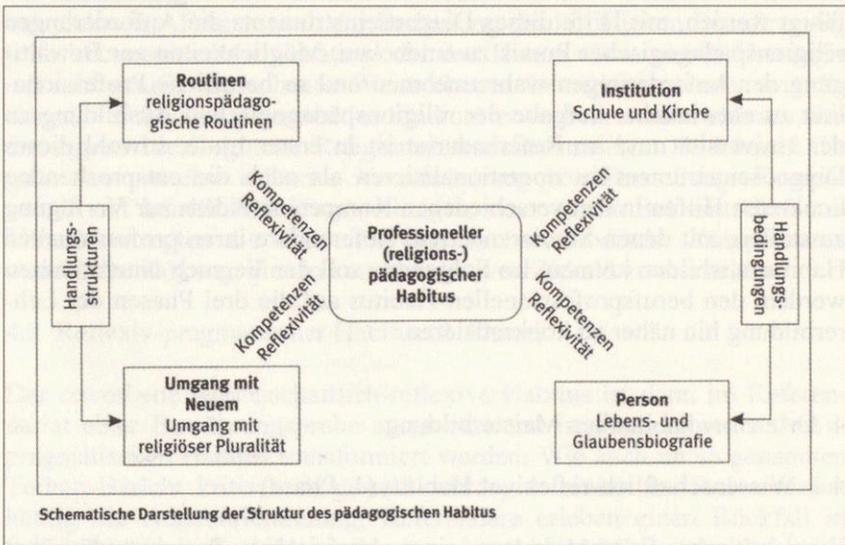
23 Vgl. H. Mendl, Spurensucher. Religionspädagogische Profilbildung von LehrerInnen, in: *Ders.*, *Netzwerk*, 47–83, hier 71–77.

24 Vgl. H. Mendl, *Spurensucher*, 67–69.

fen »Novizen« an die Hand gegeben werden können, damit sie eigene berufspersonelle Spuren finden.

3.2 Das Habitus-Modell als Diagnoseinstrument zur Berufsreflexion

Das Habitus-Modell könnte genau dieses leisten: Es bringt den Aspekt einer reflektierten Lehrerpersönlichkeit in das Feld beruflicher Professionalität ein; von seiner Anlage her ist es gedacht als Instrument, um Metaprozesse des Lehrens und Lernens fassbar zu machen. Damit könnten beide Straßengraben bezüglich des Lehrerberufs vermieden werden: einerseits eine reduktionistische Handwerksvorstellung, wo man kleinschrittig angibt, welche Kompetenzen wo und wie erlernt werden können; andererseits eine rein postulatsartige Annahmung personaler Kompetenzen, die sich dann in Studium und Ausbildung im didaktisch luftleeren Raum auflösen.²⁵



Pierre Bourdieu hat das Habitus-Modell entscheidend geprägt: »Der Habitus ist bei Bourdieu ein individueller Stil, der aus den Erfahrungen der Vergangenheit besteht, in der Gegenwart wirkt und auf Zukunft hin offen ist.«²⁶ Das Modell ermöglicht eine Vermittlung zwischen Potenzialität und Realisierung und damit, religionspädagogisch gewendet²⁷, eine

25 Vgl. H.-G. Ziebertz / S. Heil / H. Mendl / W. Simon, Religionslehrerbildung.

26 H. Mendl / S. Heil / H.-G. Ziebertz, Das Habituskonzept: Ein Diagnoseinstrument zur Berufsreflexion, in: KatBl 130 (2005), 325–331, hier 327.

27 Vgl. S. Heil, Strukturprinzipien religionspädagogischer Professionalität. Wie Religionslehrerinnen und Religionslehrer auf die Bedeutung von Schülerzeichen schließen. Eine empirisch fundierte Berufstheorie, Münster 2006.

Verbindung von Theorie und Praxis des Religionsunterrichts. Im Zentrum des Modells (siehe Schema) steht der professionelle religionspädagogische Habitus. Dieser befindet sich an der Schnittstelle zwischen den Handlungsstrukturen einerseits und den Handlungsbedingungen andererseits; er entsteht durch die Metakompetenz der Reflexivität, die zu einer verantwortbaren Ausgestaltung der zentralen Kompetenzen in den verschiedenen Bereichen führt. Die Handlungsstrukturen, nach denen die Interaktion im Berufsfeld funktioniert, ergeben sich aus der Antinomie von Routinen und dem Umgang mit Neuem, die Handlungsbedingungen aus der Antinomie von Institution und Person. Diese Struktur pädagogischen Handelns kann nun in den verschiedenen Feldern durchbuchstabiert werden. Damit eignet sich das Habitus-Modell als ressourcenorientiertes Diagnoseinstrument für die Ausbildung und Weiterentwicklung berufsspezifischer Professionalität. Die Frage nach einer »Meisterlehre« wird somit ins lernende Subjekt verlagert; (künftige) Lehrerinnen und Lehrer sollen in den verschiedenen Phasen des Bildungsprozesses befähigt werden, mit Hilfe dieses Diagnoseinstruments die Anforderungen religionspädagogischer Praxis zu entdecken, Möglichkeiten zur Bewältigung der Anforderungen wahrzunehmen und so berufliche Professionalität zu entwickeln. Aufgabe der religionspädagogischen Ausbildung an der Universität und im Referendariat ist in erster Linie, sowohl dieses Diagnoseinstrument zu operationalisieren als auch die entsprechenden konkreten Hilfen in den verschiedenen Kompetenzfeldern zur Verfügung zu stellen, mit denen Studierende und Referendare ihren professionellen Habitus ausbilden können. Im Folgenden soll der Versuch unternommen werden, den berufspersonellen Habitus auf die drei Phasen der Lehrerbildung hin näher zu konkretisieren.

4 Orte einer habituellen Meisterbildung

4.1 Wissenschaftlich-reflexiver Habitus (1. Phase)

Eine kritische Erkenntnis aus einer empirischen Projektstudie über Theologiestudierende lautet: »Die meisten bleiben, wie sie waren«²⁸. Studierende neigen dazu, schulische Routinen im Studium unreflektiert fortzusetzen und kommen somit nicht richtig am Handlungsort Universität an, ehe sie ihn bereits wieder verlassen. Durch die Gängelung in den Bachelor- und Masterstudiengängen wird dieses Problem eher noch verschärft. Der Wert eines universitären Lehrerstudiums besteht aber gerade auch in der Distanz zur Praxis, weil dies die Chance für eine theoriegeleitete Annäherung bietet. Was Studierende nach dem Habitus-Kon-

²⁸ R. GÜTH, »... und dann halt mich so damit beschäftigt, wie es halt irgendwo anscheinend von mir erwartet wurde ...«. Studienbiographien aus religionspädagogischer Perspektive, in: H. Mendl (Hg.), Netzwerk, 45.

zept während des Studiums erwerben sollen, ist ein wissenschaftlich-reflexiver Habitus. Bereits Henning Luther hat ja darauf hingewiesen, dass ein Theologiestudium nicht nur der Wissenschafts-, sondern auch der Berufsorientierung und der Persönlichkeitsbildung dient.²⁹ Mit dem Habitus-Modell werden diese drei Blickwinkel miteinander verschränkt. In der ersten Phase des Studiums wird – wie dies dann auch in der ersten Phase des Referendariats wieder auf andere Weise der Fall ist – der Umgang mit Neuem pädagogisch und religionspädagogisch die größte Herausforderung sein; dies bezieht sich zunächst auf die Ebene der Wissenschaft und Studienkultur. Die Ausbildung erster religionspädagogischer Routinen erfolgt schrittweise über Fallanalysen, schulpraktische Studien und erste unterrichtliche Versuche. Reflexivität bezieht sich auch auf diese Routinen.

Dabei ergeben sich wechselseitige Verschränkungen mit den Handlungsbedingungen – der eigenen Lebens- und Glaubensbiographie und der Einstellung zu Schule und Kirche. Reflexivität wird gefördert, wenn beispielsweise Fragen nach der Bedeutung der kirchlichen Beauftragung (*missio canonica* bzw. *vocatio*) oder das Thema »Was macht Theologie mit mir?« auf entsprechende Weise ebenso thematisiert werden wie die Frage, welche Kompetenzen im Studium erworben werden müssen, um das eigene Ideal »guten« Religionsunterrichts umsetzen zu können. Es geht also um eine reflexive Verschränkung von Einstellungs-Komponenten mit inhaltlichen Fragestellungen, einer ersten Bekanntschaft mit Theoriekonzepten als Basis für didaktisch-methodische Kompetenzen und der Befähigung, dies in kommunikativen Zirkeln zu erarbeiten.

4.2 Reflexiv-pragmatischer Habitus (2. Phase)

Der erworbene wissenschaftlich-reflexive Habitus ist dann im Referendariat einer Bewährungsprobe ausgesetzt und muss zu einem reflexiv-pragmatischen Habitus transformiert werden. Wie auch im so genannten Terhart-Bericht kritisch dargestellt wurde, dominiert im Referendariat häufig die Außenorientierung; Referendare erleben einen Rückfall in Schul-Routinen, Ausbilder beklagen eine Abbild-Mentalität; die Lehrprobe gerät auf diese Weise zum herausragenden Gesellenstück – weit entfernt vom realisierbaren Alltags-Unterricht. Das Klima im Seminar und vor allem die Haltung der Ausbildenden entscheiden darüber, ob diese Phase als erwachsenen-angemessener Ort der Berufseinführung, als »Studienstätte«³⁰, empfunden wird, in dem sich eine eigenverantwortliche professionelle Lehrerpersönlichkeit entwickeln kann und somit ein Ausgleich zwischen den Außenerwartungen der Institutionen und der eigenen Lebens- und Glaubensbiographie möglich wird. Beide Hand-

29 Vgl. H. Luther, Hochschuldidaktik der Theologie. Historische und systematische Vorklärungen, Hamburg 1980.

30 E. Terhart, Perspektiven, 17.

lungsbedingungen sind wiederum verschränkt mit den Handlungsstrukturen, weil sowohl nun die bereits im Ansatz erworbenen didaktischen Kompetenzen ausgearbeitet und verfestigt als auch beim Umgang mit religiöser Pluralität im Klassenzimmer subjektorientierte Konzepte eines guten Religionsunterrichts (siehe oben!) konkretisiert werden müssen. Das Habitus-Modell könnte in dieser Phase ein wichtiger Leitfaden zur Selbstreflexion werden, weil es im Ansatz weit stärker ressourcen- als defizitorientiert ist. Innerhalb dieses Konzepts werden berufspraktische Standards nicht bedeutungslos, jedoch relativiert, weil abhängig von der globaleren Frage nach dem persönlich bestimmten berufspraktischen Habitus.

4.3 ... und dann? (3. Phase)

Unter den Bedingungen der so genannten Postmoderne tragen starre Identitätskonzepte nicht mehr; die Vorstellung des »kleinen Ich-bin-Ich«, man habe eine einmal erworbene und lebenslange gültige Identität, erweist sich als Mythos. Soziologen sprechen vielmehr von einer »balancierenden Identität«. Dies gilt auch für den Lehrerberuf. Ob man mit einem in Studium und Referendariat einmal erworbenen professionellen (religions-)pädagogischen Habitus ein Leben lang auskommen kann, ist mehr als fraglich; da genügt schon ein Blick in die jüngere Geschichte der Religionspädagogik in der letzten Hälfte des 20. Jahrhunderts: Kein Konzept überdauerte 40 Jahre (das wäre in etwa die Berufsperspektive eines Lehrers nach dem Referendariat mit 25 bis zur Pensionierung mit 65 oder 70). Insofern können bildungspolitische Innovationen wie neue Lehrpläne oder die Einführung von Bildungsstandards durchaus auch als Chance gegen die Verkrustung des Bildungsbetriebs und für die Weiterentwicklung des berufspraktischen Habitus betrachtet werden. Wenn Reflexivität und Supervision als »Merkmale einer modernen Profession in sozialen Arbeitsfeldern«³¹ gelten, dann sind sie auch in der so genannten dritten Phase der Lehrerbildung, der Lehrerfortbildung, unabdingbar. Die beschriebene Dichotomisierung zwischen den Handlungsstrukturen und Handlungsbedingungen besteht ja weiterhin; die institutionellen Ansprüche ändern sich ebenso wie die persönliche Lebens- und Glaubenserfahrung, auch die Einstellung zu den Schülern in ihren auseinander driftenden Lebenswelten wandelt sich, und das routinierte Handeln sieht sich angesichts innovativer didaktischer Modelle (z.B. Kirchenraumpädagogik, Arbeit mit dem PC, forschendes Lernen, Kinder- und Jugendphilosophie – um nur einige innovative Elemente der letzten Jahrzehnte zu nennen) einer Bewährungsprobe ausgesetzt.

31 K. Bauer / A. Kopka / S. Brindt, Pädagogische Professionalität und Lehrerbildung. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewusstsein, Weinheim/München 1996, 11.

5 Grenzen einer Meisterlehre – von der Meisterlehre zur Meisterbildung

5.1 Anforderungen an didaktische Handbücher

Das Habitus-Modell integriert die handwerkliche und die künstlerische Perspektive unter dem Blickwinkel einer subjektorientierten Bildungsvorstellung. Demnach ist jeder selbstreflexiv verantwortlich für die Ausbildung seines berufsprufessionellen Habitus. Von da aus können die einschlägigen »Meisterlehren« – die religionsdidaktischen Handbücher oder eine Orientierung an den Konzepten der »großen Gestalten« der Pädagogik und Religionspädagogik – einer kritischen Reflexion unterzogen werden. »Ich unterrichte ›nach Halbfas‹ oder ›nach Kett‹« – solche Aussagen, die man in der Lehrerbildung häufig hört, klingen wie eine klassische Meister-Lehrlings-Beziehung (Hermann Hesse lässt grüßen!). Vor dem Hintergrund des beschriebenen Habitus-Modells sind rein methodische Handbücher selbstverständlich defizitär, weil sie nur den Bereich der didaktischen Routinen abdecken. Zwar ist routiniertes schnelles und gezieltes Handeln in den Hauptfeldern des Berufs (z.B. unterrichten, erziehen, diagnostizieren, beurteilen, evaluieren) unabdingbar; ohne Bezug zu den anderen Bereichen des Habitus-Modells reduziert sich didaktisches Handeln aber zu einem starren Methodismus. Insofern erwartet man sich von einem »guten« Handwerksbuch nicht nur eine Anleitung zum regelhaften Handeln, sondern auch selbstreflexive Einschübe, die die Variationsbreite und individuelle Aneignung und Umdeutung von Handlungsmustern ins Auge fassen.

Einige Probebohrungen: In den »Ganzheitlichen Methoden«³² des Religionsunterrichts wurde ein solcher Versuch, der methodischen Entfaltung die Frage nach der persönlichen Erfahrung in diesem Bereich voranzuschieben, zumindest ansatzweise (leider nicht bei allen Beiträgen) unternommen. Hans Schmid's »Kunst des Unterrichtens« ist demgegenüber ein klassisches Handwerksbuch mit zahlreichen recht starren Mustern; sein Argument, Grundmodelle seien nötig als »Halteseile, an denen sich der Neuling festhalten könne«; er könne erst dann »seinen eigenen Schritt und Tritt finden«³³, halte ich für ein problematisches additives (zuerst Sicherheit, dann Individualität) »kastalisches« Modell. Die Befähigung zum selbstreflexiven flexiblen, situations-, person- und sachgerechten didaktischen Handeln³⁴ sollte Basiselement einer »Meisterbildungslehre« von Anfang an sein. Auch das »Methodische Kompendium

32 Vgl. L. Rendle, Ganzheitliche Methoden im Religionsunterricht. Ein Praxisbuch, München 1996.

33 Vgl. H. Schmid, Die Kunst des Unterrichtens. Ein praktischer Leitfaden für den Religionsunterricht, München 1997, 11–13.

34 Vgl. H.-G. Ziebertz / S. Heil / H. Mendl / W. Simon, Religionslehrerbildung, 51.

für den Religionsunterricht«³⁵ eignet sich zwar als guter fachlicher Einblick (und Prüfungsbuch!) in methodische Teilgebiete, lässt aber im Detail die Frage missen, wie denn in diesen Bereichen jeweils eine Methodenkompetenz aufgebaut werden könne und welche Bedeutung kontextuelle und vor allem personale Kompetenzfaktoren innerhalb einer Entscheidung für oder gegen eine Methode haben.

5.2 Von der Meisterlehre zur Meisterbildungslehre

Eine didaktische Meisterlehre erscheint also als nicht ausreichend, wenn die Lehrperson mit ihren Ressourcen und den benötigten Kompetenzen aus dem didaktischen Dreieck (Schüler – Sache – Lehrer) ausgeblendet wird. Dies gilt für didaktische Handbücher genauso wie für die religionsdidaktische Bildungsarbeit in allen Phasen. Das Paradox der gleichzeitigen Unverfügbarkeit und Planungsnotwendigkeit religiösen Lernens erstreckt sich auch auf den Lernweg hin zum Religionslehrer: Einerseits können mit Rückgriff auf empirische Forschungsergebnisse und didaktische Zielvorstellungen zentrale Merkmalsdimensionen guten Religionsunterrichts durchaus benannt werden, andererseits verbietet sich die uniforme Einspurung idealtypischer unterrichtlicher Routinen ohne Berücksichtigung der jeweils nötigen Kompetenzen (Objektebene) und persönlicher Ressourcen (Subjektebene). Ähnlich, wie es viele Wege zu Gott gibt, so sind auch viele mögliche, aber nicht beliebige Interpretationen des Lehrerberufs legitim, wie die erwähnten Ergebnisse aus der Unterrichtsforschung zeigen. Insofern muss jede Meisterlehre eine dynamische Meisterbildungslehre sein, die die subjektiven Anteile einer beruflichen Professionalität nicht nur als gegeben hinnimmt, sondern in allen Phasen der Lehrerbildung fördert, weil nur so ein reflektierter Habitus entwickelt werden kann. Das wäre die zentrale Kunstregel einer guten Lehrerbildung!

Hans Mendl ist Professor für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts an der Universität Passau.

35 Vgl. *G. Adam / R. Lachmann* (Hg.), *Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht*, 2 Bde., Göttingen 2002.

Was ist und wie erlangen Lehrer/innen religionspädagogische Professionalität?

Elemente einer Berufstheorie¹

»... damit aus Pädagogen Profis werden« lautet der Untertitel eines Zeitschriftenartikels zu den Konsequenzen aus der PISA-Studie für das deutsche Schulsystem. Der etwas plakative Nebensatz zeigt gleichwohl ein Problem an, das in der Diskussion um die Reform der Lehrerbildung Ende der 90er Jahre des letzten Jahrhunderts an Fahrt gewonnen hat und mit der Bildungsstandardthematik an Schulen und Hochschulen an Aktualität gewinnt: die Frage, wie durch eine Professionalisierung der Lehrerbildung die Qualität von Unterricht gehalten oder gesteigert werden kann. Dies betrifft natürlich auch den Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach an fast allen Schulen im föderalen Bildungssystem. Empirische Studien der letzten Jahre haben unisono gezeigt, dass die Professionalität von Religionslehrerinnen und Religionslehrern stark mit dem Lernerfolg im Fach Religion korreliert.² Doch was ist überhaupt Professionalität, und wie kann sie erreicht werden? Diesen Fragen geht der Artikel nach. Das erste Kapitel nimmt dazu eine Begriffsunterscheidung vor und verdeutlicht, warum gerade der Ausgang bei der Professionalität zur Beschreibung der Anforderungen des Lehrerberufs sinnvoll ist (1). Auf dieser Grundlage wird anschließend eine Theorie religionspädagogischer Professionalität entwickelt, um einen religionspädagogischen Profi mit anderen Profis vergleichen zu können (2). Von da aus können Konsequenzen für die einzelnen Phasen der Professionalisierung hin zur Religionslehrerin oder zum Religionslehrer gezogen werden (3). Ein kurzer Ausblick rundet den Artikel ab (4).

1 Vgl. zum Folgenden *S. Heil*, Strukturprinzipien religionspädagogische Professionalität. Wie Religionslehrerinnen und Religionslehrer auf die Bedeutung von Schülerzeichen schließen – eine empirisch fundierte Berufstheorie, Berlin 2006 (zugleich Habilitation Würzburg 2005).

2 Zur Übersicht vgl. *S. Heil*, Empirische Unterrichtsforschung zum Religionsunterricht – Stand und Entwicklungsgeschichte, in: *D. Fischer / V. Elsenbast / A. Schöll* (Hg.), Religionsunterricht erforschen. Beiträge zur empirischen Erkundung von religionsunterrichtlicher Praxis, Münster 2003, 13–35; deutlich wird dies z.B. bei *A.A. Bucher*, Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe: eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart/Berlin/Köln 2001.

1 Begriffsunterscheidung: Profession – Professionalität – Professionalisierung

Der Lehrerberuf als »Semi-Profession«?

Der Beruf des Lehrers oder der Lehrerin zählt üblicherweise nicht zu den klassischen Professionen. In der klassischen Professionstheorie gilt der Lehrerberuf vielmehr als »Semi-« oder »Minor-Profession«,³ da er nicht vollständig die Kriterien, die an eine Profession herangetragen werden, erfüllt. Im Vergleich zu klassischen Professionen – Pfarrer, Arzt und Jurist –, aber auch im Vergleich zu moderneren Professionen wie Architekten oder Sozialarbeitern fehlten Lehrerinnen und Lehrern die für eine Profession notwendigen Kriterien. Dazu zählen z.B. Berufsautonomie, Freiwilligkeit des Klientenbezugs, Recht auf selbstständige Praxen, Auswahl der Bildungsgehalte u.a.⁴ Auch innerhalb der Deutung des eigenen Handelns wird der Lehrerberuf häufig nicht zu den Professionen gezählt. Blömeke weist z.B. darauf hin, dass innerhalb einer Vorstellung von Schule als hierarchisch-bürokratischem System der Lehrerberuf im Gegensatz zur Organisation von Schule als »loosely coupled system« nicht zu den Professionen zähle.⁵ Dieser Befund wirft die Frage auf, warum Begriffe wie »Profession« oder »Professionalität« überhaupt mit Lehrerinnen und Lehrern in Verbindung gebracht werden sollen. Zur Beantwortung der Frage ist eine Begriffsunterscheidung zwischen »Profession«, »Professionalität« und »Professionalisierung« notwendig.⁶

Profession

Der Begriff »Profession« wurde zum ersten Mal 1541 als Bezeichnung für Korporationen von Studierenden und Lehrenden an Universitäten der damaligen Fakultäten Theologie, Artium, Recht und Medizin verwendet.⁷ Seitdem hat diese Bezeichnung einen rasanten Aufstieg erlebt. Innerhalb der Forschung können zwei Ansätze zum Phänomen der Profession unterschieden werden:⁸ *Kriterienbezogene Ansätze* verstehen unter einer Profession das Vorhandensein bestimmter Eigenschaften von Beru-

3 A. Etzioni, *The Active Society*, New York 1969; N. Glazer, *The Schools of the Minor Professions*, Minerva 1974.

4 A. Combe / W. Helsper, *Professionalität*, in: H.-U. Otto / T. Rauschenbach / P. Vogel (Hg.), *Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz*, Opladen 2002, 29–48; A. Combe / W. Helsper (Hg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, Frankfurt a.M. 1996.

5 S. Blömeke, *Universität und Lehrerausbildung*, Bad Heilbrunn/Obb. 2002, 22.

6 Vgl. D. Nittel, *Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung*, Bielefeld 2000; D. Nittel, *Die »Veralltäglichsung« pädagogischen Wissens im Horizont von Profession, Professionalisierung und Professionalität*, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 50, 2004, 342–357.

7 Blömeke, *Universität und Lehrerausbildung*, a.a.O., 19.

8 Vgl. zur folgenden Unterscheidung S. Heil / G. Faust-Siehl, *Universitäre Lehrerausbildung und pädagogische Professionalität im Spiegel von Lehrenden. Eine qualitative empirische Untersuchung*, Weinheim 2000.

fen im Gegensatz zu anderen Berufen. Dazu zählen die oben genannten Merkmale, die noch beliebig erweitert werden können. Sind diese Merkmale vorhanden, spricht der kriterienbezogene Ansatz von einer Profession. Diese kriteriologische Bestimmung von Berufen ist kontextuell variabel. Je nachdem, welche Merkmale als normative Basis angesehen werden, gehören bestimmte Berufe zu Professionen oder nicht. *Machttheoretische Ansätze* bestimmen Professionen dagegen als Resultat einer interessengeleiteten Machtpolitik seit der Frühaufklärung. Dieser Ansatz zielt auf die historische Erforschung der Durchsetzung und Anerkennung bestimmter Berufe in Abgrenzung zu anderen.

Eine Profession ist nach diesen beiden Ansätzen die Bezeichnung für einen Beruf, der sich in einer funktional ausdifferenzierten Gesellschaft ein bereichsspezifisches Monopol erarbeitet hat und über bestimmte Kriterien definiert wird. Der Slogan »... damit aus Pädagogen Profis werden« deutet an, dass anscheinend dieser Beruf in der allgemeinen gesellschaftlichen Wahrnehmung noch nicht für alle dazu gehört.

Professionalität

»Professionalität« unterscheidet sich von „Profession« hinsichtlich der Beschreibung des Handelns in einem bestimmten Kontext. Professionalität ist daher im Gegensatz zur Profession nicht notwendig an einen Beruf gebunden. Jede/r kann in einer klar abgegrenzten Domäne professionell handeln. Zur Erforschung der Bedingungen dieser Form von Professionalität sind wiederum zwei Ansätze zu unterscheiden: *Funktionalistische Theorien* bestimmen Professionalität im Kontext makrogesellschaftlicher Veränderungen. Professionell handelt jemand, der über bestimmte Wissensbestände in einem Subsystem verfügt und Klienten damit einbezieht. Die funktionalistische Bestimmung von Professionalität besteht daher in der »Inklusion« von Außenstehenden in das eigene Subsystem. *Interaktionistische Professionalitätstheorien* untersuchen dagegen die Interaktionsprozesse professionellen Handelns. Im Zentrum steht die Beschreibung konkreter Arbeitsabläufe und Handlungsmuster von Professionellen. Dazu zählen die Aufzählung auf das jeweilige Berufsfeld bezogener Anforderungs- und Kompetenztaxonomien auf der einen sowie die grundlegenden Regelstrukturen professionellen Handelns auf der anderen Seite⁹. Grundlegende Regelstrukturen sind die fall-

9 Zu kompetenztheoretischen Ansätzen vgl. K.-O. Bauer, Pädagoge – Profession oder Nebenbeschäftigung?, in: O. Jaumann-Graumann / W. Köhnlein (Hg.), Lehrerprofessionalität – Lehrerprofessionalisierung, Bad Heilbrunn/Obb. 2000, 25–44; zu den drei bekanntesten strukturtheoretischen Ansätzen vgl. U. Oevermann, Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns, in: A. Combe / W. Helsper (Hg.), Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Frankfurt a.M. 1996, 70–182; D.A. Schön, The Reflective Practitioner. How Professionals Think In Action, Aldershof 2000; F. Schütze, Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkung auf die Paradoxien des professionellen Handelns, in: A. Combe / W.

spezifische Transformation (1) des mitgebrachten Handlungsrepertoires (2) auf der Grundlage sozialer Interaktion zwischen Professionellem und Klienten (3). Professionalität besteht darin, über einen Wissensbestand in einem Bereich zu verfügen *und* diesen auch in unvorhersehbaren Situationen anzuwenden. In neueren Untersuchungen werden kompetenztheoretische und strukturtheoretische Ansätze aufeinander bezogen, um die Strukturen zu konkretisieren.

Professionalität bedeutet zusammenfassend, praktische Probleme in einem bestimmten Bereich zu lösen und damit einen Außenstehenden in das eigene Subsystem zu integrieren. Dazu notwendig sind domänenspezifische Kompetenzen, die für den jeweiligen professionellen Bereich wie z.B. das Lehrerhandeln in unvorhersehbaren Situationen angewendet werden können.

Professionalisierung

Professionalisierung bezeichnet den Prozess, der zu einer Profession führt und die dazu notwendigen Grundlagen ausbildet. Damit ist sowohl die Verberuflichung als auch die Alltagsbewältigung gemeint. Die einseitige Beschränkung auf die Einführung in den Beruf als sog. »Meisterlehre«, bei der ein erfahrener Praktiker den Novizen in die Kunst des Berufes einweicht, reicht nicht aus. Dies würde lediglich zu einer Reproduktion vorgefundener Praxis führen und den Aufbau einer wissenschaftlich fundierten »Wissensbasis«¹⁰ verhindern. Professionalisierung erfolgt vielmehr innerhalb der Koordinaten Wissenschaft, Berufsfeld und Person, die in den jeweiligen Professionalisierungsphasen unterschiedlich akzentuiert werden. Diese helfen, einen professionellen Habitus aufzubauen, der auf das jeweilige Berufsfeld ausgerichtet ist.¹¹

Professionalisierung bedeutet zusammengefasst den berufsbiographischen Aufbau von Professionalität in einem bestimmten Bereich. Eine einseitige Auflösung zugunsten eines »geborenen Lehrers / einer geborenen Lehrerin« oder eines reinen Technikers wird dadurch vermieden.

Fazit: Professionalität und »guter« Religionsunterricht

Was folgt aus dem bisherigen Durchgang für religionspädagogische Professionalität? Werden Religionslehrerinnen und Religionslehrer als »professionell« bezeichnet, dann zielt dies auf ihre Professionalität ab, nicht auf die Zugehörigkeit zu einer Profession anhand bestimmter Kriterien. Religionsunterricht hat dann die besten Chancen, »gut« oder besser lernfördernd zu wirken, wenn die Professionalität von Religionslehrerinnen

Helsper (Hg.), Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Frankfurt a.M. 1996, 183–275.

¹⁰ *F.-O. Radtke* (Hg.), Lehrerbildung an der Universität. Zur Wissensbasis pädagogischer Professionalität, Frankfurt a.M. 1999.

¹¹ *H.-G. Ziebertz* u.a., Religionslehrerbildung an der Universität. Profession – Religion – Habitus, Münster 2005.

und Religionslehrern ausgeprägt ist. Diese Professionalität ist Resultat eines Professionalisierungsprozesses. Religionslehrerinnen und Religionslehrer sind also keineswegs »semi«-professionell, sondern haben ihre eigene Professionalität. Nach dieser Abgrenzung kann im Folgenden nun inhaltlich geklärt werden, was darunter zu verstehen ist.

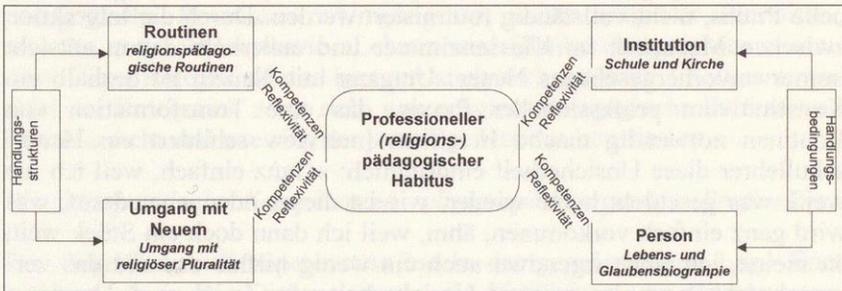
2 Theorie religionspädagogischer Professionalität

Was ist nun religionspädagogische Professionalität? Religionspädagogische Professionalität besteht darin, die im Professionalisierungsprozess erworbenen Kompetenzen in Bildungs- und Lernsituationen in der Interaktion mit Menschen zu transformieren, um partizipative Lernsituationen zu schaffen. Was heißt das? Bereits bei dieser recht allgemeinen Bestimmung wird deutlich, dass die Beschreibung religionspädagogischer Professionalität darin besteht, kompetenztheoretische und strukturtheoretische Ansätze zu verbinden.¹² Die folgenden Ausführungen konkretisieren diesen Weg.

Strukturen religionspädagogischer Professionalität

Aus eigenen empirischen Untersuchungen zur Religionslehrerprofessionalität ist ein Modell entstanden, das religionspädagogische Professionalität strukturtheoretisch in den Blick bekommt und Anschlussmöglichkeiten für die Beschreibung von Kompetenzen liefert.¹³ Das Modell hat folgende Struktur:

Abb. 1: Modell eines professionellen religionspädagogischen Habitus



Im Zentrum des Modells steht der professionelle religionspädagogische Habitus von Menschen, der zum Handeln im Berufsfeld befähigt. Dieser setzt sich aus zwei Bereichen zusammen:

12 Vgl. zum funktionalistischen Ansatz *I. Karle*, Der Pfarrberuf als Profession. Eine Berufstheorie im Kontext der modernen Gesellschaft, Gütersloh 2001.

13 Vgl. *S. Heil / H.-G. Ziebertz*, Professionstypischer Habitus als Leitkonzept in der Lehrerbildung, in: Ziebertz, H.-G. u.a., Religionslehrerbildung, 41–64; *H. Mendl / S. Heil / H.-G. Ziebertz*, Das Habituskonzept: ein Diagnoseinstrument zur Berufsreflexion, in: Katechetische Blätter 130, 2005, 325–331.

Auf der linken Seite nimmt das Modell die beiden bekannten Strukturen aus der Professionalitätsforschung – »Handlungsrepertoire« und »fall-spezifische Transformation« – auf und konkretisiert sie im Hinblick auf das religionspädagogische Berufsfeld. Auf der rechten Seite stehen die Handlungsbedingungen der Interaktion als Wechselspiel von Institution und Person. Je nachdem, welche Bereiche durch bestimmte Kompetenzen und Reflexivität in welcher Weise ausgefüllt sind, wird der jeweilige Habitus bestimmt. Was heißt dies genauer?

Das Handlungsrepertoire besteht aus dem Wechselspiel von Routinen und Umgang mit Neuem. Routinen sind Muster, die ein sicheres Handeln unter Handlungsdruck ermöglichen. Neurowissenschaftlich kann man Routinen als Schemata bezeichnen, die einen schnellen Handlungsablauf ermöglichen. Eine Interviewpassage aus einer empirischen Untersuchung¹⁴ kann dies verdeutlichen. Ein Gymnasiallehrer benennt mit Routinen folgenden Vorgang: »Ich muss meine Methode sehr schnell ankündigen und muss ja schnell arbeiten. Ich kann mich nicht erst da ans Pult setzen und überlegen, jetzt mach ich fünf Minuten Auszeit«. Religionslehrerinnen und Religionslehrer bilden wie andere Lehrerinnen und Lehrer diese Routinen aus. Routinen ermöglichen schnelles Handeln, ohne Routinen ist Handeln unmöglich. Natürlich gehören zu diesen Routinen auch Muster, die allgemein jeder Lehrerin oder jedem Lehrer verfügbar sind wie z.B. Classroom-Management, Disziplin, Notengebung etc. Spezifische religionspädagogische Routinen ermöglichen jedoch, religiöse Lernsituationen zu schaffen, an denen Lernende partizipieren können (oder auch nicht).

Religionspädagogische Praxis kann jedoch, wie jede andere professionelle Praxis, nicht vollständig routinisiert werden. Durch die Interaktion zwischen Menschen im Klassenzimmer und außerhalb davon entsteht immer unvorhergesehenes Neues. Umgang mit Neuem ist deshalb ein Konstitutivum professioneller Praxis, das eine Transformation von Routinen notwendig macht. In einem Interview schildert ein Hauptschullehrer diese Unsicherheit eindringlich: »Ganz einfach, weil ich nie weiß, was geschieht heute wieder, wie ist dieser oder jener drauf, was wird ganz einfach vorkommen, ähm, weil ich dann doch ein Stück weit, äh meine, ich stehe irgendwo auch ein wenig hilflos da; und das verursacht immer so eine gewisse Unsicherheit oder, ja ich sag's durchaus manchmal auch etwas Ängste«. Für die einen macht dies gerade den Reiz aus, für die anderen ist dies jedoch, wie im Interview, ein Stressfaktor und ein möglicher Grund für berufliche Unzufriedenheit.¹⁵ Für religionspädagogische Praxis besteht der Umgang mit Neuem inhaltlich – neben kommunikativen Elementen wie in anderen Fächern auch – im

14 An dieser Stelle können nur Auszüge, nicht die Analysemethode der Grounded Theory wiedergegeben werden; vgl. dazu Heil, Strukturprinzipien.

15 U. Schaarschmidt (Hg.), Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes, Weinheim 2004.

Umgang mit religiöser Pluralität. In der heutigen Gesellschaft sind plurale Ausprägungen von Religiosität vorhanden. Die Korrelation mit vorgegebenen religiösen Bildungsgehalten macht daher den inhaltlichen Reiz des Berufs aus.¹⁶

Möglichkeitsbedingungen für dieses Handeln sind persönliche und institutionelle Voraussetzungen. Religionslehrerinnen und Religionslehrer handeln nicht im a-institutionellen Raum; sie sind von den beteiligten Institutionen mitgeprägt. Dies betrifft Schule und Kirche. Als Lehrerinnen und Lehrer im Feld Schule haben Religionslehrerinnen und Religionslehrer die Aufgabe, sowohl partizipative Lernsituationen herzustellen als auch zu selektieren. Wie andere Lehrerinnen und Lehrer auch müssen sie diesen Auftrag erfüllen. Als Fachlehrerin oder Fachlehrer für Religion unterscheiden sie sich jedoch in ihrem Bezug zu einer weiteren Institution, der Kirche. Auch diese Institution prägt den Habitus von Religionslehrerinnen und Religionslehrern, formal durch die kirchliche Unterrichtserlaubnis (vocatio, missio canonica), inhaltlich durch den eigenen Bezug zur Kirche sowie die soziale Rolle eines Kirchenvertreters oder einer Kirchenvertreterin in der Öffentlichkeit. Neben der Institution ist im professionellen Handeln die Person stets präsent. Durch die Interaktion zwischen Menschen sind personale Anteile immer vorhanden und verändern sich – je nach Interaktion. Neben den lebensbiographischen Merkmalen bezeichnet die Glaubensbiographie den Werdegang der eigenen Religiosität im Verhältnis zu Kirche und individueller Religion.

Zusammenfassend setzt sich die strukturtheoretische Bestimmung religionspädagogischer Professionalität aus den vier Elementen »religionspädagogische Routinen«, »Umgang mit neuer religiöser Pluralität«, »Kirche und Schule« sowie »Lebens- und Glaubensbiographie« zusammen. Diese Kategorien sind hier nur analytisch getrennt. Im Zusammenspiel der Kategorien zeigt sich, was religionspädagogische Professionalität ausmacht und wie sich der jeweilige Habitus konstituiert.

Bereichsspezifische Kompetenzen religionspädagogischer Professionalität

Der Begriff der »Kompetenzen« hat in der gegenwärtigen Lage Konjunktur, v.a. in der Diskussion um die Einführung von Bildungsstan-

16 Das Zusammenspiel zwischen Routinen und dem Umgang mit Neuem beschreibt die Struktur religionspädagogischer Praxis. Die Prinzipien, das »Wie« dieses Zusammenspiels, können deduktiv, induktiv oder abduktiv sein. »Deduktiv« meint, Routinen auf das Neue zu übertragen, »induktiv« ordnet das Neue vorhandenen Routinen zu, und »abduktiv« entwirft Erklärungen für das Neue in der Veränderung der Routinen. Nur im Zusammenspiel dieser drei Modi ist eine adäquate Verbindung zwischen Routinen und dem Neuen möglich; vgl. dazu H.G. Ziebertz / S. Heil / A. Prokopff (Hg.), *Abduktive Korrelation. Religionspädagogische Konzeption, Methodologie und Professionalität im interdisziplinären Dialog*, Münster 2003.

dards.¹⁷ Kompetenz bedeutet in der Professionalitätsforschung bereicherspezifische Dispositionen zum Handeln. Diese Dispositionen stehen übersituativ zur Verfügung und ermöglichen situationsspezifisches Handeln. Daher sind nicht einzelne Kompetenzen für professionelle Handlungen isoliert möglich; die professionelle Handlung besteht vielmehr aus »Kompetenzclustern« oder »Kompetenzbündeln«¹⁸, die notwendig sind, um ein spezifisches Problem zu lösen. Besteht für Religionslehrerinnen und Religionslehrer die Spezifität ihres Problembereichs im Berufsfeld Schule darin, partizipative Lernsituationen zu schaffen und gleichzeitig zu selektieren, sind bestimmte Kompetenzen notwendig, die dies ermöglichen.

Im Anschluss an das Modell können einzelne Kompetenzen den jeweiligen Strukturen zugeordnet werden. Die nachfolgende Liste präsentiert dazu Vorschläge. Im Anschluss an Kompetenztaxonomien¹⁹ werden die für religionspädagogische Professionalität relevanten Kompetenzen konzeptualisiert.²⁰ Das Strukturmodell bietet hierfür ein Muster, um Kompetenzen den Strukturen zuzuordnen. Der Sinn dieser Auflistung ist es, strukturtheoretische mit kompetenztheoretischen religionspädagogischen Reflexionen zu verbinden. Die Liste ist exemplarisch zu verstehen und soll durch weitere Forschungen ergänzt oder modifiziert werden. Genau hierin liegt m.E. die Notwendigkeit weiterer religionspädagogischer Forschung:

Religionspädagogische Routinen

RU planen können

- didaktische Analyse oder Elementarisierung kennen, verstehen, anwenden und reflektieren (kognitiv)
- Bereitschaft zur Planung entwickeln (affektiv)
- Fertigkeiten der Planung ausbilden (pragmatisch)

RU durchführen können

- auf Schülerbeiträge angemessen reagieren (kognitiv)
- religiöse Pluralität wahrnehmen und als Wert annehmen (affektiv)
- körperliche Gesten, Tonlagen, Mimiken und soziale Handlungsmuster automatisieren (pragmatisch)

17 Vgl. E. Klieme u.a., Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, Bonn 2003; R. Englert, Bildungsstandards für »Religion«. Was eigentlich alles wissen sollte, wer solche formulieren wollte, in: Religionspädagogische Beiträge 53, 2004, 21–32.

18 F. Oser, Schrilles Theoriegezerre, oder warum Standards gewollt sein sollen, in: Zeitschrift für Pädagogik 51, 2005, 266–274.

19 In den Bereichen kognitiv, affektiv und pragmatisch; vgl. zur Übersicht H. Lukesch, Einführung in die pädagogisch-psychologische Diagnostik, Regensburg²1998.

20 V. Elsenbast / D. Fischer / P. Schreiner, Zur Entwicklung von Bildungsstandards. Positionen, Anmerkungen, Fragen, Perspektiven für kirchliches Bildungshandeln, Münster 2004.

RU evaluieren können

- Evaluationstechniken kennen, verstehen, anwenden und reflektieren (kognitiv)
- sich auf Eigen- und Fremdevaluation einlassen und Qualitätsunterschiede bewerten (affektiv)
- Handlungsabläufe von Evaluation durchführen (pragmatisch)

Schule im Hinblick auf religionspädagogisch relevante Themen weiterentwickeln können

- Bedeutung von Religion für den öffentlichen Bereich (z.B. Schulpastoral, spirituelle Begleitung, religiöse öffentliche Zeichen etc.) kennen, verstehen, anwenden und reflektieren (kognitiv)
- für religiöse Zeichen in der Öffentlichkeit aufmerksam werden und diese im Hinblick auf die eigene Religiosität als Wert integrieren (affektiv)
- Strategien der Ausübung von Religion beherrschen (pragmatisch)

Umgang mit Neuem, mit religiöser Pluralität

Die Struktur pädagogischer Praxis berücksichtigen

- Struktur religionspädagogischer Handlungspraxis kennen, verstehen, anwenden und reflektieren (kognitiv)
- Nicht-Standardisierbarkeit von Praxis im eigenen Wertesystem zulassen (affektiv)
- sich in unplanbaren Handlungssituationen bewegen (pragmatisch)

Die Struktur religiöser Pluralität berücksichtigen

- Typen religiöser Pluralität und ihre individuelle Ausprägung bei Schülerinnen und Schülern kennen, verstehen, deuten und reflektieren (kognitiv)
- religiöse Pluralität zulassen und als Wert anerkennen (affektiv)
- Elemente religiöser Pluralität nachvollziehen (pragmatisch)

Institutionen Schule und Kirche

Rollenmuster der Institution Schule übernehmen und gestalten

- Rollenmuster der Institution Schule kennen, verstehen, anwenden und reflektieren (kognitiv)
- Rollenmuster zulassen (affektiv)
- Rollenmuster in Handlungsabläufen einüben (z.B. Betreten der Klasse, Tafelanschrieb, Direktiven u.a.) und festigen (pragmatisch)

Rollenmuster der Institution Kirche annehmen und gestalten

- Rollenmuster kennen, verstehen, übertragen und reflektieren (kognitiv)
- Rollenmuster zulassen und im Hinblick auf das eigene Wertesystem integrieren (affektiv)
- Rollenmuster in Handlungsabläufen einüben und festigen (pragmatisch)

Person in Lebens- und Glaubensbiographie

Lebensbiographische Merkmale für das professionelle Handeln nutzen

- eigene und fremde biographische Merkmale kennen, verstehen, anwenden und reflektieren (kognitiv)
- eigene und fremde Person annehmen und im Hinblick auf den professionellen Auftrag bewerten (affektiv)
- bestehende Handlungsverläufe festigen und ggf. erweitern (pragmatisch)

Glaubensbiographische Merkmale für das professionelle Handeln nutzen

- eigenen und fremden Glauben kennen, verstehen, im Hinblick auf Religion anwenden und reflektieren (kognitiv)
- eigene und fremde Einstellungen zum Glauben zulassen und ihren Wert anerkennen (affektiv)
- religiöse Handlungsmuster des eigenen Glaubens festigen und erweitern (pragmatisch).

Diese Liste an Kompetenzen soll – wie gesagt – zum Weiterdenken animieren. Wie der kompetenztheoretische Ansatz zeigt, sind Kompetenzen per se immer erweiterbar, und eine Liste ist nie abgeschlossen. Die Verbindung mit den Strukturen ermöglicht aber eine Ordnung und evtl. Standardisierung. Dies ist die Aufgabe der Professionalisierung. Ein Vorschlag, welche Kompetenzen in den unterschiedlichen Professionalisierungsphasen erworben werden können, wird im Folgenden gemacht. Wie die Auflistung der Kompetenzen ist auch dieser exemplarisch zu verstehen, kann aber durch seine Konkretheit und empirische Fundierung als Folie zur weiteren religionspädagogischen Reflexion dienen. Wie der machttheoretische Ansatz in der Professionsforschung gezeigt hat, sind hier unterschiedliche Mechanismen am Werk.

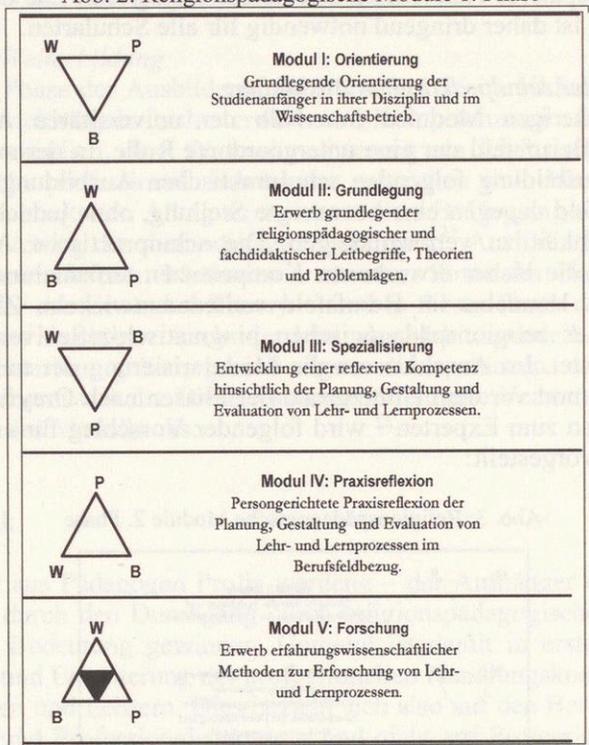
3 Beispiele der Modularisierung religionspädagogischer Professionalisierung

Professionalisierung beschreibt den Prozess, Professionalität im Berufsfeld zu erlangen. In Deutschland ist dieser Prozess in drei Phasen gegliedert: die universitäre Ausbildung, die schulpraktische Ausbildung im Vorbereitungsdienst sowie die Fort- und Weiterbildung im Beruf. Jede Phase hat mit ihren eigenen Mitteln Möglichkeiten, Professionalisierung zu gewährleisten, um die vorher beschriebenen Kompetenzen auszubilden. Im Folgenden werden Vorschläge gemacht, wie die erste und zweite Phase zum Aufbau eines religionspädagogischen Habitus beitragen kann. Dabei werden die oben angesprochenen Elemente »Wissenschaft«, »Berufsfeld« und »Person« berücksichtigt. Zwischen diesen Koordinaten vollzieht sich die Professionalisierung.

Module in der universitären Ausbildung

Die universitäre Ausbildung legt einen wissenschaftlich-reflexiven Habitus grund. Im Zuge der Bologna-Erklärung wird die universitäre Lehrerbildung in Deutschland modular strukturiert sein. Als ein Vorschlag – von mehreren Möglichkeiten – wird hier eine religionspädagogische Ausbildung in fünf Modulen vorgeschlagen, die diesen Habitus grundlegen soll. Das Beispiel hat folgende Struktur.²¹

Abb. 2: Religionspädagogische Module 1. Phase



Die Ausrichtung jedes Moduls ist an den Koordinaten »Wissenschaft«, »Berufsfeld« und »Person« zu erkennen. Alle Bereiche stehen miteinander in Beziehung, die in dem jeweiligen Modul vorherrschenden stehen oben. Modul 1 legt eine allgemeine Wissenschaftlichkeit grund, Modul 2 vermittelt v.a. kognitive Kompetenzen als Grundlage der späteren Routinisierung und des Umgangs mit Neuem, in Modul 3 sollen diese Grundlagen angewendet und reflektiert werden, um eine forschende Haltung zum Berufsfeld einzuüben, Modul 4 als Schulpraktische Studien vermittelt Wissensbestände in der Institution Schule und ermöglicht Erfahrungen, Modul 5 schließlich dient besonders der Reflexion der Wis-

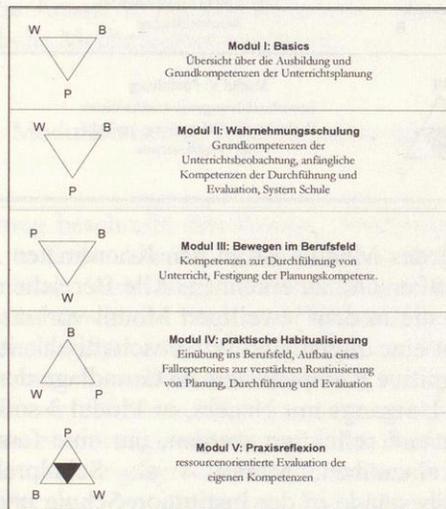
²¹ Vgl. Ziebertz u.a., Religionslehrerbildung an der Universität, a.a.O.

senschaftlichkeit selbst im Erlernen ihrer Methoden und Verfahren. Den einzelnen Modulen entsprechen unterschiedliche Formen wie Vorlesungen, Seminare, Kolloquien, Übungen, Praktika, Schulungen, fallorientierte Praxisreflexionen u.a. Ziel ist es, aufeinander aufbauend v.a. kognitive und affektive Kompetenzen grundzulegen, die für das spätere Berufsfeld notwendig sind. Eine Handlungskompetenz ist in dieser Phase noch nicht notwendig. Die universitäre Ausbildung zielt vielmehr auf die Wissensbasis, aber auch auf die wissenschaftlich-reflexive Haltungsbasis ab, die ein späteres Handeln im Berufsfeld ermöglicht. Die universitäre Ausbildung ist daher dringend notwendig für alle Schularten.

Module in der schulpraktischen Ausbildung

In den bisherigen Modulen innerhalb der universitären Ausbildung spielte das Berufsfeld nur eine untergeordnete Rolle. In der auf die universitäre Ausbildung folgenden schulpraktischen Ausbildung bekommt das Berufsfeld dagegen eine bevorzugte Stellung, ohne jedoch die Wissenschaftlichkeit zu vernachlässigen. Die schulpraktische Ausbildung dient dazu, die bisher erworbenen Kompetenzen aufzunehmen und im Sinne eines Handelns im Berufsfeld weiterzuentwickeln. Ziel ist der Aufbau eines religionspädagogischen pragmatisch-reflexiven Habitus, der dies leistet. Im Anschluss an die Modularisierung der universitären Ausbildung und vor dem Hintergrund der Phasen nach Dreyfus/Dreyfus vom Novizen zum Experten²² wird folgender Vorschlag für eine Modularisierung vorgestellt:

Abb. 3: Religionspädagogische Module 2. Phase



22 H.L. Dreyfus / S.E. Dreyfus, Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition, Reinbek bei Hamburg 1986.

Das Modul 1 legt die Grundlagen für die Kompetenz zur Unterrichtsplanung, Modul 2 nimmt dies auf und konkretisiert es auf die Durchführung hin, Modul 3 soll ermöglichen, sich auf dieser Basis im Berufsfeld als Novize bewegen zu können, Modul 4 strebt dann durch vermehrte Praxis eine stärkere berufspraktische Habitualisierung an, Modul 5 ist begleitend dazu darauf ausgerichtet, den gesamten Prozess der berufspraktischen Habitualisierung zu reflektieren. Insgesamt soll durch diese fünf Module das Handeln im Berufsfeld auf der Grundlage der wissenschaftlich-reflexiven Basis vorgenommen werden.

Fort- und Weiterbildung

Die dritte Phase der Ausbildung, die Fort- und Weiterbildung, dient der Weiterentwicklung der bisher erworbenen Kompetenzen im Berufsalltag. Hier wird deutlich, dass Professionalisierung ein lebenslanger Prozess ist. Wünsche professionell Handelnder erstrecken sich dabei meist auf Hilfen, den konkreten Alltag zu meistern wie z.B. Umgang mit Disziplin oder Erweiterung des methodischen Spektrums.²³ Auch die Kooperation mit wissenschaftlichen Methoden – etwa im Sinne der Handlungsforschung oder der Grounded Theory – sind in dieser Phase durchaus gewünscht und fruchtbar. Auch hier kann das Habitusmodell als Diagnoseinstrumentarium gelten, gezielt eigene Kompetenzen zu erforschen und weiterzuentwickeln. Diese ressourcenorientierte Verwendung macht die Stärke des Modells aus.

4 Ausblick

»... damit aus Pädagogen Profis werden« – der Aufhänger des Artikels kann nun durch den Durchgang durch religionspädagogische Professionalität an Bedeutung gewinnen. Gemeint ist damit in erster Linie die Diagnose und Erweiterung der professionellen Handlungskompetenz von Lehrerinnen und Lehrern. Dies bezieht sich also auf den Bereich Professionalität und Professionalisierung – und nicht auf Profession. Die professionellen Voraussetzungen für einen »guten« Religionsunterricht sind dann gegeben, wenn die Lehrkraft

- über ein Repertoire an Routinen verfügt
- diese Routinen auf den jeweiligen »Fall«, die jeweilige Klasse transformieren kann
- die institutionelle Einbindung in Schule und Kirche berücksichtigt
- sowie die Merkmale der eigenen Person in die Interaktion einbringt.

23 A.A. Bucher / H. Miklas (Hg.), *Zwischen Berufung und Frust: die Befindlichkeit von katholischen und evangelischen ReligionslehrerInnen in Österreich*, Wien 2005; A. Feige / W. Tzscheetzsch, *Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Unterrichtliche Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis von ev. und kath. Religionslehrerinnen und -lehrern in Baden-Württemberg*, Stuttgart 2005.

Diese Bereiche religionspädagogischer Professionalität sind in den jeweiligen Professionalisierungsphasen erlernbar. Die Theorie besagt, dass im Religionsunterricht je bessere Lernsituationen geschaffen werden können, je mehr diese einzelnen Punkte ausgeprägt sind. Diese Theorie kann und soll durch weitere Forschungen diskutiert und erweitert werden; unstrittig ist aber die These, dass überhaupt eine Theorie der Praxis vorhanden sein muss, auf die sich Professionalisierungsprozesse beziehen können. Was die Kultusministerkonferenz in ihrer bahnbrechenden Studie »Perspektiven der Lehrerbildung« angedeutet hat und was neuerdings im Diskurs um Modularisierung und Bildungsstandards auch für die Lehrerbildung aktueller denn je ist, sollte auch für die Religionslehrerbildung gelten: Die Theorie der Praxis sollte Ausgangspunkt für eine grundständige Lehrerbildung sein und nicht umgekehrt. Der Rekurs auf Professionalität kann dazu beitragen, diese Struktur zu erhellen.

Dr. Stefan Heil, Privatdozent für Religionspädagogik an der Katholisch-Theologischen Fakultät Würzburg sowie Leiter des Katechetischen Instituts der Diözese Würzburg.

Manfred Pirner

Inwieweit lassen sich religiöse Bildungsprozesse standardisieren und evaluieren?

Die post-PISA-Diskussion und ihre Relevanz für den Religionsunterricht

Vorbemerkung:

Bildungsstandards als Wundermittel der Bildungspolitik?

In teilweise geradezu euphorischer Weise werden Bildungsstandards gegenwärtig insbesondere von bildungspolitischer Seite als *das* Mittel zur Sicherung und Steigerung der Qualität von Schule und Unterricht propagiert, wie sie als Reaktion auf das »schlechte Abschneiden« deutscher SchülerInnen in internationalen Vergleichsstudien wie TIMSS oder PISA notwendig erscheint. Das Verständnis von Bildungsstandards wurde stark von der »Klieme-Expertise«¹ mit bestimmt, ein vom Bundesministerium für Bildung und Forschung in Auftrag gegebenes Gutachten von Bildungsforschern unter Vorsitz des Direktors des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt, Eckhard Klieme. Demnach greifen Bildungsstandards »allgemeine Bildungsziele auf« und »legen fest, welche Kompetenzen die Kinder oder Jugendlichen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe mindestens erworben haben sollen«. Dies tun sie fach- bzw. lernbereichsbezogen, sodass der Entwicklung von fachspezifischen Kompetenzmodellen eine Schlüsselfunktion zukommt. »Die Kompetenzen werden so konkret beschrieben, dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt werden können und prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können.«² Darüber hinaus sollen sie nach Niveaustufen (Mindeststandards, Regelstandards, Exzellenzstandards) so differenziert werden, dass sie auch den Differenzierungen unter den SchülerInnen entsprechen können.

Folgende Hoffnungen verbinden sich mit der Einführung von Bildungsstandards für die Weiterentwicklung von Schule und Unterricht:

- Durch die mit ihrer Hilfe durchgeführten regelmäßigen Evaluationen sollen sie ein verlässliches Feedback für die Schulen und ihre Lehrkräfte über die Lernergebnisse ihrer SchülerInnen ermöglichen, sodass vermieden wird, was die Vergleichsstudien gezeigt haben: »dass die Bildungseinrichtungen sich über die Wirksamkeit

1 *Eckhard Klieme u.a.*, Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, Bonn 2003. Zu beachten ist allerdings, dass Bildungsstandards bereits seit Ende der 1990er Jahre insbesondere im Rahmen der Kultusministerkonferenz als Mittel bildungspolitischer Steuerung diskutiert wurden.

2 *Klieme*, Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, 19.

ihrer Arbeit täuschen«³. Der spezifische Förderbedarf von Schulen soll besser erkannt werden können.

- Damit soll insgesamt die schärfere Wahrnehmung und Bearbeitung von Bildungsungerechtigkeiten zwischen Bundesländern, zwischen Kindern aus unterschiedlichen sozialen Schichten und zwischen Einheimischen und Migranten möglich werden.
- Indem Bildungsstandards die kompetenzorientierten Anforderungen am Ende einer Schulphase (häufig nach zwei Schuljahren) wiedergeben und im Bildungsverlauf aufeinander aufbauen, wird auf ein langfristiges, »kumulatives« und nachhaltiges Lernen abgezielt, das sich vom kurzfristigen »Büffeln« auf die nächste Klassenarbeit unterscheidet.
- Indem Bildungsstandards lediglich ein Lernergebnis (einen *output* oder *outcome*) einfordern, sollen sie der Lehrkraft und der Schule die Freiheit geben, den geeigneten *input* an Unterrichtsinhalten und Lernwegen selbst zu bestimmen und diese auf die individuellen Voraussetzungen der SchülerInnen abzustimmen.
- Indem Bildungsstandards – ggf. zusammen mit einem inhaltlichen Kerncurriculum – nur einen Kernbereich schulischer Bildung normativ vorgeben, wird die Autonomie der Schulen gestärkt, die diese zentralen Vorgaben durch schulspezifische Lehrpläne ergänzen und dabei auch programmatische Akzente setzen können.

Im Rahmen der Kultusministerkonferenz haben sich die Länder in den Jahren 2003 und 2004 auf *nationale* Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss, den Hauptschulabschluss und die Primarstufe, bezogen auf die Kernfächer, geeinigt.⁴ Auch die meisten Länder arbeiten an einer Revision ihrer Lehrpläne im Sinne von Bildungsstandards bzw. Kompetenzorientierung, wobei hier Baden-Württemberg eine Vorreiterrolle übernommen und bereits 2004 einen auf Standards basierenden »Bildungsplan« eingeführt hat, der alle allgemeinbildenden Schularten und alle Fächer, auch den Religionsunterricht, umfasst.⁵ Auf nationaler Ebene soll das an der Humboldt-Universität Berlin eingerichtete Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB)⁶ eine zentrale Rolle bei der Weiterentwicklung und Evaluierung von Standards übernehmen, auf Länderebene werden hierzu z.T. ebenfalls bereits eigene Institute eingerichtet. Dies alles ist Ausdruck eines begrüßenswerten politischen Willens, die Qualität von Bildung in Deutschlands Schulen zu verbessern. Kontrovers diskutiert wird allerdings, ob der Weg über Bildungsstandards der richtige bzw. beste Weg dazu ist und ob er für Nichtkernfächer wie den Religionsunterricht geeignet ist.

3 So Hartmut von Hentig in seiner »Einführung in den Bildungsplan 2004« des Landes Baden-Württemberg, S. 8 (die Einführung ist Bestandteil aller schulartbezogenen Einzelpläne des Bildungsplans in BW, die im Internet unter www.bildungsstandards-bw heruntergeladen werden können).

4 Vgl. www.kmk.org/schul/Bildungsstandards.

5 Sowohl die KMK-Standards als auch der Baden-Württembergische Bildungsplan sind noch weitgehend vor bzw. unabhängig von der Klieme-Expertise erarbeitet worden.

6 Vgl. www.iqb.hu-berlin.de.

1 Lässt sich Religion standardisieren?

Die in der religionspädagogischen Diskussion⁷ geäußerten Bedenken gegen Bildungsstandards für religiöse Bildung richten sich auf die Aspekte Religion und Bildung gleichermaßen, ja für viele scheinen sich in der religiösen Bildung charakteristische Momente eines emphatischen Bildungsbegriffs wie Subjektivität, Reflexivität, Unverfügbarkeit und Ganzheitlichkeit besonders zuzuspitzen: Im Religionsunterricht geht es offensichtlich in erster Linie um die Kultivierung von Fragehaltungen, Reflexionsrichtungen, Einstellungen und Urteilsfähigkeiten, die sich der Operationalisierbarkeit zu entziehen scheinen, z.B.: »Wachheit für letzte Fragen, Lebensfreude, Dankbarkeit für das eigene Leben und die ganze Schöpfung, Sensibilität für das Leiden anderer, Hoffnung auf Versöhnung über den Tod hinaus und nicht zuletzt Wertschätzung des christlichen Glaubens selbst.«⁸ Die behauptete Zuspitzung des ›Wesens‹ von Bildung in der religiösen Bildung hängt v.a. mit wahrgenommenen strukturellen und inhaltlichen Analogien zwischen (neuzeitlich verstandener) Bildung und (neuzeitlich verstandener christlicher) Religion zusammen, wie sie nach und neben Karl Ernst Nipkow⁹ z.B. Bernhard Dressler¹⁰ oder Joachim Kunstmann¹¹ herausgearbeitet haben: Unter bei-

7 Die religionspädagogische Diskussion spiegelt sich v.a. in den Themenheften einschlägiger Zeitschriften wider: Theo-Web (www.theo-web.de) 2 (2003), H. 2, sowie 3 (2004), H. 1 u. 2; KatBl 128 (2003), H. 5; ZPT 56 (2004), H. 3; RpB 53/2004; entwurf o.Jg. (2004), H. 2; außerdem in dem Sammelband von *Martin Rothgangel / Dietlind Fischer* (Hg.), Standards für religiöse Bildung? Zur Reformdiskussion in Schule und Lehrerbildung, Münster 2004, in den auch das anregende Arbeitspapier des Comenius-Instituts »Zur Entwicklung von Bildungsstandards« integriert wurde. In dem Bändchen *Michael Wermke* (Hg.), Bildungsstandards und Religionsunterricht. Perspektiven aus Thüringen, Jena 2005, ist der Beitrag des Herausgebers interessant. Darüber hinaus liegen von beiden großen Kirchen auf nationaler Ebene erarbeitete bzw. in Auftrag gegebene Stellungnahmen zu Bildungsstandards für den Religionsunterricht vor: *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5–10/Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss) (= Die deutschen Bischöfe, Text 78), Bonn 2004; *Expertengruppe am Comenius-Institut* (Hg.), Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Münster 2006 (in Vorbereitung; dieser Text lag mir in einer Entwurfsfassung vom April 2006 vor).

8 So *Andreas Verhülsdonk*, Bildungsstandards im katholischen Religionsunterricht, in: *Jürgen Rekus*, Bildungsstandards, Kerncurricula und die Aufgabe der Schule, Münster 2005, 191–203, hier: 196. Der gleiche Wortlaut findet sich in der DBK-Stellungnahme (Anm. 8), 9.

9 Vgl. v.a. *Karl Ernst Nipkow*, Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung, Gütersloh 1992, sowie: Bildungsstandards – Schule – Religion, in: *ders.*, Pädagogik und Religionspädagogik zum neuen Jahrhundert, Bd. 1, 110–134.

10 Vgl. *Bernhard Dressler*, Bildung – Religion – Kompetenz, in: ZPT 56 (2004), H. 3, 258–263.

11 Vgl. *Joachim Kunstmann*, Religion und Bildung. Zur ästhetischen Signatur religiöser Bildungsprozesse, Gütersloh 2002.

den Perspektiven – jener der Bildung und jener der Religion – wird der ›Mehrwert‹ des Menschen gegenüber seinen Kompetenzen oder Leistungen betont; sowohl Bildung als auch Religion erscheinen grundlegend und zuerst als etwas Zweckfreies, während ihre ›Nützlichkeit‹ eher als ›Nebenwirkung‹ einzuschätzen wäre; unter beiden Perspektiven geht es vor allem anderen um ein Selbstverhältnis und Selbstverständnis, bevor es auch um Handlungsfähigkeit im Sinn von Kompetenzen geht; sowohl Bildung als auch Religion gründen auf einem ästhetischen Weltverhältnis, d.h. auf der Wahrnehmung und Deutung von Wirklichkeit. Von beiden Seiten her ergeben sich demzufolge dicke Fragezeichen, ob Bildungsstandards für religiöse Bildung möglich oder sinnvoll sind.

Dabei ist in der religionspädagogischen Diskussion bislang vielleicht zu wenig bedacht worden, dass Standardisierungen wie allen Religionen auch dem Christentum alles andere als fremd sind: Anfängen von den ersten Bekenntnisformeln über die Kanonisierung der Heiligen Schrift bis hin zur Ausprägung von festen Ritualen, von Bekenntnisschriften, »Kern«-Liedern und Katechismen haben Standardisierungen von jeher dazu beigetragen, einen Definitionsrahmen christlicher Identität zu bestimmen und deren Weitertradierung zu befördern. Und dies, obwohl es dabei – auch bereits vor der Wende zum neuzeitlichen Subjektivismus – schon immer nicht in erster Linie um Wissen oder Können, sondern um die eigene Entscheidung, das eigene ganzheitliche Betroffen- und Ergriffensein, um das eigene Lebensvertrauen, kurz: um den persönlichen Glauben ging. Vielleicht kann dies ein Hinweis sein, sich nicht vorschnell mit dem Urteil der Nichtstandardisierbarkeit und Nichtoperationalisierbarkeit von Einstellungen und Haltungen zufrieden zu geben, sondern nach Gestaltungsmöglichkeiten und Kontextualisierungen von ›Standards‹ sowie nach Umgangsweisen mit ihnen zu fragen, welche ihnen einen ›Bildungsmehrwert‹ verleihen bzw. diesen zur Entfaltung bringen können.

