

Dokumentation

Frankfurt am Main ■ 28. April 2009

www.epd.de

Nr. 20

Religiöse Bildung zwischen Säkularität und Pluralität – Herausforderungen der Religionspolitik

Texte einer Tagung der Evangelischen Akademie zu Berlin am 6. und 7. Februar. Zusammengestellt hat diese Dokumentation Oberkonsistorialrat Dr. Henning Schluß, Berlin.

Impressum

Herausgeber und Verlag:
Gemeinschaftswerk der
Evangelischen Publizistik (GEP)
gGmbH
Anschrift: Emil-von-Behring-Str. 3,
60439 Frankfurt am Main.
Briefe bitte an Postfach 50 05 50,
60394 Frankfurt

Direktor:
Jörg Bollmann
Verlagsleiter:
Frank Hinte
epd-Zentralredaktion:
Chefredakteur: Dr. Thomas Schiller

epd-Dokumentation:
Verantwortlicher Redakteur
Peter Bosse-Brekenfeld
Tel.: (069) 58 098 –135
Fax: (069) 58 098 –294
E-Mail: doku@epd.de

Der Informationsdienst
epd-Dokumentation dient der
persönlichen Unterrichtung.
Nachdruck nur mit Erlaubnis und
unter Quellenangabe.

Druck: druckhaus köthen

■ Religiöse Bildung

Dass der Streit um das Pflichtfach Ethik an den Berliner Schulen derzeit so heftig ausgetragen wird, hat auch damit zu tun, dass die Schule eine besondere Institution in unserer Gesellschaft ist. Ihre Begründung hat die Schule darin, dass die Familien ihre Kinder nicht mehr alles das lehren können, was sie als Erwachsene zum Leben in der Gesellschaft brauchen. Schon Luther kannte für dieses Phänomen in seiner Ratsherrenschrift von 1524¹ mehrere Gründe. Er meinte die Eltern hätten häufig zu wenig Zeit, seien selbst nicht in der Lage dazu oder hätten kein Interesse an der Bildung und Erziehung ihrer Kinder. Deshalb seien Schulen wichtig, noch dazu, weil es auch elternlose Kinder gäbe. Die Schulen sollten demnach den Kindern alles das lehren, was die Kinder durch das miterleben in der Familie, oder der Gesellschaft nicht mehr von selbst lernen, aber doch für das Leben brauchen.

In den letzten Jahren wird immer deutlicher, dass dazu auch Religion gehört. Und zwar aus zwei Perspektiven. Zum einen stellt uns die Entfremdung von jeglichen Formen der Religion besonders im Osten Deutschlands vor die dringende Bildungsaufgabe, wie man religiöse Unbildung so

bekämpft, wie Mangelnde Bildung im Bereich der Muttersprache.² Wir merken kaum, in welchen Bereichen des alltäglichen Lebens wir uns unserer religiösen Bildung bedienen. Wer das nicht von zu Hause mitgebracht hat, ist von bestimmten Diskursen ausgeschlossen. Das gilt nicht erst in Fragen der Hochkultur, sondern bei allen Werbesendungen, die mit religiösen Symbolen spielen.

Zum Anderen die religiöse Pluralisierung, die dazu führt, dass in Deutschland Menschen unterschiedlicher Religion miteinander leben. Der Mord an Hatun Sürücü von ihrem Verwandten vor vier Jahren in Berlin, oder der aktuell in Hamburg verhandelte Mord an Morsal O., der von ihrem Bruder begangen wurde, all dies zeigt uns, wie dringend wir der religiösen Bildung bedürfen. Allenthalben wird deutlich, es ist ein Mangel an religiöser Bildung, der den Fundamentalismus jeglicher Couleur, den religiösen wie den atheistischen, befördert und nicht ein Zuviel an religiöser Bildung.

(...)

Verstärkt wird andererseits wieder gesehen, dass die Aufgabe institutionalisierter Bildung nicht nur in aufklärerischer Emanzipation⁴ von etwas besteht, sondern

dass vielfach vergessen ist, von welchen Zusammenhängen⁵ man sich eigentlich emanzipiert. Insofern ist deutlich, dass der einführende Anteil institutionalisierter Bildungsbemühung wieder verstärkt gesehen wird.⁶ Gleichzeitig ist es ein Kennzeichen der Moderne, dass Menschen sich selbst zu diesen vorgegebenen Zusammenhängen verhalten können und wie Detlef Pollack betont, auch müssen.⁷ Dies ist das was man als Freiheit und Zwang zur Individualisierung bezeichnet hat und die den sogenannten Bildungsnahen tendenziell leichter fällt als den sogenannten Bildungsfernen. Ein Bildungsziel, wie es die EKD in ihrer Denkschrift »Identität und Verständigung« als mündige Wahrnehmung der grundgesetzlich garantierten Religionsfreiheit für den Religionsunterricht beschrieb,⁸ wird deshalb weithin auch außerhalb der EKD als Dienst an der öffentlichen institutionalisierten Bildung akzeptiert.⁹

Gleichwohl gibt es eine lebendige Debatte vor allem um die Art und Weise in der religionsbezogene Bildung im schulischen Unterricht gestaltet werden soll.

Die hier dokumentierte Tagung hatte es sich zur Aufgabe gemacht, diese Frage in einen erweiterten Rahmen einzusetzen. (Dr. Henning Schluß, Seite 4)

Quellen:

»Religiöse Bildung zwischen Säkularität und Pluralität – Herausforderungen der Religionspolitik«

Evangelische Akademie zu Berlin, Berlin, 6.-7.2.2009

Aus dem Inhalt:**Religiöse Bildung zwischen Säkularität und Pluralität –
»Herausforderungen der Religionspädagogik« – Einführung**

-
- ▶ Dr. Henning Schluß:
»Religiöse Bildung zwischen Säkularität und Pluralität« 4
 - ▶ Dr. Rüdiger Sachau: »Begrüßung« 7

Vorträge

-
- ▶ Hamideh Mohagheghi:
»Religiöse Bildung zwischen Säkularität und Pluralität –
Die multireligiöse Situation« 9
 - ▶ Prof. Dr. Wolfram Weiße: »Interreligiöse Bildung in Europa« 12
 - ▶ Dr. Hans-Herrmann Wilke:
»Die multireligiöse Situation – Aus der Berliner Werkstatt der
Religionen und Weltanschauungen« 15
 - ▶ Klaus-Dieter Kaiser:
»Der Umgang der Kirchen mit der ostdeutschen Spielart
von Säkularität: Räume der Begegnung mit suchenden Menschen gestalten« 17
 - ▶ Prof. Dr. Martina Kuhmlehn:
»Säkularisierung, Situationsanalyse II: Podiumsbeitrag« 20
 - ▶ Prof. Dr. Detlef Pollack:
»Gibt es in Deutschland eine ‚Wiederkehr der Religion?‘
« 23
 - ▶ Prof. Dr. Martin Lechner und Angelika Gabriel:
»Religionssensible Erziehung in stationären Einrichtungen der Jugendhilfe –
Ergebnisse eines Forschungsprojektes« 26
 - ▶ Dr. Thomas Weiß und Joanna Scharrel:
»Religiöse Kompetenz in Berlin und Brandenburg –
Ergebnisse eines Forschungsprojektes zum evangelischen Religionsunterricht« 30
 - ▶ Sabine Gruehn:
»Die Rolle der Religion(en) in Konzept und Praxis von LER
(Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde)« 35
 - ▶ Matthias Röhm:
»Folge vor allem meinem Beispiel und tu' nichts für die Schule ...
Lerne auf eigene Faust« 39
 - ▶ Dr. Dr. Joachim Willems:
»Zum Verhältnis von interreligiösem und interkulturellen Lernen« 43
 - ▶ Prof. Dr. Hiltrun Keßler:
»Das Projekt ‚Tage Ethischer Orientierung‘ (TEO) in Mecklenburg-Vorpommern« 47
 - ▶ Dr. Matthias Pfeiffer und Johannes Rudolf Kilchsperger:
»Religionen und Kulturen weltweit und ganz nah –
Ein neues Schulfach im Kanton Zürich« 52
 - ▶ Folkert Doedens:
»Der Hamburger Weg – Religionsunterricht für alle – Thesen« 54
 - ▶ Prof. Dr. Hartmut von Hentig:
»Anmerkungen zur religiösen Bildung in der Gegenwart« 57
 - ▶ Andrea Zedler: »Der lernende Jesus« / Andacht 68

Autoren

-
- ▶ »Autorinnen und Autoren« 73

Religiöse Bildung zwischen Säkularität und Pluralität – Herausforderungen der Religionspädagogik

Einführung in die Tagungsdokumentation / Von Dr. Henning Schluß

»Religiöse Bildung zwischen Säkularität und Pluralität – Herausforderungen der Religionspädagogik«, Evangelische Akademie zu Berlin, Berlin, 6.-7.2. 2009

Dass der Streit um das Pflichtfach Ethik an den Berliner Schulen derzeit so heftig ausgetragen wird, hat auch damit zu tun, dass die Schule eine besondere Institution in unserer Gesellschaft ist. Ihre Begründung hat die Schule darin, dass die Familien ihre Kinder nicht mehr alles das lehren können, was sie als Erwachsene zum Leben in der Gesellschaft brauchen. Schon Luther kannte für dieses Phänomen in seiner Ratsherrenschrift von 1524¹ mehrere Gründe. Er meinte die Eltern hätten häufig zu wenig Zeit, seien selbst nicht in der Lage dazu oder hätten kein Interesse an der Bildung und Erziehung ihrer Kinder. Deshalb seien Schulen wichtig, noch dazu, weil es auch elternlose Kinder gäbe. Die Schulen sollten demnach den Kindern alles das lehren, was die Kinder durch das miterleben in der Familie, oder der Gesellschaft nicht mehr von selbst lernen, aber doch für das Leben brauchen.

In den letzten Jahren wird immer deutlicher, dass dazu auch Religion gehört. Und zwar aus zwei Perspektiven. Zum einen stellt uns die Entfremdung von jeglichen Formen der Religion besonders im Osten Deutschlands vor die dringende Bildungsaufgabe, wie man religiöse Unbildung so bekämpft, wie Mangelnde Bildung im Bereich der Muttersprache.² Wir merken kaum, in welchen Bereichen des alltäglichen Lebens wir uns unserer religiösen Bildung bedienen. Wer das nicht von zu Hause mitgebracht hat, ist von bestimmten Diskursen ausgeschlossen. Das gilt nicht erst in Fragen der Hochkultur, sondern bei allen Werbebotschaften, die mit religiösen Symbolen spielen.

Zum Anderen die religiöse Pluralisierung, die dazu führt, dass in Deutschland Menschen unterschiedlicher Religion miteinander leben. Der Mord an Hatun Sürücü von ihrem Verwandten vor vier Jahren in Berlin, oder der aktuell in Hamburg verhandelte Mord an Morsal O., der von ihrem Bruder begangen wurde, all dies zeigt uns, wie dringend wir der religiösen Bildung bedürfen. Allenthalben wird deutlich, es ist ein Mangel an religiöser Bildung, der den Fundamentalismus jeglicher Couleur, den religiösen wie den

atheistischen, befördert und nicht ein Zuviel an religiöser Bildung.

Die religionsbezogene Bildung in den Bundesländern Berlin und Brandenburg stellt einen Sonder- und es sei nicht verhohlen – zumindest aus mancher Perspektive auch ein Problemfall dar. Zwar ist allgemein anerkannt, dass das sogenannte Orientierungswissen zum Kerngeschäft institutionalisierter Bildung gehört. Gleichwohl ist umstritten, in welchen Gestalten Orientierungswissen Gegenstand von institutionalisierter Erziehung und Bildung sein soll. Einigkeit besteht immerhin darin, dass jede Form der Indoktrination³ nicht sein soll. Darüber hinaus haben wir dankbar die Erfahrung machen dürfen, dass Indoktrinationsbemühungen immer wieder gescheitert sind, sonst würden wir heute nicht in dieser Form und dieser Zusammensetzung hier sitzen können, im Jahr 20 nach der Friedlichen Revolution.

Verstärkt wird andererseits wieder gesehen, dass die Aufgabe institutionalisierter Bildung nicht nur in aufklärerischer Emanzipation⁴ von etwas besteht, sondern dass vielfach vergessen ist, von welchen Zusammenhängen⁵ man sich eigentlich emanzipiert. Insofern ist deutlich, dass der einführende Anteil institutionalisierter Bildungsbeziehung wieder verstärkt gesehen wird.⁶ Gleichzeitig ist es ein Kennzeichen der Moderne, dass Menschen sich selbst zu diesen vorgegebenen Zusammenhängen verhalten können und wie Detlef Pollack betont, auch müssen.⁷ Dies ist das was man als Freiheit und Zwang zur Individualisierung bezeichnet hat und die den sogenannten Bildungsnahen tendenziell leichter fällt als den sogenannten Bildungsfernen. Ein Bildungsziel, wie es die EKD in ihrer Denkschrift »Identität und Verständigung« als mündige Wahrnehmung der grundgesetzlich garantierten Religionsfreiheit für den Religionsunterricht beschrieb,⁸ wird deshalb weithin auch außerhalb der EKD als Dienst an der öffentlichen institutionalisierten Bildung akzeptiert.⁹

Gleichwohl gibt es eine lebendige Debatte vor allem um die Art und Weise in der religionsbezogene Bildung im schulischen Unterricht gestaltet werden soll.

Die hier dokumentierte Tagung hatte es sich zur Aufgabe gemacht, diese Frage in einen erweiterten Rahmen einzusetzen.

In einem ersten Kapitel sollen deshalb zwei der zentralen Situationsbeschreibungen religiöser Bildung unserer Tage zu diskutiert werden.

Eine Signatur der Religionspädagogik besteht in der Herausforderung durch die multireligiöse Situation, die die Notwendigkeit von Bildung auf dem Gebiet der Religion plausibel machen kann, nicht muss – wenn man Religion als reine Privatsache abtun möchte. Hamideh Mohagheghi schildert die Situation der muslimischen Religionspädagogik mit besonderem Schwerpunkt auf dem Niedersächsischen Unterrichtsversuch. Hans-Hermann Wilke berichtet aus der Perspektive der Werkstatt der Religionen von seinen Erfahrungen mit religiöser Pluralität und analysiert diese auf Fragen der Bildung hin. Wolfram Weiße schildert das Anliegen des Projekts REDCo, das den Stand religiöser Bildung in Europa erforscht und stellt erste Ergebnisse vor.

Dass Andersgläubigkeit eine Herausforderung an Religiöse Bildung nicht erst neuester Zeit ist, sondern dass neutestamentliche Texte sie auf durchaus bemerkenswerte Weise beschreiben, nämlich indem Jesus in der Begegnung mit einer andersgläubigen lernt, reflektiert die Betrachtung über Mk 7, 24-30 von Andrea Zedler.

Eine andere Herausforderung an religiöse Bildung besteht in der Säkularität.¹⁰ Detlef Pollack führt anhand seiner empirischen Untersuchungen vor, wie Religionslosigkeit trotz aller Wiederkehr der Religionen in den Medien, noch immer der Normalfall zumindest im Osten Deutschlands ist. Martina Kumlehn und Klaus-Dieter Kaiser zeigen Antworten aus religionspädagogischer Perspektive an verschiedenen Bildungsorten in Schule, Universität und Erwachsenenbildung auf.

Es ist nicht so, dass beide Problemkreise nicht schon erörtert worden wären. Das Anliegen dieser Publikation ist es deshalb, beide Situationsbeschreibungen miteinander in Beziehung zu setzen. Dabei zeigt sich, dass es nicht hinreichend ist, Säkularität lediglich als ein Fall von Pluralisierung zu verstehen oder umgekehrt Pluralisierung der Religion lediglich als ein Fall von Säkularisierung, sondern beide Tendenzen sollten in ihrer durchaus wahrnehmbaren Gegenläufigkeit erstgenommen und in aller menschlichen Vorläufigkeit religionspädagogische Antworten darauf versucht werden. Dabei kennzeichnet diese Dokumentation, dass in

ihr der Blick nicht auf Modelle des Unterrichts oder auch nur der Schule beschränkt werden soll, sondern religionsbezogene Bildung in einem weiteren Horizont verstanden wird.

In einem zweiten Kapitel stellen sich zwei Forschungsprojekte vor, die empirische Ergebnisse zur Religiösen Bildung aufzuweisen haben. Das Projekt zur religionssensiblen Erziehung zielte auf Einrichtungen der Stationären Jugendhilfe und brachte auch deshalb erstaunliche Ergebnisse zu Tage, weil es mit dem Instrument einer mehrstufigen Religionsdefinition arbeitete, die unterschiedliche Grade von Religiosität sichtbar zu machen vermag. Die Anknüpfungsmöglichkeiten zum ersten Kapitel, insbesondere zur Definition von Religiosität bei Detlef Pollack, liegen auf der Hand. Das zweite Projekt hat der Autor als Antragsteller mit begleitet. Es geht um die empirische Erhebung von religiöser Kompetenz, verstanden als einer für das Unterrichtsfach Ev. Religion spezifischen Kompetenz. Das in dem Projekt entwickelte Kompetenzmodell ist inzwischen in der Fach-Diskussion als »Berliner Kompetenzmodell« eingeführt und findet sich in ähnlicher Form auch in unserem Rahmenlehrplan wieder. Joana Scharrel und Thomas Weiß stellen das empirische Verfahren der Kompetenzerhebung und erste Ergebnisse aus dem Projekt vor. Zu hoffen ist, dass wir so auch erste verlässliche Informationen zur Leistungsfähigkeit des Religionsunterrichts erhalten, wengleich eine umfassende Auskunft zur religiösen Kompetenz Jugendlicher uns nur eine Untersuchung geben könnte, die Rolf Schieder einen »Pisa-Test zur religiösen Kompetenz« nennt und die dann auch die Schülerinnen und Schüler eines Jahrganges repräsentativ mit umfassen müsste, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen.

In einem dritten Kapitel werden Einblicke in verschiedene Varianten religiöser Bildung im In- und Ausland gewagt, die auf je unterschiedliche Weise mit den eingangs beschriebenen Herausforderungen umgehen. Die spezifischen Besonderheiten dieser unterschiedlichen Konzeptionen können im Vergleich besonders deutlich werden.

Sabine Gruehn stellt die Ergebnisse einer Untersuchung zu den Unterrichtsbestandteilen im Brandenburgischen Unterrichtsfach Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde (LER) vor. Matthias Röhm stellt Kooperationsmöglichkeiten zwischen den Schulfächern Ethik und Religion vor, die die Möglichkeit zumindest eines Einblickes in religiöse Bildung auch für die Schülerinnen und Schüler eröffnen, die nicht am RU teilnehmen. Joachim

Willems diskutiert die Beziehung von interreligiöser und interkultureller Bildung. Drei weitere Artikel sehen über die Berlin-Brandenburger Situation hinaus. Hildrun Keßler stellt die Tage Ethischer Orientierung (TEO) in Mecklenburg-Vorpommern vor, die auch ein religionsbezogenes Element enthalten. Das auch in Deutschland viel diskutierte Züricher Unterrichtsfach »Religion und Kultur« stellen Johannes Kilchsperger und Matthias Pfeiffer vor.¹¹ Folkert Doedens erläutert die Besonderheiten des Hamburger Weges eines Religionsunterrichts für alle.

In einer weiter zurückgreifenden und tiefer ausholenden Besinnung schildert Hartmut von Hentig die Bedeutung religiöser Bildung als eines einübenden Hineinlebens in diesen Glauben. Zugleich mahnt von Hentig die Notwendigkeit ethischer Bildung für alle an. So kann auch noch einmal deutlich werden, dass religiöse Bildung und ethische Bildung weder identisch, noch austauschbar, noch funktionale Äquivalente sind. Beide gehören zur kulturellen Bildung. Ob man von Hentig in seiner Konsequenz zustimmen muss, dass nur die ethische Bildung für alle Schülerinnen und Schüler verpflichtend sein muss, darf – zumal nach dem Durchgang durch die unterschiedlichen Konzepte und Fragen religiöser Bildung – mit Gründen bezweifelt werden. Gleichwohl ist sein Plädoyer auch jenseits dieser unterschiedlichen Einschätzung zentral, dass Bildung immer mehr als bloße Ausbildung bleibt.

Anmerkungen:

¹ Vgl. Luther 1524/1899.

² Vgl. Schluß 2009.

³ Vgl. Schluß, 2007, darin besonders Willems 2007.

⁴ Vgl. Mollenhauer 1968/1973.

⁵ Vgl. Mollenhauer 1983/2003.

⁶ Vgl. zur Bedeutung der Einführung in der Bildung Arendt 1994.

⁷ Vgl. Pollack 1996.

⁸ In diesem Sinne betont die EKD, dass der konfessionelle Religionsunterricht »im Lichte von Artikel 4 GG, des Rechts auf Religionsfreiheit auszulegen ist. Er hat der ‚Sicherung der Grundrechtsausübung durch den einzelnen‘ zu dienen, dem einzelnen

Kind und Jugendlichen. Sie sollen sich frei und selbstständig religiös orientieren können« (EKD 1994, S. 11).

⁹ Die Gegenposition, einer religiösen Bildung als einer Einführung in Glaubenstraditionen im Modus der Mathematik vertritt in diesem Band Hartmut von Hentig, der aus dieser Position freilich auch die Aufgabe religionsbezogener Bildung an der öffentlichen Schule stärker beschränkt sehen möchte. Zugleich wird damit deutlich, dass die eigentliche Herausforderung religiöser Bildung an der öffentlichen Schule so nicht beantwortet werden kann, weil sie nur die wenigen ohnehin im konfessionellen Kontext aufwachsenden erreichen würde.

¹⁰ Vgl. die nicht repräsentative aber gleichwohl illustrative Studie von Rinn 2006.

¹¹ Z.B.: Nipkow 2005.

Literatur:

– Arendt, Hannah (1994): *Zwischen Vergangenheit und Zukunft III. (9): Die Krise der Erziehung*. München, S. 255-276.

– EKD (Hrsg.) (1994): *Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität*, Gütersloh.

– Luther, Martin (1524/1899): *An die RATHERREN aller Städte deutsches Lands, dass sie christliche Schulen aufrichten und erhalten sollen.*, In: Dr. Martin Luthers Werke. Kritische Gesamtausgabe 15. Bd. Weimar, S. 9-53.

– Mollenhauer, Klaus (1968/1973): *Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen*, München (6. Aufl.).

– Mollenhauer, Klaus (1983/2003): *Vergessene Zusammenhänge – Über Kultur und Erziehung*. München.

– Nipkow, Karl Ernst (2005): *Der religiöse Bildungsauftrag der Schule im Pluralismus am Beispiel des Faches »Religion und Kultur« im Kanton Zürich*. In: (Ders.): *Pädagogik und Religionspädagogik zum neuen Jahrhundert*. Bd. 2: *Christliche Pädagogik und Interreligiöses Lernen Friedenserziehung Religionsunterricht und Ethikunterricht*. Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh, S. 229-253.

– Pollack, Detlef (1996): *Zur religiös-kirchlichen Lage in Deutschland nach der Wiedervereinigung: eine religionssoziologische Analyse*. In: *Zeitschrift für Theologie und Kirche* 93, S. 586-615.

– Rinn, Maren (2006): *Die religiöse und kirchliche Ansprechbarkeit von Konfessionslosen in Ostdeutschland*. Sozialwissenschaftliches Institut der EKD, Hannover.

– Schluß, Henning (2007) (Hg.): *Indoktrination und Erziehung – Aspekte der Rückseite der Pädagogik*. Wiesbaden.

– Schluß, Henning (2009): *Religiöse Bildung im öffentlichen Interesse - Analysen zum Verhältnis von Pädagogik und Theologie*. VS-Verlag, Wiesbaden (in Vorbereitung).

– Willems, Joachim (2007): *Indoktrination aus evangelisch-religionspädagogischer Sicht*. In: Schluß (2007), S.79-92. **D**

Begrüßung

Von Akademiedirektor Dr. Rüdiger Sachau

»Religiöse Bildung zwischen Säkularität und Pluralität – Herausforderungen der Religionspädagogik«, Evangelische Akademie zu Berlin, Berlin, 6.-7.2. 2009

Besonders begrüße ich unsere Referentinnen und Referenten, die uns heute und morgen mit ihrer Fachkunde und ihrem Engagement inspirieren werden.

Wir haben unsere Tagung unter ein Zitat von Michael Meyer-Blanck gestellt: »**Bildung ohne Religion ist unvollständig - Religion ohne Bildung gefährlich**«

– Wir verbinden mit religiöser Bildung als öffentlicher Bildung die Erwartung, dass diese sowohl zur **Zivilisierung** der Religion als auch zum **Verständnis** der eigenen Kultur beiträgt.

– Wir haben einen **inneren Zusammenhang** dieser beiden Größen vorausgesetzt.

Angesichts der heftigen Debatte über den Religionsunterricht an öffentlichen Schulen in **Berlin** wird die Notwendigkeit dieser Verhältnisbestimmung zum Greifen deutlich.

Unsere Tagung zieht einen **weiteren Horizont**. Wen die Diskussion über den Religionsunterricht an öffentlichen Schulen weiter interessiert, den verweisen wir auf die aktuelle **epd-Dokumentation** unserer Tagung, die im Dezember stattfand.

Deutlich ist auch, dass wir als evangelische und katholische **Kirche**, unterstützt von Juden und Muslimen, eine ganz **klare Position** bezogen haben, der über 300.000 Menschen in Berlin durch ihre Unterschrift aktiv zugestimmt haben. 170.000 Stimmen waren nötig, dieses Ziel wurde um 100.000 gültige Stimmen übertroffen.

Sie wissen, dass der nächste Schritt des Volksbegehrens, um zu einem ordentlichen Religionsunterricht zu kommen in den nächsten Monaten ansteht.

Was uns beschäftigen muss, ist die Tatsache, **dass man wieder über Religion spricht**.

Selbst in einer traditionell »**religiös gemäßigten Zone**« wie Berlin. Einer Stadt, die der Soziologe

Peter L. Berger als »**Welthauptstadt des Atheismus**« bezeichnet hat.

Ja, es gibt einen »**Megatrend der Gottvergessenheit**« (Ulrich Körtner), es gibt einen »**Gewohnheitsatheismus**« (Wolf Krötke), und sie werden aufgestört durch das mediale Interesse an Religion.

Das **genügt mir aber überhaupt nicht**. Im Gegenteil, die Berichte und medialen Erregungen führen uns nicht weiter.

Wenn ich an religiöse Bildung denke, unter den Bedingungen von Säkularität, **dann denke ich an Menschen**, denen ich die **Schätze des Glaubens** nicht vorenthalten kann. Ihnen die damit verbundenen großen Zusammenhänge und **Sinnerfahrungen**, den **persönlichen Erkenntnisreichtum des Glaubens** auch für ihr Leben vorzuenthalten, wäre ein Raub, lateinisch *privare*.

Religion ist aber nicht Privatsache, sondern betrifft immer das Allgemeine und Öffentliche.

Spannend wird das nun **unter Bedingungen der Pluralität**. Wir müssen uns mit der »**konflikträchtigen Konkurrenz religiöser Geltungsansprüche**« (Körtner) und dem »**Abschied vom Prinzipiellen**« (Odo Marquard) auseinandersetzen.

Wie **pluralismusfähig** sind die Religionen? Eine Frage, die besonders an die monotheistischen Religionen gerichtet wird. Das heißt ja **Anerkennung der Religionsfreiheit** durch uns, die Vertreter der Religionen selbst, und **Bejahung des weltanschaulich-neutralen** Rechtsstaates. Letzteres meint nicht einen antireligiösen Staat, sondern einen in religiösen Wahrheitsfragen uninteressierten Staat, der auch die Weltanschauung der Religionslosen nicht in sein Zentrum stellen darf.

Meine Damen und Herren, mitten in aktuellen Debatten, bewegen wir uns heute ins Grundsätzliche, **weiten den Horizont**.

Wir werden **verschiedene Modelle** vorgestellt bekommen.

Ich danke allen Referentinnen und Referenten, die unserer Einladung zu dieser Fachtagung so freundlich gefolgt sind.

Ich danke dem Direktor des Amtes für kirchliche Dienste, **Dr. Hartmut Lucas**, für seine Unterstützung und ich danke demjenigen, der diese Tagung angeregt und wesentlich mit vorbereitet hat, **Dr. Henning Schluß**. Er wird uns gleich ins Programm einführen.

Schließlich darf ich Ihnen meine neue Kollegin **Ulrike Kind** vorstellen, die wir als Studienleiterin für den Bildungsbereich gewinnen konnten. Sie wird das Podium am Vormittag moderieren.

