

Stillstand oder Aufbruch?¹ **Zur Situation einer öffentlichen religiösen Bildung in Deutschland.** **Ein Problemaufriss**

von
Jürgen Heumann

Abstract

Der Beitrag listet in vier aktuellen Problemkreisen das Dilemma des bekenntnisorientierten Religionsunterrichts unter den gegenwärtigen Bedingungen der Pluralität auf: Kirchliche Bindung des Religionsunterrichts, Verlust vers. Wiederkehr der Religion; Glaubensidentität vers. Patchworkidentität, performative und christliche Religionsdidaktik vers. Symboldidaktik und Problemorientierung.

Angesichts des dringenden Erfordernisses einer religiös-kulturellen Grundbildung für alle Schüler in allen Bundesländern plädiert der Beitrag für eine Überwindung dieser Dilemmata und für eine, von Kirchen und Religionsgemeinschaften mitzutragenden mutigen Neuorientierung des Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen.

„Denk ich an Deutschland in der Nacht, so bin ich um den Schlaf gebracht“, so klagte der deutsche Jude, bedeutende Dichter und prominente Religionskritiker seiner Zeit, Heinrich Heine, in seinem Gedicht „Nachtgedanken“ (1843).

Ähnlich wie Heine mit Deutschland geht es dem, der sich mit der gegenwärtigen Situation einer öffentlichen „religiösen Bildung“ beschäftigt. Es ist eine Situation, die diese Bildung auf den ersten Blick als stabil und gefestigt erscheinen lässt, die aber mit einem zweiten und tieferen Blick durch große Ambivalenzen gekennzeichnet ist, hinter denen die religiösen Brüche und Spannungen, die Widersprüche und Aufbrüche und die Sehnsucht einer Gesellschaft nach Sinn und Vergewisserung aufbrechen.

Ich spreche hier von öffentlicher religiöser Bildung und meine damit im Wesentlichen die vom Staat getragene und verantwortete schulische Bildung. Gegenüber einer kirchlichen religiösen Bildung, wie sie etwa im Konfirmandenunterricht geschieht, steht eine in der Schule angebotene öffentliche religiöse Bildung vor anderen Problemlagen. Die Grundproblematik dieser Bildung will ich hier, durchaus bewusst positionell, ansprechen. Sie lässt sich nicht, wie könnte das bei einem so komplexen Thema auch sein, auf ein Problem beschränken, wobei eben nicht die kaum noch überschaubare Vielfalt der Positionen und Diskussionen hier im Einzelnen genannt werden kann.

Ich liste deshalb im Folgenden nur die vier mir entscheidendsten Problemkreise auf, mit denen gleichzeitig auch immer wieder Erfordernis und Legitimität einer öffentlichen religiösen Bildung erörtert werden.

Es geht im Grunde um das schon seit Mitte des 19. Jahrhunderts in der evangelischen Religionspädagogik diskutierte Problem, wie sich im säkularen und zunehmend religiös pluralen Staat eine religiöse Bildung in öffentlichen Schulen nicht nur juristisch und theologisch, sondern vor allem schul- und bildungstheoretisch begründen lässt.² Auf den Punkt gebracht heißt das, dass man Eltern und Schülern, aber

¹ Vortrag vor der Katholischen Fakultät der Kopernikus-Universität in Thorn am 9.10.2007.

² Vgl. RUPP 1989.

auch der Institution Schule einsichtig machen muss, warum Religion ein genauso wichtiges Fach ist wie Wirtschaftslehre oder Informatik, Fächer, die (berechtigt) zunehmend ihren Stellenwert im Kanon der Schulfächer und im zeitlichen Rahmen der Stundentafel beanspruchen.³

Erster Problemkreis: Religionsunterricht unter dem Schuttdach der Verfassung

In Deutschland steht der Religionsunterricht seit der Weimarer Reichsverfassung (1919) sowie seit der (zunächst) westdeutschen (1949) und dann gesamtdeutschen Verfassung (Grundgesetz – GG, 1990) unter deren ausdrücklichem Schutz. In Art. 7 Abs. 3 GG wird er verfassungsrechtlich höchstrangig als ordentliches Unterrichtsfach im Zusammenhang mit den Grundrechtsartikeln gewichtet: Der Staat garantiert hier eine religiöse Bildung unter Bedingungen, die für alle Schulfächer gelten (z.B. Einhaltung eines curricularen und inhaltlichen Niveaus, Notengebung), mischt sich aber selbst nicht in die Inhalte des Faches ein, sondern delegiert diese Verantwortung an die „Religionsgemeinschaften“; der Religionsunterricht also als eine res mixta. Hier kommt 1949 ein in Deutschland ganz eigenes Verständnis des Verhältnisses von Staat und Kirchen zum Ausdruck, ein Verhältnis, das sich seit den bitteren Erfahrungen des Bismarck'schen Kulturkampfes um einen Ausgleich zwischen Staat und Kirche bemüht hat und eine strikte Trennung (vgl. das laizistische Frankreich) verweigert, wenn diese Verweigerung auch seinerzeit bei der Beschlussfassung im verfassungsgebenden Parlamentarischen Rat nur mit deutlichem Widerstand verabschiedet wurde.

