

Kinder und Jugendliche zur intertextuellen Lektüre befähigen. Werkbericht einer Lehr-Lern-Forschungsstudie zum unterrichtlichen Erwerb religiöser Orientierungsfähigkeit

1 Wozu sollen Kinder und Jugendliche angesichts zunehmender religiöser Pluralität im Religionsunterricht befähigt werden?

Die religiöse Gegenwartssituation ist gekennzeichnet durch die Abnahme religiöser Grundkenntnisse und Grunderfahrungen aufgrund fortschreitender religiöser Desozialisationsprozesse und zugleich durch wachsende religiöse Pluralität und steigende Komplexität religiöser Fragen und globaler religiöser Konflikte. Wer religiöse Lernprozesse im Religionsunterricht gestalten will, muss also zweierlei im Blick haben: sowohl die veränderten religiösen Lernvoraussetzungen heutiger Schülerinnen und Schüler als auch die zunehmende, verwirrende Vielfalt an religiösen Ausdrucksformen und Religionen innerhalb der Gesellschaft. Ein Grundkonflikt bildet sich in allen Lebensbereichen: Einerseits wächst das Bedürfnis nach Orientierung, Sicherheit und Zugehörigkeit, andererseits besteht auch eine gesellschaftlich gestattete Beliebigkeit und Unverbindlichkeit gegenüber weltanschaulichen und religiösen Optionen.

Auf diesem gesellschaftlichen Hintergrund wird in der öffentlichen Debatte um die Effizienz des Bildungserwerbs an der öffentlichen Schule auch der Religionsunterricht als ordentliches Unterrichtsfach nach seinem spezifischen Bildungsertrag befragt: Welche Lernziele werden im Religionsunterricht verfolgt? Welche Lernfortschritte werden erzielt? Wie ist ein Lernzuwachs in religiösen ›Dingen‹ zu messen? In der mit dem Akronym PISA bezeichneten Studie zur Erfassung basaler Kompetenzen der nachwachsenden Generation heißt es, Religion repräsentiere einen eigenständigen Zugang zur Wirklichkeit und eine spezifische Domäne menschlichen Wissens: »Um Orientierungswissen zu vermitteln, geht es um verschiedene Modi der Welterfahrung, kognitiver, moralisch-evaluativer, ästhetisch-expressiver und *religiös-konstitutiver* Rationalität.«¹ Der Religionsunterricht ist somit der Ort, an dem mittels einer religiös-konstitutiven Rationalität Orientierungswissen in religiöser Hinsicht ausgebildet werden soll.

Um den spezifischen Gehalt und die konkrete Gestalt religiöser Lernprozesse geht es in der religionspädagogischen Debatte: Was genau sollen Kinder lernen, denen religiöse Fragen zwar nicht fremd sind, von denen aber immer mehr – neben der absichtslosen Begegnung von Religion in den Medien – das erste Mal im Religionsunterricht mit religiöser Tradition in Kontakt kommen? Wozu sollen heutige Jugendliche befähigt werden? Wie können wir heute jungen Menschen Religion als eine verantwortete

¹ PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001. S. 21.

Antwort auf ihre Lebensfragen anbieten? Welche religiösen Kompetenzen sind angesichts der religiösen Gegenwartssituation dringlich?

Die kirchlichen Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10 vom September 2004 unterscheiden sieben Kompetenzbereiche: Kinder und Jugendliche sollen lernen, (1) religiöse Phänomene wahrzunehmen, (2) religiöse Sprache zu verstehen und zu verwenden, (3) religiöse Zeugnisse zu verstehen, (4) religiöses Wissen darzustellen, (5) in religiösen Fragen begründet zu urteilen, (6) sich über religiöse Fragen und Überzeugungen zu verständigen und (7) aus religiösen Motivationen zu handeln.² Alle diese Kompetenzen, so heißt es hier und auch erneut in den im April 2006 erschienenen kirchlichen Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule, »dienen gemeinsam dem Erwerb persönlicher religiöser Orientierungsfähigkeit.«³ Eine eigene, selbst verantwortete religiöse Orientierungsfähigkeit auszubilden, ist die zentrale Aufgabe heutigen Religionsunterrichts für alle, auch für nicht-christliche Schülerinnen und Schüler.

2 Religiöse Orientierungsfähigkeit als dringliche religiöse Kompetenz in einer Schule für alle

Um heutiger religiöser Pluralität gerecht zu werden, ist zu bedenken, dass es bei der Ausbildung religiöser Orientierungsfähigkeit im Religionsunterricht der öffentlichen Schule nicht mehr exklusiv um den christlichen Glauben geht. Seit dem Synodenbeschluss zum Religionsunterricht in den 1970er Jahren, der die Konsequenzen einer zunehmenden Säkularisierung für die Schulsituation bereits bemerkenswert realistisch bedenkt, zielt religiöses Lernen an der öffentlichen Schule nicht mehr auf die Vermittlung eines bestimmten Glaubens, sondern auf die Orientierung in allen religiösen Aspekten und in verschiedensten Formen lebensweltlich erfahrbarer Religion. »Kompetenzen bezeichnen [...] die Fähigkeiten und die ihnen zugrunde liegenden Wissensbestände, die für ein verantwortliches Denken und Verhalten im Hinblick auf den christlichen Glauben, die eigene Religiosität und andere Religionen notwendig sind.«⁴

Empirische Studien⁵ zeigen, dass die von Lehrerinnen und Lehrern verfolgten Intentionen darin übereinstimmen, dass sie im Religionsunterricht eine produktive Begegnung zwischen den Erfahrungen der Schüler/innen und der christlichen Glaubensüberlieferung ermöglichen wollen. Dieses Korrelationsprinzip bestimmt bis heute die gängigen Vorstellungen vom Religionsunterricht. Nocke hat bereits 1980 prägnant herausgestellt, was er unter Korrelation versteht: »Eine kritische, produktive

² Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10. Bonn 2004. S. 13ff.

³ Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule. Bonn 2006. S. 17.

⁴ Ebd. S. 13.

⁵ Vgl. zuletzt: Tzscheetzsch, Werner; Feige, Andreas: Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Stuttgart 2005. S. 23f.

Wechselbeziehung zwischen Glaubensüberlieferung und neuer Erfahrung.«⁶ Diese differenzierte Spezifizierung der Korrelation macht deutlich, welches Potential in beiden miteinander in Beziehung zu setzenden Größen steckt: *Kritisch* ist die Beziehung, weil sich in der Konfrontation beider Faktoren Erfahrungen verändern und die Überlieferung in einem neuen Licht erscheinen können. *Produktiv* ist die Begegnung, weil damit zu rechnen ist, dass die Glaubensüberlieferung neue Lebenserfahrungen provoziert. Und umgekehrt: Unter dem Druck neuer Erfahrungen kann die Glaubensgeschichte weitergeschrieben bzw. können vergangene Glaubenswahrheiten wieder entdeckt werden. *Wechselseitig* ist das Verhältnis, weil beide Größen gleichberechtigt, d.h. auf gleicher Höhe miteinander kommunizieren: Überlieferung wird aus der Erfahrung und Erfahrung aus der Überlieferung gedeutet.

Diese kritisch produktive Wechselbeziehung gilt auch für die Entwicklung religiöser Orientierungsfähigkeit. Die Generierungsorte religiöser Orientierungsfähigkeit als einer grundlegenden religiösen Kompetenz sind also einerseits die kritische Auseinandersetzung mit einer substantiellen religiösen Tradition und andererseits die heutige Erfahrung religiöser Unmittelbarkeit. Kabisch hat bereits 1920 gefordert: Religiöse Lernprozesse sollen »objektive Religion vermitteln, um subjektive zu erzeugen.«⁷ Englert führt 2005 diesen Gedanken fort: Religionsunterricht

»muss sich – erstens – zum Ziel setzen, mit einer substanziellen religiösen Tradition wie der jüdisch-christlichen Überlieferung so bekannt zu machen, dass dem Eigen-Sinn dieser Tradition gebührend Rechnung getragen wird (Dimension der objektiven Religion); und er muss – zweitens – das Ziel setzen, die durch diese Überlieferung uns Heutigen zugespielten ›Tradita‹, z.B. biblische Texte, theologische Deutungsmuster, spirituelle Ausdrucksformen, künstlerische Adaptionen usw., Kindern und Jugendlichen für deren Auseinandersetzung mit religiösen Fragen so verfügbar zu machen, dass sie zu eigener religiöser Orientierungs- und Ausdrucksfähigkeit finden (Dimension der ›subjektiven Religion‹).«⁸

Bei beiden Größen, den Subjekten wie der religiösen Tradition, ist die je spezifische Eigenart zu berücksichtigen.

Bei der religiösen Orientierungsfähigkeit handelt es sich um eine komplexe religiöse Kompetenz, die aus zwei komplementären Komponenten besteht: die Verfügung über »konfiguriertes« religiöses Wissen (Konfiguration) und die Fähigkeit zur individuellen Aneignung religiöser Tradition (Individualisierung).⁹ Diese beiden Komponenten können nur analytisch auseinander dividiert werden. Sie sind in Lernprozessen aufeinander bezogen. Wagenschein hat dies sehr treffend ausgedrückt, indem er deutlich machte, dass die Frage, ob von der Sache oder vom Kind auszugehen sei, vor eine

⁶ Nocke, Franz-Josef: Korrelation. Stichwort zur Orientierung. In: Katechetische Blätter 105 (1980). S. 130-131. Hier S.130f.

⁷ Kabisch, Richard: Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage. 5. Aufl. Göttingen 1920. S. 102.

⁸ Englert, Rudolf: Wie lehren wir Religion – unter den Bedingungen des Zerfalls ihrer vertrauten Gestalt? In: Katechetische Blätter 130 (2005). S. 366-375. Hier S. 373.

⁹ Vgl. dazu auch: Englert, Rudolf: Religion reflektieren – nötiger denn je. ›Religion inszenieren‹ und ›Religion reflektieren‹ – Eine Alternative? In: Kirche und Schule 138 (2006) 33. Jg. S. 9-14.

falsche Alternative stelle. Es gelte das Prinzip: »Mit dem Kind von der Sache aus, die für das Kind die Sache ist.«¹⁰

3 Wie können Schülerinnen und Schüler religiöse Orientierungsfähigkeit entwickeln? Eine Lehr-Lern-Forschungsstudie

Im Rahmen einer empirischen Lehr-Lern-Forschungsstudie unserer Essener Projektgruppe¹¹ wollen wir der Frage nachgehen, wie das Zusammenspiel dieser beiden Größen zwischen Konfiguration und Individualisierung derzeit gestaltet ist bzw. optimal zu gestalten zu sei, um religiöse Orientierungsfähigkeit auszubilden. Wir beobachten gezielt verschiedene Unterrichtsreihen in vierten und zehnten Klassen, führen Einzelinterviews mit ausgewählten Schüler/innen und Lehrer/innen und werten die von den Kindern selbst erarbeiteten Unterrichtsprodukte (Bilder, Texte, Lerntagebücher, Collagen u.v.m.) aus. Nach einem ersten Feldkontakt zeigte sich bereits: Die Schülerinnen und Schüler gehen gern in den Religionsunterricht, sie sind an den dort behandelten Themen interessiert und schätzen die Möglichkeit offenen, auch persönlichen Austauschs. Sie beantworteten die Frage, ob der Religionsunterricht ihnen persönlich wertvoll und für ihr Leben gewinnbringend sei, durchweg positiv. Fragen nach religiösen Grundkenntnissen, z.B. was genau Christen an Ostern feiern bzw. welche christliche Glaubenslehre mit dem kirchlichen Fest verbunden ist, konnten jedoch nur wenige (auch von den Zehntklässlern) hinreichend gut beantworten. Eine »Ordnung der religiösen Vorstellungswelt«¹² gar ist bei den meisten nur sehr schwach zu erkennen.

