

Holger Zeigan

## Der Religionsunterricht und die Allgemeinbildung

(‘Rede an die Bildungstheoretiker unter seinen Verächtern’)

Im Jahre 2009 jährt sich der Tod *Friedrich Schleiermachers* zum 175. Mal, weshalb sich der Untertitel des vorliegenden Aufsatzes nicht ohne ein Augenzwinkern anlehnt an dessen 1799 erstmals erschienene Schrift „Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern“<sup>1</sup>. *Schleiermacher* entwarf die Gedanken dieser Schrift zu einer Zeit, als sich – vergleichbar mit der gegenwärtigen Lage – ein Entchristianisierungsprozess im Sinne einer Säkularisierung der Gesellschaft zu etablieren begann: Kritik der religiösen Frömmigkeit durch aufgeklärte Bildung und Wissenschaft, Individualisierung und Ethisierung religiöser Bekenntnisse, interkulturelle Konkurrenz unterschiedlicher Heilsversprechen sind Begriffe, die unsere wie *Schleiermachers* Zeit zu charakterisieren vermögen. In seiner Schrift unternimmt *Schleiermacher* den Versuch, Religion als einen für das soziale wie individuelle Selbstverständnis des Menschen notwendigen Entwurf zu beschreiben, der den Bedingungen einer modernen Bildung gerecht wird – das gleiche Ziel strebt der heutige Apologet des Religionsunterrichts an. So wie *Schleiermacher* als Theologe und Philosoph darauf aufmerksam machen wollte, dass die Religion ein konstituierendes Wesensmerkmal des Menschen darstellt, hat heute der Apologet des Religionsunterrichts die Notwendigkeit dieses Fachs im allgemeinbildenden Fächerkanon hervorzuheben!

Im Folgenden wird der Versuch unternommen, die Frage nach einer Begründung des Religionsunterrichts im Fächerkanon der Schulen vom Begriff der Allgemeinbildung her zu beleuchten. Dieser steht seit geraumer Zeit im Zentrum einer Debatte um die Frage nach repräsentativen Inhalten unserer Kultur und Gesellschaft, die von einer ‘allgemeinbildenden Schule’ zu vermitteln sind.<sup>2</sup> An dem Begriff der ‘Allgemeinbildung’ oder auch ‘Bildung’ entzündete sich eine – nicht nur unter Erziehungswissenschaftlern, sondern auch unter Eltern- oder Lehrerverbänden, politischen und wirtschaftlichen Organisationen, Gewerkschaften, Kirchen, Medien usw. geführte – Diskussion darüber, wie die Schule auf veränderte Bedingungen zu reagieren habe wie beispielsweise die

<sup>1</sup> *Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher*, Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern, Berlin – New York 1999. *Schleiermacher* richtete seine Reden an die ‘Gegner’ der Religion, die er wiederholt direkt in der 2. Person Plural anspricht, gemeint sind wohl unter seinen Zeitgenossen vor allem die ‘Romantiker’. Der vorliegende Aufsatz verfolgt hingegen kein konfrontierendes Konzept, das den Kritikern des Religionsunterrichts die Inhalte und Zielsetzungen des Religionsunterrichts an den allgemeinbildenden Schulen vor Augen stellen will. Vielmehr wird im Folgenden eine idealisierte Kontur des modernen Religionsunterrichts gezeichnet, indem Möglichkeiten und Chancen eines Religionsunterrichts im Fächerkanon allgemeinbildender Schulen aufgezeigt werden. Gleichwohl wendet er sich damit freilich immerhin gegen solche – vielfach in Schulleitungen zu beobachtende – Tendenzen, wonach der Religionsunterricht im Fall einer Lehrerunterversorgung punktuell mit als erstes Unterrichtsfach fallen gelassen wird.

<sup>2</sup> Vgl. bereits die Schrift der *Bildungskommission NRW* (Hg.), Zukunft der Bildung. Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission ‘Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft’ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen, Neuwied u.a. 1995 oder den Aufsatz von *Wolfgang Klafki*, Grundzüge eines Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme, in: ders. (Hg.), Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, Weinheim – Basel 1994, 43-81; ferner *Hans Werner Heymann*, Allgemeinbildung und Mathematik, Weinheim – Basel 1996 (bes. 282, Anm. 20).

Globalisierung oder die ökologische Frage, den beobachtbaren Wertewandel oder die Veränderung der Welt durch ständig verbesserte Technologien. Die Idee der Allgemeinbildung wurde und wird hierbei als ein mögliches Kriterium wahrgenommen, das sowohl gesellschaftliche Erfordernisse als auch individuelle Bedürfnisse der Schüler/innen aufnehmen und zu einem alle gesellschaftlichen und kulturellen Teilgruppen übergreifenden bildungspolitisch-pädagogischen Konzept verarbeiten kann, das generell und von einer gesellschaftlichen Mehrheit getragene Bildungsziele verfolgt.

Eine solche Bildungsdiskussion hat selbstverständlich auch vor der fachdidaktischen Debatte im Bereich der Religionspädagogik nicht Halt gemacht. Es sei an dieser Stelle vor allem auf die Arbeiten *Karl Ernst Nipkows* oder *Godwin Lämmermanns* hingewiesen, in deren religionsdidaktischen Konzepten der Bildungsgedanke eine tragende Rolle spielt. Dort wird hervorgehoben, dass Bildung nicht nur als Resultat, sondern vor allem als Prozess zu verstehen ist, der bezogen ist auf die Gesamtheit aller Lebenserfahrungen, der auf die Verwirklichung einer möglichen Zukunft abhebt und dabei nicht zuletzt auf selbstverantwortliches Denken und Handeln, aber auch reflektiertes Hinterfragen des Individuums abzielt und der schließlich eine konstruktive und zugleich kritische Auseinandersetzung mit der Umwelt ermöglicht.

Im Folgenden wird zunächst der Begriff 'Allgemeinbildung' näher bestimmt (*Kap. 1*), bevor anschließend Folgerungen für den Religionsunterricht und seinen Beitrag zur Allgemeinbildung von Schülerinnen und Schülern zu ziehen sind (*Kap. 2*).