An Luthers Kleinem Katechismus kann man beispielsweise studieren, wie eine pädagogisch und didaktisch initiierte Elementarisierung auch eigenständig theologisch verantwortet werden kann und wie inhaltliche ›Standards‹ in einen Lebenszusammenhang eingebettet werden können: Luthers Katechismustheologie ist nicht ohne weiteres mit seiner sonstigen, an der Rechtfertigung ausgerichteten Theologie gleichzusetzen, sondern orientiert sich auch an den Adressaten des (Kleinen) Katechismus, den »rohen Heiden«.¹² Aus der Kirchen- und Dogmengeschichte sowie insbesondere aus der Geschichte des Katechismus lässt sich jedoch auch einiges über die ›Risiken und Nebenwirkungen‹ einer Standardisierung von religiösem Lernen

12 Vgl. hierzu *Manfred L. Pirner*, Die didaktische Konzeption hinter Luthers Katechismen, in: *Norbert Dennerlein* u.a. (Hg.), Die Gegenwartsbedeutung der Katechismen Martin Luthers, Gütersloh 2005, 123–149, hier v.a.: 126; anders argumentiert *Bernd Schröder*, Mindeststandards religiöser Bildung und Förderung christlicher Identität, in: *Rothgangel/Fischer*, Standards für religiöse Bildung? (Anm. 8), 13–33, hier: 18.

erfahren. Über Jahrhunderte hinweg bemühte sich die Katechetik – mit unterschiedlichem Erfolg –, die Ausartung der Katechismus-Unterweisung zu einem gedankenlosen Auswendiglernen und »Maulbrauchen« zu verhindern und hat dabei den immer größer werdenden Abstand zur Lebenswelt und Sprache der reformatorischen Zeit häufig ignoriert.¹³

2 Lässt sich Bildung standardisieren?

Die in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion geäußerten Bedenken gegen Bildungsstandards¹⁴ sind ebenfalls tief greifend: Die Orientierung an Bildungsstandards bedeute eine paradigmatische Abkehr vom mitteleuropäischen Bildungsgedanken hin zu einem eher pragmatisch ausgerichteten, im angloamerikanischen Kontext vorherrschenden Verständnis von »education« mit dem Ziel einer auf praktische Kompetenzen abzielenden »literacy« in verschiedenen Bereichen, wie es den internationalen Vergleichsstudien zu Grunde gelegt wurde.¹⁵ Solche Vorwürfe finden in der Tat Anhalt an den bildungstheoretischen Überlegungen der Klieme-Expertise selbst, etwa in dem, was diese zu den Begründungsproblemen von Bildungszielen in modernen Gesellschaften sagt.¹⁶

Als die zentralen dieser Begründungsprobleme werden angeführt:

1. »Unentscheidbarkeit der anthropologischen und gesellschaftlichen Prämissen«
2. »Offenheit der Zukunft für Individuum und Gesellschaft«
3. »Unbestimmtheit der Aufgaben und Anforderungen«
4. »Pluralität und Konflikthaftigkeit der Erwartungen«
5. »Utopieüberschuss und Realisierungsprobleme«

Hinter dem zuletzt genannten Punkt verbirgt sich letztlich die Kritik an einem emphatisch verstandenen Bildungsbegriff, der in der Sicht der Autoren zu überzogenen,

13 Vgl. dazu *Martin Rothgangel*, *Luthers kleiner Katechismus – Probleme der Unterweisung*, in: *Dennerlein*, *Die Gegenwartsbedeutung der Katechismen Martin Luthers*, 36–56.

14 Vgl. neben den Stellungnahmen von GEW und Grundschulverband v.a. den »Frankfurter Einspruch« namhafter ErziehungswissenschaftlerInnen gegen die »gegenwärtigen Transformationen im Bildungswesen«, dokumentiert zusammen mit Diskussionsbeiträgen in: *Ursula Frost* (Hg.), *Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform*. Sonderheft Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 2006; aus den zahlreichen Themenheften erziehungswissenschaftlicher Zeitschriften zu Bildungsstandards sei lediglich hingewiesen auf: *Journal für Schulentwicklung* 4/2004 und *Journal für LehrerInnenbildung* 1/2006.

15 Vgl. z.B. *Dietrich Benner*, *Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme*, in: *ZfP* 48 (2002), 68–88. Vgl. zum Verständnis von Grundbildung als literacy auch: *Manfred L. Pirner*, *Religiöse Grundbildung zwischen Allgemeinwissen und christlicher Lebenshilfe*, in: *Rothgangel / Fischer*, *Standards für religiöse Bildung?* (Anm. 8), 34–53.

16 Vgl. *Klieme*, *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*, 58ff.

überkomplexen und diffusen Erwartungen und Ansprüchen an Schule führt, welche von dieser niemals erfüllt werden können. Zwischen »utopischen Entwürfen und realen Möglichkeiten und Leistungen der Schule« existiere »ein nicht übersehbares, ja ein schreiendes Missverhältnis« (62).

Angesichts dieser Begründungsprobleme von Bildungszielen versteht die Expertise Bildungsstandards und Kompetenzmodelle als »pragmatische Antwort«, die einerseits an einen gesellschaftlichen Konsens bezüglich kultureller Basisfähigkeiten anschließen will und andererseits Kompetenzentwicklung als kompatibel mit dem klassischen bildungstheoretischen Gedanken der Förderung von vielfältigen menschlich-kulturellen Fähigkeiten betrachtet. Ist damit aber, so mag man fragen, nicht die Kapitulation vor den gesellschaftlichen Schwierigkeiten zugunsten eines funktionalen, instrumentellen und weitgehend formalen Verständnisses von Bildung vollzogen? Die Antwort auf diese Frage ist in der öffentlichen Debatte ganz besonders umstritten. Kritische Stimmen wie etwa der Siegener Grundschulpädagoge Hans Brügelmann und der v.a. von ihm mit repräsentierte Grundschulverband betonen, dass es sich bei den Standards nicht um *Bildungsstandards*, sondern allenfalls um begrenzte *Leistungsstandards* handeln könne. »So sollten sie auch benannt werden, auf diesen Anspruch sollte ihre Nutzung auch begrenzt werden.«¹⁷ Manche halten das Wort »Bildungsstandard« gar für eine »sprachliche Missgeburt nach PISA«, für einen »Ausdruck schulpolitischer Hochstapelei«, denn Bildung sei mehr als das »Abhaken von Kompetenzen« »unter messbaren, operationalisierbaren, utilitaristischen Gesichtspunkten«¹⁸.

Die Befürworter von Bildungsstandards zeigen sich in dieser Frage merkwürdig unentschieden und spannungsvoll. Auf der einen Seite betont die Klieme-Expertise die begrenzte Reichweite und Funktion der Bildungsstandards. Auf der anderen Seite wird, ebenfalls im Klieme-Gutachten, immer wieder der Anspruch erhoben, die Standards könnten und sollten so mit den allgemeinen Bildungszielen in Verbindung gebracht werden, dass sie wie in einem Brennglas das Wesentliche, den Kern von Bildung einfangen. So sollen sie – im Zusammenspiel mit fachbezogenen Kerncurricula – Zugänge zu den grundlegenden »Modi der Weltbegegnung« widerspiegeln (67f.).¹⁹ Und es wird mit ihnen die

17 So die Stellungnahme des Grundschulverbandes zum Entwurf der Kultusministerkonferenz für Bildungsstandards für die Primarstufe in Deutsch und Mathematik vom 23.4.2004, S. 2. Der Text findet sich unter www.grundschulverband.de, Stellungnahmen). Vgl. auch Hans Brügelmann, Schule verstehen und gestalten, Lengwil 2005, 275ff.

18 So Heike Schmoll, Bildungsstandards als Lebensretter der Schule?, in: Gymnasium 2004 – Das pädagogische Konzept, unter: www.km.kultus-bw.de.40, zit. nach Aloysius Regenbrecht, Sichern Bildungsstandards die Bildungsaufgabe der Schule?, in: *Rekus*, Bildungsstandards, 53–76, hier: 61.

19 Die Expertise bezieht sich hier auf das Modell einer Grundstruktur von Allgemeinbildung von Baumert, das von folgenden Modi der Weltbegegnung ausgeht:

Hoffnung verbunden, sie ließen sich so gestalten, »dass sich in ihnen eine Vision von Bildungsprozessen abzeichnet, eine moderne ›Philosophie‹ der Schulfächer, eine Entwicklungsperspektive für die Fähigkeiten von Schülern«, so, dass sie »selbst zum Motor der pädagogischen Entwicklung unserer Schulen werden« (15) können.

Gegenüber solchen ›visionären‹ Ausblicken, die nun den für den Bildungsbegriff konstatierten »Utopieüberschuss« auf die Bildungsstandards zu übertragen scheinen, bleiben m.E. mit den Standard-Kritikern manche systematisch begründeten und daher nicht zu beseitigenden *Inkompatibilitäten zwischen Bildungsstandards und »Bildungskriterien«* festzuhalten. Zu ihnen gehört vor allem die Standard-bezogene Prämisse, alle SchülerInnen einer bestimmten Klassen- und Altersstufe hätten einen bestimmten Standard zu erreichen, die den empirisch nachgewiesenen Unterschieden in der kognitiven, aber auch der moralischen und religiösen Entwicklung der Heranwachsenden ebenso widerspricht wie den grundsätzlich zu beachtenden Grenzen der Bildsamkeit individueller Menschen, die auch durch noch so viel Evaluierung und Förderung nicht überschritten werden können. Diese Prämisse droht auch die wichtigen Einsichten zu konterkarieren, die in den vergangenen Jahren zu den – ebenfalls individuell sehr unterschiedlichen – Aneignungsprozessen von SchülerInnen gewonnen worden sind, wie sie u.a. im Kontext einer konstruktivistischen Pädagogik und Didaktik diskutiert wurden.²⁰ Außerdem bleibt die Gefahr einer Verengung von Bildung durch die Konzentration auf stark pragmatisch dimensionierte »Kernkompetenzen« virulent, weil dann eben jene Bildungsbereiche und Unterrichtsfächer, die anscheinend nicht direkt zu den vordergründig als wichtig erscheinenden Kernkompetenzen beitragen, implizit oder explizit als sekundär abqualifiziert werden.²¹ Damit zusammen hängt die Spannung, dass unter Umständen diejenigen Lernprozesse und Unterrichtsverfahren, die am effektivsten zum Erreichen von Bildungsstandards (bzw. zur erfolgreichen Bewältigung der Testaufgaben) führen, nicht dieselben sind, die am besten das Erreichen von (weiteren) zentralen Bildungszielen wie z.B. soziales Ler-

kognitiv-instrumentelle Modellierung der Welt, ästhetisch-expressive Begegnung und Gestaltung, normativ-evaluative Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Gesellschaft und Probleme konstitutiver Rationalität (zu diesem Bereich gehören für Baumer Religion und Philosophie). Vgl. Jürgen Baumert, Deutschland im internationalen Bildungsvergleich, in: Nelson Killius u.a. (Hg.), Die Zukunft der Bildung, Frankfurt a.M. 2002, 100–150, hier: 113.

20 Vgl. aus religionspädagogischer Sicht: Hans Mendl, Konstruktivistische Religionspädagogik im Kontext der Diskussion um Bildungsstandards, in: Gerhard Büttner (Hg.), Lernwege im Religionsunterricht. Konstruktivistische Perspektiven, Stuttgart 2006 (in Vorbereitung).

21 Auf die unaufgebbaren Mehrdimensionalität von Bildung verweist v.a. auch die EKD-Denkschrift »Maße des Menschlichen, Gütersloh 2003, 67 u.ö.

nen, moralische Entwicklung, demokratisches Bewusstsein u.ä. fördern, sodass sich hier Zielkonflikte ergeben.

In diesem Sinn hat Karl Ernst Nipkow darauf hingewiesen, dass bildungs- und lerntheoretisch gesehen, »kumulatives Lernen« nur *eine* Form von bildendem Lernen darstellt und keineswegs sicher ist, ob es den »Kern von Bildung« wirklich trifft.²² Er wirft der Klieme-Studie vor, sie bleibe »entgegen der eigenen Berufung auf die ›philosophische‹ Reflexivität als Kern von Bildung im weiteren Verlauf hinter dieser Bestimmung zurück« (128). Das Erlernen von (Selbst-)Reflexivität sei kategorial anderer Natur als kumulatives Lernen zum Aufbau von Wissen oder von Problemlösungskompetenzen. Gleiches gelte für biographisches Lernen (»Bildung im Lebenslauf«) und »kognitiv-strukturelles Lernen«, das sich über die Transformation von Tiefenstrukturen des z.B. moralischen oder religiösen Urteilens oder des komplementären Denkens vollzieht (130). Nipkow differenziert und konkretisiert somit auf lerntheoretischer Basis den kritischen Einwand einer Verkürzung des Bildungsbegriffs durch die Bildungsstandard-Fokussierung mit Aspekten, die gerade auch das religiöse Lernen besonders betreffen.

3 Konsequenzen und Perspektiven für die Entwicklung und Einführung von Bildungsstandards

Welche Konsequenzen lassen sich aus der knapp skizzierten Diskussion für die Entwicklung von Bildungsstandards für den Religionsunterricht ziehen? Mir erscheinen drei Aspekte wichtig, die ich im Folgenden erläutern und z.T. mit Beispielen ansatzweise konkretisieren möchte.

3.1 Zur Notwendigkeit einer ›Entzauberung‹, Relativierung und Kontextualisierung von Bildungsstandards

Es erscheint ratsam, die eben bereits angedeutete Überfrachtung der Bildungsstandards mit überzogenen Erwartungen, gerade auch für den Bereich des Religionsunterrichts, zu vermeiden. Nicht von ungefähr wird die Einführung von Bildungsstandards von manchen kritischen Stimmen geradezu als eine politische Alibiveranstaltung angesehen,²³ als ein Ablenkmanöver, das verhindert, dass man sich auf die wirklichen, wesentlichen Ursachen der schulischen Bildungsdefizite konzentriert.²⁴ Zumindest wäre wohl eine nüchterne und kritisch bleibende Einschätzung der Bildungsstandards hilfreicher als *ein* Instrument unter anderen und im Kontext eines umfassenderen Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesses. Insofern legt sich m.E. generell eine Art *Doppelstrategie* nahe,

22 Vgl. Nipkow, Bildungsstandards – Schule – Unterricht (Anm. 10), hier: 128f. Die folgenden Seitenangaben im Text beziehen sich auf diesen Beitrag.

23 Vgl. hierzu z.B. Georg E. Becker, Bildungsstandards erreichen. Ausweg oder Alibi? Weinheim/Basel 2004.

24 Vgl. dazu Ulrich Herrmann, Fördern »Bildungsstandards« die allgemeine Schulbildung?, in: Rekus, Bildungsstandards, 24–52, hier: 26.

nämlich zum einen die Bildungsstandards in ihren *Potenzen* wahrzunehmen und möglichst qualifiziert zu entwickeln sowie verantwortungsbewusst einzusetzen, aber angesichts ihrer *Grenzen und Risiken* zum anderen auch weitere, alternative Instrumente und Verfahren der curricularen Steuerung und Qualitätsentwicklung zu nutzen, zu stärken und (weiter) zu entwickeln.

In Baden-Württemberg haben sich die Kirchen beispielsweise erfolgreich dafür eingesetzt, dass für den neuen, 2004 in Kraft gesetzten Bildungsplan Bildungsstandards nicht als isolierte formale Kompetenzformulierungen gefasst wurden, sondern mit Fachinhalten verbunden und durch inhaltliche Themenangaben ergänzt wurden. Darüber hinaus sind für den Religionsunterricht sowohl zentrale, »übergreifende Kompetenzen« auf der Basis eines Kompetenzmodells ausgewiesen als auch theologisch-inhaltlich orientierte »Dimensionen«, die sich wie rote Fäden durch die konkreten Kompetenz- und Themenaspekte hindurch ziehen. Durch diese Zusammenstellung unterschiedlicher Vorgaben ist gleichzeitig eine Profilierung und Relativierung der Standards gelungen sowie deren Anbindung an nicht operationalisierte Bildungsziele. Für die Religionslehrkräfte ergibt sich bei der konkreten Unterrichtsplanung dadurch ein Freiheitsspielraum, in dem Bildungsstandards, übergreifende Kompetenzen, thematische Dimensionen und Themen einander zugeordnet werden und dann erst zu Unterrichtseinheiten konkretisiert werden können. Allerdings stellt die Wahrnehmung dieses Freiheitsspielraums auch besondere Ansprüche an die religionsdidaktischen Kompetenzen der Lehrenden; ob diese Ansprüche sich wirklich einlösen lassen, erscheint angesichts der bisherigen Erfahrungen eher fraglich.²⁵

3.2 Bildungsstandards und religiöse Bildung – Verhältnisbestimmung zwischen Unterscheidung und Identifikation

Aus der oben dargestellten ambivalenten Diskussionslage um das Verhältnis zwischen Bildungsstandards und (dem Ganzen von) Bildung lassen sich zwei mögliche Folgerungen ziehen: 1. Standards (und die zugehörigen Testaufgaben) sollten auf jene Kompetenzen und Lerninhalte begrenzt werden, die problemlos operationalisierbar und möglichst verlässlich abgeprüft werden können, also v.a. Wissen und praktisches

25 Der Baden-Württembergische Bildungsplan findet sich unter www.bildungsstandards-bw.de. Zu Hintergründen und Beurteilungen der Religionsbildungspläne vgl. *Gerhard Ziener / Christoph T. Scheilke*, Erfahrungen mit der Entwicklung und bei der Einführung von Bildungsstandards in Baden-Württemberg, in: *ZPT* 56 (2004), H. 3, 226–236; *Friedrich Schweitzer*, Bildungsstandards auch für Evangelische Religion?, in: ebd., 236–241; *Andreas Reinert*, »Prüfet alles und das Gute behaltet!« Bildungsstandards für den Evangelischen Religionsunterricht in Baden-Württemberg, in: *entwurf o.Jg.* (2004), H. 2, 7–11; *Wolfgang Michalke-Leicht*, Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht im Kontext der Bildungsplanreform in Baden-Württemberg, in: *Rekus*, Bildungsstandards, 204–212; *Manfred L. Pirner*, Sichern Standards die Qualität von Nebenfächern? Die Bildungsstandards und der Religionsunterricht, in: *Grundschule o.Jg.* (2004), H. 10, 28–30. – Zur Akzeptanz und Umsetzung der BW-Bildungspläne durch die Lehrkräfte läuft derzeit an der PH Ludwigsburg eine empirische Untersuchung von *Albrecht Wacker*, deren Veröffentlichung für 2007 erwartet werden darf.

Können; weitere Bildungsziele müssen unüberprüft bleiben. 2. Standards (und die zugehörigen Testaufgaben) sollten möglichst weitgehend zentrale Bildungsaspekte wie Subjektivität, Prozesshaftigkeit, Reflexivität usw. zu integrieren versuchen, um eine Engführung religiöser Bildung auf Wissen und Können zu vermeiden.

Die Stellungnahmen der Katholischen Bischöfe zu Bildungsstandards im Religionsunterricht und der evangelischen Expertengruppe am Comenius-Institut (CI) zu Kompetenzen setzen hier leicht unterschiedliche Akzente. Die in den katholischen »Richtlinien« der DBK²⁶ niedergelegten Standards lassen sich am besten durch den Satz aus der Einführung charakterisieren: »Im katholischen Religionsunterricht werden mit Kompetenzen die *Fähigkeiten* und die ihnen zugrunde liegenden *Wissensbestände* bezeichnet, die für einen sachgemäßen Umgang mit dem christlichen Glauben, anderen Religionen und der eigenen Religiosität notwendig sind.« (13, meine Hervorhebung) Dahinter steht die stark an Hartmut von Hentigs Einführung in den baden-württembergischen Bildungsplan angelehnte Auffassung, dass »Einstellungen und Haltungen ... nur begrenzt lehrbar« und nicht in gleicher Weise wie Kenntnisse und Fähigkeiten operationalisierbar und evaluierbar sind (10).²⁷ Zwar werden Einstellungen und Haltungen auch mit Fähigkeiten und Wissen in Verbindung gebracht, aber die Bildungsstandards beziehen sich für die Autoren der Stellungnahme »doch primär auf die Ergebnisse kognitiver Lernprozesse. Sie benennen somit nur einen – allerdings wichtigen – Teil der Ziele des katholischen Religionsunterrichts.« (10f.). Auch die Möglichkeit, das im Religionsunterricht vermittelte Wissen an »Anwendungskontexte« zu binden, wird eher skeptisch beurteilt (16f.). Dementsprechend geht es in den konkreten Standardformulierungen überwiegend um »kennen«, »darstellen«, »zeigen« und »erläutern«, wobei nur ein Teil der Standards als konkrete Handlungsanforderungen formuliert sind. Deutlich wird zudem der kirchliche Bezug religiöser Bildung sowie die Konfessionalität des Religionsunterrichts im Sinne einer – dialogoffenen – »Teilnehmerperspektive« (12) betont.

In der Expertise des CI²⁸ wird versucht, »grundlegende Kompetenzen« (12) für den RU gleichsam in einen breiteren bildungstheoretischen Rahmen zu stellen sowie sie auf Lebenspraxis zu beziehen. Ausgehend von dem »gesellschaftlich vorfindliche[n] und identifizierbare[n] Phänomen Religion bzw. Religionen« sowie von »religiöse[r] Praxis in unterschiedlichen Erscheinungsformen« gehe es im Religionsunterricht um die Reflexion dieser Praxis und »um den urteilsfähigen Zugang zu dieser Praxis: zu Religion als zu einer ›Kultur des Verhaltens zum Unverfügbaren‹« (10).²⁹ Statt von einer Teilnehmerperspektive im Religionsunterricht gehen die Autoren von einem für »gebildete Religion« notwendigen »Wechsel zwischen Binnen- und Außenperspek-

26 *Sekretariat der DBK*, Kirchliche Richtlinien (Anm. 8). Vgl. auch: *Thomas Schlag*, Was kann religiöse Kompetenz darstellen? Die Kirchlichen Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht – eine evangelische Perspektive, in: *ZPT* 57 (2005), H. 3, 235–240.

27 Von Hentig schreibt, Einstellungen »sind nicht abprüfbar, nicht irgendwann als ›erreicht‹ abzubuchen wie die ›Kompetenz‹ Autofahren oder die ›Kompetenz‹ freie Rede. Sie sind darum jedoch einer systematischen Pflege, Übung, Bewusstmachung keineswegs entzogen.« (Bildungsplan 2004, 9).

28 *Expertengruppe am Comenius-Institut* (Hg.), Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung (Anm. 8).

29 Zitiert wird hier *Herrmann Lübbe*, Religion nach der Aufklärung, Graz/Wien/Köln 1986, 149.

tive« aus (10). Anders auch als im katholischen Papier werden die zunächst ähnlich formulierten Dimensionen religiöser Kompetenz (»wahrnehmen und beschreiben religiös bedeutsamer Phänomene«; »verstehen und deuten religiös bedeutsamer Sprache und Glaubenszeugnisse«; »gestalten und handeln in religiösen und ethischen Fragen«; »kommunizieren und beurteilen von Überzeugungen mit religiösen Argumenten und im Dialog«; »teilhaben und entscheiden: begründete [Nicht-]Teilhabe an religiöser und gesellschaftlicher Praxis«) nicht auf theologisch strukturierte Inhalte bezogen, sondern auf soziologisch orientierte »Gegenstandsbereiche[n] von Religion, wie sie Schülerinnen und Schülern begegnen als Anfrage, Herausforderung und konkrete exemplarische Lebenssituation«, nämlich »subjektive Religion«, »die Religion des Religionsunterrichts/Christentum evangelischer Prägung«, »andere Religionen und Weltanschauungen« sowie »Religion als gesellschaftliches und kulturelles Phänomen« (12). Daraus werden insgesamt zwölf konkrete grundlegende Kompetenzen abgeleitet, die dann auch durch Beispielaufgaben für entsprechende Tests ergänzt werden. In den Beispielaufgaben wird versucht, den Handlungsbezug zu konkreten Lebenssituationen herzustellen. Deutlich wird insgesamt das Bemühen, die subjektiven, reflexiven, prozessualen und kulturbezogenen Dimensionen von Bildung angemessen zu berücksichtigen.³⁰

An den beiden unterschiedlich akzentuierenden kirchlichen Stellungnahmen zeigt sich m.E., dass beide Argumentationsgänge und deren praktische Konsequenzen ihre Vor- und Nachteile haben. Die deutlichere Begrenzung der Standards auf kognitiv dimensionierte Fähigkeiten und objektivierbare Wissensbestände im katholischen Papier kann möglicherweise eher das leisten, was Dietrich Benner als Chance der Bildungsstandards für den Religionsunterricht herausgestellt hat: ihn »vor überzogenen eigenen wie fremden Erwartungen zu schützen.«³¹ Der Gefahr der Verengung religionsunterrichtlicher Bildung will man hier dadurch entgehen, dass man einerseits die begrenzte Funktion der Standards und andererseits die Bedeutung der nicht-standardisierbaren Bildungsziele im Bereich der Einstellungen und Haltungen betont. Die stärkere »Aufladung« der Kompetenzformulierungen und Beispielaufgaben mit »ganzheitlichen« Dimensionen von Bildung im evangelischen Papier führt zwar begrüßenswerterweise zu mehr Schülernähe, Lebensrelevanz und Lernprozessbezug, aber auch zu Aufgabenstellungen, die vereinzelt bedenklich nahe an den Rand des Bekenntniszwangs geraten, sehr hohe Ansprüche stellen oder wegen ihrer subjektiven Offenheit nur schwer bewertbar sein dürften.

3.3 Bildungsstandards zwischen Fixierung und Entwicklungsoffenheit

Die Klieme-Expertise hat die Entwicklung von Bildungsstandards, wie oben angedeutet, v.a. auch als chancenreichen Rahmen für eine intensi-

30 Da sich die Expertise bei Drucklegung des vorliegenden Beitrags noch in der letzten Überarbeitungsphase befand, war es leider nicht möglich, an dieser Stelle Beispiele für die entwickelten Aufgabenstellungen abzudrucken.

31 Dietrich Benner, Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht, in: RpB53/2004, 5–19, hier: 7.

vierte Verständigung innerhalb der Fachdidaktiken über ihre jeweiligen zentralen Lernziele und -inhalte propagiert und dabei auch die Notwendigkeit des Ineinandergreifens von Theoriediskussion, Praxiserfahrung und wissenschaftlich-empirischer Überprüfung betont. Für die Religionspädagogik haben in diesem Sinn insbesondere Rudolf Englert und Karl Ernst Nipkow dafür plädiert, die Standard-Diskussion zur fachlichen Weiterentwicklung zu nutzen, und zugleich einige wichtige Perspektiven für die Forschung und die weitere Theoriediskussion aufzeigt.³²

In der Tat scheint es kaum ein anderes Unterrichtsfach zu geben, in dem nicht nur die Heterogenität der Schülervoraussetzungen so ausgeprägt ist wie der Religionsunterricht, sondern auch die Heterogenität der konzeptionellen Vorstellungen der Lehrkräfte und die Heterogenität der wissenschaftlichen Konzepte und Theorien, sodass sich die grundlegende Frage, wie viel didaktische Differenzierung notwendig und wie viel Standardisierung möglich und sinnvoll ist, in Bezug auf den Religionsunterricht noch einmal besonders zuspitzt. Und es scheint auch kaum ein anderes Unterrichtsfach zu geben, in dem – trotz der jahrzehntelangen Diskussionen – nach wie vor so viele Grundlagen-Fragen so unklar sind, wie z.B. jene, was eigentlich gelernt werden soll und kann, was wirklich gelernt wird oder was einen »religiösen Lernprozess« eigentlich ausmacht.³³ Hier gibt es erheblichen Forschungsbedarf.

Unter diesem Blickwinkel erscheint der *Prozess* der Entwicklung von Bildungsstandards mindestens so wichtig wie das Ergebnis. Was Bildungsstandards für die Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht leisten, hängt entscheidend auch von der Qualität ihrer Verwendung in der schulischen Praxis ab. Vor der Qualitätsentwicklung der Schule *durch* Bildungsstandards steht also die Aufgabe der Qualitätsentwicklung *der* Bildungsstandards selbst.³⁴ Und für die braucht man Zeit. Deshalb scheint mir eine gewisse Skepsis gegenüber allzu schnell »aus dem Boden gestampften« Standards durchaus angebracht.

Vor diesem Hintergrund lässt sich – bei allem Verdienst als pilothaftes Projekt innerhalb der Bundesrepublik – der baden-württembergische Bildungsplan von 2004 kritisch anfragen. Unter hohem Zeitdruck und ohne die eigentlich notwendigen theoretischen Vorklärungen und empirischen Überprüfungsprozesse wurden hier Bildungsstandards als offizielle Vorgaben fixiert, ohne dass erkennbar wäre, ob bzw.

32 Vgl. Rudolf Englert, Bildungsstandards für »Religion«. Was eigentlich alles wissen sollte, wer solche formulieren wollte, in: RpB 53/2004, 21–32; Nipkow, Bildungsstandards – Schule – Unterricht (Anm. 10), hier v.a.: 123ff.

33 Vgl. das Themenheft »Was ist ein religiöser Lernprozess?« der ZPT 49 (1997), H. 2.

34 Vgl. hierzu auch die Stellungnahme der GEW vom 4.7.2003 zu den KMK-Bildungsstandards, zu finden unter www.gew.de.

wie diese nun qualitativ weiterentwickelt und ggf. revidiert werden können oder sollen. Symptomatisch ist die Tatsache, dass die dem Bildungsplan voranstehende Einführung von Hartmut von Hentig erst nach Fertigstellung der fächerbezogenen Kompetenzen und Kerncurricula verfasst wurde – und teilweise geradezu als korrekatives Gegengewicht zur Standardisierungs- und Operationalisierungseuphorie gelesen werden kann. Unklar ist außerdem, wie eine Abstimmung einiger Teile des Bildungsplans mit den in manchen Fächern erst noch zu entwickelnden nationalen Bildungsstandards erfolgen soll.

Was die nationalen Stellungnahmen der beiden Kirchen betrifft, weisen sie in dieser Hinsicht einen weiteren Unterschied auf. Das katholische Papier stellt autoritativ und normativ gesetzte »Richtlinien« vor, mit denen die Bischöfe explizit ihrer »Regelungsverpflichtung für den katholischen Religionsunterricht« nachkommen (Vorwort). Zwar wird in der Schlusspassage herausgestellt, dass »Bildungsstandards ein neues pädagogisches Instrument [sind], dessen Validität selbst der Evaluation bedarf« und es deshalb darauf ankomme, »die Weiterentwicklung der Bildungsstandards an den Erfahrungen aus der Schul- und Unterrichtspraxis zu orientieren« (31), doch das Verhältnis von normativer Verbindlichkeit und prozessoffener Weiterentwicklung bleibt ungeklärt. Die evangelische Stellungnahme versteht sich als von der EKD-Bildungsabteilung erbetene »Expertise«, die ihre Überlegungen zu Kompetenzformulierungen und Aufgabenbeispielen »zur Diskussion« stellen will (Vorwort, auch: 49). Ausdrücklich werden die Chancen gesehen, durch die Standard-Diskussion weit stärker als bisher zu klären, »was es in diesem Unterricht zu lernen gibt und welche Kompetenzen der Unterricht vermittelt« und somit zur »Qualitätssicherung des Religionsunterrichts sowie zur Förderung seiner Akzeptanz im Kanon der Unterrichtsfächer« beizutragen. Aber in begrüßenswerter Bescheidenheit wird festgestellt: »Ob und in welcher Hinsicht die vorgeschlagenen Kompetenzen tatsächlich zu ›Bildungsstandards‹ transformiert werden können, bleibt allerdings ihrer mehrperspektivischen empirischen Überprüfung überlassen. Dazu wird wesentlich mehr Zeit und vor allem auch empirisch-wissenschaftliche Unterstützung gebraucht.« (Vorwort).

Dabei scheint mir bedenkenswert, dass das Ernstnehmen der empirischen Forschung und der unterrichtlichen Praxis im Prozess der Entwicklung von Bildungsstandards möglicherweise auch etwas damit zu tun hat, *aus welcher Perspektive* diese Entwicklung geschieht: Werden gleichsam »von oben« oder »von außen« gesellschaftlich und wissenschaftlich begründete Anforderungen an die SchülerInnen herangetragen, oder werden sie zumindest *auch* – wie vom Grundschulverband gefordert³⁵ – als »Bildungsansprüche der Kinder« (und Jugendlichen) formuliert und somit als Entwicklungsperspektiven beschrieben? Werden, religionspädagogisch gewendet, Bildungsstandards primär als Anforderungen von Kirche, Theologie und Gesellschaft verstanden oder zumindest *auch* aus der Perspektive eines »Rechtes des Kindes auf Religion«³⁶ im Sinn der Eröffnung von Entwicklungschancen formuliert?

35 *Grundschulverband*, Bildungsansprüche von Grundschulkindern – Standards zeitgemäßer Grundschularbeit, in: Grundschulverband aktuell, Nr. 81, auch unter: www.grundschulverband.de.

36 Vgl. *Friedrich Schweitzer*, Das Recht des Kindes auf Religion, Gütersloh 2. Aufl. 2005.

4 Lässt sich religiöse Bildung evaluieren?

Die oben anvisierte Doppelstrategie bezüglich der Bildungsstandards wird sinnvollerweise den Aspekt der Evaluation mit einbeziehen: Es geht m.E. auch hier darum, auf der einen Seite auf eine verantwortungsbewusste Evaluierung der Bildungsstandards zu achten und auf der anderen Seite die Bildungsstandard-Evaluation in einen umfassenderen Gesamtrahmen der Evaluierung von Schule und Unterricht zu stellen, in dem die Standard-bezogenen Testverfahren durch vielfältige weitere Evaluierungsinstrumente ergänzt und damit auch ggf. relativiert und korrigiert werden. Grundsätzlich wird allerdings darauf zu achten sein, dass über der Evaluierungseuphorie die Zeit und Kraft für das eigentliche Ziel, die qualitätsvolle Gestaltung von Unterricht, nicht über die Maßen eingeschränkt wird.

4.1 Zur Evaluierung von Bildungsstandards

In der erziehungswissenschaftlichen Diskussion werden v.a. *drei Grundsätze* betont, die bei der Evaluierung von Bildungsstandards beachtet werden sollten:

– *Zum ersten* wird dringend empfohlen, Sanktionen gegenüber Schulen, Lehrkräften oder SchülerInnen aufgrund von unterdurchschnittlichen Leistungen strikt zu vermeiden; statt dessen sind geeignete Unterstützungs- und Fördermaßnahmen anzubieten.³⁷

– *Zum zweiten* wird bereits in der Klieme-Expertise die möglichst durchgängige Trennung zwischen Schulaufsicht und Notengebung auf der einen und Evaluation auf der anderen Seite angemahnt. Dem schließen sich die DBK-Richtlinien im Hinblick auf den Religionsunterricht an.³⁸

– *Zum dritten* wird die sinnvolle Funktion der Bildungsstandards v.a. auf der Ebene der Schulevaluation und des Bildungsmonitorings (also der vergleichenden Evaluation ganzer Bildungssysteme) sowie der daraus erwachsenden Orientierung für die schulischen Bildungsanstrengungen gesehen, während sie nur mit Vorsicht und Zurückhaltung im Bereich der individuellen Diagnostik und Unterrichtsevaluation eingesetzt werden sollten.³⁹ Hier bleibe die Expertise der Lehrerin und des Lehrers das Entscheidende, weshalb man sie als Experten ernst nehmen und sie zur verstärkten Wahrnehmung ihrer Möglichkeiten im Bereich Diagnose, Förderung und Selbstevaluation anregen und befähigen sollte. Auch die Durchführung und Auswertung der Standard-Tests sowie die Interpreta-

37 Vgl. z.B. Hans Brügelmann, Kerncurricula, Bildungsstandards und Leistungstests; als Teil der Stellungnahme des Grundschulverbandes unter www.grundschulverband.de, 26ff.

38 Vgl. Sekretariat der DBK, Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards, 31.

39 Auch dies betont bereits Klieme, Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, 99ff.

tion der Ergebnisse wären in diesem Sinne am besten in die Verantwortung der Lehrkräfte zu geben und sollten von ihnen v.a. als hilfreiche Instrumente zur Verbesserung des eigenen Unterrichts statt als Instrument der Kontrolle von »oben« oder »außen« erfahren werden. Von einer Veröffentlichung der Ergebnisse in der Weise eines Schul-, Klassen- oder Fächerrankings wird abgeraten.

Grundlegend ist außerdem die Einsicht, dass mit der Erhebung von Ergebnissen der Bildungsstandard-Evaluation die eigentliche Arbeit erst beginnt, nämlich die Bearbeitung der Fragen nach den *Ursachen* von Defiziten sowie nach *Möglichkeiten der Verbesserung* der Lernvoraussetzungen und der Unterrichtsprozesse. Schon deshalb sind die Standard-Tests dringend auf Ergänzung angewiesen.

Zu begrüßen ist der Mut der von der EKD-Bildungsabteilung beauftragten Kommission, erstmals in größerem Umfang Beispielaufgaben für die Orientierung auf zu erreichende Kompetenzen zum Abschluss der Sekundarstufe I ausgearbeitet zu haben, die außerdem mit »Hinweisen für LehrerInnen« versehen sind, welche neben Erläuterungen und einem Erwartungshorizont auch mögliche Bezüge zu vorausgegangenen Unterrichtsthemen und -prozessen enthalten. Auch konkrete testtheoretische Fragestellungen und Probleme werden im Schlussteil (49f.) angesprochen.

4.2 Ergänzende und integrierende Maßnahmen der Evaluation

Aus theologischen, pädagogischen und wissenschaftsmethodischen Gründen erscheint es mir angebracht, für die Evaluation von Bildung im allgemeinen wie von religiöser Bildung im besonderen die Forderung nach *Triangulation* zu unterstützen, d.h. die mehrperspektivische und multimethodische Erfassung von Lernprozessen und -ergebnissen.⁴⁰ Aus theologischer und pädagogischer Sicht gleichermaßen gilt es, im Interesse der Kinder und Jugendlichen einen möglichen – manchmal in der Bildungsstandard-Diskussion als Gefahr aufscheinenden – Machbarkeits- und Objektivierungswahn abzuwehren, der meint, durch ökonomie-bewährte Steuerungsmechanismen und als wissenschaftlich exakt proklamierte Testverfahren schulische Lernprozesse »in den Griff bekommen« zu können.⁴¹ Deutlich formulieren in diesem kritischen Sinn die DBK-Richtlinien: »Auch religiöse Bildung erfordert die Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler. Unterricht ist deshalb nicht im Sinne einer Output orientierten Systemsteuerung, sondern als kommunikatives Handeln zu verstehen und zu gestalten« (11).

In der empirischen Forschung wiederum haben bekanntlich in den vergangenen Jahrzehnten Methoden der qualitativen Sozialforschung an

40 Vgl. Uwe Flick, *Triangulation. Eine Einführung*, Wiesbaden 2004.

41 Vgl. hierzu auch Martina Kraml, *Welche Evaluation braucht religiöse Bildung – »braucht« (religiöse) Bildung Evaluation?*, in: RpB 5/2004, 38–43.

Bedeutung und Ansehen gewonnen. Gegenüber standardisierten quantitativen Verfahren zeichnen sich diese Methoden dadurch aus, dass sie von den konkret zu untersuchenden Individuen her konstruiert sind bzw. sich diesen und dem jeweiligen Forschungsgegenstand möglichst optimal anzupassen versuchen. Bezogen auf Schule und Unterricht eignen sich qualitative Methoden insofern v.a. zur Erfassung von Prozessen, komplexeren Dimensionen und Aspekten von Lernen und eben auch zur Erfassung von Bildungsprozessen und -ergebnissen, die im Bereich von Haltungen, Einstellungen, Motivationen und Verhaltensweisen liegen. Außerdem haben alle empirischen Methoden bestimmte Schwächen, die durch den Einsatz mehrerer unterschiedlicher Methoden relativiert werden können. Eine mehrdimensionale Evaluation von Schule und Unterricht kann auch die Gefahr des »teaching to the test« reduzieren. Insofern wird sich ein modernes, umfassendes Konzept von Schulevaluation und -entwicklung sowohl quantitativer als auch qualitativer Methoden bedienen und dabei Verfahren der Selbstevaluation und der Fremdevaluation verbinden. Dies sollte m.E. auch für den Religionsunterricht angestrebt werden. Er hat dabei den unschätzbaren Vorteil, von eigenständigen religionspädagogischen Instituten unterstützt werden zu können.

So haben beispielsweise die religionspädagogischen Institute von Baden und Württemberg in Anlehnung an den »Orientierungsrahmen« des Landesinstituts für Schulentwicklung⁴² eine »Handreichung zur Selbstevaluation im Religionsunterricht«⁴³ erarbeitet, in der es neben Hinweisen zur Evaluation von Bildungsstandards auch Anregungen und Hilfestellungen zu Formen der kollegialen Beratung, der Videografie und der Erhebung von Schülerfeedback gibt.

Nimmt man die neu in den Blick kommenden Erfordernisse der Unterrichtsevaluation und die Rolle der Lehrkräfte in diesem Bereich ernst, so wird es unverzichtbar sein, in der Lehrerbildung und -fortbildung der Einführung in Grundlagen und Methoden empirischer Unterrichtsforschung einen höherer Stellenwert zu geben.⁴⁴ Insbesondere erscheinen mir Formen der Aktionsforschung in Kooperation zwischen Schule und Hochschule wegweisend zu sein, wie sie z.B. an der Universität Oldenburg entwickelt worden sind.⁴⁵

42 Vgl. »Orientierungsrahmen zur Schulqualität für allgemein bildende Schulen in Baden-Württemberg«, zu finden unter: www.ls-bw.de.

43 Gerhard Ziener (Gesamtred.), *Qualitätsentwicklung im Religionsunterricht. Handreichung zur Selbstevaluation im Religionsunterricht*, Stuttgart 2005. Zu beziehen z.B. über das Pädagogisch-Theologische Zentrum, Grüninger Str. 25, 70599 Stuttgart.

44 Vgl. für den Religionsunterricht v.a. *Dietlind Fischer / Voker Elsenbast / Albrecht Schöll* (Hg.), *Religionsunterricht erforschen*, Münster 2003.

45 Vgl. *Herbert Altrichter*, *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*, 3. überarb. u. erw. Aufl. Bad Heilbrunn 1998.

Ausblick:

Nationale und internationale Vergleichsstudien zur religiösen Bildung?

Die ins Grundsätzliche gehende Kritik an dem hinter den internationalen Vergleichsstudien sowie hinter dem Bildungsstandard-Konzept stehenden Bildungsverständnis ließe sich konstruktiv wenden: Sollte und könnte sich der Bildungsvergleich nicht über Basisfähigkeiten hinaus auch auf andere Dimensionen und Aspekte von Bildung beziehen, die mindestens genauso wichtig für eine Gesellschaft sind, z.B. auf soziales Lernen, interkulturelles Lernen, ethische Reflexionsfähigkeit oder eben religiös-weltanschauliche Orientierung? Auf den Ebenen der Bundesländer sowie der westlichen Nationalstaaten ist bekanntlich die Heterogenität gerade bezüglich religiöser Schulbildung größer als in jedem anderen Lernbereich. Nationale und internationale Forschungen, die die religiösen Kompetenzen von SchülerInnen unterschiedlicher Bundesländer und Länder vergleichen, könnten vielleicht das öffentliche Bewusstsein für die Notwendigkeit und die Bedeutung religiöser Bildung für moderne Gesellschaften national und transnational fördern, die Stärken und Schwächen unterschiedlicher Systeme von Religionsunterricht deutlicher erkennbar werden lassen und die Verständigung auf gewisse Mindeststandards vorantreiben – Prozesse, die sicher dazu beitragen könnten, dass sich das Zusammenwachsen Europas und der Welt nicht auf das Ökonomische beschränkt.⁴⁶

Dr. Manfred Pirner ist Professor für Ev. Theologie/Religionspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.

46 Vgl. *Friedrich Schweitzer*, International Standards for Religious Education – In Conversation with John M. Hull, in: *Panorama. International Journal of Comparative Religious Education & Values* 14 (2002), H. 1, 49–56. – Als ein Anfang auf nationaler Ebene kann die aufschlussreiche Studie betrachtet werden: *Claudia Standfest / Olaf Köller / Annette Scheimpflug*, leben – lernen – glauben. Zur Qualität evangelischer Schulen, Münster u.a. 2005. In einer Reanalyse der PISA-E-Daten werden auch Aspekte des Schulklimas und des sozialen Lernens vergleichend erhoben, außerdem bei eigenen Fallstudien Aspekte religiöser Einstellungen und Zugänge mit abgefragt.

»... sodass keine Wünsche offen bleiben?«

Die religionsunterrichtlichen Ideale unterschiedlicher Bezugsgruppen

Die Fragestellungen führen zurück auf dieses Gespräch. Eine Schülerin äußert sich zu religiösen Religionsunterrichtsrichtlinien, die eher ein Glaubensbewusstsein als ein Glauben fördern wollen. Eine andere Schülerin ist ebenfalls in einer Gruppe erreicht und ihre Ergebnisse präsentieren. Die Schülerin definiert den idealen Religionsunterricht über seine wesentlichen inhaltlichen Dimensionen: auch in Frau-Religionen. Folgt dieser sich analog zu anderen, wenn die Lehrerinnen und Lehrer nicht nur der eigenen Religion angehören und die Themen gut verständlich sind? Man ist immer bei derartigen Aussagen zu bedenken: Was ist die Bedeutung? Oder stehen sie für einen Anspruch, ein bestimmtes Wissen der Schülerin und Schüler zu vermitteln, unabhängig von Menschen, jedoch kann Lehrer verschiedene können?

Im Folgenden wird dieser Frage nachgegangen, indem der Beitrag unterschiedlicher Medien zu den religionsunterrichtlichen Ideenvorstellungen der Lehrerinnen und Schüler sichtbar. Ausgangspunkt von der Frage: „Ob sich Lehrerinnen und Schüler überhaupt einen Religionsunterricht an der Schule wünschen (1), wie weit das inhaltliche Profil des gewählten Religionsunterrichts strahlt (2), was sein inhaltliches Profil (3), in welchem Wertesystem wird vermittelt, inwieweit das Ziel der Religionsunterrichts mit dem Geschlecht, dem Alter und der Religionszugehörigkeit der Schülerin und Schüler zusammenhängt (4). Eine kurze Diskussion der Ergebnisse beschließt den Beitrag (5).

1. Frau-Gruppe, Eine Umfrage unter Schülerinnen: Was brauchen Lehrerinnen? in: *Kapf 2005*, 2005, 116-118.
2. *Religion*, S. 317-318

Gerecht – spannend – anspruchsvoll

Der ideale Religionsunterricht in den Augen von Schülerinnen und Schülern

Die Frage nach dem idealen Religionsunterricht, in einer 12. Klasse in Nordbayern spontan gestellt, bringt auf den ersten Blick das gewohnte Ergebnis: Neunmal wurde angemerkt, ein derartiger Unterricht würde aktuelle Themen besprechen, achtmal die Erwartung geäußert, man könne seine Meinung frei äußern – und würde darin auch akzeptiert! Fünfmal wurden die Weltreligionen als Thema erwähnt, sowie weitere fünfmal der kritische Blick auf die Kirche. Ähnlich liest sich die Bilanz Petra Brüggens¹, die zwei Lerngruppen im Ruhrgebiet nach ihren Erwartungen an Religionslehrerinnen und -lehrer gefragt hat; entsprechend wird wohl der Gesamteindruck der meisten Kolleginnen und Kollegen sein.

Zwei Stellungnahmen fallen jedoch aus diesem Gesamtrahmen. Eine Schülerin meint, dass im idealen Religionsunterricht »Schüler, die eher am Glauben zweifeln, zumindest teilweise zum Glauben geführt werden«, eine andere schreibt, dass hier »die Schüler gemeinsam in einer Gruppe arbeiten und ihre Ergebnisse präsentieren«. Diese Positionen definieren den idealen Religionsunterricht über seine katechetische bzw. methodische Dimension. Auch in Petra Brüggens Bilanz finden sich analoge Erwartungen, wenn die Lehrerinnen und Lehrer etwa von der eigenen Religion überzeugt sein und die Themen gut vermitteln sollen². Handelt es sich bei derartigen Stimmen um Sondermeinungen ohne größere Bedeutung? Oder stehen sie für »leise« Stimmen, die einen nachhaltigen Wunsch der Schülerinnen und Schüler bezeichnen, sich gegenüber dem Mainstream jedoch kaum Gehör verschaffen können?

Im Folgenden wird dieser Frage nachgegangen, indem der Beitrag aktuelle Studien zu den religionsunterrichtlichen Idealvorstellungen der Schülerinnen und Schüler sichtet. Ausgehend von der Frage, ob sich Schülerinnen und Schüler überhaupt einen Religionsunterricht an der Schule wünschen (1), wird zuerst das inhaltliche Profil des gewünschten Religionsunterrichts erhoben (2), dann sein stilistisches Profil (3). In einem vierten Schritt wird untersucht, inwieweit das Ideal des Religionsunterrichts mit dem Geschlecht, dem Alter und der Religiosität der Schülerinnen und Schüler zusammenhängt (4). Eine kurze Diskussion der Ergebnisse beschließt den Beitrag (5).

1 Petra Brüggens, Eine Umfrage unter SchülerInnen. Was brauchen LehrerInnen?, in: KatBl 130/5, 2005, 316–318.

2 Brüggens (Fn. 1), 317–318.

1 Religionsunterricht – ja oder nein?

Um sich zu versichern, dass mit der Beschreibung des idealen Religionsunterrichts kein Luftschloss entworfen wird, soll zuerst gefragt werden, ob sich heutige Schülerinnen und Schüler überhaupt einen Religionsunterricht an der Schule wünschen. Diese Frage liegt allein schon deshalb nahe, weil der existierende Religionsunterricht vor allem im Jugendalter auf ein geteiltes Echo stößt. So attestieren ihm Thüringer Schülerinnen und Schüler einen durchaus guten Ruf³, während der Religionsunterricht in der bundesweiten Befragung Anton Buchers in den Sekundarstufen I und II eher im hinteren Mittelfeld der Beliebtheitskala zu liegen kommt⁴.

Empirisch abgesicherte Befunde zur Frage, ob es in den Augen der Schülerinnen und Schüler überhaupt einen Religionsunterricht an der Schule geben soll, liegen nur vereinzelt vor. In demoskopischen und erziehungswissenschaftlichen Studien zum Fachinteresse von Kindern und Jugendlichen rangiert der Religionsunterricht entweder im Mittelfeld des Fächerkanons⁵ oder an dessen Ende⁶. Religionspädagogische Studien verweisen jedoch darauf, dass das relativ niedrige Interesse nicht mit dem Wunsch gleichzusetzen ist, gänzlich auf den Religionsunterricht zu verzichten⁷. So würden 83 Prozent der katholischen und 73 Prozent der evangelischen Gymnasiastinnen und Gymnasiasten in Baden-Württemberg ihren Kindern nicht abraten, den Religionsunterricht zu besuchen⁸. Anders ist dies bei Berufsschülerinnen und -schülern. Hier hält die überwiegende Mehrheit den schulischen Religionsunterricht für bedeutungslos⁹. Auf die Frage »Würdest Du es bedauern/etwas vermissen, wenn es keinen Religionsunterricht an Deiner Schule gäbe?« antworten

3 Klaus Petzold, Religion und Ethik hoch im Kurs. Repräsentative Befragung und innovative Didaktik, Leipzig 2004, 33–39.

4 Anton A. Bucher, Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart 2000, 59.98.109.

5 Z.B. Renate Köcher, Religionsunterricht – zwei Perspektiven, in: Sekretariat der Dt. Bischofskonferenz (Hg.), Religionsunterricht. Aktuelle Situation und Entwicklungsperspektiven, Bonn 1989, 36.

6 Z.B. Lore Hoffmann / Manfred Lehrke, Eine Zusammenstellung erster Ergebnisse aus der Querschnitterhebung 1984 über Schülerinteressen an Physik und Technik vom 5. bis 10. Schuljahr, Kiel 1985, 36.

7 Vgl. Hans-Georg Ziebertz / Boris Kalbheim / Ulrich Riegel, Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung, Gütersloh/Freiburg 2003, 209.

8 Wolfgang Michalke-Leicht / Walter Stäbler u.a. (Hg.), Gezählt, gewogen und befunden. Eine Evaluation zum Lehrplan für den Religionsunterricht am Gymnasium in Baden-Württemberg (2000–2001), Münster 2002, 49.61.

9 Reiner Jungnitsch, Der Berufsschulreligionsunterricht im Spiegel der Erhebungen, in: Uwe Gerber u.a. (Hg.), Religion und Religionsunterricht, Frankfurt/M. 2002, 65–89, 78.

68 Prozent von ihnen mit »nein«. Reiner Jungnitsch schränkt jedoch ein, dass diese Quote für ein Fach ohne Prüfungsrelevanz vergleichsweise niedrig ausfällt. – Im Ganzen gesehen scheint eine grundsätzliche Ablehnung des Religionsunterrichts von daher die Ausnahme zu sein.

2 Das inhaltliche Profil des idealen Religionsunterrichts

Das Profil des idealen Religionsunterrichts beruht zu einem wesentlichen Teil auf den Themen, die in ihm angesprochen werden. Die Schülerinnen und Schüler wollen sich inhaltlich auseinandersetzen. Ein Unterricht, in dem man sich entspannen kann, der einen inhaltlich nicht herausfordert, wird nicht akzeptiert¹⁰. Das inhaltliche Profil ist also eine zentrale Dimension des Ideals.

Das inhaltliche Profil des idealen Religionsunterrichts war direkter Gegenstand zweier Würzburger Untersuchungen¹¹. In ihnen wurde zwischen drei Typen dieses Unterrichts unterschieden. Der »informativ Typ« klärt über die verschiedenen Religionen auf, ohne diese zu bewerten. Der »existenzielle Typ« bespricht die Fragen, die die Schülerinnen und Schüler bewegen, und hilft ihnen, ihr Leben zu meistern. Der »katechetische Typ« schließlich will die Kinder und Jugendlichen in den christlichen Glauben einführen. Es zeigte sich: Aussagen, die für einen informativen oder einen existenziellen Religionsunterricht stehen, wurden befürwortet, Vorstellungen von einem katechetischen Religionsunterricht dagegen wurden abgelehnt. Ein aus Sicht der Schülerinnen und Schüler idealer Religionsunterricht informiert somit objektiv über die verschiedenen religiösen Traditionen und hilft jungen Menschen, Sinn und Orientierung für ihr Leben zu finden. Beide Dimensionen hängen in den Augen der Jugendlichen eng miteinander zusammen, so dass sie gemeinsam das inhaltliche Profil des idealen Religionsunterrichts prägen. »Katechetische« Ziele spielen für dieses Profil dagegen keine Rolle. Die Schülerinnen und Schüler wollen in ihrer Mehrheit im Religionsunterricht weder der Kirche näher gebracht, noch zum christlichen Glauben geführt werden.

Dieses Profil findet seine Entsprechung in den Befunden zur Wichtigkeit der Themen des Religionsunterrichts. Auch hier gilt, dass die bedeutsamen Inhalte eng mit dem alltäglichen Leben der Schülerinnen und Schüler verbunden sind. Die Abiturientinnen und Abiturienten Baden-Württembergs erachten die Frage nach dem Menschen sowie soziale Themen für wichtig, während die Kirche durchgängig als unwichtiger Inhalt betrachtet wird¹². Thüringer Jugendliche wollen im Religionsunterricht vor allem über Liebe, Freundschaft und Partnerschaft, sowie den Tod und das Danach sprechen¹³. Für Berufsschülerinnen und -schüler sind die Gerechtigkeit in der Welt, die Kenntnis verschiedener Religionen und die Sinnfrage bedeutsam, das Verständnis des Christentums oder das bewusste Bekenntnis zu einer Religion dagegen eher unwichtig¹⁴. In der Sekundarstufe I stehen nach einer Studie Anton Buchers die The-

10 Vgl. Bucher (Fn. 4), 76.101.113.

11 Vgl. Ziebertz/Kalbheim/Riegel (Fn. 7), 199–230; Hans-Georg Ziebertz / Ulrich Riegel / Stefan Heil, *Religiosität und Lebensperspektiven Jugendlicher* (im Druck).

12 Michalke/Stäbler (Fn. 8), 44.55.

13 Petzold (Fn. 3), 42.

14 Jungnitsch (Fn. 9), 63; ähnlich a. Bucher (Fn. 4), 115.

men Liebe und Partnerschaft an der Spitze der wichtigen Themen, gefolgt von Gott und Drogen. Das Ende der Rangliste bilden die Zehn Gebote, die Bibel und die Kirchengeschichte¹⁵. In allen Studien sind es somit die existenziellen Themen, die von den Schülerinnen und Schülern als wichtig erachtet werden. Die Mehrzahl dieser Inhalte bezieht sich auf den Alltag und seine Bewältigung. Es finden sich aber auch Themen mit einer explizit religiösen Ladung darunter, wie etwa die Frage nach dem Tod, die Frage nach Gott oder die Kenntnis verschiedener Religionen. Religiöse Themen sind für Jugendliche somit nicht per se ohne Bedeutung. Sie scheinen dann wichtig zu sein, wenn sie aus einer Position der konfessionellen bzw. religiösen Offenheit heraus angesprochen werden, die einen Bezug zum eigenen Leben erlaubt.

Das inhaltliche Profil des idealen Religionsunterrichts kann somit als informativ-existenziell betitelt werden. Die Schülerinnen und Schüler wollen sich in der Schule vorbehaltlos mit den verschiedenen Religionen auseinandersetzen und Orientierungspunkte für das eigene Leben erhalten. Eine Einführung ins Christentum im Sinne eines »katechetischen« Konzeptes hat in diesem Ideal keinen Platz.

3 Das stilistische Profil des idealen Religionsunterrichts

Neben den Inhalten kennzeichnet der Stil den Religionsunterricht. Er wird vielfach als »anderes Schulfach« angesehen, der »aus Schülersicht gerade methodisch und »klimatisch« einen positiven Kontrast zu anderen Fächern« bietet¹⁶. Wesentliche Aspekte des stilistischen Profils sind somit die Methoden, mit denen die Inhalte erschlossen werden, und die Art und Weise, wie die Lehrerinnen und Lehrer mit der Lerngruppe umgehen.

Methodisch beruht der ideale Religionsunterricht für Schülerinnen und Schüler wesentlich auf Formen der kreativen Auseinandersetzung und dem gleichberechtigten Austausch. In der Grundschule bevorzugen die Kinder kreative Arbeitsformen¹⁷. Feste vorbereiten, zeichnen, malen und singen sind deutlich beliebter als Geschichten aus der Bibel zu hören, Aufgaben still zu lösen oder im Religionsbuch zu lesen. Wenig beliebt sind in dieser Altersstufe auch Diskussionen, weil es den Kindern nicht leicht fällt, eine eigene Meinung zu formulieren. Das ändert sich mit dem Eintritt ins Jugendalter. Hier kann die Diskussion als paradigmatische Methode des Religionsunterrichts angesehen werden. Sie wird von den Heranwachsenden als produktive Form der Auseinandersetzung erlebt¹⁸ und gehört zu den beliebtesten Methoden¹⁹. Entwicklungspsychologisch liegt diese Präferenz nahe. Diskussionen geben den Schülerinnen und Schülern die Gelegenheit, die Einstellungen ihrer Mitschüler kennen zu lernen, die eigenen Meinungen im Gespräch auszuloten und so eine eigenständige Position zu entwickeln. Von der klar bevorzugten Diskussion abgesehen, fallen die methodischen Präferenzen in den weiterführenden Schulen unterschiedlich aus: Die baden-württembergischen Abiturientinnen und Abiturienten erinnerten sich

15 Vgl. Bucher (Fn.4), 87.

16 Jungnitsch (Fn. 9), 68.

17 Vgl. Bucher (Fn. 4), 45–47.

18 Michalke-Leicht/Stäbler (Fn. 8), 45.56.

19 Vgl. Petzold (Fn. 3), 69.

gerne an das Erzählen von Geschichten und die Betrachtung von Bildern²⁰, in Thüringen stehen die Information durch die Lehrerin bzw. den Lehrer und das stille Lesen an der Spitze der gewünschten Methoden²¹, nach Anton Buchers Untersuchung hingegen sind es die kreativen Lernformen, die die Akzeptanz des Religionsunterrichts besonders fördern²². In der Summe dominiert der gleichberechtigte Austausch das Methodenspektrum des idealen Religionsunterrichts, das mit Ausnahme der thüringischen Stichprobe durch kreative Elemente ergänzt wird. Dieses methodische Profil trägt wesentlich zur Sonderstellung des Religionsunterrichts im Fächerkanon bei.

Der Umgangsstil im idealen Religionsunterricht lässt sich mit freundlich, gerecht und anspruchsvoll charakterisieren. Oder mit den Worten Jugendlicher: »Der Religionsunterricht sollte Lust auf Religion machen«. »Die Religionslehrerin sollte gut auf die SchülerInnen und ihre Probleme eingehen; sie sollte Verständnis haben und freundlich sein.«²³. Bereits das inhaltliche Profil legt diese Vermutung nahe. Der Wunsch nach objektiven Informationen über die verschiedenen Religionen setzt den Willen voraus, sich mit diesen Inhalten auseinander zu setzen. Ebenso bedeutet der Wunsch nach Orientierungsangeboten für das eigene Leben eine gewisse Offenheit für existenzielle Fragestellungen, schließt gegenüber den Lehrerinnen und Lehrern aber auch die Erwartung ein, dass sie rücksichtsvoll und feinfühlig mit diesen Thematiken umgehen. Diese Vermutung wird durch Anton Buchers Studie direkt gestützt²⁴. In charakteristischer Weise hängt die Akzeptanz des Religionsunterrichts neben der Lebensnähe der Themen vor allem vom Engagement der Religionslehrerinnen und -lehrer ab. Umgekehrt sinkt die Akzeptanz des Religionsunterrichts, wenn sein disziplinärer Rahmen gestört ist und sich die Kinder und Jugendlichen inhaltlich unterfordert fühlen. Es ist also dezidiert nicht so, dass der ideale Religionsunterricht in den Augen der Kinder und Jugendlichen durch einen Laissez-faire-Stil gekennzeichnet ist, bei dem jede und jeder machen kann, was sie oder er will. Die Schülerinnen und Schüler wünschen sich einen anspruchsvollen Religionsunterricht, der sie inhaltlich herausfordert und ihnen zu denken gibt. Dabei soll es gerecht zugehen, was auch bedeutet, dass die Lehrkräfte der Lerngruppe eine Ordnung einschreiben.

4 Unterschiede hinsichtlich des Geschlechts, des Alters und der Religiosität

Die bisher vorgelegten Befunde zum inhaltlichen und stilistischen Profil des idealen Religionsunterrichts, wie ihn sich Kinder und Jugendliche

20 Vgl. Michalke-Leicht/Stäbler (Fn. 8), 45.56.

21 Vgl. Petzold (Fn. 3), 69.

22 Vgl. Bucher (Fn. 4), 76.

23 Brügggen (Fn. 1), 318.

24 Vgl. Bucher (Fn. 4), 76.101.113.

wünschen, beruhen auf Durchschnittswerten. Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern spielten keine Rolle. Faktisch erweist sich die Schülerschaft jedoch als heterogenes Gebilde. Im Folgenden wird nach derartigen Unterschieden gefragt, wobei das Geschlecht, das Alter und die Religiosität als Markierungspunkte für Differenz herangezogen werden.

Geschlecht

Das Geschlecht eines Menschen ist eine elementare soziale Strukturkategorie²⁵. An ihm entzündeten sich vielfältige Rollenzuschreibungen, und in den Geschlechterstereotypen ist grundgelegt, was im gesellschaftlichen Umfeld als üblich und normal für eine Frau bzw. einen Mann erachtet wird. Während der Schulzeit finden zentrale Prozesse der Auseinandersetzung mit diesen Geschlechterrollen statt²⁶. In der Kindheit liegt ihr Schwerpunkt eher auf der Aneignung geschlechtstypischer Erwartungen, im Jugendalter eher auf der Entwicklung einer eigenständigen Position innerhalb dieses Erwartungsgeflechts. Insofern diese Prozesse den Alltag an der Schule durchziehen, liegt es nahe, dass Mädchen und Jungen sich in ihrem Ideal des Religionsunterrichts unterscheiden. Deutliche Differenzen ergeben sich bereits bei der allgemeinen Akzeptanz des Religionsunterrichts. Er ist bei Schülerinnen weitaus beliebter als bei Schülern²⁷. Jungen sind dagegen eher bereit, auf den Religionsunterricht an der Schule zu verzichten²⁸, und zeigen eine größere Neigung, sich von diesem Fach abzumelden²⁹. Diese Befunde legen die Vermutung nahe, dass es Mädchen und jungen Frauen leichter fällt, ein Interesse an religiösen Fragestellungen zu entwickeln oder zu bekunden als Jungen.

Was das inhaltliche Idealprofil anbelangt, so wünschen sich beide Geschlechter einen informativ-existenziellen Religionsunterricht; dieser Wunsch ist bei jungen Frauen jedoch stärker ausgeprägt als bei jungen Männern³⁰. In ihrer Ablehnung der »katechetischen« Dimension des Religionsunterrichts unterscheiden sich beide Geschlechter dagegen nicht. Er wird von Schülerinnen ebenso dezidiert abgelehnt wie von Schülern. Auch in der thüringischen Stichprobe wünschen sich junge Frauen den persönlich-existenziellen Religionsunterricht sehr viel stärker als ihre männlichen Altersgenossen³¹. Im Wunsch nach einem religiösen/religionskritischen Religionsunterricht liegen die Schülerinnen etwas über den Schülern, hinsichtlich des gesellschaftlichen/gesellschaftskritischen Religionsunterrichts gibt es dagegen keine bedeutsamen Unterschiede.

25 Vgl. Ursula Beer, *Geschlecht, Struktur, Geschichte. Soziale Konstituierung des Geschlechterverhältnisses*, Frankfurt a.M. 1990.

26 Vgl. Ulrich Riegel, *Gott und Gender. Eine empirisch-religionspädagogische Untersuchung nach Geschlechtsvorstellungen in Gotteskonzepten*, Münster 2004, 80–93

27 Vgl. Bucher (Fn. 4), 67–68.100.111; Petzold (Fn. 3), 36

28 Vgl. Ziebertz/Kalbheim/Riegel (Fn. 7), 211.

29 Vgl. Bucher (Fn. 4), 67–68.100.111.

30 Vgl. Ziebertz/Riegel/Heil (Fn. 11).

31 Vgl. Petzold (Fn. 3), 47.

Bezogen auf das stilistische Ideal, gibt es nach der Studie Klaus Petzolds eine deutliche Differenz: Demnach wollen junge Männer verstärkt informiert werden, während junge Frauen sich lieber kreativ mit den Inhalten des Religionsunterrichts auseinandersetzen.

Die referierten Befunde stimmen mit den gängigen Geschlechterstereotypen überein. Letztere schreiben Frauen fürsorgliche und empathische Verhaltensmuster zu, während von Männern ein rationaler und durchsetzungsfähiger Interaktionsstil erwartet wird. Innerhalb dieses Szenarios ist ein informativ-existenzieller Religionsunterricht leichter mit dem weiblichen Stereotyp zu vereinbaren, ebenso kreative Arbeitsformen. Ein lehrerzentrierter Unterricht liegt dagegen nahe am rationalen und durchsetzungsorientierten Stereotyp. Die Befunde stellen daher starke Indizien dar für die Vermutung, dass sich die geschlechtstypischen Erwartungen des Umfelds an die Schülerinnen und Schüler in ihr Ideal des Religionsunterrichts eingeschrieben haben.

Alter

In ihrer Schulzeit durchlaufen die Kinder und Jugendlichen vielfältige Entwicklungsprozesse. In kognitiver Hinsicht wechseln sie von der voroperationalen Phase in die konkret-operationale, und später nochmals in die formal-operationale³². Aus dem Blickwinkel sozialer Interaktion entwickeln sie sich vom subjektiven bis hin zum gesellschaftlich-symbolischen Typ des Perspektivenwechsels³³. Die religiöse Entwicklung schließlich führt von der mythisch-wörtlichen Stufe über die synthetisch-konventionelle u.U. in die individuierend-reflektierende³⁴. Insofern jeder Entwicklungsprozess eine Veränderung im Zugang zur Wirklichkeit bedeutet, liegt es nahe, dass sich das Ideal des Religionsunterrichts mit dem Alter verändert.

Im inhaltlichen Profil steigt mit dem Alter die Ablehnung katechetischer Elemente im Religionsunterricht³⁵. Werden in der Grundschule Themen, die sich mit der Kirche und ihrem Glaubensleben befassen, noch mitvollzogen, zeigen Jugendliche bis etwa 14 Jahre diesbezüglich bereits eine leicht abwehrende Haltung; von älteren Jugendlichen schließlich werden sie stark abgelehnt. Diese Tendenz spiegelt sich auch in der Wichtigkeit verschiedener Themenbereiche wider. Themen, die mit zunehmendem Alter wichtiger werden, sind z.B. andere Religionen oder die Frage nach dem Tod³⁶, während biblische Themen oder Fragen des kirchlichen Lebens an Bedeutung verlieren. In der Summe verweisen diese Befunde darauf, dass mit dem Alter die Bereitschaft sinkt, eine konfessionelle Engführung im Religionsunterricht zu akzeptieren. Das bedeutet nicht, dass die Jugendlichen ihr Interesse an religiösen Fragestellungen verlieren. Es beruht jedoch auf einer interkonfessionellen und

32 Vgl. *Jean Piaget*, Psychologie der Intelligenz, Zürich 1948.

33 Vgl. *Robert Selman*, Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen, Frankfurt a.M. 1984.

34 Vgl. *James Fowler*, Stufen des Glaubens, Gütersloh 1991.

35 Vgl. Bucher (Fn. 4), 39–40; Ziebertz/Kalbheim/Riegel (Fn. 7), 211.

36 Vgl. Jungnitsch (Fn. 9), 71–77; Bucher (Fn. 4), 103.

religiösen Offenheit in der Auseinandersetzung mit diesen Themen. Je älter die Schülerinnen und Schüler sind, umso stärker fordern sie diese Offenheit ein.

