

Religiöse Grundbildung

zwischen Allgemeinwissen und christlicher Lebenshilfe

von
Manfred Pirner

Egal, wie man religiöse Grundbildung verstehen mag, in einem werden wir uns wohl alle einig sein: Es geht um Beschränkung und gezielte Auswahl von möglichen Themen. Und insofern sind meine Überlegungen nicht nur inhaltlich, sondern auch formal an Grundbildung orientiert, d.h. auch ich werde mich beschränken und nur einige Aspekte zum Thema auswählen, die mir als besonders grundlegend erscheinen.

1. Zum gesellschaftlichen Kontext der Frage nach „Grundbildung“

Der Begriff selbst bzw. dessen Konjunktur sagt bereits einiges über unsere Zeitsituation aus. Ich möchte die Grundprobleme anhand von einigen Schlagworten aus der Diskussion systematisieren:

1. „Informationsflut“ > Quantität > Es geht um die Auswahl dessen, was „wirklich wichtig“ ist.
2. „Unübersichtlichkeit“ > Pluralität > Es geht um die Auswahl dessen, was „für alle“ wichtig ist.
3. „Exponentieller Wissenszuwachs“/ „Zeitalter der Beschleunigung“ > Geschwindigkeit > Es geht um die Auswahl dessen, was auch übermorgen noch wichtig sein wird oder, mit der Denkschrift „Maße des Menschlichen“ (25) formuliert: „Was veraltet? Was veraltet nicht? Was darf nie veralten?“

Unübersehbar steht also hinter der Frage nach Grundbildung die Suche nach einem *Grund*, der einem *dauerhaften* Halt gibt, der *überschaubar* ist, den man sich zur *nützlichen* Verwendung aneignen kann.

Zwar wird auch von beruflicher Grundbildung, z.B. technische Grundbildung für künftige Elektrotechniker, geredet. Aber in aller Regel gehört der Begriff der Grundbildung in den Kontext der Diskussion um Allgemeinbildung, die seit den 1980er Jahren mit großer Intensität geführt wird und die nun noch einmal durch den PISA-Schock neue Impulse erhalten hat. Gibt es noch etwas Allgemeines, das einen tragenden Grund für alle bilden kann? Was sollten alle wissen und können, die eine allgemeinbildende Schule durchlaufen haben? Hier ist Orientierung gefragt. Von daher der Erfolg von Büchern wie:

Dietrich Schwanitz: Bildung. Alles was man wissen muss.

Christiane Zschirnt: Bücher. Alles, was man lesen muss.

Es wird Zeit, dass wir uns Gedanken machen, was religiöse Grundbildung wohl sein kann. Und zwar aus mehreren Gründen.

Einer davon ist: Andere Wissenschaften haben sich bereits positioniert. Es gibt Bücher über „Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung *am Ende der Pflichtschulzeit*“, über biologische Grundbildung, naturwissenschaftliche Grundbildung, technische Grundbildung, informationstechnische Grundbildung,

und Manfred Fuhrmanns Buch, „Bildung. Europas kulturelle Identität“, lässt sich als Plädoyer für sprachlich-geisteswissenschaftlicher Grundbildung verstehen.

Bei dieser Übersicht wird schnell deutlich, dass es nicht lediglich um eine Auswahl und Elementarisierung grundlegender Bildungsbestände aus einem unbestrittenen Kanon von Fächern oder Sachgebieten geht, sondern natürlich geht es hier auch um die Konkurrenz der Disziplinen. Es geht darum, im Rahmen der Grundbildungs-Debatte auch neu zu erweisen, wie wichtig und eben grundlegend ein Fach oder ein Sachgebiet für die Allgemeinbildung ist. Insofern hat die religionspädagogisch-bildungstheoretische Bestimmung von religiöser Grundbildung vor vornherein eine bildungspolitische Dimension.

Dass sich die Chancen der *religiösen* Grundbildung im Feld anderer Grundbildungen ambivalent darstellen, ist uns wahrscheinlich allen klar; ich will trotzdem kurz ein paar Anmerkungen dazu machen. Bei einer repräsentativen Befragung des Allensbach Instituts im Auftrag der Zeitschrift GEO wurde folgende Frage gestellt: „In der Schule werden neue Themen wichtig – ob Biotechnik, Wirtschaft oder der Umgang mit Computern. Auf welche Fächer könnte im Gegenzug verzichtet werden?“¹ Der RU war das Schulfach, bei dem die meisten meinten, man könne darauf verzichten: 39,7 %, noch vor Latein mit 38,5 %, Kunst mit 33,2 % und Musik mit 25,0 %.

Andererseits: Allgemeinbildung im Sinn einer breiten Grundbildung, die auch kulturelle, ästhetische, ethische und religiöse Aspekte einbezieht, wird wieder als wichtig angesehen, gerade weil man nicht weiß, was man später brauchen wird und weil das Bewusstsein wächst, dass auch im Berufsleben mehr zählt als das reine Fachwissen. So liegt z.B. *Studium generale* im Aufwind, das an amerikanischen Eliteuniversitäten von jeher einen hohen Stellenwert hat und in Deutschland v.a. an Privatuniversitäten zunehmende Bedeutung erhält. Als Beispiel für die neue Wertschätzung von Allgemeinbildung an Hochschulen lässt sich die Schweizer Wirtschaftsuniversität in St. Gallen nennen, die neben dem Fachstudium ein „Kontextstudium“ anbietet mit den Zielen Reflexionskompetenz, kulturelle Kompetenz, Handlungskompetenz. „Gelernt werden sollen die Verbindung von logischem und intuitivem Denken, die Ideenwelt der Philosophie, Religionen, Literatur und Künste“.² Es geht also vorrangig um Orientierungswissen statt Verfügungswissen bzw. ergänzend zu diesem.

Geisteswissenschaftlich Gebildete werden immer öfter auch in der Wirtschaft gesucht.³ Wir müssen also gar nicht unbedingt den Gedanken der humanen Allgemeinbildung *gegen* wirtschaftliche Interessen durchsetzen, sondern z.T. wird eine solche Allgemeinbildung gerade von Wirtschaftsverbänden eingefordert. Das gilt insbesondere für die so genannte Wertevermittlung. (Die Bundesvereinigung der Arbeitgeberverbände hat beispielsweise im letzten Jahr eine Broschüre herausgegeben mit dem Titel: „Bildungsauftrag Werteerziehung“).

Darüber hinaus hat der offensichtlich zunehmende globale religiöse Extremismus und Fanatismus, der sich brennpunktartig am 11. September 2001 zeigte,

¹ Quelle: GEO WISSEN Nr. 31/2003, 50f.

² GEO WISSEN Nr. 31/2003, 87.

³ Darauf weist auch die Denkschrift „Maße des Menschlichen“ hin; vgl. KIRCHENAMT DER EKD 2003, 19.

zu verstärkten Forderungen nach einer religiösen Grundbildung beigetragen. Es wird immer mehr unserer Zeitgenossen offenbar bewusst, dass Religion eben keine Privatsache ist, sondern sich in gesellschaftlichen und politischen Konsequenzen niederschlägt, und dass deshalb auch eine öffentlich verantwortete religiöse Bildung sinnvoll ist.⁴

2. Religiöse Grundbildung in der Diskussion

Es wird also Zeit, dass wir uns über religiöse Grundbildung Gedanken machen. Dabei lässt sich möglicherweise vom Ausland lernen. Während nämlich der Begriff „religiöse Grundbildung“ im deutschen Sprachraum bislang kaum eine Rolle gespielt hat, gehört ein vergleichbarer englischer Begriff im angloamerikanischen Bereich bereits lange Zeit zum Standardrepertoire. Dort gibt es seit langem neben computer literacy, TV literacy oder technical literacy auch *religious literacy*. Literacy meint ja ursprünglich die Fähigkeit, zu lesen und zu schreiben, also Alphabetismus. Die Übertragung von „literacy“ auf andere Bereiche signalisiert demnach, dass da ebenso grundlegende Fähigkeiten wie Lesen und Schreiben gemeint werden. Bibliographische und Internet-Recherchen zeigen: religious literacy ist ein viel gebrauchter Begriff.

