

Befähigung zum Christsein – ein lernortübergreifendes religionspädagogisches Ziel¹

von
Christian Grethlein

Seit einiger Zeit sind in der Religionspädagogik grundlegende Bemühungen zur Standortbestimmung unübersehbar. Buchtitel wie die der Standardwerke von Johannes Lähnemann – „Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive“ (Göttingen 1998) – oder Karl Ernst Nipkow – das zweibändige Opus „Bildung in einer pluralen Welt“ (Gütersloh 1998) – nennen zentrale Stichworte. Dazu kommen mittlerweile vorwiegend im Internet geführte Diskussionen zu Bildungsstandards.²

Vermutlich steht die religionspädagogische Arbeit aber noch grundlegender zur Disposition als bisher angenommen. Das tritt indirekt auch in dem Papier der Expertengruppe am Comenius-Institut zu „Grundlegende(n) Kompetenzen religiöser Bildung“ zu Tage. Denn hier begegnet eine große Unbestimmtheit gerade bei dem Begriff, der kompetenztheoretisch entfaltet werden soll: der „Religion“. Die Autor/innen empfehlen einen „allgemeinen Begriff von Religion“. Zugleich wird eingeräumt: „Der Expertengruppe steht vor Augen, dass dieser Begriff keineswegs eindeutig und unproblematisch ist; sie nutzt ihn [...] im Bewusstsein seiner Unzulänglichkeit, aber auch seiner Unersetzlichkeit als ‚Arbeitsbegriff‘.“ Und dann wird – an Unbestimmtheit kaum mehr zu übertreffen – ergänzt: „Ein evangelisch verantworteter Religionsunterricht muss in diese Begrifflichkeit Inhalte christlicher bzw. evangelischer Provenienz einbringen.“³

Genau an diesem Punkt, auf den sich die „Kompetenzen“ beziehen sollen, herrscht also Unklarheit. Meine Überlegungen wollen hier weiterführen, wobei ich aber das gesamte religionspädagogische Handeln im Blick habe. Erst wenn so umfassend Klarheit gewonnen ist, scheint es mir sinnvoll zu sein, konkrete Handlungsfelder, etwa den Religionsunterricht der Sekundarstufe I, konzeptionell zu profilieren. Zugleich erfordert aber dieser Versuch, das Ziel religionspädagogisch bestimmten Handelns zu bestimmen, den Bezug auf konkrete Handlungsfelder und die hier Beteiligten, soll nicht der Subjektbezug religionspädagogischer Reflexion und damit deren Praxis-tauglichkeit vernachlässigt werden. Insofern ist auch im Folgenden der schulische Religionsunterricht ein wichtiger Bezugspunkt.

- Im Einzelnen weise ich anfangs auf zwei Problembereiche hin, aus denen sich gravierende Defizite der bisherigen religionsdidaktisch begründeten Praxis und der religionspädagogischen Theorie ergeben – ein religionskomparativer Seitenblick verleiht dem Nachdruck.
- Hierauf aufbauend mache ich in einem zweiten Argumentationsgang – einen konzeptionellen Schritt zurücktretend – auf Veränderungen im Kontext von Religionspädagogik aufmerksam, die eine Neuvermessung des Fachs erfordern. Von besonderer Bedeutung erscheinen mir hier der Rückgang der Selbstverständlichkeit von Kirchenmitgliedschaft und Christsein sowie die demographischen Veränderungen.
- Im dritten Schritt mustere ich gegenwärtige Versuche, Ziele religionspädagogisch bestimmten Handelns zu formulieren. Dazu rekonstruiere ich exemplarisch

¹ Ich danke meinem Göttinger Kollegen Martin Rothgangel für die freundliche Einladung, auf der Jahrestagung der AfR vorzutragen. Die vielfältigen Anregungen, Widersprüche und Weiterführungen bei der Diskussion meiner Überlegungen ermöglichten mir deren Präzisierung in der hier vorgelegten schriftlichen Form.

² Vgl. den systematisch klaren Überblick bei SCHRÖDER 2006, 80-93.

³ FISCHER / ELSENBAST 2006, 21.

bildungstheoretische Bemühungen sowie Vorschläge zu Mindeststandards religiöser Bildung.

- Auf diesem Hintergrund skizziere ich dann meinen eigenen Vorschlag, „Befähigung zum Christsein als lernortübergreifendes religionspädagogisches Ziel“. Dass es dabei nur um einen Orientierungsversuch gehen kann, ist angesichts der Komplexität der zu berücksichtigenden Sachverhalte unvermeidlich.

1. Gegenwärtige Praxisprobleme

Es besteht eine eklatante Diskrepanz zwischen den religionspädagogischen Bemühungen und deren Resultaten, und zwar in doppelter Hinsicht:

1.1 Geringer Ertrag religionsdidaktischer und -pädagogischer Bemühungen

Die meisten in Deutschland aufgewachsenen Menschen haben mindestens zehn Jahre jede Woche zwei Stunden Religionsunterricht besucht und meist noch ein bis zwei Jahre lang jede Woche ein bis zwei Stunden Konfirmandenunterricht (bzw. Kommunion- und Firmunterricht). Demnach haben sie sich – bei 35 Schulwochen pro Jahr gerechnet – etwa 630 (Voll-)Stunden oder einen knappen Monat (ohne Schlafenszeit gerechnet) unterrichtlich mit dem Thema „Religion“ beschäftigt. Nimmt man noch hinzu, dass sich mehr als die Hälfte der Kindergärten in kirchlicher Trägerschaft befindet und hier wohl ebenfalls religionspädagogische Ziele verfolgt werden, verlängert sich diese Zeit noch.

Von daher ist es erstaunlich, etwa bei Gesprächen mit Studienanfänger/innen festzustellen, dass ihnen weitgehend elementare Grundkenntnisse christlichen Glaubens fehlen. Noch bedenklicher, da die unmittelbare Lebensgestaltung betreffend, sind die Berichte von Pfarrern und Pfarrerninnen über die religiöse Unsicherheit von Menschen, die ihre Kinder erziehen, sterbende Familienmitglieder begleiten o.ä.

Gewiss kann man hierfür grundlegende gesellschaftsanalytische Interpretamente geltend machen wie etwa die zunehmende Unübersichtlichkeit, den Marginalisierungsprozess von Kirche u.ä. Daran kann aber religionspädagogisch begründetes Handeln jedenfalls kurz- und mittelfristig nichts ändern. Weiter führt dagegen, wenn man sich auf mögliche Ursachen konzentriert, die aus religionspädagogischem Handeln resultieren. Zwei Sachverhalte scheinen mir hier besonders wichtig:

- Die *Unausgeglichenheit der religionsdidaktischen Bemühungen an verschiedenen Lernorten*, wie sie besonders eklatant im Nebeneinander von schulischem Religionsunterricht und Konfirmandenarbeit begegnet, bei näherem Kennzeichen aber auch sonst für schulische und gemeindliche Angebote sowie die familiäre Praxis gilt. Die lebensweltliche Klammer zwischen den verschiedenen Agenturen religiöser bzw. christlicher Erziehung und Bildung durch die allgemeine Sitte ist großenteils einem Differenzierungsprozess der Lebensbereiche gewichen; nun ist die Gestaltung eines solchen Zusammenhangs vordringliche Aufgabe von Bildungsbemühungen, die junge Menschen bei der religiösen Orientierung fördern wollen.
- Die *Unverbundenheit der religionsdidaktisch vermittelten Inhalte mit der Lebenswelt und den Anforderungen praktischen Lebens*. Auch hier eröffnet sich eine Kluft, die früher durch die allgemeine Sitte überbrückt wurde.⁴ Dies ist verwunderlich, trat doch der sog. thematisch-problemorientierte Unterricht unter der Zielsetzung an, die Lebenswelt der Schüler/innen ernst zu nehmen.⁵ Im Rück-

⁴ Eine Bearbeitung dieses Problems hat zweistufig anzusetzen, in der Perspektive der Lebenslogik der Einzelnen und in der Struktur der Lernorte.

