

Wir danken der Redaktion von „Brennpunkt Gemeinde“ für die Genehmigung, diesen Text auf www.MissionRespekt anzeigen zu dürfen.



Bildung und Religion. Das „christliche Zeugnis“ im Kontext der Schule als ein Lernen „von“ christlicher Religion begreifen

Friedhelm Kraft

Einleitung

Der Berliner Kongress „MissionRespekt. Christliches Zeugnis in einer multireligiösen Welt“ (27./ 28. August 2014) hat sich mit Fragestellungen beschäftigt, in denen sich ein ökumenischer Lernprozess auf der Grundlage des Dokuments „Christliches Zeugnis in einer multireligiösen Welt“ eindrucksvoll widerspiegelt. Bemerkenswert ist, dass die thematischen Schwerpunkte auch das Thema religiöse Bildung einbezogen haben. Allerdings war die thematische Ankündigung mit einem Fragezeichen versehen: „Religionsunterricht und christliches Zeugnis?“ (Workshop 11). Wie ist das Fragezeichen zu interpretieren? Ist es Ausdruck einer Distanz von Missions- und Bildungsakteuren nach dem Motto „In der Schule wird nicht missioniert“? Oder geht es vielmehr um die Annäherung an ein Handlungsfeld, dessen Bedeutung angesichts des Traditionssbruches von Religion immer wichtiger wird? Die folgenden Ausführungen wollen zeigen, inwieweit in einer religiösdidaktischen Perspektive in der Tat vom „christlichen Zeugnis“ im Religionsunterricht gesprochen werden kann.

Bildung in evangelischer Perspektive

Religion ist in evangelischer Perspektive eine notwendige Dimension von Bildung, hat aber nicht die Funktion Bildung insgesamt zu begründen bzw. zu normieren. Insofern gilt bis heute die klassische Formulierung von Friedrich Schleiermacher auch im Bildungsbereich, dass es darum geht „alles mit Religion (zu) tun, nicht aus Religion“. In aller Bescheidenheit ist somit mit Peter Biehl zu sagen:

„Die Theologie hat zunächst keinen sachgemäßen Begriff von Bildung, sondern ihr geht es in erster Linie um eine bestimmte Qualität von Bildung.“¹

Evangelisches Bildungsdenken stellt die humane Dimension von Bildung und Bildungsprozessen in den Mittelpunkt. In diesem Sinne hat die Bildungsdenkschrift der EKD „Maße des Menschlichen“ ihre Überlegungen in den Kontext von „Kultur“, „Verantwortung“ und „globaler Verständigung“ gerückt.² Mit dieser Rahmung wird ein umfassendes Verständnis von Bildung angezeigt. Es geht um die „Kultivierung des ganzen Menschen“ und zugleich um die „Förderung der kulturellen Qualität der Gesellschaft“. In der Erinnerung an das biblische Bild vom Menschen – der Mensch als Geschöpf und Ebenbild Gottes – werden in der Denkschrift theologische Begründungen für Bildung und „Grundsätze“ eines „evangelischen Bildungsverständnisses“ formuliert. Ein umfassendes Verständnis von Bildung ist in Aufnahme theologischer Perspektiven angewiesen auf Deutungen des Lebens, auf ein „orientierendes Wirklichkeitsverständnis“ (Karl Ernst Nipkow). Aus evangelischer Sicht ist daher die Frage nach Glaube, Religion

¹ Peter Biehl, Die Wiederentdeckung der Bildung in der gegenwärtigen Religionspädagogik. Ein Literaturbericht, in: Peter Biehl/ Karl Ernst Nipkow, Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive, Münster 2003, 111.

² Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 2003, 10f.

und Transzendenz eine unverzichtbare Dimension von Bildung. Die Denkschrift benennt die Frage nach Gott „geradezu als Schlüssel zukunftsfähiger Bildung“.³

Angesichts der Dominanz eines funktionalen Bildungsverständnisses gilt es, ein umfassenderes Verständnis von Bildung in die aktuelle bildungspolitische Debatte einzutragen.⁴ Anlässe gibt es genug: So zeigen die Neuregelungen der Stundentafel in einzelnen Bundesländern eine eindeutige Tendenz. Es gibt eine neue Hierarchie der Fächer im Rahmen des Angebots der Schule. Sprache und Naturwissenschaft sind wichtiger als Religion, Musik oder Kunst. Das schulische Angebot spielt vielfach „Verfügungswissen“ gegen „Orientierungswissen“ aus.

