

Quo vadis Religionsunterricht?

1: Was leistet der Religionsunterricht für junge Menschen?

von Bernd Schröder

Was leistet der Religionsunterricht für junge Menschen? ... So lautet die pädagogische und theologische Schlüsselfrage an den Religionsunterricht und die für ihn Verantwortlichen (Religionspädagogik, Kirche, Staat) – und wird doch in religionspädagogischer Literatur in der Regel nur indirekt beantwortet.¹

In Vorbereitung meines State-ments habe ich eingangs einen Grundschüler und eine Zehntklässlerin gefragt: »Was lernst Du im Religionsunterricht?« Antwort des Grundschülers nach leichtem Zögern: »Also, Geschichten aus der Bibel, von Mose, Jesus und David und so«, »mit der Bibel umgehen« und »diskutieren«. Antwort der Oberstufenschülerin: »andere Religionen und die eigene Religion kennen lernen«, »mich damit auseinandersetzen, wie ich zu meiner Religion stehe – keine Vorgaben jedenfalls« und »über Themen reden, die mich interessieren oder die wichtig sind« ...

Natürlich sind dies keine repräsentativen Auskünfte, aber doch interessante Anstöße, Fahrten von heuristischem Wert. Denn bemerkenswerter Weise spiegelt sich in beiden Antworten, dass Religionsunterricht in der Wahrnehmung der Schüler/-innen nicht in der Vermittlung von Wissen aufgeht, vielmehr darüber hinaus bestimmte Fähigkeiten fördert und zudem in anderer Weise als die sog. Hauptfächer Freiräume bietet und die Person der Schüler/-innen berührt.

Was der Religionsunterricht für junge Menschen leistet oder leisten sollte, will ich in zehn Thesen zusammenstellen – jeweils kurz begründet, möglichst unter Hinweis auf einschlägige empirische Studien und/oder religionspädagogische Theorien.

Um das Terrain zu ordnen und dem 40-jährigen Gründungsjubiläum des RPZ Schönberg Tribut zu zollen, folge ich z. T. den Kategorien der Unterrichts- bzw. Lernforschung, die seit der Gründung des RPZ Schönberg im Jahr 1967 in wechselnden Moden prägend auch auf den evangelischen Religionsunterricht wirkten (und vor allem in der Curriculumtheorie und der empirischen Bildungsforschung beheimatet sind)² und gehe dann zu genuin religionspädagogischen Perspektiven über.

1 Evangelischer Religionsunterricht (Ev. RU) ermöglicht es Schülerinnen und Schülern, systematisch Wissen im Gegenstandsbereich »Religion« aufzubauen, das sie benötigen, um sich in diesem Feld ihrer Lebensführung verständlich orientieren zu können (kognitive Lerndimension)

Wie jedes Schulfach erschließt auch der Religionsunterricht den Schülerinnen und Schülern zunächst einmal Wissen – Wissen, das sie im gegenwärtigen Alltag oder für ihre zukünftige Lebensführung benötigen, das sie aber *ohne* schulischen Unterricht *nicht* erwerben bzw. erwerben können. Dass man im RU etwas lernt, was man im Alltag nicht lernt oder nicht lernen kann, ist noch kein Anzeichen für Entkirchlichung und Verfall, ist überhaupt kein Spezifikum des RU, sondern ein gemeinsames Merkmal allen Schulwissens – eben wegen dieser Diskrepanz gibt es ja die Institution »Schule« und deren Qualifikationsauftrag.³ Für den Aufbau religiösen Wissens im Kind bzw. Jugendlichen wird der schulische Religionsunterricht, so scheint es, wichtiger – vor wenigen Jahren haben Helmut Hanisch und Anton Bucher in einer empirischen Untersuchung eindrucksvoll gezeigt, dass beispielsweise 10-Jährige »ihre Bibelkenntnisse nur zu einem geringen Anteil aus dem Elternhaus beziehen, sondern vielmehr aus dem Religionsunterricht«⁴ – erst mit weitem Abstand folgen Kinderbibel, Kindergottesdienst und Kindergarten als Lernorte.

Was die Gegenstände des Wissens angeht, das evangelischer Religionsunterricht aufbaut, so könnte man an dieser Stelle religionspädagogisch konstruieren, welches Wissen erworben werden *soll* – ich halte es diesbezüglich nach wie vor mit dem sog. Kerncurriculum der EKD-Denkschrift »Identität und Verständigung« von 1994, das die Gottesfrage ins Zentrum des RU und ihr die Themenkreise Schöpfung, Jesus Christus, Tod und Auferweckung, Theodizee, Ethik, Kirche zur Seite stellt.⁵ Zu ergänzen wären aus meiner Sicht, durchaus auch unter der Leitfrage nach Gott, die Themen »Gottesdienst/Gebet« und »nicht-christliche Religionen«.

Doch statt mich an diesem Diskurs um den »Kanon« des Wissens zu beteiligen, möchte ich knapp an empirische Einsichten in das erinnern, was der Religionsunterricht *de facto* in Sachen Wissensaufbau leistet. Der einschlägigen empirischen Untersuchung von Anton Bucher zufolge, die sich allerdings auf den katholischen Religionsunterricht bezieht, trägt der RU vor allem bei

- zum Aufbau von Wissen über andere Religionen,
- zum Kenntniserwerb im Blick auf theologische Themen wie Gott, Jesus Christus und die Bibel,
- sowie zur Aneignung von lebenskundlich-ethischem Wissen
- und zu einer nicht näher spezifizierbaren Erweiterung der Allgemeinbildung.⁶

Schaut man auf die Lehrpläne für den evangelischen Religionsunterricht sowie die »Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Evangelische Religionslehre« (EPA), darf dieses Ergebnis wohl auch für den evangelischen RU als Tendenzanzeige dienen.