Ich schließe mit einem Wort des Schweizer Theologen und Dichters Kurt Marti, das mich immer wieder beschäftigt, und das ich auch mit dem Anliegen der religiösen Bildung verbinde:

Es heißt:

großer gott klein
großer gott:
uns näher
als haut
oder halsschlagader
kleiner
als herzmuskel
zwerchfell oft:
zu nahe
zu klein –
wozu
dich suchen?
wir:
deine verstecke



Religiöse Bildung zwischen Säkularität und Pluralität – Die multireligiöse Situation

Von Hamideh Mohagheghi

»Religiöse Bildung zwischen Säkularität und Pluralität – Herausforderungen der Religionspädagogik«, Evangelische Akademie zu Berlin, Berlin, 6.-7.2. 2009

Angesichts der Pluralität und Säkularität der heutigen Gesellschaftssituation ist der Religionsunterricht in der Schule Gegenstand kontroverser Diskussionen. Die traditionelle Denkweise, dass der Religionsunterricht zur schulischen Bildung gehört, wird übertönt durch die Ansicht, dass diese nicht mehr zeitgemäß sei; nach Meinung mancher Fachpersonen trennt ein konfessioneller Religionsunterricht eher die Religionen und Konfessionen in der Schule von einander und ist nicht für ein gutes Zusammenleben dienlich.

Bildung und Religion

Die Religion und Weltanschauung spielen in der Sozialisation und Identitätsfindung der Menschen eine große Rolle und behaupten ihren Platz in der Gesellschaft. Auch wenn die Religion scheinbar zunehmend eine untergeordnete Rolle spielt, gewinnt sie gerade in den entscheidenden Momenten im Leben oder in extremen Lebenssituationen an Bedeutung.

Die Fragen nach »woher«, »wohin« und »wozu« begleiten die Menschen kontinuierlich und bewegen sie, nach Antworten zu suchen und den Sinn ihres Daseins zu erfassen. Religion als Dimension der Identitätsbildung, als prägender Bestandteil der Geschichte, Tradition und Kultur, als Grundlage der ethischen Erziehung und als ein Thema, dem man im gesellschaftlichen Leben überall begegnet, hat den Anspruch als Bestandteil der Erziehung und Bildung zu sein. Für viele Kinder ist die Schule der Ort, an dem sie eine erste Begegnung mit der Religion erfahren. Dort werden ihnen durch die Religion Werte vermittelt und dort haben sie auch die Möglichkeit, sich mit den religiösen und elementaren Fragen des Daseins entsprechend ihrer Altersstufe auseinanderzusetzen.

Die Kinder stellen Fragen und äußern sich über die gestellten Fragen; ein guter Religionsunterricht lässt Raum, die gestellten Fragen und Äußerungen aufzugreifen und im gemeinsamen Ge-

spräch eine Theologie zu entwickeln, die von, mit und für Kinder verständlich ist.¹ In der Schule haben die Kinder die Möglichkeit, ihre Gedanken und Erfahrungen frei auszusprechen, gerade in Bezug auf Religion, kann dies in manchen Familien nicht möglich sein. Eine gute Lehrkraft für das Fach Religion ist entscheidend, um die Kinder auf ihre Entdeckungsreise begleiten und unterstützen zu können und ihnen den nötigen Raum zum Nachdenken und Verstehen zu gewähren.

Durch den Religionsunterricht sollen die Kinder kommunikativ und nah an der Lebensrealität erfahren und erleben, wie die Religion eine Orientierung im Leben bieten kann. Die Glaubensvermittlung in der Schule kann eine wichtige Rolle für die religiöse Erziehung spielen speziell wenn in der Familie dieser Bereich der Erziehung vernachlässigt wird bzw. gar nicht vorhanden ist.

Religionsunterricht in der multireligiösen Situation

Es gehört zur Lebensrealität der Kinder, in Folge der gesellschaftlichen Modernisierungsprozesse wie Pluralisierung und Individualisierung, Mobilität und mediale Kommunikationsmöglichkeiten, dass sie sehr früh mit unterschiedlichen Lebensformen in Berührung kommen.² Die Lebensräume und sozialen Beziehungen sind vielfältig und bringen Fragen mit sich. Gerade die Antworten auf die religiösen Fragen sind komplex und vielfältig sogar innerhalb einer Religion. An dieser Stelle möchte ich mit einigen Fragen in Bezug auf religiöse Bildung, speziell in der Grundschule auf einige Probleme hinweisen: Wie können die Fragen der Kinder aus unterschiedlichen religiösen Perspektiven beantwortet werden? Ist es für die Kinder gerade in der Grundschule zumutbar, ihnen vielfältige Antworten anzubieten und ist es für sie möglich, sich ihre eigene Position herauszuarbeiten? Führt nicht eine umfassende Auseinandersetzung mit anderen Religionen in der Grundschule zu Synkretismus? Wie kann eine religiöse Sozialisation stattfinden wenn die Kinder sehr früh mit unterschiedlichen Religionen konfrontiert werden? Diese Fragestellung soll nicht so aufgefasst werden, dass man die Antwort auf Fragen der Kinder auf einen späteren Zeitpunkt verschiebt und sie unbeantwortet lässt, wenn sie

über andere Religionen Fragen stellen! Die Frage ist, ob ein *Religionsunterricht* für die Grundschule geeignet ist, der alle Religionen – nehmen wir an, dass es möglich ist, alle Religionen gleich zu unterrichten – als Gegenstand des Unterrichts hat? Eine positive Antwort auf diese Frage bringt unmittelbar eine wichtige Frage mit sich: welcher Lehrkraft kann zugemutet werden, alle diese Religionen authentisch zu lehren? Für einen konfessionellen Unterricht ist die Authentizität der Lehrkräfte entscheidend. »Der Schlüssel zu einem guten Reli-Unterricht sind gute Reli-Lehrer« (Studie von Kliemann/Rupp 2000)³ Im Religionsunterricht ist damit nicht nur die pädagogische und didaktische Kompetenz ausreichend, sondern entscheidend ist auch »die Wahrhaftigkeit der Lehrperson«, damit ein »interaktiver und expressiver«⁴ Religionsunterricht erlangt werden kann. Ein konfessioneller Religionsunterricht ist nur möglich, wenn die Lehrperson zu dem Glauben gehört, der unterrichtet werden soll, sonst ist der Unterricht eine Religionskunde.

Die wenige Unterrichtsstunden, die in den Schulen für die Religion vorgesehen sind, können nicht – speziell in der Grundschule – den notwendigen Rahmen bieten, alle Religionen gemeinsam zu unterrichten und dabei den Kindern und die Lehrkräfte nicht zu überfordern.

Eine beständige und solide religiöse Sozialisation kann in einer pluralistischen Gesellschaft in Begegnung mit anderen Halt und Sicherheit bieten, die Menschen befähigen, offen und mit Respekt den anderen zu begegnen. Die Identitätsbildung geschieht stets in Beziehung mit anderen, die Kinder benötigen jedoch auch feste Bezüge, mit denen sie sich identifizieren können und bei ihnen Geborgenheit und Schutz finden. Dies geschieht normalerweise zuerst in der Familie, daher sind die Wurzeln in der Kultur, Religion und Lebensweise der Familie elementar für die Sozialisation und Identitätsbildung.

In einer multireligiösen Situation ist erforderlich – im Rahmen des konfessionellen RU – genügend Raum für das Kennenlernen der anderen Religionen anzubieten. Dies sollte möglichst mit und durch Anhänger der jeweiligen anderen Religion gestaltet werden. Eine regelmäßige gegenseitige Beteiligung im jeweils anderen Religionsunterricht ist ein Modell für das Kennenlernen und Verstehen der anderen Religionen, das in höheren Klassen intensiviert werden kann. In der Schule können die Kinder lernen, dass die Unterschiede nicht zwingend Probleme und Konflikte mit sich bringen, sondern in der Vielfalt die Menschen in

einer Gesellschaft eine Einheit bilden und sich gemeinsam die Sorgen und Belange aller Menschen annehmen und sich gemeinsam den Herausforderungen des Lebens stellen können.

Modellversuch in Niedersachsen

Im Integrationsprozess der Muslime in Deutschland ist der islamische Religionsunterricht im Sinne eines konfessionellen Unterrichts für die muslimischen Kinder ein erster und wichtiger Schritt zur Realisierung der Anerkennung des Islam. Damit setzt der Staat ein Zeichen für die Bereitschaft, auch den Islam als eine gleichberechtigte Religion zu akzeptieren, deren Anhängern auch in Konsequenz des Artikels 4 des Grundgesetzes die Glaubensfreiheit und Ausübung des Glaubens zusteht. Zum anderen ist dieses Angebot eine Aufforderung an die Muslime in dieser Gesellschaft, anzukommen und Verantwortung zu übernehmen. Die Beteiligung am Bildungsprozess ist ein bedeutender Meilenstein auf dem gemeinsamen Weg in die Zukunft.

In den deutschen Bundesländern gibt es unterschiedliche Modelle für einen zeitgemäßen Religionsunterricht. Die Ergebnisse der Evaluationen liegen teilweise vor, es werden aber weitere Evaluationen, Erfahrungen und Beobachtung notwendig sein, um eine alle Seiten zufriedenstellende Lösung zu finden.

Islamischer Religionsunterricht in Niedersachsen – Ein Beitrag zum interreligiösen Zusammenleben und Zusammenwirken

Der Islamische Religionsunterricht in Niedersachsen wird von der Universität Potsdam wissenschaftlich begleitet. Die Zusammenfassung des Abschlussberichtes zeigt mit Blick auf Bedeutung dieses Faches für das Zusammenleben in der Pluralität, wie wichtig dieser Modellversuch für Schülerinnen und Schülern und für die Eltern ist und welchen Beitrag er für die Integration des Islam und der Muslime in Deutschland leisten kann.

Der Modellversuch stößt bei allen Beteiligten – Schülerinnen und Schülern, Eltern sowie Lehrkräfte –, trotz Bedenken bei der Wahl der Lehrkräfte, ihrer Fortbildung und Unterrichtsinhalt auf eine starke Akzeptanz.

Die muslimischen Schülerinnen und Schüler fühlen sich in der Schule akzeptiert und ernst genommen, und dies kann ihnen das Gefühl vermitteln, dass sie hier angenommen sind. Das »Dazugehören« kann das Übernehmen der Verantwortung fördern und die Teilhabe und das Teilnehmen in der Gesellschaft ermöglichen.

Der Religionsunterricht in der deutschen Sprache befähigt die muslimischen Schülerinnen und Schüler, in ihrer Religion sprachfähig zu werden und steigert allgemein die Sprachkompetenz.

Den Muslimen wird durch den IRU auch die innerislamische Heterogenität bewusst; sie fördert innerislamische Diskussionen und theologische Überlegungen.

Entgegen öffentlicher Wahrnehmungen und Mutmaßungen, haben die meisten muslimischen Familien den Wunsch nach Partizipation und Teilhabe an der Gesamtgesellschaft, zugleich besteht auch der Wunsch, die religiösen und familiären Traditionen beizubehalten. Dies muss nicht zwingend in Widerspruch zu einander stehen, es kommt darauf an wie man die Tradition und Religion deutet und danach lebt.

Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung zeigen, dass der IRU »keineswegs separationistische Tendenzen fördert«. Ebenfalls führt dieser Unterricht nicht zu einer Ablehnung des Kontakts zu anderen Religionen, sondern fördert »einen interreligiösen Dialog« unter den Kindern.

Die »Befunde der wissenschaftlichen Begleitung« können als »äußerst positiv und erfreulich« bezeichnet werden, ferner lässt »aus integrationspolitischer wie psychologischer Perspektive sich festhalten, dass der islamische Religionsunterricht zur Integration beiträgt und die kulturelle Identität von muslimischen Schülerinnen und Schülern stärkt.«

Die Religion ist und bleibt weiterhin ein wichtiger Bestandteil des Lebens, ist vielfältig und facettenreich. Sie ist im Laufe der Geschichte der Menschheit ursächlich für zahlreiche Konflikte und Kriege, hat aber auch tiefgründige Weisheiten und Potenziale zum Frieden.

Um die Religion als Quelle des Lebens richtig zu verstehen, sie wahrhaftig zu deuten und damit Missbrauch und Instrumentalisierung abzuwehren, ist eine entsprechende Einweisung und Unterrichtung notwendig. Diese ist in großem Maße Aufgabe der Schule, die diese hohe Verantwortung auch mit der notwendigen Priorität aufnehmen und erfüllen sollte.

Anmerkungen:

¹ Vgl. Grethlein Christian, Lück Christhard, *Religionen in der Grundschule – Ein Kompendium*, Göttingen 2006, S.55

² Vgl. Ebd. S.25

³ Zit. Lämmermann Godwinn, *Religionsunterricht mit Herz, Hand und Verstand – Eine Methodenlehre für ganzheitlichen Unterricht*, Göttingen 2007, S.14

⁴ Ebd. S. 137

Interreligiöse Bildung in Europa.

Von Prof. Dr. Wolfram Weiße

»Religiöse Bildung zwischen Säkularität und Pluralität – Herausforderungen der Religionspädagogik«, Evangelische Akademie zu Berlin, Berlin, 6.-7.2. 2009

1. Einleitung

Die Konsequenz der Moderne ist nicht die Säkularisierung, sondern Pluralismus. Diese prononcierte These von dem weltweit renommierten Soziologen Peter L. Berger eröffnet eine Perspektive für eine neue Phase der Auseinandersetzung mit Religion: Migration in großem Umfang, weltweite Kommunikation und ein starker Trend zur Urbanisierung bedeuten – so Berger – »dass es kaum noch möglich ist, eine menschliche Gemeinschaft zu finden, in der ein allgemeiner Konsens über Glaubenssätze und Werte herrscht.« (Berger 2009,2). Deswegen seien Austausch und Begegnung von Menschen mit unterschiedlichen Werten und Religionen notwendig.

Der Themenbereich Religion ist in den vergangenen Jahren im akademischen Diskurs wie in der öffentlichen Diskussion mit exponentiell steigender Zunahme beachtet worden. An den Universitäten werden Exzellenzzentren zu Religion und Gesellschaft und zu Fragen des interreligiösen Dialogs gegründet, europäische Institutionen weisen in politisch hochrangigen Erklärungen auf die große Bedeutung von Religionen für den Zusammenhalt in Gesellschaften und die Lösungsmöglichkeiten von sozialen Konflikten hin (Council of Europe 2008). Als Beispiel für diese generelle Entwicklung mag das Interesse des Philosophen Jürgen Habermas seit seiner Rede bei der Verleihung des Preises des deutschen Buchhandels im Herbst 2001 gelten. Vorher hat sich Habermas nicht zu religiösen Fragen geäußert. Seit Jahren redet und publiziert er dazu und bringt die Diskussion aus philosophischer Warte und im Interesse an öffentlichen Fragen entscheidend weiter. Für die Gegenwart sieht Habermas eine Herausforderung darin, zur Überwindung eines »säkularistisch verhärteten und exklusiven Selbstverständnisses« (Habermas 2005,145) in der westlichen Moderne beizutragen. Religiöse Überlieferungen seien notwendig, um Bewusstseinsdefizite zu überwinden.¹ Schließlich sieht Habermas ein besonderes Potenzial in religiöser Toleranz, die er als »Schrittmacher für einen richtig verstandenen Multikulturalismus und die

gleichberechtigte Koexistenz verschiedener kultureller Lebensformen innerhalb eines demokratisch verfassten Gemeinwesens« bezeichnet (Habermas 2005, 263 f).

Die Frage, inwieweit Religionen eine Ressource für wechselseitige Verständigung bilden können – wo aber auch religiös bedingte Konfliktpotenziale liegen – erlangt gegenwärtig eine immer stärkere Bedeutung. Transformationsprozesse in allen europäischen Gesellschaften verlangen neue Antworten, damit die religiös-kulturelle Vielfalt eine Ressource für menschliches Zusammenleben und nicht einen Faktor für Missverständnisse, Spaltung und Feindschaft bildet. Hierfür langt es nicht, ein Nebeneinander von Menschen unterschiedlicher sprachlicher, kultureller und religiöser Zugehörigkeiten zu dulden; vielmehr ist es mehr denn je notwendig, auf die Anerkennung des Anderen zuzugehen, wie es jüngst Paul Ricoeur herausgestellt hat. Ihm ist beides wichtig: den Anderen in seiner Andersheit anzuerkennen und sich selber als verantwortliches und handelndes Subjekt zu erkennen, um in wechselseitiger Anerkennung zu einer Gewissheit der eigenen Identität zu gelangen (Ricoeur 2006). Er plädiert damit für eine Identitätsfindung, die nicht auf die Wahrung der eigenen Identität durch Abschluss von anderen, sondern nur im Bezug zu ihnen zu finden ist.

Dieser Ansatz birgt weitreichende Konsequenzen für den persönlichen und gesellschaftlichen Bereich. In diesem Rahmen gewinnt auch die Beachtung religiöser Vielfalt an Bedeutung. Wenn die Anerkennung und das Erkennen des Anderen ein notwendiger Pol für die Erkenntnis des Subjekts und das Anerkanntsein im sozialen Leben ist, dann bildet die Pluralität religiöser Positionen eine Chance, um wechselseitige Anerkennung einzuüben.

Es gilt, Religionen und Religiosität sowohl in ihrer zunehmenden Bedeutung, als auch in ihren ambivalenten Expressionen und Funktionen wahrzunehmen. Hierbei spielt das Feld der Bildung eine wichtige Rolle. Der Grad, in dem Religion als Faktor für Vorurteile und Konflikte dient ist dabei genauso zu untersuchen wie das Potenzial von Religionen für Dialog und ein friedliches Zusammenleben von Menschen in Europa. Der Tübinger Politikwissenschaftler Andreas Hasenclever hat dabei auf den großen Stellenwert interreligiöser und interkultureller Bildung verwiesen. Er vertritt

die These, dass es eine Korrelation zwischen religiöser Bildung und politischem Verhalten gibt: Je geringer der Grad religiöser Bildung sei, desto größer sei die Gefahr, dass sich religiöse Unterschiede für politische Mobilisierung ausbeuten lassen (Hasenclever 2003). Ohne an dieser Stelle darauf einzugehen, inwieweit diese These von Hasenclever zu belegen und zu begründen ist, wird deutlich, dass religiöse Bildung in Europa wichtiger denn je ist. Über Analysen in einzelnen europäischen Ländern hinaus ist es wichtig, den Gesamtrahmen Europas für weitergehende Überlegungen abzustecken. Hierzu gebe ich einige wenige Grundinformationen zum Forschungsprojekt REDCo und Andeutungen für eine europäische Perspektive.

2. Religionsunterricht in Europa. Das REDCo-Projekt und Analysen zum Unterricht

REDCo ist das Akronym für den Titel des Projektes: »Religion in Education. A contribution to Dialogue or a factor of Conflict in transforming societies of European Countries«. Es wird im Rahmen der europäischen Ausschreibung der Priority 7 zu »Citizens and governance in a knowledge based society« in der Rubrik »Werte und Religionen in Europa« vom 1.3. 2006 bis 31.3. 2009 mit einer Summe von knapp 1,2 Millionen Euro gefördert. Der Autor dieses Artikels ist der Gesamtprojektleiter des REDCo-Projektes.

Ziele: Das Hauptziel des geplanten Projektes besteht darin, die Möglichkeiten und Grenzen von Religion im Bildungsbereich europäischer Länder zu untersuchen und miteinander zu vergleichen. Historische und gegenwartsbezogene Analysen tragen dazu bei, Ansätze und Konstellationen herauszuarbeiten, in denen Religion im Bildungsbereich zu einem dialogfördernden Faktor der Entwicklung Europas werden kann.

Teilnehmende Länder und Disziplinen: Kolleginnen und Kollegen aus Estland, Russland, Norwegen, Deutschland, Niederlande, England, Frankreich und Spanien nehmen teil und vertreten die Disziplinen Theologie, Islamwissenschaft, Erziehungswissenschaft, Religionspädagogik, Soziologie, Politologie und Ethnologie.

Methoden: In allen Projekten richtet sich das Hauptinteresse auf Schülerinnen und Schüler im Alter von 14-16 Jahren. Wir verbinden dabei hermeneutische und empirische Methoden, um mehr darüber zu erfahren, was Schüler im Feld von Religion und Religiosität wissen, wie sie die

Funktion von Religion für Dialog und Verständigung sehen und welche Wünsche sie für die Einbeziehung von Religion und Religiosität im Rahmen von Schule haben.

Religionsunterricht – generelle Befunde: Bislang gab es weder für unsere Frage nach Dialog und Konflikt noch zu benachbarten Fragestellungen international vergleichende empirische Analysen, die mit qualitativen Methoden durchgeführt worden wären.

Wie sahen einige wichtige Ergebnisse der qualitativen Studie aus, die im Winterhalbjahr 2006/07 durchgeführt wurde (Knauth, Jozsa, Bertram-Troost, Ipgrave 2008)?

Abgesehen von den erwartbaren Unterschieden, die wir in den Aussagen von Schülerinnen und Schülern in unseren acht europäischen Ländern sehen (und das ist nicht verwunderlich, wenn man sich die Spannweite von Estland sowie Russland auf der einen Seite und Frankreich sowie Spanien auf der anderen Seite vergegenwärtigt), haben sich auch starke Gemeinsamkeiten der befragten Schülerinnen und Schüler in allen diesen Ländern herausgeschält. Dies sind die Folgenden:

- a) Für diejenigen SchülerInnen, die keiner Religionsgemeinschaft zugehören, bildet die Schule das hauptsächliche oder sogar einzige Forum, um etwas über Religion und über die Religiosität von ihren MitschülerInnen zu erfahren.
- b) Für SchülerInnen mit Religionszugehörigkeit bildet die Schule den Hauptort, um andere Religionen und einzelne Mitglieder kennenzulernen.
- c) Viele Schülerinnen und Schüler haben Vorurteile anderen Religionen gegenüber, sind aber zugleich bereit, mit anderen Religionen ins Gespräch zu kommen, weil das von ihnen als interessant angesehen wird. Die Schule gilt als das wichtigste, mitunter das einzige Forum, um in einen solchen Dialog zu kommen.
- d) Fast alle Schülerinnen und Schüler halten eine interreligiöse Verständigung sowohl auf persönlicher als auch sozialer Ebene für möglich und notwendig. Schulen bieten eine gute Möglichkeit, dies einzuüben.

Ohne in Details zu gehen, ist in unserer Gesamtuntersuchung der große Stellenwert von Schule für interreligiöse Verständigung in den Voten der Jugendlichen sehr deutlich. Der Wunsch von

Schülerinnen und Schülern, mehr über andere Religionen zu erfahren, erscheint umso bemerkenswerter, als gleichzeitig auch Vorurteilsstrukturen anderen Religionen gegenüber in der Analyse deutlich heraustreten. Angesichts dieses Befundes liegt es nahe, die Anstrengungen in der Schule zu verstärken, das Kennlernen anderer Religionen zu ermöglichen, den interreligiösen Dialog auf einer dieser Altersgruppe angemessenen Ebene einzuüben. Damit könnte ein wichtiger Schritt verbunden sein, um Vorurteile, die sich ansonsten womöglich verfestigen würden, abzubauen zu helfen.

3 Europäische Perspektiven und der Dialog der Kulturen

Die erhöhte Aufmerksamkeit für Religion und Bildung in Europa trägt mit dazu bei, dass Forschungsprojekte wie das skizzierte REDCo-Projekt wissenschaftlich und gesellschaftspolitisch Resonanz finden. Ziel kann dabei nicht sein, ein einheitliches System für Religionsunterricht in ganz Europa zu verordnen. Aber es erscheint als wichtig, dass in vergleichender Analyse herausgestellt werden kann, mit welchen Ansätzen Religion im Bildungsbereich Europas gestärkt werden sollte, um zu Verständigung und Dialog beizutragen, wo aber auch Vorsicht angebracht ist vor Konzeptionen und Ansätzen, die eher auf Spaltung, Isolation und Konflikt zielen. Damit könnte es möglich werden, »Religion« in Schule und Hochschule so zu verankern, dass Schülerinnen und Schüler sowie Studierende einen Raum finden, um persönliche Fragen im religiösen Bereich miteinander auszuloten und nicht im Gegeneinander zu finden versuchen.

Dies ist besonders wichtig für Schülerinnen und Schüler, deren Positionen sich in einem noch un-abgeschlossenen Entwicklungsprozess befinden. Für diese sei die Begegnung mit anderen religiösen und kulturellen Standpunkten wichtig, um

- andere Standpunkte auch dann zu respektieren, wenn sie nicht den eigenen entsprechen,
- Religionen und Kulturen nicht als monolithisch anzusehen, sondern als bestimmt durch die tägliche Praxis von vielen Menschen und als veränderbar,

- um Barrieren gegen den ideologischen Missbrauch von Religion und gegen die Instrumentalisierung für politische Konflikte aufzurichten.

Anmerkung:

¹ »Religiöse Überlieferungen leisten bis heute die Artikulation eines Bewusstseins von dem, was fehlt. Sie halten eine Sensibilität für Versagtes wach. Sie gewahren die Dimensionen unseres gesellschaftlichen und persönlichen Zusammenlebens, in denen noch die Fortschritte der kulturellen und gesellschaftlichen Rationalisierung abgründige Zerstörungen angerichtet haben, vor dem Vergessen« (Habermas 2005, 13).

Literatur

- Berger, P.L (2009) *Die Pluralisierung der Religion in Zeiten der Pluralisierung*, in: W. Weisse (ed) *Theologie im Plural. Eine akademische Herausforderung*, Muenster: Waxmann, 13-19.
- Bertelsmann Stiftung, *Religionsmonitor 2008*, Gütersloh 2007.
- Council of Europe (2008): *White Paper on Intercultural Dialogue »Living Together as Equals in Dignity«*, launched by the Council of Europe Ministers of Foreign Affairs a their 118 th Ministerial Session, Strasbourg, 7 May 2008. Strasbourg: Council of Europe.
- Habermas, J. (2005). *Zwischen Naturalismus und Religion. Philosophische Aufsätze*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hasenclever, A. (2003). *Geteilte Werte – Gemeinsamer Frieden? Überlegungen zu zivilisierenden Kraft von Religionen und Glaubensgemeinschaften*. In: H. Küng & D. Senghaas (Eds.), *Friedenspolitik, Ethische Grundlagen internationaler Beziehungen*, München: Piper, 288-318.
- Jackson, R. (1997). *Religious Education: An Interpretive Approach*, London: Hodder and Stoughton.
- Jackson, R., Miedema, S., Weisse, W. & Willaime, J.-P. (Eds.) (2007). *Religion and Education in Europe: Developments, Contexts and Debates*, Muenster, Waxmann.
- Lévinas, E. (1993). *Penser Dieu à partir de l'éthique*, in: ders., *Dieu, la Mort et le Temps*. Paris: Bernard Grasset, 154–164.
- Peukert, H. (2005). *Identität*, in: P. Eicher (Hg.), *Neues Handbuch theologischer Grundbegriffe (Bd. 2)*. München: Kösel, 184–192.
- Ricoeur, P. (2006). *Wege der Anerkennung. Erkennen, Wiedererkennen, Anerkanntsein*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Weisse, W. (2007) *The European Research Project on Religion and Education 'REDCo'. An Introduction*, in: Jackson, R., Miedema, S., Weisse, W. & Willaime, J.-P. (Eds.) (2007) *Religion and Education in Europe: Developments, Contexts and Debates*, Muenster, Waxmann, 9-25.
- Weiß, W. (Hg.) (2008). *Dialogischer Religionsunterricht in Hamburg. Positionen, Analysen und Perspektiven im Kontext Europas*, Münster u.a.: Waxmann.
- Weiß, W. (Hg.) (2009) *Theologie im Plural. Eine akademische Herausforderung*, Münster u.a.: Waxmann. 

Die multireligiöse Situation – Aus der Berliner Werkstatt der Religionen und Weltanschauungen¹

Von Dr. Hans-Hermann Wilke

»Religiöse Bildung zwischen Säkularität und Pluralität – Herausforderungen der Religionspädagogik«, Evangelische Akademie zu Berlin, Berlin, 6.-7.2. 2009

Anders als W. Weiße kann ich nicht von einem Forschungsprojekt berichten, das zu dem weit über Deutschland hinausgreift, sondern nur von Erfahrungen in dieser Stadt. Hier ist unsere Werkstatt verortet.

