

Religionsunterricht darf kein Gebetsunterricht sein!

Anmerkungen zum Problem einer Gebetspraxis im evangelischen und islamischen Religionsunterricht*

von
Jürgen Heumann

Abstract

Im Religionsunterricht ist zunehmend eine neue Gebetspraxis ohne pädagogisch hinreichende Reflexion festzustellen. Der theoretische Hintergrund solcher Praxis scheint in neueren konzeptuellen Überlegungen auf, wie sie sich im Evangelischen Religionsunterricht, aber auch in Entwürfen für einen Islamunterricht finden. Der Beitrag plädiert für einen bildungstheoretisch begründeten Umgang mit Gebet und affirmativen Zugängen außerhalb des Religionsunterrichts, etwa in „Räumen der Stille“.

1. Beten im Klassenzimmer – ein pädagogisches Problem

Das Problem, das sich beim Thema „Gebet in der Schule“ stellt, ist nicht, ob dieses Thema im Unterricht, welchen Faches auch immer, verhandelt werden soll oder gar verhandelt werden muss. Curricular oder pädagogisch erforderlich ist es in vielen Unterrichtsfächern, im Religionsunterricht genauso wie im Deutsch-, Musik-, Geschichts-, Politik- oder Kunstunterricht. Das Problem liegt wohl eher in einer zunehmend zu beobachtenden „Verständnislosigkeit“ von Studierenden bzw. von Lehrkräften gegenüber der pädagogischen Brisanz des religiösen Phänomens Gebet bzw. seiner religiösen Authentizität. Viele machen sich kaum bewusst, in welcher sensiblen pädagogischen Situation sie sich befinden, wenn sie alle Kinder einer Klasse zum Gebet auffordern. Ein Hintergrund für eine solche Haltung könnte in neueren evangelischen, katholischen oder islamischen Konzepten zu finden sein, in denen spirituelle Praxen, von denen man das Gebet ja nicht ausnehmen kann, in das Unterrichtsgeschehen hineingenommen werden. Viele Praktiker beziehen sich z. T. begeistert auf diese Konzepte. Es ist von daher verständlich, wenn Studierende und Lehrkräfte das Beten in der Schule nicht als sonderliches Problem empfinden, zumal solche Konzepte im Rahmen eines ästhetisch-habitualisierten Religionsunterrichts auch das (ebenfalls problematische) „Nachspielen“ religiöser Rituale für wünschbar halten.¹ Bevor aber auf das religionspädagogische Problem „Beten im Unterricht“ eingegangen wird, muss geklärt werden, was unter Gebet und Beten zu verstehen ist: Was ist ein Gebet? Mit welchem Phänomen haben wir es zu tun? Was ist bei einer religionspädagogischen Verortung des Gebets vom Selbstverständnis des Gebets her zu berücksichtigen?

2. Das Gebet: Ein sensibles religiöses Phänomen – in allen Religionen

Wenn von Gebet oder „beten“ gesprochen wird, dann klingen darin in der Regel Gebetsvorstellungen aus der jüdisch-christlichen Tradition an, also etwa die vertrauens-

* Die neueren Diskussionen um die flächendeckende Einführung eines islamischen Religionsunterrichts (vgl. Ergebnisse der Islamkonferenz beim Bundesminister des Inneren 2008) veranlassen dazu, das Problem einer Gebetspraxis im Religionsunterricht zu bedenken. Da Gebetspraxis im Unterricht nicht nur ein islamisches Problem, sondern auch ein Problem des evangelischen Religionsunterrichts ist, soll es im Folgenden auf diese beiden Unterrichtsfächer hin behandelt werden. Eine katholische Position, die hier ebenfalls mit zu berücksichtigen wäre, unterbleibt aus Gründen des beschränkten Raumes der Darstellung.

¹ Vgl. LEONHARD / KLIE 2003; HUSMANN / KLIE 2005.

volle personale Hinwendung zu Gott, der in dieser Tradition als Vater angesprochen wird. Aber schon in der islamischen Tradition werden andere Vorstellungen mitgetragen; wichtig ist hier die ritualisierte Form gemeinschaftlicher Hingabe an Allah. In mystischen Traditionen (z. B. in denen des östlichen Religionskreises) finden sich demgegenüber, bis auf die Volksfrömmigkeit, selten Gebete im Sinne der Anrufung einer höheren Macht. Meditative Formen der schweigenden Versenkung sind aber gleichwohl Ausdruck einer intensiven religiösen Beschäftigung. Phänomenologisch erstreckt sich das Gebet von „Unterwerfung“ unter eine despotisch-höhere Macht bis hin zur „vertrauensvollen Zuwendung“ an eine gütige und barmherzige Gottheit. Den „Machtcharakter“ des Gebets, der im Gebet mitschwingende Wille des Menschen, einem Anderen außer ihm selbst etwas abzuverlangen, und sei es nur, dass „zugehört“ wird, hat Gerardus van der Leeuw in seiner Religionsphänomenologie herausgearbeitet. Selbst das Gebet, das sich nicht mehr an Gott richtet, wie die meditative Versenkung, ist für van der Leeuw „eine Begehung der Macht; aber diese Macht hat weder Gestalt noch Willen. Und willenlos wie sie, soll auch der Beter werden. Das mystische Gebet ist Aufgehen in Gott.“²

Eine Beschreibung des Gebets, die sowohl den Appellations- und Dialogcharakter als auch den Versenkungscharakter des Gebets aufnimmt, findet sich bei Goldammer. Er stellt fest: Das Gebet „wird zum Prüfstein für die Höhe, Lebendigkeit und Besonderheit religiösen Lebens...“³ Das Gebet, so lässt sich folgern, ist damit in allen Religionen, in welcher Form es auch praktiziert wird, intimer Ausdruck des je eigenen intensiv ausgedrückten Verhältnisses zur Transzendenz.

