

Marcin Morawski¹
Ruhr-Universität Bochum

Der Religionsunterricht in der Schule – eine Brücke zwischen Jugend und Kirche?

1. Das Korrelationsprinzip als Grundlage?

Ist die Brücke überhaupt eine geeignete Metapher, um Religionsunterricht im Kontext von Jugend und Kirche zu beschreiben? Einiges spricht für diese Metapher: Eine Brücke schafft Verbindung, überwindet Hindernisse, wer eine Brücke errichten will, muss sich zuvor auch intensiv mit den Punkten befassen, die es zu verbinden gilt, er muss überlegen, welches Material er zu verwenden hat, damit die Brücke hält.

Ist eine Brücke errichtet, so bedeutet dies nicht automatisch, dass sie genutzt wird. Eine wichtige Aufgabe des schulischen Brückenbauers ist es, die Brücke für die Jugendlichen attraktiv zu gestalten. Dies kann beispielsweise dadurch geschehen, dass diese so beschaffen ist, dass sie die Lebenswelt der Schüler und die Tradition des Glaubens in wechselseitige Beziehung setzt, was unter dem Stichwort Korrelationsdidaktik

¹ Marcin Morawski ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Religionspädagogik und Katechetik an der Ruhr-Universität Bochum. Gegenwärtig untersucht er professionelle und religiöse Überzeugungen von polnischstämmigen ReligionslehrerInnen im Ruhrgebiet. E-mail: marcin.morawski@rub.de.

in Deutschland seit den 1970er Jahren für den Religionsunterricht prägend ist. Damals gehörte der Religionsunterricht in Deutschland, der noch Katechese hieß, zu den unpopulärsten Fächern im Fächerkanon. Die Reformen des Religionsunterrichts, die damals von der Würzburger Synode ausgingen, von denen die Korrelationsdidaktik ein wichtiger Bestandteil ist, scheinen Wirkung gezeigt zu haben, denn Untersuchungen von Anton Bucher aus dem Jahre 2000 haben gezeigt, dass die Akzeptanz des Religionsunterrichts unter den heutigen Schülern recht groß ist, auch wenn es hier Unterschiede zwischen den verschiedenen Jahrgangsstufen gibt.² Die Idee der Korrelationsdidaktik ist, sehr verkürzt dargestellt, die Bedeutung und Aktualität des christlichen Glaubens für die Gegenwart, für existenzielle Fragen der Schüler usw. aufzuzeigen, aber auch den christlichen Glauben vor dem Hintergrund der Gegenwart und der Lebenswelt der Schüler zu befragen und zu beleuchten. Auch in Polen, wo der schulische Religionsunterricht katechetisch angelegt ist, scheint das Prinzip der Korrelation von Bedeutung für die Katechese zu haben, schaut man in die entsprechenden Dokumente des polnischen Episkopates. Angesichts von Säkularisierungsprozessen innerhalb der polnischen Gesellschaft, sei nicht mehr davon auszugehen, dass allein die Inhalte des Glaubens das Interesse der Schüler wecken könnten. Vielmehr müsse man, „wo immer dies möglich ist, von den Lebenserfahrungen der Katechisierten ausgehen und zu diesen zurückkehren, nachdem diese durch das Licht der göttlichen Offenbarung beleuchtet und gedeutet wurden.“³

Vielleicht muss hier einmal die Frage gestellt werden, ob es in einem konfessionellem Religionsunterricht überhaupt einer Brücke bedarf? Sind die Schüler, die am katholischen Religionsunterricht teilnehmen nicht eh schon mit der Kirche verbunden und bedürfen daher keiner Brücke? Dies muss eindeutig verneint werden: Eine formelle Zugehörigkeit zur katholischen Kirche ist nicht zwangsläufig mit einem persönlichen

² Vgl. A. A. Bucher, *Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in Deutschland*, 3. Auflage, Stuttgart 2001, S. 147.

³ Vgl. Polskie Dyrektorium Katechetyczne, *Dyrektorium Katechetyczne kościoła katolickiego w Polsce*, Warszawa 2001, S. 16.

Zugehörigkeitsgefühl zur Kirche gleich zu setzen. Es ist möglich, dass jemand den katholischen Religionsunterricht besucht, der formell zur katholischen Kirche gehört, sich aber von der Kirche und/oder vom Glauben abgewandt hat, jedoch aus Interesse am RU oder weil die Eltern es wünschen, an diesem teilnimmt. Oft hört man auch von vielen Seiten, dass auch bei katholischen Schülern der gelebte Glaube, grundlegendes Wissen über den eigenen Glauben immer häufiger fehlen oder nur noch bruchstückhaft vorhanden sind. Angesichts solcher Diagnosen, die auch von den polnischen Bischöfe in Polen konstatiert werden⁴, könnte man auch die Frage stellen, ob man überhaupt noch eine Brücke zwischen Jugend und Kirche errichten kann, wenn Anknüpfungspunkte fehlen? Der Religionspädagoge Rudolf Englert plädiert diesbezüglich sogar für einen „ehrenhaften Abgang“ der Korrelation im schulischen Bereich.⁵ Manche Stimmen sagen, dass viele Aspekte des Christentums den Schülern zu fremd geworden sind, um sie zu interessieren. Man könnte aber auch fragen, ob manche Aspekte diesbezüglich nicht fremd genug sind. Alteritätstheoretisch gedacht, kann man beispielsweise Gott, der ganz andere ist, nicht bloß auf das Bekannte reduzieren.⁶ Brückenbauen im Geiste der Korrelation sollte nicht so verstanden werden, dass man nur an das Bekannte anknüpft. Eine Brücke sollte durchaus auch Steigungen beinhalten. Bedeutet Korrelation, dass nur diejenigen Bereiche unserer Religion Gegenstand des Unterrichts werden können, die sich mühelos in die Lebenswelt der Schüler einfügen lassen?

