

Welcher Religionsunterricht passt zur Schule?

Erwägungen zu Legitimation und Gestaltung eines schulkompatiblen Religionsunterrichts

1 Wozu überhaupt Schule?

Schulen sind institutionalisierte Orte des Lernens. Überflüssig sind sie, solange alltägliche Lernprozesse zur persönlichen und gemeinschaftlichen Lebensbewältigung ausreichen.¹ Wo alltägliches Lernen aber zu kurz greift und (wieso auch immer) als lebensbedeutsam betrachtete Kompetenzen gerade nicht selbstverständlich erworben werden, da schlägt die Stunde der Schule. Unabhängig von den Fähnissen des Alltags soll sie je neuen Generationen ermöglichen, sich grundlegende Kenntnisse, Deutungen und Fertigkeiten anzueignen, um handlungs- und entscheidungsfähig zu werden. Gelingt dies, so sichern Schulen zugleich die »Kommunikationsvoraussetzungen«² für überindividuelle Kollektive.

Gruppen und Gesellschaften, Kulturen und Religionen schaffen sich Schulen, um die eigene Identität zu stützen. Die Nachgeborenen sollen dem Erfahrungsschatz der Vorfahren begegnen, um diesen angesichts neuer Herausforderungen zu nutzen, zu befragen und weiterzuschreiben. Ziel der modernen öffentlichen Schule wäre nun, nicht nur ausgewählte Eliten, sondern sämtliche Schüler/innen zur aktiven Teilhabe an kollektiven Sinn- und Handlungszusammenhängen zu befähigen.³ Schlüssel hierzu ist eben der außeralltägliche Charakter des Lernortes Schule. Indem Schule künstliche Lernmöglichkeiten generiert, die losgelöst sind von der Zufälligkeit lebensweltlicher Herkunft und Beheimatung, demokratisiert sie die Zugänglichkeit grundlegender Kenntnisse, Deutungen und Fertigkeiten.

1 Vgl. Dietrich Benner, Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht, RpB 53/2004, 5–19, 9.

2 Jürgen Baumert, Deutschland im internationalen Bildungsvergleich, in: Nelson Killius / Jürgen Kluge / Linda Reisch (Hg.), Die Zukunft der Bildung, Frankfurt a.M. 2002, 100–150, 100f. und 106.

3 Vgl. Konrad Fees, Schule als Institution, in: Karl-Heinz Arnold / Uwe Sandfuchs und Jürgen Wiechmann (Hg.), Handbuch Unterricht, Bad Heilbrunn 2009, 63–66, 64 mit Bezug auf Antoine Marquis de Condorcet.

2 Wozu Religion in der Schule?

Um den legitimen Stellenwert von Religion in der Schule zu klären, bedarf es zunächst einer nachvollziehbaren Übereinkunft, wie Religion zu definieren ist. Knapp gesagt lässt sich solches auf vier Wegen bewerkstelligen.⁴ In *anthropologischer* Hinsicht meint Religion das grundmenschliche Vermögen, das eigene Leben in einem letzten Sinngrund zu verankern, der dieses (mehr oder weniger radikal) überschreitet. *Funktional* zeigt sich Religion als Ressource, um individuelle oder kollektive Problemlagen zu bearbeiten, wobei zuallererst die Kontingenzfrage zu nennen ist, die darin wurzelt, dass unser Leben entscheidend durch Geschehnisse bestimmt wird, in denen keinerlei Notwendigkeit sichtbar wird. Der *phänomenologische* Blickwinkel erfasst Religion als Form des Lebens und Erlebens, die sich an geschichtlichen Religionen ablesen lässt, welche verbindende Grundzüge aufweisen (z.B. heilige Zeiten, Riten und Orte). In *substanzieller* Betrachtung schließlich erweist sich Religion als Interpretation von Welt und Wirklichkeit im Lichte einer uneinholbaren Transzendenz, die Menschen ›Gott‹ oder ›Göttliches‹ nennen.

Diese vier komplementären Blickwinkel auf Religion verschränkend, steht angesichts der einleitenden schultheoretischen Überlegungen zu fragen, inwiefern die Sphäre des Religiösen Kenntnisse, Deutungen und Fertigkeiten birgt, die als grundlegend und bedeutsam für heutige Lebenspraxis zu werten sind und somit Schülerinnen und Schüler ungeachtet ihrer persönlichen Herkunft und Beheimatung zugänglich werden sollten. Hohe Plausibilität genießen hier zweifellos eine *kulturhistorische* wie eine *religionspolitische* Argumentation. Während erstere die kulturelle Wirkmacht gerade von Judentum und Christentum stark macht, ohne deren Kenntnis etwa vielfältige Dokumente aus Kunst, Architektur, Musik, Literatur und Film sprachlos blieben, betont letztere die Notwendigkeit, mit sich als religiös bekennenden Mitmenschen auch bar eigenen Glaubens verständnisvoll und tolerant zusammenzuleben. Zum *existenziellen* Gewicht der religiösen Frage nach Grund und Ziel des menschlichen Daseins dringen beide Argumente allerdings ebensowenig vor wie zur *substanziellen* Eigenlogik religiöser Wirklichkeitsdeutungen, die Gott als letztes Geheimnis bezeugen, das Mensch und Welt herausfordert und behütet. Diese beiden Gesichtspunkte berücksichtigend, ergibt sich die Legitimität schulischer Thematisierung von Religion keineswegs nur aus deren kulturgeschichtlicher und religionspolitischer Bedeutsamkeit. Unter der Prämisse, dass »unentscheidbare Fragen«⁵ zwingend zur menschlichen Existenz gehören, gilt es, solche Fragen in der Schule aufzuwerfen und verantwortet zu bearbeiten, wozu wiederum religiöse