## 1. Die Allgemeinbildung

Bei dem Begriff 'Allgemeinbildung' handelt es sich um ein zusammengesetztes Wort, das deutlich macht, dass das Gemeinte etwas mit Bildung und irgendwie mit 'Allgemeinem' zu tun haben muss. Nähern wir uns der 'Allgemeinbildung' durch den Versuch der Abgrenzung! Was ist *nicht* gemeint? *Allgemeinbildung* ist nicht deckungsgleich mit *Allgemeinwissen*. Letzteres beschränkt sich auf reproduktives Wissen, wie es in Quizshows abgefragt wird. Zwar hilft bei der Erratung der korrekten Antwort in solchen Frageshows durchaus neben dem reinen Wissen auch die Kompetenz zum Vernetzen und Vergleichen vorhandenen Wissens. Doch mit solcher Kompetenz hat der Kandidat bereits seine *Allgemeinbildung* vorgeführt. Denn zwischen Allgemeinwissen und Allgemeinbildung besteht ein qualitativer Unterschied hinsichtlich des Einblicks in größere Zusammenhänge. Allgemeinwissen lässt sich sozusagen auswendig lernen – wenn es nicht zu umfangreich wäre! –, wohingegen Allgemeinbildung Verständnis, Reflexion und kritisches Denken beinhaltet. In Abgrenzung der Allgemeinbildung zum Allgemeinwissen wird damit deutlich, dass die *Denkfähigkeit*, die zielgerichtete Nutzung des Verstands, eine Ebene der Allgemeinbildung darstellt.

Des Weiteren ist *Allgemeinbildung* abzugrenzen von *Ausbildung*, womit hier nicht nur Ausbildungsberufe angesprochen sind, sondern jegliche Form der Ausbildung, sei es die akademische oder eine andere. Als gut ausgebildet gilt derjenige, der auf seinem beruflichen – oder auch individuellen – Lebensweg gewisse Erfolge aufzuweisen hat, die er durch die praktische Anwendung seiner fundierten Kenntnisse in bestimmten, auf seinen Berufszweig abgegrenzten Bereichen erlangt hat. Ausbildung, vor allem höhere

Ausbildung, kann also auf Wissensgebiete begrenzt sein, ist allerdings vertieft angelegt. Der Ausgebildete besitzt mehr als nur Grundlagenwissen und -kenntnisse. Die Allgemeinbildung hingegen ist weniger auf Tiefe und stattdessen mehr auf Breite angelegt. Sie bildet die Grundlage, auf der Ausbildung in einzelnen Bereichen, die Gesellschaft und Kultur zu bieten haben, ermöglicht wird. Die *Allgemeinbildung* ist also so etwas wie die Grundlage der weiter gehenden *Ausbildung*. Eine zweite Ebene der Allgemeinbildung ist damit die *Enkulturation*, also die Einführung des allgemein Gebildeten in vielfältige Bereiche der Gesellschaft und der Kultur, die es ermöglicht, einzelne Bereiche vertieft zu studieren, um sich darin auszubilden.

Schließlich ist die Allgemeinbildung mit der Bildung zu vergleichen; wie die Begriffe schon nahelegen, kann hier nicht mehr von einer Abgrenzung die Rede sein. Als gebildet gilt gemeinhin derjenige, der vielfältiges Wissen und eine gute Ausbildung hat. Somit wäre Bildung eine Mixtur von Allgemeinwissen und Ausbildung. Doch würde man wohl demjenigen eine gute Bildung wiederum absprechen, der nicht auch in der Lage ist, seine Kenntnisse und seine Fertigkeiten zum Wohle der Gesellschaft zu verwenden. Wer in hoher Position die Gesellschaft ausnutzt oder hintergeht, wird nicht mehr notwendigerweise als umfassend gebildet bezeichnet. Zur Bildung gehört also auch eine gewisse *ethische Kompetenz*, die damit eine weitere Ebene der Allgemeinbildung darstellt.

Zusammengefasst ergeben sich für die Allgemeinbildung somit die drei Ebenen der *Denkfähigkeit*, der *Enkulturation* und der *ethischen Kompetenz*. Ein Mensch, der in der Lage ist, seinen Verstand zu nutzen, der in Gesellschaft und Kultur eingeführt ist und der über einige ethisch-moralische Kompetenz verfügt, ist 'allgemein gebildet'. Diese drei Ebenen gemeinsam beschreiben eine Art des Menschseins, die sich aus der Allgemeinbildung heraus ergeben hat. Während sich ein 'allgemein Gebildeter' auf diesen drei Ebenen entwickelt hat, hat er sich zugleich auch als Mensch an sich entwickelt. Allgemeinbildung enthält also zudem eine reflexive Ebene: Eine vierte Ebene der Allgemeinbildung ist somit die Herausbildung eines *Selbst-Bewusstseins*<sup>3</sup> des 'allgemein gebildeten' Menschen.

### 1.1 Denkfähigkeit

Als Denkfähigkeit ist hier die Kompetenz bezeichnet, den Verstand kritisch nutzen zu können. Dies setzt jedoch zweierlei voraus: Wissen und Erkennen. Wer des Denkens fähig sein will, muss zum einen Denkmateriale 'im Kopf' haben, also so etwas wie eine inhaltliche Füllung des Gedächtnisses besitzen. Es muss ein Basiswissen aus zentralen Bereichen der Gesellschaft vorhanden sein, ein Grundwissen auf solchen Feldern wie der Politik, der Wirtschaft und des Rechts, der Mathematik, der Logik und der Argumentation, der Ideologien, der Weltbilder und der Philosophien, der synchronen Geschichte und der diachronen historischen Entwicklung, der überregionalen und globalen Zusammenhänge, der technischen Errungenschaften, der Ästhetik, der Ideen, die im Laufe der Menschheitsgeschichte in diversen Bereichen entwickelt worden sind. Damit

<sup>3</sup> Zur Begründung, warum hier eine Bindestrich-Schreibweise gewählt wird, vgl. unten Abschnitt 1.4.

geht es auch um die „Schlüsselprobleme“<sup>4</sup> auf unserem Globus: Friedensproblematik, Menschenrechte, ökologische Krise, Globalisierung.