Gelebte Religion als Referenzrahmen für religiöse Bildung

Unübersehbar ist, dass Religion in der modernen Lebenswelt einen Gestaltwandel erfahren hat. Einerseits besteht in den alltäglichen Lebenswelten ein ungebrochener „Bedarf“ an Religion, andererseits hat aber Religion im herkömmlichen Verständnis des christlichen Glaubens seine kulturelle Selbstverständlichkeit weithin verloren. Das Erscheinungsbild religiöser Phänomene ist vielfältiger und bunter geworden. Religion in der modernen Lebenswelt hat sich vielfach ins Religiöse „verflüssigt“, sie ist wesentlich Sache der individuellen Sinngebung jedes Einzelnen geworden. Zu beobachten sind neue „Formen des Religiösen“ und zugleich eine Fremdheit bzw. Unverständnis gegenüber Formen kirchlich verfasster christlicher Religion. Die performative Didaktik spricht daher nicht ohne Grund im Blick auf Schülerinnen und Schüler vom Christentum als einer „Fremdreligion“. Schülerinnen und Schüler bringen in der Regel keine Erfahrungen mit christlicher Religion aus familiärer bzw. kirchlicher Sozialisation mit, daher muss christliche Religion zu allererst „erschlossen“, „gezeigt“ und „erprobt“ werden. Religionsunterricht hat damit die Aufgabe, Religion „als eine Praxis“ Schülerinnen und Schülern zu erschließen. Religionsunterricht nach dem „Reflexionsmodell“ - in der Schule werden vorgängige religiöse Erfahrungen reflektiert - entspricht weder den veränderten Sozialisationsbedingungen noch dem Gegenstand Religion.

Religionspädagogik und der Wandel von Religion

Neben der Frage eines Religionsunterrichts, der sich an grundlegenden Kompetenzen orientieren soll, ist die religionspädagogische Debatte der letzten Jahre vor allem durch die Ansätze einer performativen Didaktik und der Kinder- und Jugendtheologie bestimmt.

Beide Ansätze reagieren auf diesen Wandel, setzen aber jeweils an unterschiedlicher Stelle an:

- Das didaktische Leitbild Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen hat eine breite und fruchtbare theoretische Diskussion und empirische Forschung ausgelöst, die weit über den Rahmen eines didaktischen Konzepts hinausgeht. Viel grundsätzlicher ist in den Blick genommen, dass Kinder und Jugendliche eine sehr eigenständige Art und Weise haben, über Gott und die Welt nachzudenken, das Leben und Religion wahrzunehmen. „Theologisieren“ als eine Form der Aneignung von Religion ist für einen Religionsunterricht unverzichtbar geworden, der auf eine hermeneutische Kompetenz ausgerichtet ist und daher auf theologische Argumentationsfähigkeit und religiöse Urteilsfähigkeit zielt.⁵
- Fast zeitgleich ist unter der Überschrift performative Didaktik die Bedeutung der Praxis von Religion für das Gelingen religiöser Lernprozesse in das Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt. In performativer Perspektive haben die Frage nach „gelebter“ Religion und die Begegnung mit „authentischer“ Religion einen neuen Stellenwert bekommen. Mit anderen Worten: Die konkrete Erfahrung mit Religion soll den Religionsunterricht bestimmen. Der performative Religionsunterricht nimmt in besonderer Weise Übergänge in den Blick, die neben

³ Ebd. 88.

⁴ Grundlegend Reiner Preul, Evangelische Bildungstheorie, Leipzig 2013.

⁵ Vgl. die seit 2002 im Calwer Verlag herausgegebenen Jahrbücher für Kindertheologie. Der erste Band des Jahrbuches für Jugendtheologie erschien 2012.

der Fähigkeit zur Wahrnehmung und Deutung von Religion auf eine Partizipationskompetenz zielen und damit zu einem handelnden Umgang mit Religion führen.⁶

Religion in der Schule profilieren

Andrea Schulte und Ingrid Wiedenroth-Gabler sind in ihrer „kompakten“ Religionspädagogik im Durchgang zu aktuellen religionsdidaktischen Konzeptionen zu der Schlussfolgerung gelangt, dass sich „der Eindruck auf(drängt): Je ‚unchristlicher‘ die Gesellschaft wird, desto stärker zeigt der Religionsunterricht nun wieder dezidiert ‚christliches‘ Profil“.⁷

