

„... sed vitae discimus“  
Religionsunterricht zwischen Religiosität und  
christlicher Tradition – didaktische Orientierungen<sup>1</sup>

Uta Pohl-Patalong

Ziel und Zweck des Religionsunterrichts lassen sich durchaus schlicht umreißen: Im Religionsunterricht lernt man „Religion“, wie im Biologieunterricht Biologie und im Englischunterricht Englisch gelernt wird. Mit dieser Formulierung ist für die *Religionsdidaktik* allerdings erst eine grundlegende Fragestellung benannt, denn auf die Frage, was denn „Religion lernen“ bedeutet, richtet sich das Interesse dieser Disziplin, jedenfalls sofern es in der Schule stattfindet.<sup>2</sup>

Diese didaktischen Orientierungen haben jedoch die Disziplin der *Religionspädagogik* insgesamt seit ihren Anfängen beschäftigt. So formulierte beispielsweise Friedrich Niebergall als Aufgabe des Religionsunterrichts, „die objektive Religion in ihren Äußerungen kennen zu lernen und die subjektive Frömmigkeit zu erwecken“<sup>3</sup>. Die Frage nach den Aufgaben und Intentionen des Religionsunterrichts prägte auch die religionspädagogischen Debatten des 20. Jahrhunderts. Für einige Jahrzehnte stand dabei vorrangig die Frage „Sache oder Subjekt“ im Vordergrund: Soll der Religionsunterricht primär der Vermittlung bestimmter Inhalte dienen oder vorrangig die Schülerinnen und Schüler mit ihren Fragen und Themen im

---

<sup>1</sup> Überarbeitete Fassung einer Gastvorlesung an der Theologischen Fakultät Kiel im Rahmen des Bewerbungsverfahrens Praktische Theologie am 12.12.2006.

<sup>2</sup> *Religionsdidaktik* wird somit als Teilbereich der *Religionspädagogik* verstanden, der die Aufgaben des Religionsunterrichts am Lernort Schule, seine Intentionen und die Wege bedenkt, während die *Religionspädagogik* als „Theorie religiöser, christlicher und kirchlicher Bildung, Erziehung und Sozialisation“ auf sämtliche religiöse Lernprozesse in Schule, Kirche, Familie und Gesellschaft zielt (Christian Grethlein, *Fachdidaktik Religion. Evangelischer Religionsunterricht in Studium und Praxis*, Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht) 2005, 27). Zur Begrifflichkeit und Zuordnung von *Religionsdidaktik*, *Religionspädagogik* und *Praktische Theologie* vgl. auch Godwin Lämmermann, *Religionsdidaktik*, Stuttgart (Kohlhammer) <sup>2</sup>2005, 77ff. sowie Friedrich Schweitzer, *Vor neuen Herausforderungen: Bilanz und Perspektiven von Religionspädagogik als Theorie*, in: *Jahrbuch der Religionspädagogik* 12, 1996, 143-160, 143ff.

<sup>3</sup> Friedrich Niebergall, *Der Neue Religionsunterricht* Bd.4, Bad Langensalza (Beltz) 1930, 132, zitiert nach: Dietrich Zilleßen, Friedrich Niebergall (1866-1932), in: Henning Schröer/Dietrich Zilleßen, (Hg.), *Klassiker der Religionspädagogik*, Frankfurt a.M. (Diesterweg) 1989, 161-180, 175.

Blick haben? Hier scheint sich gegenwärtig ein weitgehender religionspädagogischer Konsens etabliert zu haben: Sache und Subjekt sind gleichermaßen zu berücksichtigen, und es geht gerade um die Beziehung zwischen beiden.<sup>4</sup> So sehr diese Erkenntnis nur bejaht werden kann – die grundlegende didaktische Frage nach den Aufgaben und Intentionen des Religionsunterrichts scheint mir darüber in den letzten Jahren etwas zurückgetreten zu sein, denn mit der Harmonisierung von Sache und Subjekt ist noch nicht geklärt, mit welcher Intention die Beziehung beider Größen aufeinander erfolgt.<sup>5</sup>

Voraussetzung dafür, in dieser Frage einen Schritt weiterzukommen, ist zunächst eine aufmerksame Wahrnehmung der gegenwärtigen Situation des Religionsunterrichts. Diese ist komplex und von diversen Faktoren geprägt.<sup>6</sup> Um sie einer Bearbeitung zugänglich zu machen, erscheint es methodisch sinnvoll, sie durch einen Fokus zu strukturieren. Der Fokus muss einerseits dem Gegenstand angemessen sein und dies in verschiedenen Perspektiven erweisen. Andererseits muss er sich für auf die religionsdidaktische Theoriebildung und die Praxis des Religionsunterrichts sowie für die religionspädagogische Ausbildung als sinnvoll erweisen.<sup>7</sup> Mit diesem Vorgehen zeigt sich die Religionsdidaktik als originärer Bestandteil der Praktischen Theologie, die von einer spiralförmigen Bewegung zwischen Wahrnehmung der Phänomene, Deutung, konzeptioneller Weiterentwicklung und Konsequenzen für die Praxis geprägt ist.<sup>8</sup>

Meine Überlegungen erfolgen daher in einem Dreischritt: Nach der *deskriptiven Beschreibung* der Situation des Religionsunterrichts unter einem bestimmten Fokus (I.) entwickle ich *konstruktiv* eine Aufgabenbestimmung für diesen (II.) und formuliere abschließend einige *Konsequenzen* für die religionspädagogische Ausbildung (III.).

---

<sup>4</sup> Vgl. dazu als einer der ersten Klaus Wegenast, *Bibeldidaktik 1975-1985. Ein Überblick*, in: *Jahrbuch der Religionspädagogik* 3, 1986, 127-152, 130.

<sup>5</sup> In den Überlegungen der EKD-Kommission beispielsweise werden sie nebeneinandergeordnet: „Unter ‚religionspädagogischer Kompetenz‘ wird die Fähigkeit verstanden, die unterrichtlichen und erzieherischen Aufgaben des Religionsunterrichts *theologisch sachgemäß* und *schülerorientiert* wahrzunehmen.“ Kirchenamt der EKD (Hg.), *Im Dialog über Glauben und Leben. Zur Reform des Lehramtsstudiums Evangelische Theologie/ Religionspädagogik. Empfehlungen der gemischten Kommission*, Gütersloh (Gütersloher Verlagshaus) 1997, 47. Dies wird als zwei Grundaufgaben verstanden, die mittels Didaktik miteinander verschränkt werden müssen.

<sup>6</sup> Vgl. die Diagnose Kirchenamt der EKD (Anm. 5), 24, „Die gegenwärtige Situation des Religionsunterrichts ist [...] in mehrfacher Hinsicht als kritisch zu bezeichnen.“

<sup>7</sup> Zu den dem systemisch-konstruktivistischen Diskurs entlehnten Kriterien „angemessen“ und „sinnvoll“ vgl. Uta Pohl-Patalong, *Möglichkeitsräume erweitern. Systemtheorie und systemisches Denken in der Praktischen Theologie*, in: *Diakonia* 32, 2001, 139-146.

<sup>8</sup> Vgl. Uta Pohl-Patalong, *Wer – was – mit welchem Ziel – für wen? Beobachtungen und Perspektiven der Praktischen Theologie*, in: Doris Nauer/Rainer Bucher/Franz Weber, *Praktische Theologie. Bestandsaufnahmen und Zukunftsperspektiven* (FS zum 60. Geburtstag von Ottmar Fuchs), Stuttgart (Kohlhammer) 2005, 190-197.

## I. Im Spannungsfeld zwischen Religiosität und christlicher Tradition – Zur Situation des Religionsunterrichts

Als Fokus für die Wahrnehmung der Situation des Religionsunterrichts schlage ich die Formulierung vor:

*Der Religionsunterricht ist gegenwärtig geprägt von der Spannung zwischen allgemeiner Religiosität und christlicher Tradition.*

Die Chiffre „Religiosität“ wird dabei als Bezeichnung für eine allgemeine, nicht spezifisch christliche religiöse Dimension in einem weiten Sinne verwendet. Sie hat eine subjektive Ausrichtung, insofern sie nicht notwendig institutionell gebunden ist oder in einem intersubjektiven Kommunikationszusammenhang steht, ist aber durchaus ein „relevantes Thema der modernen Gesellschaftskultur“<sup>9</sup>. Diese diffuse religiöse Dimension wird dem Religionsunterricht als Gegenstand zugeschrieben und auch von den beteiligten Akteuren als solcher angenommen.