Kurz: Dem Urteil der Schüler/-innen wie den Lehrplänen zufolge widmet sich Religionsunterricht durchaus profiliert »genuin religiösen Themen« (Anton Bucher) religionswissenschaftlicher und theologi-

¹ Vgl. aber etwa den Passus »Sinn und Aufgaben des Religionsunterrichts für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene« in der Denkschrift der EKD »Identität und Verständigung«, Gütersloh 1994, 26-31.

² Vgl. etwa das »Handbuch der Religionspädagogik, hg. von Erich Feifel u.a., 3 Bde., Gütersloh / Zürich 1974, hier v.a. Band 2, und Eckhard Klieme u.a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, Berlin 2003.

³ Im Blick auf den Religionsunterricht wird dies nachgezeichnet bei Rainer Lachmann / Bernd Schröder (Hg.); Geschichte des evangelischen Religionsunterrichts in Deutschland, Neukirchen-Vluyn 2007.

⁴ Helmut Hanisch / Anton Bucher: Da waren die Netze randvoll. Was Kinder von der Bibel wissen, Göttingen 2002, 65.

⁵ »Identität und Verständigung« 1994 (s.o. Anm. 1), 18f.

⁶ Anton Bucher. Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart u.a. 2000, v.a. 61-64 und 99.

scher Herkunft, er trägt im Blick auf diesen Gegenstandsbereich deutlich zum Auf- oder Ausbau von Wissen bei! Keinesfalls sollte dieser Faktor »Wissenserwerb« unterschätzt werden – nicht zuletzt ist er Voraussetzung bzw. Bestandteil des Kompetenzerwerbs.

Es sind ganz überwiegend keine Fähigkeiten, die den Umgang mit gelebter Religion betreffen, sondern solche, die einer medial repräsentierten (gelehrten) Religion gelten! So sehr das durch den Rahmen »Unterricht« bedingt sein mag, so problematisch ist es für die Zielrichtung des Religionsunterrichts!

Und: Stehen dem Religionsunterricht auf der einen Seite so viele und so vielfältige »Methoden« zu Gebote wie kaum einem zweiten Unterrichtsfach,⁷ wird diese Vielfalt auf der anderen Seite noch nicht hinreichend unterrichtlich eingesetzt – es dominieren scheinbar immer noch »traditionelle Lernformen« und Lehrer/-innen-zentrierte Gespräche⁸ – und schon gar nicht als Chance für den systematischen Aufbau eines Methodenrepertoires der Schüler/-innen für den Umgang mit

»Religion« verstanden! Dieses Bild gilt jedenfalls für die weiterführenden Schulen – der Religionsunterricht in der Grundschule ist in methodischer Hinsicht augenscheinlich vielfach schon dort, wo das Fach insgesamt hingelangen sollte: beim gezielten und variantenreichen Aufbau methodischer Fertigkeiten der Schüler.

Ich sehe hier noch ein unausgeschöpftes und eben auch aususchöpfendes Potential des Faches: die Vielfalt der Methoden, gerade auch der nicht-nur-kognitiven kann ausgebaut werden; ihr Einsatz kann und sollte gezielter erfolgen, um Schüler/-innen zum möglichst selbständigen Umgang mit komplexeren fachspezifischen Fragestellungen und Herausforderungen, die den Schüler/-innen in ihrer Lebenswelt begegnen könnten, zu befähigen, etwa zur problemorientierten Auslegung biblischer Texte, zur Wahrnehmung und verstehenden Identifikation religiöser Konnotationen in bildender Kunst und Medien, zur systematischen Klärung etwa des Umgangs mit Angehörigen anderer Religionen, zum Gewicht des Faktors »Religion« bei persönlichen Entscheidungen u. a. m.

Einen hilfreichen, präziser strukturierenden Rahmen für den Aufbau solcher fachspezifischer Fertigkeiten erlaubt das noch recht junge Paradigma der Kompetenzorientierung. Der Begriff »Kompetenz« bezeichnet nach einer gängigen Definition »die ... [primär] kognitiven Fähigkeiten

und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen ... «¹⁰ und in diesem Sinne lassen sich m. E. etliche Kompetenzen benennen, zu deren Erwerb der RU verhilft, darunter etwa folgende:

- »Religiöse Deutungsoptionen für Widerfahrnisse des Lebens [wie z. B. Krankheit und Misserfolg] wahrnehmen, verstehen und ihre Plausibilität prüfen«,
- »Grundformen religiöser Sprache (z. B. Mythos, Gleichnis ..., Gebet, Gebärden) kennen, unterscheiden und deuten«
- »Über das Selbstverständnis evangelischen Christentums (theologische Leit motive sowie Schlüsselszenen der Geschichte) Auskunft geben«.¹¹

Der Aufbau solcher Kompetenzen kommt den Schüler/-innen zugute, denn sie sollen ja am Ende eines gelungenen Lernprozesses ihnen zur Verfügung stehen. »Wissen ist Macht« – gewiss, und Kompetenzen stärken Selbstbewusstsein und Selbständigkeit.