Allerdings wird auch deutlich: Er wird recht uneinheitlich gebraucht, was sich wiederum auf unsere Situation zurück beziehen lässt. Es gibt nämlich zwei Haupttendenzen beim Gebrauch von „religious literacy“.

Die eine: Man meint mit religious literacy eine konfessionelle, traditionell-kirchliche Grundbildung. Es ist nicht ganz verwunderlich, dass die Katholiken hier besondere Akzente setzen. Etliche Homepages von großen katholischen Kirchengemeinden weisen Programme aus, die zur „religious literacy“ ihrer Gemeindeglieder führen sollen. Inhaltlich geht es um Bibelwissen und –verständnis bis hin zur Kenntnis der Beschlüsse des 2. Vatikanischen Konzils und neuerer päpstlicher Enzykliken.

Die andere Auffassung von religious literacy wird meist von religionswissenschaftlichen Instituten oder Einrichtungen vertreten: Im Mittelpunkt steht hier das Grundwissen über

- Die Entstehung von Religionen
- Feste, heilige Bücher, Religionsstifter
- religiöse Wurzeln unserer Kultur

... mit Begründungen wie diesen (Westar Institute, Santa Rosa, California, an „Advocate for Literacy in Bible & Religion“: <http://www.westarinstitute.org>) :

„Religious literacy is essential to
understanding world conflicts
comprehending cultural dissent
bringing religious claims into perspective
liberation from religious bullies
appreciating one's religious heritage
innoculation against fanaticism

⁴ Vgl. das von Bundestagspräsident Thierse herausgegebene Buch: Religion ist keine Privatsache, THIERSE 2000.

The *Westar Institute* provides important information for making intelligent choices in a free society.”

Ich werde auf diese Spannung zwischen christlich-theologisch orientierter und religionswissenschaftlich orientierter Grundbildung noch zurück kommen. An dieser Stelle möchte ich mir aber schon einmal eine Zwischenbemerkung erlauben:

Ich finde es wichtig, das Thema „religiöse Grundbildung“ auch auf die Gemeinden zu beziehen. Müssten nicht in der Tat die Christinnen und Christen, die sich heute noch zur Kirchengemeinde halten, über Gottesdienst und Gemeindefeiern hinaus viel stärker Bildungsangebote bekommen, die ihre eigenständige Auseinandersetzung mit religiösen und theologischen Grundfragen fördern? Und müsste diese in der Gemeinde vermittelte religiöse Bildung nicht viel stärker als bisher eine religiöse und theologische Grundbildung sein, die diesen Namen auch verdient? Um nur zwei Schlaglichter zu setzen:

– Wie kann es sein, dass regelmäßig – meist zur süßen Weihnachtszeit – „brave“ Gemeindechristen durch Spiegel-, Stern- oder Focus-Artikel über die behaupteten brandneuen Erkenntnisse der historisch-kritischen Wissenschaft erschüttert werden, die nun endlich nachgewiesen haben, dass Jesus entweder gar nicht gelebt hat, oder wenn dann Brüder und Schwestern und eine Geliebte hatte und dann auch noch nicht einmal wirklich auferstanden ist. Nicht zu vergessen, dass der Vatikan oder andere böse Kirchenmächte das vor uns geheim halten wollten.

– Und wie kann es sein, dass immer wieder Studierende mit einer tiefen, lebendigen Gemeindefrömmigkeit zu uns an die Hochschulen kommen, die durch teilweise bereits Jahrzehnte alte theologische oder religionswissenschaftliche Standarderkenntnisse zutiefst verunsichert werden?

Wo ist da die religiöse und theologische Grundbildung geblieben, die einen mündigen Christen bzw. eine mündige Christin heute kennzeichnen müsste? Man kann hier nur zustimmend Falk Wagner zitieren: „Zukunftsfähig wird der Protestantismus ... nur dann sein können, wenn noch einmal die Bildung und Selbstbildung des [protestantisch] frommen Subjekts gelingen wird.“⁵ – Ende der Zwischenbemerkung.

Interessant ist, dass selbst eine sich als atheistisch-freigeistig verstehende Zeitschrift wie „Truth Seeker“ eine ganze Nummer dem Thema „religious literacy“ widmet; hier mit der deutlichen Absicht, sich besser zu informieren um sich besser auseinander setzen zu können (<http://www.truthseeker.com>).

Weiterhin ist es aufschlussreich, dass die Bemühungen um eine religious literacy offensichtlich gerade in den USA stark ausgeprägt sind, in einem Land also, das keinen RU an öffentlichen, staatlichen Schulen kennt. Die Diskussion um die Einführung eines Unterrichtsfachs zur Vermittlung religiöser Grundbildung ist dabei voll im Gange und hat durch die Ereignisse des 11. September 2001

⁵ WAGNER 1995, 58.

noch weiteren Auftrieb erhalten.⁶ Ähnliches gilt übrigens auch für Australien, das ebenfalls bislang keinen schulischen RU hatte.

In Deutschland ist die Diskussion um religiöse Grundbildung bekanntlich insbesondere durch die deutsche Wiedervereinigung ausgelöst worden und der damit zusammenhängenden Frage, welche Art von religiöser Bildung für die säkularisierten DDR-Jugendlichen die richtige sei. Insbesondere der Streit um LER hat u.a. auch Erziehungswissenschaftler neu für die Frage nach religiöser Bildung sensibilisiert; schon allein deshalb halte ich diesen Streit für eine sehr fruchtbare Angelegenheit.⁷ Dabei ist auch für die Religionspädagogik neu ins Bewusstsein getreten, dass es uns eben nicht egal sein kann, welche Art von religiöser Bildung oder Unbildung jene Schülerinnen und Schüler erhalten, die den RU nicht besuchen.⁸

Ich möchte zwei Einsichten aus der Diskussion der letzten Jahre um religiöse Bildung festhalten:

1. Es ist eigentlich lapidar, aber dennoch in der religionspädagogischen Diskussion offensichtlich nicht immer präsent, dass die christliche, evangelische oder katholische Religionspädagogik *ihr Monopol der Bestimmung dessen, was religiöse Bildung an der Schule ist, verloren hat*. So sehr wir uns immer gewünscht haben, dass die religiöse Dimension von Bildung und ihre religiösen inhaltlichen Aspekte endlich wieder von Erziehungswissenschaftlern und Schulpädagogen ernst genommen werden, so zwiespältig wird es einem zumute, wenn man sich die Vorstellungen von religiöser Bildung mancher wissenschaftlichen Pädagogen so ansieht. Gewichtige Stimmen, wie die von Wolfgang Klafki oder Dietrich Benner setzen deutlich auf einen religionskundlich ausgerichteten RU und nehmen den intensiven religionspädagogischen Diskurs offenbar nur wenig zur Kenntnis. Es muss uns in der Religionspädagogik also darum gehen, nicht nur fundierte und möglichst klare Konzepte religiöser Grundbildung zu erarbeiten, sondern sie auch in der Diskussion mit Allgemeinpädagogen, Schulpädagogen und Bildungspolitikern argumentativ und offensiv zu vertreten.

2. Die angedeutete Zwiespältigkeit hat noch eine institutionelle Seite. In der gegenwärtigen Situation, wie wir sie in den meisten Bundesländern haben, teilt sich religiöse Grundbildung in der Schule auf in eine Grundbildung mit oder ohne RU. Unter Einbeziehung dessen, was ich oben zur religiösen Grundbildung Erwachsener angemerkt habe, differenziert sich die Frage nach religiöser Grundbildung nach meiner Sicht in mehrere zu unterscheidende Bereiche:

Religiöse Grundbildung			
Schule	Gemeinde	Erw.- bildung	Hoch- schule

⁶ Vgl. FRASER 1999.

⁷ Ich verweise auf den informativen Literaturbericht von PETER BIEHL in: Biehl/Nipkow, Bildung und Bildungspolitik: BIEHL 2003b.

⁸ Vgl. dazu auch bereits PIRNER 1998, 99.

	Pflichtschulzeit	+Oberstufe / Berufsbildende Schulen			
RU					
Alternativ-U.					
<i>Oder andere, alternative Strukturmodelle von religiös-ethischer Bildung</i>					

Neu ist für die Religionspädagogik dabei, dass sie sich Gedanken machen sollte über eine religiöse Bildung, die sie nicht mehr über die Kirchen ziel- und inhaltsmäßig bestimmt.

