

*Christian Grethlein*

## **Der Inhalt des Evangelischen Religionsunterrichts – ein praktisch-theologischer Impuls**

### **1. Der kompetenzdidaktische Neuanatz**

Zwar hatten bereits in den neunziger Jahren des 20. Jahrhunderts erste internationale Vergleichsuntersuchungen wie TIMSS auf Probleme des deutschen Schulwesens hingewiesen, doch öffentliche Beachtung fanden diese erst mit der sog. PISA-Studie.<sup>1</sup> Seitdem hat sich auf politischer, aber auch pädagogisch-didaktischer Seite ein erheblicher Wandel vollzogen. Begriffe wie Bildungsstandards und Kompetenzen beherrschen die Diskussion.<sup>2</sup> Mittlerweile haben sie auch in Lehrpläne und Schulbücher Einzug gehalten.

Grundsätzlich positiv ist dabei pädagogisch die strikte Hinwendung zu den Schüler/innen, didaktisch die Betonung der Nachhaltigkeit des Lernens und methodisch die Aufmerksamkeit für Wiederholung und Üben zu bewerten. Zu Recht hat aber ein vorwiegend kognitives Verständnis von „Kompetenzen“ und dann von „Bildungsstandards“ zu kritischen religionspädagogischen Nachfragen geführt. So gibt z. B. Friedrich Schweitzer zu bedenken: „Am Ende darf bei der Umstellung auf kompetenzorientierte Arbeitsweisen sowie Bildungsstandards nicht aus dem Blick geraten, dass das Wichtigste und Beste am Religionsunterricht, aber auch an der Schule sich gerade nicht in Kompetenzen oder Standards ausdrücken lässt“.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Jürgen Baumert u. a. (Hg.), PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001.

<sup>2</sup> Anschaulich erklärt sie Gabriele Obst, Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht, Göttingen 2008, 14–36.

<sup>3</sup> Friedrich Schweitzer, Bildungsstandards auch für die Evangelische Religion?, in: ZPT 56 (2004), 236–241, 240 f.

Die durch die Hinwendung zur Kompetenzdidaktik entstandene religionspädagogische Diskussion<sup>4</sup> will ich an einem bisher nur wenig beachteten Punkt aufnehmen. Es geht mir um die durch die Betonung der formalen Bildung<sup>5</sup> begründete *Unsicherheit bezüglich der Inhalte des Religionsunterrichts*. Konkret – mit den Worten des für die schulpolitische Arbeit an der Kompetenzdidaktik grundlegenden Klieme-Gutachtens formuliert: Was sind die „Wissensinhalte, Fähigkeiten und Fertigkeiten, aber auch Einstellungen und Werthaltungen, Interessen und Motive“<sup>6</sup> des Unterrichtsfachs Evangelische Religion?

## 2. Der Inhalt des Evangelischen Religionsunterrichts

Diese Frage nach dem Inhalt des Evangelischen Religionsunterrichts scheint einfach zu beantworten: „*Religion*“. Doch schon ein kurzer Blick in die Geschichte dieses Begriffs lässt zögern. Vor allem die Probleme, die gegenwärtig Schulbehörden und Gerichte mit der Einführung des Islamischen Religionsunterrichts haben<sup>7</sup>, warnen vor zu schnellen Antworten. Denn hier zeigt sich, dass das scheinbar so allgemeine Wort „*Religion*“ erhebliche, meist ausgeblendete Implikationen enthält. Nicht von ungefähr erweist sich die kompetenzdidaktische Rekonstruktion von „*Religion*“ als schwierig bis unmöglich.<sup>8</sup>

