

Dear reader,

This is an author-produced version of an article published in Stefan Altmeyer et.al. (eds.), *Reli – keine Lust und keine Ahnung?* It agrees with the manuscript submitted by the author for publication but does not include the final publisher's layout or pagination.

Original publication:

Manfred L. Pirner

Welche Kompetenzen brauchen Religionslehrkräfte im Umgang mit religionsdistanten Schülerinnen und Schülern?

in: Stefan Altmeyer et.al. (eds.), *Reli – keine Lust und keine Ahnung?*, pp. 173–183

Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2019 (Jahrbuch der Religionspädagogik 35)

URL: <https://doi.org/10.13109/9783666720055.173>

Access to the published version may require subscription.

Published in accordance with the policy of Vandenhoeck & Ruprecht: <https://www.vr-elibrary.de/self-archiving>

Your IxTheo team

Liebe*r Leser*in,

dies ist eine von dem/der Autor*in zur Verfügung gestellte Manuskriptversion eines Aufsatzes, der in Stefan Altmeyer u.a. (Hrsg.), *Reli – keine Lust und keine Ahnung?*, erschienen ist. Der Text stimmt mit dem Manuskript überein, das der/die Autor*in zur Veröffentlichung eingereicht hat, enthält jedoch *nicht* das Layout des Verlags oder die endgültige Seitenzählung.

Originalpublikation:

Manfred L. Pirner

Welche Kompetenzen brauchen Religionslehrkräfte im Umgang mit religionsdistanten Schülerinnen und Schülern?

in: Stefan Altmeyer u.a. (Hrsg.), *Reli – keine Lust und keine Ahnung?*, S. 173–183

Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2019 (Jahrbuch der Religionspädagogik 35)

URL: <https://doi.org/10.13109/9783666720055.173>

Die Verlagsversion ist möglicherweise nur gegen Bezahlung zugänglich.

Diese Manuskriptversion wird im Einklang mit der Policy des Verlags Vandenhoeck & Ruprecht publiziert: <https://www.vr-elibrary.de/self-archiving>

Ihr IxTheo-Team

Welche Kompetenzen brauchen Religionslehrkräfte im Umgang mit religionsdistanten Schülerinnen und Schülern?

Manfred L. Pirner

Religionsunterricht zum Thema „Schöpfung“ in der 8. Jahrgangsstufe einer bayerischen Mittelschule. Die Lehrerin, eine Studentin im Praktikum, hat mit den Schülern die Bedeutung der biblischen Schöpfungstexte erarbeitet und fragt nun zum Abschluss: „Warum machen wir das eigentlich? Warum beschäftigen wir uns mit diesen alten Texten?“ Nach einer kurzen Nachdenkpause meldet sich Enrico und meint: „Also, ich finde, selbst wenn man nicht daran glaubt, aber es hat doch viele gegeben und gibt ja immer noch Leute, die das glauben und denen das wichtig ist, und das spielt ja auch eine Rolle, wenn es um die Umwelt geht und so. Deshalb sollte man sich schon damit beschäftigen, man sollte wissen, um was es beim Glauben an die Schöpfung geht, auch wenn man es selber nicht glaubt.“

Dass hier ein Schüler exemplarisch und geradezu mustergültig erklärt, dass RU auch für Nichtreligiöse – wie ihn selbst – wichtig ist und was sie im RU lernen können, ist bemerkenswert. Die Episode lässt zugleich erkennen, dass religionsdistante Lernende nicht nur eine Herausforderung, sondern auch eine Chance und Bereicherung für den RU sind. Enricos Einsicht kann dabei sowohl den anderen religionsdistanten als auch den religionsaffinen Schülern in der Lerngruppe eine wichtige Lernerfahrung vermitteln: christliche Glaubensperspektiven können offenbar auch über die ‚Gläubigen‘ hinaus bedeutsam sein. Damit kommt hier beispielhaft in den Blick, dass im RU (diverse) religiöse und (diverse) nichtreligiöse Schülerinnen und Schüler voneinander lernen können.

