

Religiöser Lernort Schule? – ein Statement

von
Wilhelm Schwendemann

Schule ist eine komplexe und nicht eindeutige Institution, die sich in Funktion und Zielsetzung von anderen Institutionen des Bildungsbereichs unterscheidet. Zu nennen wären hier die allgemeine Schulpflicht, die alle Kinder und Jugendlichen zwischen 6-18 Jahren umfasst, oder die multikulturelle Zusammensetzung der Schulklassen in Bezug auf soziale Milieus, Herkunft, Nationalität und Religionszugehörigkeit. In einer Gesellschaft, in der aber das Ambivalente oder auch die Pluralität der Lebensverhältnisse zum Normalfall geworden sind, kommt es darauf an, dass sich die Schule als größte gesellschaftliche Bildungsinstitution im Dienst einer Einwanderungs- und Migrationsgesellschaft stehend begreift und umfassend interkulturell bildet.¹ Eine pädagogische Herausforderung für die Lehrenden ist dabei, dass Schulklassen mehr oder wenig zufällig zusammengesetzte Gruppen sind, die von Lehrenden nach bestimmten Kriterien, wie z.B. Lerntempo, Lernvoraussetzungen, Lernergebnis usw., unterschieden werden. Die Wahrnehmung von Wirklichkeit eines Lernprozesses in einer Schulklasse unterliegt dabei konstruktivistischen Modellen. Die Konstruktionen von Wirklichkeit, also auch das, was als religiös oder nichtreligiös, christlich oder nichtchristlich gilt, ist nicht individuelle Einzelleistung eines Lehrenden, sondern bedient sich bestimmter tradierter Wissensinhalte oder kultureller Codes, die bestimmte Deutungen der pädagogischen Situation und des Lernprozesses zulassen oder verhindern.² So ist auch die Deutung einer Klasse als religiös einheitlich oder als multireligiös eine Konstruktion von Wahrnehmung. Auch die Aussage, dass eine Klasse Probleme bereiten könnte, weil zu viele ausländische Schüler und Schülerinnen in ihr sind, ist eine Konstruktion von Wirklichkeit, die seitens der Lehrenden eine bestimmte Wahrnehmung voraussetzt. Schüler und Schülerinnen sind in gleichem Maß wie die Lehrenden dieser uneindeutigen, aber konstruierten Lernsituation ausgesetzt. Sie sollten die Fähigkeit besitzen, die Konstrukte von Wirklichkeit zu hinterfragen, Gemeinsamkeiten zu entdecken und die Unterschiede zu benennen. In einem elementaren Sinn geht es hierbei um einen sozialen Lernprozess, dessen Kern aber nicht die Festlegung auf Fremdes, sondern die Entdeckung der Gemeinsamkeiten ist. Schüler und Schülerinnen werden also nicht auf ihre religiösen und kulturellen Herkunftsmilieus festgelegt (nach dem Motto: Du bist doch Christ oder Muslim, also musst Du Dich auch so verhalten), sondern lernen, sich als Mitglieder einer bestimmten Lerngruppe oder Klasse zu verstehen. Das Gemeinsame ist der entstehende Lernprozess in dieser Lerngruppe. In einer demokratischen und pluralen Gesellschaft ist deshalb die Schule in einzigartiger Weise der Ort, der den Umgang mit „Fremdheit“ kreativ vermittelt, nicht auf kulturelle oder individuelle Eigenarten festlegt und das Gemeinwesen stärkt. Schule ist aber nicht nur ein multikultureller, sondern auch ein religiöser Lernort. Es gibt keine Schule, in der Religion nicht in irgendeiner Art und Weise vorkommt, denn Religion gehört zum Modell des kulturellen Pluralismus hinzu. Aber ist die Schule wirklich auch ein Ort religiösen Lernens, wie man das gemeinhin vom christlichen Gottesdienst oder der kirchlichen Jugendgruppe annimmt?

¹ Vgl. BAUMAN 1996, 76ff; AUERNHEIMER 2003, 15.

² Vgl. zu den Konstruktionen von Wirklichkeit vor allem auch mit ihrer Kritik an Auernheimer: DIEHM / RADTKE 1999, 38ff.