Aber wer viel 'weiß', muss noch nicht notwendigerweise des 'Denkens' fähig sein. Wer des Denkens fähig sein will, muss darüber hinaus auch über die Kompetenz des 'Erkennens' verfügen. Dazu gehören Neugier auf neues Wissen, Vernetzung vorhandenen Wissens, kritische Fragehaltung, Interesse am Schlussfolgern, Fähigkeit zum Problemlösen, analytisches Denken, Abstraktionsfähigkeit. Eine Steigerung des rein rationalen Verstehens und Aufnehmens von Wissen ist die Kompetenz, das Wissensmaterial systematisch zu ordnen, zu vernetzen und anzuwenden sowie durch Verknüpfungen und Schlussfolgerungen das Wissen wiederum zu erweitern.

Das, was hier als Denkfähigkeit bezeichnet wird, also das Wissen und das Erkennen, mag im landläufigen Sinne als Bildung bezeichnet werden. Es ist dann aber wichtig, hier zwischen zwei Aufgaben zu unterscheiden: der materialen Bildung, also der Füllung des Gedächtnisses mit Inhalt, und der formalen Bildung, der Fähigkeit zur erweiterungs- und anwendungsorientierten Nutzung dieses Wissens.

### 1.2 *Enkulturation*

Enkulturation meint die Befähigung zur Teilhabe an der Gesellschaft. Sie ist Voraussetzung für weiter gehende, individuelle Ausbildung. Auch diese Ebene der Allgemeinbildung umfasst wieder zweierlei: Zum einen geht es um das Erlernen und um die Reproduktion von solchen Fähigkeiten und Kompetenzen, die von der Gesellschaft bereits erworben und seit langem tradiert sind – denn: 'Das Rad muss nicht zweimal erfunden werden!' Der allgemeinbildende Unterricht ist schlichtweg auch dafür da, dass die Grundlagen dessen, was eine Gesellschaft kennt und anzuwenden weiß, an die jüngere Generation durch Vormachen und Anleiten weiter vermittelt wird. Es geht also darum, dass Schüler/innen grundlegende Dinge wie zunächst einmal Lesen, Schreiben, Rechnen erlernen, darüber hinaus aber auch solche Kenntnisse und Kompetenzen erwerben, die in der heutigen und der künftigen Gesellschaft notwendig sind bzw. sein werden. Dazu zählen u.a. der Umgang mit den Neuen Medien zum Zwecke der Informationsbeschaffung und der Kommunikation, die Fähigkeit zur zielgerichteten Artikulation und Argumentation, die Beherrschung von Methoden zum selbstorganisierten und eigenmotivierten Lernen sowie zur Selbstevaluation, kurz und knapp: diverse Arbeitstechniken und -methoden der modernen Wissensgesellschaft. Es geht also um die Vermittlung von Kompetenzen, die auf ein selbstständiges Leben in der Gesellschaft vorbereiten und ohne deren Beherrschung eine merkliche Einschränkung in der Lebensqualität und der Verwirklichung von selbstgesteckten Zielen zu erwarten ist.

Zum zweiten geht es bei der Enkulturation auch um eine Wahrung der kulturellen Kohärenz zwischen den Generationen der Gesellschaft. Damit ist nicht einem Stillstand in der gesellschaftlichen Entwicklung und in der notwendigen Flexibilität das Wort geredet. Vielmehr ist es Ziel einer Allgemeinbildung, Werte und Traditionen zu vermitteln, auf denen die Gesellschaft und Kultur, also das Handeln und Denken der Menschen, basieren. Teilhabe an einer bestehenden Gesellschaft ist nur möglich, sofern eine Vertrautheit mit Werten, Normen, Erinnerungen, Utopien und Vorstellungen der Gesell-

<sup>4</sup> Vgl. das Allgemeinbildungskonzept von Wolfgang Klafki 1994 [Anm. 2].

schaft und ihrer Kultur vorliegt, das kulturelle Erbe verstanden ist. Dabei ist eine spezifische Dialektik zwischen Tradition und Fortschritt gefragt. Zweifelsohne kann Enkulturation nicht bedeuten, dass die nachwachsende Generation traditionelle Werte und Phänomene unkritisch und unhinterfragt übernimmt. Eine zeitgemäße Variation und Optimierung muss schlechterdings jederzeit erfolgen können. Dennoch ist andererseits zweifellos immer zu berücksichtigen, dass die Kenntnis kultureller Traditionen und überlieferter Errungenschaften die Grundlage für das Verständnis gegenwärtiger Probleme oder Handlungsweisen in der Gesellschaft ist. Zur Allgemeinbildung zählen deshalb die beiden Ziele der Wahrung einer kulturellen Kohärenz sowie der Fähigkeit zur Reproduktion tradierter Techniken und Kompetenzen.

### 1.3 Ethische Kompetenz

Unter dem Aufbau einer ethischen Kompetenz ist zum einen die kritische Annahme von Wissen zu verstehen. Wurde im ersten Abschnitt die Wissensaufnahme als Voraussetzung für Erkenntnisfähigkeit und Vernetzung verstanden, so geht der Aufbau einer ethischen Kompetenz einen zusätzlichen Schritt weiter. Für einen allgemein gebildeten Menschen ist es über materiale und formale Bildung hinaus notwendig, diese Bildung auch kritisch zu reflektieren und so einen eigenen Standpunkt herauszubilden. Es geht also darum, kritisch reflektiert zu begreifen, wo man mit seinen eigenen Ansichten steht. Kurzum: Der allgemein gebildete Mensch bedarf einer Urteilsfähigkeit! Denn begründete Entscheidungen müssen immer wieder getroffen werden, ob im Beruf, im Privaten oder im grundsätzlichen moralischen Bereich.

Wissen, Erkennen und Urteilen schließen jedoch noch nicht ein unverantwortliches Handeln aus. Deshalb ist es für das Funktionieren einer aufgeklärten Gesellschaft unumgänglich, dass der allgemein gebildete Mensch auch grundlegende Wertvorstellungen kennt und verinnerlicht hat, Folgen von Handlungsweisen bedenkt und verantwortlich für Konsequenzen seines Handelns einsteht – also mit den erworbenen Kompetenzen der materialen und formalen Bildung aufgrund einer Urteilsfähigkeit verantwortungsvoll umgehen kann. Zur Allgemeinbildung ist deshalb auch ein Verantwortungsempfinden zu zählen.

