

Hans Mendl

## **Glauben-Lernen – ein interaktiv-reflexiver, sozial verorteter und subjektgesteuerter Prozess**

### **1 Von der Krise der Glaubensweitergabe**

#### *1.1 „Erfolg“ – eine fragwürdige Dimension religiösen Lernens*

„Der katastrophale Mißerfolg der modernen Katechese ist allzu offenkundig“<sup>1</sup>, meinte vor einigen Jahren Kardinal Joseph Ratzinger. Sein Vorwurf: die Weitergabe des Glaubens an die kommende Generation funktioniere nicht mehr, da in der Katechese die Methoden über die Inhalte dominierten. In dieselbe Kerbe schlug der Religionspädagoge Josef Brechtken: In einem aufsehen erregenden Artikel mit dem Titel „Ist der Religionsunterricht noch zu retten?“ thematisierte er als zwei erhebliche Einwände gegen den schulischen Religionsunterricht dessen „katastrophale Erfolglosigkeit“ sowie „Nichtübereinstimmung mit den kirchlich-amtlichen Vorstellungen von Methoden und Inhalten“<sup>2</sup>. Rudolf Englert schließlich plädierte in einem viel diskutierten Aufsatz vor einigen Jahren für den „ehrenwerten Abgang“ der Korrelationsdidaktik, weil sie es nicht vermöge, im Kontext Schule die Grundbewegung christlichen Glaubenslebens nachzuzeichnen.<sup>3</sup> Und ganz aktuell: Der Dortmunder Dogmatiker Thomas Ruster wirft stellvertretend für die aktuelle Religionspädagogik in einem Streitgespräch Hubertus Halbfas vor: „Sie haben mit Ihren religionspädagogischen Konzepten den Religionsunter-

---

<sup>1</sup> Ratzinger, Joseph: Auf Christus schauen. Einübung in Glaube, Hoffnung, Liebe, Freiburg u. a. 1989, 39; vgl. auch Ratzinger, Joseph Kardinal: Die Krise der Katechese und ihre Überwindung. Rede in Frankreich, Einsiedeln 1983.

<sup>2</sup> Brechtken, Josef: Ist der schulische Religionsunterricht noch zu retten?, in: Katechetische Blätter 113 (1988) 776–784.

<sup>3</sup> Vgl. Englert, Rudolf: Die Korrelationsdidaktik am Ausgang ihrer Epoche. Plädoyer für einen ehrenhaften Abgang, in: Hilger, Georg/Reilly, George (Hg.): Religionsunterricht im Abseits? Das Spannungsfeld Jugend – Schule – Religion, München 1993, 97–110, 103; vgl. kritisch zu dieser zu hohen Messlatte: Schweitzer, Friedrich/Nipkow, Karl Ernst/Faust-Siehl, Gabriele/Krupka, Bernd: Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis, Gütersloh 1995, 91.

richt der letzten zwanzig, dreißig Jahre entscheidend geprägt, das ist Ihr unbestreitbarer großer Verdienst. Aber heute muss man doch klar und deutlich feststellen: Sie sind mit Ihrem Konzept gescheitert! Dieser Religionsunterricht hat kaum Menschen hervorgebracht, die wirklich biblisch denken und christlich glauben.“<sup>4</sup>

Zwei Beobachtungen zu diesen Vorwürfen: Sie enthalten einerseits implizite konzeptionelle Vorstellungen dessen, was Religionsunterricht sein solle, ob nun Glaubens-Weitergabe (Ratzinger), Übereinstimmung mit kirchlichen Vorstellungen (Brechtken), christlicher Existenzvollzug unter den Bedingungen einer mündig gewordenen Welt (Englert) oder Formung christgläubiger Menschen (Ruster). Und sie werfen die schwierige Frage nach der Messbarkeit „erfolgreichen“ religiösen Lernens auf. Wie misst man nach, ob ein religiöser Lernprozess<sup>5</sup> erfolgreich abgelaufen ist? Ist ein derartiges Ansinnen nicht von vornherein zum Scheitern verurteilt, weil, wie Martin Buber sagt, „Erfolg ... keiner der Namen Gottes“<sup>6</sup> ist? Was ist die Messlatte? Der Gottesdienstbesuch Jugendlicher? Oder das Wissen um und die Zustimmung zu Glaubensinhalten? In Fachkreisen bekannt ist der viel zitierte Satz<sup>7</sup> aus der Barz-Untersuchung „Wer glaubt heute schon an die sieben Gebote?“. Oder die Akzeptanz des Faches durch die Schülerinnen und Schüler, welche allerdings nach der Bucher-Untersuchung<sup>8</sup> vor allem in der Grundschule hervorragend ist?

---

<sup>4</sup> An Gott glauben oder an das Geld? Im Streitgespräch: Die Theologen Hubertus Halbfas und Thomas Ruster, in: Publik Forum Nr. 5/2000, 26–29, 28; vgl. auch die wiederholten Angriffe Rusters gegen die Religionspädagogik in Ruster, Thomas: Die Welt verstehen „gemäß den Schriften“. Religionsunterricht als Einführung in das biblische Wirklichkeitsverständnis, in: Religionsunterricht an höheren Schulen 43 (2000), 189–203; ähnlich ders.: Der verwechselbare Gott, Freiburg i. Br. 2000, 188–204.

<sup>5</sup> Vgl. zur Gesamtproblematik: Der evangelische Erzieher 49 (1997), Heft 2: Was ist ein religiöser Lernprozess?

<sup>6</sup> Vgl. Reil, Elisabeth: Lern- und Erfolgskontrolle, in: Weidmann, Fritz (Hg.): Didaktik des katholischen Religionsunterrichts, Donauwörth 1997, 392.

<sup>7</sup> Vgl. Foitzik, Alexander: Autonomie gegen Institution. Neuere Jugendstudien zum Thema Religiosität und Kirche, in: Herder Korrespondenz 47 (1993) 411–417, 414.

<sup>8</sup> Vgl. Bucher, Anton: Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart 2000.

## 1.2 Hermeneutische Verdachtsmomente

Rudolf Englerts hermeneutischem Verdacht bezüglich des Versuchs, religiöse Lernprozesse genau zu definieren, schließe ich mich vorbehaltlos an und ergänze ihn noch: Eine exakte Beschreibung religiösen Lernens ist teleologisch, methodisch, epigenetisch und anthropologisch fragwürdig. Menschliche Wachstumsprozesse entziehen sich auch im Bereich des Religiösen letztlich stringenter Zielgerichtetheit, Organisierbarkeit, Sequenzierbarkeit und generell einer Definierbarkeit. Es ist naheliegend, ein „evaluatives Vorurteil“ hinzuzufügen. Wenn schon unklar ist, was ein religiöser Lernprozess ist und wie man ihn organisieren kann, ist auch eine Erfolgskontrolle äußerst fragwürdig und somit eine empirische Erforschung dieser Dimension ein problematisches Unterfangen.<sup>9</sup>

## 1.3 „Glaubens-Weitergabe“ unter den Vorzeichen einer kontextuellen Krieteriologie

Diese aporetisch klingenden Eingangsbemerkungen erscheinen deshalb so sinnvoll, weil damit einerseits signalisiert werden soll, dass die kritische Anfrage nach einer „Krise der Glaubensweitergabe“ so einfach nicht gestellt werden darf, ohne die damit verbundenen Zielvorstellungen und Konzepte religiösen Lernens an je konkret zu benennenden Handlungsorten offen zu legen. So kann man beispielsweise Wert, Bedeutung und Erfolg des derzeitigen Religionsunterrichts nicht beschreiben, wenn man nicht vom derzeit gültigen Konzept ausgeht: Religionsunterricht ist ein diakonisches Angebot der Kirchen an der öffentlich-rechtlichen Schule – und kein binnenkirchliches Unternehmen; er bedient eine plurale, in der Mehrzahl kirchenferne Schülerschaft – und nicht nur christgläubige Schüler; er weist deshalb ein breites Zielspektrum auf – und lässt sich nicht verkürzen auf eine milieuchristliche Enkulturation.

Andererseits wird damit die Frage nach der „Weitergabe des Glaubens“ nicht obsolet. Nur stellt sich die Frage, wie diese unter den Vorzeichen

---

<sup>9</sup> Vgl. Mendl, Hans: Religiöses Lernen als Konstruktionsprozess. Schülerinnen und Schüler begegnen der Bibel, in: Porzelt, Burkard/Güth, Ralph (Hg.): Empirische Religionspädagogik. Grundlagen – Zugänge – Aktuelle Projekte, Münster 2000, 139–152, 139 f.

der sogenannten Postmoderne gelingen kann. Nach einem erhellenden historischen Gang soll deshalb im Folgenden diskutiert werden, wie, mit welchem Ziel und von welchem Lernverständnis ausgehend der christliche Glaube und christliches Glaubenswissen produktiv ins Spiel religiöser Lernprozesse kommen können.