Die vielen, z. T. höchst unterschiedlichen Gebetsformen lassen sich nicht ohne Verlust gegeneinander abgrenzen oder in ihrem Intensitätsgehalt gegeneinander ausspielen. Die Niederwerfung im Islam, das Falten der Hände im Protestantismus, das katholische Rosenkranzgebet oder die Lotusposition im Buddhismus; all diese Formen tragen Intensität in sich. Ob diese sich im Gebet des Einzelnen immer und zu jeder Zeit ereignet, sei dahingestellt.

Wenn das „Gebet“ für die Intensität religiöser Erfahrung und religiösen Lebens steht, dann steht es quasi als Synonym für eine Disposition und Haltung, die es dem Menschen rituell möglich macht, in einer Richtung direkt mit dem Transzendenten zu kommunizieren, indem die Sprache des Gebets, ob personal oder ritualisiert, in welcher Körperhaltung und ästhetischen Ausdrucksform auch immer, sein Innerstes öffnet und artikulationsfähig macht.

Der beschriebene religionsphänomenologische Ertrag lässt sich auch unter einer christlichen oder muslimischen Betrachtung des Gebets finden.

Neben den durch das Alte Testament vermittelten Formen des Lobes, der Klage und des Dankes spielt im christlichen Verständnis die innere Nähe des Beters zu Gott die entscheidendste Rolle. Besonders in dem von Matthäus und Lukas überlieferten Gebet Jesu, dem Vaterunser (Matth. 6, 9-13 und Luk. 11, 2-4), zeigt sich eine unvergleichlich intime Bezogenheit zwischen dem Beter und Gott, der als Vater angesprochen wird. Die gerade für die religiöse Sozialisation oft negativ beschriebenen Folgen des Vatersymbols⁴, in denen der Vatergott zum „Aufpassergott“ stilisiert wird, verkennen den eigentlichen theologischen Kern und Impuls dieses christlichsten aller christlichen Gebete. So wenig wie das Gebet Jesu einen autoritären Gott vor Augen hat, der immer nur um Vergebung angefleht werden muss, so wenig hat dieses Gebet mit magischer Wunscherfüllungsmechanik zu tun. Das christliche Gebet ist „Rezeption“ des Wortes Gottes und Dialog mit Gott: Es ist „nicht nur *Ausdruck* und *Aus-*

² VAN DER LEEUW 1956, 488.

³ GOLDAMMER 1976, 192.

⁴ Vgl. MOSER 1976 und viele andere Literaturen.

sprache dessen, was einen Menschen bewegt, sondern auch Akt des *Sich-Öffnens* und *Empfangens* dessen, was Gott gibt – und insofern hat das Gebet *rezeptiven* Charakter“, schreibt Wilfried Härle.⁵ Der Akt der Selbstöffnung im Gebet hat für den Christen dialogischen Charakter; er bleibt nicht bei sich, sondern öffnet sich einem Anderen und kann durch diese Öffnung heilsame Ruhe und Selbstakzeptanz gewinnen. Dorothee Sölle verweist in ihren Überlegungen zum Gebet auf Mose: Gott „spricht mit uns wie mit Mose, wie ein Mann mit seinem Freunde redet (2. Mose 33, 11)“. Sie betont: „Was im Alten Testament für einen Auserwählten gilt, gilt nun für alle Auserwählten Gottes: Freundschaft“⁶. Das christliche Gebet mag zunächst ein Monolog sein; durch die potentielle Annahme, dass da ein freundschaftlich gestimmter Gott ist, wird der Monolog zum Dialog. „Das bedeutet, dass die betende Person „nicht länger mit sich, ihren Erfahrungen, Ängsten ...allein bleibt“, sondern durch „die Ausrichtung auf Gott heilsamen Abstand gewinnen kann von sich selbst und von dem, was sie bewegt“ und eben darin „ganz neu zu sich selbst finden kann, indem sie ihr Leben von Gott her in einem neuen Licht wahrnimmt, annimmt und gestalten lässt“⁷. Das Gebet ist von einem solchen Verständnis her nicht an Zeiten oder Räume gebunden, wenn auch die christliche Praxis hier bedeutende Möglichkeiten bietet.