3 Ev. RU trägt dazu bei, dass Schüler/-innen allgemeine, fachunspezifische Fertigkeiten und Verhaltensweisen sich aneignen, die insbesondere ihrer Selbständigkeit und ihrem sozialen Verhalten zugute kommen (pragmatische Lerndimension II)

Schon jetzt unterstützt RU durch die Art und Weise des Umgangs mit seinem besonderen Gegenstand zugleich die Entwicklung von Fähigkeiten, die junge Menschen für den Umgang mit geistigen Phänomenen aller Art und im Umgang miteinander lernen müssen, sog. »soft skills«. Zu nennen sind etwa

- der Umgang mit Texten,
- Diskutieren und Argumentieren,
- Rücksichtnahme und Kooperation,

⁷ Vgl. nur Gottfried Adam / Rainer Lachmann (Hg.): Methodisches Kompendium für den RU. Basisband und Aufbaukurs, Göttingen 2002. Franz W. Niehl / Arthur Thömmes: 212 Methoden für den RU, München 72005. Ludwig Rendle u. a.: Ganzheitliche Methoden im RU, München 52007.

⁸ Bucher 2000 (s.o. Anm. 6), 78-80 sowie 100f.

⁹ Zum Befund Bucher 2000 (s.o. Anm. 6), 41-43 und 44-47.

¹⁰ So Franz E. Weinert in dem von ihm herausgegebenen Sammelband »Leistungsmessungen in Schulen«, Weinheim/Basel 2001, 27f.

¹¹ Dietlind Fischer / Volker Elsenbast (Red.): Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung, Münster 2006, 19f.



Eine Diskussionsrunde mit Hans Heller, 1975 bis 1996 Dozent für den Bereich Grundschule am RPZ Schönberg

2 Ev. RU ermöglicht es Schüler/-innen und Schülern, Fähigkeiten und Fertigkeiten zum Umgang mit »Religion« auszubilden, die sie brauchen, um sich sachgemäß dazu verhalten zu können (pragmatische Lerndimension I)

Welche Fähigkeiten und Fertigkeiten zum Umgang mit »Religion« hilft der RU de facto auszubilden? Mir scheint,

- an erster Stelle zu nennen ist die Fähigkeit, Texte zu lesen und zu verstehen, die »Religion« thematisieren: biblische Texte verschiedener Gattungen, religionskritische Texte, populärwissenschaftliche theologische Texte, vielleicht kirchengeschichtliche Quellen, Lieder, Bekenntnisse.
- An zweiter Stelle steht die Fähigkeit, im Blick auf Religion nicht »sprachlos« zu bleiben, sondern darüber zu sprechen: erzählend, argumentierend, diskutierend – variiert nach Schulstufe und -form.
- Hinzu kommt drittens die Fähigkeit, Bilder zu entschlüsseln, die »Religion« thematisieren, bisweilen auch visuelle Medien wie Filme, Video-Clips u. ä.
- Und als vierter größerer Block sind wohl Verfahren der (kreativen) Besinnung zu nennen, vor allem in der Grundschule: Malen, Singen, Sinnesübungen u. a. m.

Kurz: Fragt man, was der RU im Blick auf Fertigkeiten dieser Art tatsächlich leistet, sieht man sich mit ambivalenten Befunden konfrontiert:

- die Fähigkeit zu Empathie und Perspektivenwechsel,
- die Fähigkeit zur ganzheitlichen Betrachtung von Phänomenen
- und zu selbständig-kritischer Reflexion.

In welchem Grad der Religionsunterricht jungen Menschen diese Fertigkeiten tatsächlich vermittelt, ist schlicht nicht erforscht und wohl auch – aus methodischen Gründen – nicht erforschbar. Bemerkenswert ist jedoch, dass der Religionsunterricht eben wegen dieses formal-allgemeinbildenden Effekts von Menschen innerhalb und außerhalb der Schule geschätzt wird – etwa von Schulleitern, die Schüler-Mediatoren suchen, oder Arbeitgebern, die junge Menschen für einen Beruf ausbilden.¹²

4 Ev. RU lässt Schüler/-innen ihre – immer schon vorhandenen – religiösen wie ethischen Daseins- und Wertorientierungen bewusst werden (affektive Lerndimension). Durch seine Gestalt und seine Impulse fordert er Artikulation und Klärung dieser Orientierungen, ihre Kritik und »Transformation« heraus.

An dieser Leistung des RU wird anschaulich, in welchem Maße er schülerorientiert ist: Ihm geht es in, mit und unter schulischen Leistungen um die persönliche Entwicklung der Schüler/-innen. Dies steht jedenfalls bei den entscheidenden Akteuren, den Religionslehrerinnen und -lehrern hoch im Kurs. Zwar verfolgen sie bekanntlich individuell recht unterschiedliche Ziele mit ihrem Religionsunterricht – im Mittel stimmen sie aber in auffallendem Maße darin überein, die Einstellungen und Haltungen ihrer Schüler/-innen verändern bzw. ihre Persönlichkeitsentwicklung fördern zu wollen. In den einschlägigen Befragungen von Religionslehrer/-innen in Niedersachsen und Baden-Württemberg jedenfalls fanden Formulierungen wie »Ziel meines Religionsunterrichts ist [es], Wertvorstellungen zu vermitteln«, »... persönliche Orientierung zu ermöglichen«, auch: »... Gefühle auszudrücken und wahrzunehmen« ein hohes Maß an Zustimmung.¹³