Hinsichtlich des methodischen Profils liegen nur wenige einschlägige Befunde vor. Oben wurde bereits berichtet, dass die Bedeutung der Diskussion mit dem Alter steigt. Fühlen sich viele Kinder in Diskussionen überfordert, stellt sie für Jugendliche eine zentrale Form der Auseinandersetzung in ihrem Ideal des Religionsunterrichts dar. Eine umgekehrte Entwicklung lässt sich für kreative Methoden vermuten³⁷. Stehen malen, singen und Feste vorbereiten für die Kinder der Grundschule hoch im Kurs, begegnen Jugendliche analogen Arbeitsformen eher ambivalent. Es hat den Anschein, dass mit den Fortschritten der kognitiven Entwicklung sprachliche Arbeitsformen an Bedeutung gewinnen. Im methodischen Profil werden sie mit fortschreitendem Alter jedenfalls immer wichtiger.

Religiosität

Als drittes Merkmal, an dem sich Unterschiede im gewünschten Religionsunterricht festmachen lassen, wird die Religiosität der Schülerinnen und Schüler herangezogen. Ihre Bedeutung für die Fragestellung liegt auf der Hand. Schwieriger ist es, den Begriff der Religiosität inhaltlich zu füllen. Soll darunter die Häufigkeit des Gottesdienstbesuchs verstanden werden, die religiöse Selbsteinschätzung oder die Zustimmung zu bestimmten Glaubensaussagen? Da die verschiedenen Studien diese Frage auf ihre eigene Art und Weise beantwortet haben, wird hier ein pragmatisches Vorgehen gewählt: Religiosität wird jeweils im Sinn der referierten Untersuchung verstanden, um die Befunde in der Zusammenfassung zu einem kohärenten Bild zu verdichten.

Ziebertz u.a. haben in ihrer unterfränkischen Untersuchung Differenzen im Ideal des Religionsunterrichts hinsichtlich der Konfessionszugehörigkeit, der religiösen Selbstbestimmung, der Einstellung zur Modernitätsfähigkeit von Religion und Kirche sowie des Verhältnisses von Glaube und Kirche analysiert³⁸. Dabei erwies sich die Konfessionszugehörigkeit als relativ bedeutungslos. Katholische, evangelische und nicht getaufte Schülerinnen und Schüler sind sich in ihrem Wunsch, was den Religionsunterricht ausmacht, weitgehend einig. Die formale Zugehörigkeit zu einer Glaubensgemeinschaft bleibt somit ohne Einfluss auf dieses Ideal. Anders stellt sich das Bild bezüglich der religiösen Selbstbestimmung dar. Sowohl die Bedeutung der informativ-existenziellen Dimension als auch die Akzeptanz katechetischer Elemente steigen mit dem Grad individueller Religiosität. Umgekehrt ist die Bereitschaft, auf den Religionsunterricht als Fach an der Schule zu verzichten, umso größer, je weniger religiös sich die Jugendlichen einschätzen. In allen drei Fällen sind die Unterschiede jedoch nicht groß genug, um ein vollständig neues Szenario entwerfen zu müssen: Ein informativ-existenzieller Religionsunterricht wird auch von nicht religiösen Jugendlichen gewünscht, wenn auch nicht so stark wie von religiösen. Und die katechetische Dimension dieses Ideals wird auch von religiösen Jugendlichen

37 Vgl. Bucher (Fn. 4); Petzold (Fn. 3), 69–73.

38 Vgl. Ziebertz/Kalbheim/Riegel (Fn. 7), 211–216.

abgelehnt, wenn auch nicht so stark wie von ihren nicht religiösen Altersgenossen. Bringt man die einzelnen Befunde auf einen Nenner, wird der Wunsch nach einem Religionsunterricht umso stärker, je größer die Bedeutung ist, die Jugendliche Religion in der Gegenwart zuschreiben. Sehen sie diese Bedeutung relativ unabhängig vom Wirken der Kirchen, legen sie vor allem auf die informativ-existenzielle Dimension dieses Unterrichts Wert. Spielt die Kirche für die aktuelle Bedeutung von Religion eine Rolle, akzeptieren sie auch einzelne katechetische Elemente³⁹.

Anton Bucher findet einen positiven Zusammenhang zwischen der religiösen Sozialisation der Schüler/innen und der von ihnen dem Religionsunterricht beigemessenen Bedeutung. Dieser Zusammenhang zieht sich durch alle Schularten hindurch⁴⁰. Wem von seinen Eltern von Gott erzählt wurde, wer zuhause vor dem Essen betet und wer mit seinen Eltern Gottesdienste besucht (hat), schreibt dem Religionsunterricht eine größere Bedeutung zu als ihre bzw. seine Altersgenossen. Gleiches gilt für die religiöse Selbsteinschätzung⁴¹. Wer sich als religiös erachtet, bringt dem Religionsunterricht eine größere Akzeptanz entgegen.

5 Diskussion

Religionsunterricht ja – aber in seinen Inhalten informativ-existenziell und methodisch kommunikativ und kreativ arrangiert. So könnte der Religionsunterricht, wie ihn sich Kinder und Jugendliche wünschen, schlagwortartig zusammengefasst werden. Die Schülerinnen und Schüler suchen nach Orientierungspunkten für ihr Leben. Religion spielt hierbei eine Rolle, solange die Vielfalt ihrer verschiedenen Traditionen zur Sprache gebracht und die religiöse Autonomie, die die Heranwachsenden für sich reklamieren, respektiert wird. Die Attraktivität dieser Auseinandersetzung steigt in dem Maß, in dem die Arbeitsformen die verschiedenen Sinne erfassen und Einblick in die Einstellungen und Überzeugungen der Mitschülerinnen und -schüler geben.

Mit diesem Ideal ist der Ist-Zustand aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler beschrieben, der durch die Merkmale Geschlecht, Alter und Religiosität lediglich unterschiedlich konturiert wird. Ihm kommt Gewicht zu, besonders aus der Perspektive eines religionsdidaktischen Ansatzes, der die Schülerinnen und Schüler als Subjekte der Auseinandersetzung begreift. Der Wunsch der Subjekte stellt jedoch nicht den einzigen Bedingungsfaktor des Religionsunterrichts dar. Dazu gehören u.a. die Anforderungen des gesellschaftlichen Kontextes und der Kirchen. Sie beschreiben Facetten des Soll-Zustands des Religionsunterrichts. Lassen sich etwaige Differenzen vermitteln?

39 Vgl. dazu a. Ziebertz/Riegel/Heil (Fn. 11).

40 Vgl. Bucher (Fn. 4), 50–51. 82–83.100.117–118.

41 Vgl. ebd. 134.138.

Der gesellschaftliche Kontext ist durch die vorfindliche religiöse Vielfalt auf der einen und die Privatisierung des Religiösen auf der anderen Seite geprägt⁴². Im Alltag heutiger Schülerinnen und Schüler sind normalerweise verschiedene Religionen präsent, wobei Religion insgesamt als Privatangelegenheit der bzw. des Einzelnen verstanden wird. Beides spiegelt sich im idealen Religionsunterricht der Schülerinnen und Schüler wider. Sie wünschen sich den Blick auf die anderen religiösen Traditionen und bestehen auf ihrer individuellen Freiheit, wenn es um ihre eigene religiöse Orientierung geht. Trotzdem geht das Ideal nicht bruchlos aus dem gesellschaftlichen Kontext hervor. Allein die Tatsache, dass sich Kinder und Jugendliche einen Religionsunterricht wünschen, zeigt, dass sich Religion nicht ausschließlich im Privaten ereignen kann. Die Schülerinnen und Schüler nehmen zumindest billigend in Kauf, dass ihre Auseinandersetzung mit religiösen Fragestellungen auch auf institutionell verankerten Plattformen geschieht. Den verschiedenen Religionen, die im Ideal der Heranwachsenden diese Plattform inhaltlich speisen, wird damit eine öffentliche Bedeutung zugesprochen. Darüber hinaus liegt in der existenziellen Dimension des gewünschten Religionsunterrichts Konfliktpotenzial im Blick auf die faktische Vielfalt der Religionen. Die Schülerinnen und Schüler suchen im Religionsunterricht Orientierungsangebote für das eigene Leben. Die Vielfalt der Religionen eröffnet ihnen diesbezüglich ein Maximum an Perspektiven, trägt von sich aus aber nichts dazu bei, diese Perspektiven zu ordnen. Im idealen Religionsunterricht sind diese Perspektiven personal gedeckt. Die Heranwachsenden wollen von ihren Lehrerinnen und Lehrern und von ihren Mitschülern erfahren, welche religiösen Standpunkte sie persönlich als tragfähig erachten. Die Verbindung von Standpunkt und Person erlaubt es den Heranwachsenden, die Glaubwürdigkeit der einzelnen religiösen Einstellungen und Überzeugungen abzuwägen und sich auf diese Weise innerhalb der religiösen Vielfalt zu orientieren. Die Kinder und Jugendlichen können sich selbst in den anderen finden.

In den kirchlichen Dokumenten zum Religionsunterricht treten m.E. zwei Argumentationslinien besonders hervor: Zum einen soll Religion als tragfähige Ressource der individuellen Lebensführung angeboten werden, zum anderen soll der Religionsunterricht die jeweilige konfessionelle Identität sichtbar werden lassen⁴³. Das erste Anliegen weist eine große inhaltliche Nähe zum Wunsch der Schülerinnen und Schüler auf. Die Beschäftigung mit Religion gilt ihnen nicht als Selbstzweck, sondern weist stets eine existenzielle Dimension auf. Wo Kinder und Jugendliche keinen Bezug zu ihrem Leben entdecken können, bricht das Interesse an religiösen Fragestellungen schnell ab. Differenzen zwischen Soll- und Ist-Zustand ergeben sich daher eher im stilistischen Bereich. Vor allem Jugendliche verlangen nach einem Blick über den Tellerrand der eigenen religiösen Tradition, der zusätzlich ihre individuelle Autonomie respek-

42 Vgl. *Karl Gabriel / Hans Hobelsberger* (Hg.), *Jugend, Religion und Modernisierung*, Opladen 1994. *Hans-Georg Ziebertz*, *Gesellschaftliche Herausforderungen der Religionsdidaktik*, in: *Georg Hilger / Stefan Leimgruber / Hans-Georg Ziebertz*, *Religionsdidaktik. Ein Leitfadens für Studium, Ausbildung und Beruf*, München 2001, 67–87. *Herbert Zwergel*, *Identität und Sinnstiftung in der (post-)modernen Lebenswelt. Herausforderung an den Religionsunterricht*, in: *RpB* 45, 2000, 43–58.

43 Vgl. *Ulrich Kropac*, *Ziele und Aufgaben des Religionsunterrichts im Spiegel kirchlicher Dokumente*, in: *Hilger/Leimgruber/Ziebertz* (Fn. 42), 297–302.

tiert. Entsprechungen in den kirchlichen Dokumenten findet dieser Wunsch, wenn ökumenische Perspektiven eingenommen werden oder andere Religionen in den Blick kommen. Gerade in den katholischen Dokumenten sind diese Abschnitte jedoch in ein starkes konfessionelles Bewusstsein eingebettet. Hier liegt wohl die größte Differenz zwischen dem religionsunterrichtlichen Ideal der Schüler/innen einerseits und jenem der Kirchen andererseits (wobei die Differenz auf katholischer Seite gravierender erscheint). Die verschiedenen Ideale lassen sich miteinander vermitteln, wenn Konfessionalität im Sinn des interreligiösen Modells vertreten wird. Im interreligiösen Modell ist der eigene religiöse Standpunkt in die Vielfalt religiöser Perspektiven eingebettet⁴⁴. Man ist sich bewusst, dass es verschiedene religiöse Traditionen mit ihren spezifischen Identitätsangeboten gibt, man weiß aber auch um die besondere Bedeutung der eigenen Konfession bzw. Religion im eigenen Leben. Mit den Mitteln des Perspektivenwechsels lassen sich im interreligiösen Modell die ›anderen‹ Standpunkte nachvollziehen, ohne dass der ›eigene‹ Standpunkt aufgegeben werden muss. Dieses Modell wird dem Wunsch der Schülerinnen und Schüler nach Objektivität gegenüber der religiösen Vielfalt gerecht, löst die eigene Position aber nicht relativistisch auf. Letztere stellt eine Stimme der religiösen Vielfalt dar, an der sich die Heranwachsenden abarbeiten können.

Dr. Ulrich Riegel ist Lehrkraft für besondere Aufgaben am Lehrstuhl für Religionspädagogik der Kath.-Theol. Fakultät der Universität Würzburg.

44 Vgl. *Hans-Georg Ziebertz*, Identitätsfindung durch interreligiöse Lernprozesse, in: *RpB* 36, 1995, 83–104.

Glauben oder Beobachten?

Überlegungen zum Religionsunterricht aus der Sicht einer Systematischen Theologin

Einleitung: Die Theologie als Studienfach

Das Studium der Theologie ist bekanntlich in mindestens fünf theologische Disziplinen unterteilt. Dass deren verbindungslose Trennung eine schlechte Theologie erzeugt, wenn überhaupt eine, ist eine Binsenweisheit, an die die Lehrenden an der Universität zu Recht häufig von den Studierenden erinnert werden. Somit ist aber auch die Religionspädagogik nicht alleinverantwortlich für »guten Religionsunterricht« – daran zu erinnern, wird eine Funktion dieses Beitrages sein.¹ Das Theologie-Studium für angehende Lehrerinnen und Lehrer ist ebenso wie das Pfarramtsstudium ein »Volltheologie«-Studium, das die Theologie freilich für ihre wohl konkret anderen, aber ebenso praktischen Zwecke, wie sie das Pfarramtsstudium verfolgt, heranzieht.² Angehende Religionslehrerinnen und Religionslehrer studieren darum Theologie und nicht »Religion« oder »Religionspädagogik«, wie es oft fälschlich heißt. Versteht man unter »Theologie« die Tätigkeit der Sichtung und Reflexion christlicher Wirklichkeitsperspektive (um einmal das hier häufig missverständliche Wort »Glaube« zu vermeiden), so wird schnell ersichtlich, dass sie sich in der Arbeitsteilung der Forschung in verschiedene Felder differenziert – um nur einige von ihnen zu nennen: Erforschung der biblischen Texte, Sichtung von Konkretisierungsereignissen und -zusammenhängen der Wirklichkeitsperspektive in der Geschichte von Kirche und Gesellschaft, Suche nach Weichenstellungen, Regeln, Kriterien der Reflexion, durchaus auch Sammlung, Bewahrung und kritische Durchleuchtung von vor-

1 Die folgenden Überlegungen verarbeiten u.a. Einsichten aus den beiden Sammelbänden: *Werner Ritter / Martin Rothgangel* (Hg.), *Religionspädagogik und Theologie. Enzyklopädische Aspekte* (FS W. Sturm), Stuttgart u.a. 1998; *Martin Rothgangel / Edgar Thaidigsmann* (Hg.), *Religionspädagogik als Mitte der Theologie? Theologische Disziplinen im Diskurs*, Stuttgart u.a. 2005. Diese Titel werden im Folgenden unter Nennung von Herausgeber(n) und Erscheinungsjahr in Kurzform angegeben.

2 Ausführlicher habe ich mich dazu geäußert in: *Zwischen »Voll«theologie und theologischem Durchlauferhitzer? Zum Potential des Lehramtsstudienganges Theologie*, in: *Heinrich Bedford-Strohm* (Hg.), *Religion unerrichten, Neukirchen-Vluyn* 2003, 130–142. Vgl. dazu jetzt auch: *Martin Hailer*, *Die Funktion der systematischen Theologie im Lehramtsstudium*, in: FS Friedrich Schweitzer 2006 (in Druckvorbereitung).

findlichen Konzepten, Lehrbildungen und Dogmen, schließlich das Feld des Nachdenkens über die spezifische Gestalt der Wirklichkeitsperspektive in unterschiedlichen Phasen ihres »Unterwegsseins« in der Verkündigung, in Mission und Evangelisation, in der religiösen Erziehung. In all diesen Feldern wird nicht einfach ein kirchlich überlieferter religiöser Wissensbestand gesammelt, gehütet und weitergegeben, sondern Leben von Menschen in christlicher Wirklichkeitsperspektive aufgesucht, an der Universität mit wissenschaftlicher Neugierde erhoben, analysiert, geprüft und durchaus kritisch reflektiert in dem Interesse, der lebensfördernden Kraft der christlichen Religion auf die Spur zu kommen.³ Das geschieht schon an der Universität, um die christliche Wirklichkeitsperspektive sich selbst – sei man »Partizipant« oder »Beobachter« – zunächst einmal schlicht verstehbar zu machen. Insofern ist Theologie durchaus auf weite Strecken ein dem Verstehen dienender Reflexionsprozess, der in vielfältigen Lebenszusammenhängen »betrieben« wird.⁴

2 Religionsunterricht als Gesprächs-Ereignis

Es sollte deutlich geworden sein, dass die Theologie nach diesem Verständnis als ein Ganzes weniger einen *thesaurus* reflektierter, »kirchlich geprüfter« Glaubensinhalte hütet, die es »im Einvernehmen mit den Religionsgemeinschaften« für wahr zu halten gelte und aus dem auch Religionslehrerinnen und Religionslehrer Unterrichtsgegenstände schöpfen sollen. Weit eher ist sie eine Denk- und Seh- und Kombinationsgewohnheit, ja, eine Technik, die helfen soll, auch den Religionsunterricht inhaltlich zu planen, zu halten und zu reflektieren. Als Technik zielt sie darauf ab, die Schülerinnen und Schüler in einen Prozess religiöser Wirklichkeitsdeutung hineinzuziehen – in einem weisen Wechselspiel aus Anknüpfung und Anregung, letztlich jedoch dadurch, dass sich Lehrer/in und Schüler/innen gemeinsam miteinander auf den Weg machen. Die christliche Wirklichkeitsperspektive ist dabei zunächst ein Raum, in dem Anregungen, Angebote und nicht zuletzt Herausforderungen aufgenommen werden können. Man wird, darum wird es im Folgenden maßgeblich gehen, ihn betreten und verlassen können, wenn sich Schüler und Lehrer in einen suchenden Gesprächsprozess begeben, an dem letztlich

3 Ausführlicher zum Verständnis der Wissenschaftlichkeit der Theologie an der Universität habe ich mich geäußert in dem Beitrag : Salz der Wissenschaft oder Perle der Weisheit? Zur Rolle der Theologie an der Universität, in: *U.L.-W.* (Hg.), *Polnische Impressionen. Ökumenisch-theologische Fragen im Europa nach der Wende*, Frankfurt a.M. 2000, 192–211.

4 Lehrende an kleinen theologischen Universitäts-Einheiten, die nur in einer Auswahl theologischer Disziplinen arbeiten müssen, verdienen höchsten Respekt, weil sie selbst in ihrer Lehre vereinen müssen, was die akademische Arbeitsteilung trennt. Ebenso geht es auch den Religionslehrerinnen und Religionslehrern in der Schule.

beide als Lernende beteiligt sind.⁵ Religionslehrer fungieren hier als Lehrer im besten Sinne, nämlich als Moderatoren mit Hebammendiensten, wenn sie mit-unterwegs sind im Geburtsprozess der Artikulation religiöser Fragen und Antworten, die, wie wir spätestens nach dem Theologie-Studium wissen sollten, viele dieser Fragen nicht wirklich erledigen. Wer z.B. hätte die Frage »Wer ist Jesus Christus für uns heute?« jemals ein für alle Mal beantwortet? Auch »Antworten« der Tradition, die zu Lehrbildungen geworden sind – etwa die Zweinaturenlehre – fungieren allenfalls als Leitplanken oder Sonden, die helfen, eine Grundperspektive der Wirklichkeitserschließung zu entdecken und unter Einbezug eigener Erfahrung zu konstruieren, in der doch eigentlich auch die Fragen weiter mittransportiert werden.⁶ »Urteilsfähigkeit« heißt im religiösen Bereich immer auch, sich einem Leben mit Fragen stellen zu lernen und diese in einer Grundperspektive der Wirklichkeitserschließung so »transportfähig« zu halten, dass sie die Komplexität und die Würde des Lebens für die eigene Biografie wirksam zu Tage treten lassen.

Im Gesprächsereignis des Religionsunterrichtes soll dies paradigmatisch erfahren werden – freilich jeweils in Entsprechung zum Entwicklungsstand der Schüler und unbedingt auch verbunden mit einer »Wahrnehmungsschule« religiöser Suchbewegungen des Zeitgeistes. Die Eigenart des Gesprächsereignisses im Religionsunterricht unterscheidet diesen durchaus von Fächern wie Geographie und Physik, obwohl hier wie da »Kenntnisse« über bereits vorliegende Reflexions- und Forschungsergebnisse theologischer sowie allgemein religionskundlicher Art sinnvoll eingebracht werden können und müssen.⁷ Christliche Lehrbildungen, wie sie in der Systematischen Theologie analysiert und reflektiert werden, führen durchaus nicht in derselben Weise zum Verstehen des Gegenstandes wie Kenntnisse in Physik und Erdkunde. Sie ringen mit

5 Ich kann in dem Vorschlag von Ingrid und Wolfgang Schoberth, den Religionsunterricht in dieser Weise als ein Gespräch im Raum christlicher Wirklichkeitsperspektive zu verstehen, noch nicht eine generelle Ablehnung der »Beobachterperspektive« erkennen, wie offenbar Christine Axt-Piscalar diese Position wahrnimmt. Vgl. *Ingrid und Wolfgang Schoberth*, Theologische Kompetenz für den Religionsunterricht – Systematische Theologie in der Ausbildung von Religionslehrern, in: *Werner Ritter / Martin Rothgangel* (Hg.) 1998 (s. Anm. 1), 280–289; hier 281, und *Christine Axt-Piscalar*, Religion existenzerschließend und vernunftplausibel verantworten. Überlegungen zum Verhältnis von Systematischer Theologie und Religionspädagogik, in: *Martin Rothgangel / Edgar Thaidigsmann* (Hg.) 2005 (s. Anm. 1), 93–104, hier 102 inkl. Anm. 27.

6 Vgl. dazu Jürgen Werbicks Beschreibung von Dogmen als eines »Formelkompromisses«, der aus der Bewältigung einer »Glaubensnot« erwachsen ist: Analogie, Metapher, Symbol: Sprachtheologische Überlegungen zur Gestalt der Wahrheit Gottes, in: *Ulrike Link-Wieczorek* (Hg.), Häuser ohne Fenster? Zum Verständnis christlicher Exklusivitätsaussagen. Beiträge aus der deutsch-polnischen Ökumene, Frankfurt a.M. 2005, 13–31, hier 21–24.

7 Diesen Vergleich bietet Christine Axt-Piscalar im o.g. Beitrag (S. 103) auf.

der hier inhärenten Spannung aus Offenbarung und Unverfügbarkeit, die das christliche Reden von Gott charakterisiert, und haben daher eher den Charakter, die Menschen auf einen in der Geschichte des Nachdenkens über diese Gottesbeziehung bewährten Weg zu schicken. In dieser Funktion sollten sie als hilfreich empfunden werden können, ein Gesprächs-Geschehen religiöser Wirklichkeitsdeutung zu moderieren, vornehmlich, wenn es gelingt, die Gesprächskonstellation, aus der sie selbst erwachsen sind und die sie implizit mit sich tragen, für die Gegenwartsdeutung lebendig werden zu lassen.⁸ Dies wird jedoch in der Regel eher Teil der *Unterrichtsvorbereitung* der Religionslehrerin sein, die sie heranziehen kann, wenn sie ihren eigenen Antwort-Stand reflektiert.

Noch immer scheint mir zur Beschreibung der Rolle des Religionslehrers die Analogie zu einem engagierten Reiseführer sinnvoll, der Fremden die ihm vertraute Kultur zeigt und dabei sich selbst als Mensch »zwischen den Kulturen« erweist, ohne damit notwendig als identitätslos zu gelten.⁹ Im interreligiösen Dialog spielen solche »Grenzgänger«, die, so schwer erklärbar es ist, offensichtlich durch menschliche Biografien hervorgebracht werden können, häufig eine tragende Rolle. Religionslehrer sind solche Grenzgänger, oder: Schlossführer durch das Haus des Christentums, in dem sie selbst auch Wohnrecht haben, dessen Bewohner und dessen Geschichte sie so gut kennen, dass sie es auch dann, wenn sie herausgetreten sind in die fremde Reisegruppe, es wie unsichtbar mit sich tragen. Die Reiseführerinnen-Analogie bietet sich vor allem deshalb an zum Verständnis der Rolle der Lehrerin, weil der Religionsunterricht mit der Theologie gemein hat, dass nicht Gott selbst sein/ihr Gegenstand ist, sondern *das Reden von Gott*, das sich im Sprachstrom der Gläubigen in der Reflexion ihres Lebens in der Gottesbeziehung ergeben hat.¹⁰

Damit sollte klar sein, dass die Systematische Theologie nicht – wie *vielleicht* in der Vergangenheit – primär als Sachwalterin eines zu vermittelnden dogmatischen Lehrguts zu gelten hat. Sie hat vielmehr eine Art von Integrationsarbeit zu leisten, indem sie Auswahl- und Entscheidungskriterien bereitzustellen sucht. Sie erarbeitet sich diese immer wieder neu auch in Auseinandersetzung mit bereits entwickelten *Artikulationen* von Glaubensinhalten bzw. ihrer Prüfung auf Kommunikations-

8 Das mag durchaus gemeint sein mit der Formulierung Axt-Piscalaris: »Gerade Systematische Theologie hebt auf den Sinngehalt der so genannten Lehrsätze ab, und das heißt auf ihre Bedeutung für das eigene Selbst- und Weltverstehen.« Häufig tun sie das freilich nicht in direkter Weise. Das gern herangezogene Beispiel der Zweinaturen-Lehre z.B. zeigt, dass sie so, wie sie in einer suchenden Gesprächssituation regulativ wirken, sich auch in ihrem »Sinngehalt« am ehesten erschließen, wenn man sie als Gesprächsergebnisse wahrnimmt. Darum sind sie auch in den seltensten Fällen direkt Gegenstand des Religionsunterrichts, aber – hoffentlich – hilfreich regulierend wirksam, wenn die Lehrerin den Unterricht moderiert. Vgl. dazu auch die Ausführungen von Martin Hailer, s. Anm. 2.

9 Ausführlicher zur Reiseführer-Analogie vgl. meinen oben zitierten Beitrag in *Heinrich Bedford-Strohm* (Hg.) 2003, s. Anm. 2, 132–134.

10 Als für diese These immer noch lehrreich vgl. *Wolfhart Pannenberg / Gerhard Sauter / Sigurd Martin Daecke / Hans Norbert Janowski*, *Grundlagen der Theologie – ein Diskurs*, Stuttgart u.a. 1974.

fähigkeit. Natürlich tut sie das in der konkreten Situation immer auch mit einem religionspädagogischen Blick, denn ihr Ziel ist ja nicht die Ordnung und Archivierung von Glaubensgut, sondern die Erschließung seiner lebensorientierenden Dimension, was in der konkreten Gesprächssituation gar nicht ohne Religionspädagogik möglich ist. Die Orientierung am Schülerhorizont ist unverzichtbar.

3 Polarisierung in der religionspädagogischen Diskussion

Das hier entwickelte Grundkonzept des Religionsunterrichts als suchendes Gesprächs-Geschehen im angebotenen Raum christlicher Wirklichkeitsperspektive versucht, gängige Polarisierungen in der akademischen Diskussion zu vermeiden. Sie gruppieren sich um die Grundunterscheidung von Partizipation am christlichen Glauben, in der die Schüler/innen als »potentielle Christen« (Gerhard Sauter) gesehen werden, und einer angeblich neutralen, mindestens jedoch »verstehende Distanz« (Axt-Piscalar) ermöglichenden Haltung der Beobachtung. Sie lässt sich bekanntlich in weitere Alternativen auffächern: »Aneignung/Einübung« oder »Vermittlung«, »Orientierung an der ›gelebten (post-christlichen, U.L.-W.) Religion der Schüler/innen« oder »direkt und indirekt ... (an) einer kirchlichen formulierten Religion«, »Weitergabe« von traditionellem Glaubenswissen oder »Schüler/innen zum Gegenstand des Unterrichts werden (...) lassen«, die als »aktive Konstrukteure ihrer Biografie« zu gelten hätten.¹¹ Der Streit um diese Alternativen ist verbunden mit dem Auszug der Katechetik aus der rein innerkirchlichen Arbeit.¹² Spätestens seitdem stellt sich die Frage, wie sehr man von den Schülern und Schülerinnen erwarten darf, selbst als »Partizipanten« christlicher Wirklichkeitsperspektive zu gelten. So blickt insbesondere der Religionsunterricht an staatlichen Schulen auf ein Jahrhundert des Suchens nach einem Konzept zurück, in dem sein spezifischer Lehr- und Lern-Kontext angemessen berücksichtigt wird. Es ist keine Frage: Mit seiner Integration als

11 So der katholische Religionspädagoge Richard Schlüter unter Bezugnahme auf seinen evangelischen Kollegen Folkert Rickerts sowie auf Forschungen zur religiösen Entwicklung in dem Artikel »Religionsunterricht in Deutschland«, 5.2 Sekundarstufe I, Neue Akzentsetzungen, in: *Norbert Mette / Folkert Rickerts* (Hg.), *Lexikon der Religionspädagogik*, Bd. 2, Darmstadt 2001, 1794–1800, hier 1797. Vgl. auch in demselben Artikel den von Folkert Rickerts verfassten Abschnitt über die Situation in den Bundesländern mit der Bemerkung: »Beide konfessionellen Fachdidaktiken sind sich darin einig, dass ein RU in der Bildungsarbeit der Schule nicht mehr integrierbar ist, der sich aus *dogmatischen oder biblischen Prämissen ableitet*. RU muss die Lebenspraxis der Schüler/innen berühren und sie klären helfen.«, ebda, 1788 (Hervorhebung U.L.-W.).

12 Vgl. dazu *Wolfgang Nastainczyk*, *Religionspädagogik und Katechetik – ein Zwischenbericht zu ihrem Nach- und Nebeneinander*, in: *Werner Ritter / Martin Rothgang* (Hg.) 1998, a.a.O., s. Anm. 1, 94–106.

»ordentliches Lehrfach« wird ihm und seinem Unterrichtsgegenstand zugebilligt, beitragen zu können zum allgemeinen schulischen Bildungsauftrag, zur Arbeit an der »Menschwerdung des Menschen«. Damit ist eine Aussage über Wert und Funktion von Religion – zunächst der christlichen, aber inzwischen auch der jüdischen und, in der Diskussion, der islamischen – in der Gesellschaft getroffen, an der auch in der Situation der Säkularisierung festgehalten wird. Für den christlichen Religionsunterricht heißt das spezifisch, dass man der Beschäftigung mit der christlichen Wirklichkeitsperspektive – dem christlichen Glauben – diese gesellschaftliche Relevanz zubilligt. Sie soll im Unterricht erkennbar deutlich werden, und dafür müssen Grundlagen der christlichen Glaubensperspektive in denkerischer Auseinandersetzung verständlich und möglichst in unpräzise eigene Artikulation der Schüler/innen geführt werden. Ebenso gilt, dass hier nichts am Schülerhorizont vorbeigehen kann. Es ist auch klar, dass Schule überfordert wäre, wolle man sie als post-kirchlichen Ort der christlich-religiösen Sozialisation begreifen. Aber auch weitgehend Einigkeit herrscht darüber, dass nicht Glaubenskonstitution Ziel des Religionsunterrichtes sein kann – Protestanten verweisen hier sowieso gern auf die Lehre vom Glauben als Geschenk des Heiligen Geistes –, und wenn man sogar einig wäre darüber, dass nicht kirchlich vermitteltes Glaubens«wissen«, sondern das Reden von Gläubigen Gegenstand des Religionsunterrichtes ist, selbst dann blieben noch Fragen: Müssen Lehrerinnen und Lehrer ihre Schüler/innen einladen, in den Sprachstrom der christlichen Glaubensperspektive hineinzuschlüpfen, oder können sie sie diesen auch von seinem Rand her beobachtend wahrnehmen lassen? Soll bei der Lebenswelt der Schüler/innen als Ausgangspunkt angesetzt werden, um den Inhalt christlicher Glaubensperspektive von hier aus diskursiv zu erschließen, oder ist es eher umgekehrt, dass nämlich Anregungen aus christlicher Tradition den Schülern helfen, ihre ganz eigene Religion zu konstruieren?

Man findet die in diesen Anfragen aufgestellten Alternativen im Wechsel der Konzeptionen des Religionsunterrichtes wieder. Im evangelischen Bereich mögen die steilsten Differenzen zwischen der Evangelischen Unterweisung in den 50er Jahren und dem Problemorientierten Religionsunterricht Ende der 60er Jahre des 20. Jahrhunderts liegen: zwischen den Alternativen, die Aufgabe des Religionsunterrichtes innerhalb der kirchlichen Verkündigung zu verankern und in ein Leben mit Bibel, Gesangbuch und Gebet in der Schule «einzuüben» – oder dem Gegenpol davon, in dem der Religionsunterricht seine Lebensbezogenheit dadurch unter Beweis zu stellen hat, dass er bei den Problemen – später: bei der allgemeinen »Religion« – der Schülerinnen und Schüler zu beginnen und zu enden habe. In beiden Ur-Alternativen und ihren Varianten wurde Unverzichtbares zur Geltung gebracht, das in allen folgenden Neuansätzen bis heute in die gegenwärtigen bildungstheoretisch verankerten Konzepte von Religionsunterricht hinein zu wahren versucht wird. Vor allem symboldidaktische und lebensweltliche Konzeptionen haben gezeigt: Ein radikales Entweder – Oder zwischen Partizipation und Konstruktion, zwischen Mitmachen und Beobachten ist kaum vorstellbar. Es ist auch nicht kennzeichnend für die christliche Wirklichkeitsperspektive als solche, weil diese den Inhalt ihres Credo immer auch

nach außen hin vermitteln und kommunizieren wollte, es mit anderen Wahrheitsansprüchen in Gespräch bringen, es, wie Christine Axt-Piscalar schreibt, »existenzerschließend und vernunftspausibel verantworten« wollte und will.¹³ Insofern kann man sagen, dass die Einrichtung des schulischen Religionsunterrichtes ebenso wie die Zuordnung der Theologie in den universitären Fächerkanon dem »Wesen des Christentums« entspricht, weil es seine »Diskurswilligkeit« zeigt. Diese Diskurswilligkeit jedoch, die immerhin an der Erkundung und Bewahrung des Lebens interessiert ist, ermöglicht nicht nur die Haltung verstehender Distanz, sondern auch ein »probeweises« Einsteigen in die christliche Wirklichkeitsperspektive – Einfühlung. Im Übrigen: Auch wenn man dem Christentum eine eher katalysatorische Rolle in der religiösen Entwicklung enttraditionalisierter Schüler/innen zuschreiben möchte – kennenlernen müssen sie es auch dann.

Die Aufgabe des schulischen Religionsunterrichtes heute ist es zweifellos, mitten in unserer inzwischen zunehmend entchristianisierten Welt zunächst schlichtweg Kenntnisse zu vermitteln. Aber entfalten sie ihre lebensbezogene Dimension nicht erst, wenn auch eingeladen wird zur *paradigmatischen* »Einfühlung in das Christentum«? Reicht es, dafür Lehrer oder Lehrerin zu beobachten? Muss es nicht wenigstens, wie in der Ethnologie, zu einer »teilnehmenden Beobachtung« kommen? Es gibt gute Gründe für die Vermutung, dass an der Wurzel des didaktischen Schwenks hin zur Schülerorientierung die Einsicht liegt, dass sich im guten Religionsunterricht Teilnehmer- und Beobachterperspektive verschränken müssen. Freilich muss auch gelernt werden, diese beiden Perspektiven zu differenzieren, ihre jeweiligen Sprachformen und deren Reichweiten zu analysieren, um sie verstehen und anderen wie sich selbst erklären zu können. Beide Perspektiven sind notwendig, denn zum einen soll der Religionsunterricht anleiten, beobachtend-analysierend die kulturprägende Gestalt des Christentums wahrzunehmen, aber zum anderen soll im Unterricht auch die lebensgestaltende Kraft christlicher Wirklichkeitsperspektive sozusagen paradigmatisch erlebbar werden, indem sie im Erfahrungshorizont der Schülerinnen und Schüler »getestet« wird. Das geht nicht ohne eine Einladung zur Partizipation. Aber es handelt sich um eine gedachte, eine Art »virtuelle« Partizipation, und die Einladung ergeht durch die Lehrerin als Reiseführerin, die begleitend dabei bleibt und in systematisch-theologischer Schulung Erläuterungen und Erklärungen entwickelt. Sie kann das z.B. dadurch tun, dass sie hilft, Konzepte der Wirklichkeitsdeutung und religiöse Metaphern in ihrem Funktionieren und ihrer Eigentümlichkeit zu durchschauen, um zu zeigen, »wie christlicher Glaube ›funktioniert‹«¹⁴ Dies geschieht nicht, um

13 Christine Axt-Piscalar, a.a.O., s. Anm. 5. Während ich diesen Beitrag schreibe, erreicht mich ein neues Büchlein mit homiletisch intendierten Texten Jürgen Werbicks, das mit einer persönlichen Betrachtung der Situation beginnt, mit Notwendigkeit zwischen der Innen- und der Außenperspektive hin- und hergehen zu müssen: J.W., Gott kann etwas mit uns anfangen. Wider-Worte gegen eine mutlose Verkündigung, Donauwörth 2006, hier 5–14: »Die Einladung, hereinzukommen«.

14 Ingrid und Wolfgang Schobert, a.a.O., s. Anm. 5, 283 (Hervorhebung, U.L.-W.).

sie weniger wertvoll oder gar überflüssig erscheinen zu lassen, sondern um sie »Ungeübten« erschließen zu helfen und »Geübten« die Chance zu geben, sich den Gefahren der Selbstverständlichkeit des Vertrauten mit dem Blick frischer Distanz zu stellen. Im Kennenlernen und Nachdenken über das Funktionieren der Bekenntnisse der Gläubigen wird man im Religionsunterricht auf bibeltheologische Zusammenhänge eingehen und Beispiele christlicher Lebensgestaltung kennen zu lernen suchen, aber man wird durchaus auch vorsichtig nach Analogien der Alltagserfahrung suchen oder an Phänomenen allgemeiner Religiosität anknüpfen. Warum z.B. sprechen Christen und Christinnen von der Auferstehung als einem »Ereignis«, obwohl sie doch in der Regel nicht davon auszugehen scheinen, davon wie von einem historischen Faktum zu reden? Schon Erzieherinnen haben sich mit der Frage auseinander zu setzen, warum Jesus als Sohn Gottes gelte und ob denn Joseph nicht sein Vater sei. Ohne ein Hin und Her von Innen und Außen, in dem Sprachhaltungen, Aussageintentionen und Zusammenhänge von internen logischen Abhängigkeiten möglichst anhand von Analogien aus der Alltagssprache und -erfahrung gezeigt werden, lässt sich auch *über* den Glauben der Gläubigen nicht klärend sprechen.¹⁵ Vom Lehrer und der Lehrerin ist hier gefragt, was in jedem guten Unterricht notwendig ist: Phantasie, Kenntnisse, Kritikfähigkeit und Leidenschaft für das zu Klärende.

Das Christentum kommt im schulischen Unterricht zunächst einmal aus nicht-theologischen – nämlich aus vornehmlich kulturellen – Gründen *beispielhaft* für religiöse Wirklichkeitsdeutung zu stehen. Das ist die notwendige Konzession an den schulischen Kontext, die hier getrost gemacht werden kann und muss. Zweifellos ist das auch der Zusammenhang, an dem ein allgemeiner Religionsbegriff am unumstrittensten ist. Dies bedeutet jedoch nicht, dass die Teilnehmer-Perspektive im Religionsunterricht, die Verstehen durch Partizipation an der Innenperspektive erhofft, damit ausgeschlossen ist. Es gibt sprachphilosophische, traditions-hermeneutische und schlicht erkenntnistheoretische Gründe, die dagegen sprechen, außer den spezifisch binnen-theologischen, die Verstehen und Erkennen der Wahrheit trinitätstheologisch als Geschehen innerhalb der Gottesbeziehung als Glaubens- und/oder Bekenntnisakte fassen.¹⁶ Das *probeweise* Hineinschlüpfen in die Verbindlichkeit im Strom der

15 Weil dieser Aspekt in den Ansätzen zu kurz kommt, die Theologie und Religionsunterricht gleichermaßen als ein Lernen des Glaubens als Sprachspiel verstehen wollen, werden sie von weiten Teilen der Religionspädagogik heftig kritisiert; vgl. schon den Diskurs zwischen Gerhard Sauter und Gert Otto 1984: G.S., Zur theologischen Revision religionspädagogischer Theorien, in: Ev.Th. 46, 1986/2, 127–148; G.O., Brauchen wir eine theologische Revision religionspädagogischer Theorien? Einige Thesen zu Gerhard Sauters Anmerkungen, in: Ev. Th. 47, 1987/4, 350–360. Zur gegenwärtigen Diskussion vgl. als Beispiel den oben erwähnten Beitrag von Ingrid und Wolfgang Schoberth (s. Anm. 5) und die Kritik dieses Ansatzes von Rainer Lachmann, Systematische Theologie auf dem religionspädagogischen Prüfstand, in: Werner Ritter / Martin Rothgangel (Hg.) 1998, 36–49.

16 Zur hermeneutischen Funktion des Bekenntnisses in der Theologie vgl. die Oldenburger Dissertation von Sven Evers, Traditionale Hermeneutik. Der Traditionsbegriff Alasdair MacIntyres als Beitrag zur theologischen Hermeneutik, Leipzig

christlich Glaubenden ist auch mit der Außenperspektive im Gepäck möglich, vor allem, wenn es im Religionsunterricht gelingt, Interesse für die Glaubensperspektive »der anderen« zu wecken. Probeweises Hineinschlüpfen geschieht nicht nur in der Arbeit mit biblischen Texten, sondern auch in Begegnungen im Raum der institutionellen Lebensform der christlichen Wirklichkeitsperspektive (Kirche, Diakonie, Mission), aber auch durch schlichtes Mitmachen in gottesdienstlichen Einheiten (außerhalb der Schule). Durch Ortswechsel wird hier der Vorgang des Hineinschlüpfens verdeutlicht und als solcher erfahren. Diese Erfahrung nun wieder hat Analogiecharakter für das, was Christen eigentlich unter »Glauben« verstehen: nicht ein Fürwahrhalten von Absonderlichkeiten, sondern ein nun nicht mehr probeweises »Bewohnen« der von Gott angebotenen Beziehungsgeschichte und Partizipation als Annahme des Plädoyers für die Komplexität des Lebens, das aus ihr entspringt.

Nicht nur der Inhalt christlicher Wirklichkeitsperspektive also wird durch Hineinschlüpfen nachvollziehbar, sondern das »Funktionieren« dieses Bewohnens und seiner konkreten lebensgestaltenden Wirksamkeit. Im möglicherweise zunächst nur erkenntnistheoretisch motivierten probeweisen Hineinschlüpfen in die christliche Wirklichkeitsperspektive, das vom Religionslehrer umsichtig ermöglicht wird, entsteht im Idealfall ein neuer Erfahrungsraum, der durchaus auch aus sperrigem, fremdartigem Material gebaut ist. Ob dies ein Katalysator ist oder mehr, liegt sowie nicht in unserer Hand. Aber »guter Religionsunterricht« wird kaum möglich sein, wenn man sich der herausfordernden Kraft christlicher Wirklichkeitsperspektive schämt oder sie fürchtet oder nicht hier auch Kriterien für die Auseinandersetzung mit Formen von Verzerrungen religiöser Wirklichkeitsperspektive zu finden hofft, die im Unterrichtsgespräch geprüft werden können. Sie werden sich vornehmlich aus ihrer spezifischen Gottesrede speisen, in der Gott nicht als schlichte Bestätigungs- und Erfüllungsinstanz menschlicher Bedürfnisse gilt, sondern auch als ihr kritisierender, mahnender und korrigierender »Gegenwind« in ausgeübter Stellvertretung für diejenigen, die heute Gleichgültigkeit und geringem Lebensmut zum Opfer fallen.¹⁷

2006. Für sprachphilosophische Argumente vgl. den evangelischen Systematischen Theologen *Werner Brändle*, Systematische Theologie und Religionspädagogik. Differenz und Einheit, in: *Martin Rothgangel / Edgar Thaidigsmann* (Hg.) 2005, 105–113; für traditions-hermeneutische vgl. schon vor Jahrzehnten *Gerhard Sauter*, Zur theologischen Revision religionspädagogischer Theorien, a.a.O. (s. Anm. 15), 131.

17 Ich gebe der Metapher des Hineinschlüpfens, die mir durch Dietrich Ritschls Rede vom »Hineinschlüpfen (in die story) sehr vertraut ist, hier bewusst den Vorrang gegenüber der von Ingrid Schoberth bevorzugten Redeweise vom »Glauben-Lernen« als »Sprache-Lernen«, weil sie die Notwendigkeit der Verschränkung von Innen- und Außenperspektive besser transportiert. Vgl. Ingrid und Wolfgang Schoberth, a.a.O., s. Anm. 5; *Dietrich Ritschl*, Zur Logik der Theologie, München 2. Aufl. 1988. Auch die Metapher von Gott als Gegenwind vgl. ähnlich *Dietrich Ritschl*, Gottes Gegenentwurf zur menschlichen Weltgestaltung, in: D.R., Theorie und Konkrektion in der Ökumenischen Theologie, Münster 2003, 119–142.

4 Hineinschlüpfen in die konfessionelle Identität?

Evangelische wie katholische religionspädagogisch-didaktische Unterrichtskonzepte ringen im ausgehenden 20. und beginnenden 21. Jahrhundert freilich besonders mit der Situation der Enttraditionalisierung und Entkonfessionalisierung der Schülerinnen und Schüler. Bekanntlich halten beide kirchlichen Großgemeinschaften in Deutschland, die in der EKD zusammengeschlossenen evangelischen Kirchen und die römisch-katholische Kirche, am konfessionellen Religionsunterricht fest, weil sie die Schule mit dem Religionsunterricht beteiligt sehen an der Aufgabe der primären konfessionellen »Beheimatung« der Schülerinnen und Schüler, bevor diese sich einer Pluralität christlicher Traditionen und Perspektiven anderer Religionen zu öffnen in der Lage seien.¹⁸ Freilich geht die katholische Kirche dabei einen entscheidenden Schritt weiter, wenn sie an der klassischen Trias von monokonfessionell römisch-katholischen Schüler/innen, Lehrer/innen sowie Unterrichtsinhalt ausgeht,¹⁹ während die evangelischen Kirchen die Konfession vornehmlich in der Person der Lehrerin bzw. des Lehrers vertreten sehen.²⁰ In der Sicht der katholischen Bischöfe hat der Religionsunterricht eine stärkere ekklesiale Funktion als in evangelischer Sicht. Zumindest während des Religionsunterrichtes soll also versucht werden, die Schulklasse als eine sichtbare kirchliche Gemeinschaft zu nehmen – die katholische Form der »Einübung ins Christentum«. Nur in dieser Perspektive nämlich, so die implizite theologische Hermeneutik, könne klar werden, was christliche Glaubensperspektive meint. Auf das »Spiel: Gemeinsam Kirche bilden« sollen sich alle Beteiligten einlassen, auch wenn die konkreten Schüler/innen nicht mehr auf eine lebendige kirchliche Sozialisation zurückgreifen können oder gar – wie immerhin für Ausnahmefälle vorge-

18 Vgl. Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 1994, 64–65 sowie: Die deutschen Bischöfe, Die bildende Kraft des Religionsunterrichtes. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts. Herausg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 1996, 57–58 und 77. Ich selbst halte diese Konzeption mindestens für nicht (mehr) die einzig mögliche. Ihre größte Schwäche liegt darin, dass sie nicht zwischen der Pluralität von Konfessionen, die einen gemeinsamen Begründungszusammenhang kennen, und Religionen unterscheidet. Weiterhin wird geltend gemacht, dass sie anthropologische und sozialpsychologische Kenntnisse über Identitätsgewinn durch die Erfahrung von Differenz nicht genügend berücksichtigt. Aus der Fülle der dahinweisenden Forschungen zum »ökumenischen Lernen« vgl. *Richard Schlüter*, Ökumenisches Lernen in den Kirchen. Schritte in die gemeinsame Zukunft, Essen 1992; *Hans-Georg Ziebertz*, Religiöse Identitätsfindung durch interreligiöse Lernprozesse, in: RpB 36/1995, 83–104; *Klaus A. Baier*, Sich einleben in den größeren Haushalt der bewohnten Erde. Studien zur Literatur des Ökumenischen Lernens und seiner Didaktik, Oldenburg 2004.

19 Die bildende Kraft des Religionsunterrichts, a.a.O. (s. Anm. 18), 50ff.

20 Identität und Verständigung, a.a.O. (s. Anm. 18), 64.

sehen – konfessionslos sind.²¹ Ob dies ein – dann sicher scheiternder – Versuch von »dogmatischer Indoktrination« oder Gelegenheit ganzheitlichen »Einfühlens« mit »grundlegend mehr ›Schülerorientierung« wird,²² hängt wohl faktisch sehr vom Lehrer oder der Lehrerin ab und seiner oder ihrer Fähigkeit, auch auf die kirchen- und dogmenkritischen Möglichkeiten katholischer theologischer Tradition sinnvoll zurückzugreifen. Hierauf setzt, wenn ich es recht sehe, die katholische Religionspädagogik, die von der Systematischen Theologie nach dem Zweiten Vatikanum und der sog. »anthropologischen Wende« eine entsprechende Zusammenarbeit erwartet.²³ In einem aus der Sicht einer evangelischen Systematischen Theologin »guten Religionsunterricht« geschieht das, wenn auch die Kirche aus der *coram-deo*-Position nicht herausgenommen gedacht wird, auch wenn sie als die tragende Gestalt der spezifischen christlichen Lebensform wahrgenommen wird. Praktisch geschieht das, wenn ein Hin und Her von Innen- und Außenperspektive ermöglicht wird.

Nach Jahren der bewussten Distanznahme zum institutionellen kirchlichen Rahmen – vor allem im evangelischen Bereich – wird auch hier durch den Religionsunterricht Kirche als Lebensform wieder stärker verdeutlicht werden müssen. Denn es kann keine Frage sein, dass christlicher Glaube nicht in einer individualistisch-persönlichen »Bettkantenspiritualität« aufgeht.²⁴ Durch probeweises Hineinschlüpfen in kirchliche Denk- und Lebensformen wird im Religionsunterricht auch »religiös Unkundigen« die Chance gegeben, zu ahnen, was konkret zu verstehen sein kann unter einem Leben in *coram-deo*-Verortung, dem Leben der gegenseitigen Behaftung wie Bestärkung in der prophetischen Dimension des »Gegenwindes« und in der Stellvertreterschaft Gottes. So muss auch der durchaus komplexe, aber in der Tat wohl doch »unabdingbare Zusammenhang von Tradition und spezifischer Lebensform«²⁵ nicht zerstört werden, wenn die klassische Trias der konfessionellen Einheit von Schüler/innen, Lehrer/in und theologischer Lehrtradition aufgelöst wird wie im kirchlichen Konzept zum evangelischen Religionsunterricht.²⁶ Die aufgelöste Trias, in der der Religionslehrer allein die Konfession repräsentiert, bietet freilich den Vorteil, die kritische Solidarität in der Struktur des Unterrichts-Gesprächs deutlich sichtbar auch vom »Rand« der spezifischen Lebensform Kirche bzw. christlicher Sozialisation aus zu testen und auszuüben. Sie fordert auch deutlicher die Religionslehrerin auf, eine vor allem im Protestantismus der Theologie zugeschriebene Funktion zu realisieren, nämlich die des »Wächteramtes«

21 Die bildende Kraft des Religionsunterrichts, a.a.O. (s. Anm. 18), 69–71.

22 So zum katholischen Religionsunterricht: *Herbert Stettberger / Stephan Leimgruber*, Was wird gelernt? – Inhaltsbereiche des Religionsunterrichts, in: *Georg Hilger / Stephan Leimgruber / Hans-Georg Ziebertz* (Hg.), Religionsdidaktik, München 2001, 168–179, hier 176.

23 Ebd.

24 Vgl. dazu meinen in ökumenischer Kooperation mit Ralf Miggelbrink entstandenen Beitrag zur katholischen Redeweise von der »Kirche als Sakrament« in *rhs* 2005/2, 88–92.

25 *Gerhard Sauter*, Zur theologischen Revision religionspädagogischer Theorien, a.a.O. (s. Anm. 15), 131. Zu Sauters Position heute, die durchaus den »alten« Faden weiter festhält, vgl. G.S., Welche Theologie braucht die Religionspädagogik?, in: *Martin Rothgangel / Edgar Thaidigsmann* (Hg) 2005, 125–139.

26 Identität und Verständigung, a.a.O. (s. Anm. 18), 63–65.

gegenüber der Kirche.²⁷ Eine stärkere Verzahnung von schulischem Religionsunterricht und kirchen-gemeindlichem Leben vor Ort wäre auch nicht zuletzt deshalb wünschenswert, damit die Lehrer dieses »Wächteramt« im konkreten Kontakt tatsächlich ausüben.

Grob summierend ließe sich sagen: Wo im katholischen Modell im Unterricht »Kirche« in notwendiger und theologisch gut reflektierter Differenziertheit inszeniert werden muss, versucht das evangelische Modell, den Religionsunterricht als Inszenierung der Situation »draußen vor dem Tor« außerhalb der Kirchenmauern zu konzipieren. Die »konfessionelle« Profilierung soll in beiden Konzepten sicherstellen, dass das konkrete Leben und seine Gestaltung im Unterricht zum Zuge kommt. Diese Sicht von Konfession als konkretem *Lebensraum* gilt es im Religionsunterricht stets im Auge zu behalten, damit er nicht verkrustet in der Gestalt eines exklusivistischen Konfessionalismus. Beide kirchlichen Konzeptionen ringen mit diesem Problem. Denn dieser Gefahr zu erliegen bedeutete, dem selbstkritischen Bewusstsein der Menschen *coram deo* untreu zu werden. Gerade in der innerchristlichen konfessionellen Binnendifferenzierung liegt doch das Potential einer lebensgestaltenden Kraft, wenn sie dazu führt, dass sich die unterschiedlichen Lebensformen in der christlichen Wirklichkeitsperspektive gegenseitig an ihrem *coram-deo*-Sein behaften und aus ihm heraus bereichern können. Nicht nur haben die akademische Theologie und so auch Religionslehrer/innen ein Wächteramt gegenüber der kirchlichen Theologie, sondern auch die Konfessionen tragen im Raum der Stellvertreterschaft Gottes füreinander Mitverantwortung in ihrem *coram-deo*-Sein. Ein guter Religionsunterricht macht das sozusagen in actu deutlich durch Wahrnehmung aller Möglichkeiten zur ökumenischen Kooperation – ein Unterricht, der ganz besondere Möglichkeiten der Verschränkung von Partizipation und Beobachtung bietet.²⁸ Er kann so sensibilisieren für die Offenheit christlicher Identität in der *coram-deo*-Position: für eine »gesprächsfähige Identität«, wie das katholische Bischofspapier zum Religionsunterricht konfessionelle Identität verstehen will.²⁹

Dr. Ulrike Link-Wieczorek ist Professorin für Systematische Theologie (und Religionspädagogik) an der Universität Oldenburg.

27 Vgl. *Ingolf U. Dalferth*, Wissenschaftliche Theologie und kirchliche Lehre, in: ZThK 85, 1988, 98–128.

28 Hier warten noch Aufgaben auf die religionspädagogische Bearbeitung, die – nach erfreulich ökumenischem Selbstverständnis in den letzten 30 Jahren – sich der kreativen furchtlosen Wahrnehmung bleibender konfessioneller Differenzen widmen muss; vgl. jetzt dazu: *Friedrich Schweitzer / Hendrik Simojoki*, Moderne Religionspädagogik. Ihre Entwicklung und Identität, Gütersloh / Freiburg u.a. 2005.

29 Leider wählen die Bischöfe eine unsymmetrisch-einseitige Würdigung ihres Nutzens, wenn sie schreiben, dass sich in der »gesprächsfähigen Identität (...) der in der eigenen Geschichte gewonnene Reichtum als Gewinn auch für die anderen« erweise; Die bildende Kraft des Religionsunterrichts, a.a.O. (s. Anm. 18), 49. Dies könnte, wenn es deutlicher als wechselseitiges Geschehen formuliert wird, durchaus als eine zutreffende Beschreibung ökumenischer Kooperation dienen.

Michael Domsgen

Kaum gefragt, aber von grundlegender Bedeutung

Welchen Religionsunterricht finden Eltern eigentlich gut?

Eltern spielen in Theorie und Praxis des Religionsunterrichts eine auffallend unauffällige Rolle. Zwar wird ihnen im Grundsatz als Ersterzieher ihrer Kinder eine große Bedeutung beigemessen, das führte jedoch nur in seltenen Fällen dazu, ihre Erwartungshaltungen zu erfragen und dementsprechend zu berücksichtigen.

Dieser Befund erstaunt umso mehr, als die Geschichte des Religionsunterrichts deutlich belegt, dass Eltern immer wieder ihr Interesse an schulischer religiöser Erziehung bekundeten und dies auch öffentlich dokumentierten. Als beispielsweise der preußische Kultusminister Hoffmann im November 1918 Erlasse zum Religionsunterricht und zum Schulgebet herausgab, die Ersteren in seiner Bedeutung schmälerten und Letzteres abschaffen wollten, wurden die neuen Bestimmungen empört aufgenommen. 60 000 Menschen demonstrierten in Berlin dagegen, sodass der neue Kultusminister Hanisch den Erlass verschob. Nach dem Zweiten Weltkrieg konnte Bischof Dibelius die große Mehrheit der evangelischen Eltern Berlins dafür mobilisieren, ihre Kinder zum Religionsunterricht anzumelden. Diese große Zustimmung der Eltern war dann ein wichtiges Argument für die Forderung nach einer Verbesserung der Rahmenbedingungen des Religionsunterrichts.

Doch solche öffentlichen Bekundungen elterlichen Interesses sind eher die Ausnahme. Als nach der Wiedervereinigung Deutschlands die Diskussion um den konfessionellen Religionsunterricht neu entbrannte, hatten die Kirchen die Eltern kaum noch im Blick.¹ Jetzt, da in Berlin die Einführung eines Faches Ethik für alle beschlossen ist, melden sich Prominente zu Wort, die sich für den Religionsunterricht stark machen. Die Mehrzahl der Eltern jedoch wird weder befragt noch im großen Stil zu mobilisieren versucht.² Ist den Eltern der Religionsunterricht etwa so unwichtig, dass man deren Meinung scheut?

1 In Ostdeutschland lief die Diskussion fast völlig an der Frage der Bedürfnisse von Eltern und Kindern vorbei. Sie wurde mehrheitlich kirchenzentriert geführt. Vgl. *Michael Domsgen*, Religionsunterricht in Ostdeutschland. Die Einführung des Religionsunterrichts in Sachsen-Anhalt als religionspädagogisches Problem, Leipzig 1998.

2 Dabei halten die beiden großen Kirchen im Grundsatz deutlich am Ersterziehungsrecht der Eltern fest. Sehr deutlich wird das zum Beispiel in den Stellungnahmen zur Ganztagschule formuliert. (Die Texte finden sich unter www.ganztags-schulverband.de.)

1 Finden Eltern Religionsunterricht gut?

Einen genauen Überblick über die Position von Eltern zum Religionsunterricht gibt es nicht. Zwar werden immer wieder Zahlen genannt, doch ist deren Aussagekraft sehr begrenzt. So gab die EKD im Rahmen ihres Projektes »Seismograph« eine Repräsentativbefragung zum Religions- und Ethikunterricht in Auftrag, die vom EMNID-Institut im Oktober 2001 unter 2500 Bundesbürgerinnen und -bürgern durchgeführt wurde. 56% der Befragten meinten: »Um in der Schule die Bedeutung von christlicher Religion und Ethik richtig kennen zu lernen, braucht man den Religionsunterricht« (Westdeutschland: 62% Ostdeutschland 33%). Nur 25% stimmten dem nicht zu.³ Eine noch höhere Zustimmung meldete das Magazin »Chrismon« in seiner – ebenfalls bei EMNID in Auftrag gegebenen – Umfrage des Monats von 2003: Drei Viertel aller Bundesbürger (74%) befürworteten Religionsunterricht als Regelfach an Schulen.⁴ Ganz anders dagegen urteilt die Zeitschrift ELTERN family: Fast die Hälfte der Deutschen, nämlich 48%, hätte kein Problem damit, den Religionsunterricht zu Gunsten der Fächer Deutsch und Mathematik zu streichen.⁵

Bereits diese wenigen Beispiele belegen, dass solche Umfragen für die hier zu behandelnde Thematik wenig austragen. Zum einen wurden nicht explizit Eltern befragt. (Dabei müsste mindestens differenziert werden zwischen Eltern mit schulpflichtigen und nicht mehr schulpflichtigen Kindern. Außerdem wäre die Schulform der Kinder zu berücksichtigen.) Zum anderen sind die Fragestellungen tendenziös und lassen offen, was denn unter Religionsunterricht zu verstehen sei (Problem der Reliabilität und Validität der Items!).

Trotzdem sind diese Umfragen interessant. Sie verdeutlichen nämlich, dass Religionsunterricht dann eine Mehrheit finden kann⁶, wenn der grundlegenden Relevanz von religiöser Bildung zugestimmt wird (vgl. die EMNID-Umfragen). Das wiederum korrespondiert mit einem Verständnis von Schule als Bildungsinstitution im umfassenden Sinne, also als Beitrag zur Subjektwerdung des Menschen. Wird dagegen Schule

3 Vgl. Deutliche Mehrheit für den Religionsunterricht. EKD legt Ergebnisse einer EMNID-Umfrage vor, 13. November 2001 unter www.ekd.de/print.php?file=/presse/6639.html.

4 Vgl. Umfrage des Monats. Religionsunterricht: Welchen Stellenwert sollte er an unseren Schulen haben? Unter: www.chrismon.de/ctexte/2003/8/-umfrage.html.

5 Vgl. Religion-Serie: Gott in der Schule unter: www.eltern.de/forfamily/schule_erziehung/erziehung/religion_lehrer.html.

6 Zu beachten sind hier allerdings die begrifflichen Unschärfen in den Fragestellungen. Es wurde nicht geklärt, welche Form des Religionsunterrichts im Blick war. Dadurch wird nicht deutlich, ob ein konfessioneller Religionsunterricht nach Art. 7,3, das Berliner Modell oder eine andere Form (z.B. ein »ökumenischer Religionsunterricht«) gemeint ist. Religionsunterricht steht hier für die Präsenz religiöser Bildung im Raum der Schule, allerdings bleibt offen, in welcher Form sie geschehen soll.

primär als Ausbildungsinstitution begriffen, die bestimmte Kompetenzen befördern will, schwindet die Zustimmung. Da erscheinen Fähigkeiten im sprachlichen und mathematischen Bereich viel wichtiger (vgl. Eltern-Family-Umfrage). Das bedeutet, die Frage, ob Eltern Religionsunterricht gut finden, hängt neben ihrer Einschätzung von religiöser Erziehung in starkem Maße auch von deren grundsätzlichen Erwartungen an Schule insgesamt ab.

In der Beurteilung dieser Frage scheint es weiterhin Differenzen zwischen Ost- und Westdeutschen zu geben. So konstatieren R. Valtin und H. Rosenfeld aufgrund ihrer Untersuchungen von Eltern in Ost- und Westberlin, dass ostdeutsche Eltern »eher das Konzept der klassischen Lernschule (Disziplin, Leistungsorientierung, Wissensvermittlung)« vertreten. Sie beziehen in ihren Leitvorstellungen über Schule und Bildung bzw. Familie und Erziehung »stärker konventionelle Erziehungsziele (Ehrlichkeit, Gehorsam, Fleiß) ein als individualistische Werte wie Urteilsfähigkeit und gesunden Menschenverstand«⁷. Insgesamt ist die Befürchtung, nach der Schule keine passende Lehrstelle für die Kinder zu finden, bei ostdeutschen Eltern viel weiter verbreitet als bei westdeutschen.⁸ Ein Fach wie der Religionsunterricht steht auch deshalb nicht so hoch in der Gunst dieser Eltern, weil es keine Vorteile auf dem Arbeitsmarkt zu versprechen scheint. Diese Vermutung wird unterstützt durch die Analyse von Motiven zur Schulwahl. »Die entscheidungsrelevanten Teilaspekte des Schulprofils sind ... die klassischen Fächerprofile. Andere Teilaspekte, wie das pädagogische Konzept der Schulen, Zusatzangebote oder die Betonung von Wertevermittlung im christlichen bzw. sozialen Bereich, werden nur von wenigen Eltern berücksichtigt.«⁹

Eltern werden weder materiell noch ideell dafür belohnt, wenn sie ihre Kinder religiös erziehen. Auch deshalb steht die Kompetenz in religiösen Fragen auf der erzieherischen Werteskala weit unten. Religiosität ist in Deutschland kein vorrangiges Erziehungsziel. Hinsichtlich der Dringlichkeit, die die öffentliche Meinung vom Erlernen und dem Weitergeben religiöser Kompetenzen hat, muss man nüchtern konstatieren, dass dieses Engagement lediglich zum Bereich des Möglichen, nicht des unbedingt Notwendigen, gehört. Damit verbindet sich keinerlei Prestigegewinn und immer weniger Konformitätsdruck.

So verwundert auch nicht, dass in einer bisher unveröffentlichten Umfrage des Instituts für Demoskopie Allensbach aus dem Jahr 2006 nur ein Viertel der deutschen

7 Renate Valtin / Heidrun Rosenfeld, Zehn Jahre nach der Wende: Elterliche Einstellungen zur Schule im Ost/West-Vergleich, in: ZfPäd 47 (2001), Nr. 6, 837–845, 838.

8 Harald Uhlendorff / Andreas Seidel, Schule in Ostdeutschland aus elterlicher Sicht, in: ZfPäd. 47 (2001), Nr. 4, 501–516, 514f.

9 Marten Clausen, Warum wählen Sie genau diese Schule? Eine inhaltsanalytische Untersuchung elterlicher Begründungen der Wahl der Einzelschule innerhalb eines Bildungsgangs, in: ZfPäd. 52 (2006) H. 1, 69–90, 86.

Eltern denkt, dass Kinder im Elternhaus eine feste religiöse Bindung erhalten sollen. »Offenheit für Religion und Glaubensfragen« wird jedoch von 39% für ein wichtiges Erziehungsziel erachtet. Besonders hoch liegt die Zustimmung bei Eltern jüngerer Kinder sowie unter den Müttern. In Ostdeutschland meinen jedoch 66%: »Es macht keinen Unterschied, ob man religiös erzogen wird oder nicht.«¹⁰

Die religiöse Dimension ist (für einen Großteil – vor allem westdeutscher – Eltern) nicht bedeutungslos. Sie schlummert vielmehr im Verborgenen, weil sie in der Regel nicht abgerufen wird. Interessiert sich jedoch jemand dafür, wird schnell deutlich, dass Eltern dem Bereich der religiösen Bildung allgemein und dem Religionsunterricht im Besonderen durchaus mit großer Wertschätzung gegenüber treten. Entscheidend ist dabei, dass nicht allgemein gefragt wird, sondern entsprechende Angebote vorgehalten werden. Je besser der schulische Religionsunterricht im Schulleben insgesamt verankert ist, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass Eltern ihn wertschätzen und nicht missen wollen. Auch auf diesem Hintergrund verwundert es nicht, dass in Ostdeutschland die Zustimmung zum Religionsunterricht geringer ausfällt als in Westdeutschland. Denn wie soll man etwas wertschätzen, das man nicht kennt?

Hinter der mangelnden oder ganz fehlenden Integration der elterlichen Perspektive steht auch die Frage nach der Förderung religiöser Kompetenz bei Vätern und Müttern selbst. Dazu gehört das Schaffen von Kommunikationsräumen, in denen eigene Erfahrungen zur Sprache gebracht sowie Vorstellungen und Wünsche kommuniziert werden können. Geschieht das, steigt auch die Bedeutung, die dem Religionsunterricht beigemessen wird, weil die Relevanz von Religion in der eigenen Lebensgeschichte, aber auch in der der Kinder zum Thema wird. Die Verbindung zwischen der Plausibilität christlicher Glaubensinhalte und der Beurteilung des Religionsunterrichts wurde mehrfach empirisch nachgewiesen. Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen religiöser Sozialisation der Schülerinnen und Schüler (und damit einer entsprechenden Erziehung durch die Eltern!) und der Akzeptanz des Religionsunterrichts.¹¹

2 Warum sind die Eltern so wichtig?

Die Bedeutung der Familie für die Entwicklung von Religiosität ist kaum hoch genug einzuschätzen. Dabei sind die Eltern von besonderer Relevanz. 81% der westdeutschen und 85% der ostdeutschen befragten

10 Zu den Befunden vgl. die epd-Pressemitteilung vom 19.03.2006 unter www.epd.de/index_40452.html.

11 Vgl. Anton A. Bucher, Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart/Berlin/Köln 2000, 50f.; ders. Religionsunterricht: Besser als sein Ruf? Empirische Einblicke in ein umstrittenes Fach, Wien 1996, 104.

