

Wenn religiöse Bildung an Schulen erhalten bleiben soll ...*

Norbert Mette

1. Eine neue Debatte über die Zukunft des Religionsunterrichts ist eröffnet

Wieder einmal bläst dem Religionsunterricht kräftig der Wind ins Gesicht. „Mehrheit ist gegen das Fach ‚Religion‘“, hat die WAZ vom 29. September 2015 eine Meldung getitelt, in der sie Ergebnisse einer Repräsentativumfrage des Marktforschungsinstituts YouGov wiedergibt. Mehr als zwei Drittel der Deutschen hätten sich dafür ausgesprochen, den Religionsunterricht nach dem Beispiel in Luxemburg durch einen allgemeinen Werteunterricht zu ersetzen; 21 % stünden dem ablehnend gegenüber. Kritik und Ablehnung gelten vorrangig dem in getrennten Lerngruppen erteilten konfessionellen Religionsunterricht. Nun ist es bekanntlich so, dass kein anderes Schulfach grundgesetzlich so gut abgesichert ist wie genau dieser Religionsunterricht. Aber immer ernsthafter ist doch die Frage zu stellen, wie lange diese Absicherung noch zu halten sein wird. Die öffentliche Stimmung weist zunehmend in eine andere Richtung.¹

* Zweiter Teil des Festvortrags anlässlich des 40. Symposiums der Didaktik-Sektion der AKRK am 20. Januar 2016 in Würzburg.

1 Unter der Schlagzeile „Brauchen wir ‚Reli‘ noch?“ ist in „DIE ZEIT“ vom 17. Januar 2017 dieses Schulfach

Erschwerend für den Bestand des Faches in seiner bisherigen Form kommt die demographische Entwicklung hinzu. In der jüngsten Erklärung der Deutschen Bischofskonferenz über „die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts“ vom 22. November 2016 ist zu lesen: „Gegenwärtig wird etwas weniger als die Hälfte der Neugeborenen im ersten Lebensjahr getauft. Entsprechend sinkt auch der Anteil der katholischen und evangelischen Schülerinnen und Schüler an der Gesamtschülerschaft und steigt der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die keiner Kirche oder Religionsgemeinschaft angehören.“² Meiner Einschätzung nach wird sich dieses Verhältnis in absehbarer Zeit zugunsten der nicht konfessionell bzw. religiös gebundenen Schülerschaft dramatisch weiterentwickeln. Regionale Unterschiede, die sicherlich noch einige Zeit bestehen bleiben werden,

problematisiert worden. Vorher hatte „Publik-Forum“ in den Ausgaben 19 und 21 des Jahres 2016 eine zweiteilige Serie zum Religionsunterricht (von Norbert Scholl und Albert Biesinger) veröffentlicht, auf die mit vielen Leserbriefen reagiert worden ist (vgl. Ausgabe 22/2016).

2 Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht, Bonn 2016, 16.

werden die langfristige Gesamtrendenz nicht aufzuhalten vermögen. Nüchtern geht Thomas Schlag davon aus: „Die demographisch absehbaren Tendenzen zunehmender religiöser Pluralisierung einerseits und ansteigender Konfessionslosigkeit andererseits rufen – blickt man auf den europäischen Kontext – schon längst Verfechter eines allgemeinen religionskundlichen oder eines Ethikunterrichts auf den Plan [...]. Auch dort, wo bisher der konfessionelle Religionsunterricht politisch noch unbestritten ist, wird von der Elternschaft, aber auch von der Öffentlichkeit zunehmender Druck ausgeübt – und dies nicht einmal unbedingt, um das konfessionelle Modell grundsätzlich in Frage zu stellen, sondern eher, um eine gemeinsame Werteerziehung am Ort der Schule zu etablieren.“³

In verschiedenen Ländern ist in jüngerer Zeit dieser Weg gegangen worden. Luxemburg ist bereits genannt worden. Teilweise ist das auch in der Schweiz der Fall, ebenfalls im ehemals katholischen Quebec.

Der Tatsache, dass auch in Deutschland vielerorts eine genügend große konfessionell homogene Lerngruppe nicht mehr geschaffen werden kann, wird mehr und mehr mit der Einrichtung des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts begegnet. Im Übrigen trägt die längst fällige Einrichtung des islamischen Religionsunterrichts nicht zuletzt dazu bei, dass das Konfessionsprinzip dieses Faches aktuell gestärkt wird. Man wird diesem Religionsunterricht fairerweise die Zeit lassen müssen, die er braucht, bis er sich etabliert hat – was nicht ausschließt, sondern im Gegenteil nahelegt, dass eine gemeinsame Fächergruppe gebildet wird, in der ein Austausch zwischen den verschiedenen konfessionellen Religionsunterrichten geschieht, und dass darüber hin-

aus gelegentlich interreligiöse Kooperationen getätigt werden.