Dass dies möglich wurde, liegt in dieser konkreten Unterrichtssituation an der offenen und auf Meta-Reflexion zielenden Fragestellung der Lehrerin. In einer Fragebogenbefragung der Schülerinnen und Schüler zu Beginn des Schulpraktikums wurde deutlich, dass etwa die Hälfte von ihnen nicht glaubt, dass es einen Gott gibt. Der unterrichtenden Studentin war es ein Anliegen, alle Lernenden mit ihren unterschiedlichen religiösen oder nichtreligiösen Orientierungen einzubeziehen sowie grundsätzlich eine Unterrichts-atmosphäre zu schaffen, in der auch Zweifel und religionskritische Anfragen ernst genommen und als Unterrichtsbeiträge gewürdigt werden.

Von diesem konkreten Unterrichtsbeispiel ausgehend soll im Folgenden grundsätzlicher gefragt werden, welche Einstellungen und Kompetenzen von Religionslehrkräften es wahrscheinlicher machen, dass sie religionsdistante Schülerinnen und Schüler als produktive Herausforderung und Bereicherung für ihren RU wahrnehmen und sie auf eine Weise in ihr didaktisches Denken und Handeln einbeziehen, dass potenzielle Lernchancen für alle Lernenden möglichst gut genutzt werden.

1. Theologisch-religionspädagogische Kompetenz: zum Verhältnis religiöser und nichtreligiöser Menschen

Man kann hin und wieder Religionslehrkräften begegnen, die argumentieren, der christliche RU solle und könne sich auf die getauften und an Gott glaubenden Schüler konzentrieren, denn die anderen hätten ja jederzeit die Möglichkeit, aus dem RU auszutreten und das Ersatz- oder Alternativfach (meist „Ethik“) zu besuchen. Mit einer solchen Haltung wird nicht nur der Bildungsauftrag des RU, sondern auch seine theologische Grundlage verkannt, die ich nachfolgend in drei Aspekten akzentuiere.

1) Wie insbesondere im Diskurs um eine Öffentliche Theologie herausgearbeitet worden ist, liegt das Potenzial und der (diakonische) Auftrag des christlichen Glaubens – konkret: von Kirchen wie von Christen – in einer pluralistischen Gesellschaft darin, Beiträge zum Wohl *aller* Menschen zu leisten, unabhängig von deren religiöser oder nichtreligiöser Orientierung. Historisch gesehen sind christliche Werte wie Nächstenliebe oder die Bewahrung der Schöpfung auch für viele nichtreligiöse Menschen nachvollziehbar und handlungsleitend geworden, also sozusagen generalisiert und säkularisiert worden. Aktuell und prominent hat z.B. der Philosoph Jürgen Habermas wiederholt darauf verwiesen, dass die biblisch-christliche Tradition auch ihm als „religiös Unmusikalischen“ etwas zu sagen hat. Ganz in diesem Sinn ist ein zentrales Ziel des RU darin zu sehen, dass auch religionsdistante Schülerinnen und Schüler aus ihm ‚etwas mitnehmen‘, einen Bildungsgewinn in ihm erfahren. Die aus der englischen Religionspädagogik kommende Zielbestimmung des RU als „learning from religion“ weist darauf hin, dass dieser Bildungsgewinn einen rein religionskundlichen Wissenszuwachs übersteigen kann und sollte: Man kann von einer (anderen) Religion für das eigene Leben oder die Gestaltung der Gesellschaft etwas lernen, ohne seiner eigenen Religion oder Religionsdistanz untreu werden zu müssen. Von dieser theologischen und religionspädagogischen Basis her gehört die Berücksichtigung religionsdistanter Kinder und Jugendlicher konstitutiv zum Auftrag eines primär diakonisch verstandenen RU dazu. Dann kann auch erhofft werden, dass die Distanz solcher Schülerinnen und Schüler gegenüber Religion, Kirche

und Glauben geringer wird und zumindest mehr Verständnis für religiöse Menschen bei ihnen geweckt wird.

