

# Was ist guter Religionsunterricht?

## Ein Provokationsversuch<sup>1</sup>

*Thomas Meurer*

Die Überschrift zu meinem Beitrag lässt eine Antwort darauf erwarten, was „guter“ Religionsunterricht ist. Die Frage und ihre mögliche Beantwortung schließt unweigerlich ein, dass es neben „gutem“ auch „schlechtem“ Religionsunterricht geben muss. Und damit liegt der Verdacht nahe, dass es Rezepte und Anleitungen, Maßstäbe und Kriterien geben muss, welche zu der Aussage berechtigen, dass dies ein „guter“ und jenes ein „schlechter“ Religionsunterricht gewesen sei. Hinter allem aber steht die alles entscheidende Frage: „Wie war ich?“ Jetzt ist in Zeiten einer erhöhten Kommunikation unter den Geschlechtern längst schon klar, dass die Frage „Wie war ich?“ in bestimmten Situationen als unpassend empfunden und besser nicht gestellt wird, dennoch scheint sie für das Begegnungsgeschehen Unterricht inzwischen schon zur „Frage danach“ avanciert zu sein: Feedback und Evaluation sind aus dem Schul- und Hochschulalltag nicht mehr wegzudenken. Und damit geht der Glaube einher, tatsächlich etikettieren zu können, was „guter“ und was „schlechter“ Unterricht ist.

Der Schweizer Schriftsteller Peter Bichsel hat 1995 in einer Rede vor Absolventen eines Lehrerinnen- und Lehrerseminars über das Dilemma Schule nachgedacht.<sup>2</sup> „Ich kenne die Schule nicht, in der Sie waren“, redet er die angehenden Lehrerinnen und Lehrer an, „Vielleicht ist es eine gute Schule, vielleicht ist es eine schlechte.“ Und Bichsel fährt fort, sich über die Schule, auf der er war, maßlos aufzuregen, sie als schlecht und hundsmiserabel zu zeihen. Noch zehn Jahre später, sagt Bichsel, habe er Rachedgedanken gegenüber jener Schule gehabt, in der er die Zeit „zu verblödeln hatte“, wie er schreibt. „Sie sah ihre Aufgabe ausschließlich darin, stattzufinden.“, fasst Bichsel pointiert zusammen. Inzwischen aber, so führt er weiter aus, sei er dem Zufall sehr dankbar, dass er jene wichtige Zeit in einer schlechten Schule verbringen durfte: „In einer Schule, in der es genügte, den Stundenplan einzuhalten, ein bisschen auf Disziplin zu achten und ein bisschen zu benoten. Ich bin froh darüber“, so Bichsel weiter, „weil ich in diesen wichtigen Jahren Zeit hatte für mich. Ich hatte Zeit zum Lernen, ich hatte Zeit, meinen Interessen nachzugehen, zeit zum lesen der halben Weltliteratur und zeit zum Schreiben von schlechten Gedichten.“

Nun schlummert nicht in jeder Schülerin, jedem Schüler ein potentieller Schriftsteller und es ist zu vermuten, dass unsere Schülerinnen und Schüler den durch eine wenig fordernde Schule entstandenen Überschuss an Zeit eher für einen einträglichen Nebenjob nutzen, sich im Internet verlieren und mit sich und ihrer Zeit wenig anzufangen wüssten. Dennoch zielt Peter Bichsels Beitrag ja genau auf die Vorstel-

---

<sup>1</sup> Der nachfolgende Beitrag stellte ein Referat bei der Loccumer Tagung der FachleiterInnen und FachberaterInnen für ev. und kath. Religion vom 3.-5. Dezember 2007 in Loccum dar.

<sup>2</sup> Bichsel, P.: Die Schule, ein Dilemma. Eine An-Rede, in: Das Plateau 6 (1995) 40-43.

lung ab, dass Unterrichtsqualität messbar sei und insofern die Frage „Wie war ich?“ nicht nur gestellt werden darf sondern auch beantwortet werden muss.

„Ich kann mir inzwischen gar nicht mehr vorstellen“, schreibt Bichsel, „dass ich mir damals mit allem Eifer eine gute Schule gewünscht habe. Die schlechte war ja genau das, was ich brauchte.“ Etwas weiter in seiner Rede an die Nachwuchslehrkräfte resümiert Bichsel dann folgendermaßen: „Wer auch immer an Schule denkt – das erste, was ihm einfällt, ist gut und schlecht. Der gute Schüler, der schlechte Schüler. Der gute Lehrer, der schlechte Lehrer. Die gute Schule, die schlechte Schule. [...] Und niemand fragt, gut für wen und gut für was.“