Das islamische Verständnis des Gebets kennt auch, wie das christliche, das „freie Gebet“ (du a), in dem sich der Betende mit seinen Wünschen an Allah wendet, um Vergebung der Sünden bittet oder aber Allah lobt und verehrt. Bestimmte Bedingungen zur Ausübung des Gebets, wie Körperhaltungen oder Zeiten, sind hier nicht zwingend. Anders ist das beim rituellen Gebet (salat), das im Islam eine zentrale Rolle spielt. Es gehört zu den sog. Fünf Säulen, dem Pflichtbereich muslimischen Glaubenslebens. Es ist stark formalisiert und ritualisiert, an vorherige Waschungen, an definierte Haltungen, Texte und Zeiten gebunden. Hingabe an Allah, demütiges Unterwerfen unter seinen Willen kennzeichnen dieses Gebet bzw. diese Gebete, die fünfmal am Tag gesprochen werden sollen. Der aus westlicher Perspektive kritischen Bewertung eines äußerlichen Ritualismus stehen allerdings islamisch-theologische Begründungen gegenüber, die die tiefe Frömmigkeit, ja Intensität, die sich auch im Gebetsritual aussprechen kann, betonen: Zum einen wird nach Sure 29,45 der Betende von dem, „was abscheulich und verwerflich ist“ abgehalten, zum anderen dient es als Sühne für die begangenen Sünden. Die islamischen Philosophen und Mystiker erblicken damit einen tieferen Gehalt in den Pflichtübungen. Falaturi fasst summierend zusammen: „Jene (erkennen, Heu) das Erkennen Gottes und diese die Verinnerlichung des Göttlichen.“⁸

Während das Pflichtgebet relativ häufig im Koran inhaltlich begründet wird (vgl. Sure 11, 116 oder Sure 30, 16-17), leitet sich der Pflichtcharakter des rituellen islamischen Gebets legendarisch aus der Mi'radsch, der Nachtreise Muhammad's ab, während der er die Anweisung erhalten hat, sein Volk fünfmal am Tag beten zu lassen:⁹ In seinen Verhandlungen mit Allah über die Schwäche der Menschen, lässt sich Allah letztlich auf die fünfmalige tägliche Mindestpflicht zum Gebet ein, nicht zuletzt in der Erwartung, dass die Menschen bei dieser, aus Allah's Sicht minimalen Belastung in der Lage und willens sind, sich ihm voll „hinzugeben“: „Ich habe meine Gebote gegeben, und ich habe sie für meine Diener leicht gemacht“, heißt es in der Legende.¹⁰

⁵ HÄRLE 1995, 302. (Kursivsetzungen im Original)

⁶ SÖLLE 1968, 116.

⁷ HÄRLE 1995, 301.

⁸ FALATURI 1992, 109.

⁹ Vgl. KRAWIETZ 1995, Sp. 506.

¹⁰ HUGHES 1995, 213.

3. Die Ambivalenz des Gebets im Religionsunterricht

Religionspädagogisch stellt das Gebet in der öffentlichen Schule ein besonderes Problem dar. Auf dem Hintergrund des gen. religiösen Selbstverständnisses einerseits und angesichts pluraler religiöser Einstellungsmuster sowie eines eklatanten Traditionsverfalls bzw. religiösen Nichtwissens von Kindern und Jugendlichen andererseits, sind gerade bei diesem Thema nicht nur der schulische Religionsunterricht gefragt, sondern zuallererst die Religionsgemeinschaften selbst, mit den ihnen eigenen Möglichkeiten einer religiösen Erziehung. Die Schulen erziehen durch Bildung, die Religionsgemeinschaften bilden durch Erziehung. In diesem Spannungsverhältnis bewegt sich das Thema Gebet im Religionsunterricht.

Da gegenwärtig eine Nähe zwischen neueren protestantischen und neueren islamischen Positionen zum Beten im Religionsunterricht registriert werden kann, sollen beide exemplarisch an zwei exponierten Vertretern vorgestellt und kritisch betrachtet werden.

3.1 *Eine evangelische Position*

In der evangelisch-religionspädagogischen Diskussion ist das pädagogische Problem „Gebet / Beten“ im Unterricht nie eindeutig beantwortet worden. Die ambivalente Spannung zu diesem Thema zeigt beispielhaft der Artikel „Gebet“ von Klaus Petzold im Lexikon der Religionspädagogik. In seinen didaktischen Leitfragen fragt Petzold zur Praxis von Beten und Gebet im Unterricht durchaus positiv positioniert: „Welche Ausdrucksformen des Betens sind in einer bestimmten Unterrichtssituation eher für einen Lernprozess geeignet, welche weniger: gesungenes Gebet (Lied, Kanon), stille Meditation mit einem Symbol, gesprochenes Gebet, getanztes Gebet...?“¹¹ Hier klingt die stillschweigende Voraussetzung für eine Gebetspraxis im Unterricht an. Im folgenden Abschnitt über „Unterricht und Gebet“ formuliert er allerdings im selben Artikel die gegenteilige mainstream-Position der seinerzeitigen Religionspädagogik: „Die staatliche Schule samt Religionsunterricht (auch wenn er konfessionell gebunden ist) – ist – heutzutage nicht mehr einfach der Ort, um religiöse Praxis einzuüben“.¹² Aber diese klare Position wird schnell wieder relativiert: Zwar könne man heute kein Pflichtgebet mehr im Sinne eines Morgengebets verordnen, trotzdem bleibe „ein Freiraum der persönlichen, nicht didaktisch kontrollierten Entscheidung, mitzubeten, selbst zu beten oder nicht...Selbst das Beten in einer Religionsklasse oder -gruppe“, so Petzold, „ist als Ausdruck positiver Bekenntnisfreiheit (Art. 4 GG) didaktisch vertretbar, wenn das Einvernehmen mit den Schüler/innen – ggf. auch mit den Eltern – hergestellt ist und sich niemand diskriminiert fühlt.“¹³

Dieser unentschiedenen Haltung gegenüber hat sich inzwischen in der evangelischen Religionspädagogik eine entschiedenerere Haltung herausgebildet, die sich insbesondere in der von dem Münsteraner Praktischen Theologen Christian Grethlein 2005 herausgegebenen „Fachdidaktik Religion“ zeigt. Grethlein plädiert dafür, die seiner Meinung nach grundlegenden Formen heutigen Christseins, „Gebet“ und „Segen“, als die „zwei Grundformen religiöser und christlicher Praxis“ auch konstitutiv für einen bekenntnisorientierten Religionsunterricht zu setzen. Zwar betont er, dass der Religionsunterricht nicht in eine „Betstunde umfunktioniert“ werden darf; aber, auf „die Kommunikation mit Gott als Grund und Ziel des eigenen Lebens“, hier auf Gebet und Segen bezogen, kann der Religionsunterricht für Grethlein nicht verzichten.¹⁴

¹¹ PETZOLD 2001, Sp. 657.