Und anders als Frau Mohagheghi gehe ich nicht von einem Fach Religion aus. Denn unsere Werkstattmitglieder vertreten unterschiedliche, ja kontroverse Positionen zur sachgemäßen Einbindung und Ausgestaltung solch eines Faches in der Schule (wenn es für ihre Religion überhaupt ein Fachangebot gibt).

Was uns aber eint, ist die Erfahrung, dass in unseren Berliner Schulen, im Schulleben und der Schulkultur, die religiösen und weltanschaulichen Prägungen der Schülerschaft nicht die Rolle spielen, die sie spielen müssten, wenn wir dem Satz von Herrn Meier-Blanck folgen, den die Einladenden dieser Tagung zitiert haben: »Bildung ohne Religion ist unvollständig, Religion ohne Bildung ist gefährlich«.

Sichtbares wie das Kopftuch muslimischer Schülerinnen (von kopftuch-tragenden Frauen im Schuldienst erst gar nicht zu reden), Vorbehalte gegenüber koedukativem Sportunterricht und beim Schwimmenlernen, die Beobachtung religiöser Speisegebote auch in schulischen Mensen, Abweichungen vom deutschen Festkalender werden häufig als Störungen, nicht aber als pädagogische Herausforderungen wahrgenommen.

Verdeckt mitlaufende religiöse Prägungen z.B. beim Ehrbegriff, im Verhältnis der Geschlechter und Generationen werden oft gar nicht erst entdeckt geschweige denn entschlüsselt.

Da versuchen wir mit je einem Fortbildungstag im Herbst (mit 80 bis 150 TeilnehmerInnen, Interesse ist also vorhanden) und mit bisher 3 Veröffentlichungen bei der Bundeszentrale für Politische Bildung weiterzuhelfen². Vorbereitet wird das von uns etwa 20 Werkstattmitgliedern aus verschiedenen Religionen und ihren unterschied-

lichen Ausprägungen mit unterschiedlichen regionalen und kulturellen Herkünften. Zu unserer konkreten Arbeit, ihren Methoden und Themen verweise ich auf unsere Veröffentlichungen. Aber laut gesagt werden muss: »spiritus rector(a)« unserer Arbeit ist Frau Hockenjos.

Jetzt möchte ich mich auf 2 knappe Impulse beschränken:

1. Der skizzierte Mangel an Aufmerksamkeit für religiöse Prägungen und Optionen ergibt sich m.E. aus den ihrerseits keineswegs weltanschauungsfreien Prägungen vieler BildungspolitikerInnen in dieser Stadt und in der Lehrerschaft: mit der Aufklärung und Säkularisierung sei die Trennung von Staat und Religion errungen, Religion müsse Privatsache sein (als solche oft sogar respektiert), habe aber keinen Ort in der öffentlichen Schule oder allenfalls in einem Spezialfach am Rande separiert. Es ist das Bündel von Strömungen, das Ulrich Beck boshafterweise, aber zutreffend als bleibend christliche Säkularisierung beschreibt³, verstärkt durch atheistische DDR-Tradition, die weiterlebt, und bei nicht wenigen Menschen türkischer Herkunft durch ihr kemalistisches Erbe.

Ohne diese religionskritischen Strömungen ist jedenfalls unsere Berliner Situation nicht zutreffend beschrieben. Wir haben nicht nur eine multi-religiöse Situation, sondern eine vielfältig plural religiös-weltanschauliche. Deswegen nennen wir uns »Werkstatt der Religionen und Weltanschauungen« und sind froh, dass Menschen mit z.B. pointiert freidenkerischen Überzeugungen sich bei uns engagieren.

2. Mit dem 2. Impuls will ich etwas aufnehmen, was ich auch bei Frau Mohgheghi gehört zu haben meine. Ich bin in unserer Dialogarbeit nicht an wohlfeilen Formulierungen des Einverständnisses über ein gemeinsames Weltethos etwa interessiert. Mich interessieren vielmehr die Erzählungen der Kolleginnen und Kollegen aus ihren religiösen und weltanschaulichen Sozialisationen, die mir fremd sind. Auf sie bleibe ich neugierig, an ihrer Fremdheit reibe ich mich und verändere mich genau dadurch als Christ, der ich um so lieber

bleibe. Unsere Arbeit ist eine Schule der Toleranz im eigentlichen Sinne des Begriffes. Ich will nicht im anderen narzistisch meine eigenen Optionen wieder entdecken, sondern das Fremde, das mir fremd bleibendarf, aushalten, respektieren, befragen lernen. Und ich habe gelernt, dass gerade so -hochgestochen formuliert – Zivilgesellschaft im kosopolitischen Horizont (um noch einmal auf Beck anzuspielen) eingeübt wird oder persönlich gesagt: sich Solidarität bis hin zu Freundschaft entwickelt, in der einander Fremde im öffentlichen Raum für

die Unantastbarkeit der Würde der/des anderen einstehen.

Anmerkungen:

¹ eine freie Initiative in der Werkstatt der Kulturen, Wissmannstrasse 32, 12049 Berlin; www.werkstatt-der-kulturen.

² z.B. der 3. Band: U.Röper, R. Hockenjos: *Geschlechterrollen vor dem Hintergrund unterschiedlicher Religionen und Weltanschauungen*, Bonn 2007 in der Reihe »Themen und Materialien«. – Die Vorarbeiten für einen 4. Band (*Identität und Arbeit*) sind weit vorangeschritten; die Finanzierung ist z.Zt. leider noch nicht gesichert.

³ U. Beck. *Der eigene Gott*. Frankfurt am Main/Leipzig 2008 

Der Umgang der Kirchen mit der ostdeutschen Spielart von Säkularität: Räume der Begegnung mit suchenden Menschen gestalten*

Von Klaus-Dieter Kaiser

»Religiöse Bildung zwischen Säkularität und Pluralität – Herausforderungen der Religionspädagogik«, Evangelische Akademie zu Berlin, Berlin, 6.-7.2. 2009

I. Zwei persönliche Erlebnisse zur Einstimmung

Das erste ist schon einige Jahre her, könnte aber auch – so meine Erfahrung – gestern geschehen sein. Ich besuchte eine Ausstellung in Sachsen-Anhalt zur Geschichte der letzten tausend Jahre in dieser Region. Im Kernland der Reformation gehörte natürlich auch diese Epoche zur Ausstellung und ein extra Raum war der lutherischen Sache gewidmet. Im Zentrum des Raumes ein Gemälde von Lucas Cranach. Das letzte Mahl Jesu, auf dem Tisch liegt ein Lamm. Vor dem Bild steht eine Schulklasse, vielleicht 4. oder 5. Klasse. Ein Schüler fragt: »Warum liegt auf dem Tisch ein Lamm?« Die Lehrerin antwortet: »Weil Schwei-

nefleich damals so teuer war, das es sich die einfachen Leute nicht leisten konnten.«

Das zweite Geschehen liegt noch gar nicht so lange zurück. Es ist ein Telefongespräch mit einem besonders aufmerksamen jungen Redakteur einer der Regionalzeitungen aus Mecklenburg-Vorpommern, dem Bundesland, indem ich wohne. Er hat wohl noch einmal über die eingereichten Ankündigungen der Gottesdienste geschaut und dabei ist ihm, wie er meint, ein besonders grober Fehler aufgefallen. »Sonntag 10.00 Uhr, Gottesdienst mit Abendmahl« stand da. Zum Glück war die Telefonnummer des Pastors auf dem Zettel und er rief prompt zurück: »Entweder sei die Uhrzeit falsch oder es müsste ‚Gottesdienst mit Frühstück‘ heißen.«

Zwei Geschichten aus dem real existierenden Osten Deutschlands. Sind sie typisch? Oder die Ausnahme? Was sagen sie uns über die spezifische Gestalt von »Säkularität« in dieser Region?

II. Vier Beobachtungen zum Thema »Säkularität« und die damit verbundenen Herausforderungen für die Kirchen

1. Gleichgültigkeit oder: Kirche am dritten Ort erleben können

»Man weiß, dass die [Kirche/KDK] da ist, man weiß, dass man da hingehen könnte, aber es treibt einen nichts.«¹ So äußerte sich ein junger Mensch, konfessionslos, aus der Gegend von Stargard vor drei Jahren in Mecklenburg. Daraus spricht eine inzwischen in diesem Teil Deutschlands über zwei Generationen vererbte Gleichgültigkeit gegenüber der Kirche. Säkularität tritt uns zunächst in der Form von Entkirchlichung entgegen. Man erwartet von der Kirche nichts – weder negativ noch positiv. Dabei gibt es im Osten noch weitgehend ein Monopol der Kirchen in religiösen Fragestellungen, zumindest was deren Institutionalisierung betrifft. Sie müssen sich also nicht auf einem pluralistischen Markt von gleichrangigen Anbietern behaupten, aber ihre »Ware«, ihr Angebot, ist weitgehend uninteressant, es geht am »Markt« vorbei. Verbunden ist diese Haltung der

Gleichgültigkeit mit einem generellen Misstrauen gegenüber Ideologien und Institutionen, sowie das Fehlen starker religiös-konfessionell geprägter Milieus außerhalb der Kirche als Teil der öffentlichen Zivilgesellschaft (z.B. Vereine, Verbände).

Für die Kirche ist dies eine Herausforderung, Begegnungsmöglichkeiten mit kirchlichen Aktivitäten an »dritten« Orten zu schaffen, die nicht sofort als (weltanschauliche) Vereinnahmung fehlgedeutet werden können und dennoch von einer größtmöglichen Authentizität bestimmt sind. Der konfessionelle Religionsunterricht an den Schulen gehört dazu, aber auch die schulkooperative Arbeit, wie es sie in Mecklenburg-Vorpommern gibt; und vor allem Kulturangebote (z.B. die Kirchenmusik in und außerhalb der Kirchengebäude). Öffentlichkeitsarbeit kommt ebenso eine große Bedeutung zu. Und: Religion will erlebt und praktisch erfahren werden. Wo gibt es solche öffentlichen Orte der distanzierten und dennoch authentischen Religionserfahrung außerhalb von Schule im Osten

Deutschlands? Und was geschieht, wenn die Schule als Begegnungsort aus schulpolitischen Gründen ausfällt?

2. Privatisierung oder: Die Zivilgesellschaft stärken und die Familie als Lebensort des Geselligen entdecken

Freundeskreis und Familie waren und sind die Leitgestaltungen des Geselligen. Gemeinschaft wird weiterhin höher bewertet als eine ausdifferenzierte Gesellschaft. Diese kritische Haltung vieler Menschen zu Institutionen hat eine Geschichte. Denn eine radikale Privatisierung war ein prägender Zug in der DDR («privat geht vor Katastrophe» war der geheime Leitspruch der Menschen in diesem von Entbürgerlichung geprägtem Land). Der hohe Grad an Entkirchlichung im Osten Deutschlands hängt m.E. eben nicht nur mit einem kämpferischen und machtbewussten Atheismus der SED aus DDR-Zeiten zusammen, sondern mit der von der SED praktizierten Entbürgerlichung. Aber gerade der Protestantismus als Gestalt christlicher Religiosität braucht ein selbstbewusstes Bürgertum.

Die Haltung der erwähnten Privatisierung war eine Abwehr des Einzelnen gegen den alle Bereiche des gesellschaftlichen Lebens durchdringenden Machtanspruch der alleinherrschenden Partei (SED) und als ökonomisches Organisationsprinzip des Zusammenlebens. Verbunden ist dies mit einer überhöhten Erwartungshaltung an den Staat. Diese eigentlich vormoderne eingeübte Praxis des Rückzugs verband sich nach 1990 mit den emanzipatorischen Individualisierungsprozessen einer freien offenen Gesellschaft und deren Wahlmöglichkeiten in der Lebensgestaltung.

Daraus ergeben sich zwei Herausforderungen für die Kirche: Erstens müssen die Kirchen als zivilgesellschaftliche Akteure die Menschen ermutigen, Verantwortung über den Bereich des Privaten (und der Familie) hinaus auch in der Gestaltung des Zusammenlebens in der Gesellschaft zu übernehmen. Ein praktisches Beispiel aus meinem Arbeitsfeld: Die Evangelische Akademie Mecklenburg-Vorpommern unterhält zwei »Regionalzentren für demokratische Kultur«, die als kirchliche Einrichtung in jeweils drei Landkreisen bzw. kreisfreien Städten deren politische Akteure in Fragen der Stärkung zivilgesellschaftlicher Strukturen berät. Dabei ist zu beachten: Kirche ist hier nicht der gerngesehene Lieferant ethischer Maßstäbe und Werte, sondern bringt ihr Deu-

tungspotential im zugrundeliegenden Welt- und Menschenverständnis in den Dialog ein.

Zweitens ist die Familie ein zentraler Ort der Begegnung mit der Kirche. Familienarbeit, generationenübergreifende Angebote und vor allem Kasualien haben deshalb eine kaum zu überschätzende Bedeutung, um Menschen in ihrer Suche nach Orientierung zu unterstützen und mit neuen Perspektiven vertraut zu machen. Lebensbegleitung ist hier gefragt.

3. Sprachlosigkeit oder: Fragehorizonte eröffnen und Bildungsangebote machen

Offen ist, ob mit der bisher diskutierten Entkirchlichung zugleich eine generelle Ferne zur »Gottesfrage« verbunden ist. Aus meiner Sicht ist zumindest festzustellen, dass es für diese existenziellen Fragen kaum eine Sprache gibt, um darüber zu reflektieren und erst recht darüber zu kommunizieren. Wir haben uns mit einem Traditionsabbruch und Wissensverlust auseinanderzusetzen. In Mecklenburg-Vorpommern lebe ich in einer Welt, »wo die meisten Menschen vergessen haben, dass sie Gott vergessen haben«, wie der Berliner Theologe Wolf Krötke diese Situation beschreibt. Diese »Gottesvergessenheit«² hat eine aktive Auseinandersetzung mit Religion schon hinter sich. Es ist eine »Verfassung des individuellen und gesellschaftlichen Lebens, in dem dieser Emanzipationsprozess bzw. das, was ihn antrieb, schon zur Vergangenheit wurde. Ob ein Gott ist oder nicht, ist hier zu einer völlig gleichgültigen Frage geworden [...] Das Leben ohne Gott ist zur Selbstverständlichkeit geworden.«³ Glaube ist nutzlos, lautet dann das Lebensmotto vieler Menschen.

Auch hier haben wir es mit einer doppelten Herausforderung zu tun. Wie kann die Kirche Menschen für Fragen sensibilisieren, denen »der Glaube an Gott unter die Schwelle der Konfliktfähigkeit gesunken«⁴ ist. In existenziellen Notsituationen kommen aber solche Fragen doch wieder hoch. Wie darauf eingehen, ohne die Notlage der Menschen zu instrumentalisieren? – eine Gratwanderung für kirchliches Agieren. Sensibilität tut hier Not. Und: Zugleich gibt es, gerade bei Kindern, ein neugieriges Fragen, das entdeckt werden will. Lassen wir uns darauf ein.

Zum Zweiten tut Bildungsarbeit not. Die Kirche der Reformation sollte noch stärker als bisher in Bildungsangebote investieren, damit Menschen für ihre Anliegen eine Sprache finden, sich Mitteilen können. Dieses Bildungsgeschehen in der

Kirche muss in zwei Richtungen geschehen: Wir brauchen ein Elementarwissen an Glaubensinhalten in den Kirchengemeinden und dazu auch den Mut, über persönliche Glaubensfragen im privaten und im öffentlichen Raum zu reden. Und wir brauchen den sachbezogenen offenen Dialog nach außen. Kompetenzaneignung und theologische Profilierung benötigen Räume der Begegnung und des offenen Gespräch in die Welt und in deren »Sprache« hinein.

4. Atheismus oder: den offenen Dialog zwischen den Wissenschaften führen

Wie schwierig das ist, zeigt sich nach meinen Erfahrungen im Dialog zwischen den Natur- und Geisteswissenschaften. Nicht nur im Osten Deutschlands, aber hier in einer sehr weit verbreiteten Weise, ist die Naturwissenschaft nicht nur zur Leitwissenschaft, sondern auch zur primären Weltanschauungswissenschaft geworden. Vulgärer Atheismus aus DDR-Zeiten verbindet sich mit neueren naturwissenschaftlichen Erkenntnissen und wird als Deutungsmonopol im Verstehen der Welt und des Menschen genutzt. Vorurteile gegenüber jeglicher Religion werden geschürt, oft verbunden mit einem verallgemeinernden Fundamentalismusverdacht und dem Gewaltvorwurf gegenüber Religionen.⁵ Werteerkenntnis schrumpft auf die Vorstellung einer mechanistischen Sicherheit. Religion wird so als sektiererische Gefährdung missverstanden und die Kirche als bedrohliche Sekte empfunden.

Um in dieser neuen Herausforderung als Kirche bestehen zu können, muss sie sich auf der Höhe des wissenschaftlichen Diskurses in den verschiedenen Disziplinen bewegen. Nicht nur der Dialog mit den politischen und kulturellen Entscheidungsträgern ist für die Kirche notwendig,

sondern auch das Gespräch auf Augenhöhe mit den Wissenschaften im Sinne einer in beide Richtungen (der Kirchen und der Wissenschaften) praktizierten Religions- und damit eben auch Ideologiekritik. Den Theologischen Fakultäten und Evangelischen Akademien kommt dabei eine wichtige Rolle zu. Die Anzahl der Theologischen Fakultäten kann sich deshalb nicht nach dem Bedarf an Geistlichen orientieren, denn diese Fakultäten sind ja keine Berufsausbildungsstätten, sondern die Theologie gehört zum Konzert der Wissenschaften an einer Universität. Es sind unaufgebbare Orte des Dialogs unter erschwerten Bedingungen.

Anmerkungen:

¹ *Eingangsstatement in der Podiumsdiskussion »Säkularität« auf der Tagung der Evangelischen Akademie zu Berlin »Religiöse Bildung zwischen Säkularität und Pluralität. Herausforderungen der Religionspädagogik« am 6. Februar 2009 in Berlin*

² RINN, Maren: *Die religiöse und kirchliche Ansprechbarkeit von Konfessionslosen in Ostdeutschland – Eine Analyse auf Grundlage empirischer Untersuchungen in der Evangelisch-Lutherischen Landeskirche Mecklenburgs und Evangelischen Landeskirche Anhalts (Texte aus dem SI [Sozialwissenschaftlichen Institut der EKD]), Hannover 2006, S. 40*

³ KRÖTKE, Wolf: *Gottesrede inmitten der Gottesvergessenheit, Mss, 2007 (Vortrag auf der Tagung der Evangelischen Akademie Mecklenburg-Vorpommern »Religion ohne Religionskritik?« am 16. Juni 2007, S. 1; vgl. auch ders.: Wie weit kann Entchristlichung gehen? Deutemuster eines ostdeutschen Phänomens, BThZ 18 2001, S. 285-298*

⁴ *Ebd.*, S. 1

⁵ *Ebd.*, S. 2

⁶ *Zur Auseinandersetzung mit dieser Problematik vgl. SCHRÖDER, Richard: Abschaffung der Religion? Wissenschaftlicher Fanatismus und die Folgen, Freiburg im Breisgau, 2008*

Säkularisierung, Situationsanalyse II

Von Prof. Dr. Martina Kuhmlehn

»Religiöse Bildung zwischen Säkularität und Pluralität – Herausforderungen der Religionspädagogik«, Evangelische Akademie zu Berlin, Berlin, 6.-7.2. 2009

Detlev Pollack, Gert Pickel und andere legen aufgrund ihrer quantitativen Studien Zahlen vor,¹ die man nicht ignorieren kann, wenn man die soziale und öffentliche Relevanz religiöser Deutungssysteme in säkularisierten, funktional ausdifferenzierten Gesellschaften kritisch wahrnehmen will. Zur Analyse der Situation sind sie notwendig, aber m.E. nicht hinreichend. Denn spannend wird es ja gerade an den Stellen, an denen man nachfragen möchte, um Genaueres über die möglicherweise komplexen Selbst- und Weltdeutungen zu erfahren, die die Befragten mit den relativ schlicht klingenden Items wie »Glauben sie an Gott?« verbinden. Erst dann könnte man Zustimmung bzw. Ablehnung in der entsprechenden Reichweite einschätzen. Wie fügt es sich beispielsweise zusammen, dass sich 73 % der Ostdeutschen als nicht religiös bezeichnen, dann aber immerhin noch 40 % über ein höheres Wesen nachdenken und sich eben nur 30 % als explizit atheistisch bezeichnen?² Pollack betont selbst, dass die zugrunde gelegten Religions- und Säkularisierungskonzepte transparent und geklärt sein müssen,³ weil sie sowohl die Fragestellung, deren Beantwortung und natürlich auch die Auswertung wesentlich beeinflussen. Je nach eigener Assoziation hinsichtlich des Begriffes religiös bzw. der assoziierten Gottesvorstellungen werden die Befragten antworten, sie seien es oder eben nicht bzw. sie glaubten an Gott oder eben nicht. Auf jeden Fall ist in den Kontexten der Religionssoziologie und Religionshermeneutik stets sorgfältig zwischen den Selbst- und Fremdzuschreibungen zu unterscheiden. Darauf werde ich noch einmal zurückkommen.

Im Folgenden möchte ich kurz skizzieren, welche Herausforderungen sich insbesondere für religiöse Bildungsprozesse in der Institution Schule in einem weitgehend konfessionslosen Umfeld ergeben. Die Entkirchlichung ist in MV aufgrund verschiedener historischer Konstellationen am weitesten fortgeschritten. Dessen ungeachtet ist der konfessionell gebundene Religionsunterricht nach Art. 7.3 GG 1992 eingeführt worden, mit der Option, ihn im Verbund einer Fächergruppe mit Philosophieren mit Kindern zu unterrichten. Inte-

ressanterweise besuchten 2003/2004 30 % aller Schülerinnen und Schüler diesen Unterricht im Fach evangelische Religion und die Zahlen sind seit Einführung des Faches kontinuierlich gestiegen, während die Kirchenzugehörigkeit im Land weiter sinkt. Es gibt Klassen, in denen nur zwei oder drei SchülerInnen konfessionell gebunden sind.⁴ Als Parallelbeobachtung lässt sich anführen, dass sich die Studierendenzahlen im Fach ev. Religion in Rostock auf einem sehr hohen Niveau bewegen. Wir haben jetzt über 700 Studierende und können damit viele große westdeutsche Fakultäten hinter uns lassen. Vermehrt lassen sich Studierende taufen, d.h., sie kommen zunächst ohne ausgewiesene religiöse Primärsozialisation und lernen, wenn sie keinen eigenen Religionsunterricht hatten, bei uns christliche Religion kennen und finden unter Umständen zu einer persönlichen Entscheidung.

Dem öffentlichen institutionalisierten Bildungsraum Schule/Universität kommt demnach verstärkt die Aufgabe zu, in explizites religiöses Fragen allererst einzuführen. Damit kehren sich klassische Vorstellungen religiöser Bildung geradezu um. Schülerinnen und Schüler müssen allererst entdecken, wie eigene existenzielle Erfahrungen religiös deutbar sind, bevor sie kritisch über Religion reden können. Wenn das jedoch gelingt, können sich auch auf diesem Weg religiös sensible Biographieverläufe ergeben, die dazu führen, dass die Kinder ihre Eltern durch Erzählungen und Fragen wieder in diese Dimension des Selbst- und Weltverhältnisses mit hinein nehmen. Das bleibt aber noch über einen langen Zeitraum zu beobachten und mit Kircheneintritten muss diese denkbare Entwicklung schon gar nicht einhergehen. Es wäre auch genauer zu erforschen, welche spezifischen Formen solche durch die Schule geprägten Zugänge zur Religion aus sich heraussetzen, die sich ja immer von der authentischen Religionspraxis am Ort der Kirche unterscheiden müssen.

Im Gegenüber zu den quantitativen Studien möchte ich eine qualitative Befragung ostdeutscher Jugendlicher zu ihrer religiösen Selbsteinschätzung heranziehen, um exemplarisch auf Grundhaltungen zu verweisen, die einem in einem solch heterogenen Schülerumfeld als Spielarten des sogenannten säkularen Weltzugangs begegnen. Da ist zunächst die Aussage des 17jährigen Gymnasiasten Patrick, der sagt, für ihn

gäbe es »wirklich nur Teilchen irgendwie und deren Kräfte gegeneinander.«⁵ Alles sei physikalisch und vorhersehbar, wenn man nur alles richtig berechnen könnte. Radikaler Materialismus, die Suche nach einer Weltformel, die alle Gesetze in sich aufnimmt, die Überzeugung, dass das Gehirn mit seiner materiellen Basis und seinen elektrochemischen Prozessen keinen Raum für ein eigenständiges Bewusstsein und schon gar nicht für einen freien Willen lässt, wie es die gegenwärtigen Debatten um die Hirnforschung auf anderem Niveau, aber in dem gleichen Spannungsfeld von Determinismus und Freiheit erneut ausagieren, geraten für diesen Schüler in »Verzwickung«, wie er es nennt, mit den lebensweltlichen Erfahrungen, die sich dieser Einlinigkeit widersetzen. Aber diese aufleuchtenden Widersprüche werden von ihm nicht kreativ genutzt, um eine fragende Identität mit vielerlei Weltzugängen auszubilden, sondern sie werden verdrängt und ausgeblendet.

Überhaupt machen ihm alle Fächer wie Deutsch und Philosophie, die ihm Deutungen abverlangen und keine eindeutigen Lösungen anbieten, allergrößte Mühe. Er kann, das zeigt sein Umgang mit Bildern, die ihm der Interviewer als Artikulationshilfen für bestimmte Fragestellungen vorlegt, nicht metaphorisch sehen und deuten, sondern liest auch Bilder unter der Voraussetzung, dass es eine zutreffende eindeutige Lesart des Dargestellten gibt. Das für die Anliegen religiöser Bildung Beunruhigende der materialistischen Grundeinstellung liegt demnach nicht darin, dass sie an sich schon falsch sei, sondern in ihrer selbst religioid aufgeladenen Absolutsetzung, im naturalistischen Kurzschluss. Problematisch wird diese Haltung, wenn sie die Ausbildung von Selbstreflexivität und die Wahrnehmung existenzieller Fragen tendenziell verhindert und damit letztlich auch die Fähigkeit, Perspektivenwechsel einzuüben und ein Verständnis für die plural verfassten Rationalitäten und Weltzugänge zu entwickeln, die für ein umfassendes Selbst- und Kulturverständnis unumgänglich sind und auch die Grundlagen religiöser Bildung berühren.

Aus bildungstheoretischer Perspektive befördert der Ausfall religiöser Bildung, dass gerade bei denjenigen, die sich besonders aufgeklärt wähnen, Aufklärungsprozesse im Sinne Kants gerade nicht in umfassender Mündigkeit stattfinden, weil die Ratio sich nicht mehr über sich selbst und ihre Grenzen aufklären lässt, sondern sich vorschnell auf eine Rationalitätsform, nämlich die naturwissenschaftliche Weltbeschreibung beschränkt und sich mit ihr identisch wähnt. Im

Rahmen religiöser Bildungsbemühungen wäre demnach grundsätzlich mit dem Mythos aufzuräumen, dass wahre Rationalität die als irrational eingestuften Formen religiöser Weltdeutung ausschließen müsse.