4 Vgl. Burkard Porzelt, Grundlegung religiöses Lernen. Eine problemorientierte Einführung in die Religionspädagogik, Bad Heilbrunn ²2013, 50–107.

5 Heinz von Foerster, KybernEthik, Berlin 1993, 72 et pass.

Interpretationen der Wirklichkeit sowohl sensibilisieren als auch einen bewährten Deutungsvorschlag darstellen, den zu verstehen und demgegenüber sich zu positionieren wertvoll und wichtig scheint für gelingendes Menschsein in heutiger Zeit.

3. Veränderte Bedingungen von Religion in der Schule

Nach dem Verblassen volkskirchlicher Strukturen lässt sich die heutige Schülerschaft bei aller notwendigen Differenzierung von Regionen und Schularten doch grob in vier sozio religiöse Typen differenzieren, nämlich christlich engagierte und distanzierte, muslimische sowie religionslose Schülerinnen und Schüler.⁶

Im christlichen Religionsunterricht, den beide großen Kirchen in enger Auslegung von *Art. 7 Abs. 3 des Grundgesetzes* nach wie vor zumeist getrennt anbieten, findet sich nurmehr eine Minderheit konfessionell beheimateter Schülerinnen und Schüler, die mit Leben und Lehre ihrer Kirche zustimmend vertraut sind. Die Mehrheit der christlichen Schülerinnen und Schüler dagegen steht der Frömmigkeitspraxis und den Glaubenssätzen der eigenen Konfession eher distanziert gegenüber. Dass sich ein Gutteil der evangelischen wie katholischen Schülerinnen und Schüler vom konfessionellen Glauben abgekoppelt hat, wurde bis in kirchliche Dokumente hinein aufmerksam registriert.⁷ Doch ziehen beide Kirchen daraus unterschiedliche Schlüsse. Die Evangelische Kirche räumt ein, dass die konfessionelle Trias als kirchliche Verortung von Inhalt, Lehrerin bzw. Lehrer und Schülerinnen bzw. Schüler nicht mehr haltbar, weil aufseiten der Schülerinnen/Schüler aufgebrochen sei. Die Katholische Kirche dagegen hält die Fiktion einer kirchlich verwurzelten Schülerschaft mit Verweis auf »die Taufentscheidung – meist der Eltern, in manchen Fällen aber auch der Kinder oder Jugendlichen selbst«⁸ aufrecht.

Nach wie vor ist der Anteil sich nominell dem Christentum zurechnender Schülerinnen und Schüler im Westen Deutschlands beträchtlich. Seit Jahrzehnten aber schwindet ihre Zahl, wohingegen der Anteil muslimischer Schülerinnen und Schüler ebenso kontinuierlich zunimmt wie jener

6 Ein relativ kleiner Anteil der Schülerschaft gehört anderen Religionen (insb. Judentum) oder weiteren Kirchen (insb. Orthodoxie) an. Auch wenn diese als Religionsgemeinschaften anerkannt sind, vermögen sie aufgrund der geringen Zahl betroffener Schüler/innen allenfalls an bestimmten Orten Religionsunterricht anzubieten.

7 Vgl. *Kirchenamt der EKD* (Hg.), *Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland*, Gütersloh³ 1995, 14–17; *Sekretariat der DBK* (Hg.), *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*, Bonn 2005, 13–15.

8 Ebd., 23.

der religionslosen Schülerinnen und Schüler.⁹ Auf die wachsende Bedeutung muslimischer Schülerinnen und Schüler reagiert die zersplitterte Bildungspolitik der deutschen Bundesländer durch die schrittweise Etablierung unterschiedlicher Varianten eines islamischen Religionsunterrichts, der sich an *Art. 7 Abs. 3 des Grundgesetzes* anlehnt. Religionslosen Schülerinnen und Schüler wird zumeist, aber keineswegs durchgängig, ein philosophisch orientiertes Ersatz- oder Alternativfach zum Religionsunterricht angeboten, in dem die Domäne des Religiösen nur randständige Berücksichtigung findet.¹⁰ Dass ausgerechnet jene Schülerinnen und Schüler, die von Haus aus mit Religion kaum vertraut sind, in deutschen Schulen kein angemessenes Curriculum vorfinden, welches Religion(en) verstehbar werden lässt, scheint schlichtweg paradox. Wertet man religiöse Verständigkeit als konstitutives Bildungsziel der öffentlichen Schule, so kann und darf niemand von dessen Einlösung ausgeschlossen werden. Bestreitet man dagegen die Konstitutivität religiöser Verständigkeit für die öffentliche Schule, so ist nicht einsehbar, wieso ebendort Religionsunterricht überhaupt stattfinden soll. Aktuell genießen eine die Domäne des Religiösen systematisch erschließende Schulbildung nur jene Heranwachsenden, die aufgrund ihres formellen Bekenntnisses (oder als Gäste) an einem Religionsunterricht teilnehmen, der zumeist nach Konfessionen und Religionen separiert ist. Bekenntnislose Schüler/innen mögen zwar hier und da in diversen Fächern mit religiösem Gedankengut konfrontiert werden, von einem fundierten Curriculum des Religiösen kann aber keine Rede sein. Je länger dieses Skandalon fort dauert und je mehr Schüler/innen davon betroffen sind, desto grassierender wird eine religiöse Unkundigkeit, der die Schule nicht entgegentritt.