¹² Ebd., Sp. 658.

¹³ Ebd., Sp. 658.

¹⁴ GRETHLEIN 2005, 278.

Grethlein argumentiert durchweg vom Selbstverständnis der Evgl. Kirchen (CA VII) und vom Gottesdienst her. Gebet muss „lebensweltlich“ erfahrbar sein und das heißt für ihn, Schüler kulturell und in diesem Sinn auf die Kirche bezogen, für den Gottesdienst partizipationsfähig zu machen: „daran mit Gewinn teilnehmen zu können“. Die Gebetsformen aber sind für ihn entsprechend CA und Luthers Auslegung von Luk 2 nicht verbindlich. Beten lässt sich für ihn auch (etwa in der Grundschule) an klassischen biblischen Geschichten lernen. So kann etwa „anhand der Abrahams- und Sarah-Erzählungen in das Bittgebet eingeführt werden“, denn wenn biblische Geschichten „als Einführung in bestimmte Gebetsformen didaktisch gestaltet“ werden, „kommt es –pädagogisch gesehen– zu einer Vergegenwärtigung der biblischen Geschichte, genauer: zu deren persönlicher Aneignung in der Formulierung eines eigenen Gebets. Dabei erarbeiten sich die Kinder im Laufe der Zeit einen Fundus an konkreten Gebetsformen, auf die sie im Laufe des Lebens zurückgreifen können“¹⁵, so Grethlein.

Die Argumentation Grethleins erinnert stark an das Nachkriegskonzept der Evgl. Unterweisung, das Schüler als getaufte Christen ansprach und den Religionsunterricht mit Gebet, Gesang und biblischen Geschichten angelegt und letztlich Ende der sechziger Jahre in eine schulisch katastrophale Situation geführt hat. Grethlein argumentiert allerdings verhaltener als es seinerzeit der Osnabrücker Religionspädagoge Helmut Kittel getan hat. Er teilt mit der Evgl. Unterweisung¹⁶ das Ziel, Schüler unabdingbar „in die Kommunikation mit Gott“ einzuführen, wenn auch der Religionsunterricht nicht einzig eine Gebetsstunde sein soll.

3.2 *Eine islamische Position*

Die Sicht des Gebets in den sich gerade entwickelnden hoch interessanten und wichtigen Konzepten für einen islamischen Religionsunterricht sind nicht nur auf dem Hintergrund einer innerislamischen Diskussion zu sehen, sondern auch in ihrer Abhängigkeit von christlich-religionspädagogischen Entwürfen sowie ihrer Gleichrangigkeit, die sie im Fächerkanon der Schule beanspruchen müssen. Einer der auch theoretisch verdienten Wegbereiter eines Islamischen Religionsunterrichts, der Erlanger Religionspädagoge H. H. Behr, hat in einem instruktiven Beitrag zur Konzeption eines Islamischen Religionsunterrichts ähnlich wie sein christlicher Kollege Grethlein argumentiert. Für einen zukünftigen Islamischen Religionsunterricht fordert er in der katholischen Herder Korrespondenz: „Ein echter Religionsunterricht sollte neben *informierenden* auch so genannte *verkündende* wie auch *habitualisierende* Elemente haben: Mit den Schülerinnen und Schülern wird über den Sinn des Betens gesprochen, tradierte Formen des muslimischen Gebets werden veranschaulicht und individuelle Zugänge auch zum persönlichen und frei formulierten Gebet erarbeitet. Darüber hinaus wird das Angebot gemacht, das rituelle muslimische Gebet (die Wäscher, den Ablauf des Gebets, das Sprechen bestimmter Texte) einzuüben, was der Erfahrung nach von Schülern wie Eltern begeistert aufgegriffen wird, und zwar unabhängig davon, ob sich die Eltern sicher in der Moschee bewegen oder ob sie eher in Distanz zu ihr leben. Dabei geht es nicht um religiöse Unterweisung, sondern darum, Kopf, Herz und Hand so zusammenzuführen, dass sich der größtmögliche Lernerfolg einstellt.“¹⁶

In seiner Analyse neuerer islamischer Lehrpläne stellt Behr fest, dass viele muslimische Eltern, aber auch Moscheegemeinden, von einem schulischen Religionsunterricht jene Integration in das islamische Glaubensleben erwarten, die sie selbst bzw.

¹⁵ Ebd.