Evangelischen nannten im Rahmen der EKD-Mitgliedschaftsuntersuchung 2002 die Eltern als wichtigste Personen, die ihre Einstellung zu Religion, Glaube und Kirche besonders beeinflusst haben. Auch die Großeltern spielen – vor allem in Ostdeutschland – eine wichtige Rolle (Ost: 84%, West: 68%). In der Summe zeigt sich hier, dass der Familie eine »Schlüsselstellung«¹² für die Ausprägung des Kirchenverhältnisses zukommt, wobei dies in Ostdeutschland noch stärker ausgeprägt zu sein scheint als in Westdeutschland.¹³ Aber auch für andere Formen der Religiosität ist die Prägung durch die Familie – und dabei besonders durch die Eltern – sehr groß.¹⁴ Die in der Kindheit erfahrenen Prägungen bestimmen alle späteren Sozialisations- und Bildungsprozesse. Die dort vermittelten Basiserlebnisse sowie die dazugehörigen Interpretationsmuster bleiben ein Leben lang relevant und können niemals völlig ausgeblendet oder negiert werden.

Zumindest markiert werden soll hier die Frage der Geschlechterspezifität. Stefanie Klein weist darauf hin, dass die Religiosität von Frauen oft gemeinschaftsbezogen orientiert ist. Männer delegieren eher die expressive und vertrauensvolle Seite von Religion und übernehmen die Rolle des argumentativen Kritikers oder Überwinders von Religion. Frauen delegieren eher die Rolle der Kirchenkritik und haben »insgesamt den größten Anteil an der Entfaltung und Tradierung von Religiosität in den Familien.«¹⁵ Ein Indiz dafür ist die Übereinstimmung des Konfessionsstandes zwischen Eltern und Kindern. So ist es wahrscheinlicher, dass in fraglichen Fällen der Kirchenmitgliedschaft die Kinder den Müttern und nicht den Vätern folgen.¹⁶ Es ist wohl nicht zufällig, dass bei empirischen Untersuchungen vornehmlich die Mütter die Fragebögen ausfüllten bzw. Interviews gaben.

Nicht nur aus soziologischer, auch aus theologischer Perspektive kann über die familiäre Einbindung des Einzelnen nicht hinweggegangen wer-

12 *Kirchenamt der EKD* (Hg.), *Kirche, Horizont und Lebensrahmen. Weltsichten, Kirchenbindung, Lebensstile. Vierte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft*, Hannover 2003, 38.

13 So verweist Helmut Hanisch in seiner empirischen Untersuchung auf eine verstärkte Bedeutung des Elternwunsches für den Besuch des Religionsunterrichts bei sächsischen Schülerinnen und Schülern auch in den höheren Klassen. Vgl. ders., »Sie sollen die Möglichkeit haben, sich mit dem christlichen Glauben zu beschäftigen ...« Die Schule als Lernort des Glaubens im ostdeutschen Umfeld, in: *Michael Domsgen* (Hg.), *Konfessionslos – eine religionspädagogische Herausforderung. Studien am Beispiel Ostdeutschlands*, Leipzig 2005, 185–240, 219.

14 Vgl. die Analyse mit den Spezifizierungen von »Kirchlichkeit«, »Christlichkeit«, »Atheismus« und »außerkirchliche bzw. außerchristliche Religiosität« bei Michael Domsgen, *Familie und Religion. Grundlagen einer religionspädagogischen Theorie der Familie*, Leipzig 2004, 100–252.

15 *Stefanie Klein*, Religiöse Tradierungsprozesse in Familien und Religiosität von Männern und Frauen, in: *RPäB* 43 (1999), 25–40, 31.

16 Vgl. Jürgen Zinnecker, W. Georg, Die Weitergabe kirchlich-religiöser Familienziehung und Orientierung zwischen Eltern- und Kindergeneration, in: *Jürgen Zinnecker/ R.K. Silbereisen* (Hg.), *Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kindern und ihre Eltern*, Weinheim u.a. 1996, 347–356, 351f.

den. Denn die familialen Rollenbezeichnungen dienen als Beschreibungsmuster zur Verdeutlichung der Beziehung zwischen Gott und Mensch. Die familialen Beziehungen (nicht die Familienstruktur!) haben eine hohe theologische Relevanz, weil sie helfen, die Gottesbeziehung plausibel zu machen.¹⁷

Vergegenwärtigt man sich diese Befunde, wird schnell deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht nur ungenügend in den Blick kommen, wenn man sie nicht in ihrer familialen Verankerung sieht. Das gilt nicht nur im Hinblick auf die religiöse Bildung, Erziehung und Sozialisation. Auch in der allgemeinen Pädagogik wird die Bedeutung der Familie unter verschiedenen Aspekten immer wieder betont. Trotzdem bleibt an dieser Stelle ein Desiderat in Forschung und Praxis zu markieren.

3 Welchen Religionsunterricht finden Eltern gut? Ausgewählte Ergebnisse

Es gibt nicht viele Untersuchungen, die sich mit den Positionen von Eltern zum Religionsunterricht befassen. Meistens handelt es sich um kleinere, in ihrer Aussagekraft stark begrenzte Umfragen, die sich schwerpunktmäßig auf den Grundschulbereich beziehen. Deshalb ist es nicht möglich, allgemeingültige Tendenzen zu benennen. Vielmehr sollen die vorliegenden Ergebnisse – soweit sie zugänglich sind – kurz vorgestellt und im Hinblick auf die hier zu behandelnde Thematik ausgewertet werden.

3.1 Bereits 1987 führte *Bernhard Jendorff* in Gießen eine Fragebogenuntersuchung bei Eltern durch, deren Kinder den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule besuchen. Dabei konstatierte er »ein schwach ausgeprägtes ›Interesse (der Eltern; M.D.) an religiösen Fragen«¹⁸ und stellte fest, dass die Beliebtheit des Religionsunterrichts in der Rückerinnerung mit steigendem Alter zunimmt. Auch für das gewünschte Niveau des Religionsunterrichts spielte das Alter der Eltern eine große Rolle. Je älter die Antwortenden sind, umso stärker das Interesse an einem den anderen Fächern ebenbürtigen Religionsunterricht. Ebenso wird die konfessionelle Trennung unterschiedlich bewertet. Von jüngeren Eltern wird sie abgelehnt, von älteren befürwortet. Jendorff plädiert für eine stärkere Kontaktaufnahme zu den Elternhäusern »Unvoreingenommen ist zu sprechen über die Wünsche, Urteile, Meinungen

17 Vgl. M. Domsgen 2004 (Anm. 14), 263–277; ders., »Familie ist, wo man nicht rausgeworfen wird.« Zur Bedeutung der Familie für die Theologie – Überlegungen aus religionspädagogischer Perspektive, in: ThLZ 131 (2006), H. 6 (im Druck).

18 *Bernhard Jendorff*, Eltern von Primarstufenschülern zum Religionsunterricht. Ergebnisse einer Umfrage, in: KatBl 112 (1987) 11, 882–889, 883.

zum RU; über das, was er leisten will und kann; über die Inhalte und über das Wie religiöser Erziehung in der Schule; über die Zusammenarbeit mit den Eltern und den Kirchengemeinden.« (887).

3.2 1992 befragte *Robert Ebner* 200 Eltern (je zur Hälfte evangelisch und katholisch) in Unterfranken, Oberfranken und der Oberpfalz mit Hilfe eines Fragebogens zur Konfessionalität des Religionsunterrichts (40% Grundschule, 25% Hauptschule, 20% Realschule, 15% Gymnasium). Dabei legte er den Eltern vier religionsunterrichtliche Organisationsmodelle vor. Diese plädierten mehrheitlich für einen »noch zu schaffenden RU«, in dem sich die Kirchen auf einen gemeinsamen Lehrplan und gemeinsame Unterrichtsbücher einigen. Grundlegend für die Auswahl war der Bildungsstand der Eltern (je höher, desto deutlicher die Orientierung an einem »ökumenischen« Religionsunterricht) sowie die Bewertung der Ökumene. Ebners Fazit lautet: Man müsste »neu darüber nachdenken, ob nicht wenigstens in gemischt konfessionellen Gebieten ein »ökumenischer Religionsunterricht« ... praktiziert werden sollte«¹⁹.

3.3 Eine kleine qualitative Studie erstellte 1997 *Helga Menzel*. In 22 offenen Interviews befragte sie Westberliner Grundschullehrer bei der Anmeldung ihres Kindes zum Religionsunterricht zu ihren Erwartungshaltungen. Daraus konstruierte sie vier idealtypisch konturierte Profile (konformitätsgeleitete, traditionsorientierte, bildungsbeflissene und individualisierende Erwartungshaltung). Insgesamt stellt sie fest, dass Eltern »kaum ausformulierte religiöse Erwartungen (äußern; M.D.). Sie wollen, dass es ihrem Kinder in der Schule und im weiteren Leben gut geht und dabei soll der Religionsunterricht eine Rolle spielen. Wohlergehen oder Heil wird nicht explizit mit Gott in Verbindung gebracht, sondern in erster Linie mit Lebensbewältigung.«²⁰ Was guter Religionsunterricht ist, lässt sich nicht auf einen einheitlichen Nenner bringen. Es hängt stark von den Erwartungshaltungen der Eltern ab und wird von Menzel nicht weiter ausgearbeitet.

3.4 Eine Miniaturstudie zu den Erwartungen ostdeutscher Eltern stammt von *Heide Liebold*. 1998 befragte sie die Eltern einer religionsunterrichtlichen Kleingruppe von vier Schülern der Klassenstufe 5 einer Leipziger Mittelschule. Das von Menzel benannte Muster einer konformitätsgeleiteten Erwartungshaltung konnte sie nicht finden. Im Gegenteil: Die Eltern »entschieden sich häufig bewusst gegen die Mehrheitsmeinung für den Religionsunterricht, weil sie von ihm Gutes für ihr Kind erwarteten«.

19 *Robert Ebner*, Einstellungen von Eltern zur Konfessionalität des Religionsunterrichts. Ergebnisse einer Befragung, in: RPäB 32 (1993), 89–95, 94.

20 *Helga Menzel*, Erwartungen von Eltern an den Religionsunterricht in der Schule, in: Christenlehre/Religionsunterricht Praxis 52 (1999) H. 1, 15–18, 18.

ten.«²¹ Was dabei gut ist, variiert in den Vorstellungen der Eltern (Religionsunterricht als Beitrag zur Bildung, zur Erziehung, zum Glauben, zur kirchlichen Gemeinschaft).

3.5 *Christian Scharnberg* und *Hans-Georg Ziebertz* befragten in 11 semistrukturierten Interviews Eltern von Schulkindern der 3. und 4. Klassen aus Roßdorf bei Darmstadt und Nürnberg. Es handelt sich dabei um eine Pilotstudie, an die sich eine quantitative Untersuchung anschließen soll.²² Dabei konstatieren sie, dass für die meisten Eltern Religion und religiöse Erziehung gleichbedeutend mit Religionsunterricht seien. Hinsichtlich der Form befürworten sie in der Tendenz »gemeinschaftliche Unterrichtsformen, zumal in ihrer Wahrnehmung katholischer und evangelischer Religionsunterricht nahezu gleich seien.«²³ Bezüglich der inhaltlichen Prägung liegen Wünsche der Eltern und Wirklichkeit des Religionsunterrichts »nicht allzu weit auseinander« (76) (schwerpunktmäßig: Bibel, Kirchenjahr und Weltreligionen). Welche Ziele der Religionsunterricht aktuell verfolgt, scheint Eltern weniger eingängig zu sein. Sie wünschen sich, dass religiöse Erziehung in der Schule auf drei Ebenen abziele: eine gesamtgesellschaftliche (interreligiöse Verständigung), eine zwischenmenschliche (der einzelne religiöse Mensch soll entdeckt werden) und eine individuelle Ebene (Identitätsbildung). Dabei wünschen sie sich »durchaus eine Ergänzung der Erziehung in der Familie, auch um religionsbezogene Wissensdefizite auszugleichen.« (77). Mit Blick auf den Stil religiöser Bildung wird mehrfach eine Laissez-faire-Haltung beklagt. »Unterm Strich stellen die Eltern nicht allzu hohe Erwartungen an das Niveau des Religionsunterrichts« (77f), bemängeln aber am aktuellen Religionsunterricht eine zu wenig kontrollierende Grundhaltung. Die Lehrkräfte erscheinen als unzugänglich und zu wenig interessiert an einer Beziehung zu den Eltern und deren Kindern. Deshalb werden mehr Zuwendung zum Einzelnen und mehr Aufmerksamkeit erwartet.

Gut ist für die befragten Eltern der Religionsunterricht dann, wenn er vom Kind her konzipiert und motiviert wird und als allgemeiner Bildungsinhalt erkennbar ist, »dessen pädagogische Relevanz für Eltern offensichtlich ist« (82). Als Grundtenor der Elternwünsche halten

21 *Heide Liebold*, »Ich gehe da nicht unbedingt nach der Masse.« Eine religionspädagogische Miniatur zu den Erwartungen von Eltern aus Leipzig an den Religionsunterricht in der Schule, in: *Matthias Hahn / Christoph Hartmann / Detlev Kahl / Johannes Plaga* (Hg.), *Religiöse Bildung und religionskundliches Lernen in ostdeutschen Schulen – Dokumente konfessioneller Kooperation*, Münster/Hamburg/London 2000, 33–42, 41.

22 Die Beschreibung des Projektes unter Leitung von Hans-Georg Ziebertz findet sich unter: www.uni-wuerzburg.de/religionspaedagogik/X34d.html.

23 *Christian Scharnberg / Hans-Georg Ziebertz*, *Religiöse Bildung an öffentlichen Schulen aus Elternsicht. Ergebnisse einer qualitativ-empirischen Pilotstudie*, in: *RPäB* 48/2002, 69–82, 74.

Scharnberg/Ziebertz fest: »Religiöse Erziehung soll sich inhaltlich von der multireligiösen Welt und den lebensweltlichen Komponenten aus konzipieren, er soll inhaltlich qualifizierte Zielsetzungen verfolgen, sich auf eine kommunikativ-dialogische Unterrichtsgestaltung verpflichten, und den systemisch-ökologischen Bezug zur Lebens-Umwelt berücksichtigen. Die derzeitige Form des Religionsunterrichts ist für die Eltern nicht ›das letzte Wort.« (82).

3.6 In seiner Dissertation erhebt *Jochen Kinder* mit Hilfe eines Fragebogens im Jahr 2000 in drei Modellregionen Sachsens die Sichtweisen von Eltern zum Religions- und Ethikunterricht, deren Kinder die 1. und 2. Grundschulklasse besuchen (an insgesamt 60 Schulen). Auf der Grundlage der Studien von Menzel, Liebold und Scharnberg/Ziebertz sowie weiterer empirischer Befunde aus dem deutschsprachigen religionspädagogischen und kirchensoziologischen Bereich konstruiert er als Bezugsrahmen vier idealtypische elterliche Relevanzsysteme mit Blick auf Fragen religiös-christlicher Erziehung überhaupt (»Distanz/Indifferenz«, »Umdeutung«, »Delegation«, »aktive familiäre Gestaltung«). Daraus ergibt sich eine Fülle von Einzelbefunden, die für Ostdeutschland von Interesse sind, aber hier nicht benannt werden können. Wichtig ist jedoch, dass Kinder eine große Offenheit fast aller von ihm befragten Eltern für religiöse und kirchliche Fragen konstatieren kann.²⁴ Das deckt sich mit den genannten Befunden bei Scharnberg/Ziebertz. Deutlich anders votieren dagegen die ostdeutschen Eltern bei den Weltreligionen als hervorstechendes Thema. Diese Aufgabe sehen sie nicht. Hier wird offenkundig, dass »gesellschaftlich-kirchliche Ausgangsbedingungen und die Formen bzw. die Möglichkeiten religiös-christlicher Erziehung sowohl im primären Sozialisationsfeld der Familie als auch in sekundären Lernorten wie Schule und Kirchengemeinde in der intensiven Beziehung stehen« (315).

Gut ist Religionsunterricht nach Meinung der sächsischen Eltern dann, wenn er dazu verhilft, eine eigenständige Entscheidung ihres Kindes in Fragen von Religion, Kirche und Glauben anzubahnen. Dabei setzen sie vorrangig auf das Unterrichtsmedium der Bibel. Den Eltern ist also offensichtlich daran gelegen, dass ihre Kinder mit der biblischen Tradition vertraut und darauf vorbereitet werden, selbst entscheiden zu können, ob sie als Christen leben wollen oder nicht. Interessant ist, dass der Religionsunterricht dann positiv bewertet wird, wenn das schulische Angebot zu sonstigen Bemühungen im Raum der Familie als kongruent erfahren wird.

²⁴ Vgl. *Jochen Kinder*, Das Verhältnis von Eltern zum schulischen Religionsunterricht. Studien zu elterlichen Motiven, Erwartungshaltungen und Stellenwertzuschreibungen unter besonderer Berücksichtigung der Situation in Ostdeutschland, Diss. Uni Leipzig 2003, masch. 447 S., 309.

4 Welche Aufgaben ergeben sich für Theorie und Praxis des Religionsunterrichts?

Den Eltern wird in Theorie und Praxis des Religionsunterrichts bisher viel zu wenig Beachtung geschenkt. Fast völlig außer Acht gelassen wird, dass die Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht – besonders bis zu ihrer Pubertät – »Familienmenschen«²⁵ sind. Deshalb darf über ihre familiäre Verankerung nicht einfach hinweggegangen werden. Die Dimension der Familie ist bei der Subjektbildung des Menschen, also bei dessen Bildung, immer präsent. Die dort erlernten und erlebten Deutungsmuster menschlichen Daseins bilden den Rahmen für weitere Lernprozesse. Im Kontakt mit den Eltern ließe sich darüber vieles lernen. Aber er wird viel zu selten gesucht. Dabei zeigen sowohl die wissenschaftlichen Untersuchungen wie entsprechende Gespräche in der Praxis²⁶, dass die Eltern in aller Regel auskunftsbereit sind und solche Unternehmungen als Würdigung ihrer Elternrolle empfinden.

»Die deutsche Bildungsgeschichte ist bis in unsere Tage von einem negativen Eltern- und Familienbild geprägt. Die Realisierung des in Art. 6 des Grundgesetzes grundgelegten und in der Zwischenzeit vom Bundesverfassungsgericht bestätigten Elternrechts steht noch aus. Die pädagogische Teilhabe der Eltern an der Schule bleibt bis heute ein Desiderat. Das gilt auch für den Religionsunterricht und die Schulen in kirchlicher Trägerschaft.«²⁷

Für Praxis hieße das, Lehrkräfte zu befähigen und zu ermutigen, das Gespräch mit den Eltern zu suchen. Dabei geht es in erster Linie darum, sich gegenseitig kennen zu lernen und Interesse zu signalisieren. Die Lehrkräfte könnten dadurch Entscheidendes über die familiäre Sozialisation der Schülerinnen und Schüler erfahren. Denn das familiäre Miteinander bildet einen wichtigen Deutungsrahmen – auch und gerade für die im Religionsunterricht besonders zu thematisierende Beziehung Gottes zu den Menschen. So wird ein Kind, das mit seiner alleinerziehenden Mutter zusammenlebt, die Geschichte von Hagar und Ismael (Gen 16) mit der eifersüchtigen Sara und dem versagenden Abraham auf besondere Weise hören. Gleichzeitig wird ihm darin Gott als einer vorgestellt, der Ismael nicht vergisst und sich schützend vor ihn und seine Mutter stellt.²⁸ Gerade im Gottesbild bündeln sich menschliche Erfahrungen mit den irdischen Vätern und Müttern. Auch wenn Schülerinnen und Schüler

25 Udo Schmälzle, Schüler – Lehrer – Eltern: Beschwörungsformel oder Handlungskonzept!, in: Lebendige Katechese 19 (1997), 78–85, 80.

26 Wilhelm Albrecht, »... dass Julia ungefähr weiß, wer Jesus Christus ist«, in: KatBl 128 (2003), 316–317, 316.

27 U. Schmälzle 1997 (Anm. 25), 79.

28 Vgl. Michael Domsgen, Religionsunterricht und Familie in Ostdeutschland. Überlegungen zu einem vernachlässigten Verhältnis, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 57 (2005), H. 1, 65–77, 75.

in den unteren Klassen diesen Zusammenhang nicht selbst formulieren können, sollte ihn die Lehrperson immer im Blick haben.

Die Berücksichtigung der Elternperspektive geht mit einer verstärkten Schülerorientierung einher und verdeutlicht, dass Schülerinnen und Schüler niemals vom Nullpunkt aus lernen. Lernprozesse sind konstruktive Operationen, die der Mensch auf der Grundlage seines bereits vorhandenen Erfahrungswissens vollzieht. Interessant sind an dieser Stelle die Überlegungen Hans Mendls, der nach der Analyse einer Unterrichtsstunde zur Opferung Isaaks feststellt: »Zugespitzt könnte man sagen: Schülerinnen und Schüler sind zwar lernfähig, aber letztlich unbelehrbar! Lernchancen ergeben sich innerhalb des mitgebrachten kontextuellen Rahmens, also der lebensgeschichtlich zuvor erarbeiteten Axiome und Setzungen bezüglich der eigenen Person, der Welt, Gottes, der Kirche und nicht zuletzt des Religionsunterrichts.«²⁹

Mit Blick auf die Bibeldidaktik ergibt sich beispielsweise als eine religionsdidaktische Konsequenz: »Eine verfrühte Präsentation nicht verstehbarer (= in den eigenen Sinnkontext einbaubarer) Erzählungen produziert ein Grundmisstrauen in biblische Kontexte.«³⁰ Die Berücksichtigung des familialen Kontextes kann Lehrkräften dazu verhelfen, Unterricht angemessen, d.h. den Voraussetzungen entsprechend zu planen und durchzuführen.

Aber auch die Eltern könnten durch eine entsprechende Kooperation mit dem Religionsunterricht Impulse empfangen: einerseits für ihre eigene Religiosität (indem die Thematik überhaupt angesprochen wird) und andererseits für die Gestaltung der religiösen Erziehung in der Familie. In diesem Zusammenhang sollte der Vorschlag Jochen Kinders, einen Religionsunterricht für Eltern anzubieten, stärkere Beachtung finden.³¹ Zu überlegen wäre hier, ob die Schülerinnen und Schüler einzelne Themen aus dem Unterricht darstellten oder ob ein spezieller Unterricht für Erwachsene angeboten würde, der sich – zeitlich klar begrenzt – mit einzelnen aktuellen Themen aus der Perspektive des christlichen Glaubens befasste. Das stellt hohe fachliche und persönliche Anforderungen an die unterrichtenden Personen. Ihrer Kommunikationsfähigkeit kommt eine herausragende Bedeutung zu. Die sozialisationstheoretische Grundeinsicht, dass der Glaube über personale Beziehungen vermittelt wird, gilt auch für den Raum der Schule.

Schulische Bildung und Erziehung ist kaum gegen die Eltern möglich. Wenn der Religionsunterricht ohne die Eltern auskommen will oder gar gegen die Eltern ausgerichtet ist, kann er bei den Kindern und Jugendlichen, die ihn besuchen, Konflikte schaffen, die kontraproduktiv sind. Die Prägungen der unterschiedlichen Lernorte laufen dann gegeneinander

29 Hans Mendl, Religiöses Lernen als Konstruktionsprozess. Schülerinnen und Schüler begegnen der Bibel, in: Burkard Porzelt / Ralph Güth (Hg.), Empirische Religionspädagogik. Grundlagen – Zugänge – Aktuelle Projekte, Münster/Hamburg/London 2000, 139–152, 150.

30 A.a.O., 149.

31 J. Kinder 2003 (Anm. 24), 450.

und lassen sich von den Schülerinnen und Schülern nicht produktiv zusammenführen. Wer also wirklich adressatenorientiert im Religionsunterricht arbeiten möchte, sollte nicht nur die Einzelnen sehen, sondern auch deren familiäre Einbindung beachten.

Diese Grundeinsicht ist nicht nur in der Praxis, sondern auch in der Theorie des Religionsunterrichts stärker aufzunehmen. Die Perspektive der elterlichen Erwartungshaltungen sollte neu in das Blickfeld rücken.³² Wenn Kompendien und Fachdidaktiken für den Religionsunterricht in der Grundschule zwar Schüler- und Lehrerschaft bedenken, aber keinen Blick auf die Eltern werfen, ist das unzureichend. Gerade, wer schülerorientiert arbeiten möchte, wird dies nicht vernachlässigen dürfen.

Notwendig sind zudem weitere empirische Forschungen. Einige kleine Schritte sind gemacht, aber sie reichen bei weitem nicht aus. Momentan lässt sich die Frage, welchen Religionsunterricht Eltern gut finden, nicht zureichend beantworten. Deutlich ist aber schon jetzt: Es geht im Verhältnis von Schule und Familie und im Besonderen im Verhältnis von Religionsunterricht und Eltern um ein Miteinander. Immer dann, wenn der Religionsunterricht innerhalb der Logik einer Familie agiert, ist der Zufriedenheitsgrad der Eltern hoch.

Michael Domszen ist Professor für Religionspädagogik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

32 Hilfreich ist dabei auch ein Seitenblick auf den Konfirmandenunterricht. Die dort gewonnenen Erkenntnisse verdeutlichen, wo die Probleme und auch Grenzen in der Kooperation mit Eltern liegen können. Vgl. die einzelnen Befunde bei: *Thomas Böhme-Lischewski / Hans-Martin Lübking*, Engagement und Ratlosigkeit. Konfirmandenarbeit heute – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung, Bielefeld 1995, 114–121.

Welche Vorstellungen guten Religionsunterrichts liegen aktuellen Schulbuchreihen für den Religionsunterricht zugrunde?

Schulbücher für den Religionsunterricht sind Unterrichtsmedien.¹ Sie haben eine didaktische Struktur und präsentieren ihre Inhalte als Unterrichtsinhalte: »in ihrer *Eigenschaft, das Lernen und Verstehen zu fördern*«². Im Unterschied zu den früheren »Lehrbüchern« werden Religionsbücher seit den 1960er / 1970er Jahren in der Regel als »Arbeitsbücher« konzipiert. Sie spiegeln darin die Wende zu einem kommunikativen Verständnis des Unterrichtsprozesses. Das »Arbeitsbuch« ist nicht produktorientiert, sondern prozessorientiert angelegt. Es will Lernprozesse anstoßen und begleiten: »Nicht von Ergebnissen her, sondern auf Ergebnisse hin wird gedacht.«³ Seine Funktionen beschränken sich nicht darauf, zu informieren, darzustellen und zu erklären. Das »Arbeitsbuch« will vielmehr darüber hinaus an Probleme heranführen, anregen, eigene Fragen zu stellen, zur Auseinandersetzung und zur eigenen Stellungnahme herausfordern sowie Hilfen bereitstellen, um selbsttätig Lösungen erarbeiten zu können. Schüler und Schülerinnen werden als aktive, kreative und produktive Lerner, als Subjekte des unterrichtlichen Lernprozesses und nicht nur als Adressaten eines Lehrprozesses verstanden: »Der Lernprozess wird vom Buch angestoßen; das Ergebnis ist nicht schon im Voraus festgelegt.«⁴

Idealtypisch werden in diesem Zusammenhang thematisch strukturierte und lehrgangartig strukturierte Arbeitsbücher unterschieden. Thematisch strukturierte Arbeitsbücher akzentuieren offene und schülerorientierte Lernprozesse, lehrgangartig strukturierte Arbeitsbücher ein inhaltsorientiert aufbauendes unterrichtliches Lernen.

1 Vgl. u.a. *Herbert Schultze*, Das Religionsbuch, in: HRP 2 (1974) 119–130; *Gabriele Miller*, Religionsbuch, in: HRP 2 (1986) 522–526; *Fritz Weidmann*, Das Religionsbuch, in: Ders. (Hg.), Didaktik des Religionsunterrichts. Ein Leitfadens, Donauwörth⁷ 1997, 339–354; *Andrea Schulte*, Religionsbücher 1. Evangelisch, in: LexRP 2 (2001) 1679–1681; *Gabriele Miller*, Religionsbücher 2. Katholisch, in: Ebd., 1682–1684; *Gabriele Miller / Jörg Thierfelder*, Religionsbücher, in: NHRPG (2002) 531–535. – Ferner: *Rudolf Englert / Rainer Lachmann* (Bearb.), Schulbuchanalyse. Zeitschriften – Aufsätze – Bücher (Im Blickpunkt 16), Münster 1997.

2 *Schultze* 1974 [Anm. 1], 121.

3 *Miller/Thierfelder* 2002 [Anm. 1], 532.

4 *Miller* 2001 [Anm. 1], 1682.

Dabei ist zu berücksichtigen, dass Schulbücher für den Religionsunterricht innerhalb eines normativen Bezugsrahmens entwickelt werden. Sie bedürfen einer staatlichen und einer kirchlichen Zulassung, um als Lehr- und Lernmittel im Unterricht eingeführt werden zu können. Die kirchliche Zulassung attestiert, dass die für den konfessionellen Religionsunterricht geforderte »Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften«⁵ gegeben ist. Die staatliche Zulassung prüft die Kompatibilität mit den allgemein-verbindlichen curricularen Vorgaben. Dieser normative Bezugsrahmen beschreibt einerseits Grenzen, andererseits aber auch Gestaltungsfreiräume für alternative Schulbuchkonzepte und alternative Konzepte eines *guten Religionsunterrichts*.

Welche Vorstellungen *guten Religionsunterrichts* liegen aktuellen Schulbuchreihen für den Religionsunterricht zugrunde? Exemplarisch sollen vier Unterrichtswerke unter dieser Fragestellung untersucht werden. Es handelt sich dabei um Schulbuchreihen für den katholischen und für den evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I (Realschule/Gymnasium), die in den staatlichen Schulbuchkatalog 2005/2006 des Bundeslandes Rheinland-Pfalz aufgenommen wurden und an den Schulen weit verbreitet sind.

Hermeneutische Erschließung des Christentums und der Welt der Religionen:

»Religionsbücher für das 5.–10. Schuljahr« (Hubertus Halbfas)

Die Schulbuchreihe »Religionsbücher für das 5.–10. Schuljahr«⁶ von Hubertus Halbfas setzt die ebenfalls von ihm erarbeitete Schulbuchreihe für den Religionsunterricht in der Grundschule⁷ fort, baut auf ihr auf und bildet mit ihr eine Einheit. Sie akzentuiert in diesem Zusammenhang das Kriterium einer die Schulstufengrenzen übergreifenden didaktischen Kontinuität: »Sekundarschulen müssen wissen, an welche Lerngeschichte sie anknüpfen können. Schaut der Lehrplan aber nur auf einen Zeitausschnitt und eine Schulform, so sind didaktische Kriterien ausgeschlossen. Dann kommt es zu Brüchen, Beliebigkeiten, unreflektierten Sequenzen, die sich in einer zusätzlichen Flüchtigkeit der Lernerfolge niederschlagen.«⁸

Fünfzehn schuljahrübergreifende und in der Mehrzahl schulstufenübergreifende »Lernstränge« sichern einen didaktisch konsequenten Aufbau

5 Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, Art. 7 Abs. 3.

6 Hubertus Halbfas, Religionsbuch für das 5./6., 7./8., 9./10. Schuljahr, 3 Bände, Düsseldorf 1989–1991.

7 Ders., Religionsbuch für das 1., 2., 3., 4. Schuljahr, 4 Bände, Düsseldorf 1983–1986.

8 Ders., Einführung in die Arbeit mit den Religionsbüchern für das fünfte bis zehnte Schuljahr, in: Ders., Religionsunterricht in Sekundarschulen. Lehrerhandbuch 5, Düsseldorf 1992, 17–35, 21.

des Lernens in zentralen Aufgabenfeldern des Religionsunterrichts.⁹ In gestufter Weise erschließen sie komplexe Verstehenszusammenhänge und bahnen fachspezifische (sprach-)hermeneutische Kompetenzen an. Die Kapitel der einzelnen Jahrgangsbücher sind untereinander vernetzt und ermöglichen so ein aufbauendes Lernen auch innerhalb der einzelnen Schuljahre.

Maßgebend für die didaktische Strukturierung der Inhalte als Unterrichtsinhalte ist ein hermeneutisches Gesamtkonzept. »Entsprechend ihrem schulischen Ort beziehen sie [sc. die Religionsbücher] Glaube nicht auf Zustimmung, sondern auf Verstehen.«¹⁰ Der religionshermeneutische Ansatz will »informativ und verstehende Zugänge zu einer Dimension eröffnen, welche die geschichtliche und kulturelle Gestalt unserer gemeinsamen Welt mitbestimmt.«¹¹

Die kulturhermeneutische Aufgabe präzisiert zugleich das korrelationsdidaktische Profil des Religionsunterrichts: »Diese Korrelation stellt sich [...] prinzipiell als Aufgabe: eine immer wieder neu zu sehende Verschränkung von Glaube und Wissen, Theologie und Kultur, Christentum und Religionsgeschichte. Folglich buchstabiert unser Unterrichtswerk ›Korrelation‹ nicht mehr in Analogien und methodisch verstandenen Parallelsetzungen, sondern in Wechselbeziehungen, welche die Theologie stets anthropologisch und die Anthropologie immer auch theologisch bestimmt sieht.«¹²

Die Reihe »*Religionsbücher für das 5.–10. Schuljahr*« ist als Unterrichtswerk konzipiert. Sie umfasst drei Schülerbücher, ein sechsbändiges Lehrerhandbuch¹³, Schülerarbeitshefte für die einzelnen Schuljahre¹⁴, Dias zu den Religionsbüchern¹⁵ sowie Diareihen zu den Themen des Lernstrangs »Religionen«¹⁶. Das Unterrichtswerk ermöglicht vielfältige Lernarrangements. Das Lehrerhandbuch vermittelt umfangreiches Hintergrundwissen, stellt zusätzliche Materialien bereit und bietet schulpädagogische, fachliche und fachdidaktische Orientierungshilfen. Es verhilft so zu einem souveränen Umgang mit dem Religionsbuch im Unterricht. Das Religionsbuch selbst hat den Charakter eines ›Sach-

9 Lernstränge »Leben und Lernen in der Schule«, »Sprachverständnis«, »Bibelverständnis«, »Altes Testament«, »Neues Testament«, »Jesus«, »Gott«, »Diese Welt«, »Das eigene Leben«, »Kirche«, »Sakramente«, »Religionen«, »Kirchengeschichte«, »Kirchenbau«, »Menschen der Kirche«.

10 *Halbfas* 1992 [Anm. 8], 27.

11 Ebd.

12 Ebd.

13 *Hubertus Halbfas*, Religionsunterricht in Sekundarschulen. Lehrerhandbuch 5, 6, 7, 8, 9, 10, 6 Bände, Düsseldorf 1992.1997.

14 *Ders.*, Religionsbuch für das 5., 6., 7., 8., 9., 10. Schuljahr. Arbeitsheft, 6 Hefte, Düsseldorf 1993–1998.

15 *Ders.*, [je] 32 Dias zum Religionsbuch 5/6, 7/8, 9/10, 3 Mappen, Düsseldorf o.J.

16 *Ders.*, Religionen der Welt. Glaube – Geschichte – Gegenwart. Je 32 Dias mit Begleitheft, 5 Mappen, Düsseldorf 1994–1999 [Judentum, Islam, Naturreligionen, Hinduismus, Buddhismus].

buchs«. Es informiert, stellt – vorwiegend in einem narrativen Duktus – dar, bringt Bilder zur Anschauung, macht mit Sprachformen und Textsorten vertraut, in denen Glaube und Religion Gestalt gefunden haben. Die Schülerarbeitshefte enthalten vielgestaltige Wiederholungs- und Übungsaufgaben, prägnant zusammenfassende Artikel eines »Lexikons« und vielfältige Anregungen für spielerisch-gestaltende und weitere Formen der Vertiefung. Sie ermöglichen ein kreatives selbsttätiges Lernen der Schülerinnen und Schüler. Die Diasammlungen unterstreichen den Eigenwert der Bilder – insbesondere der bildenden Kunst – und den hermeneutisch maßgeblichen religionsgeschichtlich-phänomenologischen Zugang zur Erschließung der Welt der Religionen. So »relativiert« das Unterrichtswerk den Stellenwert des Religionsbuchs im Gesamtgefüge des Unterrichtsarrangements: »Das Religionsbuch bietet vornehmlich eine Zusammenfassung. Der Unterricht muss eigene Wege gehen: variable Methoden wählen, ergänzende Materialien heranziehen, vertiefende, erweiternde Informationen bieten und dabei auch Formen der Schülerbeteiligung und Handlungsorientierung beachten.«¹⁷

Dass Religionsunterricht sich nicht darauf beschränken darf, »nur« Religionsunterricht zu sein, ruft der Lernstrang »Leben und Lernen in der Schule« in Erinnerung. Er thematisiert den möglichen Beitrag des Religionsunterrichts zur Schulkultur, den er zugleich als Merkmal eines in der Schule »beheimateten« Religionsunterrichts einfordert: »Wird der Unterricht nicht von einem bewussten Schulleben getragen, umfungen und belebt, kann es mit der Kraft und Reichweite dieses Unterrichts nicht weit her sein [...] Jeder einzelnen Fachdidaktik ordnet sich eine Schulwelt vor, die durch den Charakter ihrer Räume, die Ordnungskraft der Rituale, die Freundlichkeit des Umgangs, die Integrationskraft der Klassengemeinschaft, die Lebendigkeit ihrer Feste bestimmt wird. Dieses Schulleben zu entwickeln und zu verantworten, ist die Aufgabe aller Fächer – zumal eines Religionsunterrichts, der sich bereits aus seinem Selbstverständnis heraus für die Intaktheit der schulischen Lebensverhältnisse engagieren muß.«¹⁸

Vielfältige Lernweg eines schülerorientierten Religionsunterrichts:

»Religion – Sekundarstufe I« (Werner Trutwin)

Die von Werner Trutwin erarbeitete Schulbuchreihe »Religion – Sekundarstufe I«¹⁹ steht in der Nachfolge erprobter Vorgängerreihen²⁰, deren

17 Halbfas 1992 [Anm. 8], 33.

18 Ebd., 30/31.

19 Werner Trutwin, Religion – Sekundarstufe I: Zeit der Freude (Jahrgangsstufen 5/6), Wege des Glaubens (Jahrgangsstufen 7/8), Zeichen der Hoffnung (Jahrgangsstufen 9/10), 3 Bände, Düsseldorf 2000–2002.

20 Werner Trutwin / Klaus Breuning / Roman Mensing, Unterrichtswerk für den katholischen Religionsunterricht der Sekundarstufe I: Zeit der Freude, Wege des Glaubens, Zeichen der Hoffnung, 3 Bände, Düsseldorf 1978–1980; diess., Religion –

Konzept sie aufnimmt und mit Blick auf eine Schülergeneration mit veränderten Einstellungen zu Religion und Glaube mit neuen Akzentsetzungen programmatisch weiterentwickelt. Sie umfasst drei Bände, die jeweils für zwei Jahrgangsstufen konzipiert sind und leitmotivische Titel tragen: »Zeit der Freude«, »Wege des Glaubens«, »Zeichen der Hoffnung«. Jahrgangsstufenübergreifende Lernstränge sichern ein aufbauendes Lernen in elf thematisch bestimmten Aufgabenfeldern.²¹

»Religion – Sekundarstufe I« akzentuiert die Perspektive eines schülerorientierten Unterrichts. Das an die Schüler gerichtete »Vorwort« des jeweiligen Bandes verdeutlicht diese didaktische Leitlinie. Ihm folgt jeweils ein »Horizont«, der schülerorientiert das Leitmotiv des Bandes erschließt. Der sich daran anschließende Lernstrang »Schülerinnen und Schüler« thematisiert entwicklungsbegleitend die soziobiographische Situation der Kinder und Jugendlichen.²²

Es geht im Religionsunterricht um »Fragen, denen sich niemand verschließen kann, der über sich und sein Leben nachzudenken beginnt«²³:

- Gibt es wirklich einen Gott? Wenn ja, wie kann ich ihn erfahren?
- Wozu bin ich da? Was bin ich wert?
- Was soll ich glauben? Was darf ich hoffen?
- Was soll ich im Leben tun? Was darf ich nicht tun?
- Woher kommt die Welt, wohin geht sie? Wie kann ich unsere heutige Welt etwas besser verstehen?
- Gibt es ein Leben nach dem Leben?
- Jesus – wer ist das? Welche Bedeutung hat er für unsere Zeit?
- Was hat es mit dem Christentum auf sich?
- Braucht man Religion? Was sagen die anderen Religionen?²⁴

Sekundarstufe I: Zeit der Freude, Wege des Glaubens, Zeichen der Hoffnung. Neuausgabe, 3 Bände, Düsseldorf 1987–1989.

21 Lernstränge »Schülerinnen und Schüler«, »Bibel«, »Gott«, »Jesus«, »Geschichte«, »Christentum«, »Ethik«, »Religionen« (Schuljahre 5–10); Lernstränge »Mensch«, »Kunst«, »Zeitgeist« (Schuljahre 7–10).

22 Der Lernstrang »Schülerinnen und Schüler« umfasst die Einzelthemen »Wie Kinder leben« (5./6. Sj.), »Kein Kind mehr – noch nicht erwachsen« (7./8. Sj.) und »Ansichten einer Jugend« (9./10. Sj.).

23 *Zeit der Freude* 2000 [Anm. 19], Vorwort, 4.

24 Ebd. – Vgl. auch: *Wege des Glaubens* 2001 [Anm. 19], Vorwort, 5: »Im Religionsunterricht könnt ihr die großen Fragen des Lebens stellen, die sich Menschen aller Zeiten gestellt haben. [...] Es sind Fragen wie diese: Wer bin ich? Hat mein Leben einen Sinn? Wie finde ich mein Glück? Verantwortung – was ist das? Was ist mir heilig? Warum ist die Welt so unergründlich, so schön und schrecklich zugleich? Ist die Unsterblichkeit eine leere Idee oder eine Wirklichkeit? An was hängt unser Herz? Existiert Gott? Wenn ja, was hat er mit den Menschen zu tun? Wer ist Jesus? Welchen Weg empfiehlt er? Wofür treten die Christen ein, wogegen leisten sie Widerstand? Haben die Christen bedenkenswerte Zukunftsperspektiven?«

»Es sind Fragen, die sich Kinder schon stellen und die auch Erwachsene noch haben«²⁵. Kurz: »Der Religionsunterricht hat mit euch selbst und eurem Leben zu tun.«²⁶

Als schülerorientierter Unterricht ist der Religionsunterricht didaktisch und methodisch so zu konzipieren, dass er den pluralen lebensgeschichtlichen Vorerfahrungen, Einstellungen und Überzeugungen der Schüler Rechnung trägt. »*Zeichen der Hoffnung*« entfaltet das Zielspektrum einer dementsprechend profilierten unterrichtlichen Lernkultur:

»Der Religionsunterricht möchte vieles bewirken und manches davon gleichzeitig. Er will nachdenklich machen, anregen, sinnvolle Wege der Lebensgestaltung zeigen, motivieren, informieren, Projekte mit anderen Fächern erarbeiten, Hilfen organisieren, das kritische Denken fördern, das Unterscheidungsvermögen ausbilden, Schauen, Hören und Spielen einüben, über Strittiges reden und vor dem Unbegreiflichen schweigen, auf Entdeckungen aus sein, Vorurteile aufbrechen, auf Fragen hören und manche offen lassen, falsche Sicherheiten zerstören, verlässliche Entscheidungen ermöglichen, für das Leiden sensibel machen, Solidarität wecken, Identität festigen, Toleranz wecken, geistig auf die Barrikaden steigen, zum Widerspruch reizen, zum Widerstand stark machen, in fremde Welten einführen, Neugierde wecken und Geheimnisse ahnen lassen. Die Aufzählung ist nicht vollständig und die Reihenfolge ist keine Wertung. Sie ist austauschbar.«²⁷

Auch »*Religion – Sekundarstufe I*« wurde als Unterrichtswerk geplant. Die Schulbücher werden ergänzt durch eine dreibändige Materialsammlung (»*Fundgrube*«)²⁸, durch drei CDs mit Musikbeispielen (und Begleitheften) (»*Impulse Musik*«)²⁹ und durch Schülerarbeitshefte für die einzelnen Schuljahre.³⁰

Die Schulbücher wollen einen motivierenden, interessanten und abwechslungsreichen Unterricht ermöglichen. Sie stellen dafür vielfältige Materialien und Impulse bereit. Sowohl die Texte als auch die Bilder eröffnen didaktisch reflektierte variable Lernwege. Gegliederte Sachtexte informieren und erschließen komplexe Sachverhalte und Zusammenhänge. Texte und Worte der Bibel vergegenwärtigen das Ursprungszeugnis des Glaubens. Erzählungen, Gedichte, Sprichworte, Zitate geben zu denken. Statements von Schülern und von Erwachsenen pointieren kontroverse Positionen und fordern zur eigenen Stellungnahme heraus. Farbige unterlegte prägnante Zusammenfassungen kennzeichnen lexikali-

25 *Zeit der Freude* 2000 [Anm. 19], Vorwort, 4.

26 Ebd.

27 *Zeichen der Hoffnung* 2002 [Anm. 19], Vorwort, 5.

28 Werner Trutwin, *Fundgrube*. *Zeit der Freude*, Wege des Glaubens, Zeichen der Hoffnung, 3 Bände, Düsseldorf 2002–2004.

29 Agnes Steinmetz / Hubert Wißkirchen, *Impulse Musik*. *Zeit der Freude*, Wege des Glaubens, 2 Bände, Düsseldorf 2003–2005 [*Impulse Musik*. *Zeichen der Hoffnung* erscheint voraussichtlich 2007].

30 Christoph Menn-Hilger, *Zeit der Freude*. Arbeitshefte 5 und 6, Düsseldorf 2006 [erscheinen im Sommer 2006].

sches Sachwissen. Vielfältig sind auch die nie nur illustrierenden Bildelemente: Bilder der Kunst, Fotografien, Karikaturen, Grafiken. Der Lernstrang »Kunst« thematisiert das bilddidaktische Lernprogramm einer »Sehschule«.³¹ Die Beispiele der »Impulse Musik« schulen den Hörsinn für die Vielfalt religiös relevanter musikalischer Gestaltungen und erschließen deren »Sprache«. Sie bringen neben Kirchenlied und liturgischem Gesang auch Beispiele der musikalischen Kunst und der Musik der Jugendszenen zu Gehör, aber auch Lieder der Weltkirche und Klänge aus anderen Religionen. Die Aufgabenstellungen setzen Impulse für Erweiterungen und Vertiefungen des Gelernten, für Vernetzungen mit bereits früher Gelerntem, regen zu Stellungnahmen und zum Nachdenken an, machen auf vielfältige Wege eines handlungsorientierten und erkundend-entdeckenden Lernens aufmerksam und ermuntern so Schüler (und Lehrer), auch neue und bisher ungewohnte Lernwege zu beschreiten. Einen besonderen Akzent setzen in diesem Zusammenhang Skizzen für »Projekte«, die auch vielfältige Möglichkeiten eines fächerverbindenden unterrichtlichen Lernens aufzeigen.

Lebens- und Sinnfragen mit religiösen Überlieferungen und Vorstellungen in Verbindung bringen:

»Kursbuch Religion 2000« (Gerhard Kraft / Dieter Petri / Heinz Schmidt / Jörg Thierfelder)

Die Schulbuchreihe »Kursbuch Religion 2000«³² repräsentiert eine »neue Generation«³³ des seit 1976 eingeführten³⁴ Unterrichtswerks für den evangelischen Religionsunterricht der Sekundarstufe I. Es handelt sich dabei nicht nur um eine Neubearbeitung, sondern um eine Neukonzeption: »Neue Lehrpläne mit veränderten didaktischen Strukturen, eine immer noch zunehmende religiös-weltanschauliche Pluralisierung, der sich immer mehr verschärfende Traditionsabbruch sowie ein einschneidender pädagogischer Perspektivenwechsel, nach dem die Jugendlichen als Subjekte ihres Lernens ernst zu nehmen sind, haben die neue Konzeption nötig gemacht.«³⁵

31 Der Lernstrang »Kunst« umfasst die Einzelthemen »Kanzel – Kuppel – Kathedralen« (7./8. Sj.) und »Kirche und Kunst in Neuzeit und Gegenwart« (9./10. Sj.).

32 Gerhard Kraft / Dieter Petri / Heinz Schmidt / Jörg Thierfelder (Hg.), Kursbuch Religion 2000. Arbeitsbuch für den Religionsunterricht im 5./6., 7./8., 9./10. Schuljahr, 3 Bände, Stuttgart / Frankfurt a.M. 1997–1999.

33 Katja Baur u.a., Kursbuch Religion 2000. Lehrerhandbuch 5/6, Stuttgart / Frankfurt a.M. 1997, 5.

34 Kursbuch Religion. Arbeitsbuch für den Religionsunterricht im 5./6., 7./8., 9./10. Schuljahr, 3 Bände, Stuttgart / Frankfurt a.M. 1976–1979; Das neue Kursbuch. Arbeitsbuch für den Religionsunterricht im 5./6., 7./8., 9./10. Schuljahr, 3 Bände, Stuttgart / Frankfurt a.M. 1984–1988.

35 Dieter Petri / Jörg Thierfelder / Hartmut Rupp, Einführung, in: Dieter Petri / Jörg Thierfelder (Hg.), Kursbuch Religion 2000. Lehrerhandbuch 9/10, Stuttgart / Frankfurt a.M. 2000, 5–10, 5.

Das Unterrichtswerk umfasst drei Schülerbände und drei Lehrerhandbücher³⁶, die weitere Unterrichtsmaterialien bereitstellen und die Unterrichtseinheiten der Schülerbände didaktisch-methodisch erschließen und kommentieren.

Die Jahrgangsstufenbände weisen jeweils 6–10 Themenkreise aus, die jahrgangsstufenübergreifend aufeinander aufbauen.³⁷ Jeder Themenkreis umfasst mehrere Einzelthemen als mögliche Konkretisierungen.³⁸ Die Themenkreise folgen dabei »den Grundlinien oder Leitideen, die in den neuesten Lehrplänen und Richtlinien vorgeschlagen werden, und ordnen diesen als UE [sc. Unterrichtseinheiten] einzelne Themen bzw. Inhalte zu, die in den verschiedenen Bundesländern obligatorisch, wahlweise oder fächerübergreifend festgelegt sind«³⁹. Sie beschreiben insofern ein »Kerncurriculum«⁴⁰, das den gegenwärtigen Konsens der Fachdidaktik des Religionsunterrichts aufnimmt und widerspiegelt.

»Kursbuch Religion 2000« folgt – ohne dass der Begriff Verwendung findet – einem korrelationsdidaktischen Ansatz. Es artikuliert religionsdidaktische Lernwege im Spannungsfeld von Erfahrungswelt der Schüler und biblisch-christlicher Tradition: »Die Erfahrungswelt der Sch[üler] kann von der christlichen Tradition her gedeutet werden, wie auch die gegenwärtigen Erfahrungen der Sch[üler] neue Zugänge zur biblischen Botschaft eröffnen.«⁴¹ Das »Kursbuch« will in diesem Zusammenhang Lernwege eröffnen, die den Schülerinnen und Schülern helfen, »ihr Leben als sinnvoll zu begreifen und sich in ihm zu orientieren«⁴².

Die in der Anlage des »Arbeitsbuchs« vorgegebene offene Obligatorik beschreibt den Rahmen, innerhalb dessen die konkrete Unterrichtsplanung erfolgen kann, in die auch die Schüler und Schülerinnen miteinbezogen werden sollen. So können Absprachen über die Auswahl und die Reihenfolge der zu behandelnden Unterrichtseinheiten getroffen werden. »Gut wäre es freilich, den Sch[ülern] so früh wie möglich den Umfang des gültigen Lehrplans vorzustellen, damit sie sich bewusst

36 Baur u.a. 1997 [Anm. 33]; Heinz Schmidt (Hg.), Kursbuch Religion 2000. Lehrerhandbuch 7/8, Stuttgart / Frankfurt a.M. 1999; Petri/Thierfelder 2000 [Anm. 35].

37 5/6: »Wir leben miteinander«, »Die Erde ist voll deiner Güter«, »Gott ist für uns da«, »Bilder und Vorbilder«, »Jesus begegnen«, »Wir glauben nicht für uns allein«; 7/8: »So sind wir – echt«, »Mit Gott unterwegs«, »Menschen begegnen Jesus«, »Wirklichkeit deuten, prophetisch handeln, Hoffnung wecken«, »Aberglaube – oder?«, »In der Schöpfung als Ebenbild Gottes«, »Kirche in der Welt«, »Judentum«, »Islam«; 9/10: »Mein Gott...?«, »Jesus bringt Hoffnung«, »Heimat und Fremde«, »So bin ich – wie bist du?«, »Kirche auf dem Weg«, »Heilsbringer«, »Suche nach Erlösung«.

38 5/6: 23 Unterrichtseinheiten; 7/8: 27 Unterrichtseinheiten; 9/10: 26 Unterrichtseinheiten.

39 Petri/Thierfelder/Rupp 2000 [Anm. 36], 6.

40 Heinz Schmidt, Einführung, in: Schmidt 1999 [Anm. 36], 5–8, 8.

41 Baur u.a. 1997 [Anm. 33], 5.

42 Schmidt 1999 [Anm. 40], 5.

werden, wo die Grenzen ihrer Wahlfreiheit verlaufen.«⁴³ In diesem Zusammenhang sind auch die auf den Seiten des Schülerbuchs vorgegebenen Impulse als »freie Angebote«⁴⁴ zu verstehen. Kinder und Jugendliche sollen als Subjekte ihres Lernens ernst genommen werden. »Eigentlich »obligatorisch« wird der sachlich und methodisch angemessene Umgang mit den im Vollzug des Lernens auftretenden Fragen und Phänomenen.«⁴⁵

Dem entspricht eine Methodenkultur unterrichtlichen Lernens, die ein ganzheitliches und handlungsorientiertes Lernen favorisiert. »Lernende und Lehrende sollen nach Möglichkeit die ganze Breite ihrer Wahrnehmungs-, Kommunikations- und Handlungsmöglichkeiten nutzen können.«⁴⁶ Kognitive, meditative, kreative und handlungsorientierte Lernwege sollen ein Lernen »mit Kopf, Herz und Hand« ermöglichen. Das Postulat eines inhaltlich schulstufenübergreifenden Lernens wird in diesem Zusammenhang um das Postulat eines auch methodisch schulstufenübergreifenden Lernens ergänzt: »Ganzheitliche Unterrichtsmethoden greifen bewusst Handlungsformen des Grundschulunterrichts und der Orientierungsstufe auf, erweitern und differenzieren sie.«⁴⁷ Ganzheitliches Lernen und handlungsorientiertes Lernen implizieren ein erfahrungsorientiertes Lernen. Im Religionsunterricht soll dieser Erfahrungsbezug auch im Hinblick auf religiöses Lernen zur Geltung kommen: »Die Sch[üler] sollen im RU christlich-religiöse Erfahrungen machen können; so macht das Buch Angebote für Stilleübungen, Feiern, Gottesdienste wie überhaupt zur Gestaltung gemeinschaftlichen Lebens im Schulalltag.«⁴⁸ Die Subjektorientierung, die als didaktisches Prinzip den Ansatz des »Kursbuchs Religion 2000« profilbildend bestimmt, bestimmt auch die innere Form des Unterrichts, die dem selbsttätigen Lernen der Schüler und Schülerinnen breiten Raum gibt.

Ein integrativer Ansatz schulischer religiöser Bildung:

»Religion entdecken – verstehen – gestalten« (Gerd-Rüdiger Koretzki / Rudolf Tammeus / Peter Biehl)

Die Schulbuchreihe »Religion entdecken – verstehen – gestalten« für den evangelischen Religionsunterricht umfasst neben den drei Schülerbüchern⁴⁹ und den drei Werkbüchern⁵⁰ für die Sekundarstufe I auch ein

43 Baur u.a. 1997 [Anm. 33], 5.

44 Ebd.

45 Schmidt 1999 [Anm. 40], 5.

46 Ebd., 6

47 Ebd., 7.

48 Baur u.a. 1997 [Anm. 33], 5.

49 Gerd-Rüdiger Koretzki / Wolfgang Tammeus (Hg.), Religion entdecken – verstehen – gestalten. Ein Unterrichtswerk für den evangelischen Religionsunterricht. 5./6., 7./8., 9./10. Schuljahr, 3 Bände, Göttingen 2000–2002.

weiterführendes Schülerbuch und Werkbuch für die Eingangsstufe der Sekundarstufe II⁵¹ und macht so auf die Notwendigkeit der schulstufenübergreifenden Perspektivierung des Lernens in der Sekundarstufe I aufmerksam.

Die Erarbeitung des Konzepts wurde von *Peter Biehl* begleitet und beraten.⁵² Es spiegelt in einer transparenten Grundstruktur einen integrativen Ansatz religionsunterrichtlichen Lernens, der zugleich stärker als bisher »die vielfältigen Erscheinungsformen und veränderten Aneignungsmöglichkeiten von Religion bei heutigen Schüler/inne/n«⁵³ als Voraussetzungen und Ausgangsbedingungen des Unterrichts berücksichtigt. Der Verschränkung traditionserschließender, problemorientierter und symboldidaktischer Strukturen korrespondiert ein mehrdimensionaler Begriff religiöser Bildung, dem Grundaufgaben religiöser Bildung zugeordnet werden⁵⁴:

- Traditionserschließende Struktur / Theologische Dimension (Theologie):
 - Entwicklung einer Sprachlehre des christlichen Glaubens
 - Beförderung einer elementaren theologischen Urteilsbildung
 - Symbolverstehen
- Problemorientierte Struktur / Sozial-ethische Dimension (Gesellschaft):
 - Handlungskompetenz und sozial-ethische Urteilsfähigkeit angesichts der »Schlüsselprobleme« unserer Zeit
- Symboldidaktische Struktur / (Inter-)personale Dimension (Schüler/innen):
 - Hilfe zur Identitätsbildung auf dem Wege eines selbsttätigen, verstehenden, deutenden und handelnden Umgangs mit den religiösen Symbolen
 - Verständigung mit Anderen mithilfe von Symbolen

50 *Diess.* (Hg.), *Werkbuch Religion entdecken – verstehen – gestalten. Materialien für Lehrerinnen und Lehrer.* 5/6., 7./8., 9./10. Schuljahr, 3 Bände, Göttingen 2000–2002.

51 *Diess.* (Hg.), *Religion entdecken – verstehen – gestalten 11+.* Einstieg in die Oberstufe. Göttingen 2003; *diess.* (Hg.), *Werkbuch Religion entdecken – verstehen – gestalten 11+.* Sekundarstufe II – Einstieg, Göttingen 2003.

52 Vgl. *Peter Biehl*, *Religion entdecken, verstehen, gestalten – Anmerkungen zur konzeptionellen Grundlegung des Lehrbuchs*, in: *Koretzki/Tammeus* (5/6) 2000 [Anm. 50], 10–21.

53 *Koretzki/Tammeus* (5/6) 2000 [Anm. 50], Vorwort der Herausgeber, 5–9, 5.

54 *Ebd.*, 6.

- Dimension interreligiösen Lernens (Religionen)
 - Austrag des Streites um die Wahrheit in einem ökumenisch und interreligiös angelegten Dialog.

Der Titel der Reihe ist insofern programmatisch: »*Religion entdecken – verstehen – gestalten*«. Er akzentuiert drei wesentliche Bereiche schulischer religiöser Bildung.

- *Religion entdecken:*

Der Religionsunterricht kann nicht voraussetzen, dass ›Religion‹ Schülern und Schülerinnen bereits ›vertraut‹ ist, dass sie selbstverständlich schon eine ›Religion haben‹, in der sie ›beheimatet‹ sind. »Im Religionsunterricht geht es darum diese vielfach fremd gewordene Religion und ihre Tradition neu oder wieder zu entdecken: in Phänomenen und Problemen der eigenen Lebens- und Alltagswelt sowie im Fremden und Unbekannten. Überlieferungen, Texte und Symbole der christlichen Kirchen und der Nachbarschaftsreligionen bieten Anlässe zur Wahrnehmung von Religion.«⁵⁵

- *Religion verstehen:*

Die im schulischen Religionsunterricht anzustrebende religiöse Grundbildung will Teilhabe an der von Religion geprägten Kultur ermöglichen. Das Materialangebot des Unterrichtswerks strukturiert diesbezüglich »Lernsituationen, die auf eine wachsende Kompetenz im Verständnis religiöser Sprach-, Symbol- und Ausdrucksformen hinzielen und solides religiöses Wissen vermitteln.«⁵⁶

- *Religion gestalten:*

Ästhetische Bildung als Dimension religiöser Bildung gründet sowohl in Lernprozessen der Wahrnehmung als auch in Lernprozessen der Gestaltung. »Religion wird erfahrbar im gestaltenden Umgang mit ihren Traditionen, Liedern, Symbolen und Ritualen.«⁵⁷ Erfahrungsorientierter Unterricht eröffnet insofern auch Freiräume für handlungs- und produktorientierte Lernwege, für emotionale und soziale Lernerfahrungen. »Diese Verschränkung schafft einen Experimentierraum, in dem Schülerinnen und Schüler eigene religiöse Sprach- und Ausdrucksformen erproben und entwickeln können.«⁵⁸

Das Konzept von »*Religion entdecken – verstehen – gestalten*« orientiert sich zum einen an den didaktischen Prinzipien des Alltags- und Lebensbezugs, der Erfahrungsoffenheit und der Handlungsorientierung und ge-

55 Ebd., 7.

56 Ebd.

57 Ebd.

58 Ebd.

winnt so einen schülerorientierten Ansatz religionsunterrichtlichen Lernens. Zum anderen soll in diesem Kontext aber auch die Positionalität christlicher Religion zur Geltung kommen und das »positionelle Gespräch über den religiösen Wahrheitsanspruch«⁵⁹ ermöglicht werden. Im Kontext ökumenischen und interreligiösen Lernens sollen dabei auch »andere Religionen durchgehend aus der Binnensicht selbst zu Wort«⁶⁰ kommen.

Die Schülerbücher sowie die Unterrichtsideen und die Zusatzmaterialien der Werkbücher für die Lehrer und Lehrerinnen schaffen didaktisch reflektierte Voraussetzungen für Lernarrangements, die sich durch »Offenheit ohne Beliebigkeit« auszeichnen: »mit ihrem jeweiligen unterschiedlichen Aussage- und Bedeutungspotenzial wie auch in ihrer spannungsreichen, Multiperspektivität eröffnenden, Anordnung und Verknüpfung sollen die Materialien zur Auseinandersetzung anregen und positionelle Beliebigkeit verhindern.«⁶¹

*

Welche Vorstellungen guten Religionsunterrichts liegen aktuellen Schulbuchreihen für den Religionsunterricht zugrunde? Die Profile der untersuchten Beispiele setzen unterschiedliche didaktische Akzente. Sie skizzieren unterrichtliche Lernkulturen schulischer religiöser Bildung, die viele Schnittmengen miteinander teilen. Gemeinsam ist ihnen, dass sie alle den für »guten (Religions-)Unterricht« maßgeblichen Implikationszusammenhang deutlich werden lassen, in dem die didaktischen Entscheidungsfelder (Intentionen, Themen, Methoden, Medien) aufeinander verwiesen sind. Die Stimmigkeit der in diesem Zusammenhang getroffenen Entscheidungen bestimmt die »innere Form« des Unterrichts. Das »Arbeitsbuch« begleitet und fördert dabei einen unterrichtlichen Lernprozess, der Schüler und Schülerinnen in einer offenen Kommunikationsstruktur als aktiv Lernende und als Subjekte ihres Lernens versteht. Zugleich wird auch deutlich, in welchem engem Zusammenhang hermeneutische und didaktische Überlegungen und Vorentscheidungen stehen. Die dialektische Beziehung von inhaltspezifischen Verständenszugängen und subjektiven Aneignungsstrukturen erinnert an die auch weiterhin von einem »guten Religionsunterricht« zu lösende Aufgabe der »Elementarisierung« als Basis für eine »kategoriale« – nicht einseitig »materiale« oder einseitig »formale« – religiöse Bildung.

Dr. Werner Simon ist Professor für Religionspädagogik, Katechetik und Fachdidaktik Religion am Fachbereich Katholische Theologie der Johannes Gutenberg-Universität Mainz.

59 Ebd.

60 Ebd.

61 Ebd.

Wie geht guter Religionsunterricht?

Exemplarische Konkretionen in unterschiedlichen Feldern

3.1.1. Unter welcher Bedingung kann gelingender Religionsunterricht?

Religionsunterricht kann gelingen. Und er gelingt wohl Tag für Tag, wenn alles gut läuft, dann stehen am Ende von 12 oder 18 Schuljahren viele Kinder/innen wie die folgenden:

„Ich bin stolz auf Pöckl, wo mir ein wunderbares Spiel gemacht hat (und ich hoffe, das geht noch, um zu verhindern, dass es schlimmer)“. Durch diese Spiele hat sich über mich selbst erfahren, eine Einsicht von der Verbundenheit mit Gott zu gewinnen und diese religiöse Frage nicht abschließen.“

Religionsunterricht kann gelingen – und er misslingt ebenfalls. Tag für Tag, in einer regelmäßig angelegten Unterrichtsstunde der Religionsunterricht an der Grundschule I am Ende der 1980er Jahre. Der Text ist ein Text von Geschichte, Physik und Latein. Und Schüler/innen und Schüler/innen haben ihren Umgang in der ihnen eigenen Unvollständigkeit und Unwissenheit.

„Ich bin stolz bis zur Höhe eines Kindes, bis der Religionsunterricht schließlich beginnt“. Inzwischen die Klasse war etwas größer, weil Religionsunterricht nun nicht mehr war. Zu guter Letzt wieder keine Klasse, weil es nunmehr 1990 war. In dieser Zeit wurde besprochen, die Kirche einzuführen. Die Schüler/innen wollten, dass die Themen immer wieder wiederholt werden.“

„Ich bin stolz bis zur Höhe eines Kindes, bis der Religionsunterricht schließlich beginnt“. Inzwischen die Klasse war etwas größer, weil Religionsunterricht nun nicht mehr war. Zu guter Letzt wieder keine Klasse, weil es nunmehr 1990 war. In dieser Zeit wurde besprochen, die Kirche einzuführen. Die Schüler/innen wollten, dass die Themen immer wieder wiederholt werden.“

3.1.2. „Religionsunterricht“ (Hg. v. 1980) „Städte Religion. Wie geht der Unterricht des Religionsunterrichts in der Schule“ (Verlag 2000) 122.

3.1.3. „Städte Religion. Wie geht der Unterricht des Religionsunterrichts in der Schule“ (Verlag 2000) 122.

3.1.4. „Städte Religion. Wie geht der Unterricht des Religionsunterrichts in der Schule“ (Verlag 2000) 122.

Peter Kliemann

Religionsunterricht kann gelingen

Überlegungen und Anfragen aus der Perspektive eines Staatlichen Seminars für Didaktik und Lehrerbildung

0 Unter welchen Bedingungen »gelingt« Religionsunterricht?

Religionsunterricht kann gelingen. Und er gelingt auch. Tag für Tag. Wenn alles gut läuft, dann stehen am Ende von 12 oder 13 Schuljahren Schüleräußerungen wie die folgenden:¹

»Reli« war eines der Fächer, was mir am meisten Spaß gemacht hat (und ich schreibe das jetzt nicht, um zu schmeicheln oder zu schleimen). Durch »Reli« habe ich viel über mich selbst erfahren, eine Einstellung bzw. ein Verhältnis zu/mit Gott bekommen und kann religiöse Dinge leichter einschätzen.«

Religionsunterricht kann gelingen – und er misslingt. Ebenfalls Tag für Tag. In einer repräsentativ angelegten Umfrage liegt der Religionsunterricht in der Sekundarstufe I am Ende der Beliebtheitsskala, nur noch gefolgt von Geschichte, Physik und Latein.² Und Schülerinnen und Schüler formulieren ihren Unmut in der ihnen eigenen Unbefangenheit und Prägnanz:³

»Ab der neunten bis zur elften Klasse habe ich den Religionsunterricht schrecklich gefunden ... Innerhalb der Klasse war Chaos angesagt, wenn Religion auf dem Stundenplan stand. Zu guter Letzt wurden beide Klassen noch zusammengelegt, so dass der Lehrer nur damit beschäftigt war, die Unruhe einzudämmen – es herrschte Chaos. Außerdem wurden die Themen immer wieder wiederholt.«

»Mit zunehmendem Alter habe ich mich immer weiter von dem Thema Religion entfernt, da es mich einfach nicht interessiert. Das lag aber auch an den Lehrern, die einen »langweiligen Unterricht ohne jegliche Kreativität« abhielten. Aber dies ist nur ein kleiner Aspekt ... Später werde ich aus der Kirche austreten (nicht nur aus steuerlichen Gründen), sondern weil es mir einfach nichts bedeutet und ich damit nichts mehr anfangen kann (ich könnte noch nie etwas damit anfangen!). P.S.: Übrigens glaube ich nicht, dass mir Gott diese Zeilen übel nehmen wird.«

1 P. Kliemann / H. Rupp (Hg.), 1000 Stunden Religion. Wie junge Erwachsene den Religionsunterricht erleben, Stuttgart 2000, 122.