Mein Religionsunterricht, den ich an einem Gymnasium im ländlichen Raum in der zweiten Hälfte der siebziger und der ersten Hälfte der achtziger Jahre des vorigen Jahrhunderts genießen durfte, war für etwas gut. Er war dafür gut, dass ich mich entschlossen habe, Theologie als Wissenschaft zu entdecken und studieren zu wollen. Insofern war mein Religionsunterricht „gut“ für mich: er hat mir als Schüler einiges abverlangt und mich oft an Grenzen des Verstehens gebracht und damit dazu beigetragen, dass ich weiterdenken und noch mehr verstehen wollte. Durch meine Berufswahl, die mein Religionsunterricht maßgeblich mitbestimmt hat, war der Religionsunterricht, den ich genießen durfte, sogar „nachhaltig“ (wie das heute oft genannt wird) gut für mich: ich habe etwas davon zurückbehalten, dass ich nicht als „bleibenden Schaden“ bezeichnen möchte.

Was habe ich an dem Religionsunterricht meiner Schulzeit als „gut“ empfunden? Ich denke, ich fand erst einmal den Lehrer gut, der etwas bieder, vielleicht sogar spröde war, aber eben auch seriös und kompetent. Vor allem letzteres imponierte mir. Mir schien es damals, als gäbe es keine theologische Frage, zu der sich mein Religionslehrer nicht neuste wissenschaftliche Erkenntnisse angeeignet hätte. Und was ich wollte, war: diese Texte und Gedankengänge auch so verstehen und nachvollziehen können, wie mein Religionslehrer. Anders gesagt: ich wollte mitreden können. Im anschließenden Theologiestudium spürte ich schnell, wie gut mich dieser Unterricht – oder vielleicht besser: wie gut ich mich durch diesen Unterricht – vorbereitet hatte.

Ich hätte also dem Religionsunterricht meiner Schulzeit die Note „gut“ und besser gegeben. Aber hätten das meine Mitschüler auch getan? Ich erinnere mich noch gut an ihre Klagen über die schwierigen Texte, die langweiligen Themen, die wenige Abwechslung, die dieser Unterricht bot. Reden wir heute über unsere Schulzeit miteinander, haben viele Mitschüler von damals den Religionsunterricht entweder als traumatisches Ereignis verdrängt oder finden ihn selbst aus der normalerweise versöhnenden zeitlichen Distanz immer noch „ätzend“, wie sie sagen. In ihrer Wertung ist der Religionsunterricht also als „schlecht“ in Erinnerung geblieben, als Beschädigung gleichsam, die nur noch einmal bestätigt hat, was sie damals schon ahnten und heute erst recht wissen: mit Religion und Kirche lässt du dich besser gar nicht erst ein.

Jetzt könnten sehr bibelfeste Kreise sich an die Stelle im Evangelium erinnert fühlen, in der Jesus zehn Aussätzige heilt, nur einer aber – und ausgerechnet ein Samariter – es für nötig hält, zurückzukehren und Gott zu preisen (Lk 17,11-19). Die Konstruktion, dass offensichtlich fast alle für selbstverständlich gehalten haben,

was da geschehen ist, und nur einer es so „gut“ gefunden hat, dass er diesem Empfinden auch Ausdruck zu geben suchte, lässt ja noch keine Schlüsse darüber zu, ob das, was Jesus da getan hat, „gut“ oder „schlecht“, gelungen oder misslungen ist. Wie im Evangelium bemisst sich die Qualität der Handlung also nicht an der Adressatenzufriedenheit. Ich habe aber – dieser Verdacht sei schon hier geäußert – im Blick auf den Religionsunterricht den Verdacht, dass er sich, sehr viel mehr als andere Fächer, vom Urteil der Adressaten abhängig macht. Er möchte gut rüberkommen, ist auf Wirkung bedacht und giert nicht selten nach der Zustimmung seiner Abnehmer. Das ist fraglos dem besonderen Charakter des Faches Religion im Kanon der übrigen Schulfächer wie im Blick auf sein Selbstverständnis geschuldet, dennoch scheint es so zu sein, als litte der Religionsunterricht an einem apologetischen Komplex und bedürfe unbedingter Annahme und Zuwendung, um seinen Schuldkomplex kompensieren zu können, der beständig dazu beiträgt, dass er sich für sich selber schämt. Er braucht also beständig die Bestätigung, dass er gut ist, weil er sich ansonsten selber für eher überflüssig und wenig gelungen hält.

