

Zur religionsdidaktisch-schulpädagogischen Orientierung des Religionsunterrichts

1. Die Sehnsucht nach dem katechetischen Religionsunterricht an der öffentlichen Schule

Die Frage der schulpädagogischen gegenüber einer theologisch-kirchlichen Orientierung des Religionsunterrichts an der öffentlichen Schule ist eine alte. Schon 1974 hat die *Würzburger Synode* in ihrem *Beschluss „Der Religionsunterricht in der Schule“*¹ die Notwendigkeit erkannt, Religionsunterricht schulpädagogisch zu begründen. Die dort genannten Begründungsstränge (kulturgeschichtlich, anthropologisch, gesellschaftlich) haben prinzipiell heute nichts von ihrer Gültigkeit verloren. Der gesetzlich garantierte Religionsunterricht, so heißt es, „ist aber nur dann gegen alle Bestreitungen auf die Dauer einsichtig vertretbar und haltbar, wenn sich der Religionsunterricht in Begründung und Zielsetzung auch wirklich als ‘ordentliches Lehrfach’ ausweist. Mit anderen Worten. Der von der Glaubensunterweisung in den Gemeinden abgehobene Religionsunterricht in der Schule muß zeigen, wie er teilhat an der Aufgabenstellung der öffentlichen Schule“². Die Unterscheidung von (Gemeinde)Katechese und Religionsunterricht ist weithin aufgegriffen worden, die im *Synodenbeschluss* genannten Begründungen sind weitergedacht und ausgeführt worden. Mehr als 30 Jahre später gewinnt die dort getroffene Unterscheidung und die schulpädagogische Begründung neue Aktualität.

Neuerdings kann man die Beobachtung machen, dass die katechetische Funktion des Religionsunterrichts wieder massiv eingefordert wird, gewissermaßen als Lückenbüßer für eine nicht mehr wirksame Katechese. Diese Entwicklung ist in vielerlei Hinsicht kritisch zu betrachten: (1) im Hinblick auf die Legitimität und die politische Diskussion um den Religionsunterricht, (2) im Hinblick auf die Katechese selbst und (3) im Hinblick auf die Reichweite und das Aufgabenspektrum der wissenschaftlichen Religionspädagogik.

Katechese, verstanden als konfessionelle religiöse Sozialisation, ist eine unaufgebbare Funktion für jede Glaubensgemeinschaft bzw. Kirche, denn sie kann nur dann existieren, wenn die Einführung in die Überzeugungen und Vollzüge dieser Gemeinschaft gewährleistet sind.

Dass Katechese wenigstens als Desiderat verstärkt in das Zielspektrum schulischen Religionsunterrichts gerückt ist, ist seit einiger Zeit im religionspädagogischen Schrifttum zu beobachten, wenn auch nicht immer so explizit wie bei *Eckhard Nordhofen* im Themenheft von *Communio* zu „Schule und Religion“³. Dort heißt es, die „ungewollte Monopolstellung“ des Religionsunterrichts würde ihn „außerordentlich aufwerten.“⁴

¹ *Sekretär der deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), *Der Religionsunterricht in der Schule*. Ein Beschluß der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland (Synodenbeschlüsse Nr. 4), Bonn 1974.

² Ebd., 21.

³ *Eckhard Nordhofen*, „So geht katholisch“. Ein Plädoyer für starke Mystagogie, in: *Communio* 35 (3/2006) 224-230.

⁴ Ebd., 227.

Wie ist das zu verstehen? Es wird konstatiert, dass es weder familiäre noch die gemeindliche Katechese vollbringen, einen nennenswerten Prozentsatz der Kinder und Jugendlichen religiös zu sozialisieren und dass deshalb „der Religionsunterricht tatsächlich die einzige nachhaltige Möglichkeit der Begegnung mit dem Evangelium Jesu Christi darstellt.“⁵ Die Monopolstellung des Religionsunterrichts und die damit verbundene Aufwertung werden hier also ausschließlich von einer innerkirchlichen Perspektive her verstanden. Die spezifischen Chancen, die Notwendigkeit und die Verantwortung des Religionsunterrichts innerhalb der Schule werden ganz ausgeblendet.

Mangelndes Glaubenswissen und fehlende religiöse Erfahrung von Kindern und Jugendlichen werden weithin beklagt. Es stellt sich aber die Frage, welche Konsequenzen daraus zu ziehen sind und ob die Einforderung der Katechese im Religionsunterricht oder „starke Mystagogie“, wie bei *Nordhofen*, die einzig mögliche Denkrichtung darstellt.

Das verbreitete religiöse Unwissen ist aber nur eine Zielrichtung der Kritik. Sie trifft auch den existierenden Religionsunterricht, insbesondere die Lehrpersonen. Sie orientierten sich zu sehr am Schülersubjekt⁶, seien, weil ihnen die Religionspädagogik das seit Jahren ans Herz lege, „Virtuosen der Wahrnehmung“⁷, statt mystagogisch zu wirken und die Mission der Kirchen zu erfüllen. Ein dritter Kritikpunkt schließlich betrifft den nichtkonfessionellen Religionsunterricht, dem jegliche Sinnhaftigkeit aufgrund der Erfahrungen mit LER abgesprochen wird. „Wer Religion nur besichtigt, lernt sie nicht wirklich kennen.“⁸

Tatsächlich muss man zugestehen, dass der konfessionelle Unterricht von seiner Anlage als Bekenntnisunterricht her eine teilweise katechetische Funktion haben kann. Im *Synodenbeschluss* aber spiegelt sich schon die Erfahrung wider, dass die kirchliche Katechese in der Schule nicht so einfach funktioniert. Schon 1974 konnte man eine Pluralität, ja widersprüchliche Erwartungen bei den katholischen Schüler/innen, den Eltern und im Kollegium wahrnehmen. Daraus folge, so der *Synodenbeschluss*, dass der Religionsunterricht in der Schule ein anderes Zielspektrum verfolge als die gemeindliche Katechese (z.B. zu einer begründeten Ablehnung des Glaubens zu kommen⁹), dass die Glaubensweitergabe nicht auf die Schule abgeschoben werden darf, weil sie innere Bereitschaft und Freiwilligkeit erfordert. Dazu kommt die Tatsache, dass der katechetische Unterricht als ordentliches Fach innere Aporien hervorbringt, wie z.B. in der Notwendigkeit der Notengebung.