4 Was Religionsunterricht faktisch leisten kann ...

Bevor nachfolgend versucht wird, das Profil eines schulkompatiblen Religionsunterrichts zu schärfen, gilt es kurz innezuhalten, um die realen Möglichkeiten dieses Schulfaches zu taxieren. Entgegen vielerlei blumi-

9 An bayerischen Grundschulen etwa ist zwischen den Schuljahren 2002/03 und 2012/13 der Anteil *katholischer* Kinder von 61,4% auf 53,3% und *evangelischer* Schüler/innen von 22,6% auf 21,5% gesunken. Im Gegenzug erhöhte sich der Anteil *muslimischer* Kinder von 6,2% auf 7,8% und *religionsloser* Schüler/innen von 7,4% auf 13,3%. An nordrhein-westfälischen Grundschulen sank im gleichen Zeitraum der Anteil *katholischer* Kinder von 43,7% auf 37,5% und *evangelischer* Schüler/innen von 29,9% auf 25,3%, während der Anteil *muslimischer* Kinder von 12,2% auf 15,7% und *konfessionsloser* Schüler/innen von 10,0% auf 16,5% anwuchs. Die angeführten Daten stammen von den zuständigen Ministerien beider Bundesländer.

10 Vgl. insb. *Klaus Hurrelmann*, Deutsche Besonderheiten. Konfessioneller Religionsunterricht, Frankfurter Rundschau vom 25.03.2008, 12.

ger Postulate, die bis hin zur Ermöglichung einer »Gottesbeziehung«¹¹ reichen, fördern empirische Untersuchungen von *Georg Ritzer* sowie von *Dietrich Benner u.a.* zutage, dass messbare Lerneffekte des Religionsunterrichts vorrangig im kognitiven Bereich anzusiedeln sind. Während *Ritzers* Längsschnittstudie binnen eines Schuljahres signifikante Zuwächse im Wissen feststellt¹², ermitteln *Benner u.a.* im Schülervergleich, dass sich die regelmäßige Teilnahme auch positiv auf domänenspezifische Denkprozesse auswirke.¹³ Weitestgehend erfolglos blieben dagegen Versuche, durch Religionsunterricht bedingte Zuwächse an Sinn-, Sozial- und (von *Benner u.a.* ohnehin dürftig definierter¹⁴) Partizipationskompetenz auszumachen.

Dass der Religionsunterricht vorrangig intellektuelle Lerneffekte zur Folge hat, entspricht dem für das schulische Lernen kennzeichnenden »Primat des Kognitiven«¹⁵. Schule erschließt Welt und Wirklichkeit zuallererst durch geistige Operationen. Indem dies auch der Religionsunterricht tut, erweist er sich als originäres Schulfach. Einstellungen und Handeln sind nicht nur weit stabiler als Wissen und Denken. Auch rührt die Schule an Grenzen, wenn sie das persönliche Werten und Verhalten der Schüler/innen zu beeinflussen sucht. Ganz zu Recht klassifiziert *Jürgen Baumert* »Reflexivität« und »Primat des Kognitiven« als »der Schule inhärenten Schutz gegen Indoktrination.«¹⁶ Dass Schule wie Religionsunterricht elementare Haltungen wie Toleranz, Achtsamkeit, Empathie, Fairness oder Courage taktvoll zu fördern suchen, die über Wissen und Denken hinausgehen, ist zweifelsohne essenziell und legitim. Nichtsdestotrotz schützen die nüchternen Befunde zur kognitiven Natur messbarer Lerneffekte davor, den Religionsunterricht mit Erwartungen zu überfrachten, die kein ordentliches Lehrfach in der öffentlichen Schule wird realistisch einlösen können.

11 *Albert Biesinger*, *Entschiedene Option für das Paradigma Gottesbeziehung*, *KatBl* 127 (2002), 283–285.

12 Vgl. *Georg Ritzer*, *Interesse – Wissen – Toleranz – Sinn. Ausgewählte Kompetenzbereiche und deren Vermittlung im Religionsunterricht. Eine Längsschnittstudie* (Empirische Theologie 19), Wien/Berlin 2010, 221–280.