⁵ Vgl. z.B. programmatisch KAUFMANN 1973, 40-48.

blick zeigt sich jedoch, dass in vielen daraus erwachsenen Unterrichtsmodellen „Religion“ nur in abstrakter Weise, vermittelt etwa durch schriftliche Texte, Berücksichtigung fand. Auf unmittelbar lebensdienliche Frömmigkeitspraxis wurde nur selten bzw. manchmal distanzierend kritisch Bezug genommen.

So konnte ausführlich die sog. Gottesfrage diskutiert werden, eine Einführung in die konkrete Praxis des Gebets als die grundlegende Form der Kommunikation mit Gott unterblieb jedoch. Ähnliches ließe sich für vielfältige Themen zeigen, z.B. für Sterben und Tod. Hier erfahren Schüler/innen gewiss manch Interessantes. Wie aber konkret evangelische Christen sich von Verstorbenen verabschieden und in aller Trauer ihrer Hoffnung auf die Auferweckung Ausdruck verleihen, nämlich in der kirchlichen Bestattung, bleibt ihnen meist verborgen.

Von daher erscheint es mir vordringlich, einen *roten Faden religionsdidaktischer Angebote* zu entwickeln, der „Religion“ *lebensweltbezogen präsentiert*.

Dieser Ansatz muss zwei Voraussetzungen erfüllen: Er muss eine didaktisch leitende Zielvorstellung enthalten, die z.B. den Lehrer/innen bzw. Dozent/innen erlaubt, konkrete Unterrichtssituationen in ihrer religionsdidaktischen Relevanz für das Gesamtziel zu erfassen. Zugleich muss er für die Teilnehmenden so erkennbar sein, dass es zur Herausbildung klarer Wissensbestände kommt, und zwar im umfassenden wissenssoziologischen Sinn.

Dabei ist es wichtig, dass dieses Wissen im Alltag unmittelbare handlungspraktische Relevanz gewinnen kann. Denn die Grundfrage z.B. der pragmatisch eingestellten Heranwachsenden heißt auch in rebus religionis: „Does it work?“ Zugleich ist – in unterschiedlicher Akzentuierung je nach Lernort – reflexive Distanz zu ermöglichen, insofern die Freiheit grundlegend und grundsätzlich zum Wesen christlicher Religion gehört.

1.2 Problem hinsichtlich religiöser Kommunikation

Hinsichtlich dieser Anforderungen macht ein Befund aus jüngsten Umfragen unter Religionslehrerinnen und -lehrern nachdenklich. Die höchste Diskrepanz zwischen Ziel und tatsächlicher Praxis des Religionsunterrichts ergab sich bei der repräsentativen Befragung westfälischer Grundschullehrerinnen und -lehrer hinsichtlich des *Gebets*. Während 54,1% der Lehrkräfte grundsätzlich dem Beten im schulischen Religionsunterricht zustimmten, gaben nur 20,6% an, dieses auch tatsächlich zu praktizieren.⁶ Damit besteht hier die größte in der Untersuchung gemessene Diskrepanz zwischen Einstellung und tatsächlicher Praxis. Dass damit ein Defizit der Religionsdidaktik der letzten dreißig Jahre des 20. Jahrhunderts benannt ist, zeigt schon ein kurzer Blick in die Literatur. Die für christlichen Glauben grundlegende Kommunikationsform, das Beten, war aus dem Blick geraten. Die mit den Kindern und ihrem realen Erleben konfrontierten Lehrerinnen und Lehrer spüren zwar offensichtlich das dadurch entstandene Defizit, sind aber nur teilweise in der Lage, es aus eigenen Stücken zu überwinden.

Bestätigt wird dieses Problem durch einen Blick in Interviews und ähnliche Materialien, die im Zuge der Shell-Jugendstudien oder der EKD-Mitgliedschaftsumfragen entstanden. Hier begegnen immer wieder Äußerungen über Gebetsversuche, die jedoch offensichtlich ohne religionspädagogische Orientierung im Selbstversuch unternommen werden. Schon 1985 resümierte Waltraud Sziegaud-Roos entsprechende Befunde einer Umfrage im Zuge der damaligen Shell-Jugendstudie: „Beim Lesen der Briefe (sc. von Jugendlichen, C.G.) gewinnt man den Eindruck, dass die Jugendlichen relativ wenig Unterstützung von außen bei ihrer Auseinandersetzung mit der

⁶ LÜCK 2003, 369.

Religion bekommen. [...] In ihren religiösen Vorstellungen sind die Jugendlichen eigentlich darauf angewiesen, dass sie an bestehende Traditionen anknüpfen können und daran entlang ihren eigenen Weg gehen können.“⁷

Von daher ist die *Frage nach praktischen Formen religiöser Kommunikation* vordringlich, insofern diese die Grundkompetenz dafür darstellen, im Alltagsleben religiöse Wissensbestände zu aktivieren.

1.3 Ein religionskomparativer Seitenblick

Eine gewisse Unterstützung finden meine Überlegungen durch die religionskomparativen Beobachtungen Bernd Schröders. Er weist darauf hin, dass sowohl im Islam als auch im Judentum klare Kenntnisse und konkrete Handlungen umfassende Wissensbestände (fast) unbestritten zur religiösen Bildung der Heranwachsenden gehören: die Verwirklichung der sog. fünf Säulen des Islam, die Kenntnis des Koran bzw. die Einführung in das Praktizieren von Mitzwot und Mingham sowie die Kenntnis der Wochenabschnitte der Torah.⁸

Offensichtlich gehören gleichermaßen die – im Umfang überschaubare – Einführung in praktische Vollzüge und wesentliche Inhalte selbstverständlich zur Erziehung in diesen Religionen.

Die Durchsicht der Religionsbücher und Lehrpläne von schulischem Religionsunterricht und kirchlichem Unterricht ergibt demgegenüber hinsichtlich der Inhalte einen unübersichtlichen Befund. Viel Einzelnes wird angehäuft; religionspraktische Hinweise finden sich, wenn überhaupt, nur verstreut am Rand. Wie soll man da lernen, Christsein zu können?

2. Religionspädagogik in kontextueller Perspektive

2.1 Entstehung von Religionspädagogik als wissenschaftliche Disziplin in krisenhaftem Kontext

Die im Folgenden skizzierte kontextuelle Perspektive macht auf die Notwendigkeit einer tief greifenden Neuakzentuierung der Religionspädagogik aufmerksam und entspricht dem besonderen Charakter der historischen Genese von Religionspädagogik. Diese bildete sich als wissenschaftliches Fach am Beginn des 20. Jahrhunderts heraus,⁹ und zwar als der Versuch, die offensichtlich nicht mehr selbstverständliche Weitergabe religiösen bzw. christlichen Wissens sicher zu stellen. Ich vermute, dass wir heute vor ähnlich grundlegenden Umbrüchen in verschiedener Hinsicht stehen, die eine konzeptionelle Neubestimmung von Religionspädagogik erfordern. Führte die damalige Situation, durch das ganze 19. Jahrhundert vorbereitet, zu einer Konzentration auf den schulischen Religionsunterricht, erscheint mir heute eine umfassendere Theoriebildung christlicher, religiöser und kirchlicher Bildung, Erziehung und Sozialisation an unterschiedlichen Lernorten vordringlich.

2.1.1 *Politisch-gesellschaftlich* stellte die am Anfang des 19. Jahrhunderts vollzogene staatliche Neuordnung vielerorts die bisher weithin herrschende konfessionelle Homogenität in Frage. Die Folgen der Reformation wurden dadurch für viele Menschen erstmals erlebbar – mit dem entsprechenden Bedarf an religiöser Erziehung.

⁷ SZIEGAUD-ROOS 1985, 386.

⁸ Vgl. SCHRÖDER 2003, 95f.

⁹ Vgl. in systematischem Interesse SCHWEITZER 2004, 44-49; in problem- und kulturgeschichtlicher Perspektive GRETHLEIN 1998, 1-138.

Dazu warf das explosionsartige Bevölkerungswachstum in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts nicht nur politische, sondern auch religionsorganisatorische Probleme auf. In mehrere zehntausend Menschen umfassenden Stadtgemeinden gerieten Kirche und Gottesdienst aus dem Blickfeld vieler Menschen.

Die Industrialisierung mit der entsprechenden Herauslösung der Menschen aus den traditionellen sozialen Zusammenhängen relativierte ebenfalls religiöse Bindungen und machte die Organisation expliziten religiösen Lernens notwendig.

