

# Getrennt und doch vermischt

## Wieso der Religionsunterricht die Gemeinde braucht

Hans Mendl

### 1. Eine heilsame Trennung

Wenn wir heute erst mühsam wieder neu über das Beziehungsgefüge zwischen Religionsunterricht und Pfarrgemeinde nachdenken müssen, dann ist das die Folge einer an sich vernünftigen Entflechtung der beiden religionspädagogischen Handlungsorte im Zuge der Würzburger Synode: Die Entwicklung einer eigenen Gemeindekatechese entlastete den Religionsunterricht, der mit seinem materialkerygmatischen und katechetischen Konzept als nicht mehr gegenwarts- und schon gar nicht zukunfts-fähig erschien.<sup>1</sup> In einer öffentlichen pluralen Schule, die sich historisch betrachtet schrittweise vom Einflussbereich der Kirche löste, kann auch ein konfessioneller Religionsunterricht nur bestehen, wenn er die vorgefundene Pluralität der Schülerinnen und Schüler ernst nimmt und den Zielhorizont eines Verstehens von Religion anstrebt – und nicht die katechetische Hinführung zur Gemeinde, zumindest nicht in erster Linie die Schaffung einer christgläubigen Existenz oder die völlige Vertrautheit mit der Lehre und Gestalt einer konfessionellen Religion. Die Gemeinden profitierten seit der Würzburger Synode von der Ausgestaltung einer differenzierten und vielfäl-

tigen Gemeindekatechese, auch wenn heute angesichts der Krise unserer Pfarrgemeinden deutlich Momente der Stagnation bzw. Rückschritte festzustellen sind.

Diese damals vollzogene Trennung zwischen Gemeindekatechese und Religionsunterricht haben Lehrende aus der Generation der über 50-jährigen tief verinnerlicht; sie schlug sich nieder in einer Skepsis gegenüber allzu engen Bezügen zwischen dem Religionsunterricht in der Schule und Formen einer gelebten Religion, wie sie nur in der Gemeinschaft der Christgläubigen, also in der Gemeinde als gültig erachtet werden. „In welchem katholischen Religionsunterricht werden die Themen Maria, Wallfahrten und Sakramentalien noch eine große Rolle spielen? – Wenn ja, hat das sicher auch regionale Ursachen, aber insgesamt lässt sich doch eine Marginalisierung solcher Themen feststellen“<sup>2</sup>, so lautete ein entsprechendes Statement. Man findet in der religionspädagogischen Literatur seit der Würzburger Synode bis zur Jahrtausendwende nur vereinzelt Anregungen zum Gebet, zu liturgischen Feiern oder anderen praktizierten Frömmigkeitsformen. Höchstens die Angebote der Schulpastoral, welche aber auch aus Sicht der Bischöfe<sup>3</sup> keine unmittelbare

Abhängigkeit zum Religionsunterricht haben sollten, galten als legitim. Gemeinde und Religionsunterricht: völlig getrennt, kaum vermischt, so kann man die damalige Verhältnisbestimmung auf den Punkt bringen.

Jüngere Religionslehrerinnen und -lehrer sind weit unbefangener, vielleicht auch unreflektierter, was die Einstellung zur Gemeinde und zu Gebetsformen im Religionsunterricht betrifft, gleichzeitig verfügen sie aber gerade in diesen Feldern auch über weniger Erfahrung.<sup>4</sup>

Wenn im Folgenden über konzeptionelle Verbindungslinien zwischen Schule und Gemeinde und den entsprechenden Handlungsfeldern nachgedacht werden soll, so muss dies innerhalb des skizzierten bildungspolitischen Rahmens „nach Würzburg“ geschehen: nicht Katechese, sondern religiöse Bildung, nicht pastorale Missionierung, sondern das Verstehen von Religion, nicht bloß affirmative Glaubensweitergabe, sondern Glaubenskommunikation und Erwerb einer religiösen Kompetenz sind die Ziele des Religionsunterrichts!

### 2. Konzeptionelle Verbindungslinien

Wieso aber überhaupt Bezüge zwischen Religionsunterricht und Gemeinde auch theologisch, bildungstheoretisch und religionspädagogisch sinnvoll sind, muss im Folgenden geklärt werden.

1 Zur geschichtlichen Entwicklung des katholischen Religionsunterrichts siehe: Hans Mendl, *Katholischer Religionsunterricht – ein Längsschnitt*, in: Rainer Lachmann, / Bernd Schröder (Hrsg.): *Geschichte des evangelischen Religionsunterrichts in Deutschland*. Ein Studienbuch, Neukirchen-Vluyn 2007, 331-364; Hans Mendl: *Wie viel Annäherung ist gefragt? Einige Thesen zu notwendigen und problematischen Konvergenzbewegungen heute*, in: *KatBl* 132 (2007) 92-94

2 Martin Schmidt-Kortenbusch: *Pluralisierung der Gesellschaft und konfessioneller Religionsunterricht – Reicht ein „Weiter so“?*, in: Christine Lehmann u. a. (Hrsg.): *Zukunftsfähige Schule – zukunftsfähiger Religionsunterricht*. Herausforderungen an Schule, Politik und Kirche, Jena 2011, 153-166, hier 159.

3 Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.): *Schulpastoral – der Dienst der Kirche an den Menschen im Handlungsfeld Schule*, Bonn 1996, 18.

4 Vgl. Hans Mendl: *Religion erleben*. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht. 20 Praxisfelder, München 2013, 175.

### 2.1. Bezüge zur gelebten Religion – unverzichtbar!

Religion lässt sich nicht auf die Ebene des religiösen Wissens und der Glaubenslehre reduzieren. Wer gelehrte Religion verstehen will, muss sich auch mit den Vollzugsformen der gelebten Religion auseinandersetzen. Christliche Religion konkretisiert sich eben nicht nur im Dogma, sondern auch in der Geschichte, in der Gemeinde, im sozialen Handeln, im Gebet, in der Liturgie und in den Sakramenten.<sup>5</sup>

Eine weitere Beobachtung kann diese Ausgangsthese stützen: Blickt man in die aktuellen Lehrpläne und untersucht, wie dort die eigene Religion und wie die anderen Religionen thematisiert werden, so stößt man auf einen eigenartigen Befund: Es ist selbstverständlich, dass man bei den anderen Religionen die Glaubenspraxis (die Feste des Judentums, die sieben Säulen des Islams, spirituelle Ausdrucksformen des Buddhismus ...) bearbeitet; das ist auch sinnvoll so, denn der Zugang zum Unbekannten und Fernen erfolgt am besten über die phänomenologische Ebene. Deshalb erscheint auch ein Lernen an religiösen Artefakten als ein angemessener didaktischer Anweg, um fremde Religionen zu erschließen.<sup>6</sup> Beim Zugriff auf die eigene (und doch oft fremde!) Religion dominieren jedoch Bibel, Dogma und Ethik – und zwar in zunehmendem Maße mit den höheren Jahrgangsstufen. Aber ist nicht für viele Schülerinnen und Schüler die eigene Religion eine sehr ferne geworden? Benötigen sie nicht auch für das Verstehen der eigenen christlichen Religion die Konkretisierungen auf dem Gebiet der gelebten Religion?

### 2.2. Kompetenzkataloge – mehr als religiöses Wissen!

Die These, dass religiöse Bildung breiter angelegt ist als in der Anhäufung von religiösem Wissen, wird auch durch das Modell der Kompetenzorientierung

5 Vgl. ausführlicher zu dieser Basisaussage eines performativ angelegten Religionsunterrichts: Mendl 2013 [Anm. 4], 37-40.

6 Vgl. Clauß Peter Sajak: Kelch, Kippa, Koran. Interreligiöses Lernen mit Zeugnissen der Weltreligionen. Ein Praxisbuch, München 2010.

untermauert. Die vorliegenden Kompetenzkataloge für das Fach Religion (egal ob im evangelischen oder katholischen Religionsunterricht, egal ob in Hessen, Niedersachsen oder Bayern) orientieren sich im Prinzip allesamt an den vom Religionswissenschaftler Charles Glock skizzierten Dimensionen von Religion, wie sie durch Ulrich Hemel auf die Religionspädagogik übertragen wurden. Hemel beschreibt religiöse Kompetenz so: „die erlernbare, komplexe Fähigkeit zum verantwortlichen Umgang mit der eigenen Religiosität in ihren verschiedenen Dimensionen und ihren lebensgeschichtlichen Wandlungen“<sup>7</sup>. Er differenziert davon ausgehend folgende Teildimensionen aus: religiöse Sensibilität, religiöser Ausdruck, religiöser Inhalt, religiöse Kommunikation, religiöse Lebensgestaltung. Was man bei der Ausgestaltung der Kompetenzkataloge nicht bedacht hatte und was in der Praxis viele Lehrende vor massive Probleme stellt, ist die Frage, wie man gerade die handlungs- und praxisorientierten Kompetenzfelder verantwortlich angehen kann. In den bayerischen Lehrplänen werden sie mit „gestalten“ und „teilhaben“ bezeichnet. Um hierbei den eingangs skizzierten Rückfall in einen katechetischen Religionsunterricht zu vermeiden, benötigt man das konzeptionelle Rüstzeug eines performativen Religionsunterrichts, welches Elemente des Erlebens mit solchen der Kognition und Reflexion verschränkt.<sup>8</sup> Sowohl die Ausdruckskompetenz (formuliert in Anlehnung an das Kompetenzmodell des Comenius-Instituts<sup>9</sup>: „in religiösen und ethischen Fragen gestalten und handeln“) als auch die Partizipationskompetenz („an religiöser und gesellschaftlicher Praxis begründet und

7 Ulrich Hemel: Ziele religiöser Bildung. Beiträge zu einer integrativen Theorie, Frankfurt a. M. u. a. 1988, 674.

8 Vgl. die entsprechende Kriterienlogik: Hans Mendl: Religion erleben – Orte des Glaubens kennen lernen, in: Kontakt. Informationen zum Religionsunterricht im Bistum Augsburg 2 (2011) 6-12.

9 Dietlind Fischer / Volker Elsenbast (Red.): Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I, Münster 2006, 17.

entschieden – nicht – teilnehmen“) sind im religionspädagogischen Diskurs umstritten und werden unterschiedlich gedeutet: Soll der Unterricht in Distanz zu Praxis und Teilhabe eine mögliche Partizipation vorbereiten oder soll durch den Umgang mit Ausdruck und Teilhabe ein Verstehen von Religion gefördert werden und dadurch eine umso reflektiertere Teilhabe oder Nichtteilhabe vorbereitet werden? Ich vertrete von den oben skizzierten theologischen und bildungstheoretischen Erwägungen aus die zweite Perspektive. Im Erleben der Praxis von Religion, welche immer auch respektvoll und freiheitssichernd erfolgen muss, lernen Kinder und Jugendliche Vollzugsformen und kulturelle Konkretisierungen von Religion kennen; das befähigt sie zur Entscheidung, ob sie künftig so etwas praktizieren bzw. daran teilhaben wollen.

Wo aber sind religiöser Ausdruck sowie Teilhabe an Religion zuhause? Natürlich in der Gemeinde! Gerade vom Horizont der Kompetenzorientierung aus drängt sich damit die Gemeinde (und auch andere gesellschaftlich konkretisierten Formen von Religion: Klöster, religiöse Bildungshäuser, Museen, Bibelgärten, Eine-Welt-Läden, Sozialeinrichtungen ...) <sup>10</sup> als Bildungspartner auf. Entsprechende Handlungsfelder sollen im Folgenden genauer begründet werden, bevor abschließend nochmals einige wichtige konzeptionelle Grenzziehungen erfolgen.

### 3. Handlungsfelder

Der Kirchenbegriff ist ja äußerst schillernd; semantisch lassen sich verschiedene Bedeutungen und damit verbunden auch Handlungsfelder ableiten:<sup>11</sup>

- *Kirche als Volk Gottes in der Welt von heute*: Die Kirche ist ein Gemeinschafts- und Beziehungsgefüge derer, die an Christus glauben und sich vor Ort versammeln.

<sup>10</sup> Vgl. dazu ausführlicher in meinem Buch „Religion erleben“: Kap. II. A: Fremde Heimat erkunden – Mendl 2013 [Anm. 4], 88-160.

<sup>11</sup> Vgl. Hans Mendl: Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf, München 2015, 105, 140.

- **Kirche als sozialer und sakraler Raum:** In den „Häusern aus Stein“ werden Gemeinschaft und liturgische Feiern räumlich konkret.
- **Kirche im Vollzug eines konkreten heilsgeschichtlichen Erinnerungsgeschehens:** In einer „Symphonie der Zeit“<sup>12</sup> oder einem jährlichen „circle of life“ wird im Kirchenjahr der Heilstaten Jesu Christi gedacht, die auf diese Weise eine sinnenfällige Konkretisierung erhalten.
- **Kirche als wandelndes Gottesvolk auf dem Weg durch die Zeit:** Das Christentum hat in unserer Gesellschaft in ihren 2000 Jahren eine reichhaltige Geschichte hinterlassen.

Alle vier Handlungsfelder sind auch im Normalunterricht zugänglich, indem man sich durch Schulbücher, audiovisuelle Medien, das Internet oder Expertengespräche informiert. Unmittelbar erlebbar werden sie jedoch vor Ort; um diesen Mehrwert geht es bei der folgenden Darstellung!

### 3.1. Kirche als Gemeinde und Beziehungsgefüge

Christ-Werden vollzieht sich in sozialen Zusammenhängen. Wenn heute Kinder und Jugendliche über mediale Erscheinungs- und häufig auch Reizpersonen hinaus kaum mehr Menschen in ihrem Alltag kennen, die für sie als Christen identifizierbar sind, und wenn auch nur eine Minderheit kirchlich engagiert ist, so stellt sich die Frage nach einer ertragreichen didaktischen Annäherung an die These, dass Kirche eine Zusammenkunft derer ist, denen auf irgendeine Weise das Christusereignis etwas bedeutet und die sich deshalb in einer Gemeinde zusammenfinden. Berichte von Menschen, die sich sozial oder religiös engagieren (z. B. auch auf der Datenbank der „local heroes“: [www.uni-passau.de/local-heroes](http://www.uni-passau.de/local-heroes)) und Auskunft über die Gründe ihres Engagements geben, sind sicher ein erster Schritt. Die Vorbereitung auf ein Expertengespräch, wie es beispielsweise kürzlich in einer

dritten Klasse in unserer Grundschule durchgeführt wurde (eingeladen waren der Pfarrer, der Pfarrgemeinderatsvorsitzende, die Leiterin von Kindergottesdiensten und eine Frau, die sich für Flüchtlinge engagiert), fordert auch die Schülerinnen und Schüler auf besondere Weise heraus, Anfragen zu formulieren und in der Begegnung Menschen kennenzulernen, die vor Ort aktiv sind; wenn in der Woche darauf der Weg in die Pfarrkirche führt und die Mesnerin Räume wie den Kirchturm oder die Orgelempore herzeigt, die sonst nicht zugänglich sind, so wird auch hier Kirche erfahrbar. Das Ziel solcher Begegnungen ist nicht die Beheimatung, sondern das Kennenlernen; von den Ergebnissen der Sinus-Milieu-Studien aus braucht man keine Angst haben, dass unsere Gemeinden hier zu missionarisch wirken – kirchliche Milieus sind selten attraktiv.<sup>13</sup> Und dennoch: Wenn bei solchen Kooperationsprojekten ehrenamtliche oder hauptamtliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus Pfarrgemeinden Rede und Antwort stehen, so können Kinder und Jugendliche mit dem Blick von außen ein Gespür für die Eigenheiten und Besonderheiten personalen und gemeindlichen Christentums erhalten.

### 3.2. Kirche als sozialer und sakraler Raum

Auch die räumliche Dimension von Kirche kann medial durchaus ertragreich bearbeitet werden, wenn man beispielsweise an manch vorzügliche Homepage großer Kathedralen denkt. Das Erleben eines Kirchenraums oder auch kirchlicher Sozialräume bietet darüber hinaus einen unverzichtbaren Mehrwert. Wenn der Raum der erste Erzieher ist, kann gerade das Erleben von Kirchenräumen in ihrer multiperspektivischen Funktionalität und Bedeutung ein starker „sprechender Ort“ für Schülerinnen und Schüler werden.<sup>14</sup> Gerade dann, wenn Kirchen nicht als Mausoleum von

Religion oder ausschließlich als kulturhistorischer Schatz, sondern vielmehr als sakraler, spiritueller und auratischer Ort erschlossen werden, erscheint eine entsprechende Erkundung vor Ort nach allen Regeln der kirchenraumpädagogischen Kunst als unverzichtbar.<sup>15</sup> Verlangsamung, die Wahrnehmung mit vielen Sinnen, eine Didaktik der Aneignung und die proxemische Bewegung im Raum sind die didaktischen Prinzipien, die hier zum Tragen kommen.<sup>16</sup> Natürlich ist man hier auf die Mithilfe der entsprechenden Personen vor Ort angewiesen – beispielsweise des Mesners oder der Mesnerin. Ähnliches gilt für Sozialprojekte, bei denen die dia-konische Dimension des Christentums erfahrbar wird. Kontextuell ausgestaltbar sind weitere Verbindungslinien zwischen Pfarrei und Religionsunterricht; das hängt sowohl von den beteiligten Personen ab (z. B. kirchliche Mitarbeiter, die gleichzeitig Religionslehrende sind) als auch von den örtlichen Gegebenheiten (z. B. die Kirche als Ort für Schulgottesdienste oder Frühschichten). Alle solchen Projekte vor Ort – das gilt dann auch für die im Folgenden skizzierten – leben durch eine intelligente Verschränkung zwischen einer stimmigen und transparenten Vorbereitung, dem überlegten Erleben und Phasen der Weiterarbeit und Auswertung, bei dem dann im Sinne der skizzierten Kompetenzfelder auch die Frage nach der Attraktivität solcher kirchlich gedeuteter Räume gestellt werden muss. Was die kritische Frage nach der Zulässigkeit solcher Erlebensdimension im Kontext des Formats „Unterricht“ betrifft, so erweist sich die Unterscheidung zwischen einem „Erleben I“ (die distanzierte beobachtende Teilhabe aus der Vogelperspektive) und einem „Erleben II“ (der unmittelbare Mitvollzug bestimmter Handlungsformen) in der Gradualität der Übergänge als unverzichtbar,

<sup>15</sup> Vgl. mit vielen weiterführenden Hinweisen: Mendl 2013 [Anm. 4], 89-106.

<sup>16</sup> Ulrich Kiegel / Katharina Kindermann: Eine Kirche konstruktivistisch erschließen. Der Kirchenraum als Lernumgebung, in: Gerhard Büttner u. a. (Hrsg.): Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik, Bd. 3: Lernumgebungen, Hannover 2012, 171-183, hier 177.

<sup>12</sup> Vgl. Angela Reinders: Das Kirchenjahr. Eine Symphonie der Zeit, in: Themenhefte Gemeindearbeit 66 (2004), Heft 6, 14-16.

<sup>13</sup> Vgl. Mendl 2013 [Anm. 4], 111-116.

<sup>14</sup> Vgl. Hans Mendl: Die dritte Dimension: Der Raum als Erzieher, in: Hans Mendl / Theresia Glück (Hrsg.): Worauf es ankommt. Festschrift für Konrad Bürgermeister, Winzer 2009, 174-179.

gerade wenn es um Formen des Beten, Singens und Feierns geht.

### 3.3. Kirche im Vollzug eines konkreten heilsgeschichtlichen Erinnerungsgeschehens

Kinder lernen Religion von außen nach innen,<sup>17</sup> so Fulbert Steffensky. Von da aus gewinnen die Feste des Kirchenjahrs eine besondere hermeneutische Bedeutung, um das Christusgeheimnis zu erschließen. Denn das Kirchenjahr als eine „Symphonie der Zeit“ besteht aus einer sinnfälligen Deutung der einzelnen Feste – mit Bräuchen, Riten, Feiern, Liturgien, Symbolen, Liedern, Speisen usw., bei denen die Übergänge von profaner und religiöser Feier und Deutung fließend sind. Wer das Kirchenjahr „Jahr für Jahr“ mitfeiert oder zumindest betrachten und deuten kann, lernt die Kultur und den Glauben der Christen kennen. Das zeitstrukturelle Problem – die zentralen Feste befinden sich in der Ferienzeit – lässt sich durch eine Festpropädeutik und vielfältige Überlappungsformen zwischen Schule und Gemeinde bewältigen bzw. auch kreativ lösen: die Zeit der adventlichen Vorbereitung auf Weihnachten, die St.-Martins-Feier, das Krippenspiel, Sternsinger in der Schule, die Nachfeier des Aschermittwochs in der Woche nach den Skiindustrie-Ferien, eine Erntedank-Aktion in der Schule...<sup>18</sup> Es wäre fahrlässig, die Angebote der Pfarrgemeinden, die ja gerade in der traditionellen Feier des Jahreskreises immer noch ihre Stärken haben, hier nicht zu nutzen. Das gilt auch für die Aktivitäten (und treffenden didaktischen Anregungen!) der kirchlichen Hilfswerke wie Adveniat und Misereor, die in den beiden zentralen Bußzeiten zur Vorbereitung auf Weihnachten und

Ostern den Blick auf die weltweite Perspektive und Weltverantwortung von Kirche weiten helfen. Dass Religionslehrende hier auch einladend und werbend auf die Angebote und Feiern der Pfarreien verweisen, ist legitim, solange das nicht mit einem auch nur irgendwie unterfütterten sozialen Zwang verbunden ist. Und wenn Schülerinnen und Schüler der Einladung zu einer Nacht der Lichter, einem Emmausgang, einer Palmprozession oder einem Rorate in der Pfarrei folgen, dann sollte man das auf der selben Ebene sehen wie bei anderen Fächern, wo Schülerinnen und Schüler – motiviert durch einen guten Unterricht – sich dann auch einer Musikgruppe, einer Naturschutzvereinigung oder einem Jugendtheater anschließen.<sup>19</sup>

### 3.4. Kirche in ihrer Geschichte

Nur wer die Vergangenheit kennt, kann die Gegenwart verstehen und die Zukunft gestalten: Ein (kirchen-)historisches Lernen setzt gemäß dem didaktischen Prinzip der Reziprozität in der Gegenwart an und bedient sich der Lernprinzipien der Multiperspektivität, der Exemplarität, Personalität, Lokalisierung und Handlungsorientierung.<sup>20</sup> Eine erste Sensibilität für historische Fragestellungen lässt sich deshalb am besten vor Ort entwickeln – bei den wahrnehmbaren Phänomenen der Vergangenheit. Das beginnt beim Friedhof – ein idealer Ort, um individuelle (Familien-)Geschichte und kollektive Geschichte miteinander zu verbinden – und kann sich auch auf Straßennamen-Projekte, die Annäherung an Kulturdenkmäler und die Arbeit in Museen oder auf Stolpersteinprojekte beziehen. Um diese kulturellen Manifestationen des Christentums zu erschließen, be-

nötigt man die Mithilfe von Fachleuten vor Ort – beispielsweise von Menschen, die eine Pfarrchronik mitgestaltet haben.

### 4. Brücken bauen – Grenzziehungen

Ein Religionsunterricht, der die Praxis und die Spuren gelebten Glaubens erschließen will, kann auf den Bezug zur Gemeinde nicht verzichten. Die Religionslehrenden sind hier als „Brückenbauer“<sup>21</sup> angefragt, sind sie inzwischen doch die ersten und häufig einzigen Verbindungspersonen zwischen den Schülerinnen und Schülern und der Kirche. Das Bild des Brückenbauers kann aber auch missverstanden werden: Ich empfehle, es zunächst als Einbahnstraße von der Gemeinde zur Schule hin zu betrachten. Religionslehrende haben die Aufgabe, gelebten Glauben in der Schule verstehbar zu machen; das kann gelegentlich auch an die skizzierten Orte praktizierter Religion führen. Eine unverzichtbare Abrundung besteht aber dann darin, die Kinder und Jugendlichen wieder in die Schule zurückzuführen und in der Entscheidung zu unterstützen, ob sie dann auch selber den Weg zum gemeindlichen Christentum gehen wollen. Das ist die grundlegende Paradoxie einer verantwortlichen Performativität:<sup>22</sup> Man darf Geschmack machen, aber nicht vereinnahmen, man soll Erleben und Begegnungen liebevoll inszenieren, aber nicht überwältigen; man darf sich über eine gelegentliche missionarische Wirkung freuen, darf diese aber nicht grundsätzlich und für alle anstreben!

17 Fulbert Steffensky: Gott im Kinderzimmer. Über den Versuch, Religion weiterzugeben, in: Glaube und Lernen 13, Heft 1, 4-10, hier 4.

18 Vgl. viele weitere Anregungen: Mendl 2013 [Anm. 4], 147-160.

19 Meine Formel lautet hier: Der Religionsunterricht darf heute keine unmittelbare missionarische Absicht, er kann aber durchaus eine missionarische Wirkung haben.

20 Vgl. Mendl 2015 [Anm. 11], 105-110, 169-173; Mendl 2013 [Anm. 4], 135-146.

21 Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.), Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, Bonn 2005, 34.

22 Hans Mendl: Diakonisch statt missionarisch. Wider die kirchlichen Vereinnahmungsversuche des Religionsunterrichts, in: Herder Korrespondenz Spezial: Glauben Lehren? Zur Zukunft des Religionsunterrichts, Freiburg 2013, 27-31.