13 Vgl. *Dietrich Benner / Rolf Schieder / Henning Schluß / Joachim Willems* (Hg.), *Religiöse Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Versuch einer empirisch, bildungstheoretisch und religionspädagogisch ausgewiesenen Konstruktion religiöser Dimensionen und Anspruchsniveaus*, Paderborn u.a. 2011, 115–120.

14 Vgl. insb. ebd., 63: »Religiöse Partizipationskompetenz [...] meint die Fähigkeit, mit religiösem Engagement an individuellen Entscheidungen und öffentlichen Diskursen partizipieren zu können.«

15 *Baumert*, *Bildungsvergleich*, 105.

16 Ebd.

5 Welchen Religionsunterricht braucht die Schule?

»Die Schule ist eine Bildungsanstalt, sie soll keine Seelen gewinnen, sondern fachkundig die Welt verständlich und so den Bestrebungen der Schüler zugänglich machen.«¹⁷ Ein Religionsunterricht, der diese Intention beherzigt, fußt auf der Prämisse, dass Religion einen ureigenen, nicht austauschbaren »Modus der Weltbegegnung«¹⁸ darstellt, den kennen- und verstehen zu lernen und demgegenüber sich verantwortet zu positionieren sämtlichen Schülerinnen und Schüler ermöglicht werden soll, damit sie kulturelle Phänomene entschlüsseln, weltanschauliche Vielfalt bearbeiten und »große Fragen« menschlicher Existenz für sich selbst gewahren und deuten können. Dieses allgemeine Bildungsziel wiederum setzt Maßstäbe für eine angemessene Gestaltung des Faches im schulischen Kontext.

5.1 Gedanken- und Bekenntnisfreiheit der Schüler/innen

Unhintergebar für jede schulische Erschließung des Religiösen ist zunächst der Respekt gegenüber der gedanklichen und weltanschaulichen Freiheit der Lernenden. Als schulisches Fach, das »keine Seelen gewinnen« (*Hermann Giesecke*) will, konfrontiert der Religionsunterricht die Schüler/innen mit der religiösen Sphäre, um Prozesse des Verstehens zu aktivieren, die – kompetenzorientiert gewendet¹⁹ – Momente des Wahrnehmens und Wissens, des Bedenkens, Besprechens und Gestaltens einschließen und im begründeten Urteil gipfeln. Mit Fug und Recht wird den Schülerinnen und Schülern abgefordert, sich kognitiv mit den Medien und Themen dieses Unterrichts auseinanderzusetzen. Zu welchen Resultaten sie in Folge ihrer gedanklichen Beschäftigung gelangen, entzieht sich jedem äußeren Diktat, wobei sie eigene Interpretationen und Konklusionen auf Höhe ihres Entwicklungsstandes plausibilisieren sollen. Erst recht gilt die Freiheit der eigenen Positionierung für den sensiblen Bereich ihrer weltanschaulichen Selbstverortung. »Nicht Einverständnis in Form eines Bekenntnisses« ist Ziel des Religionsunterrichts,

17 *Hermann Giesecke*, Brauchen Schüler noch Religionsunterricht? (1996), in: *ders.*, Funkmanuskripte. Bd. 5, Göttingen 2002, 61–73, 72 (<http://hermann-giesecke.stonemark.de/funk5.pdf> [27.04.2014]).

18 *Jürgen Baumert* postuliert, dass Religion gemeinsam mit Philosophie einen eigenständigen »Modus der Weltbegegnung« darstelle, der vermittelt »konstitutiver Rationalität« (*ders.*, *Bildungsvergleich*, 113) »die Fragen des Ultimatums – also Fragen nach dem Woher, Wohin und Wozu des menschlichen Lebens« (ebd., 107) bearbeite.

19 Vgl. bspw. *Sekretariat der DBK* (Hg.), *Kirchliche Anforderungen an die Religionslehrerbildung*, Bonn 2011, 12f.

sondern kundiges »Verständnis für das Bekenntnis«²⁰, um selbst entscheiden zu lernen, worauf es zu hoffen und vertrauen lohnt. Die Gedanken- und die Bekenntnisfreiheit der Schüler/innen zu achten, ist kein resignatives Zugeständnis angesichts der Aussichtslosigkeit, einer weit hin entkirchlichten Schülerschaft autoritativen Glaubensgehorsam abzufordern. Vielmehr sind Gedanken- und Bekenntnisfreiheit Stützpfiler jeglichen Bildungsgeschehens am Ort der öffentlichen Schule.

5.2 Authentische Repräsentation des Religiösen

Damit Religion im Unterricht »fachkundig [...] verständlich« (Giesecke) wird, ist es zwingend erforderlich, dass die Sphäre des Religiösen dort authentisch zur Geltung kommt. Unhintergebar scheint dabei die Maxime der Wiedererkennbarkeit, derzufolge sich die für die Schule kennzeichnende Außenperspektive auf Religion von der Binnensicht der Religionen selbst nicht ablösen darf. Nur wenn Gläubige ihren eigenen Glauben in dessen schulischer Darstellung »wiederfinden«, ist es tatsächlich auch ihr Glaube, der in der Schule thematisiert wird – und kein bloßes Artefakt.²¹ Kopfzerbrechen bereitet allerdings die Frage, wer innerhalb der Religionen gemäß welcher Kriterien über jene »essentials«²² entscheiden darf, die eine bestimmte Religion charakterisieren und somit auch im Unterricht zur Geltung kommen sollten.