Nun heißt »sich Ziele zu setzen« keineswegs automatisch, »diese Ziele auch zu erreichen«, doch gibt es Indizien, die vermuten lassen, dass der Religionsunterricht in der Tat beträchtliche Spuren in diesen Hinsichten hinterlässt:

– Nach Meinung der Schüler/-innen gibt der RU ihnen – im Vergleich zu anderen Fächern – weiten Raum, »selbständig über [ihren] Glauben nachzudenken,¹⁴

– Wenn man den entsprechenden Impulsen in Unterrichtsentwürfen, Schulbüchern und didaktischen Konzeptionen eine gewisse Steuerungsfunktion und Wirkung unterstellen darf, spricht der Religionsunterricht die affektive Lerndimension (im Vergleich der schulischen Fächer) in überdurchschnittlichem Maße an. Jedenfalls: Meinungen äußern, Gefühlen und Überzeugungen Ausdruck verleihen, Einstellungen begründet vertreten, die Wirkung von Bildern, Texten, Erlebnissen auf die eigene Person beschreiben u. ä. – das alles praktiziert Religionsunterricht häufig.

– Die Auswertung einzelner Unterrichtsprojekte lässt erkennen, dass es im Rahmen von Religionsunterricht durchaus zu Einstellungsänderungen kommen kann – auch wenn dies keineswegs die Regel ist. Eines der bekanntesten und bestuntersuchten Beispiele ist das »Projekt Compassion«. Es zeigt signifikante Wirkung: Deutlich mehr Schüler/-innen als zuvor konnten sich nach dem Praktikum vorstellen, sich zukünftig sozial zu engagieren! Und gleichwohl konstatiert der federführende Religionspädagoge Lothar Kuld, dass das Projekt Schüler/-innen zwar zu wichtigen ethisch relevanten Einsichten geführt hat, dass es aber »nicht grundsätzlich gewachsene Orientierungen und Persönlichkeitsmerkmale verändert« hat.¹⁵

Diese Einschätzung lässt einmal mehr bewusst werden, dass die Arbeit an Einstellungen und Verhaltensdispositionen ein langwieriger, in hohem Maße per Sozialisation verlaufender Lernprozess ist, auf den Religionsunterricht hinwirken sollte, zu dem er allerdings, selbst als erfahrungsorientierter Unterricht, der probeweise Praxis integriert, nur bedingt beitragen kann. Wichtiger als die Inhalte des Unterrichts scheinen in dieser Hinsicht personale Faktoren zu sein:

- der Habitus der Religionslehrer/-innen,
- die Atmosphäre und das Lernklima, die sie im Unterricht fördern,
- die Art und Weise, wie sie als Person mit herausfordernden Situationen umgehen, etwa mit Streitigkeiten in der Klasse, mit den sog. Außenseitern und Lernschwachen, mit der Frage nach ihrer persönlichen Sicht von Glaubensdingen.

Entscheidend für den Ertrag des RU sind somit neben der Unterrichtsgestaltung das pädagogische Ethos und der unterrichtliche Habitus der Religionslehrer/-innen! Seiner Intention nach gelingt es dem Religionsunterricht im Idealfall, einen »Transformationsprozess« anzustoßen und zu begleiten, im Zuge dessen die eigene Religiosität der Schüler/-innen vertieft, d. h. in eine begriffliche geklärte, kritisch-kommunikable und existentiell als tragfähig erachtete Form überführt wird.¹⁶

5 Ev. RU ermöglicht Schüler/-innen Einsicht in die Komplementarität der »Modi des Weltverstehens« (J. Baumert) und erweitert so ihren Horizont.

Bin ich bisher auf der Suche nach dem Ertrag des RU für junge Menschen den Kategorien der Curriculumtheorie gefolgt, beleihe ich für den folgenden Gesichtspunkt die neuere empirische Bildungsforschung. Als Grundlage für die Konzeption von Evaluierungsinstrumenten unterscheidet sie u. a. verschiedene Weisen des Weltverstehens. Es sind, in Anlehnung an Jürgen Baumert:¹⁷

¹² Vgl. dazu beispielsweise – in sehr allgemeiner Form – die Broschüre der »Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände« mit dem Titel »Bildungsauftrag Werteerziehung. Selbständig denken, verantwortlich handeln«, Berlin 2002, 14 u.ö.

¹³ Andreas Feige / Bernhard Dressler / Wolfgang Lukatis / Albrecht Schöll: 'Religion' bei Religionslehrer/-innen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen, Münster 2000, hier 226. Vgl. Andreas Feige/Werner Tzschentzsch: Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Unterrichtliche Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis von ev. und kath. Religionslehrerinnen und -lehrern in Baden-Württemberg. Eine empirisch-repräsentative Befragung, Ostfildern/Stuttgart 2005.

¹⁴ Nach Bucher 2000 (s.o.), 62 und 99 bejahen dies 48% der befragten Schüler/-innen aus der Sek I, 46% derjenigen aus der Sek II – hinzu kommen jeweils noch einmal gut 30%, die »teils, teils« meinen, dieses selbständige Nachdenken gelernt zu haben.

¹⁵ Dazu Lothar Kuld / Stefan Gönninger: Compassion – sozialverpflichtetes Lernen und Handeln, Stuttgart u. a. 2000 und Johann Baptist Metz / Lothar Kuld / Adolf Weisbrod (Hg.): Compassion. Weltprogramm des Christentums. Soziale Verantwortung lernen, Freiburg u. a. 2000.