### 1.4 Selbst-Bewusstsein

Der Bindestrich ist bei diesem Stichwort bewusst gesetzt. Denn 'Selbst(-)bewusstsein' hat eine doppelte Dimension: Zum einen ist damit angesprochen, dass sich der erwachsen werdende Mensch sich *seiner selbst bewusst* wird; zum anderen dass der Mensch dieses Selbst auch *selbstbewusst* vortragen kann und muss. Damit soll schlechterdings nicht Narzissmus und Egoismus das Wort geredet werden. Vielmehr geht es darum, der eigenen Person gewahr zu werden, auch in der Auseinandersetzung mit und an anderen Persönlichkeiten. Die Entfaltung eines Selbst-Bewusstseins geht somit immer mit der Entfaltung eines gewissen Maßes an Selbstbewusstsein einher. Wo das Selbstbewusstsein vollkommen fehlt, fehlt auch ein Maß an Selbst-Bewusstsein.

Wenn durch die Allgemeinbildung Wissen und Erkennen entwickelt, Enkulturation ermöglicht und Urteilsfähigkeit sowie Verantwortungsempfinden angebahnt wurden, dann hat sich auch die Persönlichkeit des allgemein Gebildeten verändert und entwickelt, in-

sofern ist Allgemeinbildung immer auch selbstreflexiv. Zur Allgemeinbildung ist also unabdingbar die Möglichkeit zu rechnen, die eigene Persönlichkeit zu entfalten. Eine Entfaltung der Persönlichkeit ist jedoch nur dann effektiv, wenn eigene Vorstellungen, Ideen, Wünsche oder Ziele Anderen diskursiv – in dem bislang beschriebenen Rahmen – mitgeteilt werden. Wer sich Anderen nicht mitteilen kann, hat keine Möglichkeit, seine Bedürfnisse zu äußern. Umgekehrt wird die Persönlichkeitsentfaltung auch beeinträchtigt, wenn jemand seine Bedürfnisse ohne Rücksicht auf die Persönlichkeitsentfaltung Anderer betreibt. Zur Persönlichkeitsentfaltung und damit zur Allgemeinbildung sind daher auch Toleranzfähigkeit, Kompromissbereitschaft und Kommunikationsfähigkeit zu rechnen.

### 1.5 Ebenen, Aufgaben und Ziele der Allgemeinbildung an der Schule

Zusammenfassend lässt sich Allgemeinbildung auf vier Ebenen beschreiben: als Denkfähigkeit, als Enkulturation, als ethische Kompetenz sowie als Selbst-Bewusstsein. Daraus resultieren für die allgemeinbildende Schule vier Aufgaben: Entwicklung der Denkfähigkeit, Ermöglichung einer Enkulturation, Aufbau ethischer Kompetenz sowie Förderung des Selbst-Bewusstseins. Jede dieser vier Aufgaben unterteilt sich nach obigen Ausführungen in jeweils zwei Ziele, die mit folgender Übersicht dargestellt sind:

- Entwicklung der *Denkfähigkeit*
  - Wissen (materiale Bildung)
  - Erkennen (formale Bildung)
- Ermöglichung einer *Enkulturation*
  - Reproduktion tradierter Techniken und Kompetenzen
  - Wahrung kultureller Kohärenz
- Aufbau *ethischer Kompetenz*
  - Urteilsfähigkeit
  - Verantwortungsempfinden
- Förderung des *Selbst-Bewusstseins*
  - Sich Entfalten
  - Sich Öffnen.

## 2. Allgemeinbildung des Religionsunterrichts

Im Folgenden wird für die soeben erläuterten Aufgaben und Ziele der Allgemeinbildung untersucht, welchen Beitrag der moderne Religionsunterricht zur Allgemeinbildung an der Schule zu liefern in der Lage ist. Denn der Rückzug allein auf Stichworte wie Vermittlung von Orientierung oder von existenzieller Bildung genügen nicht einer fundierten Bestätigung der allgemeinbildenden Relevanz des Religionsunterrichts.

### 2.1 Wissen (materiale Bildung) und Erkennen (formale Bildung)

Im Rahmen der Vermittlung von Wissen im materialen Sinne und anhand von Schlüsselproblemen hat der Religionsunterricht selbstverständlich seinen Platz an der allgemeinbildenden Schule. Denn die jüdisch-christliche Überlieferung thematisiert seit jeher viele der aktuellen Fragestellungen: Die Friedensthematik ist Inhalt der Seligpreisungen

und der Antithesen der Bergpredigt; die ökologische Frage ist im Zusammenhang des Herrschaftsauftrags an den Menschen in Gen 1f. problematisiert und lässt sich im Kontext nur einordnen, wenn der Beitrag christlicher Wissenschaft zur Auflösung von sakral-mythischen Weltbildern und zu einer Säkularisierung der Natur berücksichtigt wird, somit die Prozesse der Rationalisierung in einer Kulturgeschichte der Technik auf der Basis des biblischen Schöpfungsglaubens reflektiert werden; die Menschenrechtsthematik ist benannt im alttestamentlichen Bild der Gottebenbildlichkeit des Menschen (Gen 1,27) und der daraus resultierenden, uneingeschränkten Menschenwürde; der leistungsorientierten Gesellschaft und der sozialen Gerechtigkeitsfrage lassen sich als Alternativen die Ideen der paulinischen Rechtfertigung (im Galater- und Römerbrief) oder der jesuanischen Gerechtigkeit Gottes (beispielsweise im Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg) vergleichend gegenüberstellen. Die Religion ist also unverzichtbarer Bestandteil, will man aktuelle Schlüsselprobleme in ihrer gesamten Komplexität erarbeiten. Auch und gerade im Umfeld von Problembereichen wie Umweltzerstörung, Arbeitslosigkeit, Konsum und Lebensrisiken kann der Religionsunterricht den Horizont erweitern, indem er den Sinn des Lebens sowie die Aufgaben des Menschen in der Welt zu thematisieren versucht, um von dieser Seite her sich den Problembereichen neu zu nähern. Damit sind wir bei den oben bereits genannten Ideologien, Weltbildern und Philosophien angelangt, die zum Wissen im Bereich der Allgemeinbildung zählen. Hier ist sicherlich ein Zentrum des Religionsunterrichts anzutreffen: bei der Vorstellung und dem Vergleich ebensolcher Ideologien, Weltbilder und Philosophien. Gerade in der Zeit zunehmender Globalisierung ist dabei wichtig, nicht nur bei christlichen Antwortmöglichkeiten stehen zu bleiben, sondern auch andere Sichtweisen vergleichend, ergänzend oder kontrastierend heranzuziehen.