Authentische Repräsentation des Religiösen setzt voraus, dass die »Zeichensprache«²³ der Religionen in ihrer syntaktischen Gestalt und ihrem semantischen Gehalt »ungezähmt« zur Sprache kommt. Religiöse Zeugnisse müssen in ihrer Vieldeutigkeit und Fremdheit gegenwärtig werden, damit Schüler/innen die Eigenlogik des Religiösen entdecken und erkunden können. Dementgegen steht die stete Versuchung, die »Dignität«²⁴ religiöser Texte, Bilder, Räume oder Vollzüge zu verletzen. Soll Religionsunterricht die unauslotbare Eigenart des Religiösen authentisch zum Vorschein bringen, dürfen religiöse Zeugnisse weder verzweckt noch vereindeutigt werden.

20 Gerd Theißen, Zur Bibel motivieren. Aufgaben, Inhalte und Methoden einer offenen Bibeldidaktik, Gütersloh 2003, 110.

21 Vgl. insb. Leonard Swidler, Die Zukunft der Theologie. Im Dialog der Religionen und Weltanschauungen, Regensburg/München 1992, 29 mit Bezug auf Raimon Panikar.

22 Matthias Pfeiffer, »Religion und Kultur« – die Konturen des neuen Faches, in: Ralph Kunz / Matthias Pfeiffer / Katharina Frank-Spörri / Jozsef Fuisz (Hg.), Religion und Kultur – Ein Schulfach für alle?, Zürich 2005, 31–46, 35, 39 und 41.

23 Theißen, Bibeldidaktik, 46 und 131.

24 Hans Schmid, Die Kunst des Unterrichtens. Ein praktischer Leitfaden für den Religionsunterricht, München 2012, 76.

5.3 Plurale Wirklichkeitsdeutungen im Widerstreit

Zielpunkt jenes Verstehens, das Schule zu aktivieren sucht, ist die ureigene Lebensdeutung und -praxis der Schülerinnen und Schüler. Schulischer Religionsunterricht steht somit vor der Anforderung, Religion als vielfach fremden Modus der Weltbegegnung und als eigenartige Interpretation der Wirklichkeit im Lichte radikaler Transzendenz »den Bestrebungen der Schüler zugänglich« (Giesecke) werden zu lassen. Die Schülerinnen und Schüler sollen befähigt werden, religiöse Fragen, Aussagen und Vollzüge im Horizont ihrer eigenen Fragen, Erfahrungen und Gewissheiten zu bedenken und zu prüfen. Dies aber wird nur möglich, wenn Religion nicht als eine Parallelwelt präsentiert wird, die von der Lebensrealität der Schülerinnen und Schüler abgekoppelt ist, sondern von ihnen als anschlussfähig und -würdig für die eigene Selbstvergewisserung und Selbstverortung wahrgenommen werden kann.²⁵ Als ernsthafteste Option der Daseinsdeutung wird Religion im Unterricht zugänglich, wenn sie kommunikabel wird in einem redlichen Streit um die angemessene Interpretation menschlicher Erfahrungen. Nimmt der Religionsunterricht den Anspruch ernst, dass Religion dem menschlichen Leben Halt, Sinn und Hoffnung abzurufen sucht, und liegt ihm wirklich am Herzen, die Schülerinnen und Schüler zur verantworteten Deutung ihres eigenen Lebens zu befähigen, dann realisiert er sich als vielperspektivisches »Gespräch über lebensbegründende Erfahrungen«²⁶. Konstitutiv muss in diesem Gespräch die religiöse Option zur Sprache kommen, dem Dasein Sinn und Bedeutung zuzuschreiben im Vertrauen auf ein letztes, göttliches Geheimnis. Genau diese Option ist es schließlich, die verstehbar aufzuzeigen das Proprium des Religionsunterrichts in der öffentlichen Schule ausmacht. Doch darf er die religiöse Interpretation der Wirklichkeit nicht monopolisieren. Wahrhaftig, glaubwürdig und letztendlich hilfreich wird das unterrichtliche Ringen um angemessene Deutungen von Leben, Mensch und Wirklichkeit erst, wenn *neben* religiösen eben *auch* religionskritische und säkulare Standpunkte fair zur Geltung kommen. Statt Schülerinnen und Schülern Eindeutigkeit vorzugaukeln, nimmt schulischer Religionsunterricht ernst, dass die »großen Fragen« unseres Daseins durchaus unterschiedlich beantwortet werden können, wobei der religiösen Deutungsoption zugetraut wird, sich im Streit um die Deutung des Daseins als prüfenswert und vielleicht sogar als plausibel zu bewähren.

25 Vgl. Georg Ritzer, »Kleine Brötchen backen«. Entwurf eines empirisch gestützten Kompetenzmodells für den schulischen Religionsunterricht, RpB 65/2010, 3-20, 8-11.

