

Religiöser Lernort Schule?

Ein Statement

Wilhelm Schwendemann

Schule ist eine komplexe und nicht eindeutige Institution, die sich in Funktion und Zielsetzung von anderen Institutionen des Bildungsbereichs unterscheidet. Zu nennen wären hier die allgemeine Schulpflicht, die alle Kinder und Jugendlichen zwischen 6 und 18 Jahren umfasst oder die multikulturelle Zusammensetzung der Schulklassen in Bezug auf soziale Milieus, Herkunft, Nationalität und Religionszugehörigkeit. In einer Gesellschaft, in der aber das Ambivalente oder auch die Pluralität der Lebensverhältnisse zum Normalfall geworden sind, kommt es darauf an, dass sich die Schule als größte gesellschaftliche Bildungsinstitution im Dienst einer Einwanderungs- und Migrationsgesellschaft stehend begreift und umfassend interkulturell bildet.¹ Eine pädagogische Herausforderung für die Lehrenden ist dabei, dass Schulklassen mehr oder wenig zufällig zusammengesetzte Gruppen sind, die von Lehrenden nach bestimmten Kriterien, wie z. B. Lerntempo, Lernvoraussetzungen, Lernergebnis usw., unterschieden werden. Die Wahrnehmung von Wirklichkeit eines Lernprozesses in einer Schulklasse unterliegt dabei konstruktivistischen Modellen. Die Konstruktionen von Wirklichkeit, also auch das, was als religiös oder nichtreligiös, christlich oder nichtchristlich gilt, ist nicht individuelle Einzelleistung eines Lehrenden, sondern bedient sich bestimmter tradierter Wissensinhalte oder kultureller Codes, die bestimmte Deutungen der pädagogischen Situation und des Lernprozesses zulassen oder verhindern.² So ist auch die Deutung einer Klasse als religiös einheitlich oder als multireligiös eine Konstruktion von Wahrnehmung. Schüler und Schülerinnen sind in gleichem Maß wie die Lehrenden dieser uneindeutigen, aber konstruierten Lernsituation ausgesetzt. Sie sollten die Fähigkeit besitzen, die Konstrukte von Wirklichkeit zu hinterfragen, Gemeinsamkeiten zu entdecken und die Unterschiede zu benennen. In einem elementaren Sinn geht es hierbei um einen sozialen Lernprozess, dessen Kern aber nicht die Festlegung auf Fremdes, sondern die Entdeckung der Gemeinsamkeiten ist. Schüler und Schülerinnen werden also nicht auf ihre religiösen und kulturellen Herkunftsmilieus festgelegt (nach dem Motto: du bist doch Christ oder Muslim, also musst du dich auch so verhalten), sondern lernen, sich als Mitglieder einer bestimmten Lerngruppe oder Klasse zu verstehen. Das Gemeinsame ist der entstehende Lernprozess in dieser Lerngruppe.

Schule ist aber nicht nur ein multikultureller, sondern auch ein religiöser Lernort. Es gibt keine Schule, in der Religion nicht in irgendeiner Art und

¹ Vgl. *Zygmunt Bauman: Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit*, Frankfurt a.M. 1996, 76ff. *Georg Auernheimer: Einführung in die interkulturelle Pädagogik*, Darmstadt 2003, 15.

² Vgl. zu den Konstruktionen von Wirklichkeit vor allem auch mit ihrer Kritik an Auernheimer: *Isabell Diehm / Frank-Olaf Radtke: Erziehung und Migration. Eine Einführung. Grundriß der Pädagogik*, Band 3, Stuttgart 1999, 38ff.

Weise vorkommt, denn Religion gehört zum Modell des kulturellen Pluralismus hinzu. Aber ist die Schule wirklich auch ein Ort religiösen Lernens, wie man das gemeinhin vom christlichen Gottesdienst oder der kirchlichen Jugendgruppe annimmt?