1. Das Paradox religiösen Lernens

Der Begriff „religiöser Lernort“ bzw. „Ort, an dem Religiöses gelernt wird“, legt ein bloßes Ja- oder Nein-Schema nahe, was der Wirklichkeit religiöser Lernprozesse unangemessen ist und in die theologische Falle einer falschen Entscheidung zwischen Religion und Lernen führt. Wenn die Grundfrage nach einem Ort religiösen Lernens beantwortet werden soll, muss die Religionspädagogik zum einen fragen, ob die Schule überhaupt und in welcher Weise sie ein religiöser Lernort ist. Zum anderen muss man sich fragen, was denn überhaupt religiöses Lernen ist. Die Antworten auf diese Fragen führen in den Dschungel religiöser Grundbildung, die natürlich nicht auf den Lernort Schule beschränkt ist, sondern sich in allen religionspädagogischen Lernfeldern von Kindergarten bis Kino, von der Erwachsenenbildung bis zur Evangelischen Akademie stellt: *Was ist religiöse Grundbildung?* Bei der Antwort auf diese Frage wird man mit dem evangelischen Paradox konfrontiert, dass Religion als kognitive Kompetenz zwar lehrbar, der christliche Glaube aber nicht lehrbar ist. Kognitive oder abfragbare Inhalte einer bestimmten positiven Religion bzw. Religionsgemeinschaft sind lernbar (z.B. im Bereich des Christentums kirchengeschichtliche Daten und Zusammenhänge oder biblisches Einleitungswissen usw.), die innere Teilnahme des Lernenden an den Inhalten in Form eines praktischen Vollzugs jedoch nicht. Die innere Teilnahme am Kult bzw. das Berührtwerden durch seine Inhalte verstehe ich als Glaubensausdruck. Im Christentum bedarf der Glaube als Geschenk Gottes keiner Bedingungen, ist an keine Lernleistung geknüpft und setzt nichts voraus. Keine Kognition, kein Inhalt ist hierbei im strengen Sinn Lernvoraussetzung. Schüler und Schülerinnen können im Religionsunterricht zwar verschiedene Inhalte (in allen fünf Lerndimensionen: kognitiv, affektiv, sozial-kommunikativ, psychomotorisch, operativ), nicht aber unmittelbar die innere Teilnahme an der Religion lernen. Schüler und Schülerinnen erlernen im Religionsunterricht nicht den (christlichen) Glauben, sondern erwerben eine bestimmte religiöse Bildung in Bezug auf diesen Glauben und werden mit Wahrheitsansprüchen anderer Religionsgemeinschaften oder Weltanschauungen konfrontiert, mit denen sie sich auseinandersetzen müssen. Schule und speziell Religionsunterricht sind im Sinn der oben angedeuteten Kompetenz ein geeigneter Raum, um sich mit konkurrierenden Wahrheitsansprüchen auseinanderzusetzen und so entscheidungsfähig zu werden. Religiöse Entscheidungen werden vorbereitet, aber nicht grundsätzlich evoziert. Der Unterschied zum Lernort Gemeinde liegt auf der Hand: in der christlichen Gemeinde wird in die religiöse Praxis eingeführt, Gemeinschaftserfahrungen durch die Teilnahme am Kult und an der religiösen Praxis werden ermöglicht und im kirchlichen Unterricht reflektiert. Die Lehrbarkeit von Religion am Lernort Schule bezieht sich zuallererst auf die Außensicht des Glaubens und dort eher auf eine kognitive und sozial-kommunikative Lerndimension. Zwar bleibt der Glaube unverfügbar, enthebt aber die Religionspädagogik nicht von der Notwendigkeit, Lernprozesse zu initiieren, zu begleiten, zu reflektieren und - wenn möglich - in Bezug auf die kognitiv-affektive Dimension auch zu evaluieren.³ Die Ambivalenz der Lehrbarkeit von Religion und die Nichtlehrbarkeit des Glaubens (aber die Partizipation und Begegnung mit ihm) macht den Religionsunterricht an öffentlichen Schulen zu einer für Schüler und Schülerinnen attraktiven und zugleich kritischen Instanz, die dem gegenwärtigen Bildungsverständnis als „Technologie und Marktgerechtigkeit“ entgegen- und widersteht. Wo sonst, wenn nicht im Religionsunterricht an der öffentlichen Schule, bietet sich ein gesellschaftlicher Ort, an dem alle Kinder und Jugendliche lernen können, Sinnfragen oder religiöse Fragen überhaupt zu stellen und die Antworten darauf zu prüfen? Der Religionsunterricht ist gegenüber

³ Vgl. SCHWEITZER 1991, 3-41; DRESSLER 2003, 261-271.