2.1.2 *Kulturell-religiös* zeichnete sich seit Ende des 18. Jahrhunderts bei den Gebildeten die Differenzierung zwischen Kirche, Christentum und Religion ab. Im Laufe des 19. Jahrhunderts wurden davon weitere Kreise der Bevölkerung erfasst, wobei die sozialistischen Bestrebungen weitgehend kirchenkritisch und atheistisch akzentuiert waren.

Es bildeten sich neue Religionsformen heraus bzw. bestehende Sozialformen wurden religiös aufgeladen. Die Hochschätzung des Familiensinns („Familienreligion“¹⁰) im Bürgertum kann dafür ebenso stehen wie die funktional religionsaffinen Gesellungsformen der sozialistischen Arbeiterbewegung.

Allerdings blieben die christlichen Kirchen wichtige Ordnungsfaktoren, die vergleichbar der staatlichen Verwaltung organisiert und finanziert wurden. Besonders im Bildungsbereich verhinderten sie zusammen mit autoritären Machthabern lange Zeit das Praktisch-Werden pädagogischer Konzepte. Texte wie das Zwickauer Manifest¹¹ dokumentieren für den religionsdidaktischen Bereich diese Auseinandersetzung.

2.1.3 In *pädagogisch-erzieherischer* Perspektive gravierend ist die – wesentlich auf Impulse Rousseaus zurückgehende – wissenschaftlich pädagogische Profilierung von Erziehung während des 19. Jahrhunderts. Die Einsicht in die Eigenart von Kindern sowie die Durchsetzung der allgemeinen Schulpflicht verändern die Bedingungen des Aufwachsens. Dem entspricht die Professionalisierung der Lehrerschaft.

Nicht von ungefähr leisteten die Religionsoberlehrer – wie Antje Roggenkamp in ihrer materialreichen Studie zeigte¹² – einen wesentlichen Beitrag zur Herausbildung der Religionspädagogik als einer Berufstheorie. Sie bedienten sich wesentlich der psychologischen Erkenntnisse und konzentrierten sich vor allem auf den schulischen Religionsunterricht. Dies hing nicht zuletzt damit zusammen, dass die Kirchen den pädagogischen Neuansatz der Kindorientierung nicht nachvollzogen, sondern auf der traditionellen Vermittlung der überkommenen Memorierinhalte bestanden. Insgesamt gelang es – trotz erheblicher Probleme auf unterschiedlichsten Ebenen –, bis heute in den Schulen einen Religionsunterricht zu etablieren, der zumindest in seiner Rechtsform konfessorisch bestimmt ist.

2.1.4 Insgesamt ist also die Zeit der Entstehung von Religionspädagogik als wissenschaftlicher Disziplin dadurch gekennzeichnet, dass zwar die beiden großen Kirchen in Deutschland (weitgehend) als wichtige Ordnungsfaktoren agieren, zugleich aber sich in unterschiedlicher Weise Konkurrenzangebote zur kirchlichen Lehre und Sitte entwickeln und entfalten. Dem entspricht sachlich die Konzentration der religionspädagogischen Arbeit auf den schulischen Religionsunterricht; personell ist sie darin begründet, dass die religionspädagogischen Dozenturen und dann Professuren wesentlich auf die Ausbildung von Religionslehrer/innen ausgerichtet sind.

¹⁰ NIPPERDEY 21991, 43f.

¹¹ Teilweise abgedruckt und kommentiert bei GRETHLEIN 1998, 414f.

¹² Vgl. ROGGENKAMP-KAUFMANN 2001.

2.2 Gegenwärtige Herausforderungen zu einer Neubestimmung von Religionspädagogik

Ich habe den Eindruck, dass gegenwärtig politisch-gesellschaftliche, kulturelle, religiös-kirchliche und pädagogisch-erzieherische Veränderungen die Theorie christlicher, kirchlicher und religiöser Bildung, Erziehung und Sozialisation vor Herausforderungen stellen, die zu einer Neubestimmung der Religionspädagogik führen. Großenteils betreffen sie ähnliche Faktoren wie am Beginn der wissenschaftlichen Religionspädagogik – eben 100 Jahre später.¹³ Als vordringliche Konsequenz ergibt sich daraus für mich: Die vor 100 Jahren vorgenommene Konzentration der Religionspädagogik auf schulischen Religionsunterricht und damit auf das Schulalter ist zu überwinden.

2.2.1 *Politisch-gesellschaftlich* verändert die politische Vereinigung Deutschland nachhaltig. Zwar setzten sich verwaltungsmäßig und organisatorisch die bundesdeutschen Gepflogenheiten durch. Doch nicht zuletzt die sich stellende ökonomische Aufgabe führt dazu, dass bisher Selbstverständliches hinterfragt und teilweise verändert wird.

Demographisch wandelt sich zwar die Bevölkerungsstruktur bereits seit einigen Jahrzehnten, erst seit kurzem wird dies aber allgemein bewusst. Die Zunahme älterer Menschen bei gleichzeitig zurückgehenden Geburten ist nicht nur ökonomisch eine große Herausforderung; sie betrifft letztlich alle Lebensvollzüge.

Nicht von ungefähr habe ich bei den beiden eben genannten Problembereichen auf ökonomische Herausforderungen hingewiesen. Denn tatsächlich nimmt in der öffentlichen Diskussion sowie im Lebensgefühl der Menschen die Bedeutung des Ökonomischen zu. Andere Lebensbereiche, eben auch der der Kirche, werden der ökonomischen Perspektive zunehmend ein- und untergeordnet.

2.2.2 *Kulturell* schafft die Zunahme von Menschen aus anderen Kulturen in Deutschland eine neue Situation. Multikulturalität ist ein Stichwort, das nicht zuletzt im Bildungsbereich auf wichtige Veränderungen hinweist.

Ebenfalls neue Herausforderungen für die gesamte Gesellschaft ergeben sich aus dem Aufkommen und der Verbreitung der sog. neuen Medien. Offensichtlich vollzieht sich hierdurch nicht nur ein tief greifender Wandel in Wirtschaft und Verwaltung, sondern auch in der alltäglichen Kommunikation.

Schließlich sei an die Pluralisierung der Lebensstile erinnert, wie sie z.B. durch die Einführung des Rechtsinstituts der Eingetragenen Partnerschaft, aber auch die Zunahme von außerehelichen Geburten und den Rückgang der Heiratszahlen zum Ausdruck kommt.

2.2.3 Alle diese Veränderungen betreffen auch den *religiös-kirchlichen* Bereich. Grundsätzlich ist die lange Zeit in Deutschland vorherrschende Gleichsetzung von Religion mit Christentum oder gar einer konkreten konfessionellen Kirche heute nicht mehr möglich. Dem steht nicht nur die Tatsache entgegen, dass vielerorts Menschen verschiedener, auch nichtchristlicher Religionszugehörigkeit zusammen als Nachbarn leben (Stichwort: Nachbarschaftsreligion). Vielmehr begegnen zunehmend privatisierte Formen religiöser Praxis, die sich zwar oft südostasiatischen Traditionen verdanken, von diesen aber nur wenige, funktional brauchbar erscheinende Elemente aufnehmen.

¹³ Die zunehmende Ausgliederung von Kirche und expliziter Religion aus sonstigen kulturellen Vollzügen (vgl. SCHWEITZER 2004, 47) wird in meinen Überlegungen formal dadurch zum Ausdruck gebracht, dass die Themen von 2.1.2 jetzt in zwei Punkten, 2.2.2 und 2.2.3, verhandelt werden.

Dazu kommt, dass die Selbstverständlichkeit der Kirchenmitgliedschaft auch bei Menschen ohne Migrationshintergrund zurückgeht. Besonders ausgeprägt ist dies in den neuen Bundesländern, wo flächendeckend Kirchenmitglieder nur noch eine Minderheit sind.

2.2.4 Im *erzieherisch-pädagogischen* Bereich ist ebenfalls der Wandel unübersehbar. Nicht zuletzt die verkehrstechnischen Innovationen schränken die Bewegungsmöglichkeiten von Kindern erheblich ein (Stichwort: Verinselung der Kindheit), die zunehmend in pädagogisch strukturierten und überwachten Räumen aufwachsen. Veränderungen im Bereich der Familien unterstützen diese Tendenz.

