

Religionspädagogik ohne Inhalt?

Oder: Was muß ein Mensch lernen, um als Christ leben zu können?¹

von

CHRISTIAN GRETHLEIN

Für einen Religionspädagogen sind Gespräche mit jungen Menschen manchmal ernüchternd. Offensichtlich intelligente Zeitgenossen, die dreizehn Jahre lang den schulischen Religionsunterricht besuchten, dazu zwei Jahre am Konfirmandenunterricht teilnahmen, scheinen kaum über Kenntnisse im Bereich der christlichen Religion zu verfügen – und zwar nicht nur hinsichtlich kognitiven Wissens, etwa im Bereich von Bibelkunde, sondern auch hinsichtlich christlicher Lebenspraxis.

Vermutlich hängt dieser – zumindest auf den ersten Blick – oft geringe Erfolg religionspädagogischer Bemühungen mit allgemein gesellschaftlichen Prozessen zusammen, die wenig günstig für den Aufbau einer auf solide Kenntnisse gestützten Position im religiösen Bereich sind. Diese Entwicklungen gilt es sorgfältig zu analysieren und, soweit möglich, entsprechende Konsequenzen zu ziehen²; die Veränderungsmöglichkeiten sind aber hier – nüchtern gesehen – für Religionspädagogen gering.

Es gibt jedoch noch einen zweiten Problemkomplex, der religionspädagogisch einfacher zu bearbeiten ist und ebenfalls wahrscheinlich das genannte Dilemma begünstigt. Ihm will ich mich im folgenden zuwenden: Ich vermute, daß die genannten Defizite auch mit der Diffusität der religionspädagogischen Angebote zusammenhängen. Bei nicht wenigen Religionsbüchern z.B. benötigt man einen guten Überblick über das Gebiet der Religionen, um den Zusammenhang zwischen einzelnen Kapiteln zu erfassen; in Lehrplänen findet sich zumindest auf den ersten Blick eine kaum mehr zu überschauende Vielzahl von Themen, die im Religionsunterricht behandelt werden sollen oder können. Die fehlende Koordination zwischen Religions- und Konfirmandenunterricht (oder

¹ Wichtige Impulse zu den folgenden Überlegungen gaben mir Hinweise von Herrn Kollegen Michael Beintker anlässlich eines interdisziplinären Hauptseminars zum Thema »Beten als Schlüssel zum Verständnis des Christseins«. Hierfür sei ihm herzlich gedankt.

² Einen Überblick zu den mit den Themen Zeitverständnis, Pluralismus/Individualisierung und Technisierung sowie den Konzepten der Risiko- und der Erlebnisgesellschaft gegebenen religionspädagogischen Problemen s. bei CH. GRETHLEIN, Religionspädagogik, 1998, 259–288.

gar Religionsunterricht in der Grundschule und elementarpädagogischen Angeboten) ist vor diesem Hintergrund nicht nur Ausdruck einer mangelnden Kooperationsfähigkeit zwischen Schule und Gemeinde, sondern kann auch als Ergebnis eines Defizits an inhaltlicher Bestimmtheit religionspädagogischer Arbeit verstanden werden.

Die eben negativ gewertete Fülle von Themen und Anregungen im Bereich religionspädagogisch verantworteten Handelns kann umgekehrt als eine positive Errungenschaft gelten, insofern hier die Bedeutung christlichen Glaubens auf den unterschiedlichsten Feldern zu Tage tritt. Doch bleibt diese Möglichkeit ohne konzentrierende bzw. einheitsstiftende Perspektiven ungenutzt; vieles ist dann nur ein einzelner diffuser Eindruck ohne bleibende Bedeutung für die eigene Daseins- und Wertorientierung. Besonders problematisch ist dabei, daß häufig Lebensweltbezug, etwa bei der Behandlung ethischer Themen, und christliche Glaubenseinsicht, etwa in der Gotteslehre oder Christologie, unverbunden nebeneinander stehenbleiben, weil die erstgenannten konkret erlebnismäßig angeeignet, die theologischen Einsichten jedoch abstrakt begrifflich vermittelt werden.

Diese Situation, so muß selbstkritisch festgestellt werden, ist weitgehend selbst verschuldet. Denn nach wie vor sind in Deutschland die großen Kirchen (bzw. die ihnen zuarbeitenden Religionspädagoginnen und -pädagogen) auf dem Feld religiösen Lernens dominant, und zwar an unterschiedlichen Lernorten. Die Inhalte des Religionsunterrichts sind ebenso durch die Kirchen bestimmt wie die gemeindlicher Angebote, wobei hier den zahlreichen Kindergärten in kirchlicher Trägerschaft eine herausragende Rolle zukommt (bzw. zukommen könnte). Und selbst hinsichtlich der Familien als den grundlegenden Sozialisationsinstanzen haben die Kirchen durch ihre Kindertauf-Praxis, aber auch eigene Angebote wie sogenannte Mutter-Kind-Gruppen, Krabbelgottesdienste etc. großen Einfluß. Allein es mangelt an der grundlegenden inhaltlichen Bestimmung des religionspädagogisch relevanten Handelns.

Zur Behebung dieses Defizits will ich im folgenden einen Beitrag leisten. Ich möchte auf zwei grundlegende Handlungsvollzüge aufmerksam machen, die, sowohl pädagogisch als auch theologisch verantwortbar, klare Orientierung ermöglichen, aber zugleich Raum bieten, um die große bisher erarbeitete Fülle an Möglichkeiten religiösen Lernens aufzunehmen, jetzt aber nicht in einem diffusen Nebeneinander, sondern in einer zielgerichteten Perspektive. Dabei ist religionspädagogisch die Konzentration auf konkrete Handlungsvollzüge wichtig, denn Handlungsvollzüge umfassen Erlebnisse und begriffliche Einsichten und ermöglichen, insofern sie religiöse Bedeutung haben, eine an der Beziehung Gottes zum Menschen und seiner Mitwelt orientierte Erschließung des Alltags, also eine transzendente Horizonterweiterung.

Entsprechend der Komplexität der hier zu verhandelnden Fragen kann ich nur erste Hinweise geben, die aber hoffentlich einen Impuls für die lange ver-

nachlässigte Bemühung um die inhaltliche Bestimmung religionspädagogischer Arbeit geben.

Mißverstanden würde mein Impuls, wenn die bisherige thematische Weite religionspädagogischen Handelns auf zwei Handlungsvollzüge reduziert werden würde. Vielmehr geht es mir darum, von einer konzentrierenden, inhaltlich ausgewiesenen Mitte eine Basis für eine übersichtliche Auswahl und Strukturierung von Lernprozessen zu ermöglichen.

1. Grundprobleme gegenwärtiger Religionspädagogik

1.1. Historischer Hintergrund

Schon seit Beginn der im engeren Sinn Religionspädagogik, also der pädagogisch bzw. psychologisch und theologisch verantworteten reflexiven Auseinandersetzung mit Fragen religiösen Lernens am Beginn des 20. Jahrhunderts, ist diese durch zueinander spannungsvolle Ansprüche gekennzeichnet:

Am Beispiel der Auseinandersetzungen um das Zwickauer Manifest kann man das Aufeinandertreffen kirchlicher Ansprüche auf Weitergabe der orthodoxen Lehre und den Widerstand hiergegen durch Lehrer verfolgen, die sich vornehmlich (damaligen) pädagogischen und psychologischen Einsichten, also vor allem der Entwicklung von Kindern, verpflichtet wußten.

So hieß es in den Reformvorschlägen der sächsischen Religionslehrerschaft 1905 u.a.:

»1. Religion ist ein wesentlicher Unterrichtsgegenstand und der Religionsunterricht eine selbständige Veranstaltung der Volksschule.

2. Er hat die Aufgabe, die Gesinnung Jesu im Kinde lebendig zu machen.

3. Lehrplan und Unterrichtsform müssen dem Wesen der Kindesseele entsprechen, und Festsetzungen darüber sind ausschließlich Sache der Schule. Die kirchliche Aufsicht über den Religionsunterricht ist aufzuheben.

4. Nur solche Bildungstoffe kommen in Betracht, in denen dem Kinde religiöses und sittliches Leben anschaulich entgegentritt. Der Religionsunterricht ist im wesentlichen Geschichtsunterricht. ...«³

Im Hintergrund standen – wie unschwer ersichtlich – auch die Differenzen zwischen positiv kirchlicher und liberaler, durch die religionsgeschichtliche Arbeit geprägter Theologie. Ein Lösungsansatz, der allerdings nie durchgriff und so letztlich ein bis heute bestehendes Problem bezeichnet, war die Differenzierung zwischen schulischem Religions- und kirchlichem Konfirmandenunterricht, wobei dem ersteren die besondere Aufgabe zugeschrieben werden konnte, »aus dem geschichtlichen Werdegang des Christentums dieses als maßgebenden

³ Zitiert nach E. CH. HELMREICH, Religionsunterricht in Deutschland. Von den Klosterschulen bis heute, 1966, 146; im weiteren findet sich auch die Ablehnung dieses Vorstoßes durch die sächsische Synode.

Faktor der Kultur der Gegenwart verstehen zu lernen«⁴, dem letzteren dagegen die Aufgabe des Katechismusunterrichts. Dabei entstand schnell der Eindruck, es handle sich hier um zwei miteinander unverbundene Formen von Religion, nämlich eine kindgemäß-religionspädagogische und eine kirchlich-katechetische.

Fatal war dabei, daß die Fixierung der kirchlichen Unterweisung auf den Katechismus und damit primär begriffliches Lernen die Besonderheit des Lernortes Gemeinde, nämlich der Ort des gemeinsamen praktischen Vollzugs des Christseins zu sein, für viele Menschen unkenntlich machte bzw. sogar in ihr Gegenteil verkehrte.

1.2. Sach- versus Schülerbezug in der Konzeption des Religionsunterrichts

Die weitere Geschichte der religionspädagogischen konzeptionellen Entwicklung kann in ihrer Konzentration auf den schulischen Religionsunterricht als Bemühung interpretiert werden, die Spannung zwischen Sach- und Schülerbezug im Religionsunterricht angemessen zu gestalten.

Dabei kam es aber – nach dem pädagogisch (und letztlich auch theologisch) aporetischen Intermezzo der sogenannten Evangelischen Unterweisung bzw. auf römisch-katholischer Seite der materialkerygmatischen Katechetik – auf beiden Seiten zu grundlegenden Modifikationen:

1.2.1. Der Sachbezug, ursprünglich die kirchliche Lehre und/bzw. die Biblische Geschichte, wurde weiter auf »Religion« ausgedehnt. Den hier weitestmöglichen Rahmen steckte 1968 Hubertus Halbfas ab⁵, indem er eine »Fundamentalkatechetik« vorlegte, »die in späterer Zeit von den Pädagogen und Didaktikern aller religiösen Denominationen im übergreifenden Disput realisiert werden sollte«⁶.