der Institution Schule kritisch, weil verschiedene Zugänge zur Wahrheit zugelassen werden. Der Erwerb von religiöser Bildung mittels entsprechender Lernprozesse in der Schule steht für ein reflektiertes Selbstverhältnis der Lernenden und Lehrenden und ist insgesamt ein persönlichkeitsfördernder Bildungsprozess, der auch dem gesellschaftlichen Gesamtbildungsauftrag der Schule verpflichtet ist.⁴ Hatte Kirche in einer traditionell organisierten Gesellschaft die Monopolstellung in Bezug auf Sinnfindung, religiöse Praxis und christliche Glaubensäußerung inne, so hat sie diesen Status in der gegenwärtigen Gesellschaft und ihren Bildungsinstitutionen längst eingebüßt. Auf dem Gebiet der schulischen Fächer ist der jetzige Religionsunterricht in seiner Rechtsform als konfessionell-kooperativer Religionsunterricht (Baden-Württemberg) längst in eine fruchtbare Konkurrenz zum Ethik-Unterricht bzw. zu Fächern wie Sozialkunde, Politik, Gemeinschaftskunde, Philosophie getreten. Deshalb müssen aber die Inhalte des Religionsunterrichts von den Inhalten der genannten Fächer oder Fächergruppen auch unterscheidbar bleiben. Das bedeutet, dass sich die Lernprozesse im Religionsunterricht über eine theologische Qualität ausweisen und gleichzeitig für Lernende attraktiv sein müssen. Lernende können im Religionsunterricht die Erfahrung machen, dass die Inhalte und die Vermittlungsformen sie unbedingt angehen und existenziell herausfordern. Aber nicht nur mit anderen Fächern in der Schule und gesellschaftlichen Sinnagenturen muss sich der Religionsunterricht auseinandersetzen, sondern auch mit den medial vermittelten Angeboten religiöser oder weltanschaulicher Sinnsuche und Selbstvergewisserung. Die Theorie religiöser Bildung und Erziehung in Gesellschaft und Kirche ist deswegen zunehmend eine Theorie kirchlich-christlicher Bildungsverantwortung in dieser Gesellschaft überhaupt. In Philipp Melanchthons reformatorischer Begründung für schulischen Religionsunterricht werden als Inhalte Gotteserkenntnis, Vertrautheit mit dem christlichen Kirchenjahr, mit biblischen Geschichten, die das Leben widerspiegeln und auch Kulturtechniken wie Lesen und Schreiben genannt.⁵ Hier treten neben christlich-biblische auch allgemeine Bildungsinhalte, die im Zeitalter des Konfessionalismus religiöses Lernen zu einer schulöffentlichen Angelegenheit werden ließen. Diese Vielschichtigkeit des Religionsunterrichts ist gegen jede Festlegung auf Einseitigkeit zu bewahren; sie setzt jedoch bei Lehrenden und Lernenden ein breites Bündel verschiedener Kompetenzen und Interessen voraus.

2. Religiöses Lernen in der Schule

Was ist überhaupt religiöses Lernen in der Schule? Im vorhergehenden Abschnitt habe ich versucht, den Erwerb eines bestimmten Wissens, bestimmter kultureller Codes und Symbole als Teilbereich religiösen Lernens zu umschreiben. Hierbei möchte ich den Begriff der Fertigkeit bzw. Fähigkeit als Kompetenz einführen. Das, was innerhalb einer Religionsgemeinschaft lehrbar ist, kann auch gelernt werden. Da religiöse Inhalte und Wahrheitsansprüche in der Regel jedoch komplexer als naturwissenschaftliche oder mathematische Kenntnisse sind, sind unter dem Begriff der religiösen Kompetenz verschiedene Fähigkeiten und Fertigkeiten zu verstehen. Ich unterscheide hier ästhetisch-symbolische Kompetenzen, d.h. religiöse Bilder, Symbole, Metaphern usw. als religiöse wahrzunehmen, oder ethische-wertorientierende Kompetenzen, sich in einer Situation qualifiziert ethisch verhalten zu können,⁶ oder kognitiv-reflexive, emotional-handlungsorientierte, kommunikative oder neuerdings

⁴ Vgl. TUGENDHAT 1997.

⁵ BALLAUFF / SCHALLER 1970, 66-68.

