

Monika Scheidler

Religionsunterricht und Katechese im Kontext mehrheitlicher Konfessionslosigkeit

Die Verhältnisbestimmung von Religionsunterricht und Katechese ist in ostdeutschen Gemeinden im Kontext mehrheitlicher Konfessionslosigkeit und der kirchlichen Bemühungen um eine missionarische Ausrichtung der pastoralen Arbeit gegenwärtig komplexer als in den ersten Jahren nach der friedlichen Revolution und diffiziler als in der DDR, wo der Religionsunterricht aus den Schulen heraus gedrängt und ausschließlich in Gemeinderäumen – kirchlich verantwortet und im Sinne katechetischer Unterweisung – durchgeführt wurde.

Die Frage nach einer religionspädagogisch sinnvollen und praxistauglichen Verhältnisbestimmung von schulischem Religionsunterricht (RU) und gemeindlicher Katechese im Kontext mehrheitlicher Konfessionslosigkeit wird im Folgenden einer Klärung zugeführt, indem zunächst die Rahmenbedingungen von RU und Katechese in der ostdeutschen Diaspora skizziert werden. Zweitens werden die Lernpotenziale von religionskundlicher Bildung im Rahmen des Ethikunterrichts und von religiöser Bildung im konfessionellen RU verglichen. Drittens geht es um Herausforderungen religiöser Bildung im ostdeutschen Kontext missionarischer Pastoral. Viertens werden Möglichkeiten der Profilierung und gegenseitigen Ergänzung von RU und Katechese unter Berücksichtigung der jeweils zu erschließenden Inhalte und der zu erwerbenden Kompetenzen skizziert. Ein Fazit bündelt den Ertrag der Überlegungen für die religionspädagogische Arbeit im Kontext missionarischer Pastoral.

1. Religionsunterricht und Katechese in der großflächigen Diaspora Ostdeutschlands

Angesichts der Konfessionslosigkeit von rund 70% der ostdeutschen Bevölkerung seit nunmehr 60 Jahren und der geringen Bedeutung von Religion und christlichem Glauben in den östlichen Bundesländern unterscheiden sich die Möglichkeiten und Grenzen religiöser Bildung in Ost-

deutschland erheblich von denen in Westdeutschland.¹ Außerhalb der Städte leben Christen in Ostdeutschland oft weit entfernt von dem Ort, wo eine Gemeinde zu Gottesdiensten und Katechese zusammenkommt. Weil die große Mehrheit ostdeutscher Schüler am Ethikunterricht teilnimmt, stellt die Organisation ausreichend großer Lerngruppen zur Durchführung schulischen Religionsunterrichts in der großflächigen christlichen Diaspora Ostdeutschlands – sowohl die kleine katholische Minderheit, als auch die größere evangelische Minderheit – jedes Schuljahr vor neue Herausforderungen.

Die christlichen Minderheiten stehen im ostdeutschen Kontext einerseits vor der Aufgabe, der gesellschaftlichen Bildungsmitverantwortung der Kirchen für die religiöse Bildung an öffentlichen Schulen gerecht zu werden. Andererseits haben sie im gemeindlichen Kontext die Aufgabe, die menschliche und religiöse Bildung der Getauften (und weiterer am Glauben interessierter Menschen) so zu fördern, dass sie als mündige Christen am Leben einer Gemeinde teilnehmen und in ihrem sozialen Umfeld auch Nichtkonfessionellen ein glaubwürdiges Zeugnis ihres Glaubens geben können.

1.1 Einstellungen der ostdeutschen Mehrheitsbevölkerung zu Religion und religiöser Bildung

Durch die konsequente sozialistische Sozialisation zwischen 1950 und 1989 hat sich nicht nur die kulturelle Verankerung des Christentums in Ostdeutschland aufgelöst, sondern auch die Vertrautheit mit religiöser Praxis und das Wissen über den christlichen Glauben.² Rüdiger Schloz

¹ Vgl. M. SCHEIDLER, *Religionsunterricht in einem atheistischen Umfeld. Religionspädagogische Situation und Perspektiven in Ostdeutschland*, in: IKZ Communio 35 (2006), 241–255.

² Zu Hintergründen dieser Entwicklung vgl. aus religionssoziologischer Sicht O. MÜLLER/G. PICKEL/D. POLLACK, *Kirchlichkeit und Religiosität in Ostdeutschland: Muster, Trends, Bestimmungsgründe*, in: M. DOMSGEN (Hg.), *Konfessionslos – eine religionspädagogische Herausforderung*, Leipzig 2005, 23–63. Zur Frage, ob die massive Abkehr von Kirche und Religion in Ostdeutschland ein einzigartiges Phänomen darstellt, ist anzunehmen, dass einerseits wegen geringer Kirchenbindung, geringem Gottesglauben und geringer privater Religiosität in traditionell protestantischen Gegenden die Entkonfessionalisierung weiter voran schreiten konnte als in katholisch geprägten Gegenden (vgl. ebd., 42. 52); andererseits ist zu vermuten, dass „die Kumulation zweier gleichgerichteter Effekte – Säkularisierung durch Modernisierung und [...] erzwungene

stellt fest, dass 63% der ostdeutschen Bevölkerung (im Westen 20%) „atheistisch und rationalistisch“ eingestellt sind. „Sie glauben ausschließlich, was sie sehen bzw. erfahren können, und halten sich nur an das, was man mit dem Verstand erfassen kann. Für sie gibt es weder Gott noch ein höheres Wesen“³, und die Frage nach dem Sinn des Lebens beantworten sie konsequent diesseitig⁴. Die religionsbezogenen Einstellungen der meisten Ostdeutschen entsprechen dem in der DDR propagierten „wissenschaftlichen Weltbild“ und äußern sich in alltagspraktischen Verhaltensweisen, welche alles ausschließen, was nicht rational begründbar ist.

Die Konfessionslosigkeit ist in Ostdeutschland mittlerweile bei der vierten Generation angelangt. Atheistische Überzeugungen werden von Jüngeren in der Regel auf synthetisch-konventionellem Niveau⁵ aus der Herkunftsfamilie übernommen. Die meisten nichtkonfessionellen Erwachsenen in Ostdeutschland, die durch die Schule marxistischer Ideologie gegangen sind, geben ihre „wissenschaftliche“ Weltsicht und ihre pragmatischen Formen der Alltagsbewältigung in wenig veränderter Form an Kinder und Enkelkinder weiter. Ihrer Ansicht nach ist das „Verschwinden von Religion [...] naturgesetzlich determiniert [...]. Religion ist [...] von gestern, das heißt Aberglaube. Religion ist [...] irrational, unwissenschaftlich und im Kern inhuman.“⁶ Auch Albert Franz stellt fest, dass bei vielen Ostdeutschen „von der praktisch wie theoretisch-wissenschaftlich gescheiterten Ideologie des Marxismus-Leninismus [...] die atheistische Komponente als weiterhin anerkennenswert und kritischem Denken gegenüber verantwortlich übrig geblieben ist.“⁷

Abkehr von der institutionalisierten Religion – [...] auch den Niedergang individueller Religiosität bewirkt haben“ (ebd., 54).

³ R. SCHLOZ, *Spuren des Glaubens. Ergebnisse einer Repräsentativ-Umfrage*, in: J. MATTES (Hg.), *Fremde Heimat Kirche*, Gütersloh 2000, 345–364, 353.

⁴ Vgl. M. DOMSGEN, „*Ne glückliche Familie zu haben, ist irgendwo mein Ziel ...*“ *Die Familie als Lernort des Glaubens*“, in: DERS. (Hg.), *Konfessionslos – eine religionspädagogische Herausforderung. Studien am Beispiel Ostdeutschlands*, Leipzig 2005, 65–122, 93.

⁵ Vgl. J. W. FOWLER, *Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn*, Gütersloh 1991, 167–192; F. SCHWEITZER, *Lebensgeschichte und Religion*, Gütersloh⁴ 1999, 137–158, 147.

⁶ A. THOL-HAUKE, *Christentum als Feindbild? Überlegungen zu Berichten von Religionslehrerinnen in Ost-Berlin*, in: G. DOYÉ/H. KESSLER, *Konfessionslos und religiös. Gemeindepädagogische Perspektiven*, Leipzig 2002, 185–202, 192.

⁷ A. FRANZ, *Anwachsen des Atheismus?* in: *Concilium* (3/2000), 286–294, 288.

Die in den Schulen der DDR vermittelte vorurteilsbelastete Grundeinstellung zum Christentum hat zusammen mit der Einführung säkularer Übergangsrituale für Namensgebung, Jugendweihe und Bestattung dazu geführt, dass viele Konfessionslose allem, was irgendwie mit Religion und Kirche zu tun hat, ablehnend gegenüber stehen. Gleichzeitig gibt es aber auch Konfessionslose, die religiösen Ausdrucksformen und Fragestellungen mit einer gewissen Neugier begegnen, solange sie sich nicht vereinnahmt fühlen. Dass die Gruppe der Nichtkonfessionellen in Ostdeutschland durchaus heterogen ist, zeigt sich vor allem bei den nicht mehr in der DDR sozialisierten Jugendlichen und jungen Erwachsenen. „Die jüngeren Generationen scheinen für Fragen von Immanenz und Transzendenz etwas offener zu sein, ohne dass sich dies bereits zu einem spezifischen religiösen Glauben verdichtet hätte“⁸.