2 Vgl. A. Bucher, Religionsunterricht und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart/Berlin/Köln 2000, 59.

3 P. Kliemann / H. Rupp (Hg.), a.a.O., 86, 138.

Fragt man sich nun, unter welchen Bedingungen Religionsunterricht gelingt und wie man das Gelingen fördern kann, dann lässt sich zunächst feststellen, dass für das Fach Religionslehre wie für kaum ein zweites Schulfach in höchst aufwändiger Art und Weise Fachdidaktik betrieben wird. Die Hochschulen leisten sich seit langem religionspädagogische Lehrstühle, die Landeskirchen unterhalten religionspädagogische Institute, zahlreiche Kolleginnen und Kollegen greifen selbst zur Feder und legen in Zeitschriften und anderen Publikationen »gelungene« Unterrichtsentwürfe vor. Der religionspädagogische Betrieb zeigt sich lebendig und engagiert, wobei allerdings auffällt, dass die verschiedenen Diskurse oft erstaunlich unvermittelt nebeneinanderher laufen und in der Regel kaum aufeinander bezogen sind. Und es fällt auf, dass die vielfältigen religionspädagogischen Bemühungen bei den Kolleginnen und Kollegen in den Schulen nicht unbedingt zu größerer konzeptioneller Klarheit führen. Religionsunterricht gehört – im Unterschied etwa zu Mathematik, Englisch, Geschichte oder Biologie – zu den Fächern, deren Legitimation im Lehrerzimmer, auf dem Elternabend, im Klassenzimmer und nicht zuletzt auch in der Öffentlichkeit der Medien immer wieder aufs Neue in Frage gestellt wird.

Mein eigener Arbeitsplatz befindet sich an einem gymnasialen Studienseminar in Baden-Württemberg, und ich habe damit das Privileg, an einer hochinteressanten Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis zu arbeiten. Ich würde meine eigene Rolle gerne als die eines »reflektierten Praktikers« beschreiben.⁴ Ich kann in beratender Funktion jede Woche Religionsunterrichte beobachten und analysieren, ich kann selbst noch ein paar Stunden pro Woche unterrichten, und ich habe dennoch – neben allerlei anderen Verpflichtungen – auch den Freiraum, mich mit Fragestellungen einer eher akademischen Religionspädagogik zu beschäftigen. Wenn es gut geht, lassen sich Praxis und Theorie so zu einer Art Praxis-theorie zusammenführen.

Unter welchen Bedingungen gelingt Religionsunterricht? Streng theologisch gesehen kann man dazu eigentlich nicht allzu viel sagen. Wie all unsere menschlichen Bemühungen haben sicherlich auch unsere Bemühungen, religiöse Lernprozesse voranzutreiben, etwas Vermessenes. Ich behandle mit meinen Schülerinnen und Schülern zurzeit die Eliageschichte und gerate beim Vorbereiten des Unterrichts immer wieder selbst in Staunen: Wie viele Irrwege und Umwege musste der Prophet doch gehen, bis er Gott schließlich in einem »stillen, sanften Sausen« (1 Kön 19,12) entdeckte! Was waren die Bedingungen für das »Gelingen« dieses religiösen Lernprozesses? Und was heißt das für unseren Wunsch, die Bedingungen von gelungenem Religionsunterricht möglichst genau bestimmen zu wollen?

4 Vgl. *D. Schön*, *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, London 1983. – *Ders.*, *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*, San Francisco 1987.

Nun ist es sicherlich nicht Aufgabe des Religionsunterrichts, Schülerinnen und Schülern zu prophetischen Gotteserfahrungen zu verhelfen. Geht man deshalb – der eigenen Vorläufigkeit bewusst – die Dinge weniger grundsätzlich und pragmatisch an, bleibt in jedem Fall das Problem, dass die Frage nach den Bedingungen gelungenen Religionsunterrichts auch deshalb nur schwer zu beantworten ist, weil die Bedingungen, die für *eine* Unterrichtssituation gelten mögen, sich in einer anderen als falsch oder doch zumindest unzulänglich erweisen. Und doch scheint gerade auch das Arbeitsfeld eines Studienseminars zu zeigen: Es gibt Typisches, Abläufe, Beobachtungen, Herausforderungen, die sich wiederholen. Im Folgenden will ich in diesem Sinne versuchen, anhand von einigen »typischen« Problemlagen aufzuzeigen, welche Faktoren meiner Einschätzung nach zum Gelingen und Misslingen von Religionsunterricht beitragen können.

1 Voraussetzungen

Guter Religionsunterricht an öffentlichen Schulen versteht sich bewusst als Unterricht. Damit stellt er sich den auch für andere Schulfächer geltenden Kriterien, also z.B. didaktische Reduktion, Anschaulichkeit, stufengemäßes Niveau, Methodenvielfalt, transparente und sachlogische Gliederung der Unterrichtsschritte, ökonomischer Einsatz von Medien, aufbauendes Lernen, reflektierte Auseinandersetzung mit der eigenen Lehrerrolle, Förderung der Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler. Die fortzusetzende Aufzählung zeigt:

Unterrichten ist eine schwierige, vielschichtige Tätigkeit, die die allermeisten Menschen erst in einem relativ langen Prozess erlernen müssen. Zu den Voraussetzungen eines gelungenen Religionsunterrichts gehört deshalb eine gründliche, personen- und berufsfeldbezogene *Ausbildung*. Diese Feststellung klingt banal, hat angesichts der tatsächlichen religionspädagogischen Ausbildungsverhältnisse durchaus ihre Brisanz: Viele Hochschullehrer haben den Eindruck, dass die Studierenden in theologischer Hinsicht immer größeren Nachholbedarf mitbringen. Studierende hingegen klagen immer wieder, das Theologiestudium bereite sie zu wenig auf den späteren Berufsalltag vor, insbesondere auch die Segmentierung des Theologiestudiums in zahlreiche Einzeldisziplinen entspreche nicht den Erfordernissen der Schule. Es bleibt abzuwarten, ob eine sich im Rahmen des Bologna-Prozesses abzeichnende Umstrukturierung des Theologiestudiums die Dinge zum Besseren wendet.

In vielen Landeskirchen wird der Religionsunterricht immer noch von Pfarrerinnen und Pfarrern erteilt, die nach einer relativ kurzen und unspezifischen religionspädagogischen Ausbildung die Fakultas für alle Schularten erhalten. Mit großem Engagement gelingt es vielen von ihnen, die fehlende schulpädagogische Ausbildung auf autodidaktischem Wege wettzumachen, oft bleiben sie jedoch, nicht zuletzt auch als Ein-

Fach-Lehrkräfte, Außenseiter im Schulbetrieb. Aus Schülermund kommt es dann gelegentlich zu vernichtenden Urteilen:

»Pfarrer sollten nicht unterrichten dürfen, nur weil sie sich vielleicht in der Bibel gut auskennen, denn Pfarrer sind nun mal keine Pädagogen. Tauglichkeitsprüfung.«⁵

Neben einer dringend notwendigen Optimierung der Ausbildungssituation scheint mir die Qualität von *Bildungsplänen* eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen von Religionsunterricht zu sein. Dies darf nun sicherlich nicht so verstanden werden, als würden Kolleginnen und Kollegen bei der Vorbereitung ihres Unterrichts ständig über Lehrplänen und Richtlinien brüten. Eher das Gegenteil scheint in der Praxis der Fall zu sein. Und doch spiegelt die Beschaffenheit von Bildungsplänen den Zustand eines Faches wider.

Als Mitglied verschiedener Lehrplankommissionen wurde mir deutlich, dass das Fach Religionslehre wie kein zweites Fach dazu neigt, auf eine höchst riskante Art und Weise den Grundbestand des eigenen Faches immer wieder zur Disposition zu stellen. Man kann dies positiv sehen: Religionspädagogik arbeitet nicht in eingefahrenen Gleisen, ist beweglich und lernfähig. Da Bildungspläne jedoch meist unter großem Zeitdruck entstehen und kirchliche Gremienstrukturen die Arbeit nicht immer transparenter machen, nimmt die curriculare Beweglichkeit und Lernfähigkeit zum Teil kuriose Züge an.

Bildungspläne können sehr unterschiedliche Funktionen erfüllen. Eine davon ist sicherlich, das Fach Religionslehre auch im Gespräch mit anderen Fächern oder auch im Gespräch mit Eltern plausibel zu machen. Für solche Plausibilität ist es nützlich, wenn die Kategorien und Begriffe, mit denen sich ein Bildungsplan darstellt, nicht allzu zufällig gewählt sind. In den 70er und 80er Jahren wurde dies für Evangelische Religionslehre in Baden-Württemberg durch eine enge Zusammenarbeit von Hochschultheoretikern und Praktikern in vorbildlicher Art und Weise erreicht.⁶ Die Ausstrahlung auf die weitere religionspädagogische Diskussion in der gesamten Bundesrepublik Deutschland war entsprechend groß. In der Zwischenzeit hat das curriculare Tempo deutlich zugenommen, und es wird deshalb oft gar nicht mehr versucht, die Struktur von Bildungsplänen religionspädagogisch herzuleiten.

5 P. Kliemann / H. Rupp, a.a.O., 110.

6 Vgl. dazu *W. Eilerts*, Zur Lehrplanentwicklung des evangelischen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg. Vorgeschichte, Verlauf und Weiterführung der Lehrplanrevision im Fach Evangelische Religionslehre in Baden-Württemberg von 1967 bis 1979, Idstein 1996.

2 Unterrichtsplanung

Liest man neuere religionspädagogische Fachdidaktiken und Handbücher, so fällt auf, dass in derartigen Publikationen das, was Religionslehrerinnen und Religionslehrer im Berufsalltag vor allem brauchen, meist gar nicht vorkommt. Unterschiedliche religionspädagogische Konzeptionen und Ansätze werden ausführlich diskutiert, auch ein Überblick über mögliche Methoden des Religionsunterrichts wird gerne gegeben, der eigentlich mühsame Prozess der Unterrichtsvorbereitung und Unterrichtsplanung wird aber allenfalls auf wenigen Seiten am Rande diskutiert und ist empirisch so gut wie nicht erforscht. Offensichtlich geht man davon aus, dass die Vorbereitung und Planung von Religionsunterricht eine Sache der Praxis und der Übung ist; allzu große theoretische Anstrengungen scheinen sich nicht zu lohnen.

Hilfreich für angehende Religionslehrerinnen und Religionslehrer ist nach meinen Erfahrungen das *Elementarisierungsmodell* von Karl Ernst Nipkow und Friedrich Schweitzer, ein Planungs- und Analyseinstrument, das den Anschluss an die allgemeine schulpädagogische Diskussion ermöglicht und dessen Relevanz an zahlreichen Unterrichtsbeispielen überzeugend aufgezeigt werden konnte.⁷ Es ist jedoch wichtig, die Elementarisierungskonzeption noch stärker auf konkrete Unterrichtsgegenstände und Unterrichtssituationen zu beziehen, damit noch deutlicher wird, dass sorgfältig entwickelte und empirisch begründete Theorien in der Lage sind, Lehrerinnen und Lehrern bei der Bewältigung ihrer alltäglichen Probleme zu helfen. Erste Ansätze dazu liegen vor. Da es beim Konzept der Elementarisierung nicht um ein technisches Verfahren, sondern um das Entwickeln einer bestimmten religionspädagogischen Grundhaltung geht, wäre es darüber hinaus natürlich das Beste, wenn sich auch akademische Lehrveranstaltungen dem Anspruch der Elementarisierung verpflichtet fühlten. Schließlich lautet eine alte, kaum bestreitbare pädagogische Einsicht, dass man das, was man selbst erlebt und erfahren hat, auch leichter an andere weitergeben kann.

Bei der Gestaltung der Unterrichtsentwürfe dominieren – unabhängig von allen Diskussionen um kybernetische, kritisch-kommunikative oder konstruktivistische Didaktiken – nach wie vor und keineswegs zu Unrecht Variationen der *lern- bzw. lehrtheoretischen Didaktik* in der Tradition von Paul Heimann, Gunter Otto und Wolfgang Schulz. Wer mit diesen Planungsinstrumenten vertraut ist, hat gelernt, nach Zielen zu fragen: Was will ich mit dieser Unterrichtseinheit, dieser Stunde, diesem Unterrichtsschritt genau erreichen? Warum ist dieses Ziel für den Schüler und

7 Vgl. z.B. F. Schweitzer / Karl Ernst Nipkow / Gabriele Faust-Siehl / Bernd Krupka, Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis, Gütersloh 1995. – F. Schweitzer (Hg.), Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen – Perspektiven – Beispiele, Neukirchen-Vluyn 2003.

die Schülerin wichtig? Mit welchen Medien und Methoden erreiche ich das Ziel am besten? Woran merke ich, dass ich meine Ziele erreicht habe? Woran lag es, dass ich die Ziele nur zum Teil erreicht habe? Welche neuen Ziele setze ich mir? Wichtiger als die Anfertigung von perfekt gestalteten Unterrichtsentwürfen ist es, diese Fragehaltung immer wieder an konkreten Unterrichtsstunden durchzuspielen, genau und selbstkritisch hinzuschauen, Alternativen abzuwägen. An diesem Punkt liegt – entsprechend qualifizierte Dozenten und Mentoren vorausgesetzt – die eigentliche Stärke einer mehrjährigen schulpraktischen Ausbildung.

Die alltägliche Vorbereitung auf einen Schultag mit fünf oder sechs Unterrichtsstunden bietet noch einmal ganz andere Signaturen. Berufsanfängerinnen und Berufsanfänger fragen gerne nach dem *Religionsbuch*, nach dem man unterrichten soll, und sind dann ein wenig enttäuscht, dass es *das* eingeführte Lehrwerk, das sie aus dem Französisch- oder Geschichtsunterricht kennen und mit dem man auch abends um halb zehn noch eine halbwegs vertretbare Unterrichtsstunde vorbereiten kann, in dieser Form für das Fach Religionslehre nicht gibt und vielleicht auch nicht geben kann. Wir verfügen für den Religionsunterricht inzwischen über eine kaum mehr überschaubare Vielfalt von Unterrichtswerken und Unterrichtshilfen sehr unterschiedlicher Qualität. Diese Materialien spiegeln oft die schon erwähnte Hektik der Bildungsplanarbeit wider. Manche Zusammenstellung von Bildern, Text und Arbeitsaufträgen ist offensichtlich eher am Schreibtisch entstanden; für langwierige Erprobungsphasen war oft keine Zeit. Längerfristig gesehen ist es dringend notwendig, Arbeitsstrukturen zu schaffen, die es möglich machen, Unterrichtsmaterialien in Ruhe und Sorgfalt zu erstellen, sie in der Praxis immer wieder zu erproben, sie auf ihre Elementarisierungsqualität hin zu überprüfen und erst dann den Schritt zur Publikation zu gehen. Realistischerweise wird aus finanziellen Gründen für das Fach Religion so etwas nur denkbar sein, wenn die einzelnen Landeskirchen ihre Bildungspläne stärker als bisher abstimmen, auf Profilierungsprojekte verzichten und auf fachdidaktische Kontinuität achten. Auch ein gemeinsames evangelisch-katholisches Projekt sollte man in diesem Zusammenhang nicht ausschließen.

Nicht unerwähnt bleiben soll schließlich, dass manche unter Zeitdruck stattfindende Unterrichtsplanung auch deshalb misslingt, weil das zugrundeliegende Unterrichtsmaterial gar nicht für die jeweilige *Schulart* gedacht ist. So verdienstvoll es ist, dass die Kirchen immer wieder bemüht sind, an einem gemeinsamen Bildungsauftrag für Hauptschule, Realschule, Gymnasium und berufliche Schulen festzuhalten, in der Praxis wäre es oft hilfreicher, gerade auch die Differenzen zwischen den einzelnen Schularten deutlich herauszuarbeiten und diese Differenzen auch bei der Erstellung von Unterrichtsmaterial zu berücksichtigen. Gerade auch im Prozess einer dezentralisierten Schulentwicklung wird es von entscheidender Bedeutung sein, dass das Fach Religionslehre in der konkreten Schulart und in der konkreten Schule seinen Platz findet, sich

dabei mit den anderen Schulfächern und nicht zuletzt auch dem Fach Ethik abstimmt.

Religionspädagogik wird allzu oft immer noch in erster Linie aus der Wahrnehmungsperspektive der Kirche und damit im Hinblick auf das System Schule aus einer Außenperspektive betrieben. Sinnvoller und realitätsnäher wäre es aber, (wie andere Schulfächer auch) Fragestellungen und Unterrichtsmaterialien verstärkt aus der jeweiligen Schulart heraus zu entwickeln und erst dann wieder zu überlegen, ob die Religionspädagogik der einzelnen Schularten nicht auch Gemeinsamkeiten aufweist und die einzelnen Schularten im Austausch voneinander lernen und profitieren können.

In früheren Jahrzehnten gab es heftige Auseinandersetzungen um die richtige *religionspädagogische Konzeption*. Die Polarisierungen dieser Konzeptionsdebatte sind Geschichte. Peter Biehl hat vorgeschlagen, von »didaktischen Strukturen« zu sprechen, die sich nicht ausschließen, sondern sich ergänzen. Traditionserschließende, problemorientierte, symboldidaktische und lebensgeschichtlich-biografische Struktur stehen in einem wechselseitigen Spannungsverhältnis, fordern sich gegenseitig heraus und bieten den Schülerinnen und Schülern unterschiedliche Zugangsweisen zum Phänomen Religion.⁸ Gelingende Unterrichtsplanung wird deshalb bemüht sein, im Religionsunterricht nicht nur eine einzige didaktische Struktur anzubieten, sondern mehrdimensional zu verfahren. Zu diesem mehrdimensionalen Angebot gehört auch die methodische *Erweiterung des Methodenspektrums*. Diese Erweiterung bezieht sich zunächst durchaus auf das klassische Modell eines professionell organisierten, sorgfältig und abwechslungsreich gestalteten Instruktionsprozesses. Empirische Unterrichtsforschung scheint immer klarer zu belegen, dass diese systematisch angelegte Art der Lernens gerade auch im Hinblick auf die Erschließung komplexer, den Kindern und Jugendlichen fremden Wirklichkeiten – und dazu gehört inzwischen für viele Menschen auch das Christentum – durch nichts zu ersetzen ist.⁹ Die pädagogisch begründete Renaissance einer gewissen Lehrerzentrierung¹⁰ darf jedoch nicht dazu führen, dass andere, mühsame entwickelte Lernstrategien wieder in Vergessenheit geraten. Zu einem gelungenen Religionsunterricht gehören Formen der Freiarbeit ebenso wie Ansätze der Projektarbeit, des offenen Unterrichts, des entdeckenden Lernens, der Planarbeit und der Gestaltpädagogik.

8 Vgl. P. Biehl, Didaktische Strukturen des Religionsunterrichts, in: JRP 12 (1996), 197–223. – Ders., Die geschichtliche Dimension religiösen Lernens. Anmerkungen zur Kirchengeschichtsdidaktik, in: JRP 18 (2002), 135–143.

9 Vgl. A. Helmke / F.E. Weinert, Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen, in: F.E. Weinert (Hg.), Psychologie des Unterrichts und der Schule (Enzyklopädie der Psychologie, Band D I, 3), Göttingen/Bern/Toronto/Seattle 1997, 71–173.

¹⁰ Vgl. Herbert Gudjons, Frontalunterricht – neu entdeckt. Integration in offene Unterrichtsformen, Bad Heilbrunn 2003.

Zu warnen ist bei diesem Plädoyer für Vielfalt vor Methodenaktivismus und Methodenwechseln um der bloßen Abwechslung willen. Jeder methodische Zugang hat seine eigene Berechtigung, seine spezifischen Stärken, aber auch seine spezifischen Grenzen.¹¹ Methoden (von griechisch *méthodos* »Weg«) bedürfen deshalb der sorgfältigen Einübung, und sie müssen im konkreten Fall anhand von Zielen auf ihre Tragfähigkeit und Ökonomie hin überprüft werden. Auch sollte nicht verschwiegen werden, dass nicht jede Methode für jeden Lehrertyp geeignet ist. All dies spricht für eine langfristig angelegte, personalintensive Lehrerbildung, bei der zukünftige Religionslehrerinnen und Religionslehrer in Ruhe und Nachdenklichkeit lernen, die Vielfalt der unterrichtlichen Möglichkeiten auszuloten und sie realistisch und konstruktiv auf die Besonderheiten ihrer jeweiligen Lehrerpersönlichkeit zu beziehen.

3 Unterrichtsgestaltung

»Ja, mach nur einen Plan / Sei nur ein großes Licht! Und mach dann noch 'nen zweiten Plan / Gehen tun sie beide nicht.« Ganz so resignativ wie die Bilanz, die Bertolt Brecht in der Dreigroschenoper im »Lied von der Unzulänglichkeit menschlichen Strebens« zieht, sind rückblickende Analysen von Religionslehrerinnen und Religionslehrern hoffentlich nur selten. Aber auch für Unterricht und speziell auch Religionsunterricht gilt, dass der klügste und durchdachtste Plan niemals 1:1 in Praxis umgesetzt werden kann.

Gabriele Faust-Siehl hat deutlich gemacht, dass bei der Konstitution von Unterrichtsthemen drei Ebenen zu unterscheiden sind.¹² Eine erste Themenkonstitution leistet der Lehrplan, eine zweite die oder der Lehrende bei der Planung des Unterrichts. Die dritte und entscheidende Themenkonstitution findet aber im Unterricht selbst statt. Die Kinder und Jugendlichen verändern mit ihren Reaktionen und Beiträgen die Planung und konstituieren das tatsächliche Thema des Unterrichts. Dementsprechend muss alle Unterrichtsplanung für »Überraschungen« offen sein.¹³ Souveräne Lehrerinnen und Lehrer werden im Interesse übergeordneter Ziele stets bereit sein, von ihrem Plan abzuweichen. Dies gibt Raum für vertiefende Unterrichtsgespräche, bei denen die Fragen und Voten der Schülerinnen und Schüler ernst genommen und sie nicht nur als Stichworte für einen schon vor der Stunde entwickeltes Tafelbild verwendet werden. Kinder und Jugendliche wissen eine solche Gesprächskultur zu

11 Vgl. z.B. Jürgen Wiechmann (Hg.), *Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis*, Weinheim/Basel 1999.

12 G. Faust-Siehl, *Themenkonstitution als Problem von Didaktik und Unterrichtsforschung*, Weinheim 1987.

13 Vgl. Ulf Mühlhausen, *Überraschungen im Unterricht. Situative Unterrichtsplanung*, Weinheim/Basel 1994.

schätzen und zählen sie zu den positiven Besonderheiten des Religionsunterrichts:¹⁴

»In guter Erinnerung ist mir vor allem der hohe Diskussionsanteil des Unterrichts. Dadurch wurde dieses Fach mehr als nur eine Gelegenheit für Lehrkraftmonologe; die Rollen Sender – Empfänger wurden so des Öfteren auch vertauscht.«

»Hoch anrechnen kann man dem Religionsunterricht die vielen Diskussionen. Jeder darf seinen Senf dazugeben. Es gibt nicht nur unzählige Dinge zum Auswendiglernen, wie dies in vielen anderen Fächern der Fall ist.«

Eine *offene, flexible, situations- und teilnehmerzentrierte Unterrichtsgestaltung*, die Schülerinnen und Schüler ebenso ernst nimmt wie fachwissenschaftlich begründete Zielsetzungen, setzt allerdings voraus, dass überhaupt ein durchdachter Unterrichtsplan und eine sorgfältige reflektierte Zielsetzung vorliegen. Nur wer einen Plan hat, kann auch von ihm abweichen. Und nichts ist auch für Schülerinnen und Schüler unbefriedigender als ein Unterricht, der sich in Zufälligkeiten und Beliebigkeit erschöpft und zu keinerlei erkennbaren Ergebnissen führt:

»Reli ist oft zum Schwafelfach geworden. Allgemeinste abstrakte Begriffe werden unscharf diskutiert. Manchmal entsteht der Eindruck, dass die Inhalte vom Lehrer selbst nicht klar durchdacht bzw. begriffen werden ... Religion ist meiner Meinung nach das Fach, in dem beinahe ohne System und Struktur unterrichtet wird – mal was von dem Thema, mal was vom andern.«¹⁵

Ein zweiter Faktor, der Unterrichtsplanung und Unterrichtsgestaltung gelegentlich in einen Widerspruch treten lässt, sind die *Rahmenbedingungen*, unter denen Religionsunterricht stattfindet. Vieles von dem, was Religionspädagogik in den letzten Jahrzehnten an symboldidaktischen oder handlungsorientierten Ideen entwickelt hat, stößt in der Praxis an unüberwindliche Grenzen. Wenn in einem engen Klassenzimmer, das sich vielleicht auch noch schlecht lüften lässt, 30 oder gar 34 Kinder, womöglich aus mehreren Klassen zusammengewürfelt, zu einer Lerngruppe zusammengeführt werden, dann müssen Religionslehrerinnen und Religionslehrer sich oft mit kleinen Erfolgen zufrieden geben. Im Grunde bedürfte es für diese leider nicht seltenen Situationen einer sehr pragmatisch ausgerichteten Religionsdidaktik, die nicht vom wünschenswerten Idealfall, sondern von eher ungünstigen Voraussetzungen ausgeht.

Zu überlegen wäre vor allem auch, wie mit ungünstigen räumlichen Bedingungen umgegangen werden kann. Hubertus Halfbas hat auf diesen Sachverhalt, der im Zusammenhang mit einem gelegentlich überstürzten und konzeptionell wenig reflektierten Ausbau von Ganztagschulen neue Brisanz gewinnt, schon vor vielen Jahren hingewiesen:

14 P. Kliemann / H. Rupp, a.a.O., 62 und 51.

15 Ebd., 59f.

»So haben wir denn Schulen, die zwar nach administrativen Gesichtspunkten der Funktionalität gebaut wurden, aber alle Kriterien der ›Unwirtlichkeit‹ erfüllen. Am wenigsten gilt dies für die Grundschulen, am meisten für Gymnasien und viele Gesamtschulen. Deren Klassenzimmer sind in der Mehrzahl keine Lebensräume, sondern mit Standardinventar ausgestattete Warteräume, in denen sich die Ungeduld staut, und die darum, sobald es das Reglement erlaubt, ohne einen Blick zurückgelassen werden. Dass der Mensch, um sich wohl zu fühlen, Identifikationsangebote braucht, wird hier nur selten – und meistens gar nicht – bedacht. Darum sind die meisten Klassenzimmer verwechselbar, funktionale Container, ohne jedes Angebot, sich hier einhausen zu können. Die lieblose Architektur und der ungestaltete Raum aber behindern den Bildungsprozess ...«¹⁶

Religionslehrerinnen und Religionslehrer, denen an der Entwicklung von Gesprächskultur gelegen ist und denen wichtig ist, dass Kinder und Jugendliche sich auf sensible und respektvolle Art und Weise mit wesentlichen Fragen des Lebens auseinander setzen, sind bei der Entwicklung von Schulen zu Lebensräumen in besonderer Weise gefragt. Dies beginnt mit Achtsamkeit bei der Gestaltung von Sitzordnungen und Lernarrangements im eigenen Unterricht und setzt sich fort in einem beherrschenden Engagement für eine menschliche und kommunikationsfördernde Gestaltung des Schulgebäudes als Ganzem. Da, wo Schule zur Ganztagschule wird, wird weiterhin zu überlegen sein, ob nicht auch Angebote kirchlicher Jugendarbeit dazu beitragen können, dass Kinder und Jugendliche gerne zur Schule gehen.

4 Nachhaltigkeit?

Die schulpädagogische Diskussion des neuen Jahrhunderts steht – zumindest in Deutschland – unter dem Motto »nach PISA«. Insbesondere die Ergebnisse der OECD-Studie PISA 2000 lösten in den Medien heftige Kontroversen darüber aus, warum deutsche Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich nur relativ schwache Leistungen vorzuweisen hatten. Obwohl Fachleute schnell vor überstürzten Interpretationen und Folgerungen warnten und inzwischen auch das gesamte Forschungsdesign der OECD-Bildungsforscher keineswegs mehr unumstritten ist, bleibt die Frage, was Kinder und Jugendliche in unseren Schulen eigentlich lernen und wie die Effektivität der Lernprozesse verbessert werden kann. Und auch der Religionspädagogik kann es nicht schaden, zu überlegen, was all die vielen Stunden Religionsunterricht eigentlich tatsächlich bei den Schülerinnen und Schülern bewirken. Bisher liegen hierzu keine repräsentativen Erkenntnisse vor.

Bei der Frage, wie und inwieweit der Ertrag religionspädagogischer Prozesse zu messen ist, wird man sehr kritisch und behutsam vorgehen müs-

16 H. Halbfas, Religionsunterricht in Sekundarschulen. Lehrerhandbuch 5, Düsseldorf 1992, 55.

sen. Ein Unterrichtsfach, dem es auch um persönliche Fragen, um soziale Kompetenzen und Nachdenklichkeit geht, wird Lernanforderungen sicherlich in anderer Art und Weise operationalisieren müssen, als dies etwa in Französisch, Chemie oder Physik möglich ist. Dabei wird es gut sein, die verbreitete und allzu viel versprechende Rede vom so genannten Paradigmenwechsel von der Input- zur Output-Orientierung nicht allzu schnell und unkritisch zu übernehmen. Es erscheint dringend notwendig, die Curriculumdiskussion der 60er und 70er Jahre noch einmal sorgfältig aufzuarbeiten und aus den Erkenntnissen und Irrwegen früher Generationen zu lernen.¹⁷

Wer meint, Standards und Kompetenzen allzu schnell formulieren oder gar evaluieren zu können, gerät – sozialwissenschaftlich gesehen – schnell auf gefährliches Terrain. Dies ist insbesondere auch dann bedenklich, wenn mögliche Nebenwirkungen nicht bedacht werden: So erhöhte der z.B. der erste bundesdeutsche Standard-Bildungsplan für das Fach Evangelische Religionslehre 2004 in Baden-Württemberg den verbindlichen Stoffanteil von 50 Prozent auf Zweidrittel. Kommen in den Schulen vor Ort weitere Vorgaben der Fachschaften dazu, ist die Gefahr groß, dass der reiche Bestand an schülerorientierten und aktuellen Themen auf dem Altar von Diagnose- und Vergleichsarbeiten geopfert wird. Dass diese Befürchtung nicht unberechtigt ist, zeigen nicht zuletzt auch die im Herbst 2004 von der Deutschen Bischofskonferenz vorgelegten »Kirchlichen Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5–10«.¹⁸

Zu überlegen wäre, ob Nachhaltigkeit von Unterrichtsprozessen nur durch Evaluierung von extern vorgegebenen Standards gewährleistet werden kann. Ein anderer Weg, den zu sondieren sich lohnen würde, wäre die Entwicklung von Portfolios und Lerntagebüchern, die den Schülerinnen und Schülern helfen, den eigenen Lernprozess wahrzunehmen und kritisch zu reflektieren. Erste Erfahrungen liegen vor. Wie solche Portfolios jedoch aussehen können, wie sie gewürdigt und bewertet werden und wie sie vor allem vor Missbrauch geschützt werden können, wird in einem langen Prozess zu erproben sein.

Dr. Peter Kliemann ist Professor am Staatlichen Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (Gymnasien) in Tübingen und leitet dort den Fachbereich Religion – Ethik – Philosophie.

17 Vgl. dazu *U. Hameyer*, Bildungsstandards – Vergessene Geschichte, in: *Journal für Schulentwicklung* 8 (2004), H. 4, 8–19.

18 *Die deutschen Bischöfe*, Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5–10/Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss), hg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 2004.

Ein gut unterrichteter Hiob

I.

Vom geschehenden Religionsunterricht *ausgehen*: wie ihn der Unterrichtende aufzieht, wie er sich währenddessen vorkommt und wie er nachträglich über seinen Unterricht denkt – so ansetzen, eine konkrete Unterrichtsstunde von ihm mit erleben, mit ihm diskutieren und dabei etwas vom Erfahrungswissen der etablierten Religionspädagogik einbringen, soweit es förderlich ist –, das wäre *der Königsweg* zu einer praktischen Religionspädagogik. Mit diesem Ausgangspunkt macht sich die Religionspädagogik zur Dienerin der Unterrichtenden, die »Religion« lehren. Ihre Erfahrungen mit ihren SchülerInnen: was bei ihnen geht und was nicht, was sie an Widerstand und Einlassen auf sie jeweils brauchen, werden damit zum Angelpunkt. Mit diesem Ausgangspunkt wird religionspädagogisch die vorfindliche Schule respektiert: so wie sie in ihrer inneren Dynamik und in äußeren Abhängigkeiten eben ist, als Kultur- und Arbeitsraum, in dem die Möglichkeiten von Unterricht, auch Religionsunterricht, eröffnet und gesichert sind, aber zugleich auch begrenzt.

Schön und gut, vielleicht aber verkürzt genau dieser Ausgangspunkt die Perspektive auf »guten« Religionsunterricht? Die Unterrichtenden in ihren Routinen; die Lernenden in gut eingerichteter Bequemlichkeit, die Schule in ihrer Versessenheit auf messbare Qualifikationen – das kann auch ein System ergeben, das sich selbst reguliert und ihm nicht passende Anforderungen einfach abweist: »Religion«, z.B. was soll das? Möglicherweise werden Raum und Zeit für »gute« unterrichtliche Arbeit enger, wenn anders sie den Lernenden beibringt, Frustrationen auszuhalten, um sich selbst an *Neuem* zu erproben. Aber was ist »guter« Unterricht, »guter Religionsunterricht«?

Wenn ich mit Vorstellungen von »gutem« Religionsunterricht in einen Unterricht gehe, ist möglicherweise die Chance verspielt, religionspädagogisch von geschehendem Unterricht *auszugehen*. Im Kopf ist längst ausgemacht, woran der zu besuchende Unterricht gemessen wird. Es soll hier nicht bestritten werden, dass auch das eine legitime Vorgehensweise ist. Sie sichert z.B. den Religionsunterricht schulpädagogisch ab. Was für alle anderen Fächer den Standard für »guten« Unterricht ausmacht, kann für den Religionsunterricht nicht verkehrt sein.

Dennoch bleiben Zweifel. Es könnte ja sein, dass unter den allgemeinen Kriterien für Unterricht eben die *geschehende* Religion ausgefällt wird. Es könnte auch sein, dass eine Zielorientierung allen Unterrichts dann nicht zu »gutem« Unterricht führt, wenn nicht ein offener Unterrichtsprozess projiziert würde, sondern ein vom *Ziel* abgeleiteter Lernweg entscheidend wird. Bis zur besseren Belehrung sei davon ausgegangen, dass die beiden Ausgangspunkte – einmal beim geschehenden Unterricht, einmal von feststehenden Kriterien aus – als gegenläufige Bewegungen aufeinander angewiesen sind.

Nach längerem Nachdenken sind wir, die beiden Autoren dieses Beitrages, auf die Ausgangsthese gekommen: »Guter Religionsunterricht« muss erst einmal »normaler Unterricht« sein. Ein »glänzender« (also Glanz ausstrahlender) Religionsunterricht, der im Anschluss an dieses oder jenes religionspädagogische Konzept ein fast selbsttätiges Material präsentierte, das eine diskussionserprobte Klasse zu einem Feuerwerk von Beobachtungen, Meinungsäußerungen und Argumentationen inspiriert, läuft Gefahr, den Alltag des Religionsunterrichts zu »überblenden«, Schulrealität zu verkürzen. Positiv ausgedrückt: *Ein guter Religionsunterricht unterrichtet »unterrichtlich« und stiftet religionspädagogisch dazu an, über ihn hinaus zu denken ...*

Morgen früh besuche ich Uli Löffler zur zweiten Stunde im Religionsunterricht einer 9. Klasse. Ich habe sie schon mehrmals gesehen. Ich mag diese Mädchen und Jungen in ihrer Sprödigkeit, in ihren Stimmungsschwankungen, Unsicherheiten und Verschllossenheiten. Bei etlichen SchülerInnen sind Grenzen der Leistungsfähigkeit deutlich, in der Lesefähigkeit oder wenn Sachverhalte und Einschätzungen vor der Klassenöffentlichkeit selbstbewusst zu artikulieren sind.

Der Religionsunterricht ist mehrere Wochen lang ausgefallen. Der Lehrer war krank. Er kann das Thema »Hiob« nicht einfach fallen lassen; aber eine Wiederholung würde nach so langer Zeit wenig bringen. Wird er über die Fragmente des bisherigen Unterrichts zu Hiob ein »Notdach« errichten? Wird er mit einer neuen Fragestellung einsetzen?

II Eine Spiegelung der Unterrichtsstunde

1. Drei nachhaltige Eindrücke

Lieber Uli, herzlichen Dank dafür, dass ich Dich gestern noch einmal im Unterricht besuchen durfte. Ich will zunächst einige Eindrücke schildern, die sich mir danach immer mehr in den Vordergrund geschoben haben. Das *eine* war Deine Eröffnung der Stunde. Du standst mit dem Rücken zu der Tafel vor der Klasse. Du hast mit wenigen Worten erklärt, warum Du gefehlt hast: ein Bandscheibenvorfall. Es war mucksmäuschenstill. Du hast streng sachlich berichtet. Aber Deine Haltung hat angedeutet, dass Deine Krankheit schmerzhaft war. »Kümmert Euch (rechtzeitig) um Eure Rücken!« war der letzte Satz, abgeschlossen mit einem burschikosen: »So!« Ohne Übergang hast Du dann den Unterricht begonnen. Ich

habe eine Welle von Sympathie gespürt, die Dir entgegenschlug. Du hast für einen Moment die Schranke zwischen Lehrer und SchülerInnen aufgehoben und unausgesprochen ihre Solidarität als Erwachsene in Anspruch genommen. In gewisser Weise stand »Hiob« in diesem Augenblick vor der Klasse.

Ich zögere, eine Art religionspädagogischen Kommentar einzuschleichen. Dennoch: Über das von Dir wörtlich Gesagte und mit den SchülerInnen schulisch Verhandeltbare hinaus hat der professionelle Religionslehrer in diesem Moment noch für etwas ganz anderes da gestanden. Darf ich das etwa so ausdrücken? In unserer Zerbrechlichkeit sind wir Menschen auf die Gnade Gottes angewiesen. Der Religionsunterricht ist dafür da, diese Gnade für das menschliche Leben zu erschließen. Aber Ihr wisst, es ist sehr schwer, davon zu sprechen oder gar sie zu zeigen. Wenn man in glatten Worten *über* sie reden wollte, wäre sie schon dadurch verfälscht. Aber indirekt geht es in allen Themen des Religionsunterrichts um sie, und zwar in größtmöglicher Sachlichkeit. – »So!« Ich würde gern mit Dir über die These nachdenken: »Was im Religionsunterricht gesagt wird, lässt das Wichtigste ungesagt, das im Gesagten mitklingt.«

Das *zweite*: Nach kurzem Blick ins Religionsheft (natürlich: der und die hatten es vergessen!) wurde zu Hiob ein »Spickzettel« zusammengetragen und auf der linken Tafelseite skizziert. Fünf Punkte wolltest Du haben. Die Vorschläge sprudelten nur so. Die Gestalt Hiobs war lebendig da, als ob der Unterricht nie ausgefallen wäre: Hiob als Opfer einer grausigen Wette zwischen Gott und Teufel. – Die Ratschläge der Freunde, mit denen sie förmlich zugeschlagen haben. – Seine eigene Frau hat ihm geraten: Sag Gott ab! –

Und was Hiob alles verliert ...! Frage »alles?« Antwort: »alles!«. Nein, wenden zwei gewissenhafte Frauen ein: Die Freunde sind immer noch da; und er verliert seinen Glauben nicht. Und schon gibt es auf dem Spickzettel einen überzähligen Punkt: Hiob glaubt an seine Unschuld.

Da stimmt etwas noch nicht, meint ein bedächtiger Schüler beim Anblick der Tafel: »Gerechtigkeit für Hiob« steht dort als 2. Punkt? Aber Hiob wird doch *ungerecht* behandelt! Ja, bei uns – hätte Hiob bei uns gelebt, wäre sein Unglück gerecht gewesen. Für einen Moment sieht der Lehrer den Abgrund der Hiobproblematik aufgerissen: »Damit ist der Nerv der Dinge getroffen!« und »Man kann's nicht erklären!« sagt er. Ich denke, Uli, das sollte heißen: Was bei Gott gerecht ist, ist menschlich nicht nachzurechnen. Hast Du in diesem Augenblick um den Aufbau Deiner Stunde gefürchtet? Du hast dann an der Tafel den Spickzettel geändert. »*Ungerechtigkeit* für Hiob« stand jetzt da.

Der zweite Eindruck zusammengefasst: Durch den Unterricht *vor* Deiner Erkrankung sind Deine SchülerInnen in die Lage versetzt worden, sich die Gestalt des Hiob wieder vor Augen zu stellen und sich an ihr in lebendige Auseinandersetzungen verwickeln zu lassen, in denen die Fragen nach Gott, der Gerechtigkeit und dem Leiden artikuliert und durch-

lebt werden können. Das klingt vielleicht ein bisschen gestelzt nach Lehrplanddeutsch, meint aber ein religionspädagogisches Zusammentreffen von schulischem Lernen, elementarem theologischen Fragen und christlichem Umgehen mit sich selbst. Wenn Unterricht über Wochen zurück derart lebendig bleibt, möchte ich von »Nachhaltigkeit« sprechen. Religiöses Lernen lebt davon, dass seine Inhalte wieder und wieder durchgekaut werden ...

Und *drittens*: Ich sehe körperliche Bewegung in der Stunde. SchülerInnen kommen (auf einen Wink von Dir) an die Tafel, drehen sich ihren Mitschülern zu und lesen nach einer Stillarbeit selbst verfasste Sätze vor. Zwei Jungen habe ich vor Augen. Beide stehen sie etwas verloren, wenn nicht gar geniert da vorne. Was der eine vorliest, kann ich akustisch nicht verstehen; es rattert in großer Geschwindigkeit vor sich hin. Der letzte Satz ist noch nicht beendet, da sitzt der junge Mann bereits wieder erleichtert an seinem Platz. Der andere rührt mich; er steht in seiner körperlichen Größe schlaksig da und weiß nicht wohin mit seiner Gestalt. Aber er liest seinen Text verständlich vor, ist auch ein wenig stolz auf ihn.

Vorlesen will gelernt sein. Und um es zu lernen, braucht es Übung. Das wichtigste ist das Ausprobieren. Also schaffst Du Gelegenheiten zu solchen Auftritten. Du korrigierst kaum einmal. Die Pubertät braucht Schonung; zugleich aber auch Herausforderung. Es wird sich dann über kurz oder lang das meiste schon auswachsen.

Auch hier wieder die Bedeutung dessen, was im Unterricht *nicht* planmäßig getan oder gesagt wird. Ein offener Prozess hat ein Überschießendes, in dem mehr zum Austrag kommt, als in Zielen zum Ausdruck gebracht wird. Der Lehrer, der sich mit seinen SchülerInnen auf offene Prozesse einlässt, setzt darauf, dass sich dabei zwischen Menschen und Dingen Beziehungen anbahnen, die den Beteiligten nur zum kleinsten Teil bewusst werden. Mit einem andern Wort ausgedrückt: So ist Leben.

Dieses Mehr, was macht es aus? Liberale bemühen hier die »Persönlichkeit« des Lehrenden. Vielleicht passt für den Religionsunterricht das altmodische Wort »Seele« besser? Ich will Dich gern direkt fragen: Du »entwickelst« Deine SchülerInnen nicht nach Plan und Absicht. Sag, Du magst Deine Schüler und Schülerinnen – und dadurch kommt was rüber, was nie und nimmermehr »erzielt« werden kann, stimmst?

2 Die Strukturierung der Stunde

In den geschilderten Ersteindrücken spiegelt sich je auf eigene Weise das Ganze. Ich will es aber auch in seiner organisierten Struktur sichtbar machen. Die Stunde – auch die anderen Stunden, die ich von Dir gesehen habe – sind in klar voneinander abgehobene und aufeinander aufbauende Phasen gegliedert, deren Anfänge für Schüler gut nachvollziehbar jeweils neu inszeniert werden. Die planmäßig organisierte Abfolge von Arbeitsschritten macht bei Dir Schulunterricht aus.

Die Stundeneröffnung und der Einstieg im engeren Sinn sind schon referiert: der Steckbrief. Die anschließende Phase stellt zwei an die Tafel geschriebene Sätze einander gegenüber: Beide Sätze sind auf die Situationen, in denen sie gesprochen werden könnten, und auf die Stimmungen, die sie mit sich führen, abzuhören.

TA 1 Er klagt ihm sein Leid

TA 2 Er klagt ihn an

Wieder sind Stichworte gefragt, diesmal je drei an der Zahl: Zu *Leid klagen*: »sich offenbaren«; »es gibt einen, der zuhört«; »er betet zu Gott« (»ich klage Dir mein Leid ...«), ein Schüler präzisiert: »Ein Hilferuf«.

Zu *Anklagen* insistierst Du auf wörtlicher Rede: »Er gibt ihm die Schuld für sein Leiden« = »Du bist es gewesen!«; »Verantwortung wird abgeschoben« = »ich bin dafür nicht verantwortlich«; als drittes Stichwort wird die Beweisführung vor Gericht herausgearbeitet.

»Ihm« und »ihn« wird jetzt an der Tafel gelöscht. Im Kontext einer Hiob-Einheit liegt es nahe, die Pronomina durch »Gott« zu ersetzen. Eine Schülerin trägt's ein. Stille! »Was verändert sich?« 1) »Jetzt ist einer da, der auf den Hilferuf hört!« 2) »Er wird angeklagt, weil er der Verursacher des Leids ist.« »Gott das Leid klagen« ist geradezu harmlos gegenüber der Anklage gegen Gott.

Es folgt paarweise Stillearbeit (für etwa 10 Minuten): Formuliert vor Gericht die Anklage des Staatsanwalts gegen Gott, schriftlich: »Ich, Hiob, klage Gott an ...«

»... da er mir Leid zugefügt hat. Aufgrund dieser Tatsache verlor ich Haus und Hof sowie alles, was mein Eigen war, die Gunst meiner Frau, die Nähe meiner Familie und den täglichen und lebenswichtigen Ertrag meiner Felder und Tiere. Diese brutale, radikale und herzlose Tat kann und wird nicht als Akt der Nächstenliebe toleriert oder geduldet, seine Gewalt muss bestraft werden« – eine der an der Tafel vorgelesenen Anklagen.

Einige Schülerinnen haben den Auftrag produktiv missverstanden. Sie haben die Anklage nicht vor Gericht begründet, sondern gegen Gott vorgebracht:

O Gott! Was habe ich getan? Warum bestrafst du mich so? Warum? Warum? ... Ich habe noch an dich geglaubt. Und du? Du hast mich im Stich gelassen! Oh Gott, warum hast du mich verlassen?

Du konntest es nicht lassen, Uli, nachzufragen, ob dieses »Warum hast du mich verlassen?« sonst irgendwo vorkomme. Ein kleiner Steppke antwortete fast gelangweilt; »Markus, Kapitel 15« Da sage noch einer was gegen den Konfirmandenunterricht!

III Die Antwort

Lieber Christoph, ein theologisch folgenreicher Ratschlag aus dem vergangenen Jahrhundert befindet, man solle immer beim Anfang anfangen. Ich hoffe, dieses Verfahren kann nun, in der gebührenden methodischen Brechung mithelfen, analytisch und synthetisch bei der Beantwortung der Frage »Was ist guter Religionsunterricht?« ein Stück weiterzukommen. Immerhin bietet es die Möglichkeit, unangestrengt einige Deiner Eindrücke aus der Unterrichtsstunde noch einmal zu bedenken.

1 Der Anfang, oder: Personen, Seele und Sache im Religionsunterricht

Deine Beobachtungen zum Anfang der Stunde verdichten sich in der zu diskutierenden These: »Was im Religionsunterricht gesagt wird, lässt das Wichtigste ungesagt, das im Gesagten mitklingt«. Es ist zu fragen, wie das im konkreten Falle gemeint ist. Als ich mich entschlossen hatte, kurz, sachlich, aber nicht neutralisierend kühl über meine Krankheit zu sprechen, ging es zunächst darum, zu erklären, warum ich so lange weg war. Wenn das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden grundsätzlich von wechselseitigem Respekt geprägt sein soll, dann müssen solche Situationen selbstverständlich sein. Insofern bleibt hoffentlich das Wichtigste nicht immer ungesagt.

Überdies: Wollten wir ausschließlich davon ausgehen, dann setzten wir als Lehrende uns der Gefahr aus, Religion und Raunen vollständig gleichzusetzen. Wohlgemerkt: Die intendierte respektvolle Sachlichkeit meines Stundenanfangs rechnete durchaus mit der Möglichkeit der »überschießenden« Interpretation oder Reaktion durch die SchülerInnen. Wie diese Möglichkeit in der konkreten Situation von den SchülerInnen wahrgenommen wurde, kann ich aber nicht abschließend bewerten. Es wäre der Tod im Topfe, wenn auf solche Reaktionen quasi stimmungs-technisch zugearbeitet würde. Es wird vielleicht im Furor wechselnder methodischer (und auch religionspädagogischer) Moden im (Religions)unterricht oft übersehen: Unterricht kann die Menschen gerade dann stärken, wenn die *Sachen* (Situationen, Umstände, Strukturen, individuelle und kollektive Herkünfte und Stimmungen) möglichst unaufgeregt, unspektakulär und auf Augenhöhe geklärt werden. Dies verbindet sich im konkreten Falle durchaus mit der Herkünftigkeit eines endlichen und zerbrechlichen Menschen von der Gnade Gottes. Würde aber methodenversessen versucht, die *Kontingenz* entsprechender Erfahrungsmöglichkeiten im Religionsunterricht auszuschalten, und sei es auch durch die Aufspreizung der neuerdings auch religionspädagogisch wieder beliebter werdenden »Persönlichkeit« des Lehrenden, dann entsteht m.E. so etwas wie didaktischer Kitsch.

Dann glänzt, glitzert und raschelt das Gewand des Religionsunterrichts (und sei es im phänomenologisch gewirkten Stoff!), aber es ist nicht alltagstauglich; wirklich bewegen kann sich darin niemand. Didaktischer

Kitsch verkauft die Seele des (Religions)unterrichts an eine religionspädagogische oder didaktische Schule, Richtung, Propädeutik oder (bisweilen gar ministeriell verfügte) Methode zugunsten einer monochromen Präsentation oder Herstellung von vermeintlich flächendeckend definierbaren Erfahrungen, Standards oder Kompetenzen. Guter Religionsunterricht entsagt solchem Kitsch, bleibt in seiner Authentizität variabel, ohne dass er zu einer Art autistischen Monade verkommen muss. Hier gilt in Ergänzung eines Satzes von da Vinci: Sei bereit, jederzeit von jedermann (sogar von Bildungsplanreformen!) zu lernen – um mit Deinen Schülerinnen und Schülern jenen Unterricht machen zu können, der Dir konkret weiterführend erscheint. Diese pädagogisch und theologisch auszubildende Urteilskraft muss geschult werden – ein ganzes Berufsleben lang. Sie gründet in dem, was wir selbst von der christlichen Religion verstanden haben und immer neu verstehen, »mit Herzen, Mund und Händen.«

2 Spicken, Nachfragen und Schreiben und die Angst des Religionslehrers vor der (Ver)wandlung der Stunde

Insgesamt gehe ich mit Dir überein, dass sich guter Religionsunterricht im Spannungsfeld zwischen konzentrierter Aufmerksamkeit für die Situation und sorgfältiger Planung bewegen muss. Die Planungsschritte müssen dabei »einfach« (chick ausgedrückt: »elementarisiert«) sein – und selbst dann kann man Angst um seinen Stundenaufbau bekommen! Du hast mit Recht eine Phase im Unterricht erwähnt, als ein »bedächtiger« (in anderen Stunden übrigens sehr »verschlafener« Schüler) eine kritische Anfrage zu unserem Hiob-Spickzettel stellte. »Hiob wird doch nicht gerecht, sondern ungerecht behandelt.«

Du konstatierst theologisch mit Recht, dass ich die Hiobproblematik aufgerissen sah, und fragst didaktisch orientiert nach: »Hast Du in diesem Augenblick um den Aufbau Deiner Stunde gefürchtet?« Hier kann ich nur antworten: Ja. Ich höre in Deiner Frage noch einen Appell: Warum bist Du nicht trotzdem in Richtung dieser Abgründigkeit weitergegangen? Ist hier nicht eine Chance vertan worden, die Theodizeeproblematik, die für Jugendliche ja nicht zu klein ist, zu bedenken und zu besprechen?

Hier kann ich im Nach-Denken folgendes antworten: Es war mir in diesem Augenblick wichtig, den SchülerInnen die intendierte und dann auch ganz gut realisierte Betrachtung einer Grundspannung »Klagen zu Gott – »Gott Anklagen« nicht zugunsten einer Theodizeedebatte (Gerechtigkeit / Ungerechtigkeit) Gottes vorzuenthalten. Theodizeediskurse können (gerade in 9. Klassen) zu einer (subjektiv durchaus aufregenden!) Spezialangelegenheit zwischen Lehrenden und *einigen* SchülerInnen werden. Die Gestaltungsarbeit an der harschen Anklage Gottes war aber für viele eine Herausforderung, die mehr als nur die Theodizeefrage implizierte. Die Ergebnisse zeigen, dass die Mehrzahl sich wirklich an der Sache und mit ihren sprachlichen Mitteln betätigt haben.

Hier habe ich also wirklich mit Plan und Absicht an meinem Konzept festgehalten, weil ich überzeugt war, dass meine Schülerinnen und Schüler sich sprachlich gestaltend und wahrnehmend an den durchaus theodizeeträchtigen »Anklagen gegen Gott« im Buch Hiob versuchen sollten. Wie überrascht sie dann von Hiobs harten Worten waren, zeigte sich sogar im m.E. etwas gedrängten Schluss der Stunde; Hiobs biblische Anklagen wurden am Ende ja den Entwürfen der Schülerinnen und Schülern gegenübergestellt.

Dr. Ulrich Löffler ist Pfarrer und Religionslehrer am Helmholtz-Gymnasium in Heidelberg.

»Wenn man die Geschichte liest, dann kriegt man Mut ...«

Über Trauer, Erinnerung und Hoffnung in der Grundschule nachdenken

1 Große theologische Themen im Unterricht wahrnehmen und aufgreifen

In der Forschungswerkstatt »Theologische Gespräche mit Kindern«¹ an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe gehen wir der Frage nach, wie Religionsunterricht unter kontinuierlichem Einbezug theologischer Gespräche prozessorientiert gestaltet werden kann. Das bedeutet, dass eine besondere Aufmerksamkeit auf die Aufgabe gerichtet ist, zu erkennen, welche theologischen Fragestellungen die Schüler/innen explizit und implizit in den Unterricht einbringen und wie diese Fragestellungen im Unterricht aufgegriffen bzw. so bearbeitet werden können, dass sie die Schüler/innen in ihren theologischen Deutungen weiterbringen.

Die Erfahrung aus bislang drei Jahren Forschungswerkstatt zeigen, dass Grundschüler/innen etliche theologische Fragen bewegen. Meist werden diese nicht explizit als Themenwunsch von den Kindern formuliert, sondern sie werden in Form von Rückfragen und Zwischenbemerkungen beiläufig in den Unterricht eingeflochten. Hier ist die Wahrnehmungskompetenz der Lehrkräfte gefragt. Auf die Wahrnehmung theologischer Fragen aufbauend kann ein Unterricht konzipiert werden, der an die Vorerfahrungen und sowie das Vorwissen der Kinder anknüpft.

Wichtig ist es uns, bei der Bearbeitung großer theologischer Themen zwei Aspekte zu berücksichtigen. (1) Zum einen soll es um den Erwerb vernetzten Wissens gehen. Die Angebote, die eröffnet werden, sollen so gestaltet sein, dass den Schüler/innen eine selbstständige Aneignung und eine Verknüpfung mit ihrem bisherigen Wissensstand zum Thema ermöglicht wird. Denn nur auf diese Weise kann letztlich nachhaltig gelernt werden. (2) Zum anderen soll den Schüler/innen durch die Beschäftigung mit der Thematik eine ermutigende Lebensperspektive eröffnet werden. Es geht also in theologischen Gesprächen immer auch um den Erwerb religiöser Kompetenz als Fähigkeit, Erfahrungen des

1 Die Forschungswerkstatt »Theologische Gespräche mit Kindern« habe ich im Zuge meines Habilitationsprojektes an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe in Kooperation mit der Schillerschule (GHWS) in Ettlingen etabliert. Hier arbeite ich mit einer wechselnden Gruppe von Studierenden an wichtigen Forschungsfragen zu theologischen Gesprächen mit Kindern. Wichtige Ergebnisse unserer Forschungsarbeit sind in meiner Habilitationsschrift niedergelegt (i.E.).

eigenen Lebens religiös deuten zu können und sich in der Gestaltung des eigenen Lebens auf diese Deutungen beziehen zu können. Ein theologisches Gespräch kann letztlich nie nur ein Austausch oder eine Aneignung von »Wissen« sein, sondern ist auch ein individueller Weg der Lebensvergewisserung. Es entspricht dem Charakter unentscheidbarer Fragen², dass sich die Umsetzung dieses Leitgedankens seitens der Schüler/innen der Operationalisierung entzieht.

2 Der Umgang mit Tod, Trauer, Erinnerung und Hoffnung im Religionsunterricht der Grundschule

Welche Bedeutung diese Lebensvergewisserung im Religionsunterricht haben kann, kann gut am Umgang mit dem Thema »Tod und Leben« deutlich gemacht werden. Der Tod ängstigt, er kommt nicht selten plötzlich und wirft Angehörige in ein Tal der Trauer. Doch der Tod gehört zum Leben. Niemand kann sich davon ausschließen. Wie gehen Kinder mit dieser Thematik um? Wie kann ein Unterricht gestaltet werden, der nicht ängstigt, sondern Hoffnung weckt?

Ich folge Martina Plieth³, wenn ich fordere, die Thematik nicht nur dann im Unterricht aufzugreifen, wenn sie durch ein einschneidendes Ereignis im Umfeld eines Schülers oder einer Schülerin herausgefordert wird⁴. Vielmehr ist der Umgang mit Tod und Leben als kontinuierliche Entwicklungsaufgabe zu sehen, die »grenzüberschreitendes Hoffen«⁵ bei Kindern anregen soll. In der Forschungswerkstatt theologische Gespräche mit Kindern haben wir die Erfahrung gesammelt, dass das Interesse und der Gesprächsbedarf von Seiten der Kinder sehr hoch ist, möglicherweise auch deshalb, weil die Thematik in der Regel im Umfeld der Kinder eher tabuisiert wird.

Die im Folgenden beschriebenen Unterrichtsstunden wurden in Kooperation mit der Studierenden Andrea Nigmann⁶ in einem 3. Schuljahr durchgeführt. Sie sollten dazu dienen, herauszuarbeiten, welche Schwer-

2 Zur Differenzierung zwischen »entscheidbaren Fragen« und »prinzipiell unentscheidbaren Fragen«, siehe H. v. Foerster, Wissen und Gewissen. Versuch einer Brücke. Hg. von S. J. Schmidt, Frankfurt a.M. 1993, 350–352.

3 Vgl. M. Plieth, Kind und Tod. Zum Umgang mit kindlichen Schreckensvorstellungen und Hoffnungsbildern, Neukirchen-Vluyn 2001.

4 In solchen Situationen ist das Aufgreifen der Thematik allerdings äußerst dringlich. Die Umsetzung im Unterricht unterscheidet sich dann von der im Fließtext des Beitrags Beschriebenen, da das Kind mit seiner Trauer und seinen spezifischen Bedürfnissen im Mittelpunkt steht. Vgl. die Grundsätze der »Charta für trauernde Kinder«, in: C. Paul, Neue Wege in der Trauer- und Sterbebegleitung, Gütersloh 2001, 47–50.

5 Plieth, Kind, X.

6 Ich danke Andrea Nigmann für die produktive Zusammenarbeit.

punkte Kinder, die im Theologisieren geübt sind⁷, selbst innerhalb der Thematik setzen. Diese Schwerpunkte sollten dann in einem prozessorientiert gestalteten Unterricht aufgegriffen und weitergeführt werden. Die Klasse zeigte in den Wochen vor unserem Unterrichtsvorhaben eine besondere Sensibilität hinsichtlich des Themas⁸.

1. Ein Bilderbuch als Gesprächsanlass

Als Gesprächsanlass sollte eine Bilderbuchgeschichte gewählt werden, um die Thematik zunächst nicht aus Sicht der Kinder der Klasse zu präsentieren, sondern aus der Sicht der Hauptfiguren des Buches. Indem sich die Kinder in die Situation der Bilderbuchfiguren hineinversetzen, können sie auf der Ebene der Bilderbuchgeschichte argumentieren; dies bietet die Möglichkeit einer »probeweisen« Auseinandersetzung mit der Frage nach dem Tod, welche einen Schutz vor zu viel Nähe wahrt. Dennoch können implizit oder explizit die eigenen Ängste und Hoffnungen zur Sprache gebracht werden⁹.

Die Wahl fiel auf das Bilderbuch »Pele und das neue Leben«¹⁰. Es erzählt einfühlsam von der Freundschaft zwischen den Kindern Tomo und Pele, von ihren gemeinsamen Erlebnissen und ihren Spielen. Als Tomo an einer schweren Krankheit stirbt, ist Pele tief traurig. Zusammen mit seinen eigenen und Tomos Eltern denkt Pele über Tod und Leben nach. In Anlehnung an das biblische Bild des Samenkorns, das in die Erde fällt und sterben muss, um zu neuem Leben zu gelangen (vgl. 1. Kor 15,36–38.42–44), wird über das neue Leben bei Gott gesprochen. Peles Trauer ist damit gewiss nicht weggewischt, aber er hat eine neue Perspektive gewonnen, die ihm Hoffnung schenkt.

7 Zu den konkreten Voraussetzungen dieser Klasse ist zu sagen, dass in den vergangenen Schuljahren keine ausgearbeitete Unterrichtseinheit zu dieser Thematik bearbeitet wurde. Jedoch bringt es das Theologisieren mit sich, dass das Thema »Tod und Leben« immer wieder einmal angeschnitten wird. Das Ostergeschehen als Grund der christlichen Auferstehungshoffnung zählt zum Grundwissen der Kinder.

8 Im Rahmen der Bearbeitung der Unterrichtseinheit zu Mose, die von Sterben und Tod an verschiedenen Stellen und aus unterschiedlichen Perspektiven handelt, zeigten die Kinder diesen Gesprächsbedarf. Dieser Bezug, den die Kinder hier geschaffen haben, wird in Unterrichtshilfen m.W. nicht aufgegriffen.

9 Vgl. P. Freudenberger-Lötz, Religiöse Bildung in der neuen Schuleingangsstufe. Religionspädagogische und grundschulpädagogische Perspektiven, Stuttgart 2003, 318.

10 R. Schindler / H. Heyduck-Huth, Pele und das neue Leben. Eine Geschichte von Tod und Leben. Lahr ¹¹2002. Dieser »Bilderbuchklassiker« (Erstauflage 1981) ist m.E. nach wie vor dann sehr geeignet, wenn ein Buch gewählt werden soll, das die christliche Auferstehungshoffnung thematisiert. Unterrichtserfahrungen aus mehreren Klassen bestätigen nicht die Befürchtung, die mir auf Fortbildungsveranstaltungen des Öfteren begegnet, der hier thematisierte Tod eines Kindes wirke besonders bedrohlich und ängstigend auf Grundschüler/innen.

Folgende Aspekte waren bei der Konzeption des Unterrichts wichtig:

1. Um die Frage beantworten zu können, wie Kinder, die im Theologisieren geübt sind, mit dieser Thematik umgehen und welche Perspektiven sie einbringen, war es wichtig, ein Gespräch an einer Stelle der Bilderbuchgeschichte anzustoßen, an der die christliche Auferstehungshoffnung noch nicht explizit eingebracht wurde¹¹. Aus diesem Grund sollte eine erste Gesprächspassage auf der Grundlage der Frage Peles gestaltet werden, die er an seine Mutter richtet: »Mutter, wie ist das, wenn man tot ist?«
2. Aus dem einführenden Gespräch sollte sich die zweite Aufgabenstellung ergeben, die das Malen der individuellen Vorstellungen beinhaltete. Um tiefere Einblicke in die Gedankenwelt der Kinder zu erhalten, sollten sowohl der Prozess der Bildgestaltung verfolgt werden als auch ein Austausch der Kinder über ihre Gestaltungsarbeiten stattfinden.
3. Die von den Kindern in den Gesprächen und Gestaltungsarbeiten eingebrachten Perspektiven sollten aufgegriffen und weitergeführt werden. Sie sollten in Beziehung gesetzt werden zur christlichen Auferstehungshoffnung, die das Bilderbuch in kindgemäßer Form anbietet.
4. Abschließend sollte eine Meta-Reflexion zur Bewertung der Lernerfahrungen angestoßen werden.

Unterrichtserfahrungen

Die Kinder konnten sich gut in die Geschichte einfühlen. Um so betroffener waren sie vom plötzlichen Tod Peles. Dieser bewirkte in ihnen allerdings keine Sprachlosigkeit, sondern regte eine Vielzahl von Gedanken an. Im Folgenden wird ein kurzer Ausschnitt der ersten Gesprächssequenz vorgestellt und kommentiert.

L	Mutter, wie ist es, wenn man tot ist? Die Frage möchte ich euch jetzt erst mal weitergeben. Also stellt euch vor, der Pele, der fragt euch: »Wie ist es wenn man tot ist?« Was würdet ihr ihm sagen?
Alexander	Erst mal, dass es uns leid tut, dass jetzt der Freund von ihm gestorben ist, aber auch, dass jetzt, z.B. zur Aufheiterung, dass jetzt der Tomo [...] im Himmel ein neues Leben anfängt.
Tim	Der Tomo ist ja gestorben. Und vielleicht ist er dann wieder auferstanden, wie Jesus und hat dann bei Gott gelebt.
Tobias	Vielleicht ist er auch jetzt /oder hat er dann oben ein neues Leben bei Gott und vielleicht ist der Tomo, wie heißt der, Tomo? [L: Tomo] ist der Tomo vielleicht auch immer in Peer oder wie heißt er? Pele? [L: Der Pele] Pele immer bei ihm, dass er nicht so traurig ist.

¹¹ Die Kinder sind zwar mit der Auferstehungshoffnung vertraut, dennoch ist es wichtig, diese nicht vorzugeben, sondern zu beobachten, wie die Kinder an die Thematik herangehen.

L	Mhm. Du hast gesagt, er ist immer bei ihm. Und wie ist er immer bei ihm?
Tobias	Als Freund.
L	Und kann man den dann sehen, oder wie ist der dann?
Tobias	Ne, aber der Pele hat ihn in seinem Herzen.
L	Mhm [<i>erstaunt, würdigend</i>] Johanna
Johanna	Der Tomo, der ist ja jetzt im Himmel. Aber der Pele, der kann ihn ja immer noch sehen – als Freund, wenn er jetzt ein Bild hat, wo er das Blumenbeet hat, das hat er ja mit Tomo zusammen gemacht. Da kann er ihn immer noch sehen, nämlich im Blumenbeet.
Alexander	[...] Pele wird ihn auch nicht so schnell vergessen, weil das war ja eigentlich sein allerbesten Freund und er wird halt immer in Gedanken jetzt seine Stimme hören. Ähm, wenn er sich daran erinnert, wie sie gespielt haben mit dem Ball in die Luft werfen, dann hört er vielleicht in Gedanken die Stimme. Dann weiß er auch: Ah, der Tomo ist jetzt bei mir, obwohl er jetzt tot ist.

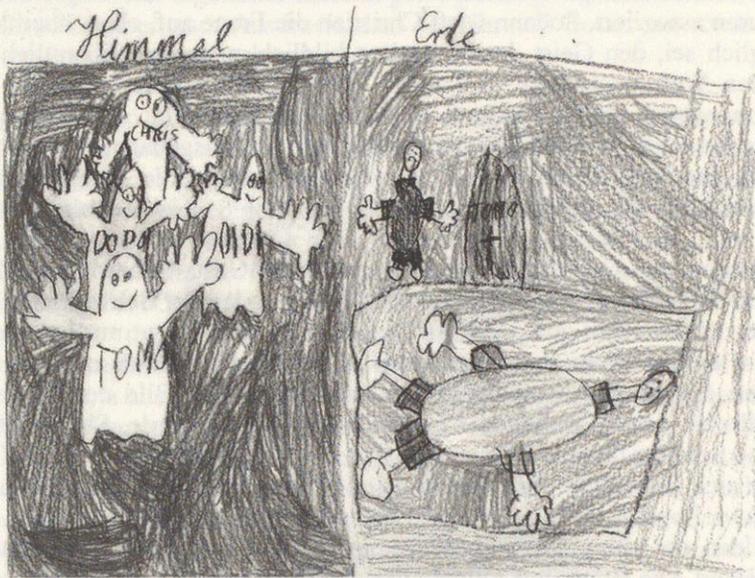
Dieser kurze Gesprächsauszug macht deutlich, wie sehr die Kinder die tiefe Freundschaft der beiden Jungen wahrgenommen haben. Hier können sie vermutlich unmittelbar an eigene Erfahrungen gelungener Freundschaftsbeziehungen anknüpfen. Vor diesem Hintergrund ist es bedeutsam, dass gleich die erste Wortmeldung das Mitgefühl der Kinder zum Ausdruck bringt und darauf ausgerichtet ist, Pele etwas Freundliches zu sagen. Die Gesprächssequenz ist weiter dadurch gekennzeichnet, dass die Kinder ihre Hoffnung auf ein Leben nach dem Tod bei Gott ansprechen, welche Tim mit der Auferstehung Jesu in Verbindung bringt. Besonders wichtig scheint es den Schüler/innen zu sein, Möglichkeiten zu entdecken, wie die Freundschaftsbeziehung über den Tod hinaus aufrecht erhalten werden kann. Dabei spielen Erinnerungen an gemeinsame Erlebnisse eine wichtige Rolle.

