

GÜTERSLOHER
VERLAGSHAUS



Gütersloher Verlagshaus. Dem Leben vertrauen

Lehrbuch Praktische Theologie

Herausgegeben von

*Albrecht Grözinger, Christoph Morgenthaler
und Friedrich Schweitzer*

Band 1

Religionspädagogik

Friedrich Schweitzer

Religionspädagogik

Lehrbuch Praktische Theologie

Band 1

Gütersloher Verlagshaus

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

1. Auflage

Copyright © 2006 by Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh,
in der Verlagsgruppe Random House GmbH, München

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Init GmbH, Bielefeld

Satz: SatzWeise, Föhren

Druck und Bindung: Těšínská Tiskárna AG, Český Těšín

Printed in Czech Republic

ISBN-13: 978-3-579-05402-5

ISBN-10: 3-579-05402-3

www.gtvh.de

Inhalt

Vorwort	9
1. Zugänge zur Religionspädagogik: Erfahrungen, Grundaufgaben und Bezugshorizonte	11
1.1 Erfahrungsbezogener Zugang: Drei Fallbeispiele	11
1.1.1 Wenn dich morgen dein Kind fragt – oder: »Wie sieht der liebe Gott eigentlich aus?«	11
1.1.2 Bibel im Religionsunterricht – oder: Dürfen Kinder die Bibel »unrichtig« verstehen?	15
1.1.3 Weltanschaulich neutrale Religionskunde statt konfessionellem Religionsunterricht – oder: Welche Orientierungsangebote braucht die jüngere Generation?	17
1.2 Problemgeschichtlicher Zugang: Religionspädagogische Grundaufgaben und ihre Neubestimmung in Moderne und Postmoderne	20
1.2.1 Biblischer Glaube und Hochschätzung des Kindes: Die Generationentatsache als Ausgangspunkt der Religionspädagogik	20
1.2.2 Die Nicht-Lehrbarkeit des Glaubens und die Notwendigkeit des Lernens: reformatorische Aspekte	26
1.2.3 Religiöse Bildung vor den Herausforderungen von Vernunft, Subjekt und moderner Pädagogik: neuzeitliche Aspekte . .	38
1.2.4 Religiöse Pluralisierung, Individualisierung, Globalisierung: postmoderne Horizonte	53
1.3 Systematischer Zugang: Bezugshorizonte der Religionspädagogik .	60
1.3.1 Religion und Bildung – Bildung und Religion	61
1.3.2 Religion in der Lebensgeschichte: Identitätsbildung und Sinnfindung	69
1.3.3 Kirchliche Bildungsaufgaben: Konfession und Ökumene . .	74
1.3.4 Religionen und Weltanschauungen in der pluralen Gesellschaft: Werte, Frieden, Toleranz und Verständigung	77
1.3.5 Religionsunterricht in der Schule: Recht des Kindes, Religionsfreiheit, Formen der Institutionalisierung	81

2. Religionspädagogisch Sehen, Denken und Handeln lernen	97
2.1 Wie wird religionspädagogisches Sehen, Denken und Handeln gelernt?	97
2.1.1 Albi – oder: Was ein Jugendlicher religionspädagogisch zu denken gibt	97
2.1.2 Religionspädagogische Kompetenz: Voraussetzungen analysieren – Ziele und Kriterien bestimmen – Methoden auswählen – Erfolge kontrollieren	100
2.2 Voraussetzungen: Sozialisation – Entwicklung – Lernen	100
2.2.1 Religiöse Sozialisation	101
2.2.2 Religiöse Entwicklung	106
2.2.3 Lernen und Religion	113
2.3 Übergreifende Ziele und Kriterien: Erziehung und Bildung	116
2.3.1 Religiöse Erziehung	117
2.3.2 Religiöse Bildung	122
2.4 Methoden und Gestaltungsprinzipien	125
2.5 Erfolgskontrolle: Prüfen, Standards, Evaluation	131
3. Wege der Religionsdidaktik	137
3.1 Aufgaben der Religionsdidaktik	137
3.2 Entwicklung der Religionsdidaktik	141
3.2.1 Der übergreifende Horizont: Vom katechetischen Unterricht zum Religionsunterricht	141
3.2.2 Tendenzen der Religionsdidaktik im 20. Jahrhundert	142
3.3 Schwerpunkte der gegenwärtigen Diskussion: Inhaltsbereiche – didaktische Prinzipien – Unterrichtsplanung	148
3.3.1 Die Bibel im Unterricht	149
3.3.2 Themen- und problemorientierter Religionsunterricht	152
3.3.3 Subjektorientierung, Entwicklungsbezug, Kindertheologie	155
3.3.4 Symboldidaktik, Semiotik und Ästhetik	161
3.3.5 Jugendkultur, Medien, Popularkultur	165
3.3.6 Ökumenisches und interreligiöses Lernen	167
3.3.7 Gender im Religionsunterricht	172
3.3.8 Unterrichtsvorbereitung: Didaktische Analyse und Elementarisierung	175

4. Religion unterrichten als Beruf: Rolle – Person – Kompetenz	185
4.1 Erwartungen an Lehrerinnen und Lehrer im Religionsunterricht	186
4.2 Person und Beruf, religiöse Orientierung und Biographie	189
4.3 Professionalisierung und Kompetenz	192
5. Handlungsfelder in biographischer Perspektive	197
5.1 Kindheit	197
5.1.1 Übergreifende Aspekte	197
5.1.2 Religiöse Familienerziehung – ein vernachlässigter Bereich	201
5.1.3 Kindergarten/Kindertagesstätte als Ort religiöser Erziehung und Bildung	205
5.1.4 Kindergottesdienst – zwischen Tradition, Krise und Neuaufbruch	210
5.1.5 Weitere religionspädagogische Angebote für Kinder in der Gemeinde	214
5.1.6 Religion in der Grundschule – ein zunehmend wichtiges Angebot	220
5.1.7 Religion in Kinder-Medien – ein religionspädagogisch noch wenig erforschtes Feld	224
5.1.8 Seelsorge – auch mit Kindern	226
5.1.9 Öffentlichkeit, Politik und Gesellschaft – alte und neue Herausforderungen	226
5.2 Jugendalter	227
5.2.1 Übergreifende Aspekte	227
5.2.2 Religion in der Schule im Jugendalter – Bildung und Lebensbegleitung	231
5.2.3 Schulen in kirchlicher Trägerschaft – ein Angebot von wachsener Bedeutung	237
5.2.4 Konfirmandenunterricht und Konfirmandenarbeit – Tradition auf neuen Wegen	239
5.2.5 Jugendarbeit – Herausforderungen im Wandel des Jugendalters	244
5.2.6 Religionspädagogik und (Jugend-)Kultur – Religion in medialen Transformationen	247
5.2.7 Seelsorge mit Jugendlichen – Aufgabe auch für die Religionspädagogik	250
5.2.8 Postadoleszenz – Jugendalter ohne Ende?	251

