

3.6 Vorbilder – Biografisches Lernen

3.6.1 Grundsätzliche konzeptionelle Fragen

Eine Beschäftigung mit vorbildhaften Gestalten im Unterricht hatte pädagogisch und religionspädagogisch lange Zeit keine Konjunktur mehr: Die Auseinandersetzung mit Vorbildern als »peinlichen Überbautypen« (Siegfried Lenz) galt als pädagogisch überholt. Zu Recht wird ein Umgang mit fremden Biografien im Unterricht, der dem moralpädagogischen Modell der *Wertübertragung* (siehe Kap. 3.5.1) entspricht – also die Bewunderung und Nachahmung vorbildhafter Gestalten –, seitdem in moralpsychologischer Hinsicht als fragwürdig eingeschätzt! Denn Werte und Werthaltungen können nicht einfach von einer Person auf die andere »übertragen« werden!

Inzwischen kann man jedoch eine Trendwende in der didaktischen Begründung eines Einsatzes von fremden Biografien beobachten, die auch mit einer differenzierteren lernpsychologischen Sicht zusammenhängt und zu einem zweifachen Verständnis eines biografischen Lernens führt:

- Ziel ethischer Lernprozesse ist die Entwicklung eigener Wert- und Lebenshaltungen, also die Entwicklung der eigenen Biografie.
- Dies kann auch in kritischer Auseinandersetzung mit biografischen Entwürfen von anderen Personen geschehen.

Insofern ist ein Lernen an fremden Biografien religionspädagogisch dem biografischen Lernen zuzuordnen: »**Biografisches Lernen durch Lernen an Biografien**«, so könnte man diese Perspektivierung auf den Punkt bringen. Von daher ergibt sich didaktisch eine permanente Pendelbewegung, die von der eigenen Person auf die fremde und wieder zurück führt (vgl. Mendl 2015a, 83).

Wenn fremde Biografien ins Spiel kommen, dann unter der Prämisse einer doppelten *Werterhellung*, die sich am Konzept des **Modell-Lernens** orientiert; im Unterschied zur verhaltenstheoretischen Auffassung ist hier die reflexive Auseinandersetzung mit Situationen und Entscheidungen der fremden Person von besonderer Bedeutung. Konfliktthaltige Situationen aus dem Leben einer Person sollen auf ihre »Wertladung« hin untersucht werden: Welche Werte stehen zur Disposition, bei welchen Handlungsalternativen werden welche Werte bevorzugt?

Von einem **diskursethischen Ansatz** aus verzichtet man auf unmittelbare Übertragungsmuster auf das eigene Leben, die bei einem modelltheoretischen Ansatz noch intendiert wären (»mich in Teilbereichen verhalten wie«). Dahinter verbirgt sich die moralpsychologisch begründete Hoffnung, dass Kinder und Jugendliche durch eine regelmäßige Diskussion von moralischen Dilemmata in ihrer moralischen Urteilskompetenz und in ihrem Wertbewusstsein gefördert werden (*Wertentwicklung*). Sie lernen in der Auseinandersetzung mit biografischen Entwürfen und besonders den Entscheidungssituationen anderer Menschen die Komplexität des Lebens kennen und erhalten ein Gespür für Normen und Werte, die Konsequenzen von Verhaltensweisen und die Notwendigkeit, über moralische Fragen in der Gruppe unterschiedlich Denkender zu streiten.

Beschäftigen sich Schülerinnen und Schüler mit den entsprechenden diskursethisch orientierten Methoden mit Entscheidungssituationen, fließen zwangsläufig auch eigene Wertprioritäten ein. Geschieht dies in offenen Gesprächen im Klassenverband, so kommt auch das Modell der *Wertkommunikation* zum Tragen, welches gerade innerhalb postmoderner Vielfalt von herausragender Bedeutung ist, um auch kommunikativ fit zu werden im Umgang mit Pluralität.