Der evangelische Staatskirchenrechtler Axel Freiherr von Campenhausen hat diese Lösung kritisch als „System hinkender Trennung“⁴ bezeichnet. Es lässt sich natürlich danach fragen, warum es vom demokratischen, durch und durch säkularen und pluralen Staat auch heute noch akzeptiert wird. Eine Antwort auf diese Frage hat der katholische frühere Verfassungsrichter Ernst-Wolfgang Böckenförde gegeben, indem er betont, dass „der freiheitliche, säkulare Staat von Voraussetzungen -lebt-, die er selbst nicht garantieren kann“⁵. Solche Voraussetzungen sieht Böckenförde in der Religion gegeben, allerdings im Wesentlichen durch die Katholische Kirche. Der zitierte Satz Böckenfördes, der fast zur Norm auch evangelisch-kirchlicher Argumentationen für die Legitimität des Religionsunterrichts an öffentlichen Schule geworden ist, ist allerdings einer sich kaum noch kirchlich verstehenden Gesellschaft nur noch schwer zu vermitteln (man denke hierbei auch an die zu großen Teilen a-kirchlichen Gesellschaften in den neuen Bundesländern). Der Bonner evangelische Systematiker Hartmut Kreyß hat die Problematik auf den Punkt gebracht, wenn er schreibt: „Wenn man die Freiheitsgrundrechte *aller* Bürgerinnen und Bürger und das Gebot der Toleranz beachtet, wird man es nicht aufrecht halten können, dass der säkulare Staat den religiösen, namentlich den katholischen Glauben zu seiner ‚Voraussetzung‘ und zum geistigen Fundament seiner Entscheidungen machen könne“⁶.

Eine verfassungsmäßige Konstruktion des Religionsunterrichts als res mixta bleibt somit zumindest umstritten, wenn es auch aktuell keine relevanten Initiativen gibt, den Artikel 7, 3 des GG neu zu fassen.

³ Wiederholt wird dies gegenwärtig in politischen Kreisen angezweifelt, zuletzt durch die „Jungen Demokraten“, die Jugendorganisation der FDP.

⁴ VON CAMPENHAUSEN 1996, 419.

⁵ BÖCKENFÖRDE 2004.

⁶ KREYß 2006, 21 (Hervorhebungen im Original).

Unabhängig von der geschilderten Problemlage bleibt aber Folgendes wichtig, dass nämlich

- der Staat selbst eine religiöse Bildung in den öffentlichen Schulen garantiert und
- diese in Niveau (z.B. in ihrer wissenschaftlichen Grundorientierung) und Gestaltung den anderen Schulfächern gleich setzt,
- sowie letztlich jeder Religionsgemeinschaft, die die Normen des Grundgesetzes achtet, die Möglichkeit zuspricht, potentiell einen Religionsunterricht einrichten zu können.

Fast alle Landesverfassungen haben in der Folge von Art. 7,3 GG vergleichbare Regelungen, Grundsätze und ausführende Bestimmungen im Laufe der Jahre zum Religionsunterricht erlassen.

Das Problem einer hochrangigen gesetzlichen Absicherung liegt also nicht im Schutz einer religiösen Bildung, die, wie die Zeitläufe gezeigt haben, dringend eines solchen Schutzes bedarf. Das Problem liegt eher in den sich jeweils landesgesetzlich auswirkenden staatlichen Zulassungspraktiken für alternative Religionsfächer, also für Fächer, die jene Schülerklientel auffangen sollen, die nicht am evangelischen oder katholischen Religionsunterricht teilnehmen wollen. Durch das historisch gewachsene besondere Verhältnis zwischen den Kirchen und dem Staat ist es zu Institutionalisierungsformen gekommen (z.B. durch Staats-Kirchenverträge, Konkordate, Kirchen als Körperschaften öffentlichen Rechts), über die andere Religionen nicht verfügen. Neben dem evangelischen und katholischen Religionsunterricht war und ist es für andere Religionsgemeinschaften, die nicht in diesem besonderen Verhältnis stehen, schwer, sich in der öffentlichen Schule zu etablieren. Das lässt sich am Beispiel eines islamischen Religionsunterrichts gut verdeutlichen (für dessen Einrichtung sich die Kirchen allerdings ausgesprochen haben). Gerade einem Islamunterricht mangelt es an einer vom Staat akzeptierbaren Institutionalisierung, mit der verbindlich Regelungen zur Gestaltung und Durchführung des Unterrichts, aber auch hinsichtlich einer wissenschaftlichen Qualität der Lehrerausbildung getroffen werden können.⁷ Erst aufgrund eines erheblichen gesellschaftlichen Drucks ist es in den letzten Jahren zu Einrichtungen bzw. zu Modellversuchen eines Islamunterrichts gekommen (z.B. in den Bundesländern Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen).

Gerade das Beispiel Islamunterricht zeigt, wie wichtig eine Restaurierung des Artikels 7,3 GG ist.

Über die Regelungen des Grundgesetzes und der Landesverfassungen hinaus ist in letzter Zeit festzustellen, dass bis in höchstrichterliche Entscheidungen hinein die Dominanz des bekenntnisorientierten Religionsunterrichts wenn nicht infragegestellt, so aber doch durch Betonung eines allgemeinen Ethikunterrichts eine Wende bedeuten könnte. Fast alle Bundesländer haben parallel zum bekenntnisorientierten Religionsunterricht ethische Alternativfächer eingeführt. Der Streit des Landes Brandenburg um ein eigenes Schulfach, das Ethik und Religion auf religionskundlicher Basis verbindet, konnte nur durch einen Kompromissvorschlag des Bundesverfassungsgerichts beigelegt werden, demzufolge das Land Brandenburg durchaus das Recht hat, in diesem Bildungsbereich ohne kirchliche Beteiligung ein eigenes Schulfach zu etablieren, wenn es denn für den evangelischen und katholischen Religionsunterricht Raum lässt.

⁷ Den christlichen Kirchen wurde diese Institutionalisierung mit ihrem Verbindlichkeitscharakter seit 1919 durch den Status einer öffentlich-rechtlichen Körperschaft zugestanden.

