

Christian Grethlein

„Religiöse Kompetenzen“ oder „Befähigung zum Christsein“ als Bildungsziel des Religionsunterrichts?

Thesen zur Diskussion um das Bildungsziel des Evangelischen Religionsunterrichts

Die Umstellung der schulpädagogischen Diskussion auf „Kompetenzen“ stellt auch den Religionsunterricht und seine didaktische Begründung vor neue Herausforderungen.

Im Folgenden benenne ich für deren Bearbeitung einige zu beachtende Gesichtspunkte und Problembereiche und schlage eine Perspektive vor, von der her der schulische Religionsunterricht theologisch und pädagogisch gehaltvoll – im Rahmen der für die meisten Bundesländer bestehenden Rechtsordnung – bestimmt werden kann.

1. Problematische Ausgangssituation

1.1 Die Zeitdauer der pädagogisch verantworteten Beschäftigung mit der christlichen Religion – in der Regel über zehn Jahre zweimal eine Wochenstunde plus Konfirmandenunterricht – steht bei den meisten Heranwachsenden und Erwachsenen in deutlicher Spannung zum kognitiven Ertrag.

So begegne ich z. B. bei der Beratung von Theologie-Studierenden mit Berufsziel Religionslehrer/in am Gymnasium bzw. Pfarrer/in, also jungen Erwachsenen mit wahrscheinlich erhöhtem Interesse an christlicher Religion, häufig einer überraschenden Kenntnislosigkeit.

1.2 Bei Nachfrage zeigt sich mitunter, dass im Religionsunterricht (sowie der Konfirmandenarbeit) mannigfaltige Themen behandelt wurden – allerdings kam es offensichtlich nicht zur Ausbildung von Kompetenzen, auf die dann für die eigene Lebensbewältigung zurückgegriffen werden konnte.

In diese Richtung weisen Berichte von Pfarrer/innen über die Hilflosigkeit vieler – auch formal höher gebildeter – Erwachsener bei der Teilnahme an Kasualgottesdiensten. Offensichtlich hat sie ein – in den alten Bundesländern jedenfalls meist – viele Jahre umfassender schulischer Religionsunterricht nicht in die Lage versetzt, einen prekär empfundenen Übergang im Leben religionspraktisch angemessen zu begehen. Auch die Schwierigkeiten vieler junger Eltern, ihre Kinder, für die sie die Taufe begehren, christlich zu erziehen, gehört hierher.

1.3 Angesichts solcher offenkundiger kognitiver und pragmatischer Defizite verdient die Herausforderung, den schulischen Religionsunterricht kompetenztheoretisch zu erfassen, auch sachlich Beachtung. Sie zwingt, jenseits der üblichen Unterrichts-Routine grundsätzlich über das Bildungsziel Rechenschaft abzulegen.

Daran ändert auch die in der Diskussion¹ mehrfach angemerkte Tatsache nichts, dass der „Kompetenz“-Begriff zum einen durchaus schillernd verwendet wird und zum anderen in Spannung zu für deutsche Schule grundlegenden bildungstheoretischen Ansätzen steht. Zu Recht weist Bernhard Dressler darauf hin: „Der Erwerb von Kompetenzen in Bildungsprozessen ist unerlässlich, aber muss bezogen bleiben auf fachlich ausgewiesene Bildungsstandards und ihre Messbarkeit; sie bestimmen nicht die Ziele des Bildungsprozesses insgesamt.“²

2. Religionsdidaktische Defizite

2.1 Wichtige Gründe für die eben skizzierte Problemlage sind in allgemein gesellschaftlichen Veränderungen und kulturellen Transformationen zu vermuten, die zu einer Marginalisierung von Kirche(n) und explizit christlicher Praxis in Familien führten.³ Da an diesen umfassenden Prozessen jedoch – zumindest mittelfristig – religionsdidaktisch nichts zu verändern ist, erscheint es pragmatisch günstiger, nach Problemen bzw. Fehlentwicklungen innerhalb der Religionsdidaktik zu fragen.

Dabei muss klar sein, dass solche Formulierungen nicht nur in ihrer regionale, milieubezogene, konfessionelle, geschlechtsbezogene u. ä. Differenzen überspringenden Pauschalität sehr problematisch sind, sondern einer genaueren empirischen Überprüfung bedürfen. De facto wissen wir über christliche Praxis in Familien kaum etwas. So ist z.B. unbekannt, in welchem Maße Eltern bzw. Großeltern beim Zu-Bett-Bringen von Kindern beten – allein es fehlen Untersuchungen hierzu.⁴ Ich vermute, dass entsprechende Forschungen die – nicht zuletzt bei der Begründung einer performativen Religionsdidaktik verwendete – Annahme, „dass der schulische Religionsunterricht bei der großen Mehrheit der Schüler nicht mehr mit einem Vorlauf religiöser Erziehung und religiösen Kenntniserwerbs in Familie und Kirche rechnen kann“⁵, modifizieren wür-

¹ Eine informativen Überblick in religionsdidaktischem Interesse gibt B. Schröder, Religionsunterricht und Bildungsstandards – eine aktuelle Herausforderung, in: M. Wermke/G. Adam/M. Rothgangel (Hg.), Religion in der Sekundarstufe II. Ein Kompendium, Göttingen 2006, 80–93.

² B. Dressler, Unterscheidungen. Religion und Bildung (ThLZ.F 18/19), Leipzig 2006, 98.

³ Knapp fasst diesbezügliche Befunde aus den die letzten dreißig Jahren umfassenden EKD-Mitgliedschaftsumfragen zusammen: R. Schloz, Kontinuität und Krise – stabile Strukturen und gravierende Einschnitte nach 30 Jahren, in: W. Huber/J. Friedrich/P. Steinacker (Hg.), Kirche in der Vielfalt der Lebensbezüge. Die vierte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft, Gütersloh 2006, 51–88.