Doch auch ein diskursethischer Ansatz reicht noch nicht aus: Moralische Entscheidungen zu einem fiktiven Dilemma im Klassenzimmer oder Gruppenraum bedeuten nicht, dass im realen Leben genauso entschieden und gehandelt würde. Aus diesem Grund sind Projekte so bedeutsam, in denen **planvolles ethisches Handeln** tatsächlich erfahren und gegebenenfalls eingeübt wird: Sozialprojekte und -aktionen (siehe Kap. 3.5.3: Compassion-Modell). Hier schließt sich dann der Kreis, wenn man ein Element hinzufügt, das bei diesen Aktionen bisher noch unterbelichtet ist: Die professionellen Helfer, z.B. auch die *Local heroes* vor Ort, werden zu vorbildhaften Personen und Spiegelungen für eigenes Verhalten; bei der reflexiven Auseinandersetzung mit den Motiven für ihr berufliches oder ehrenamtliches Handeln, aber auch im unmittelbaren gemeinsamen Tun (Umgang mit Behinderten, Pflege eines Kranken, Betreuung von Kindern) ergeben sich Felder der Nachahmung und Bewunderung. Die Bedeutung der Schulung von Empathie durch die Wahrnehmung des Verhaltens anderer Personen wird durch die Forschungsergebnisse aus den Neurowissenschaften auf dem Feld der Spiegelneuronen (»Warum ich fühle, was du fühlst«, Bauer 2010) untermauert. Im Sinne des skizzierten didaktischen Ansatzes müssen solche »Resonanzphänomene« (Bauer 2010, 7) bei der Begegnung mit anderen Personen mit reflexiven Methoden bearbeitet werden, damit die Lernenden sowohl in ihrer Empathie- als auch in ihrer Beurteilungs- und Entscheidungsfähigkeit geschult werden.

Wie geht Lernen an Vorbildern?

Verhaltenstheorie

⇒ Bewunderung

⇒ Nachahmung

Modell-Lernen

⇒ Reflexionsprozess

⇒ »sich verhalten wie«

Diskursethik

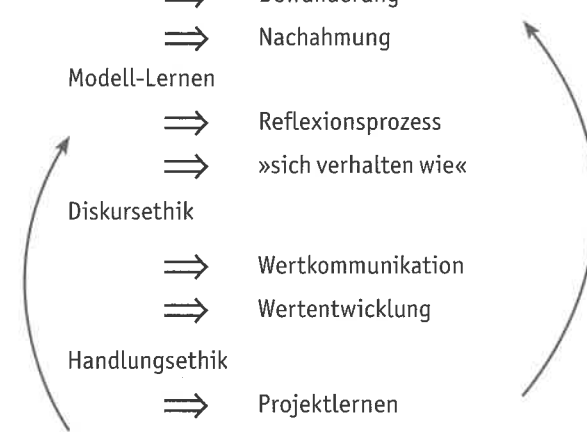
⇒ Wertkommunikation

⇒ Wertentwicklung

Handlungsethik

⇒ Projektlernen

⇒ Interpersonelle Orientierung



Demnach können folgende **Zielhorizonte** eines Lernens an fremden Biografien benannt werden (vgl. Mendl 2015a, 83 nach Karolin Kuhn):

- Die Schülerinnen und Schüler schulen die **Fähigkeit zur Empathie und Perspektivenübernahme**.
- Die Kinder und Jugendliche werden durch die spezifische diskursethische Arbeit an und mit fremden Biografien in der Ausbildung ihrer **moralischen Urteilsfähigkeit** gefördert.
- Sie bilden **moralische Überzeugungen** aus – auf diskursive Weise und in Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Positionen einer materialen Ethik der jüdisch-christlichen sowie anderer Traditionen.
- Die Auseinandersetzung mit fremden Biografien trägt so zur **Identitätsfindung** von Kindern und Jugendlichen bei (siehe Kap. 2.4.3).

3.6.2 Religionspädagogische Aspekte

Haben Kinder und Jugendliche Vorbilder?