¹⁶ So im Anschluss an Heinz Schmidt: Leitfadene Religionspädagogik, Stuttgart 1991, 34.

¹⁷ Jürgen Baumert: Deutschland im internationalen Bildungsvergleich, in: Nelson Kililius u. a. (Hg.): Die Zukunft der Bildung, Frankfurt 2002, 100-150.

- der »kognitiv-instrumentelle« Modus des Weltumgangs,
- der »ästhetisch-expressive«,
- der »moralisch-« oder »normativ-evaluative«
- sowie ein Weltzugang, der sich auf »Probleme konstitutiver Rationalität« bezieht, man könnte ihn den selbst- und metareflexiven Modus des Weltverstehens nennen;
- zu ergänzen wäre wohl ein kommunikativ-sozialer Weltumgang.

Die Schule hat den Auftrag, junge Menschen darauf aufmerksam zu machen, dass es diese verschiedenen, nicht durch einander ersetzbaren Weisen des Weltumgangs *gibt*; sie hat darüber hinaus den Auftrag, sie mit diesen Formen des Weltumgangs *vertraut* zu machen. Sie tut das, indem sie sie einzelnen Fächern zuweist – so schult beispielsweise Mathematik-Unterricht die kognitiv-instrumentelle Form des Weltverstehens. Schüler/-innen können sich auf diese Weise im Laufe ihrer Schulbahn sowohl ein umfassendes Instrumentarium des Weltverstehens erschließen als auch erkennen, wo und wie sie ihre eigenen individuellen Potentiale optimal entfalten können. Was indes in der Regel zu kurz kommt ist das Nachdenken darüber, wie diese Weisen des Weltumgangs miteinander vereinbar, ja notwendig komplementär sind¹⁸ – aus meiner Sicht einer der Gründe, warum in unserer Gesellschaft insgesamt funktionales (ökonomisch oder technisch-naturwissenschaftlich geleitetes) Denken dominieren kann.

Der Religionsunterricht hat hier *ein noch unausgeschöpftes Potential*: Denn, anders als bei Jürgen Baumert angesprochen, ist der Religionsunterricht und sein Gegen-

stand »Religion« m. E. nicht linear einem dieser Modi des Weltverstehens zuzuordnen. Gewiss reflektiert und bearbeitet Religion »Probleme konstitutiver Rationalität« (vor allem in Gestalt von »Theologie«), doch sie bedient sich in elementarer Weise auch des »ästhetisch-expressiven« Weltumgangs (etwa in Gottesdienst und Gebet) und des »normativ-evaluativen« Weltverstehens (etwa in ihren ethischen oder auch rituellen Maßgaben für die Lebensführung von Einzelnen und Gemeinschaften). In Anbetracht dessen möchte ich es so formulieren: Der besondere Beitrag des Religionsunterrichts zur Bildung junger Menschen besteht gerade darin, die Begrenztheiten wie die Ergänzungsbedürftigkeit dieser Weisen des Weltverstehens herauszuarbeiten und jungen Menschen bewusst zu machen!

6 Ev. RU lehrt Schüler/-innen, die Welt und das eigene Leben im Licht des Evangeliums zu deuten und eben diese Perspektive kritisch zu prüfen.

Aus religionspädagogischer Perspektive sind die bisher zusammengetragenen Effekte des Religionsunterrichts als Bausteine resp. Schritte auf dem Weg zu der integralen Leistung zu betrachten, die der Religionsunterricht in der Schule zu erbringen hat: Er lehrt Schüler/-innen durch den Aufbau von Wissen und Fertigkeiten, durch die Wahrnehmung und Herausforderung von Einstellungen, durch das Aufeinanderbeziehen der Modi des Weltverstehens *die Welt und das eigene Leben im Licht des Evangeliums zu deuten*. Er lehrt sie zugleich, diese Deutung kritisch, auch im Vergleich mit anderen Deutungen zu prüfen – und zwar nicht abstrakt, sondern auf Tragfähigkeit für ihre eigene Lebensführung hin.

Das ist bitter nötig, denn junge Menschen finden im Fächerspektrum der Schule ansonsten kaum einen Platz für diese Suche nach Orientierung – obwohl sie doch anerkanntermaßen eine ihrer zentralen Entwicklungsaufgaben darstellt, von ihrem Wunsch nach Vergeisterung und Lebenszuversicht ganz zu schweigen.

Anders formuliert: Als *evangelischer* Religionsunterricht bietet er Schüler/-innen die Gelegenheit, sich in das Selbstverständnis christlichen Glaubens hineinzudenken, als schulischer *Unterricht* zielt er auf Auseinandersetzung und kritische Prüfung dieses Selbstverständnisses. Er lässt somit die Binnen- wie die Außenperspektive auf christliche Religion zu ihrem Recht kommen und entfaltet seine bildende Kraft gerade durch den Wechsel zwischen beiden Perspektiven.¹⁹

Die Verfasstheit des evangelischen Religionsunterrichts – als res mixta zwischen Staat und Kirche, als ordentliches Lehrfach, dessen Inhalte in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der evangelischen Kirche entwickelt werden (Art. 7.3 GG) – kommt ihm hier entscheidend zu gute. Denn er darf und soll, vermittelt durch die Person der Religionslehrerin bzw. des Religionslehrers, das Deute- und Orientierungspotential »seiner« konfessionellen Spielart christlicher Religion einladend zur Darstellung zu bringen. Schüler/-innen vermögen eben darin Anstoß und Widerlager für ihre eigene Suche nach Identität und tragfähiger Orientierung zu finden: Die transparente Positionalität der Lehrer/-innen lässt auch die Schüler/-innen Position beziehen.