Aber bei allen diesen Bemühungen, das Konfessionsprinzip des Religionsunterrichts in seiner bisher verstandenen Form aufrecht erhalten zu wollen, muss heute bereits realistisch in Anschlag gebracht werden, dass er so auf Dauer nicht zu halten sein wird – und zwar schon allein aus dem Grund nicht, dass er von Schüler- und Elternseite her über kurz oder lang nicht mehr nachgefragt werden wird. Über die so entstandene Leerstelle in der Schule wird sich besonders die Wirtschaft freuen, gibt sie doch Gelegenheit, das schon lange von ihr geforderte Fach Wirtschaftskunde obligatorisch einzuführen. Zynisch könnte man bemerken, dass damit die „wahre Religion“ unserer Tage, nämlich die Warenreligion, endlich auch in der Schule ihre Glaubenssätze verbreiten und die Schüler/-innen noch besser auf den Konsumismus einschwören kann.

Hält man sich dieses Szenario vor Augen, stellt sich die Frage, ob man sang- und klanglos einer solchen Verabschiedung von Religion schließlich auch aus dem schulischen Bildungsprozess zuschauen soll oder ob und wie sie als ein für eine Allgemeinbildung unaufgebbares Element unter den veränderten Bedingungen in der Schule weiterhin verankert bleiben kann.

2. Religionskunde als Alternative zum konfessionellen Religionsunterricht?

Wie bereits erwähnt, wird mancherorts der Ausweg darin gesucht, dass das Thema Religion als ein kultureller oder bzw. und ethisch bedeutsamer Faktor in ein umfassenderes Unterrichtskonzept eingebettet wird, das unter verschiedenen Nomenklaturen fungiert: etwa „Leben und Gesellschaft“ in Luxemburg, „Religion und Kultur“ im Kanton Zürich, „Ethics and Religious Culture“ in Quebec, „Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde“ im Bundesland Brandenburg.

3 Schlag, Thomas: Ethik. In: WiReLex, <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100060/> [Stand: 31.01.2018].

Bezugswissenschaft für diesen Unterricht ist die Religionswissenschaft bzw. sind die Religionswissenschaften inkl. der Religionsphilosophie, Religionssoziologie, Religionspsychologie u. a. Ihr Standpunkt ist der einer Beobachterin der Religionen, im Unterschied zu dem der Teilnehmerin, wie es bei den Theologien der Fall ist. Als Schulfach ist es ihr Anliegen, möglichst umfassend, aber so objektiv wie möglich über den Faktor Religion im menschlichen Zusammenleben zu informieren – mit dem Ziel, dass die Schüler/-innen verständnisvoller und toleranter damit umgehen können, wenn sie es mit ihm zu tun bekommen. Dass sich damit ein gehaltvolles Programm verbindet, das es wert ist, vor aller Kritik ernsthaft zur Kenntnis genommen und gewürdigt zu werden, macht eine Expertise des Wissenschaftlichen Beirats für das Fach LER in Brandenburg deutlich, die ausführlich zitiert sei:

- In den religionskundlichen Teilen dieses Faches „soll – ausgehend von dem skizzierten Verständnis der Religionswissenschaft als Bezugswissenschaft und deren beschriebenem Zugang zum Phänomen Religion – die Relation von Religion und Ethik im Kontext lebensweltlicher Fragen herausgearbeitet und der Zusammenhang von religiöser Weltdeutung und Grundoptionen und Grundmotivationen moralischen Handelns sichtbar gemacht werden.
- Religionskunde thematisiert Religionen als von Gemeinschaften und Individuen gelebte Lebensformen, die ihre Evidenz in erster Linie aus dem gelebten Leben der jeweiligen Gemeinschaften oder auch einzelner Individuen erhalten. Religionen weisen für die Begründung des Lebens ihrer Anhänger/-innen auf für sie nicht verfügbare, vorgegebene Seinswirklichkeiten wie Götter, Gottheiten, Traditionen, Riten usw. im konkreten Leben hin. Es ist jeweils das konkrete Leben, welches für die Evidenz, die Wahrheit und Wirklichkeit der jeweiligen Transzendenz steht, auf die man sich bezieht [...] Auch

da, wo sich die Religionen zur Begründung ihrer Wahrheit auf die so genannte Objektivität historischer Fakten berufen, sind diese Fakten doch immer in die Mehrdeutigkeit menschlicher Geschichte eingebettet und darum in ihrer Valenz stets neu durch menschliches Leben zu bezeugen. Der Lebenserweis von Religionen kann in der persönlichen Lebensführung geschehen, im Leben der Gemeinschaft, in der Erzählung von Legenden, im Begehen der Riten, in Weltzuwendung oder Weltflucht, im Gesetzesgehorsam oder in einer die Glaubensfreiheit des Menschen betonenden Mystik oder auch in der Ethik. Aus all dem folgt: Religion wird in LER nicht auf philosophische Konzepte reduziert, so wenig wie man Musik durch Musikwissenschaft ersetzen kann. Religion ist Leben und Tun und nicht in erster Linie ‚Theologie‘ oder ‚Philosophie‘.