## **2 Glauben-Lernen als Enkulturations- und Reflexionsprozess in sozialen Bezügen**

### *2.1 Lernorte des Christseins – geschichtlicher Anweg*

Die Auseinandersetzung mit Glaubensinhalten verfolgt keinen Selbstzweck. Das ist ja gerade die Gefahr schulischen Lernens, wenn es auf die Thematisierung und Vermittlung sogenannten „trägen“<sup>10</sup>, kontextlosen und situativ nicht verorteten Wissens verkürzt wird. Ein Blick in die Geschichte zeigt, dass Glauben-Lernen immer schon ein sozial gebundener Prozess war, wie Eugen Paul es auf den Punkt bringt: „Wo lernt man Christsein? Doch vermutlich bei Menschen, die Christen sind, somit gewöhnlich in direktem Umgang mit Christenmenschen, mögen diese ihre Adepten ausdrücklich lenken und belehren oder einfach an ihrem Leben teilnehmen lassen. Lernorte des Christseins sind demnach soziale Gebilde, Formen mitmenschlichen Umgangs. Wo man über ‚Christsein lernen‘ nachdenkt, muss man somit über diese zuerst nachdenken.“<sup>11</sup>

Wer also über „Glaubensweitergabe“ nachdenkt, muss berücksichtigen, dass dies a) ein interpersonaler Prozess ist und b) an Orten geschieht, an denen sich die christliche Botschaft manifestiert.

Um diese These noch genauer zu durchleuchten, werden im Folgenden die zentralen Wege religiösen Lernens in der zweitausendjährigen Geschichte des Christentums skizziert:<sup>12</sup>

---

<sup>10</sup> Vgl. Renkl, Alexander: Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird, in: *Psychologische Rundschau* 47 (1996) 78–92.

<sup>11</sup> Paul, Eugen: *Lernorte des Christseins. Zur Notwendigkeit und Tragweite dieser Thematik heute*, in: *Theologische Quartalschrift* 158 (1978) 208–217.

<sup>12</sup> Die Darstellung orientiert sich im Folgenden strukturell an Englert, Rudolf: „Schwer zu sagen ...“: Was ist ein religiöser Lernprozeß?, in: *Der evangelische Erzieher* 49 (1997) 135–150; inhaltlich an Paul, Eugen: *Geschichte der christlichen Erziehung*, Bd. 1: Antike und Mittelalter, Bd. 2: Barock und Aufklärung, Freiburg i. Br. 1993–1995; vgl. zusammenfassend Mette, Norbert: *Religionspädagogik*, Düsseldorf 1994, 56–101.

### 2.1.1 Religiöses Lernen als Konversion

Wie wir wissen, ging es Jesus und seinen Jüngern zunächst um die „Umkehr der verlorenen Schafe des Hauses Israel (Mt 15,24). Es ging um Metanoia, um grundlegenden Sinneswandel“<sup>13</sup>. Dieser Typus der Konversion dominierte die ganze erste Phase des Christentums: Menschen unterschiedlichster Glaubensrichtungen bekehrten sich zum Christentum. Auch die Gruppe, die von der christlichen Perspektive aus „Heiden“ genannt wurde, bestand ja aus Anhängern der verschiedensten damals aktuellen Gottheiten und Glaubensrichtungen. Freilich muss man die These vom „vollständigen Sinneswandel“ relativieren: Bei der Konversion – die ja nur in eurozentrischer Perspektive mit dem Entstehen einer (römischen) Reichskirche als abgeschlossen gelten kann – waren bei Judenchristen, aber auch bei Römern und Germanen und bis heute<sup>14</sup> Elemente der Diskontinuität mit denen der Kontinuität verbunden. Trotz einer grundlegenden Bekehrung wollte man möglichst viele vertraute Elemente des alten Glaubens in das neue Gedanken- und Lebensgebäude herüberretten. „Religiöse Erziehung“ bestand genauer gesagt in der „christlichen Paideia“: Die ganze Lebensführung sollte vom Glauben inspiriert und auf Gott hingerrichtet werden. Das Katechumenat – bekanntlich eine Einrichtung der Gemeinden für in der Regel erwachsene Taufbewerber – war der Ort, an dem die Einführung in Theorie und Praxis des Christentums, in die Glaubenslehre und Lebenspraxis der Christen mit einem gestuften Initiationsritual geschah. Die Vermittlung von Glaubenswissen war also sozial doppelt verortet: Sie geschah in der Gruppe gleichgesinnter Katechumenen und begleitet durch Mitglieder und im Gesamt der Gemeinde. Und sie erfolgte in einem inselartigen Sozialraum, der sich von der heidnischen Umwelt abgrenzte. Was es nicht gab, waren spezielle religiöse Erziehungs- und Bildungseinrichtungen für Kinder.

---

<sup>13</sup> Englert R.: „Schwer zu sagen ...“: Was ist ein religiöser Lernprozess?, 145.

<sup>14</sup> Siehe z. B. den Synkretismus von Maya-Religion und Christentum in Guatemala, narrativ anschaulich beschrieben bei Zak, Monika: Pumas Tochter, München 1995, bes. 133–137.

## 2.1.2 Religiöses Lernen als Enkulturation

Als das Christentum in unserem Kulturkreis die bestimmende Religion geworden war, geschah von da an religiöses Lernen eher beiläufig: Die ganze Gesellschaft und damit auch alle sozialisierenden bildenden Akte waren von der „mittelalterlichen Christianitas“ geprägt. Das Christentum besaß während des gesamten Mittelalters das Weltdeutungsmonopol; der christliche Glaube wurde in enger Verknüpfung mit dem Alltagsleben vermittelt. Franz-Xaver Kaufmann nennt dies die kulturell-soziale Tradierungsform des Christentums.<sup>15</sup> Das Volk vollzog Riten und pflegte Brauchtum – alles, was gesellschaftlich normiert war, ohne groß darüber nachzudenken. Diese Lernform ist durch einen geringen Reflexionsgrad gekennzeichnet; religiöses Lernen geschieht als gesellschaftsübliches Übernehmen vorgegebener Orientierungs- und Verhaltensmuster: Religiös sozialisiert wird man im Familienverband, durch die Teilnahme an der Liturgie, durch die Predigt, durch Mysterien-, Passions- und Krippenspiele, im Erleben einer christlich geprägten und interpretierten Umwelt.<sup>16</sup> Man wurde und war Christ, „weil's halt so ist“. Auf explizite religiöse Erziehung für die Mehrheit der Christenmenschen konnte man verzichten; die genannten sozialisierenden Elemente genügten für die Vermittlung rudimentärer Glaubenskenntnisse (besonders des Glaubensbekenntnisses und des Vaterunsers). Als nicht gering eingeschätzt werden sollte angesichts des vorherrschenden Analphabetismus die Bedeutung der Bilder bei der religiösen Erziehung (Kirchenkunst, Katechismustafeln)<sup>17</sup> – eine Wahrnehmungs- und Lernmodalität, der wir uns aus anderen Gründen (Medienwelten: TV und Internet) inzwischen wieder annähern.<sup>18</sup>

In dieser Zeit bildete sich das aus, was man als „Volkskirche“ versteht. Der Verlust dieser basalen Grundlegung religiösen Lernens stellt ein unbewältigtes Problem – vor allem in der Wahrnehmung bezüglich der Wirksamkeit religionspädagogischer Maßnahmen! – bis heute dar. Die Kirche als Ganze, aber auch in ihrer gemeindlichen Organisation und

---

<sup>15</sup> Vgl. Kaufmann, Franz-Xaver: Kirche begreifen, Freiburg i. Br. 1979, 169.

<sup>16</sup> Vgl. prägnant Mette N.: Religionspädagogik, 65f.; ausführlicher in den Handbüchern von Eugen Paul.

<sup>17</sup> Vgl. Paul E.: Geschichte der christlichen Erziehung, Bd. 1, 285–290.

<sup>18</sup> Vgl. Baacke, Dieter/Röll, Franz Josef (Hg.): Weltbilder, Wahrnehmung, Wirklichkeit. Der ästhetisch organisierte Lernprozeß, Opladen 1995, 15.

im Bereich des Religionsunterrichts hat noch kein Konzept für unsere heutige „post-volkstkirchliche Situation“ gefunden.