⁴ Eine wichtige konzeptionelle Vorstudie hierzu ist: M. Domsjen, Familie und Religion. Grundlagen einer religionspädagogischen Theorie der Familie (APrTh 26), Leipzig 2004.

⁵ Dressler, a. a. O., 161.

den. Darauf weisen jedenfalls die allerdings methodisch unzureichenden Ergebnisse der Shell-Jugendstudien zum Gebet hin.⁶

2.2 Die wesentlich durch Karl-Ernst Nipkow initiierte Formulierung eines Kern-Curriculums, wie es sich in der bisher einzigen Denkschrift der EKD zum Religionsunterricht findet⁷, erscheint u. a. darin problematisch, dass abstrakt die „Gottesfrage“ ins Zentrum gerückt wird. Die hier eingenommene distanzierte Grundhaltung setzt implizit eine selbstverständliche Vertrautheit der Schüler/innen mit der Praxis christlicher Religion voraus, die bereits seit längerem in den meisten Regionen Deutschlands nicht mehr gegeben ist.⁸

Damit soll keineswegs die für deutsche Schule konstitutive Bedeutung kritischer Reflexion – auch im Religionsunterricht – bestritten werden. Allerdings muss der Gegenstand solcher Thematisierung hinreichend präsent sein. Sonst kann es zu keinen nachhaltigen, über die konkreten Unterrichtsstunden hinausreichenden Lernprozessen kommen.

2.3 Jüngste Versuche, kompetenztheoretisch den Religionsunterricht zu begründen, scheitern daran, dass der Gegenstand, auf den hin die Kompetenzen erworben werden sollen, vage bleibt. So enthält ein diesbezüglicher Versuch einer Expertengruppe am Comenius-Institut für die Sekundarstufe I gravierende Unklarheiten bei der Bestimmung von „Religion“.

Die Autor/innen bedienen sich „eines allgemeinen Begriffs von Religion“, obgleich ihnen „vor Augen (steht), dass dieser Begriff keineswegs eindeutig und unproblematisch ist; sie (sc. die Kompetenzgruppe, Ch.G.) nutzt ihn hier im Bewusstsein seiner Unzulänglichkeit ...“ Noch deutlicher tritt die Problematik zu Tage, wenn dann der Bogen zum „Evangelischen“ geschlagen wird: „Ein evangelisch verantworteter Religionsunterricht muss in diese Begrifflichkeit Inhalte christlicher bzw. evangelischer Provenienz einbringen.“⁹ Noch ungenauer geht es kaum mehr! Dem entspricht die beliebige Anhäufung von 12 „grundlegenden Kompetenzen religiöser Bildung“¹⁰ – eigentlich müssten es nach den Vorüberlegungen der Expertengruppe 20¹¹ sein.

2.4 Auch sonst erscheint der Versuch, den Gegenstand des Religionsunterrichts mit „Religion“ zu bezeichnen, als defizitär – abgesehen von der Tatsache, dass „Religion“

⁶ Sie finden sich zusammengefasst und kritisch reflektiert bei S. Thonak, Religion in der Jugendforschung. Eine kritische Analyse der Shell Jugendstudien in religionspädagogischer Absicht (Junge Lebenswelt 2), Münster 2003, 182–185.

⁷ *Kirchenamt der EKD* (Hg.), Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift, Gütersloh 1994, 17–19.

⁸ Weitere kritische Anfragen finden sich bei Dressler, a. a. O., 193 Anm. 467.

⁹ D. Fischer/V. Elsenbast (Redaktion), Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I, Münster 2006, 21.

¹⁰ A. a. O., 19 f.

¹¹ A. a. O., 18.

im allgemeinen Sinn ein lebensweltlich nicht anzutreffendes Kunstprodukt ist.¹² Gegenüber den Angehörigen anderer Religionen bzw. Menschen, die in nichtorganisierter Weise „sich selbst, ihr Leben und ihre Lebenswirklichkeiten im Ausgriff auf eine letzte unbedingte und das eigene Dasein tragende Dimension der Wirklichkeit zu verstehen versuchen“¹³, wirkt er okkupatorisch. Hinsichtlich des Islam ist mittlerweile deutlich, dass es sich hier um eine von den christlichen Kirchen organisatorisch-strukturell und inhaltlich-hermeneutisch erheblich unterscheidende Form daseins- und wertorientierender Praxis handelt. Nicht zuletzt die Schwierigkeiten, einen sog. islamischen Religionsunterricht einzurichten¹⁴, haben hier ihren Grund.

Zum einen fehlt dem Islam nicht nur eine der Kirche vergleichbare Organisationsform, sondern auch ein Initiationsritual, das die Zugehörigkeit bestimmen lässt. Zum anderen markiert die Tatsache, dass im Christentum „Themen, Gegenstände und Vollzüge, nicht nur, wie in anderen Religionen, medial gestaltet und vermittelt sind, sondern dass sie in ihrem symbolischen Kernbereich selbst Medien sind“¹⁵, eine religionshermeneutisch und -didaktisch tief reichende Differenz. Sie wirkt sich u. a. darin aus, dass „Religion“ im christlichen Kontext als ein Lebensbereich neben anderen – wie Recht, Wirtschaft o.Ä. – gesehen werden kann, was anderswo unmöglich erscheint.

3. Lebensweltliche Herausforderungen

3.1 Die geringe Nachhaltigkeit des Religionsunterrichts sowie seine Ferne zu den konkreten Lebensbezügen erfordern eine grundlegend neue Orientierung hinsichtlich der Lebenswelt. Die seit Ende der sechziger Jahre des 20. Jahrhunderts auch weite religionsdidaktische Kreise erfassende, vornehmlich religionskritische Einstellung findet sich bei Heranwachsenden nur noch selten.

