

Religion und Religionspädagogik nach Peter Petersen und im Jenaplan als Teil der Weltorientierung

Lothar Kuld, Christiane Caspary, Christine Dolan

Zusammenfassung

Religion und Spiritualität wird in Jenaplan-Schulen fächerübergreifend im Lernfeld Weltorientierung unterrichtet. Petersen selbst plädierte sowohl für bekenntnisfreien Religionsunterricht vom Kinde aus wie für eine Verortung von Religion als performativer Praxis in der Schule. Die moderne Jenaplan-Schule greift Religion in der Säkularität als pädagogische Frage auf und lehrt in differenzsensiblen Lerngruppen, die Vielfalt von Religion und Spiritualität als Teil der Weltorientierung von Menschen zu verstehen. Damit entwirft sie ein Modell von Religionsunterricht, das in konfessionellen wie in konfessionsfreien Schulen gleichermaßen realisiert werden kann.

1 Religion und Religionsunterricht nach Peter Petersen

Als Reformpädagoge trat Peter Petersen für Religionsunterricht an der Schule ein, aber nicht für einen Unterricht in der damals üblichen Form. So forderte er in einem Aufsatz aus dem Jahre 1919, wie übrigens die Mehrheit der Reformpädagogen einen Religionsunterricht, der pädagogisch dachte und nicht theologisch, der vom Kind ausging und nicht vom Glaubensdogma, also „einen Religionsunterricht nach rein pädagogischen Gesichtspunkten, frei von jedem Gewissens- und Bekenntniszwang und nicht dogmatisch-konfessionell“ (Petersen, 1919; zit. nach: Koerrenz & Collmar, 1994, S. 232). Als Teil der Kultur sei Religion auch ein Gegenstand der Schule. Abzulehnen seien Religion als Andachtsübung in der Schule, die kirchliche Aufsicht über den Religionsunterricht, die konfessionelle Bindung des Religionsunterrichts und überhaupt jeder dogmatische Unterricht. Er bringe nur einen Geist der Kontroverse in die Schule, noch bevor die Kinder wüssten, was eine religiöse Überzeugung ist. Religion sei mit „Sittenlehre“ zu verbinden und ein Religionsunterricht für alle das Ziel. Das sind gut reformpädagogische Postulate und sie hatten damals verständlicherweise die Kirchen gegen sich. Petersen, selbst ein bekennender evangelischer Christ, ging es jedoch wie gesagt nicht um die Abschaffung von Religionsunterricht, sondern um einen Unterricht von der Psychologie des Kindes aus. So verstünden Kinder vor dem 12. Lebensjahr Religion noch wortwörtlich und also ‚falsch‘, Jugendliche könnten nach dem Ende des Kinderglaubens mit Religion erst mal gar nichts anfangen und eine „religiöse

Schonzeit“ zwischen dem 13. und 15. Lebensjahr sei deshalb angezeigt. Wichtiger als die Lehre sei das Tun, wichtiger als „das religiöse Bekenntnis“ sei „die religiöse Tat“. Religionsunterricht sei zeitgemäß als „Weltanschauungsunterricht“ zu gestalten, der sich mit anderen Fächern, die weltorientierend wirken, verbinde. Seine Auffassung von Religionsunterricht, fasst Petersen in diesem frühen Aufsatz abschließend so zusammen:

„R.-U. auf geschichtlicher Grundlage, frei vom Dogma und evangelisch duldsam, zugleich als Einführung in die Religionen, mindestens in die Hauptreligionen und die hauptsächlichlichen Formen religiösen Lebens; erteilt von staatlich geprüften und angestellten wissenschaftlich vorgebildeten Lehrern nach pädagogisch-psychologischen und wissenschaftlichen Gesichtspunkten, in organischer Verbindung mit sämtlichen allgemein bildenden Lehrfächern der betreffenden Schulstufe: der Kindheitsunterricht mit besonderer Hervorhebung der religiösen Persönlichkeiten und Großtaten in lebendiger, dem kindlichen Verständnis und dem kindlichen Erleben angemessener Sprache dargeboten, nach Möglichkeit, wie auf jeder Schulstufe, in Verbindung mit der Sittenlehre; darauf eine religiöse Schonzeit von ein bis zwei Jahren und nun der Jugendunterricht, sich vertiefend in die allgemeinen Fragen der Weltanschauung und hinführend zur Religion der Tat, eine Hilfe zur Bildung eines religiös-sittlich gefestigten Charakters.“ (Petersen, 1919; zit. nach: Koerrenz & Collmar, 1994, S. 245f)