»Je mehr der Einfluß der institutionalisierten Religionen schwindet und je bewußter die Religionen der Welt das sie Verbindende wie Trennende bedenken, umso wichtiger wird eine fundamentale Religionspädagogik, die sowohl im Rahmen der allgemeinen Reli-

⁴ So 1922 der Königsberger Praktische Theologe Uckeley (zitiert nach A. ROGGENKAMP-KAUFMANN, Religionspädagogik als »Praktische Theologie«. Zur Entstehung der Religionspädagogik in Kaiserreich und Weimarer Republik, 2001, 233).

⁵ Hier wird von der kritisch-theoretischen und damit vornehmlich religionskritischen Position Gert Ottos, erstmals vertreten in: G. OTTO, Zur gegenwärtigen Diskussion in der Praktischen Theologie (in: DERS. [Hg.], Praktisch Theologisches Handbuch, 1970, 9–24), (aaO auch Ottos Art. Religionsunterricht, 404–424), abgesehen, da sie folgerichtig zur Auflösung des Religionsunterrichts führte, wie das Engagement Ottos für den Schulversuch LER in Brandenburg zeigte.

⁶ Aus dem Vorwort zur ersten Auflage: H. HALBFAS, Fundamentalkatechetik. Sprache und Erfahrung im Religionsunterricht, 1969², 13.

gionswissenschaften als auch im Gefüge der Religionen und Konfessionen ihren Ort haben kann.«⁷

In der von ihm bis auf die Ebene von Schul- und dazugehörigen Lehrerhandbüchern ausgearbeiteten symboldidaktischen Konzeption liegt eine in der Praxis vielfach erprobte Konkretion hierzu vor. Abgesehen von kritischen Anfragen zu dem leitenden Symbolverständnis etwa durch Peter Biehl⁸ stellt sich speziell in Deutschland die Frage nach der Kompatibilität dieses Konzeptes mit den grundgesetzlichen Bestimmungen zum Religionsunterricht (»in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften«). Allerdings machte Halbfas als erster darauf aufmerksam, daß die – teilweise bis heute geforderte – Konzentration des Religionsunterrichts auf den primär reflexiven Zugang zu religiösen Themen auf Grund fehlender (explizit) religiöser Erfahrungen bei den meisten Schülerinnen und Schülern nicht mehr aufrechtzuerhalten ist; vielmehr muß in einem seinen Namen verdienenden – und dem didaktischen Prinzip der Anschaulichkeit verpflichteten – Religionsunterricht auch religiöse Praxis ermöglicht werden. Diese in Sonderschulen und mittlerweile auch Grundschulen selbstverständliche Einsicht trifft zunehmend auch auf den Bereich der sogenannten weiterführenden Schulen zu.

Im evangelischen Religionsunterricht verbreitete sich etwa gleichzeitig das Konzept des thematisch-problemorientierten Religionsunterrichts, das – entgegen seinen ursprünglichen Intentionen – in vielen Praxismodellen über der (angeblichen) Schülernähe den fachlichen Bezug auf »Religion« zu verlieren drohte.

1.2.2. Auch der Schülerbezug veränderte sich grundlegend, ohne daß dies aber bisher religionspädagogisch hinreichend reflektiert worden wäre. Waren bis in die siebziger Jahre selbstverständlich evangelische Schülerinnen und Schüler im Blick – Helmuth Kittel hatte explizit nur »Das getaufte Kind« im Blick⁹ –, besuchen seitdem vermehrt Ungetaufte den Religionsunterricht, wohl vor allem aus Informationsbedürfnis. Inzwischen nehmen heute auch Angehörige nichtchristlicher Religionen, vor allem Muslime, am (von einer evangelischen oder katholischen Lehrkraft geleiteten) Religionsunterricht teil und stellen ihn dabei vor neue Anforderungen.

Im katholischen Religionsunterricht stellt sich auf der offiziellen amtskirchlichen Ebene dieses Problem noch nicht, insofern hier nach wie vor die Trias von Religionslehrerschaft, Stoff und Schülerschaft als konstitutiv für die Konfessionalität des Unterrichts behauptet

⁷ Ebd.

⁸ P. BIEHL, *Symbole geben zu lernen*, 1991², 29–33; noch grundsätzlicher ist die Kritik aus semiotischer Sicht bei M. MEYER-BLANCK, *Vom Symbol zum Zeichen. Symboldidaktik und Semiotik*, 1995, 28–31.

⁹ H. KITTEL, *Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung*, 1957³, 33–36.

wird. In der Praxis trifft dies aber weithin nicht mehr zu. Auch katholischer Religionsunterricht wird von Angehörigen anderer Religionen besucht. Angesichts der zunehmend in Grundschulen beobachtbaren, in Sonderschulen und Berufskollegs u.ä. bereits seit längerem üblichen Form des Religionsunterrichts im Klassenverband, also gleichsam »für Alle«, sowie einer entsprechenden Öffnung von Religionskursen in der gymnasialen Oberstufe für Schülerinnen und Schüler der anderen Konfession beginnt sich auch in Deutschland, je nach Bundesland und regionalen Besonderheiten in unterschiedlicher Geschwindigkeit, die juristisch vorgesehene Konfessionalität des Religionsunterrichts immer mehr zu lokern.

Auf diese neue, in westdeutschen Großstädten besonders brisante Situation versuchen u.a. Hamburger Religionspädagogen (und Missionswissenschaftler) zu reagieren, indem sie einen »dialogischen und ökumenischen Religionsunterricht für Alle« konzipieren¹⁰. Abgesehen von den damit verbundenen, in Hamburg auf Grund traditionell fehlenden katholischen Religionsunterrichts besonders gelagerten, rechtlichen Problemen stellt sich hier die Frage nach dem Sachbezug – jetzt schülervermittelt – in neuer Schärfe.

Der etwa in England – allerdings auf dem Hintergrund einer ganz anderen geschichtlichen Entwicklung und rechtlichen Situation¹¹ – praktizierte religionswissenschaftliche Unterricht »Religious Education« mit seiner Verantwortung durch ein jeweils lokales »Standing Advisory Council for Religious Education« (SACRE) scheint mir hier konsequenter zu sein als die Hamburger Konstruktion eines »Religionsunterrichts für alle in evangelischer Trägerschaft«¹². Zugleich treten aber in England vermehrt Probleme mit der religionswissenschaftlichen Orientierung von Religious Education auf. Offensichtlich basiert das religionswissenschaftliche Unterrichtskonzept auf einer liberal protestantischen Religionsicht, deren Dominanz gegenüber anderen Positionen in das öffentliche Bildungswesen betreffenden Fragen nicht allgemein akzeptiert wird¹³.

1.2.3. Eine Vermittlung zwischen der gesetzlichen Grundlage des Religionsunterrichts und den neuen Anforderungen versuchen die Vorschläge, die Rudolf Englert vor kurzem unter den Begriff »performativer Religionsunterricht« subsumierte¹⁴. Hier wird davon ausgegangen, »dass die christliche Religion nicht

¹⁰ W. WEISSE, Leitsätze für einen dialogischen und ökumenischen Religionsunterricht für Alle in Hamburg (in: DERS. [Hg.], Wahrheit und Dialog. Theologische Grundlagen und Impulse gegenwärtiger Religionspädagogik, 2002, 121–143).

¹¹ S. knapp zusammenfassend GRETHLEIN, Religionspädagogik (s. Anm. 2), 87–92. 132–136.

¹² S. die entsprechenden Anfragen bei H. W. RUPP, »Religionsunterricht für alle in evangelischer Verantwortung und in ökumenischer Offenheit« – was soll und kann dies heißen? (in: WEISSE [s. Anm. 10], 145–151).

¹³ S. z.B. T. COOLING, A Christian Vision for State Education, London 1994; M. HALSTEAD, Muslim Perspectives on the Teaching of Christianity in British Schools (British Journal of Religious Education 15, 1992, 43–54).

¹⁴ R. ENGLERT, »Performativer Religionsunterricht?!« Anmerkungen zu den Ansätzen von Schmid, Dressler und Schoberth (rhs 1, 2002, 32–36).

mitgeteilt werden kann, ohne immer auch zugleich dargestellt zu werden«¹⁵. Dazu soll ein »Probearbeiten« im Unterricht erfolgen, ohne aber in die christliche Religion initiieren zu wollen¹⁶. Besonders Christoph Bizer wies in diesem Zusammenhang auf die Bedeutung der Gestaltpädagogik hin¹⁷. Allerdings bleibt bei diesen Ansätzen der Zusammenhang zwischen dem im Unterricht »Begriffen« und dem sonstigen außerunterrichtlichen Leben unklar.

Stefan Weyer-Menkhoff, der das Bizersche katechetische Konzept unter der Perspektive ästhetischer Vermittlung am stringentesten durchgeführt hat, statuiert zu diesem Problem folgerichtig, aber pädagogisch höchst problematisch: »Katechetisch wird also eine Setzung vollzogen. Diese katechetische Voraus-Setzung beansprucht darum auch keinen größeren Geltungsbereich als den des Unterrichts. Die christliche Religion wird unterrichtlich als Religion vorausgesetzt, nicht lebensweltlich und nicht konfessorisch, weder bei den Lehrenden noch bei den Lernenden. Die dogmatische Voraussetzung der Gegebenheit christlicher Religion im Bekenntnis ›Jesus Kyrios‹ wird katechetisch in Geltung gesetzt und zugleich in Grenzen gebracht: sie gilt nicht allgemein, sondern nur unter den spezifischen Bedingungen des Unterrichts. Nur zum Zwecke des Unterrichts christlicher Religion wird diese als Religion vorausgesetzt. Gleichsam hypothetisch wird die christliche Religion in ihrem Unterricht in Geltung gesetzt.«¹⁸

1.3. Grundprobleme der Religionspädagogik:

Inhaltliche Unbestimmtheit und Fixierung auf schulischen Religionsunterricht

Kennzeichnend für alle diese religionspädagogischen Bemühungen der letzten dreißig Jahre in der Spannung von Sach- und Schülerbezug ist zweierlei:

1.3.1. Ein erstaunliches Zurücktreten der Frage nach den konkreten Inhalten. Während in der – in der Unterrichtspraxis bis heute reichenden – Phase des thematisch-problemorientierten Religionsunterrichts nahezu alles, was irgendwie für Menschen zum Problem werden kann, in den Religionsunterricht Eingang fand – was mitunter zur resignierten Schülerfrage führte, was denn das alles mit »Religion« zu tun habe –, weiteten auch die symboldidaktischen Modelle ihr Spektrum zunehmend aus, ohne daß allgemein überzeugende Kriterien¹⁹ für die Auswahl der im Unterricht thematisierten Symbole erkennbar wurden. Und

¹⁵ B. DRESSLER, Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch (rhs 1, 2002, 11–19), 13.

¹⁶ AaO 14.

¹⁷ Z.B. CH. BIZER, Die Schule hier – die Bibel dort. Gestaltpädagogische Elemente in der Religionspädagogik (in: DERS., Kirchgänge im Unterricht und anderswo. Zur Gestaltwerdung von Religion, 1995, 31–50).

¹⁸ S. WEYER-MENKHOFF, Wozu wird christliche Religion unterrichtet?, 1999, 355.