Betrachtet man diese juristische Entwicklung, so läuft sie, man muss sagen sehr verspätet, einer soziokulturellen Entwicklung hinterher, die durch starke Verwerfungen in der Bindung der Menschen an die Kirchen gekennzeichnet ist. Das hat zur Folge, dass im Ganzen weder durch die Kirchen noch durch Eltern religiöse Bildung gewährleistet werden kann, dieser Bereich also, wenn überhaupt, der Schule überlassen bleibt; die Schule aber entweder nur einen bekenntnisorientierten Religionsunterricht anbietet oder aber in den ethischen Fächern die Sache Religion auf ethische Aspekte reduziert und damit sowohl ein Verstehen von Religion als auch eine Identifizierung mit ihr erschwert.

Der Aufbau und die Implementierung der ethischen Alternativfächer in der Schule haben im Übrigen große Probleme mit sich gebracht, die bisher noch nicht in allen Bundesländern befriedigend gelöst worden sind. Zum Beispiel wird das niedersächsische Alternativfach mit dem umständlichen Titel „Werte und Normen“ bis heute, auch in der universitären Lehrerbildung, stiefmütterlich behandelt.

Zweiter Problemkreis: Verlust der religiösen Bindungsfähigkeit oder Wiederkehr der Religion?

Religion stellt sich gegenwärtig in der Gesellschaft in höchst unterschiedlicher Weise dar bzw. wird höchst unterschiedlich rezipiert. Neben den kirchlichen Angeboten gibt es eine unübersehbare Fülle von „religiös aufgeladenen“ bzw. äquivalenten Sinnangeboten in diversen Gruppierungen der Jugendszenen mit ausgeprägten Kulturen sowie in den Medien. Jugendliche werden von der kirchlichen Jugendarbeit aber nur noch zum Teil erreicht, so dass neben dem Religionsunterricht im kirchlichen Kontext nur noch eine Minderheit (gemessen an der Masse der Jugendlichen) *bewusst* und vor allem *kritisch und reflexiv* mit Religion konfrontiert wird.

Gleichwohl werden demgegenüber Kinder und Jugendliche religiös sozialisiert, wenn auch im kaum überschaubaren diffusen Feld der Medien und Events. So werden viele Jugendliche von der inhaltlichen Aussage und spirituellen Dimension von Popkonzerten (z.B. Xavier Naidoo, hier mit fundamentalistischem Hintergrund) angezogen und reklamieren die gemachten Erfahrungen für ihr eigenes Sinnbedürfnis. Aber auch Computerspiele oder das Fantasygenre, ob filmisch oder literarisch (man vergleiche den Hype um „Harry Potter“), und selbst die aktuelle Kinder- und Jugendliteratur⁸ bieten für viele ein ausreichendes Sinn- und Ethikangebot, so dass sich die Frage einer Beheimatung in einer geschlossenen Religion im Lebenslauf vielleicht erst frühestens an den Lebenswenden stellt, um diese dann allerdings nur noch ritualistisch begleiten zu lassen. Eine lediglich ritualistische Nutzung von Religion ist natürlich in Deutschland kein neues Problem. Sie hat es mehr oder weniger wohl immer gegeben. Neu ist aber, gegenüber früheren ideologischen Auseinandersetzungen mit Religion, eine Mentalität der Gleichgültigkeit. Selbst in Sinn- und Lebenskrisen wendet man sich an den Arzt oder Psychotherapeuten oder nutzt das vielfältige Angebot der Wellnessindustrie, spricht jedoch nicht den Pfarrer an. Die Kirchen müssen sich also auf dem freien Markt der Sinnangebote nicht nur behaupten, sie müssen ihre Botschaft auch einsichtig machen.

Gegenüber solch diffusen Sozialisationen fallen allerdings die hohen Beteiligungen, ja Massenevents auf, die durch religiöse Inszenierungen, allerdings mediengestützt,

⁸ HEUMANN 2005.

mobilisiert werden können: Gerade Jugendliche lassen sich in Massen auf Kirchentage oder den Weltjugendtag der Katholischen Kirche ein.

Bis in breitesten Schichten der Bevölkerung hinein haben Ereignisse wie der Tod von Papst Johannes Paul II. gewirkt, bzw. wirkt die Präsenz des gegenwärtigen Papstes. Gewichtet man Letzteres sehr stark, dann lässt sich natürlich die Frage nach einer Wiederkehr der Religion stellen.

Religionssoziologen warnen aber vor übertriebenen Hoffnungen, dass etwa die Kirchen (vor dem Hintergrund der genannten Events) mehr Zulauf bekämen. Auch vor der These eines religiösen Grundbedürfnisses, das alle Menschen quasi von Natur aus besitzen, so dass die Kirchen dieses nur medial geschickt für sich aktivieren müssten, wird gewarnt. Der Religionssoziologe Detlef Pollack warnt hier vor zu schnellen Vereinnahmungen. In einem Interview sagt er, dass es „empirisch gesehen fragwürdig [ist], Religion als ein Grundbedürfnis des Menschen anzusetzen. Eine [...] religiöse Indifferenz bedeutet durchaus nicht, dass die Menschen nicht nach dem Sinn des Lebens fragen und gegenüber existentiellen Problemen unsensibel sind. Wie Umfragen gezeigt haben, sagen nur weniger als fünf Prozent der Ostdeutschen von sich, dass die Frage nach dem Sinn des Lebens keine Rolle spielt. Aber sie beantworten diese Fragen nicht im Rückgriff auf Religion, sondern in Bezug auf die Verantwortung, die sie selbst gegenüber ihrem Leben haben“⁹ Von der Wiederkehr der Religion aufgrund einer anthropologischen Disposition zu sprechen, nach dem Motto, die Kirchen haben zwar versagt, jetzt suchen die (eigentlich ja religiösen) Menschen wieder Religion, ist zumindest eine umstrittene These, die empirisch wenig Anhalt hat. Pollack spitzt im genannten Interview noch weiter zu: „Nicht die Religion scheint ein Comeback zu erleben, vielmehr handelt es sich um die vorübergehende Wiederkehr von Bedürfnissen nach Religion. Allenfalls kehrt die Religion als Sehnsucht nach Religion zurück. Nicht die Religion ergreift die Menschen, sondern die Menschen greifen nach etwas, was sie für das Religiöse halten; sie spüren ein Vakuum und möchten es aufgefüllt sehen. Darin erschöpft sich quasi ein postsäkulares Interesse an Religion“¹⁰.