In dieser empirischen Studie wollen wir in weiteren Feldkontakten und in selbst ausgearbeiteten, durchgeführten, dokumentierten und evaluierten Unterrichtsarrangements präzise Aufschlüsse darüber erhalten, wie Religionsunterricht gestaltet werden kann, um ein solches systematisiertes Traditionswissen aufzubauen. Uns ist dabei bewusst: Die Generierung konfigurierten Wissens ist nur dann nachhaltig, wenn es zu einer aktiven individuellen Aneignung religiöser Traditionsbestände durch die Schülerinnen und Schüler kommt. Leitfragen bei der Unterrichtsbeobachtung sind beispielsweise: (1) Welche Momente unterrichtlicher Arbeit erweisen sich für den Aufbau religiöser Orientierungsfähigkeit als relevant? (2) Worin bestehen neuralgische Punkte beim Aufbau vernetzten religiösen Wissens bzw. bei der kritischen Aneignung religiöser Deutungsmuster?

Blicken wir zunächst zurück: Früher zielten religionsdidaktische Konzepte vorwiegend auf die Vermittlung konsistent geordneter religiöser Wissensbestände, z.B. in

¹⁰ Wagenschein, Martin: Kinder auf dem Weg zu Physik. Weinheim/Basel 1990. S. 11.

¹¹ Vgl. die vorausgehenden empirischen Studien: Englert, Rudolf; Porzelt, Burkard; Reese, Annegret; Stams, Elisa: Innenansichten des Referendariats. Wie erleben angehende Religionslehrer/innen an Grundschulen ihren Vorbereitungsdienst? Eine empirische Untersuchung zur Entwicklung (religions)pädagogischer Handlungskompetenz. Münster 2006; Englert, Rudolf; Güth, Ralf (Hg.): »Kinder zum Nachdenken bringen«. Eine empirische Untersuchung zu Situation und Profil katholischen Religionsunterrichts an Grundschulen. Stuttgart 1999.

¹² Wilhelm, Theodor: Theorie der Schule. Stuttgart 1967. S. 334.

Form des Katechismusunterrichts. Die religiösen Wissensbestände und ihre dargebotene Struktur waren vorgegeben und standen nicht zur Diskussion. Es ging »lediglich darum, die zentralen Glaubenswahrheiten kennen zu lernen und einzelne Glaubens-traktate auswendig zu lernen. In den letzten Jahrzehnten hat durch die Rezeption reformpädagogischer und lernpsychologischer Ansätze eine Umakzentuierung stattgefunden. Die Eigenständigkeit und Würde der einzelnen Subjekte in Lernprozessen wurde betont. Die Subjektorientierung in der Religionspädagogik »richtet sich gegen Strukturen, Vorgaben, Verbindlichkeiten, die die Interpretations- und Aktionsräume der Subjekte ungebührlich einzuschränken drohten.«¹³ Heute stehen die aktive und selbstbestimmte Aneignung von religiösen Themen und der autonome, selbstbewusste Umgang mit religiöser Tradition im Zentrum. Religionsunterricht ist dadurch lebendiger und, wie auch die Ergebnisse unseres ersten Feldkontaktes zeigen, vor allem unter den Schülerinnen und Schülern wieder beliebt geworden.¹⁴

Aber: Angesichts abnehmender lebensweltlicher Vertrautheit mit religiöser Tradition und fehlender religiöser Grundkenntnisse wird diese Schwerpunktsetzung aus unserer Sicht problematisch. Denn heutigen Schülerinnen und Schülern fehlen kontextuelle Zusammenhänge der religiösen Themenbereiche. Sie können das ihnen dargebotene einzelne Traditionselement, z.B. einen Psalmvers oder ein kirchliches Fest, nicht mehr in den Gesamtzusammenhang religiöser Tradition einordnen. Ohne Kenntnis des religiösen »Sprachspiels«, ohne Kenntnis der Konfiguration, zu der das einzelne Traditionselement gehört, kann dieses Einzelne nur schwer verstanden werden. Es bleibt bezugs- und damit für den einzelnen häufig bedeutungslos.

Da die lebensweltlich verorteten Tradierungsvoraussetzungen sich immer mehr auflösen, ist ein neues Nachdenken über Tradition, über ihren Charakter und ihren Stellenwert in religiösen Lernprozessen dringlich geworden. »Etwas für die Authentizität und Würde der Tradition zu tun, müsste vor allem heißen, sich um Formen des Verstehens zu bemühen, die einigermaßen sicherstellen, dass wir in der Begegnung mit der Tradition nicht immer nur dem begegnen, was wir aus unserer Erfahrung schon zu wissen glauben.«¹⁵

Eine aus unserer Sicht zentrale Kompetenz zum Verständnis religiöser Tradition ist die Fähigkeit zur intertextuellen Arbeit. Bleibt es ausschließlich bei einer Begegnung mit einzelnen Traditionselementen, z.B. einer einzelnen biblischen Geschichte, so ist der Aussagegehalt dieser Geschichte, die ja gerade erst in ihrer Bezogenheit und ihren Anspielungen auf andere Texte zu ihrem Reichtum gelangt, nur sehr beschränkt. Wer also nur eine biblische Geschichte kennt, kennt auch diese nicht wirklich, da er die Anspielungen und Zitationen anderer Texte nicht bemerkt oder sie nicht versteht und damit nicht entschlüsseln kann. Der volle Gehalt eines Textes erschließt sich nur im Gefüge eines viel umfassenderen Text- und Diskursuniversums.