Verbunden mit dem Auswandern der Vorbilder aus der Pädagogik konnte man auch einen Rückgang der Orientierung an Vorbildern in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts feststellen: Gaben 1955 noch 44% der Jugendlichen an, ein Vorbild zu haben, so waren das 1984 nur noch 19% und im Jahre 1996 nur noch 16% (Deutsche Shell Holding 2000). Inhaltlich wurde die Ablehnung von Vorbildern so begründet: Man wolle sich in Eigenregie entwickeln, sehe Autoritäten kritisch differenziert und lehne eine Idealbildung und Heldenverehrung prinzipiell ab.

Erstaunlicherweise kann man im letzten Jahrzehnt eine deutliche Trendwende feststellen. So gaben bei der Shell-Studie 2000 nunmehr 29% aller Jugendlichen an, ein Vorbild zu haben; Jürgen Zinnecker kommt bei einer kurz danach veröffentlichten Sieger-Studie gar auf 56% von Jugendlichen, die die Frage nach einem Vorbild mit »ja« beantworten (vgl. Mendl 2015a, 21f). In einer Zeit des raschen Wandels und Zerbrechens vieler privater und globaler Sicherheiten scheinen die »Kinder der Freiheit« ein stärkeres Bedürfnis nach Orientierung zu haben; bei der Qual der Wahl zwischen verschiedenen Lebensoptionen und inmitten der Notwendigkeit eines Umgangs mit gesellschaftlicher Pluralität braucht man auch Orientierungsmarken, die zeigen, wie Leben zumindest teilweise und vorläufig gelingen kann.

Die wichtigsten Vorbilder kommen aus dem Nahbereich

Entgegen soziologischer Deutungen, die die Zunahme einer Orientierung an Vorbildern mit einer gewachsenen Bedeutung medialer Leitbilder zu erklären versuchen, ergeben zahlreiche Befragungen aus den letzten Jahren eindeutig, dass Jugendliche wirklich lebensbedeutsame Vorbilder in ihrem Nahbereich finden: die Mutter, der Vater, die Großeltern werden häufig genannt. Das Problem von empirischen Ergebnissen besteht neben dem vagen Vorbild-Begriff auch in dem zumeist bereits mit der Frage vorgegebe-

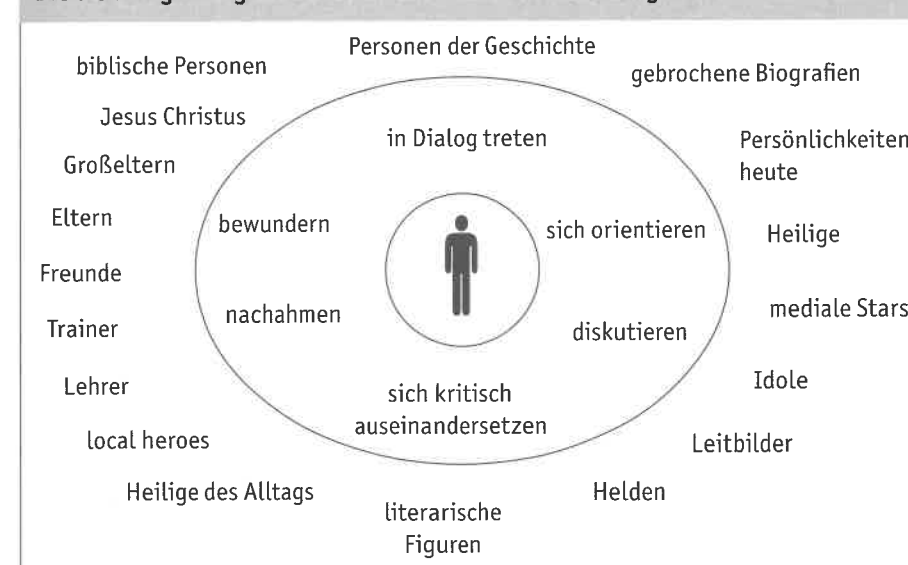
nen Erkenntnisinteresse: »Wen bewunderst du?« – »Wer ist für dich ein Vorbild?« – »Von wem hast du etwas gelernt?« Je nach Fragerichtung werden auch unterschiedliche Personenkreise genannt.