Wie war ich? – Ob gut oder schlecht entscheiden im Blick auf den Religionsunterricht jedoch nicht allein die Schülerinnen und Schüler. Mitreden möchte beispielsweise auch die Fachwissenschaft. Über manche Texte aus den siebziger und achtziger Jahren als Unterrichtsgegenstand mag mancher frisch von der Uni kommende Referendar im Hospitationsunterricht die Nase rümpfen und naseweis behaupten, dass es da doch längst schon andere theologische Konzepte und Erkenntnisse gebe – aber ob der Unterricht des Ausbildungslehrers deshalb gleich ein „schlechter“ Religionsunterricht ist? Mancher mit alt und uralt erscheinendem Material konzipierte Religionsunterricht kann unendlich „gut“ sein im Vergleich zu den oft allein auf die Methode und weniger auf den Inhalt schauenden Unterrichtsrealisationen, die nicht selten an ein „Stricken ohne Wolle“ erinnern.

Und neben der Theologie als Fachwissenschaft reden natürlich auch noch Religionspädagogik und Religionsdidaktik bei der Entscheidung über die Unterrichtsqualität mit. Hier bemisst sich die Entscheidung, ob der Religionsunterricht „gut“ oder „schlecht“ war, nicht selten daran, welche Methode gerade favorisiert wird: mal ist der Unterricht „gut“, weil bibliodramatische Elemente und szenisches Spiel vorkommen, mal, weil das Erzählen im Mittelpunkt steht, mal, weil Filme und deren ästhetische Rezeption im Vordergrund stehen. Zu anderen Zeiten und in anderen Situationen kann dieser Religionsunterricht wiederum als „schlecht“ eingestuft werden, weil genau diese methodisch-didaktischen Aspekte als „längst überholt“ und „veraltet“ gelten. Mal sind es Modelle abduktiver Korrelation, die als Lösung aller Vermittlungsprobleme gepriesen werden, dann Formen performativer Religionsdidaktik, hier Kirchenraumpädagogik, dort pluralitätsfähiger Religionsunterricht oder – auf die monotheistischen Religionen eingegrenzt – eine Religionspädagogik des „Dialogs“. Viele religionspädagogischen und religionsdidaktischen Modelle sind dabei oft nichts anderes als Widergänger älterer didaktischer Entwürfe; sie kommen halt nur in neuem Gewand und unter neuer Begrifflichkeit daher.

Hilbert Meyer hat in seinem Buch „Was ist guter Unterricht?“ (2004) zehn Aspekte benannt, die guten Unterricht ausmachen. Ich möchte diese Aspekte noch einmal ins Gedächtnis rufen: Zunächst eine klare Strukturierung des Unterrichts: die Schü-

ler wissen, wo sie im Unterricht stehen und woran sie sind. Zweitens dann ein hoher Anteil an echter Lernzeit: Unterrichtszeit wird also nicht vertan. Drittens ein lernförderliches Klima, das von Respekt und Fürsorge getragen ist. Viertens eine Klärung der Inhalte, des Vorgehens und der Ergebnisse. Fünftens eine sinnstiftende Kommunikation, an der Schüler mitbeteiligt werden. Sechstens statt Monokultur eine Vielfalt der Methoden und Zugänge. Siebtens eine individuelle Förderung. Achstens ein intelligentes Einüben der Lerninhalte. Neuntens klare und transparent gemachte Leistungserwartungen und der Kriterien der bewerteten Leistungen. Und zu guter Letzt eine vorbereitete Umgebung, einen gestalteten Globe, wie Ruth Cohn es nennen würde. Blickt man auf diese von Hilbert Meyer benannten Aspekte, dann hat der Religionsunterricht gute Chancen, ihnen allen gerecht zu werden. Manche gehören sozusagen ganz basal zum besonderen Profil des Religionsunterrichts und setzen ihn gegenüber anderen Unterrichtsfächern deutlich ab: das lernförderliche Klima beispielsweise, die individuelle Förderung und die vorbereitete Umgebung. Mit ihrer dem Curriculum der Gymnasialen Oberstufe immer noch zugrundeliegenden traktathaften Anordnung (Anthropologie, Christologie, Ekklesiologie, etc.) kommt sie dem Desiderat nach Klärung der Inhalte und des Vorgehens in besonderer Weise nach. Insofern könnte man sagen: Religionsunterricht bringt schon sehr viel, wenn nicht sogar alles mit sich, um „guter“ Unterricht zu sein.

Aber mache ich es mir da nicht zu einfach? Heiße ich nicht den schlechtesten Religionsunterricht damit noch gut? Tatsächlich glaube ich, dass Schüler längst nicht alles, was Lehrer (und Fachleiter) „schlechten Religionsunterricht“ nennen, auch schlecht nennen würden. Und umgekehrt finden Schüler nicht jede neue Methode und jede neue Sau, die durch das didaktische Dorf getrieben wird, gleich „gut“, nur weil sie neu und damit „up to date“ ist.