Von daher begegnet in den Schulen, zeitversetzt auch in den Seminaren der Hochschulen und in der Referendariatsausbildung nicht selten folgende spannungsreiche Situation: Ältere, religionskritisch geschulte und grundsätzlich gegenüber „kirchlichen“ Formen der Religionspraxis distanzierte Dozent/innen stehen Schüler/innen, Studierenden oder Referendar/innen gegenüber, die pragmatisch nach „spirituellen“¹⁶ Gestaltungsformen suchen und diese ausprobieren.

Dieser Eindruck hat empirischen Rückhalt. So ergab die große niedersächsische Religionslehrer/innen-Befragung: „Die Jüngeren bzw. Jüngsten (sc. der Religionslehrer/innen) unterstützen deutlich häufiger ‚Gefühle ausdrücken lernen‘ (...), ‚Umgang mit religiösen Zeichen einüben‘ (...) und ‚Feiern, Gestalten von Religion‘ (...): Die expres-

¹² Eine knappe Skizze der Entwicklung eines religionswissenschaftlichen Begriffs von „Religion“ sowie seiner Aporien findet sich bei G. Kehrer, Religion, Definitionen der, in: HrwG Bd. IV (1998), 418–425.

¹³ J. Lauster, Religion als Lebensdeutung. Theologische Hermeneutik heute, Darmstadt 2005, 146.

¹⁴ Die diesbezüglichen rechtlichen Probleme hat zusammengestellt: M. Heckel, Religionsunterricht für Muslime?, in: ders., Gesammelte Schriften Bd. V (IusEcc 73), Tübingen 2004, 579–622.

¹⁵ I. Dalferth, Evangelische Religion als Interpretationspraxis. Eine systematische Orientierung (ThLZ.F 11/12), Leipzig 2004, 73 (ohne Kursivsetzung im Original).

¹⁶ Vgl. Chr. Grethlein, Spirituelle Bildung – Gebet – Meditation, in: NHRPG (2002), 252–255.

sive Seite des Religiösen/der Religion gelangt bei den Jüngsten also deutlich häufiger zur Darstellung.“¹⁷

3.2 Das Bewusstsein einer unsicheren Zukunft – etwa hinsichtlich des Arbeitsplatzes – führt offenkundig die meisten Heranwachsenden zu einer „pragmatischen“ Grundhaltung.¹⁸ Verbunden mit zurückgehender bzw. fehlender Traditionsleitung äußert sich dies bei Fragen der Daseins- und Wertorientierung in einem „funktionalen Rückgriff auf Religion“.¹⁹

Allerdings ist diese lebenspraktische Funktionalität von nicht selten im Bereich kompetenzdidaktischer Überlegungen anzutreffenden funktionalen Zugriffen auf die Organisation von Lernprozessen zu unterscheiden. Vielmehr äußert sich – bildungstheoretisch gesehen – in der Orientierung am Nutzen die Selbstbestimmung der Heranwachsenden.

3.3 Dabei ist teilweise ein Auseinandertreten von kognitiver Aussage und tatsächlicher Praxis zu beobachten. So begegnen in Umfragen Jugendliche, die zwar den Glauben an Gott verneinen, gleichwohl angeben, gelegentlich zu beten.²⁰

Auch bei den Lehrkräften für Religion sind interessante Spannungen zwischen grundlegender Einstellung und tatsächlicher Unterrichtspraxis zu beobachten. Bei der repräsentativen Befragung westfälischer Religionslehrer/innen an Grundschulen ergab sich die größte Diskrepanz hinsichtlich der Befürwortung von Beten im Unterrichts (54,1 %) und tatsächlicher Praxis (20,6 %).²¹

4. Schulische Veränderungen

4.1 Kinder bewegen sich heute häufig in recht unterschiedlichen Kontexten (Stichwort: Verinselung der Kindheit). Auch hinsichtlich der Daseins- und Wertorientierung und deren Formen symbolischer Kommunikation begegnen Heranwachsende unterschiedlichen Einflüssen, in den Herkunftsfamilien, der Nachbarschaft, in Kindergarten und Schule, in der Peergroup, in Kirchen u.Ä., in den Medien.

In der Perspektive ökosozialer Sozialisationsforschung, wie sie programmatisch Uri Bronfenbrenner entwickelte, kann eine unterschiedliche Gewichtung dieser jeweiligen

¹⁷ A. Feige/W. Lukatis u. a., ‚Religion im Religionsunterricht‘ in demoskopisch auflösender Analyse: Zielvorstellungen für ‚gelehrte Religion‘ im biografischen, weltanschaulichen, unterrichtspraktischen und schulorganisatorischen Kontext, in: A. Feige/B. Dressler/W. Lukatis/A. Schöll, ‚Religion‘ bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen, Münster 2000, 205–442, 231.

¹⁸ So zuletzt wieder in der 15. Shell Jugendstudie „Jugend 2006“ (z.B. 15).

¹⁹ H.-G. Ziebertz/B. Kalbheim/U. Riegel, Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung (RPG 3), Gütersloh 2003, 259.

²⁰ S. z.B. die Tabelle mit den diesbezüglichen Angaben in: Shell Deutschland Holding (Hg.), Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck, Frankfurt 2006, 223.

²¹ Chr. Lück, Beruf Religionslehrer. Selbstverständnis – Kirchenbindung – Zielorientierung (APrTh 25), Leipzig 2003, 366 f.

Lernorte vermutet werden.²² Doch gestaltet diese sich in jedem konkreten Fall anders, nicht zuletzt wegen der kokonstruktiven Tätigkeit des Subjekts.

4.2 Für Kindheit und Jugendalter gewinnt die Schule seit Jahrzehnten zunehmend an Bedeutung.²³ Der Schulbesuch verlängert sich sowohl hinsichtlich der Tages- als auch der Lebenszeit. So kann zu Recht von einer Schulkindheit und -jugend gesprochen werden. Dementsprechend wächst auch das Gewicht des Einflusses von Schule.