Dies wäre eine Verarmung und ein Missverständnis von Korrelation. Dasjenige, was das Interesse der Schüler weckt, wird dadurch manchmal erst zum Teil ihrer Lebenswelt, auch wenn es dort möglicherweise zuvor keine Relevanz gespielt hat. Das Fehlen einer religiösen Sozialisation oder eine nur fragmentarische religiöse Sozialisation bedeuten nicht

⁴ Vgl. Episkopat Polski, *Podstawa programowa katechezy Kosciola katolickiego w Polsce*, Warszawa 2010, S. 2.

⁵ Vgl. R. Englert, *Korrelations (didaktik). Bilanz und Perspektiven*, „Religionspädagogische Beiträge“ 38 (1996), S. 17.

⁶ Vgl. B. Grümme, *Alteritätstheoretische Religionsdidaktik*, [in:] *Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik*, Hg. B. Grümme u.a., Stuttgart 2012, S. 119.

zwangsläufig Gleichgültigkeit gegenüber Religion und einem Mangel an Anknüpfungspunkten zwischen der Lebenswelt der Schüler und der christlichen Tradition, auch wenn diese vielleicht nicht mehr so offen da liegen wie früher. Es ist Aufgabe des Religionslehrers, diese aufzudecken, manchmal auch zu schaffen.

Eine größere Herausforderung für die Korrelationsdidaktik in der Schule, insbesondere bei älteren Schülern, stellt meiner Ansicht nach die „Seinsvergessenheit“ dar, um einen Terminus von Heidegger zu gebrauchen, womit das Desinteresse an der existenziellen Dimension des Seins und den großen Fragen des Lebens wie z.B. nach Ursprung und Ziel des Daseins gemeint sind, die laut Heidegger ihre Ursachen in dem „Verfallen des Daseins“ in die Alltäglichkeit haben.⁷ Versteht man mit Metz Religion als „Unterbrechung“⁸, so ist die Bereitschaft, den Modus der Alltäglichkeit zu unterbrechen, eine wichtige Voraussetzung für den Religionsunterricht.

2. Brückenbau als Transformationsprozess?

Ein weiterer Grund, warum eine Brücke zwischen Kirche und Jugend auch in einem konfessionellen Religionsunterricht notwendig sein kann, ist die Pubertät, eine Zeit der Umbrüche, Krisen und Ablösungsprozesse. Die bisher von der Familie übernommenen Werte, Vorstellungen, Traditionen und Anschauungen werden hinterfragt und teilweise verworfen. Dies gilt auch für den Bereich der Religion. Der Glaube der Kindheit wird in Zweifel gezogen, Zweifel an dem Wahrheitsgehalt von z.B. Glaubenssätzen oder biblischen Geschichten kommen auf, es entsteht nicht selten eine Distanz zur Religion, begleitet von Entmythologisierung und Entzauberung. In dieser Phase der Entwicklung kann die Aufgabe des Religionsunterrichts nicht darin bestehen, den Schülern ihre Zweifel und Skepsis auszutreiben oder einen Schutzwall gegen diese einzurichten. Hier ist es von gro-

⁷ Vgl. M. Heidegger, *Sein und Zeit*, 18. Auflage, Tübingen 2001, S. 175.

⁸ Vgl. J. B. Metz, *Unterbrechungen. Theologisch-politische Perspektiven und Profile*, Gütersloh 1981, S. 86.

ßer Bedeutung, dass der Religionslehrer ein Gespür für die unterschiedlichen Entwicklungsphasen der Jugendlichen hat und darauf entsprechend in seiner Unterrichtsgestaltung reagieren kann.

Die Pubertät als Zeit der Krise sollte eher als Chance, weniger als Gefahr betrachtet werden, denn geht man beispielsweise von entwicklungspsychologischen Ansätzen wie denen von James Fowler oder Erik Erikson aus, so geht dem Erreichen der nächsten Entwicklungsstufe eine Krise voraus.

Für Norbert Mette, der einen transformatorischen Bildungsbegriff vertritt, sind religiöse Bildungsprozesse nicht bloß „Akkumulation von Wissen und Verbesserung von Können“, sondern eine Transformation von bisherigen Orientierungen, Verhaltensweisen und des eigenen Selbstverständnisses, die aufgrund von existenziellen Erfahrungen nicht mehr tragfähig geworden sind.⁹

Demzufolge kann es auch eine Aufgabe des Religionsunterrichts sein, Krisen nicht nur zu begleiten, sondern auch aus den o.g. Gründen zu initiieren.

Studien von Helmut Hanisch zu Gottesbildern von religiös und nicht religiös erzogenen Jugendlichen haben gezeigt, dass die Entwicklung von Gottesbildern nicht automatisch verläuft, sondern der Impulse und der Reflexion bedarf, weil ansonsten das anthropomorphe Gottesbild der Kindheit bis ins hohe Alter überdauern kann oder der Glaube an Gott aus Mangel an Impulsen zur Entwicklung eines reiferen Gottesbildes gänzlich verworfen wird.¹⁰

Entzauberung und Entmythologisierung (Rudolf Bultmann), der Verlust der ersten Naivität (Ricoeur) der gebrochene Mythos (Paul Tillich) können daher eine wichtige Rolle im Religionsunterricht spielen. Entscheidend ist dabei der Kairos.