Kinder und Jugendliche sind übrigens im Umgang mit medialen Vorbildern weit souveräner, als ihnen mitunter unterstellt wird; sie unterscheiden in der Regel zwischen der Person und der Rolle und wählen aus dem Gesamt einer Person das Leitbild-Segment heraus, das ihren eigenen Interessen entspricht. Gerade in Phasen der entwicklungsbedingten Verunsicherung und Identitätskonfusion benötigen Kinder und Jugendliche auch entgrenzende Spiegelbilder, denen sie für eine bestimmte Zeit manchmal eine außerordentlich große Verehrung zukommen lassen; der von den Identifikationsfiguren geborgte Sinn wird gebraucht, bis die eigenen Kräfte wieder reichen. So ist auch verständlich, dass mit zunehmendem Lebensalter eine Orientierung an Vorbildern rückläufig ist. Von einem solchen entwicklungsorientierten Blickwinkel aus ist die Unterscheidung zwischen »Vorbild«, »Leitbild« und dem häufig religionsdidaktisch abwertend eingebrachten »Idol« wenig sinnvoll: Bei allen fremden Personen geht es um Lernprozesse einer Spiegelung und Orientierung mit dem Ziel einer Entwicklung der eigenen Identität.

Das vielfältige Lernpotenzial fremder Biografien

Wenn fremde Biografien dergestalt differenziert didaktisch ins Spiel gebracht werden, wie oben skizziert wurde, ist die Frage des Personals zunächst zweitrangig: berühmte Personen der Geschichte, biblische Personen, große Gestalten heute, Heilige, Helden, mediale Stars und Idole, fiktive Personen, nahe Personen aus dem Umfeld der Schüler,

Die vielfältigen Möglichkeiten des Lernens an fremden Biografien



Lehrer, Eltern und Geschwister – sie alle können Potenziale für ein orientierendes Lernen bieten.

Dies entspricht theologisch der Vorstellung von einer Gemeinschaft aller Heiligen (*communio sanctorum*) als Volk Gottes unterwegs durch die Zeiten, mit dem sich die bereits zur Ehre der Altäre erhobenen Heiligen mit den verstorbenen Menschen und den noch lebenden in ihrer Potenzialität als Heilige verbinden lassen.

Selbst negative Figuren und Personen bieten einen Spiegel, um Wertfragen und die Folgen von Lebensentscheidungen für einen selbst und die Gesellschaft abzuwägen. Dennoch lassen sich dem theologischen Prinzip der Gradualität entsprechend (die Entscheidung für den nächstmöglichen Schritt) Aussagen über die besondere Eignung von unterschiedlichen Personengruppen treffen.

Die Problematik der »großen« Heiligen

Zwischen den großen Heiligen der Kirche und heutigen Kindern und Jugendlichen besteht zunächst einmal ein großer Graben, der sich dann auch in einer zögerlichen Behandlung im Unterricht niederschlägt:

- Um Menschen fremder Zeiten gerecht zu werden, muss man sie im Kontext ihrer je zeitbedingten Kultur und Lebensweise erschließen. Das kostet Zeit, die man im Unterricht häufig nicht hat.
- Gerade die Großgestalten der Geschichte und des Glaubens werden häufig von ihrem Lebensganzen her betrachtet. Dies vergrößert die Distanz, zumal dann, wenn dieses Lebensganze geglättet oder überhöht gezeichnet ist.
- Heilige als katholische Sondergruppe vorbildhafter Gestalten sind in der Mehrzahl zölibatär lebende Menschen. Damit verschärft sich die Distanz zu Lebensalltag und Zukunftsentwürfen heutiger Schülerinnen und Schüler.

