

Monika Scheidler

Den fremd gewordenen Glauben erschließen?

Religionspädagogische Aufgaben
im Kontext missionarischer Pastoral

♦ Was bedeutet missionarisch Kirche zu sein (Ad gentes 2) für religionspädagogisches Handeln? Monika Scheidler unterscheidet zunächst zwischen einer schwerpunktmäßig „nach außen“ (forum externum) und „nach innen“ (forum internum) gerichteten Verkündigung und zeigt Umgangsformen mit dem Fremden im Kontext religiöser Bildung auf. In Folge differenziert sie – ausgehend vom Kompetenzmodell des Comenius-Instituts, das unterschiedliche Handlungsformen bzw. Erschließungsdimensionen religiösen Lernens unterscheidet – Schwerpunkte des Kompetenzerwerbs im schulischen Religionsunterricht, bei außerschulischen religiösen Bildungsangeboten und in der gemeindlichen Katechese. Hierbei nennt sie Nuancen des jeweiligen missionarischen Potenzials und der Erschließung des Glaubens an unterschiedlichen Lernorten und bündelt sie anschaulich am Ende. (Redaktion)

Religiöser Glaube, kirchliche Institutionen und Rituale sind heute – besonders in Gegenden, in denen die Weitergabe christlichen Glaubens seit mehreren Generationen abgebrochen ist – nur noch wenigen Menschen vertraut. Religiöse Vorstellungen und Praxisformen sind vielen fremd geworden. Sie geben pragmatische Formen der Lebensbewältigung an ihre Kinder und Enkelkinder weiter, für die ein Leben ohne expliziten Bezug zu Glaube, Kirche und Religion zur Selbstverständlichkeit wird.¹ In solchen Situationen, die es nicht nur in Ost-, sondern durchaus auch in Norddeutschland und anderen hochgradig sä-

kularen Regionen im deutschsprachigen Raum gibt, stehen Religionsunterricht, Katechese und andere Formen religiöser Bildung zunehmend vor der missionarischen Aufgabe, Menschen einen Glauben zu erschließen, der ihnen weitgehend fremd ist.

Zur Klärung der Frage nach Aufgaben religiöser Bildung im Kontext missionarischer Pastoral wird im Folgenden zunächst das Verständnis von Mission geklärt und auf religionspädagogisches Handeln bezogen. Zweitens werden Umgangsformen mit dem Fremden im Kontext religiöser Bildung skizziert. Drittens werden die Schwerpunkte des Kompetenzerwerbs im

¹ Vgl. Michael Domsgen, „Ne glückliche Familie zu haben, ist irgendwo mein Ziel ...“ Die Familie als Lernort des Glaubens“, in: ders. (Hg.), *Konfessionslos – eine religionspädagogische Herausforderung. Studien am Beispiel Ostdeutschlands*, Leipzig 2005, 65–122, 94; Monika Scheidler, *Religionsunterricht in einem atheistischen Umfeld. Religionspädagogische Situation und Perspektiven in Ostdeutschland*, in: *Communio* 35 (2006), 241–255.

schulischen Religionsunterricht, in der gemeindlichen Katechese und anderen außerschulischen Formen religiöser Bildung in kirchlicher Trägerschaft differenziert und vor diesem Hintergrund die Nuancen des missionarischen Potenzials und der Erschließung des Glaubens an verschiedenen Lernorten beschrieben. Ein Fazit bündelt den Ertrag der Überlegungen.

1 Religiöse Bildung und der missionarische Auftrag der Kirche

Das kirchliche Engagement im Bildungsbereich lässt sich theologisch nicht nur dem christlichen Grundvollzug der Diakonie zuordnen und als kulturelle Diakonie verstehen, sondern es trägt auch zur Verwirklichung der Sendung der Kirche im jeweiligen gesellschaftlichen Umfeld bei und hat mit dem Grundvollzug der Verkündigung zu tun. Aus ekklesiologischer Sicht sind die Sammlung von Christen in einer Gemeinschaft und ihre Sendung/Mission wie zwei Seiten einer Medaille.² Für die kirchlich verantwortete religiöse Bildung bedeutet dies, dass beide Seiten als Zielrichtungen zu beachten sind. Insbesondere die Katechese hat die Teilnehmenden auch zur (Ver-)Sammlung in christlichen Gemeinden zu befähigen und somit eine kirchlich-integrierende Funktion zu erfüllen. Zur Förderung der Vertrautheit mit der christlichen Tradition ist es nicht nur in der Katechese, sondern auch im Religionsunterricht (RU) notwendig, das

unterscheidend Christliche (im Vergleich zu anderen Weltanschauungen) zu erschließen. Zur anderen Seite hin haben Religionsunterricht und Katechese im Blick auf die christliche Sendung aber auch zu klären, inwiefern die aktuell in unserer Gesellschaft wahrnehmbaren Einstellungen, Überzeugungen und Verhaltensweisen aus christlicher Perspektive bestätigt werden können oder zu kritisieren sind.