Die Verlängerung der Schul- und Ausbildungszeiten führt dazu, dass Kindheit und Jugendzeit weithin als Schülerzeit erlebt werden.

Zugleich wächst aber der Druck auf Erwachsene, sich weiterzubilden. Lebenslanges Lernen ist eine Forderung, die angesichts der demographischen Veränderungen noch an Gewicht gewinnt. Dazu wirft die zunehmende Langlebigkeit neue, auch pädagogisch relevante Probleme auf.

Schließlich wirkt die Internationalisierung der Lebensverhältnisse in den Bereich der Pädagogik hinein. Die gegenwärtigen Bemühungen um Mindeststandards von Bildung zeigen dies exemplarisch.

2.2.5 Es ist deutlich: Eine Fortsetzung der lange Zeit in der Religionspädagogik üblichen Konzentration auf den schulischen Religionsunterricht (und vielleicht noch den Konfirmandenunterricht) sowie auf Menschen im Schulalter reicht nicht mehr aus. Die besondere Situation in der DDR mit der hier ausgebildeten Gemeindepädagogik hat bereits einen kräftigen Impuls gegeben bzw. in der Bundesrepublik bestehende Ansätze verstärkt.¹⁴ Aber auch die Bereiche der Medien¹⁵ und neuerdings der Familie¹⁶ erfordern die Aufmerksamkeit von Religionspädagogen (nicht zuletzt, um für den schulischen Religionsunterricht eine kontextuell angemessene Religionsdidaktik zu entwickeln).

Dazu wirft die multikulturelle und plurireligiöse Situation neue Anforderungen auf. Das selbstverständliche, lebensweltlich vielfach abgesicherte Wissen um das „Christliche“ geht zurück bzw. ist bereits ausgefallen. *Die traditionell in der Systematischen Theologie bedachten inhaltlichen Fragen stellen sich verstärkt als religionspädagogische, also als untrennbar mit kommunikativen Vollzügen verbundene Aufgaben.*¹⁷

Der günstigste Ansatzpunkt, um eine erste Schneise für den vor uns liegenden religionspädagogischen Weg zu schlagen, scheint mir die grundlegende Frage nach dem religionspädagogischen Ziel.

3. Bemühungen um ein religionspädagogisches Ziel

Soweit ich sehen kann, sind es gegenwärtig in der Religionspädagogik zwei Diskurse zur schulischen Religionsdidaktik, innerhalb derer die Zielfrage profiliert behandelt wird: die Arbeiten zur religiösen Bildung und zu religiösen Kompetenzen. Sie sollen im Folgenden auf diese Frage hin rekonstruiert werden. Kriterium für die Auswahl der hierzu herangezogenen Beiträge ist – neben der Wirkung – die begriffliche und ar-

¹⁴ Vgl. FOITZIK 1992.

¹⁵ Vgl. z.B. PIRNER / BREUER 2004.

¹⁶ Vgl. DOMSGEN 2004.

¹⁷ In diesem Zusammenhang verdient der enzyklopädische Versuch des Systematikers Ingolf Dalferth Interesse, Theologie als „Interpretationspraxis“ zu rekonstruieren (Vgl. DALFERTH 2004).

gumentative Schärfe. Denn dies begünstigt die von mir erstrebte Herausarbeitung der positionellen Fluchtlinien.

3.1 *Im Kontext religiöser Bildung*

3.1.1 *Karl Ernst Nipkow* hat in materialreichen und gleichermaßen pädagogisch und theologisch fundierten Beiträgen der Religionspädagogik das Bildungsthema als grundlegend für Religionspädagogik herausgearbeitet. Das Ziel für seine Einführung war dabei vor allem ein regulatives: Der Bildungsbegriff „reguliert unsere Aufmerksamkeit, indem er uns warnt, unverzichtbare Denk- und Handlungszusammenhänge zu vergessen.“¹⁸ Dabei ergeben sich – wie Friedrich Schweitzer jüngst zusammenfassend formuliert – drei Ziele: „In der christlichen Bildungstradition werden immer wieder zwei übergreifende Zielsetzungen hervorgehoben, die als Bildung im Glauben und als ethische Bildung umschrieben werden können. In der Gegenwart tritt dazu als drittes übergreifendes Ziel die Pluralitäts- und Verständigungsfähigkeit.“¹⁹

Eine nähere Analyse ergibt die großen Vorzüge dieses religionspädagogischen Ansatzes, der nicht von ungefähr in den letzten Jahrzehnten die Grundlage für die Stellungnahmen der EKD zu schulischen und allgemein bildungspolitischen Fragen darstellt. Wie Nipkow selbst immer wieder brillant zeigt, verdankt sich dieses Konzept breiten christentumsgeschichtlichen Einsichten. Es nimmt in hohem Maße Einsichten früherer Denker auf. Dazu ist es offen für gegenwärtige Herausforderungen. Vor allem das Gespräch mit Wolfgang Klafki erweist dessen Anschlussfähigkeit an die allgemeine Didaktik.

Allerdings ist diese Allgemeinheit zugleich auch der Schatten dieser Konzeption. Pointiert gefragt: Die Rekonstruktion von Religionspädagogik über den Bildungsbegriff kann viel integrieren – kann sie aber auch angesichts der pluralen Angebote auf dem Markt der Daseins- und Wertorientierung religionspädagogisch relevantes Handeln hinreichend inhaltlich bestimmen? Liefert dieser Ansatz den roten Faden, der praktisches Handeln an den verschiedenen Lernorten orientiert und so nachhaltiges Lernen ermöglicht?

3.1.2 Diese Anfrage sei anhand zweier Exempla kurz erläutert:

Eine wichtige Wirkung der Nipkowschen Bildungstheorie war zweifellos die Denkschrift „Identität und Verständigung“, die die Kammer der EKD für Bildung und Erziehung unter seinem Vorsitz vorlegte und die vom Rat der EKD approbiert wurde. Hier wird für die Grundlegung einer Standortbestimmung des schulischen Religionsunterrichts die „Frage nach Gott“ als zentral angenommen. Sie wird dann in einem sechs Punkte umfassenden Kerncurriculum entfaltet, das angenommene Fragen der Jugendlichen mit Themen des christlichen Glaubens korreliert.

Ich will hier nicht auf das anderweitig aufgeworfene Problem der mangelnden empirischen Validität²⁰ eingehen – in der Tat dürfte es nicht nur sozialempirisch, sondern auch aus theologischen Gründen schwierig sein, die wichtigen Fragen der Heranwachsenden genau zu erheben. Vielmehr gilt mein Augenmerk der eingangs skizzierten Problemlage, den geringen Kenntnissen und der geringen Fähigkeit, religiöses Wissen praktisch im Alltag anzuwenden, bei vielen Menschen. Ich vermute, dass das Behandeln der „Frage nach Gott“ und der an sie angrenzenden sechs Themenfelder, vielfach zumindest im Religionsunterricht weiterführender Schulen praktiziert, nicht wesentlich weiter hilft.

¹⁸ NIPKOW 1990, 59.

¹⁹ SCHWEITZER 2006, 124.

²⁰ Vgl. SCHRÖDER 2003, 101.

Diese Themen hatten in der Schule im Kontext weitgehender Selbstverständlichkeit von Kirchenmitgliedschaft und Christlichkeit eine wichtige, Erstarrungen auflockernde Funktion. In einer Situation, in der aber das Christliche undeutlich und Kirche marginaler wird sowie die Bedeutung anderer Lernorte deutlicher hervortritt, scheint mir ein solch allgemeiner und zugleich doch stark schulbezogener Zugang nicht ausreichend. Pointiert dagegen gestellt: *Nicht die Frage nach Gott, sondern die Frage, wie mit Gott kommuniziert werden kann, ist religionspädagogisch heute vordringlich.*

3.1.3. Dieses Problem begegnet noch deutlicher in dem vor kurzem erschienenen, bereits genannten Lehrbuch von Schweitzer. Ausgesprochen anregend mit historischer Tiefenschärfe und mit viele Einzeluntersuchungen integrierender Kraft wird hier Religionspädagogik als eine pluralitätsfähige Disziplin skizziert – allerdings auch als eine Theorie für eine Praxis, die Menschen nachhaltig in ihrem Leben hilft?