Deshalb gilt es bei der Thematisierung von großen Gestalten des Glaubens, aber auch von biblischen Personen, diese zu »erden«, sie realistisch darzustellen – auch mit Fehlern und Schwächen –, Situationen zu ermitteln, in denen diese vor zentralen Lebensentscheidungen standen, und auch andere Personengruppen als Beispiele gelebten Christseins in allen Facetten zu thematisieren.

Der Vorteil der »Heiligen des Alltags« oder »local heroes«

Demgegenüber eignen sich die sogenannten »kleinen«, nahen Vorbilder, die »local heroes« oder »Heiligen der Unscheinbarkeit« (Romano Guardini) in mehrfacher Hinsicht auf besondere Weise für orientierende Lernprozesse:

- Sie leben in der unmittelbaren Umgebung, sind Menschen »wie du und ich«.
- Sie belegen, dass auch in unserer Gesellschaft zwischen »punktuell« und »radikal« verschiedene Formen altruistischen Verhaltens möglich sind.
- Sie bilden in ihrer Alltäglichkeit eine Brücke zwischen den dominierenden Lebensvorstellungen der Schüler und dem Mehr-Wert christlich-sozialen Verhaltens.

- Theologisch lässt sich eine Orientierung an »kleinen Heiligen« mit dem »Modell der Gradualität« (vgl. Enzyklika »Familiaris consortio«, 1981) begründen: Die Einführung in christliches Leben geschieht in kleinen Schritten, nicht in großen Sprüngen. Dies motiviert auch zum (begrenzten) eigenen Handeln.
- Moralpsychologisch entspricht dies der sogenannten +1-Stimulation; das bedeutet: Man ist solchen Argumenten gegenüber aufgeschlossen, die nur etwas differenzierter angelegt sind als die eigene Argumentationsstruktur.
- Gerade Menschen aus dem Nahbereich und der Jetzt-Zeit ermöglichen eine unmittelbare personale Begegnung.

(Religions-)Lehrer als Vorbilder?

Wenn heute wieder verstärkt über die Vorbildrolle des Lehrers nachgedacht wird, z.B. wenn es um die Werteerziehung geht (siehe Kap. 3.5), sollte man sich vor moralischen Überhöhungen hüten. Im Kontext des beschriebenen Umgangs mit fremden Biografien lautet die nüchterne Feststellung: Selbstverständlich können sich die Lehrenden der Wahrnehmung ihrer Person und ihres Verhaltens durch die Schülerinnen und Schüler nicht entziehen. Insofern ist es überhaupt nicht möglich, als Lehrerin oder Lehrer der eigenen Wirksamkeit als Vorbild zu entkommen. Lehrer können, ebenso wie Eltern, Vorbilder sein für angemessenes Sozialverhalten, angemessenes emotionales Verhalten, kognitive Leistungen und planvolles Handeln und sind in diesem Sinne Modelle für die sie tagtäglich beobachtenden Kinder und Jugendlichen (vgl. Mendl 2015a, 209–225).

Religionslehrerinnen und -lehrer (vgl. RE, 130–132) werden von den Schülerinnen und Schülern darüber hinaus als zentrale Kontaktstelle zur Kirche und deren Repräsentanten wahrgenommen. Wenn von ihnen Authentizität und Transparenz in ihrer kirchlichen Position eingefordert ist, so beinhaltet das auch sowohl das Recht auf Diskretion als auch das Zugeständnis des Zweifels in der eigenen religiösen Entwicklung. Als Interaktionspartner bringen sie zweierlei ein: Sie präsentieren eigene Standpunkte und eigene Normen und Wertorientierungen, fordern dadurch aber auch die Schülerinnen und Schüler zu je subjektiven Positionierungen und Deutungen auf. Insofern sind Religionslehrende als personale Medien vielfältige Vorbilder im eigenen Umgang mit Religion als Wahrnehmungsmodus von Wirklichkeit, als Vermittler und Deuter kirchlicher Traditionen und in der Art und Weise, kindliche und jugendliche Wachstumsprozesse zu fördern (vgl. Mendl 2016c).

