

Anlage

Religionsunterricht – Chancen und Grenzen innerhalb der Aufgabe religiöser Bildung

Viele Diskussionen um die Berechtigung des Religionsunterrichts, wie sie besonders heftig in den Kirchen auf dem Gebiet der früheren DDR geführt werden, verlaufen merkwürdig zerfahren. Unterschiedliche Ebenen und Gesichtspunkte werden miteinander vermischt und verhindern eine sachliche Klärung. Die – berechtigten oder unberechtigten – Existenzprobleme mancher Katechetinnen (und Katecheten), allgemeine Enttäuschungen über den Weg der Kirche nach der Wende (Stichworte: Kirchensteuer, Militärseelsorge), oft verbunden mit Ressentiments gegen aus dem westlichen Teil der Republik stammende Modelle und Berater u. ä., überschatten die Debatte. Solche und ähnliche Fragen und Probleme sind wichtig und müssen diskutiert werden – im Zusammenhang mit der Stellenplanung, der ekklesiologischen Vision und der kirchlichen Finanzhaushalte. Zwar haben diese Themen indirekt mit der Einführung des Religionsunterrichts zu tun. Insofern ist es verständlich, daß sie zumindest emotional die Diskussion um den Religionsunterricht mitbestimmen. Doch dürfen sie sowohl aus schulpädagogischer als auch praktisch-theologischer Sicht nicht bestimmend werden. Vielmehr muß die Förderung der jungen Menschen das zentrale Anliegen der Auseinandersetzung sein. Deshalb ist meine die folgenden Überlegungen bestimmende Konzentration auf die pädagogische Seite des Religionsunterrichts sachlich zu rechtfertigen und nicht nur eine Entlastung von den eben genannten, viel Unmut erzeugenden Fragestellungen. Erst in einem zweiten Durchgang sollten die Ergebnisse meiner pädagogischen Überlegungen unter den berufs- und standespolitischen sowie ekklesiologischen Fragestellungen überprüft werden; allerdings darf eine solche Überprüfung auch nicht unterlassen werden, weil in der religionspädagogischen Arbeit der Motivation der Lehrerinnen und Lehrer große Bedeutung zukommt.

1. Bildung als pädagogischer Begriff mit theologischen Implikationen

Beim Nachdenken über den Religionsunterricht leitet mich der Begriff »Bildung«. In einem ersten Schritt will ich kurz auf die formalen Gründe hierfür hinweisen. Daraufhin skizziere ich die inhaltlichen Konturen des Bildungsbegriffs, wobei ich in ihm eine – begriffsgeschichtlich erklär-

bare – Konvergenz pädagogischer und christlich-theologischer Inhalte aufzeigen möchte.

1.1. Da wir uns beim Religionsunterricht heute im Bereich der Schule befinden, müssen Fragen, die mit seiner Berechtigung zu tun haben, primär pädagogisch diskutiert werden; d.h. die verwendeten Argumente müssen – entsprechend der Allgemeinheit und Öffentlichkeit heutiger Schulen – auf allgemeine Einsicht zielen und sich nicht auf einen Binnenraum, etwa die Kirche, beschränken. Doch erfordert bei näherem Hinsehen die besondere, verfassungsrechtlich im Grundgesetz Art. 7,3 festgelegte Konstitution des Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen, daß die pädagogische Argumentation zugleich theologisch akzeptierbar ist. Denn wie die auch für den Religionsunterricht anzuwendende staatskirchenrechtliche Figur der *res permixta* zeigt, überschneiden sich hier allgemein zugängliche und kirchliche Einsichten: Zum einen hält nämlich der Staat auf Grund der in Art. 4 (Grundgesetz) garantierten Religionsfreiheit den Religionsunterricht für verfassungsmäßig geboten, zum anderen sieht er sich auf Grund seiner weltanschaulichen Neutralität nicht in der Lage, ihn inhaltlich zu verantworten. Deshalb bittet er hier die Religionsgemeinschaften zur Mitarbeit – und dieses Angebot muß dann praktisch-theologisch geprüft werden.