„Christliche Tradition“ steht hingegen für eine profilierte Ausrichtung des Religionsunterrichts auf dem Boden des christlichen Traditionsbestandes und für das Bewusstsein einer spezifischen Position.<sup>10</sup> In der Verwendung des Traditionsbegriffes, der in der Religionspädagogik einige Jahrzehnte eher zurückhaltend bis abgrenzend benutzt wurde, schließe ich an die neuere Debatte unter Stichworten wie „pluralitätsfähiger“ oder „post-traditionaler“ Umgang mit Tradition an.<sup>11</sup>

Der Religionsunterricht heute, so meine These, kann als von diesem Spannungsfeld bestimmt sinnvoll wahrgenommen werden, unabhängig davon, in welchem rechtlichen und organisatorischen Rahmen er erfolgt.<sup>12</sup> Dieses Spannungsfeld soll nun in unterschiedlichen Perspektiven abgeschritten werden, wodurch es Kontur gewinnt und zudem seine Plausibilität als sinnhafter Fokus erweisen kann. Jede der folgenden fünf Perspektiven steht für einen entfaltenen Diskurs, in den hier einige Einblicke ermöglicht werden sollen, die für die Fragestellung besondere Relevanz besitzen.

<sup>9</sup> Volker Drehsen, Christliche Rede in säkularer Gesellschaftskultur. Konturen einer protestantischen ‚Bildungsreligion‘ zwischen Zivilreligion und Offenbarungstheologie, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 53, 2001, 303-313, 308.

<sup>10</sup> Ähnlich, aber mit anderem Akzent verortet der katholische Religionspädagoge Rudolf Englert den Religionsunterricht „zwischen inhaltlichem Proprium und allgemeiner Bildungsbedeutsamkeit“ sowie „zwischen konfessioneller Plausibilisierung und religionskundlicher Information“, Rudolf Englert, Religionspädagogik in der Schule, in: Friedrich Schweitzer/Thomas Schlag (Hg.), Religionspädagogik im 21. Jahrhundert (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft Bd.4), Gütersloh/Freiburg (Herder) 2005, 79-93, 87 bzw. 91.

<sup>11</sup> Vgl. dazu Rudolf Englert, Vom Umgang mit Tradition im Zeichen religiöser Pluralität, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 55, 2003, 137-150.

<sup>12</sup> Zu den Modellen des Religionsunterrichts vgl. Michael Meyer-Blanck, Modelle des Religionsunterrichts im Überblick, in: Lernort Gemeinde 21, 2003/4, 31-34.

## 1. Religionssoziologische Einblicke

Die neueren religionsdidaktischen Überlegungen sind fast durchgehend von der Erkenntnis geprägt, dass weder eine christliche Sozialisation noch eine einheitliche konfessionelle Bindung der Schülerinnen und Schüler im evangelischen Religionsunterricht vorausgesetzt werden kann. Auf kognitiver Ebene ist mit einem disparaten Kenntnisstand und auf persönlicher Ebene mit heterogenen „Religiositäten“ zu rechnen. Die Schule ist darin ein Spiegel der religiösen Pluralität der Gesellschaft: Zum einen existieren unterschiedliche Religionsgemeinschaften nebeneinander, zum anderen ist eine eher diffuse Religiosität zu beobachten, die unterschiedliche Versatzstücke aufnimmt, verarbeitet und nicht selten synkretistisch kombiniert. Menschen verstehen sich heute selbstverständlich als entscheidende Instanz dafür, welche religiösen Inhalte sie übernehmen und wie sie sich orientieren. Als wesentliches Kriterium für diese Entscheidung fungiert die Kompatibilität mit den persönlichen Erfahrungen und Überzeugungen sowie ihre Unterstützungsleistung für das eigene Leben. Die gegenwärtige Religiosität wird konsequent bezogen auf die Frage individueller Lebensgestaltung und Lebensbewältigung.<sup>13</sup>

Dabei sind Christentum und Kirche jedoch nicht bedeutungslos geworden.<sup>14</sup> Ihnen wird eine Zuständigkeit für religiöse Themen und eine entsprechende Kompetenz zugetraut. Sie werden als Gesprächspartnerinnen für ethische, pädagogische und soziale Themen gesucht. Nicht zuletzt verstehen sich die Kirchen als „Bildungsinstitution“<sup>15</sup>, und begreifen ihren Bildungsauftrag weit über explizit christliche Inhalte hinaus. In diesem Sinne sind sie nach wie vor „Volkskirchen“, insofern sie eine gesamtgesellschaftliche religiöse Zuständigkeit wahrnehmen.

Gleichzeitig sind Christentum und Kirche in der pluralen Gesellschaft zu einer Stimme unter anderen geworden. Sie sind dadurch zu einem stärkeren christlichen Profil genötigt, zu einer Besinnung auf ihre originären Themen und Inhalte. Dies zeigt sich gegenwärtig beispielsweise an einer Betonung der Glaubenthematik in der kirchlichen Kommunikation. Kirchentheoretisch betrachtet versteht sich die Kirche stärker als (partikulare) Organisation<sup>16</sup>

<sup>13</sup> „Nicht die Übereinstimmung mit den Vorgaben des Kirchensystems ist entscheidend, sondern die Verträglichkeit mit den Erfahrungen des religiösen Subjekts“ (Drehen (Anm. 9), 306.) Sie muss hindurch durch das „Nadelöhr subjektiver Lebensdeutung“: Dietrich Korsch, Gelebte und gelehrt Religion in Kirche und Schule, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 53, 2003, 28-31, 39.

<sup>14</sup> Wilhelm Gräßl, Sinnfragen. Transformationen des Religiösen in der modernen Kultur, Gütersloh (Gütersloher Verlagshaus) 2006, 28: „Dennoch bildet die verfasste Religion – zumindest hintergründig – auch in der modernen Kultur dem Alltag eine Struktur ein, setzt sie im Lebensvollzug der Individuen ein- und Abgrenzungen, nötigt Übergänge auf und macht sie begehbar.“

<sup>15</sup> Reiner Preul, Kirchentheorie. Wesen, Gestalt und Funktionen der Evangelischen Kirche, Berlin, New York (Walter de Gruyter) 1997, 140ff.

<sup>16</sup> Vgl. Gerhard Wegner, Leiden als Bedingung der Freiheit. Kirchliche Organisation und geistliche Entscheidung, in: Pastoraltheologie 92, 2003, 403-417.

und besinnt sich auf ihre Mitglieder – was auch immer die Perspektive impliziert, dass es Nichtmitglieder gibt. Es wird deutlicher, dass sie eine spezifische Weltanschauung vertritt und sich für diese auf eine bestimmte Tradition beruft.

Der Religionsunterricht an der öffentlichen Schule unterliegt der gleichen Spannung. Einerseits hat er „Religiosität“ bzw. „Religion“ in diesem weiten Sinne zum Gegenstand. So betonen die im Jahr 2006 veröffentlichten Thesen der EKD zum Religionsunterricht Religion als ein „Großthema des 21. Jahrhunderts“ und eine bleibend „wichtige Dimension menschlichen Lebens und gesellschaftlichen Zusammenlebens“ und messen dem Religionsunterricht in diesem Kontext eine wachsende Bedeutung zu.<sup>17</sup> Die verstärkte gesellschaftliche Thematisierung von Religion hat dem Religionsunterricht neue Aufmerksamkeit verschafft.

Gleichzeitig ist der Religionsunterricht bei aller Varianz der Modelle in den einzelnen Bundesländern<sup>18</sup> nach wie vor christlich und zumeist konfessionell ausgerichtet (was sich evangelischerseits auf die Inhalte und die Lehrkräfte bei gleichzeitiger Offenheit für alle Schülerinnen und Schüler bezieht). Im Kontext der skizzierten gesellschaftlichen Entwicklung, zudem herausgefordert durch den kommenden islamischen Religionsunterricht, wird das christliche Profil gegenwärtig stärker betont und thematisiert, als dies noch vor einigen Jahren der Fall war. Christliche Schulen erleben einen Boom, Einschulungsgottesdienste haben großen Zulauf, und Religionslehrerinnen und -lehrer werden in ihrer rituellen und seelsorglichen Kompetenz für gesamtschulische Anliegen angefragt. Das christliche Profil wird also keinesfalls relativiert, sondern gewinnt gleichzeitig an Bedeutung.

## 2. Rechtliche Einblicke

Dass das beschriebene Spannungsfeld überhaupt möglich ist, wird durch die besondere rechtliche Konstruktion des Religionsunterrichts in Deutschland seit 1948 ermöglicht. Die Spannung scheint aus heutiger Perspektive in den Formulierungen des Grundgesetzes nahezu angelegt zu sein, wobei dies allerdings im Blick auf eine andere religiöse Situation verfasst wurde.