An dieser Stelle schon auf dem Weg ist die ostdeutsche Schülerin Sophie, die in derselben Studie befragt worden ist. Sie sagt – erlauben Sie mir etwas Originalton – »ich denke auch/.../daß der Gott einfach das Leben ist, das in allen/das einfach in sehr vielen Dingen wiederzufinden ist/.../also ich denk natürlich oft darüber nach/aber man kann nie genau sagen/weil man halt ja man ist immer darauf bedacht/Beweise zu bekommen/ und Dinge/die man halt mit seinen Sinnen wahrnehmen kann/.../ich denk mal,/daß ich dadurch/daß ich halt nie damit in der Erziehung konfrontiert wurde in dem Sinne/daß ich auch keine/nicht mal ein Schema hab/.../wo ich sagen kann/also das entwickel' ich mir mal weiter/und dann kann ich daran glauben oder so/und/auf keinen Fall könnt' ich mich jetzt einer Religion anschließen oder so/und ich glaube/daß es einfach viel zu vorgefertigt ist...«⁶

Sophie hätte sich in einer quantitativen Studie selbst als nicht religiös bezeichnet, sie knüpft auch an das naturwissenschaftlich-materialistische Verlangen nach Beweisbarkeit an und doch lassen ihre Äußerungen intensive Suchprozesse erkennen, die zugleich darum wissen, dass ihr aufgrund fehlender Vermittlung religiöse, zumal christliche Deutungsmöglichkeiten nicht einfach zuhanden sind. Sie zeigt dabei das typische Muster spätmoderner Begegnung mit religiösen Fragen: Vorgefertigte Religionssysteme, die es einfach zu übernehmen gelte, sind nicht akzeptabel, sondern auf die individuellen Aneignungsprozesse kommt es an. Säkularisierung äußert sich eben nicht nur darin, dass Religion keine Deutungshoheit mehr über andere gesellschaftliche Systeme hat, bzw. dass frühere Sinnstiftungsfunktionen vom Religionssystem auf andere Teilsysteme wie Wirtschaft, Recht, Erziehung oder Medizin übergegangen sind, sondern dass auch die Individuen sich von einer per se geltenden traditionellen Deutungsmacht befreit haben, allerdings um den Preis der Unsicherheit hinsichtlich tragfähigen Orientierungswissens. Gewissheit muss sich individuell einstellen.⁷

Der Religionsunterricht kann solchen Suchbewegungen entgegenkommen, indem er die Wahrnehmung religiöser Spuren in der Lebenswelt aufnimmt und sich dabei nicht nur auf das Spannungsfeld von individueller oder institutio-

neller Religion einlässt, sondern auch den Zwischenraum der massenmedial vermittelten populären Religionskultur mit in den Blick nimmt, an der die SchülerInnen partizipieren. In ihren Formen wie dem Kino, der Belletristik, der Musik, so der Soziologie Hubert Knoblauch, werden »die im kulturellen Gedächtnis einer Gesellschaft tradierten Themen der Religion weiter behandelt – wenn auch in neuen Formen (und in einem neuen strukturellen Zusammenhang).«⁸ Hochinteressant z.B. ist es, das Zugehen auf den Tod im letzten Band der Harry-Potter Septologie mit Formen christlicher ars moriendi oder gar der Passionsgeschichte zu vergleichen. Im Rahmen eines konfessionell gebundenen Unterrichtes wären dann Analogien und Differenzen zwischen diesen neuen Kommunikationsformen religiöser Themenbestände und den spezifisch christlichen Deutungsangeboten zu entdecken und in ein fruchtbares didaktisches Spannungsfeld zu integrieren.

Ein unbedingtes Basisthema nicht nur, aber ganz sicher im Osten Deutschlands scheint mir in diesem Kontext die Auseinandersetzung mit populären Freiheitserwartungen und Freiheitsenttäuschungen im Gegenüber zu christlichen Vorstellungen geschenkter, verdankter Freiheit, die es verantwortlich zu gestalten gilt, zu sein. Unabhängig davon jedoch, welcher Phänomenbereich erschlossen wird, bleibt gerade in der Arbeit mit Konfessionslosen festzuhalten, dass es niemals um vereinnahmende Zuschreibungen gehen darf. Das vorherrschende Verständnis, selbst nicht religiös zu sein, gilt es zu respektieren. Davon unbenommen kann man in einer von der Selbstzuschreibung klar unterschiedenen Fremdzuschreibung, in einem heuristisch geklärten Fragezusammenhang je nach Religionsverständnis und Begriff in Lebensdeutungsmustern nach interessanten Strukturanalogien zu religiösen bzw. das Alltägliche transzendierenden Darstellungen fragen und diese zu expliziten religiösen Aussagen ins Verhältnis setzen. Einerseits kann den konfessionslosen SchülerInnen deutlich werden, wie sehr religionsäquivalente Elemente unsere Gegenwartskultur – und wahrscheinlich auch sie

selbst – nach wie vor bestimmen, wie existenzielle Grunderfahrungen, Sehnsüchte, Hoffnungen und ‚letzinstanzliche Sinnhorizonte‘ im Rahmen der Alltagskultur kommuniziert werden. Andererseits kann die christliche Tradition neu für ihr Eigenes, aber auch ihr Fremdes im Verhältnis zur Gesamtkultur transparent werden und gezwungen werden, sich neu zu verstehen und zu verorten. Einübung in Perspektivenwechsel⁹ nimmt die säkulare Verfasstheit unserer Gegenwart ernst und sorgt zugleich dafür, dass säkular nicht zum Synonym für eindimensional wird, sondern gerade das Bewusstsein für das je Besondere der gesellschaftlichen Teilsysteme offen hält, die es in Bildungsprozessen zu unterscheiden, aber eben auch aufeinander zu beziehen gilt.

Anmerkungen:

¹ Vgl. Detlef Pollack, *Säkularisierung – ein moderner Mythos? Studien zum religiösen Wandel in Deutschland*, Tübingen 2003.

² Vgl. Gert Pickel und Olaf Müller, *Ostdeutschland – entkirchlicht, entchristlicht oder säkularisiert?* In: Hans-Georg Ziebertz (Hg.), *Erosion des christlichen Glaubens?* Münster 2004, 57-70, 62f.

³ Vgl. a.a.O., 3-7.

⁴ Vgl. Petra Schulz, *Religion unterrichten in Mecklenburg-Vorpommern*, in: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 5 (2006), H. 2, 162-178.

⁵ Vgl. Holger Oertel, »Gesucht wird: Gott?« *Jugend, Identität und Religion in der Spätmoderne*, Gütersloh 2004, 241. Vgl. zum Folgenden auch Martina Kumlehn, *Spurensuche und Differenzwahrnehmung. Den Sinn für (christliche) Religion im weitgehend konfessionslosen Kontext öffnen und bilden*, in: Michael Herbst, Roland Rosenstock, Frank Bothe (Hg.), *Zeitumstände: Bildung und Mission. FS Jörg Ohlemacher zum 65. Geburtstag*, Frankfurt 2009, 71-89.

⁶ Holger Oertel, »Gesucht wird: Gott?«, a.a.O. 203ff.

⁷ Vgl. Wilhelm Gräb, *Sinnfragen. Transformationen des Religiösen in der modernen Kultur*, Gütersloh 2006.

⁸ Vgl. Hubert Knoblauch, *Religion und Soziologie*, in: Birgit Weyel/Wilhelm Gräb (Hg.), *Religion in der modernen Lebenswelt. Erscheinungsformen und Reflexionsperspektiven*, 277-295, 294.

⁹ Vgl. Bernhard Dressler, *Performanz und Kompetenz. Überlegungen zu einer Didaktik des Perspektivenwechsels*, in: *ZPT* 1/2008, 74-88.



Gibt es in Deutschland eine »Wiederkehr der Religion«?

Von Prof. Dr. Detlef Pollack

»Religiöse Bildung zwischen Säkularität und Pluralität – Herausforderungen der Religionspädagogik«, Evangelische Akademie zu Berlin, Berlin, 6.-7.2. 2009

In der Öffentlichkeit wird die »Wiederkehr der Religion« behauptet. Nicht mehr Prozesse der Privatisierung des Religiösen, der Säkularisierung und Entkirchlichung seien dominant. Vielmehr sei die gegenwärtige religiöse Situation durch ein neues Interesse an religiösen Fragen, durch die Politisierung des Religiösen sowie einen öffentlich artikulierten Bedarf an religiösen Wertorientierungen und Sinnstiftungen charakterisiert. Auch die Verfasser des Impulspapiers des Rates der evangelischen Kirchen in Deutschland sehen in der gegenwärtigen religiösen Situation ein »window of opportunity«, um den in den letzten Jahrzehnten dominante Abwärtstrend in der sozialen Akzeptanz der evangelischen Kirchen umzudrehen und ein neues religiös-kirchliches Wachstum einzuleiten. Welchen Anhalt an der empirisch beschreibbaren Realität hat diese Situationseinschätzung?

Gewiss ist es unbestreitbar, dass das Thema Religion und Kirche in den Medien und der politischen Öffentlichkeit der Bundesrepublik in den letzten Jahren neue Aufmerksamkeit erfahren hat. Gewiss ist es auch richtig, dass sich in Kunst, Literatur und Theater ein neues Fragen nach religiösen Sinnstiftungen abzeichnet. Und unbestreitbar artikulieren sich viele ethnische und politische Konflikte national wie vor allem international seit dem 11. September 2001 zunehmend im Medium der Religion. Welche Bedeutung besitzen Religion und Kirche jedoch für die Individuen? Auf die individuelle Ebene kommt es an, denn über die Lebendigkeit der Religion entscheidet letztendlich weder die Häufigkeit und Prominenz der medialen Berichte über Religion noch der Marktanteil religiöser und esoterischer Themen in Buchveröffentlichungen und noch nicht einmal die Ausstattung religiöser Institutionen mit finanziellen und personellen Ressourcen, sondern ihre Akzeptanz durch das religiöse Individuum

Um die Bedeutung von Religion und Kirche für das Individuum abschätzen zu können, sei zwischen den Dimensionen religiöser Zugehörigkeit, ritueller Praxis, christlicher Überzeugung und außerkirchlicher Religiosität unterschieden.

Die soziale Bedeutung religiöser Zugehörigkeit, hier gemessen anhand der Kirchenmitgliedschaft, ist in Deutschland seit Jahrzehnten rückläufig. Auch wenn in den letzten Jahren die Zahl der Austritte aus den Kirchen zurückgegangen ist, hat sich die Austrittsrate in den letzten 60 Jahren in Deutschland (West) insgesamt deutlich erhöht. Während sie in den 50er und bis zur Mitte der 60er Jahre in der evangelischen Kirche noch bei unter 0,2 % pro Jahr lag, beträgt sie heute etwa 0,5 %. Die Austrittsrate hat sich in den letzten 10 Jahren zwar fast halbiert. 1992 lag sie noch bei etwa einem Prozent. Verglichen mit den Eintrittszahlen macht sie aber noch immer etwa das Doppelte aus. Dabei ist der Rückgang des kirchlichen Mitgliederbestandes nicht allein durch die hohe Zahl von Austritten bedingt, sondern vor allem dadurch, dass die Zahl der Sterbefälle kirchlicher Mitglieder die Zahl der Taufen weit übersteigt. Insbesondere im Osten Deutschlands sind die Kirchgemeinden stark überaltert. In den nächsten 25 Jahren ist mit einem weiteren Mitgliederschwund um 30 Prozent zu rechnen.

Ebenso geht der Anteil der Kirchenmitglieder, die regelmäßig den Gottesdienst besuchen, seit den 50er Jahren zurück, wobei hier die jüngere Generation von den Rückgangstendenzen überproportional stark betroffen ist. In den 50er Jahren lag der Anteil der regelmäßigen Gottesdienstbesucher an der Zahl der Kirchenmitglieder in vielen Regionen bei über 10 %. 1973 waren es im Westen Deutschlands nach kircheneigenen Zählungen noch 5,3 % der Evangelischen, die regelmäßig am Gottesdienst teilnahmen, 2006 nur noch 3,7 %. Im Osten Deutschlands ist die Zahl der regelmäßigen Gottesdienstbesucher hingegen leicht gestiegen, von 4,3 % im Jahre 1991 auf 4,6 % 2006. Nur zu Heilig Abend erreichen die Teilnehmezahlen an den Christvespern und Metten seit Jahren fast 40 % der Kirchenmitglieder.

Die soziale Akzeptanz christlicher Überzeugungen wie des Glaubens an Gott, an die Auferstehung Jesu Christi oder an die Gottessohnschaft Jesu Christi geht in Deutschland seit Jahrzehnten gleichfalls zurück. In den letzten Jahren nahm nicht nur der Anteil derer, die schon immer nicht an Gott glaubten, zu. Bedeutsamer ist vielmehr, dass der Anteil derer, die von sich sagen, sie hätten früher nicht an Gott geglaubt, aber glaubten heute, deutlich unter dem Anteil derer liegt, die von sich sagen, sie hätten früher an Gott ge-

glaubt, aber glaubten heute nicht mehr. Im Westen Deutschlands stimmten der erstgenannten Aussage im Jahr 1998 11 % zu, der letztgenannten dagegen 25 %. Auch der Anteil derer, die von sich sagen, sie hätten Situationen erlebt, in denen sie das Gefühl eines Kontakt mit Gott oder mit einer spirituellen Kraft oder mit einer Lebensmacht gehabt hätten, ist nicht sehr hoch. 2006 stimmten in Westdeutschland 13 % der Aussage zu, sie hätten solche Situationen erlebt, und weitere 16 Prozent stimmten partiell zu. Die Mehrheit aber verneinte, derartige Erfahrungen gemacht zu haben. In Ostdeutschland lagen die entsprechenden Werte bei 8 % und 11 %. Andere Indikatoren weisen in dieselbe Richtung. Insgesamt bestätigen sie das Bild einer zurückgehenden Zustimmung zu christlichen und religiösen Glaubensaussagen.

Hinsichtlich der sozialen Relevanz von Formen außerkirchlicher Religiosität wie Magie, Okkultismus, Esoterik, Tarot-Karten legen, Zen-Meditation, Bachblütentherapie, Astrologie oder Energie-Training ist die Datenlage relativ dünn. Um Aussagen über Veränderungen im Zeitverlauf machen zu können, reichen die verfügbaren Daten oft nicht aus. Diejenigen, die wir haben, weisen darauf hin, dass nach einem Rückgang des Glaubens an außerkirchliche religiöse Phänomene in den 50er und 60er Jahren seit Mitte der 70er Jahre die Bedeutung dieser Glaubensformen leicht ansteigt. Noch immer ist es aber nur eine Minderheit, die Erfahrungen mit solchen Glaubensformen gemacht hat. Der Anteil derer, die Erfahrungen mit solchen Glaubensformen gemacht haben, bewegt sich in Westdeutschland oft nur bei 3-6 %. Wo die Zahlen höher sind, hält man zumeist von diesen Religionsformen nicht allzu viel. Bei kaum einer Form außerkirchlicher Religiosität übersteigt der Anteil derer, die viel von diesen Formen halten, die Zehn-Prozentmarke. In Ostdeutschland sind die Prozentsätze noch geringer. Obwohl das Interesse an Phänomenen außerkirchlicher Religiosität, angefangen von Okkultismus und Esoterik, über Reiki und Energie-Training bis hin zu Zen-Meditation und Yoga relativ groß ist, erreichen die Zustimmungszahlen nirgends das Niveau, auf dem sich die Akzeptanz traditionaler christlichen Glaubensformen, etwa des Glaubens an Gott, bewegt.

Stellt man die Frage, wie sich christliche Kirchlichkeit und christlicher Glaube auf der einen Seite und außerkirchliche Religiosität auf der anderen Seite zueinander verhalten, so kann man sagen, dass zwischen beiden weder eine positive noch eine negative Korrelation besteht.¹ Formen

außerkirchlicher Religiosität finden sich also innerhalb der christlichen Kirchen gleichermaßen wie außerhalb von ihnen. Zugleich bedeutet das, dass der Relevanzrückgang christlicher Religiosität und Kirchlichkeit nicht mit einem Aufschwung außerkirchlicher Religiosität verbunden ist. Wo es solche Zuwächse gibt – und es gibt sie –, können sie die Verluste der großen Kirchen nicht kompensieren. Die Kirchen sind mit anderen Worten nach wie vor der wichtigste Repräsentant der Religion in Deutschland.

Das heißt nicht, dass sich Prozesse religiöser Individualisierung nicht vollziehen würden. In der Tat können wir beobachten, dass Individualisierungsindizes wie Selbstbestimmung, Lebensgenuss oder die Ablehnung von Autorität und Gehorsam mit den traditionellen Formen des Christentums negativ korrelieren, mit den modernen Formen außerkirchlicher Religiosität dagegen positiv. In Großstädten, unter Jüngeren, unter Hochgebildeten liegt die Zustimmung zu traditionellen christlichen Glaubensformen unter dem Durchschnitt, die Bejahung außerkirchlicher Religionsformen, zumindest sofern modernere Formen betroffen sind, dagegen darüber. Diese Zusammenhänge weisen darauf hin, dass sich tatsächlich, wie oft angenommen, Tendenzen zur Entwicklung einer mehr subjektiven, alternativen, synkretistischen Religiosität, die mit der christlichen Überlieferung eine Verbindung eingehen kann oder auch nicht, herausbilden. Wenn höhere Bildung, Wohnsitz in der Großstadt und Jugend auf der einen Seite mit der Herausbildung neuartiger alternativer Religionsformen einhergehen, diese Merkmale traditionale Formen von Kirchlichkeit andererseits aber eher negativ betreffen, dann heißt das zugleich, dass sich das religiöse Feld pluralisiert, wobei der Grad dieser Pluralisierung im Osten Deutschlands weniger stark ausgebildet ist als im Westen. Auch wenn die Tendenz zur Entwicklung subjektiverer außerkirchlicher Religionsformen unübersehbar ist, sollte diese Tendenz allerdings nicht überschätzt werden, denn bei den Anhängern dieser neuen Religionsformen handelt es sich um Minderheiten, die den generellen Trend der Bedeutungsabnahme von Religion und Kirche nicht aufzuhalten vermögen.


Will man die religiösen Entwicklungstendenzen der letzten Jahre in Deutschland zusammenfassen, dann wird man sagen dürfen, dass die empirische Evidenz, die für die Gültigkeit der Säkularisierungsthese spricht, überwältigend ist. Es nimmt nicht nur der Bestand der kirchlichen Mitgliedschaft ab und die Beteiligung am kirchlichen

Leben, sondern auch der individuelle Glaube an christliche Vorstellungen und Lehrsätze. Die Zugewinne an außerkirchlicher Religiosität bewegen sich dagegen auf vergleichsweise niedrigem Niveau und stehen zudem zu den traditionellen Religionsformen nicht in einem Alternativverhältnis. Auch wenn die Prozesse religiöser Individualisierung den generellen Säkularisierungstrend daher nicht umzukehren vermögen, bilden sie aber doch eine eigenständige Entwicklungsrichtung, die den allgemeinen Säkularisierungstrend einerseits partiell konterkariert, zu ihm andererseits aber auch selbst beiträgt.

Was die Akzeptanz religiöser Bindungen, Praktiken und Vorstellungen auf der Individualebene angeht, lässt sich von einer besonders günstigen Gelegenheit zur Umkehrung des bisherigen Abwärtstrends in der sozialen Relevanz von Religion und Kirche also kaum etwas ausmachen. Es ist richtig, das Interesse an religiösen Themen ist in den letzten Jahren eher gewachsen als gesunken.

Es stimmt auch, knapp die Hälfte der deutschen Bevölkerung ist der Meinung, dass religiöse Fragen auch in Zukunft von Bedeutung sind, und ein knappes Viertel meint sogar, dass sie in Zukunft an Bedeutung gewinnen werden. Und ebenso ist es beachtenswert, dass die religiöse Erziehung für Kinder von der Mehrheit der westdeutschen Bevölkerung als wichtig eingestuft wird. Trotz dieser Einzelbefunde zeichnet sich der dominante Trend sowohl hinsichtlich der Zugehörigkeit zur Kirche als auch im Hinblick auf die religiöse Praxis und die Bejahung religiöser Vorstellungen, wie die Darstellung gezeigt hat, durch eine Abwärtsbewegung aus.

Anmerkung:

¹ Nachweise zum folgenden in D. Pollack, *Säkularisierung – ein moderner Mythos? Studien zum religiösen Wandel in Deutschland*. Tübingen 2003, S. 149ff. 

Religionssensible Erziehung in stationären Einrichtungen der Jugendhilfe – Ergebnisse eines Forschungsprojektes

Von Prof. Dr. Martin Lechner und Angelika Gabriel

»Religiöse Bildung zwischen Säkularität und Pluralität – Herausforderungen der Religionspädagogik«, Evangelische Akademie zu Berlin, Berlin, 6.-7.2. 2009

1. Begriff: »Religionssensibilität«

Im Laufe des Forschungsprojektes »Religion in der Jugendhilfe«, das zwischen 2005 und 2008 am Lehrstuhl für Jugendpastoral in Benediktbeuern durchgeführt wurde, erwies sich der Begriff der Religionssensibilität als stimmige Assoziation zu den Forschungsinhalten und religionspädagogischen Überlegungen. Er bezeichnet zunächst mehr ein Einfühlungsvermögen in eine Sache als ein Wissen darüber. Religionssensibilität ist *ein*

Feingefühl, ein Gespür für die Sache der Religion. Man wird wachsam und sensibel für Situationen, die religiöse Fragen aufwerfen und die nach religiösen Ritualen geradezu verlangen, um sie gut zu bewältigen. In Blick kommen auch die religiösen Bedürfnisse und Fragen von Kindern und Jugendlichen, denen man sich zu stellen traut, auch wenn die eigenen Antworten noch ganz fragil und unzureichend sind. Indem man bewusst lebt und erzieht, weitet sich der Horizont, so dass ganz selbstverständlich auch religiöse Themen und Institutionen wahrgenommen werden. Religionssensibilität wird so zu einem Bestandteil einer allgemein-menschlichen Erziehung und ist nicht zusätzlicher Auftrag, der nur von religiösen »Virtuosen« geleistet werden kann.

2. Das Forschungsprojekt »Religion in der Jugendhilfe«: Ziele und Methodik

Das Forschungsprojekt war motiviert aus der Erfahrung, dass das Feld der stationären Jugendhilfe und Jugendsozialarbeit in der religionspädagogischen Reflexion nahezu völlig vernachlässigt wird, obwohl es zahlenmäßig keineswegs klein ist und in der Praxis ein erheblicher Orientierungsbedarf besteht. Dieser resultiert einerseits aus der religiösen und konfessionellen Pluralität sowohl der Klientel als auch der Mitarbeiter(inne)n. Traditionelle konfessions- und christentumszentrierte Ansätze religiöser Erziehung sind dadurch unplausibel geworden.

Dieser Herausforderung stellte sich das Forschungsprojekt. Es wollte *erstens* die Ausgangssituation religiöser Erziehung in der Jugendhilfe durch empirische Erhebungen besser verstehen,

dazu wurde ein dreistufiges Forschungsdesign entwickelt:

- vier qualitative Leitfadeninterviews mit Mitarbeiter/-innen in der Vorstudie und zwölf in der Hauptstudie,
- eine Fotostudie mit acht Jugendlichen in der Vorstudie und insgesamt 79 Jugendlichen in der Hauptstudie,
- eine bundesweite repräsentative Studie mittels Fragebogen.

Zweitens sollte im Rahmen des Projektes eine sozialräumlich orientierte, religionspädagogische Handlungstheorie für dieses spezifische Handlungsfeld entwickelt werden und *drittens* zusammen mit den Partnereinrichtungen diese Theorie erprobt und ihre Wirkung evaluiert werden.

3. Exemplarisches Ergebnis der empirischen Forschung: Die Fotostudie mit Jugendlichen

Das Ziel der Befragung von jungen Menschen im Kontext der Heimerziehung war es, sie selbst religiöse Spuren in ihrer Lebenswelt entdecken zu lassen und darüber zu sprechen. Es wurde ein Fotoprojekt entwickelt, das – nach Überprüfung in einer Vorstudie – in 14 Einrichtungen der Jugendhilfe durchgeführt wurde. Für diesen For-

schungsansatz wählten wir einen weiten, funktionalen Religionsbegriff, der nicht nur explizite und kirchliche Religion im Blick hat, sondern auch die implizite Religiosität Jugendlicher im Sinne Paul Tillichs Religionsdefinition »Was mich unbedingt angeht« zu erfassen garantiert. Durch die Verbindung von Fotografie und Interview

gelang es, die Bilder in der spezifischen Lesart der Befragten auszuwerten. Während die Aufforderung, Religiöses in ihrer Lebenswelt mittels Digitalfotografie festzuhalten, den insgesamt 79 teilnehmenden Jugendlichen einen idealen Raum bot, sich zunächst allein mit der Fragestellung zu beschäftigen, dienten die Bilder im Anschluss daran als Stimulus, mit ihnen über das Thema Religion ins Gespräch zu kommen. Die Jugendlichen waren also nicht Objekte, sondern partizipierende Subjekte unserer Forschungsmethode.

Vier Beispiele sollen einen Einblick in die Qualität der Bilder und in deren mögliche religiöse Hermeneutik geben:



»Also das ist'n alter, ganz alter Rettungsring und den hab ich fotografiert, weil also für mich war das ein Zeichen von Rettung, dass da was ist, was mich retten kann.« (M., weibl., 16 Jahre)



»Ja, die Kugel das soll eigentlich die Welt darstellen und die Hand, dass wir die Welt in unserer Hand halten, das so irgendwie so alles, unsere Zukunft. Dass wir Jugendliche eben die Zukunft sind.« (A., männl., 17 Jahre.)



»Dann mein Schatten, weil er mein ständiger Begleiter ist, der ständig da ist. Und ja, ich weiß nicht, ähm, es gibt einfach, finde ich persönlich für mich, ähm, gab es zumindest in meinem Leben nicht, also einen Menschen, der immer für mich da war, und mein Schatten ist eigentlich immer für mich da. Und ja, Religion ist auch immer da und deswegen habe ich den Schatten fotografiert.« (S., weibl., 16 Jahre)



»Da ist einfach Sport und gleichzeitig Freizeit, also Freiheit und dann ist man beim Sport halt frei von allen Belastungen im Leben und so. Einfach frei, ausgesetzt, das alles zu vergessen.« (J., weibl., 14 Jahre)

Auf den ersten Blick haben diese Bilder nichts mit (expliziter) Religion zu tun. Für das Wagnis einer religiösen Hermeneutik fanden wir Rat bei jener Sparte der Praktischen Theologie, die sich als Wahrnehmungswissenschaft versteht (vgl. *Gräß*, 1998). Zu ihnen gehört auch der Theologe Roald E. Kristiansen, der der Überzeugung ist, dass nicht schon das Wort ‚Gott‘ es sei, »welches einen Diskurs ‚religiös‘ macht« (zitiert nach *Heimbrock*, 2002, S. 87). Menschliche Religion sei »im weiteren Sinne als kulturbezogener Ausdruck von Lebenssinn und von individueller Identität« zu verstehen. Für die von den Jugendlichen fotografierten Bilder kann durchaus analog gelten: Es

ist nicht ein religiöses Symbol, welches ein Foto ‚religiös‘ macht. Vielmehr sind es die in den Bildern sich ausdrückenden alltäglichen Lebensmuster, Weltdeutungen und Identitätskonflikte, die durchaus religiös bedeutsam sind. Die Bilder zeugen von Vertrauen auf Rettung, auf gelingendes Leben (Rettungsring), von Hoffnung auf Zu-

wendung und Begleitung (Schatten), von Sehnsucht nach Freiheit von Belastungen und Freude am Leben (Sportplatz), von dem Glauben an die eigene Zukunft und von der Ahnung, gerade als junger Mensch für die Welt wichtig zu sein und etwas bewirken zu können (Kugel).

4. Der Religionsbegriff des Forschungsprojektes

In der gegenwärtigen wissenschaftlichen Literatur wird neben dem konfessionellen Religionsbegriff auch ein heuristischer Religionsbegriff postuliert. Er soll dabei helfen, hinsichtlich dessen, was an religiösen Phänomenen in der Alltagskultur lebendig ist, möglichst breit wahrnehmungsfähig zu sein. Ausgehend von der Annahme, dass viele junge Menschen mit und ohne Konfession durchaus etwas zu sagen haben, auch wenn sie sprachlos bzw. religiös nicht sprachfähig sind (Hildegard Keul, Sprachlos das Wort ergreifen, in: Orientierung 67, 2003), haben wir einen dreifachen Religionsbegriff entwickelt, um auch die verborgene oder verschlüsselte religiöse Erfahrung junger Menschen aufzuspüren.

1) Existenz- oder Lebensglaube

- Grunderfahrungen menschlicher Existenz: Geschöpflichkeit, leibhaft-geschichtliche Freiheit, Interkommunikation, Zukünftigkeit, Scheitern, »Letztes Woraufhin« des Lebens;
- Religion als »Ergriffensein von dem, was unbedingt angeht« (P. Tillich), als »Orientierung

der ganzen Person, die ihren Hoffnungen und Bestrebungen, Gedanken und Handlungen Sinn und Ziel gibt« (J.W. Fowler).

2) Transzendenz- oder Gottesglaube

- Individuelle Erfahrung und reflektierte Bejahung einer transzendenten, unüberbietbaren Wirklichkeit, auch Gott, Gottheit, Numinoses u. ä. genannt;
- Religion als »erlebnishaft Begegnung mit dem Heiligen und antwortendes Handeln des vom Heiligen bestimmten Menschen« (G. Mensching).

3) Konfessions- oder Gemeinschaftsglaube

- Bekenntnis und Zugehörigkeit zu einer Kirche bzw. religiösen Gemeinschaft mit ihrer dogmatischen, symbolisch-rituellen, ethischen, gemeinschaftlichen und praktischen Dimension;
- Religion als »gemeinschaftliche Antwort auf Transzendenzerfahrungen, die sich in Ritus und Ethik Gestalt gibt« (Th. Sundermeier).