Hier kann Brückenbauen auch so verstanden werden, dass Brücken im Religionsunterricht auf ihre Tragfähigkeit überprüft und ggf. zerstört werden, um neue Zugänge zu errichten oder um es gemäß der in Deutschland

⁹ Vgl. N. Mette, *Religiöse Bildung zwischen Subjekten und Strukturen*, [in:] *Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*, Hg. G. Bitter u.a., München 2002, S. 34f.

¹⁰ Vgl. H. Hanisch, *Das Gottesbild bei religiös und nicht religiös erzogenen Kindern und Jugendlichen im Alter von 7-16 Jahren*: www.ku-eichstaett.de/fileadmin/17/P-Meier/Glaubensdidaktik_10_-_Gottesbilder_nach_Hanisch.pdf, 01.04.2016

momentan populären Kinder- und Jugendtheologie auszudrücken, die Kinder und Jugendliche als Subjekte der Theologie ernst nimmt, diesen dabei behilflich sein, neue Brücken zu konstruieren. Die Möglichkeit, von der Brücke keinen Gebrauch machen zu wollen, die Möglichkeit, über die Brücke den Rückweg einzuschlagen, müssen gegeben sein. Es darf hier keinen Zwang geben. Die Option, sich vom Religionsunterricht abzumelden, bedeutet nicht das Ende vom Religionsunterricht, sondern das Ende vom schlechten Religionsunterricht. Die Möglichkeit, Religionsunterricht abzuwählen, verlangt von den Religionslehrern, besseren und für die Schüler interessanten Religionsunterricht anzubieten.

Wer seine Kräfte darauf verwendet, diese Möglichkeit der Abwahl zu unterbinden, verliert wertvolle Zeit, mögliche Schwachstellen der Brücke auszubessern.

3. Sichtweisen auf Religionsunterricht in Polen und Deutschland

Es wäre an dieser Stelle sinnvoll, das Verständnis des schulischen Religionsunterrichts aus der Perspektive der katholischen Kirche in Polen und Deutschland sowie aus der Perspektive der Religionslehrer selbst zu beleuchten.

Obwohl in Polen für den Religionsunterricht an Schulen der Begriff der Katechese verwendet wird, unterscheiden die polnischen Bischöfe zwischen den Aufgaben und der Gestaltung der Katechese in der Schule und in der Gemeinde. „Eine charakteristische Erscheinung der schulischen Religionslehre ist es, dass die an diesem Unterricht teilnehmenden Schüler ein sehr unterschiedliches Interesse am Evangelium und daraus resultierend ein unterschiedliches Niveau des religiösen Lebens aufzeigen.“¹¹ Folglich hat die Religionslehre in der Schule nicht selten eher die Aufgabe, „das erste Interesse an Jesus Christus und seiner fro-

¹¹ Episkopat Polski, *Podstawa programowa katechazy Kościoła katolickiego w Polsce*, Warszawa 2010, S. 2.

hen Botschaft zu wecken, dagegen weniger einer Katechese, die in die christlichen Glaubensgeheimnisse einweihet.“¹²

Religionsunterricht kann nicht als Verlagerung der Gemeindegatechese an einen anderen Lernort verstanden werden. Allein die Tatsache, dass die Schüler im Religionsunterricht benotet werden, dass die Religionsnote versetzungsrelevant sein kann, dass Religion auch als Abiturfach gewählt werden kann, prägt die Gestalt dieses Faches, genauso wie die schulische Lernkultur, in der es zwar nicht nur kognitive Lernziele gibt, sondern auch affektive und soziale, die kognitiven jedoch dominieren, weil sie beispielsweise einfacher zu operationalisieren und zu bewerten sind.

Vergleicht man die Zielvorstellungen der polnischen und der deutschen Bischöfe bezüglich des Religionsunterrichts so fällt auf, dass die Akzente unterschiedlich gelagert sind. Das polnische Episkopat sieht „die christliche Erziehung und die Weitergabe der Glaubenslehre als Ziel der Katechese, um Gott zu lieben und sich ihm anzunähern“ und als „Möglichkeit der Evangelisierung“.¹³ Die polnischen Religionspädagogen Marian Zajac und Pawel Makosa, welche die Sichtweise von Religionslehrern in Polen auf ihr Fach untersucht haben, charakterisieren Religionsunterricht in Polen als Einführung der Schüler in das Leben in kirchlicher Gemeinschaft.¹⁴

Was die Ziele des katholischen Religionsunterrichts in Deutschland angeht, so betonen die deutschen Bischöfe, dass es nicht um ein „bloßes Bescheidwissen“ gehen kann, sondern um die „Ermöglichung von Glaube und Religion“.¹⁵ Es soll dabei darum gehen, den Schüler zur Möglichkeit des Glaubens zu führen, ohne ihn dazu zu nötigen, die christliche Botschaft vermitteln und verständlich machen, zur Reflexion zu befähigen, Möglichkeiten aufzuzeigen, Christ in der modernen Welt zu sein,

¹² Vgl. Episkopat Polski, *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*, op. cit., s. 2.

¹³ Vgl. Polskie Dyrektorium Katechetyczne, Warszawa 2001, §§ 83 und 84.

¹⁴ M. Zajac, P. Makosa, *Poland: faithfulness to God and to people. Religious education in Poland*, [in:] *How Teachers in Europe Teach Religion. An International Empirical Study in 16 countries*, Hg. H. G. Ziebertz, U. Riegel, Berlin 2009, S. 172.

¹⁵ Vgl. Die Deutschen Bischöfe, *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*, Bonn 2005, S. 18f.