Nur kurz erwähnen möchte ich einen weiteren Aspekt, der zumindest teilweise neu ist, nämlich der Gedanke der intensiveren Förderung einer religiösen Grundbildung an der Hochschule. Neben den Möglichkeiten in etlichen Bundesländern, Theologie als Wahlpflichtfach im Grundlagenstudium oder im erziehungswissenschaftlichen Studium zu wählen, ist offensichtlich auch unter Nichttheologie-Studierenden der Bedarf da, bibelkundliches, religionskundliches und christentumkundliches Grundwissen zu erwerben. Ich weiß z.B., dass Hermann Timm an der Uni München eine Vorlesung „Bibelkunde für Germanisten“ angeboten hat, die geradezu überfüllt gewesen sein muss.

In meinen folgenden, überwiegend bildungstheoretischen Überlegungen werde ich aber Gemeinde, Erwachsenenbildung und Hochschule außen vor lassen und mich auf den schulischen Bereich konzentrieren. Dabei lasse ich zunächst bewusst offen, ob eine solchermaßen religionspädagogisch-bildungstheoretisch bestimmte religiöse Grundbildung nur für den Bereich des RU oder auch für andere Bereiche religiöser Schulbildung gelten kann.

3. Probleme und Gefahren bei der Bestimmung einer „religiösen Grundbildung“

Ich will mit dem beginnen, was ich als besonders virulente Gefahr in der gegenwärtigen Diskussion wahrnehme. Es gibt eine Tendenz, angesichts des verbreiteten Unwissens über Religion, Christentum und Bibel eine religiöse Grundbildung zu fordern, die sich weitgehend auf religiöses Grundwissen beschränkt, also frei nach Schwanitz: „Religion. Alles was man wissen muss“. Die Neigung, Bildung mit Wissen gleich zu setzen, scheint ja heute allgemein verbreiteter denn je, wenn man sich z.B. die Beliebtheit von Quiz-Shows im Fernsehen oder die Computereuphorie in der Bildungspolitik vergegenwärtigt.

Was religiöse Bildung betrifft, kommt diese Tendenz, Bildung auf Wissen zu reduzieren von links und von rechts gleichermaßen. Während liberale, religionswissenschaftlich orientierte Geister vor allem auf Wissen über die Weltreligionen und deren Grundzüge pochen, fordern konservativ-kirchlich orientierte Diskutanten vehement ein verstärktes biblisches Grundwissen, damit Kinder und Jugendliche nicht länger meinen, Jesus hätte die 7 Gebote geschrieben und hätte vor seinem Tod ein Neues Testament für seine Kinder gemacht. Darüber hinaus kann man allerdings auch von Vertretern anderer Fächer oder wis-

senschaftlichen Disziplinen wie z.B. Deutsch bzw. Literaturwissenschaft oder Musik bzw. Musikpädagogik die Klage hören: Die Schüler bzw. Studenten kennen heute die Bibel und die christliche Tradition überhaupt nicht mehr. Ein Musikpädagoge hat mir einmal im persönlichen Gespräch recht deutlich zu verstehen gegeben, dass er vom RU vor allem erwartet, dass er Grundwissen über wichtigsten Geschichten der Bibel und über die Kirchengeschichte vermittelt, auf die der Musikunterricht dann aufbauen kann.

Ich halte die Tendenz, angesichts des unbestreitbar zunehmenden religiösen Unwissens, religiöse Grundbildung auf Grundwissen zu reduzieren, für eine Versuchung, der wir nicht erliegen sollten. Gerade auch religiöse *Grundbildung* sollte *gründlich bildungstheoretisch reflektiert und begründet werden*.

Damit komme ich aber auch gleich zu den damit verbundenen Problemen. Lässt sich angesichts der bildungstheoretischen Diskussion der letzten 20 Jahre überhaupt so etwas wie religiöse Grundbildung festlegen? Ich formuliere diese Anfrage in vier Akzentuierungen:

1. Ein emphatisches, kritisches Bildungsverständnis betont gerade das *sich bildende Subjekt*. Wenn Bildung aber primär als Aneignungsprozess verstanden werden muss, kann dann gleichsam ein Kanon religiöser Grundbildung für alle formuliert werden?

2. Wenn Bildung nicht primär als Lehre oder Erziehung, sondern als *Prozess* der Persönlichkeitsentwicklung aufgefasst wird, kommt es dann nicht vor allem auf den Prozess selbst an und nicht auf ein bestimmtes, beschreibbares Ergebnis, das etwa im Sinn von Bildungsstandards einer Grundbildung festgehalten werden könnte? Wenn also etwa Karl Ernst Nipkow und Peter Biehl Bildung – in erhellender Weise – mit einem Gespräch vergleichen, das prinzipiell ergebnisoffen ist,⁹ wie soll dann religiöse Grundbildung bestimmt werden?

3. Wenn gesellschaftlicher *Pluralismus* theologisch und religionspädagogisch als positiv oder zumindest chancenreich gewertet werden muss,¹⁰ widerspricht dann nicht die Forderung einer gleichen religiösen Grundbildung für alle dieser Wertschätzung des Pluralismus?

4. Wenn gerade auch aus theologischer Sicht die *Zukunft* um Gottes willen und um des Menschen willen offen zu halten ist, wie soll dann gerade religiöse Bildung im Sinn eines Grundbildungs-Kanons festgelegt werden können?

Diese Anfragen müssen m.E. ernst genommen werden, wenn wir versuchen wollen, so etwas wie religiöse Grundbildung zu bestimmen. Sie und andere Erkenntnisse aus der Bildungsdiskussion müssen in die Bestimmung von religiöser Grundbildung einfließen. Nur dann kann sie bildungstheoretisch verantwortet werden. Dies kann nur so geschehen, dass das hinter einer Anfrage stehende Anliegen selbst in ein Ziel oder in einen Inhalt von religiöser Grundbildung hinein transformiert, umgesetzt wird.

⁹ BIEHL 2003a, 78ff.

¹⁰ Vgl. WUNDERLICH 1997, SCHWEITZER u.a. 2002.

Ich möchte im Folgenden versuchen, in diesem Sinn thesenhaft einige Leitlinien für die Entwicklung von bildungstheoretisch verantworteter religiöser Grundbildung zu skizzieren. Konkret stelle ich mir vor, dass die Mitglieder einer Lehrplankommission Bildungsstandards für religiöse Grundbildung aufstellen sollen und gerne religionspädagogisch reflektierte Kriterien hätten, die ihnen dabei Orientierung geben können. Allerdings betone ich nochmals, dass dies keine umfassenden Leitlinien sind, sondern lediglich ausgewählte Akzentuierungen.

4. Leitlinien für die Bestimmung „religiöser Grundbildung“ in Thesenform

These 1:

Religiöse Grundbildung muss in wesentlichen Aspekten vom sich bildenden Subjekt, seinem Lebenskontext und seinen Erfahrungen her bestimmt werden. Dies schlägt sich in vorwiegend formalen Bestimmungen nieder, die auf sehr unterschiedliche Inhalte bezogen sein können.

Hier geht es in erster Linie um die Fähigkeit, die eigene Lebensgeschichte und Lebenswelt mit ihren religiösen Bezügen wahrzunehmen, zu kommunizieren und zu verarbeiten. Es geht, wenn man so will um das Ergriffenwerden von dem, was mich in meinem Leben unbedingt anging und angeht. Dies spiegelt sich in Zielformulierungen wie den folgenden, aus aktuellen Bildungsplänen entnommenen, wider:

- Im Religionsunterricht werden die Schüler darin unterstützt, ihre religiösen Bedürfnisse und ihre Vorstellungen von Gott und von der Welt zu klären. (Bay-GS-kath)
- Die SchülerInnen sind sich ihrer Endlichkeit bewusst und setzen sich mit dem Thema Tod und Sterben auseinander (BW-HS-ev 9. Kl.).

Natürlich kennen wir alle die Forderung, Bildung als dialektisches Ineinander von subjektbezogenen Kategorien (Entwicklung der individuellen Möglichkeiten) und objektbezogenen Kategorien (im Medium des Allgemeinen, der Kultur, in der Auseinandersetzung mit dem gemeinsam Angehenden zu verstehen.¹¹ Ich möchte da noch einen Schritt weiter gehen und komme zu meiner zweiten These.