### 2.1.3 Religiöses Lernen als Formation

Erst mit der Konfessionalisierung im 16. Jahrhundert stand auch der Einzelne unter Legitimationszwang. Nun beginnt allmählich das, was schulischer Unterricht für die breite Masse genannt werden kann. Die Kirchen hatten zunächst auch hier das Sagen und wollten über das Instrument Schule die Glaubenszugehörigkeit ihrer Mitglieder profilieren. Die Schulen wurden als Pflanzstätten der Konfession bedeutsam.<sup>19</sup> Es entwickelte sich so etwas wie eine „pädagogische Tradierungsform des Glaubens“<sup>20</sup> (nach F. X. Kaufmann). Glaube sollte nicht nur fraglos übernommen werden, er musste auch denkerisch angeeignet werden, zumal unter der apologetischen Perspektive einer Abgrenzung von den „Wüst-Gläubigen“. Im Trienter Konzil (1545–1563) wurden beispielsweise die Predigtspflicht der Priester und die Christenlehre an Sonn- und Feiertagen eingefordert – zumindest die rudimentären Glaubensinhalte sollten so vermittelt werden; die Jesuiten nahmen sich der schulischen Erziehung an; Katechismen entstanden. Zunehmend bedeutsamer wird die Schule; sie löst allmählich die Christenlehre als Ort religiöser Erziehung ab.

Bedingt durch die Aufspaltung der Kirchen, aber auch durch den Modernisierungs- und Säkularisierungsschub der Neuzeit ereignete sich allmählich auch das, was man unter der „Verkirchlichung des Christentums“ versteht: Kirche war nicht mehr identisch mit der Gesellschaft, sondern wurde zum abgegrenzten Teilbereich. Man wurde zum Teil von Staat und Gesellschaft an den Rand gedrängt (Kulturkampf, Drittes Reich, Kirche in der DDR) und zog sich aber auch in eine Art freiwilliges Getto (katholische Vereine und Gewerkschaften, Bruderschaften) mehr oder weniger schmollend und resignierend zurück.

Insgesamt gilt jedoch auch für diesen veränderten Prozess, dass neben diskontinuierlichen Elementen auch das Prinzip der Kontinuität wirkte: Aus dem Mittelalter wurde das Element der Enkulturation übernommen.

---

<sup>19</sup> Vgl. Paul, Eugen: Religiös-kirchliche Sozialisation und Erziehung in Kindheit und Jugend, in: Brandmüller, Walter (Hg.): Handbuch der Bayerischen Kirchengeschichte II: Von der Glaubensspaltung bis zur Säkularisation, St. Ottilien 1993, 557–612, bes. 575.

<sup>20</sup> Vgl. Kaufmann F. X.: Kirche begreifen, 169.

Denn die Formation bedeutete eher in noch verschärftem Maße eine Enkulturation nicht nur in die Religion, sondern in eine spezifische Konfession. Dass die Gläubigen der jeweiligen Konfessionen sich von der je anderen Religiosität unterschieden, wurde bis in konkrete Lebensäußerungen (die katholische Feier des Namenstags, provozierende Malerarbeiten am Buß- und Betttag und am Karfreitag ...) manifest. Das heißt: Die Formation bezog sich nicht nur auf den Bereich der Schule, sondern auf nahezu alle Lebensäußerungen – bis in unser Jahrhundert hinein. Wichtig für unsere Frage nach der Weitergabe von Glaubenswissen ist nun Folgendes: Als Typus religiösen Lernens im Religionsunterricht wurde das Reflexionsmodell bedeutsam. Im Bereich der Primärsozialisation wurde man ohne große katechetische Unterstützung in ein Leben als (evangelischer oder katholischer) Christ eingeführt. Die Schule hingegen diente dem systematischen Erwerb der Glaubenslehre; dies konnte aber nur deshalb funktionieren, weil man dabei reflektierend auf basale Erfahrungen des Alltags zurückgreifen konnte (Kenntnis des Liturgischen und Sakramentalen über den regelmäßigen Gottesdienstbesuch im Kirchenjahr).

#### 2.1.4 Religiöses Lernen als Expedition und Konstruktion

Religiöses Lernen war, wie wir gesehen haben, immer in den umgebenden sozialen und gesellschaftlichen Kontext eingebettet. Die Frage ist nun, welches Konzept religiösen Lernens heute tragfähig erscheint.

Das Christentum hat im Laufe der letzten Jahrhunderte das „Weltdeutungsmonopol“ verloren. Konkrete Folgen ergeben sich für die Kirche, den Religionsunterricht und das Individuum:

- Der Einfluss der Kirche auf das Individuum sinkt; aus der Volkskirche wird eine Kerngemeinde.
- Im Religionsunterricht sind nur noch Minderheiten „religiös sozialisiert“ und kirchlich aktiv. Auch in der Grundschule gibt es neben Untertaufen zahlreiche getaufte Kinder, die seit der Taufe nicht mehr oder selten in der Kirche waren und deren Eltern keinen Wert auf religiöse Erziehung legen. Wo zu Zeiten der „Formation“ der Katechet, meist Pfarrer, über Fleißblättchen oder schlimmere Kontrollformen zum Gottesdienstbesuch außerhalb der Schule bewegte, entfallen heute weitestgehend breitenwirksame außerschulische Kontrollmechanismen. Das heißt: „Formation“ und „Enkulturation“ in ihrer

ursprünglichen Form scheiden als plausible Typen religiösen Lernens für die Mehrheit der Teilnehmenden am Religionsunterricht aus. Auch das Reflexionsmodell religiösen Lernens (kognitiv-reflexive Auseinandersetzung mit Glaubenswissen im Vertrauen auf eine einigermaßen gelebte Glaubenspraxis) kann so nicht mehr funktionieren, wie im Anschluss (2.2) nochmals analysiert werden soll.

- Das Individuum hat die „Qual der Wahl“ oder, wie dies Peter Berger sagt, ist dem „Zwang zur Häresie ausgesetzt“. Jeder muss seinen eigenen religiösen Stil und eigene Glaubensformen, seinen eigenen Weg finden; damit „erhält religiöses Lernen insgesamt den Charakter einer Expedition in ‚offenes Land‘“<sup>21</sup>.

Freilich konnte man schon zu allen Zeiten von der Mehrheitsmeinung abweichen – der Preis dafür war jedoch hoch und bestand in der gesellschaftlichen Ausgrenzung, wenn man sieht, was beispielsweise im Rahmen der Armutsbewegung zur Zeit eines Franz von Assisi geschah. Heute, da die Mehrheitsmeinung den Individualismus propagiert, ist ein als offener Suchprozess angelegtes religiöses Lernen so etwas wie ein Normalfall geworden.

Rudolf Englert folgert: Bis in unser Jahrhundert hinein konnte religiöses Lernen einerseits funktional beiläufig als Einbettung ins katholische Milieu und intentional absichtlich als Aneignung der von der Kirche vorgelegten übernatürlichen Wahrheiten (beispielsweise in der neuscholastischen Katechese) vonstatten gehen. Mit der Auflösung des katholischen Milieus einerseits und dem Freisetzen des Individuums andererseits kann ein solches Konzept heute nicht tragen: Es geht nicht mehr darum, dass der Einzelne durch und in seine konfessionell geprägte Religion formiert wird, sondern darum, dass der Einzelne seinen je eigenen Weg findet – unter Einbezug der ihm dafür als tauglich erscheinenden religiösen Traditionen.<sup>22</sup>

Bedingt durch die gesellschaftliche Situation könnte aber auch wieder das zum Tragen kommen, was wir als ersten Typus kennen gelernt haben: die Konversion. Dies wurde mit dem Fall der Mauer und des eisernen Vorhangs deutlich; in zahlreichen Gemeinden wurden Katechumenatskurse für Erwachsene eingerichtet. Hier mündet gelegentlich der offene Suchprozess in die Form der Konversion; freilich bleibt auch

<sup>21</sup> Englert R.: „Schwer zu sagen ...“: Was ist ein religiöser Lernprozess?, 147.

<sup>22</sup> Vgl. ebd. 147–150.

dieser Prozess in den umgebenden gesellschaftlichen Kontext eingebettet.

Meines Erachtens eignet sich als übergreifende Bezeichnung für diesen aktuell geforderten Prozess religiösen Lernens der Begriff der *Konstruktion*, weil er in der Lage ist, so disparate und gelegentlich identische Phänomene wie Konversion und Expedition zu vereinen.

Die Fragen und der Anspruch an die Kirchen lauten also:

- Welche spirituellen Angebote können bereitgestellt werden, um der Erfahrungsseite der religiösen Sinnsuche zu dienen?
- Wie kann individuellen existentiellen Glaubensgeschichten Raum zur Entwicklung eingeräumt werden?
- Und – das ist das Hauptthema in diesem Beitrag – wie können bei diesen Akten der Subjektstärkung auch als Akt der Selbstvergewisserung und der gemeinschaftlichen Identitätsbestimmung begründende Glaubensstraditionen thematisiert und/oder angedockt werden?