Was hat sich seit der *Synode* verändert? Die Abwendung vieler Menschen vom kirchlich institutionalisierten Christentum hat sich verstärkt und ist durch die deutsche Wiedervereinigung noch deutlicher geworden – ebenso wie sich die Anwesenheit vieler Menschen nicht-christlicher Religionszugehörigkeit massiv verstärkt hat. Religion als politisches und gesellschaftlich relevantes Thema ist wieder präsent – wenn auch meist negativ –, ebenso eine Rückkehr des Religiösen und ein spirituelles Interesse, bei dem die Kirchen allerdings nicht hoch im Kurs stehen.

⁵ Ebd., 226.

⁶ Ebd.

⁷ Ebd.

⁸ Ebd., 225.

⁹ Vgl. *Sekretär der Deutschen Bischofskonferenz 1974* [Anm. 1], 29.

2. Einfallstore für die katechetische Renaissance des konfessionellen Religionsunterrichts

Im Folgenden werde ich einige klassische Argumente zur Legitimierung des konfessionellen Religionsunterrichts prüfen, und zwar solche, die das Einfallstor für eine katechetische Renaissance in der Religionsdidaktik sind. Es geht dabei keineswegs darum, den konfessionellen Religionsunterricht zu desavouieren, sondern die Fußangeln dieser Argumentationen aufzeigen.

2.1 „Im Religionsunterricht findet religiöse Beheimatung und Identitätsfindung statt. Der Religionsunterricht muss immer einen Angelpunkt an einer verfassten Religionsgemeinschaft haben, denn Religion als Abstraktum gibt es nicht.“

Der Anspruch der religiösen Beheimatung im Religionsunterricht ist eine grundlegende Legitimation für die konfessionelle Trias, anders ausgedrückt: Es ist ein Bestreben des Religionsunterrichts, dass sich die Schüler/innen in der Kirche (meist gemeint: Heimatpfarrrei) zu Hause fühlen können. Es muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass 'Heimat' durchaus ein unscharfer, ja problematischer Begriff ist. Der Schriftsteller *Bernhard Schlink* spricht von Heimat als Utopie, ein Ort nicht als der, der er ist, sondern als der, der er nicht ist.¹⁰ Im Heimatbegriff spiegeln und konzentrieren sich „Erinnerungen an das tatsächlich Vergangene wie auch an vergangene Träume, Hoffnungen und Sehnsüchte.“¹¹ Die politische Problematik eines statischen Heimatbegriffs braucht hier nicht weiter ausgeführt zu werden, ebenso nicht die Tatsache, dass im christlich-jüdischen Verständnis das Unbehaust- und Unterwegssein eine wichtige Rolle spielt. Insofern ist auch die Gegenübersetzung von Beheimatung und Beliebigkeit, wie im Zusammenhang mit Religionsunterricht häufig geschehen, untauglich. *Werner Tzschetzsch* weist darauf hin, dass bei Jugendlichen im Hinblick auf Heimat die sozialen und personalen Beziehungen sowie die sprachliche Heimat eine entscheidende Rolle spielen¹², Heimat bedeutet hier etwas Bewegliches und Dynamisches.

Wenn man die genannten Aspekte bedenkt, wird deutlich, warum kirchliche Beheimatung im schulischen Religionsunterricht nicht gelingen kann, denn Schule kann nirgendwo anders beheimaten als in der Schule selbst. Das schulische Leben bildet einen eigenen, für die Kinder und Jugendlichen meist sehr bedeutsamen Kosmos. Wenn eine Glaubensgemeinschaft um die Weitergabe ihrer Tradition besorgt ist, dann muss sie selbst diese Beheimatung ermöglichen und kann sie nicht an eine andere Institution delegieren.

Die Differenzierung im Hinblick auf den Heimatbegriff trifft auch für die (religiöse) Identitätsbildung zu. Identität ist nichts Statisches, Identitätsbildung ein lebenslanger Prozess.¹³ Auch eine „katholische Identität ist eine offene Identität“¹⁴, so *Tzschetzsch*. Religionsunterricht kann und soll aber zur religiösen Selbstreflexion beitragen. Eine

¹⁰ *Bernhard Schlink*, *Heimat als Utopie*, Frankfurt/M. 2000, 32.

¹¹ Ebd., 34.

¹² Wie z.B. bei *Werner Tzschetzsch*, *Konfessionalität als Beheimatung und Identität?*, in: ders. (Hg.), *Zwischen Exodus und Exil. Religionspädagogik in der Pluralität*, Ostfildern 2000, 87-93.

¹³ Vgl. a. *Sandra Büchel-Thalmaier*, *Dekonstruktive und Rekonstruktive Perspektiven auf Identität und Geschlecht*, Münster 2005, 7-121.400-408.

