

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 verschiedenen 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 vordenen, 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 »Sehorschlag«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.