Anstöße zur religiösen Entwicklung zu geben, wozu auch die kritische Auseinandersetzung mit Religion gehört. Das Curriculum für das Fach kath. Religion sieht es als „Aufgabe religiöser Bildung, den Kindern und Jugendlichen einen verstehenden Zugang zu religiösen Weltdeutungen und Lebensweisen zu erschließen und sie schrittweise zu verantwortlichem Denken und Verhalten im Hinblick auf Religion und Glaube zu befähigen“, was „einen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung und Weltorientierung im Rahmen allgemeiner schulischer Bildung“ leisten soll.¹⁶

Auch wenn, wie bereits erwähnt, die Ziele des Religionsunterrichts nicht bloß auf ein „Bescheidwissen über Religion“ reduziert werden sollen, hat das Wissen über die eigene Religion, sowie auch über andere Religionen und Konfessionen einen hohen Stellenwert im Religionsunterricht, was notwendig ist, möchte man die Schüler zu einem „zunehmend selbstständigen und vor der Vernunft verantwortbaren Urteil in Fragen der Religion und des christlichen Glaubens [zu] befähigen“.¹⁷

Ein Blick auf die Kompetenzen, die die Schüler am Ende der 6. Klasse des Gymnasiums aufweisen sollen, verdeutlicht dies, auch wenn hier nur exemplarisch wenige Beispiele aufgeführt werden können:

Die SuS erläutern den Aufbau der Bibel, zeigen auf, dass die biblischen Erzählungen Erfahrungen ausdrücken, die Menschen mit Gott gemacht haben, beurteilen in elementarer Form die Relevanz biblischer Glaubenserzählungen für Menschen heute, ordnen Jesus von Nazareth in seine Zeit und Umwelt ein, benennen Merkmale, die die Zugehörigkeit Jesu zum Judentum verdeutlichen, deuten die bildhafte Rede Jesu an Beispielen, erklären die Bezeichnung Jesu als Christus als Bekenntnis des Glaubens, erläutern, warum und wie katholische Christen Eucharistie feiern.¹⁸

Im Kernlehrplan lassen sich auch Kompetenzen wie „sich auf die Erfahrung der Stille und innerer Sammlung einlassen, Grundformen

¹⁶ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, *Kernlehrplan für das Gymnasium-Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen*, Düsseldorf 2011, S. 9.

¹⁷ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, *Kernlehrplan...*, op. cit., S. 11.

¹⁸ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, *Kernlehrplan...*, op. cit., S. 19–23.

liturgischer Praxis (Gebet, Schulgottesdienst, Feiern) begegnen, religiöse Sprachformen gestalten finden, die jedoch der Reflexion unterzogen werden sollen.¹⁹

Die polnischen und die deutschen Bischöfe unterstreichen die Bedeutung der Vernunft und des Intellektes für die Religionslehre:

„Die Religiosität der Katechisierten sollte im Verlauf der Katechese intellektuell vertieft werden. Religiosität soll nämlich zu einem vernünftigen Glaubensbekenntnis führen. Wie Johannes Paul II. feststellt, ist es eine Täuschung zu glauben, der Glaube könnte auf einen schwachen Verstand stärker wirken. Im Gegenteil, dieser ist dann einer ernsten Gefahr ausgesetzt, denn er kann auf das Niveau des Mythos oder der Übertreibung herunter geführt werden.“²⁰

4. Die Rolle des Religionslehrers in religiösen Bildungsprozessen

Befasst man sich mit der Frage nach Religionsunterricht in der Schule, so darf der Blick auf den Religionslehrer und seiner Überzeugungen und Ansichten auf sein Fach nicht fehlen.

Der Religionsunterricht in der Schule steht in Polen und in Deutschland in der Verantwortung der Kirchen und ist konfessionell. Der Religionslehrer soll kein Religionswissenschaftler sein, der von einem neutralen Standpunkt aus Wissen über Religion vermittelt, sondern „Zeuge des Glaubens“, jemand der authentisch für die Botschaft des Evangeliums einsteht und zumindest in einem Verhältnis „kritischer Loyalität“ zur Kirche steht, was auch durch die Verleihung der *Missio Canonica* durch den Bischof ausgedrückt wird.²¹

¹⁹ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, *Kernlehrplan...*, op. cit., S. 18; H. Sławiński, *Kontekstualne uwarunkowanie głoszenia katechez do młodzieży*, „Pro Musica Sacra” 13 (2015), s. 53–69.

²⁰ Polskie Dyrektorium Katechetyczne, § 44.

²¹ *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*, Hg. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 2005, S. 34f.

So wie ein guter Musiklehrer nicht nur über theoretisches Wissen verfügt, sondern auch selbst praktizierender Musiker sein sollte, so sollte ein guter Religionslehrer nicht bloß über einen theoretischen Zugang zur Religion verfügen, sondern einen Bezug zur Sache erkennen lassen.²²

„Deshalb ist es sinnvoll, dass in der Schule nicht nur in der Beobachterperspektive über den Glauben, sondern auch in der Teilnehmerperspektive vom Glauben gesprochen und dieser gelebt wird.“²³

Die eigene Religiosität des Religionslehrers, seine Werthaltungen, seine eigenen Zweifel und Fragen können eine Bereicherung für den Religionsunterricht darstellen, an der sich Schüler ggf. reiben können, unabhängig davon ob sie sich als im Glauben Gefestigte, Zweifelnde oder Suchende verstehen.