Fulbert Steffensky sagt in seinem Buch „Der alltägliche Charme des Glaubens“, dass das Wichtigste, was ein Kind lernen könne, sei, dass man etwas lieben kann. Und er folgert daraus: „Lehrer sein heißt: zeigen, was man liebt.“<sup>3</sup> Daraus könnten wir schließen: „gut“ ist also ein Religionsunterricht zu nennen, in dem der Lehrer zeigt, was er liebt. Jeder, der auch nur einige Jahre im Schuldienst ist, wird Beispiele anführen können, dass dort, wo Schülerinnen und Schüler die Faszination ihres Lehrers vom Thema und Gegenstand spüren, ansprechbarer sind, ja dass zuweilen sogar der Funke überspringen kann. Aber es gibt eben auch die andere Erfahrung: gelangweilte Gesichter, wo der begeisterte Pädagoge gerade zu einem Feuerwerk des Enthusiasmus anhebt. Auf den innerlich für ein Thema, einen Gegenstand „brennenden“ Lehrer kommt es also allein nicht an. Vielmehr muss die komplette Andersartigkeit der Weltwahrnehmung der Schülerinnen und Schüler in den Blick genommen werden. Die meisten Schüler könnten ihren Lehrern gegenüber leicht den Satz sprechen, der Gott in Jes 55 in den Mund gelegt ist: „Meine Gedanken sind nicht eure Gedanken, und eure Wege sind nicht meine Wege.“ Es wäre ja auch seltsam, wenn es anders wäre! Aber deutlich ist, dass der Lehrer immer in der Zeit seiner Schüler lebt und nicht die Schüler in der Zeit ihrer Lehrer, wie Peter Bichsel

---

<sup>3</sup> Steffensky, F.: Der alltägliche Charme des Glaubens, Würzburg 2002, 75.

es in seiner Rede an die Absolventen des Lehrerseminars ausdrückt und diese auffordert, den „Lehrauftrag ihrer Schüler“ anzunehmen.

Würde es also, so könnte man im Anschluss an diese Forderung Bichsels folgern, zutreffen, zu sagen: ein „guter“ Religionsunterricht zeichnet sich durch eine kenotische Grundhaltung aus, also durch eine Haltung der Selbstvergessenheit, der Entleerung, der „Entäußerung“ – wie wir in theologischer Sprache sagen würden. „Gut“ wäre ein Religionsunterricht also dann zu nennen, wenn er sich derart „leer“ zu machen verstünde, dass die Schüler ihn mit ihren Themen und Anliegen zu füllen vermöchten. Ein so gedachter Religionsunterricht würde sich als eine Art Benutzerplattform verstehen lassen, auf der die Schüler mit dem, was ihrer Vorstellung nach „Religion“ und „Religiosität“ ausmacht, agieren könnten. Dies ist vor allem deshalb sinnvoll und vorstellbar, weil für die heutige Schülergeneration gilt, was für eine Vielzahl postmoderner Menschen zutrifft, dass „man sich selbst als ‚nicht-religiös‘ verstehende Menschen aus theologischer Perspektive als ‚religiös‘ qualifizieren kann, wenn man den theologisch unbestrittenen Gottesbezug bzw. die Gottoffenheit eines jeden Menschen als Religiosität bestimmt“, wie dies der Göttinger Pastoraltheologe Martin Rothgangel formuliert hat.<sup>4</sup>

So gesehen ist „guter“ Religionsunterricht in eigentümlicher Weise absichtslos und gewissermaßen „ergebnisoffen“. Er bietet gewissermaßen einen virtuellen Raum an, in dem die Schüler Gelegenheit finden, zu thematisieren, was in ihren Augen Teil ihrer „Gottoffenheit“ ist.

Aber mache ich es mir damit nicht zu einfach? Und rede ich damit nicht einem sich willkürlich selbst inszenierenden Religionsunterricht das Wort, der das, was Schleiermacher „Menschheitsreligion“ genannt hat, affirmativ unterstützt? Der Religionsunterricht hat doch Themen, Anliegen, Ziele, „Grundbescheide“, wie Horst Klaus Berg die im Unterricht zu vermittelnden Basics der biblischen Botschaft genannt hat. Er will doch, wie Walter Kardinal Kasper es einmal ausgedrückt hat, das Evangelium, mithin also die Tradition christlicher Hoffnung, „in greifbarer und begreifbarer, auch in angreifbarer Gestalt“ erscheinen lassen.<sup>5</sup> „Guter“ Religionsunterricht unterliegt demnach der Verpflichtung gegenüber dem Inhalt und der Botschaft des Evangeliums. Auch, wenn der Religionsunterricht faktisch viele andere Themen behandelt und nicht selten menschliche und allzu menschliche Inhalte ins Zentrum des Unterrichtsgesprächs rückt, so bemisst sich die Qualität des Religionsunterrichts – zumindest aus theologischer und kirchlicher Perspektive – daran, inwieweit er das entscheidend Unterscheidende der christlichen Botschaft „nahegebracht“ hat, wie das in pädagogisch-theologischem Deutsch gerne genannt wird. Das leuchtet unmittelbar ein und ist frei von jedem Missionsverdacht, denn wie würde ein Französischunterricht angesehen, der zwar den Schülern jede Menge Raum gegeben hätte, anzusprechen, was sie mit Frankreich und französischer Lebensart und mit dem Franzosen in ihnen allen verbinden würden, aber eben zu keiner Zeit auf das Erlernen der Sprachregeln, des Vokabulars und der Grammatik