Diese Position hat Petersen in die Konzeption der Universitätsschule in Jena (Jenaplan-schule) nicht einfach übernommen. Geblieben ist die Abkehr von einem Religionsunterricht als Katechese mit ihrem „Bekenntniszwang“ auf der einen und die Distanz zur bekenntnisabstinenten konfessionsfreien Religionsgeschichte auf der anderen Seite. Religionsunterricht, so Petersen in dem 1934 publizierten dritten Band des „Großen Jena-Plans“, solle mehr als bloße „Kulturkunde“ sein, in der nicht mehr von Gott, sondern nur noch vom Menschen und seinen Kulturschöpfungen die Rede sei. Damit folgt Petersen der theologischen Kritik von Karl Barth und der Dialektischen Theologie der Nachkriegsjahre, die unter dem Eindruck des Versagens der bürgerlichen Kultur und des sogenannten Kulturprotestantismus in der Barbarei des Ersten Weltkriegs steht und in der Theologie, wie in der evangelischen Religionspädagogik, zu einem Neuanfang geführt hat. Weder in Theologie noch in der Religionspädagogik geht es um Kultur und auch nicht um Religion, sofern sie mit Kultur gleichgesetzt wird, sondern um Gott und die Gottesfrage als Zentrum der Theologie und Religionspädagogik. Hier sucht Petersen nun seinen Weg, wie Religion als Gottesbegegnung im Kontext der Schule

Raum gewinnen kann. Es sei ihm klar, sagt er in diesem Text von 1934, dass dafür nicht alle Formen schulischer Basisaktivitäten: Gespräch, Spiel, Arbeit und Feier, gleichermaßen geeignet seien. Arbeit verweise den Menschen an die Natur, an den Nächsten, allgemein formuliert: an die Schöpfung und die Menschenwelt, aber nicht auf Gott. Sie scheidet also aus. Das Spiel könne in Religion nur Mysterienspiel sein und sei in Schulen selten möglich. Es scheidet als Form also auch aus. Es verblieben die „Formen der Feier und der ‚Verkündigung‘ verbunden mit der Antwort der Gemeinde in Lied, Gebet und Wechselspruch. Und diese wagten wir in die Schule einzubauen.“ (Petersen, 1934, zit. nach: Koerrenz & Collmar, 1996, S. 249f) Dementsprechend beginnt der Schulalltag in der Universitätsschule Jena mit einem Choral, der auf die Liturgie im Jahreskreis abgestimmt war. Die Woche selbst beginnt am Montag mit einer gemeinsamen Feier. Danach gehen die Schülerinnen und Schüler in die einzelnen Gruppenräume, wo die Gruppenleiterin oder der Gruppenleiter einen Text, bevorzugt aus dem Neuen Testament, vorträgt. Diese Phase wird von Petersen ‚Verkündigung‘ genannt. Sie geht in eine Phase der Bibellektüre über, bei der die Schulkinder an Tischen im Viereck „wie eine große Hausgemeinde“ beisammen sitzen. Jetzt können die Kinder auch Fragen stellen. Ein Lied beschließt diese Phase und die Kinder gehen danach in ihre Wochenarbeit hinein. (Petersen, 1934, zit. nach: Koerrenz & Collmar, 1996, S. 250f) Zeitlich umfasst diese Feier fast einen ganzen Vormittag. Petersen war sich bewusst, dass diese Form religiöser Feier und ‚Verkündigung‘ die religiöse Erziehung in der Familie nur unterstützt und nicht ersetzen kann. Er meinte jedoch, Religion durch die Formen von Feier und ‚Verkündigung‘ lehren zu können, und er steht damit durchaus heutiger Religionspädagogik nahe, die als performative Religionspädagogik Religion nicht als bloßes Reden über Religion lehrt, sondern durch Begegnung mit gelebter Religion und probenhalber eingenommener religiöser Performanz. Petersen sieht etwas, was die performative Religionsdidaktik heute anmahnt. Religiöse Sprache ist nicht diskursiv, sondern narrativ und performativ. Dies vergesse ein Religionsunterricht, der nur intellektuell bleibt, sagt Petersen. In dem Maße, wie er die Schülerschaft durch performative Angebote zur Selbsttätigkeit hinführt, kommen, so die Annahme, Kinder und Jugendliche nicht nur zum Reden über, sondern auch zum Reden mit Gott. Das ist der Sinn der Feier und ‚Verkündigung‘ als genuine Formen von Religion. Die Feier in Verbindung mit Bibelunterricht durch ‚Verkündigung‘ und eigene Lektüre ist nach dem Jenaplan von 1934 die organisatorische Grundform von Religionsunterricht. Er ist kein isoliertes Fach und steht am Anfang der Woche und nimmt dort viel Raum ein. Die Möglichkeit des Scheiterns auch dieser Form religiöser Erziehung in der Schule blitzt im Hinweis Petersens auf die Familie auf. Er rechnete mit dem