Diese Feststellung kann ebenso auf die Kinder- und Jugendtheologie und den performativen Religionsunterricht übertragen werden. Beide Ansätze wollen Religion in der Schule als ein „Modus der Welterfahrung“ unverstellt ins Spiel bringen. Der Religionsunterricht soll Schülerinnen und Schülern eine Begegnung mit Religion eröffnen, er soll „in“ Religion einführen und darf sich daher nicht auf einen Unterricht „über“ Religion in einem religionskundlichen Sinne beschränken. Religiöse Sprach- und Ausdrucksfähigkeit ist daher ein zentraler Zielhorizont des Religionsunterrichts. Die Frage bleibt: In welcher Weise und in welchen Formen ist religiöses Kommunizieren im Religionsunterricht möglich? Kindertheologie und performativer Religionsunterricht setzen die Modi der Zugänge zu religiösen Kommunikationsprozessen unterschiedlich. Für den performativen Religionsunterricht ist die Unterscheidung zwischen zwei unterschiedlichen Ebenen religiöser Kommunikation bzw. religiösen Sprechakten konstitutiv: zwischen Erlebnis und Reflexion, zwischen performativen und konstatierend-diskursiven Sprechakten, zwischen „religiösem Reden“ und „Reden über Religion“. Der probeweise Vollzug gelebter Religion bzw. die probeweise Ingebrauchnahme religiöser Praxis bestimmt das Anliegen des performativen Ansatzes.⁸ Aus performativer Perspektive gehört das Theologisieren in den Bereich des „Redens über Religion“, da hier eine unmittelbare „religiöse Rede“ nicht stattfindet, sondern der diskursive Zugang zu Religion bestimmt ist. Allerdings muss einschränkend gesagt werden: Diese Unterscheidung ist nur kategorial zu treffen, da auch sprechakttheoretisch gilt, dass Sprechakte von beiden Elementen bzw. Sprachaspekten bestimmt sind.⁹

„Religiöse Rede“ als „Unterbrechung“ der (Alltags)-Lernkultur von Schule

Religiöse Rede unterbricht die Alltagsstruktur schulischer Lernprozesse, indem der Modus des Lernens durch den Modus der Feier eine Brechung erfährt. Im Modus der Feier geht es weniger um eine Haltung des Fragens, der Suche nach Antworten, vielmehr ist die Haltung der Einstimmung, des Mitvollzugs, des Betrachtens bestimmt.

Natürlich stellt sich an dieser Stelle die Frage, ob der Religionsunterricht mit der Inszenierung von „Unterbrechung“ (Johann Baptist Metz) die Grenzen eines fachlichen und bildenden Umganges mit Religion in der Schule überschritten hat. In der Tat gibt es Grenzen, die für eine Inszenierung „religiöser Rede“ zu bedenken sind:

1. Die Inszenierung „religiöser Rede“ bedarf eines eigenen Raumes, einer eigenen Lernkultur mit einer spezifischen Lernhaltung des Einlassens, der Einstimmung. Ein Wechsel der Lernhaltungen im Phasentakt der Stunde kann unter bestimmten Umständen gelingen, ist aber als didaktisches Prinzip kaum begründbar.
2. Wenn religiöse Praxis in einer eigenen Lernkultur zur Geltung kommt, kann sie gerade nicht als „Probehandeln“ ausgewiesen werden. Vielmehr gilt: Religiöse Praxis impliziert spezifische Handlungsmuster, die prinzipiell einen „Ernstcharakter“ haben. Die Vorstellung einer inszenierten „Probewelt“ zwischen „authentischer“ und „vorgestellter“ Praxis ist wenig plausibel. Auch muss gefragt werden, ob der Respekt vor den Konstruktionen

⁶ Grundlegend Thomas Klie/ Silke Leonhard (Hg.), *Performativ Religionsdidaktik. Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis*, Stuttgart 2008.

⁷ Andrea Schulte/ Ingrid Wiedenroth-Gabler, *Religionspädagogik*, Stuttgart 2003, 70.

⁸ Bernhard Dressler, *Unterscheidungen. Religion und Bildung*, Leipzig 2006, 197ff.