5. Handlungsgrundsätze für eine religionssensible Erziehung

Im Unterschied zu bisherigen Konzepten setzen wir nicht nur auf die religiöse Virtuosität und eine entsprechende religiöse Weiterbildung und kirchliche Beheimatung der Erzieher/-innen. So wichtig die eigene Person des Erziehers/ der Erzieherin und ihre Authentizität auch in religiöser Hinsicht ist, so sehr setzen wir auf die Fähigkeit, ein anregendes religiöses Klima in und außerhalb der Einrichtung zu arrangieren und dadurch die Aneignungstätigkeit der Kinder- und Jugendlichen anzustoßen. Aus unserem Religionsbegriff leitet sich auch ab, dass der Beitrag von Erzieher(inne)n in der Jugendhilfe vor allem – gleichwohl nicht ausschließlich – darin liegt, eine fachlich gute und liebevolle Erziehungsarbeit zu leisten, die religions- bzw. gottverdächtige Erfahrungen vermittelt und so für den ‚Ganz Anderen‘ öffnet.

Die Handlungsgrundsätze lauten im Einzelnen:

1. Die Lebensgeschichte der Kinder und Jugendlichen, ihre Lebenswelt und ihr existenzielles Ringen – ihre Sehnsüchte und Hoffnungen, ihre Sorgen und Ängste – wahrnehmen, wertschätzen, herausfordern und begleiten sowie die darin vorhandenen religiösen Spuren identifizieren und versprachlichen.
2. Die alltägliche pädagogische Arbeit als basale, indirekte Form religiöser Erziehung begreifen. Eine hohe fachliche Qualität und eine vertrauensvolle Nähe zu den Kindern und Jugendlichen sind in theologischer und religionspädagogischer Hinsicht höchst bedeutsam (vgl. DC 31c).

3. Den Sozialraum Jugendhilfe-Einrichtung als Lernwelt anregend gestalten – dies auch in religiöser Hinsicht:

- hinsichtlich der Raumgestaltung
- hinsichtlich der Beziehungsgestaltung
- hinsichtlich der Regelgestaltung

4. Besondere Anlässe im Lebensraum und deren Bildungspotential auch für religiöse Aneignungsprozesse nutzbar machen:

- biografische Stationen und Anlässe

- Feste und besondere Ereignisse in der Einrichtung
- Jahreszyklus mit den »Festen«
- öffentliche Ereignisse (Gesellschaft, Kirche, Kommune)

5. Die Einrichtung mit geeigneten sozialen, kulturellen und religiösen Institutionen des Umfeldes vernetzen und deren Ressourcen für die religiöse Erziehung/Bildung sowie für die soziale Einbettung junger Menschen nutzbar machen.

6. Schlüsselkompetenz: »Religionssensibilität«

Um die Schlüsselkompetenz »Religionssensibilität« zu formulieren, kann auf das gängige Denkmodell zurückgegriffen werden, das Kompetenz in die drei Aspekte »Wissen«, »Können« und »Sein« aufteilt. Die folgenden Ausführungen verstehen sich nicht als abschließend, sondern sie wollen anregen, an der Frage nach den nötigen Kompetenzen weiterzudenken. Vorgegeben wird daher eine Struktur, an der entlang entsprechende Konzepte bzw. Module für die Aus- und Fortbildung entwickelt werden können.

Aspekte des Wissens:

- Religionspädagogisches Basiswissen
- Entwicklungspsychologische Kenntnisse
- Wissen über Religionen und religiöse Institutionen
- Sozialräumliche Kundigkeit

Aspekte des Könnens:

- Religiöse Wahrnehmungskompetenz
- Religiöse Sprachkompetenz

- Religiöse Symbol- und Ritualkompetenz
- Institutionelle Vernetzungskompetenz


Aspekte des Seins (= Person):

- Reflektierte und gereifte Haltung zum eigenen Glauben
- Respekt vor dem Glauben Andersgläubiger
- ‚Personales Angebot‘ sein

Literatur zum Projekt:

Lechner, Martin / Gabriel, Angelika (Hrsg.): *Religionssensible Erziehung; Impulse aus dem Forschungsprojekt »Religion in der Jugendhilfe« (2005-2008)*. Don Bosco Verlag, München 2009.

Dies.: *Anstößiger Glaube – Anstöße zum Glauben?! Spirituelle Impulse aus einer Fotostudie mit Jugendlichen*. Don Bosco Verlag, München 2009.

Lechner, Martin / Schwer, Martin (Hrsg.): *Werkbuch Religionssensible Erziehungshilfe. Book on Demand*, Berlin 2009. 

Religiöse Kompetenz in Berlin und Brandenburg – Ergebnisse eines Forschungsprojektes zum evangelischen Religionsunterricht

Von Dr. Thomas Weiß/Joanna Scharrel

»Religiöse Bildung zwischen Säkularität und Pluralität – Herausforderungen der Religionspädagogik«, Evangelische Akademie zu Berlin, Berlin, 6.-7.2. 2009

Die Frage nach *Religiöser Kompetenz* zu stellen, die im Schulfach *Religion* erworben oder zumindest gefördert werden kann und soll, scheint angesichts der noch anhaltenden Debatte um den Religionsunterricht in Berlin geboten und gefordert. Die Diskussion über die Notwendigkeit oder Nichtnotwendigkeit eines Religionsunterrichtes als ordentliches Schulfach an öffentlichen Schulen hat u.a. den Vorteil, dass das Thema Religion auch in Bezug auf bildungstheoretische, erziehungswissenschaftliche und religionspädagogische Kategorien endlich wieder in einer breiten Öffentlichkeit problematisiert wird. Ähnliches lässt sich mit Bestimmtheit zur Frage nach einem islamischen Religionsunterricht an der öffentlichen Schule beobachten. Im Kontext dieser Debatte scheint sich die These von Matthes zu bestätigen, dass Religion ein diskursiver Tatbestand ist (vgl. Matthes 1992, 129). Von dieser These geht auch das von der DFG geförderte Projekt RU-Bi-Qua¹ und dessen Nachfolgeprojekt KERK² aus.

Seit Februar 2006 wird von einer interdisziplinären Arbeitsgruppe ein Modell *Religiöser Kompetenz* in Bezug auf den evangelischen Religionsunterricht erforscht. Die Projektgruppe setzt sich aus Erziehungswissenschaftlern, Religionspädagogen und einer empirischen Bildungsforscherin sowie zwei studentischen Mitarbeiterinnen zusammen.³ Erstmals ist mit beiden Projekten der Versuch unternommen worden, nicht nur ein domänenspezifisches Modell *Religiöser Kompetenz* normativ zu setzen bzw. theoretisch zu entwerfen, sondern das in RU-Bi-Qua entwickelte theoretische Modell

im Projekt KERK auch empirisch zu überprüfen. Im Folgenden werden vier Einblicke in die Projektarbeit zwischen 2006 und 2009 gegeben sowie Ergebnisse des noch laufenden Projektes KERK vorgestellt.

1. Das Modell *Religiöser Kompetenz*:

Bei der Definition von Kompetenz orientieren sich beide Projekte an dem weithin akzeptierten Vorschlag Weinerts: Kompetenzen sind »bei Individuen verfügbare oder durch sie erlernbare, kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.« (Weinert 2001, S. 27). Mit der Konzentration auf die kognitiven und nicht auf die motivationalen und volitionalen Fähigkeiten wird dem Umstand Rechnung getragen, dass diese Fähigkeiten nicht Gegenstand einer Bewertung und Standardisierung, zumal im sensiblen Bereich des Religionsunterrichts, sein dürfen. Nach Klieme sollen Kompetenzen so konkret beschrieben, »dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können.« (Klieme 2003, S. 19). Fachspezifische Kompetenz lässt sich nach Klieme u.a. durch Fachlichkeit, Fokussierung auf Kernbereich des Faches, Kumulativität, Verbindlichkeit für alle, Differenzierung in Niveaustufen, Verständlichkeit und Realisierbarkeit kennzeichnen (vgl. Klieme 2003, S. 24).⁴

In Anlehnung an die Kennzeichnung von Klieme wurde Religiöse Kompetenz differenziert in zwei Teilkompetenzen: *Religiöse Deutungskompetenz* und *Religiöse Partizipationskompetenz*.

Religiöse Kompetenz	
Religiöse Deutungskompetenz	Religiöse Partizipationskompetenz

(Abb.I)

Während mit der *Deutungskompetenz* das Verstehen und das der Sache angemessene Interpretieren von Texten, Bildern u. ä. aus einer religiösen

Perspektive gemeint ist, also *Hermeneutischen Fähigkeiten*, handelt es sich bei der *Partizipationskompetenz* um begründete und kreative Prob-

lemlösungen und Bewältigungen von Situationen, in denen Religion eine Rolle spielt, also um *Reflexion und Stellungnahme zu religiösen Partizipationsmöglichkeiten*. Gemeinsam befähigen beide Teilkompetenzen die SchülerInnen, begründete

Urteile zu fällen. Beiden Teilkompetenzen werden *Religionskundliche Kenntnisse* zugeordnet, weil ohne sie weder eine religiöse Deutung noch die Fähigkeit zu einer religiösen Partizipation möglich ist.

Religiöse Kompetenz	
Religiöse Deutungskompetenz	Religiöse Partizipationskompetenz
Religionskundliche Kenntnisse	
Hermeneutische Fähigkeiten	Reflexion und Stellungnahme zu religiösen Partizipationsmöglichkeiten

(Abb. II)

Bezogen werden diese beiden Teilkompetenzen auf drei Gegenstandsbereiche, die sich wechselseitig korrespondieren, gegenseitig ergänzen und erweitern. Der erste Gegenstandsbereich *Bezugsreligion* zeigt an, dass sich das hier vorgestellte Konzept auf eine konkrete Religion bezieht - in unserem Falle auf die christliche in der evangelischen Ausprägung.

Mit dem Gegenstandsbereich *andere Religionen* sollen interreligiöse und interkulturelle Phänomene erfasst werden. Weil religiöse Phänomene auch außerhalb von konkreten Religionsgemeinschaften beobachtbar sind, bezieht sich der dritte Gegenstandsbereich *außerreligiöse Bereiche* auf den öffentlichen Raum oder auf Phänomene, die ursprünglich religiös konnotiert waren.

Religiöse Kompetenz		
	Religiöse Deutungskompetenz	Religiöse Partizipationskompetenz
Bezugsreligion		
Andere Religionen		
Außerreligiöse Bereiche		

(Abb. III)

Theoretisch lässt sich *Religiöse Kompetenz*, so als domänenspezifische Kompetenz beschreiben und mit den vorgenommenen Differenzierungen in die benannten Teilkompetenzen, Unterdimensionen und Gegenstandsbereiche ein Kompetenzmodell darstellen.

2. Zur Konstruktion testfähiger Aufgaben:

Um *Religiöse Kompetenz* nicht nur theoretisch zu beschreiben, sondern auch empirisch zu überprüfen, sind entsprechende theologisch abgesicherte, bildungstheoretisch anspruchsvolle und fachdidaktisch gerechtfertigte Testaufgaben entwickelt worden. Testaufgaben sind Aufgaben, die in einer vorgegebenen Zeit erworbene Fähigkeiten von SchülerInnen erfassen können. Sie vermögen allein nicht zu erheben, ob die gezeigten Kompetenzen im oder auch außerhalb des Unterrichtes erworben wurden. Im Gegensatz dazu stehen

didaktischen Aufgaben, die Lehr-Lernprozesse initiieren, strukturieren sowie kultivieren und zur Reflexion und Erweiterung der jeweiligen Erfahrungen der SchülerInnen führen, indem sie irritieren, zum Experimentieren anregen oder Alltagswissen und -handeln hinterfragen.

Testfähige Deutungs- und Partizipationsaufgaben haben bei ihrer Entwicklung gemeinsame Kriterien erkennen lassen. Diese sind z. B.:

- Wahrung der Eindeutigkeit in den Aufgabenstellungen und der Antwortvorgaben bei geschlossenen Aufgabenformaten,
- keine Verwendung von außerhalb des Schülerhorizontes stehenden fachspezifischen Termini.

Vermittelte bzw. vermutete Unterrichtsinhalte konnten so in Aufgabenformate gebracht werden, die eine empirische Messung erlauben.

Bei der Entwicklung von testfähigen Deutungs-aufgaben war u.a. zusätzlich zu berücksichtigen, dass die SchülerInnen einen Sachverhalt verstehen und deuten können mussten, um so zu einem eigenen Urteil zu gelangen. Testfähige Partizipationsaufgaben verlangten andere Formulierungen, weil sie eine andere Fähigkeit von Schülern und Schülerinnen erfassen wollen. Sie müssen u.a. eine Kommunikations- oder Interaktionssituation kennzeichnen, die eine begründete Entscheidung für oder gegen z.B. ein bestimmtes Verhalten erfordert.

Testfähige Deutungsarbeiten lassen Formulierung zu wie:

- Was sagt der Text aus ... über?
- Welche Konsequenz ergibt sich aus dem Verhältnis von ... ?
- Welche der folgenden Beschreibungen treffen auf ... zu?

Als Itembeispiel:

- Welches Verhältnis zwischen Lohn und Arbeit setzt das Gleichnis als normalerweise üblich voraus?

Partizipationsaufgaben lassen Formulierungen zu wie:

- Stell dir vor ...
- Du machst einen Vorschlag ... , um zu erreichen ...
- Plane deine Schritte bis zur Ausführung von ...

Als Itembeispiel:

- Ihr wollt die Veranstaltung in sechs Wochen durchführen. Wessen Unterstützung solltet ihr suchen, um die Veranstaltung möglichst gut durchführen zu können?
Innerhalb der bisherigen Projektlaufzeit ist ein Pool von ca. 200 Deutungs- und Partizipationsaufgaben für die drei benannten Gegenstandsbereiche erarbeitet worden. Alle entwickelten Aufgaben wurden der internen und mehreren externen Validierungen unterzogen. Aus diesem Aufgabenpool ist ein einsetzbares Testinstrumentarium in Form von 4 Testheften zusammengestellt worden.

3. Die empirische Methode:

Die Projekte RU-Bi-Qua und KERK orientierten sich bei der Messung bzw. Erhebung *Religiöser Kompetenz* und der anschließenden empirisch gesicherten Formulierung von Niveaustufen nicht an der klassischen Testtheorie (KTT), sondern an der probabilistischen Testtheorie oder auch Item-Response-

Theory (IRT) (vgl. Nikolova/Schluß/Weiß-/Willems 2007, S. 75-77). Die KTT geht von der Idee aus, dass der Wert, den eine Person in einem Test hat, ihrer wahren Kompetenz entspricht plus einem Messfehler, der durch Mängel des Tests, der Testsituation oder ähnliches zustande kommt. Die IRT hingegen arbeitet mit der Annahme, dass Beziehungen zwischen der Ausprägung in latenten Variablen und den Wahrscheinlichkeiten beobachtbarer Antworten in einzelnen Testitems formuliert werden können. Eine »latente Variable« ist ein Merkmal, also eine Fähigkeit einer Person, das nicht direkt beobachtet werden kann, aber im Zusammenhang mit dem beobachtbaren Verhalten in spezifischen Situationen, z.B. einem Test zur *Religiösen Kompetenz* steht. Die IRT schließt also von latenter Variable und Testantworten auf eine Kompetenz, versucht Lösungswahrscheinlichkeiten zu errechnen und definiert die Fähigkeit einer Person über Wahrscheinlichkeit. Die Lösungswahrscheinlichkeit hängt dabei von zwei Größen ab: der Kompetenz der Person und der Schwierigkeit des Items oder auch der Personenfähigkeit und den Anforderungen des Items. Je fähiger eine Person ist, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, Items verschiedener Schwierigkeit zu lösen. Eine spezielle Form der probabilistischen Testtheorie ist das Rasch-Modell, welches besagt, dass sich jede Person hinsichtlich ihrer Fähigkeit, ein bestimmtes Testitem zu lösen, durch einen Messwert auf einer eindimensionalen Skala charakterisieren lässt, die Personenparameter (PP) genannt wird. Zugleich lässt sich jedes Item hinsichtlich seiner Schwierigkeit durch einen Messwert auf einer eindimensionalen Skala charakterisieren, die Itemparameter (IP) genannt wird. Die Lösungswahrscheinlichkeit hängt ausschließlich von der Fähigkeit der Person und der Schwierigkeit des Items ab, wobei der Schwierigkeitsgrad von Testaufgaben und die Fähigkeit von Personen auf demselben Maßstab abgebildet werden können. Deshalb führen Vergleiche zwischen Personen, unabhängig davon, auf welchen Items sie basieren, zu identischen Resultaten hinsichtlich der relativen Fähigkeit der Personen; umgekehrt sind Vergleiche zwischen verschiedenen Items von der Art der Personenstichprobe unabhängig. Es ist also eine formale und inhaltliche Analyse der Testaufgaben nach Anforderungsniveaus möglich, so dass mit aufsteigender Schwierigkeit gestufte Anforderungsniveaus differenziert und formuliert werden können. Zudem ist es möglich, die Personenfähigkeiten und Aufgabenschwierigkeiten auf die Anforderungsniveaus hin zu analysieren. Dadurch wird eine graphische Gegenüberstellung der Fähigkeitsstruktur der Personen sowie eine Beschreibung der Fähigkeitsstruktur der Personen anhand inhaltlicher Kriterien

ermöglicht. Abb. IV stellt die Verteilung der Personen- und Itemparameter auf der latenten Dimension »Hermeneutische Kompetenz« dar. Die Skalierung bildet die Zusammenhänge zwischen einer Beantwortung des Tests (Testverhalten) und (latenten) Fähigkeiten der Schüler ab. Wenn das Fähigkeitsniveau einer Person über dem Schwierigkeitsniveau eines Items liegt, so wird diese Person jenes Item umso eher lösen, je größer die Differenz zwischen Fähigkeits- und Schwierigkeitspa-

rameter ist. Ein Schüler, der auf einer hohen Kompetenzstufe liegt, wird eine bestimmte Aufgabe also mit einer Wahrscheinlichkeit von 95% lösen. Für die Teildimension »Hermeneutische Fähigkeiten« konnten nach einer erfolgter Pilotierungsstudie im Mai 2007 und der anschließenden Skalierung empirisch erhärtete Schwierigkeitsniveaus formuliert werden, so kann als drittes Ergebnis festgehalten werden.

GRAFIK

4. Die Hauptuntersuchung:

Nachdem im Mai 2007 die Pilotierungsstudie abgeschlossen und der gesamte Aufgabenpool überarbeitet war, wurde die Hauptuntersuchung vorbereitet. Aufgrund der besonderen Stellung des Religionsunterrichtes in Berlin und Brandenburg nahm die Organisation der Hauptuntersuchung eine Zeitspanne von sechs Monaten in Anspruch. Die zuständigen Behörden und Institutionen wurden in Kenntnis gesetzt und verschiedene Genehmigungen mussten eingeholt werden.

Zwischen Oktober und Dezember 2008 fand die sechswöchige Hauptuntersuchung an 62 Berliner und Brandenburger Schulen statt. Getestet werden konnten ca. 1.600 SchülerInnen, die die 10. Klasse und den evangelischen Religionsunterricht besuchen. Der Test dauerte insgesamt 90 Minuten. Jedes Testheft bestand aus drei Teilen. Im 45 Minuten dauernden ersten Teil sind die Kern- oder Ankeraufgaben eingesetzt worden. Der zweite Teil, mit einem zeitlichen Umfang von 40 Minuten, bestand aus Aufgaben, die rotierend in den verschiedenen Testheftversionen eingesetzt worden sind. Ein Schülerfragebogen, für den eine Zeitdauer von 5 Minuten vorgegeben war, und der zur Erfassung von bisher mit Religion gemachten Erfahrungen sowie von ausgewählten soziodemographischen Merkmalen eingesetzt wurde, schloss den Test ab. Da Erfahrungen nicht zu bewerten sind, ergänzt dieser Schülerfragebogen das beschriebene Modell *Religiöse Kompetenz* und gibt wichtige Hintergrundinformationen zur Bewertung der Testergebnisse. Mithilfe dieser Hintergrundinformation zu religionsbezogenen Erfahrungen außerhalb des Unterrichts lässt sich zumindest in den nicht seltenen Fällen erschließen, welche der gezeigten Kompetenzen höchstwahrscheinlich auf den Religionsunterricht zu-

rückführbar sind, in denen es keine anderen Erfahrungen mit Religionen gibt. Das Testheft wurde in vier Versionen (A, B, C, D) eingesetzt, wobei die Testhefte A und B in Gymnasien, die Testhefte C und D in Real- und Hauptschulen und die Testheftkombination A-D in Gesamtschulen eingesetzt wurde. Nachdem mittlerweile alle erhobenen Daten eingegeben wurden, wird derzeit das Cleaning der Daten vorbereitet. Die Ergebnisse der Konstruktvalidierungsstudie werden im Mai/Juni 2009 erwartet und können dann einer Interpretation unterzogen und zur fachwissenschaftlichen Diskussion vorgelegt werden.

Zusammenfassend können folgende Teilergebnisse aus dem Projekt RU-Bi-Qua und dem noch laufenden Projekt KERK beschrieben werden:

1. Religiöse Kompetenz lässt sich theoretisch als domänenspezifische Kompetenz beschreiben und mit den vorgenommenen Differenzierungen in Teilkompetenzen, Unterdimensionen und Gegenstandsbereiche als ein Kompetenzmodell darstellen.
2. Es ist ein Pool von testfähigen Deutungs- und Partizipationsaufgaben für alle drei Gegenstandsbereiche erarbeitet worden unter Berücksichtigung von Aufgabentypen, die Religionskundliche Kenntnisse, Hermeneutische Fähigkeiten und Reflexion und Stellungnahme zu religiösen Partizipationsmöglichkeiten zu erfassen in der Lage sind – also den entsprechenden Unterdimensionen.
3. Alle Testaufgaben konnten der internen Validierung sowie den notwendigen externen Validierungen unterzogen werden.
4. Nach der Pilotierungsstudie im Mai 2007 konnten empirisch ausgewiesene Niveaustufen

für die Teilkompetenz Religiöse Deutungskompetenz (Hermeneutische Fähigkeit) differenziert und formuliert werden.

5. Aus dem gesamten Aufgabenpool konnte ein empirisch einsetzbares Testinstrumentarium, bestehend aus 4 Testheften mit Kern- und Rotationsaufgaben, für alle Schulformen entwickelt und an ca. 1.600 Schülerinnen und Schülern in Berlin und Brandenburg erprobt werden.
6. Die Eingabe der gesamten erhobenen Daten ist abgeschlossen.

Literatur:

Klieme, E. et. al (2003): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise.* Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Berlin.

Matthes, J. (1992): *Auf der Suche nach dem »Religiösen«.* Reflexionen zur Theorie und Empirie religionssoziologischer Forschung. In: *Sociologica Internationalis* 30, S. 129-142.

Nikolova, R./Schluß, H./Weiß, Th./Willems, J. (2007): *Das Berliner Modell religiöser Kompetenz. Fachspezifisch – Testbar - Anschlussfähig.* In: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 6 H. 2, S. 67-87.

Weinert, F. E. (2001): *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen. Eine umstrittene Selbstverständlichkeit.* In: F. E. Weinert (Hg.): *Leistungsmessung in Schulen.* Weinheim/Basel, S. 17-31.



Die Rolle der Religion(en) in Konzept und Praxis von LER (Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde)

Von Sabine Gruehn

»Religiöse Bildung zwischen Säkularität und Pluralität – Herausforderungen der Religionspädagogik«, Evangelische Akademie zu Berlin, Berlin, 6.-7.2. 2009

In Brandenburg wurde zum Schuljahr 1996/97 ein neues Pflichtfach in der Sekundarstufe I verankert, das die Lücke füllen sollte, die der Verzicht auf die Einführung eines verbindlichen konfessionellen Religionsunterrichts hatte entstehen lassen: das Fach Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde (LER). Aufgrund der besonderen Situation dieses Fachs, das ein Novum im schulischen Fächerkanon darstellt und insofern kein Pendant in anderen Bundesländern hat, enthält das Brandenburgische Schulgesetz sogar einen eigenen Paragrafen, der Ziel und Aufgabe des Fachs beschreibt. Die Einführung von LER auf den Jahrgangsstufen 7 bis 10 an allen allgemeinbildenden Schulen des Landes erfolgte schrittweise in Abhängigkeit von der Verfügbarkeit qualifizierter Lehrkräfte. Letzteres war auch eine Voraussetzung für die Ausweitung dieses Fachangebots auf die Jahrgangsstufen 5 und 6. Seit dem Schuljahr 2008/09 wird LER flächendeckend in allen Klassen der Jahrgangsstufen 5 – 10 unterrichtet.

Mit der Einführung von LER waren vor allem zwei bildungspolitische Zielsetzungen verbunden: Zum einen wurde mit einem staatlich verantworteten und für alle Schüler verbindlichen Fach dem vorangeschrittenen Säkularisierungsprozess in den neuen Bundesländern Rechnung getragen. In Brandenburg beispielsweise gehören nur noch etwa 20 % der Jugendlichen einer Religionsgemeinschaft an, so dass nur eine Minderheit der Schüler durch den konfessionellen Religionsunterricht in der Schule erreicht wird. Auf die in den anderen Bundesländern übliche Wahlpflichtlösung mit einem verbindlichen Lehrfach Religion und einem staatlichen Ersatzfach Ethik wurde daher verzichtet. Um dennoch dem Phänomen Religion und seiner Bedeutung im menschlichen Leben im schulischen Fächerkanon einen festen Platz zu geben, wurden religionskundliche Inhalte zum konstitutiven Bestandteil des Unterrichtskonzepts von LER. Mit dem parallelen fakultativen Angebot eines konfessionellen Religionsunterrichts in der Schule wurde LER von dem Anspruch befreit, den Religionsunterricht ersetzen

zu sollen – eine Entlastung, die auch eine stärker religionswissenschaftliche Fundierung religiöser Themen erlaubte.

Zum anderen wurde mit der Verbindung der drei Dimensionen Lebensgestaltung, Ethik und Religionskunde ein integratives Unterrichtskonzept verfolgt, das – ausgehend von jugendtypischen Grundproblemen – die Behandlung lebensgestalterischer, ethischer und religionskundlicher Fragestellungen erlaubt. Die drei Aspekte L, E und R sollen dabei nicht isoliert voneinander eingeführt, sondern gemeinsam an einem Unterrichtsthema exemplarisch verdeutlicht werden. Im Mittelpunkt stehen jugendspezifische soziale und psychologische Probleme, an denen Sinnfragen erschlossen, Werte geklärt oder die moralische Urteilskraft entwickelt werden sollen. Je nach Verlauf der Diskussion und den inhaltlichen Präferenzen der beteiligten Diskussionspartner können Themen wie Freundschaft und Liebe, Glück und Leid, Sucht und Gewalt sowohl am Beispiel der eigenen Lebensformen und -erfahrungen (L), unter dem Aspekt normativ wünschenswerter Verhaltensweisen und der Frage nach dem »guten Leben« (E) als auch unter existenziellen Gesichtspunkten hinsichtlich ihrer religiös/ weltanschaulichen Bedeutungsinhalte (R) bearbeitet werden. Je nach thematischer Schwerpunktsetzung stehen unterschiedliche Lernziele im Vordergrund: in dem einen Fall dient der Unterricht dem Erwerb von Wissen über Bräuche, Riten und grundlegende Denkfiguren in einzelnen Religionen, im anderen Fall der Wertklärung sowie der Entwicklung der moralischen Urteilskraft oder sozialer Kompetenzen wie Empathie- und Rollenübernahmefähigkeit. Im Konzept von LER kommt der Religion damit eine nicht unbeträchtliche Bedeutung zu. Welche Rolle aber spielt die Religion tatsächlich in der Praxis?

Dieser Frage ging eine wissenschaftliche Begleitstudie zur Implementation von LER nach, in der u. a. die curriculare Gestalt von LER anhand einer Erhebung der Unterrichtsthemen und methodischen Formen für ein Schuljahr in ausgewählten Jahrgängen untersucht wurde. Auch wenn die Studie mittlerweile knapp 10 Jahre alt ist – die Daten wurden im Frühsommer 1999 erhoben – sollen einige Ergebnisse hier kurz berichtet werden, denn sie machen auf einige grundlegende

Probleme sowie konzeptionelle Defizite des Fachs aufmerksam (eine ausführliche Darstellung der Studie und ihrer Ergebnisse findet sich bei Gruehn/Thebis 2002). Die spannende Frage, die sich hierbei ergibt, ist, inwieweit diese Schwächen bei der Weiterentwicklung dieses Fachs berücksichtigt und abgebaut wurden.