### 2.1

Ursprünglich stammt der Begriff „*Religion*“ aus dem römischen Bereich. Doch bereits hier stößt man auf unterschiedliche Lesarten. So bezeichnete „*religio*“ zuerst – neben „*pietas*“ und „*sanctitas*“ – das angemessene Verhalten der Menschen gegenüber den Göttern.<sup>9</sup> Doch schon die beiden diskutierten etymologischen Herleitungen ergaben eine Spannung: Cicero schlug „*relegere*“ und damit ein kultisches Verständnis von „*religio*“ vor, der christliche Schriftsteller Laktanz leitete den Begriff dagegen von „*religare*“ ab. Damit liegt „ein fast existentialistisch anmutendes Begegnungs- und Verbindungsmodell zwischen göttlicher Transzendenz und menschlichem Dasein“ vor.<sup>10</sup> Lange Zeit spielte dann der Religionsbegriff nur eine untergeordnete Rolle. So begegnet er im Westfälischen Frieden für die verschiedenen christlichen Konfessionen.

---

<sup>4</sup> Sie ist in ihrer thematischen und positionellen Breite dokumentiert in: Andreas Feindt/Volker Elsenbast/Peter Schreiner/Albrecht Schöll (Hg.), *Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven*, Münster 2009.

<sup>5</sup> Bernd Schröder, *Fachdidaktik zwischen Gütekriterien und Kompetenzorientierung*, in: Feindt u. a. (s. Anm. 4), 39–56, 40.

<sup>6</sup> Eckhard Klieme u. a., *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*, hg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn 2003, 20.

<sup>7</sup> S. Christian Grethlein, *Islamischer Religionsunterricht in Deutschland*, in: *ZThK* 108 (2011), 355–380, 368 f.

<sup>8</sup> S. die als Problembeschreibung, nicht aber als „Lösung“ zu verstehenden Ausführungen in Dietlind Fischer/Volker Elsenbast (Hg.), *Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I*, Münster 2006.

<sup>9</sup> S. auch zum Folgenden Falk Wagner, *Religion II. Theologiegeschichte und systematisch-theologisch*, in: *TRE* 28 (1997), 522–545.

<sup>10</sup> Günter Kehler, *Religion, Definitionen der*, in: *HRWG* Bd. 4 (1998), 418–425, 419.

Dabei wurde – bis zum Ende des 18. Jahrhunderts – eine Übereinstimmung zwischen kirchlicher Lehre und persönlicher Frömmigkeit vorausgesetzt. Erst als diese – zuerst bei den Gebildeten – auseinandertraten, erlebte der Religionsbegriff eine neue Konjunktur. Religion wurde jetzt zu einem Allgemeinbegriff neuprotestantischer Theologie, um zwischen kirchlicher Lehre und der davon abweichenden konkreten Glaubenspraxis zu unterscheiden. Zugleich hielt er mit dieser Unterscheidung deren Zusammenhang aufrecht. Dabei ist aber die Voraussetzung impliziert, dass eine institutionalisierte Gemeinschaft der Bezugspunkt ist. Das ist aber keineswegs selbstverständlich, wie ein Blick auf den Islam zeigt, der eine solche Sozialform nicht kennt. Es gibt keine islamische Kirche.

Auch machen Religionswissenschaftler auf die Problematik des Religionsbegriffs aufmerksam, wenn er verallgemeinert wird.<sup>11</sup> Sie tritt hervor, wenn man versucht, das Gemeinsame der „Religionen“ zu bestimmen: Ist es der Gottesglaube? – dann fallen z.B. weite Teile des Buddhismus nicht darunter. Oder ist es die Annahme einer allgemeinen Transzendenz? – dann bläht sich dieser Begriff grenzenlos auf.

## 2.2

Vor diesem Hintergrund gewinnt der *Wandel in den sog. religionspädagogischen Konzeptionen* neue Bedeutung. Er kann als das Bemühen interpretiert werden, den mit „Religion“ nur undeutlich erfassbaren Inhalt dieses Fachs genauer zu bestimmen<sup>12</sup>:

- das „Wort Gottes“ präzisiert den Inhalt theologisch, führt aber pädagogisch in erhebliche Spannungen;
- die „Überlieferung“ als hermeneutisch-pädagogische Bestimmung bringt unterrichtspraktisch eine schwierige Textlastigkeit mit sich und ist einseitig auf die gymnasiale Oberstufe im Bildungsziel ausgerichtet;
- die „Probleme“ der Heranwachsenden versprechen einen spannenden Unterricht, bezeichnen aber eher ein fächerübergreifendes Prinzip als einen fachlich konturierteren Unterricht;
- die „Symbole“ als religionskundlicher Gegenstand überschreiten den rechtlichen Bereich des Religionsunterrichts und enthalten fragwürdige ontologische Implikationen;
- auf dem „Schauplatz Religion“ kann zwar anschaulich religiöse Praxis „gezeigt“ werden, tritt aber die didaktische Grundfrage nach den Inhalten zurück.