Diese Betonung der Bedeutung von Schule muss aber dahin gehend modifiziert werden, dass das – von den Eltern übernommene – Lehrmonopol durch die modernen Massenmedien Konkurrenz erhält. Vor allem der mittlerweile weit verbreitete Zugang zum Internet ermöglicht den Heranwachsenden – neben Anderem –, selbstständig Informationen zu gewinnen und so durchaus in Einzelgebieten ihren Lehrer/innen (und Eltern) voraus zu sein. Durch medienpädagogische Bemühungen versucht in letzter Zeit wiederum die Schule, diese Impulse in die von ihr initiierten Lernprozesse zu integrieren – mit welchem Erfolg, wird sich erst noch zeigen.

4.3 Das lange Zeit eher wenig gepflegte „Schulleben“ bekommt im Zuge der Autonomisierung der Einzelschulen, der Verlängerung des Schultags und der anstehenden Integrationsaufgaben neue Bedeutung und tritt neben den Unterricht als wichtiges religionspädagogisches Thema²⁴ (Stichwort: Ganztagschule²⁵). Dadurch gewinnt die Frage nach Ritualen in der Schule und damit nach den hier zu verwendenden Symbolen neue Bedeutung.²⁶ Die religionspädagogische Relevanz dieser Entwicklung wird an der zunehmenden Bedeutung der Schulgottesdienste deutlich, vor allem, aber nicht nur am Anfang und Ende der Schulzeit.²⁷

Hier begegnet zunehmend das Problem der unterschiedlichen Religionszugehörigkeit von Schüler/innen und deren Eltern. Zwar werden gegenwärtig wohl in den meisten deutschen Schulen etwa muslimische Schüler/innen im Sinn liturgischer Gastfreundschaft integriert, doch finden sich auch Versuche multi- und – gegenwärtig noch vom Rat der EKD abgelehnt – interreligiöser Feiern.²⁸ Diese Entwicklung ist mit einem

²² Konkret für den Religionsunterricht ist dieser Ansatz anschaulich umgesetzt bei D. Zink, Religionsunterricht im ökosozialen Kontext Jugendlicher, in: KatBl 117 (1992), 160–165.

²³ Die diesen Prozess begleitenden verschiedenen Bemühungen um Schulreform sind zusammengestellt in: Chr. Grethlein, Fachdidaktik Religion, Göttingen 2005, 99–110.

²⁴ S. die gegenwärtige schulische und schulpädagogische Situation darstellend und religionsdidaktisch überzeugend auswertend B. Schröder, Warum ‚Religion im Schulleben‘?, in: ders. (Hg.), Religion im Schulleben. Christliche Präsenz nicht allein im Religionsunterricht, Neukirchen-Vluyn 2006, 11–23.

²⁵ Wichtige Informationen und Gesichtspunkte hierzu enthält das Themenheft „Schulentwicklung – Ganztagschule im Kontext“ (ZPT 57/2, 2005).

²⁶ Chr. Grethlein, Rituale im Schulleben – religionspädagogische Überlegungen zu Chancen und Grenzen, in: M. Wermke (Hg.), Rituale und Inszenierungen in Schule und Unterricht (Grundlegungen 2), Münster 1997, 48–59.

²⁷ S. dazu das Themenheft „Einschulung als neue Kasualie“ (Arbeitsstelle Gottesdienst 20, 2006/1).

²⁸ Zur hier verwendeten Terminologie und den genauen Problemlagen s. praxisnah orientierend *Liturgische Konferenz* (Hg.), Mit Anderen Feiern – gemeinsam Gottes Nähe suchen. Eine Orientierungshilfe der Liturgischen Konferenz für christliche Gemeinden zur Gestaltung von religiösen Feiern mit Menschen, die keiner christlichen Kirche angehören, Gütersloh 2006, v. a. 18–21 sowie 29.

allgemeinen Religionsbegriff nicht zu erfassen, sondern nur mit Begriffen der tatsächlichen rituellen Praxis in der Lebenswelt.

5. Kirchliche Veränderungen

5.1 Die – in der religionsdidaktischen Diskussion der letzten Jahrzehnte nur wenig beachtete – rechtliche Konstitution des schulischen Religionsunterrichts²⁹ nennt die Kirche als für die inhaltliche Bestimmung grundlegende Bezugsgröße (GG Art. 7,3). Die allgemeine Begründung von GG Art. 4 her ergibt die wichtige religionsdidaktische Perspektive, dass hier nicht nur eine den staatlichen Zugriff abgrenzende Bestimmung, sondern zugleich positiv ein auf öffentliche Praxis bezogenes Grundrecht zur Anwendung kommt: „Die ungestörte Religionsausübung wird gewährleistet.“³⁰

Die immer wieder auch bei Religionslehrer/innen-Tagungen begegnende Vermutung, der Religionsunterricht an der Schule müsse „neutral“ sein, bzw. die Warnung vor seiner „Verkirchlichung“ meist durch ältere Vertreter/innen der religionspädagogischen Zunft verfehlen also den Grundcharakter dieses Unterrichts. Der Verwaltungsrechtler Janbernd Oebekke formuliert die entsprechende *opinio communis* pointiert: „Religionsunterricht erteilt, wer nicht nur sagt, was geglaubt wird, sondern was geglaubt werden soll.“³¹

5.2 Von daher kommt den Veränderungen in Kirche religionsdidaktische Relevanz zu. Denn es geht im Bezug zur Kirche nicht nur allgemein um eine „Lehre“. Vielmehr sind – wie Confessio Augustana Art. 7 zeigt – praktische Vollzüge konstitutiv für Kirche: Versammlung („congregatio“), Predigt („evangelium docetur“) und Feier der Sakramente („ministrantur sacramenta“).