26 Franz W. Niehl, Das offene Land vermessen. Über die innere Form des Religionsunterrichts, in: Georg Hilger und George Reilly (Hg.), Religionsunterricht im Abseits? Das Spannungsfeld Jugend – Schule – Religion, München 1993, 87-96, 96.

6 Weltvergessene Fokussierung des Religiösen

In der aktuellen Religionsdidaktik boomen Ansätze, die sich mit Pathos als subjekt- und erlebnisorientiert anpreisen. Betrachtet man sie genauer, so zeigt sich unter der Oberfläche solcher Rhetorik allzu oft das längst überwunden geglaubte Profil eines Unterrichts, der eine virtuelle Realität des Religiösen inszeniert, die kaum etwas zu tun hat mit den Lebenserfahrungen unserer Zeit. Das religionsdidaktische Blatt scheint sich in den beiden vergangenen Dekaden gewendet zu haben, weg vom Bemühen, Religion *welthaltig* ins Gespräch zu bringen, und hin zu einer *isolierten* Ergründung des Binnenlebens der Religionen. Drei Beispiele seien genannt, um solche Verselbstständigung des Religiösen zu verdeutlichen:

- *Performativer Religionsunterricht* zielt darauf, religiös relevante Handlungen im Unterricht zu simulieren, um gelebte Religion verstehbar werden zu lassen. Greift solches Tun auf Akte des Betens, Feierns oder Bekennens aus, die unablässig sind von innerer Zustimmung, so konfliktiert das unterrichtliche Probehandeln einerseits mit der Bekenntnisfreiheit der Schülerinnen und Schüler und andererseits mit der inneren Würde der betreffenden Akte im Ernstfall religiöser Praxis.²⁷ In unzulässiger Weise verwischt somit eine unreflektierte Adaption performativer Elemente den konstitutiven Unterschied zwischen unterrichtlicher Außenoptik und religiöser Binnenrealität. Wie die zwar häufig geforderte, doch kaum einmal differenziert bedachte Reflexion unterrichtlichen Probehandelns vernetzt werden soll mit der Lebensrealität der Schülerinnen und Schüler und in Verbindung treten kann zu vielfältigen Alternativen menschlicher Sinndeutung, scheint schleierhaft.
- Schülerinnen und Schüler ins eigenständige Fragen und Spekulieren, Denken und Kommunizieren mit Blick auf Gott und den Glauben zu verwickeln, ist eine wichtige Teilaufgabe des Religionsunterrichts. Apostrophiert man *Kinder- und Jugendtheologie* aber als dessen durchgängiges Prinzip, so torpediert dies die innere Pluralität des Faches.²⁸ Eine Überdehnung des kinder- und jugendtheologischen Anlie-

27 Eine Dekonstruktion des performativen Konzepts habe ich vorgelegt in: *Burkard Porzelt*, Performativer Religionsunterricht. Fluch oder Segen für die Zukunft religiöser Bildung an der Schule?, in: *Stefan Altmeyer / Gottfried Bitter / Joachim Theis* (Hg.), *Religiöse Bildung – Optionen, Diskurse, Ziele* (Praktische Theologie heute 132), Stuttgart 2013, 181–194. Vgl. auch *Norbert Mette*, Zwischen Religionskunde und Rekatechisierung – Gegenwärtige Ansätze zum Umgang mit der Kommunikationsproblematik im Religionsunterricht, in: *Ludwig Rendle* (Hg.), *Glaube, der verstehbar wird ... Kommunikabilität des Glaubens als religionsdidaktische Herausforderung*. 7. Arbeitsforum für Religionspädagogik 20. bis 22. März 2012, München 2012, 32–49, 48.

28 Inwiefern das berechnete Anliegen einer Kinder- und Jugendtheologie in eine Entmündigung der Schüler/innen umschlagen kann, erläutere ich eingehender in:

gens impliziert nämlich, dass alles und jedes, was im Religionsunterricht thematisiert wird, im Modus des religiösen Weltzugangs verhandelt werden soll. Im Gegenzug verstummt das genuine Sprechen, Denken und Deuten der Schüler/innen selbst, säkulare Interpretationen der Wirklichkeit werden aus dem Unterricht herausgedrängt. Unter dem Vorwand, das theologische Denken der Schüler/innen ernstzunehmen, entwickelt sich Religionsunterricht zu einem »Theotop«²⁹, in dem die religiöse Weltdeutung monopolisiert wird.