2) Fundamentaltheologisch gesehen ist noch ein weiterer Aspekt von grundlegender Bedeutung, der ebenfalls im Kontext Öffentlicher Theologie besonders prägnant in den Blick rückt. Christlicher Glaube ist nämlich seinerseits auf den Austausch mit der pluralen und weithin säkularen Kultur *angewiesen* und wird *durch ihn bereichert*. Dies lässt sich zum einen mit der epistemologischen Einsicht in die Begrenztheit menschlicher Erkenntnisfähigkeit begründen (z.B. nach 1 Kor 13,12: „Wir sehen jetzt durch einen Spiegel in einem dunkeln Wort [...] Jetzt erkenne ich's stückweise [...]“). Zum anderen mit der historischen Erfahrung, dass es häufig Impulse von außerhalb bedurft hat, um Kirchen und Christen zu mehr Humanität zu bewegen – z.B. durch den Menschenrechtsdiskurs (UN-Konventionen zu den Rechten von Frauen, von Kindern, von Behinderten u.a.). Zum dritten ist (schöpfungstheologisch, pneumatologisch oder christologisch) argumentiert worden, dass Gott der Herr über die ganze Welt und Wirklichkeit ist und sein Geist „weht, wo er will“, d.h. dass mit diesem Wehen auch außerhalb des Christentums, im Säkularen oder im „Zeitgeist“ zu rechnen ist.¹ Diese theologischen Einsichten werfen sowohl auf säkular orientierte, religionsdistante Kinder und Jugendliche als auch auf säkulare Inhalte im RU noch einmal ein anderes Licht. Sie erscheinen nicht lediglich als Adressaten der Vermittlung von ‚Christentum‘, sondern als sachlich bedeutsame, ja geradezu unverzichtbare (potenzielle) Dialogpartner.

3) Der grundsätzlich zu fordernde und zu fördernde Dialog zwischen religiösen und nichtreligiösen Bürgerinnen und Bürgern erfährt im Kontext einer freiheitlich-demokratischen und pluralistischen Gesellschaft sowie im gegenwärtigen zeitgeschichtlichen Horizont eine besondere Dringlichkeit. Um sozialen Zusammenhalt, globale Verständigung und eine humane Weiterentwicklung unserer (Welt-)Gesellschaft zu erreichen, sind wir auf die Nutzung aller verfügbaren Humanitäts-Ressourcen sowie auf das Zusammenwirken aller Menschen guten Willens angewiesen. Deshalb gewinnt die Schule als Lernort interreligiöser und interweltanschaulicher Verständigung sowie demokratisch-menschenrechtlicher Bildung noch weiter an Bedeutung. Ich habe an anderer Stelle dafür geworben, dass einerseits die Vernachlässigung von nichtreligiösen bzw. religionsdistanten Heranwachsenden in religionsdidaktischen Konzepten des interreligiösen Lernens überwunden werden sollte, und dass andererseits die menschenrechtlichen Grundwerte und –prinzipien als Basis einer solchen interreligiösen und interweltanschaulichen Verständigung ernster genommen werden sollten.² Der Konsens der

¹ Vgl. z.B. Peter Dabrock u.a., Unverschämt schön. Sexualethik: evangelisch und lebensnah, Gütersloh 2015, 168, wo zur Begründung der theologischen Positionsänderungen bezüglich der Homosexualität auf die Möglichkeit verwiesen wird, dass „auch im Zeitgeist der Heilige Geist wehen kann“.

² Vgl. Manfred L. Pirner, Die blinden Flecken interreligiöser Kompetenzbildung. Bestandsaufnahme und Konsequenzen für ein Modell von interreligiöser und interweltanschaulicher Kompetenz

Menschenrechte empfiehlt sich deshalb als Basis und Bezugsrahmen, weil er einerseits sowohl verfassungsrechtlich als auch durch internationale Verträge verbürgt sowie durch eine breite Zustimmung getragen ist und andererseits für Begründungen, Interpretationen und Weiterentwicklungen aus unterschiedlichen religiösen wie nichtreligiös-weltanschaulichen Perspektiven offen ist. Im RU könnten religionsaffine und religionsdistante Schülerinnen und Schüler erfahren, wie religiöse und säkulare Traditionen zur Entwicklung der Menschenrechte beigetragen haben und wie auch heute religiöse und säkulare Akteure zusammenwirken, um sich in gemeinsamer menschenrechtlicher Orientierung für die Humanisierung unserer Gesellschaft einzusetzen. Damit könnten auch Ressentiments und Konflikte zwischen den Menschen unterschiedlicher religiös-weltanschaulicher Orientierung bereits in der Schule bearbeitet und wechselseitiger Respekt sowie Kooperationsbereitschaft gefördert werden.