Dieses Defizit fällt bereits zu Beginn des Werkes auf, als Schweitzer auf das urchristliche Taufkatechumenat nur unter dem Gesichtspunkt „katechetisch-kirchlicher Unterweisung“²¹ hinweist. Dass es sich bei der Taufe um ein Ritual oder – theologisch formuliert – um ein gottesdienstliches Geschehen handelt, bleibt unerwähnt; ebenso die nahe liegende Frage, was es für Religionspädagogik bedeutet, dass in der östlichen Tradition bis heute und in der westlichen zumindest die meiste Zeit sich religiöses Lernen wesentlich in Form liturgischer Partizipation bzw. der Begleitung hiervon vollzieht.

Ist diese – zumindest – Einseitigkeit²² eine Folge einer doch immer noch starken Fixierung auf den schulischen Religionsunterricht, trotz aller Hinweise auf die Bedeutung gemeindepädagogischer Angebote und der Erwachsenenbildung? Wird hier nicht immer noch eine gewisse Selbstverständlichkeit christlicher Praxis vorausgesetzt?

3.2 Im Kontext religiöser Standards

Angestoßen durch einen schulpädagogischen Diskurs²³ beginnen Religionspädagogen, sich um die Standards religiösen Lernens zu bemühen. Dabei kommt der Frage nach deren Ziel grundlegende Bedeutung zu.

3.2.1 So thematisiert Jochen Kunstmann in seinem Lehrbuch bei den Überlegungen zu den „religionspädagogische(n) Zielhorizonte(n): „religiöse Kompetenzen“.²⁴ Unter Rückgriff auf Theorien religiöser Dimensionen benennt er „Sachkompetenz“, „Hermeneutische bzw. Deutungskompetenz“, „Emotionale Kompetenz“, „Anwendungskompetenz“ und „Selbstkompetenz“ als wesentliche Komponenten.²⁵

Ein solcher Ansatz kann die Einsichten der soziologischen Religionstheorie aufnehmen und vermeidet dadurch, deduktiv gewonnene theologische Inhalte kurzschlüssig als Ziele für religiöse Lernprozesse auszugeben. Die genannten Dimensionen garantieren darüber hinaus einen breiten Anschluss an lebensweltliche Vollzüge.

Allerdings beinhaltet ein solcher religionstheoretischer Zugriff zugleich dessen Schwachstelle: Es ist ein aus Vergleichen deskriptiv gewonnenes Religionsverständ-

²¹ SCHWEITZER 2006, 24.

²² Bei der Reichhaltigkeit der Literaturverweise ist es erstaunlich, dass die Habilitationsschrift von LÜCK 2003 sowie die Dissertation von SAß 2005 fehlen – beides Arbeiten, die konzeptionell überzeugend und empirisch fundiert die religionspädagogische Bedeutung ritueller und liturgischer Praxis an zwei unterschiedlichen Lernorten, der Grundschule und der Konfirmandenarbeit, demonstrieren.

²³ Vgl. grundlegend hierfür KLIEME U.A. 2003.

²⁴ Vgl. KUNSTMANN 2004, 45-47.

²⁵ Ebd., 46f.

nis, das das Problem nach dem inhaltlichen Profil methodisch ausblendet, zu dem – wie schon Max Reischle am Beginn von „Religionspädagogik“ wusste²⁶ – eben auch die Überzeugung der Wahrheit gehört.

Zwar führt dann Kunstmann im Weiteren sehr anregend die ästhetische Perspektive als grundlegend für religiöse Bildungsprozesse aus und kommt schließlich u.a. zu wichtigen Hinweisen auf die Bedeutung der Liturgie in diesem Zusammenhang. Doch stehen additiv daneben weitere Themenbereiche, konkret Bibliodrama und religiöses Spiel sowie „private religiöse Praxis“²⁷ – von einem roten Faden kann also nicht gesprochen werden.

3.2.2 Schließlich hat Bernd Schröder einen viel beachteten Versuch vorgelegt, die Diskussion um die Zielperspektive religionspädagogisch begründeten Handelns durch Rückgriff auf Einsichten aus der Arbeit an Bildungsstandards zu bereichern. In mehrfachen Argumentationsgängen zeigt er das Potenzial, das in dem neuen schulpädagogischen Impuls für die Religionspädagogik steckt. Sein Bemühen, für die Religionspädagogik den Anschluss an aktuelle schulpädagogische Entwicklungen zu halten, ist nachdrücklich zu begrüßen. Die Klarheit und begriffliche Schärfe seiner Argumentation sowie die Weite des eröffneten Horizontes laden zu einer detaillierteren Beschäftigung ein, weil dadurch die strittigen Fragen präziser formuliert werden können.

Als wichtige Funktionen des Kompetenzbegriffs gelten bei ihm: die „Orientierung der Lehrenden“, die Evaluation vorgängiger Praxis, das Transparentmachen von Bildungsprozessen und die Ermöglichung der Mobilität von Schüler/innen sowie die Stimulierung von Bildungsprozessen an anderen Lernorten.²⁸ Daraus ergibt sich unzweifelhaft eine erhebliche Attraktivität des Kompetenz-Konzepts für die Bildungsplanung. Allerdings fällt auf, dass die konkreten Menschen mit ihren besonderen Bedürfnissen nicht eigens in den Blick genommen werden. Gerade hier liegt ein wesentliches Anliegen des Bildungsbegriffs, wie ihn Nipkow u.a. herausgearbeitet haben.

Wichtiger bei der Suche nach einem roten Faden ist die materiale Ausgestaltung der Mindeststandards bei Schröder. Acht Kompetenzen werden genannt, denen wohl mühelos die diversen Angaben der Lehrpläne zugeordnet werden könnten – aber ist dies eine konkrete didaktische Orientierung im Sinne eines roten Fadens?

Schröder weist bei seinen Überlegungen auf einen über Jahrhunderte bewährten Leitfaden religiösen Lernens hin und erweitert so die weithin auf aktuelle Fragen der Schul- und Bildungspolitik bezogene Diskussion durch den Hinweis auf Martin Luthers beide Katechismen in grundlegender Weise – leider fehlt diese Perspektive in der eingangs zitierten Studie der Expertengruppe am Comenius-Institut.

Doch dann erscheinen ihm die reformatorischen Grundschriften nicht weiterführend, und zwar – wie ein schneller Blick nahe zu legen scheint – aus dreifachem Grund: „weil die fides quae im Zeitalter des häretischen Imperativs Lernprozessen nicht länger in dieser sachlich-sprachlichen Fixierung vorgegeben werden kann, weil die theologische Deduktion als Verfahren religionsdidaktischem Zugang nicht entspricht und weil die Form der Beschreibung, der bloße Stoffplan, den aktuellen Qualitätskriterien nicht genügt.“²⁹

²⁶ Vgl. REISCHLE 1889, 91; knapp kommentiert bei GRETHLEIN 1998, 66f.

²⁷ KUNSTMANN 2004, 351.

²⁸ SCHRÖDER 2003, 103 Anm. 43.

²⁹ Ebd., 100.

Alle drei Argumente können m.E. bei näherem Hinsehen entkräftet werden, so dass dann Schröders Hinweis auf Luthers Katechismen größeres Gewicht zukommt als von ihm selbst vermutet.

3.3 In der Perspektive von Luthers *Kleinem Katechismus*³⁰

Schon Anlass und Hintergrund des Kleinen Katechismus³¹ – und auf diesen beschränke ich mich im Folgenden, weil hier Luther am stärksten das Anliegen der Elementarisierung verfolgt – lassen einen Impuls für die heutige Diskussion erhoffen. Luther reagiert mit der Schrift auf „die klägliche, elende Not, wo ich neulich erfahren habe, da ich auch ein Visitator war“ (BSLK 501, 11f.) – dies ist eine Erfahrung, an die ich meine eingangs angedeuteten Erfahrungen als Studienberater gut anschließen kann. Derb formuliert Luther die Situation: „leben dahin wie das liebe Viehe und unvernünftige Säue und, nu das Evangelion kommen ist, dennoch fein gelernt haben, aller Freiheit meisterlich zu missebrauchen“ (BSLK 502, 5-9).