Ob man nun dieser These zustimmen mag oder nicht, es bleibt festzuhalten, dass von solcher Argumentation her eine *bekennnisorientierte* religiöse Bildung in der öffentlichen Schule bestreitbar wird; gleichzeitig aber wegen der vielfältigen Präsenz von Religion sehr wohl eine allgemeine religiöse Grundbildung aus kulturellen und gesellschaftlichen und nicht zuletzt politischen Gründen als unbedingt wichtig angesehen werden muss. Die Argumentation, die für eine öffentliche religiöse Bildung plädiert, hat sich geändert: Nicht, weil die Kirchen immer noch respektable Organisationen mit unüberbietbaren Wahrheitsaussagen sind, soll Religion als Unterrichtsfach in der Schule vertreten sein, sondern weil angesichts von diffuser Medienreligion, religiösen Events, Wellnessreligion, zunehmendem Fundamentalismus und Terrorismus Aufklärung Not tut, gerade im Land Immanuel Kants.

Eine solche These bewegt sich natürlich hart am Rande der Argumentation von Befürwortern eines religionskundlichen Unterrichts und es stellt sich die Frage nach ihrer Stimmigkeit. Gibt es nicht auch identitäts- und lerntheoretische Gründe für einen kirchlich gebundenen Religionsunterricht, dergestalt, dass nur die Kirchen ein relativ geschlossenes Sinnangebot machen, mit dem sich Kinder und Jugendliche während ihrer Entwicklung identifizieren können und erst durch solches eine reife religiöse Identität ausbilden? Dann wäre Religion aus entwicklungs- und identitätsbildenden

⁹ POLLACK 2006, 343.

¹⁰ Ebd.

Gründen als eigenes Schulfach erforderlich, so wie der Sprach- und Literaturunterricht oder der Musikunterricht zur Identitätsstiftung beitragen.

Dritter Problemkreis: Glaubensidentität

Die Evangelische Kirche in Deutschland hat 1994 eine viel beachtete und bis heute kirchlich und religionspädagogisch weithin als Norm akzeptierte Denkschrift zum Religionsunterricht unter dem Titel „Identität und Verständigung“¹¹ herausgegeben. Ein Kerngedanke dieser Denkschrift ist, dass sich Identität im religiösen Feld erst bilden kann, wenn Kinder oder Jugendliche in ihrem Herkunftsglauben unterwiesen werden und aufwachsen. Erst die Kenntnis und Sicherheit des eigenen Glaubens ermöglichte, so die Denkschrift, von einem eigenen, hier evangelischen Glaubensbekenntnis aus, Identität zu gewinnen („ein heranwachsender Mensch müsse erst einmal in einer religiösen Tradition beheimatet und durch sie geprägt sein, um eigene Haltungen aufbauen zu können“¹²).

Dieser statischen Vorstellung von einer, wenn auch sich auseinandersetzen, aber doch lediglich assimilierenden Angleichung des Kindes oder Jugendlichen an religiös bereits Erfahrenes (in Elternhaus oder Kirchengemeinde) stehen neuere Identitätstheorien gegenüber. In ihnen wird der Blick auf die „Art und Weise der Herstellung“ von Identität gelenkt. Identitäten bilden sich demzufolge in der Spätmoderne eben nicht nur durch Angleichung, sondern auch durch „Erfahrungsmaterialien“, die je subjektiv zusammengesetzt werden und im Wesentlichen durch kreative Verknüpfungen ein eigenes Identitätsmuster ergeben, so dass man eher von Bastel- oder Patchworkmentalitäten reden könnte.¹³ Wenn das zutrifft, dann lässt sich erklären, dass durch die Medienpräsenz von diffuser Religion einerseits und durch das Fehlen von Rückbindungen junger Menschen an Personen oder Gemeinden andererseits kaum noch im herkömmlichen Sinne Glaubensidentitäten ausbildbar sind, sondern sich Jugendliche aus den ihnen als relevant erscheinenden Schlüsselerlebnissen (mit wem oder wodurch auch immer) eine eigene Religion mehr oder weniger „zusammenbasteln“, und darin allerdings sehr wohl eigene durchaus stabile Identitäten ausbilden.¹⁴

Das kirchliche und auch die Denkschrift durchziehende Argument, die öffentliche religiöse Bildung müsse in Form des Religionsunterrichts eben hier Stabilitäten anbieten, an denen sich Kinder und Jugendliche ausrichten können, muss sowohl an der alleinigen Verbindlichkeit einer sich assimilierenden Identitätsbildung wie darüber hinaus an der Organisation des Religionsunterrichts immer wieder scheitern. Der in den Stundentafeln in der Regel zweistündig angelegte, oft nur einstündig, wenn überhaupt erteilte Religionsunterricht ist kaum in der Lage, Glaubensidentitäten auszubilden. Zu fragen ist hier auch, warum und ob dies überhaupt Aufgabe der Schule sein kann. Die Denkschrift verpflichtet die Lehrer zwar nicht dazu, ihre Schüler zum Glauben zu führen, schwört sie aber doch sehr deutlich auf die Topoi evangelischen Selbstverständnisses ein.¹⁵ Letztlich ist es natürlich das Ziel, eben evangelische Positionen als sinnvoller gegenüber anderen akzeptieren zu lernen, ansonsten wäre die zähe Selbstbehauptung durch die Kirche in der öffentlichen Schule nicht nachvollziehbar. Wenn sich Identitäten auch und gegenwärtig zunehmend aus Erfahrungsmaterial konstellieren, dann kann dies nur in der Auseinandersetzung mit als

¹¹ KIRCHENAMT DER EKD 1994.