---

<sup>4</sup> Rothgangel, M.: Religiosität als menschliches Gesicht der Offenbarung Gottes, in: Angel, H.-F. u.a.: Religiosität. Anthropologische, theologische und sozialwissenschaftliche Klärungen, Stuttgart 2006, 175-198 (hier: 195).

<sup>5</sup> Kasper, W.: Schule und Bildung aus katholischer Sicht, in: Ehmann, R. u.a. (Hgg): Religionsunterricht der Zukunft. Aspekte eines notwendigen Wandels, Freiburg 1998, 57-66 (59).

gedrungen hätte. Gut möglich, dass die Schüler die gemeinsame Zeit als „gut“ beschrieben hätten und ihren Lehrer in jeder nur denkbaren positiven Weise evaluiert hätten – sprachmündig und kommunikationsfähig wären sie bei solch einer Art von Unterricht kaum geworden.

„Guter“ Religionsunterricht ist also der Sache verpflichtet und hat diese zu vertreten – nicht selten gegen die Interessen der Schülerinnen und Schüler und um den Preis, dass diese den Religionsunterricht „schlecht“ finden. „Guter“ Religionsunterricht muss sich nicht beständig beliebt machen, muss sich nicht genehm machen und anbieten. Er hat es nicht nötig, sich um die Gunst der Schülerinnen und Schüler zu bewerben, er macht mit seinem Anspruch und seinem Voraussetzungsreichtum vielmehr deutlich, dass er etwas zu sagen hat und mehr ist als ein „Laberfach“.

Vielleicht darf ich noch einmal Peter Bichsel zitieren. Der erzählt in seiner nun schon mehrfach herangezogenen Rede, dass er einen Französisch-Lehrer gehabt habe, der „weder Rücksicht auf seine Talentlosigkeit [...] noch Rücksicht auf das Talent der anderen [genommen habe]“. Ein gescheiter, hochgebildeter Mann sei das gewesen, der das Unterrichten längst aufgegeben habe und nun sein Nicht-Unterrichten habe wortreich überbrücken müssen. Jahre später nun traf Bichsel diesen alten Lehrer auf der Straße wieder, der ihm bescheinigte, er sei ein guter Schüler gewesen. Als Bichsel verneinte, er sei der Schlechteste in Französisch gewesen, erklärte sein früherer Lehrer: „Französisch unterrichten ist Blödsinn. Der Beste in der Schule wird es nie lernen, und der Schlechteste geht dann mal nach Frankreich, verliebt sich da und kann es in ein paar Tagen. Ich wollte in der Schule nur darauf hinweisen, dass es das gibt. Dass es Französisch gibt, dass es eine französische Literatur gibt, dass es Frankreich gibt. Ich hatte den Eindruck, Sie hatten mir zugehört.“ – Soweit der Lehrer an seinen ehemaligen Schüler. Ein wenig pauschal, ein wenig schulenttäuscht und alles in allem auch keine Lösung, werden sie denken. Aber hat Bichsels alter Lehrer nicht doch Recht? Ist nicht auch Religion unterrichten letztlich Blödsinn? Wird der Beste in der Schule nicht vielleicht sagen, dass ihm dieses Fach „irgendwie nicht liegt“ und der Schlechteste sich vielleicht glühend für alles interessieren, was mit seiner Gemeinde, mit Kirche und letztlich mit dem Religionsunterricht zu tun hat? Verbleibt damit dem „guten“ Religionsunterricht nicht auch letztendlich nur die Funktion, darauf hinzuweisen, dass es da mal etwas gab und dass es da immer noch etwas gibt? Und die Hoffnung, dass vielleicht doch einer zuhört?

Sie werden gemerkt haben, ich kann es nicht verhehlen, dass mir diese Gedanken Peter Bichsels, der selber Volksschullehrer war, gut gefallen. Sie sind vielleicht etwas sozialistisch, etwas anarchistisch, aber sie stellen sich gerade deshalb gegen jenen Perfektionismus- und Erreichbarkeitswahn, der heute als Spiritus Rektor die Didaktik des Faches Religion bestimmt. Was heutigen Religionsunterricht m.E. wieder „besser“ machen würde, wäre der Versuch seiner Initiatoren, ihn nicht beständig so „gut“ machen zu wollen, so „nachhaltig“, so „wettbewerbsfähig“ mit anderen Fächern, so „anders“ als alle anderen Fächer.