¹⁹ Bei Halbfas tritt z.B. deutlich eine Präferenz für mystische Frömmigkeitsformen zu Tage (s. z.B. DERS., Der Sprung in den Brunnen. Eine Gebetschule, 1983⁴).

auch im »performativen« Religionsunterricht begegnet – je nach persönlichen Vorlieben des jeweiligen Religionspädagogen – eine kaum durchschaubare Vielzahl von Inhalten, angefangen von Kirchenerkundungen über Psalmrezitationen bis zur Beschäftigung mit Video-Clips. Gewiß, der Religionsunterricht hat hierdurch große Breite und wohl auch Alltagsnähe gewonnen, doch droht eine Lernprozessen inhaltlich wenig förderliche Diffusion.

Eine genauere Analyse der Lehrpläne bzw. Richtlinien für Evangelische Religion ergibt, ohne daß dies hier ausgeführt werden könnte, mancherlei merkwürdige Befunde – so fehlt etwa die Rechtfertigungslehre weithin, auch die Auferstehung Jesu Christi ist nur ein Randthema. Die – in den verschiedenen Bundesländern im einzelnen divergierenden – Richtlinien scheinen sich in den letzten dreißig Jahren eher didaktischen und schulpädagogischen Innovationen als religions-didaktischen oder gar theologischen Überlegungen zu verdanken²⁰.

1.3.2. Nach wie vor ist die Religionspädagogik einseitig auf den schulischen Religionsunterricht konzentriert. Zwar hat sich seit den siebziger Jahren ein eigenes »Gemeindepädagogik« genanntes Arbeitsfeld herausgebildet. Doch dieses ist – auch in den jeweiligen Ausbildungsstätten an Fachhochschulen und Fachschulen – deutlich separiert von der »schulischen Religionspädagogik« und pendelt zwischen engem Bezug auf sektorale Handlungsfelder, vor allem Kinder-, Konfirmanden- und Jugendarbeit, und dem Anspruch auf dimensionale Durchdringung allen kirchlichen Handelns hin und her, ohne daß es schon zu einer befriedigenden Konzeptionsbildung gekommen wäre. Nicht zuletzt inhaltlich sind hier – fernab des früheren Katechismus-Unterrichts – keine klaren Konturen zu erkennen. Dazu kommt noch, daß meist der schulische Religionsunterricht ausgeblendet bleibt.

Es bedarf keiner besonderen lerntheoretischen oder sozialisationstheoretischen Kenntnisse, um zu ahnen, daß diese Separierung problematisch ist. Denn die Kinder und Jugendlichen sind die potentiellen Teilnehmerinnen und Teilnehmer sowohl am schulischen Religionsunterricht als auch an gemeindlichen Angeboten. Konkret droht eine Überforderung des schulischen Religionsunterrichts (bzw. der gemeindepädagogischen Angebote wie Konfirmandenunterricht oder Christenlehre), insofern diesem (bzw. diesen) alle Aufgaben religiösen Lernens zugewiesen werden. Nach wie vor werden andere mögliche Orte religiösen Lernens wie vor allem die Familie, aber auch das Fernsehen²¹ weitgehend übersehen.

²⁰ Einen knappen, aber instruktiven Überblick gibt W. EILERTS, Art. Lehrplan 1. Evangelischer Religionsunterricht, Lexikon der Religionspädagogik Bd. 2, 1189–1196.

²¹ Das Fernsehen hat wohl vor allem in Ostdeutschland eine große Bedeutung für religiöses Lernen. So gaben bei einer Befragung in Leipzig 52% der Schülerinnen und Schüler aus der 9./10. Klasse an, am meisten von Gott durch das Fernsehen zu erfahren (H. HANISCH, D. POLLACK, Religion – ein neues Schulfach. Eine empirische Untersuchung

1.3.3. Auch der neueste konzeptionelle Beitrag, der von namhaften katholischen und evangelischen Religionspädagogen programmatisch – jetzt auch als Buchtitel – formulierte »Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik«²², benennt die skizzierte Problemlage eher von neuem als daß er schon einen Beitrag zur Lösung leistet.

Dies zeigt die von Rudolf Englert im Eingangsbeitrag des genannten Bandes herausgearbeitete »Grundfrage« einer solchen pluralitätsfähigen Religionspädagogik: »Im Grunde stellt sich, in vielerlei Variationen, immer wieder die gleiche Grundfrage: Wie kann die Religionspädagogik in einem durch ein hohes Maß an religiöser Pluralität gekennzeichneten, ›nachchristlichen‹, ›postmodernen‹ Kontext, in dem traditionelle Verlässlichkeiten weggebrochen sind und in dem sich auf Kontinuität angelegte Identifikationen vielfach als zu unflexibel erweisen, religiöse Lernprozesse so anlegen, daß deutlich wird, erstens: Der Ausgriff auf die in den großen Religionen thematisch werdende Dimension von Leben und Welt ist auch unter den veränderten Bedingungen ein wesentliches Moment personaler Bildung; und zweitens: Der Bezug auf die Überlieferungen und die Überzeugungen der großen Religionen ist auch für die vom Einzelnen letztlich in eigene Regie zu nehmende Ausbildung eines individuellen Lebensglaubens wirklich hilfreich?«²³

Über solche allgemeinen Formulierungen hinsichtlich der konkreten Bildungsinhalte kommt der ganze Band nicht hinaus. Der dabei eventuell notwendig erscheinende Bezug auf den christlichen Glauben findet sich nur noch auf recht abstrakter Ebene mit Formulierungen wie »Erbe substantieller religiöser Traditionen«, ohne konkrete inhaltliche Füllung:

»Eine pluralitätsfähige Religionspädagogik in christlich-kirchlicher Verantwortung erkennt also den Anspruch der Menschen heute auf religiöse Autonomie uneingeschränkt an, möchte aber gerade um dieser religiösen Selbstbestimmungsfähigkeit willen das religiöse Orientierungsbemühen von Kindern und Jugendlichen auch in Verbindung bringen mit dem Erbe substantieller religiöser Traditionen.«²⁴

Es ist gewiß das Verdienst dieser theoretischen Überlegungen, auf die durch die unstrittige Pluralität gegebenen Anforderungen und die hierbei offensicht-

zum religiösen Umfeld und zur Akzeptanz des Religionsunterrichts aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern in den neuen Bundesländern, 1997, 109).

²² F. SCHWEITZER, R. ENGLERT, U. SCHWAB, H.-G. ZIEBERTZ, Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, 2002 (zugleich Band 1 der neuen, im Gütersloher Verlagshaus und Herder Verlag erscheinenden Reihe »Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft«).

²³ R. ENGLERT, Dimensionen religiöser Pluralität (in: F. SCHWEITZER, R. ENGLERT, U. SCHWAB, H.-G. ZIEBERTZ [s. Anm. 22], 17–50), 50.

²⁴ R. ENGLERT, Skizze einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik (in: F. SCHWEITZER, R. ENGLERT, U. SCHWAB, H.-G. ZIEBERTZ [s. Anm. 22], 89–106), 96.

lichen Spannungen aufmerksam zu machen und – jedenfalls teilweise – die Fixierung auf den schulischen Religionsunterricht zu überwinden. Doch bleibt die an konkreten Inhalten zu erarbeitende Zielbestimmung vage und so das gesamte Konzept ohne Bezug zur praktischen Aufgabe.

Daß der »Entwurf« selbst in sich (noch?) nicht stringent ist, insofern er eben doch vor der so nahe liegenden religionswissenschaftlichen Fundierung zurückschreckt, zeigen Zitate wie folgendes: »Was zukunftsfähige Formen christlicher Praxis kennzeichnet, lässt sich daher nicht mehr normativ vorschreiben, sondern nur mehr in einem auf die verbindlichen Traditionen bezogenen Aushandlungsprozess situativ herausfinden.«²⁵ Hier wäre es interessant zu erfahren, mit welchem Recht bei radikalem Ernstnehmen der so anschaulich beschriebenen Pluralität im Raum der öffentlichen Schulen noch von »verbindlichen Traditionen« gesprochen werden kann.

1.4. Zusammenfassung

Angesichts dieser Problemlage stellt sich – gerade unter den Bedingungen zunehmender Pluralität auch im Bereich der Daseins- und Wertorientierung – für die Religionspädagogik primär folgende Aufgabe:

Das in religionspädagogisch reflektierten Handlungsfeldern den Lernenden – Lernen im weiten Sinne der dauerhaften Veränderungen und Erweiterungen von Wissensbeständen, Einstellungen und Handlungsmöglichkeiten verstanden – Angebotene ist inhaltlich zu präzisieren.

Dabei gilt es, sowohl die – theologisch genauer zu bestimmenden – christlichen Glaubenseinsichten als auch das – aus pädagogischen Gründen – unverzichtbare Subjektsein bzw. -werden der Lernenden zu berücksichtigen. Eine solche inhaltlich bestimmte Zielstellung religiösen Lernens muß aber zugleich die Möglichkeit enthalten, entsprechend den verschiedenen Orten religiösen Lernens differenziert zu werden, und zwar um einerseits unpraktikable Überlastungen zu vermeiden, andererseits aber die besonderen Chancen der jeweiligen Lernorte benennen zu können.

2. Zur inhaltlichen Bestimmung des Ziels religiösen Lernens

2.1. Gegenstandsbereich und Aufgabe der Religionspädagogik

Die Frage nach dem Gegenstandsbereich markiert eine Grundentscheidung bei konzeptionellen Überlegungen zur Religionspädagogik. Die schon seit Beginn der entsprechenden Theoriebildung zu beobachtende, sich eher konkreten An-

²⁵ AaO 105.

forderungen in Ausbildung und politischer Diskussion als theoretischer Reflexion verdankende Konzentration auf den schulischen Religionsunterricht erscheint zunehmend weniger ausreichend. Schon für den schulischen Religionsunterricht gilt, daß die Prägung der Schülerinnen und Schüler durch familiäre Sozialisation sowie massenmediale Kommunikation, aber auch eventuelle Erfahrungen mit gemeindlichen Veranstaltungen wichtige Lernvoraussetzungen darstellen. Dazu kommt, daß die allgemeine Pluralisierung sowohl zu einer Auflösung traditioneller konfessioneller Milieus als auch zu divergierenden Sozialisationseinflüssen im Bereich der Daseins- und Wertorientierung führt, also die Unverbundenheit des an verschiedenen Orten Erlebten ein unübersehbares Problem jeder Erziehungs- und Bildungsbemühung ist, nicht zuletzt auch im schulischen Religionsunterricht.

Demnach ist die Beschränkung auf den schulischen Religionsunterricht gerade auch wegen der heutigen Anforderungen an eine schülerbezogene Didaktik dieses Unterrichtsfaches nicht mehr sinnvoll.

Wenn aber das Lernen an verschiedenen Orten Gegenstand religionspädagogischer Arbeit ist, stellt sich die Aufgabe einer Differenzen nicht überspielenden Konzentration bzw. Einheitsstiftung. Operational formuliert geht es um die Aufgabe, das Ziel des Lernens im religionspädagogisch relevanten Bereich so zu bestimmen, daß einerseits die Unterschiede der Lernorte Berücksichtigung finden, andererseits aber auch ihr sachlicher Zusammenhang formuliert wird, um eine aufeinander abgestimmte Praxis zu ermöglichen, die den Aufbau in sich konsistenter und lebensdienlicher Vorstellungen und Einstellungen fördert.