¹² Ebd., 56.

¹³ KEUPP 1999.

¹⁴ Vgl. BARZ 1992.

¹⁵ Vgl. Kap. 5.1.

sich letztlich „besser“ bzw. einzigartig verstehenden religiösen Wahrheiten geschehen. Als persönliches Bekenntnis ist die Überzeugung von der alleinigen Wahrheit des eigenen Glaubens legitim und wichtig. In öffentlichen Bildungszusammenhängen darf sie andere Sinn- und Wahrheitsaussagen aber nicht diskriminieren, sondern befindet sich immer nur im Diskurs mit anderen gleichlautenden Ansprüchen. Insofern steht jeder religiöse Glaube in der öffentlichen Schule, quasi methodisch, aber auch identitätstheoretisch unter einem grundsätzlich wahrheitskritischen Vorbehalt.

Eine weiteres Problem ist aber in diesem Zusammenhang noch zu nennen: Der Religionsunterricht wird in der Regel konfessionsspezifisch erteilt, d. h., dass die Schüler einer Klasse während des Unterrichts konfessionsbedingt getrennt werden, wenn es auch hier inzwischen zu längst überfälligen ökumenischen Kooperationen allerdings nur für spezifische Klassen/Altersstufen gekommen ist.¹⁶ Immer wieder beklagen sich Schüler, aber auch Lehrer über solche Trennungen, sowohl aus lern-, entwicklungs-, aber auch identitätstheoretischen Gründen. Gerade in Klassen mit hohem Ausländeranteil wirken solche Trennungen hinsichtlich einer sinnvollen Integration kontraproduktiv. In einer Grundschulstudie hat Barbara Asbrand dies nachgewiesen: Bei Klassen mit hohem Ausländeranteil erleben Schüler die konfessions- bzw. religions-spezifische Aufteilung als „Trennung und Polarisierung nach dem Kriterium der Nationalität“. „Lehrerinnen beobachteten erschreckende rassistische nationalistische Dif-famierungen im Zusammenhang mit der Religionszugehörigkeit und schließen mit dem Fazit: ‚Der konfessionell getrennte Religionsunterricht grenzt auf gefährlich Weise aus‘“, so Barbara Asbrand.¹⁷

Vierter Problemkreis: Religionsdidaktik

Die Didaktik für das Unterrichtsfach Religion ist sicher (auf beide Konfessionen hin gesehen) eine der innovativsten und fortschrittlichsten unter der Vielzahl der Unterrichtsfächer. Der beständige Legitimationsdruck hat spätestens seit den sechziger Jahren bedeutende Reformschübe produziert, die unter konzeptionellen Bezeichnungen wie Problemorientierung, Symboldidaktik oder Elementarisierung religions-pädagogisches und didaktisches Allgemeingut geworden sind. Auch der Einbezug anderer Religionen findet sich in gegenwärtigen Debatten, in Modellen, aber auch im konkreten Religionsunterricht vor Ort.

In der evangelischen Religionspädagogik deuten sich in den letzten Jahren aber Entwicklungen an, die zwar noch nicht konzeptionell ausgeführt sind, aber doch so etwas wie Trendwenden signalisieren.

Während die sich aus den siebziger Jahren herleitenden Konzeptionen, insbesondere die Problemorientierung (mit ihrer starken lebenswelt- und gesellschaftskritischen Ausrichtung), aber auch (zumindest) der evangelische Zweig der Symboldidaktik einem weiten Religionsverständnis (Tillich) verpflichtet fühlten, scheinen gegenwärtig diskutierte Entwicklungen sich, grob gesagt, deutlicher kirchlich zu orientieren.

Die Neuentwicklungen zur religiösen Bildung in der öffentlichen Schule, z.B. das (interreligiös orientierte) Hamburger Modell, das Brandenburgische Unterrichtsfach LER oder der im Schweizer Kanton Zürich eingeführte Kulturunterricht, geschweige denn die Modelle in England oder Österreich, werden nach heftigen Abwehrdebatten schon seit geraumer Zeit nicht mehr diskutiert.

¹⁶ Vgl. RELIGIONSUNTERRICHT IN NIEDERSACHSEN 1998.

¹⁷ ASBRAND 2000, 12f.