3.6.3 Didaktische Perspektiven

Lebenssituationen und -entscheidungen vorstellen

Den lernpsychologischen Ansätzen eines Modell-Lernens und der Diskursethik entsprechend müssen fremde Personen so vorgestellt werden, dass sich Kinder und Jugendliche in deren Lebenssituationen und -entscheidungen hineinversetzen können. Die Darstellung einer Gesamtbiografie kann didaktisch in anderen Zusammenhängen sinnvoll sein,

für orientierende Lernprozesse empfiehlt sich eher eine begründete Auswahl von zentralen Lebenssituationen, in denen die Person vor einer Entscheidung stand, in der es verschiedene, durchaus nachvollziehbare Lebensentscheidungen gegeben hätte. Dabei interessieren dann die Motive und Werte, die für die tatsächliche Entscheidung der Person handlungsleitend waren, aber auch diejenigen, die Personen aus dem Umfeld tatsächlich eingebracht haben oder fiktional hätten einbringen können. Insofern gelten didaktisch alle Spielregeln eines Umgang mit Dilemma-Geschichten (siehe oben, 3.5.3).

Diskursethische Methoden

Wenn fremde Personen zu Spiegeln und Reibungsflächen für die Wertoptionen der Kinder und Jugendlichen werden sollen, kann auf die Vielfalt des diskursethischen Methoden-Arsenals zurückgegriffen werden (vgl. Mendl 2015a, 245-274). Ziel ist es, sich den Situationen und Entscheidungen anzunähern und eigene Werturteile zu fällen. Der Vorteil indirekter Identifikationsangebote bei der Auseinandersetzung mit fremden Positionen (z.B. Formulierung einer Aussage oder eines Briefs aus der Sicht eines Beteiligten) besteht darin, dass Kinder und Jugendliche auch mit Wertoptionen spielerisch verfahren können und kein unmittelbares eigenes Wert-Credo ablegen müssen. Dieser Schutzraum ist hilfreich, wenn die Schülerinnen und Schüler offenes Argumentieren noch nicht gewohnt sind oder sich im Sozialraum der Lerngruppe nicht mit bestimmten von der Mehrheitsansicht abweichenden Meinungen outen wollen.

Infrage kommt auch die ganze Bandbreite von Formen des kreativen Schreibens (z.B. Akrostichon zur Beschreibung einer Person, Brief an die Person, Text für eine Gedenktafel), des Weiterdenkens und -schreibens offener oder durch eine Erzählunterbrechung geöffneter Geschichten und der Einschätzübungen (»Wie würden wir uns wohl verhalten?«).

Der unmittelbare Transfer von Teilsegmenten einer Lebenshaltung oder -entscheidung des Vorbilds auf die eigene Lebenswelt entspricht zwar dem Konzept des Modell-Lernens (»sich in bestimmten Situationen verhalten wie ...«), ist aber von einem diskursethischen Ansatz aus überflüssig. Die Lehrenden müssen bei gelingenden diskursethischen Ansätzen auch aushalten können, wenn die Schülerinnen und Schüler in der jeweiligen Situation andere Entscheidungen treffen würden, als sie selbst es für ethisch wünschenswert halten.

Die Inszenierung von Begegnung

Gerade die »nahen« Vorbilder ermöglichen einen unmittelbaren Kontakt, der zu einer intensiven Auseinandersetzung mit fremden Personen führen kann. Dabei sind folgende Lernfelder und Begegnungsformen denkbar:

- Eine Begegnung im Klassenraum: Einladungen von Experten bzw. Vertretern von kirchlichen und sozialen Einrichtungen oder von *local heroes* aus verschiedenen Lebensbereichen.