Hier kann der Intertextualitätsbegriff unserer Ansicht nach neue Inspirationen für die Debatte um die Gestalt religiöser Lernprozesse geben.

¹³ Englert, Rudolf: Rote Fäden verfolgen. Nachhaltigkeit im Religionsunterricht. In: Prisma RU. Impulse für den Religionsunterricht (im Druck).

¹⁴ Vgl. Bucher, Anton: Religionsunterricht: Besser als sein Ruf? Empirische Einblicke in ein umstrittenes Fach. Innsbruck 1996.

¹⁵ Englert, Rudolf: Rote Fäden verfolgen. Nachhaltigkeit im Religionsunterricht. In: Prisma RU. Impulse für den Religionsunterricht (im Druck).

4 Zur Rezeption des Begriffs der Intertextualität

›Intertextualität‹ ist zu einem in vielen Wissenschaften, wie auch in diesem Sammelband interdisziplinärer Beiträge zu erkennen, Schlag- und Schlüsselwort geworden, so auch in der Bibelwissenschaft. Als Religionspädagogin mit Interesse an der Struktur und dem Aufbau religiöser Tradition greife ich zuallererst auf die Verwendung dieses Begriffes in der Bibelwissenschaft zurück.

Das Prinzip der intertextuellen Arbeit versteht sich hier nicht nur als Suche nach literarischen Abhängigkeiten zwischen biblischen Texten, wie bereits bei der historisch-kritischen Methode geschehen. Dahinter verbirgt sich vielmehr ein grundsätzlich neues Text- und Wirklichkeitsverständnis. Texte werden als offene Verweisstrukturen verstanden, d.h. einzelne Elemente, Sätze, Wörter, Zitate sind aus der Transformation anderer Texte entstanden bzw. verweisen auf andere Textuniversen. Bibelwissenschaftlich ist für das Intertextualitätsverständnis ein vorher festgesetzter Kanon grundlegend, d.h. das Textuniversum, in dem Bezüge gesetzt und gesucht werden, ist nicht offen und beliebig. Daher ist die Frage nach dem Kanon und seiner Einheit neu virulent.¹⁶ Trotz der Begrenzung des Verweishorizontes durch die Festlegung des Kanons sind die zu prüfenden Lesarten vielfältig und auf die Zukunft hin offen. Intertextuelle Bibel-Lektüre versucht, immer wieder neue Lesarten der Texte zu prüfen, indem neue Text-Text-Bezüge ins Spiel gebracht werden. Im gegenseitigen Befragen, Interpretieren, Irritieren verschiedener Texte werden vielfältige und ungewohnte Sinnkonstellationen freigesetzt, die auf ihre jeweilige Stärke untersucht werden. Damit gewinnt die je aktuelle Lektüre eine zentrale Bedeutung innerhalb intertextueller Arbeit. Sinn konstituiert sich somit immer wieder neu in der aktuellen Begegnung zwischen Text und Leserin bzw. Leser.

Steins fasst das Konzept der kanonisch-intertextuellen Bibellektüre prägnant zusammen, indem er in dreifacher Hinsicht zentrale Konsequenzen dieser neuen, ungewohnten Sicht der Bibelauslegung herausstellt:¹⁷

(1) Die Rolle des Lesers und der Leserin erhält eine zentrale Bedeutung für die Sinninterpretation, denn nur im schöpferischen Akt zwischen Leser und Text, in der Lektüre, entsteht im Moment des Lesens und Verstehens Sinn.

(2) Die Text-Text-Beziehung ist wesentlich für das Entstehen von Bedeutungen. Der Autor und das Werk treten als Sinn generierenden Instanzen zurück.

(3) Für die intertextuelle Arbeit ist eine Begrenzung der Schriften notwendig, innerhalb derer sich wechselseitige Bezüge zeigen. Daher wächst die Relevanz des Kanons für die biblische Exegese.

Der in der biblischen Theologie an Aktualität gewinnende Intertextualitätsbegriff kann als ein gemäßigter Intertextualitätsbegriff verstanden werden, der einen bibli-

¹⁶ Vgl. Steins, Georg: Die Einheit der Schrift – ein »aufgegebenes« Thema der Bibelexegese. In: Religionsunterricht an höheren Schulen 48 (2005). S. 140-150.