¹⁶ Vgl. KITTEL 1947.

die Gemeinden nicht mehr leisten können.¹⁷ Insbesondere die Gebetserziehung wird hier als eine wichtige Stütze angesehen. Dabei geht es, so Behr über die Lehrpläne, nicht nur in deren Zielsetzungen um „die Bereitschaft zu erziehen, die ‚fünf unverzichtbaren Säulen des Islam‘ einzuhalten ... , sondern sie auch ‚einzuüben‘; es soll über das Gebet nicht nur gesprochen, sondern es soll im Unterricht praktiziert werden.“ Die Lehrpläne betonen dabei das rituelle Gebet (sala) und insbesondere die Einübung gerade in die körperliche Praxis dieses Gebets im Unterricht samt den erforderlichen Waschungen.¹⁸ Die von Behr so genannte habitualisierende oder verkündende Dimension des islamischen Religionsunterrichts findet im Gebet ihre Mitte. Gerade dieser Aspekt wird von muslimischen Eltern, so Behr, gewünscht.¹⁹ Gegenüber solch eindeutigen Haltungen zeigt sich das jüngst erschienene Schülerbuch „Saphir“²⁰ differenzierter und zurückhaltender, insbesondere gegenüber früheren Schulbüchern für den Islamunterricht.²¹ Der didaktisch und medial gut aufbereitete Inhalt „Gebet“ spricht, neben informierenden Ausführungen (Gebet als danken, preisen, zuhören, Sinnerfahrung, Gemeinschaftsstiftung) besonders durch die Aufgabenstellungen, die Erfahrung der Schüler an. Ob es aber gelingt, und das gilt auch für vergleichbare Erarbeitungen des Themas Gebet in evangelischen Schulbüchern, durch distanzierende Redewendungen die Distanzierungsrechte von elf- und zwölfjährigen Kindern zu wahren, ist pädagogisch fragwürdig. So wird z. B. im Schulbuch Saphir gesagt: „In bestimmten Situationen wenden sich viele Menschen Gott im Gebet zu: vielleicht auch du“ bzw. die Arbeitsaufgabe gestellt, „Sich zu Gott hinwenden – Wie geht das? Überlegt in der Gruppe“.²² Wie auch in vielen evangelischen Lehrbüchern für die Schülerhand, finden sich keine differenzierenden Betrachtungen zum Gebet, etwa das Problem, nicht erfüllter Wünsche, das gerade für diese Altersgruppe eines der zentralen Probleme darstellt. Das für die öffentliche Schule erforderliche Nachdenken darüber, wann es in besonderen Situationen Sinn macht, eben keinen Fachmann oder keine Fachfrau zu befragen, sondern mit Gott ein Gespräch zu beginnen, ist in dem Buch nicht oder nur wenig im Blick. Wenn etwa einem Kind als Problemsituation, die ein Gebet auslösen soll, offeriert wird: „Du fühlst dich allein gelassen“²³, dann wird man pädagogisch kaum umhin können, neben dem Gebet dem Kind andere Möglichkeiten zu Bewältigung dieses Gefühls anzubieten und über ein Gespräch zu klären, warum hier auch ein Gebet sinnvoll sein kann. Ganz auf der Linie des evangelischen Votums von Grethlein findet sich im Schulbuch „Saphir“, neben einer religiösen Phänomenen angemessenen sachlichen Sprache (die eben solche Phänomene nicht auf ihren Sachgehalt reduziert und damit denunziert), eine verkündende Sprache. Das Problem „verkündender Sprache“ ist es aber, Distanzierungen nicht zuzulassen. Die Angesprochenen gehören dazu, ob sie wollen oder nicht. Wenn im Schulbuch festgestellt wird: Viele Menschen wenden sich an Gott und dem Schüler gesagt wird: „Vielleicht auch du“²⁴, dann kann dies eben nicht nur als Distanzierungsangebot verstanden werden, sondern, bezogen auf die lebensweltliche Perspektive von Kindern: „Natürlich will ich dazu gehören“. Welches Kind will nicht zu Menschen gehören, in deren Umfeld es sich bewegt, ob sie beten oder anderes Sinnvolles tun. Zwar muss das neue Schulbuch als ein epochaler Fortschritt für einen schulisch verantworteten Islamunterricht bezeichnet werden, das curricular,

¹⁷ BEHR 2005, 301.

¹⁸ Ebd., 288.

¹⁹ Vgl. BEHR 2007, 302.

²⁰ KADDOR / MÜLLER / BEHR 2008.

²¹ Vgl. AKSEKI 1993.

²² KADDOR / MÜLLER / BEHR 2008.

²³ Ebd.

²⁴ Ebd.

didaktisch und gestalterisch-medial mit anderen Schulfächern ohne weiteres vergleichbar ist; die Grundhaltung aber, eine Gebetserziehung auch in der Schule als „verkündende Habitualisierung“ zu vollziehen, zieht sich sowohl konzeptuell als auch praktisch durch das gesamte Schulbuch. Gerade das auf das Kapitel „Gebet“ folgende Kapitel „Engel“ unterstreicht das, wenn hier ohne jede distanzierende Reflexion zum Phänomen Engel postuliert wird: „Jeder Mensch wird von zwei Engeln begleitet, die eine besondere Aufgabe haben: Sie merken sich, was der Mensch tut, und schreiben es auf...Dabei unterscheiden sie zwischen Tat und Absicht“.²⁴

Ein bekenntnisorientierter Religionsunterricht, ob christlich oder muslimisch, kann in der Gegenwart solche Postulate nicht unkommentiert, zumindest nicht mit einer kritischen Fragestellung versehen, in ein Schulbuch übernehmen. Die leidvolle Geschichte religiös-psychischer Schädigungen, die nicht zuletzt durch vergleichbare Sätze in der protestantischen Erziehung ausgelöst wurden, ist bekannt.²⁵