In Abbildung 1 sind die 10 am häufigsten genannten Themenkomplexe dargestellt (sie repräsentieren 68 % aller von den 100 Lehrkräften berichteten Unterrichtseinheiten für die Jahrgangsstufe 8). Deutlich erkennbar ist eine ungleiche Verteilung der drei Dimensionen L, E und R: 22 % aller in der 8. Klasse behandelten Themen haben expliziten R-Bezug (die ersten drei Komplexe); davon

beschäftigen sich nur etwa 57 % mit den klassischen Weltreligionen. Bei den restlichen Themen stehen Inhalte im Vordergrund, die sich mit jugendspezifischen religiösen Phänomenen wie z. B. Horoskopen, Sekten oder Okkultismus beschäftigen. Die übrigen 7 Themenkomplexe (= 78 % aller genannten Themen) repräsentieren vorwiegend Inhalte des L- und E-Bereichs, wobei ein besonderer Schwerpunkt auf der Sucht- und Gewaltproblematik liegt. Auf der Basis dieser Themenbezeichnungen sind kaum eindeutige oder primäre Zuordnungen zum L- oder E-Bereich möglich, weshalb hier auch noch kurz die Angaben der Lehrkräfte selbst zur Gewichtung von L, E oder R-Aspekten bei den einzelnen Unterrichtsthemen berichtet werden sollen (s. Abb. 2).

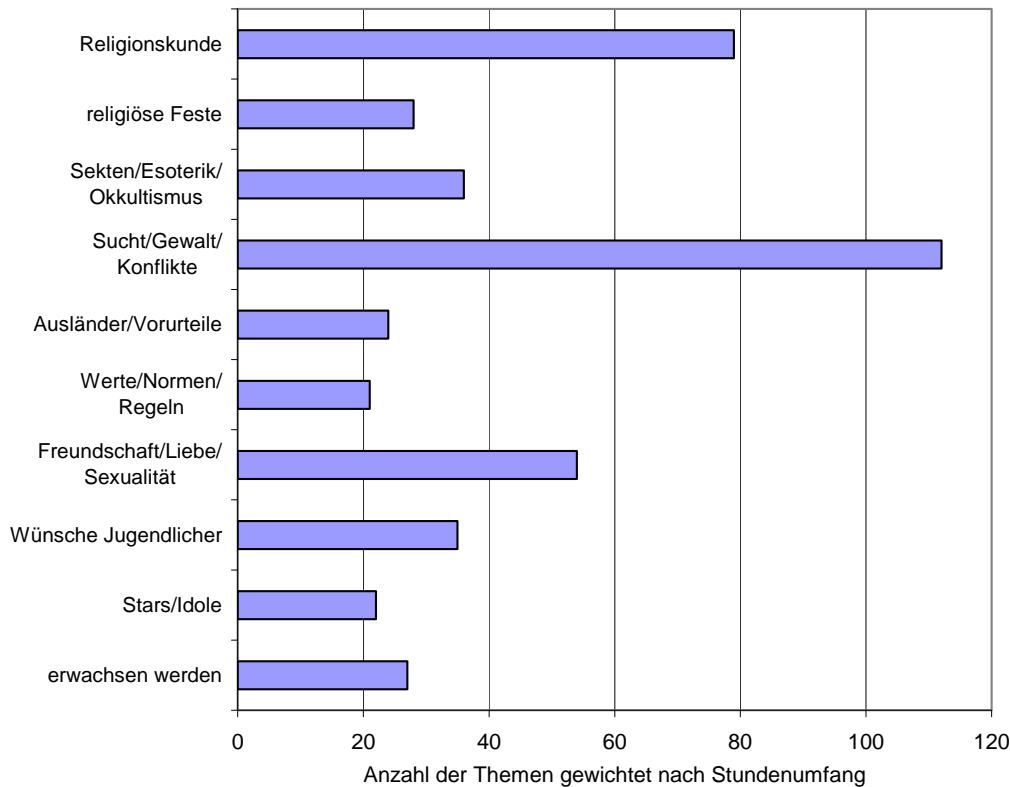


Abb. 1: Am häufigsten behandelte Themenkomplexe im LER-Unterricht der 8. Jahrgangsstufe

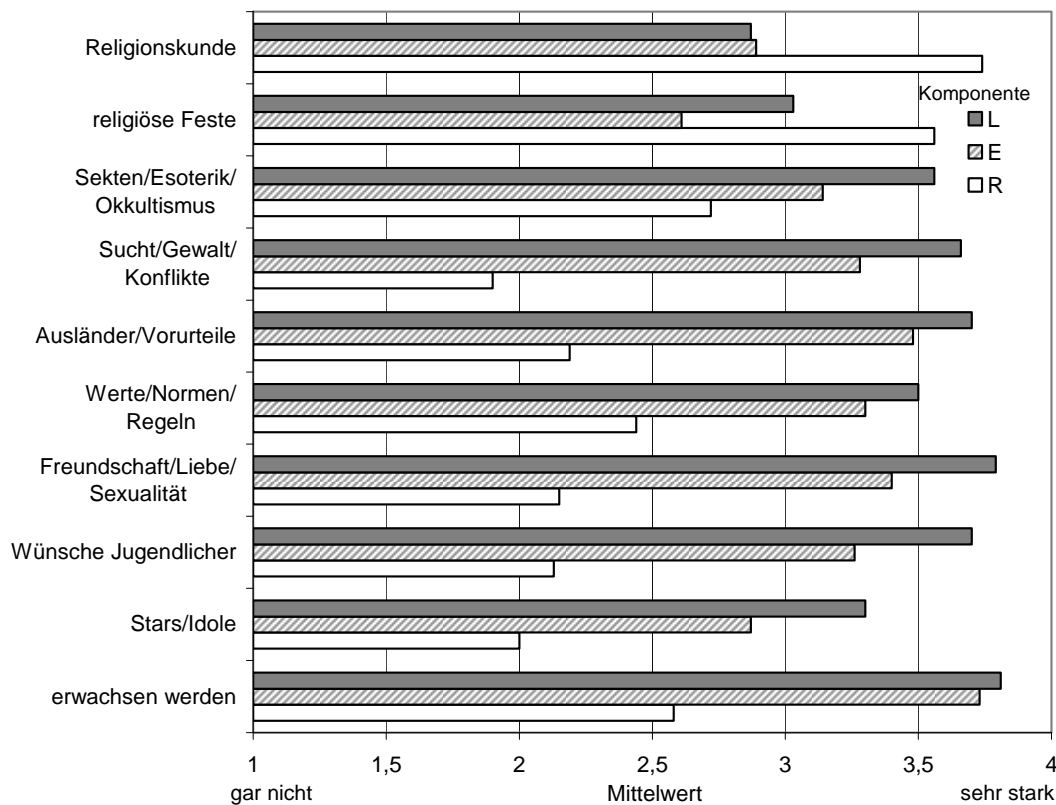


Abb. 2: Berücksichtigung von L, E und R pro Themenkomplex

Auf der Basis der von den Lehrkräften selbst vorgenommenen Gewichtung wird die Ungleichverteilung der drei Dimensionen besonders deutlich: mit Ausnahme der ersten beiden Themenkomplexe besteht eine bevorzugte Orientierung auf die L- und E-Perspektive. Interessant ist hierbei, dass der thematisch noch zum R-Bereich gehörende Themenkomplex »Sekten/Esoterik/Okkultismus« von den Lehrkräften eine deutlich lebensgestalterische Akzentuierung erfährt und den R-Aspekt sehr zurücktreten lässt. Auch in den anderen Themenkomplexen ist die L-Komponente die dominante Perspektive, wenngleich auch ethische Aspekte betont werden. Dies scheint zu Lasten der R-Komponente zu gehen, die dort deutlich in den Hintergrund tritt. Die einzige Ausnahme hiervon bildet der Themenkomplex »erwachsen werden«, der eine gleich hohe Gewichtung von L und E sowie eine vergleichsweise starke Betonung des R-Aspekts aufweist. Der zuletzt genannte Befund lässt sich dadurch erklären, dass ein Teil der Themen dieser Rubrik die Konfirmation als ein Beispiel für gesellschaftliche Initiationsriten behandeln, so dass hier die R-Dimension relativ viel Gewicht erhält. Als wichtigstes Ergebnis lässt sich festhalten, dass sich R-Komponente einerseits und L-/E-Komponente andererseits

geradezu antipodisch zueinander verhalten: immer da, wo die R-Perspektive dominiert, treten L und E in den Hintergrund, dort, wo E und L dominieren, tritt R in den Hintergrund.

In der mangelnden Integration aller drei Komponenten und insbesondere dem deutlichen Auseinanderdriften von L und E auf der einen sowie R auf der anderen Seite sind zwei Probleme dieses Unterrichtsfachs erkennbar:

a) konzeptuelle Mängel

Die konzeptuelle Forderung nach einer durchgängigen Integration aller drei Dimensionen ist sachlich unangemessen, insofern einzelne Themen hauptsächlich in den Zusammenhang einer oder zweier Aspekte gehören. Die Praxis des LER-Unterrichts zeigt, dass beispielsweise der Themenkomplex Freundschaft eher der L- und E-Dimension zuzuordnen ist. Die Einführung in religiöse Deutungsmuster gehört hingegen eher in den R-Bereich und die Behandlung von religiösen Festen macht die Verbindung von L und R notwendig. Für den Teilbereich »Gewalt/Konflikte« hingegen ließen sich durchaus zahlreiche Unter-

richtseinheiten finden, die eine Verbindung von L, E und R ermöglichen.

b) didaktische Überforderung der Lehrkräfte

Eine Verknüpfung der drei Dimensionen scheint den Lehrkräften am ehesten bei religiösen oder religionskundlichen Inhalten zu gelingen. Während die integrierende Funktion thematischer Einheiten zu christlich-religiösen Festen oder esoterischen bzw. okkulten Phänomenen auf der Hand liegt, ist es eine offene Frage, welche Themen des religionskundlichen Bereichs sich besonders für die Verzahnung von R mit L und/oder E eignen. Folgt man den Angaben der Lehrkräfte, gelingt eine solche Verzahnung am ehesten bei der Behandlung des Judentums, ist das Christentum hingegen Gegenstand der unterrichtlichen Betrachtung scheint dies nicht zu gelingen. Möglicherweise kommen hier antireligiöse Traditionen zum Vorschein, die einen offenen und unvoreingenommenen Umgang mit den christlichen Wurzeln unserer Kultur erschweren.

Wie schon oben erwähnt, sind die Ergebnisse mittlerweile fast 10 Jahre alt, so dass sich nun die Frage stellt, wie sich das Fach in diesen vergangenen 10 Jahren weiterentwickelt hat. Die zahlreiche Kritik an den curricularen und konzeptuellen Vorgaben – von verschiedenster Seite geäußert – führte zur Verabschiedung eines Rahmenlehrplans, der eine wesentliche curriculare Weiterentwicklung des Fachs darstellt. Der neue Rahmenplan trägt mehreren Kritikpunkten Rechnung:

- a) Die Themenfelder wurden neu zugeschnitten, so dass sich weniger Dopplungen und Überschneidungen zwischen den Themen ergeben.
- b) Es wurde der Anspruch aufgehoben, bei allen Themen alle drei Dimensionen berücksichtigen zu müssen. Stattdessen werden drei mögliche Zugangsweisen zu einem Thema unterschieden (1. Modell: ein Thema wird je spezifisch von allen drei Dimensionen erschlossen – keine Verbindung zwischen den Dimensionen; 2. Modell: Thema wird nur durch eine Dimension erschlossen; 3. Modell: integrative


Erschließung eines Themas durch alle drei Dimensionen)

- c) Es wurden Exkurse eingeführt, die jenseits des didaktischen Prinzips, Themen anhand von Fragen und Problemen der Lebensbewältigung und Lebensgestaltung zu erschließen, der Notwendigkeit Rechnung tragen, Religionen nicht nur stückweise, sondern im Gesamtzusammenhang zu behandeln. Einer dieser vier vorgesehenen Exkurse ist dabei verbindlich für die Bearbeitung des Christentums festgelegt.

Neben diesen inhaltlichen und curricularen Verbesserungen existiert seit 2003 eine grundständige Lehramtsausbildung für das Fach LER an der Universität Potsdam, die im Jahr 2004 in eine Bachelor- und Masterstruktur überführt wurde. Als Bezugswissenschaften sind in diesem Studiengang Philosophie, Religionswissenschaft, Psychologie und Soziologie sowie die fachdidaktischen und berufsfeldbezogenen Studienanteile für das Fach LER vorgesehen. Einen prominenten Stellenwert nimmt hierbei – neben der Philosophie – die Religionswissenschaft ein.

Die beschriebenen Maßnahmen haben sicherlich zu einer besseren konzeptionellen Fundierung des Fachs beigetragen, auch wenn weiterhin Optimierungsbedarf – vermutlich insbesondere in der Unterrichtspraxis – besteht. Betrachtet man jedoch die andauernde Diskussion um die Einführung des Pflichtfachs Ethik im Nachbarland Berlin zum Schuljahr 2006/07 und dessen inhaltliche Fundierung, scheint LER gerade auch im Hinblick auf die Vermittlung einer in der zunehmend säkularisierten Gesellschaft notwendig gewordenen religionskundlichen Grundbildung durch die Schule die theoretisch überzeugendere Alternative zu sein.

Literatur:

Gruehn, S./Thebis, F. (2002): *Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde. Eine empirische Untersuchung zum Entwicklungsstand und zu den Perspektiven eines neuen Unterrichtsfachs. (Schulforschung in Brandenburg, H. 2.)* Potsdam: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport. 

»Folge vor allem meinem Beispiel und tu´ nichts für die Schule...Lerne auf eigene Faust.«¹

Von Matthias Röhm

»Religiöse Bildung zwischen Säkularität und Pluralität – Herausforderungen der Religionspädagogik«, Evangelische Akademie zu Berlin, Berlin, 6.-7.2. 2009

Diesen wohl eher schalkhaften Satz gab Jean Cocteau seiner Großnichte Dominique Marny am Beginn ihrer Schullaufbahn mit auf den Weg. Nicht ganz ernst gemeint, und doch verbirgt sich dahinter einer Erfahrung von Schule wohl eher als Paukanstalt, die mit dem Leben an sich nichts zu tun hat. *Non vitae, sed scholae discimus*, das kommt hier deutlich zum Ausdruck. Lerne auf eigene Faust ... beteiligungsorientiert, selbstbestimmt, so die Botschaft.

Seit diesem Rat Cocteaus durften die Schullandschaften bereits mehrere Reformen erleben, und so lohnt sich ein genauerer Blick. Nehmen wir das heutige Thema »Kooperation« und schauen uns die Schulprofile daraufhin an, dann meint Kooperation oft die Kooperation mit außerschulischen Partnern, vorwiegend in Ganztagschulen. Sportvereine, Jugendeinrichtungen können solche Partner sein und es finden sich Angebote wie Reiten, Golfen, Schießen und vieles Bunte mehr im Schulprofil. Eine weitere Form der Kooperation bezieht sich auf den schulischen Binnenraum. Das sieht dann so aus: Im Fächerkanon wird ein Thema gesetzt. Nehmen wir als Beispiel einmal das Thema »Arbeit«. Dann lesen wir in Englisch einen Text dazu, in Physik lernen wir die Gesetze, in Biologie die Ameise oder Biene kennen und so weiter. Das Thema kommt überall vor und wird zum Inhalt, allerdings bleibt die Verbindungsaufgabe oftmals den Schülerinnen und Schülern überlassen, eine Begegnung der Fächer findet nicht statt. Ganz anders folgende Beispiele, die wir in verschiedenen Formen in Hongkong, in Zürich, in Amerika und auch hier in Deutschland antreffen können. Da werden z.B. in naturwissenschaftlich-mathematischen Bereichen die Isoliertheit der einzelnen Fächer aufgegeben und eine enge Kooperation gepaart mit Formen des Team-Teaching geübt. Es wird nicht von einzelnen Fach her gedacht, sondern von einer bestimmten Fragestellung, die dann in den jeweiligen Fächern durchdacht wird. Die Schülerinnen und Schüler ordnen sich den jeweiligen Bereichen zu und kommen immer wieder in Großgruppen zusammen, um das erworbene Wissen in einen

Dialog der Fächer zu stellen, um dann wieder sich je neu aufzuteilen in die verschiedenen Herangehensweisen und Betrachtungen.

Nehme ich diese Form der Kooperation, dann entdecke ich drei Grundlagen, die dafür wichtig sind.² Es besteht ein enges Beziehungsgeflecht: zwischen den Fächern, zwischen den Lehrkräften, den Schüler/innen untereinander und auch zwischen Lehrkräften und Schüler/innen. Dann liegen der Kooperation zwei Grundgedanken zugrunde: einerseits braucht es eine grundsätzliche Bereitschaft zu Kooperation, Gleichberechtigung und Partnerschaftlichkeit jeder einzelnen Lehrperson im Team und andererseits die Erwartung an die anderen, diese Bereitschaft mitzubringen. Und als dritte Grundlage: Kooperation meint die gemeinsame Planung, Durchführung und Evaluation der Lehre. Die Lehrpersonen sollten für dieselben Schüler/innen gemeinsame Lehrziele haben und sich in den Unterrichtsaufgaben teilen, damit sie die Ziele erreichten.

Diese Form der Kooperation kann nur gelingen, wenn die Partner auf Augenhöhe sind, wenn es eine gleichberechtigte Partnerschaft gibt. Gleichberechtigung, darin sehe ich die *conditio sine qua non* für eine gelingende Kooperation.

Warum aber sollen die Fächer Ethik und Religionsunterricht überhaupt kooperieren? Äußere Gründe sind u.a. das Schulgesetz für das Land Berlin und das Schlussprotokoll zum Evangelischen Staat-Kirche-Vertrag.³ Hier wird die Kooperation zwischen den beiden Fächern dezidiert festgeschrieben. Damit das aber in solchen Text eine feste Gestalt erhalten konnte, dazu bedarf es vor allem innerer Gründe. Die Kurz-Info zum Schulfach Ethik aus dem Jahre 2006 und der Fachbrief Ethik der Senatsschulverwaltung vom Januar 2009 machen das besonders deutlich. Ich zitiere: »Bleibt die Frage, ob es nicht große inhaltliche Überschneidungen gibt, da die Rahmenlehrpläne in Ethik, Religion und Lebenskunde viele gemeinsame Themen bzw. Themenfelder aufweisen.«⁴ Wenn ich mir den Rahmenplan Ethik anschau, dann gibt es in der Tat in allen Themenfeldern enge Berührungspunkte zwischen den beiden Fächern, nicht allein, was manche gerne sähen, im Themenfeld 6 »Wissen, Hoffen und Glauben«. Blättere ich den Rahmenlehrplan ein-

fach mal grob durch, so entdecke ich sofort mehrere Berührungspunkte, wo es ein fruchtbares Miteinander geben kann, ja muss.

Gerade in diesen Berührungspunkte gibt es dann eine Differenz in der Herangehensweise. Alle möglichen Fächer dieses Bereichs, ich denke also auch den muslimischen und jüdischen RU ebenso wie die humanistische Lebenskunde mit, gehen von ihrer je eigenen Grundlage an die Themenbereiche heran und liefern ihren je spezifischen religiösen, weltanschaulichen oder eben, für das Fach Ethik, weltanschaulich und religiös neutralen Beitrag. Es ist wie der Blick auf einen Ball aus verschiedenen Perspektiven. Alle sehen denselben Ball, jeder sieht ihn aus einer anderen Richtung mit der je eigenen Brille. Diese verschiedenen Sichtweisen bilden gerade die Pluralität der Religionen und Kulturen in der Stadt Berlin ab. Es gilt aber, diese Pluralität miteinander ins Gespräch zu bringen, sonst bleibt das Unterrichtsgeschehen in dem verhafteten, was ich als zweite Beobachtung der Kooperation benannte. Diese Gespräche wirken sich dann auch fruchtbar auf das Miteinander gerade in der Differenz in der Stadt aus.

Kooperation Ethik/RU in Berlin. In Berlin ist vieles anders. In Berlin ist RU, im Gegensatz zu dem Pflichtfach Ethik, kein ordentliches Lehrfach und wird fakultativ, oft am Ende der übervollen Stundentafel erteilt. Als wichtigste Säule für eine gelingende Kooperation habe ich eben die Gleichberechtigung der Kooperationspartner benannt. In Berlin ist das leider, aus schulrechtlichen Gründen, nicht möglich. Da frage ich mich, wie sieht die Kooperation denn konkret aus. Ein Blick in den Fachbrief Ethik zeigt hier bestimmte Sichtweisen auf. Die erste Ebene: Kooperation ist in erster Linie die Absprache zwischen den Lehrkräften, dass nicht in beiden Fächern dasselbe Thema behandelt wird, also die einzelnen Fächer erkennbar bleiben. In einem Fachgespräch wurde ich einmal aufgefordert, dass der RU alle Themen

nicht behandeln dürfe, die in Ethik eine Rolle spielen könnte. Angesichts der Affinität der beiden Fächer eher ein utopische Wunsch. Die zweite Ebene: Fachleute der Religionen bzw. die RU-Lehrkräfte werden als Experten eingeladen. Diese Form der angedachten Kooperation hat leider allzu viel von einem Besuch im religiösen und weltanschaulichen Zoo, wo man dann in einer Stunde über die merkwürdige Spezies staunt, die sich hier zeigt. Die dritte Ebene: es gibt eine phasenweise Zusammenarbeit zu bestimmten Themen. Hier gilt die Regel, dass die Ethik-Lehrkraft auf die weltanschaulich-religiöse Neutralität achten muss, die Hoheit über die einzusetzenden Materialien hat, Gruppenarbeitsphasen nur mit der RU-Lehrkraft nicht möglich sind. Das hört sich sehr theoretisch an, in der Praxis sieht vieles vielleicht anders aus. Entscheidend ist, dass es hier keine Gleichberechtigung gibt, ein Grundmerkmal der Kooperation, wie oben beschrieben.

Gemeinsam lernen, das steht auf allen Infoblättern zum Fach Ethik, und das ist eine Wendung, die ich sehr gerne aufgreife. Allerdings wird es dort verwandt, um eben auf die Notwendigkeit eines Pflichtfaches Ethik zu verweisen. Miteinander – nicht getrennt. Miteinander – nicht gegeneinander. Der Hintergrund dieser Aussagen geht von einer Vorstellung des RU, ja von Schule insgesamt aus, das eher in den Cocteau'schen Zusammenhang passt. Die Fächer der Schule stehen monolithisch und isoliert nebeneinander, das Trennende wird hervorgehoben, das Verbindende unterschätzt.

Gemeinsam lernen, das ist in der Tat die Devise moderner Schule. Ich möchte hier einmal die Kooperation Ethik/RU in den Kontext setzen zu dem dritten Beispiel am Anfang, der Kooperationen im naturwissenschaftlichen-mathematischen Bereich. Versuche ich, dieses Beispiel auf die Kooperation Ethik/RU in Berlin zu übertragen, dann könnte folgendes dabei herauskommen:

Kooperationsmodell Ethik/RU

1. Phase	Einstieg in das Thema	Team-teaching Plenum Kleingruppenarbeit
2. Phase	Erarbeitung des Themas (1)	Verschiedene Gruppen Dasselbe Thema in den Gruppen Verschiedene Herangehensweise Ethik – Religion (z.B. in Projekten o.ä.)
3. Phase	Begegnung und Hinterfragung Ergebnisse und Produkte der Gruppen werden vorgestellt und hinterfragt - Diskussion	Team-teaching Plenum
4. Phase	Erarbeitung des Themas (2) unter Gesichtspunkt vertiefender Aspekte	Verschiedene Gruppen Dasselbe Thema in den Gruppen S. ordnen sich neigungsorientiert als Ergebnis aus Phase 3 zu. Verschiedene Herangehensweise Ethik – Religion
5. Phase	Begegnung und Hinterfragung Ergebnisse und Produkte der Gruppen werden vorgestellt und hinterfragt - Diskussion	Team-teaching Plenum
6. Phase	Erarbeitung weiterführender Horizonte	Verschiedene Gruppen Verschiedene Themen Verschiedene Herangehensweise Ethik – Religion
7. Phase	Begegnung Präsentation der Ergebnisse und Produkte Diskussion Abschluss	Team-teaching Plenum

Das Modell ist konsequent aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler gedacht. Das heißt nicht, dass die eigene konfessionelle oder nicht-konfessionelle Herkunft die Grundlage ist, sondern die je eigenen Fragen zu Themen und Herausforderungen. Das gemeinsame Lernen steht im Vordergrund. Die vorfindliche multireligiöse und multikulturelle Situation der Schülerinnen und Schüler wird aufgenommen und in einen fruchtbaren Dialog gesetzt. Mitbestimmungs- und ausgeprägte Beteiligungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler sind integrale Bestandteile. Individuelle Orientierung und Identitätsbildung werden gefördert, Dialogfähigkeit, Verständigung und Toleranz aktiv eingeübt. Die Dauer der Phasen variiert je nach Thema und Arbeitsform. Didaktisch und methodisch erlaubt dieses Modell einen breiten Spielraum. Pädagogisch trägt es zu einer umfassenden, fächerübergreifenden Bildung bei. Der Schwerpunkt des Modells liegt in den Begegnungsphasen, die sich fruchtbar auf die folgenden Erarbeitungsphasen auswirken.

Die Einbindung anderer Fächer (z.B. Kunst, Geschichte, Deutsch, Musik etc.) ist denkenswert und erwünscht.

Die bestehenden Rahmenpläne können voll berücksichtigt werden. Die Profile und das Prorum der einzelnen Fächer bleiben erhalten und stellen sich in den Begegnungsphasen den kritischen Anfragen der Schülerinnen und Schüler. Die Lerngruppen können in den einzelnen Phasen je nach Interessenlage der Schülerinnen und Schüler variieren. Gleichberechtigte Kooperationspartner sind eine Voraussetzung.

Dieses Modell ist aufgrund seiner Offenheit für alle Schultypen geeignet.

Mitbestimmung der Schülerinnen und Schüler, vielfältige Beteiligungsformen in allen Phasen, konsequenter Wechsel der Perspektive, Relevanz für den gemeinsamen Alltag und das eigene Leben, das sind Kennzeichen dieses Ansatzes, der den Cocteau'schen Satz dann neu formulieren muss: »Lerne auf eigene Faust – selbstbestimmt in der Schule und für das Leben«.

Anhang:

Schulgesetz für das Land Berlin § 12

(6)... Im Ethikunterricht sollen von den Schulen einzelne Themenbereiche in Kooperation mit Trägern des Religions- und Weltanschauungsunterrichts gestaltet werden. Die Entscheidung, in welcher Form Kooperationen durchgeführt werden, obliegt der einzelnen Schule. Die Schule hat die Erziehungsberechtigten rechtzeitig und in geeigneter Weise über Ziel, Inhalt und Form des Ethikunterrichts zu informieren.

Schlussprotokoll zum Evangelischen Staat-Kirchenvertrag, Punkt 5

»Wird in den Jahrgangsstufen 7 bis 10 ein Unterrichtsfach Ethik eingeführt, sollen besondere Formen der Zusammenarbeit zwischen diesem Unterrichtsfach und dem Religionsunterricht festgelegt werden. Diese sind insbesondere unter thematischen Gesichtspunkten festgelegte gemeinsame Unterrichtsphasen, Projekte und Lerneinheiten. Die Zusammenarbeit zwischen einem Unterrichtsfach Ethik und dem Religionsunterricht wird in geeigneter Weise auf dem Schulzeugnis dokumentiert.«

Kooperation - Theoretische Grundlagen

Kooperation findet zwischen den Fächern, den Lehrpersonen, den Schüler/innen untereinander als auch zwischen den Lehrpersonen und den Schüler/innen statt.

Kooperation ist immer mit Interaktion verbunden und ist zu verstehen als sich wechselseitig bedin-

gende und aufeinander bezogene Handlungen zwischen den beteiligten Personen. Während einer Interaktion findet meist Kommunikation statt.

Der Kooperation liegen zwei Grundgedanken zugrunde: einerseits braucht es eine grundsätzliche Bereitschaft zu Kooperation, Gleichberechtigung und Partnerschaftlichkeit jeder einzelnen Lehrperson im Team und andererseits die Erwartung an die anderen, diese Bereitschaft mitzubringen.