Diese Leistung des RU wird umso wichtiger, je mehr Zeit ihrer Adoleszenz junge Menschen im Raum der Schule erleben, je ausgeprägter die religiöse Unübersichtlichkeit und Unentschiedenheit in ihrem Umfeld wird.

7 Ev. RU lässt Schüler/-innen nicht nur sachgemäß Position zum evangelischen Christentum beziehen, sondern befähigt sie zu respektvoller, aber auch streitbarer Kommunikation mit Angehörigen anderer Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen

Das Hineinfinden und die Auseinandersetzung mit evangelischem Christentum ist, in der Denkschrift der EKD eindrücklich beschrieben, der eine Pol dessen, was der Religionsunterricht leisten soll, der zweite Pol besteht in der Verständigung, d. h. möglichst sachgerecht

¹⁸ Entwicklungspsychologisch aufschlussreich ist diesbezüglich Reto L. Fetz/Karl Helmut Reich/Peter Valentin: *Weltbildentwicklung und Schöpfungsverständnis*, Stuttgart 2001.

¹⁹ Dazu Bernhard Dressler: *Unterscheidungen: Religion und Bildung*, Leipzig 2006.



und fair über die Gegenüber der Verständigung zu informieren und tatsächlich in die – je nach Gegebenheiten mehr oder weniger weit reichende, respektvolle und streitbare – Verständigung einzutreten.

Raum dazu besteht

- im Miteinander von Schüler/-innen evangelischer Konfession und anderer Konfessionen bzw. Religionen in seiner Mitte,²⁰
- durch Kooperationen und Phasen gemeinsamen Unterrichts im Rahmen der Fächergruppe (also mit dem katholischen Religionsunterricht, ggf. dem jüdischen und zukünftig wohl auch dem islamischen),
- und im Rahmen von Begegnungen und Begehungen, die über Unterricht und Schule hinausgehen.

8 Ev. RU ist Ankerpunkt für die Begleitung von Kindern und Jugendlichen – im und am Rande des Unterrichts wie im Schulleben.

Religionsunterricht hat es nicht nur mit der Deutung der Welt und des eigenen Lebens zu tun, sondern auch mit der Begleitung der Schüler/-innen als Personen. Diese Begleitung kann nicht oder nur sehr bedingt im Unterricht geschehen, doch der Religionsunterricht ist der Ankerpunkt aller entsprechenden Angebote durch Religionslehrer/-innen, Lehrer anderer Fächer oder Mitarbeiter/-innen der Kirche. Ohne den Religionsunterricht gäbe es die anderen Formen christlicher Präsenz in der Schule nicht, die der Zuwendung zu den Schüler/-innen dienen.

Als Felder dieser Begleitung nenne ich in Stichworten:

- Seelsorge unter vier Augen,
- Gottesdienste und geistliches Leben,
- Unterstützung für diejenigen, die sie aus sozialen o. a. Gründen brauchen (Schulsozialarbeit),
- und jugendarbeitsförmige Offerten.²¹

Religionsunterricht und seine Lehrer/-innen muss dies alles nicht auch noch leisten, aber er ist das entscheidende Bindeglied zu »Religion im Schulleben«.

9 Ev. RU weist Schüler/-innen über die Grenzen schulischer Bildung hinaus auf die Notwendigkeit eigener Erfahrungen im Blick auf »Religion« bzw. christlichen Glauben.

Religionspädagogik ist sich des Umstandes bewusst, dass »Religion« nur bedingt ein schulkonformer Gegenstand ist. Ev. RU ist sich bewusst, dass er die Deutung der Welt und des eigenen Lebens im Licht des Evangeliums lediglich verständlich werden lassen und prüfen kann, nicht aber die *Aneignung* dieser Perspektive durch die Schüler/-innen bewirken kann – ja, dies nicht einmal tun darf. Schon die altprotestantische Dogmatik hat darauf aufmerksam gemacht, indem sie im Blick auf den christlichen Glauben *notitia* (Kenntnis), *assensus* (intellektuelle Zustimmung) und *fiducia* (Sich Anvertrauen) unterschied; in der Theoriegeschichte von Katechetik und Religionspädagogik war es – von wenigen Ausnahmen abgesehen – stets Konsens, dass »Glaube« als *fides qua* nicht lehr- bzw. lernbar ist.

Religionsunterricht nimmt diese Einsicht ernst, reizt aber die Grenzen des Lernbaren durchaus aus, ja, führt gewissermaßen an die Grenze dessen, was mit schulischem Unter-

– Ob die Gottesfrage, die Christologie oder Ethik im Zeichen der Nachfolge behandelt werden, stets führt Religionsunterricht vor Augen, dass die Thematisierung dieser Gegenstände zwar Wissen, Fertigkeiten, Kompetenzen erfordert, letztlich aber erst durch *innere Beteiligung* (*»commitment«*) zu einer persönlichen Herausforderung wird. Anders, nämlich mit den Worten der dialektischen Religionspädagogik gesagt: Religionsunterricht ruft in die »Entscheidung«.²²

– Ob das Selbstverständnis anderer Religionen thematisiert wird, das Verhältnis von biblischem Schöpfungsbericht und naturwissenschaftlichen Weltentstehungstheorien oder der Umgang mit Horoskopen und Sekten, Religionsunterricht führt »den Ernst des Wahrheitsproblems«²³ vor Augen und kann dank seiner konfessionellen Bindung das *Ringens um Wahrheit* authentisch initiieren, das jede Person außerhalb des Unterrichts für sich erfahren muss.