- Aktuelle Religionsbuchreihen dokumentieren ein erstaunliches *Revival der Münchener (bzw. Wiener) Methode*. Zu Anfang des 20. Jahrhunderts entwickelt, ließ diese die Inhalte der damaligen Glaubenserziehung unberührt, doch suchte sie deren Vermittlung lernpsychologisch zu optimieren.³⁰ Dazu wurden – in Aufnahme des Formalstufenschemas der Herbartianer – drei Hauptschritte definiert, welche für den Unterricht leitend sein sollten, nämlich *Darbietung, Erklärung und Anwendung*. Nach einem ähnlichen Muster gliedern nun viele der heutigen Religionsbücher ihre Kapitel.³¹ Eingesetzt wird mit einer Präsentation des Themas, wobei Bezüge zur Lebenswelt gesucht werden, die wohl motivierend wirken sollen. Den umfangreichsten, mittleren Part der Kapitel dominiert zumeist die christliche Überlieferung, die themenorientiert entfaltet und erklärt wird. Am Schluss stehen oftmals Aktivitäten, welche die christliche Deutungsoption aufnehmen. Eingebunden in lebensweltliche Anknüpfung und religiöse (bzw. ethische) Anwendung wird die Hauptenergie darauf verwendet, die Schülerinnen und Schüler durch die Welt der christlichen Überlieferung zu geleiten. Mag eine solche Hermeneutik angesichts der entsprechenden Logik vieler Lehrpläne auch alternativlos sein, so scheint doch rätselhaft, wie sie mit der Zielsetzung vereinbar sein soll, »den Glauben im Dialog mit den Erfahrungen und Überzeugungen der Schülerinnen und Schüler, mit dem Wissen und den Erkenntnissen der anderen Fächer, mit den gegenwärtigen Fragen der Lebens- und Weltgestaltung und mit den Positionen anderer Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen zu erschließen.«³²

Burkard Porzelt, Differenz oder Vereinnahmung? Anfragen an eine hypertrophe Jugendtheologie, RpB 70/2013, 21–30.

29 Georg Langenhorst, Sprachkrise im »Theotop«? Zur Notwendigkeit radikaler Neubessinnung religiöser Sprache, RpB 69/2013, 65–76, 66 mit Bezug auf Friedrich Wilhelm Graf.

30 Vgl. Eugen Paul, Die Münchener Methode: Intention – Realisierung – Grenzen, KatBl 113 (1988), 186–192 sowie Alfred Gleißner, Münchener Katechetische Methode, in: LexRP, 2001, 1356–1358.

31 Vgl. insb. Barbara Ort und Ludwig Rendle (Hg.), fragen – suchen – entdecken. Religion in der Grundschule [Bd. 1–4], München/Donauwörth 2001–2005 sowie Hans Mendl und Markus Schiefer Ferrari (Hg.), Religion vernetzt. Unterrichtswerk für katholische Religionslehre an Gymnasien [Bd. 5–12], München 2004–2010.

32 Sekretariat der DBK, Herausforderungen, 29.

Dass sich der aktuelle Religionsunterricht in Abwendung von der pluralen Lebensrealität zusehends darauf konzentriert, die Binnenlogik des Christentums verständlich zu machen, hat durchaus nachvollziehbare Ursachen. Je mehr Religionen zur terra incognita geworden sind, desto dringlicher wird es, die Sphäre des Religiösen aus sich heraus begreifbar werden zu lassen, um überhaupt Bezüge zur pluralen und vielfach säkularen Welterfahrung unserer Tage herstellen zu können. Es ist also durchaus schlüssig, wenn heute mehr Zeit, Kraft und Kreativität darauf verwendet wird, religiöses Sprechen und Denken, Beten und Feiern verstehbar werden zu lassen, als noch in den 1970er und 1980er Jahren, in denen die Binnenlogik des Religiösen dem Gros der Schülerinnen und Schüler einigermaßen vertraut gewesen sein mag. Doch birgt die unterrichtliche Fixierung auf die Eigenwelt des Religiösen, die auch aus dem *katholischen Bischofswort von 2005* ablesbar ist³³, erhebliche Risiken, die bislang unterbelichtet blieben. Verharrt der Unterricht bei der Darstellung von Religion(en) und scheut er die Anstrengung, die religiöse Interpretation von Wirklichkeit mit den Fragen, Erfahrungen und Gewissheiten unserer Zeit in ein wahrhaftiges Gespräch zu bringen, dann erweist er sowohl seinem ureigenen Gegenstand als auch den Schülerinnen und Schülern einen Bärendienst. Um bildende Wirksamkeit zu erlangen und als Option eigener Daseinsdeutung verstanden, geprüft und (vielleicht auch) ergriffen werden zu können, muss Religion hineintreten in einen offenen und pluralen Diskurs um das, was heutiges Leben trägt. Nur wo der Glaube im Gespräch mit alternativen Deutungsoptionen kritisch auf die Probe gestellt wird, kann er seine Plausibilität überhaupt ausweisen.

7 Den korrelativen Faden wieder aufnehmen ...

Wenn die Anstrengung, Religion per Unterricht in ihrer Eigenlogik verstehbar werden zu lassen, zur Folge hat, dass das Religiöse herausgelöst wird aus dem Diskurs um lebensbegründende Erfahrungen, dann kann Religionsunterricht nicht bildend wirken. Auf der religionspädagogischen Agenda steht somit die Frage, wie der religiöse Weltzugang im Unterricht nicht nur für sich erschlossen, sondern auch lebensrelevant kommuniziert werden kann. *Edward Schillebeeckx'* Prämisse aufnehmend, dass »sinnvoll von Gott zu reden [...] nur möglich [ist] aufgrund