Nun ist der Religionsunterricht – und das gilt insbesondere für höhere Jahrgangsstufen – von sich aus vielfach auf fachübergreifendes Lernen ausgerichtet. Denn zahlreiche Unterrichtsinhalte oder Texte sind Nachbardisziplinen entlehnt wie der Philosophie, Psychologie, Soziologie, Geschichtswissenschaft, Kunstwissenschaft, Politologie, ja bisweilen sogar der Naturwissenschaft. Die thematischen Inhalte des Religionsunterrichts sprechen also unweigerlich immer wieder verschiedene Facetten der Lebenswirklichkeit an, weil Aspekte unterschiedlicher Wissensbereiche immer wieder eine „nicht unerhebliche Rolle“<sup>5</sup> im Unterricht spielen. Dies sollte in der Unterrichtsplanung dann auch hinreichende Berücksichtigung erfahren, indem jede Unterrichtsstunde so fachübergreifend wie möglich aufgebaut wird. Dies ist beispielsweise damit erreicht, dass ein Stundeneinstieg über die detaillierte Besprechung eines kunstgeschichtlich bedeutsamen Werks gelingt oder Stellungnahmen zu einer Frage aus unterschiedlichen Fachbereichen verglichen werden. Damit ist zugleich bereits der Weg bereitet für die zweite Aufgabe: das Erkennen – Vernetzen, Ordnen, Vergleichen von Wissen. Beim Lesen von Texten, beim Betrachten von Bildern muss der Religionsunterricht den Schüler/innen die Freiheit zum Denken gewähren: Welche Assoziationen weckt die Darstellung? Woran denke ich? Mit welchen Kriterien und mit welchem Wissenshintergrund bewerte ich das

<sup>5</sup> So das Urteil von *Heinz Schmidt*, Der Beitrag des Religionsunterrichts zur Allgemeinbildung, zur Studierfähigkeit und zur allgemeinen Hochschulreife, in: rhs 38 (6/1995) 370-378, 377.

Dargestellte? Literarische wie argumentierende Texte laden im offenen Religionsunterricht dazu ein, Ereignismöglichkeiten durchzuspielen. Dies kann nur gelingen, wenn man vorhandenes Wissen einbaut und verwendet, um neue Gedanken entstehen zu lassen. Auf diese Weise entfaltet der offene Religionsunterricht die Reflexionsfähigkeit. Auch ist der Religionsunterricht wie kaum ein anderes Fach dazu in der Lage, zu Reflexionsfähigkeit und kritischer Haltung zu erziehen, wenn er Gefahren eines fundamentalistischen Verständnisses von Weltanschauungen jedweder Couleur aufzeigt und ideologiekritisches Infragestellen fördert.

Die Förderung der Erkenntnisfähigkeit im Religionsunterricht umfasst demnach auch den kritischen, angemessenen Umgang mit dem pluralen Angebot der Weltanschauungen und Ideologien. Zu berücksichtigen bleibt letztlich jedoch immer, dass der Religionsunterricht niemals endgültige Antworten geben kann! Unsere Wirklichkeit setzt sich nämlich nicht aus eindimensionalen Realitäten zusammen. Aus diesem Grunde müssen bisweilen auch konkurrierende Ansichten und Modelle nebeneinander bestehen bleiben. Wichtig ist dann allerdings, bei den Schüler/innen den Willen und die Kompetenz zur Entscheidung zwischen Alternativen anzubahnen – damit jedoch ist das Ziel der Urteilsfähigkeit angesprochen, das unten vertieft beschrieben wird.

## 2.2 *Reproduktion tradierter Techniken und Kompetenzen und Wahrung kultureller Kohärenz*

Das Erlernen und Einüben eines geeigneten Umgangs mit Texten, Bildern und anderen Ausdrucksformen gehört zu denjenigen Techniken und Kompetenzen, die ein selbstständiger Mensch in der modernen Wissensgesellschaft beherrschen sollte. Dazu zählt auch die Kompetenz zur zielgerichteten Nutzung und Bewertung der Angebote durch die Neuen Medien.<sup>6</sup> Der Umgang mit Texten ist eine Schlüsselqualifikation der Informationsgesellschaft. Der Religionsunterricht fördert ein sinnentnehmendes Lesen, Exzerpieren und Beurteilen von Texten. Die persönliche Standortfindung auf der Basis vorliegender Information und in der Diskussion mit Anderen sowie die Fähigkeit zur Textinterpretation mit Hilfe verschiedener Methoden zählen unbestritten zu den Grundanliegen des Religionsunterrichts, in welchem den Schüler/innen „in jedem Fall die Fragestellungen und Methoden, die für Geisteswissenschaften charakteristisch sind“<sup>7</sup>, begegnen. Aber nicht nur das Lesen und Aufnehmen ist im Religionsunterricht wichtig, sondern auch das Reden über die Texte. Der Religionsunterricht fordert und fördert also zudem die Gesprächsfähigkeit der Schüler/innen, die ein Leben lang wichtig ist und eine Voraussetzung bildet für Teamfähigkeit oder Präsentationskompetenz, Schlüsselqualifikationen der beruflichen Welt.

Neben dem Erlernen von Techniken zur Entschlüsselung von Texten oder Bildern verfolgt der Religionsunterricht selbstverständlich das Ziel, Schüler/innen in die christliche Kultur einzuführen. Die Vermittlung kultureller Kohärenz ist schlechterdings eines der grundlegenden Ziele des Religionsunterrichts. Der Religionsunterricht kann und muss

<sup>6</sup> Vgl. dazu ausführlich *Manfred L. Pirner*, Besondere Chancen einer medienweltorientierten Religionsdidaktik, in: Michael Wermke u.a. (Hg.), *Religion in der Sekundarstufe II. Ein Kompendium*, Göttingen 2006, 328-356.