1.2. Angesichts dieser Rahmenbedingungen, denen eine Argumentation zur Frage der Berechtigung des Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen genügen muß, bietet sich der Begriff der Bildung an:

– Er ist ein zentraler pädagogischer Begriff, der sich vorzüglich zur Einheitsstiftung pädagogischer Unternehmungen eignet. Dies ist allgemein pädagogisch von großer Bedeutung, weil die Isolation der Schule von anderen Lebensvollzügen zunehmend Probleme aufwirft, und gemeindepädagogisch, weil der Religionsunterricht in den neuen Bundesländern auf von den Gemeinden verantwortete und durchgeführte Bildungsangebote, vor allem die Christenlehre und Konfirmandenarbeit (und die »Junge Gemeinde«) trifft. Ein so weiter Begriff wie »Bildung« erzwingt also eine Reflexion der verschiedenen Lernorte auf ihren jeweiligen Beitrag zur Förderung der Kinder und Jugendlichen.

– »Bildung« erlaubt einen direkten Anschluß an frühere Überlegungen von der Antike an und erhält dadurch interessante Konturen. Die in der Neuzeit hervorgehobene Bedeutung des Subjekts für das Bildungsverständnis – das Bildungsgeschehen steht

einer Subjekt-Objekt-Trennung entgegen – enthält durch das griechische Paideia-Verständnis eine politische Dimension, den bereits bei Platon aufweisbaren utopischen Horizont und weite geschichtliche Überlieferungen, anhand deren sich Bildung (auch) vollzieht. Diese vier Elemente von Bildung, die K. E. Nipkow herausarbeitete, stehen einer theologischen Interpretation offen. Die pädagogischen Konsequenzen aus dem Subjekt-Sein konvergieren mit denen der Rede von der Gott-ebenbildlichkeit des Menschen; die politische Dimension ist gerade in diesem Jahrhundert für theologische Reflexion unerlässlich geworden; die utopische Dimension kann inhaltlich vom Reich-Gottes-Verständnis des Neuen Testaments gefüllt werden und die Bedeutung der Tradition für Bildung eröffnet Raum für den Anspruch des biblischen Zeugnisses.

Auch neuere Profilierungen des Bildungsverständnisses (bei W. Klafki) angesichts aktueller Problemlagen, wie seine inhaltliche Bestimmung durch die »Schwellenprobleme«, Friedens- und Umweltproblematik, Möglichkeiten und Gefahren technisch-naturwissenschaftlicher und ökonomischer Entwicklungen und das Nord-Süd-Gefälle erscheinen heutigen Christen vertraut. Die im ökumenischen Prozeß formulierten Forderungen nach Erhaltung der Schöpfung, Frieden und Gerechtigkeit berühren sich hiermit unmittelbar. So wird man aus theologischer Sicht die pädagogischen Bemühungen um Bildung, verstanden als Förderung »der Individualität, Sozialität und Mitkreatürlichkeit« von Menschen, nur begrüßen und unterstützen können.

– Diese Konvergenz verwundert nicht, wenn man die Entstehungsgeschichte des Bildungsbegriffs rekonstruiert. Meister Eckhart verwendete ihn wohl als erster und zwar zur Beschreibung des mystischen Ereignisses. Bildung – zugleich die komplexen lateinischen Begriffe *forma* und *imago* umfassend – bedeutet bei ihm die Wiedergeburt des Menschen durch die Wiedergeburt Gottes in der Seele. Schon hier tritt die Grundierung von »Bildung« als eines Begriffs außerhalb der menschlichen Verfügungsgewalt hervor. Und auch im folgenden bleibt ihm sein schul- und kirchenkritischer Akzent erhalten. Erst im 19. Jahrhundert droht dann das von F. Nietzsche verspottete »Bildungsphilistertum« »Bildung« auf einen erstarrten Kodex von zu behandelnden Inhalten zu reduzieren. Doch setzen sich immer wieder die oben genannten am Subjekt orientierten, politischen und utopischen Elemente durch. Bildung dient so letztlich der gegenseitigen

Verständigung, mit sich selbst, den Mitmenschen, der Mitwelt und – so die Christen – mit Gott.

– Andere ebenfalls in der Pädagogik gebrauchte Begriffe wie »Erziehung«, »Lernen« oder »Sozialisation« entbehren häufig der kritischen Ausrichtung des Bildungsbegriffs. Bei Erziehung droht eine einseitige Beziehung von Erzieher zu Zögling, bei der das Subjektsein sowohl von Lehrer/Lehrerin als auch Schülerin/Schüler zu verschwinden droht; Sozialisation kann als eine affirmative Sozial-Werdung und damit Anpassung an bestehende Verhältnisse verstanden werden; schließlich schwingen bei »Lernen« behavioristisch orientierte Lernpsychologien mit.