In den Sequenzen, die dem oben abgedruckten Transkript folgen, wird weiter thematisiert, wie man sich die Gestalt des toten Tomo nun näher vorstellen könne. Die Kinder heben hervor, dass im Tod eine Trennung von Körper und Seele erfolge und der Mensch nun als Geist lebe¹². So betont Johanna: »Eigentlich ist ja nicht der ganze Tomo im Himmel, eigentlich nur seine Seele«, und Leo ergänzt: der Körper sei »immer

12 Die »Seele« wurde von den Kindern als das umschrieben, was die Person in ihrem Wesen ausmacht. Sie wurde mit dem Herzen verglichen. In den Unterrichtsgesprächen wurde zudem deutlich, dass die Kinder die Vorstellung von Seelenwanderung und Wiedergeburt ansatzweise, aber recht verzerrt, kannten. Diese Vorstellungen konnten aufgearbeitet und mit der christlichen Auferstehungshoffnung verglichen werden. In diesem Zusammenhang wurde besonders deutlich, wie wichtig grundlegendes vernetztes Wissen bei der Ordnung der Vorstellungen ist.

noch auf der Erde, vielleicht unter der Erde vergraben oder immer noch in seinem [Peles] Zimmer.« Entgegen der gängigen entwicklungspsychologischen Auffassung¹³ haben die Kinder dieser Klasse offenbar keine Schwierigkeiten damit, die Gleichzeitigkeit eines neuen Lebens nach dem Tod und des Begrabenwerdens gedanklich zu fassen¹⁴.

Dies macht auch Christians Gestaltungsarbeit deutlich, die einen interessanten Einblick in die Gedankenwelt eines 8jährigen Kindes gibt:



Christian teilt das Bild in zwei Hälften, die nebeneinander angeordnet sind. Links ist der Himmel zu sehen, in dem die Verstorbenen als Geist leben. Interessant ist, dass Christian als Gestaltungsversuch des Begriffes »Geist« offenbar die aus seiner Lebenswelt (Comics, Filme etc.) bekannten »Geister« einbezieht, die er mit freundlichem Gesichtsausdruck malt. Interessant ist ferner, dass er auf die Geister neben zwei Phantasiennamen und dem Namen »Tomo« seinen eigenen Namen schreibt. Der

13 Martina Plieth hebt zwar hervor, dass »die Vorstellungen vom Tod beim Kind [...] so unterschiedlich wie Kinder selbst« (Plieth, Kind, 38) seien und besonders von Erfahrungen im persönlichen Umfeld abhängen, dennoch sieht sie den Gedanken, im Tod komme es zu einer Trennung von Leib und Seele, erst mit dem Übergang in die weiterführenden Schulen als »vorstellbar« (Plieth, Kind, 45) an. Hilfreiche Orientierungen zur Entwicklung der Todesvorstellung beim Kind bietet der Aufsatz von E. Schwarz, Zur Entwicklung des kindlichen Sterblichkeitswissens. In: Loccumer Pelikan, 4/2003, 197–202.

14 Weitere Beispiele aus der Forschungswerkstatt legen die Hypothese nahe, dass der kontinuierliche Einbezug des Theologisierens zu einem höheren bereichsspezifischen Wissen und Vorstellungsvermögen führt.

Hintergrund dieser Seite ist ganz in »blau« gehalten. Auf der rechten Seite des Bildes sieht man nun den Körper des toten Tomo mit traurigem Gesichtsausdruck im Grab liegen, neben dem Grab steht der trauernde Pele. Auf dem Grabstein ist über einem Kreuz der Name »Tomo« geschrieben. Der Hintergrund dieser Seite ist ganz in braun gehalten.

Christian betont bei der Erläuterung seines Bildes dezidiert die Gleichzeitigkeit dieser beiden Seiten. Auf eine Rückfrage bezüglich der Gestalt der »Geister« (»Wie bist du darauf gekommen, dass sie so aussehen?«) gibt Christian in der Tat an, mit »Geist« würden in der Regel solche Figuren assoziiert. Sodann wirft Christian die Frage auf, ob es überhaupt möglich sei, den Geist des Menschen bildlich zu fassen. Eigentlich sei Gottes Welt unsichtbar. Als seine Mitschüler Christians Namen auf einem »Geist« bemerken und Christian etwas erstaunt darauf ansprechen, betont er, er habe sich die Namen »einfach ausgedacht« (Dodo und Didi), und da er denke, dass er auch bei Gott sein werde, habe er seinen Namen noch dazugeschrieben.

Insgesamt stand allerdings die Frage nach der »Gestalt« des neuen Menschen bei Gott nicht im Vordergrund. Vielmehr lag der Schwerpunkt der Unterrichtsstunden auf der Hoffnung, dass Gott alles gut mache – auch wenn es aus Sicht der Trauernden so nicht wahrgenommen werden könne. So bringt Alexandra beispielsweise in ihrem Bild deutlich zum Ausdruck, dass Gott Tomo freundlich empfangen werde. Sie erläutert, Tomo sehe in diesem Moment noch nicht so glücklich aus, doch Gott gebe sich alle Mühe, ihm den schönen Himmel zu zeigen. Hier sei alles noch viel bunter als auf der Erde. Beispielsweise sei links ein Baum abgebildet, der bunte Blätter besitze; einen Ast des Baumes halte Gott in der Hand. Die Briefe mit Flügeln und die Flügel, die Tomo an sich trägt, sollen deutlich machen, dass die Verstorbenen immer in Gedanken bei den Trauernden sein können. Auch Alexandra äußert auf Rückfrage, dass man sich eigentlich nicht vorstellen könne, wie ein Leben bei Gott aussehe. »Ich stelle mir halt vor, was ich mir wünschen würde und wie es sein könnte.«



Auf der Grundlage der Bilder, die hier exemplarisch ausgewählt wurden, kann zunächst anschaulich werden, dass Bild und Deutung des Kindes unbedingt zusammengehören. Vor der Interpretation eines Bildes aus Sicht der Lehrkraft sollte also immer das Kind zu Wort kommen¹⁵. Wichtig ist es ferner, Kinder auf der Meta-Ebene mit ihren Bildern zu konfrontieren. Sowohl Christian als auch Alexandra sind ihren eigenen Angaben zufolge nicht der Auffassung, im Himmel sähe es so aus wie auf ihrem Bild. Sie sind vielmehr von der Vorläufigkeit und Unvollkommenheit ihrer eigenen Darstellungen überzeugt – gleichwohl bringen sie ihren Glauben zum Ausdruck, dass der Himmel Gottes mit etwas Positivem in Verbindung gebracht werden kann.

Betrachtet man die Ergebnisse, die die einführende Gesprächssequenz und die Gestaltungsarbeiten samt der Erläuterungen und der weiterführenden Gespräche ergeben haben, so wurden von den Kindern eine Fülle an Perspektiven eingebracht, die hier nicht alle dargestellt werden können. Herausgreifen möchte ich im Folgenden die Beobachtung, die sich aus der Auswertung der Videoaufzeichnungen ergab, dass eine gewisse Bündelung der Gedanken der Kinder entlang der Begriffe »Trauer«, »Erinnerung« und »Hoffnung« erfolgen konnte.

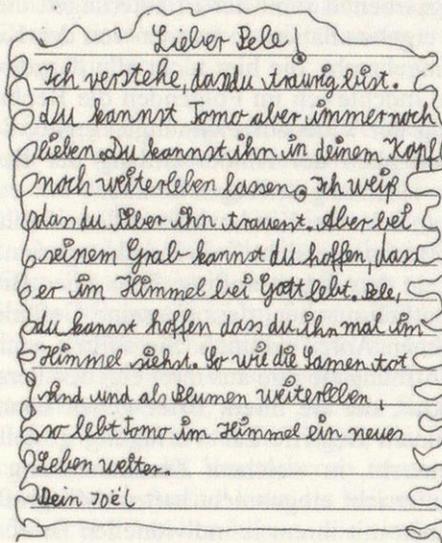
Um herauszufinden, wie die Kinder selbst diese Schlüsselbegriffe bewerten, die ja aus Beobachtersicht¹⁶ als Kernkategorien herausgearbeitet wurden, bekamen sie den Arbeitsauftrag, Pele einen Brief zu schreiben. Sie sollten ihm deutlich machen, dass sie seine Gefühle nachvollziehen können bzw. an ihnen Anteil nehmen. Sie sollten auch zum Ausdruck bringen, welche Hoffnung sie ihm aus ihrer eigenen Perspektive anbieten können. Als Struktur, die sie ihrem Brief geben können, wurden den Kindern die genannten Begriffe zur Verfügung gestellt, und es wurde ihnen deutlich gemacht, in welchem Zusammenhang sie selbst diese Begriffe in den Unterricht eingebracht hatten. Mit großem Eifer begannen die Schüler/innen mit ihrem je individuellen Brief. Zu diesem Zeitpunkt war längst klar geworden, dass hier eine Thematik bearbeitet

15 Leider werden Bilder von Kindern oft pauschal als konkret-anschaulich gewertet und möglicherweise als »naiv« bezeichnet, ohne die Frage geklärt zu haben, wie das Kind selbst sein Bild versteht. Wichtig ist in diesem Zusammenhang die Einsicht, dass entwicklungspsychologische Erkenntnisse durchaus Hilfen an die Hand geben, Deutungen der Kinder besser zu verstehen; man sollte aber davon absehen, Kinder im Vorfeld auf diese Deutungen festzulegen.

16 An dieser Stelle muss deutlich gemacht werden, dass die Beobachtungen der Lehrkraft immer Interpretationen beinhalten, weil jede Lehrkraft sich mit ihrer eigenen Perspektive und Erwartungshaltung in den Verstehensprozess gibt und vor diesem Hintergrund Schüleräußerungen deutet. Unabdingbar ist es darum, sich dieser eigenen Perspektiven bewusst zu werden. Sodann müsste es sich jede Lehrkraft zur Aufgabe machen, die Perspektive des Kindes besser verstehen zu wollen. Im Grunde begibt sich die Lehrkraft dem Kind gegenüber in einen hermeneutischen Zirkel, der von einem Vorverständnis ausgeht und zu immer neuem Verstehen führt.

wurde, die jede und jeden Einzelnen angeht. So lässt sich vermutlich das Engagement der Kinder beim Verfassen der Briefe erst richtig nachvollziehen.

Exemplarisch für die entstandene Vielfalt der Briefe seien die Arbeiten von Joël und Ricarda hier aufgeführt. Beiden Kindern ist die Endlichkeit des irdischen Lebens bewusst, und sie wissen um Peles tiefe Trauer. Sie fühlen sich in seine Situation ein und schenken ihm Hoffnung, dass Tomo bei Gott in einer »anderen Welt« lebt. Joël macht Pele deutlich, dass auch er dereinst in Gottes Welt leben wird. Dieses neue Leben wird von Joël durchaus sehr konkret vorgestellt. In einem Gespräch über seinen Brief betont Joël, dass er sich nicht wirklich denken könne, *wie* eine Begegnung in Gottes neuer Welt stattfinden werde. Dies verunsichere ihn aber nicht¹⁷.



17 Immer wieder nehmen die Kinder in ihrer Argumentation auf das Bilderbuch von L. Lionni, *Fisch ist Fisch*, Bezug (Weinheim/Basel 2004 – die deutsche Erstausgabe ist schon von 1972). Hier erzählt ein Frosch seinem Freund, dem Fisch, von der Welt »an Land«. Diese stellt sich der Fisch so vor, wie es seinen Erfahrungen als Fisch entspricht: Jedes Lebewesen hat Flossen und sieht »fischig« aus. Bezieht man die Einsicht in die Kontextgebundenheit von Vorstellungen auf menschliche Vorstellungen von Gottes Welt, so kann deutlich werden, dass wir nie die Wirklichkeit Gottes »fassen« können und wir uns darum der Vorläufigkeit unserer Bilder von einem Leben nach dem Tod bewusst sein sollten.

Lieber Pele!

Ich würde auch traurig sein! Denn du weißt, dass du es nicht ändern kannst. Tomo ist nun tot. Sei aber bitte nicht zu traurig, auch wenn es sehr schwer ist. Ich finde, du bist sehr sehr mutig. Es ist schön, dass du das Blumenbeet jetzt nicht im Stich lässt. Denn das Blumenbeet ist ja auch ein Teil von Tomo. Du hast noch viele Erinnerungen, zum Beispiel die Hoberschuhe und den Ball. Tomo hat jetzt keine Schmerzen mehr. Es ist in einer anderen Welt bei Gott. Es geht ihm gut! Du darfst deine Hoffnung nicht verlieren.



Von Ricarda



Fazit aus Sicht der Kinder

Der Umgang mit der Bilderbuchgeschichte und das Vertiefen der christlichen Auferstehungshoffnung¹⁸ gab den Schüler/innen Hilfen an die Hand, mit der Endlichkeit des Lebens umzugehen und eine eigene Hoffnungsperspektive zu entwickeln. »Wenn man die Geschichte liest, dann kriegt man Mut!«, so kommentiert Alexander überzeugt am Ende der Erarbeitung der Bilderbuchgeschichte. Die Schlüsselbegriffe »Trauer«, »Erinnerung« und »Hoffnung« wollen sich die Kinder als Leitkategorien einprägen, weil sie ihnen helfen können, der Thematik zu begegnen und verschiedene Dimensionen zu beleuchten. Weil sie die Gefühle Peles »miterleben« konnten (»Ich habe mich gefühlt wie Pele!«), hoffen sie,

18 Wie der Bezug zur christlichen Auferstehungshoffnung über das Buch hinaus geschaffen bzw. aktualisiert wurde, kann in diesem Beitrag aus Platzgründen nicht entfaltet werden. Ausgangspunkt war die Ostererfahrung der Auferstehung Jesu, die den Jüngern neuen Mut schenkte.

dass sie künftig in Situationen, in denen andere trauern, einfühlsamer handeln können. Für den eigenen Lebensweg wünschen sich die Kinder die Fähigkeit, an ihrer Hoffnung auch in schweren Zeiten festhalten zu können.

Ausblick

Hartmut Rupp stellt die These auf, dass das Theologisieren mit Kindern die Entwicklung religiöser Kompetenz unterstütze und insgesamt zur Lebensvergewisserung bei Kindern beitragen könne¹⁹. Die vorliegenden Erfahrungen untermauern diese These durch die Einblicke in das Denken der Kinder zum Thema »Tod und Leben«.

So möchte ich als ein wichtiges Fazit aus dem vorgestellten Unterricht die Ermutigung an Lehrkräfte aussprechen, sich mit Schüler/innen in theologischen Gesprächen zu üben. Dabei muss deutlich sein, dass hier ein wechselseitiger und längerer Entwicklungsprozess nötig ist, der allerdings für beide Seiten mit Gewinn einhergeht. Auf Schülerseite kann die Erfahrung der Wertschätzung und eine erhöhte Motivation aufgrund der Bearbeitung bedeutsamer Themen genannt werden, daneben die wachsende Diskursbereitschaft und -fähigkeit. Auf Seiten der Lehrkraft kann vertiefendes Verstehen theologischer Fragestellungen angestoßen werden, bessere Einblicke in das Denken von Kindern sowie die Chance, sich als Mit-Lernende im Unterrichtsgeschehen zu begreifen. Dieser Prozess kann zu einem neuen Verhältnis zwischen »Lehrenden« und »Lernenden« führen.

Hier anschließend, möchte ich als weiteres Fazit dezidiert für eine forschende Haltung plädieren, die eine Lehrkraft ihrem Unterricht gegenüber je neu einnehmen sollte. Denn nur, wenn sie wahrnehmen lernt, welche Erfahrungen, Fragen und Deutungen die Kinder einer konkreten Klasse einem Unterrichtsthema gegenüber mitbringen, kann sie an die Struktur kindlichen Denkens anknüpfen. Ein solches prozessorientiertes Vorgehen verlangt die Bereitschaft, sich auf Unvorhergesehenes und auf Überraschungen einzulassen. Wichtig wäre es darum, dass in der Lehrer/innenaus- und fortbildung vermehrt Hilfestellungen angeboten würden, die Mut machen, diese neuen Wege zu wagen. Der vorliegende Beitrag möchte in diesem Sinne als Anregung verstanden werden.

Petra Freudenberger-Lötz, Dr. habil., lehrt im Fach Ev. Theologie / Religionspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe.

19 Vgl. H. Rupp, Bildungsstandards und Kindertheologie. In: A.A. Bucher / G. Büttner / P. Freudenberger-Lötz / M. Schreiner, »Vielleicht hat Gott uns Kindern den Verstand gegeben«. Ergebnisse und Perspektiven der Kindertheologie. Jahrbuch für Kindertheologie, Band 5, Stuttgart 2006 (i.E.).

Religiöse Sensibilisierung durch Provokation des Fremden

Anstöße aus einem Unterrichtsprojekt

1 Anreize des Fremden: Begegnungen mit dem Buddhismus

Die folgende Protokollskizze zeigt, wie Schülerinnen und Schüler des 9. Schuljahrs eines niedersächsischen Gymnasiums im Religionsunterricht in das Thema »Buddhismus« eingeführt wurden:

Die Lehrerin bereitet das Thema systematisch vor: Rad des Lebens als zentrales Symbol; Stiftergestalt Siddharta/Buddha, Legende seiner Erleuchtung; vierfache Wahrheit und achtfacher Pfad; Entstehung und Ausbreitung des Buddhismus; Tod und Erlösungsvorstellung usw. Ist Buddhismus überhaupt eine Religion? Haben wir es mit einer Friedensethik zu tun? Begriffe und Inhalte sind für die Gymnasiasten weitgehend komplex. Mehr als bei anderen Themen und Religionen ist die Lerngruppe bereits zu Beginn daran interessiert zu erfahren, wie diese Religion funktioniert. Die Lehrerin geht den Fragen nach: Welche Verheißungen macht der Buddhismus? Wie werden die Menschen ihrer gewahr? Die Lerngruppe reagiert zunächst belustigt – einige karikieren das »Om!« –, aber zunehmend neugierig. Es stellt sich schnell heraus, dass insbesondere die religiöse Praxis die Jugendlichen berührt: Wie glauben Buddhisten überhaupt?

In diesem Unterricht begegnet eine Schulgruppe einer für sie fremden Religion. Bereits der Beginn dieser nachträglich angefertigten Verlaufsskizze legt eine Kommentierung nahe. Im Rahmen eines Zwiegesprächs über den Gesamtverlauf werden nachstehend nicht lediglich einige didaktische Details erörtert, vielmehr interessiert vorrangig die im Projekt erkennbare Intention des Vorhabens mit ihren Konsequenzen: *Förderung religiöser Sensibilität durch Impulse des Fremden.*

Roland Degen: Was zeigt die Anfangsphase dieser Protokollskizze? Zunächst schien es so, als würde die Lehrerin auf jene Chance verzichten, das Buddhismus-Thema aus der Lebenswelt der Jugendlichen zu entwickeln. Obwohl diese Religion in Deutschland weniger auffällig präsent ist als der Islam, kennen Jugendliche vielfach Informationen über buddhistische Zentren und den Dalai Lama, öffentliche Werbung für buddhistische Spiritualität, »Bewusstseinsweiterung« u.a. Ohne derartiges Vorwissen aufzugreifen, informierte die Lehrerin »systematisch« über wesentliche Inhalte und Erscheinungsformen des Buddhismus. Die bloße Religions-Information wurde aufgebrochen durch anspruchsvolle

Vergleichsarbeit (Religion?, Friedensethik?). Der dabei vorgestellte Buddhismus erschien der Gruppe offenbar zunächst weithin grotesk und wenig motivierend. Und doch bahnte sich zunehmend ein Interessen-Crescendo an: Nicht die Entstehung und das Was des Buddhismus interessierte, sondern sein Wie. Ein Motivationsschub entstand, als die Frage nach Funktion und Praxis des Fremden in den Blick geriet. Traf hier bereits das komplex Fremde auf die jugendlichen Biografien?

Silke Leonhard: Sinnvoll ist normalerweise das Anbahnen von Kontakt durch das Sammeln und Aufgreifen lebensweltlicher Phänomene des Unterrichtsthemas; Motivation und Vorwissen sind wichtige Bestandteile von Unterricht. In diesem Fall kamen jedoch viele Bezüge der Jugendlichen bereits in gemeinsamen Vorgesprächen zur Auswahl von Themen vor. Entscheidend war: Die Gruppe war richtiggehend »heiß« darauf, in die fremde Religion einzutauchen – sie zeigte Neu-Gier, eine besondere Form der Aufmerksamkeit, die über das normale Maß an Lernbereitschaft hinausging. So musste ein Vorkontakt nicht erst im Unterricht hergestellt werden.

Degen: Das protokollierte Projekt hatte demnach eine Vorgeschichte: Die Gruppe war an der Findung des Unterrichtsthemas beteiligt, die Lehrerin ließ sich vom entstandenen inhaltlichen Neugierverhalten leiten. »Guter Unterricht« benötigt derartiges und ist nicht mit lediglich abzuarbeitenden Lehrplan-Stoffvorgaben zu verwechseln. – Doch was entwickelte sich in unserem Fall aus dem Interesse der Gruppe an einer Fremdreligion?

Mehrfach fiel im bisherigen Unterrichtsverlauf der Begriff »Meditation«. Auf die Frage, was das eigentlich sei, meldet sich Max: »Ich kann euch zeigen, was Meditation ist!« Die Gruppe ist erstaunt, dass jemand aus der eigenen Mitte diese Praxis vollzieht. Woher könne er das? Max erzählt, dass es beim asiatischen Kampfsport wichtig sei, sich genau auf die Situation und den Gegner einzustellen; Meditation fördere die Konzentration. Dabei komme es auf eine körperliche und mentale Haltung an. Max zeigt der Gruppe, wie man sich in den Lotos-Sitz bringt. Alle ahnen ihn eifrig nach. Das Stöhnen der körperlichen Anstrengung wird hörbar. Die Lehrerin folgt dem Interesse und regt an, im Unterricht die Bedingungen für Meditation zu erproben. Alle verhalten sich zunächst zögerlich, sind aber neugierig und nehmen das Angebot auf. Was wird nun kommen? Deutlich wird herausgestellt, dass sich die Gruppe nicht in einem Meditationsraum, sondern in einem gewöhnlichen Klassenzimmer befindet. Außerdem ist sie in derartigen Praktiken nicht geübt. Wichtig ist, dass um der Freiheit der Schülerinnen und Schüler willen niemand zu derartigen Übungen genötigt werden darf. Wer nicht möchte, bleibt still dabei und darf beobachten. – Nach derartigen Verdeutlichungen lädt die Lehrerin ein, sich im Klassenzimmer einen Ort für die Übung zu suchen. Für's Erste liegt es nahe, einen Platz und eine Haltung einzunehmen, die einigermaßen bequem ist. Jetzt wird es still im Raum. Die Gruppe stellt sich nach und nach auf die Übung zur Achtsamkeit ein.

Degen: Mit dem Angebot von Max bekam der Unterricht eine entscheidende Wendung. Nicht mehr informierende Religionskunde, sondern

subjektive Erfahrung bestimmte den Fortgang. Zur Verblüffung der Gruppe übernahm Max faktisch die Lehrerrolle und konnte ohne Verweise auf spezifische Religions-Phänomene zeigen, wofür Meditation für ihn zu brauchen ist (Kampfsport). Die Lehrerin hatte vorrangig zu moderieren und gestattete der Gruppe, sich vom pragmatischen Nützlichkeitsinteresse der Max-Erzählung anstecken zu lassen. Vermutlich gegen ihr Vorbereitungskonzept verstärkte sie den unverhofften Max-Impuls und regte – ohne nötigen Zwang – »leibhaftes Lernen« als Achtsamkeits-Übung an.

Leonhard: Mit solchem von der Leiblichkeit ausgehenden Lernen ist der Unterricht bis an seine Grenzen herausgefordert: Im – hierfür nur bedingt geeigneten – schulischen Raum wird dem Theologisieren nicht nur die Kunde, sondern auch die religiöse Praxis, der pragmatische Einblick in den Vollzug von Religion, vorangestellt. Die Lehrerin öffnete den Unterricht prozesshaft für eine Dimension von Religion, die allein weder mit Lehre, Ethos oder verbaler Sprache zu fassen war. Eine Gefahrenstelle, die leicht zu religionspädagogischer Vereinnahmung missbraucht werden könnte. Offensichtlich ging es an dieser Stelle des Unterrichts um eine Balance aus subjektiver leibhafter Nachvollziehbarkeit und der Freiheit der Lernenden. Dazu braucht es Achtsamkeit in religiöser und pädagogischer Hinsicht.

Degen: Hier fällt auf, dass unabhängig von inhaltlichen Auseinandersetzungen ein Formenangebot leibhaft erprobt wird, welches in seiner Befremdlichkeit vermutlich gerade deshalb Interesse weckt. Mit der Genauigkeit einer Lupen-Einstellung zeigt jetzt das Unterrichtsprotokoll ein Detail der Übung:

»Wenn du magst; suche dir einen Platz im Raum, an dem du für die nächsten 20 Minuten gut verweilen kannst. Setz dich so hin, dass du gut zuhören kannst, aufmerksam bist, dass du in der Bauchgegend genügend Platz zum Atmen hast. Wenn du möchtest, schließ die Augen. Alles, was dich jetzt noch beschäftigt hier in der Schule – gib ihm einen Ort, an dem es für die nächsten Minuten in Ruhe sein kann. Und wenn du soweit bist, achte auf deinen Atem. Geh deinen Atemzügen in aller Ruhe nach ... Versuche, teilnahmslos alles kommen und gehen zu lassen.« Nach einiger Zeit bittet die Lehrerin, langsam die Augen zu öffnen, Körperteile bewusst zu bewegen und den Klassenraum wieder wahrzunehmen. Nach und nach geschieht das. Die Jugendlichen erzählen von ihren Wahrnehmungen. Die Ruhe sei sehr angenehm gewesen; so etwas fehle im Schulalltag. Einige haben an gar nichts gedacht, es sei so einfach an ihnen vorbei oder durch sie hindurch geflossen. Einer hat zum ersten Mal das Rascheln der Bäume vor den Klassenfenstern gehört. Manche hatten Schwierigkeiten mit der ungewohnten Stille und verspürten den Drang, zu sprechen oder sich zu bewegen. Die meisten können sich vorstellen, dass Meditation für Buddhisten und auch für andere ein hilfreicher religiöser Weg ist.

Leonhard: Der Buddhismus gilt vielen auch in Deutschland als eine sympathische Religion, die in einer Welt voller Konflikte Ruhe und

Frieden ausstrahlt und verkörpert. Die Meditation ist jenes buddhistische Element, das in der westlichen Welt am ehesten bekannt ist und in unterschiedlichen Zusammenhängen Beachtung findet. Kein Wunder, dass auch die Jugendlichen darauf neugierig sind. Im Buddhismus ist sie der Weg der eigenen Bereitung auf das Loslassen, letztlich auf das Nirwana. Für Max dient die Meditation zur Bereitung des Kampfes; im christlichen Unterricht über Buddhismus ist die kleine Übung zur Meditation eine Vor-Bereitung für einen Besuch im buddhistischen Kloster – eine Schulung der Wahrnehmung durch andere Kanäle. Nicht sehen, nicht hören, nicht reden: Die *Achtsamkeit*, die für die Meditation maßgebliches Prinzip ist, wird in der Schule zur Einführung in *Wahrnehmung* dort, wo Worte und Bilder fehlen.

Degen: Für mich hat diese Achtsamkeits-Übung vorrangig Bedeutung als Verlangsamung und »Gegendrift« zu jenem Alltag, der uns mit seinen Wort- und Bilderfluten, Flexibilitätszwängen und Instrumentalisierungen ständig umgibt. Im schulisch derart ungewohnten Angebot von Aufmerksamkeit als aktiver Stille können die Dichte der Wirklichkeit und der »Stachel des Fremden« (Horst Rumpf) in der gleichsam angehaltenen Zeit ihre Wirkung entfalten – gegen das »Immer mehr, höher, weiter und schneller« des Zeitgeistes und eines davon möglicherweise mit geprägten Lehrplan-Verständnisses. – Doch die Einführung in die Meditationspraxis hat an dieser Stelle noch eine andere Funktion. Sie bereitet die Gruppe auf einen Besuch im buddhistischen Kloster vor:

Das Kloster Vien Giac (»Vollkommene Erleuchtung«) in Hannover ist das religiöse und kulturelle Zentrum von in Deutschland und Nachbarländern lebenden Vietnamesen. Es beherbergt buddhistische Mönche, lädt aber auch andere Menschen von Außen in sein Inneres ein. Ein Laienbuddhist führt durch die Räume, erklärt, zeigt und lässt sich auf das Gespräch mit den Jugendlichen zu kultischer Verehrung und Symbolen ein. Alle nehmen an einer mittäglichen Zeremonie teil, in der Buddha um Glück ersucht wird. Der Gesang mutet ob der ungewohnten Melodik und der vietnamesischen Sprache fremd an. Die Jugendlichen begeben sich in die Meditationshaltung, einige schließen die Augen, machen einen regelrecht versunkenen Eindruck. Andere staunen. Anschließend nimmt die Gruppe mit den Mönchen ein Mittagessen ein. Die Begehung findet ihren Ausgang am Pagodenturm, der durch die zigttausend sichtbaren Buddhafiguren, den Duft der Räucherkerzen und die architektonische Anordnung des nach oben spitz zulaufenden Turmes sinnliche Anreize für die Meditation der Mönche bietet. – Zurück im Klassenzimmer, führt der anschließende Unterricht durch diese Erfahrung zu konzentrierten und »geerdeten« Auseinandersetzungen mit buddhistischen Annahmen und dem Sinn von Religion überhaupt.

Leonhard: Dass Schülerinnen und Schüler für religiöse Begegnungen sensibel sind, wird aus dieser Beschreibung deutlich. Zum Teil zögerlich, aber bereitwillig, nehmen sie an fremden Ritualen teil und *er-fahren* buchstäblich eine ihnen bis dahin unbekannte Religionspraxis. Während Texte *über* den Buddhismus für sie vorher abstrakt blieben, haben sie in dieser Form der Begehung einer buddhistischen Gemeinde die eigene

Außensicht ein wenig aufsprengen können. Damit eine fremde Religion oder Konfession nicht fremd bleibt, sondern Annäherungen zulässt und gar in ihrer Praxis verstanden wird, sind Wahrnehmungen nötig, die durch eine beobachtende Teilnahme ermöglicht werden, sodass religionspädagogisch *Begegnung* entstehen kann.

Degen: Diese Reise ins buddhistische Kloster veranschaulicht, dass mitunter Schule sich selbst verlassen muss, um an spezifischen Orten Erfahrungen zu ermöglichen – was kritische Auseinandersetzung damit in Schule (oder Kirche) nicht überflüssig macht. Besonders für das Erlernen religiöser Sensibilität bedarf es des Aufsuchens von Orten, wo Religion originär lebt, kommunikativ funktioniert und dabei als befremdende Erfahrung wirken kann. Hatte Max laut Protokoll die fernöstliche Meditationspraxis gleichsam säkularisiert und als Aufmerksamkeitstechnik für seine Kampfsport-Interessen genutzt, kehrt mit dem Besuch von Vien Giac das Meditationsthema wieder in seinen religiösen Kontext zurück. Was dies für religiöse Sensibilisierung im Sinne des Erlernens spezifisch christlicher Spiritualität bedeuten könnte, wäre nachstehend zu skizzieren.

2 Religiöse Sensibilisierung – christlich

Degen: Was in der Projektskizze »Buddhismus« wie ein fremdes religiöses Exotikum erscheint, das durch Auseinandersetzung und Begehung inhaltlich erschlossen wird, dürfte zunehmend auch für die Erschließung zentraler christlicher Inhalte charakteristisch werden. In unserer weitgehend nachchristlichen Gesellschaft mit ihren Abbrüchen und Verdunstungen christlicher Überlieferungszusammenhänge – nicht nur in Ostdeutschland, wo derartige Prozesse längst zur dominanten Normalität wurden – erweisen sich besonders Jugendliche immer stärker als Analphabeten derartiger Überlieferung und Glaubenspraxis. Damit wird das Christliche nicht nur in einem allgemeinen Sinn für Schule und Gemeinde zu einem spezifischen Bildungsthema und Leselern-Programm, sondern es erhält faktisch auch den Charakter einer zu erschließenden Fremdreligion. Christlicher Religionsunterricht wird deshalb – mit regionalen und milieubedingten Nuancen – zunehmend weniger auf vorhandene (Rest-)Christlichkeiten zurückgreifen können, sondern der Neugier jener niedersächsischen Schulgruppe gleichen, die – ähnlich der landsuchenden Neugier des Columbus – »unbekanntes Land« entdecken wollte.

Leonhard: Auch wo das Christliche für viele künftig nicht in jedem Fall zur Fremdreligion wird, bleibt dieses Christentum vermutlich immer noch für jene undeutlich, deren Familienreligiosität hierfür Trittschritte hinterlassen hat. Es stellt sich die Frage, ob es denn wirklich die »reli-

giöse Praxis« sein muss, die nicht nur als Methode, sondern auch als Gegenstand im Religionsunterricht Eingang findet.¹ Zum einen ordnen Jugendliche und jüngere Erwachsene, die religionssoziologisch als diejenige Gruppe mit der größten Kirchen- und Religionsdistanz gelten, aber auch »Tendenzen zu individualsynkretistischer Religiosität« entwickeln,² ihr Verhältnis zu Religion und Kirche von der eigenen Biografie und vom Lebenszusammenhang her auf den religiösen und kirchlichen Kontext hin und nicht umgekehrt von vorgegebener Religion her. Zum anderen ist bedenkenswert, dass sich manche Jugendliche, z.B. durch Kirchentage etc., auch in spirituelle Bewegungen einklinken. Da in diesem Alter erhebliche Weichenstellungen erfolgen, ist »Entdecken des Lernen« auch in religiöser Hinsicht von Bedeutung.

Degen: Wie sich bereits im Schulprojekt »Buddhismus« abzeichnete, entsteht die motivierende Aufmerksamkeit für Religion als Gang in die Fremde weniger durch bloße religionskundliche Informationen, sondern durch Begegnung mit religiöser Praxis. Regelrecht »heiß« war die Schulgruppe, »in die fremde Religion einzutauchen«. Für dieses »Eintauchen« als religiöse Sensibilisierung bietet sich der Begriff *Spiritualität* an. Dessen erstaunliche Karriere in den letzten Jahrzehnten verweist darauf, dass besonders Jugendliche offenkundig erfahrungsintensive sinnliche Unmittelbarkeit erstreben und eine lediglich kognitiv-unterrichtliche, ethisierende, dogmatikerklärende oder institutionell verwaltete Religion als für ihre Lebenspraxis ungenügend empfinden. Nicht das Begriffliche, sondern das Begreifen als leibhaftes Ergreifen und Ausprobieren machen die Begegnung mit Religion für sie authentisch. Mit »Spiritualität« werden dabei extrem unterschiedliche Phänomene auch außerhalb konfessioneller Traditionen in Verbindung gebracht. Der Begriff kann sich auf geistliche Events verschiedener Art, auf Gottesdienste, Taizé-Treffen, Jakobs-Pilgerwege, meditative Klosterurlaube, das »Sprachengebet« charismatischer Gruppen oder die Ergriffenheit Zehntausender beim Aufsetzen des Dresdner Frauenkirchen-Kuppelkreuzes beziehen wie ebenso auf esoterische Riten, die Heilsversprechungen des Psycho-Marktes, Fernweh-Reisen und (Jugend-)Musik in der »Erlebnisgesellschaft«, Naturromantik, Yoga, Lifestile und anderes. Vielschichtige spirituelle Erfahrung soll die Sehnsucht nach sinnvermittelndem Heil als Lebensvergewisserung erfüllen. Deshalb ist die Inflation des Spiritualitätsbegriffs signifikativ für unsere Zeit – auch weil der Begriff dem verbreiteten Individualisierungsinteresse folgt und keine Bindung an institutionelle Religion und Kirchen verlangt. Seine ungenaue Mehrdeutigkeit macht ihn für höchst unterschiedliche Interessen attraktiv, setzt ihn dabei jedoch der Gefahr modetrendiger Banalisierung aus. Ge-

1 Vgl. *Christian Grethlein*, *Fachdidaktik Religion*, Göttingen 2005, 272ff.

2 *Bernd Schröder*, Was heißt hier »religiös«? – Jugendliche und Religion, *Loccumer Pelikan*, H. 3/2001, 118.

gen derartige Trends wäre besonders im Interesse von Jugendlichen zu fragen, worin die christliche Spezifik religiöser Spiritualität und Sensibilisierung besteht.

Leonhard: Derartige Religiosität als anthropologische Form von Religion schließt die grundsätzliche Lernfähigkeit und Lernoffenheit des Menschen ein. Sie ist die »Grundlage für religiöses Lernen, für die Entwicklung religiösen Bewusstseins und indirekt für die Ausprägung vielgestaltiger Formen von persönlicher Religiosität und Spiritualität«. ³ Dabei deutet das Buddhismus-Schulprojekt darauf hin, dass – bei aller Kritik Jugendlicher an überkommenen und fest gefügten liturgischen Formen – die mythologischen und rituellen Dimensionen von Religion auf deren Sehnsüchte treffen können. Christliche Spiritualität erinnert hierbei jedoch daran, dass es in solchen Prozessen nicht um bloße Kultivierung diffuser Sehnsüchte geht. Vielmehr bleibt das Individuum bei sich und wird doch verändert durch Gottes Geist, der weht, wo er will, und unseren Leib zu seinem Tempel macht (1Kor 6,19). Christliche Religiosität ist so nicht beziehungslos. Ist solche Spiritualität als Bereitschaft, Gottes Geist in sich wohnen zu lassen (Röm 8,9), auch nicht didaktisch planbar, ist ebenso wenig auszuschließen, dass sie sich in der Begegnung mit oft fremden Formen und Inhalten profiliert und entfaltet. Religiöse Sensibilisierung vermittelt hierbei nicht lediglich ein »Wissen über«. Vielmehr schließt sie eine Verantwortung und ein Vermögen ein als »geformte Aufmerksamkeit auf die Gesichter der Menschen« (Fulbert Steffensky). Im Unterschied zum Buddhismus handelt es sich hierbei eher um ein weltzugewandtes Wachwerden als um selbstbezogene Versenkung.

Degen: Dabei wird religiöse Sensibilisierung einerseits offen sein für Meditation und Ritus fremder Religions-Traditionen, um Schweigen und Aufmerksam-Werden als Unterbrechungen des Alltags zu erlernen, ohne dadurch Jugendliche manipulativ zu unterwerfen. Andererseits entsteht christliche Religiosität nicht aus dem Sammelsurium von erlebnisintensiven Versatzstücken unterschiedlicher Religionen, Selbsterfahrungstherapien und Produkten des esoterischen Psychomarktes. Christliche Spiritualität lebt vielmehr von der Vorgabe des mit dem »Gott in Christus« gegebenen Erfahrungsvorrates biblischer Texte. Diese vermögen individuellen Leben und Weltverantwortung aufzuschließen. Doch wortsprachliche Texte wurden in der Christentumsgeschichte formsprachlich zu Ritus und Begehung, zu Gebet und öffentlichem Protest, zu Raum, Bild, Ton und Kultur in vielerlei Gestalt und Epochenprägung. Insofern ist Sensibilisierung folgenreiche Leselernkunst und experimentelle Weiterentwicklung für zumeist fremd Gewordenes. Diese Anbindung an Vorgegebenes befreit zugleich vom Zwang, die ersehnte Ganzheit des

3 Ulrich Hemel, Art. Religiosität, LexRP Bd. II, 1842.

Lebens etwa durch meditative Techniken selbst erzeugen zu müssen. Vorgabe ist hier Vor-Gabe – keineswegs zwecks egozentrischer Selbstbeabsichtigung, sondern so, dass in Schweigen und Sprechen »der Geist unserer Schwachheit aufhilft« (Röm 8,26) und dabei Spiritualität nicht als Weltflucht, sondern als Zuwendung entsteht. »Spiritualität ... ist keine ungestörte Entweltlichung und Einübung in Leidenschaftslosigkeit. Sie ist lumpig und erotisch, weil sie auf die Straße geht und sieht, was dem Leben geschenkt ist und was ihm angetan wird.«⁴ – Wie aber konkretisiert sich dies angesichts schulischer und gemeindlicher Realitäten für Kinder und Jugendliche?

3 Impulse zum Erlernen religiöser Sensibilität im Religionsunterricht

Leonhard: Die Fülle des Lebens – mit ihren erfrischenden und schmerzlichen Seiten – braucht im Religionsunterricht eine Offenheit und somit *Raum*, damit sie dort einziehen und bearbeitet werden kann. Mit den Entwürfen zum Performativen Religionsunterricht ist zugleich eine Diskussion in Gang gekommen, die um mehr als Bildungsinhalte und vermutlich auch mehr als Kompetenzen ringt. Längst wurden Schritte vollzogen, die der vielgestaltigen religiösen Praxis Zeit- und Ortsräume zur Verfügung stellen. Die Kirchrumpädagogik etwa bietet Kindern und Jugendlichen die Chance, eine Kirche leibhaftig zu erkunden und dabei ihre Form gewordenen Inhalte zu erschließen. Ähnlich wie im Deutsch-, Kunst- und Musikunterricht – und möglichst in Kooperation mit ihnen – können Jugendliche beim Sehen, Hören und Lesen religionsgeprägter Ästhetik die Ausdruckskraft derartiger Überlieferungen in Erfahrung bringen. Die geistlichen Werke von Schütz oder Bach etwa ermöglichen es, christlichen Glauben mit seinen Verheißungen in zeitbezogener musikalischer Gestalt und Brechung mehr als kognitiv aufzunehmen. Dafür sind aber nicht spezifische Epochen und der klassische Formenkanon letztlich entscheidend. Jugendlichen ist sicher die expressive Stimme von Jan Garbareks Saxophon zugänglicher, die ein »Officium« mit Jazztönen übertönt.⁵ Desgleichen ist christliche Spiritualität nicht an die Ikonographie von Rembrandt oder Leonardo da Vinci gebunden, so pädagogisch ergiebig diese Bildtraditionen auch sein können. Die Übermalungen Arnulf Rainers bieten ebenso Raum auch für Bewegungen des Verhüllens und Enthüllens. Lebensweltliche Bezüge des Christlichen zeigen sich Lernenden in Gedichten von Ingeborg Bachmann oder Kurt Marti nicht weniger als in biblischer Erzählung.

4 *Fulbert Steffensky*, Schwarzbröt-Spiritualität, Stuttgart 2005, 19.

5 *Officium defunctorum*, Christobal de Morales, Komponiert 1544. Aufnahme: München 1994, Hilliard Ensemble, Gesang u. Jan Garbarek, Saxophon.

Degen: Hier sollte man freilich den Hochkultur-Kanon nicht zur generellen Norm erklären. Unter anderem als Fremdheitsimpuls in einer anders geprägten Jugend-(Musik-)Szene ist diese ehrwürdige Formentradition auch weiterhin von Bedeutung. Doch gerade spirituelle Aufbrüche leben in den Religionen und Konfessionen weithin von einer einfachen, oft trivialen Ästhetik. »Das Triviale stiftet Gemeinschaft und begleitet die Menschen durch ihren Alltag. ... In der Art und Weise, wie das Triviale emotional wirkt, ist es der Religion viel näher, als man auf den ersten Blick annehmen möchte.«⁶

Leonhard: Neben der Erschließung unterschiedlicher religiöser Formensprachen wäre hier an unmittelbare Begegnungen mit gefährdeter Schöpfung und mit Menschen in Glück und Leiden, auch durch Compassion und diakonisches Lernen, zu erinnern. Wenn Schülerinnen und Schüler dem Wahn anhängen, alles in Leben und Welt sei machbar, ist es auch Aufgabe des Religionsunterrichtes, diesem Omnipotenzstreben ein pathisches Verhältnis zur Welt und ein Gespür für das Unverfügbare entgegen zu setzen. An dieser Stelle geht es um mehr als unterrichtliches Informieren und Probehandeln. Hier könnte der Lern-Raum zum Ernstfall werden.

Degen: Das Errichten und Nutzen solcher Lern-Räume stößt freilich in der Verfächerung herkömmlicher Schule und ihrer Zeit-Strukturen an harte Grenzen. Hier hätte es die Gemeindepädagogik leichter, weil ihr für Erkundungen, Exkursionen, Gestaltung und Projekte, die oft unterschiedliche Räume, Kommunikationen und Zeiteinheiten benötigen, umfassendere Frei-Räume zur Verfügung stehen. Umso wichtiger wären auch aus diesem Grund wechselseitige Öffnungen von Schule und Kirche und der in ihnen Tätigen. Dabei muss die Schule nicht zur Kirche werden und die Kirche zur Schule. Aber wo es um das Erfahrungslernen christlicher Spiritualität geht, brauchen beide Lernorte in ihrer Verschiedenheit einander im wechselseitigen Interesse.

Leonhard: Ein Religionslehrer, der Religion ausschließlich auf einer Metaebene verhandelt, wird an solchen Räumen kaum interessiert sein. Die Lehrenden, ihre Person und ihre Haltung zu konkreter Religion, entscheiden nachhaltig über die Möglichkeiten und Grenzen, in Kommunikationsprozessen mit Religion umzugehen. Manfred Josuttis' religiöse Methodik zwischen Aktion und Passion scheint auf den ersten Blick Nötiges an religiösem Handwerk zu vermitteln: Hören, Sehen, Beten, Singen – Einüben in Weisen der Wahrnehmung mit der Welt, sich selbst und Religion. Doch das allein reicht nicht. Ob Segensworte schier zur Kenntnis genommen werden, als Zuspruch wahrgenommen oder als

6 *Kirchenamt der EKD* (Hg.), Räume der Begegnung, Religion und Kultur in evangelischer Perspektive. Eine Denkschrift, Gütersloh 2002, 37.

persönlich ausgesprochener Segensgestus zur Geltung kommen, hängt daran, inwieweit Lehrerinnen und Lehrer die Religion im Sprechakt performativ und ernsthaft in Gebrauch nehmen, als religiös-ästhetische Wahrnehmung probeweise inszenieren oder aber lediglich auf Analyse hin anlegen. Religiöse Sensibilität im Raum der Schule braucht die Schulung der eigenen leibräumlichen und religiösen Wahrnehmung ebenso wie gestalterisches Geschick.⁷ Es wäre aber sicher auch eine vertane Chance, gelebte Religion in Form von Gottesdiensten oder Andachten aus der Schule herauszuhalten – eine liturgische Form, in der das unverfügbare, nicht inszenierte Aufeinanderfallen von schulischer, religiöser und Lebenswirklichkeit begangen werden kann.

Degen: Die Stichworte Schulgottesdienst und Andacht scheinen mir an dieser Stelle auch deshalb wichtig, weil hier – ohne zwingenden Form-Vorgaben folgen zu müssen – Schülerinnen und Schüler in Auseinandersetzung mit überkommenen Wort- und Liturgietraditionen eigengestalterisch sich selbst einbringen können. Ähnliches gilt für Jugendgottesdienste, Friedensdekaden u.a. in Kirchengemeinden. Jugendliche werden hier nicht zu Objekten vorgefertigter Formulare und Inhalte, sondern zu Subjekten eines Gestaltungsprozesses. So werden sie in Sachen gestalteter Religiosität urteilsfähig und in entsprechendes »Handwerk« durch Mitun eingeübt. Sofern in der Gruppe andere Konfessionen, Religionen oder Konfessionslose vertreten sind, dürfte es eine spezifische Herausforderung sein, entsprechende Formen so zu gestalten, dass sie von allen mitgetragen werden können. Bereits dadurch bedeutet die Erarbeitung einer Form zugleich die intensive Auseinandersetzung mit Inhalten.

Leonhard: Religiöse Sensibilisierung für christliche Religion unterliegt in Schulen spezifischen Bedingungen. Dabei müssen die Lerngruppe als heterogene Gemeinschaft, das Lernen der Einzelnen und der Um-Welt-Kontext im Unterricht berücksichtigt werden. Spiritualität als Sensibilität für gelebte christliche Religion in pädagogischer Weise zu fördern, könnte im Rahmen einer Haltung, wie sie in der Themenzentrierten Interaktion (Ruth Cohn) begegnet, aufgebaut werden. Die Pluriformität der Jugendlichen droht dann nicht unterschlagen zu werden. Auch geht es nicht darum, »Sucht nach Unmittelbarkeit« (Fulbert Steffensky) ungefiltert zu befriedigen; die Reflexivität religiösen Lernens möchte ich um der Mündigkeit willen nie preisgeben. Aber es wäre fatal zu glauben, es würde genau nur das gelernt, was auch gelehrt wird. Die religiöse und soziale Kompetenz der Heranwachsenden wächst mit der Kompetenz und Performanz einer versierten Erziehung zum geistlichen Leben (Georg Gremels), die auch einem Regenerieren, Kraft schöpfen und Einüben nicht abgeht. Ob dabei die Wege zwischen den Lernorten

7 Silke Leonhard, *Leiblich lernen und lehren. Ein religionsdidaktischer Diskurs*, Stuttgart 2006.

Schule und Kirche in fremdes oder in heimatliches Land führen: Sie laden in jedem Fall zum Begehen ein.

Degen: Damit werden auch Fragen von Aus- und Weiterbildung für Tätigkeiten in Schule und christlicher Gemeinde berührt. Noch zu oft profilieren sich schul- und kirchenbezogene Berufe besonders in den theologischen, religionspädagogischen und kirchenmusikalischen Aufgabenfeldern isoliert voneinander. Derartige Versäulungen führen in der Berufspraxis häufig zur – manchmal unbewussten – wechselseitigen Nichtbeachtung und Verhinderung schöpferischer Impulse aus einer verwandten Profession, die an der Erschließung des Christlichen auf spezifische Weise ebenfalls beteiligt ist. Zu bedenken wäre in unterschiedlichen Berufen, wie in einer vergleichgültigenden Gesellschaft mit ihren Banalitäten, misstrauisch machenden Instrumentalisierungen und vagabundierenden diffus-religiösen Sehnsüchten das Christliche mit seinen Formen als das Menschenfreundliche glaubhaft in Erscheinung treten kann. Auch hier gilt: Je befreiender und deutlicher christliche Spiritualität in Erfahrung zu bringen ist, umso mehr kann sie undeutlichen Gästen und Fremdlingen Orientierungen ermöglichen.

Dr. Silke Leonhard ist wiss. Mitarbeiterin am Institut für Theologie der Universität Hannover sowie Studienrätin an einem dortigen Gymnasium.

Soziale Gerechtigkeit – ein Schlüsselthema für ethisches Lernen im Religionsunterricht

(dargestellt am Beispiel Oscar Romeros

1 Einführung

Mit der Wendung zum problemorientierten Religionsunterricht kam ein ganzer Bereich christlichen Lebens in den Blick, der bis dahin keinerlei Beachtung in den Lehrplänen und Religionsbüchern, aber auch nicht in der Praxis gefunden hatte, nämlich die Ethik, mehr noch: Gegenüber der bis dahin ungebrochen dominierenden Dogmatik avancierte sie schnell zur führenden theologischen Disziplin einer modernen Religionspädagogik.¹ Dieser Vorgang war mit der Grundfrage jener Zeit an Christen, Kirche und Theologie verbunden, welche Kräfte nämlich durch das Evangelium entbunden werden können, um auf hilfreiche und wirksame Weise in beschädigten gesellschaftlichen Verhältnissen zugunsten einer besseren Humanität intervenieren zu können. In den Mittelpunkt didaktischer Überlegungen rückten damit der leidende Mensch als Opfer gesellschaftlicher Verhältnisse einerseits sowie der barmherzige Samariter andererseits. Eines ihrer zentralen Themen war die hier und in anderen Ländern nicht länger zu ignorierende Frage nach sozialer Gerechtigkeit, ihr zentrales Paradigma die Leidenssituation der Menschen in der sog. Dritten Welt / bzw. in der Einen Welt.

Mit dem Thema Soziale Gerechtigkeit / Dritte Welt war zugleich ein bestimmtes Verständnis und Interesse von Ethik verbunden, nämlich als Sozialethik oder politische Ethik, und zwar in dem Sinn, dass es nämlich nicht genüge, sich als Einzelperson karitativ zu engagieren, sondern dass es notwendig sei, gegen schlechte gesellschaftliche Strukturen politisches Engagement einzusetzen. Dieses gesellschaftlich-politische Interesse und mit ihm die großen Themen des 20. Jahrhunderts wie soziale Gerechtigkeit oder Frieden sowie Bewahrung der Schöpfung (Konziliarer Prozess bzw. Weltethos) sind in der Religionspädagogik nun allerdings spätestens seit Anfang der 90-er Jahre deutlich in den Hintergrund getreten. Ethik im Religionsunterricht wird heute – ausweislich reli-

1 Vgl. zum Folgenden allgemein *Folkert Rickers*, Epochaler Einschnitt und fort-dauernde Geltung des problemorientierten Ansatzes in der Religionspädagogik, in: *Ders. und Bernhard Dressler* (Hg.), Thematisch-problemorientierter Religionsunterricht. Aufbruch – Bewährung in der Praxis – Impulse, Neukirchen-Vluyn 2003, 77–98.

gionspädagogischer Publikationen und Erfahrungen aus der Praxis – eher repräsentiert in Form von Individualethik und ihr entsprechende spezifische Themen wie Sterbehilfe/Euthanasie, Bio-, Medizin- und Genethik, Liebe, Freundschaft und Sexualität, Schwangerschaftsabbruch, Gewissen u.ä., allerdings auch Umweltschutz – aber vorrangig in individualethischer Perspektive, d.h. in Form personaler Betroffenheit oder eher philosophisch als »Ehrfurcht vor dem Leben« (Albert Schweitzer) im Sinne des Umgang mit Tieren und Pflanzen.²

Die Einbeziehung der individualethischen Problematik und ihrer spezifischen Themen in den Religionsunterricht war notwendig als Korrektur des sozialetischen Ansatzes der 70er und 80er Jahre. Aber angesichts des allgemeinen Schwundes an explizit gesellschaftlichem und politischem Bewusstsein in der Religionspädagogik – und damit an Verantwortungsbereitschaft für das Ganze (Globalisierung!) – erscheint es nötig, erneut die sozialetische Seite religionspädagogischer Bemühungen stark zu machen, ihre gegenwärtigen Möglichkeiten aufzuzeigen und wieder politisch intendiertes ethisches Lernen im Religionsunterricht in den Blick zu nehmen. Sie darf in einem Band, der die Bedingungen und Möglichkeiten eines guten Religionsunterrichts heute neu vermisst, nicht fehlen.

2 Bericht über die Unterrichtseinheit »Soziale Ungerechtigkeit«. Das Beispiel Oscar Romeros³ (Wolf-Dieter Koch)

Zu Beginn der Unterrichtsreihe mute ich den Schüler/innen zu, sich auf eine ferne und fremde Realität einzulassen. El Salvador, ein kleines Land in Mittelamerika, das geografisch und schulisch außerhalb unseres Horizonts liegt, soll in den Mittelpunkt des Interesses gerückt werden. An Hand von Karten werden zunächst die Lage und mit Hilfe einiger statis-

2 Die Unterscheidung von Sozialethik und Individualethik ist hier idealtypisch verstanden und markiert mehr den Frageansatz als eine klare Unterscheidung. Denn selbstverständlich kommt es im sozialetischen Bemühen immer auch zur Verantwortung und Bewährung in individuellem Sinn; und ebenso selbstverständlich spielen sich individualethische Entscheidungen und Handlungen immer auch innerhalb gesellschaftlicher und politischer Zusammenhänge ab.

3 Die Unterrichtseinheit wurde von mir in der 10. Klasse einer Oberhausener Realschule in der Zeit von Februar bis April 2006 durchgeführt. Über sie wird hier in stark gekürzter Form berichtet. Der vollständige Bericht, der den realen Unterrichtsverlauf beschreibt und an dem sich Unterrichtende für ihren Unterricht unmittelbar orientieren können, kann über die folgende email-Adresse abgerufen werden: bdkoch@freenet.de. Hier finden sich auch die Belege im Einzelnen. Im hier verkürzten Bericht wird nur die wichtigste Literatur genannt. – Die Unterrichtseinheit kehrt in meinem (evangelischen, aber ökumenisch ausgerichteten) Religionsunterricht regelmäßig wieder.

tischer Daten ein Vergleich zu Deutschland gezogen.⁴ Schon hier wird den Schüler/innen bewusst, dass es sich um ein unterentwickeltes Land handelt.⁵ Anschaulich wird die Situation durch Schilderungen über arme und reiche Kinder in El Salvador.⁶

[1. Unterrichtsphase] Anmerkungen zur sozialen Ungerechtigkeit in El Salvador

»Am Kaffeemarkt entbrennt ein heftiger Preiskampf – das Pfund wird zum Teil mehr als einen Euro billiger.« Auch wenn viele Schüler/innen noch nicht regelmäßige Kaffeetrinker/innen sind, so wird eine Zeitungsüberschrift wie diese zunächst Verwunderung erregen in Zeiten stetig steigender Verbraucherpreise. Durch den Hinweis, dass El Salvadors Landwirtschaft zu 60% vom Kaffeeexport lebt, wird die Frage nach den Ursachen des sozialen Elends eingeleitet. Die Abhängigkeit der Wirtschaft vom flexiblen Weltmarktpreis, der von den großen global tätigen Kaffeeröstern kontrolliert wird, wird schon statistisch greifbar.

Am Ende dieser ersten Unterrichtssequenz stehen zwei Fragen der Schüler/innen im Mittelpunkt: (1) Stimmt die in der Öffentlichkeit immer wiederkehrende Behauptung, dass wir an der Situation der Länder in der Dritten Welt nichts ändern können? – eine didaktisch fruchtbare Frage, die zunächst nicht beantwortet wurde. (2) Was hat die Situation sozialer Ungerechtigkeit in El Salvador mit Religion und dem Religionsunterricht zu tun? Letztere führte uns zur ambivalenten Rolle der Kirche im sozialen Spannungsfeld des Landes (und anderer Entwicklungsländer), insbesondere aber zu dem ehemaligen Erzbischof El Salvadors *Oscar Arnulfo Romero*.

[2. Unterrichtsphase] Film über Oscar Romero

Romero gilt nicht nur heute noch für viele Jugendliche in El Salvador als Profet, Freund und Vorbild, sondern er steht »wie kein anderer für die Umkehr der lateinamerikanischen Kirche ... Romero verkörpert das

4 Die sozialen Gegensätze dieses 6 Millionen Einwohner zählenden, durch 11jährigen Bürgerkrieg und Naturkatastrophen geschüttelten Landes haben sich auch durch den Friedensvertrag von 1992, mit dem die Militärdiktatur abgelöst wurde, nicht geändert: 14% der Bevölkerung gilt als unterernährt. Der Anteil der Menschen, die mit weniger als einem Dollar pro Tag auskommen müssen, liegt zwischen 31% und 48%. 63 Großbetriebe der sogenannten »14 Familien« halten den Großteil der Landwirtschaft unter Kontrolle. Das von der UN als »developing country« eingestufte Land gilt nur formal als demokratisch, praktisch wird es durch eine USA-hörige Oberschicht beherrscht, die ihre Macht seit der Kolonialzeit behauptet und ausbaut.

5 An meiner Schule besteht seit 1997 eine Schulpartnerschaft zu einer brasilianischen Landwirtschaftsfamilien-schule, die im armen Nordosten des Landes liegt. Durch sie sind die Schüler/innen der Schule insgesamt für die Problematik der so genannten »Dritten Welt« bereits sensibilisiert.

6 Vgl. *Rodrigo Jokisch* (Hg.), *El Salvador. Freiheitskämpfe in Mittelamerika*. Guatemala, Honduras, El Salvador, Hamburg 1981, 14–22.

Grundanliegen lateinamerikanischer Befreiungstheologie in konsequenter, ja geradezu radikaler Weise. Vom Gott des Lebens reden angesichts des Leids, indem man sich mit den Armen solidarisch zeigt.«⁷

In einem Szenario der Gewalt vor dem Bürgerkrieg spielt der von christlichen Initiativen in den USA motivierte Spielfilm »Romero« von John Duigan.⁸ Der Film zeigt nicht nur die Brutalität der Militärjunta vor dem Bürgerkrieg, sondern zeigt in der Person Romeros auch auf anschauliche Weise die ambivalente Haltung der katholischen Kirche.⁹

Der Film stellt im ersten Teil die sozialen Spannungen zur Zeit der Ernennung Romeros zum Erzbischof (Februar 1977) dar. Die kirchliche Welt Romeros bei seiner Amtsübernahme erschien vielen Schüler/innen als weltfern und daher fremd. Sie sehen sich zunächst in ihrer ablehnenden Haltung der Kirchen gegenüber bestätigt. Aber mit der Wendung Romeros zur Welt der Armen, angestoßen durch die Ermordung des Paters und Freundes Rutillo Grande¹⁰, ergibt sich auch für die Jugendlichen eine andere Sichtweise von Kirche, die ebenso ihr Interesse beansprucht wie die Dramatik und Eskalation von Gewalt des herrschenden Apparates und der sich bildenden Gegengewalt in Befreiungsbewegungen, mit denen auch Priester sympathisieren. Romero gerät durch sein Amt in die Spannung zwischen den herrschaftsstabilisierenden Kreisen der salvadorianischen Bischofskonferenz und den radikalen, politisch engagierten Priestern, die später zu den Waffen greifen.

Die Analyse des Films liegt zunächst ganz in der Hand der Schüler/innen. In Arbeitsgruppen tauschen sie ihre Gefühle und Gedanken in Form eines Schreibgesprächs aus. An Hand des Textes zur »Umkehr Romeros«¹¹ vollziehen sie die Hauptbewegung Romeros nach, sich von der rein intellektuellen Welt der Bücher sowie der Kirchen der Reichen auf die Seiten der Armen zu schlagen.

[3. Unterrichtsphase] Zur Theologie Romeros (Plakataktion)

In der nächsten Stunde erhalten die Schüler/innen eine ungeordnete Zitatensammlung Romeros aus seinen Predigten und Interviews, besonders aber aus seiner Rede bei der Verleihung der Ehredoktorwürde in Löwen. Sie suchen sich in Partnerarbeit einen dieser Sätze heraus und gestalten dazu ein Textbild in Form eines Plakats.

7 Norbert Götter-Plate, *Perspektivisches Zeugnis der Umkehr und des Widerstands heute. Romero – eine Unterrichtsreihe angeregt durch das Wirken und Martyrium des Erzbischofs Oscar Arnulf Romero aus El Salvador*, Münster 1993 (Werkmappe RU 1 Christliche Initiative Romero), 5.

8 Ausleihbar in vielen Mediotheken.

9 Ich führe zunächst den Film vor, ohne den Schüler/innen Leit- und Beobachtungsfragen zu stellen.

10 Zu diesen Vorgängen vgl. z.B. *James R. Brockmann*, *Oscar Romero. Eine Biographie*, Freiburg 1989 oder *Martin Maier*, *Meister der Spiritualität Oscar Romero*, Freiburg 2001.

11 *Götter-Plate*, *Perspektivisches Zeugnis*, 23.

Drei Fragen gehen die Schüler/innen in der Zitatensammlung nach: Auf welche biblischen Traditionen beruft sich Romero? Was versteht er unter der Kirche der Armen? Was meint er unter dem »Gott des Lebens« in Absetzung von dem »Götzen des Todes« (Rede in Löwen)? Ein neues Gottesverständnis hatte sich bei ihm entwickelt aus der Begegnung mit den Armen: »Ich habe Gott kennengelernt, weil ich mein Volk kennengelernt habe«¹², äußerte Romero einmal. Ein Landarbeiter beobachtete diesen »Erkenntnis«-Prozess: »Monsenor setzte sich auf einen kleinen Erdhügel. Und die Campesinos verbrachten eine weitere Stunde mit der Reflexion [über biblische Texte]. Sie lasen in aller Ruhe ... Monsenor Romero tat den Mund nicht auf. Als sie fertig waren, wandte ich mich zu ihm um und sah, dass ihm Tränen in den Augen standen. ›Was ist denn Monsenor?‹ ›Ich dachte immer, dass ich das Evangelium kenne, aber jetzt lerne ich, es mit anderen Augen zu lesen.«¹³

Nicht nur im Vortrag von Löwen, in dem er auf Ex 3,9 Bezug nimmt, sondern auch in den Predigten beschreibt er dieses neue Sehen, dieses Bewusstwerden, das Maier mit der biblischen Blindenheilung gleichsetzt.¹⁴ »Diese Worte aus der heiligen Schrift haben uns die Augen geöffnet, so dass wir nun erkennen, was sich immer schon bei uns zutrug, aber oft verborgen war, sogar dem Blick der Kirche selbst. Wir haben gesehen, was das erste, fundamentale Unrecht in unserer Welt ist.«¹⁵ Maier beschreibt Romeros Wandel als eine Rückkehr zu den Wurzeln seiner Kindheit¹⁶ und seiner Ausrichtung an der geforderten Armut der Priester¹⁷. Sein Bild Gottes wird der gefolterte und beleidigte Mensch.¹⁸ Romero beschreibt Gott als einen dialogfördernden, eingreifenden Gott: »Gott rettet in der Geschichte, in der Lebensgeschichte eines jeden Menschen. Dort kann man Gott begegnen ... Das sind die Wege Gottes; es sind die Wege der Geschichte, die konkreten Wege unseres nationalen, familiären und privaten Lebens ... Dazu ist es notwendig, diese Wege zu kennen. Deshalb ist es meine Sorge, dass die Verkündigung des Evangeliums nicht von der Welt getrennt geschehe, dass vielmehr Verkündigung dieses Sonntags die Realitäten behandelte.«¹⁹

Die Schüler/innen ordnen diese oder ähnliche Zitate Romeros einer Karikatur zu, die einen Schwarzen und einen Priester zeigt. Im ersten Bild zeigt der Priester nach oben, und der Schwarze schaut mit fragenden Blick nach oben. Im zweiten Bild richtet der Schwarze den

12 Maier, Meister der Spiritualität, 97.

13 Maria Lopez Vigil, Oscar Romero – ein Porträt in tausend Bildern, Luzern 1999, 213f.; zit. in: www.ci-romero.de.

14 Vgl. Maier, Meister der Spiritualität, 102.

15 Ebd., 108.

16 Ebd., 99f.

17 Ebd., 22.

18 Ebd., 125.

19 Predigt vom 10.12.78, zitiert in: <http://www.ci-romero.de>.

Blick des Priesters zur Erde, auf dem eine Schlange kriecht, damit er nicht über sie stolpere oder sich gar verletze.

Christen und Kirche stehen vor der Grundentscheidung, dem »Gott des Lebens« oder den »Götzen des Todes« zu dienen.²⁰

[4. Unterrichtsphase] Lk10, 25–37, gedeutet aus lateinamerikanischer Sicht

[Tafelanschrift] »Vertraue so auf Gott, dass der Erfolg deiner Arbeit einzig von Gott abhinge und nicht von dir. Wende aber allen Fleiß so an, als ob von Gott nichts und von dir alles abhinge.«²¹

In dieser Unterrichtsphase erfahren die Schüler/innen an der von Romero häufig zitierten Bibelstelle, am Gleichnis vom barmherzigen Samariter²², wie die lateinamerikanischen Christen die Bibel lesen.²³ Bei Romero klingt das so: »Als christliche Gemeinde beleuchten wir im Licht des Evangeliums die Realität, in der wir leben, die gesellschaftliche, politische, wirtschaftliche Realität. Dazu sind wir verpflichtet, Schwestern und Brüder. Indem wir das tun, betreiben wir keine Politik, sondern nehmen das Licht des Glaubens und erfüllen die Sendung, die Gott den Menschen in der Welt übertragen hat, nämlich die Welt nach Gottes Willen zu gestalten.«²⁴

Für die Schüler/innen gut verstehbar ist der von der Theologie der Befreiung entwickelte methodische Dreierschritt »vom sozioanalytischen Sehen zum theologischen Urteilen (hermeneutische Vermittlung), das wieder in ein pastoral-politisches Handeln mündet.«

Ich konfrontiere die Schüler/innen mit der Aufgabe, sich in die Lage einfacher Campesinos aus El Salvador zu versetzen und den Gleichnistext aus deren Sicht zu lesen. Dann kann die Erkenntnis angebahnt werden, dass es sich bei den Räubern nicht nur um individuelle Verfehlungen handelt, sondern um strukturelle Sünde, als ungerechtfertigte Aneignung

20 Vgl. *Michael Sievernich* (Hg.), *Impulse der Befreiungstheologie für Europa*, ein Lesebuch, München 1988, 65 und besonders eine Erklärung der Götzen des Todes in: *Maier*, *Meister der Spiritualität*, 128.

21 *Maier*, *Meister der Spiritualität*, 143–144.

22 Vgl. *Sievernich*, *Impulse der Befreiungstheologie*, 59.

23 Für Schüler/innen aus den Ruhrgebietsstädten ist die Bibel meist ein fremdes Wort. Einige kennen sie aus einer eher kindlichen Behandlung im Religionsunterricht der Grundschule oder gelegentlich auch aus dem Kindergottesdienst und sind an einem naiven, wortwörtlichen bzw. verbalinspirierten Verständnis der Bibel orientiert, das im Sinne der historisch-kritischen Exegese schwer zu revidieren ist. Meistens löst allein schon die Nennung des Wortes »Bibel« Unbehagen und Widerstand aus. Die kontextuelle Auslegung der Bibel im Sinne der Befreiungstheologie könnte dazu beitragen, den Schüler/innen einen neuen lebensbezogenen Zugang zur Bibel zu eröffnen.