– Ob im Religionsunterricht Stilleübungen praktiziert werden oder an seinem Rand seelsorgliche Begegnungen zwischen Lehrenden und Lernenden stattfinden, Religionsunterricht bietet mit Bedacht um der Begleitung der Schüler/-innen willen *Freiräume* von curriculärer oder kompetenzorientierter Verzwekung.

In all diesen Fällen lässt Religionsunterricht erkennen, dass der Gegenstand »Religion« über den Rahmen von Unterricht und Schule hinausweist: Religionsunterricht umfasst bewusst keine religiösen Handlungen – oder, wenn, dann unter dem Vorzeichen der freiwilligen Teilnahme – er



richt erreichbar ist. Das soll nicht heißen, dass er alles erreicht, was er erreichen kann; es soll vielmehr heißen, dass der Unterricht diese Grenzen des schulisch Lernbaren durchsichtig und bewusst werden lässt. *Er verweist auf die Notwendigkeit eigener Erfahrung im Blick auf »Religion« bzw. christlichen Glauben.* Das ist meines Erachtens eine wichtige Leistung – gerade für die jungen Menschen, die an diesem Unterricht teilnehmen.

An mehreren Stellen wird sie erkennbar:

²⁰ Seit 1974, vollends seit 1994 müssen die Schüler und Schülerinnen im evangelischen Religionsunterricht nicht der evangelischen Religion angehören. Es werden alle aufgenommen, deren Eltern es wünschen oder die sich nach erreichter Religionsmündigkeit selbst so entscheiden (Identität und Verständigung 1994 [s.o. Anm. 1], 66).

²¹ Vgl. beispielbezogen Bernd Schröder (Hg.): Religion im Schulleben, Neukirchen-Vluyn 2006.

²² Dazu Peter Constantin Bloth: Die theologische Kategorie »Entscheidung« in ihrer Bedeutung für die Religionspädagogik, in: KuD 9 (1963), 18-40.

²³ Identität und Verständigung 1994 (s.o. Anm. 1), 30.

lädt aber als konfessioneller Religionsunterricht, der »in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften« (Art. 7.3 GG) erteilt wird, zu solchen ein: die Einbeziehung von Begehungen und Projekten in den Religionsunterricht, die Präsenz christlicher Religion im Schulleben und der Brückenschlag zwischen Schule und Gemeinde gewinnen von daher ihren didaktischen und fachlichen Rang!²⁴

Doch man muss hinzufügen: Dieses Ausloten von Grenzen kann der Religionsunterricht nur leisten, weil und soweit »eine lebendige Kirche .. [sein] Lebensrückhalt« ist.²⁵ Die Kirche lässt es diesbezüglich an Führungssprache für das Fach gegenüber Politik und Schulverwaltung, an infrastruktureller Unterstützung selten mangeln; in einer Hinsicht indes hat sie in den vergangenen Jahren verloren: Sie bietet zumal für Jugendliche kaum mehr einladend-ansprechende Anschauung gelebten Christentums!²⁶ Wenn Gottesdienst Thema im Religionsunterricht ist, worauf können die Lehrenden jugendliche Schüler/-innen einladend hinweisen? Wenn die Kennzeichen der Urgemeinde thematisiert werden, wo werden sie gegenwärtig anschaulich?

10 Ev. RU fördert die Subjektwerdung der Schüler/-innen, er kann Anwalt ihrer Bildung in der auf Qualifikation, Allokation und Sozialisation bedachten Schule sein.

Schließlich: Indem der ev. RU mit seinem Gegenstand »christliche Religion und Religionen« den »Ernst des Wahrheitsproblems« und die Notwendigkeit des »commitment« ins Bewusstsein rückt, leistet er einen allgemein-pädagogisch beschreibbaren Beitrag zur (schulischen) Bildung junger Menschen: Er wird zum Förderer und Anwalt ihrer Subjektwerdung!

Inwieweit er diese Leistung tatsächlich erbringt, ist valide schwer zu sagen; gleichwohl soll und muss diese Funktion des Faches zur Sprache kommen. Ich leihe mir dafür zunächst Worte, mit denen Herman Nohl 1948 das »Wesen der Erziehung« charakterisiert hat. Wie er das Anliegen von Erziehung und Schule im Gegenüber zu den Interessen anderer Institutionen kennzeichnet, so ist durchaus auch der Auftrag des Religionsunterrichts im Gegenüber zu den funktionalen Anliegen der Schule zu beschreiben: »Von allen Seiten wird der Mensch in Anspruch genommen für objekti-

ve Zwecke, von Staat, Kirchen und Parteien, Beruf und Wissenschaft, alle wollen sie das Subjekt eingliedern, verlangen seine Leistung und Hingabe. Die Erziehung [hier: der Religionsunterricht] dreht den Spieß um und fragt, ob sie [sc. jene Institutionen; hier also: er selbst und die anderen Fächer] dem Subjekt helfen, zu wachsen und zu gedeihen ... [Pädagogik; hier: der Religionsunterricht fragt] nicht nach dem Wert, den der Mensch für die objektive Aufgabe hat, sondern ... nach dem Wert, den diese objektive Aufgabe für das Wachsen und Gedeihen der Seele hat.«²⁷ Von der Diktion her ein wenig altmodisch macht diese Umkehrung der Fragerichtung m. E. doch zutreffend den Zielpunkt christlicher Religion und evangelischen Religionsunterrichts aus.