Deutlich ist auch, dass der Ansatz einer Öffentlichen Theologie und Religionspädagogik gerade keine Nivellierung der religiösen Perspektive anstrebt; vielmehr geht es um Erschließungs- und Übersetzungsprozesse, die die Sinndimensionen religiöser Glaubensüberzeugungen auch für Nicht- und Andersreligiöse nachvollziehbar macht.³ Demzufolge wird man sich von Religionslehrkräften die Kompetenz wünschen, Position beziehen zu können und diese zugleich argumentativ und kommunikativ so erschließen zu können, dass sie für vielfältige subjektive Übersetzungs- und Aneignungsprozesse, aber auch Abgrenzungsprozesse der Schülerinnen und Schüler anschlussfähig wird.

Auf der Basis der vorgetragenen grundlegenden theologischen Perspektiven werden im Folgenden, in Anlehnung an den Band „Professionell Religion unterrichten“⁴, weitere Kompetenzen von Religionslehrkräften skizziert, die für ein konstruktiveres Wahr- und Ernstnehmen von religionsdistanten Kindern und Jugendlichen bedeutsam sind.

2. Diagnostische Kompetenz

Will man als Religionslehrkraft religionsdistanten Schülerinnen und Schüler im RU besser gerecht werden, müssen sie erst einmal als solche und in ihrer Unterschiedlichkeit bzw. Individualität wahrgenommen werden. *Vorhandene empirische Kinder- und Jugendstudien* können dabei hilfreich sein, solange sie so verwendet werden, dass die konkrete eigene RU-Lerngruppe dadurch genauer in den Blick kommt. Grobe Angaben, nach denen etwa je ein Viertel der Jugendlichen in Deutschland a) an die Existenz eines

im Horizont Öffentlicher Religionspädagogik, in: T. Heller (Hg.), Religion und Bildung interdisziplinär. Festschrift für Michael Wermke, Leipzig 2018, 497–513.

³ Für diese Intention halte ich nach wie vor für anregend und empfehlenswert: Rainer Lachmann, Grundsymbole christlichen Glaubens, Göttingen 1992.

⁴ Rita Burrichter u.a., Professionell Religion unterrichten, Stuttgart 2012.

persönlichen Gottes, b) einer überirdischen Macht, c) an keines von beiden glauben und d) unsicher sind, was sie glauben sollen,⁵ können erste Anhaltspunkte geben, womit auch in der eigenen Lerngruppe zu rechnen ist.

Ähnlich wie bei religiösen bzw. religionsaffinen Kindern und Jugendlichen lohnt allerdings auch bei religionsdistanten das genauere Hinschauen und differenzierte Wahrnehmen. So haben etwa Hans-Georg Ziebertz und Ulrich Riegel bei ihrer Studie zu den Weltbildern Jugendlicher sieben signifikant unterschiedliche Ausprägungen herausarbeiten können, die darauf verweisen, dass auch Religionsdistanz vielfältige Varianten aufweist:

1. Ein universalistisches Weltbild, in dem Jugendliche Interesse an religiösen Erfahrungen zeigen und die religiöse sowie kulturelle Vielfalt schätzen;
2. ein evolutionistisches Weltbild, in dem Jugendliche die Welt als ein Produkt natürlicher Prozesse interpretieren, religiöse Erfahrungen ausschließen und Kirche kritisieren;
3. ein agnostisches Weltbild, in dem Jugendliche die Frage nach Gott unbeantwortet lassen;
4. ein deistisches Weltbild, in dem Jugendliche Gott als Macht, jedoch nicht persönlich definieren;
5. ein immanentes Weltbild, in dem Jugendliche der Auffassung sind, das Göttliche sei sehr eng mit der Natur und dem Menschen verknüpft;
6. ein religionskritisches Weltbild, in dem Jugendliche Religion als obsolet und manipulativ ansehen;
7. ein nihilistisches Weltbild, in dem Jugendliche Sinnfragen des Lebens und Religion keine Bedeutung beimessen.⁶