Die skeptische Haltung Nichtkonfessioneller gegenüber Religion beeinflusst auch ihre Einstellungen zu religiöser Bildung an öffentlichen Schulen. Obwohl die Mehrheit ostdeutscher Eltern mit schulpflichtigen Kindern religiöse Erziehung und Bildung weitgehend irrelevant findet, empfinden manche im Rückblick auf die eigene Schulzeit den Ausfall religiöser Bildung als Mangel, weil es ihnen schwer fällt, religiöse Aspekte in Kunst, Musik und Literatur zu verstehen. Derartige religionsbezogene Bildungslücken möchten sie bei ihren Kindern nicht entstehen lassen, so dass einige für ihre Kinder sogar die profilierte Form religiöser Bildung im konfessionellen RU gegenüber dem religionskundlichen Lernen im Rahmen des Ethikunterrichts vorziehen. Die meisten nichtkonfessionellen Eltern haben durchaus Interesse daran, dass ihre Kinder religiöses Wissen (insbesondere über verschiedene Weltreligionen) erwerben und sich mit Werten auseinandersetzen. Sie möchten aber nicht, dass ihre Kinder dabei auch religiöse Erfahrungen machen und „Gott sollte am besten gar nicht vorkommen.“⁹ Viele nichtkonfessionelle Eltern, die selbst sozialistisch geprägt wurden, tun sich bis heute schwer damit, religionsbezogene Ängste und Projektionen hinter sich zu lassen und Lehrern im Fach Religion zuzutrauen, dass sie den Schülern wirklich offene, nicht vereinnahmende

⁸ W. JAGODZINSKI, *Religiöse Stagnation in den neuen Bundesländern: Fehlt das Angebot oder fehlt die Nachfrage?* in: D. POLLACK/G. PICKEL (Hg.), *Religiöser und kirchlicher Wandel in Ostdeutschland 1989-1999*, Opladen 2000, 48–69, 64.

⁹ A.-K. SZAGUN, *Mission auf Erfolgskurs? Zu Chancen und Stolpersteinen des konfessionellen Religionsunterrichts in Mecklenburg-Vorpommern*, in: *Neue Sammlung* 40 (2000), 295–312, 300.

religiöse Bildungsangebote machen.¹⁰ Der RU, der an Schulen in Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen und Mecklenburg-Vorpommern Wahlpflichtfach ist, so dass jeder Schüler entweder am konfessionellen RU oder am Ethikunterricht mit religionskundlichen Anteilen teilzunehmen hat,¹¹ steht in dieser Situation vor vielfältigen Herausforderungen.

1.2 Rahmenbedingungen religiösen Lernens in ostdeutschen Schulen und Gemeinden

Katechetische Lernprozesse in Kirchgemeinden und Lernprozesse im schulischen RU unterscheiden sich grundsätzlich aufgrund der institutionellen Verankerung bzw. des jeweiligen Systemzusammenhangs, in dem sie verortet sind, und der damit verbundenen Bildungsaufgaben.¹² Während die Religionsgemeinschaften im schulischen RU ihren gesellschaftlichen Bildungsauftrag (nach GG Art. 7,3) erfüllen, indem sie zur Integration junger Menschen in das Gemeinwesen beitragen und sie zum mündigen Umgang mit ihrer staatsbürgerlichen Religionsfreiheit befähigen, kommen die Kirchen bei gemeindlichen Bildungsangeboten ihrem kirchlichen Bildungsauftrag an Getauften und Taufbewerbern nach, indem sie die Teilnehmenden unterstützen, bewusst am christlich-kirchlichen Leben partizipieren und den Glauben in ihrem Umfeld bezeugen zu können. Darüber hinaus können die Kirchen auch Bildungsangebote für Menschen machen, die grundsätzlich Interesse an der Auseinandersetzung mit christlichen Werten und dem Glauben haben, sich aber nicht direkt mit der Frage beschäftigen möchten, ob sie sich taufen lassen oder nicht.

¹⁰ Vgl. ebd., 301.

¹¹ Für Informationen über die teilweise ähnlichen und im Detail variierenden rechtlichen Regelungen des schulischen Religionsunterrichts in den Ostbundesländern sowie statistische Daten zum Stand der Einführung des RU vgl. M. ROTHGANGEL/B. SCHRÖDER (Hg.), *Evangelischer Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Empirische Daten – Kontexte – Entwicklungen*, Leipzig 2009, bes. 65–109, 185–209, 297–345, 361–377; W. SIMON, „Den Religionsunterricht halten wir im Pfarrhaus.“ *Ostdeutsche Entwicklungen, Probleme und Perspektiven aus katholischer Sicht*, in: DOMSGEN (Hg.), *Konfessionslos*, 281–339.

¹² Vgl. M. SCHEIDLER, *Gemeindliches Lernen – Schulischer RU. Welche Kompetenzen können in der Gemeinde erworben werden? Eine katholische Perspektive*, in: R. ENGLERT U. A. (Hg.), *Was sollen Kinder und Jugendliche im Religionsunterricht lernen?* (Jahrbuch der Religionspädagogik 27), Neukirchen-Vluyn 2011, 91–102, 92f.

Die Teilnahme an gemeindlichen Bildungsangeboten geschieht in der Praxis auf freiwilliger Basis, auch wenn sie sich für Christen theologisch aus der Taufe ergibt, insofern jeder Getaufte lebenslang vor der Aufgabe steht, seine Taufberufung zu entfalten und dafür geeignete Bildungsangebote wahrzunehmen. Im Unterschied dazu ist die Verbindlichkeit der Teilnahme am schulischen RU erheblich höher. Während die Nicht-Teilnahme an gemeindlichen Lernangeboten im deutschsprachigen Raum nicht (mehr) sanktioniert werden kann, haben Schüler/innen, die ihrer Schulpflicht im Rahmen der Fächer Ev. Religion / Kath. Religion / Ethik nicht nachkommen, mit den im Schulsystem üblichen Sanktionen zu rechnen.

Auch der zeitliche Rahmen, in dem RU und Katechese erteilt werden, unterscheidet sich erheblich. Während Schüler, die am konfessionellen RU teilnehmen, sich in der Regel zwei Stunden pro Woche über 10–12 Schuljahre hinweg mit religiösen Fragen beschäftigen, nehmen christliche Kinder und Jugendliche darüber hinaus kaum mehr als zwei Jahre (im Umfang einer Wochenstunde) an katechetischen Angeboten der Gemeinde teil: auf Lernwegen, bei denen es um die Bestätigung der als Kleinkind empfangenen Taufe und die Befähigung zur mündigen Partizipation am christlich-kirchlichen Leben geht – zu Erstkommunion und Firmung oder zur Konfirmation. Die durchschnittliche Lernzeit, in der christliche Heranwachsende sich explizit mit religiösen Fragen auseinandersetzen, ist im Systemzusammenhang Schule also 10–20mal höher als in der gemeindlichen Katechese. Daran ändert auch die Tatsache kaum etwas, dass der konfessionelle RU an den meisten staatlichen Schulen in Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen und Mecklenburg-Vorpommern faktisch nur im Umfang von einer Wochenstunde erteilt wird, obwohl die Stundentafeln dieser Bundesländer in der Regel zwei Wochenstunden für die Fächer vorsehen, die im religiös-ethischen Lernbereich wählbar sind.¹³ Weil mit der Einstellung zusätzlicher Lehrer nicht nur für die Fächer Mathe, Chemie und Latein, sondern auch für die Fächer Ethik, Ev. Religion und Kath. Religion erhebliche Mehrkosten auf die Ostbundesländer zu kämen, ist die Zweistündigkeit von Religion und Ethik bislang nur an wenigen Schulen

¹³ Vgl. exemplarisch die Stundentafel des Freistaats Sachsen in: *Verwaltungsvorschrift des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über Lehrpläne und Stundentafeln vom 28.6.2010* (VwV Stundentafeln), in: www.revosax.sachsen.de.

verwirklicht¹⁴ und neue Anträge von Schulen auf Einführung der Zweistündigkeit werden von den Schulbehörden nur in Einzelfällen bewilligt.

Ein weiterer grundsätzlicher Unterschied zwischen dem religiösen Lernen in Schule und Gemeinde besteht im Bereich der Ausbildung der Lehrer/innen für den RU bzw. der Katecheten für gemeindliche Lernprozesse. Während der RU von professionellen Lehrer/innen mit Hochschulabschluss in Theologie und 2. Staatsexamen (oder einem äquivalenten kirchlichen Abschluss) und der Beauftragung durch ihre Kirche (*Missio Canonica/Vocatio*) zu erteilen ist, werden katechetische Prozesse nicht notwendigerweise von hauptberuflichen Mitarbeitern mit theologisch-religionspädagogischer Qualifikation angeleitet, sondern oftmals von ehrenamtlich engagierten Gemeindemitgliedern, die keine grundständige religionspädagogische Ausbildung durchlaufen haben. Letzteres ist in katholischen Gemeinden der westdeutschen Diözesen noch häufiger der Fall als in ostdeutschen Bistümern. In ostdeutschen Gemeinden werden katechetische Lernangebote durchaus auch von hauptberuflich tätigen kirchlichen Mitarbeitern durchgeführt, während es in westdeutschen Gemeinden vorkommt, dass ausschließlich ehrenamtlich engagierte Gemeindemitglieder die katechetischen Gruppen leiten und die hauptberuflichen Mitarbeiter/innen für die Begleitung und Fortbildung der ehrenamtlich Engagierten zuständig sind.