<sup>7</sup> *Schmidt* 1995 [Anm. 5], 377.



einen wichtigen Beitrag leisten, um die heutige Kultur und Gesellschaft in ihrer historischen Entstehung und Begründung zu verstehen. Wer die westlich-europäische Kultur und Lebensart begreifen will, kommt nicht um die Kenntnis ihrer historischen Wurzeln herum, die in der christlichen Religion liegen. Dazu gehört dann selbstverständlich auch eine Erziehung der Schüler/innen zu der Fähigkeit des Erinnerens, des Schuldempfindens und des Respekts gegenüber Gewordenem – Dimensionen einer Enkulturation, die der Religionsunterricht in besonderer Weise zu leisten vermag.<sup>8</sup> Er kann den Schüler/innen sowohl eine kritische als auch eine affirmative Begegnung mit Tendenzen ermöglichen, die in unserer Kultur und Geschichte wirksam geworden sind oder auch an den Rand gedrängt wurden – mit ihren jeweiligen positiven wie negativen Auswirkungen.

Ein Grundpfeiler dieses Selbstverständnisses unserer Kultur und Gesellschaft ist dabei das Bild vom Menschen als individuell-bedeutsames Wesen. Dieses Bild aber beruht auf der christlichen Anthropologie und ihren ethischen Folgerungen: die Überzeugungen von der *Gottebenbildlichkeit* des Menschen, aus der sowohl eine Wertschätzung des Einzelnen unabhängig von Sekundärmerkmalen wie Abstammung oder Bildungsniveau als auch eine Verantwortlichkeit für die Schöpfung folgt, sowie von der bereits alttestamentlich belegten und von Jesus erweiterten Forderung nach *Menschenliebe*. Die daraus erwachsenden Ideen der Würde, der Gerechtigkeit, der Verantwortlichkeit oder der Freiheit entfalten sich nicht auf natürliche Weise im Menschen, sondern werden erlernt durch überlieferte Handlungsweisen und Geschichten, in denen jene Ideen zum Ausdruck kommen: in den religiösen Erzählungen in symbolisierter und verschlüsselter Form. Dort werden Wertvorstellungen und lebensdeutende Aussagen tradiert, um sich auf Fragen nach dem Ursprung und Sinn des Lebens, nach Schuld und Heil einlassen zu können – Fragen, die sich angesichts der Endlichkeit des Lebens einem jeden unweigerlich stellen und an deren Potenzial Schule schlechterdings nicht vorbeigehen kann. Solche Fragen ermöglichen das Nachdenken über Metaphysisches, sie können zum Leben ermutigen und zur Freiheit ermächtigen. Die Vermittlung der jüdisch-christlichen Leitideen von Gottebenbildlichkeit und Menschenliebe im Religionsunterricht verhelfen damit zum Erlernen der Würde des Lebens, einem Eckpfeiler unserer Kultur.

Darüber hinaus ist die christliche Kultur in wesentlichen Teilen von der Bibel, ihren Erzählungen und ihrer Botschaft geprägt.<sup>9</sup> Viele Texte, Bilder und andere schöpferisch-ästhetische Werke unserer Kultur sind „ohne Kenntnisse des Christentums und seiner Inhalte nicht zu verstehen.“<sup>10</sup> Biblische Bilder, Motive und Themen spielen in Literatur, Bildender wie Darstellender Kunst, Musik und Film eine bedeutende Rolle.<sup>11</sup> Dies be-

<sup>8</sup> Vgl. a. ebd., 371f.

<sup>9</sup> Vgl. a. *Jan Assmann*, Das kulturelle Gedächtnis, München 1992, 16.

<sup>10</sup> *Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland* (Hg.), Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift, Gütersloh 1997, 34. Vgl. a. *Christoph Th. Scheilke*, Religion in der Schule einer pluralen Gesellschaft, in: *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 44 (3/1996) 340-351, 345f.

<sup>11</sup> Vgl. *Gerd Theißen*, Zur Bibel motivieren. Aufgaben, Inhalte und Methoden einer offenen Bibeldidaktik, Gütersloh 2003; *Heinrich Schmidinger*, Die Bibel in der deutschsprachigen Literatur des 20. Jahrhunderts, 2 Bände, Mainz 1999; *Magda Motté*, Auf der Suche nach dem verlorenen Gott. Religion in der Literatur der Gegenwart, Mainz 1997.

zieht sich sowohl auf biblische Kerntexte und Erzählungen (wie Schöpfung, Turmbau zu Babel, Erzväter, Mose, David, Jesus oder schließlich die Bilder der Apokalypse) als auch auf biblische Kernthemen und Weisungen (wie den Dekalog, den sozial motivierten Einspruch der Propheten, die Bergpredigt oder das Leben der Urgemeinde). Ohne Kenntnis biblischer Stoffe bleibt das Verständnis vieler literarischer Texte oberflächlich und arm, bleiben inhärente Anspielungen und Hinweise verborgen.

Schließlich spielen kirchengeschichtliche Entwicklungen für das Verständnis der heutigen Gesellschaft und Kultur eine Rolle. Deshalb sollte den Schüler/innen nicht verwehrt bleiben, im Religionsunterricht zu entdecken, wie Menschen an Wendepunkten der Kirchengeschichte neue Wahrnehmungen und Denkmuster eingeführt haben, die noch heute ihre Wirkung entfalten. Zu nennen wären neben anderen sicherlich die Reformation im 16. Jahrhundert, die Soziale Frage im 19. Jahrhundert oder die Entstehung der Volkskirche am Ausgang der Antike. Die biographische Annäherung im Religionsunterricht an einzelne Personen der Kirchengeschichte kann den Schüler/innen auch vorbildhaftes Verhalten aus religiöser Überzeugung heraus und für eine Verbesserung der Situation von bedrückten Menschen vorstellen. Zu denken wäre beispielsweise an *Dietrich Bonhoeffer*, *Franziskus* oder *Paulus*.