¹⁷ Vgl. Steins, Georg: Die ›Bindung Isaaks‹ im Kanon (Gen 22). Grundlagen und Programm einer kanonisch-intertextuellen Lektüre. Freiburg u.a. 1999. S. 99.

schen Text nicht als geschlossene und sinnzentrierte Einheit betrachtet, sondern diesen Text im Kontext anderer kanonischer Schriften in den Blick nimmt bzw. aus deren Blick liest. In diesen Ansätzen geht es wesentlich auch darum, die augenfällige Heterogenität der biblisch-christlichen Tradition wahrzunehmen und gleichzeitig auf der Einheit derselben zu insistieren bzw. auf der Notwendigkeit eines eindeutigen Verweishorizontes als grundlegender Voraussetzung der Bibellektüre. Dieses Konzept kanonisch-intertextueller Bibel-Lektüre hilft, die besondere Eigenart biblisch-religiöser Tradition, die »Bibel als Lebensbuch einer Glaubensgemeinschaft«,¹⁸ wahrzunehmen und aufzugreifen, deren Sinngehalt sich letztendlich erst in der Text-Leser-Begegnung je neu zeigt. Für die Reflexion biblischer Lernprozesse ergeben sich daraus wichtige Konsequenzen:

(1) Erst wer den »Kanon als Voraussetzung und Moment der Rezeption des auszulegenden Textes«¹⁹ begrenzt und sich an diesem Textuniversum orientiert, in dem inhaltliche Bezüge gesetzt sind, kann den komplexen Sinngehalt einzelner Texte mit ihren Verweisstrukturen erkennen und verstehen.

(2) Erst wer den Kanon kennt, versteht und in diesem Textuniversum orientierungsfähig ist, kann einzelne religiöse Geschichten in ihrem vielschichtigen Sinngehalt erfassen.

(3) Erst wer sich immer wieder neu dem Text in einer offenen Begegnung aussetzt und einer gründlichen intertextuellen Arbeit widmet, kann weitere Sinngehalte und neue Lesarten erkennen, die über eine erste und vorschnelle Bibellektüre hinausweisen.

5 Ist die anspruchsvolle intertextuelle Arbeit mit religiöser Tradition im Religionsunterricht der öffentlichen Schule möglich?

Angesichts dieser anspruchsvollen Konsequenzen einer kanonisch-intertextuellen Lektüre biblischer Texte stellt sich die Frage, inwiefern eine solche im heutigen Religionsunterricht mit einer weitgehend säkularisierten Schülerschaft überhaupt realisierbar ist. Steins weist darauf hin, dass es sich bei der ernsthaften Auseinandersetzung mit den alttestamentlichen Schriften um eine »Gratwanderung zwischen der Gefahr der Überforderung der Subjekte und des Reduktionismus in der Sache«²⁰ handelt. Die religionspädagogische Rezeption des Intertextualitätsbegriffs zeigt auf jeden Fall, dass die ausschließliche Konzentration auf die individuelle, aktive Aneignung einzelner, individuell ausgewählter Traditionselemente der Gesamtgestalt und der Gesamtaussage biblischer Texte nicht gerecht werden kann. Die Eigenart religiöser Tradition erhält erst in der komplexen Bezogenheit inhaltlicher Aussagen ihre Geltung. Erneut wird hier unterstrichen, dass es zum Aufbau religiöser Orientierungsfähigkeit neben der Fähigkeit zur aktiven Aneignung religiöser Tradition immer dringlicher wird, auch über konfiguriertes Wissen zu verfügen. Die Gesamtgestalt, der spezifische Charakter

¹⁸ Steins, Georg: Das Alte Testament und die Elementarisierung. In: Keryks 1 (2003). S. 81-102. Hier S. 84.

¹⁹ Steins, Georg: Die »Bindung Isaaks« im Kanon, S. 99.

²⁰ Steins, Georg: Das Alte Testament und die Elementarisierung, S. 82.

und die komplexen Bezüge innerhalb religiöser Tradition sind Verstehensvoraussetzungen für die fruchtbare Begegnung mit einzelnen Glaubenselementen.

Berücksichtigt werden muss dabei zusätzlich, dass religiöse Lernprozesse sich nicht nur auf biblische Tradition beziehen. Religiöse Tradition umfasst neben den biblischen Texten weitere vielfältige textliche und nicht-textliche religiöse Traditionen, z.B. auch die religiösen Praxisformen. Um religiöse Tradition in ihrer Vielgestaltigkeit wahrzunehmen, ist es wichtig, sich über ihre Struktur klar zu werden. Nach Englert²¹ stellt religiöse Tradition in dreifacher Hinsicht eine Konfiguration dar:

(1) *in pragmatischer Hinsicht*: Eine Tradition ist ein mit anderen geteilter Anwendungszusammenhang, in dem sich ihre Relevanz und ihre Evidenz zeigen und bewähren. Aus Sicht theologischer Hermeneutik lässt sich der Sinn christlichen Glaubens nicht wirklich verstehen, wenn man sich darauf *beschränkt*, ihn zu verstehen (und nicht auch versucht, ihm lebenspraktisch zu entsprechen). Sinn-Verstehen und die Teilhabe an einer Lebenspraxis gehören demnach zusammen.

(2) *in syntaktischer Hinsicht*: Eine religiöse Tradition stellt keinen Katalog an ewigen Wahrheiten dar, sondern besteht aus kontextuell entstandenen Texten, die vieltimmige und variantenreiche Glaubenserfahrungen enthalten. Im Zusammenspiel geben diese Texte ein Instrumentarium an die Hand, das einer kontextuell geerdeten Sinnfindung dient. So gesehen bietet religiöse Tradition eine Grammatik zur Generierung immer wieder neuer Lesarten von Welt. Aber auch aus dieser Sicht weist sie einen systemischen Charakter auf, ist sie eine Art geordneten Regelwerks, enthält sie eine spezifische Ausprägung von Rationalität.

(3) *in semantischer Hinsicht*: Eine religiöse Tradition ist auch ein spannungsreicher Bedeutungszusammenhang, ein intertextuelles Gewebe. Gerade für die biblischen Schriften gilt: »Jeder Text kann als eine Transformation schon vorhandener Texte aufgefasst werden.«²²

Vor allem die letzte Komponente, der semantische Bedeutungszusammenhang religiöser Tradition, zeigt den Gewinn der Rezeption des Intertextualitätsbegriffs. Beachtet werden muss aber auch hier, dass nicht nur intertextuelle Bezüge der Schrift, sondern ebenso semantische Bezüge zwischen biblischem Text und religiösem Brauch oder zwischen religiöser Praxisform und sakralen Bauten relevant werden.