Solchermaßen eingestimmt durch die Erinnerung an den auch heute noch verständlichen Anlass und eine nachvollziehbare Situation ergibt das Studium des Kleinen Katechismus mancherlei interessante Impulse. Für die Frage nach der Zielstellung religionspädagogisch begründeten Handelns vor allem:

Die Hauptstücke des Kleinen Katechismus erscheinen zwar auf den ersten Blick materialdidaktisch; doch eine genauere Analyse zeigt, dass hier aus theologischer Sicht die evangelischen Grundperspektiven des Christseins elementar aufgeführt werden:

Der Dekalog benennt die ethische Grundorientierung,
das Credo stellt komprimiert die christliche Welt- und Geschichtssicht dar,
das Vaterunser führt in die grundlegende Kommunikation zu Gott ein,
die Taufe bringt die biografiebezogene Konstitution des Menschen zum Ausdruck,
(die Beichte und) das Abendmahl die daraus resultierenden sozialen Folgen.

Von religionspädagogischem Interesse ist, dass Luther hier gerade nicht theologisch deduktiv vorgeht; vielmehr zeigt ein Vergleich mit zeitgenössischen Dokumenten das Besondere in der Anordnung der einzelnen Hauptstücke, die sich so sonst nirgends findet. Es geht Luther darum, „die ihm anvertrauten Menschen von ihrem Alltag her behutsam in den eschatologischen Glaubensweg eines reifen Christenmenschen einzuführen“.³²

Es wird hier also – in heutiger Sprache formuliert – ein *biografiebezogener elementarisiertes Zugang zum evangelischen Christsein* eröffnet.³³ Das Besondere daran ist, und dies zeigt sich in den Auslegungen zu den Hauptstücken in mannigfaltiger Weise, dass theologische Norm und personenbezogene Aneignung untrennbar miteinander verflochten sind. Das Christsein wird also nicht aus einem abstrakten religiösen Prinzip o.ä. abgeleitet, es werden aber auch nicht Konkreta statuiert, die sich von vornherein einer Verallgemeinerung und damit auch einer biografisch pluriformen Aneignung entziehen. Der Reformator verfährt also nicht deduktiv, sondern – in heutiger religionsdidaktischer Terminologie – korrelativ.

Weiterhin ist bemerkenswert, dass es sich bei den Texten des Kleinen Katechismus eben nicht um „sachlich-sprachliche Fixierungen“ handelt, sondern um Bestandteile ritueller und liturgischer Vollzüge. Das wird ganz deutlich, wenn man die beiden an

³⁰ Im Folgenden bleiben die berechtigten Hinweise ROTHGANGELS 2006 auf die Probleme des Kleinen Katechismus ungenannt, da ich diesen nur wegen der vorbildlichen didaktischen Struktur, nicht wegen der materialen Aussagen bzw. Methodik heranziehe.

³¹ Vgl. SLENCZKA 2006, 12-25.

³² PETERS 1990, 48; über Peters hinausgehend, der nur die ersten drei Hauptstücke im Blick hat, beziehe ich das vierte und fünfte mit ein.

³³ Vgl. SLENCZKA 2006, 20-23.

die Hauptstücke anschließenden Segensformulare studiert. Der als Luthers Morgen- bzw. Abendsegen bekannte Text wird explizit als Bestandteil eines Ritus vorgestellt, der mit segnender Bekreuzigung, Sprechen des Credo und des Vaterunsers beginnt und mit dem Hinweis auf das „Werk“, also das Ethos endet. Hier ist in nuce für den Alltag das „begehbar“³⁴ zusammengefasst, was evangelisches Christsein ausmacht. Es handelt sich also keineswegs um einen „bloßen Stoffplan“, sondern – wieder modern gesprochen – um eine ästhetische Inszenierung des Christseins, allerdings mit ethischer Perspektive. Materialiter fällt auf, dass dieser Ritus auf wesentliche Bestandteile des Taufrituals – Bekreuzigung, Sprechen des Vaterunsers und Credos sowie die Absage an den „bösen Feind“ – zurückgreift.³⁵

Allein die von Schröder in seinen Überlegungen zu Recht angemahnte lernorttheoretische Perspektivierung fehlt bei Luther. Doch ist sie aus heutiger Sicht ergänzbar.

4. Befähigung zum Christsein als lernortübergreifendes religionspädagogisches Ziel

Im Folgenden will ich auf dem Hintergrund der vorgelegten Argumentationsschritte die religionspädagogische Leistungsfähigkeit des Ziels Befähigung zum Christsein³⁶ skizzieren und erste Hinweise zu seiner lernortspezifischen Differenzierung geben.

4.1 Befähigung zum Christsein: ein biografiebezogenes Ziel religionspädagogisch begründeten Handelns

Im Gegensatz zu den exemplarisch in 3. genannten, am Bildungsbegriff bzw. am Konzept von Bildungsstandards orientierten Ansätzen ist das Ziel „Befähigung zum Christsein“ konkret auf die Praxis des Einzelnen bezogen und dadurch inhaltlich spezifiziert.

Aus bildungstheoretischer Perspektive enthält „Befähigung“ (bzw. verbal formuliert: „können“) den Hinweis auf die Freiheit des Subjekts. Es geht in religionspädagogisch verantworteter Erziehung, Bildung und Sozialisation um Angebote, die zu Einstellungsänderungen, ja schließlich einer neuen Lebensweise führen können – allerdings nicht müssen. Die von Paulus begrifflich formulierte christliche Freiheit (Gal 5) und das pädagogische Insistieren auf dem Überwältigungsverbot stimmen hier überein.

„Christsein“ benennt eine Lebensform, die in unterschiedliche Dimensionen bzw. Kompetenzen differenziert werden kann, ohne allerdings dadurch vollständig erfasst zu werden. Denn das Ziel „Christsein“ bezieht sich zugleich auf die konkrete Biografie eines Menschen, insofern es Christsein nur im konkreten Vollzug, nicht als abstrakte Größe gibt.

Unter diesem Vorbehalt kann eine am Ziel „Befähigung zum Christsein“ orientierte Religionspädagogik die Einsichten von Bildungstheorie und Bildungsstandard-Diskussion integrieren. Dabei können wiederum aus der Religionspädagogik bekannte Differenzierungen etwa nach Alter, Geschlecht, Milieu, Konfession u.ä. aufgenommen werden.

Christsein bezeichnet eine Lebensform, bei der – in der Sprache moderner Didaktik – In- und Output gleichermaßen von Bedeutung sind. Tatsächlich gibt es bestimmte, für Christsein typische Verhaltensweisen, die z.B. als Kompetenzen für die Feier eines Gottesdienstes beschrieben werden können. Zugleich entzieht sich aber das Christsein als eine umfassende Einstellung der Beobachtung. Vor allem der tauftheologisch bei Paulus angelegte (Röm 6) und dann bei Luther ausgeführte Prozesscha-

³⁴ Vgl. hierzu konzeptionell BIZER 1995.

³⁵ Vgl. SCHULZ 1986, 154.

³⁶ Vgl. ausführlicher die Vorüberlegungen in: GRETHLEIN 2003, 118-145.

rakter christlichen Lebens steht einer vollständigen Erfassung in Kompetenzen entgegen. Zugleich widerspricht aber auch die Verlagerung des Christseins ins Innere der bereits im Bekenntnis zum Schöpfer, aber auch in den sakramentalen Ritualen grundgelegten äußeren Seite des Christseins.

Dem prozesshaften Charakter des Christseins entspricht, dass sich eine hieran orientierte Religionspädagogik nicht mehr vorzüglich auf Kinder und Jugendliche bezieht. Zwar ist die „Generationentatsache“³⁷ ein wichtiger Faktor für religionspädagogische Reflexion. Allerdings entzieht sich die zunehmend bedeutungsvollere Aufgabe der Erwachsenen- und vor allem Seniorenbildung dieser Kategorie. Die steigende Langlebigkeit vieler Menschen wirft für eine auf die „Befähigung zum Christsein“ ausgerichtete Religionspädagogik neue Fragen und Aufgaben auf, deren Bearbeitung erst ansatzweise ins Blickfeld tritt.