Systematisch gesehen sind die im Folgenden skizzierten Veränderungen sogar – in Konsequenz des Schleiermacherschen theologischen Neuansatzes – als Folge der für christlichen Glauben (im evangelischen Verständnis) grundlegenden Verknüpfung von Glauben und Bildung zu verstehen.³² Umgekehrt stellt der so formierte Glaube in seiner trinitätstheologischen Ausgestaltung grundlegende Fragen an Bildung(sprozesse).³³

5.3 Durch die EKD-Mitgliedschaftsumfragen wird seit dreißig Jahren die empirische Situation der Evangelischen Kirche in Deutschland differenziert erhellt. Dabei ergeben

²⁹ Einen materialreichen Überblick über die rechtliche Beurteilung einzelner Vorschläge zur Organisationsform des Religionsunterrichts gibt M. Heckel, Religionsunterricht auf dem Prüfstand: Konfessionell – unkonfessionell – interreligiös – interkonfessionell – konfessionell-kooperativ? Der rechtliche Rahmen des Religionsunterrichts im säkularen Verfassungsstaat, in: ZThK 102 (2005), 246–292.

³⁰ Dieses einleuchtende Argument trägt Dressler, a. a. O., 180 vor.

³¹ J. Oebekke, Reichweite und Voraussetzungen der grundgesetzlichen Garantie des Religionsunterrichts, in: Deutsches Verwaltungsblatt 111 (1996), 336–344, 341.

³² Dressler, a. a. O., 123.

³³ S. Chr. Schwöbel, Glaube im Bildungsprozess, in: ZPT 50 (1998), 169–187, 183 f.

sich grundlegende Veränderungen, die – wie ein Blick in die jüngste Programmschrift des Rates der EKD „Kirche der Freiheit“ zeigt³⁴ – mittlerweile auch kirchenleitende Perspektive bestimmen und insofern nicht nur empirische Deskription, sondern auch normative Ausrichtung enthalten. Dabei treten liturgische Vollzüge ins Zentrum, die aber nicht mehr exklusiv auf den sog. Gemeindegottesdienst am Sonntagmorgen fixiert werden.

Vor allem zwei Entwicklungen sind hier zu nennen: Die Partizipation der großen Mehrheit der evangelischen Kirchenmitglieder (und darüber hinaus auch einer wachsenden Zahl von Nichtkirchenmitgliedern) bezieht sich auf den rituellen Vollzug von Übergängen im Leben in Form der sog. Kasualien (bzw. Amtshandlungen). Dem entspricht – durch vielfältige Veränderungen in den Lebensvollzügen bedingt (Stichwort: Mobilität) – die zurückgehende Bedeutung der Parochien zu Gunsten anderer kirchlicher Orte, deren Profil liturgisch zu bestimmen ist.³⁵

5.4 Aufgrund dieser lebensweltlichen Veränderungen Rechnung tragenden Profilierung kirchlicher Praxis wird die von Heranwachsenden, aber auch von Religionspädagog/innen (traditionell) empfundene Abständigkeit von Kirche zumindest reduziert. Durch das nachdrückliche Aufgreifen des Kasualien-Themas – der Anstoß einer Diskussion in Hinblick auf deren Qualität wird vom Rat der EKD als erstes Thema der weiteren Arbeit genannt³⁶ – wird ein religionsdidaktisch attraktiver, da den Zusammenhang von Lebenswelt und Evangelium fokussierender Ansatz von Kirchenleitung präsentiert.

Allerdings ist diese Neuorientierung weder in den Lehrplänen noch in den Schulbüchern des Evangelischen Religionsunterrichts angekommen. Die allgemeine und eher sozialwissenschaftlich bzw. psychologische Orientierung bei der Bearbeitung von „Themen“ bzw. „Problemen“ herrscht noch vor. Dass jedoch der christliche Umgang z.B. mit „Liebe“ oder „Tod“ sich brennpunktartig und durch die symbolische Kommunikation der Rituale vielfältig an unterschiedliche Lebenslagen anschlussfähig an Ritualen wie der Trauung bzw. Bestattung studieren lässt, ist wenig präsent. Durch eine solche Konzentration auf kasuelle Handlungen wird jedoch didaktisch eine religionspraktische Perspektive gewonnen, in die sozialwissenschaftliche und psychologische Einsichten integriert sind bzw. werden können.

³⁴ *Kirchenamt der EKD, Kirche der Freiheit. Perspektiven für die Evangelische Kirche im 21. Jahrhundert. Ein Impulspapier des Rates der EKD, o. O. o. J. (2006), v. a. die drei ersten sog. Leuchtfeuer (49–61).*

³⁵ Dieses vom Rat der EKD aufgegriffene Konzept hat entwickelt: *U. Pohl-Patalong, Ortsgemeinde und übergemeindliche Arbeit im Konflikt. Eine Analyse der Argumentationen und ein alternatives Modell, Göttingen 2003.*

³⁶ *Kirchenamt der EKD, a. a. O., 102 f.*

6. Befähigung zum Christsein als Bildungsziel des RU

6.1 *Auf diesem Hintergrund schlage ich als Bildungsziel des (Evangelischen) Religionsunterrichts „Befähigung zum Christsein“ vor.³⁷ Es erscheint mir besser als das sonst vielfältig verwendete „Religion“ den lebensweltlichen Gegebenheiten, den pädagogischen Notwendigkeiten, den theologischen Einsichten und den verfassungsrechtlichen Rahmenbedingungen zu entsprechen.*

Zwar steckt im Begriff „Bildungsziel“ ein Problem, insofern meist beim Begriff Bildung die Selbsttätigkeit des Subjekts und bei „Ziel“ die intentionale Ausrichtung von Erziehung konnotiert wird. Doch ist für Schüler/innen diese Spannung sachlich unaufgebaubar, denn: „Dem Paradox, zur Freiheit befähigen zu wollen und doch die Freiheit der Edukanden immer schon voraussetzen zu müssen, entkommt das pädagogische Handeln nie.“³⁸