²¹ Vgl. Englert, Rudolf: Neues aus Altem verstehen. Zum Vorschlag einer abduktiven Weiterentwicklung der Korrelationsdidaktik. In: Ziebertz, H.-G.; Heil, St.; Prokopf, A. (Hg.): Abduktive Korrelation. Münster 2003. S. 67-78. Hier S. 74f.

²² Oeming, Manfred: Biblische Hermeneutik. Darmstadt 1998. S. 70.

6 Wie können die Verfügung über konfiguriertes Wissen und die intertextuelle Lektüre gefördert werden?

Als eine der beiden Größen im Korrelationsgeschehen soll religiöse Tradition die religionsunterrichtliche Auseinandersetzung immer wieder neu in Gang bringen und vorantreiben. Daher ist es wichtig, die einer bestimmten Tradition zugrunde liegende ›Konfiguration‹ den Schülerinnen und Schülern durchsichtig zu machen. Die vorausgehend dargestellten drei Dimensionen der Tradition stellen bereits jeweils für sich eine spezifische Art von Struktur dar. Um den Aufbau vernetzten Wissens zu fördern, müssen somit alle drei Dimensionen in religiösen Lernprozessen Beachtung erhalten:

Die Schüler/innen sollen eine religiöse Tradition als Praxis stiftenden Zusammenhang verstehen lernen. Sie sollen unterschiedliche Formen gelebter Religion als Elemente eines umfassenderen Wirkungs- und Praxiszusammenhangs begreifen lernen (*pragmatische Dimension*).

Die Schüler/innen sollen die Auseinandersetzung mit einer religiösen Tradition als Einübung in einen spezifischen Weltzugang verstehen lernen. Sie sollen durch die verschiedenen religiösen Äußerungsformen (Gebet, Ritual, theologische Reflexion, religiös motiviertes Handeln usw.) hindurch die spezifische ›Leistung‹ des religiösen Weltzugangs erfassen lernen (*syntaktische Dimension*).

Die Schüler/innen sollen eine religiöse Tradition als Bedeutung stiftenden Zusammenhang verstehen lernen. Sie sollen einzelne Elemente einer religiösen Tradition als Bestandteile eines umfassenderen Bedeutungszusammenhangs ›lesen‹ lernen (*semantische Dimension*).²³

Die Ausbildung religiöser Orientierungsfähigkeit basiert neben der Fähigkeit zur Individualisierung religiöser Tradition ganz wesentlich auf der Kompetenz, über vernetztes religiöses Wissen zu verfügen, über die Fähigkeit, auch zwischen den verschiedenen Dimensionen Zusammenhänge zu sehen und Verbindungen herzustellen.

Zum Verständnis des einzelnen Traditionselements muss das Ganze, müssen die vielfältigen Verweisungszusammenhänge wahr- und ernst genommen werden. Hier erhalten Lehrpersonen eine zentrale Aufgabe: Sie sollten religiöse Lernprozesse im Laufe der Schuljahre so aufeinander abstimmen, dass Rückbezüge und Anknüpfungspunkte an vorausgehende Themen und Texte, z.B. durch explizite Leit motive religiöser Tradition, für die Schülerinnen und Schüler sichtbar und verständlich werden. Leit motive könnten beispielsweise Grund motive biblischen Glaubens sein, wie etwa das Schöpfungsmotiv (= Gott hat die Welt durch seinen Willen geschaffen), das Agapemotiv (= Die Liebe begründet eine positive Beziehung zu Gott und den Menschen), das Umkehrmotiv (= Der Mensch hat die Möglichkeit zu radikaler Veränderung) oder das Hoffnungsmotiv (= Die Geschichte durchzieht eine schon anfanghaft begonnene Erwartung einer neuen Welt).²⁴ Die Schülerinnen und Schüler sollten außerdem dazu befähigt werden, selbst Zusammenhänge zu erfassen, und zwar sowohl intertextuelle Bezüge innerhalb der Texte religiöser Tradition als auch Zusammenhänge zwischen

²³ Vgl. Englert, Rudolf: Religion reflektieren – nötiger denn je, S. 12.

²⁴ Gerd Theißen unterscheidet weitere 14 Grund motive biblischen Glaubens: Theißen, Gerd: Zur Bibel motivieren. Aufgaben, Inhalte und Methoden einer offenen Bibeldidaktik. Gütersloh 2003. S. 131-173.

gelehrter und gelebter Religion.²⁵ Mit Schülerinnen und Schülern eine intertextuelle Lektüre religiöser Tradition, die über die biblischen Texte hinausgeht, einzuüben, könnte dann heißen, Ereignisse der Kirchengeschichte als Interpretationen von Texten zu »entziffern«, Oster-Bräuche als »Kommentare« zum Auferstehungsglauben zu »lesen« oder Kathedralen als in Stein gehauene »Glaubenskatechismen« zu entschlüsseln.²⁶

Kinder zur intertextuellen Arbeit zu befähigen, bedeutet damit auch, innerhalb der Vielfalt und Heterogenität religiöser Tradition »rote Fäden« zu erkennen, d.h. neben der vielfältigen Differenz auch die Kohärenz religiöser Tradition deutlicher zu machen.²⁷ Die Kohärenz der Tradition ist einerseits durch den gemeinsamen Diskurszusammenhang, der über den schriftlichen Kanon hinausgeht, gegeben. Und andererseits, hier kann auf den Intertextualitätsdiskurs verwiesen werden, wird die Kohärenz durch den Leser bzw. die Leserin in der aktiven, gründlichen Textbegegnung geschaffen. Der Leser hat konstitutiven Anteil an der Produktion von Text-Bedeutungen. Ziel religiöser Lernprozesse mit religiöser Tradition ist es daher, gerade angesichts religiöser Pluralität, zu einer eigenen in sich konsistenten Lesart religiöser Tradition zu kommen, auch und trotz des Bewusstseins, dass diese Lesart nicht überdauernd und endgültig ist, sondern flexibel und auf die Zukunft offen, in der sie der Bewährung ausgesetzt ist.