### 2.3 Urteilsfähigkeit und Verantwortungsempfinden

Eine nicht untypische Phrase von Schüler/innen im Religionsunterricht, wenn nach einer Beurteilung oder Meinungsäußerung gefragt wird, ist der Satz: „Das muss jeder für sich selbst entscheiden!“ Selbstverständlich muss jeder *seine* eigene Entscheidung treffen, aber die Betonung ist anders zu setzen (und wird von Schüler/innen eben so nicht ausgesprochen): Jeder *muss* seine Entscheidung treffen! Und solches gelingt nicht durch Diskursverweigerung – als solche wird die genannte Aussage nämlich gemeinhin verwendet. Auf existenzielle Fragen, die im Religionsunterricht angesprochen werden, gibt es selbstverständlich nicht die eine Antwort. Viele Antwortmöglichkeiten stehen offen, aber diese müssen im Diskurs, in der Auseinandersetzung, über Argumente und Kritik gefunden werden. Die genannte Phrase ist Ausdruck einer Denkverweigerung – vielleicht aus Desinteresse oder Faulheit. Dann ist der Schülerin oder dem Schüler nicht zu helfen. Vielleicht aber auch aus mangelnder Fähigkeit, Rechenschaft über Standpunkte abzulegen. Und hier kann bzw. muss der Religionsunterricht Abhilfe schaffen, indem er Wert legt auf Begründungen, auf argumentierende Stellungnahmen, auf konkretisierende Beispiele, auf Abwägen von Konsequenzen. Fähigkeiten zu solchen Standpunkterörterungen hat der Religionsunterricht zu fordern und zu fördern. Aufgabe des Religionsunterrichts ist somit die Vorbereitung einer Diskurskultur. Nur, wer zum Diskurs fähig ist, verhält sich im aufgeklärten Sinne als denkender Mensch! Persönliche Stellungnahmen, also die Fähigkeit zum Urteilen, sind hier wichtig, müssen aber in der Auseinandersetzung gefunden werden. Voraussetzung dafür wiederum ist, dass der Religionsunterricht überhaupt eine Orientierungsbewegung bei den Schüler/innen in Gang setzt.

Ein Religionsunterricht, der sich an Fragen der Deutung und Sinngebung des Menschen orientiert, hat auch Maßstäbe der Bewertung anzubieten, welche unumgängliche Voraussetzungen sind, damit ethische Reflexion nicht in eine Pseudo-Verantwortungsdebatte

mündet. Vielmehr sind grundlegende ethische Beurteilungsmaßstäbe notwendig.<sup>12</sup> Eine übergreifende Bildungsaufgabe, die der Religionsunterricht wahrnimmt, ist es demnach, Schüler/innen an unterschiedliche Interpretationen dessen heranzuführen, was als für den Nutzen des Menschen verantwortlich zu bewerkstelligen ist, und nach Maßstäben für ihre Bewertung zu suchen. In diesem Sinne erzieht der Religionsunterricht, der Fragen nach dem Sinn menschlichen Daseins und den Aufgaben des Menschen in der Welt stellt, zu einer wachsamem Entscheidungsfähigkeit.

Das Ziel der Verantwortungsbereitschaft lässt sich im Religionsunterricht fördern, indem man die umrissenen ethischen Bewertungsgrundlagen und -maßstäbe bewusst macht. Eine solche Bewusstmachung ethischer Entscheidungsfindungen, der Bewertungsgrundlagen sowie der zu tragenden Konsequenzen erfolgt im Religionsunterricht beispielsweise anhand der Lektüre von Ganzschriften oder von Texten mit Fallbeispielen, in denen Menschen in Entscheidungssituationen geraten. Die Schüler/innen können dann über Verhaltensalternativen und deren mögliche Folgen nachdenken. Der Begriff der Verantwortungsethik und sein Umfeld kann an konkreten oder abstrakten Beispielen erarbeitet werden. Auf diese Weise gelingt ein Einblick in die Fragestellung, inwieweit ein Handeln um des Erreichens eines guten Zweckes willen auch bedenkliche Mittel einsetzen oder gefährliche Folgen in Kauf nehmen darf. Hier stellt sich dann die Frage nach der Übernahme von Verantwortung ganz konkret. Dies gilt auch für die Behandlung der Schöpfungsthematik im Religionsunterricht. Das biblische Schöpfungsmotiv stellt den Menschen angesichts ökologischer Fragen ebenso in eine ganz konkrete Verantwortung. Auf dem Weg der Individuation der Schüler/innen während ihres Schullebens spielt die zunehmende Bereitwilligkeit, Verantwortung für sich und Andere zu übernehmen, eine zentrale Rolle, zu der der Religionsunterricht entscheidende Impulse beitragen kann und muss.

#### 2.4 *Sich Entfalten und Sich Öffnen*

Die Frage der Individuation des Einzelnen spielt im Religionsunterricht von jeher eine tragende Rolle. An Problemgebieten wie 'Freundschaft', 'Selbstwertgefühle', 'Ängste', 'Drogenmissbrauch', 'Partnerschaft und Sexualität' u.v.a. erhalten Schüler/innen die Möglichkeit, ihre eigene Identität zu finden und zu entwickeln sowie persönliche Probleme oder Befürchtungen zur Sprache zu bringen. Selbstverständlich funktioniert dies nur, wenn die Religionslehrerin oder der Religionslehrer einen Unterrichtsrahmen geschaffen hat, in dem solche Problembereiche vertraulich und orientierend verhandelt werden können. Dies gilt im Übrigen selbst dann, wenn Religion und Christentum von Schüler/innen kritisch abgelehnt werden. Denn auch in diesem Fall handelt es sich um eine Stellungnahme zu religiösen Themen, die zur Selbstfindung beiträgt. In den angesprochenen Themengebieten liegt jedenfalls eine unvergleichliche Chance des Religionsunterrichts, Identität und Selbst-Bewusstsein der Schüler/innen zu fördern. Dies kann unterstützt werden durch Impulse zur Förderung von Kreativität und Phantasie, indem der Religionsunterricht handlungsorientiert aufgebaut wird und so dem Ausdruck von Empfindungen und Emotionen Raum gewährt. Als zwei Beispiele unter vielen sei-

<sup>12</sup> Vgl. auch *EKD-Denkschrift* 1997 [Anm. 10], 32.

en das Rollenspiel und das Standbild erwähnt, die den Schüler/innen die Möglichkeit geben, ihre persönlichen Gedanken kreativ darzustellen.