Art 7,3 GG legt fest, dass der Religionsunterricht ordentliches Lehrfach in den öffentlichen Schulen und damit Bestandteil des Schulwesens ist, das unter Aufsicht des religiös neutralen Staates steht. Im gleichen Artikel heißt es dann: „Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechts wird der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt.“ Diese Formulierung beinhaltet bereits eine gewisse Spannung, in jedem Fall aber ein nicht unerhebliches Interpretationsspektrum, wenn nicht mehr wie noch 1948 „Religion“ mit „Christentum“ gleichgesetzt und

<sup>17</sup> Religionsunterricht. 10 Thesen des Rates der EKD, <http://www.ekd.de/download/religionsunterricht.pdf>, abgerufen am 8.12.2006, 2.

<sup>18</sup> Vgl. Anm. 12.

„Religionsgemeinschaften“ auf die evangelische und die katholische Kirche beschränkt werden können.

Ausgeschlossen sind damit rechtlich zwei Extreme: Religionsunterricht kann weder eine kirchliche Veranstaltung sein noch eine staatlich verantwortete Information über Religion. Dazwischen ergibt sich jedoch rechtlich ein erheblicher Gestaltungsspielraum, der sich sinnvoll zwischen den Polen „Religiosität“ und „christliche Tradition“ ansiedeln lässt.

### 3. Religionstheoretische Einblicke

Gegenwärtig wird die in der dialektischen Theologie betonte Entgegensetzung von Religion und christlichem Glauben kaum noch vertreten und das Christentum deutlich als Religion verstanden. Eine allgemein akzeptierte Definition von Religion und Religiosität gibt es jedoch nicht, sondern nur „eine Pluralität von möglichen Definitionsversuchen, die grundsätzlich unabschließbar zu sein scheinen“<sup>19</sup>. Die meisten Ansätze tendieren dazu, den Religionsbegriff eher weiter anzusetzen und nicht „allein aus dem Blickwinkel eines eng gefassten Normbegriffs institutionalisierter Frömmigkeitspraxis über das sonstige Vorhandensein oder Nichtvorhandensein von Religion zu befinden“<sup>20</sup>. So kann als Religion beispielsweise als „Deutung von Erfahrung im Horizont der Idee des Unbedingten“<sup>21</sup> verstanden werden oder auch als „produktive Suchbewegung“, die darauf zielt, „im Leben einen Platz offen zu halten mit dem ‚ganz Anderen‘, mit dem Lebendigen, mit dem ‚wahren Leben‘“<sup>22</sup>. Der Religionsbegriff verweist also ebenfalls auf ein weites Verständnis des Gegenstandes für das schulische Unterrichtsfach.

Gleichzeitig stehen religionstheoretische Erwägungen einem religiös neutralen religionskundlichen Unterricht, wie er gegenwärtig gelegentlich gefordert wird, entgegen. Religionstheoretisch wird plausibel, dass es eine „Religion an sich“ oder eine allgemeine Menschheitsreligion nicht geben kann. Zum einen verschleiert die Konstruktion einer „allgemeinen Religion“ ihre Hintergründe bestimmter religiöser Prägungen und Überzeugungen, zum anderen erreicht sie das Subjekt in seiner Tiefe nicht, auf das Religion gerade zielt. Religion gibt es daher immer nur in „bestimmten Gestalten“, wie bereits Schleiermacher formulierte.<sup>23</sup> Es gibt kein „religiöses

<sup>19</sup> Falk Wagner, Was ist Religion?, Studien zu ihrem Begriff und Thema in Geschichte und Gegenwart, Gütersloh (Gütersloher Verlagshaus) <sup>2</sup>1991, 129.

<sup>20</sup> Ulrich Barth, Was ist Religion?, in: Zeitschrift für Theologie und Kirche 93, 1996, 538-560, 540.

<sup>21</sup> Barth (Anm. 20), 545.

<sup>22</sup> Hans-Günter Heimbrock, Religionsunterricht – von der Kontext- zur Lebensweltorientierung, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 53, 2001, 22-37, 31.

<sup>23</sup> Friedrich Schleiermacher, Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Vätern (1799), in: KGA I, 2, Berlin, New York (Walter de Gruyter) 1984, 297. „So wie kein Mensch als Individuum zur Existenz kommen kann ohne zugleich durch denselben

Esperanto, sondern jeweils nur die authentische Sprache einer bestimmten, empirischen Religion.“<sup>24</sup> Eine reine Information über Religion erscheint in dieser Perspektive ähnlich abwegig wie ein rein musikwissenschaftlich orientierter Musikunterricht oder ein Sportunterricht, in dem sich kein Kind bewegt. Wie auch immer sich dies im Einzelnen gestaltet: Religion hat etwas mit innerer Beteiligung, persönlichem Engagement und Identifikation zu tun – und dies ist wiederum nur in Formen konkreter Religion möglich.

#### 4. Bildungstheoretische Einblicke

Der Religionsunterricht kann sinnvoll nur im Rahmen des Bildungsgedankens begriffen werden. Der Bildungsbegriff ist in den letzten Jahren zur religionspädagogischen „Leitkategorie“<sup>25</sup> geworden, einerseits im Anschluss an seine gesellschaftliche Konjunktur, andererseits mit eigenen Akzentsetzungen. Wie verbindet sich die bildungstheoretische Debatte nun mit dem Spannungsfeld von allgemeiner Religiosität und christlicher Tradition?

Dem Pol „Religiosität“ entspricht zunächst die Betonung der religiösen Dimension des Bildungsgedankens generell: Bildung wird als „religiöser Begriff“ identifiziert. Es wird auf die Wurzeln des Bildungsbegriffs bei Meister Eckart verwiesen, der „Bildung“ als „Formung des Menschen durch Gott“ verstand.<sup>26</sup> Bildung meint in diesem ursprünglichen Sinne die Aufforderung an den Menschen, seiner durch Gott gegebenen Bestimmung zu entsprechen. Sein Ziel ist die Subjektwerdung des Menschen als ein nie abschließbarer Prozess, der keiner gesellschaftlichen Normierung unterliegt, sondern auf die gottgegebene unantastbare Würde der Person zielt. „Fundamentalanthropologisch“ bestimmt gehören zu ihr Wahrnehmungs-, Erlebnis- und vor allem Handlungsfähigkeit.<sup>27</sup> Entsprechend wird der Bildungsauftrag des Protestantismus weit gefasst über dezidiert christliche Inhalte hinaus und der religiöse Fragehorizont als Grunddimension jedes Menschen angenommen.

---

Actis auch in eine bestimmte Welt, in eine bestimmte Ordnung der Dinge und unter einzelne Gegenstände versetzt zu werden; so kann auch ein religiöser Mensch zu seiner Individualität nicht gelangen, er wohne denn durch dieselbe Handlung sich auch ein in irgend eine *bestimmte* Form der Religion.“

<sup>24</sup> Bernhard Dressler, *Bildende Religion – gebildeter Glaube*, in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 50, 1998, 395-409, 403.

<sup>25</sup> Martin Rothgangel, *Religionspädagogik heute – Trends und Tendenzen*, in: *Lernort Gemeinde* 21, 2003/4, 26-30, 27 mit Bezug auf Karl Ernst Nipkow, *Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft*, Gütersloh (Gütersloher Verlagshaus) <sup>2</sup>1998; Ders., *Bildung in einer pluralen Welt*, 2 Bde., Gütersloh (Gütersloher Verlagshaus) 1998.

<sup>26</sup> Vgl. Elisabeth Naurath, *Was christliche Bildung bedeutet. Kinder und Jugendliche im Religionsunterricht heute*, in: *Nachrichten der ev.-luth. Kirche in Bayern* 2005/2, 43-49, 45.

<sup>27</sup> Vgl. Reiner Preul, *Die Bildungsverantwortung der Kirche in Staat und Gesellschaft*, in: *Gottfried Bitter/Rudolf Englert/Gabriele Miller/Karl Ernst Nipkow, Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*, München (Kösel) 2002, 36-40, 37.

Andererseits – und dies markiert wiederum den zweiten Pol des Spannungsfeldes –, verweist gerade die bildungstheoretische Betonung des Subjekts darauf, dass Bildungsprozesse nicht als distanzierte Information *über* Gegenstände verstanden werden können. Der Mensch ist als Person an ihnen beteiligt und dies nicht nur auf kognitiver Ebene, sondern mit allen Dimensionen des Menschseins. Gilt dies bereits für Bildungsprozesse jeglicher Art, wie didaktisch in den letzten Jahren betont wird,<sup>28</sup> kann zumal „Religion“ nicht gelernt werden im ausschließlichen Modus der Distanz – hier schließt sich der Kreis zur religionstheoretischen Argumentation. Insofern braucht der Religionsunterricht auch aus bildungstheoretischen Gründen eine Position, die zur Identifikation einlädt.