4.2 Lernorttheoretische Differenzierung

Christsein ist traditionell durch die Gemeinschaft der Christen, die Kirche, bestimmt. So markiert die Melanchthonsche, vielfach wirksam gewordene Bestimmung von Kirche in Confessio Augustana Artikel VII einen wichtigen Ansatzpunkt für meine Überlegungen. Die verbale Kommunikation des Evangeliums und die Feier der beiden Sakramente sind demnach die wesentlichen Ausdrucksformen christlicher Kirche und damit des Christseins.

Doch kann diese biblisch begründete Einsicht nicht unvermittelt in eine heutige religionspädagogische Argumentation übernommen werden. Bildung, Erziehung und Sozialisation haben sich seit der Reformation entsprechend der sonstigen Lebensvollzüge ausdifferenziert. Dabei ist es grundlegend, den jeweiligen Kontext in seinen Chancen für religiöse Bildung, Erziehung und Sozialisation genau zu analysieren, sowie seine Grenzen zu bestimmen. Die Rede von den Lernorten versucht dies zu erfassen. Kriterium für diese Unterscheidung ist der jeweils spezifische kommunikative Rahmen und die daraus resultierenden inhaltlichen und methodischen Möglichkeiten und Grenzen des Lernens. Professionstheoretisch könnte man auch von den je nach Lernort unterschiedlichen Möglichkeiten der Intervention sprechen.

So ist Familie durch die Notwendigkeiten alltäglichen Zusammenlebens bestimmt und auf dessen Funktionen bezogen.

In der Schule ist die Kommunikationsform des Unterrichts dominant und die Aufgabe der Allokation zielführend.

In der Gemeinde steht der Gottesdienst als ein nur hier, wenn auch in sehr unterschiedlichen Formen praktizierter Vollzug im Mittelpunkt, von dem diakonisches Handeln seinen Ausgang nimmt.³⁸

Die Massenmedien sind weitgehend auf Unterhaltung ausgerichtet und helfen so Menschen bei der Bewältigung des Alltags.

Grundlegend für die „Befähigung zum Christsein“ ist für die meisten Menschen – entgegen dem Schwergewicht bisheriger religionspädagogischer Forschung – die *Familie*. Theologisch hat Michael Domsgen darauf hingewiesen, dass sich die biblische Rede von Gott häufig in der Vorstellungswelt familialer Beziehungen artikuliert.³⁹ Und auch sozialisationstheoretisch ist die grundlegende Bedeutung der Familie für Lernprozesse unstrittig; die Hausväter sind nicht zufällig die Adressaten von Luthers Kleinem Katechismus. Da Familien sich besonders durch alltägliche Konvivenz auszeichnen, äußert sich das Christsein in hier platzierter Praxis. Dies gilt zuerst für den

³⁷ So SCHWEITZER 2006, 23 unter Bezug auf Schleiermacher.

³⁸ Vgl. die Beiträge in KRANEMANN / STERNBERG / ZAHNER 2006.

³⁹ Vgl. DOMSGEN 2004, 266-269.

Rhythmus des Tages: Abend- und Morgengebet sind vorzügliche Ausdrucksformen, die meist am Modell imitierend erlernt werden. Auch hier verdienen die unter „Morgen-“ und „Abendsegen“ bekannten Praxismodelle des Kleinen Katechismus Beachtung. Im Gute-Nacht-Ritual mit kleinen Kindern begegnen in Form von Über-den-Kopf-Streicheln und begütigenden Worten benediktionsartige Kommunikationsformen. Schließlich wird die Strukturierung des Lebens durch Rituale an Übergängen, herkömmlich in Form sog. Kasualien, in der Familie begangen.

Während sich hier also im Modus der Konvivenz vor allem einfache, durch Imitation erlernbare, gleichwohl tiefe Erlebnisschichten erfassende Handlungen erlernen lassen, begünstigt der Lernort *Schule* andere zum Christsein können gehörende Vollzüge. Entsprechend der vorwiegend kognitiven Ausrichtung der (meisten) Schulen⁴⁰ legen sich im Klassenraum reflexive Vollzüge nahe. Allerdings zeigt die Erfahrung, dass die dabei traditionell vorausgesetzten Erfahrungen bei vielen Schüler/innen nicht mehr gegeben sind. Von daher ist eine einseitige kognitive Akzentuierung für den Religionsunterricht bedenklich. Zudem besteht durch die zeitliche Zerstückelung des Unterrichts die Gefahr, dass es zu einer bloßen Präsenz im Unterricht ohne nachhaltige Lernprozesse kommt, wenn es nicht gelingt, für die Schüler/innen erkennbar einen roten Faden mit lebenspraktischer Relevanz zu spinnen. Dazu zeichnet sich eine Veränderung von Schule auch in Deutschland dahingehend ab, dass die zeitliche Konzentration auf die Unterrichtsstunden überwunden wird. Schule als Lebensraum tritt nicht nur konzeptionell, sondern auch in der Schulwirklichkeit stärker ins Bewusstsein.

Auf diesem Hintergrund habe ich die – in reformatorischer Weite ausgelegten – Kommunikationsformen des Betens und Gesegnet-Werdens als praxisbezogene Konkretionen des Ziels „Befähigung zum Christsein“ für den Lernort Schule vorgeschlagen.⁴¹ Sie sind stark der primären Religionserfahrung⁴² verhaftete Kommunikationsformen, auf denen die Kommunikation des Evangeliums und die Feier der Sakramente aufbauen. Durch die religionswissenschaftlich aufweisbare Verbreitung ist ihre allgemein pädagogische Bedeutung unschwer zu zeigen – es handelt sich um allgemein menschliche Kommunikationsformen religiöser Praxis.

Dabei ist aber nachdrücklich dem Missverständnis zu wehren, der Religionsunterricht solle zu einer – womöglich unkritischen und unreflektierten – Betstunde bzw. liturgischen Übungsstunde umfunktioniert werden. Vielmehr sind Beten und Gesegnet-Werden im Bereich der religionsdidaktischen Krieteriologie platziert.

Konkret und exemplarisch: Inhalte und Methoden des Unterrichts werden daraufhin überprüft, welchen Beitrag sie zum Aufbau der Fähigkeit leisten können, in nachhaltiger Weise die beiden Grundformen religiöser und christlicher Kommunikation gestalten und alltagsbezogen einsetzen zu können. Da beide religiöse Grundvollzüge in ihrer christlichen Ausprägung eine Vorfindliches relativierende, nämlich zum Willen Gottes in Bezug setzende Grundausrichtung haben, ist in diesem Konzept eine kritische und reflexiv zu bearbeitende Perspektive unverzichtbar. Allerdings vollzieht sich hier kritische Reflexion nicht anhand von Kriterien, die den Sozialwissenschaften entstammen, sondern anhand genuin theologischer Perspektiven.

⁴⁰ Einen Sonderfall stellen die Schulen für Heranwachsende mit besonderem Förderungsbedarf dar, dem aber hier nicht nachgegangen werden kann (vgl. hierzu wichtige Perspektiven und Einsichten nennend ALBRECHT 1990).

⁴¹ Vgl. GRETHLEIN 2005a, 276-280; präzisiert in: DERS. 2005b, 190-195. Inzwischen erscheint für die Grundschule eine Reihe von Unterrichtsmodellen, die diesem Ansatz folgen: RELIGIONSUNTERRICHT PRIMAR 2006ff.

⁴² Ich nehme hier SUNDERMEIER 1999 auf.

Eine Analyse der lernorttheoretischen Besonderheit von *Gemeinde* durch die nur hier begangene Form der christlichen Gottesdienste lässt manche gemeindepädagogischen Unternehmungen fragwürdig erscheinen, vor allem die in der Konfirmandenarbeit immer noch weit verbreitete schul- bzw. unterrichtsförmige Organisation. Der damit gegebene enge Zeittakt steht einer Profilierung der Gemeinde als eigenständigem Lernort entgegen. Die liturgische und damit untrennbar verbunden die diakonische Seite des Christseins können im Unterricht kaum praktiziert werden. Auch die neuen Herausforderungen bei Erwachsenen- und Seniorenbildung erhalten in dieser Perspektive neue Impulse. Konkrete Modelle wie der Vorkonfirmandenunterricht am Ende der Grundschulzeit⁴³ oder das liturgisch gestufte Erwachsenen-Katechumenat⁴⁴ sind erste Konkretionen auf diesem Weg.