- Eine Begegnung außerhalb des Klassenraums: Vor allem im Rahmen von Sozialprojekten erweist sich das Begegnungskonzept in mehrfacher Hinsicht als ertragreich. Es ermöglicht die Begegnung mit den professionellen Helfern und den unmittelbaren Kontakt mit betreuten Personen (Behinderte, Kranke, Kinder ...). Neben Sozialprojekten sind auch stärker analytisch-forschende Projektmethoden möglich, die in die Handlungsräume kirchlich oder sozial engagierter Menschen führen (vgl. RE, 119f; siehe auch Kap. 3.8).
- Eine Begegnung über Social Media: Die neuen Medien ermöglichen eine Kontaktaufnahme mit »nahen« Vorbildern beispielsweise über Skype, Facebook und einem Whiteboard (vgl. Mendl 2015a, 114f. 269).

Eine Didaktik der Begegnung zielt immer auch auf die Förderung von Empathie und sozialer Kompetenz. Die Inszenierung von Begegnung bedarf deshalb einer guten Vor- und Nachbereitung (siehe www.uni-passau.de/local-heroes: Checkliste für die Einladung von Local heroes unter »Unterrichtsprojekte«):

- Konventionen des Umgangs mit Fremden (evtl. entsprechendes Verhaltenstraining),
- inhaltliche Vorbereitung (Fragen sammeln, Fragebogen erstellen, Themenfelder verteilen, ein Gespräch thematisch vorstrukturieren),
- Klärung und Gestaltung des Gesprächsrahmens,
- Auswertung der Begegnung (kommunikativ, inhaltlich).

Die Suche nach eigenen Vorbildern

Die Beschäftigung mit fremden Biografien sollte immer wieder auch zu einer Suchbewegung im eigenen Umfeld führen, sowohl in gesellschaftlicher Hinsicht vor Ort als auch als persönliche Vergewisserung über die Bedeutung von anderen Personen in der eigenen Lebensgeschichte.

Literatur

LexRP Vorbild, 2184–2188; ÖAR III.3.4 Vorbilder – Heilige, Lernen an fremden Biografien, 271–274; RE II.A.3 Personen – Begegnungen erfahren, 121–134; SR A4 Biografie, 27–32; WR Heilige.

Weiterführende Literatur

JRP 24 (2008): Sehnsucht nach Orientierung. Vorbilder im Religionsunterricht; Mendl, Hans, Modelle – Vorbilder – Leitfiguren. Lernen an außergewöhnlichen Biografien, Stuttgart 2015; Themenhefte Gemeinde 74/2006, Heft 2: Heilige wie wir; in Religion. Unterrichtsmaterialien Sek. I, Heft 3/2014. Lernen an gebrochenen Biografien. Themenhefte zur Vorbild-Thematik: KatBl 131 (2006), Heft 1; rhs 45 (2002), Heft 5; ru 32 (2002), Heft 4.

Zusammenfassung in Stichworten

- Fremde Personen werden im Sinne eines modelltheoretischen und diskursethischen Ansatzes im Religionsunterricht nicht als Vorbilder zur Nachahmung eingesetzt, sondern um eine kritische Auseinandersetzung und ein orientierendes Lernen zu fördern.
- Von einem solchen lernpsychologischen Ansatz aus eignen sich zahlreiche Personen-gruppen als Spiegelungsfolien und Lerngegenstand, besonders aber Personen des Nahbereichs für eine »Didaktik des nächsten Schritts«.
- Didaktisch kann auf die diskursethische Methodenvielfalt zurückgegriffen werden, damit sich Kinder und Jugendliche mit ihrem Wertebewusstsein in fremde Situationen und Entscheidungen hineinbegeben können.

*Prüfungsaufgaben***Krise oder Renaissance der Vorbilder?**

1. Erläutern Sie die Bedeutung von Vorbildern für Kinder und Jugendliche heute!
2. Diskutieren Sie lernpsychologische Modelle im Umgang mit fremden Biografien und skizzieren Sie einen didaktisch verantworteten Umgang mit Vorbildern im Religionsunterricht!
3. Konkretisieren Sie Ihre Überlegungen an einer Unterrichtssequenz nach freier Wahl!