Weiter zielt Bildung zwar auf Subjektivität, geschieht aber nicht autonom ausschließlich im Inneren der Person, sondern ist immer ein wechselseitiges Geschehen zwischen Innen und Außen. Erst recht gilt dies erneut für den Gegenstand Religion, denn wir ergreifen und bilden nicht einfach eine Religion, sondern werden von ihr ergriffen und gebildet.<sup>29</sup> Hier wird erneut die Notwendigkeit einer konkreten Religion deutlich als externe, dem Subjekt durchaus fremde Größe, mit der es sich auseinandersetzen kann.

### 5. Perspektive: Religionspädagogische Einblicke

Als letzte Perspektive zur Entfaltung des Spannungsfeldes ziehe ich exemplarisch zwei neuere religionspädagogische Richtungen heran, die jeweils einen Pol des Spannungsfeldes besonders betonen: der „lebensweltliche“ und der „performative“ Ansatz. Beide nehmen ihren Ausgangspunkt bei der Erkenntnis, dass eine christliche Sozialisation der Schülerinnen und Schüler nicht mehr vorauszusetzen ist, gehen didaktisch aber unterschiedliche Wege.

Die erste Richtung wird durch die Stichworte „Wahrnehmung“, „Lebenswelt“ und „Kulturhermeneutik“<sup>30</sup> markiert. Angesichts der religionssoziologisch beschriebenen Situation des Traditionsabbruchs und der Veränderungen von Religion richtet sich die Aufmerksamkeit auf die vielfältigen religiösen Gestalten in der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen. Die „gelebte Religion“ wird in ihren oft diffusen und unausdrücklichen Formen aufgespürt und thematisch.<sup>31</sup> So werden religiöse Themen und Sehnsüchte

<sup>28</sup> Vgl. dazu Elisabeth Naurath, *Mit Gefühl gegen Gewalt. Mitgefühl als Schlüssel zur ethischen Bildung: eine religionspädagogische Herausforderung*, Neukirchen-Vluyn (Neukirchener Verlag) 2007.

<sup>29</sup> Vgl. Dressler (Anm. 24), 397f.

<sup>30</sup> Vgl. z.B. Andreas Mertin, *Samson interpretiert Genesis 1. Die Kultur der Religion in der Werbung*, in: Thomas Klie, *Spiegelflächen. Phänomenologie – Religionspädagogik – Werbung*, Münster (LIT Verlag) 1999, 125-159, 125.

<sup>31</sup> Vgl. z.B. Hans-Martin Gutmann, *Der Herr der Heerscharen, die Prinzessin der Herzen und der König der Löwen*, Gütersloh (Gütersloher Verlagshaus) 2000, 11ff.

beispielsweise in der Popmusik wahrgenommen, im Film, in der Werbung oder im Sport.<sup>32</sup> Der Religionsunterricht schärft zunächst die Wahrnehmung religiöser Dimensionen, lädt ein zum Innehalten und zur Verlangsamung. Didaktisch betont wird dabei die Offenheit von unterrichtlichen Lernprozessen, die nicht vorgedachte Ergebnisse liefern, sondern gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern religiöse Themen entschlüsseln.<sup>33</sup> Aber auch explizite religiöse Symbole im Alltag werden aufgespürt, reflektiert und in Beziehung gesetzt zur christlichen Tradition.

Die Chance des Ansatzes scheint mir darin zu liegen, sensibel die religiösen Fragen und Themen von Schülerinnen und Schülern heute wahrzunehmen und nach der konkreten Bedeutung der religiösen Dimension in ihrem Leben zu fragen, ohne immer schon Bescheid wissen zu wollen. Angemahnt wird allerdings gerade die Frage nach den religionsdidaktischen Intentionen.<sup>34</sup> An die differenzierte Wahrnehmung müsse sich eine Deutung des Wahrgenommenen anschließen, deren christliche Perspektivität kenntlich werden müsste.<sup>35</sup> Die Frage bleibt: Wozu und woraufhin soll Religion und Religiosität in ihren diffusen Formen entdeckt und reflektiert werden?

Die zweite religionspädagogische Richtung firmiert unter dem Stichwort „performativ“.<sup>36</sup> Sie legt ihren Schwerpunkt umgekehrt gerade auf die konfessionellen und institutionellen Gestalten von Religion. Denn mit einem semiotischen Denkansatz vertritt diese Richtung, dass Religion sinnvoll nur über ihre Gestalten, Orte und Ausdrucksformen gelernt werden könne. Das Evangelium erlange „nur im Modus der Inszenierung repräsentative Wirklichkeit“<sup>37</sup>. Der religiöse Lernprozess verlaufe „von außen nach

<sup>32</sup> „Wenn man nach Religiosität nicht an angestammten heiligen Plätzen, sondern in neuen Räumen sucht, dann wird gelebte Religion neu entdeckbar, nämlich insbesondere innerhalb der Freizeitkultur von Kindern und Jugendlichen.“ Wolf-Eckart Failing/Hans-Günther Heimbrock, *Gelebte Religion wahrnehmen. Lebenswelt – Alltagskultur – Religionspraxis*, Stuttgart u.a. (Kohlhammer) 1998, 242.

<sup>33</sup> „Dabei sollen bewusst „die Kategorien kirchlicher, theologischer oder religionswissenschaftlicher Katalogisierung von Wirklichkeit zugunsten einer geschärften Wahrnehmung der Lebenswelt suspendiert“ werden, „die nicht aus dem Gestus des Wissenden, sondern des Hörenden, Suchenden und Fragenden lebt“. Failing/Heimbrock (Anm. 32), 243, vgl. auch 252.

<sup>34</sup> So formuliert Friedrich Schweitzer: „Weniger deutlich ist allerdings weithin, welche didaktischen Intentionen sich mit der Aufnahme von Religion in der populären Kultur verbinden sollen. Geht es um eine veränderte Form der Kommunikation des Evangeliums unter den Bedingungen der Mediengesellschaft oder um eine möglichst große Offenheit für neuartige Formen der Sinnerfahrung?“ Friedrich Schweitzer, *Religionspädagogik (Lehrbuch Praktische Theologie Bd.1)*, Gütersloh (Gütersloher Verlagshaus) 2006, 166.

<sup>35</sup> Vgl. z.B. Martin Kumlehn, *Kirche im Zeitalter der Pluralisierung von Religion. Ein Beitrag zur praktisch-theologischen Kirchentheorie (Praktische Theologie und Kultur Bd.1)*, Gütersloh (Gütersloher Verlagshaus) 2000, 253ff.

<sup>36</sup> Zum Begriff vgl. Harald Schroeter-Wittke, *Performance als religionsdidaktische Kategorie. Prospekt einer performativen Religionspädagogik*, in: Silke Leonhard/Thomas Klie (Hg.), *Schauplatz Religion. Aspekte einer performativen Religionspädagogik*, Leipzig (Evangelische Verlagsanstalt) 2003, 47-66.

<sup>37</sup> Thomas Klie, *Konfirmandenunterricht – Trauerspiel, Musical oder Komödie? Dramatur-*

innen<sup>38</sup>, so dass das Handeln und Erleben vor das Erklären und Reflektieren platziert werden müsse.<sup>39</sup> Da die wenigsten Schülerinnen und Schüler diesen Weg in Familie oder Kirche gegangen wären, müsste dieser Prozess im Religionsunterricht initiiert werden. Die Schülerinnen und Schüler werden in religiöse Vollzüge mit hineingenommen und erhalten die Chance, sie – zunächst probeweise – in Gebrauch zu nehmen. Neben biblischen Geschichten werden liturgische Elemente wie Singen, Beten oder Segnen im Religionsunterricht inszeniert und zu einer probelhalben Teilnahme an ihnen eingeladen.

Der performative Ansatz nähert sich dem Spannungsfeld also von der anderen Seite aus, nämlich von den konkreten Formen christlicher Religion. Seine Chance ist, tatsächlich ein Kennenlernen von Religion – zumindest auf einer bestimmten Ebene – zu ermöglichen und dieses konsequent auf der Erfahrungsebene anzusiedeln. Allerdings scheint mir auch hier die Frage nach den Intentionen eher zurückhaltend behandelt zu werden.

Damit ist das beschriebene Spannungsfeld des Religionsunterrichts in mehreren Richtungen abgeschritten. Der Fokus hat sich in verschiedenen Perspektiven als hilfreich zum Verstehen von Beobachtungen und Phänomenen und als hinreichend komplex erwiesen, um ihn heuristisch zu nutzen. Es schließt sich nun die Frage nach einem sinnvollen Umgang mit diesem Spannungsfeld an. Die Ausführungen dürften bereits deutlich gemacht haben, dass es weder realistisch noch sinnvoll erscheint, das Spannungsfeld nach der einen oder anderen Seite hin auflösen zu wollen. Weiterführend dürfte sein, die Spannung als Bedingung des schulischen Religionsunterrichts heute wahrzunehmen, zu reflektieren und konstruktiv zu gestalten. Diese Herausforderung führt nun mitten in die Frage nach den Aufgaben und Intentionen des Religionsunterrichts.