Schließlich noch ein kurzer Seitenblick auf die elektronischen *Massenmedien*. Hier geht es vor allem darum, vorhandene Sendungen bzw. Kommunikationsangebote wie Chat-rooms in der sonstigen religionspädagogisch begründeten Arbeit zu berücksichtigen. Das Besondere gegenüber den bisherigen Lernorten besteht darin, dass „Unterhaltung“ den Kontext für die Kommunikation des Evangeliums abgibt. Löst man sich von dem in kirchlichen und theologischen Kreisen verbreiteten pejorativen Verständnis von „Unterhaltung“, eröffnen sich ganze neue Dimensionen für religionspädagogisch begründetes Handeln.⁴⁵ Ihnen nachzugehen stellt eine wichtige Aufgabe zukünftiger religionspädagogischer Forschung dar, die lernort- und altersübergreifende Perspektiven erfordert.

Literatur

- ALBRECHT, WILHELM, Religionsunterricht im Kommunikationsnetz Sonderschule, in: ADAM, GOTTFRIED / PITHAN, ANNEBELLE (Hg.), Wege religiöser Kommunikation. Kreative Ansätze der Arbeit mit behinderten Menschen, Münster 1990, 101-109.
- BERNSTORF, MATTHIAS, Ernst und Leichtigkeit. Wege zu einer unterhaltsamen Kommunikation des Evangeliums. Publizistische und theologische Überlegungen zur dialektischen Struktur von Unterhaltung, dargestellt am Beispiel kirchlicher Rundfunkbeiträge im Jugendsender N-JOY Radio, Diss. theol. Münster 2006.
- BIZER, CHRISTOPH, Begehung als eine religionspädagogische Kategorie für den schulischen Religionsunterricht, in: DERS., Kirchgänge im Unterricht und anderswo. Zur Gestaltwerdung von Religion, Göttingen 1995, 167-184.
- DALFERTH, INGOLF U., Evangelische Theologie als Interpretationspraxis. Eine systematische Orientierung [ThLZ.F 11/12], Leipzig 2004.
- DOMSGEN, MICHAEL, Familie und Religion. Grundlagen einer religionspädagogischen Theorie der Familie, Leipzig 2004.
- FISCHER, DIETLIND / ELSENBAST, VOLKER (Redaktion), Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I. Erarbeitet von der Expertengruppe am Comenius-Institut, Münster 2006.
- FOITZIK, KARL, Gemeindepädagogik. Problemgeschichte eines umstrittenen Begriffs, Gütersloh 1992.

⁴³ Grundlegend: MEYER-BLANCK / KUHL 1994.

⁴⁴ Grundlegend: TEBARTZ-VAN ELST 2002.

⁴⁵ Wichtige Anstöße dazu gibt BERNSTORF 2006.

- GRETHLEIN, CHRISTIAN, Religionspädagogik, Berlin 1998.
- GRETHLEIN, CHRISTIAN, Religionspädagogik ohne Inhalt? Oder: Was muß ein Mensch lernen, um als Christ leben zu können?, in: ZThK 100 (2003), 118-145.
- GRETHLEIN, CHRISTIAN, Fachdidaktik Religion, Göttingen 2005 (2005a).
- GRETHLEIN, CHRISTIAN, Fachdidaktik Religion. Unterwegs zu einer Praxis-bezogenen Religionsdidaktik, in: Religion heute 63 (2005), 190-195 (2005b).
- KAUFMANN, HANS-BERNHARD (Hg.), Streit um den problemorientierten Unterricht, Frankfurt 1973, 40-48.
- KLIEME, ECKHARD U.A., Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, Berlin 2003.
- KRANEMANN, BENEDIKT / STERNBERG, THOMAS / ZAHNER, WALTER (Hg.), Die diakonale Dimension der Liturgie, Freiburg 2006.
- KUNSTMANN, JOACHIM, Religionspädagogik. Eine Einführung, Tübingen 2004.
- LÜCK, CHRISTHARD, Beruf Religionslehrer. Selbstverständnis – Kirchenbindung – Zielorientierung, Leipzig 2003.
- MEYER-BLANCK, MICHAEL / KUHL, LENA, Konfirmandenunterricht mit 9/10jährigen, Göttingen 1994.
- NIPKOW, KARL ERNST, Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft, Gütersloh 1990.
- NIPPERDEY, THOMAS, Deutsche Geschichte 1866–1918, Bd. 1 Arbeitswelt und Bürgergeist, München 1991.
- PETERS, ALBRECHT, Kommentar zu Luthers Katechismen, Bd. 1, hg. v. SEEBAB, GOTTFRIED, Göttingen 1990.
- PIRNER, MANFRED L. / BREUER, THOMAS (Hg.), Medien – Bildung – Religion. Zum Verhältnis von Medienpädagogik und Religionspädagogik in Theorie und Praxis, München 2004.
- REISCHLE, MAX, Die Frage nach dem Wesen der Religion. Grundlegung zu einer Methodologie der Religionsphilosophie, Freiburg 1889.
- RELIGIONSUNTERRICHT PRIMAR, Göttingen 2006 ff.
- ROGGENKAMP-KAUFMANN, ANTJE, Religionspädagogik als „Praktische Theologie“. Zur Entstehung der Religionspädagogik in Kaiserreich und Weimarer Republik, Leipzig 2001.
- ROTHGANGEL, MARTIN, Luthers Kleiner Katechismus – Probleme der Unterweisung, in: DENNERLEIN, NORBERT / GRÜN WALDT, KLAUS / ROTHGANGEL, MARTIN (Hg.), Die Gegenwartsbedeutung der Katechismen Martin Luthers, Gütersloh 2005, 36-56.
- SAB, MARCELL, Frei-Zeiten mit Konfirmandinnen und Konfirmanden. Praktisch-theologische Perspektiven, Leipzig 2005.
- SCHRÖDER, BERND, Mindeststandards religiöser Bildung und Förderung christlicher Identität. Überlegungen zum Zielspektrum religionspädagogisch reflektierten Handelns, in: Theo-Web 2 (2003), 95-115.
- SCHRÖDER, BERND, Religionsunterricht und Bildungsstandards – eine aktuelle Herausforderung, in: WERMKE, MICHAEL / ADAM, GOTTFRIED / ROTHGANGEL, MARTIN (Hg.), Religion in der Sekundarstufe II. Ein Kompendium, Göttingen 2006, 80-93.

SCHULZ, FRIEDER, Das Taufgedächtnis in den Kirchen der Reformation, in: Quatember 50 (1986), 69-77; 147-155.

SCHWEITZER, FRIEDRICH, Religionspädagogik im öffentlichen Diskurs – oder: Warum Religionspädagogik über sich selbst hinausdenken muss, in: DERS. / SCHLAG, THOMAS (Hg.), Religionspädagogik im 21. Jahrhundert, Gütersloh 2004, 36-52.

SCHWEITZER, FRIEDRICH, Religionspädagogik, Gütersloh 2006.

SLENCZKA, NOTGER, Zur Theologie des Kleinen Katechismus Martin Luthers, in: DENNERLEIN, NORBERT / GRÜN WALDT, KLAUS / ROTHGANGEL, MARTIN (Hg.), Die Gegenwartsbedeutung der Katechismen Martin Luthers, Gütersloh 2005, 9-35.

SUNDERMEIER, THEO, Primäre und sekundäre Religionserfahrung, in: DERS., Was ist Religion? Religionswissenschaft im theologischen Kontext, Gütersloh 1999, 34-42.

SZIEGAUD-ROOS, WALTRAUD, Religiöse Vorstellungen von Jugendlichen, in: Jugendwerk der Deutschen Shell (Hg.), Jugendliche und Erwachsene `85. Generationen im Vergleich, Leverkusen 1985, 334-386.

TEBARTZ-VAN ELST, FRANZ-PETER, Handbuch der Erwachsenentaufe, Münster 2002.