I. Das Paradox religiösen Lernens

Wenn die Grundfrage nach einem Ort religiösen Lernens beantwortet werden soll, muss die Religionspädagogik zum einen fragen, ob die Schule überhaupt und in welcher Weise sie ein religiöser Lernort ist. Zum anderen muss man sich fragen, was denn überhaupt religiöses Lernen ist. Die Antworten auf diese Fragen führen in den Dschungel religiöser Grundbildung, die sich in allen religionspädagogischen Lernfeldern von Kindergarten bis Kino, von der Erwachsenenbildung bis zur Evangelischen Akademie stellt: *Was ist religiöse Grundbildung?* Bei der Antwort auf diese Frage wird man mit dem evangelischen Paradox konfrontiert, dass Religion als kognitive Kompetenz zwar lehrbar, der christliche Glaube aber nicht lehrbar ist. Im Christentum bedarf der Glaube als Geschenk Gottes keiner Bedingungen, ist an keine Lernleistung geknüpft und setzt nichts voraus. Schüler und Schülerinnen können im Religionsunterricht zwar verschiedene Inhalte (in allen fünf Lerndimensionen: kognitiv, affektiv, sozial-kommunikativ, psychomotorisch, operativ), nicht aber unmittelbar die innere Teilnahme an der Religion lernen. Schüler und Schülerinnen erlernen im Religionsunterricht nicht den (christlichen) Glauben, sondern erwerben eine bestimmte religiöse Bildung in Bezug auf diesen Glauben und werden mit Wahrheitsansprüchen anderer Religionsgemeinschaften oder Weltanschauungen konfrontiert, mit denen sie sich auseinandersetzen müssen. Schule und speziell Religionsunterricht sind in diesem Sinn ein geeigneter Raum, um sich mit konkurrierenden Wahrheitsansprüchen auseinanderzusetzen und so entscheidungsfähig zu werden. Religiöse Entscheidungen werden vorbereitet, aber nicht grundsätzlich evoziert. Der Unterschied zum Lernort Gemeinde liegt auf der Hand: in der christlichen Gemeinde wird in die religiöse Praxis eingeführt, Gemeinschaftserfahrungen durch die Teilnahme am Kult und an der religiösen Praxis werden ermöglicht und im kirchlichen Unterricht reflektiert. Die Lehrbarkeit von Religion am Lernort Schule bezieht sich zuallererst auf die Außensicht des Glaubens und dort eher auf eine kognitive und sozial-kommunikative Lerndimension. Zwar bleibt der Glaube unverfügbar, enthebt aber die Religionspädagogik nicht von der Notwendigkeit, Lernprozesse zu initiieren, zu begleiten, zu reflektieren und – wenn möglich – in Bezug auf die kognitiv-affektive Dimension auch zu evaluieren.³ Die Ambivalenz der Lehrbarkeit von Religion und die Nichtlehrbarkeit des Glaubens (aber die Partizipation und Begegnung mit ihm) macht den Religionsunter-

³ Vgl. Friedrich Schweitzer: Zwischen Theologie und Praxis. Unterrichtsvorbereitung und das Problem der Lehrbarkeit von Religion, in: JRP 7/1990, Neukirchen-Vluyn 1991, 3–41. Bernhard Dressler: Menschen bilden? Theologische Einsprüche gegen pädagogische Menschenbilder, in: Evangelische Theologie 63/2003, 261–271.

richtet an öffentlichen Schulen zu einer für Schüler und Schülerinnen attraktiven und zugleich kritischen Instanz, die dem gegenwärtigen Bildungsverständnis als „Technologie und Marktgerechtigkeit“ entgegen- und widersteht. Wo sonst, wenn nicht im Religionsunterricht an der öffentlichen Schule, bietet sich ein gesellschaftlicher Ort, an dem alle Kinder und Jugendliche lernen können, Sinnfragen oder religiöse Fragen überhaupt zu stellen und die Antworten darauf zu prüfen? Der Erwerb von religiöser Bildung steht für ein reflektiertes Selbstverhältnis der Lernenden und Lehrenden und ist insgesamt ein persönlichkeitsfördernder Bildungsprozess, der auch dem gesellschaftlichen Gesamtbildungsauftrag der Schule verpflichtet ist.⁴