## II. Lebensrelevanz der christlichen Tradition zeigen – Zu den Aufgaben des Religionsunterrichts

Der Gedankengang hat bislang mit zwei entgegengesetzten Polen eines Spannungsfeldes gearbeitet und Erkenntnisgewinn daraus gezogen, diese zu unterscheiden, ohne sie gegeneinander auszuspielen. Für einen konstruk-

---

gische Aspekte kirchlicher Unterweisung, in: *Pastoraltheologie* 89, 2000, 175-191, wieder abgedruckt (und zitiert nach) in: Bernhard Dressler/Thomas Klie/Carsten Mork (Hg.), *Konfirmandenunterricht. Didaktik und Inszenierung*, Hannover (Lutherisches Verlags-haus) 2001, 317-335, 331. Dies sei dreidimensional im Gegensatz zur zweidimensionalen Buch-Religion.

<sup>38</sup> Dressler u.a. (Anm. 37), 330.

<sup>39</sup> „Religiös wird man durch religiöse Praxis und nicht, weil ein primäres inneres religiöses Bedürfnis sekundär nach religiösen Ausdrucksformen sucht.“ (Bernhard Dressler, *Schule und Gemeinde: Religionsdidaktische Optionen. Eine topographische Lageskizze zum Unterschied zwischen Religionsunterricht und Konfirmandenunterricht*, in: Dressler u.a. (Anm. 37), 133-151, 147.)

tiven Umgang damit unternehme ich jetzt den Versuch, eine *Beziehung* zwischen den beiden Polen herzustellen.

Hierfür sei noch einmal an die religionssoziologische Perspektive erinnert: Als Zugang zur Religiosität heute war ihre Bedeutung für das persönliche Leben deutlich geworden. Inwiefern religiöse Gehalte, Vorstellungen, Überzeugungen, Praktiken und Orientierungen sich als hilfreich im Blick auf die alltägliche Lebenspraxis erweisen, entscheidet wesentlich über ihre Akzeptanz und Aufnahme. Im Religionsunterricht spiegelt sich diese Tendenz nicht selten in der Frage von Schülerinnen und Schülern: „Und was bringt mir das?“ Die Frage nach der *Lebensdienlichkeit* wird im Religionsunterricht heute – teils in offener Frageform, teils provokativ – an die christliche Tradition herangetragen.<sup>40</sup>

Theologisch und religionspädagogisch wird diese Fragestellung nicht selten als utilitaristisches Nützlichkeitsdenken kritisiert, das der Logik moderner Gesellschaften und zumal der gegenwärtigen Verzweckung von „Bildung“ folgt und dem christlichen Glauben nicht gerecht wird – denn dieser fragt nicht nach vordergründiger Nützlichkeit, sondern meint den Menschen in der Tiefe seiner Person. Ist diesem *Anliegen* natürlich zuzustimmen, so greift die *Abwehr* der Frage meines Erachtens zu kurz. Sie vergibt die Chance, provoziert durch den Charakter gegenwärtiger Religiosität theologisch nach der Lebensrelevanz und durchaus auch Lebensdienlichkeit der christlichen Tradition und des christlichen Glaubens zu fragen.<sup>41</sup> Ich lese diese Frage als Anspruch, aber auch als Hoffnung, christliche Religion könnte und sollte sich als sinnhaft und hilfreich für das alltägliche Leben erweisen.<sup>42</sup>

Diese Hoffnung scheint mir eine grundlegende Dimension des Christentums anzusprechen und führt mitten hinein in genuin theologische Fragestellungen. Blicken wir zurück in die Geschichte des Christentums, so ist

---

<sup>40</sup> Vgl. z.B. Joachim Kunstmann, Religionspädagogik. Eine Einführung, Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht) 2004, 274: „Die Frage nach dem Lebensbezug, die von den Kirchen wenig bedient wird, scheint für die Weitergabe der Religion darum zum entscheidenden Punkt zu werden. Nicht Wahrheit, sondern *Bedeutung* und *Betroffenheit* bestimmen über ihre Aneignung und über ein entsprechendes Interesse –, Wahr‘ ist, was betrifft. Das ist für das traditionelle christliche Denken eine höchst ungewohnte Wendung, die auf teils entrüstete Ablehnung stößt.“

<sup>41</sup> Vgl. dazu auch Uta Pohl-Patalong, „Möglichen Lebensgewinn zeigen“. Überlegungen zur Didaktik des Konfirmationsunterrichts, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 58, 2006, 327-340.

<sup>42</sup> Systematisch-theologisch wird dies unterstützt durch religionstheoretische Überlegungen zu der Beobachtung, dass „Fragen der Selbstdeutung des Menschen heute zunehmend den Schwerpunkt religiöser Deutungskultur bilden“: „Die Situation wäre aber völlig mißverstanden, wenn man sie vorschnell auf die Vorherrschaft einer spezifisch ‚modernen‘ und einseitig ‚individualistischen‘ Erlebnisperspektive reduzieren und damit theologisch als illegitim abtun wollte. Denn zum einen steht der Prozeß religiöser Subjektivierung durchaus in Einklang mit den Grundmotiven des reformatorischen Christusverständnisses. Und zum anderen erweist sich der Wahrnehmungshorizont religiöser Selbstdeutung als sehr viel umfassender, als jenes Klischee suggeriert.“ (Barth (Anm. 20), 538).

die Verbreitung des Glaubens an den auferstandenen Jesus Christus kaum vorstellbar, ohne dass sich dieser als relevant und sinnhaft für das Leben von Menschen erwiesen hat.<sup>43</sup> Die Bibel kann in ihren beiden Testamenten als Zeugnis davon verstanden werden, dass Menschen den Kontakt mit dem einen und einzigen Gott als lebensrelevant erfahren haben. Diese exegetischen und historischen Perspektiven sind in der Religionspädagogik bislang noch wenig wahrgenommen worden. Sowohl im Blick auf die biblische Tradition als auch im Blick auf kirchenhistorische Konstellationen könnte ein Gespräch mit den anderen theologischen Disziplinen zur Frage der „Lebensdienlichkeit“ des christlichen Glaubens vielversprechend sein.

Praktisch-theologisch schließt diese Thematik an die gegenwärtig vor allem kirchentheoretisch, zum Teil aber auch homiletisch geführte kontroverse Debatte um „Auftragsorientierung“ versus „Bedürfnisorientierung“ kirchlichen Handelns an.<sup>44</sup> Möglicherweise können der offeneren Begriffe der „Lebensdienlichkeit“ oder der noch offeneren der „Lebensrelevanz“ – beide Begrifflichkeiten beinhalten spezifische Stärken und Schwächen, die mir noch nicht zureichend ausgelotet scheinen, daher verwende ich sie vorerst nebeneinander – einen differenzierten Zugang zu dieser Problemstellung eröffnen. Die Vielschichtigkeit des Lebensbegriffs macht deutlich, dass es nicht um eine schlichte Erfüllung kurzfristiger Bedürfnisse geht, sondern um einen komplexen Zusammenhang, der sehr unterschiedliche Dimensionen umfasst und nach Reflexion und Präzisierung verlangt. Die Religionspädagogik bzw. die gesamte Praktische Theologie sind mit der Arbeit am Lebensbegriff anschlussfähig an die anderen theologischen Disziplinen – neben den genannten auch besonders an die Systematik und die Ethik –, aber auch an andere Wissenschaften. Denn der Lebensbegriff hat Konjunktur in diversen Wissenschaften, aber auch populärwissenschaftlich, man denke nur an die sog. „Lebenswissenschaften“ oder an die Beilage der ZEIT mit dem Titel *Leben*.<sup>45</sup> Diese Konjunktur der Thematik dürfte nicht zuletzt darin begründet sein, dass „Leben“ immer stärker als Gestaltungsaufgabe wahrgenommen wird. Das „eigene Leben“<sup>46</sup> kann nicht

---

<sup>43</sup> Der Neutestamentler Gerd Theißen definiert Religion als „kulturelles Zeichensystem, das Lebensgewinn durch Entsprechung zu einer letzten Wirklichkeit verheißt“ (Gerd Theißen, *Die Religion der ersten Christen Eine Theorie des Urchristentums*, Gütersloh (Gütersloher Verlagshaus) 2000, 19) und die jüdisch-christliche Tradition als Weg, im „Dialog mit dem einen und einzigen Gott ... Lebensgewinn zu erzielen“. (Ders., *Exegese und Homiletik. Neue Textmodelle als Impuls für neue Predigten*, in: Uta Pohl-Patalong/Frank Muchlinsky (Hg.), *Predigen im Plural. Homiletische Aspekte*, Hamburg (EB-Verlag) 2001, 55-67, 56).