¹⁴ *Tzschetzsch* 2000 [Anm. 12], 88.

solche Selbstreflexion kann dazu stimulieren, sich für das Angebot einer Glaubensgemeinschaft zu interessieren. Im oben erwähnten Heft von *Communio* zeigt übrigens *Johan van der Vloet* auf, dass selbst in der konfessionellen Schule der Raum für die Glaubensweitergabe begrenzt ist.¹⁵

Religion ist im Religionsunterricht in erster Linie Thema und nicht Vollzug, ein Faktum, das im übrigen für die meisten Lerngegenstände in der Schule zutrifft. In der neueren Methodik wird versucht, diesen Mangel an Konkretion und Sinnlichkeit der Lerngegenstände durch ganzheitliche, selbstentdeckende, sinnenbetonte Methoden insbesondere in der Primarstufe wenigstens teilweise zu beheben. Einerseits tut sich in der Schule eine eigene Welt, ein wichtiger Kosmos auf, andererseits bleibt sie in gewisser Weise immer der Ort, wo aus zweiter Hand gelebt wird. So ist Religion in der Schule gerade nicht der Ort, wo Glaube gemeinschaftlich gelebt wird. Nur erwähnen möchte ich in diesem Zusammenhang die Ergebnisse von *Andreas Feige u.a.*, die von einer eigenen „Bildungsreligion“ der Religionslehrpersonen sprechen, die aber an den „Resonanzraum Kirche“ anschlussfähig sei.¹⁶

Ein letzter Aspekt ist im Hinblick auf die Konfessionalität des Religionsunterrichtes als alleinige Garantin religiöser Identität zu nennen. Es wird vielfach unterschätzt, wie identitätsbildend die Begegnung mit dem Fremden ist. Gerade an der Religion der Anderen kann man lernen, wer man selbst ist, woher man kommt; gerade in der Begegnung mit dem Fremden wird die eigene Prägung deutlich spürbar.¹⁷

2.2 „Ein existenzieller Zugang zu Lebensfragen ist nur im konfessionellen Unterricht möglich.“

Es wird immer wieder der Einwand erhoben, dass in einem multi-faith-approach kein existenzieller Zugang zu Religion möglich sei.¹⁸ Wiederum handelt es sich um eine grundlegende Problematik, die im Prinzip jedes Schulfach betrifft. Ob der existenzielle Zugang zu einer Sache gelingt, hängt dabei entscheidend von der Lehrerpersönlichkeit ab. Auch für den existenziellen Zugang und das Thematisieren von ‘großen Fragen’ im Religionsunterricht gilt dies. Die Thematisierung existenzieller Fragen in einem nichtkonfessionellen Unterricht lebt wesentlich von der Fähigkeit der Lehrperson, die unterschiedlichen religiösen Voraussetzungen und Befindlichkeiten der Schüler/innen zu thematisieren, ins Gespräch zu bringen und mit der religiösen Thematik zu verbinden. Dass der existenzielle Aspekt auch auf der Lehrplanebene erwünscht und eingefordert wird, zeigt ein Blick in die Zielsetzung des nichtkonfessionellen Fachs „*Religion und*

¹⁵ *Johan van der Vloet*, Religion und Erziehung. Plädoyer für eine religiöse Erziehung in der Schule, in: *Communio* 35 (3/2006) 207-217, 215.

¹⁶ *Andreas Feige / Bernhard Dressler / Wolfgang Lukatis / Albrecht Schöll*, ‘Religion’ bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen. Berufsbiographische Fallanalysen und eine repräsentative Meinungserhebung unter evangelischen ReligionslehrerInnen in Niedersachsen, Münster 2000, passim.

¹⁷ Als schulisches Beispiel sei hier verwiesen auf ein Videoprojekt in einem nichtkonfessionellen Religionsunterricht an einem Luzerner Gymnasium, vgl. *Benno Bühlmann*, Mit den Weltreligionen auf Tuchfühlung, in: *KBI* 127 (6/2002) 422-426.

¹⁸ Vgl. *Hans-Georg Ziebertz*, Interreligiöses Lernen und die Pluralität der Religionen, in: *Friedrich Schweitzer / Rudolf Englert / Ulrich Schwab / Hans-Georg Ziebertz*, Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Gütersloh Freiburg 2002, 121-143, 127.

Kultur“ für die Sekundarstufe I im Kanton Zürich. „Kompetenz im Umgang mit religiösen Fragen und Traditionen“ heißt:

- „Schülerinnen und Schüler sind für religiöse Fragen und Phänomene bzw. die religiöse Dimension des Lebens sensibilisiert [...]“
- Schülerinnen und Schüler kennen die Stellung und Bedeutung der großen Religionen und ihrer Werte und Normen in unserer Gesellschaft und können sich so orientieren [...]
- Schülerinnen und Schüler können sich mit Menschen verschiedener Überzeugung und Weltanschauung, mit Menschen anderer Religionen und Kulturen verständigen und achten deren Lebens- und Werthaltungen.¹⁹

Dies soll durch verschiedene Zugänge zu Religion ermöglicht werden, nämlich einen „historisch-deskriptiven Umgang, einen gesellschaftsorientiert-politischen Zugang und einen lebensweltlichen Zugang.“²⁰