5.3	Erwachsenenalter	252
5.3.1	Übergreifende Perspektiven	253
5.3.2	Religiöse Bildung Erwachsener – Perspektiven für eine zweite reflektierte Naivität	256
6.	Wissenschaftliches Arbeiten in der Religionspädagogik: Aufgaben und Methoden	263
6.1	Wissenschaftliche Aufgaben von Religionspädagogik: Grundlegung – Modelle – interdisziplinäre Bezüge	263
6.1.1	Zur Herausbildung von Religionspädagogik als Wissenschaft	264
6.1.2	Konkurrierende Modelle: Theorie der Praxis – Kulturhermeneutik – Wahrnehmungswissenschaft	267
6.1.3	Stellung in der Wissenschaft – interdisziplinäre Bezüge	271
6.2	Methoden des religionspädagogisch-wissenschaftlichen Arbeitens .	279
6.2.1	Die religionspädagogische Grundaufgabe als Ausgangspunkt der Methodenwahl	280
6.2.2	Teilaufgaben: Traditionserschließung – Situations- erschließung – Analyse religionspädagogischer Handlungsmodelle	281
6.2.3	Wissenschaftliche Arbeitsweisen in der Religionspädagogik im Überblick	284
	Literatur	287
	Namenregister	327

Vorwort

Dieses Lehrbuch bietet eine grundlegende Einführung in die Religionspädagogik sowie einen knappen, aber möglichst umfassenden Überblick, so dass es ebenso für Studium und Examensvorbereitung oder als Nachschlagewerk benutzt werden kann. Damit wendet es sich besonders an Theologiestudierende (sowohl Pfarramts- als auch Lehramtsstudium) sowie an Vikarinnen und Vikare, Referendarinnen und Referendare. Sein wichtigstes Anliegen ist es, Religionspädagogik verständlich zu machen. Darin entspricht es der Überzeugung, dass sich Entwicklungen in Theologie und Pädagogik nicht einfach dem Zufall verdanken, sondern Zusammenhänge darstellen, in die Einsicht gewonnen werden kann – zum Nutzen besserer Orientierung für Praxis und Theorie. Eine solche Orientierung bildet die Grundlage religionspädagogischer Kompetenz.

Religionspädagogik auf der Höhe der Zeit steht heute von Anfang an im Horizont der gesellschaftlichen, kulturellen und religiösen Pluralität. Im Interesse an Dialog- und Pluralitätsfähigkeit, an Ökumene und Verständigung werden in diesem Buch, das aus der Perspektive eines evangelischen Theologen und Religionspädagogen geschrieben ist, durchweg auch Entwicklungen besonders im katholischen Bereich, aber auch in der internationalen Diskussion sowie – was noch am wenigsten gelingt – im Blick auf religiöse Sozialisation und Erziehung in anderen Religionen dargestellt. Damit soll das Buch dem Anliegen eines konfessionell-kooperativen (evangelisch-katholischen) Religionsunterrichts, der christlichen Ökumene sowie der Notwendigkeit eines interreligiösen Lernens gerecht werden. Zugleich soll deutlich werden, dass sich viele Einsichten erst dann einstellen, wenn der vergleichende Blick auch für die Religionspädagogik fruchtbar gemacht wird.

Das Buch ist so gestaltet, dass es fortlaufend von Anfang bis Ende gelesen werden kann, dass die Kapitel und Abschnitte aber auch jeweils für sich verstanden werden können. Das umfangreiche erste Kapitel eignet sich besonders dazu, einen orientierenden Überblick zu gewinnen, der sich dann durch die Lektüre der übrigen Kapitel vertiefen und erweitern lässt. Für Studierende könnte besonders das letzte Kapitel nützlich sein, da hier ausführlich auf wissenschaftliches Arbeiten in der Religionspädagogik, u. a. im Studium, eingegangen wird.

Das Anliegen, dass alle Kapitel und Abschnitte für sich selbst lesbar sein sollen, bringt gewisse Wiederholungen mit sich. Um die Redundanz gleichwohl in Grenzen zu halten, werden zahlreiche Querverweise gegeben, die mit einem Pfeil (→) gekennzeichnet sind. Zugunsten der Lesbarkeit wurde auf

Anmerkungen verzichtet. Literaturhinweise erfolgen im laufenden Text in Klammer. Wird eine Veröffentlichung im selben Abschnitt mehrfach zitiert, erscheinen Autorennamen und Jahreszahl bei der ersten Nennung, danach werden die Seiten nur mit einer Zahl in Klammer angegeben. Am Ende des Buches findet sich ein ausführliches Literaturverzeichnis mit den vollständigen Nachweisen (allerdings i. d. R. ohne Reihentitel, auf die zugunsten des Umfangs verzichtet wurde). Engzeilige Absätze bieten weitere Erläuterungen oder Einzelheiten.

Das Erscheinen dieses Buches ist für mich Anlass zu vielfältigem Dank: Die Kollegen Albrecht Grözinger und Christoph Morgenthaler, die mit eigenen Bänden an der vorliegenden Lehrbuchreihe beteiligt sind, haben mich mehrfach mit wichtigen Ratschlägen unterstützt. Als jüngere Kollegen und Mitarbeiter haben Oliver Kliss und Thomas Schlag große Teile des Manuskripts gelesen, hilfreiche Fragen gestellt und Verbesserungsvorschläge gemacht. Sollte es gelungen sein, ein gut lesbares Buch vorzulegen, so ist dies nicht zuletzt den studentischen Leserinnen der Manuskriptfassung zu danken – Evelyn Krimmer und Hilke Müller, deren Rückmeldungen mich ermutigt haben. Frau Müller hat mir auch bei der Gesamtreaktion sowie bei der Erstellung des Literaturverzeichnisses viel Arbeit abgenommen. Ohne die unendliche Geduld und Sorgfalt von Suse Schüürmann, die den Text im Sekretariat betreut und über viele Fassungen hinweg gepflegt hat, hätte das Buch nicht erscheinen können. Ihnen allen möchte ich an dieser Stelle herzlich danken, ebenso wie den Studierenden in vielen Lehrveranstaltungen und dem Verlag bzw. dessen Lektor Diedrich Steen, der sich des Projekts mit großem Engagement angenommen hat.

