

Vorstellungen und Träume von einem guten Religionsunterricht

Die Perspektive eines Hochschullehrers

Schaue ich 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 Jugendlichen 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 sinn- 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.