Als zweites Beispiel sei der *Rahmenlehrplan Religion* für die schweizerischen Maturitätsschulen angeführt, auch hier für einen nichtkonfessionellen Unterricht. Eines von sechs dort aufgeführten allgemeinen Bildungszielen heißt: Der Religionsunterricht „hilft den Jugendlichen, ihre religiöse Sozialisation, die sehr verschieden sein kann, zu klären, Vorurteile aufzuarbeiten und eine eigene Stellungnahme zu Religion und Glauben zu verantworten.“²¹ „Er zeigt Möglichkeiten der Sinnggebung, der ganzheitlichen Entfaltung und der menschlichen Selbstbestimmung auf.“²² Bei Grundfertigkeiten geht es darum, „sich der eigenen religiösen Erfahrungs- und Vorstellungswelt bewusst werden.“²³

Ein drittes autobiografisches Beispiel soll zeigen, dass die existenzielle Dimension im Religionsunterricht nicht von Konfessionalität abhängt. Als bestellte auswärtige Expertin habe ich Einblick in die Aufgabenstellungen für die schriftliche Maturität nach dem oben angeführten *Rahmenlehrplan* und nehme in den mündlichen Prüfungen den Beisitz wahr. In einer der bewegendsten Prüfungen legte ein junger Muslim erst die Bedeutung des Reiches Gottes im Neuen Testament dar und erörterte danach die Problematik des Dschihad. Solcherart religiös gebildete Menschen brauchen wir!

2.3 „Die Lehrperson muss im Religionsunterricht glaubhaftes Zeugnis von der christlichen Botschaft ablegen.“

Es ist überhaupt nichts dagegen einzuwenden, wenn Lehrpersonen glaubhafte, authentische Zeugen sind. Erwiesenermaßen bewirken Personen und gerade auch Lehrpersonen die nachhaltigsten Erfahrungen in der Schule; das trifft in besonderem Maße für den Religionsunterricht zu. Alle Lehrpersonen, ob sie wollen oder nicht, legen Zeugnis ab in der Schule: von ihrem Menschenbild, ihren Werten und Lebenseinstellungen, von der Haltung zu dem Fach, das sie unterrichten. Es gibt keine neutralen Lehrpersonen und kein neutrales Erziehungskonzept. Damit Einseitigkeit vermieden wird, muss im Unterricht auch eine für die Schülerseite faire Auseinandersetzung mit der Positionierung des Lehrers gewährleistet sein. Der Fokus einer personalen Religionsdidaktik darf

¹⁹ *Lehrplan „Religion und Kultur“ Sekundarstufe I* (7. und 8. Klasse) für den Kanton Zürich vom 27.2.2006, 7f. (www.bildungsdirektion.zh.ch).

²⁰ Ebd., 7j.

²¹ *Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen* vom 9. Juni 1994, hg. von der schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), Bern 1994, 91.

²² Ebd., 92.

²³ Ebd., 93.

sich nicht auf den konfessionellen Aspekt des Zeugnisses beschränken, sondern muss auch andere Kriterien wie Kommunikationsstil, Unterrichtsmethoden, persönliche Authentizität berücksichtigen, denn diese sind zentrale Elemente von Glaubwürdigkeit und wesentliche Elemente einer gelungenen Didaktik. Es bleibt aber auch festzuhalten, dass man die Neutralität der Lehrkräfte nicht gewährleisten kann, indem man, wie bei einem laizistischen Standpunkt, kirchliche Lehrkräfte ausschließt und davon ausgeht, dass die Unterrichtenden keinen eigenen religiösen Standpunkt haben.

Religion ist an der Schule immer anwesend, auf die eine oder andere Art. Die Rolle als Lehrperson erfordert ein besonders hohes Bewusstsein über eigene Prägungen, Positionen und Voreingenommenheiten und die Kompetenz, das Klassengespräch durch diese nicht einseitig werden zu lassen.

2.4 „Die Abnahme des Glaubenswissens muss durch konfessionellen Religionsunterricht kompensiert werden.“

Es ist nachgewiesen, dass baden-württembergische Religionslehrpersonen beider Konfessionen darunter leiden, dass die religiöse Sozialisation bei den Kindern und Jugendlichen abnimmt.²⁴ Sehr wahrscheinlich stellt die Lehrerschaft in Baden-Württemberg diesbezüglich keine Ausnahme dar. Sicher ist es einfacher, als Lehrperson auf Vorerfahrungen oder Vorwissen zurückgreifen zu können anstatt vom Nullpunkt anfangen zu müssen oder verworrenes Halbwissen aufzuklären. Auch das gilt, so muss hier festgehalten werden, für andere Schulfächer genauso wie für Religion.

Welche religiöse Sozialisation stellen wir uns aber vor, wenn wir ihr Fehlen beklagen? Welches Ideal steht da vor Augen? Ist es die pädagogisch und theologisch angemessene, nicht aber eine bigotte, Angst machende, womöglich von vorkonziliarer Theologie geprägte religiöse Erziehung? Gab es nicht auch schon einmal den Seufzer, es sei schwieriger, eine fehlgeleitete religiöse Sozialisation wieder geradezubiegen, als vom Nullpunkt anzufangen? So verständlich die Klagen der Lehrpersonen sind, so wäre es notwendig, sie auf unausgesprochene Ideale und Wunschvorstellungen hin zu überprüfen. Wenn der Befund aber so zutrifft, welche didaktischen Konsequenzen sind daraus zu ziehen? Bedeutet das wirklich, religiöse Sozialisation in der Schule wenigstens teilweise nachzuholen? Wenn ich die bildungstheoretische Grundlegung des Religionsunterrichts ernstnehme, stellt sich die Frage anders: Welches religiöse Wissen, welche Anregung, welche Hinführung brauchen religiös Unerfahrene, damit sie sich einerseits in einem öffentlichen Diskurs eine Meinung bilden können und sich andererseits über die Koordinaten ihrer eigenen religiösen Herkunft im Klaren sind? Religiöse Identität ist nämlich auch für diejenigen ein Thema, welche nicht oder kaum religiös sozialisiert sind. Religiöse Selbstkompetenz heißt eben nicht nur zu erkennen, welcher Konfession man angehört, sondern auch, warum das unter Umständen in der jetzigen Generation nicht mehr der Fall ist, warum man getauft ist, aber nicht mehr praktiziert wird etc.