Tübingen, im Frühjahr 2006

Friedrich Schweitzer

1. Zugänge zur Religionspädagogik: Erfahrungen, Grundaufgaben und Bezugshorizonte

In diesem ersten Teil soll ausgehend von praktischen Erfahrungen erarbeitet werden, welche Grundaufgaben die Religionspädagogik zu erfüllen hat und in welchen Zusammenhängen und Bezugshorizonten diese Aufgaben zu bestimmen sind.

1.1 Erfahrungsbezogener Zugang: Drei Fallbeispiele

Die drei Fallbeispiele im Folgenden machen deutlich, warum und in welchem Sinne Religionspädagogik als Theorie oder Wissenschaft wichtig wird. Sie sprechen verschiedene Bereiche an: Familie, Religionsunterricht, Öffentlichkeit und (Bildungs-)Politik. Sie betreffen unterschiedliche Fragen, nach der Sicht des Kindes, religiöse Erziehung, Didaktik, Religion und Gesellschaft. Auch zusammengenommen decken diese Beispiele aber nicht den Gesamtumkreis religionspädagogischer Fragen ab. Sie zielen vielmehr auf Grundsituationen, die in der heutigen Praxis immer wieder begegnen.

1.1.1 *Wenn dich morgen dein Kind fragt – oder: »Wie sieht der liebe Gott eigentlich aus?«*

Ein Kind, das nach Gott fragt – das ist gewiss eine Grundsituation der religiösen Erziehung, wie sie zunächst vor allem Eltern vertraut ist. Es ist nicht die einzige Grundsituation einer solchen Erziehung. Denkbar ist genauso, dass Eltern ihrem Kind etwas mitteilen wollen, nicht weil das Kind ausdrücklich danach fragt, sondern weil es ihnen im eigenen Leben oder für die Zukunft des Kindes wichtig ist.

Nun aber ist es das Kind, das nach Gott fragt und wissen will, wie »der liebe Gott eigentlich aussieht«. Solche Fragen haben Eltern wohl in der gesamten Menschheitsgeschichte beantwortet – »einfach so«, ohne großes Nachdenken. Die Antworten dürften dabei recht unterschiedlich ausgefallen sein. »Gott kann man nicht sehen, aber in der Bibel gibt es Geschichten von Gott«, »Jesus hat den Menschen von Gott erzählt. Soll ich dir eine dieser Geschichten erzählen?« – So oder ähnlich könnten die Antworten von Eltern gelautet haben,

die bei der Frage nach Gott vor allem an die christliche Überlieferung denken. Andere versuchen vielleicht eine stärker bildhafte Antwort: »Gott ist wie die Luft, die wir zum Atmen brauchen!« Daneben ist aber auch mit eher kurz angebundenen Reaktionen und mit Überforderung zu rechnen: »Ich weiß nicht!« oder: »Frag einen Pfarrer!« Vielleicht bestand die Antwort sogar nur im schweigenden Übergehen der Frage.

Unabhängig davon, wie die Antwort im Einzelnen ausfällt, ist deutlich, dass die meisten Eltern für ihre Antworten nicht auf religionspädagogische Theorien oder auf die Wissenschaft angewiesen sind. Sie wissen gleichsam von selbst oder meinen jedenfalls zu wissen, was und wie sie antworten sollen. Weiterreichende, dann auch als religionspädagogisch zu bezeichnende Interessen entwickeln sich im Bereich der Familienerziehung wohl erst, wenn Eltern unsicher werden oder wenn sie eine entsprechende Neugier entwickeln. Das ist sicher dann der Fall, wenn ihnen bewusst wird, dass es sehr unterschiedliche Antworten auf religiöse Fragen gibt, etwa unterschiedliche Gottesbilder und -vorstellungen, und sie nicht wissen, was sie dem Kind nun sagen sollen. Dabei können unterschiedliche Erwartungen eine Rolle spielen: die Erwartungen einer Kirche oder Religionsgemeinschaft, die bestimmte Auffassungen vertritt und der sich die Eltern zugehörig fühlen; die Ansprüche eines aufgeklärten rationalen Denkens, das gegen naive Gottesbilder spricht; in den Medien oder sonst in der Gesellschaft verbreitete Denkmuster; eigene Bedürfnisse und Erfahrungen. Eine Unsicherheit kann sich aber auch daraus ergeben, dass Eltern in erster Linie ihrem Kind und seinen Verstehensmöglichkeiten gerecht werden wollen. So wird beispielsweise immer wieder gesagt, die biblischen Antworten seien für Kinder noch nicht verständlich. In der Tat: Wer wollte auf die Kinderfrage, wie der »liebe Gott eigentlich aussieht«, einfach mit Kol 1,15 f. antworten: Christus »ist das Ebenbild des unsichtbaren Gottes, der Erstgeborene vor aller Schöpfung. Denn in ihm ist alles geschaffen, was im Himmel und auf Erden ist, das Sichtbare und das Unsichtbare«? Auch wenn es primär um das Kind gehen soll, spielen Erwartungen an Eltern und an die Erziehung eine Rolle, etwa die Erwartungen der Pädagogik und der Psychologie, die Auskunft darüber geben, was als kindgemäß gelten kann. In einer solchen Situation fragen auch Eltern nach theoretischen, wissenschaftlich geprüften Antwortmöglichkeiten. Allgemeiner ausgedrückt: Religionspädagogik kommt ins Spiel, wenn das intuitive Wissen von Eltern nicht mehr ausreicht und wenn Eltern nach wissenschaftlich geprüften Unterstützungs- oder Orientierungsmöglichkeiten suchen.