Zuvor aber soll noch kurz – auch als Quintessenz des geschichtlichen Gangs – zusammenfassend von verschiedenen Aspekten aus verdeutlicht werden, wieso das erwähnte Reflexionsmodell schulischen Lernens „über Glauben“ und damit auch eine bestimmte Vorstellung von Glaubensweitergabe an ein Ende gekommen ist.

## 2.2 Die Grenzen des schulischen Reflexionsmodells „über Glauben“

### 2.2.1 Kontextuell-religionspädagogisch: Vom Reflexionsmodell zum Erfahrungsmodell?

Der Gang durch die Geschichte zeigt: Religiöses Lernen in der Schule ist eine relativ neue Einrichtung. Der Versuch, den Glauben am nachrangigen Lebensort Schule weiterzugeben, war immer schon künstlich. Nebenbei bemerkt: Schulpädagogisch restaurativ argumentierende Autoren bezeichnen diese Künstlichkeit von Schule als geschützten Raum in Distanz zum wirklichen Leben und als Vorbereitung darauf gerade als Eigenart und Stärke von Schule<sup>23</sup>, während dies von reformpädagogischer Seite vehement bestritten wird. Jedenfalls funktionierte das schulische Reflexionsmodell nur deshalb, weil die lebensgeschichtliche

---

<sup>23</sup> Vgl. z. B. Velten, Michael: Neue Mythen in der Pädagogik, Donauwörth 1999, 64.

Enkulturation in Familie und Gemeinde mehr oder weniger passabel funktionierte. „Über den Glauben“ reden, Katechismusfragen verorten (wenn auch nicht unbedingt verstehen oder gar lieben!) konnte man, weil gelebte religiöse Tradition im Alltag den entsprechenden Referenzrahmen bildete und zudem bedingt durch die bis ins letzte Jahrhundert hineinreichende geistliche Schulaufsicht auch die entsprechenden autoritativen Sanktionsmaßnahmen zur Verfügung standen. Insofern wäre auch die Forderung nach einem „mehr an Glaubenswissen“ in der Schule kontraproduktiv, weil die Diskrepanz zwischen Leben und Dogma vertiefend. Nebenbei bemerkt: Die Bucher-Untersuchung hat ergeben, dass sich Religionslehrer in allen Altersstufen nicht um theologische Themen drücken.<sup>24</sup> Es spricht viel dafür, in die entgegengesetzte Richtung zu steuern: Man muss Schule auch als breit verstandenen religiös konnotierten und reflektierten Erfahrungsraum (Selbst-, Sozial-, Kirchnerfahrung) verstehen, selbst wenn man damit vermutlich einige historisch sinnvolle Grenzziehungen aus der Vergangenheit (Stichwort: klare Unterscheidung zwischen Gemeindekatechese und Religionsunterricht seit der Würzburger Synode) aufweicht. Auf welche Weise in diesen Erfahrungsräumen Wissens- und Erfahrungssegmente des Glaubens miteinander in Beziehung gesetzt werden können, muss dann in einem weiteren Schritt (Kap. 3) untersucht werden.

### 2.2.2 Lerntheoretisch-konstruktivistisch:

#### Vom „Inhalt an sich“ zur „Bedeutung für mich“

In lerntheoretisch-konstruktivistischer Sicht ist Lernen ein aktiver Prozess des lernenden Subjekts. Dies gilt auch dort, wo es darum geht, das und den Glauben zu lernen! Kinder und Jugendliche lernen und entwickeln Glauben nach je eigenen Modalitäten und Vorbedingungen; wenn nachhaltiges Lernen auf nachhaltige Eindrücke angewiesen ist, so bedeutet dies ein Plädoyer für ein handlungsorientiertes, selbsttätiges und situativ und personal gebundenes Lernen in Auseinandersetzung mit plastischen Zeugen und Zeugnissen christlicher Tradition! Bei der Beschäftigung mit tragem Wissen hingegen ist „Erfolglosigkeit“ vorprogrammiert, wie man immer wieder bei Unterrichtsbesuchen (und auch

---

<sup>24</sup> Vgl. Bucher A.: Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe, 144.

bei universitären Seminaren!) feststellen muss: Was nützt es, den Kirchenjahresfestkreis, den Gottesdienst-Ablauf oder bedeutende Innovationen des II. Vatikanischen Konzils (auswendig) zu lernen, wenn dazu nicht auch lebenspraktische Bezüge hergestellt werden können – was bei den ersten beiden Beispielen bedeutet, dass sich hier aktive Ministranten leichter tun als ihre Mitschüler! Für diese ist die Nachhaltigkeit bei der Beschäftigung mit diesen Themen ungefähr so groß wie die Merkfähigkeit über die Ausfragestunde hinaus, wenn es um die Namen der indischen Staaten, die karolingischen Königsnamen samt Jahreszahlen oder die Skeletteile der Beutelratte geht. Auch der immer wieder ausgegrabene Landser, der nach Jahren des Unglaubens im Schützengraben auf einen Bestand an Grundgebeten zurückgreifen konnte, überzeugt nicht: Wenn er diese internalisiert hatte, dann sicher nicht durch den Religionsunterricht, sondern durch die enkulturierte Religiosität in Familie und Gemeinde im Kindesalter. Wie diese vonstatten ging und manchmal immer noch geht, zeigt ein autobiografisches Beispiel: Vor einigen Jahren wollte ich am Samstagabend, kurz vor der guten alten Sportschau und in der entsprechenden Stimmung meiner damals zweijährigen Tochter das Vaterunser beibringen: „Hannah, sprich mir nach: ‚Vater unser im Himmel!‘“ Doch anstatt brav den Satz zu wiederholen, fuhr sie ungefähr so fort: „gegeigelt werd dein Nam“ und schaffte mühelos lautmalerisch den gesamten Text! Sie hat dieses Grundgebet also nicht wegen (oder Gott sei Dank trotz) der religionspädagogisch fragwürdigen Methode ihres Vaters gelernt, sondern wegen des regelmäßigen Gottesdienstbesuchs und quasi „nebenbei“ – also durch einen propädeutisch nicht unwichtigen Akt der Teilnahme in der Buggy-Ecke der Kirche!

Fraglich ist aber auch, wie und nach welchen Modalitäten Glaubensaussagen verstanden werden. Wir wissen von der Lempsychologie, dass der Umgang mit Texten auf verschiedenen Ebenen verlaufen kann: Die unterste Stufe besteht im *Auswendiglernen*. Dazu braucht man einen Text nicht zu verstehen – man kann auch fremdsprachige Texte lautmalerisch wiedergeben oder fremde Begriffe, die nicht mit entsprechenden Inhalten verbunden werden, aneinander reihen (z. B. Aufzählung biblischer Bücher ohne Bezug zu den Inhalten). Für die sinngemäße *Textwiedergabe* ist es jedoch nötig, den Text in seiner Grundstruktur erfasst zu haben. Irgendwo zwischen diesen ersten beiden Ebenen waren die Aufgabenstellungen des bekannten „Grünen Katechismus“ angesiedelt, der ja als nachhaltiges Dokument einer normativ-deduktiven Religions-

didaktik gilt:<sup>25</sup> Die Schülerleistung bestand in der rein reproduzierenden Wiedergabe von mehr oder weniger verstandenen Glaubensaussagen. Zum eigentlichen *Textverstehen* aber gehört mehr: nämlich das Verständnis der Grundkonflikte und -probleme, der Aussageabsicht, der Bedeutung für das Leben etc. Erst auf dieser Basis des Textverstehens ist es dann sinnvoll und stimmig, mit dem Text in einen *Dialog* zu treten, und erst auf dieser Ebene ist es sinnvoll, auch in Glaubensdingen von Zustimmung oder Ablehnung zu sprechen.<sup>26</sup>

In lernpsychologischer Hinsicht ist die Rede von der „Weitergabe des Glaubens“ äußerst verdächtig. Die Vorstellung, man könne „den“ Glauben im Sinne satzhafter Depots in 1:1-Entsprechung weitergeben, wenn man nur die geeigneten Methoden wählte, kritisierte der Augsburger Religionspädagoge Eugen Paul (1932–1995) vor allem in methodisch-didaktischer Hinsicht als reduktionistisches Verständnis von Religionspädagogik („Wir sind kein Paketversand!“)<sup>27</sup>. Unter der konstruktivistischen Perspektive wird dieses Denkmuster völlig obsolet, wie erste entsprechende Ergebnisse aus der Unterrichtsforschung ergeben: Schüler rezipieren auch im Religionsunterricht theologische Inhalte nach je eigenen Verarbeitungsmustern und aufgrund bereits vorliegender Denkkonstrukte bezüglich Welt, Mensch, Kirche und Gott.<sup>28</sup>

---

<sup>25</sup> Vgl. hierzu auch Ammermann, Norbert: Wahrheit und Sinn als Konstruktdimensionen des Religionsunterrichts, in: *Religionspädagogische Beiträge* 44/2000, 51–66; ders.: „Vermum ipsum factum – Das Gemachte ist das Wahre“. Versuch einer Positionsbestimmung der Theologie in der wissenschaftstheoretischen Diskussion um den Konstruktivismus, in: *Pastoraltheologie* 83 (1994) 351–364.