Stattdessen werden die genannten wichtigen Impulse aus den siebziger und achtziger Jahren nicht weiter entwickelt, sondern eine im Wesentlichen an kirchlicher Institution, Spiritualität und Praxis gewonnene Orientierung favorisiert. Festmachen lässt sich das z.B. an liturgisch orientierten Ansätzen, wie der „performativen Didaktik“ mit ihrem besonderen Augenmerk auf den in der Schulklasse inszenierten „Probe-Vollzug“ religiöser, z.B. liturgischer Praxis. Die Einsicht über einen flächendeckenden Traditionsabbruch bei Kindern und Jugendlichen sowie die berechtigte Kritik an allzu kopflastigem Religionsunterricht, der durch die Menge und Öde von Arbeitsblättern religiöses Fragen bei Schülern eher ersticken als fördern kann, hat einige Religionspädagogen nach den gestaltgebenden, sinnlich erfahrbaren Formen von Religion fragen und Überlegungen zu einem performativen, also gestaltgebenden Religionsunterricht anstellen lassen. Im Anschluss an die amerikanische Sprachphilosophie (Austin / Turner) geht es hier aber eben nicht nur um eine zu begrüßende unterrichtsmethodische Erweiterung. Essentiell geht es um die „Formgebung von religiösen Inhalten“, genauer um ihre schulische Inszenierung, nach dem Motto: „Von der Dramaturgie zum Stoff“, um den religiösen Erfahrungsmangel der Schüler in der Schule und ihren Erfahrungshunger liturgisch zu kompensieren. Der Rostocker Religionspädagoge Thomas Klie präzisiert in einem Zeitschriftenbeitrag: „Religion will auch darum gut in Szene gesetzt werden, weil die besondere Qualität des Bibelwortes darin besteht, bei einem Adressaten ankommen zu wollen. [...] Um zu verstehen, ‚wie freundlich der Herr ist‘, muss man eben ‚schmecken und sehen‘ (Ps. 34,9)“. Luthers „verbum externum“ zitierend ist für Klie Evangelische Religion, „so sie sich auf die der religiösen Qualität des Bibelbuches angemessene Lesart besinnt, immer eine *Inszenierung*.¹⁸ Das Problem solcher Überlegungen liegt nun weniger darin, dass religiöse Inhalte, Fragen, Probleme „anschaulich“ werden müssen. Das haben religionspädagogische Konzepte seit dreißig Jahren getan. Man wird nicht sagen können, dass die Symboldidaktik des katholischen Religionspädagogen Hubertus Halbfas nicht gestaltgebend war. Und selbst die hier zurückhaltende evangelische Symboldidaktik gab dem Inhalt Form und Gestalt, das aber eben vom Inhalt her „denkend“, die Form allerhöchstens dem Inhalt dienend nutzbar machend. Angesichts einer fast ausschließlich medien- und gestaltversessenen Gesellschaft, die die „Rahmung“ und die Inszenierung mehr schätzt als den Dialog oder gar anstrengende Diskurse um Orientierung und Wahrheit, erstaunt es zumindest, dass evangelische Religionspädagogik der Gestaltung und Inszenierung mehr als einen (wenn auch wichtigen) unterrichtsmethodischen Stellenwert zuweist. Es muss gefragt werden, ob es die Aufgabe eines in der Schule wissenschaftlich verantworteten Religionsunterrichts ist, lediglich beim Adressaten „ankommen zu wollen“. Ist es nicht vielmehr Aufgabe der Schule, das allzu schnelle „Ankommensein“ in eine reflektorische Distanz zu bringen bzw. vor dem „Ankommen“ eine Reflexion der Inhalte zu ermöglichen? Ist es nicht Pflicht der Schule, die im begründeten und durchdachten „Für und Wider der Argumente“ erworbenen Kenntnisse durch Bedenken der historischen Situation, sowohl die der Gegenwart als auch jener Zeiträume, denen die antiken biblischen Texte entstammen, neu zu gewichten und nach ihrer Wahrheit zu fragen, und eben dies sehr wohl mit „Empathie für die Sache“ (!)? Es muss als eine fatale Kehrtwendung gegenüber dreißig Jahren religionspädagogischer Theorie und Praxis angesehen werden, wenn die Inhalte des Religionsunterrichts nicht per se, wie die Inhalte in jedem anderen Unterrichtsfach auch, unter einem kritischen Vorbehalt stehen. Erst wenn Inhalte fragwürdig, d.h., wenn sie nicht von vornherein inszenatorisch implementiert werden, können sie bildungsrelevant sein. Alles andere würde affirmativer

¹⁸ KLIE 2006, 106ff., (Hervorh. bei Klie); KLIE / LEONHARD 2003.

Angleichung gleichkommen. Bei dem beschriebenen performativen Unterricht besteht die Gefahr, dass durch die Gewichtung des Medialen und Inszenatorischen sowohl eine theologische wie auch eine gesellschaftliche und psychologische Kritik an biblischen Texten oder an der Kirche in ihrer Geschichte und ihrem Handeln, verloren gehen. Identitätsbildung, auch die religiöse, braucht für ihre Entwicklung kritische Auseinandersetzung. Für die evangelische Theologie hat Dietrich Bonhoeffer sehr deutlich gegen ein *sacrificium intellectus* votiert, und das gilt auch hinsichtlich gottesdienstlicher Vollzüge und kirchlicher Ritualpraxis.¹⁹

Als weiteres Beispiel einer deutlicheren Orientierung des Religionsunterrichts an bekenntnisgebundenen Inhalten kann der Münsteraner Praktische Theologe Christian Grethlein dienen. Sein Diskussionsbeitrag kann deshalb als exemplarisch für die gegenwärtige Situation gewertet werden, weil aus kirchlichen Kreisen und den kircheneigenen religionspädagogischen Instituten seit Jahren tendenziell ähnliche Stimmen zu hören sind.

Grethlein greift in seinem Diskussionsbeitrag²⁰ zu Recht die für den Religionsunterricht problematischen Forderungen nach Kompetenz- und Standardisierung der Unterrichtsinhalte auf, die in der Folge der internationalen Bildungsstudien (z.B. PISA) an alle Unterrichtsfächer erhoben und von den kultusministeriellen Bürokratien in den Schulen durchgesetzt werden.