Fragen und Unsicherheiten von Eltern sind aber nicht der einzige Ursprung von Religionspädagogik. Das gilt selbst im Blick auf die religiöse Familienerziehung. Noch wichtiger für die Herausbildung von Religionspädagogik als Theorie und Wissenschaft waren und sind in gewisser Hinsicht

Kirche und Gesellschaft, die sich ebenfalls dafür interessieren, welche religiöse Erziehung im Elternhaus praktiziert wird. Die Kirche – besonders in Gestalt von Synoden und Kirchenleitungen – macht sich dabei in der Gegenwart vor allem Sorgen um die Verlässlichkeit von Familie als Träger der religiösen Erziehung: Wird die Familie noch den Erwartungen gerecht, welche die Kirche an sie hat? Stimmt es, dass in der Gegenwart tendenziell von einem Traditionsabbruch auszugehen ist? – In der Gesellschaft kommt die religiöse Familienerziehung besonders unter dem Aspekt der Werteerziehung in den Blick: Werden in der Familie die für das gesellschaftliche Zusammenleben erforderlichen moralischen Orientierungen von Gut und Böse überhaupt noch vermittelt? Trägt die religiöse Familienerziehung zu solchen Orientierungen genügend bei? Wo so gefragt wird, kommt es zu einem doppelten Interesse an Religionspädagogik: Zum einen entsteht ein Bedarf an verlässlichen Informationen darüber, welche religiöse und moralische Erziehung in der Familie heute vorauszusetzen ist. Zum anderen verbindet sich damit in aller Regel der Wunsch, die erzieherische Kompetenz von Eltern zu stärken.

Betrachten wir noch eine weitere Situation, in der Kinder nach Gott fragen, in diesem Falle nicht die eigenen Kinder, sondern Kinder im Religionsunterricht der Schule. Besonders im Grundschulalter fragen Kinder hier häufig nicht weniger direkt als in der Familie und wollen etwa wissen, wie »Gott aussieht«. Dennoch unterscheidet sich die Situation im Religionsunterricht in vieler Hinsicht von der in der Familie. In den Religionsunterricht werden Kinder nicht hineingeboren, und sie sind der Lehrerin oder dem Lehrer nicht einfach durch die Familienzugehörigkeit anvertraut. Vielmehr veranstaltet der Staat in der von ihm getragenen Schule einen solchen Unterricht und schicken Eltern ihre Kinder dorthin. Auch wenn dies nicht immer ausdrücklich gesagt wird, ist beides an bestimmte Voraussetzungen gebunden, auf die sich alle Beteiligten verlassen können müssen. Nach dem heutigen Verständnis von Schule und Unterricht muss das dort Dargebotene öffentlich und wissenschaftlich verantwortet werden können. Sowohl die Inhalte als auch die Formen des Lehrens und Lernens müssen professionellen Standards gerecht werden. Solche Standards wiederum verlangen eine entsprechende Ausbildung der Unterrichtenden, öffentlich ausgewiesene Lehrpläne sowie eine Theorie des Lehrens und Lernens im Religionsunterricht, womit weitere Gründe für die Ausbildung von Religionspädagogik als Theorie und Wissenschaft genannt sind.

Fassen wir das im Ausgang von einer religiösen Kinderfrage Entwickelte noch einmal zusammen, so sind bislang vier Motive für Religionspädagogik als Theorie und Wissenschaft deutlich geworden: Religiöse Erziehung soll *kindgemäß* sein (1.) und zugleich *sachgemäß* (2.). Sie soll, für das Beispiel der Frage nach Gott gesprochen, dem kindlichen Verstehen und Verstehen-

wollen ebenso gerecht werden wie unserem eigenen Wissen und unseren eigenen Glaubensüberzeugungen im Blick auf Gott. Darüber hinaus müssen religiöse Erziehung und Religionsunterricht besonders dort, wo sie in Einrichtungen wie der Schule stattfinden, *öffentlich* und *wissenschaftlich verantwortet* werden (3.). All dies setzt in vieler Hinsicht wissenschaftlich überprüfbare *Erkenntnisse über die Realität der religiösen Erziehung* in der Gegenwart voraus (4.).

Nun lässt sich gerade bei der Frage, wie »Gott aussieht«, noch ein weiteres Motiv benennen, das für die Religionspädagogik im engeren Sinne entscheidend ist. Denn bei allem, was die Religionspädagogik thematisiert, muss es ihr stets darum gehen, die *Entwicklung* und das *Lernen* von Kindern (oder Jugendlichen und Erwachsenen) zu unterstützen und weitere Entwicklungs- und Lernchancen zu eröffnen (5.). Jede Antwort auf die Frage des Kindes ist deshalb daran zu messen, ob sie das Interesse des Kindes aufrecht erhält oder schwächt. Darüber hinaus eröffnen Antworten nur dann Entwicklungs- und Lernchancen, wenn sie dem Kind Ausgangspunkte bieten, von denen aus es selbst weiter fragen, denken oder arbeiten kann. Man könnte auch sagen: Religionspädagogisch angemessene Antworten dürfen weder alle Fragen so beantworten, dass der Prozess des Fragens stillgestellt oder abgebrochen wird, noch dürfen sie einfach alles offen lassen, weil sonst das Interesse abbricht. Religionspädagogisch gesehen können Antworten zu viel, aber auch zu wenig bieten.

Am Ende dieses Abschnitts kann schließlich noch eine Frage aufgenommen werden, die gerade für ein Lehrbuch der Religionspädagogik wichtig ist. Welche Kenntnisse und Fertigkeiten, die etwa in einem *Studium der Theologie* erworben werden, befähigen zu einer Antwort auf die Frage eines Kindes, »wie Gott eigentlich aussieht«? Auslegung des Alten und Neuen Testaments, Geschichte der Kirche, dogmatische und ethische Theorien sind für eine Antwort, die sachgemäß sein soll, sicherlich wichtig. Für eine auch kindgemäße Antwort, die darüber hinaus in geprüfter Weise Entwicklungs- und Lernchancen eröffnen soll, reichen sie aber nicht aus. Zudem leuchtet unmittelbar ein, dass die Forderung nach Sachgemäßheit vom Anspruch auf Kindgemäßheit nicht einfach isoliert und für sich allein behandelt werden kann. Beide Forderungen greifen vielmehr ineinander und sollten daher gemeinsam behandelt werden. Dies lässt sich so zusammenfassen, dass Religionspädagogik auf verschiedene wissenschaftliche Disziplinen bezogen ist. Sie muss im Verbund mit Theologie und Religionswissenschaft, aber auch mit Pädagogik und Psychologie betrieben werden.