<sup>26</sup> Vgl. Weinert, Franz E.: Neue Unterrichtskonzepte zwischen gesellschaftlichen Notwendigkeiten, pädagogischen Visionen und psychologischen Möglichkeiten, in: *Wissen und Werte für die Welt von morgen. Dokumentation zum Bildungskongress des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst, München 1998*, 101–125.

<sup>27</sup> Vgl. Paul, Eugen: Zum Pastoraljargon der Gegenwart, in: Fleckenstein, Wolfgang/Herion, Horst (Hg.): *Lernprozesse im Glauben* (Festschrift Paul Neuenzeit), Gießen 1991, 397–402.

<sup>28</sup> Vgl. Mendl H.: Religiöses Lernen als Konstruktionsprozess; vgl. auch diverse Aufsätze (Büttner, Mendl) in einem der nächsten Hefte der Zeitschrift für Pädagogik und Theologie (2001).

### 2.3 Folgerungen

Nochmals: Das Modell eines reflexiven Glauben-Lernens in schulischen Kontexten funktionierte halbwegs in Phasen, als die Grundtypen der Enkulturation bzw. Formation vorherrschten. Mit dem Auseinanderbrechen der dreiheiligen Allianz von Schule, Familie und Pfarrgemeinde in der Moderne ist diesem Modell der wirkmächtige Boden entzogen. Dies ist eine rein beschreibende Feststellung. Bei der interpretativen Wertung sollten zwei Argumentationstypen vermieden werden: Da wäre zunächst die Versuchung, sich die „gute alte Zeit“ zurückzuwünschen. Das Rad der Geschichte lässt sich nicht zurück drehen. Es gibt keinen Weg zurück in die Zeiten, als das Christentum das Weltdeutungsmonopol hatte – vielmehr gilt es, in der Auseinandersetzung mit pluralen Sinnentwürfen die zeitgemäße Strategie zu entwickeln. Der zweite problematische Argumentationstyp besteht darin, die einstmals im Zusammenspiel so erfolgreichen Handlungsorte mit Schuldvorwürfen und überfordernden Ansprüchen zu überhäufen: Gemeinden stagnieren zu un kreativen und un kommunikativen Kerngemeinden, anstatt Sauer teig in der Gesellschaft zu sein; der Zustand der (Klein- bzw. Rest-)Fami lien ist desolat, anstatt dass sie sich nach Familiaris Consortio (Nr. 49) als Hauskirchen konstituieren würden; und der Religionsunterricht – siehe die einleitend zitierten (1.1) entsprechenden Vorwürfe an diese Adresse.

Eine mögliche Folgerung könnte freilich in letzter Konsequenz darin bestehen, sich als Kirche aus der Schule völlig zurückzuziehen, wenn der Religionsunterricht nicht in der Lage sei, Menschen hervorzubringen, die biblisch und christlich denken, weil der Gott unserer Schüler der Mammon sei.<sup>29</sup> Dies hieße freilich, dass sich Kirche aus der gesellschaftlichen Verantwortung in ein frei gewähltes Getto zurückzöge, weil sie sich aus dualistischem Denken heraus nicht auf Institutionen einlassen will, in denen auch andere Vorstellungswelten und Ideologien zum Tragen kommen.<sup>30</sup>

---

<sup>29</sup> Vgl. An Gott glauben oder an das Geld? Im Streitgespräch: Die Theologen Hubertus Halbfas und Thomas Ruster, noch deutlicher der Ruster-Schüler Berger: Berger, David: Natur und Gnade. In systematischer Theologie und Religionspädagogik von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart, Regensburg 1998, 439.

<sup>30</sup> Dass auch diese Haltung nicht neu ist, zeigt ein Blick in die Geschichte der Religionspädagogik. Auch die Christen der alten Kirche taten sich schwer im Spagat zwischen antiker Bildung und Bildungsfeindlichkeit (vgl. Paul E.: Geschichte der christlichen Erziehung, Bd. 1, 15–37).

Die mutigere Alternative besteht meines Erachtens darin, unter den genannten veränderten Rahmenbedingungen darüber nachzudenken, wie innerhalb des bestehenden Konzepts religiösen Lernens in der Schule und darüber hinaus Manifestationen des christlichen Glaubens personalisiert, interaktiv und sozial verortet didaktisch inszeniert werden können und inwiefern neuere Konzepte religiösen Lernens gerade bezüglich einer Thematisierung christlicher Grundeinsichten und -überzeugungen leistungsfähig und ergänzbar erscheinen.

### **3 Orientierung in der Pluralität ermöglichen – christliche Lebenspraxis reflektiert ins Spiel bringen**

Eine der Hauptaufgaben einer Religionspädagogik des Jugendalters besteht darin, Jugendliche bei der Orientierung in der Pluralität zu unterstützen.<sup>31</sup> Friedrich Schweitzers subjektorientierter Ansatz (die Religion der Jugend wahrzunehmen, anzuerkennen, herauszufordern und zu begleiten) darf nicht reduziert verstanden werden als reines Selbstentfaltungsmodell, als eine rein formale Befähigung zum Auswählen im Supermarkt der Meinungen und ein Gleichsetzen aller dort vorfindbaren Angebote; das Modell impliziert selbstverständlich auch inhaltlich-kriteriologische Impulse in individueller wie in gesellschaftlicher Hinsicht. Gerade das postmoderne Subjekt läuft Gefahr, überfordert zu werden, wenn es gezwungen wäre, sich ausschließlich aus sich selbst zu entwickeln; es braucht, dem Zwang zur Wahl ausgesetzt, für die Ausbildung individueller Lebenskonzepte Orientierungen, Bindungen und Traditionen. Und es braucht Unterscheidungskriterien, beispielsweise für konstruktive und destruktive Formen von Religion.<sup>32</sup> Hier greift dann übrigens wieder die bekannte Definition von „religio“ im Sinne von „zum Leben anleitenden, beheimatenden Rückbindungen“.<sup>33</sup> Nötig ist also die Thematisierung von Orientierungswissen. Und das ist der Punkt, an dem auch christliche Lebenspraxis reflektiert ins Spiel kommen kann.

---

<sup>31</sup> Vgl. Schweitzer, Friedrich: Die Suche nach eigenem Glauben. Einführung in die Religionspädagogik des Jugendalters, Gütersloh 1996, 153–163.

<sup>32</sup> Vgl. ebd. 159.

<sup>33</sup> Vgl. Petsch, Hans-Joachim: Leitbilder ex und hopp, in: Lutherische Monatshefte 32 (1993), Heft 9, 2–4; Mendl, Hans: Heldendämmerung. Peinliche Überbautypen oder Heilige der Unscheinbarkeit als Vorbilder in der religiösen und ethischen Erziehung?, in: Religionspädagogische Beiträge 45/2000, 3–26.

Wie das gelingen kann, soll an einigen aktuellen Konzepten überprüft werden.

### 3.1 Modell Compassion<sup>34</sup>

Das Compassion-Projekt, eine Initiative angestoßen durch die Freien Katholischen Schulen in Deutschland, ist motiviert durch die kritische Wahrnehmung von gesellschaftlichen Veränderungen (Stichwort: sinkende soziale Sensibilität, Entsolidarisierung der Gesellschaft)<sup>35</sup>, aber auch durch den schulkritischen Blickwinkel in Bezug auf das Reflexionsmodell religiösen Lernens, wie er einleitend in diesem Beitrag beschrieben wurde. Konkret: Kann man die Ethik Jesu im Klassenzimmer weitervermitteln? Gelingt dadurch die Ausbildung eines christlich orientierten Ethos? Es reicht vermutlich nicht aus, in zwei mal fünfundvierzig Minuten in der Woche zwischen Mathematik und Erdkunde die Thesen der Bergpredigt auswendig zu lernen oder über ihren Geltungsbereich klug zu diskutieren, sie müssen vielmehr in ihrem Anspruch und ihrer Humanität im Leben und am eigenen Leib erfahrbar werden. Man erlebt immer wieder, dass sich gerade auch die privilegierte gymnasiale Mittelschichtsklientel unsensibel bis zynisch verhält, wenn es um die Würde von Behinderten, Alten oder Schwerkranken geht. Aus der Distanz und im klinisch reinen Raum des Klassenzimmers lassen sich nur schwerlich sozialverpflichtende Haltungen aufbauen. Erfolg versprechender sind Sozialprojekte, wie auch die wissenschaftliche Auswertung<sup>36</sup> des Compassion-Projekts gezeigt hat:

Schüler/innen der Projektschulen gehen während des Schuljahres mehrere Wochen in eine soziale Einrichtung (z. B. Altenheim, Kindergarten,

---

<sup>34</sup> Vgl. Kuld, Lothar: Mitleid lernen. Der Modellversuch „Compassion“: Ein Praxis- und Unterrichtsprojekt sozialverpflichteten Lernens, in: RU. Zeitschrift für die Praxis des Religionsunterrichts 27 (1997), Heft 2, 56–60; Kuld, Lothar/Gönnheimer, Stefan: Compassion – sozialverpflichtetes Lernen und Handeln, Stuttgart 2000; Kuld, Lothar: Compassion, in: Mette, Norbert/Rickers, Folkert (Hg.): Lexikon der Religionspädagogik (LexRP), Bd. 1, Neukirchen-Vluyn 2001, 293–295; Metz, Johann Baptist/Kuld, Lothar/Weisbrod, Adolf: Compassion. Weltprogramm des Christentums. Soziale Verantwortung lernen, Freiburg i. Br. 2000; Weisbrod, Adolf/Kuhn, Franz/Hirsch, Friedrich: Compassion – Ein Praxis- und Unterrichtsprojekt sozialen Lernens: Menschsein für andere, in: Engagement 1994, 268–307.

<sup>35</sup> Vgl. Weisbrod A./Kuhn F./Hirsch F.: Compassion – Ein Praxis- und Unterrichtsprojekt sozialen Lernens, 269f.

<sup>36</sup> Vgl. Kuld L./Gönnheimer S.: Compassion – sozialverpflichtetes Lernen und Handeln.

Krankenhaus, Behindertenwerkstatt, Bahnmissionsmission). Die Lehrkräfte betreuen die Schüler-Praktikanten vor Ort und bereiten das gesamte Projekt unterrichtlich vor und nach. „Pädagogischer Kerngedanke des Compassion-Projekts ist also die Überzeugung, dass Sozialpraktika langfristig zu veränderten Verhaltensbereitschaften und Haltungen im Bereich des Sozialen führen können, wenn sie mit Fachunterricht verknüpft sind, der informierend, reflektierend und bewertend auf Erfahrungen in den Praktika vorbereitet und nachträglich eingeht.“<sup>37</sup>

Die bisherigen Erfahrungen mit dem Compassion-Modell und ähnlichen Sozialprojekten überzeugen: Sowohl aus den in verschiedenen Beiträgen veröffentlichten beeindruckenden Statements von Schülern als auch aus der wissenschaftlichen Auswertung durch Lothar Kuld<sup>38</sup> geht eindeutig hervor, dass das Bewusstsein, etwas Sinnvolles getan zu haben, und die Reflexion der Bedeutsamkeit des eigenen Handelns vor allem auch durch die unterrichtliche Begleitung der Ich-Stärkung dient und soziale Sensibilität verstärken kann.

Nachdenklich stimmt allerdings eine Beobachtung Kulds: „Die religiöse Dimension des Projekts wird von den Schüler/innen kaum wahrgenommen, gleichwohl steht sie leitend hinter der gesamten Initiative, soweit sie von den kirchlichen Schulen vorangebracht wird.“<sup>39</sup> Man kann sich des Eindrucks nicht erwehren, dass diese mangelhafte Wahrnehmung der religiösen Dimension auch in der bisherigen Projektanlage begründet ist: Die Chance wird zu wenig genutzt, explizit auf motivierende Elemente sozialen Verhaltens aus dem Glauben heraus einzugehen. Freilich ist auch die implizite Wirkung eines Sozialpraktikums an Schulen nicht unwichtig, weil es sich bezüglich der gesellschaftlichen Wertprämissen und Lebensorientierungen doch deutlich und provozierend von anderen, häufig zu wenig kritisch hinterfragten Schulprojekten wie Börsengewinnspielen (den „Gott des Mammons“ schulen?) unterscheidet. Trotzdem sollen zwei Projektsegmente ausgelotet werden, in denen deutlicher als bisher thematisiert werden könnte, dass Compassion (Mitleid, „Empfindlichkeit für das Leid des anderen“ nach Johann Baptist Metz) ein Schlüsselwort des Christentums ist.

*1. Unterrichtliche Begleitung:* Dem Zueinander von Praktikum und unterrichtlicher Begleitung wird zwar insgesamt eine hohe Wirksamkeit vor

---

<sup>37</sup> Kuld L.: Compassion, 293.

<sup>38</sup> Vgl. Kuld L./Gönnheimer S.: Compassion – sozialverpflichtetes Lernen und Handeln.

<sup>39</sup> Kuld L.: Compassion, 294.

allem in den Aspekten „Nachdenken über mich“ und „Austausch mit Mitschülern“<sup>40</sup> zugesprochen, manche Teilergebnisse allerdings verlangen nach einer ausführlicheren Reflexion und nach eventuellen Projektveränderungen (z. B. Betreuung durch die Lehrkräfte, Umgang mit/Auffangen von schulkritischen Einstellungen bei den Praktikumsteilnehmern)<sup>41</sup>. Was insgesamt verwundert, ist die Tatsache, dass in der gesamten Anlage und Auswertung die Reflexion über Compassion als „Weltprogramm des Christentums“ (Johann Baptist Metz) einen geringen, eher beliebigen und zufälligen Stellenwert einnimmt. Die Selbstverständlichkeit einer Verortung von Sozialprojekten in den Kontext einer Schule in kirchlicher Trägerschaft und damit die Betreuung des Projekts durch Lehrer verschiedener Fächer bringt den Nachteil mit sich, dass eine implizite, unausgesprochene Motivierung („christliche Schule“) dominiert und eine explizite Zuordnung auf das Fach Religionsunterricht und dessen Lernchancen im Zusammenhang mit anderen Fächern und fächerübergreifenden Aufgaben (bei aller positiven Bedeutung dieser Ausweitung!) eher marginalisiert wird. Ob die jeweils angegebenen möglichen Verbindungslinien hin zu Themenstellungen in den Religionslehrplänen auch unterrichtlich umgesetzt wurden und wie die Thematisierung in Verknüpfung zum Sozialpraktikum didaktisch organisiert wurde, wird weder bei der Beschreibung in den vorliegenden Veröffentlichungen noch bei der wissenschaftlichen Auswertung zum Sozialprojekt deutlich.<sup>42</sup> Dabei könnte gerade eine begleitende systematische reflexive Aufarbeitung der Wirkungsgeschichte der Ethik Jesu in der abendländischen Tradition und der Sozialethik der Kirchen die von Lothar Kuld beschriebene Wirkung noch verstärken, „gerade bei den kirchennahen Schülerinnen und Schülern prosoziale Dispositionen einem Klärungs- und Entwicklungsprozess zuzuführen, aber auch bei den kirchenferneren neue Aufmerksamkeit für soziale Problemlagen und kirchliches Engagement entstehen zu lassen“<sup>43</sup>.

## 2. Wahrnehmungsschulung im Praktikum: Was beim Compassion-Projekt

---

<sup>40</sup> Vgl. Kuld L./Gönnheimer S. : Compassion – sozialverpflichtetes Lernen und Handeln, 76f.

<sup>41</sup> Vgl. ebd. 44 f.; 59f.

<sup>42</sup> Vgl. Weisbrod A./Kuhn F./Hirsch F.: Compassion – Ein Praxis- und Unterrichtsprojekt sozialen Lernens, 278f. (Synopsis thematischer Anknüpfungspunkte an den Lehrplan); Kuld L./Gönnheimer S. : Compassion – sozialverpflichtetes Lernen und Handeln, 67f. (thematisierte Unterrichtsinhalte).