<sup>44</sup> Vgl. exemplarisch Cla Reto Famos, *Auftragsbestimmte Bedürfnisorientierung. Ein Beitrag zur ökonomischen Reflexionsperspektive in der Praktischen Theologie*, in: *Pastoraltheologie* 92, 2003, 385-402, und Wegner (Anm. 16).

<sup>45</sup> Als eines der ersten theologischen Veröffentlichungen zu diesem Thema vgl. Wilfried Härle/Reiner Preul, *Leben (Marburger Jahrbuch Theologie Bd.9)*, Marburg (Elwert) 1997.

<sup>46</sup> Ulrich Beck, *Eigenes Leben. Ausflüge in die unbekannte Gesellschaft, in der wir leben*, München (Beck) 2003.

einfach gelebt werden, wie es kommt, sondern es muss in der Vielfalt von Optionen und Möglichkeiten täglich aufs Neue entschieden, ausgerichtet und gestaltet werden. Dies gilt für die großen Lebensentscheidungen wie die Lebensform, die Lebensführung, die Berufswahl, die Orientierung, aber auch in Hinblick auf die „ganz normalen“ kleinen Entscheidungen jedes Tages wie die Gestaltung der Zeit, die Prioritäten, die Gestaltung von Beziehungen etc. Die Vokabel „Lebenskunst“<sup>47</sup> für die Bewältigung dieser Anforderungen ist nur einleuchtend. Zunehmend mehr Menschen erleben dies aber nicht nur als Herausforderung, sondern auch als erhebliche Anstrengung mit unsicherem Ergebnis. Auch Kindern und Jugendlichen sind diese Anforderungen sehr bewusst, zumal auch die Bildungsdebatte eng mit dem Lebensbegriff verbunden wird.<sup>48</sup> Für diese Lebens-Aufgabe wird auch im religiösen Bereich Unterstützung gesucht, allerdings nicht immer zuerst im christlichen Glauben vermutet. Hier gibt es offensichtlich ein Plausibilitätsproblem: Einerseits ist „vom ‚Leben‘ zu sprechen“ ein „Dauerthema“<sup>49</sup> der Theologie, andererseits ist „die theologische Kompetenz in Sachen Leben“ außerhalb der Universität durchaus strittig. „Beunruhigend ist ..., dass ... im alltäglichen Leben nicht wenige Zeitgenossen ... den Zusammenhang von christlicher Religion und Leben weniger eng sehen, ja – kirchliche Verkündigung und religiöse Erziehung pauschalisierend eher mit Lebensferne gleichsetzen.“<sup>50</sup> Dies gilt sicher weniger in ethischer Hinsicht für bestimmte Fragestellungen als für die alltägliche Lebensrelevanz des christlichen Glaubens jenseits der großen Entscheidungen. Möglicherweise ist tatsächlich die „Lebensdienlichkeit“ der christlichen Tradition im alltäglichen Leben zu wenig plausibel geworden – die nicht als normative Aussage erhoben werden kann, sondern aufgespürt und wahrgenommen werden muss: Wie kann sich beispielsweise die theologische Einsicht der bedingungslosen Rechtfertigung des Menschen durch Gott konkret auf das Lebensgefühl auswirken, oder was kann die Möglichkeit eines wirklichen Neuanfangs aufgrund der Vergebungsbereitschaft oder die Unterscheidung

---

<sup>47</sup> Wilhelm Schmid, *Philosophie der Lebenskunst. Eine Grundlegung*, Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 2004.

<sup>48</sup> Dies zeigt sich nicht zuletzt in den Lehrplänen, die dezidiert „Lernen als Teil des Lebens“ begreifen, vgl. exemplarisch Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein: Lehrplan für die Sekundarstufe I der weiterführenden allgemeinbildenden Schulen, 4, <http://lehrplan.lernnetz.de/intranet1/links/materials/1117787563.pdf>, abgerufen am 8.12.2006. Vgl. zum Lebensbegriff in Lehrplänen näher Hans-Günter Heimbrock, Kann das Leben die Religion ersetzen? Religionstheoretische Überlegungen zur Konjunktur eines Begriffs, in: Markus Witte, *Der eine Gott und die Welt der Religionen. Beiträge zu einer Theologie der Religionen und zum interreligiösen Dialog*, Würzburg (Religion und Kultur) 2003, 387-409.

<sup>49</sup> Dietrich Korsch, ‚Leben‘ als Thema gelebter Religion, in: Albrecht Grözinger/Georg Pfeleiderer (Hg.), ‚Gelebte Religion‘ als Programmbegriff Systematischer und Praktischer Theologie, Zürich (TVZ) 2002, 191-207, 191.

<sup>50</sup> Heimbrock (Anm. 48), 391.

zwischen Letztem und Vorletztem im konkreten Leben eines Menschen bedeuten? Es erscheint mir eine zentrale Aufgabe der nächsten Jahre für die Praktische Theologie, im Gespräch mit den anderen Disziplinen, konkreter als bisher die Lebensrelevanz des christlichen Glaubens herauszuarbeiten. Besonders herausgefordert ist hier allerdings die Religionsdidaktik, da diese Frage von dem einen Pol des den Religionsunterricht prägenden Spannungsfeldes, der allgemeinen Religiosität, verschärft gestellt wird. Didaktisch kann sie dann produktiv werden, wenn sie vom anderen Pol des Spannungsfeldes, von der christlichen Tradition her, bearbeitet wird. Insofern lautet meine zweite These:

*Aufgabe des Religionsunterrichts ist es, die Lebensdienlichkeit der christlichen Tradition erfahrbar werden zu lassen.*

Die Formulierung stellt sich einerseits in die Tradition des (umgekehrten) Seneca-Zitates aus der Überschrift dieser Überlegungen „nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen wir“ und deutet gleichzeitig den Lebensbegriff in einem spezifischen Sinne. *Religionsdidaktisch* verortet sich diese Formulierung zunächst im Kontext der vielfältigen Bemühungen, „Sache“ und „Subjekt“, „Tradition“ und „Situation“, „Glauben“ und „Leben“ aufeinander zu beziehen, besonders deutlich formuliert in der auf Paul Tillich Bezug nehmenden Korrelationsdidaktik.<sup>51</sup> Vier Aspekte scheinen mir in der gegenwärtigen Situation jedoch besondere Bedeutung für die Fragestellung zu gewinnen:

#### a. Erweis unterschiedlicher Lebensrelevanzen

Der Religionsunterricht behauptet zunächst eine grundsätzliche Lebensdienlichkeit der christlichen Tradition (bildungstheoretisch zu verstehen als externer Impuls). Diese Behauptung versteht er jedoch sozusagen als Arbeitshypothese, und es muss sich für die Schülerinnen und Schüler erweisen, ob und inwiefern diese Hypothese für sie zutrifft. Dieser Prozess ist dabei sowohl aufgrund des Charakters der öffentlichen Schule als auch aus theologischen Gründen ergebnisoffen – es kann kein „Lernziel Glauben“ geben. „Ob aber Lernende sich von der probeweise angenommenen Hypothese eines Blicks auf die Welt aus der Sicht des christlichen Glaubens so überzeugen lassen, daß ihnen daraus eine ihr Leben tragende und ihr

---

<sup>51</sup> Mit ihrer Hilfe sollte „das heutige Leben ... mit Hilfe des Glaubens ausgeleuchtet und interpretiert werden, und umgekehrt ... Glaube angesichts der konkreten Lebenserfahrungen von Menschen unserer Zeit neu erschlossen werden.“ Reinhold Boschki, Dialogisch-kreative Religionsdidaktik. Eine Weiterentwicklung der korrelativen Hermeneutik und Praxis, in: Katechetische Blätter 123, 1998, 13-23. Dass diese gegenwärtig tendenziell als gescheitert betrachtet wird, wird nicht zuletzt an der „Unbeweglichkeit lehrplanförmig vorgeschriebener Problemkataloge und Korrelationsschemata“ (Schweitzer) festgemacht. Es werde eine quasi automatische Wechselbeziehung zwischen Tradition und Menschen heute suggeriert, die didaktisch vermittelt werden könnte. Die Verbindung von Lehre und Leben wird damit vorgegeben.

Leben verändernde Kraft erwächst, liegt nicht in der Reichweite didaktisch operationalisierbarer Intentionen.“<sup>52</sup> Dieser Entdeckungszusammenhang erschöpft sich allerdings nicht in der Alternative von Zustimmung oder Ablehnung, sondern eröffnet ganz unterschiedliche Möglichkeiten, christliche Tradition als bedeutungsvoll und hilfreich für das eigene Leben zu erfahren.

Die Lehrenden können die jeweiligen konkreten Entdeckungen und Deutungen nicht im Vorhinein als Lernziele festlegen, diese müssen auf einer abstrakteren Ebene formuliert werden (also nicht: „die Schülerinnen und Schüler sollen verstehen, dass“, sondern: „die Schülerinnen und Schüler sollen entdecken können, inwiefern“). Für die Arbeit mit biblischen Texten ist hier auf Ansätze wie Bibliodrama und Bibliolog zu verweisen, die einen produktiven Dialog zwischen Text und Subjekt eröffnen, der zur Entdeckung *unterschiedlicher* Relevanzen führen kann. Hermeneutisch stehen diese der Rezeptionsästhetik nahe, die die Mehrdeutigkeit biblischer Texte in bestimmten „Grenzen der Interpretation“ betont.<sup>53</sup>

#### b. Erfahrungsbezug und Reflexivität

Die Lebensrelevanz der christlichen Tradition kann sich selbstverständlich auf diskursiv zu klärende Fragen beziehen, ist aber nicht darauf beschränkt, sondern erstreckt sich auf alle Ebenen und Sinne des Menschseins. Hier lässt sich religionspädagogisch anknüpfen an die unter dem Stichwort „ästhetische Bildung“ geführte Debatte, die die Bedeutung der Affekte und Emotionen für den Lernprozess herausstellt. Wenn sich die Entdeckung von Lebensrelevanz auf eine rational erfasste Plausibilität beschränken würde, bliebe dies auf der Ebene reproduzierbaren Wissens und würde dem Anspruch des Religionsgedankens und des Bildungsgedanken, die Person zu erfassen, wenig gerecht. Die Lebensdienlichkeit der christlichen Tradition muss nicht nur plausibel, sondern zumindest ansatzweise erfahrbar werden. Insofern ist die Einsicht der performativen Religionspädagogik, christliche Religion in ihren Gestaltungsformen erfahrbar werden zu lassen, überzeugend. Stärker als dieser liegt mir allerdings daran, dass sich erfahrungsbezogene mit reflektierenden Phasen spiralförmig abwechseln. Das Erlebte und Erfahrene muss im Modus der Distanz durchgängig reflektiert werden auf die Frage nach der „Lebensdienlichkeit“ hin.

<sup>52</sup> Dressler (Anm. 24), 404. Er bezeichnet dies als eine „Wahrnehmungsperspektive, die gewissermaßen im Zuge eines Probedenkens an Evidenz gewinnen kann.“

<sup>53</sup> Vgl. dazu Uta Pohl-Patalong, Die Bibel im Konfirmationsunterricht – rezeptionsästhetische Erwägungen und methodische Konsequenzen, in: Evangelische Theologie 63, 2003, 296-310. Zu den „Grenzen der Interpretation“ vgl. v.a. Umberto Eco, Die Grenzen der Interpretation, München (DTV) 1995.

### c. Kritische Auseinandersetzung mit Religiositäten

Spätestens an diesem Punkt wird deutlich, dass der Lebensbezug kritische Momente gegenüber bestimmten Formen des Lebens und durchaus auch bestimmten Formen von Religiosität beinhalten muss.<sup>54</sup>

Diese brauchen Kriterien, die nicht dem vorfindlichen Leben selbst entnommen werden können.<sup>55</sup> Damit ist eine „ideologiekritische Unterscheidungsarbeit“ indiziert, für die der Religionsunterricht wiederum aus biblischen und historischen Quellen schöpfen kann. „Die jüdisch-christliche Tradition ... zeigt ein starkes religionskritisches Interesse. Fragen nach der Authentizität eines religiösen Erbes, nach den Kennzeichen des wahren Propheten, nach der rechten Weise der Gottesverehrung, nach den Grenzen der ‚vera religio‘ werden ... in großer Schärfe gestellt ... In dem Maße, wie entsprechende Unterscheidungskriterien über den jeweiligen religiösen Binnen-Diskurs hinaus plausibel zu machen waren (z.B. in der frühchristlichen Apologetik, in den reformatorischen Kontroversen ... usw.) war man gezwungen, sich den Legitimationsstandards der jeweiligen Zeit zu stellen und seine Sichtweise zu begründen. Aus entsprechenden Auseinandersetzungen verfügt das Christentum über ein Unterscheidungskwissen, das für einen kritischen Umgang mit religiösen Deutungsmustern von bleibendem Interesse ist.“<sup>56</sup> Im Religionsunterricht bleiben also nicht sämtliche vorfindliche Formen von „Religiosität“ gleichwertig nebeneinander stehen, sondern werden auf ihre Konsequenzen für das Leben befragt, und zwar sowohl individuell als auch sozial. Hier wird die Bedeutung eines reflektierten und differenzierten Lebensbegriffs vor dem Hintergrund grundlegender theologischer Einsichten noch einmal sehr deutlich (beispielsweise in der Unterscheidung von „Letztem, Letztgültigem und bloß Vorletztem, weltlich Bedingtem“<sup>57</sup> oder in der Einsicht in die in der Unverfügbarkeit des transzendenten Gottes gründenden Freiheit des Menschen<sup>58</sup>). Der Religionsunterricht vermittelt Schülerinnen und Schüler insofern eine Art „religiöses Qualitätsbewusstsein“, das zu einem bewussten und durchaus auch kritischen Umgang mit eigenen religiösen Orientierungen und den Religiositäten anderer verhilft.<sup>59</sup>

<sup>54</sup> „Wir lernen daran neu, dass religiöse Inhalte nicht einfach per se gut sind, sondern dass es sehr wohl gerade heute auch um eine theologische Klärung der diffusen religiösen Szenen geht, die uns angeboten werden. Religiosität kann manchmal auf eine subtile Weise sehr destruktiv sein.“ (Ulrich Schwab, *Den Faden suchen. Zum Profil einer Religionspädagogik in der Moderne*, in: *Pastoraltheologie* 91, 2002, 417-428, 423.)

<sup>55</sup> Vgl. Schweitzer (Anm. 34), 155.

<sup>56</sup> Englert (Anm. 10), 90.

<sup>57</sup> Wilhelm Gräb, *Lebensgeschichten, Lebensentwürfe, Sinndeutungen. Eine Praktische Theologie gelebter Religion*, Gütersloh (Gütersloher Verlagshaus) 1998, 45.

<sup>58</sup> Vgl. Martina Kumlehn, „Konzentration auf das Wesentliche“. *Kult-Marketing als Herausforderung praktisch-theologischer Religionshermeneutik*, in: Klie (Anm. 30), 51-71, 71.

<sup>59</sup> Englert (Anm. 10), 90f.

#### d. Dialog mit anderen Religionen und Religiositäten

In der religiös pluralen Situation wird diese Orientierung unweigerlich die Perspektive beinhalten, ob und inwiefern die christliche Tradition mehr bzw. anders lebensdienlich ist als andere Religionen und Religiositäten. Die interreligiöse Dimension, die auch diffuse Formen von Religiosität einschließt, ist ein elementarer Bestandteil des Religionsunterrichts. Evangelischer Religionsunterricht ist sich bewusst, dass er seine Inhalte in der Präsenz anderer Religionen und Religiositäten bearbeitet. Er begibt sich in den Dialog unterschiedlicher Weltanschauungen, der zu Recht als unverzichtbares Element des gesellschaftlichen Zusammenlebens verstanden wird. Gleiches ist übrigens auch vom jüdischen und islamischen Religionsunterricht zu erwarten, die ebenfalls die Lebensdienlichkeit ihrer Position thematisieren und im Gegenüber zu anderen Religionen begründen müssen.