Am Beispiel Beten kann die Problemlage verdeutlicht werden. Was ist das schulische Bildungsziel für einen Schüler, der nicht betet? Es könnte zum Beispiel sein, dass er weiß und versteht, dass Beten eine universale religiöse Praxis ist, dass er eine Sensibili-

²⁴ Werner Tzscheetzsch, Religionsunterricht – unverzichtbar für die Bildung, in: *Communio* 35 (3/2006) 218-223, 219.

tät für Gebetssprache bekommt (indem er sie z.B. von anderen sprachlichen Äußerungen unterscheiden kann) und dass er eine Haltung entwickelt, die beinhaltet, dass er nicht jeden einen Idioten nennt, der betet, auch wenn's irgendwie lustig aussieht. Soll man diesem Schüler vorher das Beten beibringen? Was ist, wenn er es nicht will?

In diesem Zusammenhang erlaube ich mir einige Worte zum performativen Unterricht.

„Von Jahr zu Jahr nimmt die Zahl der Kinder zu, die überhaupt erstmals im Religionsunterricht mit der Frage nach Gott oder mit Spiritualität in Berührung kommen. Daher stellt sich die Frage, ob der Religionsunterricht heute nicht viel stärker in die religiöse Praxis des Betens oder des Gottesdienstes einführen sollte. Sport-, Musik- oder Kunstunterricht sind ja ebenfalls ohne Praxisbezug undenkbar.“²⁵

Nach diesem Modell müsste im Unterricht zuerst gebetet und dann erst das Gebet thematisiert werden. In der Liste möglicher Handlungsformen des performativen Unterrichts finde ich hierzu: einen Rosenkranz beten, einen Rosenkranz erstellen, einen Psalm gestalten und vortragen, eine Anbetung vor dem Marienaltar halten, ein Gebetsheft führen, im Klassenzimmer meditieren. Es wäre interessant, wie es dann weiter geht. Entweder: „Wie hast Du Dich dabei gefühlt?“ oder: „Die Bedeutung des Rosenkranzes“.

Hans Mendl schreibt, im Anschluss an den *Synodenbeschluss* hätte sich die Anlage des Religionsunterrichtes nach dem Reflexionsmodell schulischen Lernens als problematisch erwiesen.²⁶ Darin ist ihm zuzustimmen. Problematisch aber ist die pauschale Gleichsetzung von einseitig kognitivem mit nichtkatechetischem bzw. nichtkonfessionellem Unterricht und die exklusive Inanspruchnahme von lebensnahem Unterricht für eine konfessionell-katechetische Ausrichtung.

Diese Gleichsetzung trifft nicht zu. Vielmehr ist das Ausmaß von kognitiver Ausrichtung von der Schulart und der Schulstufe und von der leitenden pädagogischen Philosophie abhängig. Unterricht in der Grundschule muss anschaulich, erfahrungsbezogen und performativ sein, während in der gymnasialen Oberstufe intellektuelle Reflexion in den Vordergrund tritt.

In der Liste der möglichen performativen Methoden für den Religionsunterricht werden eine Reihe genannt, die überhaupt nicht konfessionell gebunden sind, ja, die man sich in einer religiös gemischten Gruppe viel aufschlussreicher vorstellen kann²⁷: eine Sozialaktion vorbereiten, eine Erinnerungsstätte für Opfer des Naziregimes besuchen, eine Kirche, eine Moschee, eine Synagoge oder ein buddhistisches Zentrum besuchen, eine Sozialeinrichtung besuchen, mit Andersgläubigen diskutieren, die Ortsgeschichte erkunden, Spuren christlichen Lebens erkunden, den Gottesdienst einer anderen Konfession

²⁵ Notiz in CiG 58 (16/2006) vom 16. April, 2.

²⁶ *Hans Mendl*, Mehr als Reden über Religion. Die Bedeutung eines performativen Religionsunterrichts, in: Bischöfliches Ordinariat Passau, Hauptabteilung Schulen und Hochschule (Hg.), *Prisma RU. Impulse für den Religionsunterricht*, 1/2005, 4-16, 5.

²⁷ Notiz im Nachhinein: *Hans Mendl* erläuterte, die mir vorliegende Liste sei als Auswahlliste gemeint, nicht als definitive Liste performativer Methoden. Der Vortrag von *Mirjam Schambeck* später beim AKRK-Kongress (in erweiterter Fassung dokumentiert auf S. 61-80 des vorliegenden Heftes) trug zur Differenzierung bei. Die grundsätzliche Anfrage an performative Methoden, die als Einübung in religiöse Praxis gedacht sind, bleibt bestehen.

besuchen, ein festliches Mahl gestalten, ein Mandala ausgestalten, Menschen interviewen, eine Duftkerze anzünden usw.²⁸

Hier zeigt sich auch ganz deutlich, dass Unterricht *in* einer Religion, also konfessioneller Religionsunterricht, und Unterricht *über* Religion, also religionskundlicher Unterricht, vielleicht doch nicht die einzigen, sich ausschließenden Alternativen darstellen.