24 Predigt vom 12.8.79, abgedruckt in: www.ci-romero.de. – Vgl. auch die Grundentscheidung der Theologie der Befreiung in: *Thomas Schreijäck*, *Art. Theologie der Befreiung*, in: *LexRP* 2001, 2097–2107.

der Arbeitskraft durch Ausbeutung und Unterdrückung durch einige reiche Familien. Die Verletzung der unter die Räuber Gefallenen wird mit Folter und Mord übersetzt. Priester und Levit werden als Repräsentanten des Repressionsapparates in El Salvador gedeutet werden, als jene Kräfte in der Kirche, die die Augen vor dem Leiden der Armen verschließen, wegsehen oder die Verhältnisse rechtfertigen. Der möglichen Deutung und Aktualisierung des Samaritaners soll die besondere Aufmerksamkeit der Schüler/innen gelten. Romero sieht – wie es im Film deutlich wird – die Aufgabe von Christen und Kirchen darin, sich wie der barmherzige Samariter den Armen zuzuwenden, an ihrem Schicksal teilzunehmen, ihnen eine Hoffnung zu geben und sie zur Befreiungspraxis zu ermutigen, kurz: Es geht um die Option der Kirche für die Armen. Ausgehend von dem Plädoyer salvadorianischer Priester in dem Film für die Anwendung von Gewalt zur Herstellung sozialer Gerechtigkeit diskutieren die Schüler/innen in dieser Unterrichtsphase den Umstand, dass Oscar Romero konsequent für den gewaltlosen Weg eingetreten ist.

Dabei spielte auch die Erinnerung an vergangene Unterrichtsreihen zu Martin Luther Kings gewaltfreiem Widerstand und Bonhoeffers Teilnahme am politischen und gewaltsamen Widerstand («dem Rad in die Speichen fallen») eine gewisse Rolle; beide Traditionen haben in meinem Unterricht einen festen Platz. In der Frage, wie den Armen in El Salvador geholfen werden kann, beziehen die SchülerInnen beide Positionen mit ein. Dürfen Christen – so lautet die drängende Frage der Schüler/innen – zur Veränderung auf mehr soziale Gerechtigkeit hin im äußersten Fall, als ultima ratio, auch zur Gewalt greifen?²⁵

Romero trat für Gewaltfreiheit ein, obschon er schonungslos die immer schon vorhandene strukturelle Gewalt seines Landes angeprangert hatte und ihm bewusst war, dass sie in extremen Situationen Ursache dafür ist, dass häufig Oppositionelle, egal wie sie ihren Widerstand verstehen, verfolgt, gefoltert und sogar getötet werden. Zur Bekämpfung der strukturellen Gewalt steht Christen und Kirchen nach Romero nur das Wort der öffentlichen Kritik zur Verfügung und die Einmischung in politische Entscheidungen. Diese Haltung hatte für ihn ganz persönliche Konsequenzen: Sein Leben mit dem Jesu vergleichend, wählt er entschlossen den Weg in das Martyrium: »Wenn Christus, der Gottessohn, der das Leben der Armen teilt, in Demut am Kreuz den Sklaventod stirbt, dann muss dies die Konsequenz unseres christlichen Glaubens sein. Der Christ, der diese Verpflichtung zur Solidarität mit den Armen nicht ins Leben umsetzen will, ist dieses Namen nicht würdig. Dieser Einsatz zieht Verfolgung nach sich, weil – glaubt es mir, meine Brüder – derjenige, der für die Armen Partei ergreift, das gleiche Schicksal haben

25 Zum Problem christlich gerechtfertigter Gewalt, mit bes. Bezug auf Lateinamerika, auch in didaktischer Sicht vgl. *Folkert und Margot Rickers*. Revolution und Christentum als Thema des Religionsunterrichts. Religion im fächerübergreifenden Unterricht der Sekundarstufe I (Handbücherei für den Religionsunterricht 20), Gütersloh 1977.

muss wie sie. Und wir wissen, was in El Salvador das Schicksal der Armen ist: zu verschwinden, gefoltert, entführt, tot aufgefunden zu werden.«²⁶ »Es ist mein einziger Trost, dass auch Christus selbst, der den Menschen diese große Wahrheit mitteilen wollte, nicht verstanden wurde, dass man ihn als Aufrührer bezeichnet und zum Tode verurteilt hat, so wie man mir in den letzten Tagen gedroht hat.«²⁷

Über den Mord an Romero, vermittelt durch den Film (s.o.), sind die Schüler/innen zutiefst erschüttert und äußern solche Erschütterung und sprechen darüber.

[5. Unterrichtsphase] Kreuz und Auferstehung – politisch gedeutet

Dieses Votum führt uns zum letzten Aspekt der Unterrichtsreihe, dem *Osterthema*, ausgehend von der Erkenntnis Romeros, dass die Armen El Salvadors als gekreuzigtes Volk verstanden werden müssen.²⁸ Diese lebensbezogene Deutung von Passion und Auferstehung Jesu wird bei den Schüler/innen vertieft mit Hilfe des Misereor-Hungertuch aus Lateinamerika.²⁹ Es zeigt den Schülerinnen, »dass hier zwei Erzählungen verknüpft werden: die Erzählung von der gegenwärtigen und vergangenen Situation des lateinamerikanischen Kontinents und die Erzählung vom Leben und Sterben Jesu Christi.« Wie in den von Esquivel angefertigten Kreuzwegbildern sollen die Schüler/innen nun selbst eine Zeichnung oder Collage anfertigen. Jesus oder zumindest das Kreuz soll mit einer Situation, einem Konflikt aus unserer Zeit und unserer Welt konfrontiert werden. So entsteht eine bunte Palette von Themen: Umweltverschmutzung, Rassismus, Krieg, Gleichberechtigung, Arbeitslosigkeit u.ä. Nach Beendigung der Arbeit stellen die SchülerInnen ihre Arbeiten vor und diskutieren ansatzweise mögliche Handlungsperspektiven aus christlicher Sicht. Nicht die traditionelle heilstheologische Deutung wie im traditionellem Unterricht steht dabei im Vordergrund, sondern das konkrete Leiden Jesu, das in den vielen Leidenssituationen unserer Zeit immer aufs Neue aufscheint. Sie legt auch ein konkretes Verständnis von Auferstehung nahe, als Prozess nämlich zur Anbahnung von mehr Menschlichkeit und zur Behebung von sozialen Ungerechtigkeiten im Alltag. Den Schüler/innen sollte bewusst werden, dass sie in diesem Auferstehungs- und Befreiungsprozess potentielle Mithelfer/innen sein können.

26 Maier, Meister der Spiritualität, 56.

27 Ebd., 58.

28 Ebd., 132–138.

29 *Bischöfliches Hilfswerk Misereor e.V.* (Hg.): Arbeitshefte zum Hungertuch. Der Misereor-Kreuzweg und das Hungertuch aus Lateinamerika, Aachen 1992, 19.

3 Kommentar: Ethisches Lernen³⁰ im Religionsunterricht

Das vorstehende Beispiel ethischen Lernens³¹ im Religionsunterricht zeigt einen Unterricht, der sich nicht darin erschöpft, den Schüler/innen einen ethischen Sachverhalt rational verstehbar zu machen, sondern vielmehr den Versuch unternimmt, sie für das Problem der sozialen Gerechtigkeit zu engagieren.³² Gegenüber anderen Fächern, die ebenfalls zur Behandlung des Themas einschlägig sind (wie Geografie; Geschichte; Politische Bildung; Ethik; Philosophie) ist der Religionsunterricht zu solchem Engagement besonders herausgefordert. Denn er kann auf Menschen und Institutionen verweisen, die sich mit unterschiedlichen Konsequenzen vom Evangelium der Liebe Gottes haben engagieren lassen, für die Opfer in Situationen sozialer Ungerechtigkeit einzutreten. Den Schüler/innen wird nahe gelegt, sich in Mitleiden und Engagement eines Romero und anderer lateinamerikanischer Christen nicht nur einzudenken, sondern auch einzufühlen. Das überschreitet den Rahmen des üblichen Unterrichts, der auch darin ungewöhnlich ist, dass er in seiner Wirkung durch die Unterrichtenden nicht abgeschätzt werden kann; denn er zielt auf die Übermittlung von ethischen Einstellungen und Verhaltensweisen (Empathie; Solidarität; Bereitschaft zur Übernahme sozialer Verantwortung) ab, die kognitiv kaum überprüft werden können und letztlich eine Sache des Glaubens und individueller Überzeugungen sind. Das Engagement von Romero lässt sich zwar auch jemandem plausibel machen, der nicht aus christlichem Glauben lebt; aber von ihm her bekommt es letztlich seine Dringlichkeit und Verbindlichkeit.

Ethik und ethisches Lernen im Religionsunterricht leiten sich im Einflussbereich des Evangeliums aus einer Gesamthaltung ab, die die Gesamthaltung eines Glaubens ist an einen Gott, der Leben schafft und für

30 Der Begriff »ethisches Lernen« wird hier favorisiert gegenüber nahezu synonym gebrauchten Begriffen wie »ethische Erziehung« und »ethische Bildung« (vgl. z.B. *Gottfried Adam*, Ethisches Lernen heute: Fachdidaktische Überlegungen hinsichtlich einiger zentraler Fragen, *Schulfach Religion* 20 [2001] Nr. 1–2, 105–120) oder »ethisches Lehren« (vgl. *Friedrich Schweitzer*, Grundformen ethischen Lehrens und Lernens, in: *Gottfried Adam* und *Friedrich Schweitzer* [Hg.], *Ethisch erziehen in der Schule*, Göttingen 1996, 62). In ihm ist zum Ausdruck gebracht, dass es sich um einen Lernprozess handelt, der nicht in erster Linie durch Unterrichtende bestimmt wird, sondern sich wesentlich in der selbstbestimmten Aneignung durch die Lernenden selbst vollzieht vgl. auch *Schweitzer*, ebd., 63).

31 Zur inhaltlichen Intention des Begriffs vgl. *Dietrich Zilleßen*, Art. Ethik, Ethisches Lernen, *LexRP* 2001, 482–489. Im Gegensatz zur traditionellen »Moralerziehung«, die ausschließlich an der schlichten Weitergabe von kritiklos beglaubigten moralischen Normen interessiert war, betont Zilleßen: »Ethisches Lernen hingegen reflektiert die leitenden anthropologischen Ideen aller moralischen Positionen und bringt schon dadurch ein Moment von Unruhe in moralische Praxis und Argumentation (ebd., 483). Ethisches Lernen ist grundsätzlich kritisches Lernen.

32 Zur fachdidaktischen Literatur, die hier nicht weiter beachtet werden kann, vgl. die Bibliografie des Comenius-Instituts »Theo-Prax« zum Schlagwort »Dritte Welt«.

das Leben einsteht. Sie muss didaktisch im Blick behalten werden, auch wenn es im aktuellen Bezug bei Romero vordergründig »nur« um das eine Gleichnis vom Barmherzigen Samariter geht. Der Religionsunterricht muss beim ethischen Lernen dafür Sorge tragen, dass dieses nicht nur auf einzelnen biblischen Lebensanweisungen (z.B. Bergpredigt) und auf einzelnen Beispielgeschichten beruht, sondern sich aus dem Gesamtzusammenhang einer langen Tradition ergibt, die in den verschiedensten Formen und Ebenen den umfassenden – wenn auch nicht in jeder Beziehung gelungenen – Versuch darstellt, die Würde jedes Menschen zu wahren und jenen zu ihrem Recht zu verhelfen, die in Geschichte und Gegenwart um ihre Würde als Menschen gebracht sind. Das gilt insbesondere für jene ethischen Themen, zu denen kaum ein biblischer Bezug im Sinne einer direkten Lebensanweisung herzustellen ist. Eine umfassende Ethik der Umwelt z.B. lässt sich nicht aus einzelnen Sätzen wie Gen 2,15 ableiten, sondern nur aus der glaubenden Wahrnehmung einer Schöpfung, in der Menschen, Tiere und Pflanzen in gleicher Weise vom Odem Gottes beseelt und darin gleich gewürdigt sind.

Natürlich kommt ethisches Lernen auch dort schon zu einem gewissen Ziel, wo die Schüler/innen ethische Verhaltensweisen kennen und beurteilen lernen, indem sie unterschiedliche Positionen zueinander in Beziehung setzen und diskutieren können, etwa im Sinne einer Ethikkunde (Modell I).³³ Das ist auch in der vorstehenden Unterrichtseinheit durchaus mit im Blick. Ethisches Lernen kann sich aber auch leiten lassen von einem Konzept von Ethikunterricht in Deutschland, wie es in den vergangenen 30 Jahren diskutiert und als Schulfach auch etabliert worden ist in Orientierung an Wertsetzungen des Grundgesetzes, der Länderverfassungen und der Schulgesetze mit dem Ziel, Jugendliche zu »verantwortungs- und wertbewusstem Urteilen und Handeln« zu erziehen (Modell II) – eine Intention, die deutlich über die rein ethikkundliche Belehrung hinausgeht.³⁴ Auch für sie steht die Unterrichtseinheit über Romero. Vom Anspruch des Religionsunterrichts her gesehen zeigt sie allerdings, dass es möglich ist, noch einen Schritt weiter zu gehen, nämlich Jugendliche anzuleiten, parteilich für das Leben einzutreten, sie empfindsam zu machen für das Leiden in der Welt (Modell III). Das ist natürlich nicht möglich allein durch diese eine Unterrichtseinheit, sondern nur durch einen Unterricht, der in Geschichte und Gegenwart immer wieder darauf hinweist, ja – drängt, das Leiden der anderen wahrzunehmen und in politischen Zusammenhängen zu reflektieren (ethisches Lernen ist in der Regel zugleich auch politisches Lernen – eine Dimen-

33 Eine solche Ethikkunde hat *Wolfgang Fischer* im Blick (Ist Ethik lehrbar?, Zeitschrift für Pädagogik 42 [1996] 17–29). Er möchte auf jede Ambition verzichten, »die über ein Vermitteln und Erarbeiten von Kenntnissen und Erkenntnissen hinausreicht« (ebd. 28). »Haltungen« zu prägen, hält Fischer für eine Überforderung des Unterrichtsprojekts »Ethik lehren« bei der Einführung von Ethikunterricht; denn ihnen mangle die dazu notwendige Eindeutigkeit.

34 Vgl. dazu *Heinz Schmidt*, Art. Ethikunterricht, in: LexRP 2001, 492.

sion, die der Religionspädagogik weithin verloren gegangen ist). Ein wichtiges Mittel dazu sind audiovisuelle Medien (Romero-Film; Hungertuch), aber auch die direkten Kontakte von Schüler/innen und Lehrer/innen mit Menschen aus Elendsgebieten (hier der Partnerschule in Brasilien) sowie im günstigsten Fall authentische Begegnungen. Im Gesamtzusammenhang von kognitiver und emotionaler Sensibilisierung kann sich schließlich bei den Schüler/innen so etwas ergeben wie eine Einstellungs- und Verhaltensänderung in dem Sinne, dass sie die Verantwortung zur Behebung von Leiden in der Welt für sich selbst übernehmen und aktiv werden, in einer Eine-Welt-Gruppe etwa oder in einem regionalen Umweltprojekt.³⁵

Wirkung und Erfolg solchen ethischen Lernens sind aber in erheblichem Maße auch abhängig von der Persönlichkeit der Unterrichtenden; denn natürlich sind sie auch selbst gefragt in ihrer Sensibilität für die Leidenden und ihrem Engagement für sie – kurz: in ihrer glaubwürdigen Existenz als Christen und als politisch wache Zeitgenossen, an der sich die Jugendlichen gegebenenfalls orientieren können. Unterrichtende werden eine solche Existenz natürlich nicht ideal repräsentieren können, gar im Sinne vorbildhaften Verhaltens; sie müssten daran zerbrechen.³⁶ Aber sie müssten erkennen lassen können – so viel kann man aus der Unterrichtseinheit über Romero entnehmen –, dass sie mit den Jugendlichen auf dem Weg zu einer solchen engagierten Existenz sind, wenngleich reicher an Erfahrungen.

Wolf-Dieter Koch ist Realschullehrer in Oberhausen.

35 Darin überschneidet sich die Unterrichtsintention mit dem – allerdings auf den Bereich der klassischen Diakonie beschränkten – Projekten des »sozialen Lernens« (Schulen in ev. Trägerschaft, vgl. *Adam*, Ethisches Lernen, 114) und des Compassionsmodells (Schulen in katholischer Trägerschaft, vgl. *Lothar Kuld*, Art. Compassion, in: *LexRP* 2001, 293–295).

36 Vgl. dazu auch *Adam*, Ethisches Lernen heute, 116–119.

Mit Kirchengeschichte Kompetenzen vermitteln

☞ am Beispiel Reformation ☜

Die Frage »Was ist guter Kirchengeschichtsunterricht?« wird in unterschiedlichen Zeiten unterschiedlich beantwortet. Die Kriterien für die Qualität und die Themenwahl sind nicht zeitlos, weil auch die Kirchengeschichtsdidaktik auf die sich ändernden Herausforderungen in Wissenschaft und Gesellschaft reagiert. Eine tiefe und nachhaltige Prägung hat sie am Anfang des 20. Jahrhunderts vom Historismus bekommen. Exemplarisch dafür steht Heussis »Kompendium der Kirchengeschichte«, das für viele Generationen von Theologen und Religionspädagogen das Bild von »richtiger« Kirchengeschichte« bestimmt hat. Erst mit der »Problemorientierung« in den 70er Jahren wurden die didaktischen Weichen anders gestellt. Die Herausforderungen heute sind die Bildungsstandards und die Kompetenzorientierung.

Im Folgenden werden die wichtigsten Stationen der Kirchengeschichtsdidaktik im 20. Jahrhundert an dem für den Evangelischen Religionsunterricht zentralen Beispiel »Reformation« kurz dargestellt. Ausführlicher wird skizziert, wie guter Kirchengeschichtsunterricht heute grundlegende allgemeine Kompetenzen im Umgang mit Religion vermitteln kann.

1 Helden und Werke der Vergangenheit

Die Kirchengeschichtsdidaktik am Anfang des 20. Jahrhunderts orientierte sich an der Wissenschaftsauffassung, die in den meisten geisteswissenschaftlichen Fächern in der Schule selbstverständliche Gültigkeit erlangt hatte. Sie kann als »Historismus« bezeichnet werden und ist insbesondere in der Geschichtswissenschaft stark entwickelt und aufgenommen worden. Der Historismus will keine Gesetzmäßigkeiten feststellen (wie die Naturwissenschaften), sondern der Historiker versucht, die Vergangenheit zu verstehen und so objektiv wie möglich festzustellen, »wie es eigentlich gewesen ist« (Leopold von Ranke).¹ Die starke

1 Mit seinem durch den Idealismus geprägten Geschichtsbegriff, seiner Betonung des Gewordenseins des Heute und dem aus den Quellen Verstehen der Vergangenheit hat der in Deutschland entwickelte Historismus die internationale Geschichtswissenschaft stark beeinflusst. Die Definition von Historismus ist bis heute umstritten: T. Nipperdey, *Historismus und Historismuskritik heute*, in: *Die Funktion der*

Rezeption des Historismus bei kirchengeschichtlichen Themen im Religionsunterricht ist vor allem Karl Heussi mit seinem zwischen 1907 und 1909 geschriebenen »Kompendium der Kirchengeschichte« zuzuschreiben. Er war von 1904 bis 1924 Gymnasiallehrer in Leipzig, danach lehrte er dort Kirchengeschichte. In seinem Handbuch – es erschienen bis 1976 vierzehn neue Bearbeitungen und Auflagen – versucht Heussi, alle Ergebnisse der kirchengeschichtlichen Forschungen seit Anfang der Neuzeit, als das Fach sich an den Universitäten etablierte, zusammenzufassen. Der geisteswissenschaftliche historische Zugang, der auch für den Umgang mit der Bibel galt, wurde in der damals wichtigen Religionsdidaktik von Richard Kabisch mit den Errungenschaften aus Psychologie und Pädagogik verbunden. Ziel des Religionsunterrichts war, verkürzt gesagt, die Entwicklung von sittlich-religiösen Persönlichkeiten. Die sog. Zwickauer Thesen von 1908 formulierten:

»Nur solche Bildungstoffe kommen in Betracht, in denen dem Kinde religiöses und sittliches Leben anschaulich entgegentritt. Der Religionsunterricht ist im wesentlichen Geschichtsunterricht. Im Mittelpunkt hat die Person Jesu zu stehen. Besondere Beachtung verdienen außer den entsprechenden biblischen Stoffen auch Lebensbilder von Förderern religiöser und sittlicher Kultur auf dem Boden unseres Volkstums mit Berücksichtigung der Neuzeit.«²

Um seine Didaktik der Kirchengeschichte zu verstehen, müssen wir wissen, dass Kabisch (wie von Harnack u.a.) zwischen der sichtbaren und unsichtbaren Kirche unterschied. Die »unsichtbare« umfasste alle »wahrhaften Christen«, die sichtbare äußere Kirche war eine »nützliche aber keine heilige Anstalt«.³ Dies hatte zur Konsequenz, dass die meisten Inhalte der Kirchengeschichte im Fach Geschichte untergebracht werden konnten, wie zum Beispiel die Päpste und das Mönchtum im Mittelalter und die Reformationszeit. Im Religionsunterricht sollten vor allem die Geschichte der »inneren und äußeren Mission« und besonders »Lebensbilder großer Männer« behandelt werden.⁴ Es ging dabei nicht in erster Linie um die historische Wahrheit dieser Personen – diese wird sozusagen als »Schale« vorausgesetzt –, sondern um »die Gefühlszustände

Geschichte in unserer Zeit, Stuttgart 1975, 82–95, in: Dr. P.B.M. Blaas, *Geschiedenis als wetenschap*. Den Haag 1979, 288.

2 »Thesen der Hauptversammlung des Sächsischen Lehrervereins«, die laut Kabisch für ganz Deutschland »grundsätzliche Bedeutung erlangt haben«. R. Kabisch / H. Tögel, *Wie lehren wir Religion?* Göttingen ⁶1923, 228.

3 Ernst Schering, *Kirchengeschichte im Unterricht*. Handbuch zur theologischen Grundlegung und zur praktischen Gestaltung des kirchengeschichtlichen Unterrichts. Göttingen 1963, 73. Kabisch/Tögel ⁷1931, a.a.O., 343 und 235.

4 Vor allem Missionsgeschichte wurde, neben der Kulturgeschichte, in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wichtiger. Hier spiegeln sich der Kolonialismus und der Kulturprotestantismus. Ansgar Philips, *Die Kirchengeschichte im katholischen und evangelischen Unterricht*. Eine historische und didaktische Untersuchung über die Entwicklung des kirchengeschichtlichen Unterrichts, Wien 1971, 334.

hervorragender religiöser Persönlichkeiten«. ⁵ Das Abhängigkeitsgefühl (Schleiermacher) und das Kraftgefühl, das im Religionsunterricht erlebbar sein musste, sollte durch Identifikation mit diesen großen Personen erzeugt werden. Kabisch nennt hier: Luther, Zwingli, Albrecht Dürer, Ludwig Richter, Goethe, Schiller, Gellert, Claudius, Schleiermacher, Kant und einige bekannte Missionare. ⁶

Was dies bedeutet, sehen wir exemplarisch an dem im Jahr 1926 beim Diesterweg Verlag erschienenen kirchengeschichtliche Lese- und Quellenbuch für die Mittelstufe »Helden und Werke der Kirche«. Es sollte, wie Heussis Compendium, in seinem Aufbau und Stoffkanon fast unverändert ein halbes Jahrhundert in der Schule gebraucht werden. Noch im Jahr 1976 erschien die 16. Auflage unter dem Titel »Evangelium und Geschichte«. Das Buch fängt mit einem Zitat von Thomas Carlyle aus dem Jahr 1841 an:

»Wir können einen großen Mann nicht betrachten, sei es auch noch so oberflächlich – ohne etwas durch ihn zu gewinnen. Er ist die lebendige Quelle des Lichts, und es ist gut und ersprießlich, ihr nahe zu sein.« ⁷

In dem Buch trägt das Kapitel über die Reformationszeit dann auch den Titel »Martin Luther, der deutsche Glaubensheld.« Streng an der Biografie entlang wird auf 30 der insgesamt 200 Buchseiten in allen Einzelheiten Luthers Werdegang von der Geburt bis zum Tode erzählt. Immer wieder fließen Quellentexte ein, vor allem aus den anschaulichen Predigten von Johann Mathesius, einem Schüler und Freund Luthers. Aus der »harten Jugend- und Schulzeit« Martin Luthers erzählt Franke:

»Im Jahre 1501 senden den jungen Gesellen seine lieben Eltern gen Erfurt auf die hohe Schule. Auf dieser Universität fängt der junge Student an, die freien Künste, so gut man sie zu der Zeit anbot, mit großem Fleiß und Ernst zu studieren; auch hat er sich eine Zeitlang dem juristischen Studium gewidmet. Ob er aber wohl von Natur ein hurtiger und fröhlicher junger Gesell war, fing er doch alle Morgen sein Lernen mit herzlichem Gebet und Kirchengehen an, wie denn dies fein Sprichwort gewesen: ›Fleißig gebetet ist über die Hälfte studiert.«

Für Luthers »schwere Klosterjahre« in Erfurt wird Mathesius zitiert: »Im Anfang des Jahres 1505 wird Martin Luther Magister in Erfurt. Aber immer hatte ihm die Frage das Herz beschwert: ›O wann willst du einmal fromm werden und genug tun, dass es einen gnädigen Gott krieget?‹ Da ward ihm in der Mitte dieses Jahres sein guter Gesell erstochen. Sodann hatte ein schweres Unwetter ihn auf der Rückkehr von Mansfeld nach Erfurt hart erschreckt, so dass er sich ernstlich vor Gottes Zorn und dem Jüngsten Gericht entsetzte. Er tat daher ein Gelübde, er wolle ins Kloster gehen, Gott allda mit Messehalten versöhnen und die ewige Seligkeit mit klösterlicher Heiligkeit erwerben.« ⁸

5 Michael Meyer-Blanck, Kleine Geschichte der evangelischen Religionspädagogik. Dargestellt anhand ihrer Klassiker, Gütersloh 2003, 99.

6 Vgl. auch Schering 1963, a.a.O., 73.

7 Der Autor, Dr. Walter Franke, war Studienrat in Frankfurt am Main.

8 Franke, a.a.O., 70–71.

Anschließend wird Luthers »Entdeckung des Evangeliums von Gottes Gnade« erzählt. Erst danach sein Kampf gegen die »Missbräuche der Kirche« und die weitere Durchführung der Reformation.

Gute Kirchengeschichte heißt somit gut erzählen, vor allem derartige Quellen auswählen, die bildhaft hervorrufen, was dem Glaubenshelden passiert ist und die Aspekte des religiösen Lebens und der Moral hervorheben.

Heute erinnern uns die Begriffe »Helden und Werke« zu sehr an »Schwarze Pädagogik«⁹, und wir sind vorsichtig geworden zu behaupten, dass Religion und Moral in der Schule lehrbar sind. Dennoch ist das Anliegen, für die Identitätsbildung junger Menschen auch auf die Begegnung mit prägenden Personen aus der Vergangenheit zurückzugreifen, nicht ganz abzuweisen. Menschen brauchen andere Menschen, um zu werden, wer sie sind, und dies ist nicht nur die Peergroup. Es ist gerade eine Kulturleistung, wenn junge Menschen sich für ihre religiös-ethische Orientierung mit Lebensbildern aus der Geschichte der menschlichen Kultur auseinander setzen und daran wachsen. Auch die historistische Betrachtungsweise der Wirklichkeit als eine Gewordene und das Streben nach Objektivität und auf Quellen gestütztes Verstehen der Vergangenheit ist eine bis heute gängige und wissenschaftlich akzeptierte Methode. Mit einem derartigen Umgang mit kirchenhistorischen Themen trägt das Fach Religion in der Schule zur Entwicklung eines historischen Bewusstseins und zur hermeneutischen Kompetenz bei. Wer sich der Gewordenheit bewusst ist, hat Möglichkeiten zur Umgestaltung entdeckt.

2 Exempla fidei

Nach dem Zweiten Weltkrieg fand eine Neubesinnung auf die Inhalte und Ziele des Religionsunterrichts statt. In Helmut Kittels programmatischer Schrift von 1949 »Evangelische Unterweisung« werden das Lesen der Bibel, das Beten und das Lernen des Katechismus als zentrale Aufgaben formuliert.

»Je sachgemäßer man die Beziehungen zwischen Bibel, Gesangbuch und Katechismus knüpft, desto beziehungsloser scheint die Kirchengeschichte im Gefüge der Evangelischen Unterweisung zu werden. Also gerade das Gebiet, das bisher für so viele den roten Faden aller einschlägigen Stoffe abgab.«¹⁰

Kirchengeschichte muss, laut Kittel, einen neuen Sinn bekommen, eine »höhere Würde«, und die erhält sie nur vom Zentrum her, von seiner Be-

⁹ Alice Miller, *Am Anfang war Erziehung; Wider die schwarze Pädagogik*, 1980, 38.

¹⁰ Helmut Kittel, *Evangelische Unterweisung*, Wolfenbüttel/Hannover ¹1947, ²1949, 15.

ziehung zur Bibel und zu Gott. »Bei der Darstellung [der] Kirche der Geistempfänger kommt es also lediglich darauf an, Beispiele solchen Geistempfanges aus den verschiedensten Epochen bis zur Gegenwart zu geben, nicht dagegen eine lückenlose historische Überlieferung kirchlicher Lebensformen zu schildern. Mit Luthers Formel für den Geistempfang – »Rechtfertigung aus dem Glauben« – ausgedrückt, hieße das: Kirchengeschichtlicher Unterricht muss exempla fidei bieten.«¹¹ Mit dem Begriff »exempla fidei«, Beispiele des Glaubens, hatte Kittel eine Formel gefunden, die die historistisch-psychologisierende Betonung von »Lebensbildern« in Verkündigung umdeutete. Dies unterschied das kirchliche Fach Religionsunterricht vom schulischen Fach Geschichte. Es ging in der Evangelischen Unterweisung nicht um die Erläuterung historischer Tatsachen und Fakten, sondern um die Frage, wie Gottes Geist in den Menschen gewirkt hat. Die Reformation nahm bei Kittel als überzeugtem Lutheraner (er promovierte bei Karl Holl) eine zentrale Stellung ein. Was guter Kirchengeschichtsunterricht ist, formulierte Kittel wie folgt:

»Unabdingbar dürfen für die Ev. Unterweisung nur zweierlei sein: unsere Kinder müssen vom Wirken des heiligen Geistes in der deutschen Reformation und im gegenwärtigen Geschlecht erfahren. Die Zeugnisse hiervon sind wir unbedingt schuldig, wenn sie selber einmal Zeugen reformatorischen Glaubens werden sollen.«¹²

Die Auswirkung dieses Anliegens auf die Behandlung von kirchenhistorischen Themen in den Schulbüchern war denkbar gering. Frankes »Helden und Werke« wurde nach dem Weltkrieg kaum verändert aufgelegt. Das 1927 erschienene Buch zur Kirchengeschichte in der Reihe »Evangelisches Religionsbuch« (Hg. H. Schuster, F. Brecht) erreichte schon 1958 seine 12. Auflage. Es atmete ungetrübt die historistische Auffassung aus dem Anfang des 20. Jahrhundert. Für die Reformation wurde von Luther, Zwingli, Calvin erzählt. Für die Zeit nach der Reformation standen folgende »große Männer«: Gustav Adolf, Paul Gerhardt, Francke, Johann Sebastian Bach, Fliedner, Wichern, Bodelschwingh und (als einzige Frau) Mathilda Wrede. Einziger Unterschied war, dass bei der Überarbeitung in den 50er Jahren bei diesen Personen die Bedeutung für den Glauben (exempla fidei) etwas stärker betont wurde. Es ist vor allem der Begriff »exempla fidei«, der von späteren didaktischen Ansätzen angegriffen wurde. Über die Kritik an den »Lebensbildern« hinaus wurden die »exempla« mit süßen Heiligengeschichten gleichgesetzt, die vor allem als Vehikel für Moralin dienen sollten. Die in der Evangelischen Unterweisung angestrebte Verschränkung von kirchengeschichtlichen

11 Kittel 1949, a.a.O., 16. Philipps 1971, a.a.O., 380. *Lähnemann* in: Henning Schröder / Dietrich Zilleßen (Hg.), *Klassiker der Religionspädagogik*, Frankfurt a.M. 1989, 259.

12 Kittel 1949, a.a.O., 16. *Folkert Rickers*, *Kirchengeschichte im Religionsunterricht*. Ein Literaturbericht. JRP Bd. 6, Neukirchen-Vluyn 1989, 75.

und biblischen Inhalten hat nicht funktioniert und mit dazu beigetragen, dass die Kirchengeschichte in der Religionspädagogik ins Abseits geriet. Wichtiger Impuls der Evangelischen Unterweisung für heute bleibt aber, dass im Religionsunterricht – um es frei nach Martin Rang auszudrücken – etwas von Gott aufleuchten kann. Wenn das Fach *Geschichte* vor allem der gesellschaftlichen Sozialisation dient, hat der *Kirchengeschichtsunterricht* die spezifische Funktion, auf die religiöse, theologische und kirchliche Dimensionen der Wirklichkeit vorzubereiten. Für das Ausloten dessen, was das eigene Leben trägt, für die Entwicklung einer eigenen Spiritualität und für das Engagement kann die Beschäftigung mit Menschen aus der Geschichte des Christentums fruchtbar sein.

3 Problemorientierung

Die größte konzeptionelle Wende in der Religionspädagogik im 20. Jahrhundert fand um 1970 statt.¹³ Dies gilt auch für die Didaktik der Kirchengeschichte. Charakteristisch für diese Veränderung ist das Buch »Religionsunterricht unterwegs« aus dem Jahr 1970. Auf dem Buchumschlag stehen Schülerslogans, mit denen auf den Schulhöfen für das Austreten aus dem Religionsunterricht geworben wurde. »Lasst euch nicht indoktrinieren; Trocknet ihn von innen aus!« Als Lösung sieht das Buch:

»Der RU muss mehr als bisher die Bedürfnisse des Schülers beachten. Der RU kann nicht ohne weiteres auf konfessioneller Grundlage erteilt werden. Im RU kann es sich nicht mehr in erster Linie um Verkündigung handeln, sondern um kritische Erörterung der verschiedenen Formen und Aussagen des Glaubens, um Information und Diskussion.«¹⁴

Was dies für die Kirchengeschichte bedeutet, beschreibt in diesem Buch Eta Linnemann¹⁵: Die Schwäche der Kirchengeschichte im RU ist die verhängnisvolle Beschränkung auf einen festen Stoffkanon, der nur eins will: die Glorifizierung der Kirche. Die Schüler hören die große Geschichte des unaufhaltbaren Sieges des Christentums: die Ausbreitung in

13 Reinhard Dross, *Evangelische Religion*, München 1981, 32; Peter Biehl, *Didaktische Strukturen des Religionsunterrichtes*. JRP Bd. 12, Neukirchen-Vluyn 1996, 200; Harry Noormann / Ulrich Becker / Bernd Trocholepczy (Hg.), *Ökumenisches Arbeitsbuch Religionspädagogik*, Stuttgart/Berlin/Köln 2000, 136: Vgl. die Entwicklung von der Stofforientierung hin zur Schülerorientierung. Hier spiegelt sich die anthropologische Wende in der Theologie.

14 Klaus Wegenast / Heinz Grosch, *Religionsunterricht unterwegs. Zur Theorie und Praxis eines umstrittenen Faches*, Hamburg 1970. *Religionsunterricht unterwegs*, 1970 (Umschlagtext).

15 Eta Linnemann habilitierte sich 1970 in Marburg. Ab 1972 lehrte sie NT an der Universität Braunschweig. Bekannt wurde sie vor allem durch ihr Taschenbuch »Gleichnisse Jesu« (sieben Auflagen bis 1982).

den ersten drei Jahrhunderten, die Christianisierung der Germanen (mit dem Helden Bonifatius) und die erfolgreiche Geschichte der »Äußerer Mission« im 19. Jahrhundert.¹⁶ Dies wird durch die Heldengeschichte der christlichen Märtyrer ergänzt: Christenverfolgung in der Alten Kirche, das Leiden in der Gegenreformation und der Kampf der Bekennenden Kirche, mit den Helden Bonhoeffer und Paul Schneider. Für die evangelische Kirche konzentriert sich daneben alles auf den »Haupthelden« Martin Luther, von dem alle Lebensdaten wichtig sind. Alles, was kritisch ist, wurde weggelassen: das Ausscheiden von Irrlehren (Gnosis), die Gewaltanwendung um des Glaubens willen (Augustin, Kreuzzüge, Inquisition), die Vermischung von Geistlichem und Weltlichem (Kirche / Staat, Krieg, soziales Unrecht).

»Für den Schüler hat diese Tendenz schwerwiegende Folgen. Es wird ihm das Bild einer glorreichen, zu allermeist sieghaften Kirche vor die Augen gemalt, welche nie versagt, stets im Recht ist und immer das Gute wirkt. [...] Dem gleichen Schüler begegnet im außerschulischen Erfahrungsfeld Kirche als eine keineswegs glorreiche Institution. Sie ist nicht im sieghaften Vormarsch, sondern in verlustreichen Rückzugsgefechten begriffen. [...] Das Bild der Kirche wird nicht durch Märtyrer bestimmt, die das Glaubenszeugnis eindeutig werden lassen, sondern durch Menschen des Mittelmaßes, an denen sich nicht ablesen lässt, was Christsein ist, da sie sich anscheinend so gar nicht von ihren nichtchristlichen Zeitgenossen unterscheiden.«¹⁷

Ein derartiger Unterricht, so Linnemann, kann nur zwangsläufig Enttäuschungen über die Kirche produzieren, und sie liefert den Heranwachsenden selbst der allerprimitivsten antikirchlichen Propaganda aus. In Linnemanns Analyse wird offensichtlich, wie sehr die Situation der Kirche sich geändert hatte. Während kurz nach dem Krieg in der Kirche noch an eine Rechristianisierung der Gesellschaft gedacht wurde, wird die Kirche um 1970 in hohem Maße als »bürgerlich-konservativ und restaurativ« kritisiert.¹⁸ Die neuen Herausforderungen waren die Entkirchlichung und die für Jugendliche attraktive marxistische, kirchenkritische, atheistische Ideologie.

Guter Kirchengeschichtsunterricht sollte nun *kritisch* sein. Vor allem sollte man sich von dem »Methodenmonismus der Lehrererzählung« verabschieden. Eine spannende Story ist etwas anderes als »understanding of history«.¹⁹ Schüler müssen lernen, selbst kritisch zu fragen, anstatt die subjektive Perspektive des Lehrers »auf Treu und Glauben« hinzunehmen. Sie sollten selbst entdecken können, dass Geschichte auf der Rekonstruktion und Interpretation von Quellen beruht, und ihre eige-

16 *Eta Linnemann*, Die Funktion der Kirchengeschichte im Religionsunterricht. Didaktische Überlegungen und methodische Konsequenzen. *Linnemann in Wegenast / Grosch*, a.a.O., 67

17 Linnemann in *Wegenast/Grosch*, a.a.O., 69.

18 *Folkert Rickers*, Evangelische Religionspädagogik in zeitgeschichtlicher Perspektive, in: JRP Bd. 12 Neukirchen-Vluyn, 1996, 38–40. *Biehl* 1996, a.a.O., 202.

19 *Linnemann*, a.a.O., 71.

ne Perspektive entwickeln. Inhaltlich muss beim Heute angesetzt werden. Methodische Möglichkeiten der Problemlösung sind Erkundung, Interview, Benutzung von Nachschlagewerken und Literatur, Auswertung von Bildern und Dokumenten, Lehrerauskunft und Hörspiele.

Die Wende zur Problemorientierung bildete das Ende des traditionellen Religionsbuches. Das sog. »Kompodium« bot dem Schüler ein umfassendes Orientierungswissen, eine systematisch geordnete »christliche Wahrheit« und verbindliche Handlungsanweisungen.²⁰ Die neuen Religionsbücher sind die »Unterrichtsmodelle«, »Unterrichtshilfen« und »Arbeitsbücher«. Exemplarisch für das neue Kirchengeschichtsbuch ist »Brennpunkte der Kirchengeschichte« (1976-1, 1999-4) Die Autoren, Gutschera (katholisch) und Thierfelder (evangelisch), verstanden unter Brennpunkte:

»Punkte und Zeiten, wo sich kirchengeschichtliche Entwicklungslinien verdichten und zu einem Abschluss kommen und wo wichtige Entscheidungen fallen« [...] »... bleibende Probleme, die auch heute noch interessieren.«²¹

Neu war die lebendige Mischung aus vielen alten und neuen Bildern, prägnante Quellentexte, kurze einführende Informationen, Schülerfragen und aktuelle thematische Beispiele, mit denen der Bezug für die gegenwärtige Situation gelegt wurde: Taizé, Mutter Teresa, Strukturveränderung in der 3. Welt, Vatikanum II usw. Neu war auch, dass explizit die »schwarzen Seiten« der Kirchengeschichte angesprochen wurden: War Konstantin ein »christlicher« Kaiser?; die umstrittene Missionspraxis bei der Germanenmission; Kreuzzüge und »Heilige Kriege«; der Fall Galilei; Hexenverbrennungen; das Versagen der Kirchen im Dritten Reich usw.

Bei dem Thema Reformation lautet die Überschrift »Wege, die auseinander führen: Reformation und Gegenreformation«. Direkt darunter ist ein aktuelles Bild aufgenommen, auf dem ein Mädchen vor zwei Straßenschildern steht, die in entgegengesetzte Richtung weisen: »Evang. Kirche« nach rechts, »Kath. Kirche« nach links. Das erste Zitat ist Luthers Aussage, dass es in der Kirche nicht um »lutherisch« oder »päpstlich« geht, »denn von denen ist keiner für dich gestorben«, sondern um Christus. Die farblich abgesetzte Arbeitsanregung unter dem Zitat lautet: »Auf was kommt es Luther hier an?«

Das Buch behandelt dann ausführlich die Zeit, in der die Reformation stattfand, dann die strukturellen Ereignisse der Reformation selbst und die Antwort der katholischen Kirche, um schließlich den Bogen zu den heutigen Gegensätzen zwischen Evangelischer und Katholischer Kirche zu schlagen. Das letzte Kapitel des Buches ist ganz der Ökumene und der Zukunft der Kirche gewidmet.

20 G. Brockmann, Das Ende des traditionellen Religionsbuches? Analysen am Beispiel der Sekundarstufe II, Frankfurt/Berlin/München 1976, 31.

21 Herbert Gutschera / Jörg Thierfelder, Brennpunkte der Kirchengeschichte. Paderborn¹1976, ⁴1999, 9.

Eine Grundfrage im problemorientierten Religionsunterricht bleibt das Verhältnis von Situation, Aktualität, Konflikt *und* Tradition.²² Wer eine aktuelle (sozial)ethische Fragestellung bespricht, muss nicht zwingend den historischen Hintergrund dieser Problematik beleuchten. Zudem ist die Rolle der Kirchengeschichte darauf beschränkt, anstelle der *exempla fidei* nun nur *exempla* für sozial-ethische Probleme zu liefern.

Der bleibende Beitrag des »problemorientierten RU« für guten Kirchengeschichtsunterricht ist die Betonung von Alltags-, Schüler- und Gegenwartsbezug.²³ Kirchengeschichte soll auf die Fragen und Anliegen der Zeit hören und dazu beitragen zu erklären, aus welchen historischen Zusammenhängen heutige aktuelle Probleme zu verstehen sind. Wie ist die Kirche mit dieser Problematik in der Vergangenheit umgegangen? Ist dies so geblieben? Muss dies so bleiben? Wie kann ich selbst diese Situation verändern? Auf diese Weise liefert die Kirchengeschichte einen unverzichtbaren Beitrag für verantwortliches Handeln von Christen und Kirche heute.

5 Bildungsstandards und Kompetenzen

Wir überspringen 30 Jahre Entwicklungen in der Religionspädagogik, in denen sich auch für die Kirchengeschichtsdidaktik²⁴ vieles weiter entwickelt hat, insbesondere im Bereich Erfahrungsbezug und Wahrnehmung. Die Herausforderungen heute können »nach PISA« mit den Stichworten »Bildungsstandards« und »Kompetenzen« skizziert werden. Während die Lehrpläne seit der 70er Jahren die thematischen Inhalte, Ziele und den Weg dorthin beschrieben, ist das Neue an Kompetenzformulierungen, dass zunächst allgemeine (fachübergreifende) Fähigkeiten beschrieben werden, die mit Gegenstandsbereichen und Inhalten des Faches verbunden werden. Die Standards werden als *Output* formuliert und umschreiben, was die Schülerinnen und Schüler durch den Unterricht können *und* wissen sollen, um zur Bewältigung unterschiedlicher Situationen befähigt zu sein.²⁵

22 Peter Biehl u.a., Kirchengeschichte im Religionsunterricht. Konzeptionen und Entwürfe. Reihe RPP, Stuttgart/München 1973, 8. Biehl nennt diese Grundfrage »ungelöst und umstritten«.

23 Jörg Thierfelder, Gegenwartsbezug, Alltagsbezug und Ortsbezug!, in: Harmjan Dam, Kirchengeschichte lebendig. Schönberger Impulse. Praxisideen Religion, Frankfurt 2002, 13–17.

24 Siehe hier: R. Lachmann / H. Gutschera / J. Thierfelder, Kirchengeschichtliche Grundthemen. TLL-3, Göttingen 2003. Heidrun Dierk, Kirchengeschichte elementar. Entwurf einer Theorie des Umgangs mit geschichtlichen Traditionen im Religionsunterricht (Habil. Heidelberg), Münster 2005.

25 Eckhard Klieme, Nationale Bildungsstandards, Berlin 2003. Ders., Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? Zeitschrift für Pädagogik 6/04, 13.

Im Auftrag der Kultusministerkonferenz ist die Kompetenzorientierung zunächst für die Einheitlichen Prüfungsanforderungen (EPA) für das Abitur umgesetzt worden. Die neue EPA »Evangelische Religionslehre«, die im Entwurf im Frühjahr 2006 abgeschlossen wurde, unterscheidet fünf grundlegende (allgemeine) Kompetenzen, die die Schülerinnen und Schüler für den Umgang mit Religion in der Oberstufe erwerben sollen und die im Abitur geprüft werden:²⁶

»*Wahrnehmungs- und Darstellungsfähigkeit*«: Die Schüler/-innen können bedeutende religiöse Phänomene wahrnehmen und beschreiben. Hier ist gedacht an religiöse Spuren und Dimensionen in der Lebenswelt, an religiöse Ausdrucksformen (Symbole, Riten, Mythen, Räume, Zeiten), aber auch an existentielle Situationen, in denen letzte Fragen aufbrechen, oder ethische Entscheidungssituationen. – »*Deutungsfähigkeit*«: Die Schüler/-innen sollen religiös bedeutsame Sprache und Zeugnisse verstehen und deuten können. Hier geht es um die Analyse von religiösen Sprachformen (Gebet, Lied, Segen Credo), um die Erklärung von religiösen Motiven und Elementen in Texten, in Kunst und in den Medien (Bilder, Musik, Werbung, Film usw.). Selbstverständlich geht es hier auch um die methodisch reflektierte Auslegung von biblischen und theologischen Texten und Glaubenszeugnissen.

»*Urteilsfähigkeit*«: Schüler/-innen sollen in religiösen und ethischen Fragen begründet urteilen können. Dazu müssen sie Formen theologischer Argumentation vergleichen und bewerten können, Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Konfessionen und Religionen erklären und kriteriengeleitet bewerten, Modelle der ethischen Urteilsbildung kritisch beurteilen und beispielhaft anwenden und in der Pluralität einen eigenen Standpunkt einnehmen und argumentativ vertreten können.

»*Dialogfähigkeit*«: Die Schüler/-innen können am religiösen Dialog argumentierend teilnehmen. Dafür ist eine zentrale Fähigkeit der sog. Perspektivwechsel: sich in die Position des anderen versetzen zu können und diese in Bezug zum eigenen Standpunkt setzen können. Auch müssen die Schüler/-innen fähig sein, die durch die ersten drei Kompetenzen erworbenen Einsichten in den christlichen Glauben mit möglichen Dialogpartnern zu kommunizieren und sich argumentativ mit ihnen auseinander zu setzen. Sie müssen die Kriterien kennen, die für eine konstruktive Begegnung berücksichtigt werden müssen.

»*Gestaltungsfähigkeit*«: Die Schüler/-innen können religiös bedeutsame Ausdrucks- und Gestaltungsformen verwenden. Die typischen Sprachformen der Bibel theologisch reflektiert transformieren (ein Psalm oder Gebet neu formulieren), Symbole und Rituale erproben und (um)gestalten. Religiös relevante Inhalte und Positionen medial und adressatenbezogen präsentieren.

6 Luthers reformatorische Entdeckung: Evangelisch – katholisch – ökumenisch

Für kirchenhistorische Themen scheint eine derartige Kompetenzorientierung zunächst weniger auf der Hand zu liegen und besondere Schwierigkeiten zu bereiten. Geht es eigentlich für die Kirchengeschichte nicht

26 Der Autor dieses Artikels hat an der Entwicklung der EPAs mitgearbeitet. Der Entwurf wurde März 2006 an die Kirchen und die KMK weitergeleitet. Der Erläuterung der fünf Fähigkeiten ist hier zusammengefasst.

nur um »Deutungsfähigkeit«? Viele Schülerinnen und Schüler bezweifeln zunächst die Relevanz von historischem Wissen für ihr Handeln im Alltag. Kompetenzorientierung heißt aber, dass nicht »Stoff durchgenommen wird«, sondern dass gefragt wird, was die Schülerinnen und Schüler wirklich gelernt haben. Kompetenzorientierung verhindert somit eine rein historisierende Herangehensweise, in der gefragt wird, was Luther damals erfahren, gedacht und entdeckt hat. Guter Kirchengeschichtsunterricht heute darf sich der Kompetenzorientierung nicht verschließen und fordert die Verbindung mit dem aktuellen gelebten Christentum. Was in alten Lehrplänen oft als zwei Themen aufgeführt wird »Reformation« und »Evangelisch – Katholisch«, muss für das Vermitteln von mehreren Kompetenzen zusammen und verschränkt behandelt werden. Der positive Ertrag der oben genannten didaktischen Ansätze muss darin aufgehoben sein. Mit dem Unterrichtsinhalt »Luthers reformatorische Entdeckung: Evangelisch – katholisch – ökumenisch« könnten in der Mittelstufe auf folgende Weise Kompetenzen im Umgang mit Religion vermittelt werden²⁷:

Wahrnehmungskompetenz. Anzusetzen ist bei der Wahrnehmung der evangelischen und katholischen Kirchengebäude, Gottesdienst- und Glaubenspraxis. Hier können durch sorgfältige Wahrnehmung folgende Aspekte als nicht mehr selbstverständlich (und somit als geworden und dadurch als veränderbar) hervorgehoben werden:

- In der evangelischen Kirche hat die Kanzel eine hervorgehobene Stellung.
- In der katholischen Kirche ist der Altar viel wichtiger, und gibt es einen kleinen »Schrank« auf dem Altar.
- Der evangelische Pfarrer trägt ein schwarzes Kleid, eventuell mit einem farbigen »Schal«.
- Katholische Priester tragen viele bunte Gewänder.
- In der katholischen Kirche riecht es viel stärker nach Kerzen und Weihrauch.
- Es gibt in einer katholischen Kirche viele Nischen und kleine »Häuschen« (Kapellen, Beichtstühle) am Rande.
- In der evangelischen Kirche gibt es keine Statue für Maria.
- Die Katholiken beten für ihren Papst Benedikt XVI.
- Woran orientieren sich die Evangelischen beim Fürbittengebet?
- Und so weiter.

Weitere Objekte zur Wahrnehmung sind alte Abbildungen von Dürer (Gesetz und Gnade), die Predella des Altars in der Wittenberger Schlosskirche; die Präsenz von Klöstern und kirchlichen Einrichtungen (Caritas / Diakonie) in der Stadt; Denkmäler (Worms) usw.

27 Vgl. Harmjan Dam / Bernhard von Issendorff / Gabriele Sies u.a., Themenheft Evangelisch – Katholisch. Schönberger Hefte 4/04, Dieter Petri / Jörg Thierfelder, Martin Luther und die Reformation. Unterrichtsideen Religion 8, Calw 2000.

Die Kompetenzformulierung könnte dann lauten: *Schülerinnen und Schüler können Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen der evangelischen und katholischen Kirche wahrnehmen und beschreiben.*

Deutungskompetenz. Viele Schülerinnen und Schüler werden die hier oben aufgelisteten Aspekte nicht wahrnehmen, wenn ihre Wahrnehmungsfähigkeit nicht geschult ist. Wahrnehmung wird vom Kleinkindalter an gelernt und mit Deutung verbunden (Ball, Mama, Auto). Die Schule baut auf diesem Bildungsprozess auf. Erst durch das Wissen um Deutung und Bedeutung können wir unsere Wirklichkeit in der Fülle wahrnehmen, die »Zeichen« verstehen und uns in der Gesellschaft richtig verhalten. Die Wahrnehmung und Deutung von historischen Quellen ist dabei eine unverzichtbare Fähigkeit für das Verstehen unserer Kultur.

Erst durch die Verbindung von Wahrnehmung und Deutung verstehen wir zum Beispiel, dass in der evangelischen Kirche die zentrale Stelle der Kanzel (statt Altar), die schwarze Toga (statt Priestergewand) und das Fehlen von Beichtstühlen und Kapellen auf eine andere Ekklesiologie (*sola gratia*), auf eine andere Abendmahlstheologie (*solus Christus*) und auf die zentrale Stellung des Wortes (*sola scriptura*) zurückzuführen ist. Das kann nur verstanden werden, wenn wir von Luthers Auseinandersetzung über Buße und Ablass, über die Heiligung und die Stellung des Papstes im 16. Jahrhundert wissen. Das Fehlen von Heiligen- und Marienstatuen verstehen wir mit dem Wissen um das Priestertum aller Gläubigen. Hieraus erklärt sich für Schüler/-innen auch, warum die Konfirmation eine andere Stellung und Funktion als die Erstkommunion hat. So wird für sie auch verständlich, warum die Protestanten keinen Papst und keine Heiligen haben.

Bei der Auseinandersetzung über diese Wahrnehmung und Deutung können dann Fragen entstehen:

- Warum feiern Evangelische trotzdem St. Martin und St. Nikolaus?
- Ist für die Ev. Kirche Bonhoeffer nicht fast wie ein Heiliger?
- Warum gibt es evangelische Bischöfe?
- Darf man als evangelischer Christ für den Papst beten?
- Wie ist die Ordnung der Farben bei den Paramenten an Altar und Kanzel?
- Korrespondiert dies mit den Farben der farbigen Stolas über dem Talar und mit den Gewändern der Priester?

Die Kompetenzformulierung für den Bildungsstandard könnte dann lauten: Schülerinnen und Schüler können historische Quellen deuten und erklären, worauf die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen der evangelischen und katholischen Kirche zurückzuführen sind.

Urteilskompetenz. Unweigerlich schwingt in der Wahrnehmung und Deutung von Unterschieden und Gemeinsamkeiten der beiden großen Kirchen für die Schüler die Frage mit, was nun das Richtige ist. Der Re-

ligionsunterricht zu diesem Thema soll auch die Urteilsfähigkeit schulen. Dies gilt zum Beispiel für ekklesiologische sowie für ethisch-dogmatische Fragen.

In der Ekklesiologie muss es in der Mittelstufe über die Frage hinausgehen, wo sich Schülerinnen und Schüler in dem Kirchengebäude und in der Liturgie wohler fühlen: Was ist im Sinne Jesu? Sie sollen beurteilen können, warum für manche Menschen in der römisch-katholischen Kirche die evangelische Kirche (fast) wie eine Sekte aussieht, weil sie einen anderen Begriff von Kirche und Tradition haben. Auch mit den Fragen über die Zulassung von Frauen im Amt, die Hintergründe des Zölibats und die Rolle des Papstes (»Apostolische Sukzession«) sollen sie sich auseinander setzen.

Ansatzweise (dies wäre in der Oberstufe zu vertiefen) könnte die Frage gestellt werden, was die Vor- und Nachteile einer hierarchischen Organisation sind, zum Beispiel wenn es um den Umgang mit ethischen Themen geht. Wie hilfreich ist eine »klare Messlatte«? Was gewinnt man durch die evangelische Freiheit?

Schülerinnen und Schüler können die Folgen der Konfessionalität für die Ekklesiologie und für die ethische Urteilsbildung erkennen und eine eigene Position begründen.

Dialogische Kompetenz. Das Thema »Reformation« kann, wenn es kompetenzorientiert entfaltet wird, nicht ohne Begegnungen zwischen Evangelischen, Mitgliedern von Freikirchen und Katholiken auskommen, ob dies nun Schüler/-innen, Lehrer/-innen, Pfarrer/-innen, Priester, Mönche, Nonnen oder andere Referent/-innen sind. Durch gemeinsamen Unterricht, durch Unterrichtsausflüge und intensive Gespräche sollen die Schüler/-innen in die Lage versetzt werden, die Perspektive zu wechseln, was eine Bedingung für Dialogfähigkeit ist. Die Frage der eigenen Konfessionalität (oder Nicht-Konfessionalität) sollte etwas von ihrer Selbstverständlichkeit verlieren. Durch eine Auseinandersetzung mit der (Geschichte der) ökumenischen Bewegung entdecken die Schüler/innen, wo Einheit möglich ist, wo Differenzen bleiben und welche »Modelle« der Einheit gelebt werden.

Die evangelischen Schülerinnen und Schüler können in der Begegnung mit katholischen und freikirchlichen Schülerinnen und Schülern die Unterschiede und Gemeinsamkeiten ihrer Konfessionalität reflektieren, sich in die Perspektive der anderen Konfession versetzen und lernen, mit Differenzen umzugehen.

Gestaltungskompetenz. Aus der Begegnung können gemeinsame Projekte erwachsen:

- die Gestaltung von ökumenischen Adventsandachten;
- ein Praktikum oder ehrenamtliche Mitarbeit in Einrichtungen von Diakonie und Caritas;
- ein Kirchenführer für den eigenen Stadtteil;

- eine Podiumsdiskussion über die zukünftige Gestalt von Kirche;
- das gemeinsame Besuchen des Evangelischen oder Katholischen Kirchentags;
- usw.

Die Schülerinnen und Schüler entdecken, dass sie auf einem gemeinsamen christlichen Boden stehen und welche Folgen das für die Gestaltung von Kirche und für Ausdrucksformen des christlichen Glaubens haben kann. Auch erfahren sie den Schmerz der Trennung, die die wirkliche Gemeinschaft zwischen den Kirchen zum Beispiel im Abendmahl (noch) unmöglich macht.

Dr. Harmjan Dam ist Dozent am religionspädagogischen Studienzentrum der EKHN, Schönberg/Kronberg.

Eckart Gottwald

Interreligiös lernen – interreligiös unterrichten

(1) Das Hamburger Hungertuch ^{viv}

Wege zur integren Aneignung und Ausübung konfessioneller Identität in pluralen Kontexten

1 Wo beginnt Theologie? – Das Projekt »Hamburger Hungertuch«

»Hier beginnt die Theologie« – aus Assoziationen und Thesen zu diesem Problem entwickelten Studierende und Lehrende der Theologie und Religionspädagogik der Universität Hamburg das Projekt »Hamburger Hungertuch – Armut und Ungerechtigkeit im Alltag von Jugendlichen«. ¹ Beobachtungen zum Alltagsleben und Reflexionen über gesellschaftliche Zusammenhänge vertieften die Frage nach den Wurzeln von Theologie und führten die Projektgruppe schließlich zu einem befreiungstheologisch begründeten Projekt für die religiöse Bildung. Nach Ansatz, Inhalten und Perspektiven entstand dabei ein Modell interreligiösen Lernens und Lehrens für Jugendliche und Erwachsene mit wirkungsvollen Impulsen für den schulischen Unterricht.

1.1 Die Akteure

Studierende und Lehrende der Universität entwickeln das Projekt, Vertreterinnen aus Kirchen und nichtchristlichen Religionen werden als Experten und Expertinnen in die fachliche Auseinandersetzung einbezogen. Der Künstler *Sönke Nissen-Knaack* verantwortet die ästhetische Umsetzung in Form eines Hungertuchs. *Gonda Wiget* nimmt im Ethikunterricht mit einer Realschulklasse die Ergebnisse auf und führt sie als Schülerprojekt weiter. Das Pädagogische Institut der Landeskirche besorgt die Publikation der Materialien und ihre Verbreitung in Gemeindefortbildung, Fort- und Erwachsenenbildung. Nicht zuletzt werden Sponsoren aus der Wirtschaft und nicht-kommerzielle, gesellschaftlich relevante Einrichtungen engagiert und in den Gesamtprozess einbezogen.

¹ T. Knauth / J. Schröder, Hintergründe des Projekts: Hamburger Hungertuch, in: C. Buchholz u.a (Hg.), (1998), 14.

1.2 Die Inhalte

Ausgehend von lebensweltlichen Beobachtungen werden Schlüsselerfahrungen von Jugendlichen im Kontext breiter gesellschaftlicher Gruppen thematisiert, reflektiert und miteinander verknüpft: »Wohnen«, »Gewalt«, »Einsamkeit«, »Flucht und Asyl«, »Handel«, »Identitäts-Marken und Markierungen« (18–53) werden als Facetten einer Lebenswelt sichtbar, in der Wohlstand und Armut eng miteinander verwoben sind. Sie führen zu widersprüchlichen Erfahrungen und Empfindungen der Betroffenen, lassen nach der Legitimation der Verteilung notwendiger Lebensgüter fragen und belasten die Suche vor allem der Jugendlichen nach Lebensperspektiven, Selbstbestimmung und Gerechtigkeit. Eng damit verknüpft werden aber auch »Traditionen der Befreiung« (54–67) aus Religion, Philosophie und Politik sichtbar gemacht und erschlossen und schließlich im »Produkt« Hungertuch (67–69) ästhetisch gestaltet und verdichtet.

1.3 Die Verfahren

Informationen aus den publizistischen Medien und Quellen aus Literatur und Politik, aus Wissenschaft und Weltreligionen werden zur Aufklärung herangezogen. Arbeitsgruppen erforschen die historischen, kulturellen und politischen Hintergründe der einzelnen Phänomene. Zeitzeugen und Expertinnen werden aufgesucht und nach ihren Erfahrungen, Empfindungen und Einsichten befragt. Die Ethik der Religionen wird studiert, und Zugänge und Positionen zu den Problemen werden untersucht. Aus den miteinander verbundenen Komplexen entwickelt die Studiengruppe schließlich Impulse und Perspektiven für das eigene Nachdenken, Planen und Handeln. Wahrnehmen, Aufklären und Handeln werden so in einer komplexen, kommunikativen und multiperspektivischen Auseinandersetzung der Lernenden wie der Lehrenden mit den Themen und ihrer »Realität« miteinander verknüpft. Sie führen zu einem lebensweltlich begründeten und auf verantwortliche Gestaltung der gemeinsamen Lebenswelt wie der persönlichen Lebensperspektiven ausgerichteten »generativen« (15) theologisch-didaktischen Prozess.

1.4 Die Ziele

Die Studiengruppe setzte sich mit dem Projekt das Ziel, Aspekte von Armut, Ungerechtigkeit und gesellschaftlicher Ausgrenzung im Leben und in den Lebenskontexten Hamburger Jugendlicher zu thematisieren und vom Bekenntnis zur prophetischen Verheißung eines »neuen Himmels und einer neuen Erde« (Jes 65 17ff) her theologisch zu reflektieren; sie will die Hamburger Verhältnisse exemplarisch von ihren globalen Kontexten her erschließen und wegen ihrer Vielschichtigkeit in unterschiedlichen kulturellen und religiösen Perspektiven sehen und verstehen. Aus

der kritischen Wahrnehmung und mehrperspektivischen Deutung will sie schließlich Wege für hoffnungsbegründendes und befreiendes Handeln angesichts von Armut und Ungerechtigkeit entwickeln (vgl. 15).

2 Interreligiöses Lernen: Strukturen und Prozesse

2.1 Gemeinsam lernen in Verschiedenheit und Vielfalt

Interreligiöses Lernen als ein religionsdidaktisches Prinzip ist zu verstehen als ein Lernen in der doppelten *Begegnung* mit der eigenen Religion bzw. Konfession sowie mit den in der eigenen Lebenswelt wahrzunehmenden fremden Religionen. Im weiteren Sinne schließt es die Begegnung mit den den Religionen funktional vergleichbaren oder konkurrierenden philosophischen Weltanschauungen und säkularen Sinnsystemen ein. Aus der Begegnung mit Menschen und Traditionen der eigenen Konfession ebenso wie solchen, die einer anderen Religion angehören und deren Überzeugungen teilen sowie mit deren Traditionen, Quellen und Lebensformen erwächst für die Lernenden eine *Auseinandersetzung* mit der Vielfalt religiöser Inhalte und Ausdrucksformen. In Begegnung und Auseinandersetzung *mit der eigenen und mit fremder Religion* können die Lernenden sich deshalb die *eigene Religion* bewusst und vertieft *aneignen*, aber auch die *anderen Religionen* – bis zu einem gewissen Grad – *verstehen lernen*. In ihrem Spiegel wiederum lernen sie die *eigene Konfession differenzierter zu sehen und zu verstehen*. Dieses in zwei Richtungen zielende Bemühen dient den Lernenden dazu, sich Schritt für Schritt zu befähigen, über die eigenen religiösen Orientierungen und Bindungen bewusst und verantwortlich zu entscheiden.

Das Projekt »Hamburger Hungertuch« bietet in diesem Sinne ein komplexes Modell interreligiösen Lernens. Es macht dessen Strukturen und didaktische Potentiale deutlich, lässt aber auch seine aus der Praxis bedingten Grenzen erkennen. Es bezieht schulisches Lernen zwar nur partiell ein, ist aber prinzipiell auf den Religionsunterricht übertragbar. Der konfessionelle Religionsunterricht muss sich dazu allerdings nicht nur den organisatorischen Anforderungen des Projektunterrichts weitgehend öffnen, sondern wird auch vor die Herausforderung gestellt, nicht nur interreligiöses Lernen, sondern auch ein von mehreren Konfessionen und Religionen gemeinsam zu verantwortendes Unterrichten zu ermöglichen.

2.2 Im Zentrum: Das Hungertuch

Hungertücher setzen »Beispiele und Visionen ins Bild«, die zeigen, dass »Armut und Ausbeutung auch einhergehen können mit Hoffnung und Verheißung« (11). Sie stehen in der mittelalterlichen Tradition der »Armenbibel« und sind im Zuge entwicklungspolitischer Bemühungen und

befreiungstheologischer Initiativen über die sog. Dritte Welt auch bei uns wieder zu vielseitigen Medien für Gottesdienst und religiöse Bildung geworden. Als »Predigten für das Auge« von Laientheologen und Basisgemeinden gestaltet, liefern sie ein »ungeschöntes Bild von der Verflechtung des Elends der Dritten mit dem Reichtum der Ersten Welt« und ergreifen unmissverständlich Partei »für die Unterdrückten, Ausgegrenzten und Bedrängten« (vgl. ebd.). »Anklage und Prophetie« bilden den Kern ihrer Botschaft, die Glaube und gesellschaftliche Wirklichkeit ebenso umspannt wie Tradition und Gegenwart, wie die sog. Dritte und die Erste Welt, wie globales Denken und lokale Existenz. In dieser ganzheitlich-integrativen Verknüpfung von Lebensverhältnissen und Glaubenszeugnissen durch das Medium und in seiner »Parteilichkeit« für die im Bekenntnis begründete Heilserwartungen liegen die interkulturellen und interreligiösen Zugänge zur Problematik begründet. Sie eignen sich deshalb auch besonders als Mittler für pädagogisches Handeln im Sinne einer »Pädagogik der Hoffnung« (P. Freire, vgl. 8).

2.3 Religiöse und weltanschauliche Dimensionen: Begegnung und Auseinandersetzung in pluralen Kontexten

Die Seminargruppe von Theologiestudierenden ist am Anfang wohl nicht interreligiös zusammengesetzt, doch sie sucht von Beginn an die Begegnung mit Angehörigen und Repräsentantinnen von Kirchen und nichtchristlichen Religionsgemeinschaften sowie mit authentischen Quellen religiöser und philosophischer Traditionen (15).

In kleinen Arbeitsgruppen »schwärmen« die Teilnehmerinnen aus, um »Personen und Betroffene zu befragen, zu interviewen, zu beobachten und zu fotografieren«, um Informationen aus Literatur, Presse, Statistiken, aus religiösen und philosophischen Quellen zu sammeln und schließlich geeignete »Symbole, Gestalten, Objekte« und andere bildhafte Elemente für die ästhetische Umsetzung zusammenzutragen (vgl. 16). Sie befragen den Landesrabbiner *Dov-Levy Barsilay* und die Imam *Halima Krausen*, den buddhistischen Mönch *Gelong Dsampa Tendzin* und den Hindu Prof. Dr. *Dave*, ebenso die sozialistische Redakteurin *Bianca Gustafson* und die evangelische Bischöfin *Maria Jepsen*. Sie lernen, welche Auffassungen vom »Umgang mit und de(m) Kampf gegen Armut und Unterdrückung« sich in ihren Traditionen und Theologien finden und »was Buddhisten, Juden, Muslime, Hindus und Christen aktuell gegen die Armut in Hamburg tun«. Sie untersuchen, wie diese »Ethik religiös und theologisch begründe(n)« und debattieren, welche Konzepte und Perspektiven sie für ein gemeinsames Handeln der Religionen gegen Armut und Ungleichheit und für Veränderung und Befreiung entwickelt haben (vgl. ebd.).