Scheitern von religiöser Bildung und Erziehung, wenn die Grundlagen religiöser Erziehung in der Familie fehlen. Zugleich wusste er, wie sehr es eben daran mangelte. Darin ist er modern, gleichsam ein Religionspädagoge in der Säkularität *avant la lettre*. Eben diese Grenzen seiner Religionspädagogik hat man ihm in der Kritik der damaligen Zeit denn auch vorgehalten.

2 Kritik der Religionspädagogik Petersens im Kontext

Die Kirchen wie die ihnen verbundene evangelische und noch mehr die katholische Religionspädagogik haben sich lange schwer getan mit der Reformpädagogik, plädierten doch viele Reformpädagoginnen und -pädagogen für einen nicht-konfessionellen Unterricht, für einen Unterricht auf pädagogischen und nicht dogmatischen Prinzipien und für einen Unterricht, der die Selbsttätigkeit des Kindes in den Mittelpunkt stellt und nicht – so sahen es die kirchlich orientierten Kritiker der Reformpädagogik – das Evangelium. Nach Koerrenz und Collmar bildeten sich in dieser Auseinandersetzung um einen nicht-konfessionellen Religionsunterricht drei Argumentationslinien heraus (Koerrenz & Collmar, 1994, S. 20-22), die nebenbei gesagt auch heute immer wieder in der Diskussion um den Religionsunterricht an der Schule auftauchen. Das erste Argument lautet, dass Religion erlebt werden müsse und das könne Unterricht in der Schule nicht leisten. Das zweite Argument bezieht sich auf die Individualisierung der Religion. „Die Schule ist eine Veranstaltung des Staates; Religion aber ist Privatsache.“ (Denkschrift der bremischen Lehrerschaft (1905) zit. nach: Koerrenz & Collmar, 1994, S. 25) Religiöse Unterweisung sei Sache der Kirche und gehöre in die Hand von Geistlichen. Das dritte Argument, das u.a. Ellen Key (1849-1926), bekannt geworden durch den Bestseller „Das Jahrhundert des Kindes“ (1902), einbringt, bezeichnet Religion – explizit die jüdisch christliche – als für Kinder schädliche Lebenseinstellung und eine Weltanschauung, die es zu überwinden gelte. Religionsunterricht sei durch Religionsgeschichte zu ersetzen. „Eine solche Erziehung würde das religiöse Gefühl ausbilden und die religiöse Freiheit bewahren.“ (Ellen Key, 1905, zit. nach: Koerrenz & Collmar, 1994, S. 41) Die Irrationalität dieser Positionen, ihre Religionsförmigkeit und ihr z.T. latent ‚völkisches‘, die Gemeinschaft vor das Individuum setzendes Denken, das später die Nähe zum Nationalsozialismus nicht verleugnete, wurde verschiedentlich bemerkt (Oelkers, 2005), aber, was die Nähe zum Nationalsozialismus betrifft, auch als den Machtverhältnissen der Zeit geschuldet interpretiert (Retter, 1995). Anzuerkennen sei, dass Petersen in seiner Universitätsschule in Jena Schülerinnen und Schüler aus jüdischen und kommunistischen Familien und Kinder mit Behinderungen aufgenommen