Kompetenzdidaktische Modelle, die von der „religiösen Kompetenz“ der Schüler/innen sprechen, verdecken das in der Abfolge der sog. religionspädagogischen Konzeptionen bearbeitete Problem. Denn „Religion“ ist von seiner Genese her ein Unterscheidungsbegriff und keine Bezeichnung für einen Unterrichtsinhalt. Dementsprechend kommt – wie die angedeuteten Beispiele der Kirchlichen Unterweisung, des Hermeneutischen

---

<sup>11</sup> S. z.B. Joachim Matthes, Auf der Suche nach dem „Religiösen“. Reflexionen zu Theorie und Empirie religionssoziologischer Forschung, in: *Sociologica Internationalis* 30 (1992), 129–142.

<sup>12</sup> S. zum Folgenden genauer und mit den einschlägigen Literaturangaben Christian Grethlein, *Fachdidaktik Religion*, Göttingen 2005, 234–280.

und des thematisch-problemorientierten Religionsunterrichts, der Symboldidaktik und des Performativen Religionsunterrichts zeigen – die Religionspädagogik bei diesem Problem nicht recht voran. Mal gewinnt der theologische, mal der pädagogische Begründungszusammenhang Übergewicht.

In dieser Situation lohnt sich ein Blick über die engen Fachgrenzen, genauer zu der theologischen Disziplin, aus der sich die schulische Religionsdidaktik entwickelt hat, nämlich zur Praktischen Theologie. Denn hier stellt sich analog die Aufgabe, theologische Bestimmtheit und Bezug auf die Gegenwart zu vereinen. Exklusiv theologisch begründete Modelle sind lebensfern, nur erfahrungs- bzw. kulturwissenschaftlich argumentierende verlieren den Bezug zum christlichen Grundimpuls.

### 3. Die Kommunikation des Evangeliums

In der Praktischen Theologie erweist sich gegenwärtig aus unterschiedlichen Perspektiven das Konzept der „*Kommunikation des Evangeliums*“ als weiterführend. Ursprünglich aus der (internationalen) Ökumene stammend findet es mittlerweile bei evangelischen<sup>13</sup> und katholischen<sup>14</sup> Praktischen Theologen, aber auch z.B. in den USA<sup>15</sup> und in Frankreich<sup>16</sup> Beachtung.<sup>17</sup>

Das für die schulische Religionsdidaktik Attraktive an diesem Konzept ist die mehrfache Vermittlung von theologischer und erfahrungswissenschaftlicher Ebene:

#### 3.1

*Kommunikation* erschließt einen breiten Zugang zu unterschiedlichen erfahrungswissenschaftlichen Perspektiven. Angefangen von der Nachrichtentechnik über psychologische, zeichentheoretische, soziolinguistische, ritualtheoretische, systemtheoretische, handlungstheoretische, poststrukturalistische Ansätze bis hin zu medientheoretischen Untersuchungen öffnet sich ein breiter Fächer der Forschung.<sup>18</sup> Dabei tritt „Kommunikation“ in den Sozial- und Kulturwissenschaften zunehmend an die Stelle der traditionellen Orientierung am Handlungs- bzw. Erfahrungsbegriff. Dies hängt mit dem Rückgang von allgemein anerkannten Traditionen und normativen Beständen zusammen.<sup>19</sup>

Inhaltlich ergibt sich dabei eine erhebliche Dynamisierung. Denn Kommunikation, zumindest im Bereich der Daseins- und Wertorientierung, ist grundsätzlich *ergebnisoffen*. Schon die Komplexität der Kommunikationsprozesse und die Vielzahl der dabei zu beachtenden Faktoren, die wiederum teilweise interdependent sind, verhindern

---

<sup>13</sup> S. z.B. Wilfried Engemann, *Personen, Zeichen und das Evangelium. Argumentationsmuster der Praktischen Theologie* (APrTh 23), Leipzig 2003.