Der Konstanzer Latinist Manfred Fuhrmann geißelt am Ende seiner Schrift „Bildung – Europas kulturelle Identität“ den „Hang zur Abstraktion“ und die damit

einhergehende Neigung, überliefertes Material aufzulösen und mit Hilfe moderner Begriffsapparate neu zu ordnen. Als Verursacher dieses Bestrebens macht er die moderne Pädagogik und ihr „Streben nach überfachlicher Verallgemeinerung“ aus.<sup>6</sup> Die „Hauptsünde“ sieht Fuhrmann dabei darin, „an den Materialien der Überlieferung so lange zu kneten, bis ein Gegenwartsbezug dabei [herauskommt]“, mag dieser auch noch so trivial sein. Der Gegenstand wird dabei, so Fuhrmann weiter, zur „Verfügungsmasse für aktuelle Probleme“. Der streitbare und ohne Frage konservative Gelehrte beendet seine Ausführungen mit den Worten: „Unsere Zeit ist offenbar so narzisstisch, so sehr mit sich selbst beschäftigt, dass sie all das, was in vielen Jahrhunderten, in anderen kulturellen Zusammenhängen und in anderen Epochen, von den klügsten Köpfen ihrer Zeit gedacht und geschrieben worden ist, nicht erst einmal bei sich selbst belassen und um seiner selbst willen betrachten kann, dass sie vielmehr schon im ersten Zugriff nach dem Nutzen fragen zu müssen glaubt, der für sie dabei herausspringt.“

Die meisten religionsdidaktischen Konzepte müssten sich von Fuhrmanns Ausführungen „ertappt“ fühlen, denn was sie für „guten“ Religionsunterricht halten würden, weil dieser aktuell und gegenwartsbezogen ist, hält Fuhrmann für eher „schlechten“ Religionsunterricht. Und tatsächlich genügt ja schon ein Blick in Materialien und Entwürfe zum Religionsunterricht, um zu der Überzeugung zu gelangen, dass die Gegenstände der Tradition – sei es nun die Bibel oder Textzeugnisse der Kirchenväter, der Mystiker, seien es Bilder oder Konzilstexte oder Denkschriften – nicht selten wirklich als „Verfügungsmasse“ verbraucht werden, um daran aktuelle oder vermeintlich aktuelle Probleme zu thematisieren. Solche Unterrichtsreihen heißen dann: „Die Mobilität des Glaubens – Abraham“ oder „David – Misstrauen gegenüber den politischen Kräften“ oder „Europa und die Globalisierung – Benedikt“. Selten bis gar nicht werden die Gegenstände um ihrer selbst willen kennengelernt, betrachtet und erworben – um sie damit dem freien Spiel der Aneignung durch den einzelnen Schüler zu überlassen. Der Religionsunterricht hat – berechtigterweise? – Interessen. Und zu häufig ordnet er seine Gegenstände diesen Interessen unter.

Bernhard Fabian fragt schreibt in der Festschrift für Dieter Keiner, dass seiner Meinung nach die Bildungspolitik in Deutschland eine Situation herbeigeführt habe, in der sich mit einer Verbreiterung der Bildungschancen eine Inhibition verbinde: „Der Unterricht ist ausgedünnt worden, so dass essentielle Sachverhalte, etwa der Geschichte, aber auch der Naturwissenschaften und der Künste nicht mehr vermittelt werden.“<sup>7</sup> Da der Fortbestand einer Kultur aber, wie Fabian referiert, „gesichert werden [muss] durch Gebrauch und Benutzung, durch Aufnahme und Weitergabe“, gilt auch, dass „Kultur vergeht oder verfällt – im realen oder übertragenen Sinne – durch Gleichgültigkeit und Vernachlässigung.“ Fabian beruft sich auf den Anthropologen Melville J. Herskovits und seine grundlegenden Ausführungen zur Kulturanthropologie, der den Begriff „Enkulturation“ geprägt hat. Mit „Enkulturation“ bezeichnet er den „gesamten Prozeß des Hineinwachsens eines

<sup>6</sup> Fuhrmann, M.: Bildung – Europas kulturelle Identität, RUB 18182, 109f.

<sup>7</sup> Fabian, Bernhard: Enkulturation. Fragen und Anmerkungen eines pädagogischen Laien, in: Bracht, U. (Hg): Leben -Texte-Kontexte. Festschrift für Dieter Keiner, Frankfurt a.M. u.a. 2006, 223-229 (227).