So entwickelt sich im Laufe des Projektes ein Netz von interreligiösen Kontakten und Kooperationen, in dem Fragen gestellt und Informationen erhoben sowie kommunikativ ausgetauscht und interaktiv bearbeitet wer-

den. Die Studierenden finden in ihren Kontaktpersonen authentische Angehörige der ihnen bislang fremden Religionen und kompetente und verantwortungsbewusste Interpreten von deren Quellen und Traditionen. Begegnung und Auseinandersetzung mit Texten aus jüdischen, hinduistischen und buddhistischen Traditionen, aus Hebräischer Bibel, Neuem Testament und Koran, aus dem Kommunistischen Manifest und aus literarischen Zeugnissen von Bertolt Brecht, M.L. King, Mahatma Gandhi, Rosa Luxemburg, Friedrich K. Barth u.a. schärfen ihr Bewusstsein für die Komplexität der Sachverhalte und die Mehrperspektivität ihrer Deutung und Beurteilung. Am Ende sehen sich die Studierenden genötigt, aber auch befähigt, in diesen neu erschlossenen Kontexten ihre eigene »Parteilichkeit« zu überdenken, sich der Besonderheiten ihres eigenen Glaubens erneut zu vergewissern und ihre Positionen, Argumente und Strategien sorgfältig zu überprüfen.

2.4 Ethische Dimensionen: Handeln und Leben in gemeinsamer Verantwortung

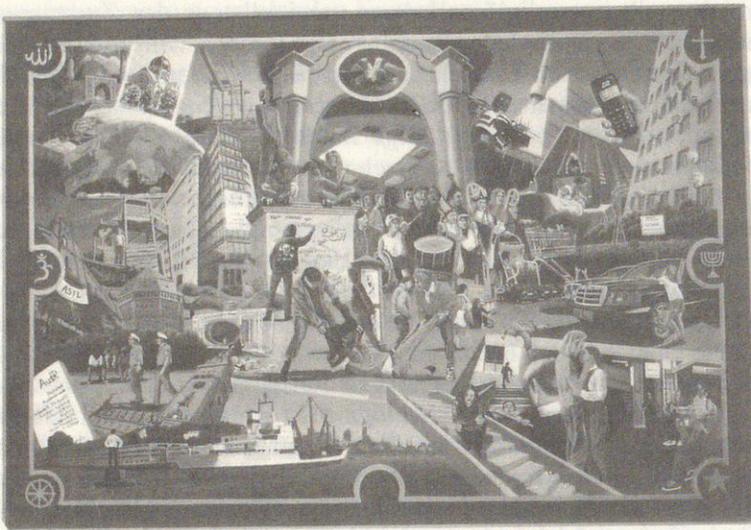
Das Projekt stellt interreligiöses Lernen unmittelbar in den Zusammenhang ethischen, ja politischen Handelns. Die Gruppe will praktisch ein eigenes Hungertuch zum Komplex »Armut von Kindern und Jugendlichen in Hamburg« gestalten mit dem Anspruch, in einer lebensweltlich angemessenen Weise deren vielfältige kulturelle und religiöse Dimensionen sichtbar zu machen und »mehrperspektivisch« zu bearbeiten. »Streng befreiungsorientiert«, also praktisch-politisch auf Veränderungen zielend, will sie die Probleme benennen und Lösungen aufzeigen, indem sie »die Orte der Armut wie auch die Orte der Hoffnung aufsucht und darstellt« (vgl. 15).

Hermeneutisch geht das Projekt von der Vielschichtigkeit der sozialen Phänomene und von der Mehrdeutigkeit von Erfahrungen und Handlungsweisen im Spiegel unterschiedlicher Religionen und Weltanschauungen aus. Deren spezifische theologische, ethische und praktische Potentiale werden erhoben und auf die thematischen Brennpunkte »Armut« und »Befreiung« fokussiert. Dies mündet in die Gestaltung und Herstellung eines eigenen Hungertuchs, das seinerseits als Medium weiterer theologischer, didaktischer und ethisch-politischer Auseinandersetzungen dient.

Für die ästhetische Gestaltung gewinnt die Projektgruppe den Hamburger Künstler *Sönke Nissen-Knaack*. Er ist durch öffentliche »Wandmal-Projekte« bekannt und in einer deutsch-nicaraguanischen Künstlergruppe entwicklungspolitisch engagiert. In intensiver Kommunikation mit ihm entwickelt die Gruppe auf der Basis ihrer thematischen und theologischen Erkenntnisse die »Strukturebenen und Gestaltungsprinzipien« für ein eigenes Hungertuch (vgl. 15f).

Das fertige Tuch schließlich zeigt Szenen, Bilder und Symbole zu den sozialen, emotionalen und ökonomischen Schlüsselthemen des Projekt,

verdichtet sie exemplarisch und setzt sie in spannungsvollen Kontrasten zueinander in Beziehung (s. Abb.). Auch Kirche, Moschee und Synagoge sind mit ihrer charakteristischen Architektur in die Kollage eingewoben. Ein dunkel gehaltener Rahmen hält die Montage zusammen. In ihn sind die Symbole der Religionen eingearbeitet: das buddhistische *Rad der Lehre*, *OM* – das hinduistische Sinnbild für »brahma«, den Urgrund des Sein, der arabische Schriftzug *Allah*, Zentrum des Glaubens und Lebens der Muslime, dazu das *Kreuz* als Symbol für Heil und Befreiung in Christus und die *Menora* als Zeichen für den Leben spendenden Bund Jahwes mit den Menschen. Daneben erscheint auch der *Stern* der russischen Revolution als Ausdruck der marxistisch-leninistisch begründeten Hoffnung der Ausgebeuteten auf Befreiung. Diese Symbole schieben sich gleichsam von allen Seiten ins Bild – für die Betrachterinnen und Betrachter Ausgangspunkte für neugieriges Eindringen und Abschreiten der einzelnen Szenen und ihrer Verknüpfungen mit ihren eigenen Sinnen und Gedanken, aber auch mit den Vorstellungen und Deutungen der verschiedenen Religionen vor Augen.



2.5 Theologische Dimensionen: In der Spannung von Konfessionalität und Pluralität

Die bildlichen Darstellungen des Hungertuches akzentuieren die ausgewählten sozialen Probleme in den Einzelszenen und strukturieren sie durch bewusst hergestellte Verknüpfungen im Gesamtaufbau des Bildes. Sie geben aber keine Analysen und Interpretationen der Fakten vor. Dazu sollen und können nur die im Bildrahmen symbolisch angeführten

Religionen Zugänge und Wege anbieten. Die Perspektiven der einzelnen Religionen bleiben dabei jede für sich theologisch selbstständig bestehen. Dieses Nebeneinander macht in der Konsequenz erforderlich, die verschiedenen Theologien in weiteren Schritten nun ihrerseits so aufeinander zu beziehen, dass eine sinnvolle und für alle Beteiligten förderliche Verhältnisbestimmung zwischen ihnen möglich wird und sie in ein spannungsvolles Miteinander treten können. Erst dann entsteht auch eine integrativ wirkende interreligiöse Perspektive. Mit der Auswahl der sog. Nachbarschaftsreligionen, wie sie konkret im Hamburger Raum angetroffen werden, und durch ihre gemeinsame, gleichmäßige Anordnung im Rahmen des Hungertuches hat die Projektgruppe zudem entschieden, eine relative Gleichrangigkeit der einzelnen Religionen und ihrer Theologien untereinander und in Bezug auf die Bildinhalte vorzusetzen und sie als gleichermaßen berechtigte und konstruktive Partner in die hier relevanten Lernprozesse einzubeziehen. Bekenntnisbedingte »Parteilichkeit« und interreligiöses Engagement stehen hier in einer fruchtbaren Spannung, die theologischem Lernen und lebenspraktischem Handeln neue Dimensionen und Qualitäten eröffnet. So geben die Projektbeteiligten auch ihre Antwort auf die Frage nach den Anfängen der Theologie: Sie liegen in doppelter Weise in der Frage nach der Lebenswirklichkeit der Menschen hier und jetzt und zugleich in den in dieser Alltagsrealität begegnenden bzw. überlieferten religiösen Traditionen und philosophischen Sinngebungen und Wertorientierungen für die gemeinschaftliche Existenz aller Menschen. Aus der Auseinandersetzung mit diesen Fundamenten unseres Verhältnisses zu uns selbst, zur Welt und zum Unbedingten, uns Umfassenden schlechthin erwächst immer neues Theologisieren, und dies vollzieht sich heute mehr denn je im Blick der Religionen aufeinander und in ihrem Gespräch miteinander.

3 Interreligiös unterrichten: konfessionelles Lernen in der Pluralität gemeinsam verantworten

3.1 Impulse für Gemeinde, Schule und Unterricht

Die Studierenden der Hamburger Projektgruppe haben mit der Herstellung ihres Hungertuches einen komplexen Lernprozess durchschritten. Sie haben den theologisch-didaktischen Dreischritt »Vergewisserung der eigenen konfessionellen Positionen«, »Begegnung und Auseinandersetzung mit fremden Religionen« und schließlich »Vertiefendes Überdenken der eigenen Konfession und ihrer lebenspraktischen Implikationen« (s.o.) für sich durchschritten und stellen mit ihrem Produkt, dem Hungertuch, nun andere vor die Herausforderung, ähnliche Lernprozesse auf sich zu nehmen. Das Hamburger Hungertuch bildet nun seinerseits die Ausgangsbasis für Schülerinnen und Schüler, für Erwachsene, religiöse Gemeinschaften und gesellschaftspolitisch engagierte Gruppen, sich dem

Thema in theologischer und ethischer, damit aber auch in (multi-)kultureller und (inter-)religiöser Perspektive zu stellen.

Das Modell enthält vielfältige Impulse für die Aufnahme und Weiterführung des Projektes und seiner Thematik: Nach der subjektiven Annäherung an das Bild und seiner ästhetischen und thematischen Analyse führen weitere Schritte zu eher spielerischen und schließlich kreativen Verfahren (70ff): Einzelthemen aus dem Gesamtkomplex sind im Horizont der persönlichen Alltagserfahrungen und Weltansichten im Unterricht oder anderen Lerngruppen zu artikulieren, zu formulieren und ihrerseits medial darzustellen, z.B. in eigenen Bildern, in Texten, in Figuren und Stationen etwa eines Kreuzweges (82f). »Anklage« und »Prophetie«, Analyse der Lebensverhältnisse und Visionen möglicher Lösungen greifen dabei ineinander und eröffnen Zugänge zu den Grundlagen von Bekenntnis und Theologie, zur Rolle und Bedeutung der einzelnen Religionen in kulturellen und sozialen Prozessen und zu grundlegenden sowie praktischen Fragen von Ethik und Politik (s.o.).

Eine 10. Klasse-Realschule entwickelte – angeregt durch das Hungertuch-Projekt – im Ethikunterricht ein eigenes Vorhaben: die Auseinandersetzung um die eigenen, persönlichen Lebensperspektiven im Kontext globaler wie lokaler Armut und Ungleichheit und ihre visuelle Gestaltung in einem Fassadengemälde für die Schule.² Das Projekt entwickelte eine starke sozial-integrative Wirkung, weil die Schülerinnen und Schüler einer ganzen Klasse ihre persönlichen, im Einzelnen sicher sehr differierenden Alltagserfahrungen thematisch einbringen und gemeinsam durcharbeiten konnten: »Die Schülerinnen und Schüler arbeiteten, gestalteten und sprachen miteinander. Sie entwickelten eine Beziehung zu ihrem Bild. Ihre Lebenssituation war zwei Monate lang ihr Thema. Da ihr Gemälde – ein Fassadengemälde – öffentlich ist, hat es zugleich eine politische Dimension. Es hält das Thema Armut im öffentlichen Bewußtsein – auch im Bewußtsein der Schülerinnen und Schüler. Es wirkt der Tendenz entgegen, Armut zu tabuisieren oder zum Problem der jeweils einzelnen Betroffenen zu machen. Es ist ein Weg für die Jugendlichen, sich mit sich selbst, mit ihren Lebensperspektiven auseinanderzusetzen und Einspruch gegen ihre Erfahrungen mit Armut, Ungerechtigkeit, Angst und Hoffnungslosigkeit zu erheben« (ebd. 78).

3.2 Interreligiöse Prozesse im Religionsunterricht

Entsprechend integrativ wirken kann auch der Religionsunterricht, wenn er das Projekt nicht nur unter ethischen, sondern auch theologischen und religionskundlichen Aspekten aufnimmt und weiterführt. Er sollte aller-

2 G. Wiget, Lebensperspektiven – ein Fassadengemälde als Antwort auf das Hamburger Hungertuch, in C. Buchholz (1998), 76–78.

dings mehr als das Beispiel des Ethikunterrichts die interreligiösen Potentiale nutzen, die im Projekt angelegt sind: Die Schülerinnen und Schüler können – den Studierenden vergleichbar – bei Angehörigen ihrer »Nachbarschaftsreligionen« im eigenen Kreis, in der Elternschaft und darüber hinaus recherchieren und daran ihre unterschiedlichen konfessionellen sowie persönlichen Positionen und Einsichten schärfen, formulieren, diskutieren und weiterbilden. Die konfessionell gemischte Zusammensetzung der Schülerschaft auch im bislang monokonfessionell bestimmten Religionsunterricht macht dies in vielen Fällen möglich, erst recht, wenn auch Schülerinnen und Schüler jüdischer, islamischer oder einer anderen Religionszugehörigkeit daran teilnehmen. Erwünscht sind in diesem Projekt folgerichtig auch die Stimmen und Argumente religiös nicht gebundener Teilnehmerinnen. So wird der Diskurs innerhalb der Klasse stärker interreligiöse Beziehungen und konfessionelle Differenzen sichtbar machen und schließlich zu klareren Differenzierungen zwischen den verschiedenen Bekenntnissen und Theologien der Religionen einerseits und der jungen Menschen in der Lerngruppe andererseits führen.

4 Revision des Religionsunterrichts: Interreligiöser Unterricht als Wahlalternative

Der schulische Religionsunterricht herkömmlicher Form stößt allerdings organisatorisch wie inhaltlich an Grenzen, wenn er interreligiöse Lernprozesse wie im Hungertuch-Projekt anstoßen und verfolgen will. Einerseits sind die Recherche- und Kontaktmöglichkeiten der Schülerinnen außerhalb der Schule zeitlich und inhaltlich vielfach begrenzt, andererseits fehlt aufgrund der einseitigen Bekenntnisbindung der einzelnen Fächer die Möglichkeit, generell Muslime und Juden, Hindus und Buddhisten oder Christen anderer als der eigenen Konfession verantwortlich an der Lehre zu beteiligen. Dies erscheint aber um der authentischen Begegnung und Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Glaubensgrundlagen willen sachlich geboten. Zwar können Angehörige anderer Religionen nach Maßgabe der verantwortlichen Religionslehrerinnen und -lehrer zu Einzelthemen in den Unterricht eingeladen werden, die Begegnung mit ihnen und die Beschäftigung mit ihren Positionen und Argumenten bleibt aber für die Schülerinnen und Schüler punktuell. Bislang jedenfalls fehlt zum interreligiösen Lernen im Religionsunterricht auf der Seite der Lehrenden eine institutionell geregelte und eigenverantwortliche Mitwirkung von Angehörigen anderer Religionen und Bekenntnisse und damit die interreligiöse Dimension. Deshalb sollte bildungspolitisch die Möglichkeit geschaffen werden, dort, wo Schülerschaft, Eltern und Schulen die Voraussetzung dafür bieten und die Bereitschaft dazu zeigen, wahlweise einen mehrkonfessionell verantworteten interreligiösen Unterricht nicht nur »für alle«, sondern auch

»mit allen« Schülern und »von allen« unmittelbar beteiligten Religionsgemeinschaften getragen als Wahlalternative einzurichten.³ Denn in pluralen Kontexten begegnen Kinder und Heranwachsende in allen Lebensaltern jüngeren und älteren Menschen fremder sozialer, kultureller und religiöser Identität und machen positive, aber auch irritierende und konflikträchtige Erfahrungen mit ihnen wie mit den Wahrnehmungen und Erfahrungen von sich selbst und dem ihnen Vertrauten.

Die verstärkte Entwicklung und Realisierung interreligiöser Lern- und Lehrformen im Religionsunterricht der öffentlichen Schulen erscheinen insofern sowohl den Entwicklungsbedürfnissen der Schülerinnen und Schüler religionspädagogisch angemessener als auch für die gesamtgesellschaftliche Integration förderlicher als der getrennte Unterricht nach Konfessionen. Solange aber gemeinsames Lernen im Religionsunterricht nicht auch von den Religionsgemeinschaften gemeinsam verantwortet wird, kann die Asymmetrie in den Beziehungen zwischen den religiösen Gruppen und in der Wertigkeit der Religionen und Kulturen in der Schule schwerlich verringert werden. Die Hamburger Studiengruppe jedenfalls schließt mit ihrer bekenntnisbedingten und befreiungstheologisch begründeten »Parteilichkeit« Christen, Juden, Muslime, Buddhisten, Hindus und schließlich Marxisten in einer »Religionskultur auf Augenhöhe« zusammen, die Grenzen überschreitet, Begegnung und Dialog fördert und gemeinsame Perspektiven im theologischen Denken wie im ethischen und religionspädagogischen Handeln eröffnet, ohne die Identität der einzelnen Gruppen und Traditionen unnötig in Frage zu stellen oder zu verletzen. Im Gegenteil, sie ermöglicht einen weitgehend integren Umgang mit dem Fremden, Anderen ebenso wie mit dem Eigenen, Vertrauten, ohne dabei alle Spannungen lösen zu müssen. Ein integrativer, gemeinsamer Religionsunterricht, von verschiedenen Kirchen und Religionsgemeinschaften gemeinsam verantwortet und in Respekt voreinander realisiert, kann auch Kindern und Heranwachsenden Einsichten und Erfahrungen vermitteln, die ihnen erlauben, persönliche Integrität in grundlegenden Glaubens- und Lebensfragen auszubilden.

Literatur

- C. Buchholz u.a. (Hg.), Armut und Ungerechtigkeit im Alltag von Jugendlichen. Hamburger Hungertuch. Religion und multikulturelle Schule H.4, Hamburg 1998.
 F. Doedens / W. Weiße (Hg.), Religionsunterricht für alle. Hamburger Perspektiven zur Religionsdidaktik, Münster 1997.

Dr. Eckart Gottwald, Prof. i.R., lehrte Religionspädagogik an der Universität Duisburg-Essen.

3 Das Hamburger Konzept des »Religionsunterrichts für alle« muss dringend in dieser Weise weiterentwickelt werden! Vgl. F. Doedens / W. Weiße (1997).

Eckhart Marggraf

Was erwarten wir, wenn wir von »gutem Religionsunterricht« sprechen?

Ein Zwischenruf nach sieben Vorstellungen

Die Frage nach dem »guten Religionsunterricht« zu stellen, ist die Folge einer schon seit Jahren andauernden Debatte um die »gute Schule«. Diese Debatte war gewissermaßen der Versuch eines Befreiungsschlags aus den festgefahrenen Strukturdebatten um die Entwicklung des Schulwesens. Vor allem der Deutsche Bildungsrat mit seinen Empfehlungen hatte diese Debatten ausgelöst, aber nicht die politische Mehrheit auf seiner Seite gehabt, sie umzusetzen. Der Blick sollte nun nicht mehr auf das Schulwesen und seine Strukturen als gesellschaftspolitische Herausforderung gerichtet sein, sondern seinen Focus auf die einzelne Schule in ihren Bedingungen, Lern- und Kommunikationsformen lenken. Und siehe da, die »gute Schule« erwies sich als unabhängig von Schulform und Schulstruktur. So konnte sich die Energie der Reform auf das System Schule konzentrieren und Erfolge erzielen, wo bisher die Frustration angesichts der Unbeweglichkeit herrschte. Ein weiterer Schritt erfolgte mit einem Wechsel der Blickrichtung, die sich von der Gesamtsicht auf die Schule als Einheit befreite und sich ganz auf den »guten Unterricht« konzentrierte. Signal für die Karriere dieser Entwicklung ist zuletzt in Deutschland der Erfolg, den Hilbert Meyers Bestseller »Was ist guter Unterricht?«¹ zu verzeichnen hat. Parallel zu diesem Ansatz einer Problembearbeitung durch Komplexitätsreduktion ist natürlich eine Fülle von Aspekten zu beobachten, die in die Debatte mit einfließen. Ich nenne beispielsweise nur das gewachsene Interesse an empirischer Unterrichtsforschung, den Einfluss empirischer internationaler Vergleichsstudien zum Schul- und Bildungswesen, aber auch die Abkehr von normativen Fachdidaktiken zu stärker konstruktivistisch bestimmten didaktischen Ansätzen oder die Wende von einem lernzielorientierten zu einem kompetenzorientierten und an Standards ausgerichteten Unterricht wären zu nennen. So verwundert es angesichts der Disparatheit der Zugänge und Fragestellungen nicht, dass sich trotz der Karriere des Themas doch sehr unterschiedliche Erwartungen mit ihm verbinden.

Aber nicht nur die internationale Schulvergleichsstudien, die dem deutschen Schulwesen kein besonderes Gütezeugnis ausstellten, sondern auch die interne fachdidak-

1 Hilbert Meyer, Was ist guter Unterricht? Berlin 2004 (2. durchgesehene Auflage 2005).

tische Debatte zum Religionsunterricht ließen seit einigen Jahren die Frage nach der Qualität von Unterricht und dabei eben auch die nach dem guten Religionsunterricht zu einer dominanten Thematik der Schulpädagogik und Religionspädagogik werden. Der lapidarste Befund war zunächst der, dass wir eigentlich über die Wirkung von Religionsunterricht so gut wie keine empirisch belegten Erkenntnisse besitzen. Die einst ausgerufene »empirische Wende« in der Religionspädagogik hatte zumindest im Blick auf die Frage nach der Qualität von Religionsunterricht keine Folgen gehabt. Nun ist aber die Grundlage dafür, dass Aussagen über die Wirkung von Unterricht gemacht werden können, eine Dokumentation von Unterricht. Evaluation ist darüber hinaus aber nur dort möglich, wo nachvollziehbare Wirkungen, Konsequenzen und Zusammenhänge beobachtet werden können. Wo sind Aussagen, Produkte, Verhaltensweisen dokumentiert, die daraufhin befragt werden können, in welchem Zusammenhang sie mit Unterricht stehen, der die Ursache für ihr Zustandekommen gewesen sein könnte?

In der Curriculum-Debatte der 70er Jahre wurde die Komplexität des Unterrichts im Wesentlichen auf Wirkungsfaktoren reduziert, die die Elemente der Unterrichtplanung bestimmten und ein bestimmtes Verhalten prognostizieren ließen. Die damals ausgerufene empirische Wende bezog sich vor allem auf das Instrument der Unterrichtsplanung.

Und als sich 30 Jahre später die Kultusminister der Länder überraschend schnell auf ein Konzept einer Qualitätskontrolle an Bildungsstandards verständigten, wurde eine neue Debatte über einen an Kompetenzen und Standards orientierten Religionsunterricht losgetreten, die gerade erst so recht in Fahrt gekommen ist. Im Kontrast zur Dominanz der Unterrichtsplanung steht jetzt die Frage im Vordergrund, was beim Unterricht herauskommt, in der Sprache der Betriebswirtschaft als Gegensatz zwischen Input- und Output-Orientierung markiert. Beiden Ansätzen liegt eine Komplexitätsreduktion auf nachweisbare Wirkungen von Unterricht zugrunde, die vor allem für den Religionsunterricht bei Ausblendung weiterer Faktoren höchst problematisch sein könnte. Aber auch für die Bildungsaufgabe der Schule als ganzer führt ein solcher reduktionistischer Ansatz zu einem Bildungsverständnis, das keinen Raum mehr für ein selbstreflexives Lernen hat.²

Angesichts dieser aktuellen Debatte und ihrer sehr unterschiedlichen Rezeption nimmt es nicht Wunder, dass die sieben vorliegenden Beiträge ein sehr unterschiedliches Verständnis der Fragestellung widerspiegeln. Sie lassen sich fünf verschiedenen Ebenen zuordnen, auf denen sich die Frage nach dem guten Religionsunterricht jeweils sehr unterschiedlich beantworten lässt:

2 Hierzu in wünschenswerter Sorgfalt mit einem Blick in die Geschichte des Bildungsverständnisses: *Karl Ernst Nipkow*, Bildungsstandards – Schule – Religion. Wie viel Standardisierung verträgt der Religionsunterricht?, in: *Ders.*, Pädagogik und Religionspädagogik zum neuen Jahrhundert, Bd. 1 Bildungsverständnis im Umbruch – Religionspädagogik im Lebenslauf – Elementarisierung. Gütersloh 2005, 110–134 und als Zwischen-Resümee: Hartmut Lenhard und Gabriele Obst, Kompetenzen und Standards. Was zeichnet einen kompetenz- und standardorientierten Evangelischen Religionsunterricht aus? Thesen zu einem notwendigen Perspektivenwechsel, in: *entwurf* 2/2006, 55–58.

- Ebene der didaktischen Grundüberlegungen;
- Ebene der Lehrpläne (wird in den Beiträgen nur am Rande berührt);
- Ebene der Unterrichtsvorbereitung (keiner der Beiträge bewegt sich auf dieser Ebene);
- Ebene des gehaltenen Unterrichts;
- Ebene der Evaluation von Unterricht.

Ich versuche im Folgenden, die Beiträge diesen Ebenen zuzuordnen und von daher zu kommentieren.

1 Ebene der didaktischen Grundüberlegungen

Peter Kliemann, der zusammen mit Hartmut Rupp im Jahr 2000 Schüleräußerungen baden-württembergischer Gymnasiasten zu ihren Erfahrungen nach 1000 Stunden Religionsunterricht vorgelegt hat³, holt weit aus und zieht sich gleichzeitig vorsichtig zurück. Er möchte lieber vom »gelingenden« Religionsunterricht sprechen, und unter der Hand wird daraus eine Negativliste, die nichts auslässt, was zum Misslingen beitragen kann. Übrig bleiben ein Unterricht nach Kriterien, wie sie auch für andere Fächer gelten, nach dem Tübinger Elementarisierungsmodell, schulartspezifisch ausgerichtet, von souveränen Lehrerinnen und Lehrern »überraschungsoffen« gestaltet. »Bleibt die Frage, was Kinder und Jugendliche in unseren Schulen eigentlich lernen und wie die Effektivität der Lernprozesse verbessert werden kann.« Schade, dass der erfahrene Lehrerbildner uns nicht dabei hilft, den Weg zu beschreiben, den wir zur Beantwortung einschlagen sollen und wie das zu begründen wäre.

Ebenfalls auf der Ebene grundsätzlicher didaktischer Überlegungen, allerdings auf einen Teilaspekt konzentriert, bewegt sich *Hamjan Dam*, wenn er sich der Frage widmet: »Was ist guter Kirchengeschichtsunterricht?«. Er spannt den Bogen von Heussi und Kabisch bis zu der Herausforderung durch Bildungsstandards und Kompetenzorientierung. Sein Überblick über die Didaktik der Kirchengeschichte im 20. Jahrhundert in Deutschland lässt leider nicht erkennen, wie weit eine Korrespondenz zur gleichzeitigen Entwicklung der Geschichtsdidaktik zu beobachten ist. Ihm ist vor allem daran gelegen, bleibende Kriterien guten Kirchengeschichtsunterrichts über die Zeiten hin festzuhalten: gut erzählen, treffende Quellenauswahl, zentrale bildhafte Verdichtung, Auseinandersetzung mit Lebensbildern, »Betonung des Alltags-, Schüler- und Gegenwartsbezugs«. Die Herausforderungen durch Bildungsstandards und Kompetenzorientierung wird einerseits an den Kompetenzen der neuen EPAs⁴ und andererseits an den Konsequenzen aufgezeigt, die diese für

3 *Peter Kliemann / Hartmut Rupp* (Hg.), 1000 Stunden Religion. Wie junge Erwachsene den Religionsunterricht erleben, Stuttgart 2000.

4 Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung, evangelische Religion (EPA). Neuwied. Vgl. hierzu auch *Mirjam Zimmermann*, Unterricht: Planung, Durch-

die Behandlung des Themas Reformation haben müssten. Hier wird die Plausibilität dadurch erheblich erschwert, dass die Kompetenzen für die gymnasiale Oberstufe korreliert werden mit der Überlegung, wie das Thema »Reformation: Martin Luther« auf der Ebene konkreten Unterrichts im 5. oder 8. Schuljahr angegangen werden könnte. Die Anregungen wären sorgfältiger auf den verschiedenen Ebenen zu entfalten: Wie wird Kirchengeschichte in einen kompetenzorientierten Religionsunterricht integriert? Welche Konsequenzen hat das für ein Kerncurriculum? Welche kirchengeschichtlichen Standards sind zu entwickeln? Welche Rolle spielt Kirchengeschichte bei der Konstituierung von Unterrichtsthemen? Welche Kompetenzen werden zusätzlich zu den Kompetenzen des Geschichtsunterrichts zu entfalten sein? Woran muss sich ein »guter Kirchengeschichtsunterricht« messen lassen? Wie werden die Kompetenzen über die Schuljahre hin aufgebaut? Ein Anfang ist gemacht. Die Kärnerarbeit folgt.

Im Übergangsfeld von grundsätzlichen didaktischen Überlegungen zu interkulturellem und interreligiösem Lernen und der Ebene von Unterricht bewegt sich der Beitrag von *Eckart Gottwald*. Dabei handelt es sich weniger um eine Dokumentation von Unterricht als vielmehr um einen zusammengefassten Projektbericht, an dem didaktische Einsichten gewonnen und dessen Übertragbarkeit vorausgesetzt werden. Dabei entsteht eine Schwierigkeit durch das Postulat, dass der »lebensweltlich begründete(n) und auf verantwortliche Gestaltung der gemeinsamen Lebenswelt wie der persönlichen Lebensperspektiven ausgerichtete(n) ›generative(n)‹ theologisch-didaktische Prozess« auf die Situation von Schule übertragen werden könne, ohne dass die unterschiedlichen Bedingungen offen gelegt und reflektiert werden. Entscheidendes Kriterium für gelingendes interreligiöses und interkulturelles Lernen ist für Gottwald »Lernen in der doppelten Begegnung«: bewusstes und vertieftes Aneignen der eigenen Religion und Aneignen und Verstehen – Lernen der anderen Religionen. Dies wird an dem komplexen Vorgang der Entstehungsgeschichte des »Hamburger Hungertuchs« ausgeführt. Allerdings wird dann als Lernprozess behauptet, was im Bericht nur in Form einer interpretierenden Beschreibung des Hungertuchs erscheint: »Bekennnisbedingte ›Parteilichkeit‹ und interreligiöses Engagement stehen hier in einer fruchtbaren Spannung.« Wodurch hier ein Lernergebnis belegt und eine gewisse Nachhaltigkeit aufgezeigt werden könnte, bleibt offen. Das wird dann noch schwieriger, wenn der Prozess eines entstehenden Produktes (Entstehung des Hungertuchs) gleichgesetzt wird mit dem Lernprozess, den eine zehnte Realschulklasse in der Auseinandersetzung mit diesem Produkt vollzieht, auch wenn als »Ergebnissicherung« gewissermaßen ein Fassadengemälde für die Schule entsteht. Der entscheidende Mangel ist auch hier die fehlende Dokumentation von

Unterricht, an der die behaupteten Lernerfolge belegt und überprüft werden könnten. Für den Leser bleibt das nicht nachvollziehbar. Der reflektierende Nachspann ist dann auch in der Gefahr, den Unterricht zu überhöhen, und spricht selbstverständlich von interreligiösen Prozessen, wo es sich auch schlicht um die Fähigkeit zum Dialog unter Individuen unterschiedlicher Herkunft handeln könnte. Erst die Dokumentation könnte hier Einblick geben.

2 Ebene des gehaltenen Unterrichts

Wolf-Dieter Koch berichtet von einem Unterrichtsprojekt zum Thema »Oscar Romero«, und *Folkert Rickers* kommentiert diesen Bericht auf der Ebene didaktischer Grundüberlegungen. Dabei stellt er den Wandel von der bestimmenden Rolle sozialetischer Themen im Religionsunterricht zur Dominanz individuellethischer Themen seit Anfang der 90er Jahre als berechtigte Korrektur dar, wenngleich er angesichts »des allgemeinen Schwundes an explizit gesellschaftlichem und politischem Bewusstsein in der Religionspädagogik« erneute religionspädagogische Bemühungen« um »politisch intendiertes Lernen im Religionsunterricht« fordert. Wie das gelingen könne, soll der Unterrichtsbericht aus einer zehnten Realschulklasse belegen. Was dann aber folgt, ist ein ganz aus der Lehrerperspektive geschriebenes Resümee, in dem Lernvorgänge bei den Schülern behauptet werden, ohne sie am Beleg für den Leser nachvollziehbar zu machen. So wird behauptet, dass durch das Betrachten des Films »Romero« bei den »Jugendlichen sich eine andere Sichtweise von Kirche« ergeben habe. Ein Beleg dafür wird uns nicht erschlossen. Auch hätte man gerne dokumentiert gesehen, wie die Schülerinnen und Schüler »anhand des Textes zur ›Umkehr Romeros‹ die Hauptbewegung Romeros von der Kirche der Reichen auf die Seite der Armen« »nachvollziehen«. So wird weithin Theologie referiert, ohne zu zeigen, wie die Rezeption und Verarbeitung durch die Schülerinnen und Schüler erfolgt. Der nachfolgende Kommentar betont dann ausdrücklich, dass sich dieser Unterricht nicht im »rational Verstehbarmachen von ethischen Sachverhalten erschöpft«, sondern auf »Übermittlung von ethischen Einstellungen und Verhaltensweisen ziele«, die »kognitiv kaum überprüft werden können und letztlich eine Sache des Glaubens und individueller Überzeugungen sind.« Er sieht in diesem Unterricht ein gelungenes Beispiel für »ethisches Lernen«, das »sich wesentlich in der selbstbestimmten Aneignung durch die Lernenden selbst vollzieht.« Und genau dies kann der Leser nicht überprüfen. Es wächst sogar angesichts der lehrerzentrierten Darstellung der Eindruck, es handle sich hier um einen Vorgang der Selbst-Immunisierung, der angesichts der ungeklärten Wirkung des Unterrichts die Wirkung als unüberprüfbar behauptet. Könnte das nicht auch der Grund für die Misere der Themen aus dem Bereich »Gerechtigkeit, Friede, Schöpfungsbewahrung« sein? In der Tat ist hier seit Jahren ein deutliches Defizit von der Fachdidaktik über die Lehrpläne bis zum

Unterricht festzustellen. Wo aber bleibt die Reflexion über die gewandelten gesellschaftlichen Verhältnisse? Wo bleibt das Nachdenken über den unterschiedlichen Zugang bei der Generation der gegenwärtigen Jugendlichen, zu denen auch die jungen Lehrerinnen und Lehrer zu zählen sind? Der Beitrag ist in doppelter Weise eine Herausforderung: Nur wenn wir Prozesse des Erkenntnisgewinns und der Einstellungsänderung auch intensiver beschreiben und belegen können, werden wir für das »ethische Lernen« wirkungsvollere Wege beschreiten. Der Bereich sozialetischer Themen im Religionsunterricht bedarf einer grundlegenden fachdidaktischen Neuorientierung, die den veränderten Lebensverhältnissen aller am Lernprozess Beteiligten entsprechen sollte. Aber vielleicht steht uns hier auch das noch bevor, was der Club of Rome einst als das »Lernen durch Schock« bezeichnet hat.

Ein gelungenes Unterrichtsprojekt zum Buddhismus in einer neunten Klasse eines Gymnasiums benutzen *Roland Degen* und *Silke Leonhard* zu aphoristischen Bemerkungen zum Religionsunterricht, der erfahrungsorientiert das Schulgebäude verlässt, sich dem Fremden aussetzt und so Begegnungen mit begreifbarer und gelebter Religion ermöglicht. Dabei fallen hilfreiche Anmerkungen zum inflationär gebrauchten Begriff »Spiritualität«, und ein ganzer Katalog zum »Performativen Religionsunterricht« wird stichwortartig aufgetan. Zum Eindrücklichsten an diesem Beitrag aber zählt die Schilderung des Unplanbaren, das hier glücklich von der Lehrerin aufgegriffen wird und das offensichtlich den weiteren Verlauf des Unterrichts entscheidend geprägt hat: Max bringt seine Erfahrungen der Meditation aus dem asiatischen Kampfsport ein und kann sie seinen Mitschülerinnen und Mitschülern weitergeben. In der Diskussion um »guten Religionsunterricht« wird hier auf Elemente verwiesen, die dort nicht im Mittelpunkt stehen, die aber ganz wesentlich zum Gelingen beitragen⁵.

3 Ebene der Evaluation von Unterricht

Mit dem Bericht von *Petra Freudenberger-Lötz* über den Umgang mit »großen theologischen Themen« im Unterricht in einer dritten Klasse der Grundschule erreichen wir endlich eine Ebene, auf der die Voraussetzungen zur Diskussion über »guten Religionsunterricht« gegeben sind. Hier liegt eine Dokumentation von Unterricht vor, die nicht nur die Vorgaben der Lehrerin, sondern eben auch in Wortprotokollen und Dokumenten die Schülerinnen und Schüler zu Wort kommen lässt. Hier lässt

⁵ Hartmut Lenhard und Gabriele Obst haben das in Auseinandersetzung mit Kompetenzen und Standards so formuliert: »Alle Lernprozesse im Evangelischen Religionsunterricht zeichnen sich durch eine prinzipielle Offenheit für unerwartete Fragen, existentiell bedeutsame Einsichten, persönliche Betroffenheit und orientierende Erfahrungen aus. Es ist das Proprium des Evangelischen Religionsunterrichts, einen Raum der Freiheit für die individuelle Begegnung mit christlichem Glauben und Leben offen zu halten.« A.a.O., 58.

sich erst der Lernprozess beobachten und im Nachvollzug nach einer Einschätzung suchen. Hier muss sich auch erweisen, wie tragfähig die vorausgehenden und dem Unterricht nachfolgenden Reflexionen sind. Hier wird Theorie der Gefahr hochtrabenden und oft selbstbetrügerischen Schwadronierens enthoben und als sorgfältige Betrachtung des Erkennbaren und einführenden Suchens nach dem noch nicht Erkannten gepflegt. Klar werden die Vorgaben herausgestellt (Erwerb vernetzten Wissens; Erwerb religiöser Kompetenz). Der Schülerhorizont des Themas als Entwicklungsaufgabe wird knapp umrissen. Die Unterrichtsplanung will einen Gesprächsanlass arrangieren, der die »Möglichkeit einer ›probeweisen‹ Auseinandersetzung mit der Frage nach dem Tod« eröffnet. Das Medium Bilderbuch wird in seiner Auswahl klar begründet vorgestellt. Gespräch und Gestaltungsaufgaben werden mit größter Sorgfalt analysiert und in einen Zusammenhang gebracht, der sowohl theologische wie auch entwicklungspsychologische Aspekte miteinander fruchtbar ins Gespräch bringt. Dabei ist bemerkenswert, wie behutsam mit den Deutungen umgegangen wird, die immer wieder in ihrer Abhängigkeit von den eigenen Perspektiven relativiert werden: Beobachtungen der Lehrkraft enthalten immer Interpretationen, die der eigenen Perspektive und Erwartungshaltung im Verstehensprozess entspringen. Jede Lehrkraft müsste es sich zur Aufgabe machen, die Perspektive des Kindes besser verstehen zu wollen. Banalitäten des hermeneutischen Prozesses? Ja, wenn man daraus hehre Postulate formuliert. Hier aber wird nachvollziehbar gezeigt, wie Hermeneutik und Empirie fruchtbar ineinander spielen können. Hier muss nicht verteidigend und immunisierend davon gesprochen werden, was man alles nicht beobachten könne und was sich einer Bewertung entziehe. Hier sind die Beobachtungskriterien klar beschrieben, und die Beobachterin kennt ihre Grenzen und kann daher auch wagen, ein Fazit aus der Sicht der Kinder zu schreiben. Darüber hinaus kann die Autorin belegen, dass es sich lohnt mit Kindern Theologie zu betreiben, ja dass wir den Kindern diesen Weg der Lebensvergewisserung schuldig sind. Standard- und Kompetenzorientierung stehen nicht im Gegensatz zu einem offenen Unterricht. Vielmehr kann gezeigt werden, wie sie sich gegenseitig bedingen und befruchten.

»Sich selbst beim Unterrichten über die Schulter schauen«, hätte Hilbert Meyer⁶ das genannt, was *Ulrich Löffler*, allerdings mit Hilfe von *Christoph Bizer*, in dem Beitrag über eine Religionsstunde in einer 9. Klasse eines Heidelberger Gymnasiums berichtet. Dieser Bericht ist eine Ermunterung zu dem, was gemeinhin Evaluation von Unterricht genannt und teilweise mit Hürden einer befürchteten Aufsicht und einem erheblichen instrumentellen Aufwand verbunden wird. Bizer spricht deshalb begründet vom »Königsweg zu einer praktischen Religionspädagogik.« Dies und nicht mehr und nicht weniger hätte man sich von den übrigen Bei-

6 A.a.O., 134.

trägen gewünscht. Das kommt sehr schlicht und hausbacken daher, wenn behauptet wird: »Was für alle anderen Fächer den Standard für ›guten‹ Unterricht ausmacht, kann für den Religionsunterricht nicht verkehrt sein.« Aber gleichzeitig wird gezeigt, wie die »geschehende Religion« in einem solchen Unterricht nicht unter den Tisch fällt: »Was im Religionsunterricht gesagt wird, lässt das wichtigste ungesagt, das im Gesagten mitklingt.« »Im Zusammentreffen von Schulischem Lernen, elementaren theologischen Fragen und christlichem Umgehen mit sich selbst« liegt die Lösung dieses Geheimnisses. Methodisch verlangt dies vor allem sorgfältige Planung des Unterrichts bei gleichzeitiger höchster Aufmerksamkeit für die Situation im Unterricht selbst. Nur so können Planbares und Nicht-Planbares zusammenwirken. Und dann werden eine Reihe von Kategorien im Gespräch angesprochen, die sich der Empirie zu entziehen scheinen, aber sich dem verstehenden Beobachter zu erkennen geben und nur deshalb so fruchtbar werden können, weil sie auf der Basis eines gut geplanten und reflektierten Unterrichts erfolgen: die Beziehung zwischen Lehrer und Schülern, die Nachhaltigkeit des Unterrichts, die »Seele« von Schülerinnen und Schülern und die »Seele« des Lehrers – die Menschen stärken. Wo so evaluiert werden kann, sollte man getrost den Unterricht an Standards und Kompetenzen auszurichten und dadurch zu verbessern suchen.

Kurz und bündig gesagt:

Wir brauchen den Mut, uns selbst beim Unterrichten über die Schulter zu schauen.

Dazu helfen uns die kollegiale Beobachtung und das Gespräch über den Unterricht.

Für die Offenlegung und Auswertung des Unterrichts ist eine Dokumentation ein unerlässliches Hilfsmittel. Der Mangel an Empirie in der Religionspädagogik verführt zu Selbsttäuschung und Selbstimmunisierung. Die Fachdidaktik braucht eine ausreichende Rückbindung an evaluierten Unterricht.

Der Religionsunterricht steht derzeit unter der Herausforderung, im Zuge von Kerncurricula und Standards stärker auf aufbauenden Wissenserwerb und den Gewinn von Kompetenzen zu achten. Die Voraussetzungen dafür schafft ein Verständigungsprozess auf der Ebene der Fachdidaktik, dessen Ergebnisse nur in ersten Ansätzen erkennbar werden, wenn er denn überhaupt gelingt.

Ausgeführt wird dieser Religionsunterricht von Lehrerinnen und Lehrern, die aus reflektierter Selbstkompetenz das Gleichgewicht von Planbarem und Nicht-Planbarem auszutarieren verstehen und mit Achtsamkeit auf die Entwicklung von Schülerinnen und Schülern zu achten wissen.

Eckhart Marggraf, em. Direktor des Religionspädagogischen Instituts der Evang. Landeskirche in Baden in Karlsruhe, Secretary of the International Association for Christian Education.

Resümee / Rückblick

Personliche Beobachtungen und Rückblick

Eine Fülle von Aspekten sind in diesem vorliegenden Band des Jahrbuchs der Religionspädagogik zur Frage nach gutem Religionsunterricht gewendet, unter Anspruch auf Vollständigkeit lässt sich aus meiner Perspektive – mit Schwerpunkt auf die hier vorgelegten exemplarischen Konzeptionen – zwangs Beobachtungen zusammenfassen:

Eine Schwierigkeit wird sofort deutlich: Wirklich beantwortbar lässt sich die Frage: Was ist guter Religionsunterricht? nicht. Zu verschieden sind die impliziten und expliziten Kriterien dafür, was als gut und zureichende und einschätzbar angesehen wird. Die Abhängigkeit an Bewertung von den jeweiligen Vorstellungen und Zielen des Religionsunterrichts ist deutlich. Und dennoch kristallisieren sich in den bewegten Kriterien heraus, die als Richtschnur für die Diskussion um diese Frage dienen können:

Die Aufgabe für die gesamte Theologie

unterschied, mit Ulrike Eise-Wiedemann stimmt zu können. „Das Zentrum der Theologie ist bekanntlich in mindestens drei theologische Disziplinen unterteilt. Dies deren verbindendes Element eine solche Theologie erzeugt, wenn überhaupt eine, ist eine Einverständnis.“¹ Somit ist aber auch die Religionspädagogik nicht abschließend verantwortlich für guten Religionsunterricht („...). Theologisch denken zu lernen, Methoden wahrnehmen, sehen und verstehen, nachdenken und vorzutragen, um in ein Gespräch zu kommen über Leben und Glauben, über Zweifel und Nicht-Glauben. So sind Kernfragen der Theologie immer wieder in die eigenen Prozesse zu verdrängen, im eigenen Verständnis vorzustellen, was die großen Debatte von „Wahrung“, „Wahrheit“ und „Wahrheit“ bedeuten (können) im eigenen Verantwortungsbereich zu bewahren und zu fördern an erster Linie sein. Deshalb: Theologie insgesamt ist gefordert, im ständigen Prozess anzukommen, was sich erschließt, verdrängen lässt, und was offen bleibt. Das ist eine Auseinandersetzung, die die Lebenslange Aufgabe.“

Was ist guter Religionsunterricht?

Persönliche Beobachtungen und Rückblick

Eine Fülle von Aspekten sind in diesem vorliegenden Band des Jahrbuchs der Religionspädagogik zur Frage nach gutem Religionsunterricht gesammelt, ohne Anspruch auf Vollständigkeit fasse ich aus meiner Perspektive – mit Schwerpunkt auf die hier vorgelegten exemplarischen Konkretionen – einige Beobachtungen zusammen.

Eine »Schwierigkeit« wird sofort deutlich: Wirklich beantworten lässt sich die Frage »Was ist guter Religionsunterricht?« nicht. Zu verschieden sind die ausdrücklichen und impliziten Kriterien dafür, was als »gut« und »gelingend« und »nachhaltig« angesehen wird. Die Abhängigkeit der Bewertung von den jeweiligen Vorstellungen und Zielen des Religionsunterrichts ist deutlich. Und dennoch kristallisieren sich in den Beiträgen Kriterien heraus, die als Richtschnur für die Diskussion um diese Frage dienen können.

Eine Aufgabe für die gesamte Theologie

Erfrischend, mit Ulrike Link-Wieczorek zitieren zu können: »Das Studium der Theologie ist bekanntlich in mindestens fünf theologische Disziplinen unterteilt. Dass deren verbindungslose Trennung eine schlechte Theologie erzeugt, wenn überhaupt eine, ist eine Binsenweisheit (...). Somit ist aber auch die Religionspädagogik nicht alleinverantwortlich für »guten Religionsunterricht« (...).« Theologisch denken zu lernen, beinhaltet wahrnehmen, sehen und vernetzen, nachdenken und vordenken, um in ein Gespräch zu kommen über Leben und Glauben, über Zweifel und Nicht-Glauben. So sind Kernfragen der Theologie immer zuerst in der eigenen Person zu »verdauen«, im eigenen Verarbeiten wird verstehbar, was die großen Begriffe wie »Erlösung«, »Gnade« u.v.m. existentiell bedeuten (können), im eigenen Verarbeitungsprozess geschieht stellvertretend ein erster Lernschritt. Deshalb: Theologie insgesamt ist gefordert, im ständigen Prozess auszuloten, was sich erschließt, »verdauen« lässt, und was offen bleibt. Die fachliche Auseinandersetzung bleibt lebenslange Aufgabe.

Zur Differenzierung von Kriterien und Messbarkeit

Rudolf Englert spricht davon, dass die Diskussion um Unterrichtsqualität »(mindestens) eine normative und eine empirische Dimension« hat. »Bei der *normativen* Dimension geht es letztlich um eine Vision guten Religionsunterrichts (...). Bei der empirischen Dimension dagegen geht es um die Frage, welche unterrichtlichen Mittel im Blick auf bestimmte vorausgesetzte Bildungsziele als effizient gelten können.« Friedrich Schweitzer betont die Notwendigkeit, neben der Evaluation von Standards »vier übergreifende Qualitätsdimensionen« (Ziele, Inhalte, Personen, Prozesse) zu beachten, und fasst dann zusammen, was sich in zahlreichen Beiträgen findet: »Das Beste am Religionsunterricht lässt sich nicht mit Standards messen – aber es ist gut, wenn das, was sich messen lässt, auch tatsächlich gemessen wird.« Es geht um die Differenzierung, was am Religionsunterricht zu messen ist – in Form von quantitativen Evaluierungen, in Form von ergebnisbezogenen Standards, in Form von qualitativen Methoden u.a. – und was sich dem Bemessen entzieht. Der Anspruch, Kompetenzen auch für religiöses Lernen zu beschreiben und Lernergebnisse über Standards zu messen, ist zwar immer wieder kritisch beleuchtet, zugleich aber grundsätzlich akzeptiert und über weite Strecken auf interessante Weise vollzogen.¹ Im Beitrag von Harmjan Dam ist exemplarisch aufgezeigt, wie die einzelnen Kompetenzen für religiöses Lernen am kirchengeschichtlichen Beispiel »Reformation« konkretisiert werden können.

Es gibt sie: Kriterien

In JRP 22 sind zahlreiche Kriterien zu entdecken, ich werde einige nochmals betonen, ohne eine umfängliche Liste vorlegen zu wollen.

Die Authentizität der Lehrperson, ihre Fähigkeit, von sich selbst zu sprechen, ohne sich in den Mittelpunkt zu rücken, eindrücklich beschrieben bei Christoph Bizer und Ulrich Löffler. »Unaufgeregt« und »sachlich« sind dabei zentrale Begriffe, um zu benennen, was am Beginn dieser exemplarischen Stunde an Begegnung möglich wurde und wie die Lehrperson diese geprägt hat.

Die Fähigkeit der Lehrperson zur Resonanz auf Aussagen und Reaktionen der Schülerinnen und Schüler ist direkt oder indirekt in allen Unterrichtsbeispielen zu beobachten. Ich verwende gerne den Begriff des »Pendelns«, um das achtsame Hin und Her zwischen dem konzentrierten Bei-sich-selbst-Sein und dem aufmerksamen Bei-den-Schüler/innen-Sein zu beschreiben, aber auch, um das »Pendeln«, das Hin und Her zwischen geplantem Unterrichtsverlauf mit seinen Zielen, dem »roten Faden« und den Gedanken und Reaktionen der Schülerinnen und Schüler zu benen-

1 Hier sei vor allem auch auf weitere Literaturhinweise in diesem Band verwiesen.

nen. Im Wortprotokoll des Gesprächs, das Petra Freudenberger-Lötz in ihrem Beitrag zur Verfügung stellt, wird dies exemplarisch sichtbar. Die Fähigkeit, der Unterrichtssequenz und der Unterrichtsstunde eine Struktur zu geben, Inhalte und Denkabläufe zu strukturieren, Übergänge so zu gestalten, dass Gedanken mitvollziehbar werden, zieht sich durch alle Beiträge, wenn auch unterschiedlich deutlich ausgeführt. Religionsunterricht ist geplant, und das beinhaltet unter anderem die Strukturierung des Aufbaus der Stunde, die Strukturierung der Gedankenführung, die Strukturierung von Arbeitsanweisungen und von Gesprächssequenzen.²

Sowohl – als auch: Vielfalt

Bei der Durchsicht der Konkretisierungen zeigt sich eindrücklich: die Vielfalt. Sie prägt auch den Religionsunterricht, inhaltliche Inputs (wie bei Roland Degen und Silke Leonhard am Beginn der exemplarischen Unterrichtsstunde) oder erarbeitende Sequenzen (wie bei Christoph Bizer und Ulrich Löffler), »theologische Gespräche mit Kindern« im Sinne eines Philosophierens und Theologisierens mit Kindern (wie dies Petra Freudenberger-Lötz vorstellt) oder die Arbeit an ethischen Herausforderungen mit emanzipatorischem Anspruch (wie dies bei Wolf-Dieter Koch und Folkert Rickers thematisch sowie bei Eckart Gottwald in der Arbeit am Hamburger Hungertuch sichtbar ist) – verschiedene Ansatzpunkte für Lernen, verschiedene konzeptionelle Zugänge und verschiedene methodische Zugänge finden sich nebeneinander. Mir macht es – einmal mehr – deutlich: Es ist nicht die Zeit eines Konzeptes, das die Zustimmung der Mehrzahl der Religionspädagoginnen und Religionspädagogen in Forschung, Lehre und in der Praxis der Religionsunterrichts finden würde. Es ist auch nicht die Zeit zweier (oder mehrerer) kontrovers diskutierter Konzepte, sondern vielfältige Zugänge sind wie selbstverständlich, individualisiert abgestimmt auf die je ganz konkrete Situation mit ihren Parametern.

Hinter der Vielfalt zeigt sich einerseits die Verbindung, andererseits die unterschiedliche Gewichtung von zielorientiertem, vermittelndem schu-

2 Es sei verwiesen auf: *Hansjörg Neubert*, Lehrkompetenzen, Dramaturgie und Unterrichtsentwicklung, Referat beim Kongress »Unterrichtsentwicklung« in Luzern vom 30.4.–2.5.2003. Redemanuskript, Luzern 2003. Er spricht von der »Dramaturgie des Unterrichts«. Dramaturgie versteht er dabei als »die Kunst, durch geeignete Ausdrucksformen, Darstellungsweisen und Gestaltungsmittel, zumeist sehr subtiler Art, eine sinnlich anregende und ästhetisch stimulierende Atmosphäre zu schaffen. Das Dramaturgische geht weit über die Bühnendramaturgie hinaus und ist für alle Formen sozialen Handelns relevant, die darauf abzielen, Menschen anzuregen, zu begeistern, für etwas zu interessieren und – vielleicht auch spielerisch – zu motivieren.« *H. Neubert* a.a.O., 5, vgl. 3ff: »Die zentralen Aspekte für die dramaturgische Betrachtungsweise von Unterricht sind die Szene, der Auftritt und die Darstellung.«

lischem Handeln und begleitendem Handeln. Diese Spannung prägt die Konzepte von Religionsunterricht in der jüngeren Geschichte: Hat inhaltlich geprägtes Lernen Vorrang, oder ist die Begleitung von Schülerinnen und Schülern (in einem diakonischen Sinn) im Vordergrund? Oder gilt es nicht vielmehr, nach Wegen zu suchen, genau diese Spannung im »sowohl – als auch« aufzulösen, beiden Aspekten Gewicht und Bedeutung zu geben, um zu »gutem Religionsunterricht« zu gelangen. Im Begriff der »Pädagogik« scheinen m.E. beide Aspekte verbunden zu sein: Schule als ein »Ort«, an den Kinder hingeführt werden, damit sie dort lernen, Erfahrungen machen und sich entwickeln können.

RU – ein komplexes, kommunikatives Geschehen

Religionsunterricht versteht sich also – m.E. durchgängig in diesem Band von JRP – auch als kommunikatives Geschehen, das in der Spannung zwischen der einzelnen Person, der Lerngruppe, den Sachfragen und den äußeren Bedingungen im Prozess gestaltet wird. Daran lassen sich verschiedene Aspekte anknüpfen, die als wichtig für »guten Religionsunterricht« an verschiedenen Stellen beschrieben werden:

- genaue Planung des didaktischen Prozesses³, Differenzierung von komplexen Zusammenhängen in einzelne Lernschritte, um zugleich flexibel auf Veränderungen reagieren zu können;
- Sicherheit im Eigenen, um auch Kritisches zulassen zu können, um die Gruppe als Ressource nutzen zu können;
- die Fähigkeit, ein Gespräch in Gang zu bringen, durch Fragen immer wieder neu weiter zu entwickeln und lebendig zu halten (»Hebammenkunst«) sowie inhaltlich zusammenzufassen;
- Interesse an den Schülerinnen und Schülern, damit ein Gespräch überhaupt zum Gespräch wird;
- fachliche Sicherheit, um im Gespräch zu bestehen und im fachlichen Diskurs assoziativ vernetzen und erweitern sowie strukturieren zu können;
- methodische Vielfalt, die einen abwechslungsreichen Unterricht ermöglicht, die verschiedene Lernwege eröffnet und nicht nur sprachbegabte Schülerinnen und Schüler fördert.

Die Vernetzung der verschiedenen Elemente, die »guten Religionsunterricht« prägen, ist durchgängig als unverzichtbar beschrieben.⁴ Vielleicht

3 Vgl. die Differenzierung der verschiedenen Ebenen des Begriffs »Didaktik«, zusammengefasst in *Helga Kohler-Spiegel* (unter Mitarbeit von *Roswitha Gregorius*), *Didaktisch-methodische Kompetenzen* (= *Theologie im Fernkurs: Pastoraler Basiskurs*, Lehrbrief 22), Würzburg 2003.

4 Ein ausgearbeiteter Weg, diese Vernetzung zu gewährleisten, findet sich im Konzept der »Kommunikativen Theologie« um Bernd Jochen Hilberath und Matthias Scharer. Stellvertretend für zahlreiche Publikationen sei exemplarisch verwiesen auf:

ist dies eine der wichtigsten Fähigkeiten, die das Gelingen von Religionsunterricht ausmacht: die Komplexität des Unterrichtsgeschehens zu erfassen und in der Komplexität vielfältiger, parallel ablaufender »Szenen«⁵ wahrnehmungs-, entscheidungs- und handlungsfähig zu sein und zu bleiben.

Zur Vertiefung: Reflexion eigener Bilder

Um – bei aller Vielfalt der Vorstellungen seitens aller am Religionsunterricht beteiligten Personen – ein Gespräch über die Vorstellungen bzw. eine Klärung, was »guter Religionsunterricht« sei, zu gewährleisten, sind die jeweils eigenen Erfahrungen einzubeziehen. Die Reflexion über »guten Religionsunterricht« beginnt mit der Reflexion eigener Bilder und Erfahrungen von gelungenem Unterricht, mit der Reflexion der Vorstellungen und inneren Werthaltungen, auch gesellschaftspolitischer und bildungspolitischer Haltungen.

In der eigenen Lernbiografie sind Situationen von gelungenem Religionsunterricht erinnerbar, die die eigenen Bilder geprägt haben und/oder bis in die Gegenwart prägen, z.B. eine Lehrkraft mit ihrer Ausstrahlung, eine Atmosphäre in der Lerngruppe, die intensivere Gespräche ermöglichte, einzelne Bilder, meist vermischt zwischen gelungenen und schwierigen, auch mühsamen Szenen. Die eigene Lernbiografie zu reflektieren ist notwendig, um sich der emotionalen Färbung eigener Bilder von »gutem Religionsunterricht« anzunähern.⁶

Zur Vertiefung: Beziehungsqualitäten

Unterricht, im besonderen Religionsunterricht ist immer auch ein Beziehungsgeschehen, es hat mit Begegnung⁷, mit Atmosphäre, mit Sehen und Gesehenwerden zu tun. Damit lebt Religionsunterricht – wie bereits beschrieben – von der Authentizität der Lehrperson, ihrer Wahrnehmung und ihrer Fähigkeit zur Begegnung, die jeweils eigenen personalen Fähigkeiten erhalten besondere Bedeutung für das Gelingen von Religionsunterricht. An zwei Stichworten, Nähe und Distanz sowie Empathie, sei

Bernd Jochen Hilberath / Matthias Scharer, Kommunikative Theologie. Eine Grundlegung (= Kommunikative Theologie, Band 1) Mainz ²2002 sowie die Homepage zur Kommunikativen Theologie an der Universität Innsbruck: <http://praktheol.uibk.ac.at/komtheo/>.

⁵ Vgl. H. Neubert a.a.O., 3f.

⁶ Vgl. Gerald Hüther, Die Macht der inneren Bilder. Wie Visionen das Gehirn, den Menschen und die Welt verändern, Göttingen ²2005.

⁷ Vgl. exemplarisch Jahrbuch der Religionspädagogik Band 21 zum Thema »Lernen durch Begegnung«, Neukirchen-Vluyn 2005.

kurz aufgezeigt, wie differenziert nur der Aspekt der personalen Kompetenzen wird, wenn diese vertiefend betrachtet werden.

Ich-Grenzen, Nähe-Distanz: In der ersten Zeit unseres Lebens, wenn wir als Baby getragen und versorgt, gestreichelt und gepflegt wurden, konnten sich unsere Körpergrenzen entwickeln. Über unser wichtigstes Organ, die Haut, haben wir gelernt, wo unser Leib aufhört und »das /der andere« beginnt. Wir haben entdeckt, dass wir begrenzt sind und mit anderen in Kontakt, in Beziehung treten können, dass das schön sein kann, aber auch verletzend, wenn diese Berührung lieblos oder hart war, ohne Einfühlungsvermögen, ohne Respekt vor unseren Grenzen und ohne Empathie. Unsere Fähigkeit, in der Nähe nicht aufgesogen und in der Distanz zu anderen Menschen nicht verloren zu gehen, ist geprägt von unseren Mustern, die wir im Laufe des Lebens entwickelt haben, in der Kindheit, in der Pubertät, im jungen Erwachsenenleben und darüber hinaus. Es sind zugleich Grundhaltungen für Religionslehrpersonen – um dialogisch zu arbeiten, brauchen wir das »Spiel« zwischen Distanz und Nähe.

Empathie: In der Empathie⁸ stimmen wir uns auf die Erfahrungen eines anderen Menschen und auf seine/ihre Welt ein, ohne ganz aufzugehen in dieser Welt. Wir »pendeln« zwischen der Wahrnehmung unserer selbst und der jeweils andere(n) Person(en). Ich spüre, wie es der anderen Person geht, ohne zu vergessen, wie es mir selbst geht. Denn meine Empfindungen sind nicht die Empfindungen einer anderen Person, mir kann es gut gehen, auch wenn ich mit jemandem mitfühle, dem/der zur Zeit in großen Schwierigkeiten oder einer Krise steckt. Empathie meint also nicht zu überlegen, wie würde es mir gehen, was würde ich empfinden oder tun. Empathie meint, uns in die jeweils andere Person hineinzusetzen und zu verstehen zu suchen, was in ihr vorgeht. Ich mache also nicht die Erfahrung einer jeweils anderen Person zu meiner eigenen, sondern ich versuche zu verstehen, wie sich diese Erfahrung für die andere Person anfühlt ... Empathie ist in der Resonanz früher Bezugspersonen grundgelegt und bedarf der regelmäßigen »Übung«: wahrnehmen, was ist, Empfindungen spüren und nach Worten suchen, sich mitteilen und erfahren, ob andere Menschen mitspüren können ...⁹ All dies spielt – nur exemplarisch genannt – mit, wenn wir die Frage nach »gutem Religionsunterricht« stellen.

8 Vgl. *Erich Fromm, Von der Kunst des Zuhörens. Therapeutische Aspekte der Psychoanalyse*, München 1994.

9 Vgl. auch die neueren Arbeiten von *Joachim Bauer, Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone*, Hamburg 2006.

Vertiefung: Sprachfähigkeit

Religionsunterricht, der sich kommunikativ versteht, braucht Sprachkompetenz, konkret: um die Inhalte und »die Botschaft« wissen und »Sprache« für sie haben. Immer wieder ist in diesem Band des Jahrbuchs der Religionspädagogik die Rede davon, einen Raum zu eröffnen, in dem das Gegenüber seinen eigenen (individuellen) Glauben entdecken und zur Sprache bringen kann. »Den Glauben anbieten, den Glauben vorschlagen«¹⁰, Religion ins Gespräch, ins Spiel bringen, in manchen Altersphasen als »Sehvorschlag«¹¹.

Und die Störungen?!

Die Frage nach »gutem Religionsunterricht« verführt dazu, die Störungen nur am Rande zu benennen. Störungen können an verschiedensten Stellen des Unterrichts angesiedelt sein, in der Beziehung zwischen den handelnden Personen, auch zwischen den Schülerinnen und Schülern, in einzelnen Personen und ihren jeweiligen Fragen und Sorgen, in der Gestaltung der Themen, in den Rahmenbedingungen – alle Aspekte von Unterricht sind hier zu bedenken. Es kann hilfreich sein, Störungen nicht nur belastend zu interpretieren, sondern auch als eine »Unterbrechung«, als Hinweis, als Symptom, die – ernst genommen – dem Unterricht dienlich sind. Davon zu differenzieren sind Störungen, die in ihrer destruktiven Form sichtbar werden und das gemeinsame Lernen behindern und in Frage stellen. In Aus- und Weiterbildung von Religionslehrpersonen nimmt die Frage nach dem Umgang mit Störungen viel Raum ein.¹²

Was bleibt: Einladung zum Gespräch

Ihr eigener Blick auf JRP 22 hat vielleicht andere Schwerpunkte deutlich werden lassen, vielleicht sind Sie über andere Aspekte gestolpert – im Positiven wie im Kritischen. Die Vielfalt an Zugängen und Unterrichtsarten, die eigene Prägung und die Situation in der Gruppe der Schülerin-

10 Vgl. den aus Frankreich stammenden Zugang »proposer la foi«, »risquer la foi«. Exemplarisch vgl. *Hadwig Müller*, Was macht den Unterschied der Initiativen in der französischen Kirche aus? Theologisches Handeln und handelnde Theologie. In: *Matthias Sellmann* (Hg.), Deutschland – Missionsland. Zur Überwindung eines pastoralen Tabus (= *Quaestiones disputatae*, Band 206), Freiburg i.Br. 2004, 229–248 sowie *dies./Denis Villepelet* (Hg.), *Risquer la foi dans nos sociétés-Églises d'Amérique latine et d'Europe en dialogue*, Paris 2005.

11 Vgl. im vorliegenden Band *U. Link-Wieczorek*.

12 Vgl. stellvertretend für zahlreiche Publikationen zur Reflexion pädagogischen Handelns: *Reinhold Miller*, *Lehrer lernen. Ein pädagogisches Arbeitsbuch*, Weinheim² 1999.

nen und Schüler ... – die Frage »Was ist guter Religionsunterricht?« ist eine Einladung zum Gespräch und zum Austausch darüber, was den eigenen Religionsunterricht »gut« macht, was den Unterricht anderer Kolleginnen und Kollegen entsprechend nachhaltig sein lässt. Im kollektionalen Austausch, im Fachdiskurs können Klärungen vorgenommen werden, was Religionsunterricht gelingen lässt, wie die Frage nach der Qualität immer wieder neu konkretisiert werden kann, im Blick auf das, was gemessen werden kann – und im Blick auf all das, was sich der Messbarkeit entzieht.

Schluss

Vielleicht kennen Sie das kleine Buch noch: »Halt's Maul, jetzt kommt der Segen« von Inger Hermann¹³. Eine Fundgrube zur Reflexion über Religionsunterricht – an einem ganz konkreten Platz, mit einer ganz konkreten Lehrperson und ihren Schülerinnen und Schülern. Im Angesicht der gegenwärtigen Diskussion um Standards und Nachhaltigkeit des Lernens bleibt bedeutsam, dass vieles zu lernen sinnvoll ist, auch im Religiösen, dass dieses Lernen zu Kompetenzen führen soll ... Es sei mir aber verziehen, stellvertretend mit dem Hinweis auf die Erfahrungen von Inger Hermann an eine Qualität von Religionsunterricht zu erinnern, die im Modell und im Engagement der Lehrperson liegt: ein Stück erfahrbar zu machen, was sich ändert, wenn wir einander wahrnehmen, wenn wir einander nicht egal sind, wenn der, der unter die Räuber gefallen ist, gesehen wird. Auch das ist in einzelnen Beiträgen in diesem Jahrbuch der Religionspädagogik immer wieder sichtbar: Position beziehen, Zeugnis geben, von der Hoffnung reden ... – denn »die im Unterricht zu entwickelnden Kompetenzen zielen über den Bewährungsraum Schule hinaus.«¹⁴

13 Inger Hermann, »Halt's Maul, jetzt kommt der Segen«. Kinder auf der Schattenseite des Lebens fragen nach Gott, Stuttgart ⁵2001.

14 R. Englert im vorl. Band.