7 Fruchtbare Dilemmata beim Aufbau religiöser Orientierungsfähigkeit angesichts der religiösen Gegenwartssituation

Abschließend möchte ich kurz an die zu Beginn des Artikels herausgestellten gesellschaftlichen Wandlungsprozesse erinnern und diese nun in den Zusammenhang des religionspädagogisch dringlichen Ziels stellen, religiöse Orientierungsfähigkeit auszubilden und Kinder und Jugendliche zur intertextuellen Arbeit zu befähigen. Die Bedingungsfaktoren sowohl für die Aneignungs- als auch für die Konfigurationsperspektive haben sich grundlegend verändert:

(1) Dilemma bezüglich der Individualisierung religiöser Tradition

Um sich selbstbestimmt religiöse Tradition anzueignen, fehlen a) Kenntnisse des religiösen Sprachspiels und b) lebensweltliche Vertrautheit und Erfahrungen gelebter religiöser Tradition. Beide Defizite, der Verlust gelebten Glaubens und der Verlust substantieller religiöser Gelehrsamkeit erschweren eine mündige, reflexive Auseinandersetzung mit religiöser Tradition. Doch religiöse Desozialisation kann auch positive

²⁵ Vgl. Feige, Andreas. u.a.: »Religion« bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen. Münster 2000. S. 33ff.

²⁶ Vgl. Englert, Rudolf: Auf einmal gar nicht mehr von gestern. Überlegungen zum religionspädagogischen Gebrauch von Tradition. In: Bahr, Matthias; Kropac, Ulrich; Schambeck, Mirjam (Hg.): Subjektwerdung und religiöses Lernen. Für eine Religionspädagogik, die den Menschen ernst nimmt. München 2005. S. 64-88. Hier S. 84f.

²⁷ Vgl. hierzu die sehr interessanten einzelnen Beiträge auch von Bibelwissenschaftlern im Themenheft der *Katechetischen Blätter* zu »Rote Fäden in der Bibel«: *Katechetische Blätter* 131 (2006).

Konsequenzen haben: Kinder lauschen mit Spannung ihnen bisher fremden biblischen Geschichten, Kinder erforschen mit abenteuerlicher Lust bisher unbekannte Kirchenräume, feiern mit aufrichtiger Aufmerksamkeit religiöse Fest. Erstbegegnung mit religiöser Tradition kann als enorme Chance verstanden werden. Beide Defizite führen dazu, dass ein neues Interesse, eine Unbefangenheit und Offenheit gegenüber religiöser Tradition entstehen kann.

(2) Dilemma bezüglich der Konfiguration religiöser Tradition

Um Kindern heute eine Konfiguration religiöser Tradition anzubieten, fehlen – wenn man nicht hinter die Erkenntnisse der Postmoderne zurücktreten will – privilegierte Auslegungsperspektiven und eindeutige Lesarten. Die Bibel ist eine Sammlung heterogener literarischer Zeugnisse. Biblische Tradition ist vielstimmig und variantenreich. Besonders lebendige Tradition existiert meist in einer Vielzahl von Lesarten. Es ist eine dringliche Aufgabe der Religionslehrerinnen und Religionslehrer, Strukturierungsangebote innerhalb der religiösen Tradition anzubieten. Heutige Religionslehrer/innen müssen selbst über Orientierungskompetenzen verfügen, über kognitive Landkarten zu religiösen Fragestellungen. Mit dem Bezug auf den begrenzten Diskurszusammenhang religiöser Tradition kann eine klare, geordnete Struktur zu einem religiösen Thema oder einer religiösen Fragestellung als Orientierung dargeboten werden. Dies hat vor allem Büttner exemplarisch beim Dilemma von menschlicher Autonomie und göttlichem Schicksal vorgeführt.²⁸ Diese Struktur von Lesarten ist zwar begrenzt, aber dennoch vielfältig und heterogen. Kohärenz entsteht erst dort, wo der Leser bzw. die Leserin im intensiven und authentischen Begegnungsprozess mit der Tradition zu einer eigenen Interpretation und Sinn-Bedeutung kommt. Der Leser, die Leserin ist für den je neu zu interpretierenden Aussagegehalt der Tradition maßgeblich. Anders gesagt: Tradition verlangt geradezu nach aktualisierender Interpretation und situationsangemessener Applikation, was ausschließlich vom konkreten Subjekt selbst geleistet werden kann. Die Irritation, die durch in der Postmoderne erst bewusst wahrgenommene Vielgestaltigkeit und Heterogenität religiöser Tradition entsteht, birgt in sich ein neues Interesse am Subjekt, eine neue Wertschätzung des Lesers bzw. der einzelnen Person als gegenwärtiger und bedeutsamer Auslegungsinstanz.

Man erkennt: Individualisierungsperspektive und Konfigurationsperspektive können sich in wechselseitiger Bezogenheit auch in ihren Irritationen befruchten. Die unterrichtliche Entwicklung religiöser Orientierungsfähigkeit hat beide Perspektiven zu berücksichtigen.