<sup>14</sup> S. z.B. Norbert Mette, *Einführung in die katholische Praktische Theologie*, Darmstadt 2005.

<sup>15</sup> S. z.B. Richard Osmer, *Practical Theology*, Grand Rapids/Mi. 2008.

<sup>16</sup> Fritz Lienhard, *Grundlagen der Praktischen Theologie* (APrTh 49), Leipzig 2012.

<sup>17</sup> S. genauer Christian Grethlein, *Praktische Theologie*, Berlin 2012, 139–180.

<sup>18</sup> Ausgeführt a. a. O. 144–157.

<sup>19</sup> S. Manfred Faßler, *Was ist Kommunikation?*, München <sup>2</sup>2003, 27.

schnelle funktionale Zugriffe. Oder lakonisch mit Niklas Luhmann formuliert: Kommunikation (im Sinn von Verständigung) ist „unwahrscheinlich“.<sup>20</sup>

### 3.2

„*Evangelium*“ als zweiter Begriff in „Kommunikation des Evangeliums“ führt in das Zentrum des Wirkens und Geschicks Jesu von Nazareth, das das Neue Testament überliefert und auf das sich christliche Kirchen beziehen. Dabei ergibt eine genauere Analyse drei miteinander zusammenhängende Modi der Kommunikation: *Evangelium wird in Lehr- und Lernprozessen, bei gemeinschaftlichem Feiern und beim Helfen zum Leben kommuniziert.*<sup>21</sup>

Mit diesen drei Kommunikationsmodi verbindet nämlich Jesus seine Botschaft vom anbrechenden Gottesreich. Genauer sind es vor allem die Gleichnisreden, die Mahlgemeinschaften und seine Heilungswunder, die hierauf hinweisen. Dabei ist interessant, dass nicht allein Worte und Taten Jesu, sondern seine Interaktionen mit anderen Menschen, also kommunikative Vollzüge, berichtet werden.<sup>22</sup> So finden sich z.B. auch Nachrichten von Missverständnissen: Jesu Worte bleiben dunkel (s. z.B. die sog. markinische Geheimnistheorie Mk 4,10–12); ihm wird vorgeworfen, „Fresser und Weinsäufer“ zu sein (Mt 11,19); er ist unfähig zu heilen, wo er nicht akzeptiert wird (Mk 6,5 f.).

Didaktisch verdient Beachtung, dass das Konzept „Kommunikation des Evangeliums“ so einen strukturierteren und differenzierteren Inhalt präsentiert als „Religion“.

Von daher lohnt es sich, darüber nachzudenken, ob das skizzierte praktisch-theologische Konzept „Kommunikation des Evangeliums“ einen Impuls für die eingangs skizzierte religionsdidaktische Frage nach dem Inhalt des Evangelischen Religionsunterrichts geben könnte. Dazu muss aber erst die Schulförmigkeit dieses Konzepts geprüft werden.

## 4. Schulpädagogische Perspektive

Schulpädagogisch gesehen handelt es sich bei „Kommunikation des Evangeliums“ um einen Sachverhalt, wie er der Schule wohl vertraut ist.

### 4.1

Der Inhalt des *Englischunterrichts* kann z.B. mit „Kommunikation in englischer Sprache“ erfasst werden. Entgegen einem früheren nur an der Übersetzung fremdsprachiger Texte interessierten Unterricht, in dessen Mittelpunkt Vokabeln und Grammatik standen, werden Schüler/innen heute in die Alltagskonversation und deren kulturellen Kontext eingeführt, innerhalb dessen die Sprache üblich ist. Und es ist selbstverständ-

---

<sup>20</sup> Niklas Luhmann, Die Unwahrscheinlichkeit der Kommunikation, in: ders., Soziologische Aufklärung 3. Soziales System, Gesellschaft, Organisation, Opladen 1981, 25–34.