These 2:

Religiöse Grundbildung soll eine Ahnung vom Erfasstwerden durch objektive religiöse Gehalte (durch „Religion“) vermitteln. Das sich bildende Subjekt soll sich – probe- und phasenweise – auf Wahrnehmungsperspektiven und Denkbewegungen der objektiven Religion (des christlichen Glaubens) einlassen können.

Etwas theoretischer ausgedrückt: Aus bildungstheoretischer und theologischer Sicht soll sich die Begegnung mit „objektiver Religion“ zumindest zeitweise vom subjektiv-aktiven Rezeptionsschwerpunkt bis zum objektiv-integrativen Rezeptionsschwerpunkt bewegen. Was ist damit gemeint?

¹¹ Vgl. z.B. BIEHL 2003a, 17.

In der Rezeptionsforschung spricht man schon seit längerem – ähnlich wie in der Bildungstheorie – vom aktiven Rezipienten, der sich Inhalte auf eigenständige Weise aneignet. Besonders betont wird dabei, dass bereits Kinder z.B. Mediengeschichten sehr eigenständig und eigenwillig von ihren eigenen Erfahrungen her deuten und in ihre bereits bestehenden Vorstellungen von der Welt einbauen; man akzentuiert also ein konstruktivistisches Verständnis von Lernen. In der Religionspädagogik hat uns v.a. das Tübinger Projekt zu „RU und Entwicklungspsychologie“ vor Augen geführt, wie unterschiedlich und z.T. eben tatsächlich auch eigenwillig Kinder biblische Geschichten deuten.¹²

Es ist keine Frage, dass die aktive Rezeption bzw. die aktiv-konstruktive Aneignung an sich als Eigenwert zu sehen ist und gefördert werden sollte; es ist aber dennoch ein Unterschied, ob ein Kind Bruchstücke einer Geschichte in seine Perspektive einbaut und dementsprechend deutet oder ob es sich in die Perspektive der Geschichte hinein nehmen lässt. Um es an einem Beispiel zu verdeutlichen: Es macht eben schon einen Unterschied, ob ein Kind das Gleichnis vom verlorenen Sohn im Sinn einer Bockigkeit von Sohn und Vater versteht und es so von seinen eigenen Erfahrungen her (um)deutet. Oder ob es sich auf die Grundstruktur, die Grammatik der Geschichte einlässt und die Barmherzigkeit des Vaters sowie die Überraschung des Sohnes miterlebt.

Diese Feststellung lässt sich religionstheoretisch und theologisch vertiefen: Das „Wesen“ der Religion, so könnte man religionswissenschaftlich sagen, hat man erst dann wirklich erfasst, wenn man erkannt hat, dass es da um eine Wirklichkeit geht, die nicht aus Gründen der Nützlichkeit für den Menschen, sondern um ihrer selbst willen als wichtig angesehen wird, die also eine eigene Logik hat, in die man sich mit hinein nehmen lassen kann.

Theologisch gesprochen: Das „Wesen“ des christlichen Glaubens hat man erst dann ansatzweise realisiert, wenn man erkannt hat, dass es hier letztlich nicht um die Frage geht, was mir dieser Glaube „bringt“, sondern darum, dass Gott um seiner selbst willen verehrt wird, dass es also letztlich um Gott und seine Logik geht, von der man sich ergreifen lassen, in die man sich mit hinein nehmen lassen kann. Zu dieser Erkenntnis führt eine Hermeneutik, wie sie Karl Barth in seinem Römerbrief angewandt hat, in seinem Versuch, Paulus nachzusprechen und die Gedanken des Paulus nachzudenken. Dass auch dabei noch genügend an eigener Konstruktion des Rezipienten im Spiel ist, hat die Diskussion um Barths Römerbrief – insbesondere die Anfragen von Bultmann – seinerzeit deutlich gezeigt. Dennoch meine ich, dass es dieses Sich-einlassen ist und die Erfahrung eines Erfasst- und Mitgenommen-werdens, das erst eine Ahnung von dem, was Religion ist, vermittelt. Das Autonomiebewusstsein moderner Menschen mag sich gegen jede als Selbstzweck empfundene Tradition sträuben, aber Religion bedient eben nicht nur menschliches Selbstverständnis, sondern stellt es zugleich immer auch in Frage – und offensichtlich haben auch moderne, sich als autonom empfindende Menschen immer wieder auch die Sehnsucht, sich von etwas Größerem als sie selbst ergreifen zu lassen, das Verlangen, in Spielen mitzuspielen, deren Regeln sie nicht erst selbst erfinden

¹² SCHWEITZER u.a. 1996.

müssen; das zeigt schon ein Blick in die populäre Kultur, von Techno-Partys bis „Big Brother“.

Ich meine, erst wenn diese Einsicht in das unbedingt Ergreifende von Religion ansatzweise gewonnen ist, entsteht eine Ahnung von dem, was Religion ist, auch eine Ahnung von den Gefahren und Risiken, die Religion mit sich bringt. Aber erst dann wird auch deutlich, dass Religion bildet, dass Religion für sich genommen bildet, nicht erst eine didaktisch aufbereitete und pädagogisch vermittelte Religion. Religion bildet, indem sie hinein nimmt in Wahrnehmungsperspektiven, Gefühls- und Denkbewegungen, in denen sich die eigene Wahrnehmung, das eigene Fühlen und Denken widerspiegeln, aber auch in Frage gestellt, verändert und erweitert werden. Damit ist wohl gemerkt noch nicht religiöser Glaube gemeint. Es gibt auch eine bildende Kraft der Religion für die „religiös Unmusikalischen“, wie Jürgen Habermas sehr eindrücklich in seiner Friedenspreisrede dargelegt hat.¹³

Religiöse Grundbildung kann realistisch gesehen nur bis an die Schwelle einer solchen intensiven Auseinandersetzung mit Religion führen, aber sie sollte auch bis zur Schwelle führen und hier im Spielraum der schulischen Freiheit Experimente des Sich-einlassens auf religiöse Symbole, Szenen und Texte initiieren. Das dahinter stehende Verständnis von Religionsdidaktik wäre das einer Schwellendidaktik, einer liminalen Didaktik, die den Raum der Schule bewusst als Zwischenraum zwischen Alltagswirklichkeit und Religion versteht.

These 3:

Religiöse Grundbildung ist als ein dialogischer Prozess zu verstehen, in dem die religiöse Kommunikationsfähigkeit des sich bildenden Subjekts gefördert wird.

Ich nehme den englischen Begriff *religious literacy* noch einmal auf: es geht – wenn man den Begriff wörtlich nimmt – um religiöse Alphabetisierung, also darum, religiös lesen und schreiben können; etwas weiter gefasst heißt das:

1. Religiöses (und religionsähnliches) als solches wahrnehmen, interpretieren, verstehen können und
2. sich über Religiöses verständigen können; eigene Gedanken und Erfahrungen dazu ausdrücken, kommunizieren können.

Eckart Gottwald hat in einem m.E. wegweisenden Konzept diesen Aspekt zur Grundlage der Religionsdidaktik schlechthin gemacht und eine Didaktik der religiösen Kommunikation entwickelt.¹⁴ Das beinhaltet vor allem eine Sensibilität für die Besonderheiten religiöser Sprache, wie sie insbesondere in der Symboldidaktik angestrebt wird.

Ich habe allerdings bewusst formuliert, dass ein solcher Bildungsprozess *dialogisch* bestimmt sein wird und dass es um die *Förderung* der religiösen Kommunikationsfähigkeit geht, weil ich es einerseits für einen Irrtum halte, anzunehmen, Kinder und Jugendliche wären religiös völlig sprachlos, und weil andererseits die Schwierigkeiten, über religiöse Themen zu sprechen, die oftmals als religiöse Sprachlosigkeit bezeichnet werden, nicht nur bei den so genannten

¹³ HABERMAS 2001, 30.

¹⁴ GOTTWALD 2000.