Hinsichtlich der Zusammensetzung der Lerngruppen ist grundsätzlich festzustellen, dass die religionsbezogenen Lernvoraussetzungen der Teilnehmenden im RU meistens noch disparater sind als beim katechetischen Lernen. Während diejenigen, die an katechetischen Angeboten teilnehmen, in der Regel nur die innergemeindliche Pluralität spiegeln (einschließlich kirchlich distanzierter Getaufte und evtl. interessierter Angehöriger anderer Konfessionen oder Religionen sowie der Nichtkonfessionellen, die sich im kirchlichen Kontext mit Glaubensfragen auseinandersetzen möchten), ist es im schulischen Kontext wegen der Schulpflicht eher möglich, dass am RU neben Schülern, die derselben Konfession wie die Lehrperson angehören, auch Schüler/innen ohne Religionszugehörigkeit sowie Schüler anderer Konfessionen oder Religionen teilnehmen.

Insgesamt fühlen sich in Ostdeutschland nur noch etwa 26% der Bevölkerung der evangelischen Kirche (inklusive Freikirchen) verbunden, nur etwa 3% geben an, sich der katholischen Kirche zugehörig zu fühlen und

¹⁴ Vgl. H. HANISCH, *Religion unterrichten im Freistaat Sachsen*, in: ROTHGANGEL/SCHRÖDER (Hg.), *Evangelischer Religionsunterricht*, 327–345, 331.

der Anteil der Nichtkonfessionellen bewegt sich um 70%.¹⁵ Bei den nachwachsenden Generationen ist die Zahl derer, die sich einer der Kirchen verbunden fühlen, sogar noch niedriger. Weil die Schulbehörden z. B. in Sachsen den Unterricht in den Fächern Religion und Ethik nur gewährleisten, wenn wenigstens acht Schüler/innen aus maximal zwei Jahrgangsstufen teilnehmen,¹⁶ müssen insbesondere für das Fach Kath. Religion oft jahrgangs- und schulübergreifende Lerngruppen gebildet werden. Wegen der geringen Anzahl christlicher Kinder und Jugendlicher in den Ostbundesländern hängt die Möglichkeit am Ev. und/oder Kath. RU teilnehmen zu können in der Praxis nicht selten davon ab, ob sich auch konfessionslose und andersgläubige Schüler/innen zum RU anmelden. Für katechetische Gruppen, die von ehrenamtlich oder hauptberuflich tätigen kirchlichen Mitarbeitern geleitet werden, sind hingegen keine Mindestzahlen vorgegeben. Katechetische Lerngruppen können auch mit Teilnehmenden aus drei oder mehr Jahrgangsstufen und generationenübergreifend gebildet werden.

Wo es Religionslehrern gelingt, ihren Unterricht attraktiv und offen zu gestalten, werden häufig auch nichtkonfessionelle Schüler angemeldet, die die Religionsgruppen verstärken und zur Stabilisierung des Faches in der jeweiligen Schule beitragen.¹⁷ Wenn sich der Unterricht im Fach Kath. Religion wegen der geringen Zahl kath. Schüler/innen nur schulübergreifend organisieren lässt, kann er meistens nicht parallel zu Ev. Religion und Ethik stattfinden, so dass die Kinder vormittags eine Freistunde haben und erst am Nachmittag gemeinsam mit Kindern anderer Jahrgangsstufen und Schulen am Kath. RU teilnehmen. Dies hat dazu geführt, dass mittlerweile gut die Hälfte der katholisch getauften Schüler/innen in den Ostbundesländern vom Kath. RU abgemeldet ist und stattdessen ihre religionsbezogene Schulpflicht in Ev. Religion oder Ethik erfüllt. Umso wichtiger ist es, dass in Ostdeutschland aufwachsende katholische Kinder, die in der Schule nicht am RU ihrer Konfession teilnehmen, den Glauben

¹⁵ Diese Zahlen gehen auf religionssoziologische Berechnungen auf der Basis von Albus 2000 zurück. Vgl. MÜLLER/PICKEL/ POLLACK, *Kirchlichkeit und Religiosität in Ostdeutschland*, 26.

¹⁶ Vgl. *Verwaltungsvorschrift des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus zur Durchführung des Religionsunterrichts und des Ethikunterrichts im Freistaat Sachsen vom 29.9.2004* (VwV Religion und Ethik), in: www.revosax.sachsen.de.

¹⁷ Vgl. R. BIEWALD/M. SPENN, „*Es wird schwierig, wo Menschen frühzeitig keine Erfahrungen damit gemacht haben ...*“. *Die Gemeinde als Lernort des Glaubens im ostdeutschen Kontext*, in: DOMSGEN (Hg.), *Konfessionslos*, 123–183, 163.

ihrer Kirche und die katholische Glaubenspraxis im gemeindlichen Kontext gut kennen lernen und reflektieren können.

2. Ethikunterricht mit Religionskunde oder konfessioneller Religionsunterricht?

Weil die öffentlichen Schulen in Deutschland im Rahmen der Allgemeinbildung die Aufgabe haben, junge Menschen in alle Bereiche der Wirklichkeit einzuführen, schließt dies notwendig auch Religion und im Blick auf die Kulturgeschichte des deutschsprachigen Raumes insbesondere die christliche Tradition ein. Wenn staatliche Schulen auch in Ostdeutschland Zugänge zu allen Bereichen menschlichen Lebens erschließen wollen, müssen sie über den Erwerb sprachlicher, mathematisch-naturwissenschaftlicher und sozialer Kompetenzen hinaus auch die Entwicklung ethischer und religiöser Kompetenzen fördern und dafür geeignete Fächer einrichten.¹⁸ Bildungspolitiker/innen und Eltern stellen seit geraumer Zeit häufiger die Frage, welche Form religiöser Bildung für Heranwachsende in unserer Gesellschaft besser geeignet ist: die religionskundliche Bildung im Fach Ethik oder die religiöse Bildung im Rahmen des konfessionellen Religionsunterrichts.¹⁹ Ein Blick auf das je eigene Lernpotenzial von Religionskunde und konfessionellem RU trägt zur Klärung dieser Frage bei.

2.1 Zum Lernpotenzial religionskundlicher Bildung

Grundsätzlich können ethische und religiöse Kompetenzen sowohl im bekenntnisoffen zu erteilenden Ethikunterricht mit religionskundlichen Anteilen gefördert werden als auch im konfessionellen RU. Den curricularen Vorgaben entsprechend werden im Fach Ethik allerdings mehr ethische Fragen und weniger religionskundliche Themen behandelt, während im RU überwiegend religiöse Fragen thematisiert werden – einschließlich

¹⁸ Zu diesbezüglichen jüngeren schulpolitischen Entwicklungen in den östlichen Bundesländern vgl. ROTHGANGEL/SCHRÖDER (Hg.), *Evangelischer Religionsunterricht*, 65–109, 185–209, 297–345, 361–377.

¹⁹ Vgl. U. HÄUSLER, *Religion unterrichten in Berlin*, in: ebd., 65–94; K. BORCK/H. SCHLUB, *Religion unterrichten in Brandenburg*, in: ebd., 95–109.

grundlegender und spezieller ethischer Fragen, die im Fach Religion auf der Basis theologischer Ethik erarbeitet werden. Ein weiterer Unterschied besteht darin, dass die Religionskunde (im Rahmen des Ethikunterrichts mit den Bezugswissenschaften Praktische Philosophie und Religionswissenschaften), die von Schülern gern als „Geografie über Religion“ beschrieben wird, nur eine relativ distanzierte Außenperspektive auf die Religion(en) und ihre Ethik erschließt, während der konfessionelle RU die Theologie als Bezugswissenschaft hat und als einziges Schulfach in Deutschland nicht an die weltanschauliche Neutralität der öffentlichen Schule gebunden ist. So ermöglicht er auch ein Kennenlernen der jeweiligen Bezugsreligion (wie z. B. des Christentums in kath. Prägung) aus der Innenperspektive, mit der die Lehrperson und (zumindest) einige Schüler so vertraut sind, dass sie sich damit ein gutes Stück identifizieren. Im konfessionellen RU entstehen deshalb Möglichkeiten der fachlichen Auseinandersetzung mit religiösen Fragen und der persönlichen Positionierung, die über das Lernpotenzial des religionskundlichen Unterrichts hinausgehen.