Die bereits im Vorhergehenden genannte große Bedeutung der Kirchen für religionspädagogische Arbeit bietet eine gute organisatorische Grundlage für eine solche Ausrichtung. Zwar ist die Bindung religionspädagogischer Arbeit an die Kirchen in Deutschland nicht unbestritten – manchen scheint eine allgemein religionswissenschaftliche Ausrichtung religionspädagogischer Arbeit angemessener. Doch schon die erste – gegenwärtig bekannte – enzyklopädische Nennung von »Religionspädagogik« durch den Ritschlianer Max Reischle machte auf den notwendigen Zusammenhang von Religionspädagogik und der Wahrheitsfrage aufmerksam, und zwar aus einem letztlich pädagogischen Grund:

»... die beiden zuletzt genannten Disziplinen, die Darstellung des Systems religiöser Vorstellungen und die Religionspädagogik sind immer nur an eine einzelne bestimmte Religionsform geknüpft; genauer: an diejenige, von deren Wahrheit der Darsteller überzeugt ist.« Denn: »Nur durch jene Ueberzeugung und den Zweck, die für wahr gehaltene Religion auch als solche zur Geltung zu bringen, wird die systematische Religionslehre und Religionspädagogik darüber erhoben, rein geschichtlich das Thatsächliche zu erforschen und dem Verständnis näher zu bringen.«²⁶

²⁶ M. REISCHLE, Die Frage nach dem Wesen der Religion. Grundlegung zu einer Methodologie der Religionsphilosophie, 1889, 91.

Neben dieser von der Lehrerrolle und letztlich dem lernpsychologischen Konzept des Lernens am Modell sowie der Besonderheit des Gegenstandes »Religion« her argumentierenden Position macht Dietrich Benner schlicht auf folgende pädagogische Erfahrung aufmerksam: »Durch Unterricht unterstützte religiöse Lernprozesse können nur praktisch werden, wenn die Religion wieder stärker die Gestalt einer intergenerationellen Praxis annähme, über die nicht nur im Unterricht gelegentlich informiert und reflektiert, sondern die innerhalb und außerhalb der Kirchen auch praktiziert wird.«²⁷ Demnach sind also im Bereich der Religionspädagogik aus pädagogischen Gründen nur auf konkrete Religionspraxis bezogene Zielbestimmungen sinnvoll.

2.2. Praxis »Religion« als Bezugspunkt der Religionspädagogik

Meist leiden die inhaltlichen Bestimmungen der Ziele religiöser Bildung und Erziehung – neben der genannten Reduktion auf nur einen Ort religiösen Lernens – an ihrer Abstraktheit, die nicht an konkrete Handlungen anschlussfähig ist. Pädagogisch ist es hier wichtig, den Praxischarakter von Religion zu berücksichtigen.

Auf den schulischen Religionsunterricht begrenzt rückt die EKD-Denkschrift »Identität und Verständigung« die Gottesfrage in den Mittelpunkt ihres Kerncurriculum²⁸. Dabei wird versucht, Schülerfragen mit Einsichten christlichen Glaubens zu korrelieren. Religion wird dabei aber wesentlich auf bestimmte, theologisch begrifflich auszuarbeitende Inhalte reduziert.

Dietrich Benner hat hier bei seinem Bemühen um eine Allgemeine Pädagogik einen auch religionspädagogisch beachtenswerten Vorschlag gemacht. Er unterscheidet sechs Formen von Praxis, die jeweils gleichermaßen durch die »Möglichkeit, tätig und handelnd, also willentlich, etwas hervorzubringen« und durch eine »Notwendigkeit« bestimmt sind, »auf welche die Praxis antwortet, indem sie eine vom Menschen erfahrene Not zu wenden sucht«²⁹.

»Der Mensch muß durch Arbeit, durch Ausbeutung und Pflege der Natur, seine Lebensgrundlage schaffen und erhalten (Ökonomie), er muß die Normen und Regeln menschlicher Verständigung problematisieren, weiterentwickeln und anerkennen (Ethik), er muß seine gesellschaftliche Zukunft entwerfen und gestalten (Politik), er transzendiert

²⁷ D. BENNER, Thesen zur Bedeutung der Religion für die Bildung (in: DERS., Studien zur Theorie der Erziehung und Bildung Bd. 2, 1995, 179–190), 189.

²⁸ S. die bisher einzige Denkschrift der EKD zum Religionsunterricht: Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität, 1995³, 17ff.

²⁹ D. BENNER, Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns, 2001⁴, 30.

seine Gegenwart in ästhetischen Darstellungen (Kunst) und ist konfrontiert mit dem Problem der Endlichkeit seiner Mitmenschen und seines eigenen Todes (Religion). Zu Arbeit, Ethik, Politik, Kunst und Religion gehört als sechstes Grundphänomen das der Erziehung. Der Mensch steht in einem Generationenverhältnis, wird von den Angehörigen der ihm vorausgehenden Generationen erzogen und erzieht Angehörige der ihm nachfolgenden Generationen.«³⁰

Hier kommt also auch die Religion als Praxis in den Blick. Sie ist in der »in alle anderen Praxisbereiche hineinreichende[n] Endlichkeit des Menschen [begründet], für die es viele Namen, so die der Geschöpflichkeit, der Sterblichkeit und der Todesbestimmtheit gibt«³¹. Für sie gilt: Bildung kann »als Arbeit des Menschen an seiner Bestimmung nicht auf die Endlichkeitserfahrung verzichten, sondern muß, wenn sie die Endlichkeit mit dem ihr affinen Sinn fürs Absolute nicht verdrängen will, in eine diesen Zusammenhang explizit thematisierende, reflektierende und aushaltende, eben religiöse Praxisform einführen«³².

2.3. Inhaltliche Bestimmung der pädagogischen Arbeit im Bereich der Praxis »Religion«

Auf diesem Hintergrund, der aus pädagogischer Perspektive die Notwendigkeit und doppelte Bestimmung religiöser Praxis vor Augen stellt, schlage ich als im folgenden inhaltlich näher zu bestimmendes Ziel aller religiösen Bildungs- und Erziehungsbemühungen im Bereich der christlichen Religion die Förderung der Kommunikation des Evangeliums vor. Dieser – von Ernst Lange aus ökumenischem Kontext in homiletischer Absicht eingeführte – Begriff erfordert durch »Evangelium« eine inhaltliche biblische Präzisierung und bewahrt zugleich durch »Kommunikation« davor, theologisch deduktiv eine »Sache« zu postulieren; vielmehr trägt er der nicht zuletzt im Wirken Jesu Christi selbst begründeten kommunikativen, also in der Begegnung sich vollziehenden Struktur christlichen Glaubens, Rechnung.

Traditionell findet die »Kommunikation des Evangeliums« im evangelischen Bereich ihre inhaltliche Auslegung gemäß Confessio Augustana Art. VII in den konkreten Vollzügen der Lehre des Evangeliums und der Feier der Sakramente. Hier handelt es sich aber um auf den Lernort »Kirche« bzw. Gemeinde bezogene Zielbestimmungen, die nicht ohne pädagogische Reflexion der veränderten Rahmenbedingungen des Lernens auf die anderen Lernorte Schule und Familie – oder gar Medien – zu übertragen sind.

³⁰ AaO 22f.

³¹ BENNER, Thesen (s. Anm. 27), 184.

³² AaO 186.

Auch für den Lernort Gemeinde ist ein Stehenbleiben bei diesen Vollzügen aus religionspädagogischer Perspektive unzureichend, insofern die Verbindung zu anderen Lernorten zu bedenken ist, an denen – zumindest in der Regel – die Feier der Sakramente nicht möglich ist.

Deshalb gilt es für eine umfassende religionspädagogische Theorie, hier noch einen Schritt zurückzutreten. Gesucht werden demnach praktische religiöse Vollzüge, die so grundlegend für christlichen Glauben sind, daß ihre Aneignung an allen Orten religiöser Bildung und Erziehung anzustreben ist, ohne die jeweiligen Besonderheiten, Zuspitzungen und Akzentuierungen an den einzelnen Lernorten einebnen zu wollen. Dazu müssen die Vollzüge auch offen sein für die Bearbeitung der Anforderungen, die aus der Pluralisierung der religiösen Landschaft resultieren, und es ermöglichen, die mittlerweile gewonnene Vielfalt religionspädagogischer Bemühungen aufzunehmen.

Konkret bedeutet dies: es geht um Kommunikationsformen, die der Lehre des Evangeliums und der Feier der Sakramente als den beiden hervorgehobenen Formen christlichen Glaubens am Lernort Gemeinde zu Grunde liegen und damit zugleich als Basis des weiteren Ausdifferenzierungsprozesses christlicher Religion in praktischer und theoretischer Hinsicht gelten können. Zugleich ist für sie ein pädagogisch sinnvoller Ort in den Familien zu erweisen und auch für schulischen Religionsunterricht, insofern hier ja christliche Religion in elementarisierte Form zum Thema wird. Dazu ist zumindest zu überprüfen, ob bzw. inwieweit sie auch in den Massenmedien vorkommen. Schließlich ist zu bedenken, inwieweit Zusammenhang mit und Differenz zu anderen Religionen, vor allem dem Islam, deutlich werden können.

Meine im folgenden näher zu begründende These ist: Beten und Gesegnet-Werden bzw. dann auch Segnen sind die beiden Grundvollzüge christlicher Religion, ohne deren auch den praktischen Vollzug umfassende Kenntnis heute christliche Religion nicht hinreichend zu verstehen ist. Sie sind inhaltlich konzentriert auf die Grundlage christlichen Glaubens, das Evangelium, und in ihrer Lebensnähe offen für die Bedürfnisse heutiger Menschen und die Vielfalt religionspädagogischer Bemühungen.

Ich verwende in diesem Zusammenhang bewußt das Attribut »christlich«, obgleich meine Perspektive die eines evangelischen Theologen ist, weil es ein religionspädagogisch wichtiges Anliegen der Reformation war, die Kommunikation des Evangeliums von unsachgemäßen Zusätzen zu befreien. Daß mit der Konzentration auf Gebet und Segen für christliche Religion zugleich auch ein enger Zusammenhang mit der jüdischen Religion besteht, liegt auf der Hand, kann aber hier nicht ausgeführt werden³³.

³³ Vgl. die grundsätzliche Studie von B. SCHRÖDER, *Jüdische Erziehung im modernen Israel. Eine Studie zur Grundlegung vergleichender Religionspädagogik*, 2000.

In einem ersten Durchgang soll diese These pädagogisch, sodann theologisch begründet werden, wobei – vor dem Hintergrund religiöser Pluralität – wenigstens kleine religionswissenschaftliche Hinweise einfließen; abschließend will ich skizzenartig zur Veranschaulichung Konsequenzen an den verschiedenen Lernorten bedenken.