Derartige Studien können auch als Anregung und Grundlage für *eigene Befragungen der jeweiligen Lerngruppe* dienen. Es empfiehlt sich, dabei auf (meist gut durchdachte und empirisch überprüfte) Fragestellungen oder Item-Formulierungen vorhandener Studien zurückzugreifen statt auf die schnelle eigene Fragen zu entwickeln. Hilfreiche methodische Hinweise sowie Studien zur Orientierung bietet für Studierende und Lehrkräfte das Studienbuch „Empirisch forschen in der Religionspädagogik“, inhaltlich besonders das Kapitel „Schüler*innen“ von Julia Spichal.⁷

Eine anonyme Fragebogenbefragung kann manchmal für Lehrkräfte gerade hinsichtlich der Glaubenseinstellungen ihrer Schülerinnen und Schüler einen wichtigen Mehrwert an Information bieten. Grundsätzlich sind natürlich der Unterricht selbst oder informelle Gesprächen am Rande gute

⁵ Thomas Gensicke, Die Wertorientierungen der Jugend (2002–2015), in: Mathias Albert u.a. (Hg.), Jugend 2015. 17. Shell Jugendstudie, Frankfurt a. M. 2015, 237–272, hier: 253.

⁶ Vgl. Hans-Georg Ziebertz/Ulrich Riegel, Letzte Sicherheiten: eine empirische Untersuchung zu Weltbildern Jugendlicher, Gütersloh 2008, 179ff.

⁷ Manfred L. Pirner/Martin Rothgangel (Hg.), Empirisch forschen in der Religionspädagogik. Ein Studienbuch für Studierende und Lehrkräfte, Stuttgart 2018. (darin: Julia Spichal, Schüler*innen, 255–272.

Gelegenheiten, die Lernenden genauer kennenzulernen. Regelmäßige Lernentwicklungsgespräche⁸ sowie das systematische Arbeiten mit Schüler-Feedback⁹ erhöhen die Gelegenheiten und die Intensität der Wahrnehmung der Kinder und Jugendlichen, auch hinsichtlich ihrer Einstellungen zu Religion und Glauben. Dabei greifen diagnostische und didaktische Lehrerkompetenz ineinander.

Angemerkt werden soll an dieser Stelle, dass die Heranwachsenden auch im RU nicht einseitig auf ihre religiösen oder nichtreligiösen Zugehörigkeiten und Einstellungen festgelegt werden sollten. Kinder und Jugendliche zeichnen sich durch eine Vielfalt von Merkmalen, Begabungen, Vorlieben, Erfahrungen, Hobbys usw. aus, deren Wahrnehmung und Kenntnis für das religionsunterrichtliche Lernen unter Umständen ebenso bedeutsam werden können. Das gemeinsame Interesse z.B. für Fußball oder für eine Musikband lässt für viele Heranwachsende Unterschiede der kulturellen Herkunft oder der religiösen Orientierung nachrangig erscheinen und kann so Brücken schlagen – was auch für Lernprozesse im RU eine Chance bietet.

3. Spirituell-religionspädagogische Kompetenz

Soll man mit religionsdistanten, nicht an Gott glaubenden Schülerinnen und Schülern beten oder Schulgottesdienste feiern? Über diese Frage scheinen sich Religionslehrende im konfessionellen RU tendenziell eher zu wenig als zu viel Gedanken zu machen; dies gilt offensichtlich besonders für die Grundschule. In einer eigenen kleinen Studie haben von 70 befragten Verantwortlichen für den Einschulungsgottesdienst im Großraum Nürnberg nur 15 bejaht, dass sie sich bemühen, „im Einschulungsgottesdienst auf Schulanfänger und ihre Familien aus anderen Religionen oder ohne Religionszugehörigkeit einzugehen“.¹⁰ In einer Befragung von Grundschulreligionslehrkräften in Nordrhein-Westfalen durch Christhard Lück sprach sich eine deutliche Mehrheit für das Beten im RU aus, über 20 Prozent gaben an, selbst regelmäßig in ihrem Unterricht zu beten.¹¹

Pädagogisch-didaktische Orientierung zum Umgang mit spirituellen Praxisformen ist vor allem im Kontext der sogenannten Performativen Religionsdidaktik erarbeitet worden. Die Performative Religionsdidaktik legt bekanntlich einerseits Wert darauf, Religion auch als Praxis erfahrbar und

⁸ Vgl. z.B. Beate Eckert-Kalthoff/Susanne Löffler, Lernentwicklungsgespräche führen. Lehrerhandreichung mit Kopiervorlagen und CD-ROM, München 2015; Hanna Hardeland, Lernentwicklungsgespräche in der Grundschule. Ein Praxisleitfaden, Weinheim 2017.