⁶ Ein Beispiel für den schulischen biomedizinisch-ethischen Diskurs findet sich bei SCHWENDEMANN / STAHLMANN 2001.

auch interreligiöse Kompetenzen. Der Religionsunterricht steht damit in erster Linie in der Dimension der Bildung und Aneignung von Kompetenzen Lernender und dient ausschließlich diesen. Der Religionsunterricht wird gleichermaßen auf örtliche kirchliche und gemeindepädagogische Angebote in Gruppen oder Kreisen aufmerksam machen und für diese werben, die dem schulischen Bildungsauftrag nicht widersprechen; der Religionsunterricht selbst möchte jedoch kein missionarisches Angebot sein. Im Religionsunterricht und in religiöser Bildung geht es in Bezug zur Schule auch nicht um ein gesellschaftliches Interesse im Sinn des „fit for the global market“, sondern um ein „fit for a life in a global world“. Der Religionsunterricht ist also in doppelter Weise kritisch: einmal gegenüber ideologischen Interessen der die Schule tragenden Gesellschaft und zum anderen gegenüber Eigeninteressen der Religionsgemeinschaften und Kirchen.

Schulpädagogisch begründet sich deshalb der Religionsunterricht vor allem über seine Möglichkeit, das Zusammenleben von Lehrenden und Lernenden unterschiedlicher kultureller Milieus zu fördern und ein Angebot religiöser Bildung in einer multi-kulturellen und pluralen Schule zu sein. Der christliche Religionsunterricht wird sich selbstverständlich als solcher im Rahmen der Schulentwicklung positionieren und die Themen des Unterrichts entsprechend gestalten. Das, was im Religionsunterricht gelernt werden kann, steht unter einer biblisch-weisheitlichen Perspektive des Lernens ohne Vernutzungs- und Ideologiecharakter.

Hinter dieser grundsätzlichen religiösen Kompetenz steht das, was unter Bildung zu verstehen ist. Kaum ein Begriff innerhalb der pädagogischen Debatte ist jedoch so umstritten wie der Bildungsbegriff.⁷ Im aufklärerischen Verständnis von *Bildung* schwingen Selbstgestaltungs- oder Selbstverfügungsmotive des Menschen oder auch eigenwillige Konstruktionen von Subjektivität oder Freiheit mit.⁸ Gleiches gilt für den Begriff *Erziehung*.⁹ In diesem Zusammenhang sind Religionslehrer sofort in die Dialektik der Aufklärung verstrickt, die die barbarischen Anteile im Zivilisationsprozess vor Augen führt.¹⁰ Nach Adorno gehören zur Bildung mehr als nur Informiertheit oder bloßes Bescheidwissen, sondern auch das Differenzieren, das Herausarbeiten des Besonderen, aber auch das Stehenlassen von Fremdheit, das Verstehen, die Offenheit und Begegnung – die Bedingungen der so genannten hermeneutischen Kompetenz. Ein Fach wie Religionskunde, wie es neuerdings im Saarland gefordert wird, kann keine religiöse Bildung vermitteln. Lernende bleiben mit einem Informationswissen, das nicht in Bedeutungs- oder Orientierungswissen verwandelt ist, allein mit ihren Fragen. In wirklichen religiösen Bildungsprozessen geht es immer um den Überschuss des Humanen, um ein Mehr, das Orientierung von Information unterscheidet. Bildung und speziell religiöse Bildung zielen auf die Gestaltung der ganzen menschlichen Persönlichkeit.¹¹

3. Die theologische Tiefendimension des Religionsunterrichts

Zum friedlichen Zusammenleben der Menschen braucht es nicht nur eine Lesekompetenz (reading literacy) oder mathematisch-naturwissenschaftliche Kompetenzen, sondern auch Kompetenzen „selbstregulierten Lernens“ gerade in religiöser und/oder ethischer Sicht. Das Menschenbild des christlichen, speziell des evangelischen Religionsunterrichts ist das biblisch-christliche, das sich gegenüber Menschenbildern, die

⁷ LADENTHIN 2003, 237-260.

⁸ Vgl. PONGRATZ 1986.

⁹ EKD 1994.

¹⁰ Vgl. WELZER 1999; WIESENGRUND 1997, 93-121.

¹¹ Vgl. HEYDORN 1995, 57-157; ders. 1995, Überleben durch Bildung. Umriss einer Aussicht, 283-304; LUTHER 1992.