- Die Grundeinstellung religionskundlichen Fragens und Denkens in LER ist nicht ‚Standpunktlosigkeit‘, sondern die Bereitschaft anzuhören (deren Werthierarchie mit der je eigenen und anderen Werthierarchien als der eigenen), dialogisch zu konfrontieren und Folgen wie Risiken unterschiedlicher Positionen bewusst zu machen und so entscheidungsmündig zu werden. Dies setzt die Möglichkeit einer gewissen Distanz zum Gegenstand voraus. In der religionskundlichen Dimension von LER sollen die Religionen folglich nicht als mehr oder weniger exotische Denk- oder Ritualsysteme eingeführt werden, deren ethischer Effekt allenfalls die Erziehung zur Toleranz gegenüber dem Fremden ist – obgleich dieses Ziel gleichfalls angestrebt wird. Religionskunde soll kein Ausflug in eine ferne, vergangene oder unbekannte Welt sein, aus der Schüler/-innen dann wieder in die Realität von Lebensgestaltung und Ethik zurückkehren. Religionen sind Sinngebungs- und Normensysteme, die neben oder vor der Philosophie Kulturen und Gesellschaften prägen und noch prägen. Dieses Welterbe gilt es

bewusst zu machen und als vielfach gelebte Option in die Debatte einzubringen. Religionen entwickeln Symbolsysteme, mit deren Hilfe die Welt, die Situation des Menschen in der Welt, seine Relation zur Welt und sein Verhältnis zu den Mitmenschen gedeutet werden. Aus solchen Sinndeutungen leiten sich Handlungsnormen ab, welche der gedeuteten Welt entsprechen. Das Ziel dieser Handlungsnormen ist es, Menschen zu einem Tun zu motivieren, das ihrer Situation in dieser Welt und in der Gesellschaft, in der sie leben, entspricht.⁴⁴

So plausibel und anspruchsvoll dieses religionsdidaktische Programm ist – ob es in der Praxis auch so eingelöst wird, ist eine andere Frage (die allerdings auch für den konfessionellen Religionsunterricht gilt) – und so wünschens- und erstrebenswert es ist, dass der durchschnittliche Kenntnisstand der Schüler/-innen in Sachen Religion erweitert wird und sie zur Auseinandersetzung damit animiert werden, stellt sich doch die Frage, ob damit dem Tatbestand der Religion wirklich hinreichend Rechnung getragen wird. Einen teilweise zugespitzten, aber in der Intention sehr bedenkenswerten Einwand dazu hat die Jüdische Gemeinde Brandenburg in ihrer „Stellungnahme zum Modellversuch LER“ geltend gemacht:

„So soll die Religion in der Schule als Religionsgeschichte, Religionsprache, als vergleichende Theologie und vieles mehr erscheinen. Bei dieser Betrachtungsweise wird weder ein Wissen über die Besonderheit oder Allgemeinheit irgendeiner Religion vermittelt noch ein Vergleich mit anderen Religionen oder Wertsystemen ermöglicht, denn vergleichen und beurteilen kann man

nur begriffene Gegenstände. Durch diesen methodischen Umgang mit der Religion wird, überspitzt formuliert, die Vielfalt an sich zum einzigen der Toleranz genügenden Inhalt der Religion. Zu einem Bekenntnis darf und braucht man nach dieser vorgestellten Begrifflichkeit weder in religiöser noch in allgemein ethischer Begrifflichkeit gelangen. Es gibt eine Kritik am LER-Konzept, die darauf hinweist, daß es eine multikulturelle interkonfessionelle Persönlichkeit nicht gebe; – wir befürchten Schlimmeres. Die besagte Persönlichkeit gibt es durchaus, sie zeichnet sich aus durch ein überhebliches Selbstbewußtsein, sich sein moralisches Gütesiegel durch das ‚besser sein‘ zu verschaffen. Dieses Individuum ist gut, weil es den interkonfessionellen und multikulturellen Durch- und Überblick besitzt und so für vieles Verständnis und Geduld aufbringt. – Es ist besser, weil es dem, was es versteht, und dem, was es toleriert, in keiner Weise verpflichtet ist. Die Begegnung mit den zynischen Methodikern, ausgestattet mit überheblicher Toleranz gegenüber jeder inhaltlichen Besonderheit, ist alles andere als angenehm. Es sind z.B. Menschen, die schulterklopfend gestatten, aus religiösen Gründen Kopftücher tragen zu dürfen, weil sie im Dialog mit Frauen, die das tun, erfahren haben, daß diese Sitte Teil ihrer kulturellen Besonderheit ist.“⁴⁵

Allerdings – diese Bemerkung sei angefügt – muss auch von religiöser Seite her selbstkritisch eingestanden werden, dass von ihr nicht selten vollmundige Behauptungen zu hören sind wie etwa, nur mithilfe von Religion bzw. einer

4 Edelstein, Wolfgang/Oser, Fritz/Lott, Jürgen u.a.: Inhalt und Struktur des Faches LER. In: Edelstein, Wolfgang/Grözingler, Karl E./Gruehm, Sabine u.a.: Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde. Zur Grundlegung eines neuen Schulfaches, Weinheim – Basel 2001, 71-142, hier: 110f.

5 Jüdische Gemeinde Brandenburg: Stellungnahme zum Thema Modellversuch LER. Perspektiven von LER und Religionsunterricht. In: Scheilke, Christoph Th. (Hg.): Religionsunterricht in schwieriger Zeit, Münster 1997, 174f.