Seit die katholischen Bischöfe im Jahr 2000 das Schreiben „Zeit zur Aussaat. Missionarisch Kirche sein“³ veröffentlicht haben, ist die Rede von „Mission“ in den deutschen Bistümern wieder hoffähig.⁴ Das Schreiben „Zeit zur Aussaat“ erwähnt kurz, dass Worte wie Mission und Evangelisierung in der Vergangenheit negativ besetzt waren, weil man damit Erfahrungen von Intoleranz und aufdringlichem Bekehrungseifer verband, aber es liefert keine Definition des Missionsbegriffs. Das 2004 veröffentlichte Schreiben zur Mission der Weltkirche „Allen Völkern Sein Heil“ sorgt für Klärung, indem es Mission definiert als „werbende Einladung zur wahren Freiheit in Christus und zu einer Begegnung ... , die das Fremde und Andere respektiert und den Dialog sucht“⁵. Das bedeutet: „Grenzen zu den Anderen hin zu überschreiten und ihnen in Respekt vor ihrer Andersheit das Evangelium so glaubwürdig zu bezeugen und zu verkünden, dass sie sich eingeladen wissen, Jesus nachzufolgen und sein Evangelium anzunehmen.“⁶

Wenn Mission in diesem Sinn verstanden wird und man das Anliegen, missiona-

² Vgl. Dieter Emeis / Karl Heinz Schmitt, Handbuch der Gemeindekatechese, Freiburg 1986, 48.

³ Die deutschen Bischöfe, „Zeit zur Aussaat“. Missionarisch Kirche sein, Bonn 2000.

⁴ Vgl. Giancarlo Collet, Mission – ein anstößiges und zugleich inflationäres Wort, in: euangel 1 (2010), 20–25, 24.

⁵ Die deutschen Bischöfe, Allen Völkern Sein Heil. Die Mission der Weltkirche, Bonn 2004, 55.

⁶ Ebd., 37.

risch Kirche zu sein,⁷ als Querschnittsaufgabe aller pastoralen Arbeit wahrnimmt, gilt es für das religionspädagogische Handeln in Religionsunterricht und Katechese zu klären, was davon in welcher Weise zur Erfüllung des missionarischen Auftrags der Kirche beitragen kann. An den Lernorten Schule und Gemeinde sowie anderen Orten außerschulischer religiöser Bildung lassen sich durchaus missionarische Anliegen der Kirche verwirklichen – m. E. allerdings mit je eigenen Schwerpunkten. Grundsätzlich ist zu differenzieren zwischen einer bewusst nach außen an die Öffentlichkeit religiös suchender Menschen (forum externum) gerichteten Verkündigung des Evangeliums im Sinne des zuvor skizzierten Missionsbegriffs und der Verkündigung des Evangeliums innerhalb der Kirche (forum internum) zur immer neuen (Selbst-)Evangelisierung der Getauften.

Im Blick auf den gesellschaftlichen Bildungsauftrag der Kirche, der im Religionsunterricht durch die Befähigung junger Menschen zum mündigen Umgang mit ihrer Religionsfreiheit erfüllt wird, liegt es nahe, die Tätigkeit von ReligionslehrerInnen in der Schule an der Schnittstelle von Innen- und Außenperspektive des Glaubens *schwerpunktmäßig* als „nach außen“ gerichtete, bezeugende und missionarische Aufgabe im Sinne kultureller Diakonie zu verstehen. Hinsichtlich der (inner-)kirchlichen Bildungsaufgabe der Katechese, Getauften und Taufbewerbern bei der Entfaltung ihrer christlichen Berufung und der bewussten Partizipation an der Gemeinschaft mit Gott und der Christen untereinander zu unterstützen, liegt es nahe, katechetisches Handeln *schwerpunktmäßig* als nach innen, an die christliche Gemeinde/Gemeinschaft, gerichtete Verkündigung zu

verstehen – mit dem Ziel einer möglichst tiefgehenden Evangelisierung der Getauften und ihrer Befähigung, die christliche Sendung mitzutragen. Weil die genannten Aufgaben-Schwerpunkte in der Praxis selten in Reinform umsetzbar sind und an beiden Lernorten immer auch kirchlich distanzierte ChristenInnen teilnehmen, die sich nur punktuell auf Lernschritte im Glauben einlassen, kann diese grundsätzliche Aufgaben-Schwerpunkt-Differenzierung in der religionspädagogischen Praxis verschwimmen. Damit jedoch nicht nur diejenigen religionspädagogischen Aufgaben aktiv angegangen werden, die den Vorlieben der jeweils Mitarbeitenden entsprechen, ist es wichtig, diese theologisch begründete Differenzierung im Blick zu behalten und mit ihr das gesamte Aufgabenspektrum.

2 Umgangsformen mit dem Fremden im Kontext religiöser Bildung

In unserer säkularen Gesellschaft ist es nicht mehr selbstverständlich, dass Menschen, die an Angeboten religiöser Bildung teilnehmen, mit Religion und Kirche vertraut sind. Schon die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit existenziellen Fragen des Menschseins setzt heute viel voraus. Wer sich für die Teilnahme an einem religiösen Bildungsangebot entscheidet, bringt seine subjektiven Vorstellungen und Praxisformen in den Lernprozess mit. Die biografisch geprägten, individuellen religionsbezogenen Vorstellungen sind von religionspädagogisch Handelnden sorgfältig wahrzunehmen, aufzugreifen sowie mit Vorstellungen der Glaubenstradition

⁷ Vgl. Ad gentes 2.