sich an der Vernutzung des Menschen bzw. einzig an seiner Leistung orientieren, kritisch verhält. Es geht vom freien, selbstbestimmten Menschen aus, der sich aber als Beziehungswesen Gott gegenüber versteht. Das Aneignen von religiösen Kompetenzen setzt einen Prozess der Subjektwerdung des Lernenden voraus, dessen theologische Voraussetzung aber das Personsein des Lernenden selbst ist. Ohne die Gottesbeziehung kann der Mensch auch nicht zu einem freien Subjekt werden. Gesellschaftlich agierendes und verantwortliches Subjekt muss der Lernende erst noch werden, eine Gott antwortende Person bzw. ein Gottesgeschöpf ist er/sie bereits.¹² Religiöse oder ethische Kompetenz geht eben gerade nicht in Spiritualität, Religiosität oder im Glauben auf. Der Glaube ist auch nicht deckungsgleich mit einer bestimmten ethischen oder informierten Haltung. Bestimmte Prozesse, Konzepte und Modellbeschreibungen sollen von den Lernenden durchschaut, zudem sollen Fähigkeiten und Fertigkeiten ausgebildet werden, um flexibel mit den Anforderungen von Alltags- und Grenzsituationen umgehen zu können. Von der schulischen Religionspädagogik ist unter der genannten theologischen Prämisse der Gottebenbildlichkeit und des Personwerdens des Menschen in Gott zu fordern, sich aktiv in die aktuelle Diskussion um die Mindeststandards religiöser Grundbildung in der Schule und auch (pädagogisch qualifizierte) Menschenwürde von Lehrenden und Lernenden einzubringen. Grundlegend ist hierbei die Fähigkeit der Lernenden, religiöse Sprache von Informationssprache, Bedeutung und Orientierung von Information unterscheiden zu lernen und überhaupt religiöse Fragen, wie die nach dem Sinn und Grund des (eigenen) Lebens stellen zu können. Theologischer Ort der Sinnsuche ist die Gottesfrage bzw. die Frage nach Erlösung und Rechtfertigung (Christologie). Damit ist die sprachliche Fähigkeit verbunden, mit metaphorischer Sprache umgehen und religiöse Symbole, Metaphern (biblischer Erzählzusammenhänge) deuten und erschließen zu können. Die prophetisch-religionskritische Tradition biblischer Schriften führt den Lernenden auch zur Unterscheidung lebensfördernder oder persönlichkeithemmender Religiosität. Damit verbunden ist die Frage nach dem, was im Leben trägt und als Handlungsoption gelten mag. In einer pluralen Schulgemeinschaft müssen die Grundvoraussetzungen von Toleranz im Sinn eines friedlichen Miteinanderumgehens in sozial-kommunikativer, aber auch religionskundlicher Hinsicht gelernt werden. Das geschieht am besten in der Begegnung mit den Weltreligionen oder durch religionskritische Einstellungen. Für diese umfassende Lernaufgabe ist der konfessionell-koooperative Religionsunterricht m.E. aber noch nicht ausreichend ausgestattet, auch wenn die Möglichkeiten theologischen Spracherwerbs im Sinn religiöser Bildung gegeben sind.

4. Religiöse Bildung und Pluralismus

Die in der PISA-Studie angesprochene Lesekompetenz ist nach evangelischem Bildungsverständnis, das Bildung als Lebensbegleitung ansieht, nur ein Teil einer umfassenden hermeneutischen Kompetenz. Dazu zählt das allgemeine Verstehen, die religiöse, interreligiöse, ethische, soziale, interkulturelle, ästhetisch-symbolisch-resymbolisierende, medienkritische, historische, ökologisch-schöpfungsorientierte Bildung, die zudem lebensphasen- und rezipientenorientiert sein muss, was auf Seiten der Lehrenden genaues religions-, sozial- und entwicklungspsychologisches Wissen und professionelle Kenntnisse und Fertigkeiten voraussetzt. Wenn ich diesbezüglich den derzeitigen Fächerkanon an der Schule und die Diskussion um Bildungsstandards und Schulentwicklung (in Baden-Württemberg) betrachte, wird die Erwartung schnell gedämpft. Das Kultusministerium reagiert auf den sog. PISA-Schock

¹² Vgl. zu dieser Dialektik von Person und Subjekt: BIEHL 1991, 152-156.