und damit vor dem Zugriff der Nationalsozialisten geschützt habe (Retter, 1995, S. 102ff; Retter, 2010). Die Rolle Petersens im Nationalsozialismus, was dabei Taktik war, um seine Arbeit vorsetzen zu können, und was Überzeugung (Kliss, 2004), kann hier nicht entschieden werden. Religionspädagogisch bewertet werden, kann jedoch die Methode, nach der Religion im Sinne Petersens gelehrt werden sollte. Und hier kommt es bei Petersen zwischen seinem Aufsatz von 1919 und seinen Ausführungen in den Materialien zum Jenaplan zu einer wichtigen Veränderung. 1919 stand Petersen im Konsens mit den Reformpädagoginnen und -pädagogen der Zeit vor dem Ersten Weltkrieg und ihrer Forderung nach einem dogmenfreien und das bedeutet: konfessionsfreien Religionsunterricht von der Psychologie des Kindes aus. In der Jena-Plan-Schule setzt er Religion als Feier und ‚Verkündigung‘ an den Anfang der Woche und scheidet er zwei operative Grundformen der Jenaplanschule, nämlich Arbeit und Spiel, aus der religiösen Erziehung aus. Dahinter steht vermutlich seine in der Begegnung mit der Dialektischen Theologie gewonnene religiöse Überzeugung, dass Glaube nicht vom Menschen selbst erarbeitet werden kann, sondern von Gott her ermöglicht werde und daher Formen gesucht werden müssten, in denen Religion in der Feier der Schulgemeinschaft erlebt und im Wort der Bibel vernommen wird. Religion hat deshalb in der Jena-Plan-Schule eine andere Stellung als andere Lernbereiche. Steht dort die Selbsttätigkeit des Kindes und der Gruppe im Vordergrund und nimmt dort sich die Lehrperson zurück, so tritt in der ‚Verkündigung‘ die Lehrperson als Verkünder oder Prediger nach vorn (Retter, 1995, S. 90). Schon die zeitgenössische Kritik, die Hein Retter in seiner Studie zur „Theologie, Pädagogik und Religionspädagogik bei Peter Petersen“ (1995) zitiert, sah hier ein Problem. Retter zitiert aus einem Aufsatz von Hugo Schmitz (1935) folgende Passage:

„Die ‚Verkündigung‘ wird innerhalb des Jena-Plans zur Predigt und unterscheidet sich von der gottesdienstlichen Feier nur durch den fehlenden liturgischen Rahmen. Diese Entwicklung ist die notwendige Folge der Angst vor jeglicher Aktivierung kindlicher Kräfte und Selbsttätigkeit. Arbeit heißt für den Jena-Pädagogen Fremdauftrag und muß [sic!] notwendig in einem Werke ihren Niederschlag finden. Welches Werk könnte im Bereiche christlichen Glaubens als Ergebnis geleisteter Arbeit in Frage kommen? Der Glaube selbst, die Erkenntnis Gottes, die Vergebung der Sünden sind durch keine Denk- und Willensanstrengung zu erarbeiten, sondern einzig und allein das Geschenk göttlicher Gnade. Wenn darum der Jena-Pädagoge jede so verstandene Arbeit aus dem Bereich evangelischen Religionsunterrichts verweist, so ist er damit durchaus im Rechte“ (Schmitz, 1935, S. 10; zit. nach: Retter, 1995, S. 90)

Schmitz verweist mit seiner Analyse letztlich auf die Grenzen der Lehrbarkeit von Religion, sofern sie mit Glauben gleichgesetzt wird. Glaube als Gewissheit sei demnach nicht lehrbar und er komme auch nicht aus der Eigenaktivität des Menschen, hier: des Kindes. Ein zweites Problem wird sichtbar. Wenn auch der liturgische Rahmen der ‚Verkündigung‘ innerhalb der montäglichen Feier fehlt, so ist doch aus heutiger Sicht schwer zu erkennen, wie diese Feiern von liturgischen Handlungen unterscheidbar gemacht wurden, zumal die ‚Verkündigung‘ als ‚Predigt‘ verstanden wurde, was unter anderem daran abzulesen ist, dass die Schülerinnen und Schüler dabei keine Fragen stellen konnten. Es handelte sich also um Predigt und nicht um Unterricht, um ‚Verkündigung‘ und nicht um Diskurs. Und damit kommt als letztes die Sonderstellung dieser Feier zu Wochenbeginn gegenüber der Wochenarbeit hinzu, die von der Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler getragen ist. In Religion arbeitet das Kind nicht selbst. Religion nimmt damit eine Sonderstellung in der Jena-Plan-Schule ein. Sie ist kein Lernbereich wie jeder andere und mit dieser Sonderstellung hat die Religionspädagogik gewiss auch heute zu tun.