Gottesbeziehung käme das Menschsein zu seiner vollen Entfaltung und lasse sich das Zusammenleben ordentlich gestalten, und dass damit implizit säkular sich verstehenden Menschen die Möglichkeit abgesprochen wird, zu einer solchen Entfaltung zu gelangen. In Anbetracht der Tatsache, dass Menschen durch religiöse Systeme deformiert worden sind und noch werden und dass im Namen Gottes bestialische Gewalt ausgeübt worden ist und wird und angesichts des vorbildlichen humanistischen Engagements nicht weniger nichtreligiöser Menschen, teilweise bis zur Hingabe ihres eigenen Lebens, wäre mehr demütige Zurückhaltung bezüglich solcher Äußerungen auch von religiöser Seite her angebracht.

3. Die bleibende Bedeutung explizit religiöser Bildung

Die Frage stellt sich, welche Folgerungen zu ziehen sind, wenn gilt, dass erstens ein Unterricht im Sinne einer Religionskunde nur teilweise dem Phänomen Religion gerecht wird, zweitens bei einer Reduktion des Religionsunterrichts auf Ethikunterricht bzw. Werteerziehung der eigenständigen Seite der religiösen Dimension der Wirklichkeit nicht gebührend Beachtung gewidmet wird (wobei von seinem Anspruch her der Ethikunterricht ein beachtenswertes Format aufweist, das ihn in eine ernsthafte Konkurrenz zum Religionsunterricht bringt⁶) und drittens der herkömmliche konfessionelle Religionsunterricht selbst in seiner Variante als konfessionell-kooperativer Religionsunterricht ein

6 Vgl. *Bongardt, Michael*: Vom Ersatzfach zum Vorreiter? Perspektiven des Ethikunterrichts. In: *Englert, Rudolf/Kohler-Spiegel, Helga/Mette, Norbert* u. a. (Hg.): Was sollen Kinder und Jugendliche im Religionsunterricht lernen? (JRP 26), Neukirchen-Vluyn 2011, 205–213.

Auslaufmodell ist.⁷ Eine erneute Verständigung über die Ziele und Aufgaben des Religionsunterrichts im Rahmen des Bildungsauftrags einer säkularen Schule in einer pluralistischen Gesellschaft steht an. Thesenartig möchte ich vorstellen, wie ich darüber denke.⁸

Ich gehe davon aus, dass auch unter diesen Bedingungen die Auseinandersetzung mit religiösen Fragen und Themen ein unverzichtbares Element bei dem darstellt, worum es der Bildung ihrem klassischen Verständnis nach zu tun ist, nämlich der Freisetzung und Befähigung des Menschen – und zwar aller Menschen – zur verantwortlichen Gestaltung ihres bzw. seines Lebens sowie des Zusammenlebens mit anderen und der natürlichen Mitwelt. Dabei wäre religiöse Bildung missverstanden, als handele es sich bloß um die Vermittlung von Kenntnissen über einen

7 So auch *Riegel, Ulrich*: Welche Zukunft hat das konfessionelle Modell? Religionsunterricht im Zeitalter der Säkularität. In: *Nach der Glaubensspaltung – Zur Zukunft des Christentums* (Herder-Korrespondenz spezial 2/2016), Freiburg i. Br. 2016, 57–60.

8 Vgl. ausführlicher meine Diskussionsbeiträge zu einem zukunftsfähigen Religionsunterricht: Begegnung mit dem Fremden: Aufgabe des Religionsunterrichts. In: *Göllner, Reinhard/Trocholepczy, Bernd* (Hg.): *Religion in der Schule?*, Freiburg i. Br. 1995, 118–132; Handlungsorientiert unterrichten im Fach Religion. In: *RpB 40/1997*, 83–91; *Mette, Norbert*: Der Beitrag des Religionsunterrichts zum Bildungsauftrag der Schule. In: *Ders.: Praktisch-theologische Erkundungen*, Münster 1998, 143–156; mehrere Beiträge in: *Ders.: Praktisch-theologische Erkundungen 2*, Berlin 2007, 179–255; *Mette, Norbert*: Religionsunterricht – mehr als Ethik. Sein Beitrag zum Bildungsauftrag der Schule. In: *Stimmen der Zeit* (2010) 303–314; *Ders.*: Bildung und Religion im pädagogischen Werk von Helmut Peukert. In: <http://www.feinschwarz.net/bildung-und-religion-im-paedagogischen-werk-von-helmut-peukert/> [Stand: 30.1.2018]; *Ders.*: Was können evangelische Christ/innen voneinander lernen? Plädoyer für gemeinsame Erkundungen. In: *Altmeyer, Stefan/Englert, Rudolf/Kohler-Spiegel, Helga* u. a. (Hg.): *Ökumene im Religionsunterricht* (JRP 32), Göttingen 2016, 117–120.

bestimmten, nämlich den als religiös apostrophierten Teilbereich der Wirklichkeit. Vielmehr geht es ihr um Fragen des Sich-Einlassens auf die Wirklichkeit als ganze, um die Geheimnisse des Lebens und der letzten Wirklichkeit – was übrigens durchaus auch anders als religiös ausfallen kann und in einem „säkularen Zeitalter“ (Charles Taylor) mehrheitlich so ausfällt.⁹

Eine solche Bildung, die Grund- und Grenzerfahrungen menschlichen Lebens und Zusammenlebens aufwerfen und thematisieren lässt als sinnvolles Unternehmen Heranwachsender, die ohne jegliche oder, wenn doch, dann für sie marginal bleibende religiöse Bezüge aufgewachsen sind, zu vermitteln, ist sicherlich eine Herausforderung. Doch lässt sich hierbei u.a. zurückgreifen auf manches, was ihnen auch in anderen Schulfächern begegnet, vorab vielleicht in der Literatur und in der Kunst, aber auch in den anderen Fächern, wenn sich diese nicht bloß auf die Vermittlung von Realien beschränken, sondern diese nochmals hinterfragen und das Vermittelte in Bezug zur eigenen Existenz setzen. Es sind Fragen, die sich unweigerlich aufdrängen, wenn man sich grundlegender Gegebenheiten menschlicher Existenz wie etwa der Endlichkeit und Kontingenz, des Gelingens und des Glücks, des Scheiterns und der Sinnlosigkeit, der Liebe und des Leids bewusst wird und nach Möglichkeiten sucht, wie damit umgegangen werden kann.

Verschärfend kommt hinzu, dass die jetzt heranwachsende Generation es mit Problemen zu tun bekommt, die ihr eine in puncto Nachhaltig-

keit ihres Tuns unbekümmerte, ohne Rücksicht auf Verluste auf eigenen Fortschritt und eigene Machtsteigerung hin denkende und handelnde Vorgängergeneration aufgebürdet hat. Wird durch diese Probleme doch das Überleben der Menschheit und des Erdballs in höchstem Maße gefährdet, wenn nicht bewusstseinsmäßig und praktisch eine radikale Kehrtwende, angefangen beim eigenen Lebensstil bis hin zu Politik, Wirtschaft und Kultur vollzogen wird. Angesichts dieses keineswegs überzeichneten Bedrohungsszenarios sind Bildungsbemühungen herausgefordert, alle Ressourcen zu aktivieren, die zu der notwendigen Transformation des Bewusstseins auf eine neue Stufe verhelfen, das den sich stellenden Anforderungen an eine verantwortete Gestaltung des Lebens und Zusammenlebens auf Zukunft hin gewachsen ist.

Es handelt sich um ein Bildungsprojekt, das sich kritisch absetzt von Bildungsauffassungen, die rein funktional ausgerichtet sind und sich darauf beschränken, den in Politik und Wirtschaft herrschenden Interessen das dafür benötigte Humanpotenzial zu liefern. Als solches widersetzt es sich u.a. auch der Funktionalisierung von Religion zur Affirmation und Legitimation des Status quo, indem ihr die Aufgabe zugewiesen wird, sich der technologisch noch nicht lösbarer Restprobleme von Menschen anzunehmen oder das Geld und den Konsum mit dem Nimbus der alles bestimmenden Wirklichkeit zu versehen. Umgekehrt bergen – neben neuzeitlichen humanistischen Denkströmungen – Religionen vor allem in Gestalt der überkommenen großen Weltreligionen ein Potenzial an erfahrungsgesättigter Weisheit, die zwar keine Patentlösungen für die aktuellen Probleme an die Hand gibt, aber Grundbegriffe und -überzeugungen für einen gehaltvollen Sinn für Humanität aufweist wie Menschenwürde, unbedingte Anerkennung, Nächstenliebe, Gerechtigkeit und Barmherzigkeit, Compassion und Solidarität, Freiheit, Schuld und Sünde, Ver-

9 In diesem Zusammenhang ist die Unterscheidung zwischen Religion und Religiosität fundamental; auch die These vom *homo religiosus* gehört in diesem Kontext problematisiert: Vgl. dazu *Wendel, Saskia*: Wieder einmal eine Grundsatzdiskussion?! Ein systematisch-theologischer Blick auf zentrale Begriffe der Religionspädagogik. In: RpB 66/2011, 17–29, bes. 17–24; insgesamt handelt es sich um einen wichtigen Grundsatzbeitrag für die Religionspädagogik.

söhnung und Frieden, Endlichkeit und Ewigkeit u. a. m. sowie eine Sammlung von Ratschlägen für ein dem Maß des Menschlichen gerecht werdendes Leben und Zusammenleben enthält. Es ist eine Weisheit, die nicht ein für allemal feststeht, sondern darauf angelegt ist, in veränderten Situationen kreativ fortgeschrieben und erneuert zu werden, und zwar in der Dialektik von Annahme des Neuen und Widerspruch zu ihm. Unabdingbar ist es allerdings dabei, sich mit dem jeweiligen Fachwissen zu einer kontrovers erörterten Frage – wie sie etwa durch neue Eingriffsmöglichkeiten am Anfang und am Ende des menschlichen Lebens aufgeworfen werden – vertraut zu machen. So gesehen wohnt den Religionen ein beachtliches Bildungspotenzial inne. Wofür sie einstehen, kommt durchaus der eigentümlichen Dynamik von Bildungsprozessen entgegen, insofern diese nach einem letzten Horizont sinnvollen Lebens und Handelns suchen lassen.

Mit Blick auf die Heranwachsenden bedeutet das: Es kann nicht darum gehen, ihnen irgendeinen religiösen Glauben vermitteln zu wollen (was sowieso nicht im Ermessen von Menschen liegt). Was der Religionsunterricht als Kompetenz anzuzielen hat, hat Helmut Peukert treffend als den Erwerb einer „religiösen Urteilskraft“ bezeichnet.

Er meint damit eine „Urteilsfähigkeit darüber, ob religiöse Traditionen und Praktiken der menschlichen Grundsituation mit ihren Grenzerfahrungen gerecht werden, oder ob sie diese Grundsituation rein illusionär oder ideologisch verschleiern und entschärfen, etwa nur Techniken der psychischen Stabilisierung für den ökonomischen Konkurrenzkampf anbieten oder menschliche Ohnmachtserfahrungen zum Erhalt der Macht religiöser Institutionen ausbeuten. Negativ ginge es um die Identifizierung von reflexionsabweisendem Fundamentalismus und Fanatismus, positiv um die Fähigkeit zum Urteil darüber, ob angesichts der Grenzerfahrungen menschlicher Existenz

sowie angesichts all dessen, was wir über unsere Wirklichkeit wissen, bestimmte religiöse Traditionen als so vertretbar erscheinen, dass sie auch für ‚religiös Unmusikalische‘ zumindest verständlich sind. Und dies in einer Interpretation auf die aktuelle Situation hin, die sich rapide wandelt und auf sehr verschiedene Weise interpretiert werden kann“¹⁰.

Religion und Glauben werden von den jungen Leuten in dem Maße nicht als für sie nebensächliche Sache abgetan, wie sie den Eindruck gewinnen, dass es ihnen nicht bloß um die Reproduktion deren Traditionsbestände und um die Rekrutierung der eigenen Reihen geht, sondern um die Ermöglichung zum Leben, zu ihrer Identitätsfindung, und zwar gerade im Angesicht einer alles anderen als sicheren Zukunft zu einem Leben in einer gemeinsamen Welt, „in der Differenzen geachtet werden, die aber gleichwohl einen universalen Horizont mit Lebensmöglichkeiten für alle aufspannt“¹¹. Dazu muss der heranwachsenden Generation der Freiraum eröffnet werden, die ihnen vermittelten religiösen Traditionsbestände einer Kritik und Dekonstruktion zu unterziehen, damit sie in Erfahrung bringen können, ob sie sich wirklich als auch auf Zukunft hin lebensdienlich erweisen. Dabei ist es nicht nur darum zu tun, dass die religiösen Traditionen vom je heutigen Wirklichkeitsverständnis her beurteilt werden, sondern dass von ihnen umgekehrt genau auf dieses Wirklichkeitsverständnis ein erhellendes Licht – im Sinne von „enlightenment“ – fallen kann, das neben seinen Vorzügen auch seine

10 Peukert, Helmut: Erziehungswissenschaft – Religionswissenschaft – Theologie – Religionspädagogik. Eine spannungsgeladene Konstellation unter den Herausforderungen einer geschichtlich neuartigen Situation. In: Groß, Engelbert (Hg.): Erziehungswissenschaft, Religion und Religionspädagogik, Münster 2004, 51–91, hier: 83 (= Peukert, Helmut: Bildung in gesellschaftlicher Transformation, Paderborn 2015, 286f.).

11 Ebd., 86 (= ebd., 289).

Schwächen und Irrungen aufdeckt. Hier tut sich ein weites und ergiebige Feld des Miteinander- und Voneinander-Lernens zwischen den Konfessionen und über sie hinaus zwischen den Religionen und Weltanschauungen auf.

4. Religiöse (und weltanschauliche) Bildung in gemeinsamer Verantwortung

Werden die Ziele und Aufgaben des Religionsunterrichts so gefasst, lässt sich seine nach Konfessionen differenzierte Erteilung unter den gegebenen schulischen Bedingungen nicht länger aufrechterhalten. Sie weisen vielmehr in Richtung eines Religionsunterrichts für alle, allerdings nicht in Form der Religionskunde oder einer reinen Werteerziehung, für die sich jüngst Norbert Scholl ausgesprochen hat,¹² sondern eines Unterrichtsfaches, das in gemeinsamer Absprache unter den sich an ihm beteiligen wollenden Religionsgemeinschaften erteilt wird und als solches mit Art. 7 Abs. 3 GG vereinbar ist.¹³ Dass so etwas nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch möglich ist, zeigt das inzwischen fest etablierte Hamburger Modell des „Religionsunterrichts für alle“. Wünschenswert wäre es, wenn es gelänge, in dieses Fach

den Ethikunterricht zu integrieren, um ein Einübungsforum zu haben, auf dem säkular sich verstehende und religiös orientierte Menschen lernen, friedfertig miteinander zu kommunizieren und konstruktiv untereinander zu kooperieren – und zwar nicht unter Ausklammerung des jeweils vertretenen Wahrheitsanspruchs, sondern in der Bereitschaft, voneinander zu lernen und sich dabei der eigenen Position in der Begegnung mit anderen bewusster zu werden hinsichtlich dessen, was verbindet und was trennt.

Um kurz auf die Frage, die bereits im Synodenbeschluss über den schulischen Religionsunterricht erörtert worden ist,¹⁴ warum die Kirche – näherhin die katholische Kirche – an einem solchen Unterricht, der nicht ausschließlich auf die Sichtweise der eigenen Konfession ausgerichtet ist, interessiert sein und sich an seiner Gestaltung beteiligen sollte: Mit einem solchen Unterricht erbringt sie einen bedingungslosen Dienst an der heranwachsenden Generation. Es wird ernst genommen, dass Gott nicht bloß ein Kirchenthema, sondern ein Menschheitsthema ist. Geht doch gerade der christliche Glaube davon aus, dass die freie, unmittelbare Zuwendung Gottes einer und einem jeden zuteil wird, auch wenn sich das auf andere Weise ausdrücken mag als der in der christlichen Tradition gewohnten. Im Übrigen kann auf eine Reihe von Beschlüssen des 2. Vatikanischen Konzils verwiesen werden, angefangen bei der „Dignitatis humanae“ über „Unitatis redintegratio“, „Nostra aetate“ bis hin zu „Gaudium et spes“ und „Lumen gentium“, die von der Kirche eine Öffnung für den Dialog mit Religionen und Weltanschauungen einfordern. Wie ertragreich ein solcher Dialog und eine daraus erwachsende Kooperation für das Wohl und Heil der Menschheit sind, zeigt sich

12 Vgl. Scholl, Norbert: „Lebensgestaltung – Ethik – Religion“ als verpflichtendes Unterrichtsfach für alle an allen Schulen, München 2016.

13 Vgl. auch Riegel 2016 [Anm. 7], bes. 60; interessanterweise war, als ich diesen Beitrag verfasste, in „christmon 01.2017“ (46f.) ein Beitrag von dem Psychologen und Extremismusforscher Ahmad Mansour, Verfasser des Buches „Generation Allah“, zu lesen, in dem er zum Schluss auch den „Religionsunterricht für alle“ nach dem Hamburger Modell empfiehlt. – Die jüngste Erklärung der deutschen Bischöfe [vgl. Anm. 2] ist in diesem Punkt weiterhin eher restriktiv. Religionspädagogisch und schultheoretisch fundierter und offener ist die Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland „Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätstfähigen Schule“ (Gütersloh 2014).

14 Vgl. Beschluss: Der Religionsunterricht in der Schule, 2.6. In: GSyn, Bd. 1, 123–152, hier: 141–143.

beispielsweise an der derzeitigen Übereinkunft zwischen verschiedenen Religionen, angesichts des immer bedrohlicher werdenden Klimawandels entschieden für die Erhaltung der Schöpfung einzutreten. Im Übrigen, sollte sich die katholische Kirche aus der Kooperation um einen multireligiös gestalteten Religionsunterricht heraushalten wollen, leistet sie dem Vor-schub, dass das Fach Religion schließlich aus dem schulischen Unterrichtskanon gestrichen wird.

Wie ich deutlich gemacht habe, handelt es sich bei dem „Religionsunterricht für alle“ um kein Projekt, das von heute auf morgen und auch nicht sofort flächendeckend umgesetzt werden müsste. Zunächst einmal muss sich, wie gesagt, der islamische Religionsunterricht etablieren können und muss dem Modell des konfessionell-kooperativen Unterrichts die Gelegenheit gegeben werden, sich zu verbreitern. Dennoch sollte bereits jetzt damit begonnen werden, darüber hinaus zu denken und zu planen. Denn die Vorbereitung auf einen „Religionsunterricht für alle“ braucht Zeit, angefangen von der Überzeugungsarbeit, dass es sich hierbei um einen zukunftssträchtigen Weg handelt, und dem Bemühen, dafür unter den Religionen Kooperationspartner/-innen zu gewinnen, über die Vereinbarungen, die im politischen Raum getroffen werden müssen, und last, not least bis hin zum Entwurf geeigneter Lehrpläne und Curricula.

Letzteres kommt als Aufgabe speziell auf die Religionsdidaktik zu. Die sich ihr stellende Leitfrage ist: Wie kann einer Schülerschaft, für die Religion ein weitestgehend unbekanntes Terrain ist, dieses so erschlossen werden, dass sie zumindest in Grundzügen zu verstehen lernt, wie dieses näherhin gestaltet ist und welche mögliche Bedeutung ihm für die individuelle und gesellschaftliche Entwicklung innewohnt? Sicherlich wird dabei mit einer elementaren Alphabetisierung begonnen werden müssen, indem nach und nach ein Bewusstsein

für Transzendenz geweckt und mit Grundgegebenheiten der *conditio humana* vertraut gemacht wird. Darauf aufbauend kann gezeigt werden, wie solche Tiefenerfahrungen menschlicher Existenz in den Religionen und Weltanschauungen gedeutet und ihnen Ausdrucksformen verliehen werden und wie davon ein Beitrag zum Wohl und Heil der Menschen und der Menschheit ausgeht bzw. ausgehen kann – bei allen damit verbundenen Ambivalenzen. Mit fortschreitendem Reflexionsvermögen wird die Aufgabenstellung des Unterrichts entsprechend intellektuell anspruchsvoller, indem die Schüler/-innen damit bekannt gemacht werden, dass und wie – um eine Formel von Rudolf Engler aufzugreifen – Religion zu denken gibt (wobei es darauf ankommt, die einzelnen Religionen in ihrer jeweiligen Stärke zu vergleichen und ins Gespräch miteinander zu bringen¹⁵) und wie sie zur Ausbildung einer Urteilskraft beizutragen vermag, die sich den erwähnten fundamentalen Herausforderungen, mit denen die Menschheit heute individuell und universal zu tun hat, gewachsen zeigt – und zwar gerade auch im Diskurs mit nicht religiös orientierten Denk- und Lebenseinstellungen.

Kurz und gut, wenn man in dieser Sache, die gründlich bedacht werden muss, weiterkommen will, kann nur empfohlen werden, sich umzuschauen und zu informieren, wo bereits didaktische Konzepte in Richtung des hier anvisierten Religionsunterrichts erarbeitet worden sind, etwa in Hamburg oder in stärker religionskundlichen Varianten in Brandenburg, Zürich, Luxemburg, England, Quebec und wo sonst auch immer, und natürlich nicht zu vergessen die Lehrpläne für die verschiedenen konfessionellen

15 Im Sinne etwa des Ansatzes der „komparativen Theologie“; vgl. dazu *Burrichter, Rita/Langenhorst, Georg/von Stosch, Klaus* (Hg.): *Komparative Theologie. Herausforderung für die Religionspädagogik. Perspektiven zukünftigen interreligiösen Lernens*, Paderborn 2015.

Religionsunterrichte (evangelisch, katholisch, orthodox, mennonitisch, alevitisch, islamisch), um sich von diesen für die Erarbeitung eines didaktischen Konzepts für einen in gemeinsamer Verantwortung erteilten Religionsunterricht anregen zu lassen.¹⁶ Dass in diesem Zusammenhang nicht zuletzt neue Wege der Aus- und Weiterbildung der Religionslehrkräfte erkundet werden müssen, versteht sich von selbst – und ist ebenfalls alles andere als leicht zu bewerkstelligen. Aber um den heranwachsenden Generationen zu gehaltvollen Perspektiven und Orientierungen zur Gestaltung ihres Lebens und Zusammenlebens unter sich abzeichnen und radikal veränderten soziokulturellen Bedingungen zu verhelfen, kann keine theoretische und praktische Anstrengung hoch genug sein.

P.S.: In seinem Beitrag „Ist der ‚Religionsunterricht für alle‘ die Lösung? Kritische Anfragen an einen neuen alten religionspädagogischen Hoffnungsträger“ [In: RpB 77/2017, 25–34] sieht Clauß P. Sajak den hier zur Diskussion gestellten Ansatz von Religionsunterricht vor drei Probleme gestellt: (1) ein epistemisches, insofern er die Wahrheitsfrage zugunsten eines die Religionen verbindenden Ethos ausklammere, (2) ein bildungstheoretisches, insofern lediglich auf das Gemeinsame und für die Schülerschaft Bedeutsame der Religionen abgehoben und damit das Eingehen auf die Eigenart einer Religion und ihre Differenz zu den anderen ausgeklammert, also Lebenskunde statt religiöse Bildung betrieben werde und (3) ein

religionsdidaktisches, insofern an der Außen- und Innensicht der Religionen verblieben und deren jeweilige Innensicht ausgeblendet werde. Mit diesen drei Argumenten wird gern die Variante der Religionskunde als aporetisch auszuweisen versucht. Ob sie diese damit wirklich treffen, sei hier dahingestellt. Den hier vorgeschlagenen Ansatz treffen sie nicht, weil er davon abhängig ist, dass es gelingt, Religionen, die an einem gemeinsamen Religionsunterricht Interesse haben, zusammenzubringen und sie gemeinsam eine Konzeption für dieses Fach auszuarbeiten zu lassen. Es ist kaum vorstellbar, dass sie sich darauf einlassen, ihr je eigenes Selbstverständnis zugunsten der Vermittlung eines religiösen Esperanto hintanzustellen. Genaueres nicht nur über das Gemeinsame, sondern auch über ihre Differenzen untereinander in Kenntnis zu bringen, gehört zur religiösen Bildung unabdingbar dazu. Aber Leitperspektive der Vermittlungsbemühungen aller beteiligten Religionen muss es sein, ihre Glaubensaussagen und -praktiken so zu elementarisieren, dass die Schüler/-innen sie sich als für sie möglicherweise bedeutsam zu erschließen vermögen, auch wenn für sie manches auf den ersten Blick ihrem eigenen Lebensgefühl fremd oder gar als im Widerspruch dazu stehend erscheinen mag. Im Übrigen gehe ich davon aus, dass auch dieser Religionsunterricht als eine von der Verfassung her mögliche Variante anerkannt werden kann, was u. a. zur Folge hat, dass auch das Recht auf Abmeldemöglichkeit bestehen bleibt.

16 In meinem Beitrag für die Festschrift für Folkert Rickerts habe ich mich mit bemerkenswerten Unterrichtsmaterialien aus der Schweiz beschäftigt; vgl. Mette, Norbert: „Menschen leben in Religionen und Kulturen“ – ein Unterrichtswerk für interreligiöses Lernen. In: Gottwald, Eckart/Mette, Norbert (Hg.): Religionsunterricht interreligiös. Hermeneutische und didaktische Erschließungen, Neukirchen-Vluyn 2003, 109–123.

Dr. Dr. h. c. Norbert Mette

Professor i. R. für Katholische Theologie und ihre Didaktik mit dem Schwerpunkt Religionspädagogik / Praktische Theologie, Technische Universität Dortmund, Institut für Katholische Theologie, Emil-Figge-Str. 50, 44227 Dortmund