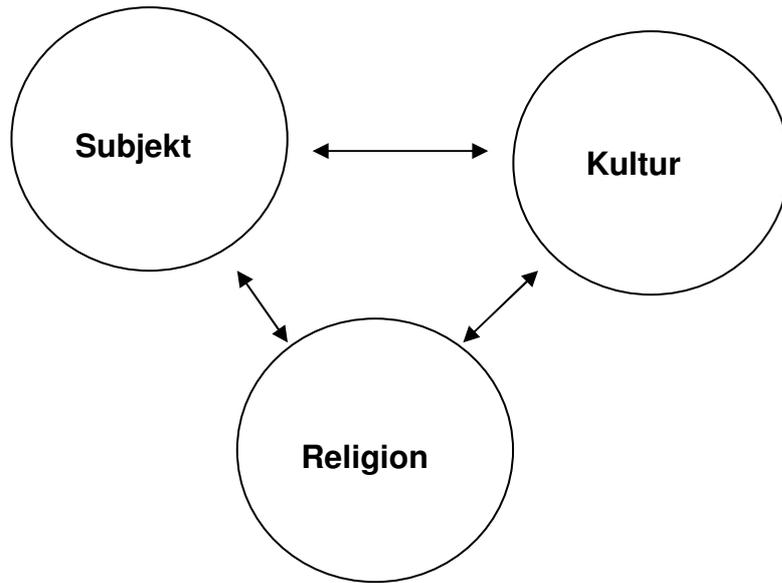
„säkularisierten Menschen“, sondern auch bei kirchentreuen Christinnen und Christen, ja auch bei Theologinnen und Theologen zu finden sind.

Es kann also nicht darum gehen, einfach die Sprache der christlichen Tradition zu lernen, sondern auch die bereits vorhandene Sprache der Kinder und Jugendlichen und „ihrer“ Kulturen ist aufzunehmen. Es geht auch nicht einfach darum – wie es manchmal in den Lehrplänen heißt –, dass Kinder und Jugendliche ihre eigene religiöse Sprache entwickeln, sondern darum, dass *wir gemeinsam* eine religiöse Sprache als Verständigungsbasis finden und entwickeln, in der die wichtigen Existentialien heutiger Menschen und die Gehalte der religiösen Tradition für heute verständlich wiedergegeben und in Beziehung gesetzt werden können. Es müsste eine Sprache sein, die anschlussfähig ist sowohl für das Selbstverständnis heutiger Menschen wie für die Sprache der Tradition. Matthias Everding hat exemplarisch am Beispiel der Popmusik gezeigt, wie gerade in der populären Medienkultur so etwas wie – ich spiele auf Dietrich Bonhoeffer an – eine nichtreligiöse Sprache über religiöse Themen entwickelt und gepflegt wird.¹⁵

Mir scheint, die Religionspädagogik seit den 1970er Jahren hat dazu geneigt, die heutigen Kinder und Jugendlichen religiös gesehen als *tabulae rasae*, als unbeschriebene Blätter zu sehen, die man wieder an die Religion heranzuführen müsse. Man hat dabei übersehen, dass es religiöse Dimensionen und Aspekte in unserer scheinbar so säkularen Kultur gibt, welche die Heranwachsenden prägen, sowie eine eigene Kreativität der Jugendlichen und Jugendlichen-Gruppen im Umgang mit kulturellen Vorgaben, die sie durchaus befähigt, auf nicht-traditionelle Weise über traditionell religiöse Fragen und Aspekte des Lebens zu reflektieren und zu kommunizieren.

Wie das Modell unten versucht deutlich zu machen, ist es notwendig, religiöse Kommunikation im Beziehungs- bzw. Wechselwirkungsfeld von allen drei Bereichen, Subjekt, Religion und Kultur zu sehen. Erst dann wird klarer, dass religiöse Kommunikationsfähigkeit nicht lediglich durch die Vermittlung christlich-traditioneller Sprache erreicht wird. Bröckelt die Beziehung zwischen Subjekt und Religion ab und wird gleichzeitig die Beziehung zwischen Religion und Kultur nicht gesehen oder geleugnet, dann stellt sich das Subjekt als durch eine säkulare Kultur sozialisiertes säkularisiertes Subjekt dar. Wird dagegen bei erodierender Wechselbeziehung zwischen Subjekt und Religion die weiterhin bestehende Beziehung zwischen Religion und Kultur gesehen, stellt sich das Subjekt zumindest als „kulturreligiös“ geprägt dar, ist also religionspädagogisch sowohl mit religiösen Elementen in der Kultur zu rechnen, an die angeknüpft werden kann, als auch mit diversen „Religiositäten“ von Kindern und Jugendlichen, so diffus und verdeckt diese oft auch sein mögen. Die Wahrnehmung beider wird zu einer Grundaufgabe der Religionspädagogik, welche empirischen und hermeneutischen Verfahren eine besondere Bedeutung in der wissenschaftlichen Gesamtkonzeption von Religionspädagogik zuweist.

¹⁵ EVERDING 2000.



These 4:

Religiöse Grundbildung braucht, ebenso wie alle anderen „Grundbildungen“ erkenntnistheoretische Grundbildung.

Es ist zu begrüßen, dass ansatzweise im Rahmen von naturwissenschaftlichen Grundbildungskonzepten erkenntnistheoretische Elementaria neuerdings mit aufgenommen werden. Ich meine, es wird Zeit, dass die im wissenschaftlichen Bereich schon lange gewachsene Einsicht, dass es unterschiedliche Zugänge zur Wirklichkeit gibt und besonders die Ergebnisse der jüngeren Diskussion um die Grenzen der Vernunft sowie um unterschiedliche Rationalitäten im Umgang mit Wirklichkeit¹⁶ endlich die Ebene der schulischen Allgemeinbildung erreichen. Nur auf der Basis einer Sensibilisierung für die Berechtigung und Eigenart von naturwissenschaftlicher, ethischer, ästhetischer und religiöser und anderen Rationalitäten wird sowohl das Verständnis der einzelnen Fächer als auch ein produktiver Dialog zwischen ihnen gefördert werden können.

Dabei spielt wieder die Sprache eine Schlüsselrolle. Der bekannte amerikanische Kulturkritiker und Pädagoge Neil Postman fordert, m.E. zu Recht, dass Sprache in der Schule nicht nur als Verständigungsmittel und Medium von Literatur behandelt wird, sondern als ein Mittel zur Erschaffung von Welt, zur Konstruktion von Perspektiven auf Welt, als das wichtigste Denkwerkzeug des Menschen.¹⁷ Zum Bewusstmachen dieser erkenntnistheoretischen Grundlagenfunktion von Sprache gehört auch die Einsicht, dass wir immer schon in Spra-

¹⁶ Vgl. zusammenfassend REINALTER 2002.

¹⁷ POSTMAN 1995.

che –in einem weiteren Sinn, in Medien bzw. Kultur – „eingewoben“ sind, dass die Sprachwelt, in der wir aufwachsen, unsere Sicht von Wirklichkeit bestimmt.¹⁸

Von einem solchen sprachphilosophischen und erkenntnistheoretischen Kontext aus lassen sich dann auch Religion, religiöse Sprache und christliche Tradition elementarer und fundierter verstehen. Mit dieser Akzentuierung stehe ich der Forderung von Martin Rothgangel nach einer verstärkten Berücksichtigung von Wissenschaftstheorie in Schule und Religionsunterricht nahe,¹⁹ meine allerdings, dass die Erkenntnistheorie einen besonderen Vorrang haben sollte. Darüber hinaus bin ich der festen Überzeugung, dass solche elementaren Grundeinsichten in die Prinzipien menschlichen Erkennens nicht erst in die gymnasiale Oberstufe oder in die Hochschule gehören, sondern auch schon in der Grundschule sowie in der Sekundarstufe verständlich gemacht werden können. ReligionspädagogInnen und -lehrkräfte hätten die Aufgabe und Chance, bei ihren KollegInnen der anderen Fächer für die Berücksichtigung elementarer Erkenntnistheorie zu werben sowie solche Impulse in Schulentwicklungsprozesse einzubringen.