⁹ Vgl. z.B. Regine Berger, »Warum fragt ihr nicht einfach uns?« Mit Schüler-Feedback lernwirksam unterrichten. Unterrichtsentwicklung nach Hattie, Weinheim 2013.

¹⁰ Die Publikation der Studie ist in Vorbereitung.

¹¹ Christhard Lück, Beruf Religionslehrer. Selbstverständnis – Kirchenbindung – Zielorientierung, Leipzig 2003, 367.

damit besser verstehbar zu machen, will aber andererseits eine religiöse Vereinnahmung oder gar Überwältigung der Lernenden vermeiden. Hans Mendl hat die wichtigsten didaktischen Überlegungen zum Umgang mit erlebnishaften, spirituellen Unterrichtsformen in ein griffiges Konzept gebracht.¹² Demnach sollte *im Vorfeld* mit den Schülerinnen und Schülern besprochen werden, was die Lehrkraft vorstellen bzw. zum Miterleben anbieten möchte. Dabei sollte deutlich erläutert werden, welche Verhaltensmöglichkeiten die Lernenden haben. Dann kann die Lerngruppe diskutieren und gemeinsam beschließen, ob sie sich überhaupt auf das Erlebnisangebot einlassen will oder nicht. So könnte z.B. gemeinsam mit der Lerngruppe darüber diskutiert werden, ob zum Unterrichtsbeginn gebetet werden soll und wenn ja, in welcher Form, und wie sich dabei die nicht an Gott glaubenden, religionsdistanten (oder auch die andersreligiösen) Schülerinnen und Schüler verhalten können. Gerade bei spirituellen Formen wie dem Gebet, der Meditation oder dem Singen religiöser Lieder ist für *alle* Lernenden *Freiwilligkeit* oberstes Gebot sowie die Möglichkeit, *selber zu entscheiden* „ob sie sich in die Teilnehmerrolle begeben wollen oder auf einer Beobachterebene bleiben wollen – und dazwischen gibt es noch viele weitere Schattierungen einer Bedeutungszuweisung“.¹³

Ebenso wichtig wie die Vorbesprechung ist eine *Nachreflexion* über das Erlebte, die den Schülerinnen und Schülern die Gelegenheit gibt, eigene Empfindungen zu äußern und sich subjektiv zu positionieren. Sowohl in der Vorbesprechung wie in der Nachreflexion sollte eine offene Atmosphäre herrschen, in der auch kritische oder das Erlebnisangebot ablehnende Lernende in keiner Weise diskriminiert werden. Bei regelmäßigen Vollzügen wie einem Unterrichtsankfangsritual wird man nur bei seiner Einführung und in gewissen Abständen solche nachreflektierenden Gespräche führen.

Im Hinblick auf Schulgottesdienste ist die Diskussion in jüngerer Zeit stark in Bewegung gekommen.¹⁴ Während vermehrt für eine Einbeziehung anderer religiöser Traditionen und Personen im Sinn multireligiöser Schulfeiern plädiert wird,¹⁵ bleiben jedoch säkulare Besinnungselemente und nichtreligiöse Personen häufig unberücksichtigt. Der Grundsatz des wechselseitigen „Dabei-Seins“ von verschieden-religiösen Anwesenden bei

¹² Vgl. Hans Mendl, *Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht*, München 2008; ders. (Hg.), *Religion zeigen, Religion erleben, Religion verstehen. Ein Studienbuch zum Performativen Religionsunterricht*, Stuttgart 2016.