verhalten und mit veralteten Konzepten. Werden nicht nur Förderungsprogramme für von Migration betroffene Schüler und Schülerinnen radikal zusammengestrichen, sondern auch der Regelunterricht oft unter unzumutbaren Bedingungen durchgeführt (in zu großen Klassen mit zu wenig Lehrenden, in unzeitgemäß ausgestatteten Schulen ohne Formen der Schulsozialarbeit usw.), so sind wir weit von einer neuen Lernkultur entfernt. Im Grundschulbereich, aber auch in weiterführenden Schulen sind noch viel größere Anstrengungen vorzunehmen und Fächer wie Religion in besonderer Weise herausgefordert. Für die religiöse Sozialisation und Identitätsentwicklung ist es wesentlich, nicht nur Texte der eigenen religiösen Tradition verstehen zu lernen, sondern auch über sie mit Fremden zu kommunizieren und das Fremde als Fremdes auszuhalten. Noch viel mehr gilt diese Fähigkeit in der kulturellen Pluralität vieler Schulen und Bildungseinrichtungen, dem Fremden mit Wertschätzung zu begegnen. In besonderem Maß gilt dies für Angehörige anderer Weltreligionen. Texte, aber auch Zeichen, Symbole und Metaphern anderer Religionen fordern Schüler und Schülerinnen noch in besonderer Weise heraus, denn die Lern- und Verstehensprozesse setzen eine *Pluralismuskompetenz* bei ihnen voraus. Diese geht weit über das Aushalten und Zulassen einer fremden Religion hinaus, sondern setzt ein historisches, religionswissenschaftliches Verstehen und ein Verstehen von Tradierungsprozessen voraus. Unter Pluralismuskompetenz verstehe ich die Fähigkeit, in einem Angebot von Möglichkeiten das auszuwählen, was für die eigene religiöse Sozialisation und Identität nötig ist, ohne die Identität des Fremden zu besetzen oder zu instrumentalisieren, d.h., die eigene Identitätsarbeit ohne Abwertung anderer leisten zu können. Dazu ist eine *Fähigkeit zur Wahrnehmung* inmitten pluraler Verhältnisse nötig, die als erstes Wahrnehmung des Gemeinsamen, dann der Differenz und des spezifisch Eigenen voraussetzt.¹³ Die Verschiedenheit der Menschen in Bezug auf Herkunft, Religionszugehörigkeit, kulturellen Hintergrund ist in unserer Gesellschaft längst schon Alltag. Die monotheistischen Religionen, die fernöstlichen sowie alle Spielarten religiöser Sinnanbieter sind inzwischen zu Nachbarschaftsreligionen im Gemeinwesen, im Stadtteil und in den Bildungseinrichtungen geworden. Überall bieten sich Möglichkeiten der Begegnung, wenn man sie zulässt. Begegnung in diesem Sinn meint mehr als das natürliche Zusammentreffen von Personen; sie hat einen individuell-persönlichen Charakter und stellt eine Lernanforderung an jeden Einzelnen dar. Begegnung mit dem Fremden bringt drei Dimensionen religiösen Lernens überhaupt ins Spiel: Die erste Dimension geht vom Bereitstellen hermeneutischen Wissens über die eigene Religion aus, die oft genug eine Hermeneutik des widerständig Fremden ist, denn die eigene Tradition ist oftmals heimatlos und fremd geworden oder zumindest unverständlich. Kenntnisse des Christlichen in dieser Gesellschaft verschwinden oder verdunsten, wie aktuelle Umfragen zu den kirchlichen Hochfesten immer wieder zeigen. Begegnung ist also nur möglich, wenn das Eigene bekannt und vertraut ist. Die zweite Dimension ist die Erziehung und das Lernen über Religion in Formen der Religionskunde der Weltreligionen. Hier kommt es darauf an, den jeweiligen kulturellen Kontext von Religion herauszuarbeiten und Religion bzw. Religionen als gesellschaftliche Subsysteme zu verstehen.¹⁴ Die dritte Voraussetzung, als Bedingung der beiden anderen, ist die Erziehung von der Religion, d.h. vom Evangelium, her. Das In-der-Welt-Sein des Menschen wird durch die freimachende Botschaft des Evangeliums fraglich, die Widersprüchlichkeit, das Nicht-Passende zum Movens von Religion. Religion ist darum gerade nicht nur Sinnstiftung und Bewältigung von Kontingenzerfahrungen, sondern bewahrt geradezu die Zerrissenheit, den Abstand zur Welt, ist im Evangelium Welt-Kritik. Religiös in diesem Sinn

¹³ Vgl. besonders: NIPKOW 1998, 104.