Kooperation meint die gemeinsame Planung, Durchführung und Evaluation der Lehre. Die Lehrpersonen sollten für dieselben Schüler/innen gemeinsame Lehrziele haben und sich in den Unterrichtsaufgaben teilen, damit sie die Ziele erreichen. Der besondere Prüfstein dieser Interaktion ist die Gemeinsamkeit in der täglichen Situation vor der Klasse. Diese Art der Zusammenarbeit kann man als eine sozial organisierte Form von Kooperation betrachten, in der dasselbe Ziel verfolgt wird, nämlich gemeinsam guten Unterricht zu erteilen.

Anmerkungen:

¹ Aus Dominique Marny, *Die Schönen Cocteaus*, eva 1999

² Vgl. dazu die Materialien am Ende des Dokuments.

³ Vgl. dazu die Texte am Ende des Dokuments.

⁴ Kurzinformativ zum Schulfach Ethik, S.2, Spalte 1, Berlin 2006 

Zum Verhältnis von interreligiösem und interkulturellen Lernen

Von Dr. Dr. Joachim Willems (Februar 2009)

»Religiöse Bildung zwischen Säkularität und Pluralität – Herausforderungen der Religionspädagogik«, Evangelische Akademie zu Berlin, Berlin, 6.-7.2. 2009

1. Eine Quelle – zwei Flüsse?

Interreligiöse und interkulturelle Pädagogik erscheinen zuweilen wie zwei Flüsse, deren Diskurse in eigenen Flussbetten fließen, ohne dass sich die Wasser mischen würden. Die gängige Literatur einer interreligiös interessierten Religionspädagogik bezieht sich nicht oder kaum auf die Arbeiten zur interkulturellen Pädagogik, und die interkulturelle Pädagogik vernachlässigt religiöse und interreligiöse Fragen ebenfalls (nahezu) vollständig. Dies überrascht, wenn man den Lauf der beiden Flüsse sozusagen zu ihrer Quelle zurückverfolgt und sich anschaut, welches die Auslöser für die Entstehung bzw. das Aufblühen von interreligiöser und interkultureller Pädagogik in den letzten Jahrzehnten waren. Denn in beiden Fällen handelt es sich um Reaktionen auf gesellschaftliche Pluralisierungen: Im Blick sind die ethnisch-kulturell-religiösen Pluralisierungen

durch die verstärkte Arbeitsmigration seit den 1950er Jahren, später dann die zunehmende Globalisierung. In beiden Fällen wird Pluralität als Problem oder zumindest als Herausforderung wahrgenommen.

In der Praxis zeigt sich, dass die zu bearbeitenden Probleme oft interkulturell und interreligiös zugleich interpretierbar sind. Dies zeigt sich exemplarisch an der Einführung eines verpflichtenden Schulfaches Ethik in Berlin. Der unmittelbare Auslöser, der die entsprechenden politischen Energien auf das Thema lenkte, war der ‚Ehrenmord‘ an Hatun Sürücü durch ihren Bruder im Februar 2005 – der offenbar als zwar extremer, aber dennoch symptomatischer Ausdruck der Probleme einer multikulturellen und multireligiösen Gesellschaft gesehen wurde.

Im Folgenden sollen Überlegungen dazu angestellt werden, was sich für Konsequenzen daraus ergeben bzw. ergeben sollten, dass sich interreligiöse und interkulturelle Pädagogik zwar auf dieselbe gesellschaftliche Situation beziehen, aber es kaum zum Austausch zwischen ihnen kommt.

2. Religion und Kultur: verwoben und verfilzt

Wenn hier behauptet wird, dass es im vielen Fällen dieselben Probleme, Fragen und Situationen sind, auf die sich interkulturelle und interreligiöse Pädagogik beziehen, dann liegt dem ein bestimmtes Verständnis von Religion und Kultur zugrunde: Kultur und Religion sollen hier als miteinander verwoben und verfilzt betrachtet werden.¹

Religion soll hier so definiert werden, wie es in der interreligiösen Pädagogik üblich ist: Als religiös gilt dann, was in Beziehung steht zu den Gemeinschaften und Traditionen, die man gemeinhin als Weltreligionen, National- oder Stammesreligionen bezeichnet. Eine solche Definition schließt zwar vieles aus, was in unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen als Religion (oder ‚unsichtbare Religion‘²) betrachtet wird: Die ‚Religion‘ der Extremsportler und der Rockmusik-Konsumenten, den ‚Glauben‘ der Fußballfans und der Käufer von Markenartikeln, aber auch – was sehr viel problematischer ist – zahlreiche Phänomene der Esoterik-Szene. Der

Vorteil ist aber, dass eine Definition, die Religion an Religionsgemeinschaften bindet, ein Verschwimmen ins Beliebige vermeidet. Denn der Begriff der Religion wird unscharf, wenn, wie Niklas Luhmann pointiert und polemisch anmerkt, für einige »schon das Alternativessen in der Mensa dazu[gehört]«.³

Zum Begriff der Kultur: In Übereinstimmung mit dem Mainstream der gegenwärtigen Kulturtheorie soll Kultur hier nicht so verstanden werden, als sei sie unveränderlich und nur oder vorrangig an ethnische Gruppen oder Völker gebunden. Mit Jürgen Straub: Kulturen stellen den Menschen »Ordnungsformen und Deutungsmuster für die kognitive und rationale, emotionale und affektive Identifikation, Evaluation und Strukturierung von Gegebenheiten und Geschehnissen in der Welt sowie Prinzipien und Paradigmen der Handlungsorientierung und Lebensführung« bereit.⁴ Das heißt zunächst: Die Art und Weise, wie Menschen ihre Welt wahrnehmen und interpretieren und wie sie in ihr handeln, ist abhängig davon,

wie die Gruppen, denen sie angehören, Welt wahrnehmen, interpretieren und in der Welt handeln. Denn im Prozess der Sozialisation und Enkulturation lernen Individuen »Ordnungsformen und Deutungsmuster« (s.o.) und übernehmen sie – verändern sie dann aber auch, so dass jede neue Generation schon in eine leicht veränderte Kultur hineinwächst.

Versteht man Kultur auf diese Art, dann ist sofort deutlich, inwiefern Religion und Kultur verwoben bzw. verfilzt sind: Denn auch Religionen bieten den Menschen »Ordnungsformen und Deutungsmuster« an, erscheinen also quasi in der Form von Kultur und übernehmen deren Funktion. Kultur ist wiederum selbstverständlich religiös geprägt. Da nach der oben angebotenen Definition von Religion die Bewohner aller Regionen der Welt über viele Jahrtausende von Religion geprägt wurden, hat Religion auch diese Kulturen geprägt – und prägt selbst, in vielfach transformierter Form, bis heute auch Kulturen, die sich selbst nicht als religiös verstehen. (Als Beispiel könnte die europäische sozialistische Arbeiterbewegung dienen, die sich in weiten Teilen von den traditionellen Religionen abgrenzt und dadurch Identität gewinnt, aber etwa durch die Rezeption der Marxschen Geschichtsphilosophie die jüdisch-

christliche Apokalyptik, mit Ernst Bloch gesprochen, »im Erbe« behält.)⁵

Insofern kann man sagen, dass Religion und Kultur als miteinander verwoben untrennbar zusammengehören oder dass sogar kaum sinnvoll zwischen Religion und Kultur unterschieden werden kann. Dann bietet sich das Bild an, dass der verwobene ‚Stoff‘ gleichsam ‚verfilzt‘ ist, also nicht mehr einzelne Fäden dem Bereich der Kultur einerseits, dem Bereich der Religion andererseits zugeordnet werden können.

Dass dennoch eine Unterscheidung von Kultur und Religion sinnvoll ist, erscheint auf den ersten Blick als paradox. Ich möchte auch nicht argumentieren, dass eine solche Unterscheidung deshalb sinnvoll ist, weil es Kultur und Religion als getrennte Bereiche gebe. Es gibt aber (jeweils gesellschaftlich und kulturell geprägt) Diskurse, die einzelne Phänomene dem einen oder dem anderen zuordnen. Dies leugnen zu wollen oder diese Unterscheidung nicht theoretisch abzubilden, wäre dumm. Dumm und nicht wissenschaftlich wäre es allerdings auch, entsprechende Diskurse und Zuschreibungspraktiken abzubilden, ohne sie zu hinterfragen, zu analysieren und zu dekonstruieren.

3. Thesen zum Verhältnis von interreligiösem und interkulturellem Lernen

1. Es lässt sich ein gemeinsames ‚Globalziel‘ interreligiösen und interkulturellen Lernens angeben: Lernen, mit anderen Weltdeutungen umzugehen.

Dazu gehört es, Andersheit wahrzunehmen, vor allem andere als die eigene Weltdeutung, die eigenen Wertungen, Idealen und Überzeugungen sowie die eigenen Handlungsroutinen, und angesichts dessen Kompetenzen zur interkulturellen und interreligiösen Kommunikation und Interaktion auszubilden. Dies beinhaltet, andersreligiöse oder anderskulturelle Logiken und Strukturen nachvollziehen zu können.

Außerdem gehört dazu, Wege zum Ausgleich von Interessen zu finden und zumindest ansatzweise die Grundlagen und Verfahren zu reflektieren, um einen solchen Ausgleich zu erreichen. Dabei stellt sich die Frage, ob Konflikte, Probleme oder, allgemeiner, interreligiös-interkulturell relevante Situationen am angemessensten als interkulturelles, interreligiöses, soziales, politisches, juristisches oder sonstiges Problem zu deuten und zu bearbeiten sind. Um dies entscheiden zu können, sind ggf. übliche Zuschreibungspraktiken zu re-

konstruieren und zu prüfen, ob es vielleicht weiterführt, zum Beispiel ein Problem entgegen der üblichen Sicht nicht als schwierig zu betrachten, weil verschiedene ‚Kulturen‘ involviert sind, sondern es als soziales, juristisches oder interreligiöses zu sehen.

2. Es besteht eine Notwendigkeit, interkulturelles und interreligiöses Lernen aufeinander zu beziehen.

Die Notwendigkeit, interkulturelles und interreligiöses Lernen aufeinander zu beziehen, ergibt sich aus dem dargestellten Verhältnis von Religion und Kultur als miteinander verfilzt. Folgt man dieser Sicht, dann ist es gar nicht möglich, Religion ohne Kultur zu betrachten oder umgekehrt. Folglich kann auch das Interreligiöse nicht vom Interkulturellen getrennt werden.

Außerdem besteht die Gefahr, dass es bei der Trennung beider leichter zu Stereotypisierungen, Kulturalisierungen/ Ethnisierungen und Religiosierungen kommt: Kulturalisierungen bzw. Ethnisierungen liegen dem Sprachgebrauch der inter-

kulturellen Pädagogik entsprechend vor, wenn Verhaltensweisen einer Person mit deren ethnischen oder kultureller Zugehörigkeit erklärt werden, ohne dass andere Erklärungsmuster in Betracht gezogen werden. Wenn also der Fall, dass ein türkischer Jugendlicher einen Diebstahl begeht, nicht damit erklärt wird, dass es eine individuelle Entscheidung dieser Person war, eine Straftat zu begehen, dass die Tat sich mit seiner individuellen Charakterstruktur erklären lasse, dass diese Person das aus Gründen sozialer Benachteiligung, in Folge von Gruppendruck oder aus anderen Gründen getan haben könnte, sondern damit, dass dies eben ein typisches Verhalten für türkische Jugendliche sei, dann greifen Kulturalisierungen und Ethnisierungen. Der konsequent nächste Schritt der Kulturalisierung und Ethnisierung ist dann, auch anderen Personen mit derselben ethnischen oder kulturellen Zugehörigkeit eine Tendenz zu dem Verhalten zu unterstellen, dass als ‚typisch‘ türkisch betrachtet wird.

Analog dazu schlage ich vor, den Begriff der ‚Religiosierung‘ zu verwenden, wenn Verhaltensweisen aus der Religionszugehörigkeit einer Person heraus erklärt werden oder den Angehörigen einer Religionsgemeinschaft Merkmale zugeschrieben werden, die nicht unmittelbar mit ihrer Religion zu tun haben. (So wäre es keine unzulässige Stereotypisierung zu behaupten, alle Muslime würden sich am Koran orientieren, wohl aber, sie seien integrationsunwillig.)

Ein interreligiöses Lernen, das blind ist für interkulturelle Dimensionen, erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass es zu Stereotypisierungen kommt. Denn ist die Leitdifferenz des Lernprozesses diejenige zwischen Christentum (oder, wenn nochmals zwischen den Konfessionen unterschieden wird: Katholizismus und Protestantismus), Islam, Judentum, Buddhismus und anderen Religionsgemeinschaften, so wird, mindestens unterschwellig, die Religionszugehörigkeit als Hauptmerkmal eingeführt, um wahrgenommene oder zugesprochene (auf jeden Fall: konstruierte) Unterschiede zu etablieren und zu deuten. Kulturelle Faktoren, die querliegen zu religiösen Zugehörigkeiten, bleiben dann außer acht. Zugleich tendiert eine für interkulturelle Dimensionen blinde interreligiöse Pädagogik (mindestens implizit) dazu, Religionsgemeinschaften als in sich homogen darzustellen, was wiederum Stereotypisierungen begünstigt.

Bei einer Verschränkung von interkulturellem und interreligiösem Lernen wird es dagegen besser möglich, interne Heterogenitäten in Kulturen

und Religionen wahrzunehmen und damit auch Ethnisierungen, Kulturalisierungen und Religiosierungen altersangemessen zu reflektieren (oder solche Reflexionen zumindest anzubahnen). Dazu bietet sich ein Lernen an Situationen an, die zugleich als interreligiöse und interkulturelle Überschneidungssituationen gedeutet werden können. Denn die Beschäftigung mit interreligiös-interkulturellen Überschneidungssituationen zwingt geradezu zu einer (mindestens) biperspektivischen Betrachtungsweise – die im Idealfall ergänzt wird durch eine Betrachtung der Situation unter weiteren Perspektiven, da das Handeln von Personen nie erschöpfend mit deren ‚Kultur‘ und ‚Religion‘ erklärt werden kann. Dies führt zwangsläufig zum Hinterfragen von Kulturalisierungen/ Ethnisierungen und Religiosierungen. Damit dies gelingt, ist allerdings auch eine Unterscheidung von interreligiösem Lernen und interkulturellem Lernen nötig. Daraus folgt:

3. Es besteht eine Notwendigkeit, interkulturelles und interreligiöses Lernen voneinander zu unterscheiden.

Obwohl interkulturelles und interreligiöses Lernen aufeinander bezogen sein sollten, ist es dennoch sinnvoll, beide Aspekte zu unterscheiden. Denn die Unterscheidung von Religion und Kultur ist in unserer Gesellschaft und in den in ihr vorherrschenden Diskursen üblich und in vielen Kontexten relevant; Zuschreibungspraktiken sind kulturell ‚invisibilisiert‘. Auch wenn vieles dafür spricht davon auszugehen, dass Religion und Kultur miteinander verfilzt sind, so kann es einer interreligiös-interkulturellen Pädagogik, die nicht zwischen Religion und Kultur unterscheidet, nicht gelingen, entsprechende gesellschaftliche Diskurse abzubilden. Damit kann es dann auch nicht gelingen, in diese Diskurse einzuführen, die dort getroffenen Unterscheidungen, wo sinnvoll, zu nutzen, und sie zu reflektieren, ggf. auch zu dekonstruieren.

Eine Unterscheidung von interkulturellem und interreligiösem Lernen ist auch sinnvoll, weil die Schülerinnen und Schüler die gesellschaftlich gängigen Zuschreibungspraktiken teilen und daher selbst zwischen Religion und Kultur unterscheiden. Einige Aspekte beispielsweise, die dabei dem Bereich des Religiösen zugeschrieben werden, können dann besser thematisiert werden und werden nicht übergangen, wenn man diese explizit als Teil eines (notwendigen) interreligiösen Lernens kennzeichnet: Zu denken ist dabei vor allem an ‚letzte‘ Fragen nach Gott bzw. dem Göttlichen, an Fragen nach dem Sinn des Lebens

und dem Sinn angesichts des Todes, aber auch an Fragen nach religiöser Praxis, dem Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher Glaubensrichtungen und der Auslegung Schriften, die für Religionsgemeinschaften zentrale Bedeutung besitzen. Entsprechendes gilt im Blick auf Aspekte, die dem Bereich des *Kulturellen* zugeschrieben werden. Hier könnte man an Fragen des Zusammenlebens verschiedener ethnischer Gruppen denken.


Anmerkungen:

¹ Vgl. Joachim Willems: *Interkulturalität und Interreligiosität. Eine konstruktivistische Perspektive*. Nordhausen 2008.

² Vgl. Thomas Luckmann: *Die Unsichtbare Religion*. Frankfurt am Main 1991.

³ Niklas Luhmann: *Die Religion der Gesellschaft*. Frankfurt am Main 2002, 57.

⁴ Jürgen Straub: *Kulturwissenschaftliche Psychologie*. In: Jäger, Friedrich/ Straub, Jürgen (Hg.): *Handbuch der Kulturwissenschaften*. Band 2: *Paradigmen und Disziplinen*. Stuttgart/ Weimar 2004, 568-591, hier 581.

⁵ Vgl. Ernst Bloch: *Religion im Erbe. Eine Auswahl aus seinen religionsphilosophischen Schriften*. Hamburg 1967. 

Das Projekt »Tage Ethischer Orientierung« (TEO) in Mecklenburg-Vorpommern

Von Prof. Dr. Hiltrun Keßler

»Religiöse Bildung zwischen Säkularität und Pluralität – Herausforderungen der Religionspädagogik«, Evangelische Akademie zu Berlin, Berlin, 6.-7.2. 2009

1. Wie kam es zu TEO? - Ein Blick in die Geschichte

TEO – hinter diesen drei Buchstaben verbergen sich die »Tage Ethischer Orientierung«, die in Mecklenburg-Vorpommern mittlerweile einen guten Ruf genießen.

Als 1999 eine engagierte Mitarbeiterin der Bruderhilfe Sachversicherung das Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, die Schulen und Schulämter an einen Tisch einlud, um nachhaltig etwas gegen die öffentliche Gewalt auf den Straßen Mecklenburg-Vorpommerns zu tun, war klar: hier ist auch Kirche gefragt. Denn die Initiatorin hatte den mehrfachen Tod von Jugendlichen bei Unfällen vor ihrer Haustür miterlebt und fragte nun: Hat hier lediglich die Verkehrserziehung versagt, wenn 18-25-jährige (männliche) Fahrer die am stärksten gefährdete Altersgruppe sind? Was ließ sich mit Jugendlichen machen, die bei nächtlichen Disco- und Freizeitfahrten zu schnell, zu riskant und unter Alkoholeinfluss am Steuer sitzen? Als besonderes Unfallrisiko kommen die schönen, aber gefährlichen Alleelandstraßen in Mecklenburg-Vorpommern hinzu, (die

das Unfallrisiko verdreifachen). Brandenburg löste im vergangenen Jahr 2008 Mecklenburg-Vorpommern in der traurigen Unfallstatistik ab, gefolgt von den östlichen Bundesländern Thüringen, Sachsen-Anhalt und Sachsen.

Das erste TEO-Projekt fand bereits im Herbst 1999 mit 100 Schülern/-innen der 9. bis 11. Klassen statt. Seitdem ist das Programm stufenweise gewachsen: zu TEO-classic (9.-12. Klasse und Berufsschulen) gesellte sich das Projekt TEO-outdoor für die 5.-6. Klasse. TEOlino Arche lädt Eltern und Schüler/-innen der Grundschulen (1.-4. Klasse) ein, während TEO-toto Jugendliche bei der Identitätssuche (7.-8. Klasse) begleiten möchte. TEO-weekend, TEO-open space oder TEO family sind hinzugekommen.

Die TEO-Verwaltungsvorschrift (vom 21.11.2002) durch das Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur bestätigt TEO als Schul-/Klassenfahrt, in der AG TEO haben die beiden Landeskirchen in Mecklenburg und Vorpommern ihre personelle und finanzielle Zusammenarbeit vereinbart und die Katholische Kirche (Erzbistum Hamburg) ist seit 2005 willkommener TEO-Partner. Die Verantwortlichen resümieren: »'Vater Staat' und 'Mutter Kirche' hatten sich für das Gelingen einer partnerschaftlichen Kooperation für die jungen Menschen des Landes Mecklenburg-Vorpommern positioniert.«²

2. Wie arbeitet TEO? - das Projekt

Drei oder vier Tage fahren Schüler/-innen auf Klassenfahrt an den Kummerower See oder an die Ostsee. In einer bunt zusammen gewürfelten Gruppe von 12-15 Jugendlichen, geleitet von einem Team aus einer Lehrer/-in und einer kirchlichen/ehrenamtlichen Mitarbeiter/-in ringen die Jugendlichen um die existenziellen Fragen von Glück und Liebe, von Zerrüttung und Trennung in Familien, von Sterben, Tod und Hoffnung.

»Es ist ein Kreuz mit den Kreuzen - Tausendmal ist nichts passiert...« – (mein Leben glatt geschenkt) diese Überschrift über TEO classic I. stammt aus einem Lied von Klaus Laage. Kinder und Jugendliche sollen spüren, dass das Leben

ein Geschenk ist und darum nicht als Zufallsprodukt leichtfertig hingeworfen werden kann. Das Leben sich »geschenkt« sein lassen, das bedeutet aber auch nach den eigenen Lebensträumen, nach dem, was im Leben trägt und stärkt, zu suchen.

Ca. 100 Kinder und Jugendliche von der Spitze Rügens treffen Kinder, Jugendliche, die an der Grenze zu Brandenburg leben; 19-Jährige diskutieren mit 16-Jährigen, Hauptschüler/-innen sind drei Tage mit Gymnasiasten/-innen in einer Gruppe. Erlebnis-, kultur- und spielpädagogische Annäherungen, aber auch sportliche, kreative, ökologische, festliche und meditative Lern- und

Begegnungsarrangements erleichtern das übergreifende Arbeiten.

»Arbeit, Liebe, Freizeit und Fest« sind vier Bausteine, die neben der Arbeit in den Kleingruppen in den Plena eingebracht werden. An den Abenden kommen Sport, Musik, Disco und Showeinlagen nicht zu kurz.

In einem zweitägigen Training werden die Mitarbeitenden auf diese Aufgabe vorbereitet; mit Menschen aus unterschiedlichen Arbeitsfeldern und Kontexten, Prägungen und Geschichten wird hier eine tragfähige Arbeitsgrundlage gelegt.

3. »Pommern ist überall!« - Konfessions- und Perspektivlosigkeit als Herausforderung

In seinem Artikel »Pommern ist überall!« beschreibt Hans-Ulrich Keßler die spezifische Situation der Pommerschen Evangelischen Kirche u.a. wie folgt. In Pommern gibt es:

- so wenig Urbanität wie nirgendwo (Stralsund ist mit 59.000 Einwohnern die größte Stadt),
- eine geringe kirchliche Bindung, »insbesondere im Bereich der unter 18-Jährigen, in dem es gegenwärtig weniger als 10.000 Kirchenmit-

glieder gibt. ... Die Taufquote ist zwischen 1993 und 2002 von 23 % auf 12 % gesunken. ... bis zum Jahr 2008 ... wird jede pommerische Gemeinde im Durchschnitt noch eine Konfirmandin bzw. einen Konfirmanden haben.«³

Ja, Pommern ist überall, wenn man nach Ostdeutschland blickt. Hier gehört jeder fünfte Einwohner einer evangelischen Kirche an (in Westdeutschland ist es jeder dritte).⁴

Kirche	Bevölkerung	Kirchenmitglieder	Anteil der Kirchenmitglieder an der Bevölkerung in %
Anhalt	319.180	50.367	15,78
EKBO	6.051.947	1.165.415	19,26
Thüringen	1.637.404	440.866	26,92
Kirchenprovinz	2.986.216	493.610	16,38
EKM	4.623.620	934.476	20,21
Mecklenburg	1.191.214	208.532	17,51
Pommern	517.615	102.752	19,85
Sachsen	3.863.820	823.487	21,31
Ostdeutsche LK	21.191.016	4.219.505	19,82
Westdeutsche LK	65.747.510	21.815.698	33,18
EKD	82.314.906	25.100.727	30,49

Tabelle: Kirchenmitgliedschaft in der Bevölkerung.
Quelle: Kirchenamt der EKD. Auf Basis der Erhebung 2006.

Nichtzugehörigkeit zu einer Kirche ist zum Regelfall geworden. Es gibt einen Gewohnheitsatheismus, der über Generationen weitergegeben wird.⁵ »Je jünger die Menschen sind, desto »konfessionsloser« sind sie«⁶.

Da machen die TEO-Jugendlichen keine Ausnahme. Im Jahr 2003 und 2006 habe ich knapp 500 Jugendliche und 100 Mitarbeitende befragt, die an TEO classic I (9.-12. Klasse) teilgenommen haben.⁷ Knapp drei Viertel der befragten Schüler/-innen in Mecklenburg-Vorpommern sagen von sich, sie seien »nicht religiös« (ohne Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft 2003: 63 %

und 2006: 56 %; 2003: 13 % und 2006: 18 % wissen nicht, ob sie zu einer Religionsgemeinschaft gehören; dies entspricht den Angaben der Shell-Jugendstudie 2006, die 79 % konfessionslose Jugendliche für Ostdeutschland beziffert⁸). Wo Eltern und Großeltern keinen Einfluss auf die Religion ihre Kinder (mehr) ausüben, dort ist Gottesglaube Jugendlichen überwiegend unwichtig (TEO 2006: mit 82 %).

»Übernatürliche Dinge« sind kein Gesprächsstoff, dem Übernatürlichen oder Schicksalhaften steht man insgesamt eher skeptisch bis ablehnend gegenüber. Am ehesten gibt es »Unerklärliches, in

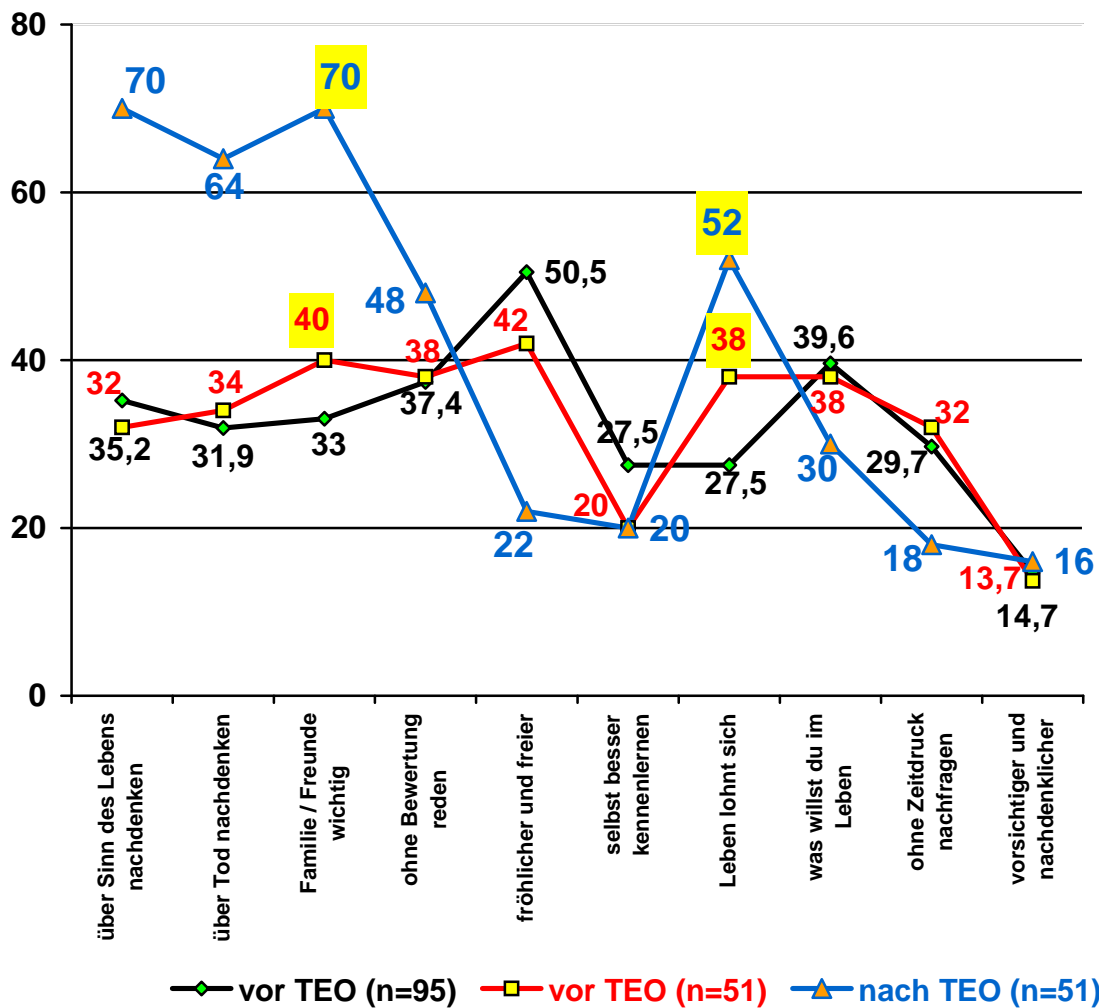
dem übernatürliche Kräfte wirken« (41,5% bei TEO bejahen dies, zu Shell 2000: 45%) und 35,5% der TEO-Jugendlichen nehmen an, dass es »keine Zufälle im Leben« (zu Shell 2000: 36%) gibt.