Auch die Erarbeitung biblischer Texte trägt zur Identitätsfindung der Schüler/innen bei – mag es in kritisch ablehnender, selektiv auswählender oder komplex zustimmender Haltung sein. Denn die Bibel besteht letztlich aus einer umfangreichen Sammlung von menschlichen Erfahrungen und Werten, an denen sich Schüler/innen reiben können und mit denen sie sich auseinandersetzen können. Dabei handelt es sich um existenzielle Erfahrungen, also solche, die auch für Schüler/innen nacherlebbar sind. In diesem Fall können Schüler/innen an Beispielen erkennen, wie Menschen mit konkreten existenziellen Erlebnissen – sei es der Auszug von zu Hause (Gen 12, 1-4), sei es der Umgang mit Leid (Hiob) oder mit Missgunst (Genesis 4) u.v.a. – umgehen und welche Folgen dies haben mag. Zur Entfaltung des Selbst-Bewusstseins trägt der Religionsunterricht dann bei, wenn diese Erfahrungen auf die heutige Lebenswelt der Schüler/innen bezogen werden und auf diese Weise deutlich wird, wie und wo Religion und Weltdeutung mit sozialen, ökonomischen, politischen und ökologischen Entscheidungen verknüpft sind. Zu den Kompetenzen des allgemein Gebildeten, der sich auch zu dem auf den ersten Blick Fremden hin öffnen kann und will, zählt auch die Kompetenz zur ehrlichen Kommunikation, also mit Vertretern anderer Kulturen als der eigenen, anderer Religionen und Weltanschauungen respektvoll kommunizieren zu können sowie für eigene Überzeugungen einstehen zu können, ohne einem Fundamentalismus zu verfallen. Auch die Fähigkeit zur Übernahme fremder Perspektiven sowie die Einübung der Anerkennung und des Bewusstwerdens eigenen Verschuldens oder Versäumens zählen dazu. Kurzgefasst geht es um die Einübung von Wahrheit. Auch in diesem Bereich leistet der Religionsunterricht seinen Beitrag<sup>13</sup>, wenn er auf die vertiefte Aufarbeitung von Positionen und Auseinandersetzung mit Stellungnahmen hinarbeitet. Dazu zählt dann auch die Entwicklung einer Interpretations- und Wahrnehmungskompetenz bei den Schüler/innen sowie die Förderung sprachlicher Variationsfähigkeiten. Die Fähigkeit zur Entschlüsselung von Symbolen, insbesondere religiösen und dabei typisch christlichen Symbolen, zählt zweifellos zu den Zielen des modernen Religionsunterrichts, der damit seinen Beitrag leistet auch zur interkulturellen Kommunikation, die eine Voraussetzung für die Toleranzfähigkeit darstellt.

Überhaupt ist die Einübung von Kommunikation und Dialogfähigkeit eines der zentralen Ziele des Religionsunterrichts, dessen vorherrschende Methode das Gespräch in den unterschiedlichen Sozialformen ist. Kommunikation ist schlechterdings zugleich Inhalt/Ziel und Methode des Religionsunterrichts. Um das Selbst-Bewusstsein der Schüler/innen zu fördern, ist es dabei allerdings angeraten, auf das so genannte fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch vermehrt zu verzichten zugunsten anderer Methoden, bei denen der Anteil jeder einzelnen Schülerin und jedes einzelnen Schülers am Gespräch

<sup>13</sup> Vgl. a. Scheilke 1996 [Anm. 10], 344f. und 348. Dass gerade der Religionsunterricht einen Beitrag zum verständigen Umgang mit der Pluralität leisten kann, zeigt bereits ein Blick auf den Begriff der *religio*: Schon in der Antike galt er als wertfreie Sammelbezeichnung für alles, was mit Opferkult und Götterverehrung zu tun hatte, und stand damit per se für Pluralität. Auch in den Zeiten der Konfessionsauseinandersetzungen im 16. Jahrhundert wurde mit dem Satz '*cuius regio, eius religio*' auf ein plurales Verständnis der Religion hingewiesen.

erhöht wird. Nur so haben alle Lernenden die Möglichkeit, eigenständig Gesprächskultur und Redebeiträge zu entwickeln, um Sprach- und Denkformen tatsächlich zu erlernen.

### 3. Schluss

*Friedrich Schleiermacher* umriss in seiner oben genannten Schrift die Religion nicht als das Fürwahrhalten alter Dogmen, sondern als eine die Gewissheit des sinnhaften Daseins fundierende Anschauung der rational erfassbaren Wirklichkeit.<sup>14</sup> Religion beschreibt er somit als Basis für die individuelle Deutung der Welt und des Selbst. Ein ähnliches Bild ergibt sich aus den voranstehenden Beschreibungen des allgemeinbildenden Religionsunterrichts, der durch das Angebot subjektiv-individueller Interpretation der Wirklichkeit durch Schüler/innen eine Möglichkeit der eigenen Positionsbestimmung bzw. Positionsfindung in der modernen Gesellschaft bietet. Eine Sozialisation im Sinne der Übernahme vorgegebener Deutemuster ist damit vermieden; vielmehr ist die ernsthafte Kommunikation mit unterschiedlichen Anschauungen und Überzeugungen ermöglicht. Der Religionsunterricht im umrissenen Rahmen erzieht somit zur Selbstständigkeit in der Vielfalt weltanschaulicher Angebote, vermittelt Grundlagen und Grundwerte abendländischer Kultur sowie Methoden der Textrezeption, der Wissensvernetzung und der Urteilsfähigkeit, fördert die Auseinandersetzung mit Fragen der Metaphysik, vertieft die Wahrnehmungsfähigkeit, Gestaltungsfähigkeit und Verantwortungsfähigkeit. Der moderne Religionsunterricht schafft damit Voraussetzungen für den Erwerb von Kompetenzen, die für eigenständiges qualifiziertes Handeln notwendig sind.

<sup>14</sup> Vgl. bes. die zweite Rede *Schleiermachers* „Über das Wesen der Religion“, in: ders. 1999 [Anm. 1], 75-87.