¹⁴ Vgl. GEERTZ 1973, 87-125

bedeutet dann eher, sich nicht eine andere Welt zu erträumen, sondern die Welt mit anderen Augen sehen. Diese andere Perspektive auf die Welt transzendiert nicht die egozentrische Perspektive, „sondern hält vielmehr das Interesse an der Ausbildung der einzigartigen Identität des einzelnen wach.“¹⁵ In dieser sozialen Funktion von Religion begünstigt sie die Erfahrung von Freiheit, letztlich nicht von den Wertmaßstäben der Welt abhängig zu sein, sondern von der transzendenten Beziehung zu Gott. Hier erwirbt man Pluralismuskompetenz innerhalb der eigenen religiösen Tradition, um auch das widerstehende Fremde zuzulassen und auszuhalten. An dieser Stelle verschränken sich soziales, diakonisches und religiöses Lernen innerhalb der Schule: andere Menschen wahrnehmen, gemeinsam handeln, sich nicht auf die jeweilige Differenz festlegen, schwächeren Schülern und Schülerinnen helfen usw. Religiöse Texte aus den Heiligen Schriften Bibel und Koran transzendieren diese bekannten Erfahrungsräume.¹⁶ Hinter der Perspektive des interkulturellen Lernens kommt dem Fach Religion eine bildungsmäßige Schlüsselrolle im Schulalltag zu, was sich aber in der momentanen schulischen Positionierung des Faches innerhalb des Fächerkanons bei weitem noch nicht zeigt. Die Tendenz im schulischen Kontext geht eher in die Richtung, auf diese Formen von Allgemeinbildung zu verzichten und beruflich den Marktanforderungen gerecht zu werden. Dabei geht verloren, was für eine breite Allgemeinbildung im Sinn der Schlüsselqualifikation nach Klafki die Basis bildet: das Humanum und seine Ressourcen.¹⁷ Unerlässlich ist dabei, nicht von Marktanforderungen, sondern vom Menschen selbst auszugehen. Bildung ist immer mehrdimensional, und „die Frage nach dem Woher und Wohin, dem Zusammenhalt der Menschen in Solidarität und sozialer Gerechtigkeit, dem Leben zwischen den Generationen, dem Erhalt von Frieden und dem Umgang mit der Natur und der Schöpfung sind keine Halbwertszeit-Fragen. Ohne diese substanziellen Fragen gibt es keine Entwicklung zur Selbständigkeit, zum qualitätsvollen und angemessenen Umgang mit Sachen und Menschen und zum sinnvollen Gebrauch neuer Kommunikationstechniken. Der Mensch gewinnt seine Würde daraus, wie er seine Erfahrungen, Gefühle, Hoffnungen und Ängste verarbeitet und auf dem Hintergrund einer konkreten Lebenslage denkt und handelt.“¹⁸ Es geht eben gerade im Religionsunterricht darum, die Welt unter verschiedenen Perspektiven wahrzunehmen und in ihr einen Sinn zu sehen, d.h. nach Sinn und Bedeutung im religiösen und transzendenten /transzendentalen Bezug zu suchen. Gelesenes, Verstandenes wird in die Beziehungsstruktur der Gott-Welt-Erfahrung, von Gottes- und Selbsterkenntnis eingebracht und dazu in Beziehung gesetzt (1Kor 1, 5-9.17-21).

5. Die Chance des Religionsunterrichts

Das Fach Religion ist wesentlich im Fächerkanon der Schule, weil hier ein Raum existiert, über das Leben im Ganzen zu reflektieren. Die hierzu notwendigen Fähigkeiten gehören zu einem Teil zur Lesekompetenz, gehen aber darin nicht auf. Religion und Ethik sind mehr als entsprechende Fähigkeiten und Fertigkeiten. Der Kern des Faches Religion ist unverfügbar und auch nicht durch Lernprozesse herstellbar oder machbar. Gleichwohl sind die Erfordernisse der Grundbildung, wie sie in der nationalen und internationalen PISA-Studie angemahnt werden, auch für das Fach Religion zentral: Bildung im Horizont der einen Welt, interreligiöse und interkulturelle Kommunikation, Begegnung und Bildung. Es geht auch um Zielvorstellungen des globalen

¹⁵ LUTHER 1992, 33

¹⁶ GRUNDMANN 2002, 120.

¹⁷ GÄFGEN-TRACK 2002 122.

¹⁸ EKD 2003, 27.

Lernens, um nicht strategischen Bildungszielen der Wirtschaft völlig ausgeliefert zu sein: „Wir brauchen eine Bildung, die nicht nur zum solidarischen Mitleiden, sondern auch zu verantwortlicher Mitgestaltung einer sich räumlich und zeitlich entgrenzenden und leidenden Welt befähigt, so weit das möglich ist; denn normalerweise können wir die ‚Eine Menschheit‘ wohl als Gedanken fassen, aber nicht in unsere auf nahe soziale Verhältnisse angelegten Gefühle aufnehmen.“¹⁹

Im Fach Religion existiert schulpädagogisch die einmalige Chance, die anthropologische Grunddimension des Religiösen wahrnehmbar zu machen und in religiöse und soziale Handlungen zu übersetzen. Für die Lernenden bedeutet das, dass sie den Zusammenhang zwischen eigenen Lebensthemen und gesellschaftlichen Themen erforschen können. Insbesondere gilt dieser Zusammenhang für Themen wie Endlichkeit, Geschöpflichkeit, Identität(-skrisen), Krankheit, Gesundheit, Leid, Sterben, Tod, wo Schüler und Schülerinnen religiöse (im engeren Sinn christliche) Deutemöglichkeiten und Antworten kennen lernen und sich mit ihnen kritisch für die eigene Lebensgestaltung auseinandersetzen.