Aufgrund einer Untersuchung der Gottesbilder von getauften und nichtgetauften sächsischen Schülern der 9. und 10. Klassen stellt Helmut Hanisch fest, dass Schüler/innen, die in der Familie nichtreligiös erzogen wurden, auch im Alter von 15–16 Jahren noch weitgehend anthropomorphe Gottesbilder malen, wenn man sie bittet, ihre Vorstellungen von Gott zu Papier zu bringen. Sie zeichnen Gott z. B. als alten Mann mit Bart, der auf einer Wolke sitzt oder als König.²⁰ Im Blick auf die Gottesbeziehung dieser Jugendlichen stellt Hanisch fest, dass sie „Gott skeptisch und kritisch oder ablehnend gegenüberstehen“²¹, während die meisten religiös sozialisierten 15jährigen symbolische Gottesbilder zeichnen, die überwiegend positiv besetzt sind. Die Untersuchung zeigt, dass die Entwicklung des Gottesbildes bei religiös erzogenen und nichtreligiös erzogenen Schülern unterschiedlich weit fortgeschritten ist. Während christlich sozialisierte Kinder im Grundschulalter in der Regel noch anthropomorphe Vorstellungen von Gott zu Papier bringen, haben die meisten von ihnen dieses Niveau mit 15 Jahren hinter sich gelassen. Durch die religiöse Erziehung in Familie und Gemeinde konnten sie im Laufe der Jahre differenziertere Vorstellungen von Gott entwickeln und eine persönliche

²⁰ Vgl. H. HANISCH, *Die zeichnerische Entwicklung des Gottesbildes bei Kindern und Jugendlichen*, Leipzig 1996.

²¹ Ebd., 204.

Gottesbeziehung aufbauen. Die am RU teilnehmenden konfessionslosen Schüler sind zwar grundsätzlich bereit, sich der Gottesfrage zu stellen, „das Unterrichtsgespräch darüber wird aber dadurch erschwert, dass sie auf der Basis eines überwiegend märchenhaften Gottesbildes argumentieren.“²² Religionslehrer/innen in Ostdeutschland brauchen deshalb neben theologischer und didaktischer Kompetenz auch solides lern- und entwicklungspsychologisches Wissen und viel langen Atem, um die religiöse Entwicklung ihrer Schüler adäquat begleiten zu können.

Wenn man das Gottesbild der nichtreligiös erzogenen Schüler/innen als Verstehensgrundlage auch des religionskundlichen Unterrichts voraussetzt, scheint es fast aussichtslos, die religiöse Entwicklung der Heranwachsenden im Fach Ethik zu fördern, denn, so resümiert Hanisch:

„Ein märchenhaft kindliches Gottesbild, das besonders bei älteren Schülern zu einer kritisch-ablehnenden Haltung gegenüber Gott führt, bildet keine Grundlage, um sich qualifiziert mit dem Judentum, dem Christentum und dem Islam zu beschäftigen. Anzunehmen ist, dass dadurch bestehende Vorurteile eher verstärkt als überwunden werden. In den Augen der Heranwachsenden müssen diejenigen, die in diesen Religionen an Gott glauben, rückständig und abergläubisch erscheinen.“²³

Lernpsychologisch ergeben sich damit Schwierigkeiten, die zur Überforderung der Schüler wie der Ethiklehrer führen können. Ein Ausweg besteht dann darin, sich „distanziert oder oberflächlich bzw. abstrakt, d. h. ohne jedes persönliche Engagement, Wissen über Religionen anzueignen. Dadurch ist jedoch kein Lernen möglich, das sich der Relevanzfrage stellt...“²⁴ So gesehen kann das Fach Ethik die religiöse Bildung junger Menschen nur sehr begrenzt fördern.

2.2 Zum Lernpotenzial des konfessionellen Religionsunterrichts

Bei der Erschließung der Gottesfrage und speziell bei der Auseinandersetzung mit Lebensmöglichkeiten in der Gottesbeziehung kann ein theologisch qualifizierter Religionslehrer im konfessionellen RU die Schüler/innen aufgrund seiner eigenen Positionierung argumentativ anders herausfordern, sie zu persönlich begründeten Stellungnahmen motivieren

²² Ebd., 205.

²³ Ebd., 210.

²⁴ Ebd.

und tiefer gehende religiöse Lernprozesse begleiten als Lehrer/innen im religionskundlichen Unterricht. Weil die Lehrer/innen im konfessionellen RU auch ihre eigene religiöse Überzeugung einbringen können und sollen, bieten sie den Schülern eine wichtige Reibefläche zur Ausbildung eigener religiöser Einstellungen und Überzeugungen. Der RU eröffnet jungen Menschen also eine spezifische Qualität der Auseinandersetzung mit religiösen Fragen und trägt dazu bei, dass sie ihren je eigenen religiösen Weg entdecken und mündig mit ihrer staatsbürgerlichen Religionsfreiheit umgehen können, indem sie sich mit eigenen Gründen für oder gegen die Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft entscheiden. So gesehen trägt der RU an ostdeutschen Schulen entscheidend dazu bei, dass die teilnehmenden Schüler/innen mündiger und aufgeklärter mit ihrer Religionsfreiheit umgehen lernen als ihre Eltern. Die getauften Schüler/innen, die mehr oder weniger religiös und kirchlich sozialisiert sind, kann der RU befähigen, sich bewusst und mit eigenen Gründen für ein christliches Leben in Verbindung mit der Kirche zu entscheiden, so dass sie dies ggf. nach einem vertiefenden Prozess gemeindlichen Lernens bei der Feier der Firmung/Konfirmation auch zum Ausdruck bringen können.

Das spezifische Anliegen des schulischen RU, in dem (nicht zuletzt an kirchlich getragenen und freien christlichen Schulen in Ostdeutschland) Heranwachsende mit und ohne Religionszugehörigkeit gemeinsam unterrichtet werden, besteht also darin, den Schülern eine profilierte Form der Auseinandersetzung mit religiösen Fragen anzubieten.²⁵ Dabei geht es darum, einerseits Gemeinsamkeiten zwischen christlichen und nichtkonfessionellen Schülern zu stärken und andererseits religionsbezogenen Unterschieden gerecht zu werden. Für die getauften, religiös erzogenen Schüler einerseits und für die nichtreligiös erzogenen, konfessionslosen Schüler andererseits lässt sich dieses Anliegen und das besondere Lernpotenzial des RU wie folgt differenzieren:

Die religiös erzogenen Schüler/innen lernen im Fach Katholische Religion²⁶ nicht nur katholische Sichtweisen kennen – zur Gottesfrage, zum Verständnis der Welt und zu ethischen Fragen. Im Gespräch mit konfessi-

²⁵ Zu ähnlichen Überlegungen für den RU in westlichen Bundesländern vgl. H. RUPP, *Konfessionslose Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht*, in: DERS./S. HERRMANN (Hg.), *Bildung und interreligiöses Lernen* (Jahrbuch für kirchliche Bildungsarbeit 6), Stuttgart 2012, 116–131.

²⁶ Vgl. SCHEIDLER, *Religionsunterricht*, 249f. Analoges lässt sich für das Fach Ev. Religion, für den Jüdischen RU und den Islamischen RU formulieren.

onslosen Mitschülern über diese Fragen reflektieren sie die eigene religiöse Positionierung und werden befähigt, sich bewusster zu entscheiden. Insbesondere im fächerverbindenden Unterricht mit Evangelischer Religion setzen die Schüler sich zudem mit der Vielfalt und den Gemeinsamkeiten im Christentum auseinander und entwickeln dabei ein vertieftes Verständnis der eigenen Konfession.²⁷ Getauften Schülern eröffnen sich im RU in heterogenen Lerngruppen Möglichkeiten, ihre Zugehörigkeit zur je eigenen Kirche zu reflektieren und ihren eigenen Standpunkt zu religiösen Fragen im Gespräch mit anderen vertreten zu lernen.

Die nichtkonfessionellen Schüler/innen erwerben im RU nicht nur religionskundliches Wissen, sondern sie können in Auseinandersetzung mit dem Religionslehrer und den Mitschülern, die im christlichen Glauben verwurzelt sind, ihre religionsbezogenen Vorstellungen in altersgemäßer Weise weiter entwickeln und klären, wie sie sich zu religiösen Fragen positionieren wollen. Dabei können sie Vorurteile gegenüber dem Christentum abbauen, christliche Glaubensvorstellungen bewusst annehmen oder begründet ablehnen, ihren eigenen Standpunkt zu religiösen Themen entwickeln und diesen in Diskussionen vertreten lernen.

Weil den Heranwachsenden in Ostdeutschland tagtäglich Differenzen begegnen, die mit unterschiedlicher Religionszugehörigkeit bzw. weltanschaulicher Prägung verbunden sind (wenn manche der 14jährigen zur Jugendweihe, andere zur Konfirmation und einige zur Firmung gehen) ist es wichtig, dass die Schule auf ihre diesbezüglichen Erfahrungen und Fragen eingeht, statt derart persönlich relevante Fragen im Unterricht auszublenden. Wenn den religiösen Fragen junger Menschen im schulischen Unterricht nicht ausdrücklich Raum gegeben wird, sondern die verschiedenen Fächer religiöse Themen nur oberflächlich streifen und die eigentliche Auseinandersetzung mit der religiösen Dimension des Lebens den unorganisierten, informellen Lernprozessen am Rande des Schulalltags und außerschulischen Lernorten überlassen bleibt, werden die öffentlichen Schulen ihrer allgemeinbildenden Aufgabe nicht gerecht und die Kirchen nehmen ihre Bildungsmitverantwortung für die religiöse Bildung im Rahmen der Allgemeinbildung nicht wahr.