These 5: Religiöse Grundbildung ist nicht als isolierte „Bildung in Religion“, sondern im Sinne vernetzten und intertextuellen Lernens zu verstehen

Um mit einem Negativ-Beispiel zu beginnen: Ich halte es für problematisch, wenn in den neuen Bildungsplänen von Baden-Württemberg verschiedene anzustrebende Kompetenzen auseinander dividiert werden, zu denen dann die jeweiligen Fachkompetenzen der Unterrichtsfächer hinkommen sollen. Für den RU wirkt sich das so aus, dass z.B. für den ev. RU in der Realschule „religiöse Kompetenz“ neben „Sachkompetenz“, „personaler Kompetenz“, „kommunikativer Kompetenz“ u.a. steht.

Auch in der Denkschrift „Maße des Menschlichen“ (Kirchenamt der EKD 2003) kann an manchen Stellen²⁰ *ungewollt* der Eindruck entstehen, ethische Bildung, soziale Bildung, religiöse Bildung, interkulturelle Bildung, ästhetische Bildung usw. stünden nebeneinander bzw. würden sich additiv zu einer Gesamtbildung zusammenfügen, so sehr die Denkschrift dieses Additive an anderen Stellen ablehnt und gerade auf die notwendige Vernetzung der Bildungsaspekte hinweist.²¹

Letzteres ist deutlich zu machen: religiöse Kompetenz entsteht aus einer bestimmten Vernetzung von Sachkompetenz, personaler Kompetenz, kommunikativer Kompetenz usw. Religiöse Bildung beinhaltet und bezieht sich auf ethische Bildung, soziale Bildung, interkulturelle Bildung, ästhetische Bildung usw.

Vollends problematisch wird das Auseinanderdividieren der verschiedenen Bereiche in einem Konzept wie dem Brandenburger Unterrichtsfach LER (Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde), in dem – vor allem in der wissenschaftlich begleiteten Modellphase, aber tendenziell auch noch heute – die einzelnen Be-

¹⁸ Vgl. zu einer solchen grundlegenden „Medialität“ des Menschen PIRNER 2003.

¹⁹ ROTHGANGEL 1999.

²⁰ Z.B. S. 15 KIRCHENAMT DER EKD 2003.

²¹ Z.B. S. 71 KIRCHENAMT DER EKD 2003.

reiche nahezu unverbunden nebeneinander stehen.²² Das bedeutet etwas zugespitzt, dass Religion zu einem hobbyartigen Sonderbereich wird, der mit meinen Lebensfragen und mit ethischen Problemen nichts zu tun hat; Religion ist dann vielleicht der Bereich, wo gebetet, gefastet und in heiligen Schriften gelesen wird – Punkt.

Wer die Frage nach religiöser Grundbildung zwischen die Alternativen religiöses Grundwissen oder christliche Lebenshilfe stellt, hat nicht verstanden, dass es zum Wesen von Religion gehört, die zentralen Lebensfragen von Menschen kommunizierbar und bearbeitbar zu machen und dass von daher Religion nur verstanden werden kann, wenn sie *im Zusammenhang* mit dem Alltagsleben und den moralischen Fragen der Menschen gesehen wird. In diesem Sinn könnte man davon sprechen, dass religiöses Lernen immer vernetzendes Lernen sein muss, dass religiöse Bildung immer vernetzende Bildung ist.

Der Begriff „vernetzendes Lernen“ ist ja seit der Präsenz des Internet zu einer Art Modebegriff geworden. Er wird hauptsächlich auf das fächerübergreifende oder fächerverbindende Lernen bezogen. Ich möchte aber das, was ich mit vernetzendem Lernen meine, grundsätzlich verstanden wissen. Wenn wir nach dem Proprium oder der Identität des RU fragen, dann kann es nach meiner Überzeugung nicht lediglich darin bestehen, dass dort etwa Gott oder die Religionen thematisiert werden, sondern wie alle Identität ist auch die des RU eine Beziehungsidentität, eine Identität, die sich aus der *Vernetzung* der Gottesfrage mit den Freuden und Leiden des Lebens, aus der *Vernetzung* der objektiven Religionen mit anderen Lebens- und Kulturbereichen ergibt.

Religiöse Grundbildung beinhaltet darum ganz wesentlich ein Bewusstsein davon, wie Religion mit dem Leben von Menschen und ihrer Geschichte sowie mit unserer Kultur und ihrer Geschichte verwoben ist. Und religiöse Grundbildung beinhaltet die Fähigkeit, solche Verknüpfungen zu entdecken oder kreativ herzustellen. Um doch noch einmal auf die Netzmetapher bzw. den Vergleich mit dem Internet zurück zu greifen: Andreas Mertin hat die „links“ im Internet, also die Verweise, die bei Anklicken auf andere Internetseiten führen, metaphorisch zur Beschreibung der Bildungsaufgabe verwendet: Zu ihr gehöre nämlich die „Ausbildung der umfassenden Fähigkeit, auf allen Gebieten des Alltagslebens links, d.h. Verbindungen zu entdecken, ihnen nachzugehen oder sie herzustellen“. Für die religiöse Bildung bedeute das v.a. die „Fähigkeit, in die Kultur [und ich ergänze: und in die persönlichen Lebens- und Alltagserfahrungen] links zur jüdisch-christlichen Erzähltradition einzutragen bzw. derartige Verbindungen zu entdecken.“²³ Wenn man Mertin weiter denkt, wäre in diesem Sinn religiöse Bildung als *Kultur- und Lebenshermeneutik* zu fassen, als ein Verstehen und Deuten dessen, was in meinem Leben und in der mich umgebenden Gegenwarts-kultur vor sich geht. Durch diese Verlinkung oder Vernetzung würde ein tieferes Verständnis des eigenen Lebens und der eigenen Kultur ebenso möglich wie ein tieferes Verständnis von Religion.

Ich will nur kurz noch andeuten, dass ich auf der Suche nach einem besseren Begriff für das Gemeinte auf das Konzept der Intertextualität gestoßen bin, ein

²² LESCHINSKY 1996.

²³ MERTIN 2000, 49.

Konzept, das aus der Literaturwissenschaft kommt²⁴, aber über einen weiten Textbegriff dann auch Eingang in die Semiotik gefunden hat und in der Theologie v.a. in der Exegese verwendet wird. Es geht in einem weiteren Verständnis von Intertextualität eben gerade um den Sachverhalt, dass ein Text gleichsam als Mosaik von Zitaten und Anspielungen aufgefasst werden kann, weil jedes Wort bzw. jedes Zeichen in ihm bereits in anderen Texten verwendet wurden bzw. dem Rezipienten bereits in anderen Texten begegnet ist.²⁵ Damit wird Bedeutung als eine Vernetzungsstruktur verstanden; die Beziehungen von Texten und deren Elementen zu anderen Texten und deren Elementen machen Bedeutung aus. Insofern meine ich, dass das Anliegen, bei der Bestimmung von religiöser Grundbildung müsse auf das Vermeiden von Isolierungstendenzen achten, bei einem intertextuellen Lernverständnis bzw. bei so etwas wie einer intertextuellen Religionsdidaktik gut aufgehoben ist.

These 6:

Religiöse Grundbildung zielt nicht lediglich auf Toleranz anderer religiös-weltanschaulicher Orientierungen, sondern auf die dreifache Wertschätzung von Religion an sich, der einzelnen Religion und der pluralen religiös-weltanschaulicher Vielfalt bei vollem Problembewusstsein.