<sup>21</sup> Exegetisch ausgeführt bei Jürgen Becker, Jesus von Nazareth, Berlin 1996, 176–233.

<sup>22</sup> S. in diesem Zusammenhang den Versuch von Hal Taussig, In the Beginning was the Meal. Social Experimentation & Early Christian Identity, Minneapolis 2009, die Entstehung des Christentums aus der hellenischen Mahlkultur abzuleiten.

lich, dass dazu die Schüler/innen aktiv die Sprache praktizieren. Ob sie das in einem solchen Unterricht Erlernete dann tatsächlich benutzen, bleibt ihnen überlassen.

In ähnliche Richtung weisen der *Musik-, der Sport- und der Kunstunterricht*. Hier wird jeweils eine bestimmte kulturelle Ausdrucksform erlernt und geübt. Dabei besteht eine Besonderheit gegenüber dem genannten Fremdsprachenunterricht darin, dass parallel zum schulischen Unterricht sich weitere Bildungsangebote finden: die Musikschulen mit ihrem Instrumentalunterricht, die Sportvereine mit ihren Mannschaften in einzelnen Sportarten und Kurse, die den künstlerischen Ausdruck bereits bei Kindern besonders fördern. Ein Vergleich des schulischen Unterrichts mit diesen freiwilligen, persönlicher Neigung der Schüler/innen (bzw. ihrer Eltern) entsprechenden Sozialformen lässt unterschiedliche Akzentuierungen erkennen: Im schulischen Unterricht dürfte in der Regel die reflexive Komponente stärker ausgeprägt sein. Auch sind dort die Anforderungen meist begrenzt; ein zusätzliches Training ist z.B. im Sportverein vor einem wichtigen Spiel selbstverständlich – im schulischen Sportunterricht nicht vorgesehen. Allerdings werden solche Unterschiede auf den drei genannten Feldern im Zuge des Ausbaus von Ganztagschulen eingegebenet.

## 4.2

Versucht man, den Religionsunterricht auf dem Hintergrund der genannten Schulfächer zu profilieren, so ist einerseits auf den Zugang zu tatsächlicher Praxis, also zum konkreten „Sprechen“<sup>23</sup>, andererseits auf die Differenz zu anderen religiösen Lernorten wie Kindergottesdienst oder Konfirmandenarbeit zu achten. Dabei eröffnet die *besondere rechtliche Konstruktion des Religionsunterrichts* mit dem grundgesetzlich garantierten Abmelderecht einen besonderen Raum in der sonst durch die Schulpflicht geprägten Zwangsgemeinschaft der Klasse. Der Religionsunterricht ist als ordentliches Lehrfach sachlich, aber nicht persönlich verbindlich.

Diese Rechtskonstruktion ist notwendig. Denn ein Unterricht mit dem Inhalt „Kommunikation des Evangeliums“ ist ohne diesbezügliche Kommunikation ebenso wenig sinnvoll wie ein Englischunterricht ohne konkretes Englisch-Sprechen oder ein Sportunterricht ohne Turnen. Doch betrifft die Kommunikation des Evangeliums zweifellos die Schülerpersönlichkeit in besonderer, umfassender Weise und ist grundsätzlich aus pädagogischen und theologischen Gründen von Zwang frei zu halten.