Außerdem gilt es hinzuzufügen: Es geht im Religionsunterricht nicht nur um Bescheidwissen, aber es ist davor zu warnen, das Bescheidwissen zu unterschätzen.

3. Religionsunterricht ohne schulpädagogische Begründung hat keine Zukunft an der öffentlichen Schule

Dass Religionsunterricht vom Bildungsauftrag der Schule her verstanden werden muss, ist grundlegende Aussage des *Synodenbeschlusses*. Die Aufgabe der Religionsdidaktik ist es dabei, nicht nur auf ein anderweitig entstandenes Bildungsverständnis zu reagieren, sondern es aktiv mitzugestalten. Anteil am Bildungsauftrag der Schule darf deshalb nicht missverstanden werden als staatsdienlicher Religionsunterricht, sondern bedeutet Teilnahme an der Diskussion um den Bildungskanon in der Schule und Mitwahrnehmung von gesellschaftlicher und pädagogischer Verantwortung für *alle* Schüler/innen, gleich welcher Überzeugung oder Religionszugehörigkeit.

Die von der *Synode* genannten Begründungsstränge wären aus heutiger Sicht sicherlich sprachlich zu modifizieren und zu ergänzen. An dieser Stelle möchte ich lediglich zwei Aspekte beisteuern:

1. *Friedrich Schweitzer* hat im Zusammenhang mit dem „Recht des Kindes auf Religion“ auf die stete Präsenz der Auseinandersetzung mit der Religion der Anderen hingewiesen.²⁹ Die Religion der Anderen befindet sich in der multireligiösen Gesellschaft im Klassenraum, in der Schule, in der Nachbarschaft und in den Medien. Aus dieser Herausforderung ergibt sich ein wesentliches Ziel des Religionsunterrichts, nämlich das Aufzeigen des geschichtlichen und politischen Charakters von Religion, die als Tradition (oder als Ablehnung der Tradition) bis in die individuelle religiöse Prägung hineinreicht.

Religiöse Kompetenz, die im Religionsunterricht angestrebt wird, befähigt, sich selbst und Andere im Hinblick auf die religiöse Dimension zu verstehen. Dazu gehören Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz. Ich habe dies an anderer Stelle ausgeführt und wiederhole es hier nicht.³⁰ Diese Kompetenz kann, muss aber nicht zwingend konfessionell ausgerichtet sein. Es ist eine schädliche wissenschaftliche Selbstbegrenzung, in der Frage der religiösen Kompetenz im konfessionellen Rahmen zu verharren.

2. Religiöse Bildung ist notwendig, um Religionsfreiheit wahrnehmen zu können.³¹ *Jo-han van der Vloet* schreibt: „Ohne Kenntnis und Einsatz ist Freiheit nicht möglich. [...] Meines Erachtens liegt nicht wenigen Schwierigkeiten auf religiösem Gebiet gerade eine

²⁸ Liste aus einem noch unveröffentlichten Manuskript von *Hans Mendl*.

²⁹ *Friedrich Schweitzer*, *Das Recht des Kindes auf Religion*, Gütersloh 2000, 37f.

³⁰ *Monika Jakobs*, *Kompetenz im Dienst der Kirche und der Menschen*, in: *Diakonia* 35 (3/2004) 187-194; *dies.*, *Religiöse Kompetenz als Ziel religiöser Grundbildung. Überlegungen aus dem Kontext Schweiz*, in: *Theo-Web* 3 (1/2004) 18-25.

³¹ *Van der Vloet* 2006 [Anm. 15], 215.

falsch verstandene Freiheit zu Grunde.“³² Entscheiden kann sich nur, wer Bescheid weiß. Daraus ergibt sich gerade die Notwendigkeit, religiöse Bildung für alle anzubieten. Das zeigen auch die Erfahrungen aus Ostdeutschland. Monika Scheidler berichtet, dass Konfessionslosigkeit gewissermaßen vererbt wird. Bei religiöser Bildung geht es nicht nur um das Auffüllen religiöser Bildungslücken, sondern um das Ziel, „mit der Religionsfreiheit aufgeklärter und mündiger umzugehen als noch die Eltern.“³³ Es muss ein Religionsunterricht gefördert werden, in dem christliche und nichtkonfessionelle Schüler/innen gemeinsam lernen.³⁴ Gerade unter diesen Umständen, so Scheidler, ist eine starke schulpädagogische Legitimation anzunehmen.³⁵

Religiöse Bildung erschöpft sich nicht im ethisch-erzieherischen Auftrag und in der Information über Religionen, sondern dient auch der religiösen Hermeneutik; d.h. es geht darum, religiöse Ausdrucksformen, Sprache und Haltungen zu erkennen und zu verstehen.

Religiöse Bildung kann im Rahmen konfessionellen Religionsunterrichtes stattfinden, prinzipiell muss aber überlegt werden, wie sie allen Schüler/innen zugänglich ist.

In der Schweiz werden derzeit für die Primar- und Volksschule mit unzähligen kantonalen Abwandlungen und Differenzierungen Modelle umgesetzt, in denen ein staatlich verantworteter Religionsunterricht für alle angeboten wird – das oben zitierte „Religion und Kultur“ ist hierfür ein Beispiel –, daneben bleibt aber Zeit und Raum für konfessionellen Unterricht.³⁶ Meist wird eine konfessionelle Stunde für den allgemeinen Religionsunterricht abgegeben. Diese beiden Angebote werden komplementär verstanden und sollten idealerweise aufeinander abgestimmt sein. Auf der Oberstufe des Gymnasiums gibt es einen religionsübergreifenden Unterricht als Wahlfach, der sich wachsender Beliebtheit erfreut. Diese Modelle sind vielleicht noch nicht der Weisheit letzter Schluss, zeigen aber die Bandbreite der Möglichkeiten auf.