Ich halte den Begriff der Toleranz, wie er so oft in Lehrplänen erscheint, für ungeeignet das zu beschreiben, worum es eigentlich geht. Er führt zu oft eine Haltung mit sich, die entweder zähneknirschend die Andersartigkeit des Anderen als unvermeidliches Übel akzeptiert oder die in völliger Gleichgültigkeit alles gleich gelten bzw. eigentlich nicht gelten lässt. Aber, wie Hans-Georg Ziebertz zu Recht betont: „Pluralität ist kein modernes Ärgernis, sondern eine Errungenschaft, die nicht ohne Verlust preisgegeben werden kann.“²⁶ Und, wie sich vor allem aus der Habilitationsschrift von Reinhard Wunderlich lernen lässt: Pluralität ist nicht einfach im luftleeren Raum entstanden, sondern beruht mit auf christlichen Wurzeln, auch wenn diese sich teilweise auf Umwegen gerade *gegen* das verfasste Christentum durchsetzen mussten.²⁷

Von dem englischen phänomenologischen Ansatz oder „multi-faith approach“, lässt sich m.E., bei aller berechtigten Kritik, lernen, dass hier als zentrales Ziel gilt, religiöse Vielfalt als wertvoll und bereichernd zu vermitteln.²⁸ Problematisch ist dabei allerdings, dass dies recht einseitig von einem *religionenübergreifenden* Ansatz her versucht wird, der den Hang zum Relativismus und Nicht-ernstnehmen der einzelnen Religion beinhaltet. Wenn aber die religiöse Bildung wirklich pluralitätsfähig sein soll, wäre die Wertschätzung von Religion an sich, der Vielfalt von Religionen und Weltanschauungen, aber auch der Vielfalt innerhalb einer Religion gerade auch *aus der einzelnen Religion heraus*, also z.B. aus dem christlichen Glauben und seinem Freiheitsverständnis heraus zu begründen.

²⁴ Vgl. KRISTEVA 1972.

²⁵ Vgl. VOGT 2003, MIKOS 1999a u. 1999b.

²⁶ ZIEBERTZ 2003, 70.

²⁷ WUNDERLICH 1997.

²⁸ Vgl. z.B. WATSON 1993, 43ff.

Zu religiöser Grundbildung gehört dementsprechend eben nicht nur die Bejahung religiöser Vielfalt, sondern auch die Kenntnis von deren kulturellem, historisch gewordenem Fundament und die Erkenntnis, „wie wichtig starke Interpretationsgemeinschaften, die sich an je spezifischen Traditionen orientieren, für die Regenerationskräfte moderner pluralistischer Gesellschaften sind“.²⁹

Beides beinhaltet dann auch die Einsicht in die notwendige *Begrenzung* von Pluralität und die Entwicklung von *Kriterien*, die z.B. menschenverachtende Sekten von humanen Formen von Religion unterscheiden helfen, die also auf die bereits angesprochene Gefährlichkeit von Religion reagieren. Neben dem von Wunderlich betonten wichtigen Kriterium der „Selbstbegrenzung“ bieten sich aus theologischer Sicht v.a. an: die Ermöglichung von kommunikativer Freiheit, die Option für die Benachteiligten oder auch die Reziprozität von Beziehungen.³⁰

Zu religiöser Grundbildung angesichts der Pluralität gehört, gerade aus christlicher, am Agape-Kriterium ausgerichteter Sicht³¹, nicht nur die so genannte Toleranz des anderen, sondern auch das *Interesse* am anderen, ein Interesse, das sich allerdings gerade auch im Streit und Konflikt zeigen kann. Von daher beinhaltet religiöse Grundbildung auch Konflikt- und Dissensfähigkeit sowie das Erlernen einer Streitkultur, in der Konflikte friedlich gelöst werden können, auch dann, wenn sich kein Konsens erzielen lässt. Hier ist, wie in der Pluralitätsthematik generell, ein wichtiger Anschlusspunkt religiöser Bildung an schulische Allgemeinbildung sichtbar.

Rudolf Englert hat zu Recht darauf hingewiesen, dass die religiöse Pluralitätsthematik nicht auf die Pluralität der Konfessionen und Religionen enggeführt werden sollte.³² Pluralität beginnt im RU viel elementarer mit den individuell und teilweise auch gruppenspezifisch geprägten Unterschiedlichkeiten auch innerhalb der offiziellen Zugehörigkeit zu einer Religion oder Konfession. Dabei halte ich es für wichtig, jugendkulturellen Stilgruppen oder dezidierten individuellen Weltanschauungen mit der gleichen Haltung der prinzipiellen kritisch-konstruktiven Wertschätzung zu begegnen wie wir es gegenüber anderen Religionen zu fordern gewohnt sind.

These 7:

Religiöse Grundbildung braucht sowohl die Innensicht als auch die Außensicht von Religion, sie braucht sowohl die Begegnung mit authentischer Religion als auch die religionswissenschaftliche Außenperspektive.

Im RU – und v.a. auch in der Religionslehrerbildung – ist m.E. die Außensicht unterentwickelt, in LER oder im Ethikunterricht die Innensicht. Dass die Innensicht von Religion wichtig ist, hat man auch bei LER erkannt und deshalb als Möglichkeit die Einladung von so genannten „authentischen Religionsvertretern“ in den Unterricht vorgesehen. Dieses Verfahren ist, m.E. zu Recht, verschiedentlich als unzureichend kritisiert worden.

²⁹ BEDFORD-STROHM 1999, 395.

³⁰ Vgl. BEDFORD-STROHM 1999.

³¹ Vgl. LACHMANN 1980.

³² ENGLERT 2003, 95.

Umgekehrt wurde allerdings in der Religionspädagogik wenig diskutiert, ob nicht die Außensicht von Religion und Christentum für religiöse Bildung wichtig ist und in welchem Verhältnis sie zur Innensicht steht. Ich halte die primär religions- und kulturwissenschaftliche Außensicht von Religion vor allem deshalb für notwendig, weil sie auf eine zentrale Frage Antwort gibt: Wie und warum *funktioniert* Religion?

Warum gehört die Beantwortung dieser Doppelfrage konstitutiv zu religiöser Grundbildung dazu? Sie gehört deshalb unverzichtbar zur religiösen Grundbildung, weil sie

1. Verständnis für Religion als anthropologische Grundkategorie und ihre positive Wertschätzung als Humanum anbahnen kann;
2. Verständnis für Religion als kulturelle Grundkategorie und ihre positive Wertschätzung als Produkt menschlicher Kultur anbahnen kann;
3. ein kritisches Verständnis des Missbrauchs und der riskanten, lebenszerstörenden Potenziale von Religion fördern kann (das setzt das Bewusstsein ihrer anthropologischen und kulturellen Grundlagen voraus!);
4. eine „zweite Naivität“ im Umgang mit der eigenen Religion ermöglicht. Zweite Naivität meint in diesem Zusammenhang ein Wissen um die Herkunft und die Funktionsmechanismen von Religion, das aber die Hingabe an eine bestimmte Religion nicht ausschließt. Ich bin der Überzeugung, dass es um der Gefährlichkeit von Religion willen nötig ist, über sie aufgeklärt zu sein. Ich glaube aber auch, dass in einer modernen, aufgeklärten Bildungsgesellschaft Religion nur dann *eine Chance* hat, wenn sie über sich selbst aufgeklärt ist, wenn ich also
 - als Christ weiß, dass das Christentum eine menschlich produzierte Religion wie alle andern ist, und trotzdem daran festhalte, dass in ihr Gott am Werk ist;
 - als Christ weiß, dass die Bibel ein von fehlbaren Menschen geschriebenes Buch ist, und trotzdem daran festhalte, dass in ihr Gott vernommen werden kann;
 - als Christ weiß, dass religiöse Lieder durch die Kombination von Poetik und Musik und im Kontext einer Gemeinschaftserfahrung stark gefühlsbeeinflussend wirken können und mich trotzdem bewusst dem Hören und Mitsingen solcher Lieder hingeben kann. Um bei diesem letzten Beispiel zu bleiben: Ich weiß dann auch, dass solche Lieder ebenfalls von menschenverachtenden Sekten oder extremistischen Gruppierungen gebraucht oder missbraucht werden können. Und ich weiß auch, dass ein so lebenshelfend-tröstliches Kirchenlied wie „Ein feste Burg ist unser Gott“ vielfach dazu benutzt wurde, Männer im Namen Gottes für den Krieg aufzustacheln – und kann ihm dennoch seine lebenshelfend-tröstlichen Dimensionen abgewinnen. Noch einmal zusammengefasst: Ich weiß, wie Religion funktioniert und warum sie funktioniert – aber das führt nicht dazu, dass ich sie über Bord werfe, sondern dazu, dass ich mich – selbstbestimmt und selbst verantwortet, aber auch hingabevoll und ganzheitlich – auf sie einlasse. Das meine ich in diesem Zusammenhang mit zweiter Naivität.