Hinsichtlich außerschulischer Bildungsangebote besteht die Gemeinsamkeit durch den Bezug auf eine Lebenspraxis, das „Christsein“ – so wie beim Kunstunterricht und dem außerschulischen Töpferkurs das „Künstlersein“ u. ä. Allerdings wirft die Begrenzung des schulischen Religionsunterrichts in der Regel auf zwei Wochenstunden – ähnlich wie beim „künstlerischen Gestalten“ – Probleme auf. Doch begegnet diese Schwierigkeit auch z.B. im Fremdsprachenunterricht. Ein mehrwöchiger Auslands-

---

<sup>23</sup> Vgl. grundsätzlich Gabriel Moran, *Religious Education as a Second Language*, Birmingham/Al. 1989.

aufenthalt in anregender Umgebung fördert in der Regel den Spracherwerb mehr als viele Schulstunden.<sup>24</sup>

## 5. Didaktische Konsequenzen

Wenn der Religionsunterricht solchermaßen als ein auf Kommunikation, konkret die Kommunikation des Evangeliums, bezogener und damit jedenfalls teilweise auch den Raum für solche Kommunikation eröffnender Unterricht verstanden wird, hat dies didaktische Konsequenzen. Der wesentliche Inhalt dieses Unterrichts sind dann nicht allgemeine Lehren, sondern *Kommunikationsformen, die analysiert, reflektiert und immer wieder auch praktiziert werden.*

Wie erwähnt lässt sich die Kommunikation des Evangeliums vom Neuen Testament her in drei Kommunikationsmodi strukturieren: Lehr- und Lernprozesse, gemeinschaftliches Feiern und Helfen zum Leben. Das Besondere dabei ist, dass alle drei erst gemeinsam die Kommunikation des Evangeliums ergeben. Also nur Lehr- und Lernprozesse genügen hier ebenso wenig wie nur Feiern oder Hilfeleistungen.

Ein Blick in die Christentumsgeschichte lässt diese Struktur noch genauer erfassen.<sup>25</sup> Diese drei Modi unterscheiden sich im dabei vorausgesetzten Verhältnis zu Gott – allerdings bei beträchtlichen Überschneidflächen:

### 5.1

Es begegnen *Formen der Kommunikation über Gott.* Am elementarsten sind hier Erzählungen. Menschen erzählen vom Wirken Gottes; die Bibel ist voll solcher Geschichten. Sie münden ein in ein Miteinander-Sprechen. Gute Erzählungen verlangen nach dialogischer Aufnahme und Weiterführung. Eine kirchlich elaborierte Kommunikationsform, die Erzählen und das Miteinander-Sprechen verbindet, ist die Predigt.

Die hier genannten Kommunikationsformen haben noch Ableger, u. a.: Die Bekenntnisse stellen im Christentum eine mit der Erzählung eng verbundene Kommunikationsform dar. Sie sind genau genommen eine Zustimmung zum Erzählten. Erzählungen – wie etwa Jesu Gleichnisse – beinhalten Bilder. Ausgestaltungen in Kirchen zeigen dies ebenso wie Bibel-Comics oder entsprechende Filme. Auch das Miteinander-Sprechen hat verwandte Kommunikationsformen: Auf dem Gebiet der elektronischen Kommunikation entstehen gegenwärtig vielfältige Mitteilungs- und Austauschformen, die die Heranwachsenden nicht zuletzt wegen ihrer niedrigschwelligeren Anforderungen gern und reichlich verwenden. Schließlich ist das gemeinsame Schweigen eine besondere Form des Miteinander-Sprechens, genau genommen wohl ihr Ursprung. Von daher verwundert es nicht, dass in der Christentumsgeschichte immer wieder auf diese Kommunikationsform zurückgegriffen wird.

---

<sup>24</sup> Zu den sich daraus ergebenden besonderen Chancen für Kirchliche Schulen s. die Beiträge in: Martin Schreiner (Hg.), *Religious literacy und evangelische Schulen.* Die Berliner Barbara-Schadeberg-Vorlesungen, Münster 2008.

<sup>25</sup> Materialiter ausgeführt in: Grethlein (s. Anm. 17), 512–568.

In *anderen Daseins- und Wertorientierungen* Bewanderten wird auffallen, dass die eben skizzierten Kommunikationsformen keineswegs nur auf den christlichen Bereich beschränkt sind. Auch andere Glaubensgemeinschaften erzählen von Gott; das Schweigen wird in anderen Traditionen zum Teil noch ausgiebiger gepflegt usw. Die verschiedenen Daseins- und Wertorientierungen bedienen sich der gleichen Kommunikationsformen. Bei näherem Hinsehen zeigen sich aber Besonderheiten, wenn auch nicht unbedingt in exklusivem Sinn. Im islamischen Glaubensbekenntnis steht z.B. nur der Hinweis auf den Propheten Muhammad, im Apostolikum wird dagegen kurz die Geschichte Jesu erzählt. Dem entspricht, dass sich in einer Moschee keine Bilder befinden – im Gegensatz zu den meisten christlichen Kirchen. Hier stößt man auf eine Differenz im Gottesverständnis, aber nicht in einem abstrakt lehrhaften, sondern einem konkreten kommunikativen Sinn. Das weist exemplarisch auf die Fruchtbarkeit eines kommunikationstheoretischen Ansatzes für einen Vergleich unterschiedlicher Daseins- und Wertorientierungen hin. Ihr Gemeinsames, aber auch ihre inhaltlichen Unterschiede kommen lebensnah in den Blick.

Ähnliches lässt sich ebenfalls für die Kommunikationsmodi des gemeinschaftlichen Feierns und des Helfens zum Leben zeigen. Sie beinhalten *Formen der Kommunikation mit Gott und der Kommunikation von Gott her*. Auf der elementaren Ebene begegnen christentumsgeschichtlich das Beten als die grundlegende Form der Kommunikation mit Gott und das Segnen als die fundamentale Form der Kommunikation von Gott her. Auf einer mittleren Ebene folgen das Singen als eine stark affektbezogene Form der Kommunikation mit Gott und das Heilen als ein Sich-Öffnen für Gottes Handeln am Leib des Menschen. Die beiden kirchlich elaborierten Kommunikationsweisen sind das Feiern des Abendmahls und das Taufen.

## 5.2

Die beiden ersten Kommunikationsformen im Modus „Kommunikation über Gott“, Erzählen und Miteinander-Sprechen, nehmen traditionell einen wichtigen Platz im schulischen Religionsunterricht ein. In der Perspektive der „Kommunikation des Evangeliums“ tritt dabei aber eine *inhaltliche Einseitigkeit* zu Tage.

Neuere religionsdidaktische Ansätze reklamieren hier wichtige Ergänzungen: Im performativen Konzept werden liturgische Formen gezeigt und mit den Schüler/innen erprobt – sowie selbstverständlich kritisch reflektiert. Vor allem in kirchlichen Schulen wurden sehr gute Erfahrungen mit dem didaktischen Ansatz des „Diakonischen Lernens“<sup>26</sup> gesammelt, der in den Bereich der Kommunikation von Gott her gehört. Dazu eröffnet das Schulleben mit seiner Feierkultur gute Möglichkeiten für die „Kommunikation mit Gott“. Ansonsten ist es eine noch vor uns liegende Aufgabe, diese Matrix von Kommunikationsformen elementarisierend<sup>27</sup>, und d. h. auch alters- und schular-

---

<sup>26</sup> S. Christoph Gramzow, *Diakonie in der Schule. Theoretische Einordnung und praktische Konsequenzen auf der Grundlage einer Evaluationsstudie (APrTh 42)*, Leipzig 2010.

<sup>27</sup> S. ausführlich Friedrich Schweitzer, *Kompetenzen, Inhalte und Elementarisierung im Religionsunterricht – oder: Von der Notwendigkeit einer Theorie der religiösen Bildung*, in: Feindt u. a. (s. Anm. 4), 73–85.

tenspezifisch zu deklinieren und so die Kompetenzen des Religionsunterrichts kommunikationstheoretisch zu bestimmen.