3. Beten und Gesegnet-Werden/Segnen als grundlegende Praxis des Christseins

3.1. Beten und Gesegnet-Werden/Segnen als Praxis im pädagogischen Sinn

Die von Benner entwickelte Praxeologie eröffnet eine gute Möglichkeit, die pädagogische Relevanz der genannten Handlungsvollzüge herauszuarbeiten:

3.1.1. Beten ist zweifellos eine menschliche Möglichkeit der Kommunikation. Sie ist als direkter kommunikativer Kontakt zum Sinn- und Lebensgrund in (fast) allen Religionen aufweisbar und wird – wie entsprechende Interviews zeigen – auch von Menschen praktiziert, die sich sonst nicht zum Glauben an Gott (oder eine transzendente Macht) bekennen. Die zumindest in der christlichen Religion, schon in der Bibel und bei Jesus bevorzugte Gebetsform, das Bittgebet, verweist zugleich auf das zweite von Benner genannte Merkmal, die Notwendigkeit, sich mit der eigenen Endlichkeit auseinanderzusetzen³⁴.

Dazu ist das Beten auch mit den fünf anderen Praxen verbunden, wobei die folgenden Hinweise sich nicht nur auf Vorfindliches beziehen, sondern zugleich auch Anregungscharakter für religionspädagogische Praxis implizieren, ohne daß dies hier näher ausgeführt werden könnte.

Grundlegend ist für das Beten, nicht nur hinsichtlich seiner sprachlichen Form³⁵, ein Bildungsprozeß. Denn Beten setzt zweierlei voraus: »1. der Beter bestimmt seinen Ort oder doch den Ort seines Gebetes vor Gott ... 2. der Beter bestimmt Gott angesichts des eigenen Ortes.«³⁶ In der Tradition bewährte Sprachformen, vor allem hinsichtlich der anamnetischen Gebetsanrede³⁷, aber auch der Formulierung einzelner – keineswegs nur auf Bitten beschränkter – Anliegen sind hierbei eine große Hilfe, auf die nicht leichtfertig verzichtet wer-

³⁴ Vgl. hierzu aus theologischer Sicht G. EBELING, Dogmatik christlichen Glaubens Bd. 1, 1987³, 196f, der auf den Zusammenhang der »menschlichen Grundsituation« mit dem Gebet aufmerksam macht.

³⁵ Vgl. hierzu aber das Luther-Zitat in Anm. 39.

³⁶ P. C. BLOTH, Gebetstheologische Aspekte der Liturgie und des Neuen Testaments (in: F. W. BARGHEER, I. RÖBBELEN [Hg.], Gebet und Gebetserziehung, 1971, 48–75), 53.

³⁷ S. hierzu ausführlicher aaO 58–65.

den sollte. Sonst ist zu befürchten, daß die vielfach zu beobachtende Rückständigkeit des Gebetsbemühens hinsichtlich der sonstigen kognitiven Entwicklung fortbesteht, was ein wichtiger Grund für das gänzliche Aufgeben des Betens sein dürfte, nicht selten verbunden mit dem Wegfall von (pädagogisch wichtiger) Selbstreflexion.

Dazu tritt in der Gebetsanrede – vor allgemein religionswissenschaftlichem Hintergrund – die Besonderheit christlicher Gebetspraxis hervor. Im »Vater unser« als Anrede zeigt sich die – im Vergleich zu anderen Religionen – außerordentliche Nähe des betenden Christen zu Gott.

Sodann kann ein weiterer Blick auf das Mustergebet christlichen Glaubens, das Vaterunser, den Zusammenhang des Gebets mit den Bereichen der Ökonomie (Bitte um das tägliche Brot), der Ethik (Hinweis auf Willen Gottes und auf eigene Versuchlichkeit) und der Politik (Bitte um Kommen des Reiches) deutlich machen. Dazu kommen vor allem auf hymnologischem Gebiet, aber auch im Bereich der darstellenden Kunst die zahlreichen Bemühungen um den ästhetischen Ausdruck des Betens.

Es sei nicht verhehlt, daß ich mir noch unsicher bin, ob das Singen³⁸ sowie das gestalterische Ausdruckshandeln in ihrer Bedeutung für das Christwerden und -sein schon innerhalb der Kommunikationsform des Betens hinreichend berücksichtigt sind.

Aus zwei Gründen schlage ich hier diese Zuordnung vor: zum einen wird dadurch die theologisch problematische Tendenz verhindert, Beten mit der nicht wenigen als Rückzug in die Innerlichkeit abständig erscheinenden Frömmigkeitsform des Hände-Faltens in eins zu setzen³⁹; zum anderen könnte umgekehrt eine Beziehung des Singens (und Musizierens) sowie des sonstigen ästhetischen Gestaltens auf das Beten helfen, deren grundlegende und unverzichtbare Bedeutung für christliches Leben zu unterstreichen⁴⁰.

3.1.2. Ähnliches läßt sich auch für das Gesegnet-Werden/Segnen zeigen. Zwar war lange Zeit dieser Handlungsvollzug im Bereich evangelischer Theologie – nicht selten sogar unter Magie-Verdacht – eher nur am Rande präsent. Dagegen

³⁸ Entsprechende kritische Anfragen verdanke ich meinem Göttinger Kollegen Jan Hermelink.

³⁹ Es sei hier nur an das Diktum Luthers in seiner Lk 2,33–40 auslegenden Weihnachtspostille von 1522 erinnert: »Und wird durch Gebet auch verstanden nicht allein das mündliche Gebet, sondern alles, was die Seele schafft in Gottes Wort: zu hören, zu reden, zu dichten, zu betrachten« (WA 10/I 1, 435,8–10).

⁴⁰ So entstand an manchen Orten bei der Diskussion um Stellen-Reduktionen in Kirchenkreisen der Eindruck, daß etwa Kantorenstellen unwichtiger als Pfarrstellen und deshalb auch leichter zu reduzieren seien. Abgesehen von der jeweils nur vor Ort zu klärenden Frage der Tüchtigkeit einzelner Stelleninhaber(innen) ist von dem hier vorgetragenen Verständnis von Singen und Musizieren als einer Form des Betens und damit eines Grundvollzugs christlichen Glaubens ein solcher Schluß nicht möglich. Umgekehrt werden sich aber auch manche Kirchenmusikerinnen und -musiker kritisch darauf hin befragen lassen, ob in ihrer Arbeit die im Beten zum Ausdruck kommende Kommunikation mit Gott genügend expliziten Raum erhält.

zeigen bis heute geläufige Redewendungen wie »An Gottes Segen ist alles gelegen« die tiefe Verwurzelung des Segens in der Volksfrömmigkeit⁴¹. Mittlerweile ist angefangen von der hohen, sogar zur Produktion neuer Gottesdienstformen führenden Attraktivität der sogenannten Kasualien – im praktisch-theologischen Sinne: Segnungsgottesdienste bzw. Benediktionshandlungen⁴² – über das Wiederentdecken des Krankensegens bis hin zu nichtchristlichen Praktiken wie Reiki eine Segensbedürftigkeit der Menschen in unserer Gesellschaft unübersehbar⁴³.

Segen ist zum einen vielfach in der Religionsgeschichte und wohl schon in einem vor-theologischen, familiären Raum anzutreffende aktive Ausdrucksform. Er ist zum anderen aber sehr deutlich eine Reaktion auf die Ungesicherheit menschlichen Lebens wie sie letztlich in dessen Sterblichkeit begründet ist. Gerade im passiven Empfangen des Segens wird die grundlegend bedürftige Grundhaltung des Menschen zur Darstellung gebracht. Auch die Benedizierung von Dingen kann – von I Tim. 4,4f. her – in diesem Kontext als angemessener Ausdruck solcher Grundhaltung verstanden werden⁴⁴.

Hinsichtlich der sonstigen Praxen (im Bennerschen Sinn) läßt sich auch hier unschwer ein enger Zusammenhang aufzeigen. Gesegnet-Werden erfordert einen Bildungsprozeß, insofern im Segen etwa meist nur sehr verkürzt und formelhaft gesprochen wird, und dessen Verständnis umfassendere theologische Kenntnis erfordert. Die Rechtfertigungslehre des Paulus ist eine präzise begriffliche Formulierung des im Segen leiblich Dargestellten⁴⁵.

Von daher ist es in dem vorgestellten religionspädagogischen Konzept nicht nur wichtig, Menschen – auf ihrem jeweiligen kognitiven Niveau – eine Beschäftigung mit der Rechtfertigungslehre zu ermöglichen. Umgekehrt ist zu fragen, ob nicht eine vertiefte Beschäftigung mit der Rechtfertigungslehre auch die Erfahrung des Gesegnet-Werdens erfordert bzw. durch sie gefördert wird.

⁴¹ S. R. KACZYNSKI, Die Benediktionen (in: Gottesdienst der Kirche. Handbuch der Liturgiewissenschaft Bd. 8, 1984, 233–274), 241.

⁴² So schon E. CH. ACHELIS, Lehrbuch der Praktischen Theologie Bd. 1, 1911³, 509.

⁴³ Eine erste systematisch-theologische Reflexion hierauf ist D. GREINER, Segen und Segnen. Eine systematisch-theologische Grundlegung, 1999².

⁴⁴ S. hierzu aus geschichtlicher Sicht CH. GRETHLEIN, Andere Handlungen (Benediktionen und Krankensalbung) (in: H.-CH. SCHMIDT-LAUBER, K.-H. BIERITZ [Hg.], Handbuch der Liturgik. Liturgiewissenschaft in Theologie und Praxis der Kirche, 1995², 432–452).

⁴⁵ Zum hier wichtigen Zusammenhang von Schöpfungs- und Rechtfertigungslehre s. M. BEINTKER, Das Schöpfercredo in Luthers Kleinem Katechismus (in: DERS., Rechtfertigung in der neuzeitlichen Lebenswelt. Theologische Erkundungen, 1998, 110–126); vgl. auch die Überlegungen zum »Segen des dreieinigen Gottes« in: GREINER (s. Anm. 43), 266–355.

Dieser Bezug auf die Rechtfertigungslehre impliziert die im Neuen Testament auch explizit formulierte christologische Prägung des Segens (Gal 3,14; Röm 15,29; Eph 1,3–14; Act 3,26). Rituell und unter Bezug auf die Biographie des einzelnen kommt diese christologische Begründung des Segens in dem Bezug der kirchlichen Segenshandlungen auf die Taufe zum Ausdruck.

Ein Blick auf die – seit Luther – im evangelischen Gottesdienst gebräuchlichste, seit dem II. Vaticanum auch im Katholizismus verwendete Segensformel, den sogenannten aaronitischen Segen (Num 6,24–27)⁴⁶, der hier als Exemplum dienen soll, zeigt den Zusammenhang von Segen mit den genannten Praxen. Der Reformator legte den aaronitischen Segen trinitarisch aus und stellte dabei u.a. den Bezug auf »das leibliche leben und gueter« (XXX, 574,13) – unter Bezug auf die Brotbitte des Vaterunsers – heraus. Zugleich enthält der Segen – ethisch – die Verpflichtung zu entsprechendem Verhalten und spricht den äußeren und inneren Frieden an, reicht also in die Politik. Schließlich bedarf der Segen auch einer ästhetischen Darstellung⁴⁷.