4. Religionsunterricht darf kein Gebetsunterricht sein!

Warum sich aus Sinn und Aufgabe der öffentlichen Schule heraus eine Gebetspraxis im Unterricht verbietet, gleichwohl es aber Raum für eine solche Praxis auch in der Schule geben kann, soll im Folgenden erörtert werden:

- *„Beten“ im Klassenzimmer überfordert Schüler und Schule.*

Die Schule ist in allererster Linie eine öffentliche Veranstaltung des Staates und damit der gesamten Gesellschaft, in der es per definitionem um die Wahrnehmung und Reflexion von Wirklichkeit²⁶ und Lebenswelt geht. Das gilt auch für den Religionsunterricht als „ordentliches Unterrichtsfach“ (Art. 7, 3 GG). Wahrnehmung kann dabei nicht heißen, dass all das, was an Phänomenen der Wirklichkeit wahrnehmbar ist, auch realiter im Lernprozess erlebt oder durchlebt werden kann. Schule ist keine Erlebnisanstalt per se, wenn es auch, in der Folge der Reformpädagogik, nach wie vor von zentraler Bedeutung ist, Schülerinnen und Schülern Unterrichtsgegenstände erlebnishaft, etwa an ausgewählten Lernorten außerhalb der Schule zu vermitteln, eben mit „Kopf, Herz und Hand“. Die hier vorgestellte evangelische und auch die islamische Argumentation, dass Schülerinnen und Schüler in die religiösen Traditionen erlebnis- und erfahrungsgebunden eingeführt werden sollen, findet ihre Begrenzung an der Aufforderung (und sei sie noch so verdeckt), sich im Unterricht selbst „Gott zuzuwenden“. Wenn das Beten religionsphänomenologisch in den Religionen als „Intensivakt und -erfahrung“ verstanden werden kann, dann hat es seinen berechtigten Platz in face-to-face-Situationen bzw. im religiösen Leben und Handeln der Glaubenden, aber nicht in der Schule. Die öffentliche religiöse Bildung in der Schule wäre hoffnungslos überfordert, solche Intensität zu ermöglichen, geschweige denn herstellen zu wollen. Es kann in der gegenwärtigen Situation fluktuierender und paradoxer Religion nicht davon ausgegangen werden, dass sowohl Lehrer als auch Schüler eine homogene Glaubensgemeinschaft bilden. Zudem muss in Rechnung gestellt werden, dass Lehrer und Schüler an der einen oder anderen Stelle ihre nicht bewältigten Anfragen an einen Gott haben, weil der von ihnen als ignorant oder despotisch empfunden wird. Das Recht des einzelnen Kindes, weder in eine Gemeinschaft der Betenden eingebunden zu werden, in die es z. B. aus Gründen einer schwierigen Gruppendynamik nicht eingebunden werden will, noch sich in einem Arbeitsauftrag

²⁴ Ebd., 60.

²⁵ Vgl. MOSER 1976.

²⁶ gr. schole, i. S. eines Innehaltens bei der Arbeit.

„nach Gott umsehen“ zu sollen, muss in einer demokratischen und pluralen Schule und damit auch im bekenntnisorientierten Religionsunterricht gewahrt bleiben.

- *Der personale Kern des Schülers ist für die Schule unverfügbar – „das Beten“ im Klassenzimmer darf diesen Kern nicht tangieren (Überwältigungsverbot)*

Im Religionsunterricht soll und muss über das Phänomen „Gebet“ gesprochen werden, über die Chancen, die dieses Phänomen bietet, aber auch über die Gefährdungen, die mit ihm einhergehen. Verstehen heißt, die Phänomene nicht nur wahrzunehmen, sondern sie auch in einen Horizont einordnen zu können. Genau dies muss auch ein bekenntnisorientierter Religionsunterricht leisten, bis hin zu der Frage, ob sich der Mensch im Gebet Gott würdig erweist, ebenso aber auch, ob Menschen Gott als vertrauenswürdig akzeptieren können (vgl. Hiob). Der Diskurs um die Ambivalenz der Gottesbilder in ihren heilschaffenden und unheilbringenden Wirkungen (ob christlich oder islamisch) ist für jeden Religionsunterricht in der öffentlichen Schule unverzichtbar. Mit dem Beten in der Schule würde die Gottesfrage als Existenzfrage zum pädagogischen Ereignis, abhängig vom Lernarrangement, von Lehr- und Lernsituationen, vom Klassenklima, von der körperlichen und psychischen Disposition der einzelnen Schüler. Die großen religiösen Traditionen lehren uns, dass das Beten ein personales Geschehen ist und in den Kernbestand des Personalen hineinragt. Dieser Kernbestand ist aber für jeden schulischen Unterricht tabu. Schule und Unterricht taugen nicht als Produzenten von religiösen Intim- und Intensiverfahrungen. Sie taugen aber dazu, einen Sensus für Gebet und beten zu entwickeln; diese Form menschlicher Kommunikation nicht als Nonsense, sondern als höchst bedeutsam für den Menschen wahrnehmbar zu machen. Religiöse Intensiverfahrungen im Gebet müssen sich an vom Beter selbst gewählten Orten ereignen können, in der Familie, in der Moschee, in der Kirche, in der Natur, in der Kunst, in der Musik, vielleicht sogar im Sport; Orten, die ausreichend Freiraum bieten und das Beten nicht in schulische Lernsettings münden lassen.