Dabei wird deutlich, was ein gelingender Religionsunterricht für die Schulentwicklung beizutragen hat; wenn Religionslehrerinnen/-lehrer die Lern- und Bildungsprozesse vom religiösen Subjekt, sprich von der Schülerin bzw. vom Schüler, her denken und theologisch gewissenhaft schüler-/schülerinnenorientiert gestalten. Dass diese Gestaltungsaufgabe des Religionsunterrichtes zum bildungsdiakonischen Auftrag von Kirche insgesamt gehört, liegt auf der Hand. Zwingend ist aber, den Religionsunterricht insgesamt als Dienst am Gemeinwesen und an den in ihm lebenden Menschen zu verstehen.

Literatur

AUERHEIMER, GEORG, Einführung in die interkulturelle Pädagogik, Darmstadt 2003.

BALLAUFF, THEODOR / SCHALLER, KLAUS, Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung. Band 2 (Schriftreihe: Orbis academicus, I/12), Freiburg: Alber 1970.

BAUMAN, ZYGMUNT, Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit, Frankfurt a.M. 1996.

BIEHL, PETER, Erfahrung, Glaube, Bildung. Gütersloh 1991.

DIEHM, ISABELL / RADTKE, FRANK-OLAF, Erziehung und Migration. Eine Einführung. Grundriß der Pädagogik, Band 3, Stuttgart 1999.

DRESSLER, BERNHARD, Menschen bilden? Theologische Einsprüche gegen pädagogische Menschenbilder, in: Evangelische Theologie 63/2003, 261-271.

EVANGELISCHE KIRCHE IN DEUTSCHLAND (HG.): „Identität und Verständigung“ - Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität“, eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland / [im Auftr. des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland hrsg. vom Kirchenamt der EKD]. - Gütersloh 1994.

EVANGELISCHE KIRCHE IN DEUTSCHLAND (HG.): Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Eine Denkschrift, Gütersloh 2003.

¹⁹ EKD 2003, 76.

- GÄFGEN-TRACK, KERSTIN, PISA und der Religionsunterricht oder neue Chancen für einen protestantischen Bildungsbegriff, in: Loccumer Pelikan. Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde 3/2002 122.
- GEERTZ, CLIFFORD, The interpretation of cultures, New York 1973.
- GRUNDMANN, HILMAR, Die Ergebnisse der PISA-Studie als Herausforderung für den Religionsunterricht, in: Loccumer Pelikan. Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde 3/2002, 120.
- HEYDORN, HEINZ JOACHIM, Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs. Werke. Bildungstheoretische und pädagogische Schriften, Band 4, hrsg. v. Irmgard Heydorn, Vaduz 1995.
- LADENTHIN, VOLKER, Was ist >Bildung<? Systematische Überlegungen zu einem aktuellen Begriff, in: Evangelische Theologie 63/2003, 237-260.
- LUTHER, HENNING, Religion und Alltag: Bausteine zu einer praktischen Theologie des Subjekts, Stuttgart 1992.
- NIPKOW, KARL ERNST, Bildung in einer pluralen Welt, Bd. 2; Gütersloh 1998.
- PONGRATZ, LUDWIG A., Bildung und Subjektivität. Historisch-systematische Studien zur Theorie der Bildung, Weinheim 1986.
- SCHWEITZER, FRIEDRICH, Zwischen Theologie und Praxis. Unterrichtsvorbereitung und das Problem der Lehrbarkeit von Religion, in: JRP 7/1990, Neukirchen-Vluyn 1991, 3-41.
- SCHWENDEMANN, WILHELM / STAHLMANN, MATTHIAS, Ethik für das Leben. Stuttgart 2001.
- TUGENDHAT, ERNST, Selbstbewusstsein und Selbstbestimmung: sprachanalytische Interpretationen, Frankfurt am Main 1997.
- WELZER, HARALD (HG.), Auf den Trümmern der Geschichte: Gespräche mit Raul Hilberg, Hans Mommsen und Zygmunt Baumann, Tübingen 1999.
- WIESENGRUND ADORNO, THEODOR, Theorie der Halbbildung. Gesammelte Schriften, Band 8, Frankfurt a.M. 1997.