3.2. *Beten und Gesegnet-Werden/Segnen in theologischer Perspektive*⁴⁸

Sowohl theologisch als auch religionsgeschichtlich sind Beten und Gesegnet-Werden/Segnen elementare und fundamentale Vollzüge. Dies zeigt sich darin, daß religiöse Ausdruckshandlungen sowohl in der Kirche als auch – zumindest teilweise – in den Familien aus Gebeten und Segnungen bestehen bzw. diese als wesentliche Bestandteile haben. Sie sind unverzichtbare Bestandteile jedes christlichen Gottesdienstes – angefangen von der Taufe über die sonntägliche Zusammenkunft mit Feier des Heiligen Mahls bis hin zu sogenannten kleinen Formen, etwa Andachten. Mindestens genauso wichtig ist: Gebet – vor allem in Form des Abendgebets (meist mit Kindern) – und Gesegnet-Werden (meist an Übergängen im Lebenslauf, zumindest mit religiösen Valenzen aber auch bei Abschiedssituationen) begegnen in nicht wenigen Familien, wobei dies als Rest liturgischen Handelns im Haus verstanden werden kann.

⁴⁶ S. auch zum folgenden genauer und ausführlicher unter Bezug auf Luthers Schrift »Der Segen, so man nach der Messe spricht über das Volk, aus dem vierten Buche Mosi, am 6. Capitel« (WA 30/3, 572–582); M. L. FRETTLÖH, *Theologie des Segens. Biblische und dogmatische Wahrnehmungen*, 1999³, 119–125.

⁴⁷ Vgl. hierzu CH. BIZER, *Christentum und Schule. Vom Segen der christlichen Religion* (in: DERS., *Kirchgänge* [s. Anm. 17], 1995, 185–203).

⁴⁸ In liturgischer Perspektive versuche ich im Kapitel »Gottesdienst zwischen Kirche und Leben des Einzelnen« die Bedeutung von Gebet und Segen zu erweisen (CH. GRETHLEIN, *Grundfragen der Liturgik*, 2001, 298–325).

3.2.1. Die große Bedeutung des Gebets für eine heutige Theo-Logie im wörtlichen Sinn hat Gerhard Ebeling überzeugend herausgearbeitet. Ihm gilt das Gebet als »Schlüssel zur Gotteslehre«⁴⁹. Dadurch wird ein »unmetaphysisches Reden über Gott«⁵⁰ möglich, das zugleich von allgemein religiöser Weite und biblischer Präzision ist⁵¹. Von daher führt also das Gebet genau in den Bereich, den die bisher einzige EKD-Denkschrift zum Religionsunterricht »Identität und Verständigung« – in Aufnahme entsprechender Überlegungen Karl-Ernst Nipkows – recht abstrakt mit »Frage nach Gott«⁵² als Basis des Kern-Curriculums bezeichnet. Über die Denkschrift hinaus hält das Gebet die für christliche Religion grundlegende Beziehung zwischen Gott und Mensch fest, und zwar in ihrer – für pädagogisches Handeln offenen – kommunikativen Ausgestaltung.

Ebeling konstatiert zu Recht und weist damit indirekt zugleich auf den Zusammenhang von Gebet und Lernen von Gott hin: »Obwohl im Gebet nur der Beter als Redender erscheint, hat doch für sein Reden zu Gott das Hören auf Gott den Primat, so daß in Wahrheit das Reden Gottes zum Menschen die Wirklichkeit des Gebets konstituiert. Sollte das Reden und Hören Gottes entfallen, so entfällt auch das Gebet. Umgekehrt ist sogar noch die Klage über das Schweigen Gottes ein Zeichen dessen, daß nicht das Reden des Menschen, sondern sein Angesprochensein das Entscheidende am Gebet ist.«⁵³

3.2.2. Wie im Gebet Bezug zu Gott und Handeln des Menschen ineinandergehen, so auch im Segen. Frieder Schulz arbeitet anhand von Eph 1,3–14 heraus, daß der Segen für Christen sein theologisches und zugleich biographisches Zentrum in der Taufe hat⁵⁴. Dabei darf aber die Taufe nicht in punktuellm Sinn (miß-), sondern muß im reformatorischen Horizont des das ganze Leben umfassenden Taufwegs verstanden werden.

Diese hier nur andeutenden Hinweise erweisen die auch theologisch hervorgehobene Bedeutung von Gebet und Segen in der christlichen Theologie, die zum einen religionsgeschichtlich alte, z.T. vor-theologische Wurzeln hat, zugleich aber in ihrem grundlegenden Ort im christlichen Gottesdienst eine eindeutige christologische Prägung aufweist. Von daher eignen sich die beiden Handlungsvollzüge auch gut, um die Gemeinsamkeit und Differenz mit anderen Religionen, in Deutschland vor allem dem Islam, deutlich werden zu lassen.

⁴⁹ So die Überschrift zum Einleitungsteil des Paragraphen »Reden zu Gott« (in: EBELING [s. Anm. 34], 193).

⁵⁰ So P. BIEHL, Erschließung des Gottesverständnisses durch elementare Formen des Gebets. Religionspädagogische Erwägungen zu einer These G. Ebelings (EvErz 36, 1984, 168–188).

⁵¹ Vgl. hierzu genauer EBELING (s. Anm. 34), 208f.

⁵² Identität und Verständigung (s. Anm. 28), 17.

⁵³ EBELING (s. Anm. 34), 202.

⁵⁴ F. SCHULZ, Segnende Kirche und christlicher Glaube (in: Gemeinsame Arbeitsstelle für gottesdienstliche Fragen 28/97, 56–61).

4. *Beten und Gesegnet-Werden/Segnen an verschiedenen Lernorten*

Im folgenden kann es nur darum gehen, an wenigen ausgewählten Beispielen holzschnittartig die Leistungsfähigkeit der hier empfohlenen inhaltlichen Konzentration religionspädagogischer Arbeit für die wichtigsten Lernorte anzudeuten.

Dabei stellt sich das Grundproblem jeder lernorttheoretisch reflektierten religionspädagogischen Konzeptionsbildung. Die Differenzierung der Möglichkeiten und Grenzen religiösen Lernens nach einzelnen Lernorten birgt die Gefahr in sich, so etwas wie das frühere »Gesamtkatechumenat« vorauszusetzen, also in der jeweiligen Zuweisung spezifischer Aufgaben – und damit auch gewisser Entlastungen – die sehr unterschiedliche Partizipation an den einzelnen Lernorten und die differente Bedeutung religiöser Vollzüge zu überspringen. Dazu setzte das Konzept des Gesamtkatechumenats eine Regelmäßigkeit und Gleichförmigkeit religiösen Lernens und damit eine Allgemeinheit von Normalbiographie voraus, die zumindest heute kaum mehr anzutreffen ist.

Deshalb muß im folgenden auf Vorschläge zu einem umfassenden System religiösen Lernens verzichtet werden. Vielmehr werden gleichsam einzelne Bausteine religiöser und christlicher Bildung betrachtet, die jeweils nur vor Ort in ihrer Zusammengehörigkeit bestimmt und dann erst in je unterschiedlicher Weise zusammengesetzt werden können (und müssen).

Entsprechend der Bedeutung realer Modelle für religiöse (und moralische) Lernprozesse⁵⁵ ist die eigene Einstellung der im weiteren Sinne Religion »Lehrenden« – vorzüglich der familiären Bezugspersonen, dann aber auch der Erzieherinnen im Kindergarten oder später der Lehrerinnen und Lehrer sowie weiterer signifikanter Anderer – von grundlegender Bedeutung, ohne daß dies jeweils eigens erwähnt wird.

Ich beginne mit Überlegungen zur Familie, weil diese nach wie vor die Basis und den Hintergrund für das – auch religiöse – Lernen an anderen Lernorten darstellt. Es folgen Hinweise zur Schule und vor allem deren Religionsunterricht, insofern auch hier – zumindest in den alten Bundesländern – die Mehrzahl der Menschen über etliche Jahre hinweg erreicht wird; danach kurze Überlegungen zur möglichen Bedeutung der Massenmedien. Abschließend gilt das Augenmerk dem Lernort Gemeinde bzw. Kirche.

Allerdings hat diese Anordnung nur einen gewissen Durchschnitt von Lernenden im Blick. Selbstverständlich kann die erste explizite und dann über viele Jahre einzige Begegnung mit dem Christentum im schulischen Religionsunterricht (verbunden vielleicht mit dem Fernsehen) stattfinden, während Familie völlig abstinent bleibt und auch kein Zugang zur Kirchengemeinde gefunden wird u.ä.

⁵⁵ S. G. R. SCHMIDT, *Religionspädagogik. Ethos, Religiosität, Glaube in Sozialisation und Erziehung*, 1993, 42–65.

4.1. *Beten und Gesegnet-Werden/Segnen in der Familie*

Familie als die Sozialform, in der fast alle Menschen in Deutschland heranwachsen⁵⁶, ist grundlegend für die Einführung des Menschen ins Leben, und zwar auf den verschiedensten lernpsychologisch⁵⁷ zu bestimmenden Ebenen. Ein für das weitere Leben prägender Übergang ist der vom Tag zur Nacht, bei dem Kinder einer besonderen Begleitung bedürfen. Und gerade hier sind Gebet und zumindest in Form der Handauflegung Segensgesten in vielen Familien anzutreffen. Friedhelm Grünewald hat – unter Rückgriff auf D. W. Winnicotts Theorie der Übergangsobjekte – einfühlsam diesen Übergang beschrieben. Die vom Kind gefürchtete Trennung von der Mutter, mit der es bis vor kurzem noch symbiotisch verbunden war und die als Nährende und Schützende eine gleichsam göttliche Rolle innehat, wird durch solche Übergangsobjekte erträglich. »Verlassenheit wird ... verwandelt in Alleinsein in Gegenwart von jemandem«⁵⁸. Wenn dies zutrifft, ist beim Beten eine psychisch zentrale Funktion des Menschen betroffen, die für dessen Bezug zur Realität grundlegende Bedeutung hat. Zugleich macht diese Theorie auf die innere Dynamik eines solchen Betens aufmerksam. Grünewald nennt sie treffend »eine Entwöhnung von ›Gott‹ zu Gott«⁵⁹.

Hans-Jürgen Fraas weist für die Segenshandlung auf eine ebenso bedeutungsvolle Verankerung in der frühen Kindheit hin. »Wenn die Mutter sich lächelnd über das Bett des Kindes beugt, geht für das Kind die Sonne auf: Seine Existenzgrundlage wendet sich ihm zu. Im Bereich religiöser Sprache wird dieses Bild vom aaronitischen Segen ... aufgenommen: ›Der Herr lasse sein Angesicht leuchten über dir, der Herr erhebe sein Angesicht auf dich‹. Auf der frühkindlichen Erlebnisbasis können diese Worte auch vom Erwachsenen unmittelbar nachempfunden werden.«⁶⁰

Es ist allerdings nicht zu übersehen, daß junge Eltern oft Schwierigkeiten⁶¹ mit der (vielleicht explizit christlichen) Gestaltung des Zu-Bett-Bringens haben. Traditionelle Gebete erscheinen unbrauchbar, es besteht eine Scheu vor explizit

⁵⁶ Zum hier verwendeten Familienbegriff, der durch die Konstitutiva »biologisch-soziale Doppelnatur«, »ein besonderes Kooperations- und Solidaritätsverhältnis« und die »Generationsdifferenzierung« gekennzeichnet ist, s. R. NAVE-HERZ, Familie heute. Wandel der Familienstrukturen und Folgen für die Erziehung, 1994, 5f.