6.2 *„Christsein“ trägt der Tatsache Rechnung, dass in Deutschland nicht mehr allgemein „Religion“ und Christentum miteinander gleich gesetzt werden können. Unübersehbar wird dies angesichts der Millionen von Muslimen – wie auch immer deren persönliche Einstellung und Lebenspraxis im Einzelnen gestaltet sind. Dazu treten zahlreiche umgangssprachlich als „religiös“ (oder „spirituell“) bezeichnete Praktiken, die nichtchristlichen Ursprungs sind und meist in erheblicher Spannung bzw. Widerspruch zu Einsichten und Praxis christlichen Glaubens stehen. Der Vorschlag, bei der Angabe des Bildungsziels von „Religion“ auf „Christsein“ umzustellen, ist also Ausdruck des empirical turn der Religionspädagogik, insofern dieser nicht nur im Methodischen stecken bleibt.³⁹*

Es sei jedoch nicht verschwiegen, dass auch der von mir präferierte Begriff „Christsein“ dadurch problematisch ist, dass jedenfalls mitgliedschaftsrechtlich nur evangelische, katholische usw. Christen begegnen. Er legt sich aber trotzdem aus empirischen und normativen Gründen nahe. Empirisch ist – besonders bei jungen Menschen – die Prägekraft konfessioneller Milieus in den meisten Regionen Deutschlands gering. Auch in der Praxis des Religionsunterrichts macht sich – rechtlich höchst bedenklich, nicht zuletzt aber schulorganisatorisch manchmal kaum zu vermeiden – eine „ökumenische“

³⁷ Ein erster Vorstoß in diese Richtung: *Chr. Grethlein*, Religionspädagogik ohne Inhalt? Oder: Was muss ein Mensch lernen, um als Christ leben zu können?, in: ZThK 100 (2003), 118–145; breiter ausgeführt in: *ders.*, Fachdidaktik Religion, Göttingen 2005.

³⁸ *Dressler*, a. a. O., 118.

³⁹ Genau hier scheint mir die argumentative Lücke in dem brillanten Artikel von *Chr. Albrecht*, Religion als Thema der Praktischen Theologie“, in: ⁴RGG Bd. 7 (2004), 295–298, zu liegen, der zwar historisch belesen und systematisch versiert die für praktisch-theologische Arbeit konstitutive Differenz zwischen Lehre und gelebter Praxis im Religionsbegriff formuliert, aber die empirisch nicht mehr zu übersehende neue Situation vor allem durch die Millionen Muslime ausblendet. Diese von Albrecht zu Recht herausgearbeitete, den Horizont erweiternde Funktion des Religionsbegriffs könnte m. E. durch den der gegenwärtigen Situation angemesseneren Begriff des Christentums wahrgenommen werden.

Erteilung des Religionsunterrichts breit.⁴⁰ Theologisch ist darauf hinzuweisen, dass die konfessionelle Spaltung, besonders insofern sie Getaufte an der gemeinsamen Feier des Abendmahls hindert, einen nicht zu überbietenden Widerspruch gegen den in Jesus Christus offenbaren Willen Gottes darstellt und insofern schleunigst überwunden werden muss.

6.3 Pädagogisch erscheint ein allgemeiner Begriff „Religion“ dann sinnvoll, wenn – wie etwa im LER-Unterricht in Brandenburg – eine religionskritische bzw. -relativierende Ausrichtung vorherrscht. „Religion“ als ein lebensweltlich so allgemein nicht auffindbarer Begriff eignet sich gut für die Konstruktion eines distanziert zu analysierenden Gegenstandes.

Umgekehrt ist er wenig geeignet, wenn eine konkrete Praxis in den Blick kommt und die Schüler/innen zu einer konstruktiv-kritischen Auseinandersetzung geführt werden sollen. Denn ein genaueres und dann auch begrifflich differenziertes Arbeiten zeigt sehr schnell erhebliche Differenzen der Daseins- und Wertorientierungen, die umgangssprachlich mit „Religion“ bezeichnet werden, sich aber im Selbstverständnis tief greifend unterscheiden.

Die vorangestellte Zielrichtung auf „Befähigung“ – an Kompetenzdidaktik unmittelbar anschlussfähig – verhindert eine bildungstheoretisch problematische Unmittelbarkeit.

Nicht zuletzt die – etwa von Schleiermacher geforderte – Sonderung der „Religion“ als „eine eigne Provinz im Gemüte“⁴¹ ist typisch christlich. Die meisten Muslime dürfen sie für den Islam nicht nachvollziehen. Dass es sich dabei um eine für die Konstruktion moderner westlicher Gesellschaften grundlegende Unterscheidung handelt, die keineswegs Allgemeingut ist, wird gegenwärtig politisch im Nahen Osten vielfach anschaulich.

6.4 Theologisch wichtig ist – abgesehen von der in dieser Perspektive wegen der Freiheit des Glaubens (Gal 5,1) unerlässlichen Betonung der „Befähigung“ –, dass dieser Begriff eine Lebensform beschreibt, für die zwar Kompetenzen formuliert werden können, die aber in solchem Output nicht aufgeht. Vielmehr gehört zum Christsein auch ein didaktischem Agieren entnommener Bereich, in dem – theologisch formuliert – allein Gott handeln kann. Allerdings ist ein solcher Überschuss strukturell keine Besonderheit des Religionsunterrichts, sondern begegnet auch in anderen Fächern. Hierin liegt ja auch ein wesentlicher Grund für die Erstellung von Fach-Didaktiken, ansonsten wäre eine allgemeine Didaktik ausreichend.

Schulpädagogisch bedeutungsvoll ist, dass der Begriff „Christsein“ eine Beziehung des

⁴⁰ Genaue Zahlen für die weite Verbreitung solchen „ökumenischen“ Religionsunterrichts an westfälischen Grundschulen finden sich bei Lück, a. a. O., 41–55 (wobei sich im Weiteren, 55–60, die durchaus beachtlichen, vor allem pädagogischen Gründe der Lehrer/innen hierfür finden).