II. Religiöses Lernen in der Schule

Was ist überhaupt religiöses Lernen in der Schule? Hierbei möchte ich den Begriff der Fertigkeit bzw. Fähigkeit als Kompetenz einführen. Das, was innerhalb einer Religionsgemeinschaft lehrbar ist, kann auch gelernt werden. Da religiöse Inhalte und Wahrheitsansprüche in der Regel jedoch komplexer als naturwissenschaftliche oder mathematische Kenntnisse sind, sind unter dem Begriff der religiösen Kompetenz verschiedene Fähigkeiten und Fertigkeiten zu verstehen. Ich unterscheide hier ästhetisch-symbolische Kompetenzen, d. h. religiöse Bilder, Symbole, Metaphern usw. als religiöse wahrzunehmen, oder ethisch-wertorientierende Kompetenzen, sich in einer Situation qualifiziert ethisch verhalten zu können,⁵ oder kognitiv-reflexive, emotional-handlungsorientierte, kommunikative oder neuerdings auch interreligiöse Kompetenzen. Der Religionsunterricht steht damit in erster Linie in der Dimension der Bildung und Aneignung von Kompetenzen Lernender und dient ausschließlich diesen. Der Religionsunterricht wird gleichermaßen auf örtliche kirchliche und gemeindepädagogische Angebote in Gruppen oder Kreisen aufmerksam machen und für diese werben, die dem schulischen Bildungsauftrag nicht widersprechen; der Religionsunterricht selbst möchte jedoch kein missionarisches Angebot sein. Im Religionsunterricht und in religiöser Bildung geht es in Bezug zur Schule auch nicht um ein gesellschaftliches Interesse im Sinn des „fit for the global market“, sondern um ein „fit for a life in a global world“.

Hinter dieser grundsätzlichen religiösen Kompetenz steht das, was unter Bildung zu verstehen ist. Nach Adorno⁶ gehören zur Bildung mehr als nur Informiertheit oder bloßes Bescheidwissen, sondern auch das Differenzieren, das Herausarbeiten des Besonderen, aber auch das Stehenlassen von Fremdheit, das Verstehen, die Offenheit und Begegnung – die Bedingungen der so ge-

⁴ Vgl. *Ernst Tugendhat*: Selbstbewusstsein und Selbstbestimmung: sprachanalytische Interpretationen, Frankfurt am Main 1997.

⁵ Ein Beispiel für den schulischen biomedizinisch-ethischen Diskurs findet sich bei *Wilhelm Schwendemann* und *Matthias Stahlmann*: Ethik für das Leben, Stuttgart 2001.

⁶ *Theodor Wiesengrund Adorno*: Theorie der Halbbildung. Gesammelte Schriften, Band 8, Frankfurt a.M. 1997, 93–121.

nannten hermeneutischen Kompetenz. Ein Fach wie Religionskunde, wie es neuerdings im Saarland gefordert wird, kann keine religiöse Bildung vermitteln. Lernende bleiben mit einem Informationswissen, das nicht in Bedeutungs- oder Orientierungswissen verwandelt ist, allein mit ihren Fragen. In wirklichen religiösen Bildungsprozessen geht es immer um den Überschuss des Humanen, um ein Mehr, das Orientierung von Information unterscheidet. Bildung und speziell religiöse Bildung zielen auf die Gestaltung der ganzen menschlichen Persönlichkeit.⁷