Entsprechend dem allgemeinen Bildungsauftrag von Schule ist noch einmal darauf hinzuweisen, dass die genannten Kommunikationsmodi und -formen über den Bereich des Christseins hinausreichen. Vor allem die elementaren Kommunikationsformen des Erzählens, Betens und Segnens sind weit verbreitet, nehmen sie doch grundsätzliche Äußerungsmöglichkeiten von Menschen auf. Das Weitergeben von Erfahrenem, das Bitten und das Sich-Gutes-Wünschen sind elementare Kommunikationsformen jeder Kultur. Deren unterrichtliche Behandlung fördert das Verstehen von Menschen mit anderer Daseins- und Wertorientierung und leistet einen friedenspädagogischen Beitrag.

## 6. Konsequenzen für die Rolle der Religionslehrer/innen

Ein solcher Unterricht mit dem Inhalt „Kommunikation des Evangeliums“ ist – wie die Analogien zu anderen Schulfächern zeigen – schulförmig. Die kommunikationstheoretische Einsicht in die Ergebnisoffenheit jeder Kommunikation im Bereich der Daseins- und Wertorientierung, das pädagogische Überwältigungsverbot und das theologische Verständnis von Freiheit treffen hier zusammen.

Gegenüber früheren Konzeptionen des Religionsunterrichts *entlastet* dieser Vorschlag zu seiner kommunikationstheoretischen Profilierung die Lehrer/innen und *fordert* sie zugleich neu heraus. Wenn der Inhalt des Religionsunterrichts sich auf Kommunikation bezieht, deren Ergebnis grundsätzlich offen ist, müssen Religionslehrer/innen nicht Zeugen oder Verkündiger sein. Beide Rollen bleiben hinter der Komplexität der Kommunikation des Evangeliums zurück. Sie setzen nämlich voraus, dass „Evangelium“ etwas ist, was vor und jenseits konkreter Kommunikationsprozesse zur Hand ist. Zugleich treten die Lehrer/innen aber mit ihren Schüler/innen in kommunikative Entdeckungsprozesse ein. Schon im Wirken Jesu kann studiert werden, dass „Evangelium“ sich nur dialogisch entwickelt. Die Religionslehrer/innen bringen in einen solchen Prozess – analog zu den Vokabeln, Idioms, der Grammatik und der Syntax im Fremdsprachunterricht – Kommunikationsformen und damit verbundene Inhalte zur Analyse, Konstruktion und Reflexion ein. Sie verdanken sich dem christlichen Grundimpuls durch das Wirken und Geschick Jesu und haben sich in der Christentumsgeschichte transformiert sowie ausdifferenziert. Entsprechend der spezifischen Kommunikationsform Unterricht wird dabei die distanzierte Betrachtung meist im Vordergrund stehen. Doch macht sie nur Sinn, wenn auch die Möglichkeit offen ist, konkret das Evangelium zu kommunizieren.

Von hieraus bezieht sich der Evangelische Religionsunterricht notwendig über den Unterricht hinaus auf das *Schulleben bzw. die Schulkultur*.<sup>28</sup> Denn traditionell ist dies der Raum, an dem die Lehrer/innen und Schüler/innen sowie teilweise deren Angehö-

---

<sup>28</sup> S. Bernd Schröder, Religion im Schulleben. Christliche Präsenz nicht allein im Religionsunterricht, Neukirchen 2006.

rige gemeinschaftlich feiern und sich gegenseitig helfen. So motiviert der Gegenstand „Kommunikation des Evangeliums“ die Religionslehrer/innen zu einem schulischen Engagement über den Unterricht hinaus, das nicht selten diesem wieder zugute kommt. Es ist eine interessante Erkenntnis bei der Auswertung von schulischen Diakonie-Praktika, dass die dabei gemachten Erfahrungen stimulierend auf den Religionsunterricht wirken. Auf einmal stellt sich den Schüler/innen die Frage nach dem Sinn des Lebens dringlicher und anders als vorher.<sup>29</sup>

---

<sup>29</sup> S. Gramzow (s. Anm. 26), 540.

<sup>1</sup> Pelzer, Jürgen/Trocholepczy, Bernd: Netzidentitäten. Gefangen in virtuellen Räumen?, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie. Der Evangelische Erzieher, 3/2010, 48–57, S. 50.