3 Religionspädagogik nach dem Jena-Plan heute

Die Frage dieses Abschnitts lautet, wie Petersens Methode religiöser Erziehung in die Ausgangslage heutiger Jenaplan-Schulen übersetzt werden, wie Religionspädagogik nach dem Jena-Plan als Teil der Weltorientierung aussehen kann. Von Petersen kommen zwei Vorschläge zum Religionsunterricht. Der eine ist die Orientierung an der Psychologie des Kindes, also ein Religionsunterricht vom Kind aus. Der andere Vorschlag kommt aus der Praxis der Jenaer Universitätsschule. Dort wurde Religionsunterricht in großer Nähe zu jenem Verständnis religiöser Erziehung praktiziert, welche die Evangelische Unterweisung bis in den Beginn der sechziger Jahre des letzten Jahrhunderts propagierte. In der sog. Evangelischen Unterweisung stand die Bibel im Mittelpunkt des Religionsunterrichts. Diese Mittelpunktstellung der Bibel war für Petersen noch selbstverständlich und sie wurde erst Ende der sechziger Jahre von der Religionspädagogik in Frage gestellt und zugunsten einer stärkeren Orientierung an den Themen und Fragen der Schülerinnen und Schüler aufgegeben. Diese Hinwendung zum Kind und Jugendlichen wurde damals als „empirische Wendung in der Religionspädagogik“ (Wegenast, 1968) wahrgenommen und bestimmt seitdem alle religionsdidaktischen Entwürfe. Insofern macht man in der Religionspädagogik heute etwas anderes als in der Jenaer Universitätsschule. Freilich gibt es eine Art Wiederentdeckung der ‚Feier‘ wie der ‚Verkündigung‘ im Sinne eines Nachvollzugs religiöser

Sprachformen, Gesten, Gebärden und Rituale sowie der Vorbereitung von religiösen Feiern in der Schule in der sog. performativen Religionsdidaktik (Mendl, 2016). Sie geht von der Annahme aus, dass die Sprache der Religion primär nicht diskursiv, sondern narrativ und performativ ist und Religion deshalb nicht anders als auch im probenhalber eingenommenen Nachvollzug religiöser Sprache und Feier verstanden und gelernt werden könne. Die gleichsam rationale Flanke dieser Bemühungen wird dann durch die zweite große Bewegung gegenwärtiger Religionspädagogik, die sog. Kindertheologie (Zimmermann, 2012) abgedeckt, die das Kind als Theologen und Exegeten der Bibel sieht – mit dem Recht, biblische Texte auch ‚falsch‘, d.h. anders als Erwachsene verstehen zu dürfen. Diese in den letzten zwanzig Jahren aufgekommene Kindertheologie, beruft sich für ihre Sicht des Kindes als eigenständigen Akteur seiner Entwicklung explizit auf die Reformpädagogik, die moderne Psychologie und das davon inspirierte Philosophieren mit Kindern über die großen Fragen des Lebens (Bucher, 2002).

Evangelische und Katholische Religionspädagogik kommen in der Schule freilich dort an Grenzen, wo sie auf nicht religiös erzogene Kinder oder Kinder aus einem überwiegend säkularen Umfeld stoßen. Dort ist Religion zunächst einfach unverständlich, manchmal auch ausdrücklich nicht gewünscht und es bedarf nicht religiöser Wege, um der Spiritualität des Kindes, von der Jenaplan-Schulen als sinn-suchende Schulen ausgehen (müssen), gerecht zu werden.

‚Sinn-Suche‘ muss nach heutigem religionstheoretischem Verständnis nicht zwingend religiös beantwortet werden. Menschen finden Sinn auch ohne Religion. Die Suche danach nennt man auch ‚Spiritualität‘. Hier setzen die Forschungen von David Hay u.a. zur Spiritualität von Kindern an, die vor allem in der Elementar- und Grundschulpädagogik rezipiert werden. Hay geht davon aus, dass ‚Spiritualität‘ als Beziehung des Menschen zur Welt, zu Mitmenschen, zu Sichtbarem und Unsichtbarem, zu Transzendenz zur Natur des Menschen, also auch des Kindes gehört (Hay, 2002; vgl. für die Rezeption in Deutschland Freudenreich 2011). Auf ihn bezieht sich der namhafte niederländische Jenaplan-Pädagoge Kees Both in seinen Vorschlägen für eine spirituelle Förderung von Kindern im Rahmen der ‚Weltorientierung‘. Both, der publizistisch auf den Internetseiten der Jenaplan-Schulen sehr präsent ist, plädiert dafür, die in England durchgeführten Forschungen von David Hay u.a. zur Spiritualität von Kindern in den Jenaplan-Schulen aufzugreifen und für die Religions-Bildung von Kindern in Jenaplan-Schulen fruchtbar zu machen. Jenaplan-Schulen, sagt Kees Both, dürften als sinn-suchende Schulen die ‚natürliche‘ Spiritualität des Kindes nicht ignorie-