²⁷ Zu Möglichkeiten konfessioneller Kooperation im RU unter den Bedingungen mehrheitlicher Konfessionslosigkeit vgl. M. SCHEIDLER, *Konfessionelle Kooperation und Minderheitenschutz in Sachsen-Anhalt aus katholischer Perspektive*, in: *Aufbrüche* (1/2006), 43–48.

Aus schulpädagogischer Sicht kann der konfessionelle RU also einen profilierten Dienst an der religiösen Bildung junger Menschen im Rahmen ihrer Allgemeinbildung leisten. Dieser Dienst an der religiösen Bildung junger Menschen ist theologisch gesehen als diakonische Praxis zu identifizieren, bei der die Kirche sich an öffentlichen Schulen als Dienstleister einer profilierten Form religiöser Bildung engagiert. Wenn die Religionsgemeinschaften in Deutschland durch ihr Mitwirken an der religiösen Bildung im Rahmen des konfessionellen RU an öffentlichen Schulen zur Allgemeinbildung junger Menschen beitragen, sind sie zwar nicht im Sinne sozialer Dienstleistungen diakonisch tätig, aber ihre Dienstleistungen im Bildungsbereich können als kulturelle Diakonie verstanden werden.

3. Herausforderungen religiöser Bildung im ostdeutschen Kontext missionarischer Pastoral

Das kirchliche Engagement im konfessionellen RU lässt sich theologisch nicht nur dem kirchlichen Grundvollzug der Diakonie – im Sinne kultureller Diakonie – zuordnen, sondern es trägt auch zur Verwirklichung der Sendung (Mission) der Kirche in das jeweilige gesellschaftliche Umfeld bei und hat mit dem Grundvollzug der Verkündigung (Martyria) zu tun. Theologisch gesehen sind die Sammlung (das Zusammenkommen) von Christen in einer Gemeinschaft/Gemeinde und ihre Sendung (Mission) wie zwei Seiten einer Medaille.²⁸ Für die kirchlich verantwortete religiöse Bildung bedeutet dies, dass beide Seiten als Zielrichtungen zu beachten sind. Insbesondere die Katechese hat die Teilnehmenden auch zur Sammlung in christlichen Gemeinden zu befähigen und eine kirchlich-integrierende Funktion zu erfüllen. Zur Förderung der Vertrautheit mit der christlichen Tradition (in katholischer Prägung) ist es nicht nur in der Katechese, sondern auch im konfessionellen RU notwendig, das unterscheidend Christliche und das spezifisch Katholische (im Vergleich zu anderen Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen) zu erschließen. Zur anderen Seite hin haben RU und Katechese im Blick auf die christliche Sendung aber auch zu klären, inwiefern die aktuell in unserer Gesellschaft wahrnehmbaren Einstellungen, Überzeugungen und Verhaltensweisen aus christlicher Perspektive bestätigt werden können oder zu kritisieren sind.

²⁸ Vgl. D. EMEIS/K. H. SCHMITT, *Handbuch der Gemeindekatechese*, Freiburg 1986, 48.

Seit im Jahr 2000 das Schreiben der katholischen Bischöfe „Zeit zur Aussaat. Missionarisch Kirche sein“²⁹ erschienen ist und die evangelische Kirche sich 1999 bei der Synode in Leipzig mit Fragen ihres missionarischen Auftrags beschäftigt hat, ist die Rede von „Mission“ in den Großkirchen in Deutschland wieder hoffähig geworden.³⁰ Das Schreiben „Zeit zur Aussaat“ erwähnt zwar kurz, dass Worte wie Mission und Evangelisierung in der Vergangenheit negativ besetzt waren, weil man damit Erfahrungen von Intoleranz und aufdringlichem Bekehrungseifer verband, aber es enthält keine positive Begriffsbestimmung von Mission. Für Klärung sorgt jedoch das 2004 von den Bischöfen veröffentlichte Schreiben zur Mission der Weltkirche „Allen Völkern Sein Heil“. Dieses Dokument macht nicht nur deutlich, dass die Bischöfe sich der Schattenseiten der Missionsgeschichte und der eigenen Schuld daran bewusst sind, sondern es enthält auch eine positive, inhaltliche Bestimmung von Mission: „Das Evangelium vom Reich Gottes (Lk 4,43) aller Welt zu verkünden, ist der Auftrag der Kirche“ und das „Ziel dieser von Gott ausgehenden Mission ist die Verwirklichung des Reiches Gottes. Das hat die Kirche zu bezeugen, hiezulande und in der weiten Welt.“³¹ Konkreter wird Mission verstanden als „werbende Einladung zur wahren Freiheit in Christus und zu einer Begegnung [...], die das Fremde und Andere respektiert und den Dialog sucht.“³² Das bedeutet, „Grenzen zu den Anderen hin zu überschreiten und ihnen in Respekt vor ihrer Andersheit das Evangelium so glaubwürdig zu bezeugen und zu verkünden, dass sie sich eingeladen wissen, Jesus nachzufolgen und sein Evangelium anzunehmen.“³³

Wenn die katholische Kirche in Ostdeutschland Mission in diesem Sinn versteht und das Anliegen, vor Ort missionarisch zu sein, als Querschnittsaufgabe³⁴ aller kirchlichen Arbeit in den verschiedenen Bereichen pastoraler Praxis aufgreifen möchte, ist insbesondere für das religionspädagogische Handeln in RU und Katechese zu klären, was davon in welcher Weise zur Erfüllung der missionarischen Aufgaben der Kirche beitragen kann.

²⁹ DIE DEUTSCHEN BISCHÖFE, „Zeit zur Aussaat“. *Missionarisch Kirche sein*, Bonn 2000.

³⁰ Vgl. G. COLLET, *Mission – ein anstößiges und zugleich inflationäres Wort*, in: *euangel* 1 (2010), 20–25, 24.

³¹ DIE DEUTSCHEN BISCHÖFE, *Allen Völkern sein Heil. Die Mission der Weltkirche*, Bonn 2004, 8f.

³² Ebd., 55.

³³ Ebd., 37.

³⁴ Vgl. Zweites Vatikanum, *Ad gentes* 2.

Das missionarische Anliegen der Kirche lässt sich an den Lernorten Schule und Gemeinde mit unterschiedlichen Schwerpunkten verwirklichen. In Ostdeutschland ist dabei zu beachten, ob die jeweils am RU oder der Katechese Teilnehmenden der Kirche nahe stehen, ob sie kirchlich distanziert sind oder nichtkonfessionell. Grundsätzlich ist zu unterscheiden zwischen einer bewusst nach außen gerichteten Verkündigung des Evangeliums gegenüber Nichtchristen im Sinne des zuvor skizzierten Missionsbegriffs einerseits und der Verkündigung des Evangeliums innerhalb der Kirche zu einer immer neuen (Selbst-)Evangelisierung der Getauften andererseits. Im Blick auf die (in Abschnitt 1.2 skizzierten) unterschiedlichen Bildungsaufträge der Kirche im schulischen RU und der gemeindlichen Katechese liegt es nahe, die Tätigkeit von Lehrern im konfessionellen RU hauptsächlich als „nach außen“ gerichtete, bezeugende und missionarische Aufgabe im Sinne kultureller Diakonie zu verstehen und den Katecheten in Gemeinden schwerpunktmäßig Aufgaben der nach innen gerichteten Verkündigung zuzuweisen – mit dem Ziel einer gründlicheren Evangelisierung der Getauften im Hinblick auf die Fähigkeit, die christliche Sendung mitzutragen. Weil die genannten Aufgaben-Schwerpunkte sich in der Praxis selten in Reinform umsetzen lassen und an beiden Lernorten immer auch kirchlich distanzierte Christen präsent sind, kann die Klarheit dieser grundsätzlichen Aufgaben-Schwerpunkt-Differenzierung in der alltäglichen religionspädagogischen Arbeit verschwimmen. Damit in der religionspädagogischen Praxis das gesamte Aufgabenspektrum abgedeckt werden kann und nicht nur die Aufgaben erfüllt werden, die den persönlichen Vorlieben der jeweiligen Mitarbeitenden entsprechen, ist es wichtig, diese theologisch begründete, kriteriengeleitete Differenzierung im Blick zu behalten.

Wenn am RU nichtkonfessionelle Schüler teilnehmen, die es zum mündigen Umgang mit ihrer Religionsfreiheit zu befähigen gilt, ohne sie christlich zu vereinnahmen, werden kompetente Religionslehrer diesen Schülern mit Respekt vor ihrer Andersheit begegnen, ihnen das Evangelium möglichst glaubwürdig bezeugen, ihnen Möglichkeiten kritischer Auseinandersetzung mit dem christlichen Glauben ermöglichen und sie anregen, sich probeweise auf die Perspektive des Glaubens einzulassen – mit dem Ziel, eine begründete eigene Entscheidung treffen zu können, ob sie diese Perspektive dauerhafter einnehmen wollen oder nicht. Gleichzeitig nehmen getaufte Schüler am RU teil, die der Kirche mehr oder weniger nahe stehen. Diese Schüler werden vom Unterricht eines fachlich

und missionarisch kompetenten Religionslehrers in ähnlicher Weise profitieren wie die Konfessionslosen, aber sie stehen darüber hinaus vor der Aufgabe, sich zu ihrer als Kleinkind empfangenen Taufe argumentativ positionieren zu lernen. Der Religionslehrer hat somit durchaus auch die Aufgabe, die (Selbst-)Evangelisierung der getauften Schüler zu unterstützen.