<sup>43</sup> Kuld L./Gönnheimer S. : Compassion – sozialverpflichtetes Lernen und Handeln, 112.

zu kurz kommt, ist die Anleitung zu einer reflexiven Auseinandersetzung mit den professionellen Helfern vor Ort, vor allem eine Beschäftigung mit deren Motiven für ihr altruistisches Handeln. In den Schülerfragebögen<sup>44</sup> beschränkt sich der Blickwinkel auf allgemeine Fragen zum wechselseitigen Verhältnis zwischen Profi und Praktikant sowie auf die Frage nach Vorbildern im Praktikum, die zumindest offen steht für die Ebene „Wie erlebe ich den professionellen Helfer in seinem sozialen Tun“. Diese stärker personal auf den professionellen Helfer hin zugeschnittene Wahrnehmungsebene könnte nach Helmut Hanisch in einem weiteren Schritt daraufhin geweitet werden, „die Motive der einzelnen Gesprächspartner oder diakonischer Persönlichkeiten im Horizont des Neuen Testaments theologisch zu reflektieren“, mit dem Ziel (und das wäre dann vermutlich wieder Aufgabe einer unterrichtlichen Aufarbeitung), „durch den Vergleich allgemein ethischer und christlicher ethischer Positionen ... jungen Menschen Orientierungen anzubieten“ und „den Schülerinnen und Schülern eine klare Vorstellung davon zu vermitteln, was es bedeutet, im Geiste Jesu zu handeln und ihn selbst als Urbild der Diakonie zu erkennen“<sup>45</sup>. Hanisch legt so viel Wert auf diese Ebene, weil er damit die Loslösung der Ethik Jesu von seiner Reich-Gottes-Botschaft verhindern möchte, wie er dies empirisch in der Rezeption der Person Jesu als „guter Mensch“ und der Reduktion seiner Lehre auf moralisches Handeln bei Kindern festgestellt hat.<sup>46</sup> Eine solche unterrichtlich betreute reflexive Auseinandersetzung mit Person und Motiven professioneller Helfer erscheint auch deshalb unabdingbar, weil ja vermutlich die Schülerinnen und Schüler auf ganz unterschiedliche (ausgeglichene, reflektiert motivierte, selbst hilfsbedürftige, verhärmte ...) Helferpersönlichkeiten stoßen werden.

Wenn in den letzten Jahren vom Religionsunterricht aus in verstärktem

---

<sup>44</sup> Vgl. ebd., Anhang (2.4 Fragen zum Umgang mit den in der Einrichtung beschäftigten Personen).

<sup>45</sup> Hanisch, Helmut: Dimensionen diakonischen Lernens, in: Diakonisches Werk der Evangelischen Kirche in Deutschland – EKD (Hg.): Schule und Diakonie. Orte sozialen Lernens, Informationen und Materialien aus dem Diakonischen Werk der Evangelischen Kirche in Deutschland 3/2000, 11–18, 17; vgl. auch die ähnliche Vorgehensweise bei der Analyse von kirchlichen Einrichtungen durch eine Schulklasse, wo ebenfalls Leit motive und Bezüge zum Evangelium erfragt wurden, bei Mendl, Hans: Projekt „Kirche auf der Spur“, in: Kontakt. Informationen zum Religionsunterricht im Bistum Augsburg, 1/1997, 27–34.

<sup>46</sup> Vgl. Hanisch H.: Dimensionen diakonischen Lernens, 13–16.

Maße Sozialprojekte durchgeführt werden<sup>47</sup>, so ist dies zu begrüßen; nötig erscheint aber im Sinne der beiden kritischen Anmerkungen, vorbehaltlos zugrunde liegende Glaubensprofile zu thematisieren und zur Auseinandersetzung damit anzuregen, anstatt sie zu verschweigen oder – wie man es immer wieder bei entsprechenden Veröffentlichungen zu möglichen Feldern sozialen Engagements beobachten muss – wortreich und reichlich defensiv, halb entschuldigend auf entsprechende Angebote der Kirchen zu verweisen.<sup>48</sup>

Einen optimalen Kontext für ein Verständnis von sozialkaritativem Engagement als selbstverständlichem Grundvollzug von Kirche bieten entsprechend ausgestaltete Sozialpraktika im Rahmen der Firm- oder Konfirmandenarbeit.<sup>49</sup>

### *3.2 Kirchen – Häuser aus lebendigen Steinen*

Nur kurz angedeutet werden soll eine weitere Ebene einer Auseinandersetzung mit gelebtem christlichen Glauben: Über die beschriebenen umfänglichen Sozialprojekte hinaus gibt es derzeit im Kontext einer „Öffnung von Schule“ den Trend, auch vom Religionsunterricht aus exemplarische Besuche und Exkursionen in die Räume der „fremden Heimat Kirche“ hinein zu organisieren (Besuch von Kirchengemeinden, anderen kirchlichen oder sozialen Einrichtungen<sup>50</sup>, Klostersgemeinschaften<sup>51</sup>). Auch hier sollten nicht Fragen der Organisation, der Statistik oder der (Kunst-)Geschichte im Vordergrund stehen, sondern wiederum die

---

<sup>47</sup> Vgl. z.B. Noormann, Harry: Diakonisches Lernen – eine Zumutung für den Zeitgeist?, in: Christenlehre – Religionsunterricht – Praxis 51 (1998), Heft 2, 6–13; Katholisches Schulkommissariat in Bayern (Hg.): Wertorientierung und Sinnfindung im Religionsunterricht, (Materialien für den Religionsunterricht an Gymnasien 2/98), München 1998, bes. 14–80; Diakonisches Werk der Evangelischen Kirche in Deutschland – EKD (Hg.): Schule und Diakonie. Orte sozialen Lernens, Informationen und Materialien aus dem Diakonischen Werk der Evangelischen Kirche in Deutschland 3/2000.

<sup>48</sup> Vgl. Seyfahrt, Kathrin: Mitmischen statt Rumhängen. Warum soziales Engagement Spaß macht und sich lohnt, München 2001, bes. 48–51.

<sup>49</sup> Vgl. exemplarisch Klein, Axel: Sozialpraktikum in der Konfirmandenarbeit, in: Christenlehre – Religionsunterricht – Praxis 51 (1998), Heft 2, 51–54; im angedachten Sinn auch auf Sozialprojekte erweiterbar; Hofrichter, Claudia/Striffler, Barbara (Hg.): Firmvorbereitung mit Esprit. Grundlegung, Stuttgart 2001, bes. 107–116.

<sup>50</sup> Vgl. Mendl H.: Projekt „Kirche auf der Spur“.

<sup>51</sup> Vgl. Hohenadel, Maria: Werterziehung durch Unterrichtsgänge, Besichtigungen, Exkursionen, besonders durch „Mitleben“ mit Menschen in Not, in: Katholisches Schulkommissariat in Bayern (Hg.): Wertorientierung und Sinnfindung im Religionsunterricht (Ma-

Begegnung mit Menschen, die offenbaren, was sie zu ihrem Tun motiviert und antreibt. Dies führt vom Grundgedanken her zum abschließend zu betrachtenden Feld:

### 3.3 Local heroes – nahe Vorbilder

Wenn man Christ-Sein am ehesten über Menschen, die Christen sind, lernt<sup>52</sup>, wenn darüber hinaus der Gang durch die Geschichte verdeutlicht hat, dass religiöses Lernen immer ein sozial verorteter und interaktiv ausgestalteter Prozess war, dann wäre darüber nachzudenken, welche Möglichkeiten man auch unter den genannten Rücksichten und Einschränkungen über konkrete Projekte hinaus im Handlungsort Schule, im Klassenzimmer, hat, um sich mit Personen, die aus dem Geist Jesu leben und handeln, zu beschäftigen.

Aus verschiedenen Überlegungen (entwicklungs- und lernpsychologischen, aber auch mit einem kritischen Blick auf die Heiligsprechungsmodalitäten in der katholischen Kirche)<sup>53</sup> heraus, die hier nicht wiederholt werden sollen, halte ich gerade sogenannte „Heilige der Unscheinbarkeit“ (Romano Guardini) als besonders geeignet für die differenzierte unterrichtliche Auseinandersetzung. Inspiriert durch die moralpsychologischen Studien und Projekte der Kohlberg-Schule<sup>54</sup> wird am Passauer Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts sukzessive eine Datenbank unter dem Titel „Local heroes“ aufgebaut.<sup>55</sup> Zeitungsrecherchen und die im Projekt eingeplan-

---

aterialien für den Religionsunterricht an Gymnasien 2/98), München 1998, 40–80, bes. 56–61.

<sup>52</sup> Vgl. Paul E.: Lernorte des Christseins.

<sup>53</sup> Vgl. Mendl, Hans: Heldendämmerung. Peinliche Überbautypen oder Heilige der Unscheinbarkeit als Vorbilder in der religiösen und ethischen Erziehung?, in: Fonk, Peter/Schlemmer, Karl/Schwienhorst-Schönberger, Ludger (Hg.): Zum Aufbruch ermutigt. Kirche und Theologie in einer sich wandelnden Zeit. Für Franz Eder, Freiburg i. Br. 2000, 374–403 (auch abgedruckt in: Religionspädagogische Beiträge 45/2000, 3–26); Mendl, Hans: Lernen an „Heiligen der Unscheinbarkeit“, in: Katechetische Blätter 126 (2001) 123–127; Mendl, Hans: Local heroes: Helden für das 3. Jahrtausend. Eine interaktive Datenbank für interessierte Schulen, in: Katholisches Schulkommissariat in Bayern (Hg.): Zum Einsatz des Internet im Religionsunterricht. Materialien für den Religionsunterricht an Gymnasien, Real- und Berufsschulen 2/2000, München 2000, 42–43.