⁴¹ Am Ende der Ersten Rede von F. Schleiermacher, Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern (1799).

Menschen zu Jesus Christus bezeichnet, die in sich bildendes Potenzial enthält. Denn Christsein ist – jedenfalls nach evangelischem Verständnis – vom Einzelnen selbst verantwortlich zu gestalten. Dabei ist aufgrund der eschatologischen Differenz zwischen Christus und den Christen eine kritische und reflexive Perspektive angelegt, die ein bloßes „Einüben“ o.Ä. verbietet. Vielmehr sind – je nach Altersstufe und Schulform unterschiedlich – aus dem genannten theologischen Grund reflexive Distanznahmen zu den einzelnen Gegenständen und Themen des Unterrichts unerlässlich.

7. Vom Bildungsziel „Befähigung zum Christsein“ zu „christlichen Kernkompetenzen“

7.1 Wenn Einvernehmen über das Bildungsziel besteht, steht die für die Profilierung eines Fachs unerlässliche Aufgabe der Formulierung von Kernkompetenzen an. Gegenüber einem allgemein auf „Religion“ ausgerichteten Fachverständnis, das – wie in 2.3 gezeigt – eher zu beliebigen Formulierungen führt, verkleinert das präzisere „Christsein“ diesen Übergang. Eindeutig können zwar auch hier keine Kernkompetenzen abgeleitet werden. Dies liegt aber sachlich im Überschuss des Bildungsbegriffs gegenüber dem der Kompetenz begründet.

Auf jeden Fall wird festzuhalten sein, auch wenn Dissens gegenüber der „Befähigung zum Christsein“ als Bildungsziel des Evangelischen Religionsunterrichts bestehen sollte, dass die in den bisherigen Thesen aufgerufenen Perspektiven bei einer eventuellen anderweitigen Bestimmung beachtet und dabei die Überlegenheit eines eventuellen neuen Vorschlags gegenüber meinem hier vorgetragenen gezeigt werden muss.

7.2 Bei der Formulierung der Kernkompetenzen gilt es wiederum die genannten Gesichtspunkte zu berücksichtigen: Bezug auf die gegenwärtige Situation, die lebensweltlichen Herausforderungen, die schulischen und kirchlichen Veränderungen. Dazu erfordert ein Vorschlag, will er praxisrelevant werden, ein Doppeltes: Er muss so übersichtlich sein, dass er für die Lehrenden leicht behältlich ist und so auch in konkreten Unterrichtssituationen orientiert. Schließlich ist zu zeigen, inwieweit die Vorschläge mit dem gegenwärtig bestehenden Unterricht kompatibel sind, weil ein völliger Neuanfang nicht praktikabel sein dürfte.

Der Entwurf der Expertengruppe des Comenius-Instituts ist zweifellos mit dem heute schon erteilten Unterricht verknüpfbar. Hinsichtlich der praktischen Orientierungsleistung beschließen die Verfasser offensichtlich selbst Zweifel. Anstelle der aus den Vorüberlegungen sich ergebenden 20 Teilkompetenzen – die Korrelation von fünf „Gegenstandsbereichen“ und vier „Dimensionen der Erschließung von Religion“ – reduzierten sie auf zwölf. Doch dürften auch diese sich den Lehrer/innen nicht einprägen und deshalb eher theoretisch befriedigend als handlungsorientierend wirken.

7.3 Ich habe als solche im Bildungsziel „Befähigung zum Christsein“ begründete Kernkompetenzen das Beten und das Gesegnet-Werden bzw. Segnen vorgeschlagen. Diskus-

sionen ergaben, dass diese schnell als Methoden des Unterrichts aufgefasst werden und dann der Eindruck eines Revivals früherer Katechetik entsteht. Demgegenüber ist zu betonen, dass es sich hier als Kompetenzen um „die je individuellen Vermögen des Weltzugangs (handelt), die in den im Fächerkanon des Bildungssystems angelegten unterschiedlichen Rationalitätsformen erschlossen werden; sie sind Potenzialitäten, deren Aktualisierung in stärkerem Maße neben fachlichem Wissen und Reflexionsvermögen von subjektiven Motivationen ... abhängen“.⁴²

Zwei weitere Vorschläge zu solchen Kernkompetenzen habe ich bisher erhalten. Jan Hermelink und Michael Domsgen schlugen vor, das Singen hinzuzufügen. Ausgehend von dem weiten Gebets-Verständnis Martin Luthers – „Und wird durch Gebet auch verstanden nicht allein das mündliche Gebet, sondern alles, was die Seele schafft in Gottes Wort: zu hören, zu reden, zu dichten, zu betrachten.“ (WA 10/I 1,435,8–10) – kann diese Ausdrucksform gut ins „Beten“ integriert werden. Insofern müssen die beiden Kernkompetenzen nicht erweitert werden. Allerdings kann das Singen in manchen Altersstufen und ästhetisch sensiblen Klassen in der Tat eine besonders wichtige Methode zur Erlangung dieser Kompetenz sein, gerade auch in affektiver Hinsicht.

Gabriele Obst regte – aus reformierter Perspektive – die Ergänzung durch „Lesen der Bibel“ an. Auch dies scheint mir eher ein Hinweis auf die methodische Erarbeitung der Kompetenzen zu sein. Denn sowohl das christliche Gebet, etwa bei der Anamnese, als auch der christliche Segen beziehen sich auf biblische Texte. Allerdings haben diese keinen historischen Selbstzweck, sondern dienen dem Aufbau dieser beiden Kernkompetenzen. Ein solcher an christlicher Praxis orientierter bibeldidaktischer Ansatz hat auch den Vorteil, dass die biblischen Texte nicht nur als „Geschichten“ gehört – und dann oft genug abgelegt – werden.