4. Perspektiven für die wissenschaftliche Religionspädagogik: „Monopolstellung als Chance“

In Abwandlung zu *Nordhofen* wage ich zu behaupten, dass der christlichen wissenschaftlichen Religionspädagogik und Katechetik wegen ihrer Monopolstellung eine außerordentliche Wichtigkeit im Hinblick auf die Reflexion religiöser Lernprozesse im Allgemeinen zukommt. Religionspädagogik ist zuständig für das Ganze religiösen Lernens, nicht nur für den christlichen oder gar konfessionellen Teil.

Dabei möchte ich zweierlei besonders hervorheben:

- (1) Religiöse Bildung aller ist eine Notwendigkeit im Zeitalter der Pluralisierung und Globalisierung und sie ist Thema und Anliegen christlicher Religionspädagogik.

³² Ebd.

³³ Monika Scheidler, Religionsunterricht in einem atheistischen Umfeld. Religionspädagogische Situation und Perspektiven in Ostdeutschland, in: *Communio* 35 (3/2006) 241-255, 248.

³⁴ Ebd.

³⁵ Ebd., 246.

³⁶ Für einen Überblick vgl. *Monika Jakobs*, Ist Zweigleisigfahren der Dritte Weg? Aktuelle Entwicklungen des schulischen Religionsunterrichts in der Schweiz, erscheint in *theo-web* 6 (1/2007).

Interessiert uns eigentlich nur das religiöse Unwissen der katholischen Kinder und Jugendlichen? Geht es nicht darum, einen breiten Konsens bezüglich der gesellschaftlichen Relevanz religiösen Wissens zu schaffen, sodass sein Erwerb nicht fakultativ sein darf? Dazu muss sich die Religionsdidaktik fragen lassen, wie ernst sie den interreligiösen Dialog im schulischen Kontext nimmt. Wie wird Religion als Religion der Anderen zum Sprechen gebracht? Genügt es wirklich die 'eigenen' Leute mit Identität ausstatten zu wollen, damit sie dann mit Andersgläubigen sprechen können? Hier wäre es interessant, das schweizerische Komplementärmodell daraufhin zu überprüfen, ob der konfessionelle Unterricht eine Art religiösen Erstspracherwerbs fördert, der dann den Zweitspracherwerb erleichtert. Auf diesem Hintergrund müssen die Konzepte konfessionellen, ökumenischen oder überreligiösen Religionsunterrichts geprüft und neu entwickelt werden. Es sind Zweifel angebracht, ob 'Unterricht *in* Religion – Teaching in Religion' und 'Unterricht *über* Religion – Teaching about Religion' die einzig denkbaren Möglichkeiten von Religionsunterricht sind, ob es nicht eine Mitte geben kann, oder ein 'Lernen *von* Religion – Learning from Religion'. Das Lernen von Religion wird auch möglich als ein Lernen von der Religion des Anderen. Die Kirchen und die christliche Religionspädagogik dürfen sich nicht von vornherein dem Ansinnen nichtkonfessionellen Religionsunterrichts verschließen.

(2) Nicht Abgrenzung, sondern aktives Einbringen in die Bildungsdiskussion

Gerade wegen der nicht aufzulösenden Unschärfe des Bildungsbegriffs und wegen seiner Anfälligkeit für politische Vereinnahmung ist es notwendig, dass sich die Religionspädagogik aktiv in die Bildungsdiskussion einbringt und sich nicht abgrenzt, indem sie einen der Schule fremden Sonderraum beansprucht.

Für wen will die wissenschaftliche Religionspädagogik Dialogpartner sein? Ich denke da an mehr als nur an Kirchen und Kultusbehörden. Meiner Meinung nach tun sich hier in den letzten Jahren unerwartete Möglichkeiten auf, nämlich eine religionsfreundliche Bewegung aus dem säkularen, liberalen Lager.³⁷ Im Bereich der europäischen Philosophie und Soziologie ist in jüngerer Zeit eine unerwartete, intensive Beschäftigung mit Religion festzustellen, die nicht mehr nur abgrenzt, für die Religion mehr ist als ein überholtes kulturelles Phänomen. Vielmehr wird Religion, und zwar als verfasste, als mögliche Ressource zur Bewältigung zentraler Gegenwartsfragen ins Spiel gebracht. Hierzulande am bekanntesten ist *Jürgen Habermas*, der mit seiner Dankesrede zur Verleihung des Friedenspreises des Deutschen Buchhandels 2001 für Aufsehen gesorgt hat. Vergleichbare Denkbewegungen finden sich aber auch bei Philosophen des französischen und des italienischen Kulturraumes, z.B. *Luc Ferry*, *Jacques Derrida* und *Gianni Vattimo*.³⁸

Dies ermöglicht eine Form der Auseinandersetzung, in der nicht einerseits angenommen wird, dass das Vernünftige der Religion längst in säkulare Traditionen Eingang gefunden hat, oder in der andererseits hämisch auf die Unverzichtbarkeit von Religion

³⁷ Wichtige Impulse verdanke ich *Dr. Hans Hirschi*, Luzern.