Menschen in dem ‚Kontext‘, in dem er als Mitglied einer Gesellschaft agiert und agieren muß.“ Nun hat aber – so meint Fabian – in den letzten Jahrzehnten eine Umkehr stattgefunden zwischen dem in eine Gesellschaft hineinwachsenden Individuum und dem ‚Kontext‘. Die kulturelle Kompetenz, die ein Individuum erlernen musste, wurde und wird „nicht aus der Sache heraus, aus der Notwendigkeit, sich eine zureichende Fähigkeit zu erwerben, sondern von der Person her, von den individuellen Wünschen, Neigungen oder Erwartungen, die befriedigt werden sollen“ her begründet. Damit findet aber eine Reduktion kultureller Kompetenz statt, eine Anpassung kultureller Sachverhalte an Wünsche und Fähigkeiten eines Personenkreises.

Um möglichst „gut“ zu sein, hat sich die Religionsdidaktik genau diesem Reduktionsprozess angepasst. Beobachtbar ist dies nicht zuletzt an der Reform des Curriculums für das Fach Katholische Religionslehre für die Sekundarstufe II, wo der Versuch unternommen worden ist, die logisch wie theologisch aufeinander aufbauende Abfolge, die eher an den klassischen Traktaten des Theologiestudiums orientiert war, zugunsten einer von den vermuteten Fragen der Schülerinnen und Schüler ausgehenden Reihe, in der verschiedene Modelle und Methoden verknüpft werden, abzulösen. Ob man damit einen „guten“ Religionsunterricht in der Oberstufe gewährleisten kann, bleibt dahingestellt. Ganz offenkundig aber geht es darum, die Schülerinnen und Schüler methodenkompetent zu machen und die Methoden auch möglichst überfachlich zu standardisieren. Auf die Inhalte kommt es dabei nicht mehr so sehr an. Kompetenz aber erwächst, wie Bernhard Fabian einschärft, „immer aus dem intensiven Umgang mit einem anspruchsvollen Gegenstand“. Kompetenz entsteht durch eine „Bewährung an etwas, was sich bereits bewährt hat, weil es sonst nicht überlebt hätte und weitergegeben worden wäre“. Das ist aber das absolute Gegenteil von Beliebigkeit und Austauschbarkeit der Inhalte, wie es alle Kompetenz- und Operatorenhuberei mit sich bringt.

Im Blick auf den Religionsunterricht dürfte mithin aber schnell klar sein, dass Enkulturation gerade im Blick auf einen vieldiskutierten Säkularisierungsschub, im Blick auf eine pluriforme religiöse Landschaft, in der die Grenzen immer fließender werden, eben nicht in die Beliebigkeit eines sogenannten „autonomen Lernalters“ gestellt werden dürfen, der eher einen religiösen und konfessionellen Analphabetismus nach sich zieht, anstatt dass er zu Mündigkeit und Selbstbestimmtheit in der fremden Kultur der tradierten Religion befähigt wird. M.E. liegt der Denkfehler aller neueren didaktischen Forderungen und Veränderungen in einem ganz einfachen Missverständnis: man steuert das Lernziel „Mündigkeit“ an, vergisst dabei aber, dass mündiges Verhalten, Abwägen und Entscheiden nur möglich sind, wenn ich mich zuvor kundig gemacht habe. Stattdessen aber glaubt man, Mündigkeit sei ein methodisches Problem und würde mit der Fähigkeit zur selbständigen Wahl eines Themas oder einer Aufgabe zusammenhängen. Das ist ungefähr so, als würden sie jeden Sechsjährigen, der weiß, wie der Fernseher anzustellen und die Fernbedienung zu bedienen ist, für mündig erklären, auch alle Programme, durch die er sich zappt, zu verarbeiten. Vielleicht muss man daran erinnern, dass „Mündigkeit“ etymologisch nicht von „Mund“ kommt und vom freien Gebrauch desselben, sondern aus dem Germanischen für „Hand“ bzw. „Schutz“, so dass „mündig“ also



bedeutet, dass jemand in der Lage ist, sich selbst zu schützen. Das aber kann jemand nur, der mit den Gegenständen seiner Kultur vertraut gemacht worden ist und so etwas wie eine Differenzierungsfähigkeit entwickelt hat. –

Was ergibt sich aus all diesen Überlegungen für die Frage, was „guter“ Religionsunterricht ist? Ich möchte meine Überlegungen in sieben Denkanstößen zusammenfassen, die – wie das Wort es nahelegt – durchaus auch Anstoß erregen wollen:

- 1.) „Guter“ Religionsunterricht legt den Schwerpunkt auf den Inhalt und mutet den „Stoff“ seinen Schülerinnen und Schülern in aller Sperrigkeit und Langeweile, aller Schwierigkeit und Abgehobenheit zu, weil er auf die Kraft des Gegenstandes und auf die Aneignungsfähigkeit des Schülers setzt. Nur ein „schlechter“ Religionsunterricht verrät seinen Inhalt zugunsten der Lehrer-Schüler-Beziehung oder entmündigt seine Schülerinnen und Schüler, indem er ihnen nicht den fremden Inhalt zumutet.
- 2.) „Guter“ Religionsunterricht hat sich Rechenschaft darüber gegeben, was seine Absolventen brauchen, um religiöse bzw. konfessionelle Phänomene angemessen beurteilen und kritisch bewerten zu können. Dazu braucht es einen möglichst umfassenden theologischen „Sprachschatz“ und gute Kenntnisse über Werden und Wesen der eigenen Religion und fremdreligiöser Phänomene. Nur ein „schlechter“ Religionsunterricht rückt den Blick allein auf die Akzeptanz der Schülerinnen und Schüler dem Fach Religion gegenüber und versucht so etwas wie „Spaß an Reli“ zu kultivieren, indem er das Fach „anzubiedern“ versucht.
- 3.) „Guter“ Religionsunterricht stellt Information vor Abwechslungsreichtum und Auflockerung im Unterricht. In Zeiten schwindender, ja bereits verschwundener Kompetenz hinsichtlich einer Kultur des Religiösen gilt es, überhaupt erst einmal wieder Basiswissen zu installieren. Enkulturation ist darum das Gebot der Stunde des gegenwärtigen Religionsunterrichts. Alles andere ist wie der Versuch, mit Menschen, die keine einzige Note lesen können oder gehörlos sind, über die Konstruktion einer Bachschen Fuge sprechen zu wollen. Nur ein „schlechter“ Religionsunterricht meint, dass irgendwie alles Religion ist und eine Reihe zur Suchtprävention und die Dias des letzten Indien-Urlaubs genauso zum Religionsunterricht gehören wie der Aufbau des Alten Testaments und die Reihe zum Judentum.
- 4.) „Guter“ Religionsunterricht stellt Forderungen und bewertet diese fair, gerecht und angemessen. Da der Religionsunterricht keine Katechese ist sondern Wissensvermittlung, unterscheidet sich das Anforderungsspektrum nicht von dem anderer Fächer. Nur ein „schlechter“ Religionsunterricht wartet aus Rücksicht auf den besonderen Charakter des Religionsunterrichts mit einem inflationären Notenspektrum zwischen „sehr gut“ und „gut“ auf. Ein solcher Religionsunterricht verdient zu Recht das Etikett „Laberfach“.

- 5.) „Guter“ Religionsunterricht ist in einem richtig verstandenen Sinne „konservativ“, d.h. er konserviert buchstäblich tradiertes, also bewährtes Wissen und hält es für künftige Generationen vor. Die Darreichungsform dieses Wissens kann sich wandeln – will sagen: der Katechismus muss im modernen Religionsunterricht nicht wieder eingeführt werden – Bestand haben muss jedoch der Inhalt dieses umfangreichen Wissens. Nur ein „schlechter“ Religionsunterricht reduziert sich immer mehr auf eine Handvoll „Grundbescheide“, die derart banalisiert sind, dass sie zu jenem religiösen Ramsch gehören, der auf der Resterampe von Kindergottesdiensten und religionsoptimistischen Medien verwertet wird.
- 6.) „Guter“ Religionsunterricht unterwirft sich einer freiwilligen Selbstkontrolle im Blick auf solche Themen, die ihm auf sekundärer Ebene gern zugeschoben werden (also: Drittwelt-Themen, Pubertäts-Themen, etc.) Solche vermeintlichen Soft-Skill-Themen lassen für Schülerinnen und Schüler das Fach Religion immer konturloser werden und zerfransen es gegenüber Fächern wie Erdkunde, Politik, Sozialwissenschaften. Nur ein „schlechter“ Religionsunterricht setzt auf Themen, die noch in den siebziger und in der ersten Hälfte der achtziger Jahre bearbeitet wurden und damals das Profil des Religionsunterrichts (eben auch in deutlicher Konkurrenz zur Kirche) ausmachte.
- 7.) „Guter“ Religionsunterricht versteht sich als „missionarische Arbeit“. Nicht in dem Sinne, dass es darum geht, möglichst viele Schülerinnen und Schüler zu christianisieren oder zu rechristianisieren oder gar den Kirchen zuzuführen, wohl aber in dem Sinne, dass die Themen und Inhalte des Religionsunterrichts als Aneignungsgegenstand eingebracht werden, der den engen eigenen Horizont erweitern hilft und mehr sehen lehrt. Nur ein „schlechter“ Religionsunterricht ist im Blick auf die religiöse und transzendente Dimension des Menschen hin stumpf und unemotional.