Natürlich kann weder der Religionsunterricht noch Bildung überhaupt dieses »Wachsen und Gedeihen der Seele«, diese »Subjektwerdung« »machen«. Menschen und ihr Subjekt-sein bzw. ihre Identität sind – unter den Bedingungen dieser Welt – notwendig unvollendet, fragmentarisch, entwicklungs offen (Henning Luther). Weil das so ist, sind sie einerseits in ihrem Sosein zu akzeptieren und auf ihrem Stand der Dinge zu würdigen, andererseits auf Weiterentwicklung (Transformation; s. o.) angewiesen und auf sie hin zu provozieren. Mit theologischen Begriffen formuliert, kann man sagen: Schüler/-innen sind immer schon als »Person« zu achten und zu würdigen (denn dieser Status ist ihnen von Gott her zugebilligt: Bestimmung zur Ebenbildlichkeit) und sie sind zugleich immer noch auf dem Weg der »Subjekt«-Werdung, auf dem Weg dahin, das zu werden, was sie sein sollen und können: »Subjekt muß der Mensch im Prozeß seiner Bildung erst werden, Person ist er immer schon.«²⁸ Im Idealfall kann Religionsunterricht an diesem Prozess signifikant mitwirken; im Idealfall kann er im Gefüge der Fächer und im Schulleben als Anwalt dieser Subjektwerdung fungieren, im Idealfall vermag er den Schüler/-innen eben so auch »Lebenszuversicht«²⁹ zu eröffnen. In diesem Sinne ist Ev. RU in seinem Kern schülerorientiert, in diesem Sinne zielt er auf »Lebensbegleitung und Erneuerung« junger Menschen (Karl Ernst Nipkow).

Ich komme zum *Schluss*: **Religionsunterricht leistet Beachtliches für junge Menschen – er trägt zu ihrer Bildung bei! Er trägt näherhin das Seine zu Momenten des Bil-**

dungsprozesses bei, die auch sonst in der Schule im Vordergrund stehen: Wissens-, Fertigkeiten- und Kompetenzerwerb; er trägt aber auch gerade zu den Momenten des Bildungsprozesses bei, die ansonsten Gefahr laufen, in der Schule vernachlässigt zu werden: zur Selbstreflexion, zur Artikulation und Prüfung von Einstellungen, zur ganzheitlichen Betrachtung von Phänomenen, zur unverzweckten Besinnung.

Allerdings muss man einräumen, dass diese Leistungen des Religionsunterrichts für junge Menschen empirisch kaum belegbar sind – zum Teil, weil empirische religionspädagogische Forschung ihr Augenmerk zu wenig auf den *Ertrag* des Faches legt, zum Teil weil die Leistungen des Religionsunterrichts nur bedingt empirisch feststellbar sind – man kann geradezu sagen: Je wichtiger, weil persönlichkeitsbildend die Wirkung des Religionsunterrichts ist, desto weniger messbar ist sie auch.

Die »bildende Kraft« des Religionsunterrichts³⁰ mag schwer belegbar sein, sie bleibt gleichwohl das Pfund, mit dem der RU wuchern kann. Das sollte jedoch die Unterrichtenden keineswegs daran hindern, auf einen sehenswerten Output des Faches hinzuwirken – zumal dann, wenn dieser Output im Gefälle seiner Gesamtintention liegt, also als Schritt auf dem Weg zur Subjektwerdung der Schüler/-innen begründbar und erkennbar ist!

Prof. Dr. Bernd Schröder ist Professor für Religionspädagogik an der Universität des Saarlandes in Saarbrücken.

²⁴ Vgl. Bernd Schröder (Hg.): Religion im Schulleben, Neukirchen-Vluyn 2006.
²⁵ So die »Kundgebung zum Religionsunterricht« der Synode der EKD in Friedrichroda vom 25. Mai 1997, in: Bericht über die erste Tagung der neunten Synode der EKD vom 22.-25.05.1997, Hannover 1997, 243-250.
²⁶ Vgl. Saarbrücker Religionspädagogisches Heft 6: Evangelische Stadtkirchenarbeit in Saarbrücken, Saarbrücken 2007. Abrufbar unter www.uni-saarland.de/fak3/fr32/ReligionspaedagogischeHefte.
²⁷ Herman Nohl: Vom Wesen der Erziehung (1948), in: ders.: Ausgewählte pädagogische Abhandlungen, Paderborn 1967, 67-76, hier 69.
²⁸ Dazu Peter Biehl: Die Gottebenbildlichkeit des Menschen und das Problem der Bildung, in: ders.: Erfahrung, Glaube und Bildung, Gütersloh 1991, 124-223, hier 156.
²⁹ Identität und Verständigung 1994 (s. o. Anm. 1), 28.
³⁰ So der Titel einer Stellungnahme der deutschen Bischöfe »zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts«, Bonn 1996.