1.1.2 Bibel im Religionsunterricht – oder: Dürfen Kinder die Bibel »unrichtig« verstehen?

Wir sind bereits darauf gestoßen, dass die Bibel nicht einfach ein Buch für Kinder ist. Vieles, was darin geschrieben steht, ist Kindern kaum verständlich oder zugänglich. Schon seit langer Zeit wird jedoch angenommen, dass diese Einschränkung zwar für abstrakte Texte wie die neutestamentliche Briefliteratur gelte, nicht aber für biblische Erzählungen und Gleichnisse. Neuere empirische Untersuchungen (→ 106 ff.) haben ergeben, dass Kinder auch in diesem Falle ihre eigenen Verstehens- und Deutungsweisen einsetzen und dabei die Geschichten und Gleichnisse verändern. Vater und Sohn Wegenast (1999) haben als Religionspädagogen sogar die These vertreten, dass »biblische Geschichten auch »unrichtig« verstanden werden« dürfen. Ich nehme diese Frage anhand eines Unterrichtsbeispiels auf, das für unsere Tübinger Unterrichtsforschung eine gleichsam paradigmatische Bedeutung gewonnen hat.

Es handelt sich um eine Sequenz aus dem Religionsunterricht in Klasse 5 (aus Schweitzer u. a. 1997, 15 f.). Die Stunde – zum Thema »Gleichnisse« – beginnt mit Assoziationen zu einem Bild. Zu sehen ist ein junger Mann, der von Schweinen umgeben ist.

Ein *Schüler* murmelt: Da sind Schweine drauf.

Eine *Schülerin* sagt: Also das könnte vielleicht so was sein wie mit dem verlorenen Schaf oder so, (nur) daß halt jetzt ein Schwein (fehlt) ... Also es könnte sein, daß das das gleiche ist, bloß mit Schweinen, daß jetzt ein Schwein fehlt.

Diese Assoziation zeigt ein typisches Unterrichtsproblem: das sog. »Religionsstunden-Ich«. Die übrigen Schülerassoziationen sind weniger bemerkenswert und führen rasch auf die richtige Spur: »Ist es vielleicht das Gleichnis vom verlorenen Sohn?«

Das Gleichnis wird dann mit einigen Unterbrechungen vorgelesen. Am Ende steht die Frage der

Lehrerin: Möchtet ihr sonst noch etwas sagen, zum Text? Was euch auffällt?

Schülerin: Der Bruder, der ist eifersüchtig.

Lehrerin: Da kommen wir gleich noch drauf.

Schülerin: Aber der Vater, also der probiert jetzt beide gleichgerecht als ... wie soll man sagen, zu verteilen.

Schülerin: Und ... der Sohn hat ja gedacht, er sei jetzt gar nicht mehr sein richtiger Sohn, und er hat ihn (wieder) ganz anders aufgenommen, als er gedacht hat ...

Schülerin: Also zuerst, da waren alle beide bockig gegen sich einander, und als der Sohn dann wiedergekommen ist, da hat's dem Vater leid getan. Und da ... haben sie sich beide entschuldigt.

Besonders auffällig ist wohl die Äußerung der Schülerin, die davon spricht, beide seien »bockig« gewesen. Gemeint sind ja nicht die beiden Brüder, von deren spannungsvollem Verhältnis das biblische Gleichnis spricht – gemeint sind vielmehr Vater und Sohn. Die Geschichte wird offenbar so aufgefasst, dass Vater und Sohn sich gestritten hätten, dass der Sohn daraufhin fortgezogen und nun mehr oder weniger reumütig zurückgekehrt wäre. Der Vater wiederum hätte inzwischen einen parallelen Prozess der Besinnung durchgemacht, so dass am Ende beide versöhnungsfähig geworden wären. Davon ist im Gleichnis jedenfalls nicht die Rede. Die Kinder geben das Gleichnis auf eine Art und Weise wieder, die das Gleichnis verändert.

Dies gilt auch noch in einer zweiten Hinsicht, wenn ein Kind sagt, der Vater probiere, »beide jetzt gleichgerecht«, also wohl: gleichberechtigt und fair zu behandeln. Im Hintergrund steht vermutlich die Vorstellung einer gerechten, auf Gleichbehandlung bedachten Verteilung des väterlichen Besitzes auf die beiden Söhne. Erneut ist dies eine »Auslegung«, die das biblische Gleichnis nicht unerheblich verändert.

Wie soll damit umgegangen werden? Welche Aufgaben und Möglichkeiten hat der Religionsunterricht? Herkömmlicherweise wurde und wird auf solche Äußerungen von Kindern, die von der richtigen Auslegung abweichen oder ihr widersprechen, mit einer Korrektur reagiert: Die Lehrerin oder der Lehrer sagt, wie das Gleichnis verstanden werden soll. Inzwischen ist freilich bekannt, dass solche Korrekturversuche eher das Gewissen der Unterrichtenden beruhigen und kaum das Verständnis der Kinder erreichen. In unserer Untersuchung zum Religionsunterricht (Schweitzer u. a. 1997) zeigte sich häufig im weiteren Gesprächsverlauf, dass die Kinder solche Korrekturen eher selten übernehmen. »Unrichtige« Deutungen sind offenbar nicht einfach ein Problem fehlender Kenntnis oder Einsicht, das sich durch Informationen und korrekte Auskünfte lösen ließe. In ihnen kommen vielmehr bestimmte, für die Kinder wichtige Sichtweisen und Überzeugungen zum Tragen.

Wenn die Verstehens- und Deutungsweisen der Kinder nun aber für sie selbst wichtig sind, kann weitergehend die Auffassung vertreten werden, der Unterricht habe kein Recht, hier Veränderungen anzustreben oder gar herbeizuführen. Diese Auffassung führt religionspädagogisch aber nicht wirklich weiter. Denn wenn dies so wäre: Warum brauchen wir dann überhaupt Religionsunterricht? Reicht es zu, diesen Unterricht lediglich als Lieferanten von Materialien anzusehen, mit denen die Kinder dann einfach machen, was sie wollen?