Weil es sich bei der Katechese um einen Grundvollzug des mit der Taufe begonnenen (oder bei Taufbewerbern in Gang zu bringenden) christlichen Lebens in der Gottesbeziehung und des Mit-Lebens mit der Kirche handelt und Katechese als strukturierter Lernprozess zur Auseinandersetzung mit dem Zuspruch und Anspruch des christlichen Glaubens gestaltet wird,³⁵ ist die Verkündigung in der Katechese zunächst auf die Förderung von Lernprozessen im Glauben und die Befähigung der Teilnehmenden zum Leben mit der Kirche ausgerichtet und erst im fortgeschrittenen Stadium auf die Befähigung zur Teilhabe an der christlich-kirchlichen Sendung/Mission. Da an Angeboten der Sakramentekatechese meistens auch kirchlich distanzierte Christen teilnehmen, sind katechetische Lernwege zur Vorbereitung auf die Sakramente in der Praxis oft als Einführungen in den christlichen Glauben konzipiert, die die Auseinandersetzung mit elementaren Aspekten des Glaubens ermöglichen und so zur Evangelisierung beitragen. Zur Vertiefung und Vergewisserung im Glauben kommt es in der gemeindlichen Praxis dann eher mit den relativ Wenigen, die sich auf einen Glaubenskurs, einen Bibelkreis oder andere kontinuierlichere Formen der persönlichen und gemeinschaftlichen Auseinandersetzung mit der christlichen Berufung und Sendung einlassen. In solchen Zusammenhängen trägt die Katechese dann dazu bei, dass zumindest einige Christen ausreichend sprach- und zeugnisfähig werden, um das Evangelium im jeweiligen gesellschaftlichen Kontext glaubwürdig bezeugen zu können.

4. Profilierung und gegenseitige Ergänzung von schulischem Religionsunterricht und gemeindlicher Katechese

Wenn das Anliegen, missionarisch Kirche zu sein, als Querschnittsaufgabe aller kirchlichen Praxis inklusive der religionspädagogischen Arbeit in

³⁵ Vgl. M. SCHEIDLER, *Das didaktische Profil der Katechese*, in: DIES./A. KAUPP/S. LEIMGRUBER (Hg.), *Handbuch der Katechese*, Freiburg 2011, 109–129, 111.

Katechese und RU verstanden wird, ist auch theoretisch zu begründen und zu klären, für welche Lernziele und Inhalte religiöser Bildung der RU zuständig ist und wofür die Katechese verantwortlich ist. Damit kommt nicht zuletzt der jedem Lernort – mit eigener Akzentuierung – mögliche Beitrag zur Erfüllung des missionarischen Auftrags der Kirche deutlicher in den Blick.

4.1 Gegenstandsbereiche von Religionsunterricht und Katechese

Während die Katechese inhaltlich vor allem das Verhältnis zwischen den subjektiven religiösen Vorstellungen der Teilnehmenden und biblisch-christlichen Vorstellungen in korrelativen Prozessen zu klären sucht, geht es im schulischen RU entsprechend der curricularen Vorgaben auch um andere Konfessionen und Religionen und weitere religiöse Phänomene.

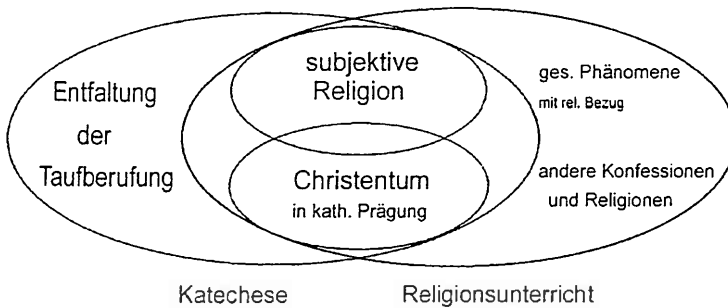


Abb. 1: Gegenstandsbereiche von Katechese und Religionsunterricht

Bei der Auseinandersetzung mit Inhalten dieses weiten Feldes zielt der RU darauf, dass die Schüler/innen mündig mit ihrer Religionsfreiheit umgehen und sich kritisch am öffentlichen Diskurs über Religion beteiligen lernen. Didaktisch gesehen hat der RU nicht nur die Aufgabe, die Doppelbewegung zwischen den subjektiven religiösen Vorstellungen der Schüler und christlichen Vorstellungen in der jeweiligen konfessionellen Prägung in Gang zu bringen, sondern er hat sie auch zur kritischen Auseinandersetzung mit anderen Konfessionen, Religionen und religiösen Phänomenen im gesellschaftlichen Umfeld zu befähigen.

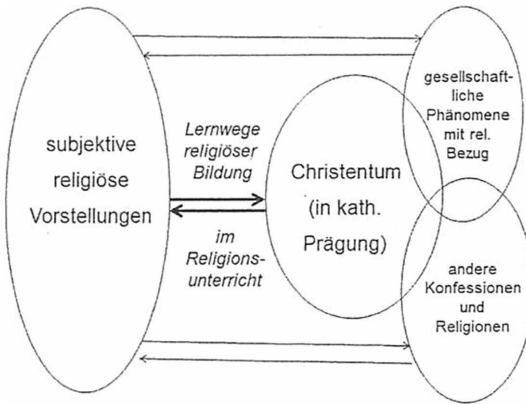


Abb. 2: Doppelbewegung der Erschließung von Inhalten im Religionsunterricht

Die Inhaltsbereiche der Katechese sind im Vergleich zu denen des RU stärker auf die Entfaltung der Taufberufung konzentriert.³⁶ Die zentralen Inhalte der Katechese gründen in der biblischen Botschaft und entsprechen den Hauptteilen des Katechismus: der christliche Glaube (Glaubensbekenntnis), das christlich-kirchliche Leben (Gebet und Sakramente) und das christliche Handeln in der eigenen Lebenswelt und Gesellschaft (mit den Geboten als Richtschnur).³⁷ In katechetischen Prozessen geht es primär darum, im Sinne der Hierarchie der Wahrheiten³⁸ und der religionspädagogischen Elementarisierung³⁹

„Zugänge zum Herzstück bzw. den Kernstrukturen des christlichen Weges in der Nachfolge Jesu zu erschließen. Dieses Herzstück besteht darin, dass der Gott und

³⁶ Vgl. EMEIS/SCHMITT, *Handbuch der Gemeindekatechese*, 83f.

³⁷ Vgl. KONGREGATION FÜR DEN KLERUS, *Allgemeines Katechetisches Direktorium*, bes. Nr. 114, 116, 122, 85; DIE DEUTSCHEN BISCHÖFE, *Katechese in veränderter Zeit*, 19–24, 28. Dementsprechend thematisieren viele Handlungsentwürfe zur Firm- und Erwachsenen Katechese grundlegende inhaltliche Aspekte des christlichen Weges.

³⁸ Vgl. Zweites Vatikanum, *Unitatis redintegratio* 11; K. RAHNER, *Reflexionen zur Problematik einer Kurzformel des Glaubens*, in: DERS., *Schriften zur Theologie*, Bd. IX, Einsiedeln 1970, 242–256; E. FEIFEL, *Altersspezifische Kurzformeln des Glaubens*, in: DERS., *Religiöse Erziehung im Umbruch*, München 1995, 225–240.

³⁹ Vgl. DIE DEUTSCHEN BISCHÖFE, *Katechese in veränderter Zeit*, 10f; F. SCHWEITZER, *Elementarisierung – ein religionsdidaktischer Ansatz. Einführende Darstellung*, in: DERS., *Elementarisierung im Religionsunterricht*, Neukirchen-Vluyn 2003, 9–30.

Vater Jesu Christi gutes, lebendiges Leben für alle Menschen will und deshalb Heil, Gemeinschaft und Freiheit in den Lebenswegen der Menschen und der Geschichte der Menschheit wirken möchte.“⁴⁰

Weil die Katechese ein Vorgang der Verkündigung dieser bis heute tradierten Botschaft ist, geht es ihr in immer neuer Weise darum, den Zuspruch und Anspruch des christlichen Weges in der Gottesbeziehung so zu erschließen, dass die Teilnehmenden ihre Taufberufung leben können.

Mit anderen Worten geht es der Katechese inhaltlich darum, „die elementaren Strukturen des christlichen Weges zu erschließen in den Dimensionen des Feierns der liebevollen Zuwendung Gottes zum Menschen in den Sakramenten, des Betens und Bekennens von Christen und der christlichen Lebenspraxis.“⁴¹ Angesichts der religiösen Pluralität unserer Gesellschaft hat die Katechese zwar auch Vergleiche zwischen christlichen und andersreligiösen Vorstellungen zu ermöglichen, doch letztere werden in katechetischen Prozessen in der Regel von Seiten der Teilnehmenden ins Spiel gebracht, wenn sie sich in ihren Beiträgen auf andersreligiöse Vorstellungen beziehen. Weil der Ziel-Inhalts-Fokus katechetischer Prozesse auf der Entfaltung der Taufberufung liegt, geht es in der Katechese primär um korrelative Bezüge zwischen den subjektiven religiösen Vorstellungen der Teilnehmenden und christlichen Symbolen, Deutungen, Werten und Gestaltungsformen.