<sup>54</sup> Vgl. Oser, Fritz/Althof, Wolfgang: Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich. Ein Lehrbuch, Stuttgart 1992, 469–472; Puca, Bill: Be your own hero. Careers in commitment. Project proposal, Troy, New York 1990.

<sup>55</sup> [www.ktf.uni-passau.de/institutionen/mendl/localhero/local\\_heroes.htm](http://www.ktf.uni-passau.de/institutionen/mendl/localhero/local_heroes.htm).

ten Rückkoppelungseffekte – Benutzer der Homepage steuern selbst Hinweise auf vorbildliche Helden des Alltags bei – ergeben Persönlichkeitsprofile, die im Religionsunterricht thematisiert werden und auf einer lernpsychologisch betrachtet fortgeschrittenen Ebene der Auseinandersetzung als Spiegelungsfolien für eigene Herausforderungen dienen können: Welche exemplarischen Momente scheinen auf, die zur Entwicklung eigener Handlungskonzepte etwas beitragen können?<sup>56</sup> Hier interessieren besonders Entscheidungssituationen und Wertkonflikte, in die die Schülerinnen und Schüler dann auch mit geeigneten didaktischen Settings (z. B. Dilemma-Geschichten, Argumentationsübungen ...) <sup>57</sup> verwoben werden können: Was hat wohl einen Jugendlichen dazu bewogen, spontan, auf der Straße nach dem Weg gefragt, einen Hilfstransport nach Bosnien zu begleiten und in der Folge eine Hilfsorganisation zu gründen? Wieso entscheidet sich eine junge Frau für ein Freiwilliges Soziales Jahr? Wieso sammelt ein Pfarmesner das ganze Jahr über Kleidungsstücke und Medikamente und unternimmt mehrmals im Jahr eine abenteuerliche Fahrt nach Rumänien? Das Fernziel einer solchen Datenbank bestünde darin, auch anderswo Local heroes, örtliche Helden des Alltags, und Schülerinnen und Schüler in ein unmittelbares Gespräch zu bringen. Der Kohlberg-Schüler Bill Puca hat zu diesem Zweck in Amerika eine Datenbank mit örtlichen Helden zusammengestellt, die bereit sind, mit Schülern über ihr Leben und ihre Entscheidungen zu reden und sie zum eigenen sozialen Engagement zu motivieren.<sup>58</sup>

Zunächst aber ging und geht es um den Aufbau der Datenbank. Für die Auswahl und die Wahrnehmungsschulung der Mitarbeiter und Studierenden braucht man aber eine Krieteriologie, die neben bestimmten lerntheoretischen Gesichtspunkten (personal-biografischer Ansatz, impliziter Wertkonflikt ...) auch zu inhaltlichen Kategorien führt. Neben einem sachlich-thematischen (z. B. Armut, Genforschung, Hospiz, Zivildienst) Blickwinkel, bei dem eher die gesellschaftlichen Problemfelder in den Blick kommen, drängte sich zunehmend eine stärker personbezogen-haltungsorientierte Kategorisierung auf. Die Suche nach sozial-

---

<sup>56</sup> Vgl. Mendl H.: Heldendämmerung, 388f.

<sup>57</sup> Vgl. entsprechende Beispiele zu Personen wie Michael Lerpscher, Paul Grüninger oder Pastor Fritz von Bodelschwingh bei Gruber, Bernhard/Mendl, Hans: Zivilcourage im Dritten Reich! Und heute? Lernzirkel für den Religions-, Geschichts- und Ethikunterricht der Klassen 8 bis 11, Donauwörth 2000.

<sup>58</sup> Vgl. Puca B.: Be your own hero.

ethisch und theologisch geprägten Verhaltensmustern führte ziemlich rasch zu den Schätzen der christlichen Tradition und Morallehre, den diversen Tugendlehren und -katalogen, z. B. (unsystematisch und ohne wertende Ordnung, da es sich in erster Linie um ein heuristisches Modell handelt): Werke der Barmherzigkeit, Ethik der Bergpredigt (z. B. Antithesen; Seligpreisungen), Dekalog, klassische Tugendlehren, Evangelische Räte.

„Orientierung in der Pluralität“ bedeutet hier: Schülerinnen und Schüler sollen an Alltagsmenschen sehen und lernen können, dass auch *in* unserer Lebenswelt ethisches und christlich begründetes Verhalten lebbar ist. Eine Gegensteuerung zur zunehmenden jugendlichen Gleichgültigkeit in Sachen Religion („Ich glaub’ nix – mir fehlt nix!“<sup>59</sup>) kann nach Matthias Scharer am ehesten „durch überzeugende, authentisch greifbare Menschen ermöglicht werden, die eine glaubwürdige Alternative zu herkömmlicher bürgerlicher, marktwirtschaftlicher oder konsumistischer Lebenspraxis verdeutlichen. Dabei geht es nicht nur um das glaubwürdige Zeugnis von Einzelmenschen, sondern auch von Gruppen und Kirchengemeinden“<sup>60</sup>. Eine Auseinandersetzung mit solchen, vermutlich häufig provozierenden Personen und Lebensausschnitten, die „Zeugnis von ihrer Hoffnung“ geben, ist auch wichtig im Sinne eines gesellschaftlichen Wettbewerbs und als Gegenpol zu anderen, vor allem medialen Leitfiguren wie Stefan Raab, Zlatko oder Verona Feldbusch. Die Stärke der „kleinen Helden“ besteht in ihrer größeren Lebensnähe: Wenn beispielsweise während eines interreligiösen Schulprojekts sechzehnjährige Schüler darüber staunen, wie überzeugend und selbstverständlich andersgläubige Jugendliche aus der eigenen Klasse ihre Religion leben, bringt sie dies wohl direkter zum Nachdenken über die eigene Nähe und Distanz zum Glauben als die Beschäftigung mit dem Glaubensweg einer großen, aber doch fernen Heiligen wie Edith Stein oder Katharina von Siena.<sup>61</sup>

<sup>59</sup> Vgl. Trutwin, Werner: „Ich glaub’ nix – mir fehlt nix!“ Interessellosigkeit der Schüler als Infragestellung der Religionslehrer, in: Religionsunterricht an höheren Schulen 88 (1995) 357–369; vgl. auch die ernüchternden Ergebnisse der jüngsten Shell-Studie, dargestellt bei Fuchs-Heinritz, Werner: Religion, in: Deutsche Shell (Hg.): Jugend 2000. Band 1. Gesamtkonzeption und Koordination: Arthur Fischer, Yvonne Fritzsche, Werner Fuchs-Heinritz, Richard Münchmeier, Opladen 2000, 157–180.

<sup>60</sup> Scharer, Matthias: Prinzipien religiöser Erziehung, in: Lebendige Katechese 21 (1999) 15–21 (Matthias Scharer formuliert dies als „Prinzip religiöser Erziehung“).

<sup>61</sup> Vgl. hierzu Mendl, Hans: Wie hältst Du’s mit Deiner Religion? Religion in der Lebensgeschichte von Schülerinnen und Schülern aus verschiedenen Kulturen und Religionen

#### **4 Fazit: Glauben-Lernen durch Begegnungen mit Menschen, die im Glauben und aus dem Glauben leben**

Im Grunde führt die Reflexion, wie heute Glauben-Lernen auch nur im Ansatz gelingen kann, zu einem konsequent personalen Ansatz: Eine rein thetische „vollständige und unverkürzte Weitergabe des Glaubens“ hat erstens nie funktioniert und ist zweitens in religionspädagogischer Hinsicht zu unvollständig, weil sie die Komplexität religiöser Lernprozesse nur in verkürzter Form angeht. Es geht um die Inszenierung von Begegnungen von Menschen mit Menschen, sei es in Sozialprojekten, in Kirchenräumen oder mit Local heroes, in deren Zentrum die Frage nach den Quellen des Lebens und dem gelebten „Mehr-Wert“ der christlichen Botschaft steht mit dem Ziel, dass gelebtes Heilswissen zum lebendigen Orientierungswissen wird: „Seid stets bereit, jedem Rede und Antwort zu stehen, der nach der Hoffnung fragt, die euch erfüllt“ (1 Petr 3,15).

---

am Paul-Klee-Gymnasium, in: Kontakt. Informationen zum Religionsunterricht im Bistum Augsburg, Heft 1/1998, 35–40.