Wichtiger ist aber ein anderes Problem, mit dem sich so etwas wie ein Paradigmenwechsel in der deutschen Religionspädagogik abzeichnen könnte. Recht pauschal stellt Grethlein fest: „Die immer wieder auch bei Religionslehrer/innen-Tagungen begegnende Vermutung, der Religionsunterricht an der Schule müsse ‚neutral‘ sein, bzw. die Warnung vor seiner ‚Verkirchlichung‘ meist durch ältere Vertreter/innen der religionspädagogischen Zunft verfehlen [...] den Grundcharakter des Unterrichts. Der Verwaltungsrechtler Janbernd Oebekke formuliert die entsprechende *opinio communis* pointiert: ‚Religionsunterricht erteilt, wer nicht nur sagt, was geglaubt wird, sondern was geglaubt werden soll‘²¹. Wenn die Ansicht Oebekkes in den Schulen von den Religionslehrern praktiziert würde, wäre allerdings der Verdacht der Indoktrination nicht weit. Um eine deutlichere Konzentration des Unterrichts auf das Christentum zu ermöglichen und nicht zuletzt die Defizite der Schüler in der (vermeintlich) eigenen Religion aufzuholen, schlägt Grethlein auch wegen der vermeintlichen Unbestimmtheit eines weiten Religionsbegriffs (Tillich) vor, nicht von „religiöser Kompetenz“ zu sprechen, sondern als Bildungsziel von einer „Befähigung zum Christsein“. Die hinter einem solchen Bildungsziel liegende Vorstellung setzt voraus, dass es Lehrer in der Schule entweder nur mit evangelischen oder katholischen Schülern zu tun zu haben oder aber meint, die religiöse Ansprechbarkeit der Schüler, soweit sie denn überhaupt vorhanden ist, durch konfessionelle Ansprache aktivieren zu können. Sie verkennt dabei, dass der für eine religiöse Sozialisation bzw. für eine religiöse Identität erforderliche Lebenskontext (Familie, Gemeinde, personale Bezogenheit) fast in aller Regel fehlt. Wenn Schüler von Religion nicht nur hören und sie kritisch gewichten sollen, sondern die Möglichkeit eines identifizierenden Bezuges zu einer Religionsgemeinschaft aufbauen sollen, dann muss dieser Bezug in ihrer Lebenswelt auch stattfinden, konkret: sie müssen Gottesdienst und Gebet, Segenshandlungen, seelsorgerliches Gespräch, diakonisches Handeln und rituelle Lebensbegleitung erleben, erfahren und leben können. Solches wird faktisch nur eine Glaubensgemeinschaft (z.B. eine Kirchengemeinde) leisten können. Die Schule dafür in Anspruch zu nehmen und sie, auch in ihrem nicht in Frage zu stellenden kri-

¹⁹ Zur Kritik dieses Ansatzes vgl. ENGLERT 2002; ROOSE 2006.

²⁰ GRETHLEIN 2007.

²¹ Ebd., 70.

tisch/reflexionsgebundenen Bildungsauftrag zu (be-)nutzen, überfordert inhaltlich und institutionell das, was Schule meint. Insofern wirken Grethleins Konkretisierungen einer „Befähigung zum Christsein“, nämlich das „Beten“ und „Gesegnet-Werden“ als Kernkompetenzen zu beschreiben, nicht nur irritierend, sondern im Diskurs und Ernstnehmen der Schulfächer untereinander kontraproduktiv. Denn es geht natürlich nicht nur darum, „Segen“ und „Gebet“ im Unterricht zu thematisieren. Das geschieht selbstverständlich altersangemessen im gegenwärtigen Religionsunterricht auch. Grethlein fordert mehr: „Wenn Beten und Gesegnet-Werden bzw. Segnen als Kernkompetenzen verstanden werden, ist es die Aufgabe, diese durch konkrete Unterrichtsreihen anzubahnen“²². Der Eindruck, der durch den programmatischen Beitrag Grethleins entsteht, ist der einer Rückkehr zum Nachkriegskonzept der „Evangelischen Unterweisung“ mit ihren hohen kirchlichen Ansprüchen und ihrer mangelnden Bezogenheit auf die Existenzprobleme der Alltagswirklichkeit von Menschen.

Gegenüber den geschilderten Positionen hat eine Kommission des Rates der EKD 1972 zum Religionsunterricht und zur Interpretation des Grundgesetzes eine bis heute nicht revidierte Stellung bezogen. In der Stellungnahme heißt es: „Die Auslegung der Grundrechte des Grundgesetzes hat ganz allgemein zu einem Ergebnis geführt, dass der Text der Verfassung in einem Sinne interpretiert wird, der den Kern der normativen Absicht klar und umfassend realisiert, aber zugleich vermeidet, in einer stark wortgebundenen oder zu sehr an den Vorstellungen der Entstehungszeit haftenden Sinnggebung festzuhalten.“ Der Augsburger Religionspädagoge Godwin Lämmermann, die kirchliche Stellungnahme zitierend, folgert berechtigt: „Aufgabe jeder Interpretation ist es also, das damals prinzipiell Gemeinte von seiner *historischen Schale* zu befreien. Dies gilt dann auch für die Interpretation der den Religionsunterricht betreffenden Verfassungsvorschriften, insbesondere aber für die Forderung, dass dieser nach den Grundsätzen der Religionsgemeinschaft durchzuführen sei. Die Grundsätze der Religionsgemeinschaften können nicht normativ und apriorisch gesetzt werden, sondern müssen vom Diskussionsstand in der entsprechenden Wissenschaft mithin der Theologie gedeckt sein“²³. Die moderate Haltung der kirchlichen Stellungnahme ist für eine öffentliche religiöse Bildung hilfreich, weil sie auch die verfassungsrechtlichen Bestimmungen, eben im Gegensatz zu Oebekkes und Grethleins Position, als interpretatives Diskursgeschehen begreift, Religion und Christentum als in den Zeitläufen immer neu zu durchdenkendes Angebot, mit immer neuen Sprach- und Ausdrucksformen, ohne dabei dessen Substanz zur Disposition zu stellen.