Die Untersuchungen von Andreas Feige u.a. bezüglich des Verhältnisses von gelebter Religion und gelehrter Religion zeigen, dass der eigene Glaube des Religionslehrers auf unterschiedliche Art und Weise in den Religionsunterricht eingebracht werden kann. Die Mehrzahl der Lehrer scheint jedoch ihren persönlichen Glauben durch den Filter der Reflexion, maßvoll und dort wo es pädagogisch sinnvoll ist, einzubringen.²⁴

Ferner zeigen Ergebnisse der Professionsforschung, dass die Religiosität von Lehrern, nicht nur von Religionslehrern, u.a. Einfluss hat auf die Gestaltung von Unterricht, das professionelle Selbstverständnis und den Umgang mit Schülern.²⁵

Hans-Georg Ziebertz und Ulrich Riegel haben in ihren Untersuchungen zu Religionslehrern in Deutschland herausgestellt, dass die Mehrheit von

²² Vgl. *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*, op. cit., S. 25 und 34.

²³ *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*, op. cit., S. 34.

²⁴ A. Feige, „Einzelfall“ oder „Kollektiv“ – zwei Seiten einer Medaille? *Übereinstimmungen in den je „quantitativ“ und „qualitativ“ freigelegten Kernstrukturen des beruflichen Selbstverständnisses der niedersächsischen Religionslehrerschaft*, [in:] *Religion – Leben, Lernen, Lehren, Ansichten zur „Religion bei ReligionslehrerInnen“*, Hg. B. Dressler u.a., Münster 2004, S. 13.

²⁵ Vgl. K. Reusser, Pauli, Ch., *Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern*, [in:] *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, 2. Hg. E. Terhart u.a., überarbeitete Auflage, Münster 2011, S. 642; vgl. ebenfalls: M. Pirner, *Professionsforschung*, [in:] www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspädagogische-lexikon/lexikon/sachwort/anzeigen/details/professionsforschung/ch/98d4 (Stand: 25.03.2016).

ihnen ihren Religionsunterricht im Sinne eines „Teaching about religion“ praktiziert, und nicht im Sinne eines „Teaching religion“.²⁶

„But there is far more support for the objective information about religion and churches than to the denominational goal, to help the students to grow up according to their religious tradition.“²⁷

Der Akzent liegt hier auf einem verstehenden Zugang zur Religion, in der Religion zum Objekt der Reflexion wird. Betrachtet man die o.g. Zielvorstellungen der Deutschen Bischöfe oder der Kernlehrpläne so wird auf diese Weise mit Sicherheit das Ziel des verstehenden Zugangs ermöglicht, es stellt sich aber die Frage, ob es hierbei nicht doch nur auf ein Wissen über Religion hinausläuft.

Kann man den Religionsunterricht in der Schule, in dem ein starker Akzent auf dem kognitiven und reflexiven Zugang liegt, als Brücke zwischen Jugend und Kirche bezeichnen?

5. Vernünftig glauben?

Führt solch ein stark kognitiver und reflexiver Religionsunterricht nicht zur Vertreibung aus dem Paradies durch das Kosten der Früchte, Baums der Erkenntnis? Führt er nicht zum Abreißen der Brücken und zum Glaubensverlust? Ist eine gewisse Naivität und Schlichtheit nicht auch etwas zu Begrüßendes, wenn Jesus davon spricht, dass wir erst wie die Kinder werden müssten, um in das Himmelsreich einzugehen?²⁸

Zerstört solch ein Religionsunterricht nicht eine Idylle, in der Werte, Traditionen einen festen Platz haben, die Autorität des Priesters nicht hinterfragt wird und man ihm stattdessen fromm und demütig in Glaubensfragen, aber nicht nur in solchen vertraut?

²⁶ Vgl. U. Riegel, H. G. Ziebertz, *Germany: teachers of religious education – meditating diversity*, [in:] *How Teachers in Europe Teach Religion. An International Empirical Study in 16 countries*, Hg. U. Riegel, H. G. Ziebertz, Münster 2009, S. 75.

²⁷ U. Riegel, H. G. Ziebertz, *Germany: teachers of religious education...*, op. cit., s. 75.

²⁸ Vgl. Mt 18, 3.

Der mit Nietzsche befreundete Theologe Franz Overbeck schrieb im Jahre 1873, dass Theologie, „sofern sie den Glauben mit dem Wissen in Berührung bringt ein irreligiöses Thun“ sei.²⁹

Führt eine vernunftgeleitete und reflexive Beschäftigung mit Religion wirklich zu ihrem Verlust? Solche Ansichten müssen negiert werden: Man kann nicht sagen, dass Reflexion und Vernunft prinzipiell eine Gefahr für die Religion seien.

Vielmehr kann eine reflektierte Religion wie sie im schulischen Religionsunterricht stattfinden sollte, möglichen religiösen Vergiftungserscheinungen entgegenwirken. Das Geschenk des Glaubens kann zu einer Qual werden, der befreiende Gott des Christentums kann in falschen Händen zu einem Gott der Angst und Unterdrückung entstellt werden wie es nicht nur Tilmann Moser erfahren hat, der seine religiöse Erziehung in der Kindheit als „Gottesvergiftung“ beschrieben hat.³⁰ Religion ohne Vernunft ist gefährlich!

Religiöse Mündigkeit ist ein wichtiges Ziel des Religionsunterrichts an Schulen. Dieser kann religiösem Fundamentalismus und Fanatismus entgegenwirken, genauso wie dem Missbrauch der Religion für politische Interessen, der Instrumentalisierung des Gewissens, der Erzeugung von Ängsten zwecks Steigerung von Abhängigkeitsverhältnissen.

Aus dieser Perspektive betrachtet, ist die Reflexion der Religion wie sie im schulischen Religionsunterricht stattfindet nicht die Vertreibung aus dem Paradies, sondern kann auch Ausgänge aus Zuständen weisen, die alles andere als paradiesisch sind.