III. Die theologische Tiefendimension des Religionsunterrichts

Zum friedlichen Zusammenleben der Menschen braucht es nicht nur eine Lesekompetenz (reading literacy) oder mathematisch-naturwissenschaftliche Kompetenzen, sondern auch Kompetenzen „selbstregulierten Lernens“ gerade in religiöser und/oder ethischer Sicht. Das Menschenbild des evangelischen Religionsunterrichts ist das biblisch-christliche, das vom freien, selbstbestimmten Menschen ausgeht, der sich aber als Beziehungswesen Gott gegenüber versteht. Das Aneignen von religiösen Kompetenzen setzt einen Prozess der Subjektwerdung des Lernenden voraus, dessen theologische Voraussetzung aber das Personsein des Lernenden selbst ist. Ohne die Gottesbeziehung kann der Mensch auch nicht zu einem freien Subjekt werden. Gesellschaftlich agierendes und verantwortliches Subjekt muss der Lernende erst noch werden, eine Gott antwortende Person bzw. ein Gottesgeschöpf ist er/sie bereits.⁸ Von der schulischen Religionspädagogik ist unter der genannten theologischen Prämisse der Gottebenbildlichkeit und des Personwerdens des Menschen in Gott zu fordern, sich aktiv in die aktuelle Diskussion um die Mindeststandards religiöser Grundbildung in der Schule und auch (pädagogisch qualifizierte) Menschenwürde von Lehrenden und Lernenden einzubringen. Grundlegend ist hierbei die Fähigkeit der Lernenden, religiöse Sprache von Informationssprache, Bedeutung und Orientierung von Information unterscheiden zu lernen und überhaupt religiöse Fragen, wie die nach dem Sinn und Grund des (eigenen) Lebens stellen zu können. Theologischer Ort der Sinnsuche ist die Gottesfrage bzw. die Frage nach Erlösung und Rechtfertigung (Christologie). Damit ist die sprachliche Fähigkeit verbunden, mit metaphorischer Sprache umgehen und religiöse Symbole, Metaphern (biblischer Erzählzusammenhänge) deuten und erschließen zu können. Die prophetisch-religionskritische Tradition biblischer Schriften führt den Lernenden auch zur Unterscheidung lebensfördernder oder persönlichkeithemmender Religiosi-

⁷ Vgl. *Heinz Joachim Heydorn*: Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs. Werke. Bildungstheoretische und pädagogische Schriften, Band 4, Vaduz 1995, 57–157. *Ders.*: Überleben durch Bildung. Umriss einer Aussicht, a.a.O., 283–304. *Henning Luther*: Religion und Alltag: Bausteine zu einer praktischen Theologie des Subjekts, Stuttgart 1992.

⁸ Vgl. zu dieser Dialektik von Person und Subjekt *Peter Biehl*, Erfahrung, Glaube, Bildung, Gütersloh 1991, 152–156.

Thema: Orte religiösen Lernens

tät. Damit verbunden ist die Frage nach dem, was im Leben trägt und als Handlungsoption gelten mag. In einer pluralen Schulgemeinschaft müssen die Grundvoraussetzungen von Toleranz im Sinn eines friedlichen Miteinanderumgehens in sozial-kommunikativer, aber auch religionskundlicher Hinsicht gelernt werden. Das geschieht am besten in der Begegnung mit den Weltreligionen oder durch religionskritische Einstellungen. Für diese umfassende Lernaufgabe ist der konfessionell-kooperative Religionsunterricht m.E. aber noch nicht ausreichend ausgestattet, auch wenn die Möglichkeiten theologischen Spracherwerbs im Sinn religiöser Bildung gegeben sind.