9 Grenzen religiösen Lernens im Religionsunterricht und offene Fragen

Die vorausgehenden Ausführungen verdeutlichen, wie hoch der Anspruch religiösen Lernens im Religionsunterricht geworden ist, wenn sowohl die Eigenart religiöser Tradition als auch die heutigen Schülerinnen und Schüler mit ihren jeweiligen Verstehensvoraussetzungen wahr- und ernstgenommen werden. Daher will ich zum Schluss

²⁸ Vgl. Büttner, Georg: Landkarten des Denkens. Argumentationsstrukturen beim Nachdenken über das Verhältnis zwischen göttlicher Fügung und menschlicher Autonomie. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik 25 (2005). S. 74-81.

noch einmal auf die Grenzen religiösen Lernens an der Schule aufmerksam machen. Aufgabe des Religionsunterrichts kann es nicht sein, fehlende religiöse Sozialisation in Familie und Gemeinde zu kompensieren. Dies stellt eine Überforderung dar.

Im begrenzten, wöchentlich zweistündigen Religionsunterricht können Kinder nicht vollständig die fehlenden Rezeptionsvoraussetzungen zum Verständnis religiöser Tradition erwerben, die z.B. für eine ernsthafte intertextuelle Arbeit nötig sind. Es ist aber hilfreich und wichtig, darauf aufmerksam zu machen, wie anspruchsvoll und voraussetzungsreich eine kritische Auseinandersetzung mit religiöser Tradition ist. Religionsunterricht ist kein ›Läberfach‹, in dem man über alles und jedes reden kann und in dem jede Wortmeldung gleich richtig und wichtig ist. Im Religionsunterricht gilt es, komplexe religiöse Kompetenzen zu erwerben, die auf ein weit reichendes religiöses Wissen abzielen. Erst so kann eine mündige, subjektive Aneignung oder Ablehnung religiöser Tradition ermöglicht werden. Die Aneignung überlieferter religiöser Tradition steht im Interesse der freien und mündigen Gestaltung des eigenen Lebens und/oder Glaubens.

Weitere Fragen im Zusammenhang des Nachdenkens über die unterrichtliche Entwicklung religiöser Orientierungsfähigkeit, die aufgrund der Kürze dieses Artikels nicht mehr bearbeitet werden können, sehe ich als dringlich an:

(1) Mit fortschreitender Zeit ist deutlicher wahrzunehmen, dass auch heutige Religionslehrerinnen und Religionslehrer von religiöser Desozialisation betroffen sind. Wie können diese, die selbst um religiöses Orientierungswissen ringen, Kindern die dringlichen religiösen Strukturierungshilfen anbieten?

(2) Wenn es bei der intertextuellen Arbeit nicht nur darum geht, Kindern vorgefertigte Bezüge zwischen biblischen Texten zu präsentieren, sondern sie wirklich zu eigenständiger intertextueller Arbeit zu befähigen, dann ist es wichtig, ihnen im Verlauf der Schuljahre einen konsistenten Überblick über die Tradition zu geben. Eine intertextuelle Lektüre drängt darauf, weniger Einzelverse zu bearbeiten, sondern vielmehr größere Textzusammenhänge in den Blick zu nehmen und einführendes Überblickswissen zu vermitteln. Das Nachdenken über dringliche Ziele zum Aufbau religiöser Orientierungsfähigkeit ist daher stärker darauf zu konzentrieren, wie genau im Religionsunterricht im Laufe der Jahre langfristig verfügbare Strukturen religiösen Verstehens ausgebildet werden können.

(3) Weil christliche Tradition nicht nur aus Texten, sondern auch aus Manifestationen und Praxisformen besteht, ist zu bedenken, welche Konsequenzen dies für die Gestalt von Lernprozessen hat. Religion zu lernen und zu verstehen, heißt eben auch, Religion zu erleben und Religion Bewährungssituationen auszusetzen.²⁹ Kann überhaupt, und wenn ja, wie kann dieser Zusammenhang zwischen gelehrter und gelebter Religion innerhalb des schulischen Religionsunterrichts eingeholt werden?

²⁹ Überlegungen zu performativen Formen des Religionsunterrichts finden sich bei Mendl, Hans: Religion inszenieren. Eine Gratwanderung. In: Kirche und Schule 139 (2006) 33. Jg. S. 3-8.

(4) Der Gegenstandsbereich im Religionsunterricht kann nach dem Synodenbeschluss der 1970er Jahre »die ganze Tagesordnung der Welt«³⁰ umfassen. Die Welt ist enger zusammengerückt und damit größer geworden. Auch die religiöse Alltagswelt heutiger Kinder ist vielfältiger als noch vor Jahrzehnten. Sie ist religiös plural. Wie weit ist der Gegenstandsbereich religiöser Tradition zu fassen? Umfasst er auch die Tradition anderer Religionen? Wie weit ist der »Kanon« religiös relevanter Tradition zu fassen? Welche Religionen sind neben der christlichen Religion zu berücksichtigen? Kann intertextuelle Arbeit auch als interreligiöse Arbeit konzipiert werden? Ein ungelöstes Problem und eine bleibende Herausforderung religiöser Pluralität ist die Frage, wie interreligiöse Begegnung und interreligiöses Lernen realisiert werden können, wenn das traditionelle Kanonwissen über die christliche Tradition bereits verloren gegangen ist und Kenntnisse über andere Religionen sehr dürftig ausgebildet sind.

³⁰ Der Religionsunterricht in der Schule. In: Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse, Offizielle Gesamtausgabe I. Freiburg u.a. 1976. S. 123-152. Hier S. 134.