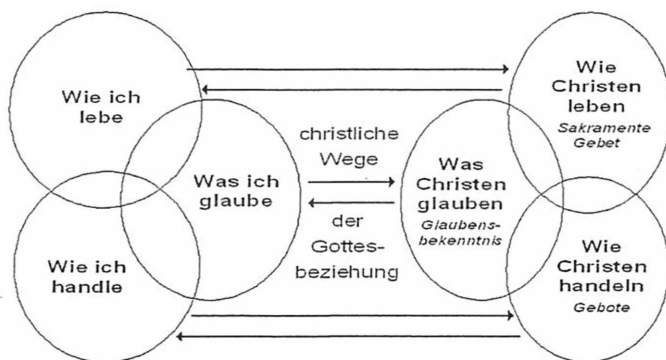


Abb. 3: Doppelbewegungen der Erschließung katechetischer Inhalte

⁴⁰ Vgl. SCHEIDLER, *Das didaktische Profil der Katechese*, 116 – im Original z. T. kursiv.

⁴¹ Ebd., 117 – im Original z. T. kursiv.

4.2 Inhaltsbereiche und Kompetenzdimensionen des Religionsunterrichts

Im Rückgriff auf einen umfassenden pädagogisch-psychologischen Kompetenzbegriff sind Kompetenzen zu verstehen als Bündel von Einstellungen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Motivationen, sozialer Bereitschaft und tatsächlichem Willen, mit dem ein Mensch anwendet, was er weiß, und in konkreten Situationen umsetzt, was er kann.⁴² Weil dieser Kompetenzbegriff neben der kognitiven Dimension auch die Dimensionen der Motivation, des Willens und der sozialen Bereitschaft umfasst, ist er auch für religiöse Lernprozesse gut geeignet. Zur Strukturierung von Inhalten und Zielen religiösen Lernens ist m. E. das für den RU entwickelte Kompetenzmodell einer Expertengruppe des Comenius-Instituts hilfreich, das im Rückgriff auf Überlegungen von Ulrich Hemel⁴³ fünf Handlungsformen bzw. Erschließungsdimensionen religiösen Lernens und vier Gegenstandsbereiche des RU unterscheidet.⁴⁴ Für Lernprozesse im Religionsunterricht werden folgende Handlungsformen differenziert:

- *Wahrnehmen und beschreiben* religiös bedeutsamer Phänomene (*Perzeption*)
- *Verstehen und deuten* religiös bedeutsamer Sprache und Glaubenszeugnisse (*Kognition*)
- *Gestalten und handeln* in religiösen und ethischen Fragen (*Performanz*)
- *Kommunizieren und beurteilen* von Überzeugungen mit religiösen Argumenten und im Dialog (*Interaktion*)
- *Teilhaben* am öffentlichen Diskurs über Religion und begründet über die Teilnahme an religiöser Praxis in Kirche und Gesellschaft *entscheiden* (*Partizipation*)⁴⁵.

⁴² Vgl. F. E. WEINERT, *Vergleichende Leistungsmessungen in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit*, in: DERS. (Hg.), *Leistungsmessungen in Schulen*, Weinheim 2001, 17–31; Weinert definiert ebd., 27f.: „Kompetenzen sind die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll zu nutzen.“

⁴³ Vgl. U. HEMEL, *Ziele religiöser Erziehung*, Frankfurt 1988, bes. 672–690.

⁴⁴ Vgl. zum Folgenden D. FISCHER/V. ELSENBAST (Red.), *Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards*, Münster 2006, 17–20.

⁴⁵ Die Handlungsform bzw. Kompetenzdimension der Partizipation verstehe ich in Anlehnung an das (parallel zum Modell der CI-Expertengruppe entwickelte) Berliner

Kombiniert man diese Handlungsformen mit den curricular vorgegebenen Inhaltsbereichen des RU, lässt sich folgendes Kompetenz-Strukturmodell konstruieren, welches das Ineinandergreifen der Gegenstandsbereiche und Kompetenzdimensionen verdeutlicht:

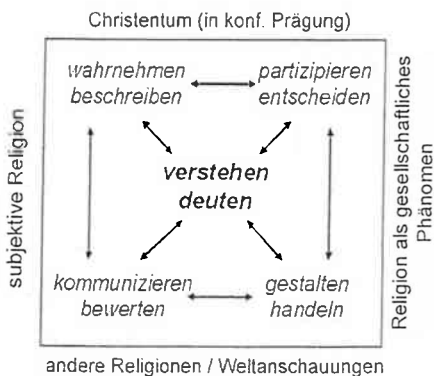


Abb. 4: Kompetenzstrukturmodell religiöser Bildung im Religionsunterricht

Weil die im RU zu fördernden Kompetenzen überwiegend kognitionsorientiert sind, liegt die zentrale Erschließungsdimension des RU im Verstehen/Deuten und die übrigen Handlungsformen religiöser Bildung sind in der Schule darauf hin geordnet.⁴⁶ Dies legt auch das Berliner Kompetenzmodell für den RU nahe, das die im RU zu erwerbende Partizipationsfähigkeit als Fähigkeit zur Teilhabe am öffentlichen Diskurs über Religion und zur reflexiven Teilhabe an religionsbezogenen Handlungen

versteht.⁴⁷ Insofern der RU vor allem auf den Erwerb kognitiver Kompetenzen zielt und darauf, dass die Schüler mündig mit ihrer Religionsfreiheit umgehen lernen, tragen Lehrer/innen im Fach Religion ekkle-

Kompetenzmodell. Dieses Modell religiöser Kompetenz reduziert die Erschließungsdimensionen des RU auf religiöse Deutungs- und Partizipationskompetenz, wobei letztere (in Abgrenzung zu rein innerkirchlicher Partizipation) dezidiert als Fähigkeit zur Teilhabe am öffentlichen Diskurs über Religion und zur kritisch reflektierten Teilhabe an religionsbezogenen Handlungen verstanden wird. Vgl. H. SCHLUB, *Empirisch fundierte Niveaus religiöser Kompetenz. Deutung, Partizipation und interreligiöse Kompetenz*, in: A. FEINDT U. A. (Hg.), *Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven*, Münster 2009, 57–72, 62f.

⁴⁶ Auch die von den deutschen Bischöfen beschriebenen Kompetenzen, die Schüler/innen im RU erwerben sollen, präzisieren vor allem kognitive Kompetenzfacetten religiöser Bildung. Vgl. DIE DEUTSCHEN BISCHÖFE, *Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den Religionsunterricht in der Grundschule (2006) / in der Sekundarstufe I (2004)*, hg. v. SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ, Bonn 2004/2006.

⁴⁷ Vgl. SCHLUB, *Empirisch fundierte Niveaus religiöser Kompetenz*, 62f.

siologisch gesehen hauptsächlich zur Verwirklichung der „nach außen“ gerichteten bezeugenden und missionarischen Aufgaben der Kirche bei.

4.3 Inhaltsbereiche und Kompetenzdimensionen der Katechese

Im Rückgriff auf den umfassenden pädagogisch-psychologischen Kompetenzbegriff lassen sich als Kompetenzen katechetischen Lernens diejenigen Fähigkeiten verstehen, mit denen Menschen

„bestimmte Lebensprobleme im Horizont der Gottesbeziehung bzw. im Licht des christlichen Glaubens erkennen und lösen können, sowie die dazu in der Taufgnade gründenden motivationalen, willensmäßigen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in konkreten Situationen verantwortungsvoll zu nutzen und so die Taufberufung zu leben.“⁴⁸

Das für den RU erarbeitete Kompetenzmodell des Comenius-Instituts hat mich zum Transfer der fünf religionsbezogenen Handlungsformen auf katechetische Prozesse mit ihren spezifischen Zielen und Inhalten angeregt. Weil katechetische Prozesse in der Gemeinde eine größere Nähe zu Vollzügen gelebter Religion haben als Lernprozesse im schulischen RU, sind m. E. vor allem die Handlungsformen Performanz und Partizipation in Kompetenzmodellen für die Katechese anders zu gewichten als in Modellen für den RU. Beim katechetischen Lernen können als Handlungsformen bzw. Kompetenzdimensionen christlichen Glaubens und Lebens, die ineinander greifen und aufeinander aufbauen, gelten:

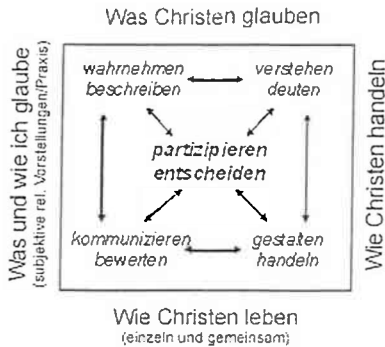
- „*Wahrnehmen* und *beschreiben* der für das Leben aus dem christlichen Glauben bedeutsamen Phänomene (*Perzeption*);
- *Teilhabe*n, Anteil nehmen sowie mitwirken (erst intuitiv, später bewusst) und *entscheiden*, selbst aktiv in der Gottesbeziehung zu leben und an der Praxis christlicher Gemeinschaft in Kirche und Gesellschaft zu partizipieren (*Partizipation*);
- *Kommunizieren* und *bewerten* von subjektiven religiösen Vorstellungen und den Grundsätzen des christlichen Weges und sich mit eigenen Gründen entscheiden, als Christ zu leben (*Interaktion*);
- *Verstehen*, was grundlegend für den christlichen Weg ist, und eigene

⁴⁸ M. SCHEIDLER, *Kompetenzerwerb in der Katechese*, in: DIES. U. A. (Hg.), *Handbuch der Katechese*, 130–153, 138.