Christlicher Religionsunterricht in einer religiös pluralen Situation kann damit weder eine Engführung auf die christliche Perspektive bedeuten noch in einer unterschiedslosen Pluralität aufgehen, sondern erfordert eine differenzierte und reflektierte Wahrnehmung unterschiedlicher Perspektiven verbunden mit einer eigenen Position. Er erweist sich darin als pluralitätsfähig, ohne positionlos zu werden.<sup>60</sup>

Für den konkreten Religionsunterricht bedeutet diese didaktische Orientierung weder gänzlich neue Inhalte noch gänzlich neue Formen, sondern sie ist als durchgängige Perspektive zu verstehen, die unterschiedliche Elemente durchzieht. Sie ist im Wesentlichen mit den gegenwärtigen durchaus vereinbar. Denkt man umgekehrt von den hier vorgestellten didaktischen Orientierungen auf künftige Lehrplangestaltung hin, würde sich dies vor allem als Tendenz auswirken, Inhalte, die jetzt in Themenblöcken nacheinander auf Jahrgangsstufen verteilt stehen, stärker aufeinander zu beziehen und die Lebensrelevanz als durchgehende Perspektive zu formulieren. Selbstverständlich müssen im Religionsunterricht biblische, historische und dogmatische Grundkenntnisse vermittelt werden – denn um die Lebensrelevanz einer Tradition zu entdecken, muss sie erst einmal gekannt werden. Die Eröffnung des lebensrelevanten Entdeckungszusammenhanges erfolgt allerdings sinnvollerweise nicht zeitlich getrennt von der Wissensvermittlung, sondern im Vollzug des Kennenlernens bzw. als spiralförmige Bewegung. Gleiches gilt für Elemente, die dem performativen oder dem lebensweltlichen Ansatz folgen: Inwiefern ist eine religiöse Aussage in einem Musikstück lebensdienlich, inwiefern eine Gebethaltung? Die christliche Tradition wird auf diese Weise verstanden als eine spezifische Position in religiöser Pluralität, deren Plausibilität sich im Kontakt mit und gegenüber

---

<sup>60</sup> Dies lässt sich wiederum mit dem Rekurs auf Schleiermacher begründen, wie Martina Kumlehn gezeigt hat, vgl. Martina Kumlehn, *Symbolisierendes Handeln. Schleiermachers Theorie religiöser Kommunikation und ihre Bedeutung für die gegenwärtige Religionspädagogik*, Gütersloh (Gütersloher Verlagshaus) 1999, 290.

anderen religiösen Orientierungen erweisen muss – in der Überzeugung, davor keine Sorge haben zu müssen.

### III. Positionalität und Pluralitätskompetenz – Zu den Konsequenzen für die religionspädagogische Ausbildung

Die abschließenden Bemerkungen zu den Konsequenzen dieser religionsdidaktischen Überlegungen für die Ausbildung von Religionslehrerinnen und -lehrern lassen sich in der dritten These zusammenfassen:

*Die religionspädagogische Ausbildung muss einerseits eine begründete und kommunizierbare eigene Position stärken, andererseits zum Umgang mit religiöser Pluralität befähigen.*

Dies bedeutet im Einzelnen:

1. Einerseits muss die religionspädagogische Ausbildung die Entwicklung einer profilierten christlichen Position unterstützen und eine „Einübung in theologisches Selbstbewusstsein“ fördern. Wenn Studierende den christlichen Glauben für sich selbst als lebensdienlich erfahren, dürfte dies eine günstige Voraussetzung zur Initiierung entsprechender Entdeckungsprozesse von Schülerinnen und Schülern sein. Daraus kann sich die Überzeugung entwickeln, dass der christliche Glaube in der religiösen Pluralität keine Sorge darum haben muss, seine Lebensrelevanz zu erweisen.<sup>61</sup>

2. Zur fachlichen Kompetenz von Religionslehrerinnen und -lehrern gehört dann aber unabdingbar, ihre Überzeugungen kommunikativ zu vermitteln, was unter dem Stichwort „religiöse Sprachfähigkeit“ gefasst werden kann. Hierfür braucht es sowohl fundierte Kenntnisse in den christlichen Tradition als auch die Fähigkeit, diese schülerinnen- und schülergerecht zu formulieren.

3. Ebenso wichtig wie eine eigene Position ist aber auch die Fähigkeit zum Umgang mit der Pluralität unterschiedlicher Religiositäten. Neben Identifikation ist also auch der Modus der Distanz gefordert. Hierzu ist das wissenschaftliche Studium unerlässlich, dass dazu befähigt, den christlichen Glauben aus unterschiedlichen Perspektiven wahrzunehmen.<sup>62</sup> Sowohl

---

<sup>61</sup> „Niemand von uns kann noch allein binnenperspektivisch eine Religion wahrnehmen. Aber niemand von uns kommt ohne eine im weitesten Sinn religiös-weltanschauliche Binnenperspektive aus. Man hört ja nicht auf, seinen eigenen Überzeugungen zu trauen, nur weil man merkt, daß es auf der Welt zum selben Thema auch noch andere Überzeugungen gibt.“ (Dressler (Anm. 24), 405).

<sup>62</sup> „Theologie lässt diese Fragen tiefer verstehen, in ihrem unbedingten Ernst. Theologie lässt aus der Kenntnis der symbolischen Überlieferungen des Christentums Antworten gewinnen. Theologie vermittelt schließlich die Fähigkeit, dass wir diese Antworten auch vernünftig, existentiell nachvollziehbar, situationsbezogen, lebensnah kommunizieren. Ohne die eigene persönliche Überzeugung geht es nicht, sie reicht freilich nicht aus. Von Theologen wird erwartet, dass sie ihre christliche Überzeugung auf nachvollziehbare Weise, in einer für andere plausiblen Sprache darlegen können. Theologie lässt Gläubige

sachlich als auch persönlich brauchen Religionslehrerinnen und -lehrer eine „Pluralitätskompetenz“, die es ihnen ermöglicht, mit unterschiedlichen religiösen Orientierungen sachgerecht umzugehen. Dies schließt Kenntnisse über andere Religionen und religiöse Phänomene in der Alltagswelt und hermeneutische Kompetenz im Umgang mit diesen ein.

4. In dieser Spannung zwischen Positionalität und Pluralität müssen sich Religionslehrerinnen und -lehrer nicht als „Fertige“ präsentieren, sondern dürfen und sollen selbst als Suchende kenntlich werden – denn ein „Fertigsein“ mit dem christlichen Glauben gibt es nicht. Auch für sie erweist sich die Lebensrelevanz der christlichen Tradition immer wieder neu und anders und sicherlich in manchen Phasen deutlicher als in anderen. Wenn sie diese Prozesse bewusst wahrnehmen und reflektieren, können sie Schülerinnen und Schülern bei ihren eigenen Suchbewegungen wesentlich sinnvoller behilflich sein als im Modus des Bescheidwissens.

5. Religionslehrerinnen und -lehrer brauchen schließlich neben der fachlichen und der kommunikativen auch eine methodische Kompetenz, um Entdeckungszusammenhänge zu initiieren und zu begleiten.

Nach diesen Überlegungen erweist sich die Spannung zwischen christlicher Tradition bzw. Position und allgemeiner Religiosität bzw. Pluralität also durchaus als produktiv für die Religionsdidaktik – man könnte fast sagen: als „lebensdienlich“ für diese Disziplin.

### Abstract

Religious education today is shaped by the tension between a vague “general religiousness” and an orientation in the Christian tradition. This tension should not be resolved on only one side, but should be shaped constructively. Therefore, the question of how the Christian tradition can serve life, is raised by the concept of general religiousness, should be considered. The most important task of Christian religious education in this perspective would be for pupils to experience the Christian tradition as serving their lives. This question should also be asked to other religions and forms of religiousness because these too are treated in religious education, which has an interreligious dimension. Christian religious education can thus show its ability for pluralism, without having a lack of position. This orientation has consequences for the training of the teachers.

---

und Zweifler den Glauben verständlicher werden. Sie kann erkennbar machen, dass unser Leben durch die Religion eine sonst nicht zu gewinnende Sinnerfüllung erfährt ... Die ‚Kommunikation des Evangeliums‘ verlangt religiöse Kommunikationsfähigkeit.“ (Gräb (Anm. 14), 82).

## Zusammenfassung

Der Religionsunterricht ist heute in besonderem Maße von der Spannung zwischen einer diffusen „allgemeinen Religiosität“ und der Orientierung an der christlichen Tradition geprägt, die sowohl an ihn herangetragen wird als auch religionsdidaktisch, rechtlich und schulpraktisch wahrgenommen werden kann. Diese Spannung ist nicht nach einer Seite hin aufzulösen, sondern konstruktiv zu gestalten. Dafür sollte die von dem Pol der „allgemeinen Religiosität“ an den Religionsunterricht herangetragene Frage nach der „Lebensdienlichkeit“ der christlichen Tradition angenommen werden. Wesentliche Aufgabe des Religionsunterrichts ist es dann, die Lebensdienlichkeit der christlichen Tradition erfahrbar werden zu lassen. Diese Frage nach der Lebensdienlichkeit ist ebenso auf andere Religionen und Religiositäten zu richten, die im Rahmen der interreligiösen Dimension des Religionsunterrichts ebenfalls zum Thema werden. Der christliche Religionsunterricht erweist sich mit dieser Haltung als pluralitätsfähig, ohne positionslos zu werden. Diese Ausrichtung hat auch Konsequenzen für die religionspädagogische Ausbildung.