Das viel zitierte Bildungsdilemma der Volkskirche, also das Phänomen, dass mit steigendem Bildungsgrad die Distanz zu Kirche und Religion wächst, scheint mir vor allem darin seine Ursachen zu haben, dass diese zweite Naivität in der religiösen Bildung nicht erreicht wird. M.a.W.: Die Bildung geht hier nicht tief genug, nicht weit genug. Es ist nicht zuviel Bildung, die den Zugang zur Religion verhindert, sondern zu wenig bzw. eine zu oberflächliche.

Dass die Einsicht in das Wie und Warum des Funktionierens von Religion auch eine wichtige Basis für die interreligiöse Verständigung darstellt, soll hier nur noch abschließend kurz angemerkt werden.

Die Frage, wie die Verbindung von Außensicht und Innensicht von Religion konkret in der Schulbildung verwirklicht werden kann, lässt bei dieser These besonders dringlich die Frage nach der *Organisationsstruktur* religiöser Bildung in der Schule in den Blick kommen. Ich denke, es ist natürlich möglich, dass eine Religionslehrkraft im herkömmlichen konfessionellen RU neben der primär theologischen Innensicht des Christentums auch die religionswissenschaftliche Außensicht mit einbringt und sich in solchen Phasen in einer bewussten Zurückhaltung übt, also ihre eigene religiöse Position und den konfessionellen Charakter des RU im phänomenologischen Sinn „einklammert“.

Im Hinblick auf eine religiöse Grundbildung *für alle* führt aber m.E. das in der EKD-Denkschrift „Identität und Verständigung“ vorgeschlagene Modell weiter, nach dem in einer religiös-ethischen Fächergruppe gemeinsame kooperative Phasen und fachspezifische Phasen abwechseln. In den gemeinsamen Phasen könnte die religionswissenschaftliche Außensicht von Religion im Vordergrund stehen, in den fachspezifischen Phasen die religiöse Innensicht. Dabei müsste nach meiner Meinung für die fachspezifischen Phasen zumindest in der Sekundarstufe möglichst Wahlfreiheit bestehen, d.h. die Schülerinnen und Schüler würden selbst entscheiden, ob sie katholischen, evangelischen, islamischen oder philosophisch orientierten Unterricht besuchen. Dieses Modell nähert sich dem Grundgedanken von LER an, einen Pflichtunterricht in ethisch-religiöser Grundbildung für alle verbindlich zu machen und zusätzlich konfessionellen RU anzubieten. Nur müsste das konfessionelle Zusatzangebot ebenfalls verpflichtend sein, wobei die Wahlfreiheit und die Einbeziehung eines philosophisch-humanistisch orientierten Faches eine Beeinträchtigung der Religionsfreiheit verhindern würde.

Übrigens ist ein ähnliches Modell zurzeit in Australien in der Diskussions- und Erprobungsphase: Eine Unterrichtsstunde pro Woche gemeinsamer religionswissenschaftlich orientierter Grundlagenunterricht plus eine Stunde Unterricht in einer bestimmten religiösen oder weltanschaulichen Tradition, z.T. in der Schule, z.T. aber auch in einer Kirchengemeinde. Auch hier wird betont, dass die Außensicht und die Innensicht von Religion zusammen gehören.³³ Es wird interessant sein, wie dort und wie bei uns die Diskussion und die bildungspolitische Gestaltung weitergehen.

Literatur

BEDFORD-STROHM, HEINRICH, Gemeinschaft aus kommunikativer Freiheit. Sozialer Zusammenhalt in der modernen Gesellschaft. Ein theologischer Beitrag, Gütersloh 1999.

³³ CROTTY/WURST 1998.

- BIEHL, PETER (2003a), Die Gottebenbildlichkeit des Menschen und das Problem der Bildung. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs in religionspädagogischer Perspektive, in: P. Biehl/ K.E. Nipkow: Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive, Münster 2003, 9-102.
- BIEHL, PETER (2003b), Die Wiederentdeckung der Bildung in der gegenwärtigen Religionspädagogik. Ein Literaturbericht, in: P. Biehl/ K.E. Nipkow: Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive, Münster 2003, 111-152.
- BUNDESVEREINIGUNG DER DEUTSCHEN ARBEITGEBERVERBÄNDE (Hg.), Bildungsauftrag Werteerziehung. Selbständig denken, verantwortlich handeln, Berlin 2002.
- CROTTY, ROBERT/ WURST, SHIRLEY (Univ. of South Australia), Religious Education in a religiously pluralist society (Australian Association for Research in Education, Annual Conference 1998, Adelaide 1998), in: <http://www.aare.edu.au/98pap/cro98119.htm> (8.8.2003).
- ENGLERT, RUDOLF, Skizze einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, in: F. Schweitzer u.a.: Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Gütersloh 2003, 89-106.
- EVERDING, MATTHIAS, Landunter!? Populäre Musik im Religionsunterricht, Münster u.a. 2000.
- FRASER, JAMES W., Between Church and State. Religion and Public Education in a Multicultural America, Houndmills: Macmillan 1999.
- GOTTWALD, ECKART, Didaktik der religiösen Kommunikation. Die Vermittlung von Religion in Lebenswelt und Unterricht, Neukirchen-Vluyn 2000.
- HABERMAS, JÜRGEN, Glauben und Wissen. Friedenspreis des deutschen Buchhandels 2001, Frankfurt a. M. 2001.
- KIRCHENAMT DER EKD (Hg.), Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Eine Denkschrift, Gütersloh 2003.
- KIRCHENAMT DER EKD (Hg.), Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift, Gütersloh 1994.
- KRISTEVA, JULIA, Probleme der Textstrukturation, Köln 1972.
- LACHMANN, RAINER, Ethische Kriterien im Religionsunterricht, Gütersloh 1980.
- LESCHINSKY, ACHIM, Vorleben oder nachdenken? Bericht der wissenschaftlichen Begleitung über den Modellversuch zum Lernbereich „Lebensgestaltung – Ethik – Religion“, Frankfurt a.M. 1996.
- MIKOS, LOTHAR (1999a), Erinnerung, Populärkultur und Lebensentwurf. Identität in der multimedialen Gesellschaft. In: Medien praktisch 23. Jg., 1999, H. 1, 4-8.
- MIKOS, LOTHAR (1999b), Erlebnisse im intertextuellen Universum der Populärkultur. In: Medien praktisch 23. Jg., 1999, H. 3, 44-48.
- PIRNER, MANFRED L., Extra Media nullus homo? Theologische Aspekte zu einer Anthropologie der Medien, in: M. L. Pirner/ M. Rath (Hg.): Homo medialis. Perspektiven und Probleme einer Anthropologie der Medien, München 2003.

- PIRNER, MANFRED L., Zwischen Kooperation und Kampf. Evangelischer Religionsunterricht und christliche Erziehung in bayerischen Schulen während der Zeit des Nationalsozialismus, Würzburg 1998.
- POSTMAN, NEIL, Keine Götter mehr. Das Ende der Erziehung, Berlin 1995.
- REINALTER, HELMUT (Hg.), Gibt es Grenzen der Vernunft? Neue Formen der Rationalität, Innsbruck u.a. 2002.
- ROTHGANGEL, MARTIN, Naturwissenschaft und Theologie. Wissenschaftstheoretische Gesichtspunkte im Horizont religionspädagogischer Überlegungen, Göttingen 1999.
- SCHWEITZER, FRIEDRICH u.a., Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Gütersloh 2002.
- SCHWEITZER, FRIEDRICH u.a., Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie, Gütersloh 1996.
- THIERSE, WOLFGANG (Hg.), Religion ist keine Privatsache, Düsseldorf 2000.
- VOGT, JOCHEN, Vorlesung „Einladung zur Literaturwissenschaft“. In: <http://www.uni-essen.de/literaturwissenschaft-aktiv/Vorlesungen/epik/intertextg.htm> (11.1.2003), 2003.
- WAGNER, FALK, Zur gegenwärtigen Lage des Protestantismus, Gütersloh 1995.
- WATSON, BRENDA, The effective Teaching of Religious Education, London/ New York: Longman 1993.
- WUNDERLICH, REINHARD, Pluralität als religionspädagogische Herausforderung, Göttingen 1997.
- ZIEBERTZ, HANS-GEORG, Grenzen des Säkularisierungstheorems, in: F. Schweitzer u.a.: Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Gütersloh 2003, 51-74.