¹³ Hans Mendl, *Eine kurze Geschichte des Performativen – ein kritischer Literaturbericht*, in: ders. (Hg.), *Religion zeigen*, 10–49, hier: 18.

¹⁴ Vgl. die aktuelle, gründliche Habilitationsschrift von Tanja Gojny „‘Gute‘ Schulgottesdienste in der Pluralität. Theoretische Klärungen, konzeptionelle Bestimmungen und Gestaltungsfragen, Universität Erlangen-Nürnberg 2018 (Publikation in Vorbereitung).

¹⁵ Mittlerweile gibt es dafür mehrere Handreichungen und konzeptionelle Überlegungen, vgl. jüngst: o. Verf., *Religiöse Feiern im multireligiösen Kontext der Schule. Eine Handreichung für die Fachkonferenzen Evangelische und Katholische Religionslehre und Schulleitungen aller Schularten [in Baden-Württemberg]*. Online unter: https://www.elk-wue.de/fileadmin/Downloads/Presse/Dokumente/2018/180906_Handreichung_Religioese_Feiern_im_multireligioesen_Kontext_Schule.pdf

multireligiösen Gebetsstunden oder Feiern zeigt aber zumindest die Freiheit und Legitimität des Wechsels zwischen Teilnehmer- und Beobachterrolle an, die auch für Nichtreligiöse wichtig ist.

Theologisch und psychologisch gesehen ist auch bei christlich orientierten Schulgottesdiensten die bewusste und explizite Gewährung solcher Freiheitsspielräume möglich und sinnvoll. Dies gilt nicht nur für die Teilnahme, sondern auch für die Mitwirkung. In der Praxis haben sich längst offene Formen entwickelt, an denen Kinder und Jugendliche auch dann mitwirken können, wenn sie sich nicht als gläubige Christen verstehen. Für das Vorlesen eines meditativen Textes, die Beteiligung an einem Anspiel oder das Gitarrespielen in der Gottesdienst-Band ist der Glaube keine Vorbedingung – wohl aber die Freiwilligkeit. Dies gilt erst recht für die Mitwirkung bei Trauerfeiern oder bei Gottesdiensten zur Bewältigung von Katastrophen und Schicksalsschlägen.

4. Religionsdidaktische Kompetenz

Im Folgenden sollen bezüglich zwei exemplarischer Lernbereiche des RU Überlegungen angestellt werden, wie religionsdistante Schülerinnen und Schüler besser im Unterricht berücksichtigt werden können. Vorangestellt wird ein Plädoyer für sprachliche Sensibilität.

Zur Grundkompetenz sprachlicher Sensibilität

Es ist aufschlussreich zu beobachten, dass selbst reflektierte und für religiös-weltanschauliche Vielfalt aufgeschlossene Religionslehrkräfte manchmal intuitiv vereinnahmende oder exkludierende Sprachformen verwenden: Der Gott Daniels ist der Gott, „an den auch wir glauben“; die Muslime haben auch ein Glaubensbekenntnis, „so wie wir Christen“; es gibt „normale“ Friedhöfe, und es gibt auch „Friedhöfe für Atheisten“. So wenig eine Religionslehrkraft ihre eigenen Glaubensüberzeugungen und die konfessionelle Orientierung des Unterrichtsfachs verleugnen sollte, so sehr sollte sie doch solche Sprachformen vermeiden, welche religionsdistanten oder andersreligiösen Lernenden das Gefühl geben, unter Konformitätsdruck gesetzt oder ausgeschlossen zu werden. Das bedarf offensichtlich eines gewissen Sensibilitätstrainings, das z.B. durch kollegiale Hospitation und Beratung unterstützt werden kann.