⁹ Hanna Roose, *Performativer Religionsunterricht zwischen Performance und Performativität*, in: Pelikan 3/06, 113.

- der Lernenden nicht gerade die Rede von einer „Probepraxis“ verbietet, da für das lernende Subjekt jede Einwirkung einen „Ernstfall“ darstellt.¹⁰
3. Das performative Programm betont den unauflösbarer Zusammenhang von Erleben und Reflexion, religiöser Rede und Reden über Religion. Die unterrichtliche Praxis zeigt, wie eng die Grenzen für eine Inszenierung religiöser Praxis im unterrichtlichen Rahmen sind.
 4. Die Begrenzung didaktischen Alltagshandelns muss nicht von Nachteil sein. Das religiöse Fest unterricht eben diesen Alltag und kann erst in der „Unterbrechung“ seine Bedeutsamkeit entfalten. Es ist auf eine „alltagstaugliche“ Inszenierbarkeit nicht angewiesen.

Theologisieren als ein Lernen „von“ Religion

Theologisieren ist immer mehr als ein Reden über Religion. Theologisieren setzt das „Einverständnis“ (Karl Ernst Nipkow) voraus, sich auf die „Praxis“ Religion (Dietrich Benner) einzulassen. Theologisieren ist auf die Aneignungsdimension religiöser Lernprozesse ausgerichtet, insofern die existentielle Auseinandersetzung mit Glaubensinhalten und deren Deutung den Fokus bildet.

Dass dies gelingen kann, auch bei dem für viele Lehrkräfte als schwierig angesehenem Thema Christologie, zeigen die Erfahrungen unserer Unterrichtsversuche zum Thema Jesus Christus.¹¹

Schülerinnen und Schüler entfalten ihre Christologie, indem sie im Rahmen einer unterrichtlichen Erarbeitung der Emmauserzählung das eigentümliche Spannungsverhältnis zwischen dem unsichtbaren, aber gegenwärtigen Jesus als dem Auferstandenen in ihren Texten zum Ausdruck bringen. Auch wenn es nicht zu „beweisen“ ist, wird Jesus „immer für uns da sein“: „Es ist doch klar, Jesus Geist lebt noch, aber sein Körper ist weg!“. Und: „Wenn man ganz fest an ihn glaubt, sieht man ihn“.

Interessant ist zu sehen, wie sich in den Texten der Schülerinnen und Schüler die Perspektiven verbinden. Zwar schreiben sie im Sinne der Aufgabenstellung Texte, indem sie einen Jünger auf die Frage des Freundes antworten lassen: Ist Jesus jetzt nicht mehr da? Was wird sich für euch ändern? Gleichzeitig spiegelt sich die eigene Perspektive auf das Geschehen wider. Jesus als der auferstandene und damit unsichtbare Christus ist bestimmd auch für das eigene Jesusbild:

- „*Er ist nur noch im Herzen für uns da, aber sehen kann man ihn nicht! Wir müssen unseren Weg ohne ihn forsetzen, aber wenn wir Hilfe brauchen, hilft er uns.*“
- „*Wir haben keinen Begleiter mehr. Wir haben keinen mehr, der uns beschützt und immer da war für uns. Versuche ihn in dir zu spüren und dann überlege dir, was er alles Gutes getan hat und so versuchen wir uns es zu merken.*“

Die Texte zeigen, dass Jesus Christus nicht nur ein Ereignis der Vergangenheit ist. Er ist im „Herzen“ erfahrbar, man kann ihn auch heute noch „spüren“. Aber die Erfahrung ist alles andere als selbstverständlich: Wir müssen uns an das „Gute“, das er getan hat, erinnern und „versuchen“ es „uns zu merken“. Warum kann Jesus „helfen“? „Jesus ist Gottes Sohn, er hat ihn zur Welt gebracht und deswegen kann Jesus helfen.“ Die Besonderheit Jesu wird im Modus des Bekenntnisses erklärt: Wir „müss(en) nur an Jesus glauben“.

¹⁰ Vgl. ebenso die Kritik von Domsgen am performativen Ansatz, der aus seiner Sicht die „Künstlichkeit“ der Schule zu seinem „grundlegenden Paradigma“ macht. Michael Domsgen, Sensibilisieren, vor Augen führen und plausibilisieren. Lerntheoretische und schulpädagogische Gesichtspunkte, in: ZPT 3/14, 247f.