Erneut begegnen wir hier der Spannung zwischen *Sachgemäßheit* und *Kindgemäßheit*. Lösungen kommen nur dann in den Blick, wenn beide Pole dieser Spannung berücksichtigt werden. Wenn religionspädagogisch kompetente Handlungsweisen weder in ohnehin nicht wirksamen Korrekturver-

suchen bestehen können noch in einer bloßen Zurückhaltung gegenüber den spontanen Verstehensweisen der Kinder, dann ist ein Vorgehen gefragt, das ebenso sensibel für die Kinder ist wie für das biblische Gleichnis. Solche Vorgehensweisen setzen allerdings Einblick in die kindliche Entwicklung sowie in die lebensweltlichen Zusammenhänge und Bedürfnisse von Kindern voraus. Nur unter dieser Voraussetzung können Impulse gegeben werden, mit denen die Kinder tatsächlich etwas anfangen können und durch die sie zumindest auf den Weg zu einem auch sachlich angemesseneren Verständnis der Bibel gelangen.

Religionspädagogik erscheint in diesem Zusammenhang als diejenige Theorie und Wissenschaft, die zu einem produktiven Umgang mit kindlichen Verstehensweisen befähigt. Schon an dieser Stelle wird sichtbar, dass Religionspädagogik nicht in der bloßen Vermittlung vorab festliegender Kenntnisse bestehen kann und noch weniger, wie häufig zu Unrecht angenommen wird, allein in einem Repertoire geeigneter Methoden. Religionspädagogik zielt vielmehr auf Wahrnehmungs-, Urteils- und Handlungsfähigkeit im Spannungsfeld von Sachgemäßheit und Kindgemäßheit.

1.1.3 *Weltanschaulich neutrale Religionskunde statt konfessionellem Religionsunterricht – oder: Welche Orientierungsangebote braucht die jüngere Generation?*

Kaum eine andere religionspädagogische Frage hat in den letzten Jahren in Wissenschaft und Öffentlichkeit so viel Aufmerksamkeit auf sich gezogen wie die nach der Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. In Deutschland, aber auch in einigen anderen europäischen Ländern werden religionswissenschaftlich ausgerichtete Formen von Unterricht diskutiert oder eingeführt wie zuletzt in der Schweiz (Kanton Zürich: »Religion und Kultur« →89 ff.). Noch immer am bekanntesten ist die Auseinandersetzung um den Brandenburger Schulversuch bzw. das heutige Unterrichtsfach »Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde« (LER →92). Zu entscheiden war hier, in welcher Form Religion in der staatlichen Schule nach der deutschen Vereinigung thematisiert und unterrichtet werden soll. Zwei gegensätzliche Vorstellungen prallten dabei aufeinander: Auf der einen Seite wurde die Einführung des in Westdeutschland üblichen konfessionellen Religionsunterrichts auch in Brandenburg gefordert, so wie dies im Grundgesetz (→82 ff.) vorgeschrieben ist. Auf der anderen Seite wurde vor allem auf den in Brandenburg sehr hohen Anteil konfessionsloser Kinder und Jugendlicher (ca. 80 %) verwiesen sowie auf die pädagogische Notwendigkeit, gerade im Bereich von Ethik und Religion ein gemeinsames Lernen im Klassenverband zu ermöglichen. Das Land

Brandenburg hat sich gegen einen konfessionellen Religionsunterricht entschieden und statt dessen für LER als ein religionskundliches Schulfach, das ohne Beteiligung der Religionsgemeinschaften allein vom Staat verantwortet wird. Der dadurch ausgelöste Streit um Religionsunterricht und Religionskunde bzw. LER wurde weder in inhaltlich-religionspädagogischer noch in rechtlicher Hinsicht endgültig entschieden. Das von mehreren Seiten angerufene Bundesverfassungsgericht vermied eine Entscheidung, indem es den Klägern die letztlich auch realisierte Möglichkeit einer sog. einvernehmlichen Verständigung nahelegte.

Die Einzelfragen, die sich mit dieser Auseinandersetzung verbinden, sollen uns an dieser Stelle noch nicht beschäftigen (→92). Ich konzentriere mich auf die Frage nach *Religion in der Schule* als eine der religionspädagogischen Grundfragen, die im Blick auf die Zukunft des schulischen Religionsunterrichts bearbeitet werden müssen. Denn dazu sind inzwischen sehr unterschiedliche Überzeugungen anzutreffen, obwohl über das Ziel eines Zusammenlebens in Frieden und Toleranz und einer Verständigungsorientierung zwischen den Religionen kaum mehr gestritten wird. Die Auffassung, Frieden und Toleranz ließen sich am ehesten dadurch erreichen, dass die Unterschiede und Gegensätze zwischen Kulturen und Religionen oder Konfessionen in der Öffentlichkeit und vor allem in der staatlichen Schule keine Rolle spielen, ist am deutlichsten im Bereich der Politik der Europäischen Union ausgeprägt, wobei im Hintergrund u. a. der Einfluss Frankreichs zu stehen scheint. Aus den genannten Gründen wird Religion in Frankreich weithin als reine Privatangelegenheit behandelt, weshalb es dort auch keinen Religionsunterricht in der staatlichen Schule geben darf. Religion kann unter dieser Voraussetzung in der Schule nur in weltanschaulich neutraler Weise thematisiert werden, beispielsweise als Religionsgeschichte oder in Form religionswissenschaftlicher Kenntnisse. Darüber hinaus ist auch den Schülerinnen und Schülern das Tragen sog. ostentativer religiöser Symbole in der Schule verboten.

Dass weltanschauliche Neutralität der Öffentlichkeit der einzige Weg zu Frieden und Toleranz sei, wird jedoch keineswegs allgemein akzeptiert. Die Behandlung von Religion nur als Privatsache widerspreche nicht nur dem Selbstverständnis vieler Religionen und sicherlich dem Selbstverständnis des Christentums, sondern verhindere auch ein wechselseitiges Verstehen und eine Verständigung zwischen den Religionen. In diesem Falle werden Frieden und Toleranz gerade von einer Begegnung verschiedener Religionen in der Öffentlichkeit und deshalb auch in der staatlichen Schule erwartet, weil in dieser Sicht nur so eine Verständigung vorbereitet und eingeübt werden kann. Pluralitätsfähigkeit als Bildungsziel setze die Auseinandersetzung mit Differenz und Pluralität voraus und könne deshalb nicht in einer weltanschaulich

neutralen Schule erreicht werden, welche die Religionen nur in der distanzier-ten und neutralisierten Form von Religionskunde in der Schule zulassen will.

