

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 Lehrplanerstellung 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 distanzierten 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 Cliquen 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).