Zu bibeldidaktischen Lernbereichen

Dass der RU und die Bibeldidaktik in ihm auch kulturgeschichtlich und als Beitrag zur Allgemeinbildung zu begründen sind, ist ein religionspädagogischer Allgemeinplatz geworden. Dennoch hat es bislang, wenn ich recht sehe, nur wenige bibeldidaktische Ansätze gegeben, die konsequent die

Frage in den Mittelpunkt stellen: „Warum soll ein gebildeter Mensch die Bibel kennen und verstehen?“ Der Neutestamentler Gerd Theißen hat von dieser Frage her seine „offene Bibeldidaktik“ entwickelt. Dabei betont er, dass dennoch die Bibel als „religiöser Text“ verstanden werden kann und muss: „Jede Bibeldidaktik, gleichgültig ob sie sich an Glaubende oder Ungläubige wendet, muss dem Rechnung tragen, dass die Bibel Grundlagenbuch einer lebendigen Religion ist.“¹⁶ Das Ziel sei dabei aber nicht „Einverständnis in Form eines Bekenntnisses, sondern Verständnis für das Bekenntnis – auch bei denen, die es nicht nachsprechen.“¹⁷

Ähnlich wie bei den obigen Überlegungen zu performativen Elementen des RU geht es auch hier um die Freiheit der Schülerinnen und Schüler, sich selbst zu positionieren, selbst zu bestimmen, was Bibeltex te für sie selbst bedeuten oder nicht bedeuten, aber auf jeden Fall zu verstehen, was sie für andere bedeutet haben und bedeuten können und welche prägende Rolle sie für unsere Kultur, bis hin zur heutigen populären Kultur gespielt haben und spielen. Mir scheint, dass es für einen RU in der Pluralität gut wäre, wenn solche Freiheitsspielräume im Umgang mit der Bibel deutlicher didaktisch inszeniert und mit älteren Lernenden öfter auch explizit thematisiert würden.

Zu ethischen Lernbereichen

Gerade wenn man religionsdistan te Schülerinnen und Schüler ernst nehmen will, verschärfen sich möglicherweise Gefahren, die generell charakteristisch für die Behandlung von ethischen und lebensweltlichen Themen im RU sind. Dies ist zum einen die Betonung des „du sollst“ oder „du solltest eigentlich“ im Sinn des moralischen Zeigefingers bzw. moralischer Appelle. Zum anderen stellt sich leicht die Tendenz ein, nun auch aus der Sicht christlicher Ethik moralische Forderungen zu ‚verdoppeln‘, die ohnehin bereits jeder kennt.

Das Bemühen um die Berücksichtigung nichtreligiöser Kinder und Jugendlicher im RU sollte jedoch nicht dazu führen, lediglich und vorschnell gemeinsame ethische Standards festzustellen. Die besondere Chance des RU liegt vielmehr darin, *Begründungen und Motivationen* für ethisches Urteilen und moralisches Handeln zu verdeutlichen sowie *Empathie und ethische Sensibilität* zu stärken und die dazugehörigen Glaubensperspektiven auch für religionsdistan te Schülerinnen und Schüler nachvollziehbar zu machen. So entsteht Dankbarkeit für die Schöpfung als Motivation, sich für die Bewahrung von Natur und Artenvielfalt einzusetzen, vor allem dann, wenn ihre Schönheit und Vielfalt auch wahrgenommen und erlebt werden kann – was auch nichtreligiösen Kindern und Jugendlichen möglich ist. Und auch der Grundgedanke des Rechtfertigungsglaubens der zuvorkommenden Gnade Gottes, der eine indikativische christliche Ethik begründet, kann zumindest in Teilen auch nichtreligiösen Lernenden erschlossen werden; diese

¹⁶ Gerd Theißen, *Zur Bibel motivieren. Aufgaben, Inhalte und Methoden einer offenen Bibeldidaktik*, Gütersloh 2003, 109.

¹⁷ Theißen, *Zur Bibel motivieren*, 110.

Glaubensperspektiven regen nämlich dazu an, dankbar wahrzunehmen, wie viel wir in unserem Leben der unverdienten Liebe und Zuwendung anderer Menschen verdanken – was wiederum auch Nicht-glaubenden möglich ist.¹⁸

¹⁸ Vgl. dazu genauer: Manfred L. Pirner, Wider den moralischen Zeigefinger. Plädoyer für eine indikativische und regenerative Ethik im Religionsunterricht. *Religion heute* 30 (1998), 84–87; ders., Rechtfertigung/Gnade, in: Martin Rothgangel/Henrik Simojoki (Hg.), *Theologische Schlüsselbegriffe*. Neuausgabe, Göttingen 2019 (im Druck); sowie Lachmann, *Grundsymbole*.