7.4 Lebensweltlich sind die hervorragende Bedeutung von Gebet und Gesegnet-Werden bzw. Segnen unübersehbar. Interviews mit Jugendlichen zeigen deren Sehnsucht nach einem transzendenten Ansprechpartner⁴³; die wohl gegenwärtig allgemeine „Segensbedürftigkeit“⁴⁴ tritt z. B. in Einschulungsgottesdiensten – auch bei nichtkirchlich sozialisierten Kindern – immer wieder eindrücklich zu Tage.⁴⁵

In pädagogischer Perspektive ist wichtig, dass Gebet und Segen zwei offensichtlich für Menschen grundlegende und elementare Kommunikationsformen sind, die einen Schlüssel zum Verständnis von Transzendenz im lebenspraktischen Sinn darstellen. So dürfte ein sog. interreligiöser Dialog kaum möglich sein, wenn diese beiden Kommunikationsformen nicht nur kognitiv, sondern als reale Lebensmöglichkeiten bekannt sind.

⁴² Dressler, a. a. O., 99 in Aufnahme von Terminologie des „Klieme-Gutachtens“.

⁴³ S. z. B. U. Arnold/H. Hanisch/G. Orth (Hg.), Was Kinder glauben. 24 Gespräche über Gott und die Welt, Stuttgart 1997, und die entsprechenden u. a. auch die Gebetspraxis interpretierenden Kommentare hierzu in G. Orth/H. Hanisch, Was Kinder glauben Teil 2. Glauben entdecken – Religion lernen, Stuttgart 1998.

⁴⁴ M. Frettlöh, Theologie des Segens. Biblische und dogmatische Wahrnehmungen, Gütersloh 1998, 13.

⁴⁵ S. z. B. eindrücklich aus Ostdeutschland M. Domsgen, „Mama, Herr D. hat mich gesegnet“. Einschulungsgottesdienste in Ostdeutschland, in: Arbeitsstelle Gottesdienst 20 (2006/1), 27–35.

Auch ist von Bedeutung, dass die Mehrzahl der Deutschen an Übergängen im Leben sog. Kasualien begehrt, also Segenshandlungen, in denen Gebete eine wichtige Rolle spielen. Zu solcher Partizipation sind Menschen im Sinn der Lebensförderung vorzubereiten. Dies gilt umso mehr, als die Pluralisierung der Lebensverhältnisse zunehmend die „liturgische Arbeit mit den Beteiligten“⁴⁶ erfordert.

Theologisch spiegeln sich im Gebet und Segen die für die liturgische Feier grundlegenden Bewegungen des Katabatischen und Anabatischen wider. Von daher verwundert es nicht, dass z.B. Dietrich Ritschl – in Aufnahme von Luthers dialogischem Gottesdienstverständnis – in Gebet und Segen das „Kriterium“ eines Gottesdienstes findet, welcher wiederum „der Raum der primären Verifikation all der Aussagen (ist), die letztlich der Gegenstand der Theologie sind“.⁴⁷

Auch in lernorttheoretischer Perspektive kann der Vorschlag begründet werden, ohne dass es allerdings wegen der unterschiedlichen Situationen zu trennscharfen Unterscheidungen kommen kann. Die ekklesiologisch grundlegenden Rituale, Taufe und Abendmahl, gehören in den Raum der Gemeinde; eine den Lernort Gemeinde profilierende Didaktik wird sich auf deren Einführung und die Feier – etwa in der Konfirmandenarbeit – konzentrieren. Dabei kann dann gut auf einen schulischen Religionsunterricht aufgebaut werden, der auf die Befähigung zum Beten und zum Gesegnet-Werden zielt.

7.5 Es bleibt die Frage nach der Kompatibilität dieses Vorschlags mit dem bisherigen Religionsunterricht. Wenn Beten und Gesegnet-Werden bzw. Segnen als Kernkompetenzen verstanden werden, ist es die Aufgabe, diese durch konkrete Unterrichtsreihen anzubahnen. Für die Grundschule liegt inzwischen ein entsprechendes fachdidaktisches Kompendium⁴⁸ vor und wird gegenwärtig eine Modell-Reihe erarbeitet, die dieses versucht.⁴⁹ Für den mit den theologischen Implikationen von Gebet und Segen Vertrauten nicht überraschend, fügen sich die traditionellen Inhalte des Religionsunterrichts gut ein. Die einzige Differenz zu dem bisherigen, häufig eher additiv einzelne Modelle aneinanderreihenden Unterricht ist, dass nun eine klare Ausrichtung besteht, die den Lehrenden das spontane Reagieren auf besondere Unterrichtssituationen erlaubt und den Schüler/innen eine klare praktische Perspektive eröffnet, die über den Unterricht hinausweist.

⁴⁶ So in Hinblick auf die Trauung überzeugend K. Fechtner, Kirche von Fall zu Fall. Kasualpraxis in der Gegenwart – eine Orientierung, Gütersloh 2003, 142.

⁴⁷ D. Ritschl, Zur Logik der Theologie. Kurze Darstellung der Zusammenhänge theologischer Grundgedanken, München ²1988, 130.

⁴⁸ Chr. Grethlein/Chr. Lück, Religion in der Grundschule. Ein Kompendium, Göttingen 2006.

⁴⁹ Bisher liegen in der auf zehn Hefte konzipierten Reihe „Religionsunterricht primar“ vor: M. Pusch, Was für ein Wunder! Jesus heilt mit Worten und Taten; dies., Gott sei Dank! Das Wunder der Schöpfung und der Mensch vor Gott; B. Peters, Geh mit Gott! Auf dem Weg wie Sara und Abraham; Chr. Hubka, Gott ist mein Hirte! Angst und Geborgenheit, jeweils Göttingen 2006.