- *„Das Beten“ im Klassenzimmer tangiert die Vergleichbarkeit der Unterrichtsfächer*

Der Religionsunterricht muss als ordentliches Lehrfach dem Vergleich mit anderen Unterrichtsfächern standhalten, z. B. beim Prinzip der Erfahrungsbezogenheit von Unterricht. Die Verfechter eines Gebetsunterrichts beziehen sich in der Regel auf die Relevanz subjektiver „Erfahrungen im Lernprozess“. Die christliche Religionspädagogik hat solche im Konzept der Symboldidaktik deutlich herausgearbeitet. So wichtig das Prinzip erfahrungsbezogenen Lernens ist, so ist und muss es aber gleichwohl auch ein begrenztes Prinzip sein. Kein Biologieunterricht würde die existenzbezogene Seite menschlicher Liebe und Sexualität erfahrungsbezogen im schulischen Unterricht praktizieren; kein Politikunterricht Gewaltverhältnisse herstellen wollen. Der Unterricht an öffentlichen Schulen hat immer die „als ob es so wäre-Situation“ in Lernprozessen mit zu bedenken, erst recht der Religionsunterricht.

- *„Das Beten“ im Klassenzimmer kaschiert die Konflikte und Hierarchien des Schulalltags*

Mit einem Gebet in der Gruppe ist immer auch eine Beziehungsebene zwischen den Betenden (Gebetsgemeinschaft) gegeben, auch und gerade im gemeinsamen rituellen Gebet. Was in Kirche, Moschee, Familie oder Gemeindegruppen als selbstverständliche Beziehung und Einverständnis mit dem Vorbetenden akzeptiert wird, hat in der Schule, wenn der Lehrer diese Rolle übernimmt, eine andere Bedeutung. Hier kommen Macht- und Hierarchieverhältnisse ins Spiel, Beziehungsbrüche und

-konflikte, nicht nur im Gefälle vom Schüler zum Lehrer, sondern auch vom Lehrer zum Schüler. Ein Gebetsverbot in öffentlichen Schulen würde beide, Lehrer wie Schüler, in ihren ambivalenten Bezogenheiten aufeinander schützen. Die Autorität des Religionslehrers ist keine religiöse, wie die des Imam oder Pfarrers, sondern eine pädagogische. Sie ist nicht religiös sanktioniert, also auch im Gebet kaum vollziehbar.

- *Die Freiheit und Authentizität der Sprachform Gebet muss gewährleistet sein.*

Beten und Gebet widersprechen in ihrem Rezeptionscharakter“ (Härle) bzw. ihrer „Machtförmigkeit“ (van der Leeuw) scheinbar dem, was die moderne Schule bzw. moderne Unterrichtskonzepte mit den Stichworten „Emanzipation“, „Selbsttätigkeit“, „Autonomie“ des Subjekts umreißen.

Das Gebet „lebt“ demgegenüber von einem „Autoritätsgefälle anderer Art“. Der Betende setzt voraus, dass da ein Anderer/Anderes ist und wirkt. Das gilt letztlich auch für Sölles Vorstellung von Gott als „Freund“: Es ist Gott, der sich für sie dem Menschen im Gebet als Freund erweist. Die Logik des Gebets, dass der Mensch als ein dankendes, hoffendes oder verletztes und unvollkommenes Wesen, ein ihm unverfügbares Transzendentes anspricht, zielt nicht auf eine platte Unterwerfungsgeste, sondern darauf, dass der Mensch sein Leben von einem Transzendenten her neu entwerfen und bestimmen kann. Diese Logik ist in allen Schulstufen prinzipiell vermittelbar, ob im Primarbereich durch Erzählung oder im Sekundarstufenbereich durch Film, Lebensbilder, Diskurs oder andere Unterrichtsformen. Gleichwohl muss aber der Akt des Betens selbst, um seiner Authentizität willen, vor verschulden Lernprozessen geschützt werden. Ein Missverstehen der theologischen Intentionen des Gebets durch Schüler (z. B. von „Rezeptionen“ oder „Machtförmigkeiten“) wäre nicht nur zum Schaden der Schüler, sondern auch zum Schaden der Sprachform Gebet. Autorität und Authentizität dieser Sprachform würden durch solches Missverstehen verletzt und die Gebetserfahrung von Schülern im Ganzen zerstört.

- *Gebetspraxis am Lernort Schule*

Wie oben gesagt, ist das Gebet als religiöses Phänomen ein unverzichtbarer Bestandteil des Religionsunterrichts an der öffentlichen Schule, gleich welchen Bekenntnisses. Dabei kann es nicht nur um die Darstellung des Phänomens gehen, sondern es muss auch eine affirmative Bearbeitung im Unterricht gewährleistet sein. Solch eine Arbeit zielt dabei auf die Wahrnehmung und Internalisierung der Bedeutung, die eine „singeladene“ emotionale Hinwendung zu Gott, Allah oder einem abstrakten transzendenten Gegenüber (auf dem jeweiligen Hintergrund der eigenen religiösen Bindung) für die Existenz des Menschen haben kann; nicht zuletzt durch die Kenntnis der vielfältigen Formensprachen (verbal, ästhetisch, habituell) von Gebeten aus dem Reservoir der Religionen.