¹¹ Friedhelm Kraft/ Hanna Roose , Von Jesus Christus reden im Religionsunterricht. Christologie als Abenteuer entdecken, Göttingen 2011, 154ff.

Die Schülerinnen und Schüler beschreiten einen Lernweg, der ein Lernen „von“ Religion widerspiegelt. Sie setzen sich mit der Emmauserzählung auseinander, indem sie ihre eigene Perspektive auf das Geschehen zum Ausdruck bringen. Sie betreten den Lernweg einer narrativen Christologie. Eine narrative Christologie knüpft an Ereignisse im Leben Jesu an. Aber nicht das Ereignis als solches, sondern die Bedeutung des Geschehens für uns heute steht im Mittelpunkt. Ein persönlich-existentieller Zugang wird sichtbar durch die Eröffnung eines eignen (Sprach)-Raumes, der sich als eine Form religiöser Praxis beschreiben lässt.

Die Auswertung der Unterrichtsergebnisse zeigt damit nicht nur den Mehrwert eines Unterrichts, der die Grenzen religions- bzw. christentumkundlichen Lernens überschreitet. Deutlich wird ebenfalls, dass religiöse Praxis in der Schule einen Ort hat, allerdings in didaktischer Brechung in den Konturen einer „Schulreligion“.

Orte und Gelegenheiten religiösen Lernens

Religiöses Lernen ereignet sich prinzipiell an solchen Orten und Gelegenheiten, in denen Religion in der Lebenswelt „auftaucht“. Religiöses Lernen kann sich damit gleichsam als Nebenprodukt mit-ereignen. Dennoch ist es sinnvoll auf den Eigenwert der vielfältigen religiösen Lernorte in Familie, Gemeinde und Schule hinzuweisen. Auch wenn dem Religionsunterricht für religiöse Lernprozesse eine besondere Bedeutung zukommt – so stellte bereits die EKD-Denkschrift „Identität und Verständigung 1994 fest: „Der Religionsunterricht bleibt für die meisten die einzige längerdauernde Gelegenheit in ihrem Leben, um die christliche Glaubensüberlieferung kennenzulernen.“¹² – so gibt es keinen Grund formale und nichtformale Bildung gegeneinander auszuspielen. Ganz im Gegenteil: die Wechselwirkung zwischen Angeboten formaler und non-formaler Bildung ist für den Erfolg von Bildungsprozessen entscheidend.

Uta Pohl-Patalong vergleicht die Lernorte Schule und Gemeinde am Beispiel des Konfirmandenunterrichts und des Religionsunterrichts. Ohne die Unterschiede zu nivellieren fasst sie das religiöse Lernen in Schule und Gemeinde „als graduelle Unterschiede“. Die Komplexität von Religion erfordert eine Unterscheidung von unterschiedlichen Dimensionen, die zwar nicht zu trennen, aber mit Schwerpunktsetzungen je nach Lernort versehen werden können. Um es anhand der Gesichtspunkte Identifikation und Reflexion zu verdeutlichen: Für den Religionsunterricht ist eine stärkere Ausrichtung auf Reflexivität sinnvoll, während der Konfirmandenunterricht stärker eine Identifikation mit christlichen Inhalten und Ausdrucksformen anbietet. „Wird dieses Gegenüber graduell verstanden, können die Stärken beider Modi im Umgang mit Religion besonders deutlich entfalten werden.“¹³

Fazit

Die hier vorgestellten religionsdidaktischen Konzepte Theologisieren und der performative Ansatz sind für ein umfassendes Verständnis von Religion in der Schule unverzichtbar. Wenn es gelingt, das „christliche Zeugnis“ als eine performative wie kinder- und jugendtheologische Erschließung von christlicher Religion auszuweisen, kann die Differenz zwischen Schule und religiöser Lebenspraxis in der Gemeinde zwar nicht aufgelöst, aber zumindest als Gegensatz überwunden werden.

¹² Identität und Verständigung, Gütersloh 1994, 27.

¹³ U. Pohl-Patalong, Lernen in Schule und Gemeinde. Ein Vergleich am Beispiel der Konfirmandenarbeit, in: Religionspädagogisches Kompendium, hrsg. von M. Rothgangel u.a., Göttingen 2012, 141.