IV. Religiöse Bildung und Pluralismus

Kultusministerien reagierten auf den sog. PISA-Schock verhalten und mit veralteten Konzepten. Werden nicht nur Förderungsprogramme für von Migration betroffene Schüler und Schülerinnen radikal zusammengestrichen, sondern auch der Regelunterricht oft unter unzumutbaren Bedingungen durchgeführt (in zu großen Klassen mit zu wenig Lehrenden, in unzeitgemäß ausgestatteten Schulen ohne Formen der Schulsozialarbeit usw.), so sind wir weit von einer neuen Lernkultur entfernt. Im Grundschulbereich, aber auch in weiterführenden Schulen sind noch viel größere Anstrengungen vorzunehmen und Fächer wie Religion in besonderer Weise herausgefordert. Für die religiöse Sozialisation und Identitätsentwicklung ist es wesentlich, nicht nur Texte der eigenen religiösen Tradition verstehen zu lernen, sondern auch über sie mit Fremden zu kommunizieren und das Fremde als Fremdes auszuhalten. Noch viel mehr gilt diese Fähigkeit in der kulturellen Pluralität vieler Schulen und Bildungseinrichtungen, dem Fremden mit Wertschätzung zu begegnen. In besonderem Maß gilt dies für Angehörige anderer Weltreligionen. Texte, aber auch Zeichen, Symbole und Metaphern anderer Religionen fordern Schüler und Schülerinnen noch in besonderer Weise heraus, denn die Lern- und Verstehensprozesse setzen eine *Pluralismuskompetenz* bei ihnen voraus. Diese geht weit über das Aushalten und Zulassen einer fremden Religion hinaus, sondern setzt ein historisches, religionswissenschaftliches Verstehen und ein Verstehen von Tradierungsprozessen voraus. Unter Pluralismuskompetenz verstehe ich die Fähigkeit, in einem Angebot von Möglichkeiten das auszuwählen, was für die eigene religiöse Sozialisation und Identität nötig ist, ohne die Identität des Fremden abzuwerten. Dazu ist eine *Fähigkeit zur Wahrnehmung* inmitten pluraler Verhältnisse nötig, die als erstes Wahrnehmung des Gemeinsamen, dann der Differenz und des spezifisch Eigenen voraussetzt.⁹ Die Verschiedenheit der Menschen in Bezug auf Herkunft, Religionszugehörigkeit, kulturellen Hintergrund ist in unserer Gesellschaft längst schon Alltag. Die monotheistischen Religionen, die fernöstlichen sowie alle Spielarten religiöser Sinnanbieter sind inzwischen zu Nachbarschaftsreligionen im Gemeinwesen, im Stadtteil und in den Bildungseinrichtungen geworden. Begegnung

⁹ Vgl. besonders: Karl Ernst Nipkow: Bildung in einer pluralen Welt, Band 2; Gütersloh 1998, 104.

mit dem Fremden bringt drei Dimensionen religiösen Lernens überhaupt ins Spiel: Die erste Dimension geht vom Bereitstellen hermeneutischen Wissens über die eigene Religion aus, die oft genug eine Hermeneutik des widerständig Fremden ist, denn die eigene Tradition ist oftmals heimatlos und fremd geworden oder zumindest unverständlich. Begegnung ist nur möglich, wenn das Eigene bekannt und vertraut ist. Die zweite Dimension ist die Erziehung und das Lernen über Religion in Formen der Religionskunde der Weltreligionen. Hier kommt es darauf an, den jeweiligen kulturellen Kontext von Religion herauszuarbeiten und Religion bzw. Religionen als gesellschaftliche Subsysteme zu verstehen.¹⁰ Die dritte Voraussetzung, als Bedingung der beiden anderen, ist die Erziehung von der Religion, d. h. vom Evangelium, her. Das In-der-Welt-Sein des Menschen wird durch die freimachende Botschaft des Evangeliums hinterfragt, die Widersprüchlichkeit zum Movens von Religion. Religion ist darum gerade nicht nur Sinnstiftung und Bewältigung von Kontingenzerfahrungen, sondern bewahrt geradezu die Zerrissenheit, den Abstand zur Welt, ist im Evangelium Weltkritik. Diese andere Perspektive auf die Welt transzendiert nicht die egozentrische Perspektive, „sondern hält vielmehr das Interesse an der Ausbildung der einzigartigen Identität des einzelnen wach.“¹¹ In dieser sozialen Funktion von Religion begünstigt sie die Erfahrung von Freiheit, letztlich nicht von den Wertmaßstäben der Welt abhängig zu sein, sondern von der transzendenten Beziehung zu Gott. Hier erwirbt man Pluralismuskompetenz innerhalb der eigenen religiösen Tradition, um auch das widerstehende Fremde zuzulassen und auszuhalten. An dieser Stelle verschränken sich soziales, diakonisches und religiöses Lernen innerhalb der Schule: andere Menschen wahrnehmen, gemeinsam handeln, sich nicht auf die jeweilige Differenz festlegen, schwächeren Schülern und Schülerinnen helfen usw. Religiöse Texte aus den Heiligen Schriften Bibel und Koran transzendieren diese bekannten Erfahrungsräume.¹² Hinter der Perspektive des interkulturellen Lernens kommt dem Fach Religion eine bildungsmäßige Schlüsselrolle im Schulalltag zu, was sich aber in der momentanen schulischen Positionierung des Faches innerhalb des Fächerkanons bei weitem noch nicht zeigt. Die Tendenz im schulischen Kontext geht eher in die Richtung, auf diese Formen von Allgemeinbildung zu verzichten und beruflich den Marktanforderungen gerecht zu werden. Dabei geht verloren, was für eine breite Allgemeinbildung im Sinn der Schlüsselqualifikation nach Klafki die Basis bildet: das Humanum und seine Ressourcen.¹³ Es geht eben gerade im Religionsunterricht darum, die Welt unter verschiedenen Perspektiven wahrzunehmen und in ihr einen Sinn zu sehen, d. h. nach Sinn und