Welcher der beiden Positionen aus welchen Gründen der Vorzug gegeben werden sollte, kann hier noch offen bleiben. Ebenso unentschieden lasse ich das Problem, ob es sich bei der Auseinandersetzung zwischen weltanschaulich neutraler Religionskunde und konfessionellem Religionsunterricht tatsächlich um eine reine Alternativentscheidung handeln kann oder ob hier auch mit Zwischen- und Mischformen zu rechnen ist. Worauf es im vorliegenden Zusammenhang ankommt, sind die Fragen, die sich aus der Auseinandersetzung um die Zukunft des Religionsunterrichts für die Religionspädagogik als Theorie und Wissenschaft ergeben. Offenbar reicht es heute nicht mehr aus, Religionspädagogik allein als Theorie der religiösen Erziehung oder als Lehr-Lern-Theorie zu konzipieren. Weiterreichende Fragen, die über die religiöse Familienerziehung ebenso hinausgehen wie über den schulischen Religionsunterricht oder die Pädagogik in der Gemeinde, betreffen den *Umgang der Gesellschaft mit der jüngeren Generation* sowie die Gestalt von *Institutionen* wie der Schule, in denen sich dieser Umgang vollzieht. Im Kern geht es dabei um die Frage, welche Orientierungsangebote der jüngeren Generation gerecht werden und wie solche Angebote aussehen sollen.

Innerhalb der Theologie können solche gesellschaftlichen Fragen nicht nur der Religionspädagogik, sondern auch der christlichen Ethik zugerechnet werden. Soweit es sich um pädagogische Vollzüge und Institutionen handelt, werden entsprechende Themen in der theologischen Ethik aber in der Regel faktisch nicht behandelt (wobei Ausnahmen wie Herms 1999 nicht verschwiegen werden sollen). So wird es für die Religionspädagogik unausweichlich, sich heute weiterreichenden gesellschaftlichen, politischen und rechtlichen Fragen zu stellen und über die engeren Bereiche von religiöser Erziehung und Bildung hinaus auch das weitere Feld von Pädagogik und Religion insgesamt in den Blick zu nehmen.

Weiterführende Literatur

- F. Schweitzer, Das Recht des Kindes auf Religion. Ermutigungen für Eltern und Erzieher, Gütersloh 2005
- L. Krappmann/C. T. Scheilke (Hg.), Religion in der Schule – für alle?! Die plurale Gesellschaft als Herausforderung an Bildungsprozesse, Seelze-Velber 2003

1.2 Problemgeschichtlicher Zugang: Religionspädagogische Grundaufgaben und ihre Neubestimmung in Moderne und Postmoderne

In diesem Unterkapitel sollen die religionspädagogischen Grundaufgaben, wie sie in den Fallbeispielen (→ 1.1) ansatzweise sichtbar geworden sind, weiter entfaltet werden. Da sich ein Verständnis dieser Grundaufgaben am leichtesten anhand ihrer geschichtlichen Herausbildung gewinnen lässt, wähle ich hier einen problemgeschichtlichen Zugang. Im Folgenden geht es also nicht um die Geschichte als solche, sondern um die Einführung in religionspädagogische Grundaufgaben im geschichtlichen Horizont. Dabei kann auch deutlich werden, dass religionspädagogische Aufgaben in aller Regel auf bestimmte geschichtliche Situationen und Herausforderungen bezogen sind, was in der Überschrift zu diesem Abschnitt mit dem Hinweis auf die Neubestimmung solcher Aufgaben in Moderne und Postmoderne eigens hervorgehoben wird.

Die nachfolgende Darstellung verbindet bestimmte Themen und Problemstellungen mit historischen Zusammenhängen von der biblischen Zeit bis hin zur Gegenwart. Eine solche Einteilung scheint mir didaktisch sinnvoll, auch wenn die Geschichte im Einzelnen natürlich nicht in einer solchen vereinfachten Darstellung aufgeht.

1.2.1 *Biblischer Glaube und Hochschätzung des Kindes: Die Generationentatsache als Ausgangspunkt der Religionspädagogik*

Angesichts der enormen Bedeutung der Bibel für das Christentum und besonders für die evangelische Kirche und Tradition lag und liegt es nahe zu fragen, welche Auskunft die Bibel über Fragen der religiösen Erziehung und der Pädagogik zu geben vermag. Die bislang vorliegenden Untersuchungen sind aber vor allem für diejenigen, die diese Frage in praktischer Absicht stellen, eher enttäuschend. Entweder bieten sie historisch zwar interessante, für die Gegenwart aber kaum anschlussfähige Einblicke in die geschichtliche Situation der Erziehung in biblischer Zeit (zusammenfassend etwa Crenshaw 1998), oder sie gehen so deutlich von Interessen der Gegenwart aus (so etwa Jentsch 1951), dass sie nicht mehr wirklich als biblische Darstellungen bezeichnet werden können. Exegetisch-historische und religionspädagogisch-praktische Interessen greifen noch zu wenig ineinander, auch wenn neuerdings erfreuliche Schritte hin zu einer engeren Zusammenarbeit unternommen werden (Überblick: Jahrbuch für biblische Theologie Bd. 17: Gottes Kinder). Wünschenswert bleibt eine engere Verzahnung von Exegese und er-

ziehungswissenschaftlichen Perspektiven. Religionspädagogisch aufschlussreiche Folgerungen lassen sich jedenfalls noch nicht daraus gewinnen, dass auf historisch unbezweifelbare, pädagogisch gleichwohl unhaltbare Auffassungen in der Bibel verwiesen wird, wie sie beispielsweise in der biblischen Weisheitsliteratur zu finden sind. Allerdings haben entsprechende Anweisungen in der Geschichte stark gewirkt: »Züchtige deinen Sohn, solange Hoffnung da ist, aber lass dich nicht hinreißen, ihn zu töten« (Sprüche 19,18 oder aus der sog. apokryphen Literatur, Sir 30,1: »Wer seinen Sohn liebhat, der hält ... die Rute bereit«).