⁵⁷ S. zusammenfassend SCHMIDT (s. Anm. 55), 49–70.

⁵⁸ F. GRÜNEWALD, Das Gebet als spezifisches Übergangsobjekt (WzM 34, 1982, 221–228), 222.

⁵⁹ AaO 227.

⁶⁰ H.-J. FRAAS, Die Religiosität des Menschen. Ein Grundriß der Religionspsychologie, 1993², 169.

⁶¹ Zu den psychologisch erfaßbaren Konstellationen zwischen Mutter und Kind beim Beten im einzelnen s. immer noch W. NEIDHART, Psychologische Aspekte der Gebets-erziehung (in: BARGHEER, RÖBBELEN [s. Anm. 36], 75–85).

religiösem Verhalten⁶². Stephanie Klein entdeckte bei der Auswertung von biographischen Interviews die – kommunikativ asymmetrische – Spannung zwischen einer eher bei Frauen verbreiteten familien-, gemeinschafts- und körperbezogenen Frömmigkeit und einer eher bei Männern anzutreffenden individuelleren und auf die öffentlichen Institutionen ausgerichteten Einstellung, die die Gebetspraxis in nicht wenigen Familien gefährdet⁶³. Von daher haben religionspädagogische Überlegungen sowohl die besondere entwicklungspsychologische Situation des Kindes als auch die geschlechtsspezifische Differenz in der Religionspraxis der Erwachsenen zu beachten. Auf jeden Fall sind Menschen bei der – angesichts der grundlegenden Sinnstiftung zumindest latent religiösen – Gestaltung der Einführung von Kindern in das Leben, exemplarisch am Übergang vom Tag zur Nacht skizziert, zunehmend auf Anregungen von außen angewiesen.

Die nach wie vor verbreitete Kindertaufpraxis sowie die elementarpädagogischen Angebote der Gemeinden bieten Räume, in denen Familien Anregungen für eine eigene Gebets- und Segenspraxis erhalten können. Dabei geht es aber nicht vordringlich um von außen kommende zusätzliche Handlungen; vielmehr gilt es, gemeinsam mit den Eltern den Grundcharakter der Begleitung und ihres gemeinsamen familiären Lebens zu entdecken und bewußt zu machen; Gebet und Segen sind dann die Perspektive lebensfördernd erweiternde Deutungen der vorfindlichen kommunikativen Vollzüge. Beten in den Gemeinden, etwa bei sogenannten Krabbel- oder Familiengottesdiensten, ist von daher z.B. auf seine Übertragbarkeit in die abendliche Familiensituation hin zu konzipieren.

Der Segen als explizit religiöser Vollzug ist noch stärker als das Gebet aus den Familien in die gemeindlichen Gottesdienste ausgewandert. Gesegnet werden die meisten Evangelischen heute im Zusammenhang mit den sogenannten Kasualien bzw. bei der Teilnahme an einem sonstigen Gottesdienst, vorzüglich an Weihnachten. Nur wenigen Evangelischen ist bewußt, daß sie beim Auflegen der Hand auf den Kopf ihres Kindes oder den Arm eines Kranken einen Segensgestus vollziehen, ohne daß jedoch der sinnstiftende Bezug zum Handeln Gottes formuliert würde. Mittlerweile gibt es aber vor allem bei Frauen eine Vielzahl von Experimenten und Erfahrungen mit der Wohltat expliziten Gesegnet-Werdens und Segnens. Religionspädagogische Angebote können an solches Bemühen anknüpfen und die biblischen Einsichten zum Segen einbringen. Besonders günstig, da sowohl auf die jeweilige individuelle Biographie bezogen als auch

⁶² Aus der katholischen Tradition Stammenden kann hier das Bekreuzigen als selbstverständlich eingeübter Gestus, dann auch das Kreuzzeichen über dem Kind, eine gute Hilfe sein.

⁶³ S. KLEIN, Religiöse Tradierungsprozesse in Familien und Religiosität von Männern und Frauen (Religionspädagogische Beiträge 43, 1999, 25–40).

theologisch grundlegend, ist die Explikation der mit dem christlichen Segen gegebenen Tauferinnerung (bzw. auch Einladung zur Taufe).

Die in der Praxis – jedenfalls nach den bisherigen empirischen Erkenntnissen⁶⁴ – nach wie vor größere Ansprechbarkeit von Frauen (meist Mütter und Großmütter) für pädagogische und religiöse Fragen darf nicht dazu führen, die Männer aus dem Blick zu verlieren. Die sich abzeichnenden Veränderungen in den Einstellungen junger Väter sind genau als gute Grundlage für entsprechende religionspädagogische Angebote wahrzunehmen.

4.2. Beten und Gesegnet-Werden/Segen in der Schule/im Religionsunterricht

Zweifellos liegt die besondere Lernchance der Schule darin, daß hier Kinder und Jugendliche über etliche Jahre in systematischer und aufeinander aufbauender Weise in einzelne Wissensgebiete eingeführt werden. Gebet oder Segen scheinen hier auf den ersten Blick eher deplaziert. Dies sieht jedoch anders aus, wenn der Schüler- und der Fachbezug als entscheidende Größen für schulische Didaktik Berücksichtigung finden.

Umfragen unter Lehrerinnen und Lehrern ergaben, daß sich ein Wandel hinsichtlich der Möglichkeit, im Religionsunterricht beten einzuüben bzw. zu beten, anbahnt.

Christhard Lück⁶⁵ übernahm – z.T. leicht modifiziert – bei einer repräsentativen Umfrage unter westfälischen Grundschul-Religionslehrerinnen und -lehrern Fragen aus einer 1984 durchgeführten Religionslehrerinnen- und -lehrer-Befragung⁶⁶. Dabei ergaben sich gerade hinsichtlich des Betens interessante Veränderungen. Im folgenden gibt die erste Zahl das Ergebnis von 1984, die zweite das von 1998 an:

Das Beten gehört nicht in den schulischen Religionsunterricht (26 %; 3,2 %).

In seltenen Fällen mag es für ein Gebet im Religionsunterricht Gründe geben (37,5 %; 35,3 %).

Ich halte es für gut, wenn im Religionsunterricht (wieder) gebetet wird (14,9 %; 54,1 %).

Ich bete (regelmäßig) mit den Schülerinnen und Schülern in meinem Unterricht (14,6 %; 20,6 %).

Angesichts der großen Distanz zu christlicher Religion in weiten Teilen der Lehrerkollegien und Eltern in den meisten ostdeutschen Regionen dürften diese Befunde nur typisch für die alten Bundesländer sein. In Ostdeutschland ist das »Gebet« teilweise geradezu ein Synonym für eine als unwissenschaftlich abzulehnende religiöse Haltung. Hier wird es in

⁶⁴ Vgl. zu einem ersten Überblick aus religionspädagogischer Perspektive F. SCHWEITZER, Religiöse Entwicklung und Sozialisation von Mädchen und Frauen. Auf der Suche nach empirischen Befunden und Erklärungsmodellen (EvErz 45, 1993, 411–421).

⁶⁵ Die sehr umfangreiche, sowohl qualitative als auch quantitative Befunde umfassende Untersuchung wird voraussichtlich in zwei Teilen in den »Arbeiten zur Praktischen Theologie« Ende 2002 bzw. 2003 erscheinen.

⁶⁶ A. FEIGE, K. E. NIPKOW, Religionslehrer sein heute, 1988.

den Schulen – und in Gesprächen mit Eltern – darauf ankommen, das weit verbreitete Gebetsverständnis im Sinne eines – nicht funktionierenden – Automatismus zu korrigieren und die kommunikative Grundbedeutung des Gebets als Horizonterweiterung (unter der Perspektive des Willens Gottes) herauszustellen. Daß dies angesichts der ideologischen Verhärtung im Bildungsbereich nicht einfach ist und Beharrlichkeit benötigt, liegt auf der Hand.

Sowohl der Bezug auf Schülerinnen und Schüler als auch der zunehmend religionswissenschaftliche Zugang zu Unterrichtsthemen lassen die einige Zeit vorherrschende Ablehnung des Betens im Unterricht zunehmend obsolet erscheinen, genauer als Resultat einer ideologischen, gerade nicht schüler- und fachbezogenen Voreingenommenheit. Denn empirische Untersuchungen ergeben ein großes Bemühen Heranwachsender um das Gebet⁶⁷; zugleich zeigt die Religionswissenschaft die grundlegende Bedeutung praktischer Vollzüge und dann eben auch des Gebets für das Verstehen einer Religion auf. Allerdings läßt die deutliche Diskrepanz zwischen dem Wunsch der Religionslehrerinnen und -lehrer, im Religionsunterricht zu beten, und der – sehr viel geringeren – Praxis eine erhebliche Unsicherheit vermuten. Dies kann auch nicht verwundern, da über Jahrzehnte hinweg das Beten als nicht möglich in der Schule galt und die heutigen Lehrerinnen und Lehrer so in ihrer eigenen Schulzeit kaum Vorbilder erlebt haben.

Die schulische Aufgabe der Sprachschulung ergibt auch den besonderen Beitrag, den der Religionsunterricht hier leisten kann. Durch die langjährige Erteilung von Unterricht bietet er die gute Gelegenheit zu sequentiellen Lernprozessen, konkret zum Aufbau und zur Erweiterung eines religiösen Wortschatzes⁶⁸. Die immer wieder im Unterricht durchzuführende Konzentration auf die Formulierung von Gebeten in ihrem Ineinander von Selbstreflexion und Ausrichtung auf Gott stellt zugleich eine gute, auf Lebensnähe zielende Anwendung von Erarbeitetem dar. So können z.B. die biblischen Geschichten durch ihre Aufnahme im anamnetischen Bereich eine Konkretion erfahren, die deren sonst unübersehbaren mangelnden Verankerung im Schüleralltag⁶⁹ entgegensteht.

⁶⁷ S. z.B. die Interviews in: U. ARNOLD, H. HANISCH, G. ORTH, Was Kinder glauben. 24 Gespräche über Gott und die Welt, 1997 (sowie als Zusammenfassung und Kommentar hierzu: G. ORTH, H. HANISCH, Glauben entdecken. Was Kinder glauben, Teil 2, 1998, 100.132–138). Zu den empirischen Befunden der Shell-Studie »Jugend 2000«, nach denen – angeblich – nur ein gutes Viertel aller Jugendlichen beten, s. die methodische Kritik bei CH. GRETHLEIN, Beten lernen in der Konfirmandenzeit (in: C. MORK [Hg.], Beten lernen, 2002, 6–12), 7.