Wer heute über Religionsunterricht redet, muss im Auge haben, dass es hier um eine alle Menschen angehende öffentliche religiöse Bildung geht, die zwar auf andere Bildungsbereiche (z.B. Elementar- und Erwachsenenbildung, Alten- und Seniorenarbeit) erweiterbar ist und erweitert werden muss,²⁴ die aber im Kern in der Schule stattfindet. Gerade weil sie in der Schule stattfindet, muss sich diese Bildung schultheoretisch begründen lassen. Religiöse Bildung hat neben der Information und Reflexionspflicht zu und über Religion einen Sensus im Schüler anzusprechen, ihn für die Welt des Religiösen zu öffnen, ihn hör-, sprach- und kritikfähig zu machen. Dazu können einzelne religiöse Bekenntnisse, wie sie z.B. durch die Kirchen präsent sind, genauso beitragen wie Musik, Kunst und Literatur, nicht mehr und nicht weniger.

²² Ebd., 76.

²³ LÄMMERMANN 2005, 200f.

²⁴ Vgl. LÄMMERMANN 2007.

Das heißt aber nun nicht, dass die Kirchen oder andere Religionsgemeinschaften für eine religiöse Grundbildung²⁵ obsolet sind. Die „Besitzstandswahrungängste“ der Kirchen, die etwa durch eine Modifizierung des Artikels 7,3 GG ausgelöst werden könnten (nicht zuletzt durch die höchstrichterlichen Rechtssprechungen hinsichtlich der Bedeutung von Ethikunterricht), sind nachvollziehbar. Sie sollten aber nicht zu einer defensiven und neue Konstruktionen abwehrenden Haltung führen. Vielmehr sollten die Kirchen mutig genug sein, eine religiöse Bildung in der Schule für alle Schüler so zu gestalten, dass sie stabil ist und nicht dem Gusto von Schulleitungen (ob sie Religion in ihrer Schule anbieten) oder dem Wahlverhalten von Schülern überlassen bleiben (ob sie das Fach Religion abwählen). Das berechtigte Anliegen, Religion erleb- und erfahrbar zu machen, könnte durch intensive Zusammenarbeit der Schule mit den am Ort ansässigen Religionsgemeinschaften ermöglicht werden. Die Kirchen könnten mit anderen grundgesetzfähigen Religionsgemeinschaften eine Grundbildung ermöglichen und garantieren, indem sie nicht nur ihr eigenes Bekenntnis favorisieren, sondern daran mitwirken, Religion als ein gefährliches und gefährdetes gesellschaftliches und kulturelles Phänomen begreifbar und verstehbar werden zu lassen.

Religiöse Bildung also

- als Wecken eines religiösen Sensus' bei Kindern und Jugendlichen,
- als kritische Teilhabe an der Welt des Religiösen
- und als im fragenden Diskurs Antwort findende Sinnorientierung.

Literatur

ASBRAND, B., Zusammen Leben und Lernen im Religionsunterricht. Eine empirische Studie zur grundschulpädagogischen Konzeption eines interreligiösen Religionsunterrichts im Klassenverband der Grundschule, Frankfurt/M. 2000.

BARZ, H., Jugend ohne Religion, Bd. 2, Opladen 1992.

BÖCKENFÖRDE, E.-W., Kirche und christlicher Glaube in den Herausforderungen der Zeit, Münster 2004.

CAMPENHAUSEN, AXEL FREIHERR VON, Staatskirchenrecht, München ³1996.

ENGLERT, R., Performativer Religionsunterricht? Anmerkungen zu den Ansätzen von Schmid, Dressler und Schobert, in: Religionsunterricht an Höheren Schulen (45) 2002, 32-36.

GRETHLEIN, CHR., „Religiöse Kompetenzen“ oder „Befähigung zum Christsein“ als Bildungsziel des Religionsunterrichts? Thesen zur Diskussion um das Bildungsziel des Evangelischen Religionsunterrichts, in: ZPT 59 (2007), H. 3, 64-76.

HEUMANN, J. (Hg.), Über Gott und die Welt. Religion, Sinn und Werte im Kinder- und Jugendbuch, Frankfurt/M. 2005.

HEUMANN, J., Religiöse Grundbildung in der öffentlichen Schule, in: ROTHGANGEL, M. / FISCHER, D. (Hg.), Standards für religiöse Bildung? Zur Reformdiskussion in Schule und Lehrerbildung, Münster 2004, 68-81.

KEUPP, H. u.a., Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identität in der Spätmoderne, Reinbek 1999.

²⁵ HEUMANN 2004.

- KIRCHENAMT DER EKD (Hg.), *Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland*, Gütersloh 1994.
- KLIE, TH. / LEONHARD, S., *Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik*, Leipzig 2003.
- KLIE, TH., *Religion zu lernen geben: Das Wort in Form bringen*, in: *Loccumer Pelikan* 3/06, 103-109.
- KREß, H., *Religion im säkularen Staat. Heutige Herausforderungen für das Religionsrecht und die Politik*, in: *Neue Gesellschaft – Frankfurter Hefte* 53 (2006), H. 12, 20-23.
- LÄMMERMANN, G. u.a., *Arbeitsbuch Religionspädagogik*, Gütersloh 2005.
- LÄMMERMANN, G., *Fenster zur Wirklichkeit. Was eine Religionspädagogik der Zukunft leisten sollte*, in: *Zeitzeichen* 7/2007, 26-29.
- POLLACK, D., *Interview*, in: *Herder Korrespondenz* 7/2006, 343.
- RELIGIONSUNTERRICHT IN NIEDERSACHSEN. *Zum Organisationserlass Religionsunterricht / Werte und Normen – Dokumente und Erklärungen*, hg. v. der Konföderation evangelischer Kirchen und den katholischen Bistümern in Niedersachsen, Hannover 1998.
- ROOSE, H., *Performativer Religionsunterricht zwischen Performance und Performativität*, in: *Loccumer Pelikan* 3/06, 110-115.
- RUPP, H. F., *Fr. A. W. Diesterweg. Pädagogik und Politik*, Göttingen / Zürich 1989.

Prof. Dr. Jürgen Heumann, Professor für Evangelische Theologie/Religionspädagogik, Universität Oldenburg.