Dem Fach Religion kommt eine bildungsmäßige Schlüsselrolle im Schulalltag zu.

¹⁰ Vgl. Clifford Geertz: The interpretation of cultures, New York 1973, 87–125.

¹¹ Luther (s. Anm. 11), 33.

¹² Hilmar Grundmann: Die Ergebnisse der PISA-Studie als Herausforderung für den Religionsunterricht, in: Locomer Pelikan. Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde 3/2002, 120.

¹³ Kerstin Gäfgen-Track: PISA und der Religionsunterricht oder neue Chancen für einen protestantischen Bildungsbegriff, in: A.a.O., 122.

Thema: Orte religiösen Lernens

Bedeutung im religiösen und transzendenten/transzendentalen Bezug zu suchen. Gelesenes, Verstandenes wird in die Beziehungsstruktur der Gott-Welt-Erfahrung, von Gottes- und Selbsterkenntnis eingebracht und dazu in Beziehung gesetzt (1 Kor 1,5-9.17-21).

V. Die Chance des Religionsunterrichts

Das Fach Religion ist wesentlich im Fächerkanon der Schule, weil hier ein Raum existiert, über das Leben im Ganzen zu reflektieren. Die hierzu notwendigen Fähigkeiten gehören zu einem Teil zur Lesekompetenz, gehen aber darin nicht auf. Religion und Ethik sind mehr als entsprechende Fähigkeiten und Fertigkeiten. Der Kern des Faches Religion ist unverfügbar und auch nicht durch Lernprozesse herstellbar oder machbar. Gleichwohl sind die Erfordernisse der Grundbildung, wie sie in der nationalen und internationalen PISA-Studie angemahnt werden, auch für das Fach Religion zentral: Bildung im Horizont der einen Welt, interreligiöse und interkulturelle Kommunikation, Begegnung und Bildung. Es geht auch um Zielvorstellungen des globalen Lernens, um nicht strategischen Bildungszielen der Wirtschaft völlig ausgeliefert zu sein: „Wir brauchen eine Bildung, die nicht nur zum solidarischen Mitleiden, sondern auch zu verantwortlicher Mitgestaltung einer sich räumlich und zeitlich entgrenzenden und leidenden Welt befähigt, so weit das möglich ist; denn normalerweise können wir die ‚Eine Menschheit‘ wohl als Gedanken fassen, aber nicht in unsere auf nahe soziale Verhältnisse angelegten Gefühle aufnehmen.“¹⁴

Im Fach Religion existiert schulpädagogisch die einmalige Chance, die anthropologische Grunddimension des Religiösen wahrnehmbar zu machen und in religiöse und soziale Handlungen zu übersetzen. Für die Lernenden bedeutet das, dass sie den Zusammenhang zwischen eigenen Lebensthemen (Identität[skrisen], Endlichkeit, Glück, Leid, Tod etc.) und gesellschaftlichen Themen erforschen können.

Dabei wird deutlich, was ein gelingender Religionsunterricht für die Schulentwicklung beizutragen hat; wenn Religionslehrerinnen/-lehrer die Lern- und Bildungsprozesse vom religiösen Subjekt her denken und theologisch gewissenhaft schüler-/schülerinnenorientiert gestalten. Dass diese Gestaltungsaufgabe des Religionsunterrichtes zum bildungsdiakonischen Auftrag von Kirche insgesamt gehört, liegt auf der Hand. Zwingend ist aber, den Religionsunterricht insgesamt als Dienst am Gemeinwesen und an den in ihm lebenden Menschen zu verstehen.

¹⁴ A.a.O., 76.