ren. „Wenn man dem ganzen Kind und der ganzen Wirklichkeit gerecht werden will (‚Weltorientierung‘ im Jenaplan), dann kommt man nicht um Spiritualität herum“. Das gelte „sowohl für Schulen auf explizit religiöser Basis als auch für öffentliche und nicht-konfessionelle Schulen.“ (Both, 2002) Nehme man die von Hay aufgezeigte natürliche ‚Spiritualität‘ von Kindern in den Blick, dann ergäben sich eine Fülle von Möglichkeiten für die Praxis:

- „Empfänglichkeit entwickeln, Haltung des Zuhörens einüben, mehrperspektivisches Sehen,
- Momente des Staunens zulassen, dem Geheimnis der Dinge nachspüren;
- ‚relationales Bewusstsein‘ (Hay) gegenüber den eigenen Erfahrungen und religiösen Redeweisen, Wahrnehmung/Suche nach Verbundenheit mit den Welten von Natur und Geschichte;
- miteinander teilen, was die betroffenen Schülerinnen und Schüler, Lehrer/Lehrpersonen und Eltern wirklich beschäftigt;
- narrative Kultur pflegen, empathische Gesprächsführung, Begegnungen ermöglichen;
- Sinnfragen nachgehen in Gesprächen verschiedener Art;
- Werte zur Sprache bringen, die Fragen des eigenen Lebens lieben und leben, Mut machen, Angst überwinden, Hoffnung bewahren;
- Feiern zur Stärkung der Identität einzelner, auch der corporate identity von Schulgemeinden, ein heilsames Schulklima der Offenheit schaffen;
- ‚Fürsorge‘ für Andere und das Andere, aber auch für die eigene Innenseite;
- erfahren und praktizieren anderer ‚Sprachen‘ als es Worte sind: Rituale und Symbole, die Sprache der Musik, von Tanz und Bewegung, von visuellen und literarischen Bildern; ‚befreiende‘ und ‚produktive‘ Stille, Meditation, einladende Räume, andächtig Leben und Lernen;
- aktiver Umgang mit Traditionen der Weisheit, einschließlich der biblischen;

- existenzielles Gespräch zwischen Vertretern verschiedener Weltanschauungen und Religionen organisieren und einüben;
- persönliches Bewusstwerden der sozialen und politischen Dimensionen der Spiritualität;
- Kulturkritik und Kritik an einem Schulsystem bzw. einer Lernorganisation, die Angst fördert und authentisches Lernen unterdrückt.“

(Quelle: http://jenaplan-heute.de/page_id=694. Abgerufen 12.04.2017)

Schaut man sich diesen Katalog von Aktivitäten genauer an, so kommt man zu einem Verständnis religiösen Lernens, das von existentiell bedeutsamen Begegnungen mit Religion und Religiosität als Voraussetzung und Weg religiösen Lernens ausgeht. Es geht immer um echte und existentielle Fragen, die die Kinder und ihre Eltern oder Lehrpersonen wirklich beschäftigen. In der englischsprachigen Literatur hat sich dafür der Begriff des „learning from religion“ eingebürgert, d.h. religiöses Lernen in der Begegnung mit Religion und Religiosität. Dazu braucht es Zeugnisse von Religion und Religiosität, die zu Fragen anregen: vertraute und fremde Gegenstände der Religionen, sakrale Räume, ‚heilige‘ Orte, Inszenierungen, Rituale, Narrationen, Handlungen und nicht zuletzt auch Menschen, die sich religiös verstehen und Auskunft geben können, weniger Glaubenslehren und Theologien. „Learning from religion“ ist heute der Standard religionspädagogischer Praxis an Schulen. Die Schülerinnen und Schüler sollen weder missioniert noch von einer religiösen Überzeugung überzeugt werden. Sie sollen aber auch nicht nur theoretisieren und Wissen lernen, das sie existentiell nicht betrifft. Sie sollen vielmehr erleben und dann auch verstehen, was Religion und eine religiöse Überzeugung ist. Sie sollen Religion als eine Form der Weltdeutung kennenlernen und als eine performative Praxis, an der auch sie schon als Kinder begründet teilnehmen können oder begründet auch nicht. In konfessioneller wie in konfessionsfreier religiöser Bildung an Schulen geht es auch in Religion immerzu um nicht affirmative Bildung und Erziehung (zum Begriff nicht affirmativer Bildung; Benner, 2005).