³⁸ Vgl. *Jürgen Habermas*, *Glauben und Wissen*, Suhrkamp, Frankfurt/M. 2001; *Luc Ferry*, *Von der Göttlichkeit des Menschen oder der Sinn des Lebens*, Wien 1997; *Jacques Derrida / Gianni Vattimo*, *Die Religion*, Frankfurt/M., 2001; *Gianni Vattimo*, *Jenseits des Christentums. Gibt es eine Welt ohne Gott?* München – Wien 2004.

hingewiesen wird. Vielmehr werden sowohl religiöse als auch säkulare Traditionen in ihren Möglichkeiten erkannt. *Habermas* äußert in seinem Gespräch mit *Kardinal Ratzinger* im Januar 2004:

„Die weltanschauliche Neutralität der Staatsgewalt, die gleiche ethische Freiheiten für jeden Bürger garantiert, ist unvereinbar mit der politischen Verallgemeinerung einer säkularistischen Weltanschauung. Säkularisierte Bürger dürfen, soweit sie in ihrer Rolle als Staatsbürger auftreten, weder religiösen Weltbildern grundsätzlich ein Wahrheitspotential absprechen, noch den gläubigen Mitbürgern das Recht bestreiten, in religiöser Sprache Beiträge zu öffentlichen Diskussionen zu machen. Eine liberale politische Kultur kann sogar von den säkularisierten Bürgern erwarten, dass sie sich an Anstrengungen beteiligen, relevante Beiträge aus der religiösen in eine öffentlich zugängliche Sprache zu übersetzen.“³⁹

Diese Entwicklungen sind positiv, aber sie verlangen nach einer Auseinandersetzung, in der sich die wissenschaftliche Religionspädagogik nicht auf den konfessionellen Standpunkt beschränken kann.

5. Fazit

1. Es geht nicht an, angesichts des Ausfalls von religiösem Kulturwissen und familiärer religiöser Sozialisation alle diesbezüglichen Erwartungen an den schulischen Religionsunterricht zu übertragen. Es führt zur übersteigerten Erwartung an den schulischen Religionsunterricht und zur Überforderung bzw. Rollenkonfusion seiner Lehrpersonen. Vielmehr ist es notwendig, den Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach im Hinblick auf die dringend notwendige religiöse Bildung für alle weiterzuentwickeln und sich nichtkonfessionellen Modellen nicht von vorneherein zu verschließen. Damit, und das sei nochmals ausdrücklich betont, wird die Sinnhaftigkeit konfessionellen Religionsunterrichts nicht in Frage gestellt; in seiner jetzigen privilegierten Form kann er ein gutes und geeignetes Instrument zum Erreichen religiöser Kompetenz sein. Für ihn stehen professionell ausgebildete Fachleute zur Verfügung. Die wissenschaftliche Religionspädagogik aber muss über die Grenzen des Status Quo hinausschauen und sich einer unvoreingenommenen Reflexion nichtkonfessionellen Religionsunterrichts und der Vielfalt möglicher Formen religiöser Bildung stellen. Sie muss eine Vision dessen entwickeln, wie religiöse Bildung heute und in Zukunft gestaltet werden sollte.

2. Es scheint absurd, dass der Staat auf Dauer gewillt ist, kirchliche Katechese zu finanzieren, genau so absurd erscheint es, dass eine Glaubensgemeinschaft die anscheinend nicht mehr funktionierende Glaubensweitergabe dem Staat überlassen will. Ich bin überzeugt davon, dass sich dies politisch über kurz oder lang als Eigentor erweist, denn es schürt die Überzeugung, dass die beiden christlichen Konfessionen unberechtigte und eigennützige Sonderrechte im Schulraum haben. Die Rekatechisierung sägt den Ast ab, auf dem der Religionsunterricht sitzt.

3. Die wissenschaftliche Religionspädagogik und Katechetik muss dazu beitragen, Perspektiven und neue Wege für die Glaubensweitergabe und -reflexion im kirchlichen Raum zu entwickeln, damit selbige wieder dort Fuß fassen kann, wo sie hingehört, in die Gemeinde. Hier wird es zusätzlich notwendig sein, auch Erwachsene stärker in den

³⁹ *Jürgen Habermas*, Zur Diskussion mit *Kardinal Ratzinger*, in: *Information Philosophie* 4/2004, 15.

Blick zu nehmen. Die Kirche kann sich mehr Überzeugungskraft verschaffen, wenn sie eine Bildungsoffensive bei ihren Mitgliedern eröffnet.⁴⁰ Innere Bereitschaft und Freiwilligkeit sind unabdingbar für die Katechese, Schule aber ist eine Pflichtveranstaltung, die allen Schüler/innen, unabhängig von ihrer Haltung, ein Bildungsangebot machen muss. Neben die Vision der religiösen Bildung muss eine Vision einer zukunftsweisenden Katechese treten.

Es scheint mir, als ob wir gegenwärtig in Bezug auf den Religionsunterricht in einer Epoche des Übergangs leben. Es gibt religiöse Gemeinschaften, die einen exklusiven Anspruch auf Heilsvermittlung erheben und autoritäre Formen des Religionsunterrichts vertreten. Es gibt aber auch einen naiven Laizismus, der gerade diese autoritären Formen jeder Religion unterstellt, und es gibt die Auffassung, dass nur dem Christentum die Möglichkeiten gegeben werden sollte, sich im öffentlichen Raum zu präsentieren. Ich sehe die Religionspädagogik als Scharnierstelle in einer solchen Diskussion, wenn sie ihre wissenschaftliche Phantasie nicht auf den Status Quo beschränkt, sondern vermag, auch in Zukunft gangbare Wege zu ebnet.

⁴⁰ Vgl. *Monika Jakobs*, *Erwachsenes Christentum fördern*, in: Schweizerische Kirchenzeitung (SKZ) 44 (2006) 724-732.