1.3. Der eben skizzierte Bildungsbegriff impliziert nicht nur genetisch die religiöse Thematik. Vielmehr basiert inhaltlich die Frage nach dem Bildungssinn auf der nach dem Lebensinn. Am Bildungsbegriff ausgerichtete pädagogische Bemühungen können die Dimension des Grundes nicht einseitig von der des Zieles dominieren lassen und geben so Raum für die in der Religion thematisierten Grundfragen des Menschen.

Spätestens dabei aber wird die Ebene bloßer Reflexion verlassen und es kommt die Ebene der Lebensformen in den Blick. Denn die religiösen Fragen können, wenn ihr Anspruch ernst genommen wird, nicht (nur) distanziert bedacht werden, sondern sie münden in Fragen der Lebensgestaltung. Die immer wiederkehrende Forderung nach »Religionskunde« droht diese im Sachgegenstand religiöser Bildung selbst liegende Dynamik zu verfehlen, abgesehen von dem unter diesem Signum bereits firmierenden antichristlichen Vorstoß im Dritten Reich.

Besonders in einer Gesellschaft, in der bis vor kurzem ein einheitlicher Lebensstil diktiert wurde und die jetzt unvermittelt den Bedingungen modernen westlichen Pluralismus ausgesetzt ist, ist diese auf Praxis hinzielende Perspektive religiöser Bildung von großer Bedeutung. Denn zum einen kennen die meisten Kinder und Jugendlichen religiöse, also den Lebensinn thematisierende Äußerungen und Formen in depravierten, politisch mißbrauchten Gestalten wie Fahnenappell oder Jugendweihe. Die das ganze Leben sogar über den biologischen Tod hinaus und die ganze Welt umfassende Weite religiöser Wahrnehmung dürfte ihnen meistens verborgen geblieben sein. Zum anderen – dies ist nicht weniger wichtig – impliziert der Bildungsbegriff, daß eventuell angebahnte Erlebnisse begrifflich reflektiert werden und so zur Erfahrung geworden, kommunikabel sind.

2. Religionsunterricht – Chancen und Grenzen innerhalb der Aufgabe religiöser Bildung

2.1. Beim Religionsunterricht befindet man sich – wie bei allen die Schule betreffenden Fragen – sofort im Spannungsfeld zwischen Empirie und Norm. Es gilt die Skylla Affirmation und die Charybdis Praxisferne zu umschiffen bzw. umgekehrt formuliert: eine bloße Orientierung an angelegentlich für Innovationen verschlossenen Realitäten führt ebensowenig weiter wie die theoretische Konstruktion einer blühenden Bildungslandschaft. Das ganze wird dadurch noch komplizierter, daß hinter empirisch Feststellbarem natürlich auch Normen stehen und hinter Normen bestimmte Erfahrungen. Genau in dieser Spannung zwischen Empirie und Norm sind auch die unterschiedlichen Auffassungen zur Berechtigung des Religionsunterrichts festzumachen, insofern sie sich pädagogischer Argumente bedienen. Die besondere Schwierigkeit für die konkrete auf die neuen Bundesländer bezogene Frage liegt aber darin, daß es gegenwärtig noch keine breiteren, ausgewerteten Erfahrungen mit Religionsunterricht in diesem Teil Deutschlands gibt. Doch lassen die bisherigen Schulgesetze erwarten, daß jedenfalls das gegliederte Schulsystem der alten Bundesrepublik, wenn auch z.T. in modifizierter Form, übernommen wird. So dürften die herkömmlichen Bestimmungen der Funktion von Schule, in denen Ergebnisse empirischer Schulforschung an westdeutschen Schulen zusammengefaßt sind, zumindest mittelfristig auch für die neuen Bundesländer von Bedeutung sein.

2.2. Soziologisch gesehen hat die Schule eine wichtige Aufgabe in der Reproduktion von Gesellschaft durch Vermittlung von Fertigkeiten und Wissen (im umfassenden Verständnis).