33 Eine »dialogische Erschließung« (ebd.) des christlichen Glaubens setzt voraus, dass heutige Erfahrungen und alternative Wirklichkeitsdeutungen als Dialogpartner dieses Glaubens im Religionsunterricht auch angemessen zur Geltung kommen. Wo aber soll dafür Raum sein, wenn mit dem *Bischofswort* die »Vermittlung von Glaubenswissen« (ebd., 23 und 24) und das »Vertrautmachen mit Vollzugsformen des Glaubens« (ebd., 24) ins Zentrum des Faches gerückt werden?

menschlicher Erfahrungen«³⁴, gilt es erneut danach Ausschau zu halten, wie »die fest gewordenen Objektivationen von Religion« in konkretem Unterricht »wieder so zu verflüssigen« sind, »dass die ihnen zugrunde liegenden Erfahrungen sichtbar werden und zu der Frage herausfordern, ob und wo sich heute solche und ähnliche Erfahrungen einstellen.«³⁵ Religiöse Artikulationen zurückzubuchstabieren auf elementare Erfahrungen des Menschseins, um sie mit alternativen Deutungsoptionen in ein erhellendes Gespräch zu bringen, markiert das bleibend dringliche Anliegen eines korrelativen Religionsunterrichts, dessen Reflexion und Realisierung eine auf die Eigenwelt des Religiösen fixierte Religionsdidaktik aus den Augen verloren zu haben scheint. Zwar mutiert »Korrelation« im faktischen Sprachgebrauch der Disziplin vielfach zu einem Allerweltswort, das »jede Form religiösen Lernens« etikettiert, »die irgendwie einen Dialog zwischen Glaubenstradition und Gegenwarterfahrung einzufädeln versucht«³⁶. Nicht die Preisgabe der korrelativen Idee ist angesichts solcherart Verwässerung vonnöten, sondern die beharrliche und beschwerliche Arbeit an einer profilierten Korrelationsdidaktik, welche den Dialog zwischen religiösen und säkularen Daseinsdeutungen als produktive, kritische und symmetrische Wechselseitigkeit einander fremder Erfahrungen auf Basis verbindender Grunderfahrungen konkretisiert.

8 Qualifizierte Auseinandersetzung mit Religion(en) als allgemeiner Bildungsauftrag

Betrachtet man Religion als Modus der Weltbegegnung, den zu kennen und zu verstehen grundlegend ist für eine kulturkundige, pluralitätssensible und den unentscheidbaren Fragen menschlicher Existenz gegenüber aufgeschlossenen Lebensbewältigung, dann scheint nicht hinnehmbar, wenn einem wachsenden Teil der Heranwachsenden verwehrt ist, die religiöse Sphäre in der Schule fundiert kennenzulernen. Zwar legen die beiden großen Kirchen beachtliche Flexibilität an den Tag, um einen Religionsunterricht zu sichern, der gemäß *Art. 7 Abs. 3 des Grundgesetzes* in Übereinstimmung mit ihren Grundsätzen gestaltet ist, selbst wenn dies in problematischen Konstellationen kreativer Lösungen bedarf. Nicht erkennbar wird dagegen, dass sie ihre inhaltliche Expertise und ihren politischen Einfluss in die Waagschale werfen, um einzutreten für eine religiöse Grundbildung auch jener Schüler/innen, welche der konventionelle Religionsunterricht nicht erreicht. Dies aber könnte sich rächen, würde die Domäne des Religiösen entweder schleichend aus dem

34 Edward Schillebeeckx, *Menschen. Die Geschichte von Gott*, Freiburg i.Br. u.a. 1990, 122.

35 Mette, *Religionskunde*, 45.

36 Rudolf Englert, *Bloß Moden oder mehr?*, *KatBl* 136 (2011), 296–303, 298.

schulischen Kanon verabschiedet oder aber »thematisch in anderen Unterrichtsfächern aufgehen.«³⁷ Insofern sich abzeichnet, »dass auch hierzulande der konfessionell erteilte Religionsunterricht in der Öffentlichkeit und in der Politik an Plausibilität verliert und aus den Schulen zu verschwinden droht, muss alles daran gesetzt werden und dafür auch rechtzeitig Vorsorge getragen werden, dass an dessen Stelle ein [...] religionskundlich ausgerichtetes Fach eingerichtet wird. Die Alternative hieße, dass Religion im schulischen Fächerkanon verschwinden würde und damit eine wichtige Dimension von Bildung in der Schule ausfiele.«³⁸

Dr. Burkard Porzelt ist Professor für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts an der Fakultät für Katholische Theologie der Universität Regensburg.

37 Andreas Feige und Werner Tzscheetzsch, Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Unterrichtliche Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis von evangelischen und katholischen Religionslehrerinnen und -lehrern in Baden-Württemberg. Eine empirisch-repräsentative Befragung, Ostfildern/Stuttgart 2005, 16. Die große Mehrheit der befragten Religionslehrer/innen steht dem konfessionell separierten Religionsunterricht skeptisch gegenüber (vgl. ebd., 56f. et pass.), wendet sich aber auch »gegen die Vorstellung, das Thema Religion könne außerhalb eines spezifischen Fachunterrichts sozusagen »unter andere Themen gemengt werden« (ebd., 57), was einer dilettantischen Kommunikation des Religiösen am Ort der Schule Tür und Tor öffnen würde.

38 Mette, Religionskunde, 35.