4 Ausblick:

Religion als pädagogische Frage im Lernfeld Weltorientierung

Zu den Qualitätskriterien der Jenaplan-Pädagogik gehören „Erfahrungsorientierung, Entwicklungsorientierung, Schule als (kooperative) Lebens- und

Arbeitsgemeinschaft, ‚Weltorientierung‘ als Zentrum von Planung und Aktivität, Kritisches Bewusstsein [und] Sinn-Suche“ (Both, 2003) Sich in der Welt zu orientieren und sich diese in einem aktiven, konstruktiven Prozess selbst zu erschließen, hat für das Kind existentielle Bedeutung (Seitz, 1997, S. 12-15). Versteht man Religion als eine Weise der Weltorientierung, dann hat der Religionsunterricht im Jenaplan seinen Platz eben dort als ein Querschnittsthema, das nicht an Fächer gebunden ist. Religionsunterricht wird in Jenaplan-Schulen deshalb fächerübergreifend unterrichtet. Das stellt an die Lehrkräfte, die ja nicht alle studierte Religionspädagoginnen und -pädagogen sind, besondere Herausforderungen. Wie können sie ihnen begegnen? Wie gesehen, geht es beim religiösen Lernen primär nicht um Theologie, sondern um die Begegnung mit gelebter Religion, die zum Fragen anregt. Lehrkräfte sind Meister darin, Fragen von Kindern aufzugreifen, zu strukturieren und Antworten zuzuführen. Genau das sollen sie auch im Umgang mit Religion und Spiritualität tun. Religion und Spiritualität haben es mit Lebensfragen zu tun, die im Grunde nicht abschließend zu beantworten sind. Religiös kompetent ist, wer religiöse Fragen und ihre Sinn-konstituierende Rationalität von anderen Fragen aus den Domänen der Naturwissenschaften, der Ethik und der Ästhetik und den dort angebrachten kognitiven bzw. normativen Handlungslogiken unterscheiden kann. Diese Unterscheidung ist im fächerübergreifenden Unterricht möglicherweise mehr herausgefordert als in einem von anderen Fächern isolierten Religionsunterricht. Es kommt noch etwas hinzu. Religion und Spiritualität stellen die Schule vor eine Pluralität der Weltanschauungen und religiösen Überzeugungen. In der Perspektive inklusiver Pädagogik sind Weltorientierungen in all ihrer Differenz der Überzeugungen, Riten und Lebensformen gleich wertvoll. Jahrgangsübergreifende Klassen und die Inklusion von Kindern unterschiedlicher Leistungsniveaus fordern den Umgang mit Differenz unentwegt heraus. Wie dieser Umgang mit Differenz in Spiritualität, Religion und Konfession an der Schule gelernt werden kann, ist bildungspolitisch umstritten. Stimmen, die Religion als Privatangelegenheit aus der Schule entfernen wollen, gibt es genug. Dem halten Jenaplan-Pädagoginnen und -Pädagogen entgegen, dass Spiritualität als Teil der Natur des Kindes im Rahmen des Lernfelds Weltorientierung aufgegriffen werden müsse, wenn man dem Kind gerecht werden will. Religion als pädagogische Fragestellung im Kontext des Lernfelds Weltorientierung und ihre Thematisierung in differenzsensiblen Lerngruppen, wie sie für Jenaplan-Schulen normal sind, könnte ein Zukunftsmodell für Religionsunterricht in einem säkularen Umfeld auch an staatlichen und weltanschaulich neutralen Schulen sein.