zu verknüpfen und nötigenfalls mit dem zu konfrontieren, was aus christlicher Sicht nicht zur Disposition stehen kann. Das Kennenlernen des christlichen Glaubens und seines Geltungsanspruchs, die kritische Auseinandersetzung mit dem subjektiven Glauben einerseits und kirchlichen Traditionen andererseits, sowie die Entwicklung eines reflektierten religionsbezogenen Standpunktes erfordern im säkularen Kontext von allen Beteiligten die Bereitschaft, Fremdes wahrzunehmen, sich auf Ungewohntes einzulassen, unterschiedliche Verständnisweisen gelten zu lassen, eigene Sichtweisen in Frage zu stellen und Gesprächsergebnisse nötigenfalls auch ohne Übereinstimmung stehen lassen zu können. Ins Zentrum religiöser Bildungsprozesse rückt damit ein Lernen an Differenzen.

Begegnungen mit dem fremd gewordenen Glauben können bei kirchlich distanzierten und nichtkonfessionellen Lernenden Prozesse in verschiedene Richtungen in Gang setzen und in der einen Extremform zur selbstbewussten, vollständigen Abgrenzung vom Fremden führen. Dies impliziert eine emanzipatorische Stärkung der persönlichen religionsbezogenen Vorstellungen, Werte und Praxisformen, die mit Aversionen gegen konventionell praktizierte kirchliche Traditionen verbunden sein können.⁸ In der anderen Extremform können Begegnungen mit dem christlichen Glauben die Revision

subjektiver religiöser Vorstellungen bewirken und selbstgesteuerte, individuelle Transformationen der Glaubenstradition provozieren. Umgekehrt führen auch bei kirchennahen, christlich sozialisierten Lernenden Begegnungen mit fremdartigen religionsbezogenen Vorstellungen und Handlungsformen anderer Lernender entweder zur Abgrenzung und emanzipatorischen Stärkung oder zur Revision der eigenen Vorstellungen. Bei beiden Gruppen können Begegnungen mit dem, was ihnen in weltanschaulicher Hinsicht fremd ist, dazu führen,⁹ dass

(a) das Eigene monopolisiert und das Fremde abgewertet oder ausgegrenzt wird,

(b) das Fremde zwar geduldet wird, aber kein Austausch auf Augenhöhe riskiert wird,

(c) Unterschiede zwischen dem Eigenen und dem Fremden harmonisiert werden, indem man Gemeinsamkeiten hervorhebt und Differenzen verschweigt,

(d) Unterschiede zwischen dem Eigenen und dem Fremden eingehend wahrgenommen werden, aber auch Gemeinsamkeiten angemessen zur Geltung kommen.

Die Beobachtung missionarischer Bemühungen in Ostdeutschland zeigt, dass die Differenzen zwischen der christlichen Verkündigung und säkularen Adressaten leicht unterschätzt werden, und dass Christen dazu tendieren, die „areligiöse“ Gesellschaft wegen des angeblichen Werteverfalls abzuwerten.¹⁰ Für die Erschlie-

⁸ Vgl. Konstantin Lindner, Das wertebildende Potenzial des Fremden im Kontext religiösen Lernens, in: Johanna Rahner / Miriam Schambeck (Hg.), Zwischen Integration und Ausgrenzung, Berlin 2011, 215–236, 228.

⁹ Vgl. zum Folgenden Uwe Gerber, Interreligiöser Dialog zur Friedenserziehung. Abgrenzung – Toleranz und Differenz, in: ders. (Hg.), Auf die Differenz kommt es an, Leipzig 2006, 63–78; Friedrich Schweitzer u.a., Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden, Freiburg i. Br. 2002.

¹⁰ Vgl. Eberhard Tiefensee, „Religiös unmusikalisch“? – Ostdeutsche Mentalität zwischen Agnostizismus und flottierender Religiosität, in: Joachim Wanke (Hg.), Wiedervereinigte Seelsorge, Leipzig 2000, 24–53, 46–50.

ßung des fremd gewordenen Glaubens im Rahmen religiöser Bildung erweisen sich erfahrungsgemäß vor allem Bemühungen zur differenzierten Wahrnehmung des Fremden bei gleichzeitiger Beachtung der Gemeinsamkeiten als zielführend, welche die Eigenständigkeit fremdartiger religionsbezogener Vorstellungen respektieren und von den Lernenden nicht erwarten, dass sie ihre subjektiven Vorstellungen vorschnell mit christlich tradierten Vorstellungen harmonisieren.

Die Hoffnungsdimension des Glaubens, die christliche Wertvorstellungen sowie Handlungsformen inspiriert und motiviert, kann nichtkonfessionelle und kirchlich distanzierte Lernende hinsichtlich ihrer subjektiven Wertvorstellungen und Praxisformen provozieren. Die differenzierte Wahrnehmung der jeweils fremden Vorstellungen im nuancierten Vergleich mit eigenen Ansichten können Lernende anregen, die Perspektive zu wechseln, Fragen nach Wahrheit und Gewissheit zu sondieren und ihre eigenen Vorstellungen selbstbestimmt zu aktualisieren.¹¹ Die gezielte Konfrontation mit möglicherweise sperrig erscheinenden religionsbezogenen Vorstellungen und Praxisformen geschieht bei Angeboten religiöser Bildung also durchaus auch im Interesse der Lernenden.

3 Das Potenzial des Religionsunterrichts

Zur Sondierung des missionarischen Potenzials des schulischen Religionsunterrichts, der im Schnittpunkt von Innen- und Außenperspektive des Glaubens verortet ist, lohnt sich ein Blick auf zentrale Zielkompetenzen und Inhaltsbereiche religiösen Lernens im Schulfach Religion.¹² Für die Strukturierung von Inhalten und Zielen religiöser Bildung im Religionsunterricht ist m.E. das Kompetenzmodell einer Expertengruppe des Comenius-Instituts besonders hilfreich, das im Rückgriff auf Überlegungen von Ulrich Hemel¹³ und in Anlehnung an die Dimensionen der Religiosität nach Charles Glock¹⁴ fünf Handlungsformen bzw. Erschließungsdimensionen religiösen Lernens und vier Gegenstandsbereiche des Religionsunterrichts unterscheidet.¹⁵ Für Lernprozesse im Religionsunterricht werden folgende Handlungsformen differenziert, die mit dem Lernen an religionsbezogenen Differenzen kompatibel sind:

- *wahrnehmen und beschreiben* religiös bedeutsamer Phänomene (*Perzeption*)
- *verstehen und deuten* religiös bedeutsamer Sprache und Glaubenszeugnisse (*Kognition*)
- *gestalten und handeln* in religiösen und ethischen Fragen (*Performanz*)

¹¹ Vgl. Konstantin Lindner, Das wertbildende Potenzial des Fremden (s. Anm. 8), 231.

¹² Vgl. zum Folgenden Monika Scheidler, Kompetenzerwerb in der Katechese, in: *dies./Angela Kaupp/Stephan Leimgruber* (Hg.), Handbuch der Katechese, Freiburg i. Br. 2011, 130–153, 136ff.

¹³ Vgl. Ulrich Hemel, Ziele religiöser Erziehung, Frankfurt a. M. 1988, bes. 672–690.

¹⁴ Charles Glock, Über die Dimensionen von Religiosität, in: Joachim Matthes (Hg.), Kirche und Gesellschaft – Einführung in die Religionssoziologie II, Reinbek b. Hamburg 1969, 150–168.

¹⁵ Vgl. zum Folgenden Dietlind Fischer/Volker Elsenbast (Red.), Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards, Münster 2006, 17–20.

– *kommunizieren und beurteilen* von Überzeugungen mit religiösen Argumenten und im Dialog (*Interaktion*)

– *teilhaben* am öffentlichen Diskurs über Religion und begründet über die Teilnahme an religiöser Praxis in Kirche und Gesellschaft *entscheiden* (*Partizipation*).

Kombiniert man diese Handlungsformen mit den curricular vorgegebenen Inhaltsbereichen des Religionsunterrichtes, lässt sich ein Kompetenz-Strukturmodell konstruieren, welches das Ineinandergreifen von Gegenstandsbereichen und Kompetenzdimensionen in diesem verdeutlicht.

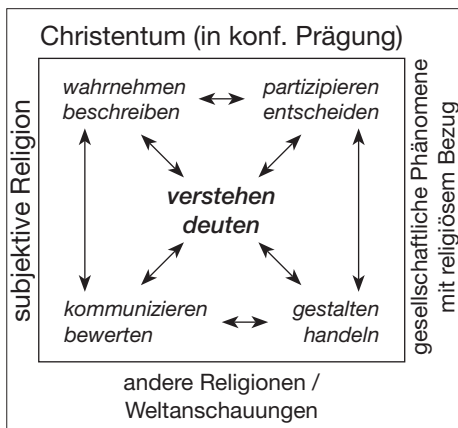


Abb. 1: Kompetenz-Strukturmodell religiöser Bildung im Religionsunterricht¹⁶

Weil die im Religionsunterricht zu fördernden Kompetenzen überwiegend kognitionsorientiert sind, liegt seine zentrale Erschließungsdimension im Verstehen /

Deuten der subjektiven religionsbezogenen Vorstellungen und Praxisformen im Vergleich mit christlich tradierten Vorstellungen und Ausdrucksformen, exemplarisch auch im Vergleich mit Vorstellungen anderer Religionen und Weltanschauungen sowie gesellschaftlichen Phänomenen mit religiösem Bezug. Die übrigen Handlungsformen religiöser Bildung sind in der Schule auf die Kognitionskompetenz hin geordnet.¹⁷ Dies legt auch das Berliner Kompetenzmodell nahe, das die im Religionsunterricht zu erwerbende Partizipationsfähigkeit als Fähigkeit zur Teilhabe am öffentlichen Diskurs über Religion und zur reflexiven Teilhabe an religionsbezogenen Handlungen versteht.¹⁸ Insofern der Religionsunterricht vor allem den Erwerb kognitiver Kompetenzen fördert und darauf ausgerichtet ist, dass die Schüler/innen mündig mit ihrer Religionsfreiheit umzugehen lernen, tragen Lehrer/innen im Fach Religion ekklesiologisch gesehen hauptsächlich zur Verwirklichung der „nach außen“ gerichteten bezeugenden und missionarischen Aufgabe der Kirche bei. Die differenzierte Wahrnehmung und Deutung der subjektiven religiösen Vorstellungen der Schüler/innen einerseits und der ihnen teilweise unvertrauten Vorstellungen der christlichen Tradition andererseits können die Lernenden anregen, zumindest teilweise eine christliche Perspektive einzunehmen und nachzuvollziehen, um dann zu klären, wie sie sich selbst zu religiösen

¹⁶ Vgl. Monika Scheidler, Kompetenzerwerb in der Katechese (s. Anm. 12), 140.

¹⁷ Auch die von den deutschen Bischöfen beschriebenen Kompetenzen, die Schüler/innen im Religionsunterricht erwerben sollen, präzisieren vor allem kognitive Kompetenzfacetten religiöser Bildung. Vgl. *Die deutschen Bischöfe*, Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den Religionsunterricht in der Grundschule (2006) / in der Sekundarstufe I (2004), hg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 2004 / 2006.

¹⁸ Vgl. Henning Schluf, Empirisch fundierte Niveaus religiöser Kompetenz. Deutung, Partizipation und interreligiöse Kompetenz, in: Andreas Feindt u. a. (Hg.), *Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven*, Münster 2009, 57–72, 62 f.

Fragen positionieren wollen. Dabei können sie Vorurteile gegenüber dem Christentum abbauen, christliche Glaubensvorstellungen bewusst annehmen oder begründet ablehnen, ihren eigenen Standpunkt zu religiösen Fragen entwickeln und in Diskussionen vertreten lernen sowie insgesamt altersgemäße religionsbezogene Vorstellungen entwickeln.

4 Das Potenzial außerschulischer religiöser Bildungsangebote

Bei kirchlich getragenen Angeboten außerschulischer religiöser Bildung – wie z.B. Kirchenführungen für Touristen und in der offenen Jugendarbeit bei kirchlichen Angeboten zur Feier der Lebenswende oder im Rahmen von Segnungsgottesdiensten für Verliebte am Valentinstag¹⁹ – zeigen engagierte Christen den kirchendistanzierten und nichtkonfessionellen Adressaten solcher Projekte ausgewählte Aspekte des christlichen Glaubens. Dabei kann insbesondere die Wahrnehmungskompetenz der Teilnehmenden gefördert werden. Für solche auf die Öffentlichkeit religiös suchender Menschen ausgerichteten Formen religiöser Bildung lassen sich folgende ineinandergreifende Kompetenzen differenzieren:

- *wahrnehmen* und *beschreiben* von Phänomenen und Zeugnissen, die für den christlichen Glauben bedeutsam sind (*Perzeption*)
- *verstehen* und *deuten* christlicher Sprache und Glaubenszeugnisse (*Kognition*)
- probeweise *teilhaben* an christlicher Praxis und christliche Perspektiven nach-

vollziehen, um begründet über die eigene (Nicht-)Teilnahme an christlicher Praxis *entscheiden* zu können (*Partizipation*)

– *kommunizieren* über religiöse Fragen und *beurteilen* von christlichen Überzeugungen mit religiösen Argumenten im Dialog (*Interaktion*)

– *gestalten* und *handeln* in religionsbezogenen und ethischen Fragen (*Performanz*).

Kombiniert man diese Handlungsformen mit den spezifisch christlichen Inhaltsbereichen²⁰ religiösen Lernens, über die bei außerschulischen Bildungsangeboten in kirchlicher Trägerschaft Auskunft gegeben werden kann, lässt sich ein Strukturmodell konstruieren, in dessen Zentrum die Wahrnehmungsfähigkeit als Voraussetzung und Ziel der Lernprozesse steht.

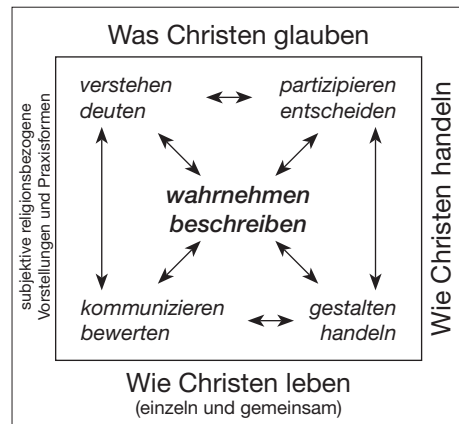


Abb. 2: Kompetenz-Strukturmodell
offener, kirchlich getragener
außerschulischer religiöser Bildungsangebote

Sofern es sich bei außerschulischen religiösen Bildungsangeboten in kirchlicher Trä-

¹⁹ Vgl. Reinhard Hauke, Herzlich eingeladen zum Fest des Glaubens. Projekte für Christen und Nicht-Christen, Leipzig 2009, 24–78.

²⁰ Dazu gehören entsprechend der Grundstruktur des Katechismus Fragen, was Christen glauben (Credo), wie Christ einzeln und gemeinsam leben (Gebet und Sakramente) und wie sie ethisch handeln (Gebote).

gerschaft um missionarische Angebote für eine interessierte Öffentlichkeit handelt, die ihren kirchlich überwiegend distanzierten oder nichtkonfessionellen Adressaten mit Respekt vor den individuellen Vorstellungen, Einstellungen und Praxisformen begegnen und ihnen gleichzeitig etwas vom christlichen Glauben zeigen, darüber Auskunft geben und den Glauben in Tat und Wort bezeugen, ohne sie zu vereinnahmen, liegt die zentrale Handlungsform der Teilnehmenden bei solchen Lernangeboten im Bereich der Perzeption / Wahrnehmung. Die differenzierte Wahrnehmung von Aspekten des christlichen Glaubens, die den Teilnehmenden nicht vertraut sind, kann irritierend wirken, Auseinandersetzung provozieren, zum probeweisen Einnehmen christlicher Perspektiven anregen und zu nuancierten Vergleichen zwischen den möglicherweise hochgradig säkularen, subjektiven Vorstellungen und christlich tradierten Vorstellungen führen. Einige der Teilnehmenden verändern dabei möglicherweise ihre individuellen Vorstellungen. Wenn die Teilnehmenden sich auf einen längeren und tiefer gehenden Lernprozess im Überschneidungsbereich von Außen- und Innenperspektive des Glaubens einlassen – wie es auf dem Lernweg zur Vorbereitung einer Segnungsfeier zum Eintritt ins Erwachsenenalter geschehen kann oder bei nichtkonfessionellen Kirchenführer/innen, die (zusammen mit christlichen Kollegen) häufiger an Fortbildungen zur Optimierung ihrer Angebote teilnehmen –, können durchaus auch über die Wahrnehmungskompetenz hinausgehende Fähigkeiten gefördert werden.

Außerschulische religiöse Bildungsangebote, die einer interessierten Öffentlichkeit etwas vom christlichen Glauben zeigen und erschließen, tragen (ähnlich wie der schulische Religionsunterricht) primär zur Verwirklichung des „nach außen“ gerichteten missionarischen und bezeugenden Auftrags der Kirche bei. Offene Lernangebote zur Wahrnehmung ausgewählter Aspekte des Glaubens im Vergleich mit säkularen Vorstellungen können die Teilnehmenden anregen, christliche Hoffnungsbilder in ihre eigene Sprachwelt zu übertragen, Vorurteile gegenüber der christlichen Religion abzubauen und ihre religionsbezogenen Vorstellungen weiter zu entwickeln. Obwohl die Teilnehmerzahlen bei niederschweligen Angeboten außerschulischer religiöser Bildung – wie bei Kirchenführungen und Angeboten zur offenen Nacht der Kirchen – ein recht hohes Interesse spiegeln, impliziert dies erfahrungsgemäß nicht, dass sich ein größerer Teil dieser Menschen auch auf tiefer gehende Lernwege einlässt und die Schwelle zum Innenraum der Glaubensgemeinschaft überschreitet.

Auf einen konsequenteren Perspektivenwechsel im Rahmen eines Katechumenatweges²¹ zur Auseinandersetzung mit der Frage, ob man selbst Christ werden und sich taufen lassen möchte – oder bei Menschen, die jahrelang in größerer Distanz zur Kirche gelebt haben zur Auseinandersetzung mit der Frage, ob sie Christ bleiben und ihre Taufberufung bewusst (wieder) entdecken, annehmen und leben wollen –, lassen sich in den deutschsprachigen Bistümern nach wie vor nur relativ wenige Jugendliche und Erwachsene ein. Dies hängt

²¹ Vgl. *Ernst Werner*, Leitlinien der Katechese mit Erwachsenen im Katechumenat, in: *Monika Scheidler* u. a. (Hg.), *Handbuch der Katechese* (s. Anm. 12), 375–389; *Klemens Armbruster*, Die Anfangsdynamik erwachsenen Glaubens. Der innere Prozess christlicher Konversion, in: *Lebendiges Zeugnis* 61 (2006), 262–273.

möglicherweise damit zusammen, dass es für Christen in Situationen, in denen sie sich in der Mehrheitsposition oder in der Position einer starken Minderheit wähnen, besonders unbequem und mühsam ist, die Differenzen zwischen christlichen und säkularen Vorstellungen zu erkennen und zu beschreiben, sich tatsächlich auf einen Perspektivenwechsel einzulassen und mit Andersdenkenden so zu kommunizieren, dass letztere darin eine Einladung zum offenen Dialog wahrnehmen können.

5 Das Potenzial der Katechese

Wenn Menschen sich entscheiden, die Schwelle zum Innenraum der Kirche als Glaubensgemeinschaft zu überschreiten und lernen wollen, christliche Perspektiven einzunehmen und nachzuvollziehen, hat die Kirche ihrer ureigenen Bildungsaufgabe zur Erschließung der christlichen Berufung und der Innenperspektive des Glaubens im „forum internum“ nachzukommen. Beim Katechumenat mit Jugendlichen und Erwachsenen zur Vorbereitung auf den Empfang der Taufe und bei der postbaptismalen Katechese mit Menschen, die im Kindesalter oder später getauft wurden, handelt es sich um zielgerichtete und strukturierte Lehr-Lernprozesse zur individuellen und gemeinschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Zuspruch und Anspruch des christlichen Weges.²²

Weil katechumenale und katechetische Prozesse in der Gemeinde eine größere Nähe zu Vollzügen gelebter Religion haben als Lernprozesse im Religionsunterricht und im Rahmen kirchlich getragener, offener

außerschulischer Bildungsarbeit, sind vor allem die Handlungsformen Performanz und Partizipation in Kompetenzmodellen für die Katechese anders zu gewichten als in den Modellen für den Religionsunterricht oder die offene außerschulische Bildungsarbeit.²³ Beim katechetischen Lernen können als Handlungsformen bzw. Kompetenzdimensionen christlichen Glaubens und Lebens, die ineinander greifen und aufeinander aufbauen, gelten:

- *wahrnehmen* und *beschreiben* der für das Leben aus dem christlichen Glauben bedeutsamen Phänomene (*Perzeption*)
- *teilhaben*, Anteil nehmen sowie mitwirken ... und *entscheiden*, selbst aktiv in der Gottesbeziehung zu leben und an der Praxis christlicher Gemeinschaft in Kirche und Gesellschaft zu partizipieren (*Partizipation*)
- *kommunizieren* und *bewerten* von subjektiven religiösen Vorstellungen und den Grundsätzen des christlichen Weges, und sich mit eigenen Gründen entscheiden, als Christ zu leben (*Interaktion*);
- *verstehen*, was grundlegend für den christlichen Weg ist, und eigene Erfahrungen im Licht des Glaubens *deuten* (*Kognition*)
- eigene Lebenssituationen im privat-familiären, beruflich-gesellschaftlichen und gemeindlich-kirchlichen Bereich als Christ *gestalten* und in religiösen sowie ethischen Fragen im Horizont der Gottesbeziehung verantwortlich und situationsangemessen *handeln* (*Performanz*).²⁴

Kombiniert man diese Handlungsformen mit den Gegenstandsbereichen der Katechese, lässt sich ein katechesetheoretisch begründetes Kompetenz-Struktur-

²² Vgl. Monika Scheidler, Das didaktische Profil der Katechese, in: ebd., 109–129, 111.

²³ Vgl. dies., Kompetenzerwerb in der Katechese (s. Anm. 12), 143–146.

²⁴ Vgl. ebd., 140 f.

modell konstruieren, das deutlich macht, wie katechetische Inhaltsbereiche und Kompetenzdimensionen ineinandergreifen. Weil der Ziel-Inhalts-Fokus katechetischer Prozesse auf der Entfaltung der Taufberufung liegt, gehören zu den Gegenstandsbereichen der Katechese entsprechend der Grundstruktur des Katechismus die Fragen, was Christen glauben, wie sie leben und wie sie handeln. In der säkularen Gesellschaft hat die Katechese durchaus auch Vergleiche zwischen christlichen und anderen weltanschaulichen Vorstellungen zu ermöglichen. Solche Vergleiche und das Lernen an Differenzen kommen in der Katechese jedoch eher von Seiten der Teilnehmenden als von den inhaltlichen Vorgaben her in den Blick, wenn die Beteiligten sich in ihren Beiträgen auf andersreligiöse und andere weltanschauliche Vorstellungen beziehen. Die zentrale Aufgabe der Katechese besteht so gesehen darin, Gemeinsamkeiten und Differenzen zwischen den (möglicherweise auch andersreligiöse Elemente enthaltenden) individuellen religiösen Vorstellungen der Teilnehmenden und den ihnen teilweise

unvertrauten christlichen Symbolen, Deutungen, Werten und Gestaltungsformen zu sondieren und ihnen persönlich bedeutsame Bezüge zu christlichen Vorstellungen und Praxisformen zu erschließen. Weil die primäre katechetische Aufgabe darin liegt, die Teilnehmenden zur Partizipation am Leben in der Gottesbeziehung und der christlichen Gemeinschaft zu befähigen, stehen die Handlungsformen Partizipieren und Entscheiden im Zentrum dieses Modells.

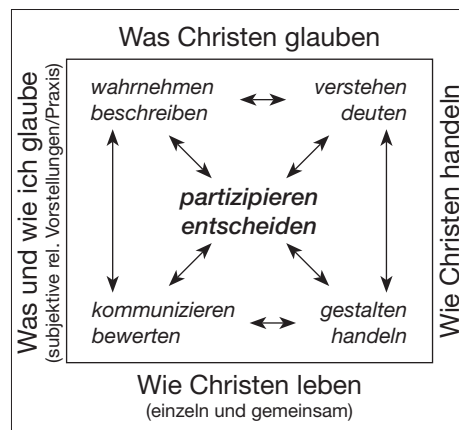


Abb. 3: Kompetenz-Strukturmodell katechetischen Lernens²⁵

Weiterführende Literatur:

Michael Domsgen (Hg.), *Konfessionslos – eine religionspädagogische Herausforderung. Studien am Beispiel Ostdeutschlands*, Leipzig 2005.

Reinhard Hauke, *Herzlich eingeladen zum Fest des Glaubens. Projekte für Christen und Nicht-Christen*, Leipzig 2009.

Monika Scheidler / Angela Kaupp / Stephan Leimgruber (Hg.), *Handbuch der Katechese für Studium und Praxis*, Freiburg i. Br. 2011.