– Besonders ausgeprägt ist dabei nicht zuletzt in dem das Unterrichtsgeschehen bestimmenden Bewußtsein von Schülerinnen und Schülern (spätestens in den weiterführenden Schulen) die sog. Selektionsfunktion von Schule. Diese Aufgabe von Schule ist mit dem Abschied von der Verteilung gesellschaftlicher Positionen durch Erbe oder besonders (genehmes) politisches Engagement unvermeidbar. Es fällt aber auf, daß – wie der 5. Jugendbericht der Bundesregierung zu Recht feststellt – die Leistungsbewertung in einer sehr viel dichter Weise als früher die Schule bestimmt. Die Problematik der Entwicklung tritt noch deutlicher hervor, wenn man sich bewußt macht, daß zur Leistung im Sinne der Selektionsfunktion eine auf den einzelnen zugeschnittene Konkurrenzsituation gehört.

– Daneben hat Schule unstrittig eine Qualifikationsfunktion. Sie muß der nachwachsenden Generation für heutiges und zukünftiges Leben wichtige Fertigkeiten und Kenntnisse vermitteln.

– Schließlich ist noch die Legitimationsfunktion von öffentlicher Schule zu nennen. Kinder und Jugendliche sollen durch sie in die Gesellschaft integriert werden. Dazu gehört auch die Einführung in die Werte und Normen, die die Gesellschaft tragen.

Betrachtet man diese drei Aufgaben von Schule, die Selektions-, Qualifikations- und Legitimationsfunktion, auf dem Hintergrund des Grundanliegens, der Reproduktion von Gesellschaft, stößt man schnell auf ein Problem, das zu statischen Vorstellungen entgegensteht: Angesichts des gesellschaftlichen Wandels, der besonders deutlich in der technischen Entwicklung zutage tritt, muß eine Reproduktion von Gesellschaft zugleich innovative Elemente enthalten, die auch die Bewältigung von heute so noch nicht vorhandenen, zukünftigen Lebenslagen ermöglichen. Genau hier ist der systematische Ort, an dem das entwickelte Bildungsverständnis mit seinem kritischen Vorbehalt gegen Anpassung eine wichtige Aufgabe für Schule hat. Bildung in modernen, etwa von Klafki entwickelten Verständnissen bringt die genannten Schwellenprobleme heutiger Zeit in die Schule und steht einer bloßen Reproduktion bisherigen Wissensstoffs entgegen. Denn die zukünftigen Aufgaben, denen sich die Kinder und Jugendlichen in ausgeprägterer Form als wir heute stellen müssen, erfordern neue, innovative Lösungsansätze.

Jedoch zeigt ein Blick auf die Schulwirklichkeit, daß gerade hier bedeutende Defizite herrschen. Schon die Organisation von Schule und das immer noch bestehende, sich vielleicht sogar verstärkende konkurrenzorientierte Leistungsprinzip verfehlen deutlich die gemeinsames, solidarische Handeln erfordernden modernen Problemlagen. Im Osten Deutschland kommt hier noch erschwerend das Verbleiben von Lehrerinnen und Lehrern hinzu, die über lange Jahre hinweg einer autoritären, undialogischen Pädagogik verpflichtet waren. Deshalb verwundert es auch nicht, daß zunehmend Schulen in freier Trägerschaft entstehen, entweder durch Elterninitiativen oder durch Institutionen wie die Kirche o.ä.

Angesichts dieser offensichtlichen Probleme heutiger Schulen stellt sich auch verschärft die Frage, ob hier überhaupt ein Platz für Religionsunterricht ist.

2.3. Bevor zu schnell die kritische Situation unserer heutigen öffentlichen Schulen für die Ablehnung des Religionsunterrichts beansprucht

wird, muß aber in einem pädagogischen, also auf die Förderung von Kindern und Jugendlichen gerichteten Zusammenhang die Bedeutung der Schule für das Leben der nachwachsenden Generation bedacht werden. In den alten Bundesländern verlängert sich die Schulzeit ständig in doppelter Hinsicht: Zum einen verbringen immer mehr Kinder und Jugendliche immer mehr Jahre in der Schule und zum anderen dehnt sich im Tagesablauf die Schule nicht zuletzt durch Angebote des Schullebens immer mehr aus. Auch im Osten Deutschlands vollzieht sich diese Entwicklung. Wer Kinder und Jugendliche erreichen will, kommt wohl um ein Engagement in der Schule nicht herum. Gerade die großen Probleme der freien Jugendarbeit in den letzten Jahren zeigen dies eindrücklich. Es ist oft schon schwierig, einen gemeinsamen schulfreien Termin für Jugendliche zu finden. Erschwert wird dies noch in Mittelschichtkreisen durch die zunehmende außerschulische Förderung von Kindern und Jugendlichen etwa im musischen oder sportlichen Bereich.

Von hier aus legt sich trotz der gerade aufgezeigten Probleme der Schulwirklichkeit eine Beteiligung der Kirchen an den öffentlichen Schulen nahe, um die religiöse Dimension von Bildung (öffentlich) präsent zu halten.

2.4. Dafür gibt es verschiedene Möglichkeiten:

- die fächerübergreifende Einbeziehung der religiösen Perspektive
- die Errichtung von kirchlichen Schulen als Modell für die Innovation des öffentlichen Schulwesens
- die Einrichtung eines eigenen Faches, eben des Religionsunterrichts.

Für alle drei Formen, religiöse Themen in der Schule zur Sprache zu bringen, sprechen einerseits gute Gründe, andererseits sind jeweils Probleme unübersehbar. Für die fächerübergreifende Option spricht die im Bildungsbegriff angelegte, auf dem Grund des Lebens gerichtete Struktur religiöser Inhalte, die letztlich in jedem Fachgebiet entdeckt werden können. Dagegen muß realistischer Weise darauf hingewiesen werden, daß es bisher nicht gelungen ist, die strikte Fächeraufteilung in den bundesrepublikanischen staatlichen Schulen aufzulockern. Am deutlichsten ist dies wohl daran zu studieren, daß der projektorientierte Unterricht nicht aus dem Bereich eines Ergänzungsprogramms, das letztlich auch entfallen kann, geholt werden konnte. Dazu sind wohl in den neuen Bundesländern die meisten Lehrerinnen und Lehrer nicht in der Lage, die religiöse Dimension zu berücksich-

tigen, weil sie selbst in einer religionsfeindlichen Schule uninformativ aufwachsen mußten.

Die – soweit ich sehen kann – in den römisch-katholischen Diözesen der neuen Bundesländer favorisierte Option kirchlicher Schulen hat auch auf evangelischer Seite eine, wenn auch oft nur wenig beachtete Tradition. Kirchliche Schulen können in der Tat, wenn sie finanziell hinreichend ausgestattet sind und so eine gewisse Freiheit gegenüber den staatlichen Richtlinien haben, eine dem skizzierten Bildungsverständnis eher entsprechende Form verwirklichen. Vom Comenius-Institut betreute Schulversuche machen dies deutlich. Doch erreichen evangelische Schulen nur einen kleinen Teil der Schülerinnen und Schüler. Bei exklusivem Verfolgen dieser Option bliebe also der im Bildungsbegriff inhärente Anspruch auf Allgemeinheit uneingelöst.

Unter den gegenwärtigen Gegebenheiten ist er nur bei Einrichtung eines eigenen Faches, des Religionsunterrichts, einzuholen. Zudem paßt diese Form, die religiöse Dimension in die Schule einzubringen, nicht nur am besten in die gegenwärtige Organisationsform von Schule, sondern sie ermöglicht auch einen systematischen Aufbau von Wissensbeständen, wie er nach neueren kognitionspsychologischen Untersuchungen dem Gegenstand Religion entspricht und vor allem bei einer so stark auf Geschichte ausgerichteten Religion wie dem Christentum unerlässlich ist.

Allerdings soll dies nicht über die vorher entwickelten Bedenken hinwegtäuschen, die im gegenwärtigen Zustand von Schule begründet sind und nur wenig Raum für einen Unterricht in Religion erkennen lassen, der sich dem skizzierten Bildungsverständnis verpflichtet weiß. Deshalb bedarf der Religionsunterricht zum einen der Ergänzung durch die anderen beiden Optionen. Zum anderen ist er auf Grund der Bedeutung von Lebensformen für die religiöse Bildung auf gemeindepädagogische Unternehmungen angewiesen. Das im Comenius-Institut entwickelte und inzwischen vom RPI Loccum aufgegriffene Projekt »Nachbarschaft von Schule und Gemeinde« eröffnet hier einen Rahmen der Kooperation, der interessierten Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit gibt, über das in der Schule mögliche Maß hinaus christlich motivierte Lebensformen kennenzulernen.

Schulpädagogisch paßt sich dies gut in die in den letzten Jahren wieder verstärkten Bemühungen um das Schulleben und das Anliegen des »praktischen Lernens« ein.