Das ist etwas anderes, als mit Religionsunterricht im Wege seiner Funktionalisierung das Erreichen zu wollen, was die Religionsgemeinschaften selbst offenbar für Kinder und Jugendliche nicht mehr erbringen. Die Erziehung zu einem Leben im religiösen Bezugsrahmen, lediglich auf der Folie traditionaler Vorgegebenheiten, kann keine Option für die Schule in der Demokratie sein. Das Gebet als Thema im Religionsunterricht darf nicht, weder evangelisch noch islamisch, zum Transmissionsriemen mit notdürftiger pädagogischer Begründung benutzt werden, ob sie sich nun „lebensweltorientiert“ nennt, oder die verwandte Metapher von „Kopf, Herz und Hand“ verwendet.

Sinnvolle Möglichkeiten zur Einübung in eine Gebetspraxis außerhalb des Religionsunterrichts gibt es aber gleichwohl. So sind etwa „Räume der Stille“, wie sie sich in

vielen (oft größeren Schulsystemen) finden, Orte der Besinnung und möglicher spiritueller Erfahrungen. Hier können jene Schüler, die das wünschen, entsprechend ihren Dispositionen, gemeinsam oder in Gruppen, eine Gebetspraxis erfahren oder sich in sie einüben. Religionslehrer oder Pfarrer, Imame oder andere Vertrauenspersonen können dabei von Schülern für Hilfestellungen (etwa bei rituellen Pflichtgebeten) konsultiert werden. Solches setzt aber die Zusammenarbeit der Religionslehrer mit den am Ort ansässigen Religionsgemeinschaften voraus, die ihrerseits Schüler zum Gebet einladen, bis hin zu einer möglichen interreligiösen Gebetspraxis (analog den ökumenischen Gebeten, Frauengebetstagen) usw.

5. Ausblick

Das Dilemma des bekenntnisorientierten Religionsunterrichts besteht darin, dass es sowohl in neueren evangelischen, aber auch in islamischen Konzepten nur schwer gelingt, den grundgesetzlich zugestandenen Verkündigungsauftrag auf eine pluralistische Schule hin so zu beschreiben, dass die Pluralität des Systems Schule in toto zu ihrem Recht kommt. Auch fällt es offenbar schwer zu akzeptieren, dass eine religiöse Grundbildung, die über die Ansprüche der eigenen Herkunftstradition hinausgehen muss, in einem pluralen System nicht auf die Rekrutierung der eigenen Klientel bedacht sein darf.

Ein Religionsunterricht, der offen oder latent einen Gebetsunterricht propagiert und nicht zugleich kritische Distanzerziehung zu diesem religiösen Phänomen ermöglicht, ist schwerlich als schulfähig zu bezeichnen, ob evangelisch oder islamisch.

Literatur

- AKSEKI, A.H., Islam lernen – Islam leben. Ein Lern- und Lesebuch für alle Schuljahrgänge. Eine Veröffentlichung der Türkischen Religionsstiftung, Ankara 1993.
- BEHR, H., Curriculum Islamunterricht. Analyse von Lehrplanentwürfen für islamischen Religionsunterricht in der Grundschule. Ein Beitrag zur Lehrplentheorie des Islamunterrichts im Kontext der praxeologischen Dimension islamisch-theologischen Denkens, Universität Bayreuth 2005 (Diss).
- BEHR, H., Ein ordentliches Fach? Neue Wegmarken für den Islamischen Religionsunterricht, in: Herder Korrespondenz 6, 2007, 298-302.
- FALATURI, A., Art. Gebet, in: K. KREISER / R. WIELANDT (Hg.), Lexikon der Islamischen Welt, Stuttgart 1992, 109-111.
- GOLDAMMER, K. (Hg.), Wörterbuch der Religionen, 3.Aufl. Stuttgart 1976, 192f.
- GRETHLEIN, CHR., Fachdidaktik Religion. Evangelischer Religionsunterricht in Studium und Praxis, Münster 2005.
- HÄRLE, W., Dogmatik, Berlin u.a. 1995.
- HUGHES, Th. P., Lexikon des Islam, Wiesbaden 1995.
- HUSMANN, B. / KLIE, TH., Gestalteter Glaube. Liturgisches Lernen in Schule und Gemeinde, Göttingen 2005.
- KADDOR, L. / MÜLLER, R. / BEHR, H.H. (Hg.): Saphir 5/6 – Religionsbuch für junge Musliminnen und Muslime, München 2008.

- KITTEL, H., Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung, Wolfenbüttel / Hannover 1947.
- KRAWIETZ, B., Art. Gebet XII. Islam, in: RGG (4. Aufl.), Bd. 3, 506-507.
- LEONHARD, S. / KLIE, TH., Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik, Leipzig 2003.
- MOSER, T., Gottesvergiftung, Frankfurt a. M. 1976.
- PETZOLD, K., Art. Gebet, in: N. METTE UND F. RICKERS (Hg.), Lexikon der Religionspädagogik, Bd. 1, Neukirchen 2001, 655-659.
- SÖLLE, D., Atheistisch an Gott glauben. Beiträge zur Theologie, Olten 1968.
- VAN DER LEEUW, G., Phänomenologie der Religion, 2. Aufl., Tübingen 1956.

Dr. Jürgen Heumann, Professor für Evangelische Theologie / Religionspädagogik an der Universität Oldenburg. Arbeitsschwerpunkte: Didaktik und Methodik des Evangelischen Religionsunterrichts, Religiöse Sozialisation, Religion und Kultur.