Für Nietzsche sind Vernunft und Logik „nothwendig, wie Brod und Wasser, aber auch gleich diesen als eine Art Gefangenenkost, sobald sie rein und allein genossen werden sollen.“³¹ Vernunft ist notwendig für

²⁹ Vgl. F. Overbeck, *Über die Christlichkeit unserer Theologie*, Darmstadt 1981, S. 25, zitiert nach: A. A. Bucher, *Kindertheologie: Provokation, Romantizismus? Neues Paradigma?*, [in:] *Jahrbuch für Kindertheologie Bd. 1: Mittendrin ist Gott. Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod*, Hg. A. A. Bucher u.a., Stuttgart 2002, S. 11.

³⁰ Vgl. T. Moser, *Gottesvergiftung*, Frankfurt a. M. 1976.

³¹ Vgl. F. Nietzsche, *Die fröhliche Wissenschaft*, [in:] *Nietzsche Werke. Kritische Gesamtausgabe*, Hg. G. Colli, M. Montinari, fünfte Abteilung, 2. Bd., Berlin–New York 1973, § 82, S. 114.

die Religion, jedoch sollte man Religion nicht nur auf das beschränken, was vernünftig ist.

Der junge Nietzsche, den man in gewisser Hinsicht dem Geist der Romantik zurechnen kann, der Pfarrerssohn, den man keineswegs als religiös unmusikalisch bezeichnet kann, verwies auf die Gefahr eines analytischen Zugangs zum Christentum, der dieses nur in „reines Wissen um das Christentum auflöst und dadurch vernichtet“.³²

6. Metakognitive Ansätze der Religionspädagogik

Die Religionspädagogik umfasst auch Ansätze, die Schülern auf anderen Kanälen Zugänge zur Religion ermöglichen. Genannt sei hier die Bilddidaktik nach Günter Lange, bei der die Schüler Gelegenheit erhalten, sich auf Fragen der Religion durch Kunst und ihren spezifischen Weltzugang einzulassen, der nicht identisch ist mit der Sprache des Wortes und sich deshalb auch nicht bloß kognitiv erfassen und übersetzen lässt. Reflexion und Analyse gehören auch zu diesem Ansatz, jedoch geht Kunst nicht in diesen auf und vermag Schüler auch auf anderen Kanälen anzusprechen.³³

Genannt sei hier auch der Ansatz der Symboldidaktik nach Hubertus Halbfas, der davon ausgeht, dass Symbole ein wesentlicher Bestandteil von Religion seien und demnach ein Sinn für die Sprache der Symbole grundlegend für das Verständnis von Religion sei. Halbfas, der von der Archetypenlehre C. G. Jungs beeinflusst ist, geht es darum, durch einen Umgang mit Symbolen in biblischen Geschichten, Märchen, Kunstwerken usw. ein drittes Auge herauszubilden, das einen Sinn für diese Sprachform und dadurch einen eigenen Zugang zur Wirklichkeit erschließt. Verglichen mit dem Erlernen einer Fremdsprache plädiert Halbfas für das Erlernen der symbolischen Formen durch den direkten Umgang mit diesen und nicht

³² Vgl. F. Nietzsche, *Unzeitgemäße Betrachtungen, zweites Stück: Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben*, [in:] *Friedrich Nietzsche: Werke*, Nachdruck der zweibändigen Ausgabe der dreibändigen Ausgabe von K. Schlechta, hg. v. I. Frenzel, Frankfurt a. M. 1999, S. 149.

³³ G. Lange, *Art. Bild/Bilddidaktik*, [in:] *Lexikon der Religionspädagogik*, Hg. N. Mette, F. Rickerts, Neukirchen-Vluyn 2001, Bd.1, S. 190.

mit der Grammatik beginnend, was nicht bedeutet, dass bei Halbfas der kognitive Aspekt fehlen würde. Dieser folgt jedoch dem intuitiven Zugang.³⁴

Im Ansatz des Mystagogischen Lernens, der von Mirjam Schambeck vertreten wird, geht es darum, Räume zu eröffnen, „die eigene Tiefe zu vernehmen und aufmerksam für Gott zu werden.“³⁵

Dies kann durch vielerlei Impulse geschehen, sei es durch eine „Kultur des Fragens“, durch Texte, welche auf die Tiefendimension des Daseins verweisen, Reflexion, Analyse, aber auch durch assoziative Fantasiereisen, das Verweilen und Ausschau-Halten, das Staunen und das Vernehmen der eigenen Tiefe, Musik, Stillephasen usw.³⁶

Die Möglichkeiten der Anwendung solcher metakognitiver Zugänge zur Religion sind im schulischen Kontext beispielsweise durch Studententaktung, Leistungsbewertung oder dem möglichen Fehlen einer Atmosphäre des Vertrauens, die nicht in allen Kursen gegeben sein muss, begrenzt.

Es ist aber auch eine Frage des Unterrichtsstils und der Persönlichkeit des Lehrers, inwiefern er überhaupt bereit ist, sich auf solche Formen einzulassen, insbesondere wenn die Tendenz zum Teaching about religion zu gehen scheint.

Der Religionsunterricht kann ein Brücke zwischen Jugend und Kirche sein, die jedoch aus den o.g. Gründen eher zu einem bestimmten Bereich von Glauben und Kirche und aus einer bestimmten Perspektive zu diesen führen kann. Die Brücke kann auch so beschaffen sein, dass man von ihr aus auch andere Seiten von Kirche, Religion und Glauben erblicken kann, es kann sein, dass die Brücke auch Verbindungen zu anderen Brücken aufweist, dass sie auch bis ins Innere hineinführt, es kann aber auch sein, dass die Brücke eher eine touristische Perspektive bietet, die eher von außen auf Kirche blickt. Dies hängt stark vom Brückenbauer und seinen persönlichen Überzeugungen, religiöser und professioneller Natur ab. Natürlich liegt es auch an den Schülern, ob bzw. wie sie von der Brücke Gebrauch machen möchten.