Dieses Kompetenz-Strukturmodell berücksichtigt, dass die am Katechumenat bzw. der Katechese Teilnehmenden unterschiedliche religionsbezogene Handlungsformen präferieren und mit manchen Handlungsformen erst im Laufe der Zeit vertrauter werden. Im Zentrum eines katechetischen Weges steht aber in jedem Fall die Befähigung zur Partizipation an der Gemeinschaft Gottes mit den Menschen und die Befähigung zur Entscheidung, selbst aktiv in der Gottesbeziehung zu leben, im jeweiligen säkularen Umfeld christlich zu

²⁵ Vgl. ebd., 141.

handeln und dies vernetzt mit anderen Christen zu tun. Angesichts der religiösen und weltanschaulichen Pluralität hat die Katechese dazu beizutragen, dass sich den Teilnehmenden auch unvertraute und befremdende Facetten des Glaubens in ihrer Bedeutsamkeit für den individuellen Glauben erschließen. Ekklesiologisch gesehen trägt die Katechese dann primär zur Verwirklichung der „nach innen“ gerichteten, bezeugenden und evangelisierenden Aufgabe der Kirche bei. Lernschritte zur Partizipation an der christlichen Sendung machen im katechetischen Feld oft nur die relativ Wenigen, die sich entschieden haben oder sich im Laufe des katechetischen Prozesses entscheiden, ihre Berufung als Christ bewusst zu leben. Faktisch tragen Katecheten in den meisten katechetischen Gruppen vor allem dazu bei, den mehr oder weniger kirchlich distanzierten Teilnehmenden zumindest einige Aspekte des ihnen unvertrauten Glaubens zu erschließen. Damit fördert die Katechese nicht zuletzt die (Selbst-)Evangelisierung der Getauften und der Gemeinden.

6 Fazit

Zur Erschließung des vielen Menschen fremd gewordenen christlichen Glaubens kommt es entscheidend darauf an, die spezifischen Potenziale religiöser Bildung an den verschiedenen Lernorten gut zu nutzen und die Unterschiede zwischen säkularen und christlichen Vorstellungen nicht zu harmonisieren, sondern ein Lernen an Differenzen zu ermöglichen. Bei

der Vorbereitung kirchlicher Programme religiöser Bildung gilt es bewusst zu entscheiden, auf welche Adressaten das jeweilige Bildungsangebot hauptsächlich ausgerichtet sein soll und dementsprechend die Kompetenzziele, inhaltlichen Aspekte und Erschließungsformen zu wählen sowie die Einladung zu gestalten. Im Kontakt mit Menschen, denen der Glaube fremd (geworden) ist, stehen hauptberufliche und ehrenamtliche kirchliche Mitarbeiter/innen vor der Herausforderung,²⁶

- offen zu sein für die in unterschiedlicher Weise fühlenden, denkenden und glaubenden Menschen, die mit ihren Erfahrungen und Sichtweisen ernst genommen werden möchten und spirituell auf der Suche sind

- ein positives Verhältnis zu experimentellen Lebensstilen aufzubauen

- auch kritischem Denken, skeptischen Einstellungen gegenüber der Existenz Gottes und Glaubenszweifeln der Kommunikationspartner Raum zu geben

- Differenzen sorgfältig wahrzunehmen, kontextuelle Bedingtheiten zu erkennen, mehrdeutige Situationen auszuhalten, unterschiedliche Verständnisweisen (insbesondere des christlichen Glaubens) gelten zu lassen, Gesprächsergebnisse auch ohne Übereinstimmung stehen lassen zu können und pluralitätsfähig zu werden

- sowohl Anknüpfungspunkte zwischen der christlichen Tradition und den religionsbezogenen Vorstellungen und Praxisformen der am jeweiligen Bildungsangebot Teilnehmenden herauszustellen als auch Unterschiede zur Glaubenstradition so in den Blick zu bringen, dass sie an-

²⁶ Vgl. zum Folgenden *Stephan Leimgruber / Rudolf Englert*, Erwachsenenbildung stellt sich religiöser Pluralität (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 6), Freiburg i. Br. 2005, 11–18, 287–289; *Friedrich Schweitzer*, Postmoderner Lebenszyklus und Religion, Gütersloh 2003, 128–136.

geregt werden, ihre religiösen Vorstellungen weiterzuentwickeln

– angesichts der Vielfalt religiöser Vorstellungen und ihrer Relativierung auch auf das hinzuweisen, was aus christlicher Perspektive nicht zur Disposition stehen kann, und dabei prophetische Aspekte sowie das christliche Proprium einzubringen.

Besonders wichtig ist es für Lernprozesse an den Differenzen zwischen christlichen Vorstellungen und den individuellen (religionsbezogenen) Vorstellungen der Teilnehmenden, Unterschiede nuanciert wahrzunehmen und sie differenziert und respektvoll – ohne Abwertung säkularer Vorstellungen und Aufwertung christlicher Vorstellungen – ins Wort zu brin-

gen, so dass es zum offenen Dialog mit den Menschen kommen kann, denen der christliche Glaube fremd geworden ist.

Die Autorin: Prof. Dr. theol. habil. Monika Scheidler, geb. 1962, nach Studium in Münster und Tübingen seit 2000 Professorin für Religionspädagogik am Institut für Katholische Theologie der Technischen Universität Dresden. Veröffentlichungen u. a.: *Interkulturelles Lernen in der Gemeinde, Ostfildern* 2002; *Christliche Communio und kommunikatives Handeln. Eine Leitperspektive für die Schule, Altenberge* 1993; Herausgeberin zus. mit Angela Kaupp / Stephan Leimgruber: *Handbuch der Katechese, Freiburg* 2011.