⁶⁸ Angehend hierfür G. MORAN, Religious Education as a Second Language, Birmingham/Al. 1989, der dieses Konzept auch lernorttheoretisch – allerdings unter den anderen Bedingungen der USA (und Englands) – entwickelt.

⁶⁹ S. zum Wissen biblischer Geschichten bei deutschen Schülerinnen und Schülern

Pädagogisch gesehen geht es ja beim Beten um einen Perspektivenwechsel. Der eigene Blick (des dogmatisch formuliert: homo in se incurvatus) auf Hoffnungen, Wünsche und Ängste wird erweitert und korrigiert durch die Perspektive Gottes. Beten ist so der Versuch, reflektierend eine Fremdperspektive, nämlich die des Willens Gottes einzunehmen. Didaktisch geht es beim Beten-Lernen darum, Hilfen zu diesem Perspektivenwechsel zu geben. Methodisch besonders wichtig erscheint dabei – angeregt z.B. durch Bildbetrachtungen geprägter Gesichter von Menschen, deren Hoffnungen, Ängste und Wünsche die Schülerinnen und Schüler formulieren sollen – der Beginn eines Gebets, genauer die Anrede. Hier wird die Weiche für den weiteren Reflexionsprozeß gestellt. Da der Wille Gottes uns vornehmlich durch die biblischen Geschichten zugänglich ist, liegt es sachlich nahe, die Gebetsanreden in Aufnahme und Auseinandersetzung mit behandelten biblischen Geschichten zu formulieren. Dabei erweist sich deren Bezug auf elementare Hoffnungen, Ängste und Wünsche als sehr hilfreich.

Sehr eindrücklich schildert Inger Hermann⁷⁰ anhand ihrer Erfahrungen in Stuttgarter Förderschulen (früher: Sonderschulen) die Bedeutung von Gebet und Segen für Heranwachsende aus sozial benachteiligten Familien⁷¹. Gerade bei Kindern, die auf Grund mannigfacher Demütigungen, Mißhandlungen und Ängste kaum mehr lernfähig im herkömmlichen Sinn sind, können Gebet und Segen einen ihnen unbekanntem Raum eröffnen, der sie etwas von dem erfahren läßt, was die theologische Tradition als Rechtfertigung bezeichnet.

Einen wichtigen lebensmäßigen Hintergrund für solche Überlegungen bilden schulpädagogisch die ebenfalls wieder häufiger praktizierten liturgischen Feiern in bzw. im Umfeld von Schulen, etwa in Form von wöchentlichen Andachten oder Schulgottesdiensten. Besonderes Interesse verdient hier – schon im Vorgriff auf den Lernort Fernsehen –, daß das Beten von Schülerinnen und Schülern anlässlich von massenmedial inszenierten Katastrophen mittlerweile als selbstverständlich erscheint. So zogen selbst im heute atheistisch geprägten Erfurt Tausende von Schülerinnen und Schülern zum Gebet an den Dom, um der Opfer eines jugendlichen Amokläufers zu gedenken.

Schulgottesdienste sind zugleich die Orte, an denen explizit der Segen empfangen wird. Besonders die Schulanfangsgottesdienste haben sich in den letzten Jahren zu einem gut angenommenen Angebot an einem offensichtlich als bedrohlich empfundenen Übergang im Lebenslauf entwickelt.

und den daraus sich ergebenden Problemanzeigen H. HANISCH, A. BUCHER, Da waren die Netze randvoll. Was Kinder von der Bibel wissen, 2002.

⁷⁰ I. HERMANN, »Halt's Maul, jetzt kommt der Segen ...« Kinder auf der Schattenseite des Lebens fragen nach Gott, 2001⁵.

⁷¹ Diesen Hinweis verdanke ich meiner jungen Kollegin Dr. Gesine Jost.

Zunehmend werden hier die Kinder gesegnet. Eine Erweiterung mit einem auch pädagogisch wichtigen Impuls wäre, hier ebenfalls die Lehrkräfte zu segnen⁷².

Der Segen, mancherorts bereits mit expliziter Tauferinnerung verbunden, kann frühere Begegnungen mit dem Evangelium aufnehmen und zugleich einen weiterführenden Weg eröffnen. Zugleich ergibt sich aus den vorhergehenden konzeptionellen Überlegungen, daß ein seinen Namen verdienender Religions-Unterricht auch Schulgottesdienste erfordert, damit Religion als praktischer Vollzug für die Schülerinnen und Schüler erfahrbar wird.

4.3. Beten und Gesegnet-Werden/Segnen in den Massenmedien

Religionspädagogisch noch kaum beachtet ist die Tatsache, daß in nicht wenigen, vor allem in den Vereinigten Staaten produzierten Filmen betende und teilweise auch segnende Menschen gezeigt werden. Die zivilreligiöse Prägung der amerikanischen Gesellschaft findet hier einen deutlichen Niederschlag. Von daher ist es nicht erstaunlich, wenn auch religionspädagogisch noch nicht weiter aufgenommen, daß für Jugendliche in manchen Gegenden Ostdeutschlands das Fernsehen die wichtigste Informationsquelle über »Gott« ist.

Dazu werden ständig Gottesdienste etc. gesendet und finden, wenn auch von einem vergleichsweise niedrigen Ausgangsniveau ausgehend, zunehmend mehr Zuschauerinnen und Zuschauer (bzw. Hörerinnen und Hörer)⁷³. Besonderes Aufsehen und erhebliche Einschaltquoten erreichen liturgische Feiern anlässlich von herausgehobenen Anlässen, etwa Trauerfeiern für Prominente (oder Trauungen Prominenter). Es ist noch unerforscht, wie solche Sendungen die religiöse Einstellung von Menschen beeinflussen.

Auf jeden Fall tritt damit die Liturgie als hervorragende Darstellungsform des Christlichen entsprechend der agenda-setting-Funktion des Fernsehens⁷⁴ als medial und damit öffentlich wichtig ins allgemeine Bewußtsein.

Besonders interessant wäre es, für ostdeutsche Kinder und Jugendliche, die nach wie vor mehrheitlich ohne (explizit) religiöse familiäre Erziehung aufwachsen, die Bedeutung solcher christlich geprägter, zivilreligiöser Sendungen zu erforschen. Welche Folgen hat z.B. die massenmedial vermittelte Selbstverständlichkeit des Gebets in bestimmten Extremsituationen wie nach dem Amoklauf in Erfurt für ostdeutsche Heranwachsende, mit denen noch nie gebetet wurde?

⁷² Diesen Hinweis verdanke ich der Integrationslehrerin Beate Hannig-Grethlein.

⁷³ S. genauer GRETHLEIN, Grundfragen der Liturgik (s. Anm. 48), 30f.

⁷⁴ S. grundsätzlich zur religionspädagogischen Bedeutung dieses Massenmediums GRETHLEIN, Religionspädagogik (s. Anm. 2), 358–378.

4.4. *Beten und Gesegnet-Werden/Segnen in der Gemeinde*

Schon wiederholt war es notwendig, von den anderen Lernorten her einen Blick auf Gemeinde zu werfen. So sind junge Eltern oft auf Hilfe von hier angewiesen, um die durch die Geburt eines Kindes sich ergebenden neuen Lebensformen angemessen, und d.h. neben den spezifischen, vom Kind unmittelbar erzwungenen Verrichtungen auch der Unbestimmtheit und Schutzbedürftigkeit menschlicher Existenz entsprechend zu gestalten. Und auch die Spannung zwischen der Einsicht in die Bedeutung von Gebet und gleichzeitiger Zurückhaltung einer entsprechenden Praxis bei Religionslehrerinnen und -lehrern ruft nach einer Hilfestellung, für die Gemeinde und Kirche bedeutungsvoll sein können. Ähnliches ließe sich von der noch stärker auf den Raum Gemeinde konzentrierten Segenspraxis zeigen. Von daher ergibt sich als erste religionspädagogische Aufgabe von Gemeinde, gleichsam im Sinn einer guten Nachbarschaft⁷⁵ an anderen Orten zu helfen, um Menschen die Grundvollzüge christlichen Lebens zu ermöglichen. Umgekehrt ist Gemeinde hinsichtlich des Aufbaus auch komplexerer Wissensstrukturen und des Zusammenhangs von christlichem Glauben mit anderen Wissensbeständen auf die Hilfe anderer Orte, etwa der Schule mit ihrem Religionsunterricht, angewiesen.

Jedoch ist zweifellos Gemeinde mit ihren Gottesdiensten der Ort, an dem am ausführlichsten und eindrucklichsten Gebets- und Segenspraxis erlebt werden können. Allerdings erfordert dies eine in nicht allen Gemeinden anzutreffende Gestaltungspraxis, die den Sinn von Gebet und Segen in neue Lebensperspektiven erschließender Weise erleben läßt. Dies betrifft zum einen Fragen des körperlichen Habitus, der angemessenen Inszenierung liturgischer Vollzüge; zum anderen bezieht sich dies auch auf die sprachlich-inhaltliche Gestaltung. Ein Vergleich von Gebeten, wie sie sich auf Gebetswänden in Kirchen usw. finden, mit den elaborierten Formen etwa der Eucharistischen Gebete des Evangelischen Gottesdienstbuches offenbart einen tiefen Hiatus, der nach Elementarisierung liturgischer Praxis verlangt. Dabei kann es aber religionspädagogisch nicht nur darum gehen, die stark durch liturgische Traditionen geprägten Texte zu vereinfachen; auch umgekehrt gilt es – gleichsam als Inkulturation –, die liturgischen Gebete von der Gebetspraxis heutiger Menschen her zu verändern.

Rolf Englerts Überlegungen zur Einbeziehung der »unsichtbaren Religion« können hierauf übertragen werden: »Ganz gewiss kann man von »unsichtbaren Religionen« für die Gestaltung sichtbarer Religiosität etwas lernen. So läßt sich heute etwa kaum irgendwo bes-

⁷⁵ Ich verwende hier einen Begriff, der religionspädagogisch im Rahmen eines Projekts des Comenius-Instituts zur Kooperation von Schule und Gemeinde geprägt wurde (s. H.-B. KAUFMANN, *Nachbarschaft von Schule und Gemeinde*, 1990), der aber umfassender auch auf das Verhältnis der Gemeinden zu anderen Lernorten übertragen werden kann.

ser erkennen, welche Bedeutung spirituelle, liturgische oder rituelle Vollzüge aus der christlichen Tradition im Leben von Menschen haben könnten ...⁷⁶

Insofern wird die hier empfohlene inhaltliche Konzentration religionspädagogischer Bemühungen auf den verschiedenen Lernorten auf Beten und Gesegnet-Werden bzw. Segnen zumindest mittelfristig auch zu einer Veränderung der liturgischen Gebets- und Segenspraxis führen.

Summary

In view of the wide-spread uncertainty regarding the content of religious education, the author proposes a concept of religious education based on both of the fundamental practices of the Christian faith: praying and blessing or being blessed. He gives his reasons for this concept, reasons pertaining to education and to theology, and shows its relevance for those various places in which religion is taught.

⁷⁶ R. ENGLERT, Dimensionen religiöser Pluralität (in: SCHWEITZER u.a. [s. Anm. 22], 17–74), 44.