»Macht keinen Heiligen aus mir!«

1. Diskutieren Sie die didaktischen Vor- und Nachteile von Heiligen einerseits und Helden des Alltags andererseits!
2. Erläutern Sie Ziele eines Umgangs mit fremden Biografien im Religionsunterricht und konkretisieren Sie diese anhand einer konkreten Unterrichtssequenz!
3. Diskutieren Sie, inwiefern Religionslehrende Vorbilder sein können!

3.7 Christentum – konfessionelle Kooperation – Ökumene

3.7.1 Grundsätzliche konzeptionelle Fragen

Auf institutioneller Ebene berührt eine ökumenische Blickweite die Frage, ob der Unterricht konfessionell, konfessionell-kooperativ bzw. konfessionell- oder religionsübergreifend erteilt werden soll (siehe oben, 1.2.3). In diesem Kapitel wird über diese schulorganisatorische Aufgabenstellung hinaus erarbeitet, was es bedeutet, von einer konfessionsüberschreitenden christentumsbezogenen Perspektive aus das Fach zu konturieren. Im Sinne einer »großen« Ökumene wird im folgenden Kapitel 3.8 der Inhaltsbereich des Interreligiösen Lernens erläutert. Unter der »kleinen« Ökumene versteht man demgegenüber die Blickweite über die katholische Konfession hinaus auf andere christliche Konfessionen hin, besonders auf die evangelischen und orthodoxen Kirchen. Für die Suche nach entsprechenden konstituierenden Inhaltselementen des Religionsunterrichts ergeben sich zwei Stoßrichtungen:

Gemeinsamkeiten stärken: Auf theologischer Ebene forciert ein Einbezug ökumenischer Perspektiven die Suche nach dem gemeinsamen Christlichen, das sich aus dem Gedanken einer Hierarchie der Glaubenswahrheiten ergeben kann: Gemeinsam sind den christlichen Konfessionen der Glaube an die Trinität, die Bedeutung von Jesus Christus, die Gemeinsamkeiten im Kirchenverständnis noch vor den ekklesiologischen Unterschieden und zentrale anthropologische Optionen wie die Gottebenbildlichkeit und die Würde des Menschen.

Unterschieden gerecht werden: Gleichzeitig gilt es, die unterschiedlichen konfessionellen Perspektiven in den Unterricht einzubringen und zu thematisieren. Diese schlagen sich nicht nur in theologischen Aspekten (Amts-, Kirchen- und Sakramentsverständnis, ethische Fragen) nieder, sondern auch in der Praxis eines gelebten konfessionellen Glaubens. Insgesamt soll aber auch bei einem redlichen Aufweis einer ökumenischen Differenzkompetenz das Besondere und Konfessionenübergreifende einer christlich-religiösen Weltdeutung zur Geltung kommen (»Besonderes bergen«; Simojoki 2015).

Auch wenn soziologisch die Ferne vieler Kinder und Jugendlicher zum konfessionellen Christentum und eine »Individualisierung konfessioneller Identifikationsmuster« (RD GS 295) festzustellen ist, so scheinen zumindest oberflächliche konfessionelle Selbstzuordnungen immer noch eine identifikatorische Kraft zu entfalten (und sei es nur als Beobachtung, dass beim Religionsunterricht die Klasse getrennt wird, oder bei der Vorbereitung auf die Erstkommunion). Insofern dient eine Auseinandersetzung mit konfessionellen Prägungen, die ja nach wie vor die Kulturgeschichte und die Gegenwart von Religion in unserer Gesellschaft prägen, immer auch der Reflexion der Einstellung zum eigenen, persönlich häufig wenig deutlich auskonturierten Christ- oder Nichtchristsein.

In den Lehrplänen für den konfessionellen Religionsunterricht werden in der Regel Themenstellungen gekennzeichnet, die sich für ein kooperatives Lernen eignen. Einen