Erfahrungen im Licht des Glaubens *deuten* (Kognition);

- eigene Lebenssituationen im privat-familiären, beruflich-gesellschaftlichen und gemeindlich-kirchlichen Bereich als Christ *gestalten* und in religiösen sowie ethischen Fragen im Horizont der Gottesbeziehung verantwortlich und situationsangemessen *handeln* (Performanz).⁴⁹

Kombiniert man diese Handlungsformen mit den Gegenstandsbereichen



der Katechese lässt sich ein katechesetheoretisch begründetes Kompetenz-Strukturmodell konstruieren, das deutlich macht, wie katechetische Inhaltsbereiche und Kompetenzdimensionen ineinander greifen. Weil die primäre katechetische Aufgabe darin liegt, die Teilnehmenden zur Partizipation am Leben in der Gottesbeziehung und der christlichen Gemeinschaft zu befähigen, stehen die Handlungsformen Partizipieren und Entscheiden im Zentrum des Modells.

Abb. 5: Kompetenz-Strukturmodell katechetischen Lernens

Dieses Kompetenz-Strukturmodell berücksichtigt, dass die an der Katechese Teilnehmenden unterschiedliche religionsbezogene Handlungsformen präferieren und mit anderen Handlungsformen erst im Laufe der Zeit vertrauter werden. Im Zentrum eines konsequenten katechetischen Weges geht es in jedem Fall um die Befähigung zur Partizipation an der Gemeinschaft Gottes mit den Menschen und zur Entscheidung, selbst aktiv in der Gottesbeziehung zu leben, im jeweiligen Umfeld christlich zu handeln und dies vernetzt mit anderen Christen zu tun. Ekklesiologisch gesehen trägt die Katechese somit primär zur Verwirklichung der „nach innen“ gerichteten bezeugenden und evangelisierenden Aufgaben der Kirche bei. Lernschritte zur Partizipation an der christlichen Sendung machen im katechetischen Feld eher die relativ Wenigen, die sich entscheiden, ihre Berufung als Christen bewusst zu leben. Faktisch tragen KatechetInnen also

⁴⁹ Ebd., 140f.

in den meisten katechetischen Gruppen zur Evangelisierung der Getauften und der Gemeinden bei.

5. Fazit für die religionspädagogische Arbeit im Kontext mehrheitlicher Konfessionslosigkeit und missionarischer Pastoral

Die vorangegangenen Ausführungen haben gezeigt, dass Religionsunterricht und Katechese sich aufgrund ihrer je eigenen institutionellen Bedingungen und der damit verknüpften Zielsetzungen und Lerninhalte – trotz einiger Überschneidungen – deutlich unterscheiden. Die Systeme von Schule und Gemeinde sind (territorial und sozial) verschieden, sie folgen verschiedenen Regelwerken und sind mit unterschiedlichen Erwartungen verbunden. Begegnungen zwischen den Systemen sind oft mit Spannungen verbunden. Schule ist ein stark strukturiertes und hoch professionalisiertes System. Gemeinde hat weichere Grenzen und in der Katechese arbeiten Hauptamtliche zusammen mit Freiwilligen. Es ist nicht einfach, vom System Gemeinde kommend im System Schule akzeptiert zu werden – und umgekehrt. Für Begegnungen braucht es die Bereitschaft, sich aufeinander einzulassen und man braucht Klarheit über das Profil des je eigenen Lernorts.⁵⁰ Ein Kennenlernen und Vernetzen der beiden Lernorte ist insbesondere in der Ausbildung und Fortbildung sinnvoll, wo die je eigenen Konzepte zu thematisieren sind. Es braucht aber auch Zeit für Gespräche, in denen man sich seiner alten Bilder bewusst wird, sich von ihnen verabschieden und angemessene neue Bilder entwickeln kann. Außerdem braucht man Zeit, um wechselseitige Erwartungen wahrnehmen und nötigenfalls revidieren zu können.

Grundsätzlich sind Schule und Gemeinde zwei verschiedene Orte, zwischen denen es aber auch Überschneidungen gibt. Wie das Verhältnis von Nähe und Distanz zwischen den beiden Orten konkret ausgelotet wird, hängt vor allem von den jeweils beteiligten Religionslehrern und den hauptberuflich oder ehrenamtlich in der Katechese Mitarbeitenden ab. Einerseits können Religionslehrer initiativ werden und sich in den Gemeinden bekannt machen, aus denen ihre Schüler kommen, und das Gespräch mit Vertretern der Gemeinde aufnehmen. Andererseits können die

⁵⁰ Vgl. H. KOHLER-SPIEGEL, *Fremde Geschwister: Schule und Gemeinde*, in: *KatBl* 132 (2007), 82–91, 90.

Gemeinden/das Dekanat die Lehrer zur Besprechung von Fragen einladen, die Katecheten und Religionslehrer gemeinsam betreffen.

In Ostdeutschland gibt es im ländlichen Raum auch Situationen, in denen RU und Katechese sehr nah beieinanderliegen. Das ist der Fall, wenn der schulische RU von einer kirchlichen Mitarbeiterin erteilt wird, wenn der RU ausnahmsweise nicht in Räumen einer Schule, sondern in den Räumen einer zentral gelegenen Gemeinde für Schüler verschiedener Schulen durchgeführt wird, wenn eine staatlich angestellte Religionslehrerin sich auch ehrenamtlich in der Katechese engagiert oder wenn sich relativ viele Kinder, die an einer Kinderbibelwoche in der Gemeinde teilgenommen haben, sich in den folgenden Wochen im schulischen RU wieder treffen. In solchen Situationen lassen sich die Lernräume von Katechese und RU nicht strikt trennen, sondern man arbeitet sozusagen in einem religionspädagogischen „Mehrzweckraum“⁵¹. In solchen Mehrzweckräumen ist es wichtig, die grundsätzlichen Unterscheidungen von RU und Katechese sowie das Gesamtspektrum der Aufgaben religiöser Bildung im Blick zu behalten, damit die Teilnehmenden sich im umfassenden Sinn religiös bilden können und die Kirche ihren missionarischen Auftrag nicht vernachlässigt.

Wenn der Mainstream des RU sich im ostdeutschen Kontext mehrheitlicher Konfessionslosigkeit weiter dahin entwickelt, dass es im RU vor allem darum geht, christliche und nichtkonfessionelle Schüler/innen zu befähigen, mündig mit ihrer Religionsfreiheit umgehen zu können, ist es aus theologisch-kirchlicher Sicht unverzichtbar, dass christliche Schüler darüber hinaus im gemeindlichen Kontext Möglichkeiten finden, die Glaubenspraxis näher kennen zu lernen und ihre Taufberufung zu entfalten. Dies gilt insbesondere für diejenigen katholischen Heranwachsenden in der ostdeutschen Diaspora, die ihre religionsbezogene Schulpflicht in den Fächern Ethik oder Ev. Religion erfüllen. Wenn diese jungen Menschen und ihre Eltern keine Möglichkeit finden, mit anderen katholischen Christen in Kontakt zu bleiben und den Glauben ihrer Kirche z. B. im Rahmen katechetischer Gemeindetage⁵² zu vertiefen, wird es in Ostdeutschland mittelfristig kaum noch katholische Christen geben, die ihre Taufberufung leben und den missionarischen Auftrag mittragen können.

⁵¹ Ebd.

⁵² Vgl. M. SCHEIDLER, *Kinderbibeltage und katechetische Familientage*, in: DIES. U. A. (Hg.), *Handbuch der Katechese*, 476–488, 484ff.

Wenn die Kirche jedoch ihre katechetische Aufgabe so konsequent erfüllt, dass sie Menschen unterstützt, ihre christliche Berufung zu leben, und wenn die Kirche möglichst auch ihrer gesellschaftlichen Bildungsmitverantwortung nachkommt, indem sie Menschen befähigt, ihre religionsbezogenen Überzeugungen zu reflektieren und sich am öffentlichen Diskurs über religiöse Fragen zu beteiligen, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass es in Ostdeutschland auch zukünftig Christen gibt, die aus der faszinierenden Botschaft von der in Jesus erfahrbar gewordenen Zuwendung Gottes leben und den missionarischen Auftrag der Kirche mittragen, indem sie die Liebe Gottes für andere erfahrbar machen.