³⁴ Vgl. H. Halbfas, *Symboldidaktik*, [in:] *Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*, Hg. G. Bitter u.a., München 2002, S. 457ff.

³⁵ Vgl. M. Schambeck, *Mystagogisches Lernen*, [in:] *Ganzheitliche Methoden im Religionsunterricht*, Hg. L. Rendle, 4. Aufl., München 2011, S. 356.

³⁶ Vgl. M. Schambeck, *Mystagogisches Lernen*, op. cit., S. 356f.

Der Religionsunterricht kann eine wichtige Brücke zwischen Jugend und Kirche sein, jedoch nicht die einzige.

7. Die Kindheit als Fundament der Brücke

Wer über Brücken zwischen Jugend und Kirche nachdenkt, der darf die Kindheit nicht außer Acht lassen. Kindheit und Jugend sind nicht zwei von einander getrennte Bereiche, sondern müssen zusammen gesehen werden.

Die Romantik und die Reformpädagogik haben auf die „Religiosität des Kleinen Kindes“³⁷ hingewiesen und betont wie religiös – musikalisch kleine Kinder sein können, vorausgesetzt sie treffen auf ein Klima, in dem diese sich entwickeln und gedeihen kann. Hier ist an erster Stelle die Familie von großer Bedeutung, aber auch Kirche wäre hier gefordert, Angebote der religiösen Früherziehung zu machen. Die Religiosität des Kindes basiert weniger auf einem Verstehen, sondern eher auf einem „Sinn und Geschmack für das Unendliche“³⁸, um es mit einer Wendung von Schleiermacher auszudrücken. Ein verfrühter kognitiver Zugang zur Religion, ein zu frühes Teaching about religion in der familiären Erziehung, anstelle einer gelebten und nicht nur durchdachten Religion sind kein guter Boden für die kindliche Religiosität, von der Romantiker wie Jean Paul sprachen. „Schliefe nicht schon eine ganze religiöse Metaphysik träumend schon im Kinde: wie wären ihm denn überhaupt die inneren Anschauungen von Unendlichkeit, Gott, Ewigkeit, Heiligkeit u.s.w. zu geben, da wir sie durch keine äußern vermitteln können und nichts zu jenen haben als das leere Wort, das aber nur erwecken, nicht erschaffen kann?“³⁹

Für Jean Paul ist es wichtig, dass in der religiösen Erziehung von Kindern und Jugendlichen „die religiöse Innigkeit des Zusammenfühlens nicht in

³⁷ Vgl. M. Heimeran, *Von der Religion des kleinen Kindes*, Stuttgart 1957, S. 58f.

³⁸ F. Schleiermann, *Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern*, Stuttgart 1997, S. 36.

³⁹ J. Paul, *Levana oder Erziehlehre, zweites Bruchstück*, [in:] *Sämtliche Werke, Abt. 1, Jean Paul*, Bd. 5, Darmstadt 2000, S. 582.

ein logisches Abfleischen und Verknöchern entnervt und das Heilige und der Herzens-Zweck nicht zu einem Mittel der Kopf-Übung herabgezogen und jede Rührung entfernt gehalten“ werde.⁴⁰

Schaut man sich heute das Angebot der Kinderbücher an, so fällt auf, dass die Mehrzahl von diesen schon für Kinder im Kindergartenalter einen kognitiven Zugang zur Welt einschlagen. Grundsätzlich ist solch ein aufklärerischer Weltzugang begrüßenswert, jedoch muss auch hier der rechte Kairos berücksichtigt werden. Die auch in religiösen Fragen wichtigen Aspekte der Entzauberung und der Entmythologisierung, bei denen auch der rechte Zeitpunkt von großer Bedeutung ist, werden obsolet, wenn zuvor kein Raum für Verzauberung gegeben wäre.

Es scheint manchmal, dass der vernunftorientierte Zugang zur Welt fast eine Monopolstellung aufweist und dasjenige, was nicht zum Bereich der „res cogitans“ gehört, was sich mit der Vernunft nicht gänzlich erfassen lässt, aus dem Blick gerät, vielleicht sogar als bedrohlich empfunden wird, wie Max Frisch es mit seiner Figur des Homo faber im gleichnamigen Roman zu verdeutlichen versuchte.

Vernunft und Logik sind wie Brot und Wasser – lebensnotwendig. Ohne Zusätze bleiben sie Gefangenenkost.

⁴⁰ Vgl. J. Paul, *Levana oder Erziehlehre...*, op. cit., S. 584f.

Summary

Der Religionsunterricht in der Schule – eine Brücke zwischen Jugend und Kirche?

Dieser Artikel befasst sich mit der Frage, inwiefern der schulische Religionsunterricht eine Brücke zwischen Jugend und Kirche sein kann, wobei die entsprechenden Dokumente des polnischen und des deutschen Episkopats, religionspädagogische Konzepte sowie Untersuchungen aus dem Bereich der Professionsforschung von Religionslehrern berücksichtigt werden. Das Hauptaugenmerk dieses Artikels liegt auf der Frage nach der Rolle der Vernunft im Prozess religiösen Lernens und, in Zusammenhang damit, zweier Ausrichtungen von Religionsunterricht im Sinne von „teaching religion“ und „teaching about religion“.

Zum Schluss wird die Relevanz der Kindheit als Fundament der Brücke und die Bedeutung einer religiösen Früherziehung unterstrichen.