Literatur

- Benner, D. (2005). Allgemeine Pädagogik: eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. (5. korrigierte Auflage). Weinheim/ München: Juventa-Verlag.
- Both, K. (2003). Die Jenaplan-Basisprinzipien – Beobachtungskriterien für die Praxis. Aus dem Niederländischem von Oskar Seitz. In. Kinderleben. Zeitschrift für Jenaplan-Pädagogik. Heft 17/18. Juli/Dez.. S. 35-40. (Download:<http://jenaplan-heute.de> 12.04.2017).
- Both, K. (2011). Andacht als moralische und spirituelle Haltung! Aus dem Niederländischem von Hartmut Draeger. In. Mensen-Kinderen. Tijdschrift voor en over jenaplanonderwijs. Nr. 125. januari. S.14-16. (Download: <http://jenaplan-heute.de> 12.04.2017).
- Bucher, A. (2002). Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma? In. „Mittendrin ist Gott“ Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod. Jahrbuch für Kindertheologie. Band 1. Stuttgart: Calwer. S. 9-27.
- Freudenreich, D. (2011). Spiritualität von Kindern. Was sie ausmacht und wie sie pädagogisch gefördert werden kann. Forschungsbericht über die psychologische und pädagogische Diskussion im anglophonen Raum. Kasse: kassel university press.
- Hay, D. (2002). Die Spiritualität von Kindern. Aus dem Englischem von Kees Both. Aus dem Niederländischem von Hartmut Draeger. In. Mensen-kinderen. Tijdschrift voor en over jenaplanonderwijs. Nr. maart. S. 9-16. (Download: <http://jenaplan-heute.de> 12.04.2017).
- Key, E. (1992). Das Jahrhundert des Kindes. Übertragung von Francis Maro. [Erstauflage 1902]. (Deutsche Erstausgabe 1902 [zuerst auf Schwedisch: 1899]. Weinheim und Basel.
- Kliss, O. (2004). Religionsunterricht bei Peter Petersen
Jena: Edition Paideia, IKS Garamond.
- Koerrenz, R. (2012). Schulmodell: Jena-Plan. Grundlagen eines reformpädagogischen Programms. Paderborn/München/Wien/Zürich: Ferdinand Schöningh.

- Koerrenz, R. & Collmar, N. (Hrsg.) (1994). Die Religion der Reformpädagogen. Ein Arbeitsbuch, Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Mendl, H. (2016). Religion zeigen - Religion erleben - Religion verstehen. Ein Studienbuch zum Performativen Religionsunterricht, Stuttgart: Kohlhammer (Religionspädagogik innovativ Bd.16).
- Oelkers, J. (2005). Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte, Weinheim, München: Beltz Juventa.
- Petersen, P. (1925). Neugestaltung des Religionsunterrichts in den höheren Schulen. In: Innere Schulreform und Neue Erziehung. Gesammelte reden und Aufsätze, Weimar, S. 114-128.
- Petersen, P. (1934). Dienst an der religiösen Erziehung in der Schule. Einordnung der religiösen Wirklichkeit in die Arbeitswelt der Schüler. In: Die Praxis der Schule nach dem Jena-Plan. Weimar. S. 144-151. Auszüge in: Koerrenz, Ralf / Collmar, Norbert (Hg.)(1934), Die Religion der Reformpädagogen. Ein Arbeitsbuch, Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1994, S. 247-252.
- Retter, H. (1995). Theologie, Pädagogik und Religionspädagogik bei Peter Petersen. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.(Forum zur Pädagogik und Didaktik der Religion. Band 12).
- Retter, H. (2010). Die Universitätsschule Jena. Zufluchtsort für bedrohte Kinder im Nationalsozialismus. Zugleich eine Kritik der Fragwürdigkeiten jüngster „Petersen-Forschung“ hergestellt vom Stadtmuseum Jena. Jena: Stadtmuseum.
- Seitz, O. (1997). Weltorientierung- kritische Aspekte eines unkritischen Begriffs. In: Kinderleben. Zeitschrift für Jenaplan-Pädagogik . S. 12-15.
- Wegenast, K. (1968). Die empirische Wendung in der Religionspädagogik. In: Der Evangelische Erzieher 20 (1968), S.111-124.
- Zimmermann, M. (2012). Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern. Grundlagen, Methodik und Ziel kindertheologischer Forschung am Beispiel der Deutung des Todes Jesu. (2. Auflage). Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlagsgesellschaft.