

FRANK LYONS

RELIGIONSUNTERRICHT IN ENGLAND

(Übersetzung und Bearbeitung von Günter Biemer, Universität Freiburg i.Br.)

In den letzten 40 Jahren hat die religiöse Unterweisung in England ihre traditionelle Gestalt verloren, die darin bestanden hatte, in einem fragenden, offenen, darstellenden und kritischen Prozeß den christlichen Glauben weiterzugeben.

Abschied vom Konfessionellen

In den Lehrplänen, die während der zwei Jahrzehnte nach dem "Gesetz über die Erziehung" von 1944 entstanden waren, war es vor allem um die Einführung der Kinder in das Christentum gegangen, das als der vorherrschende Glaube unseres Landes und als Zeichen seiner Verwurzelung in der westlichen Zivilisation verstanden worden war. Die religiöse Unterweisung war sozusagen überkonfessionell (non-denominational)¹, konfessionell spezifische Inhalte von Glaubenslehren sollten ausgeschlossen bleiben. Ein bestimmter Kanon von religiösem Wissen sollte gelernt werden -; bestimmt durch die Religionsgemeinschaften als jene Kenntnisse der Bibel, der Gebote, der Glaubensbekenntnisse, die ohne Berührung von Kontroversen gelehrt werden können. Diese Praxis wurde als der konfessionelle bzw. religiös-einübende (nurturing) Ansatz bezeichnet, weil die Aufgabe des Religionslehrers darin bestand, die christliche Glaubensüberlieferung weiterzugeben und die Kinder in das christliche Glaubensleben einzuüben.

Die Veränderung und ihre Ursachen

Verschiedene Gründe haben dazu beigetragen, die religiöse Unterweisung zu verändern. Untersuchungen aus dem Anfang der 60er Jahre zeigten die Unwirksamkeit des Religionsunterrichts nach den geltenden Lehrplänen. Nicht nur, daß völlige Unklarheit über die christlichen Lehren herrschte, sondern es fehlte auch weithin an Bibelkenntnissen.

Gesellschaftliche Faktoren. Während sich einerseits eine wachsende Skepsis gegenüber den traditionellen Autoritäten entwickelte, führte andererseits die Einwanderungswelle zu einem kulturellen und religiösen Pluralismus. Gruppen von Einwanderern, die zu anderen Glaubensgemeinschaften gehörten, schufen das Bewußtsein, daß es Alternativen zum Christentum gibt und daß die anderen "Lebensstile" der Erörterung und Achtung würdig sind. Die Lehrer fühlten, daß

1 Vgl. zur Struktur des englischen Religionsunterrichts, wie er schon seit 1870 überkonfessionell festgelegt ist, H.J. Prickett, Religiöse Erziehung innerhalb des allgemeinen Bildungssystems, in: Christliche Erziehung in Europa, Bd. 1: England, Stuttgart/München 1975, 47-66.

sie die Pflicht hatten, sowohl aus Achtung vor den nichtchristlichen Schülern diese Veränderungen aufzugreifen, als auch um den christlichen Schülern eine Verstehenshilfe für die neuen religiösen Verhaltensweisen zu geben.

Theologische Faktoren. Es gab theologische Entwicklungen, wie die radikal veränderten Interpretationen und Darstellungen des christlichen Glaubens durch J. Robinsons "Honest to God" oder die "Gott-ist-tot-Theologie" Paul van Burens oder Harvey Cox' "Stadt ohne Gott?".

Es schien, daß die traditionellen Kategorien der Glaubensaussagen nicht mehr ausreichten. Die Rede von Gott war zu einem spezifischen Problem geworden. Wie sollte Gottes Transzendenz in einer naturwissenschaftlichen Gesellschaft begriffen werden? Es schien möglich, Gott in seiner Immanenz aufzugreifen, in der "Tiefe" der menschlichen Erfahrungen und der mitmenschlichen Beziehungen. Es schien möglich, in der Tiefe der weltlichen Erfahrungen "Zeichen der Transzendenz" auszumachen. - Was Christus angeht, so schien die traditionelle Sprache seine wirkliche Menschheit und Menschlichkeit zu mindern. Man spürte die Notwendigkeit, das Neue Testament zu entmythologisieren, um die Grundbotschaft der Christenheit für den heutigen Menschen zum Ausdruck zu bringen. Die Verbindung des Christlichen mit dem Existentialismus ergab die Möglichkeit, christliche Lehrinhalte als Symbole zur Interpretation der menschlichen Situation zu erörtern. In den 60er Jahren wuchs auch der Dialog mit anderen Weltanschauungen wie etwa dem Marxismus und es entstand eine neue Spiritualität durch Aktionen.

Pädagogische Faktoren. Veränderungen in der Philosophie der Erziehung und pädagogischen Methodik wirkten sich auf die Religionspädagogik aus. Nach dem Verständnis von Erziehung, wie es von R.S. Peters und Paul Hirst² vertreten und allgemein akzeptiert wurde, muß jedes Fach, auch die Religionslehre, die Aufnahme in das Schulcurriculum mit erzieherischen Gründen legitimieren. Dazu sind drei Kriterien ausschlaggebend: (1) Es muß sich um einen wertvollen menschlichen Wissens- und Erfahrungsbereich handeln. Menschliches Leben bezieht sich auf verschiedene Bereiche des Wissens und der Erfahrung. Gebildet ist ein Mensch, der ein angemessenes Verständnis all dieser "bedeutsamen Bereiche" hat, das heißt Kenntnisse und Fertigkeiten zu verständiger Umgang besitzt, ohne daß er gleich ein Experte sein muß. - (2) Das Lehrfach muß die kognitive Perspektive des Kindes in einzigartiger und wertvoller Weise verbreitern und vertiefen. Erziehung sollte die Vernunft fördern. Sie sollte Kindern helfen, vernünftig zu handeln in intelligenter und besonnener Weise. Nichts sollte ohne die Vermittlung der fachspezifischen Kritikfähigkeit gelehrt werden. -

2 P. Hirst/R.S. Peters, The Logic of Education, 1970.

(3) Das Schulfach sollte die Autonomie des Kindes entwickeln, die Unabhängigkeit des Geistes fördern und in einer Art gelehrt werden, die die Eigenständigkeit des kindlichen Denkens voranbringt.

Diese Sicht der Erziehung führte dazu, Methoden entdeckenden Lehrens und Lernens zu diskutieren, bei der Behandlung ethischer Fragen ein neutrales Verfahren zu überlegen und ganz allgemein Lehdirektiven soweit als möglich zu reduzieren. -

Die Forderung, Religionsunterricht erzieherisch zu legitimieren, führte zu einem Überdenken der Ziele und Inhalte und zu einer Neuformulierung der Ziele und zur Änderung der Lehrpläne. Die alte Auffassung vom Religionsunterricht als autoritativer Überlieferung überkommener Inhalte wurde fragwürdig. Jetzt sollten Kinder nicht (mehr) durch "Gehirnwäsche" zu bestimmten Auffassungen gebracht werden. Die Arbeiten von J. Piaget und anderen hatten in der Entwicklungspsychologie vielmehr die Notwendigkeit aufgewiesen, mit Hilfe von Schlüsselbegriffen die Lerninhalte in Relation zur Psychologie der religiösen Entwicklung zu strukturieren.

Verschiedene Ansätze

Die Entwicklungen in der Religionsdidaktik während der 60er Jahre spiegelten den Einfluß dieser Veränderungen. Mitte der 60er Jahre gab es ein offeneres liberales Konzept. Die Lehrpläne wurden im Blick auf die Fähigkeiten, Bedürfnisse und Interessen der Kinder revidiert. Der bibelzentrierte Ansatz wurde durch den kindzentrierten Ansatz ersetzt. Ronald Goldmans Lebensthemen machten von den Erkenntnissen der Entwicklungspsychologie Gebrauch, und die Inhalte wurden über den christlichen Glauben hinaus auf andere Religionen ausgedehnt. Aber die Lehrplanung war inhalts- und nicht lernzielbezogen. Die Lehrpläne waren in Ansatz und Perspektiven noch konfessionell. Das Ziel religiöser Erziehung bestand noch in konfessionell-glaubensorientiertem Engagement der Kinder im christlichen Glauben. Aber es wurde schon immer deutlicher, daß es in einer Schulklasse nicht in erster Linie um "die Unterweisung von Kindern in einer besonderen Glaubensrichtung oder Weltanschauung mit Blick auf ihr Engagement" gehen durfte, sondern um "die Erziehung der Kinder zum Verstehen von Glaubensrichtungen und Weltanschauungen" gehen sollte.³ Dieses Bewußtsein von der Notwendigkeit, zwischen den jeweiligen Rollen von Staat, Schule und Kirche zu unterscheiden und die Aufmerksamkeit auf Religion und religiöses Verhalten zu richten, führte zur Entwicklung anderer Ansätze religiöser Unterweisung.

3 M. Grimmitt, What Can I Do in R.E.?, 1978, 22.

Nach John Wilsons "Education in Religion and the Emotions" (1971) ist Religion eine Weise, wie der Mensch mit seinem Gefühlsleben umgehen kann, das spezifische Charakteristikum der Religion ist ihr Zusammenhang mit dem Gefühl der Furcht. Die Leute haben Furcht vor mächtigen, geheimnisvollen Dingen und vor der übermenschlichen Macht, die ihnen nach ihrer Meinung zugrunde liegt. Furcht führt zur Verehrung und Religion kann man überall identifizieren, wo es Furcht und Verehrung gibt. So ist Religionsunterricht nach Wilson "die Hilfe, die man Kindern gibt, um in bezug auf solche Gefühle und Haltungen, die für Religion zentral sind, vernunftgemäßer zu werden".⁴ Religion wäre demnach nur als Unterrichtsfach legitimiert, wenn man anerkennt, daß die zur religiösen Erziehung "eigenen Verstandeskriterien den Kriterien ähnlich sind, die der Erziehung der Gefühle eigen sind". Wilsons Ansatz wurde aus verschiedenen Gründen nur von wenigen akzeptiert, besonders wegen seines einseitigen Religionsbegriffs. Aber durch die Betonung der Gefühle für die religiöse Erziehung steht er als Korrektiv gegen die ausschließliche Hervorhebung der kognitiven Dimension und der Vermittlung von religiösen Kenntnissen in einigen didaktischen Konzepten.

Vorwiegend im Licht der Erziehung untersuchte die Grundlegung religiöser Unterweisung das "Arbeitspapier 36" des Rates der Schulen (Schools' Council). Darin wird festgelegt, daß es "das Ziel religiöser Erziehung in (Staats-)Schulen ist, Verstehen und Einsicht zu vertiefen, nicht zu missionieren (proselytise)".⁵ Diese Unterscheidung der Ziele brachte das Arbeitspapier gegen den "konfessionellen" oder "neo-konfessionellen" Ansatz zum Ausdruck, nach dem Religionslehre den Glauben einer bestimmten Kirche zu lehren oder zu fördern hat. Das angestrebte Ziel ist jedoch nicht eine rein akademische Befassung mit den großen Religionsgemeinschaften als einzige Alternative. Vielmehr gibt es zumindest zwei andere Alternativen, die eine wesentliche Rolle als weit verbreitete Konzepte in der Geschichte des Religionsunterrichts in England spielen: der implizit-religiöse und kindbezogen-existentialen Ansatz und der explizit-phenomenologische Ansatz.

Der implizit-religiöse oder existentiell-suchende Ansatz

Einer der Hauptvertreter dieses Konzepts war Harold Loukes. "Religiöse Erziehung ... handelt vom Leben, über das unsere Kinder lernen, von der Tiefe des Lebens, von der sie an der Oberfläche lernen, vom Ganzen des Lebens, über das sie im Fragment lernen. Im Grunde ist religiöse Erziehung das Gespräch zwischen Alt und Jung über die einfache Frage 'Was ist das Leben?' ...

4 J. Wilson, Education in Religion and the Emotions, 1971, 161.

5 Schools' Council Working Paper 36, Religious Education - Secondary Schools, 1971, 17.

Dem Leben ... kann man nur im Dialog begegnen, zwischen Menschen, die einige Erfahrung davon haben, und Menschen, die anfangen, sich damit zu beschäftigen, und der Dialog wird sich mit dem befassen, was ... sie zusammen gefunden haben oder finden können."⁶ Nachdem Loukes den Stand des Religionsunterrichts in der Schule untersucht hatte, war er zu dem Ergebnis gekommen, daß Kinder zwar an religiösen Fragen interessiert waren, aber den einseitigen Religionsunterricht als Bibelunterricht langweilig fanden. Religionsunterricht müßte aktuelle Bedeutung besitzen. Er müßte dort ansetzen, wo die Kinder sind, an der Erfahrung jedes Schülers, und so die Kluft zwischen den Kindern und dem Lerninhalt überbrücken. Dieser Ansatz wurde seit Loukes' Buch "Teenage Religion" (1961) allgemein als "problemorientierte religiöse Erziehung" bezeichnet. Loukes trat für die "problemorientierte Methode" bei den oberen Klassen der Secondary School (Gymnasium) ein. Probleme personaler Beziehungen, persönlicher Verantwortung und ihrer Bedeutung wurden dabei erörtert und analysiert, gefolgt von deren christlicher Interpretation und der Überlegung der Konsequenzen für das Leben. Für die jüngeren Schüler der Secondary School sollte der Religionsunterricht auf der Bibel aufbauen, aber die Bibel sollte als "ein Buch über die menschliche Lebenssituation (human condition)" erschlossen werden.⁷

In "New Ground in Christian Education" (1965) bezog Loukes die säkularisierte Situation der britischen Gesellschaft mit ein und erklärte, daß "die authentische Weitergabe einer überkommenen Tradition durch die offene Suche nach der lebendigen Wahrheit zu ersetzen ist".⁸ Es liegt in der Natur des Menschen, nach der Bedeutung des Lebens zu suchen. Religion hat primär das Anliegen, eine Interpretation des Lebens zu geben: des Lebenssinnes und -zweckes. Die Aufgabe des Religionslehrers ist es also, Kindern besonders bei ihrer persönlichen Suche nach dem Sinn und der Bedeutung des Lebens und seiner Werte zu helfen. Die Qualität des Lehrers, seine/ihre Fähigkeit "Kräfte des Wachstums und der Vision" zu fördern,⁹ seien wichtiger als deren Verbundenheit mit dem Christlichen. Loukes verstand religiöse Unterweisung als den Dialog zwischen Lehrer und Schüler, in dem die religiösen Fragen entfaltet wurden, die in der Alltagserfahrung implizit enthalten sind, und einige der Antworten untersucht werden, welche die Religionen dazu anbieten. Gemeinsame Lehr-Lernverfahren (team teaching) würden eine ausgezeichnete Methode für eine solch offene

6 H. Loukes, New Ground in Christian Education, 1965, 148.

7 H. Loukes, Teenage Religion, 1961, 150.

8 Loukes (s. Anm. 6), 175.

9 Ebd. 177.

Analyse menschlicher Erfahrungen bieten. Loukes war überzeugt, daß jede Erfahrung ihre religiöse Dimension hat, und wenn man die Kinder dafür sensibilisiert und ihnen geholfen habe, den Sinn für Ehrfurcht, Wunder und Entzücken ausfindig zu machen, dann würden sie "die göttliche Dimension" des Lebens selbst entdecken.

Loukes nahm die säkularisierte Welt ernst, beachtete die gesellschaftlichen und pädagogischen Veränderungen und machte von den Entdeckungen der Entwicklungspsychologie Gebrauch. Er schuf eine Brücke zwischen dem konfessionellen bzw. christlich-erzieherischen (nurturing) Ansatz und dem späteren phänomenologischen bzw. religionskundlichen Ansatz.¹⁰ Gleichwohl lautete das allgemeine Urteil, daß Loukes' Ansatz zu weit gefaßt war. Religion müsse auf eine Erfahrung bezogen sein; wenn **aber** jede besondere Art einer Erfahrung religiös sein soll, dann blieb keine spezifisch religiöse Erfahrung übrig. Viele Religionslehrer fanden es in der Folge schwierig, das Fach als Religionsunterricht zu erhalten. Der religiöse Inhalt schien oft mehr künstlich hergeleitet zu sein als sachgemäß aus den Themen, die beliebiger Art waren. In der Praxis war der Unterricht, der sich aus diesem Ansatz entwickelte, oft von Sozialkunde-Unterricht nicht zu unterscheiden. In der Tat führte er dazu, Religionsunterricht durch Ethik-Unterricht zu ersetzen, oder er trug zur Auflösung von Religion in ein Programm allgemeiner Humanwissenschaften bei.

Aber liegen diese Entwicklungen in der rechten Verwirklichung des offenen religionsdidaktischen Konzeptes? Konnte es pädagogisch verantwortet werden, wenn die christliche Position oder das christliche Ideal als die einzig gangbare Antwort auf die Probleme dargestellt wurden, die zur Diskussion standen? Viele waren der Ansicht, daß Loukes' erfahrungsbezogener Ansatz die Schüler Erfahrungen aussetzen wollte, die dazu geplant sein sollten, ihr Wachstum zum christlichen Theismus zu nähren, so daß in der Folge ihre persönlich-existentielle Suche zu einer Suche nach christlichen Inhalten wurde.

Der phänomenologische Ansatz bei der expliziten Religion

Die zweite Alternative zum konfessionellen Konzept ist der explizit-religionsbezogene oder phänomenologische Ansatz, als dessen Vorkämpfer

10 Ein religionsdidaktischer Typ, der als religionskundlich zu bezeichnen wäre, ist im Englischen aufgrund der Umwandlung oder durch Ergänzung mancher theologischer Fakultäten durch religionswissenschaftliche bzw. religionsgeschichtliche Lehrstühle und Lehraufträge bedingt. Vgl. die entsprechende Bemerkung unten im Text. - Eine Kehre zum konfessionellen Konzept unter säkularisierten Schulbedingungen vertritt J. Hull (s. Anm. 27f).

Ninian Smart zu nennen ist. Dieser übte in den 70er Jahren den vorherrschenden Einfluß aus und brachte den Impuls, die Weltreligionen zum Gegenstand des schulischen Religionsunterrichts zu machen.

Religion wird als ein menschliches Phänomen verstanden, eine mächtige Kraft, welche die menschliche Gesellschaft und Kultur gestaltet und die immerwährenden letzten Fragen zu beantworten sucht. Sie ist ein Bereich menschlicher Erfahrung, der der Erklärung bedarf. Ohne religiöse Erziehung wäre Erziehung überhaupt unvollständig.

Dieser Ansatz macht eine Synthese aus dem fachzentrierten und kindzentrierten Ansatz. Er bezieht die Einführung in die explizite Religion mit ein und ebenso die Erfahrungen, die eine religiöse Interpretation erfordern (implizite Religion). Er hat eigentlich Erziehung bzw. Bildung im Bereich der Religion zum Inhalt. Das Ziel ist, "Fähigkeiten zu schaffen, mit denen Religion zu verstehen ist und über Religion nachgedacht werden kann"¹¹. Dabei geht es insbesondere um das "Lehren wie" und weniger um das "Lehren daß". Vom Religionslehrer wird also erwartet, daß er Werturteile vermeidet und eine Haltung sympathischer Neutralität allen Religionen gegenüber einnimmt. Die einführende und enthusiastische Einstellung des Lehrers ist wichtiger als die Frage, ob er selber ein gläubiger Mensch ist oder nicht.

Die Verfechter dieses Ansatzes bestehen auf der Praxis von "Empathie" und "Vermeidung von Beurteilungen", um Religionen so verstehbar zu machen, wie sie von ihren Anhängern selbst gekannt und erfahren werden. Sie lehnen die "Hinführung der Schüler auf einen im voraus bestimmten religiösen Standpunkt" ab¹². Das religiöse Engagement der Kinder darf nicht beeinflusst werden, denn die Funktion des Religionsunterrichts ist nicht, Kinder in eine religiöse Tradition zu initiieren, sondern sie sowohl den gläubigen wie den nichtgläubigen Standpunkt würdigen zu lehren. Der Zweck des Religionsunterrichts ist nicht mehr, Kinder zu Christen zu machen und ein religiöses Erbe weiterzugeben oder sie zu irgendeiner Art von religiösem Engagement zu führen, sondern ihnen zu helfen, daß sie mit Einfühlungsvermögen würdigen können, was es heißt, religiös engagiert zu sein. Die religiösen Grunddaten sind in einer deskriptiven Form als kategoriale Dimensionen so ausgelegt: Ritus, Mythos, Ethos, Vergesellschaftung, Lehre

11 Schools Council Working Paper, 36, 37.

12 Ebd. 37.

(doctrine), Erfahrung. Die Kinder sollen an einigen Beispielen von solchen Dimensionen in verschiedene Religionen eingeführt werden. Sie sollen beispielsweise mit Empathie die "fünf Pfeiler des Islam" kennenlernen, die "vier edlen Wahrheiten des Buddhismus" und Lehre und Ritual der christlichen Sakramente.

Agreed Birmingham Syllabus

Der weit verbreitete Gemeinsame Birminghamer Lehrplan¹³ und das dazugehörige Lehrerhandbuch (1975) hat den phänomenologischen Ansatz in abgekürzter Weise verwirklicht. Dieser Lehrplan machte klar, daß die Aufgaben des Religionsunterrichts in der Entwicklung eines kritischen Verständnisses von Religion bestehen, im Beitrag zum Gemeinschaftsleben in einer pluralistischen Gesellschaft und in der Hilfe bei der Entwicklung einer eigenen persönlichen Lebensphilosophie der Kinder durch die Begegnung mit den wichtigsten Weltreligionen und Weltanschauungen (Humanismus und Kommunismus). Der Lehrplan bekannte sich zu einer neutralen Haltung gegenüber den verschiedenen Religionen und ihren säkularisierten Alternativen.

Dieser neue Ansatz hat weiten Anklang gefunden. Im allgemeinen wurde anerkannt, daß dabei verschiedene Faktoren berücksichtigt werden, die zu einer gesunden Auffassung von Religionsunterricht führen: Achtung vor den nichtchristlichen Weltreligionen, Anerkennung der säkularisierten Weltanschauungen, Berücksichtigung der Autonomie des Kindes, Sorge um Vermeidung der Indoktrination des Kindes, z.B. durch die Ansichten des Lehrers usw. Es gab allerdings auch einige Bedenken in bezug auf die Praktikabilität: zu geringe Vorbereitungszeit für die Erarbeitung der Unterrichtsmaterialien, Unzulänglichkeit der Quellen der Weltreligionen, mangelnde Ausbildung und Einstellung der Lehrer. Es gab auch Einwände, die mit dem Religionsunterricht direkt nichts zu tun hatten. So waren einige der Ansicht, daß schulische Bildung eine Einführung in unsere Kultur und ihre Werte sein sollte, daß sie folglich ihre Wurzeln im Christentum haben müsse, daß es mit der abendländischen Tradition nur weitergehe, wenn die Bildungsprozesse von

13 Der Agreed Birmingham Syllabus von 1975 hat besonders Anstoß erregt wegen seiner offenen Behandlung des Kommunismus und konnte sich deshalb nicht in seiner ursprünglichen Fassung durchsetzen. - Andere Lehrpläne sind entsprechend der andersartigen Zusammensetzung der Komitees zur Abfassung der Lehrpläne (aus verschiedenen Religionen, Konfessionen, kommunalen und schulischen Bereichen) auch anders strukturiert. So weist z.B. der Lehrplan für Hampshire im Unterschied zu den hier zumeist angesprochenen stark säkularisierten Lehrplänen die Befassung mit nur einer anderen Weltreligion (außer dem Christentum) auf. Vgl. D. Naylor, A Case Study in Agreed Syllabus Making, in: B.E. Gates, Ed., Religious Education Directory for England and Wales o.J., 164; W. Laxton, Paths to Understanding. A Handbook to Religious Education in Hampshire Schools, 21982.

überzeugten Christen getragen würden. Dem entspricht die Ansicht, daß eine hinreichende Kenntnis der Bibel und Kirchengeschichte nötig ist, um den Sinn vieler Details der englischen Geschichte und Literatur zu verstehen. So sind einige überzeugt, daß man dem Pluralismus in der britischen Gesellschaft zu viel Raum lasse, wohingegen die Einwanderer durchaus einverstanden seien, sich in die britische Kultur zu integrieren, ja daß sie glücklich wären, wenn sie bei diesem Prozeß etwas über die Religion des Gastlandes kennenlernen würden.

Viele 'Humanisten' andererseits fanden, daß der Ansatz einseitig zugunsten der Religion Partei nehme. Sie möchten das Fach Religionsunterricht in ein Fach für Lebenswissenschaft oder Lebensphilosophie umwandeln. Nach ihrer Meinung ist die phänomenologische Methode eine Einübung in die religiöse Würdigung des Lebens, weil sie die Religion vom Standpunkt gläubiger Menschen aus erschließt. Die Art der Verstehensermöglichung laufe auf religiöse Einübung hinaus, zwar nicht mehr auf eine Erziehung zum Christentum, aber doch zur Erschließung der religiösen Dimensionen in der Erfahrung des Menschen. Das gelte besonders bei Grundschulkindern, wo mit einem impliziten Ansatz gearbeitet werde, der vorbereitend und komplementär zum expliziten Ansatz hinführe. "Die Erschließung der Erfahrung gehe so vonstatten, daß gezeigt werde, wie Religionen in den menschlichen Erfahrungen ihre Wurzel haben, indem sie diese interpretieren und damit korrespondieren."¹⁴ - Vorausgesetzt, daß die gleiche empathische Betrachtung für rein innerweltliche Interpretationen eingeräumt wird, kann man auf dem Niveau der Secondary Schools eine solche Vorgehensweise akzeptieren. Aber der Versuch, im Grundschulalter ein Fundament für die Begründung der Religion in der Erfahrung der Kinder zu legen, muß einfach als eine religiöse Einübung (nurturing) betrachtet werden. Hingegen sollte den Kindern klargemacht werden, daß ein religiöses Verständnis des Lebens nicht die einzige Option ist, die sie haben. Die Antworten auf Lebensfragen dürfen keinesfalls allein in religiösen Interpretationen gesucht werden.

Was den religiösen Gehalt in den jüngsten Lehrplänen für Religionsunterricht anbetrifft, die nach dem phänomenologischen Ansatz strukturiert sind, so handelt es sich dabei faktisch um ethische und soziale Lerneinheiten, die von denen religiös interpretiert werden, die selbst von religiösen Prinzipien ausgehen. Ganze Abschnitte befassen sich mit allgemein-aktuellen Themen von individuellem Bezug und solchen, die Bewußtsein und Sensibilität für soziale und Umweltprobleme schaffen.

14 Schools Council, *Discovering an Approach*, 1977, 31.

Im Grunde läßt es sich nicht rechtfertigen, diese Teile der Lehrpläne als Religionsunterricht zu bezeichnen, da es sich dabei lediglich um eine allgemeine Vorbereitung zu verantwortlichem Bürgersein handelt.

Kritik aus christlicher Sicht

Was halten gläubige Christen von diesem rein deskriptiv-neutralen Ansatz ohne Stellungnahme im Religionsunterricht? Viele halten ihn in der heutigen Tendenz der Entchristlichung für charakteristisch, also für ein der tatsächlichen Lage entsprechendes säkularisiertes religionsdidaktisches Konzept. Für solche Christen impliziert Erziehung immer die Vermittlung bestimmter Werte und Haltungen. Wertneutrale Erziehung halten sie bereits für ein Postulat humanistischer Anthropologie, die alles andere als neutral, sondern eine Engführung der Sicht des Menschen darstellt. Die neuen Lehrpläne mit ihrer Betonung der wissenschaftlichen Methoden, der Erfahrung des Individuums und der Sinnsuche bezeugen bereits eine Einstellung, die grundlegend säkularistisch ist, bei der religiöse Überzeugungen und Ansichten über Religion der persönlichen Privatsphäre zugeordnet werden. Einige verweisen in die Richtung der britischen linguistischen Philosophie mit der Tendenz Sinn- und Wahrheitsfragen auszuscheiden. Ihr Einfluß ist noch immer sehr spürbar in der allgemeinen Auffassung, religiöse Äußerungen seien bedeutungs- bzw. sinnlos, weil sie nicht verifiziert werden können. Das kann zu einem reduktionistischen oder nihilistischen Standpunkt führen: Leben könne keinen Sinn haben, es gebe nichts, woran man glauben könne; jegliche ethische oder spirituelle Sicht des Menschen sei sinnlos. Viele verfechten den Standpunkt, daß diese Einstellung die Grundlage der herrschenden Erziehungstheorie in England sei.

Gläubige Menschen nichtchristlicher Religionen stimmen darin überein, daß der phänomenologische Ansatz den religiösen Bedürfnissen ihrer Kinder nicht gerecht wird. Auch halten sie ihn lediglich für eine deskriptive Darstellung verschiedener menschlicher und gesellschaftlicher Phänomene. Auch nach ihrer Meinung darf Erziehung nicht letzten Endes der Transzendenzdimension gegenüber neutral sein oder das Übernatürliche leugnen. Viele Muslime halten eine beliebige Offenheit in der religiösen Erziehung für typisch christlich.

Alle engagierten Gläubigen würden den phänomenologischen Ansatz lediglich als Vorphase betrachten, wodurch das Verstehen und Betrachten von Wahrheits- und Wertfragen vorbereitet wird. Nach ihrer Ansicht ermangelt die neutrale Vermittlung jenes persönlichen Engagements, das nötig ist für religiöse Erziehung. Das Wesen der Religion geht ohne Engagement verloren. Humanisten haben wenigstens eine Unterweisung über die Lebenssituation, aber der phänomenologische Ansatz wird höchstwahrscheinlich die Kinder zum

Agnostizismus führen. "Das ist im wesentlichen eine Einführung in die Bindungslosigkeit. Die Verfasser haben mit großem Geschick eine Einstellung von Idealismus mit einer seltsamen Betonung von Objektivität verbunden. Obgleich es an Hinweisen auf religiöse Erfahrung nicht fehlt, scheint sie im Klassenzimmer immer nur als die Erfahrung von jemand draußen behandelt zu werden, die nur zu erfassen und analytisch zu beobachten ist. Ein solcher Religionsunterricht wird jedes Kind in die Lage versetzen, sich auf die Seite der Engel zu stellen, ohne an sie zu glauben."¹⁵

Die geistige Folge, die sich aus dieser rein deskriptiven Darstellung von Religion im Religionsunterricht ergibt, ist ein Übergang von Neutralität zu Subjektivismus, zu Indifferentismus, Humanismus und Agnostizismus, letztlich zu Atheismus. Die skeptische Behandlung des Wahrheitsanspruchs der verschiedenen Religionen im Verein mit der oberflächlichen Darstellung, die ihnen im Klassenzimmer zuteil wird, kann den Eindruck entstehen lassen, daß in Wirklichkeit keine von ihnen wichtig ist.

Was die Behandlung des Christentums und anderer Weltreligionen im Lehrplan von Birmingham und anderswo angeht, so ist die Einstellung aufs Ganze gesehen agnostisch, aber dem Christentum gegenüber ist der Ton zusätzlich negativ wie sonst bei keiner anderen Religion. Einige sind der Ansicht, es werde im Religionsunterricht mit zweifachem Maß gemessen. "Unkritische Austeilung von Informationen über den Islam bis hin zum Lob, ist für einige Lehrer charakteristisch, die strenge Maßstäbe anlegen, wenn es zu den eigenen Religionen kommt."¹⁶

Es ist zweifellos Mode, dem Christentum gegenüber kritisch zu sein, hingegen für die meisten anderen Weltanschauungen offen. So hält beispielsweise das Lehrerhandbuch zum Birminghamer Lehrplan den Lehrer an, "den Schülern zu helfen, sich ein kritisches Urteil über Leben und Werk Jesu zu bilden"¹⁷, während ähnliche Anregungen in bezug auf das Leben anderer Religionsstifter völlig fehlen. So wird erwartungsgemäß beim Unterricht über den Islam dessen Beitrag zu Zivilisation und menschlichen Fortschritt hervorgehoben, und somit dem Islam Achtung gezollt. Aber im Bezug auf das Christentum werden den Kindern die Schwierigkeiten mit dem Glauben und Einwände dagegen bewußt gemacht. Zu Recht wird die Aufmerksamkeit der Kinder auf bibel-didaktische Probleme gelenkt, aber die herrschenden Probleme über den

15 J.V. Taylor, "Initiation into Agnosticism", in: Learning for Living, Summer 1976, 130.

16 E. Hulmes, Commitment and Neutrality in Religious Education, 1979, 85.

17 Living Together: A Teacher's Handbook of Suggestions for Religious Education, 1975, 54.

göttlichen Ursprung des Koran werden nicht erörtert. Die Lehrer werden eigens auf die "konfessionelle" Note mancher christlicher Texte (in der Bibliographie) hingewiesen, während islamische Texte unbesehen passieren.

Zum religiösen Standpunkt des Religionslehrers: der dialektische Ansatz

Edward Hulmes hat die Meinung geäußert, das Christentum werde in der britischen Religionspädagogik vernachlässigt und hat vorgeschlagen, einen massiven Nachholprozeß durchzuführen, da das Christentum für eine große Zahl von Kindern zu einer unbekannteren Weltreligion geworden sei. Er hat das Gefühl, daß die Briten den Willen aufgegeben haben, die Werte ihrer Kultur weiter zu tradieren und "in der letzten Konsequenz heißt das, daß wir den Willen verloren haben, unsere religiösen Werte zu tradieren"¹⁸. Sicher sollten einige Leute in England daran erinnert werden, daß das Christentum eine der größten Weltreligionen ist und nicht auf das europäische Denken und die Sprachen Europas angewiesen: daß die Mehrzahl der Christen nicht Weiße und nicht Europäer sind. Kinder vor allem sollten mit der reichhaltigen Vielfalt christlicher Lebenspraxen vertraut gemacht werden, der Liturgie und Tradition in den christlichen Kirchen Asiens, Afrikas und Südamerikas.

Was die Behandlung der Weltreligionen in der Schule betrifft, so sind nicht wenige der Ansicht, daß der gegenwärtige Trend zu Oberflächlichkeit und Fehldarstellungen führt. E. Hulmes ist überzeugt, daß es "bei weitem besser (ist), Kinder nicht in das komplexe Feld der Weltreligionen einzuführen, als diesen Religionen durch die Art der Behandlung nicht gerecht zu werden"¹⁹. - Es ist notwendig, zwischen den Ansprüchen der Religionen zu unterscheiden. Wie kann man das Bewußtsein für die Vielfalt der Religionen wecken, ohne in irgendeiner Form die Probleme des Wahrheitsanspruchs darzulegen, in dem sich die Weltreligionen unterscheiden? Die Kinder sollten ein Gefühl dafür bekommen, daß die Unterschiede zwischen den Religionen nicht zufällig und willkürlich sind, sondern wichtig und der Behandlung in der Schule wert.²⁰ Religionen werden von ihren Anhängern nicht in der äußerlichen Weise verstanden, in der sie von einigen Vertretern des phänomenologischen Ansatzes in der Schule dargeboten werden. Gläubige Menschen sprechen von Offenbarung und Transzendenz. Es muß die Möglichkeit der Stellungnahme und Bewertung im Religionsunterricht geben: die Kinder müssen

18 Hulmes (s. Anm. 16), 84.

19 Ebd. 53.

20 Vgl. ebd. 84.

die Religionen einschätzen dürfen, mit denen sie sich befassen. Die Bewertung ist ein vitaler Anteil des Erziehungsprozesses, weil sie zum Wachstum des Schülers in seiner Autonomie beiträgt. Die plurale Gesellschaft hat mit lebendigen Optionsmöglichkeiten zu tun. Die Kinder fragen: welche Religion ist die richtige? Und sie haben einen Anspruch auf Hilfestellung zur Unterscheidung zwischen den Optionsangeboten. Wenn die Kinder echt wählen können sollen, dann müssen ihnen echte Optionsmöglichkeiten vorgelegt werden. Die Wahrheitsfrage ist ernst zu nehmen, die allgemein übliche Relativierung unangemessen.²¹

Der agnostische Lehrer kann sich leicht als Vorkämpfer der Objektivität und Neutralität gerieren, aber ist er in der Praxis objektiver und neutraler als sein religiös engagierter Kollege? Denn Objektivität und Neutralität zu verfolgen, kann genauso gut Parteinahme zum Beispiel für phänomenologische Bewertung von Religion spiegeln und ist nicht nur eine Lehrmethode.²² Dem agnostischen, scheinbar objektiven Lehrer wird erlaubt, seinen Skeptizismus zu propagieren. Lehrer können der irrigen Ansicht sein, daß sie die Konsequenzen der Parteinahme vermeiden, wenn sie sich weigern, einen religiösen Glauben anzugehören.²³

E. Hulmes besteht darauf, jedem Lehrer sein persönliches Engagement zuzugestehen und nicht eine Neutralität zu verlangen, die faktisch nicht zu erreichen ist.²⁴ Versteht man Offenheit in religiösen Erziehungsprozessen realistisch, so dienen die persönlichen Überzeugungen des Lehrers und sein Engagement als Antriebskraft seiner Lehraufgaben. Deshalb fordert Hulmes "eine volle und kräftige Rehabilitierung des Engagements als eines nachvoll kreativem und befreienden Faktors im Religionsunterricht"; denn schließlich sei doch Hingabe das, worum es in der Religion geht. Er versteht Engagement als eine dynamische Qualität, die mit Wachstum und Verwundbarkeit, Entscheidung und Veränderung verbunden ist; die sich auf der Grundlage von Evidenz bewegt.²⁵

Die Idealform des Engagements wäre die gleichzeitige Verbundenheit mit Flexibilität, die auf neu auftauchende Evidenzen zu reagieren imstande ist. Der Lehrer sollte also trotz seiner eigenen weltanschaulichen Gebundenheit der Herausforderung durch andere Weltanschauungen, religiöser oder säkularisierter Art, offen begegnen. Damit garantiere er echten Religionsunterricht. Der christliche Religionslehrer sollte seine Religion empfehlen, und

21 Vgl. ebd. 70.

22 Vgl. ebd. 9, 20.

23 Vgl. ebd. 21.

24 Vgl. ebd. 9.

25 Vgl. ebd. 79, 87.

wenn andere dieselbe Gelegenheit nützen, um ihre Überzeugungen darzustellen, sich dem nicht widersetzen. Denn letzten Endes gehe es im Religionsunterricht um Wahl und Entscheidung. Das Engagement des Lehrers ist die primäre Quelle, aus der Religionsunterricht strömt und mit dessen Hilfe er sich entwickelt.²⁶ Kurz gesagt, Hulme sieht das Engagement des Lehrers als ein wertvolles religionspädagogisches Prinzip und vertritt einen dialektischen Ansatz in der Religionsdidaktik: die Kritik der eigenen Position durch die Maßgabe der entgegengesetzten oder komplementären Lebensanschauungen.

Kirchliche Schulen als Alternativen

Der Ansatz von Hulmes bleibt im Rahmen einer Variante des Gesamtkonzepts von phänomenologischen und existentiell suchender Ansatz. Gibt es überhaupt eine Alternative dazu in der Religionspädagogik? Einige Religionspädagogen spüren, daß man überlegen sollte, ob Religion im Rahmen einer rein weltlichen (säkularisierten) Philosophie, wie sie das britische Erziehungssystem fundiert, überhaupt sachgemäß gelehrt werden kann. Sie sind der Ansicht, daß die kirchlichen Schulen eine echte Kritik und Alternative zu den herrschenden, zum Teil antichristlichen Einstellungen schaffen sollten. Die kirchlichen Schulen sollten die Auffassung repräsentieren, daß Religion und Moral nicht nur Privatsache sind. Die Gemeinschaft der Christen solle ihrem Ruf treu sein, denn sie habe eine unterscheidende Position in Bezug auf die Natur des Menschen und die Gesellschaft. Viele glauben jedoch, daß es nur geringe Bemühungen gibt um einen christlichen Beitrag gegenüber der liberalen Einstellung im Bereich der herrschenden religiösen Ausbildung. Die Überzeugung, daß das öffentliche Erziehungssystem bereits einen antichristlichen Einschlag gezeigt habe, hat in den letzten Jahren zur Entwicklung einer Anzahl ökumenischer kirchlicher Schulen geführt. Nicht, daß die zwischen den Konfessionen vorhandenen Unterschiede heruntergespielt würden, gleichwohl wird innerhalb der britischen Schulsysteme eine glaubwürdige Alternative angeboten.

Reformvorschläge als Alternativen

Manche Religionspädagogen, die eine positivere Einstellung zum herrschenden religionsdidaktischen Ansatz haben, betrachten die Ausklammerung von Glaube und Unglaube als wichtigen Part der Erziehungsmethode. John Hull²⁷

²⁶ Vgl. ebd. 90.

²⁷ J. Hull, Keynote Address from Christian Nurture to Religious Education: The British Experience, Religious Education, 137-140.

geht von der Erkenntnis aus, daß in der Religionspädagogik Englands heute die Unterscheidung von Religionsunterricht und religiöser Einübung (im konfessionellen Sinn) akzeptiert wird und daß es an den Religionsgemeinschaften liegt, die "mittlere Linie" in der Praxis zwischen Unterricht und Indoktrination zu verwirklichen. Können die Religionsgemeinschaften im Rahmen ihrer Glaubenspraxis eine kritische Offenheit zustande bringen? J. Hull vertritt die Ansicht, daß die Logik des christlichen Glaubens kritische Offenheit sogar fordere; daß es die Aufgabe der Christen sei, alles zu prüfen und das Gute zu behalten, so daß die Verbindung von Engagiertheit und kritischer Offenheit keinen Widerspruch enthalte.

Was den Religionsunterricht in den staatlichen Schulen angeht, so können einige dafür eintreten, daß Praxiseinübung (nurturing), ob religiöser oder nicht religiöser Art, in einer pluralistischen Gesellschaft keine Sache der Schule sei, obgleich Praxisnähe durchaus eine mögliche unbeabsichtigte Folge von offenem kritisch-informativem Religionsunterricht sein kann. Andere werden der Ansicht sein, daß man in staatlichen Schulen durchaus bis zur Konkretisierung von religiösen Inhalten gehen könne, solange diese nicht einseitig für nur eine Religion ausgewählt werden.

Bei der Wahl zwischen den beiden Ansätzen "Religionsunterricht ja, aber keine Einübung in religiöse Praxis" oder "Einübung im Zusammenhang mit Unterricht" sollten gewisse Bedingungen beachtet werden. Wenn die Schule formell zu einer Kirche gehört, oder wenn "die Schulgemeinschaft genauso als Glaubensgemeinschaft betrachtet werden kann wie eine Gottesdienstgemeinde"²⁸, dann hat sie ein Recht darauf, ebenso erzieherische Einübung wie Unterricht in Religion anzubieten. J. Hull würde sagen, daß in gemischten Situationen, wenn eine Minderheit von der Praxiseinübung ausgeschlossen ist, die Mehrheit zusehen muß, wo sie außerhalb des schulischen Religionsunterrichts ihre Einübung erhält. Nach seiner Ansicht ist die konkrete Einübung nur für einige, während der Unterricht für alle da ist.

Katholischer Religionsunterricht

Die Katholiken betrachten ihre Schulen als Teil des nationalen Bildungssystems und als Teil der Kirche. Das Ziel des Religionsunterrichts an ihren Schulen bleibt konfessionell, aber sie sind der Ansicht, daß richtiger Religionsunterricht und Katechese miteinander vereinbar seien.²⁹ Nach

²⁸ J. Hull, Christian Nurture and Critical Openness, Scottish Journal of Theology, Bd. 34, 17-37.

²⁹ Vgl. K. Nicholls, Cornerstone, 1980.

den derzeit vorherrschenden religionsdidaktischen Konzept in katholischen Schulen besteht Übereinstimmung, daß zwischen Unterweisung, Einübung und Indoktrination unterschieden werden muß, daß Religionsunterricht die verschiedenen Dimensionen der Religion prüfen und sie einer Reflexion unterziehen sollte, daß Religionsunterricht die Kinder ganz allgemein mit der Welt der Religion und Religionen vertraut machen sollte, daß er dazu beitragen sollte, den Kindern ihren eigenen Glauben einsichtiger und persönlicher werden zu lassen. Katholiken sind nicht anderen der Ansicht, daß in einer nichtreligiösen Gesellschaft der konfessionelle Ansatz in der Religionsdidaktik unangehen ist, aber sie würden nicht folgern, daß er den Geist der Erziehung widerspricht. Sie bestehen auf der Bedeutung der Lehre des Christentums für den Religionsunterricht. Die herrschende Auffassung von Erziehung und Bildung bewerten sie im Zusammenhang mit der zeitgenössischen liberalen, rationalen und empirisch orientierten westlichen Kultur und erachten sie als kritikwürdig. Wie legitimiert sich die Behauptung, daß nur der neutrale phänomenologische Ansatz der Religionsdidaktik als Erziehung bezeichnet werden kann? Aufgrund eines pädagogischen Prinzips oder aufgrund der reinen Zweckdienlichkeit oder der unterrichtlichen Effizienz? Viele Katholiken glauben, daß der nichtkonfessionelle Ansatz der legitime Versuch ist, Indoktrination zu vermeiden und den spezifischen Lehrschwierigkeiten einer weltanschaulich pluralistischen Gesellschaft auszuweichen.

Natürlich ist es falsch, Kinder nicht einer fixen, statischen Summe von Anschauungen und Praxen zu indoktrinieren; es wäre nicht nur unvereinbar mit dem Wesen der Erziehung, sondern auch schädlich. Nach katholischer Auffassung ist jedoch Indoktrination nicht eine Sache der Inhalte, die gelehrt werden, sondern besteht in der Art und Weise, wie und im Zweck wofür es geschieht.

Der konfessionelle Ansatz in der Religionsdidaktik muß logischerweise nicht die Unabhängigkeit des Geistes in Frage stellen. Katechese bedeutet nicht, daß Glaubensinhalte wie erstarrte Formeln im Geist von Kindern oder Erwachsenen deponiert werden. Katechese ist eine Einführung von Kindern in eine lebendige Tradition. Und die Kinder können innerhalb der Tradition weiterkommen, ein besseres Verständnis von dem entwickeln, was sie empfangen haben, von innen her eine kritische Einstellung dazu entfalten. Gerade, weil sie wissen, was es heißt, zu einer Glaubensgemeinschaft zu gehören und einem Glauben verpflichtet zu sein, können sie andere Glaubenstraditionen besser verstehen. - Kinderkatechese ist eine Vorstufe zur vollen verantworteten Kirchenzugehörigkeit Erwachsener. Das enthält

die Forderung, Kindern innerhalb der katholischen Tradition ein Maß von Autonomie zu vermitteln, daß sie die Fähigkeit erwerben, über religiöse Fragen nachzudenken. Katechese kann eine erzieherische Form haben, die die Freiheit achtet und das Glaubenswachstum und die persönliche Entwicklung ermutigt. Religiöse Unterweisung sollte einen einsichtsvollen, wissenden und selbstkritischen Glauben entwickeln. Tatsächlich hat das Christentum von seinem Wesen her immer Spielraum zu kritischem Nachdenken gegeben. Es gibt keinen Grund, weshalb religiöse Erziehung und Unterweisung innerhalb der katholischen Glaubensgemeinschaft nicht auch weiterhin so vor sich gehen sollte.

Katholiken erstreben einen Erziehungs- und Unterrichtsstil, der sowohl den pädagogischen Prinzipien als auch den Werten der Katechese gerecht wird, der sowohl auf ein positives Verständnis von Religion zielt als auch auf Entwicklung und Reife des christlichen Glaubens der Katechese-Beteiligten. Was die derzeit hierzulande vertretene empathische Methode angeht, eigenen (Un-)Glauben zeitweilig zu suspendieren, um - ohne Engagement - das heißt ohne Verbindlichkeit - sich in den (Un-)Glauben der anderen zu versetzen, so bestehen daran von katholischer Seite größte Zweifel. Es ist wahrscheinlich, so argu entierte John Henry Newman, daß ethisches Engagem ent ein integraler Bestandteil der religiösen Akte des Verstehens und Zustimmens ist.

In letzter Zeit sind die Begriffe "spirituell" und "spirituelle Dimension", "Entwicklung spirituellen Bewußtseins" allgemein bekannt geworden und werden von Gläubigen und Humanisten gebraucht. Beide meinen damit, daß die persönliche Entwicklung der Kinder in phänor enologischen Ansatz der Religionsdidaktik vernachlässigt werde. Humanisten fordern, daß das Schulcurriculum Auffassungen und Werte enthalten solle, die alle Perspektiven des Lebens berücksichtigen, so daß die Kinder zum Beispiel ihre Spiritualität in Kunst, Natur, Menschlichkeit usw. finden können; jedenfalls ohne Religion. - Gläubige Menschen hingegen machen aufmerk sam darauf, daß religiöse Erziehung mehr beinhalten müsse als ein phänor enologisch erschlossenes Verständnis von Religion. "Die phänomenologische Methode hat Neugierde erregt statt Verpflichtung. Die Leute wissen eine Menge über Religion, ohne zu wissen, worum es dabei geht, das heißt, ohne zu einer persönlichen Erfahrung damit zu kommen."³⁰

Ein Wissen über Religionen und Kulturen zu vermitteln, einen Blick auf Religion von außen her, ist noch keine religiöse Erziehung und kein Reli-

30 E. Robinson, The Original Vision, 1977, 80.

gionsunterricht. Die spirituelle Dimension muß einbezogen werden. Sie sollte sogar das spezifische Anliegen des Religionsunterrichts sein, ein notwendiges Ziel, denn "Spiritualität" ist die Qualität, die die verschiedenen religiösen Glaubenspraxen einigt.

Zur: Schluß

1. Was den vorherrschenden didaktischen Ansatz im Religionsunterricht der staatlichen Schulen anbelangt: sind die neuen Lehrpläne lehrbar und die Methoden praktikabel, wenn man die zur Verfügung stehende knappe Zeit bedenkt? Welchen Beweis gibt es, daß die Kinder dazu gebracht werden, eines Tages selbständig über Religion zu denken? "Die Annahme, daß Kinder am Christentum oder einer anderen Religion interessiert werden können durch Fakten ..., zu denen sie keinen Bezug aus ihrer eigenen Erfahrung haben, führt in einen tiefen methodologischen Irrtum."³¹

2. Es besteht die Gefahr, daß Religion den Anschein der Unwirklichkeit erhält und auf rein ethische und soziale Studien reduziert wird. Was die Sinnuche anbelangt: müssen sich die Kinder selbst auf den Weg der Sinnuche machen oder ist es die Aufgabe des Religionsunterrichts, den Kindern den Weg zu zeigen, auf dem dem Leben des Menschen durch religiöse Traditionen Sinn gegeben worden ist?

3. Praktisch gesehen unterstützt der gegenwärtige Trend der Religionsdidaktik die Haltung des agnostischen Humanismus und hat zu religiösem Indifferentismus geführt. Die Säkularisation der Religionspädagogik hat ihre Wurzeln in den 60er Jahren; damals wurden an unseren Universitäten die theologischen Fakultäten teilweise in Fakultäten für Religionswissenschaft verwandelt, eine Disziplin, die Religion als ein menschliches Phänomen von außen betrachtet ohne Bezugnahme auf den Wahrheitsgehalt.

4. Erfahrungen können ambivalent betrachtet werden, das heißt, sie zeigen in verschiedene Richtungen: die religiöse und die nichtreligiöse. Diese Ambivalenz konfrontiert den Menschen mit der Notwendigkeit einer Wahl, daß es entweder nur schiefe Tatsachen gibt oder daß der Glaube an eine transzendente Wirklichkeit berechtigt ist. Eine solche phänomenologische Analyse müßte die Möglichkeit schaffen, den Sinn und die Relevanz der religiösen Auseinandersetzung als Ausgangspunkt für die theologische Auseinandersetzung aufzuweisen. Eine solche Analyse müßte klären, daß säkularisierte Interpretation der Alltagserfahrung nicht gerecht wird. Das übliche Ver-

31 Hulmes (s. Anm. 16), 94.

ständnis von Säkularisation als gott-losem und antichristlichem Säkularismus und das übliche Verständnis des Christentums als eines antisäkularistischen religiösen Supranaturalismus müssen hinterfragt werden. Es müßte geklärt werden, daß der säkularistische Weg nicht der einzige und evidenterweise beste Weg ist, um menschlich zu sein. "Es gibt einen jüdischen Weg, Mensch zu sein, einen hinduistischen Weg, einen buddhistischen Weg, einen metaphysischen (bei den Griechen), einen christlichen usw."³²

5. In unserer Kultur ist das Paradigma des Menschen der diesseitige säkularisierte Mensch geworden, für den Religion sekundär ist, wenn überhaupt. Aber in der ganzen Geschichte der Menschen und auch heute - außerhalb der Region des Nordatlantik - war und ist der Mensch transzendenzorientiert. Es gibt reichhaltige Hinweise dafür in der Religionsgeschichte und indirekte Evidenz dafür in der herrschenden Unzufriedenheit mit dem säkularisierten Modell des Menschen. "Mehr als ich trich vor das Tribunal der modernen Skeptiker ... zitiert fühle, um das Bewußtsein dessen, was einige von uns göttlich nennen, zu verteidigen, bin ich geneigt, einige von ihnen vor das Tribunal der Weltgeschichte zu rufen, wo sie sich für die seltsame Un-Sensibilität in bezug auf diese Dimension des menschlichen Lebens zu verteidigen haben. In globaler Perspektive gesehen ist das herrschende anti-transzendente Denken eine Verirrung."³³

Prof. Frank Lyons
Technical College
Yorkshire, England

³² W. Cantwell Smith, *Towards a World Theology*, 1981, 53.

³³ Ebd. 189.