Schlüsselwörter: Religionsunterricht, Katechese, Religionslehrer, Religionsdidaktik, Theologie für Kinder

Religious education at school – a bridge between the Youth and the Church?

This article deals with the question, if religious education at school can be a bridge between youth and church, considering corresponding documents of the polish and German episcopate, concepts of religious education and the research in the field of profession of religious education teachers. The main focus of the article lies on the meaning of reason in processes of religious education at school and related to this, two directions of religious education in the sense of „teaching religion“ and „teaching about religion“. Conclusively the meaning of childhood as the basis of the bridge and the importance of early religious education are underlined.

Keywords: religious education, catechesis, religious education teachers, didactics of religion, theology for children

Bibliographie:

Bucher A., *Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in Deutschland*, Stuttgart 2000.

Die Deutschen Bischöfe, *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*, Bonn 2005.

Englert R., *Korrelations(didaktik). Bilanz und Perspektiven*, „Religionspädagogische Beiträge“ 38 (1996), S. 3–18.

Episkopat Polski, *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*, Warszawa 2010.

Feige A., „Einzelfall“ oder „Kollektiv“ – zwei Seiten einer Medaille? Übereinstimmungen in den je „quantitativ“ und „qualitativ“ freigelegten Kernstrukturen des beruflichen Selbstverständnisses der niedersächsischen Religionslehrerschaft, [in:] *Religion – Leben, Lernen, Lehren, Ansichten zur „Religion bei ReligionslehrerInnen“*, Hg. B. Dressler u.a., Münster 2004, S. 9–19.

Grümme B., *Alteritätstheoretische Religionsdidaktik*, [in:] *Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Ein Arbeitsbuch*, Hg. B. Grümme u.a., Stuttgart 2012, S. 119–132.

Halbfas H., *Symboldidaktik*, [in:] *Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*, Hg. G. Bitter u.a. München 2002, S. 456–459.

Hanisch H., *Das Gottesbild bei religiös und nichtreligiös erzogenen Kindern und Jugendlichen im Alter von 7–16 Jahren*, www.ku-eichstaett.de/fileadmin/17/P-Meier/Glaubensdidaktik_10_-_Gottesbilder_nach_Hanisch.pdf (01.04.2016).

Heidegger M., *Sein und Zeit*, 18. Auflage, Tübingen 2001.

Heimeran M., *Von der Religion des kleinen Kindes*, Stuttgart 1957.

Lange G., Art. *Bild/Bilddidaktik*, [in:] *Lexikon der Religionspädagogik*, Hg. N. Mette, F. Rickers, Neukirchen-Vluyn 2001, S. 186–192.

Mette N., *Religiöse Bildung zwischen Subjekten und Strukturen*, [in:] *Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*, Hg. G. Bitter u.a., München 2002, S. 31–36.

Metz J. B., *Unterbrechungen. Theologisch-politische Perspektiven und Profile*, Gütersloh 1981.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, *Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen*, Düsseldorf 2011.

Moser T., *Gottesvergiftung*, Frankfurt a. M. 1976.

Nietzsche F., *Die fröhliche Wissenschaft*, [in:] *Nietzsche Werke. Kritische Gesamtausgabe*, Hg. G. Colli, M. Montinari, fünfte Abt., 2. Bd., Berlin, New York 1973, S. 13–321.

Nietzsche F., *Unzeitgemäße Betrachtungen, zweites Stück: Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben*, [in:] F. Nietzsche, *Werke*, Nachdruck der zweibändigen Ausgabe der dreibändigen Ausgabe von K. Schlechta, Hg. I. Frenzel, Frankfurt a.M., 1999, S. 113–173.

Overbeck F., *Über die Christlichkeit unserer Theologie*, Darmstadt 1981, zitiert nach: A. Bucher, *Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma?*, [in:] *Jahrbuch für Kindertheologie Bd. 1: Mittendrin ist Gott. Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod*, Hg. A. Bucher, Stuttgart 2002, S. 9–27.

Pirner M., *Professionsforschung*, [www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspädagogische-lexikon/lexikon/sachwort/anzeigen/details/professionsforschung/ch/98d4](http://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/lexikon/sachwort/anzeigen/details/professionsforschung/ch/98d4) (25.03.2016).

Polskie Dyrektorium Katechetyczne, Warszawa 2001.

Reusser K., Pauli C., *Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern*, [in:] *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, 2. überarbeitete Auflage, Hg. E. Terhart u.a., Münster 2011, S. 642–662.

Richter J. P., *Levana oder Erziehlehre*, zweites Bruchstück, [in:] J. Paul: *Sämtliche Werke*, Abt. 1., Band 5., Darmstadt 2000, S. 515–875.

Riegel U., Ziebertz H. G., *Germany: teachers of religious education – meditating diversity*, [in:] *How Teachers in Europe Teach Religion. An International Empirical Study in 16 Countries*, Hg. U. Riegel, H. G. Ziebertz, Münster 2009, S. 69–81.

Schambeck M., *Mystagogisches Lernen*, [in:] *Ganzheitliche Methoden im Religionsunterricht*, Hg. L. Rendle, 4. Aufl., München 2011, S. 351–364.

Schleiermacher F., *Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern*, Stuttgart 1997.

Sławinski H., *Kontekstualne uwarunkowanie głoszenia katechez do młodzieży*, „Pro Musica Sacra” (13) 2015, S. 53–69.

Zajac M., Makosa P. *Poland: faithfulness to God and to people. Religious education in Poland*, [in:] *How Teachers in Europe Teach Religion. An International Empirical Study in 16 Countries*, Hg. H. G. Ziebertz, U. Riegel, Münster 2009, S. 169–181.