Natürlich geht weder das Alte noch das Neue Testament in solchen Sprüchen auf, die uns heute eher abstoßend und grausam vorkommen. Ebenso bemerkenswert sind die biblischen Zeugnisse von einem liebevollen, durch Respekt geprägten Umgang zwischen Eltern und Kindern, um den es auch im recht verstandenen 4. Gebot geht (»Du sollst Vater und Mutter ehren ...«). Solange aber nur einzelne Zitate und Belege nebeneinander gestellt werden, ergibt sich daraus keine hilfreiche Orientierung für die Religionspädagogik. Eine solche Orientierung wird hingegen erreichbar, wenn wir uns auf grundlegende biblische Motive konzentrieren, die in der Geschichte und bis hinein in unsere Gegenwart von entscheidender Bedeutung sind.

Ein erstes solches Motiv kann in der *Wertschätzung nachfolgender Generationen* gesehen werden. Wie wenig selbstverständlich diese Einstellung ist, wird besonders in unserer eigenen Gegenwart deutlich, etwa angesichts rückläufiger Geburtenraten in vielen europäischen Staaten oder angesichts der immer wieder diskutierten Frage, welche Lasten etwa in Gestalt von Rentenzahlungen oder des Verbrauchs endlicher Ressourcen wie Erdöl nachfolgenden Generationen auferlegt werden dürfen. Natürlich ist davon in der Bibel noch nicht die Rede, aber diese Probleme bestimmen gleichwohl den heutigen Rezeptionshorizont für die Bibel. Sie machen bewusst, dass im Blick auf nachfolgende Generationen grundlegende Einstellungen angesprochen sind. Deshalb ist es bemerkenswert, wenn die Fortsetzung und Ausbreitung des menschlichen Geschlechts in der Bibel von Anfang an im Horizont des göttlichen Segens gesehen werden (Gen 1,28: »Und Gott segnete sie und sprach zu ihnen: Seid fruchtbar und mehret euch«). In Gottes Bund mit Abraham bzw. Abram werden nachfolgende Generationen zum ausdrücklichen Gegenstand der Verheißung (Gen 12,2: »Und ich will dich zum großen Volk machen und will dich segnen«). Damit ist zugleich die Sorge für die nachwachsende Generation begründet, auch im Sinne eines respektvollen Umgangs der Generationen miteinander. Auf derselben Linie liegen später etwa die Ausführungen der Haustafel im Epheser-Brief (Eph 6, 1.4: »Ihr Kinder, seid gehorsam euren Eltern in dem Herrn ... Und ihr Väter, reizt eure Kinder nicht zum Zorn«).

Teil der positiven Wahrnehmung nachfolgender Generationen, aber doch

eigens hervorzuheben ist die besondere *Wertschätzung des Kindes* (Weber 1980, Müller 1992, Bunge 2001). In kaum zu überbietender Weise wird der Dienst am Kind als Gottesdienst verstanden (Mk 9,37: »Wer ein solches Kind in meinem Namen aufnimmt, der nimmt mich auf; und wer mich aufnimmt, der nimmt nicht mich auf, sondern den, der mich gesandt hat«). Und noch mehr: Den Kindern wird das Reich Gottes zugesprochen (Mk 10,14: »Lasst die Kinder zu mir kommen und wehret ihnen nicht; denn solchen gehört das Reich Gottes«). Auf diese Sicht des Kindes wird in der Gegenwart vermehrt zurückgegriffen (Schweitzer 1992, 405 ff., Synode der EKD 1995, Miller-McLemore 2003).

Weder die Sorge für nachfolgende Generationen noch die Verheißung des Reiches Gottes für Kinder begründen aber für sich genommen die Notwendigkeit der religiösen Erziehung. Diese Notwendigkeit wird erst aus der *Eigenart des biblischen Glaubens* einsichtig. Denn dieser Glaube beruht nicht einfach auf ekstatischen Erfahrungen oder unvermittelten Erleuchtungen. Er ist vielmehr aufs engste mit der biblischen Überlieferung verbunden – mit der Erinnerung an Erfahrungen mit Gott in der Geschichte, die erzählt und dargestellt werden können. Daraus ergibt sich der Anstoß zur Unterweisung. Bereits in den frühesten Darstellungen christlicher Gemeinden werden Lehrer genannt (1. Kor 12,28; Eph 4,11), was sachlich voraussetzt, dass tatsächlich etwas gelehrt und auch gelernt werden kann. Der biblische Glaube führt also aufgrund seiner Eigenart und seines Inhalts zur Notwendigkeit der religiösen Unterweisung und Erziehung nachfolgender Generationen.

Es steht freilich außer Zweifel, dass sich der Einbezug der jüngeren Generation in die Glaubensüberlieferung lange Zeit eher in Gestalt von Prägung oder automatischem Hineinwachsen vollzog. Immerhin belegt das Buch Deuteronomium aber doch den ausdrücklichen Übergang zum *Lehren und Lernen* sowie zu einer *am Verstehen orientierten Vermittlung* (Finsterbusch 2002). Hier begegnen wir noch einmal der Grundsituation religiöser Erziehung (→ 11 ff.): »Wenn dich nun dein Sohn morgen fragen wird: Was sind das für Vermahnungen, Gebote und Rechte, die euch der Herr, unser Gott, geboten hat?« (Dt 6,20). Bemerkenswert ist nicht zuletzt die Anweisung, die dann im Blick auf den so gefragten Vater formuliert wird. Denn diese Anweisung zeigt, wie die Überlieferung der geschichtlichen Erinnerung zu einem verständigen Einbezug führen soll (Dt 6,21 ff.: »so sollst du deinem Sohn sagen: Wir waren Knechte des Pharaos in Ägypten, und der Herr führte uns aus Ägypten mit mächtiger Hand ...«). Damit wird eine Sicht begründet, die heute etwa mit der Formel »Das Gottesvolk der Bibel als Lerngemeinschaft« beschrieben wird (Lohfink 1989).

Damit sind Grundelemente benannt, die für eine biblische Begründung religiöser Erziehung sowie ausdrücklich eines auf den biblischen Glauben be-