Die kirchliche Situation und die religiösen Einstellungen sind das eine; sie verbinden sich mit der Lebensperspektive der Jugendlichen und ihrer Familien. 50% der ostdeutschen Jugendlichen beurteilen ihre persönliche Lebensperspektive als »eher zuversichtlich«⁹; die gesellschaftliche Zukunft wird nur von 37% als zuversichtlich eingeschätzt. »Gute Startaussichten in das Berufsleben«¹⁰ sind für eine optimistische Einschätzung

maßgebend. »Die schlechte Wirtschaftslage, die hohe Abwanderungsquote gerade der besser Qualifizierten in den Westen und der schleichende Abbau der sozialen Sicherungssysteme aufgrund der desolaten Finanzlage des Landes erzeugen eine gefühlte Perspektivlosigkeit, die Menschen ... lähmt.«¹¹

Pessimistische Zukunftsaussichten, eine hohe Arbeitslosigkeit und eine depressiv getönte Stimmung, aber auch weniger Nachwuchs und eine überalterte Bevölkerung wirken sich auf Kinder, Jugendliche und Erwachsene aus. Was kann TEO hier tun?

4. zwei Ergebnisse aus der Evaluation - was sagen Schüler/-innen zu TEO?

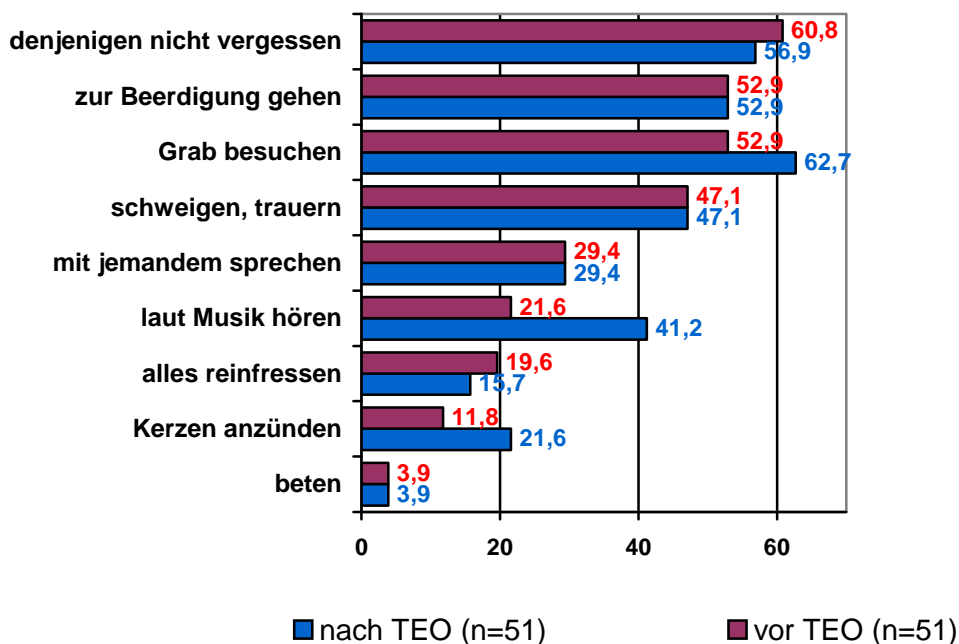


In diesem Linienwirrwahr sind die beiden markierten Vergleichswerte wichtig, weil sie etwas über die Nachhaltigkeit von TEO sagen. Jugendliche meinen, dass im »Nachdenken über den Sinn des Lebens« und »über den Tod« sich »ihr Leben lohnt« (plus 14%) und »Familie und Freunde wichtig sind« (plus 30%). Indem man erkennt, wie wichtig Familie, Freunden und das eigene Leben sind, sind Faktoren geweckt, die Jugendliche vom Rasen und Discounfällen abhalten können. Kirchliches Bildungshandeln bei TEO möchte zur Stärkung der Selbstwertschätzung und »der Selbstwirksamkeit der Individuen« (Empowerment) beitragen.

Nachdenklich macht, dass ein »Nachfragen ohne Zeitdruck« (minus 18%) weniger möglich ist; Jugendliche wünschen sich Zeit für ein offenes und unzensiertes Gespräch und die Kleingruppen sind hierfür der geeignete Ort, an dem sich Jugendliche frei äußern und diskutieren können. Jugendliche schätzen es, dass man ihnen zuhört und Unterschiede (nach Milieu, sozialer Herkunft oder infrastrukturelle Nachteile) in der vertrauten Gesprächsatmosphäre der Gruppen keine Rolle spielen.

Seelsorgerliche Begleitung Jugendlicher: Wenn jemand stirbt, würdest du...

(Mehrfachnennung/Wertangaben in Prozent)



Der Großteil der Jugendlichen möchte »die-/denjenigen nicht vergessen« (61%) und auch beim eigenen Tod nicht vergessen werden. Gute Freunde und Freundschaft ist für 15- bis 25-Jährige *der* wichtigste Wert im Leben. Eine beste Freundin und ein guter Kumpel möchte man »nie, nie... vergessen«.

Die meisten Jugendlichen bejahen mehrheitlich *konventionelle Trauerformen*, wie den »Besuch der Beerdigung (53%) und des Grabes (plus 10%)«, sie wollen »schweigen und trauern« (47%). Ein Drittel aller Jugendlichen (30%) ist

das »Gespräch mit einem anderen Menschen« in der Zeit des Trauerns wichtig.

Das Projekt TEO ist der Versuch, Jugendliche miteinander ins Gespräch zu bringen und sie zu ermutigen, ihre *individuelle, je eigene Ausdrucksweise* bei einem (plötzlichen) Tod zu finden. In der Umfrage weicht das Item »wenn jemand stirbt, würdest du... laut Musik hören« von den konventionellen Normen ab und weist auf eine jugendgemäße Trauer hin. Beim Vergleich wollten 19% mehr Jugendliche nach TEO »laut Musik hören« als zuvor und etwa 10% würden öfters »Kerzen anzünden«. Dies zeigt, Trauern, ob still

oder nach außen gewandt, ob konventionell oder jugendgemäß expressiv, ist veränderbar und kann und muss gelernt werden – dazu brauchen Kinder und Jugendliche erwachsene Begleitung. Statt »alles in sich hineinzufressen« (geringfügiges Defizit/minus 3,9%) möchte TEO mithelfen, dass Jugendliche Streben und Tod als Teil des Lebens erfassen, dass sie ihrer Trauer, aber auch ihren Wünschen Ausdruck verleihen können. »...überproportional viele gescheiterte Schüler sind solche Kinder, die Tod und Sterben erlebt haben und damit allein gelassen wurden«¹² - das Gespräch in den Kleingruppen, die Begegnung zwischen den Jugendlichen, das Zuhören und die Wertschätzung der Jugendlichen möchten dazu beitragen, dass es statt zu »Lern- und Lebensbehinderung« zu gelungenen (Bildungs-)Biografien von Kindern und Jugendlichen in Mecklenburg-Vorpommern kommt.

Anmerkungen:

¹ 2007 wurden bundesweit bei einem Verkehrsunfall mit dem PKW 971 18-25-jährige Jugendliche getötet und 86.138 18-25-Jährige verletzt (Statistisches Bundesamt/Statistisches Jahrbuch 2007).

² Tage Ethischer Orientierung - Leitfaden. Schwerin 2006, S.5.

³ Hans-Ulrich Keßler, *Pommern ist überall! Ein Zwischenruf zu gemeindepädagogischen Aufgabenstellungen aus dem Nordosten*. In: *Wissen klären - Bildung stärken. 50 Jahre Comenius-Institut*. Hrsg. von Volker Elsenbast, Annabell Pithan, Peter Schreiner, Friedrich Schweitzer. Münster 2004, S. 361.

⁴ Carsten Haeske; Hiltrun Keßler, *Forschungsprojekte aus Ostdeutschland*. In: *Konfirmandenarbeit erforschen*. erscheint bei Gütersloh im März 2009, S. 77-95.

⁵ Wolf-Jürgen Grabner, *Konfessionslosigkeit: Einstellungen und Erwartungen an das kirchliche Handeln*. In: *Kirche empirisch: Ein Werkbuch*. Hrsg. von Jan Hermelink, Thorsten Latzel. Gütersloh 2008, S. 137f.

⁶ M. Hahn, *Wer sind die Konfessionslosen?* In: U. Becker, D. Bolscho und Chr. Lehmann (Hg.), *Religion und Bildung im kulturellen Kontext*, Stuttgart 2008, S. 19-32, 22.

⁷ Dokumentation (Teil 1+2). *TEO classic I - »Es ist ein Kreuz mit den Kreuzen...«* Hrsg. von Hiltrun Keßler (und Henrike Heydenreich-Ogilvie). Unveröffentlichte Broschüre für die Ämter für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in der Evangelisch-Lutherischen Landeskirche Mecklenburgs und in der Pommerischen Evangelischen Kirche 2005/2006. www.teoinmv.de

⁸ 15. Shell Jugendstudie. Jugend 2006. Hamburg, S. 204.

⁹ Die TEO-Befragung zeichnet ein pessimistischeres Bild; 30,3% aller mecklenburgischen Jugendlichen beurteilen ihre persönliche Zukunft »eher zuversichtlich«; bei den christlichen Jugendlichen waren es 2003 sogar nur 29,1%.

¹⁰ 15. Shell Jugendstudie, A.a.O., S. 97, 101.

¹¹ H.-U. Keßler, A.a.O., S. 361.

¹² Inger Herrmann, »Hal's Maul, jetzt kommt der Segen...« Stuttgart 2000, S. 123.

Religionen und Kulturen weltweit und ganz nah – Ein neues Schulfach im Kanton Zürich

Von Dr. Matthias Pfeiffer / Johannes Rudolf Kilchsperger

»Religiöse Bildung zwischen Säkularität und Pluralität – Herausforderungen der Religionspädagogik«, Evangelische Akademie zu Berlin, Berlin, 6.-7.2. 2009

Der Rahmen

Im Kanton Zürich wird ab Schuljahr 2008/09 das neue Fach Religion und Kultur eingeführt. Ausgangspunkt und Horizont des Faches ist das Zusammenleben von Menschen mit verschiedenen Überzeugungen und religiösen Traditionen in unserer Gesellschaft. Religion und Kultur wird auf der Primarstufe das Fach Biblische Geschichte und auf der Sekundarstufe I den Konfessionellkooperativen Religionsunterricht (KOKORU) ablösen.

Das Projekt

Im Jahr 2001 beschloss der Bildungsrat des Kantons Zürich die Einrichtung des Faches Religion und Kultur an der Sekundarstufe I. Das Konzept wurde in Zusammenarbeit mit Vertreterinnen und Vertretern der großen Religionen (reformierte und katholische Kirche, Judentum, Islam, Hinduismus, Buddhismus) entwickelt. Alle Schülerinnen und Schüler sollen ungeachtet ihres ethnischen, kulturellen und religiösen Hintergrundes daran teilnehmen, um die Welt und die Gesellschaft, in der sie leben, besser zu verstehen und sich in ihr zurechtzufinden. In der Folge politischer Auseinandersetzungen stimmte das Zürcher Kantonsparlament auch der Einführung auf der Primarstufe zu. Religion und Kultur ist kein im eigentlichen Sinn interreligiöses Projekt, sondern ein Projekt in der Verantwortung des Staates. Religion und Kultur ist als ordentliches Schulfach ein Element im Ensemble schulischer Bildungsfächer. Lehrpläne wurden erarbeitet und Lehrmittel müssen entwickelt werden. Für die Ausbildung der Lehrpersonen ist die Pädagogische Hochschule Zürich verantwortlich. Zudem wird eine Weiterbildung angeboten, um erfahrene Lehrerinnen und Lehrer für das neue Fach zu qualifizieren.

Religion und Kultur

Ein Kind bleibt mitten im Jahr wegen eines Festtages zu Hause. Weihnachten erleben viele als besondere Zeit. Dürfen da alle mitfeiern? In Familien und Gesellschaft werden die verschiedensten Bräuche gepflegt. Überzeugungen und Einstellungen treffen aufeinander, gerade auch in der Schule. Wertvorstellungen und religiöse Riten werden als selbstverständlich oder eigenartig empfunden; sie faszinieren und befremden, auch wenn man selber nicht an ihnen teilhat. In einer Schulklasse sitzt ein reformiertes Mädchen neben einem hinduistisch erzogenen Kind aus Sri Lanka. Ein muslimischer Junge aus dem Kosovo spielt in der Pause mit einem anderen, dessen Eltern bewusst auf eine religiöse Erziehung verzichten wollen. Ein anderes Kind wächst in einer Familie auf, die einer Freikirche angehört, bei anderen wiederum ist zu Hause Religion kein Thema.

Der Bildungsrat hat für Religion und Kultur im Unterschied zum Religionsunterricht keine Abmeldemöglichkeit vorgesehen: Alle Kinder und Jugendlichen sollen sich mit Religion auseinandersetzen. Der Unterricht folgt dem Konzept des *teaching about religion*, das heißt Schülerinnen und Schüler sollen etwas *über* die Religionen erfahren, die in unserer Gesellschaft präsent sind. Keinesfalls kann es in der Volksschule darum gehen, die Kinder und Jugendlichen in einer bestimmten Religion zu sozialisieren. Auf der *Primarstufe* lernen die Kinder wichtige Überlieferungen des Christentums und ihre Auswirkungen auf Kultur und Gesellschaft kennen, aber auch Aspekte anderer Religionen und Kulturen, soweit sie in ihrer Lebenswelt sichtbar und erfahrbar sind. Warum feiern Christen Weihnachten und Ostern? Welche Bedeutung hat Mohammed für Muslime? Welche Geschichten erzählen sich Hindus von Ganesha? Woher stammt eigentlich das Symbol der Friedenstaube? Auf der *Sekundarstufe I* erkunden die Jugendlichen die Welt der großen Religionen.

Das Fach will dabei nicht einen systematischen religionskundlichen Überblick bieten, sondern geht von der Frage aus, wie die Religionen den Jugendlichen in ihrer Lebenswelt begegnen. Ausgehend von dieser begrenzten Perspektive sollen

die Lehrerinnen und Lehrer mit ihrer Klasse interessanten Fragen nachgehen, die für das Verstehen der Religionen wesentlich und bedeutsam sind. Die Heranwachsenden sollen neue Einsichten gewinnen, Zusammenhänge entdecken, Glaubensüberzeugungen und Lebenshaltungen verstehen. Warum legen religiöse jüdische Eltern Wert darauf, dass ihre Kinder lernen, die Tora in der hebräischen Sprache zu lesen? Welche Anliegen und Sorgen haben islamische Gemeinschaften in der Stadt Zürich? Wie feiern die verschiedenen Religionen die Geburt und Aufnahme der Kinder in ihre Gemeinschaft? Warum ist Jerusalem ein Ort des Konflikts zwischen Juden, Christen und Muslimen? Begegnungen und Gespräche mit Angehörigen verschiedener Religionsgemeinschaften können zum Verstehen und gegenseitigen Verständnis beitragen: wenn der Imam über den Sinn der rituellen Waschung vor dem gemeinsamen Gebet in der Moschee und über das kulturelle Leben der Gemeinschaft erzählt, hinduistische Eltern Fragen der Jugendlichen über die Erziehung beantworten, eine Sigristin ihre Aufgaben in einer Kirchgemeinde beschreibt.

In den Erkundungsgängen durch die Welt der Religionen geht es immer um eine respektvolle

Annäherung an die Religionen, die von allen Beteiligten, von Lehrerinnen und Lehrern, Kindern und Jugendlichen die Bereitschaft fordert, sich selbst und die eigenen Überzeugungen zurückzunehmen, aufmerksam wahrzunehmen, was in anderen religiöse Traditionen bedeutsam ist, ohne die Integrität der Beteiligten zu verletzen.

Fazit

In den letzten Jahren konstatieren Soziologen ein verstärktes öffentliches Interesse für Religion. Die Frage, ob die Verständigung zwischen Menschen verschiedener kultureller und religiöser Herkunft und mit unterschiedlichen Lebens- und Werthaltungen gelingt, wird heute als eine der Schlüsselfragen für eine gedeihliche Zukunft moderner Gesellschaften angesehen. Eine Voraussetzung für diese Verständigung sind elementare Kenntnisse der religiösen Traditionen, die das Leben, Denken und Handeln von Menschen (mit-)prägen. Zu dieser Verständigung soll Religion und Kultur in Zukunft einen markanten Beitrag leisten. Das Fach ist eine große Herausforderung für alle Beteiligten, und es wird interessant sein zu sehen, wie es sich in der Praxis etabliert. **D**

Der Hamburger Weg - Religionsunterricht für alle

Von Folkert Doedens

»Religiöse Bildung zwischen Säkularität und Pluralität – Herausforderungen der Religionspädagogik«, Evangelische Akademie zu Berlin, Berlin, 6.-7.2. 2009

These 1:

Religiöse Pluralität und Heterogenität der Lerngruppen sind »normale« Bedingungen von Schule und Religionsunterricht in der säkularisierten Gesellschaft.

Beispiel Hamburg:

- 106 Religionsgemeinschaften; alle Weltreligionen sind Nachbar-Religionen
- 46 % der Gesamtbevölkerung Christen (ca. 33 % lutherisch, 10 % katholisch, 3 % Mitglieder anderer christlicher Kirchen und Gemeinschaften)
- 7 bis 10 % der Gesamtbevölkerung (bei den SchülerInnen deutlich mehr) Muslime verschiedener Richtungen und unterschiedlicher ethnischer Herkunft
- Ca. 40 % (mit steigender Tendenz) der Gesamtbevölkerung ohne formale Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft
- Ca. 48 % der SchülerInnen haben einen Migrationshintergrund (mindestens 1 Elternteil nicht in Deutschland geboren)
- Formen nicht-institutionalisierter Religion »boomen«
- Wachsende Anzahl von Eltern und SchülerInnen mit Patchwork-Identität
- Steigende Zahl bi-nationaler, bi-religiöser oder bi-weltanschaulicher Elternhäuser
- 272.000 Ausländer aus 185 Ländern; in den Schulen Kinder und Jugendliche mit 100 Familiensprachen

These 2:

Angesichts zunehmender religiöser Pluralisierung der Gesellschaft und wachsender Heterogenität der Lerngruppen gerät der in konfessioneller Trennung erteilte Religionsunterricht in ein mehrfaches Realisierungs- und Begründungsdilemma.

- Der konfessionell getrennte Religionsunterricht ist (gerade auch als Fächergruppe) schulisch nicht mehr organisierbar und marginalisiert sich selbst im Zusammenhang gegenwärtiger Schulreform.

- »Eigenes« und »Fremdes« kann immer weniger entlang von Konfessions- und Religionsgrenzen bestimmt werden; die These »erst das Eigene – dann das Fremde« läuft als zentrales Begründungsargument für den konfessionell getrennten Religionsunterricht leer.
- Der konfessionell getrennte Religionsunterricht wird dem öffentlichen Interesse an religiöser Grundbildung aller(!) SchülerInnen nicht gerecht; er hat die immer größer werdende Gruppe der »religionslosen« SchülerInnen nicht als Subjekte religiöser Bildung im Blick.
- Die Befähigung zum Wechsel zwischen Innen- und Außenperspektive als Grundlage eines gebildeten und dialogischen Umgangs mit Religion(en) verlangt die authentische Präsenz verschiedener Religionen im Religionsunterricht und eine dialogische didaktische Struktur.

These 3:

In Hamburg wird der Religionsunterricht als konstitutives Element des Allgemeinbildungsauftrages der öffentlichen Schule verstanden und in vierfacher Perspektive begründet.

- Religion als Element des kulturpädagogischen Auftrags der Schule
- Religion als Element des politisch-emanzipatorischen Auftrags der Schule
- Religion als Element des identitätsbildenden Auftrags der Schule
- Wachsender gesellschaftlicher Bedarf an »gebildeter und dialogfähiger Religion« im säkularen, multikulturellen und globalen Kontext

Bildung ohne Religion ist unvollständig – Religion ohne Bildung ist gefährlich – kein Religionsfriede ohne interreligiöses Lernen.

These 4:

Der Hamburger »Religionsunterricht für alle« wird in evangelischer Verantwortung und in Mitgestaltung durch VertreterInnen verschiedener Religionsgemeinschaften erteilt.

- Der Hamburger »Religionsunterricht für alle« ist gemäß Art 7 III GG ordentliches Lehrfach; es wird in evangelischer Verantwortung erteilt (Rechtspartnerschaft von: Staat und Nordelbischer Kirche sowie der anderen evangelischen Kirchen in Hamburg).

- Die interreligiöse Offenheit und dialogische Struktur des Hamburger »Religionsunterrichts für alle« ist Ausdruck (nicht Verlust) seines evangelischen Profils angesichts von Pluralität.
- Der »Gesprächskreis Interreligiöser Religionsunterricht in Hamburg (GIR)« ist beteiligt an der Erstellung und Verabschiedung der Rahmenpläne für den Religionsunterricht, an der Entwicklung von Unterrichtsmaterialien und an der Fortbildung der Lehrkräfte; in ihm wirken Mitglieder verschiedener Religionsgemeinschaften mit (Aleviten, Bahai, Buddhisten, Christen, Hindus, Juden, Muslime).

These 5:

Der Hamburger »Religionsunterricht für alle« ist eine didaktische Grundform, die in den verschiedenen Schulstufen und Schularten, angesichts spezifischer schulischer Kontexte sowie im Blick auf die jeweilige Lerngruppe inhaltlich und organisatorisch unterschiedlich ausgestaltet wird.

Leitend sind folgende religionspädagogischen Grundsätze:

- **Schülerorientierung:** Bezug zu den lebensweltlichen Erfahrungen und Problemen der SchülerInnen
- **Traditionsorientierung:** Begegnung und Auseinandersetzung mit zentralen Inhalten der Traditionen und Praxen der Religionen bzw. Weltanschauungen bei besonderer Berücksichtigung des Christentums
- **Authentizität:** Präsenz der Religionen und Weltanschauungen im Unterricht gemäß ihrem Selbstverständnis
- **Dialogische Offenheit:** Dialog als kommunikative Grundform des Unterrichts; Beachtung der Pluralität innerhalb der Lerngruppe
- **Perspektivwechsel:** Die gleiche Sache aus der Perspektive verschiedener Religionen und Weltanschauungen wahrnehmen; Wechsel von Innen- und Außenperspektive
- **Wissenschaftsorientierung:** Orientierung an Einsichten und Methoden ökumenischer Theologie(n), der Religionswissenschaft(en) und benachbarter Geistes- und Sozialwissenschaften

These 6:

Die Rahmenpläne für den Hamburger »Religionsunterricht für alle« weisen vier Rahmenthemen aus, die als Spiralcurriculum in den verschiedenen Schulstufen und Schularten

thematisch und intentional unterschiedlich konkretisiert werden.

- **Wir leben in der Einen Welt:** Fragen nach dem Ursprung und Ende, Gefährdung und Heilsein
- **Wir leben in Gemeinschaft:** Fragen nach Frieden und Gewalt, Gerechtigkeit und Armut, Hoffnung und Resignation in der Einen Welt
- **Wir leben in der Einen Welt mit vielen Religionen und Kulturen:** Fragen nach Einzigartigkeit und Gemeinsamkeit, Eigenem und Fremdem, Dialog und Konflikt
- **Ich suche mit anderen nach dem Sinn des Lebens:** Fragen nach Gott, Transzendenz und Heiligem

These 7:

Der Hamburger »Religionsunterricht für alle« hat das Ziel, allen SchülerInnen - unbeschadet ihrer jeweiligen religiösen oder weltanschaulichen Orientierung - grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung zu vermitteln.

Die Hamburger Rahmenpläne definieren »religiöse Kompetenz« als die Fähigkeit,

- ... Leben in seiner Komplexität mit religiösen Kategorien wahrzunehmen und theologisch zu reflektieren;
- ... Ausprägungen von Religion in Literatur, Kunst, Musik und medialer Alltagskultur sowie religiöse Begründungen ethischen Verhaltens und politischen Handelns wahrzunehmen und zu entschlüsseln;
- ... Grunderzählungen, ethische Weisungen, Riten und Überzeugungen von Religionen und Weltanschauungen in ihrem Aussagegehalt und entsprechend ihrem Selbstverständnis zu verstehen und zu würdigen;
- ... mit Menschen anderer religiöser bzw. weltanschaulicher Überzeugungen respektvoll und kritisch-akzeptierend umzugehen;
- ... die Frage nach Wahrheit auf konkrete Lebenssituationen zu beziehen sowie in Begegnung und Auseinandersetzung mit religiösen bzw. weltanschaulichen Traditionen dialogoffen zu eigenen Selbst- und Weltdeutungen zu gelangen;
- ... in kriterienbewußter Unterscheidung von lebensförderlichen oder -zerstörenden Erscheinungsformen von Religion bzw. Religiosität religiös bzw. weltanschaulich begründete Handlungsorientierungen zu entwickeln.

These 8:

Der Aufgabe, grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung (nicht konfessionelle Identität) zu vermitteln, entspricht der dialogisch-interreligiös strukturierte »Religionsunterricht für alle« besser als ein nach Konfessionen bzw. Religionen getrennter Religionsunterricht.

Der »Religionsunterricht für alle« findet große Akzeptanz in der schulischen und gesellschaftlichen Öffentlichkeit in Hamburg:

- Alle Parteien der Hamburger Bürgerschaft unterstützen »Religionsunterricht für alle«; dessen Weiterentwicklung ist Gegenstand des Koalitionsvertrages des gegenwärtigen CDU / GAL-Senats.
- Der Landesschulbeirat (Vertretung aller für Schule relevanten gesellschaftlichen Gruppen) fordert einstimmig »Religionsunterricht für alle«.
- Bei der Religionslehrerschaft und bei den SchülerInnen findet der »Religionsunterricht für alle« einhellige Unterstützung; konfessionell getrennter Religionsunterricht wird strikt abgelehnt.
- Verschiedene Religionsgemeinschaften (z.B. Schura - Hamburg) treten für den gemeinsamen »Religionsunterricht für alle« ein.

- Die katholische Kirche realisiert derzeit an einigen Schulen katholischen Religionsunterricht.

Literatur:

Doedens, F. / Weiße, W. (Hg.) (1997): *Religionsunterricht für alle – Hamburger Perspektiven zur Religionsdidaktik*. Münster: Waxmann.

Doedens, F. (2001): *Gemeinsame Grundsätze der Religionsgemeinschaften für einen interreligiösen Religionsunterricht? Der Hamburger Weg: Religionsunterricht für alle*. In: J. Lähnemann (Hg.), *Spiritualität und ethische Erziehung. Erbe und Herausforderungen der Religionen*. Hamburg: EB-Verlag

Doedens, F. & Weiße, W. (2007): *Religion unterrichten in Hamburg*. In: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 6/2007, S. 50-67

Rahmenpläne für den Religionsunterricht in Hamburg. Verfügbar über: <http://www.hamburger-bildungsserver.de//bildungsplaene>

Weiße, W. (Hg.) (1999): *Vom Monolog zum Dialog. Ansätze einer dialogischen Religionspädagogik* (2. bearb. und erw. Auflage). Münster: Waxmann

Weiße, W. & Doedens, F. (Hg.) (2000): *Religiöses Lernen in einer pluralen Welt. Religionspädagogische Ansätze in Hamburg*. Münster: Waxmann

Weiße, Wolfram (Hg.) (2008): *Dialogischer Religionsunterricht in Hamburg – Positionen, Analysen und Perspektiven in Europa*. Münster: Waxmann. D

Anmerkungen zur religiösen Bildung in der Gegenwart

Von Prof. Dr. Hartmut von Hentig

»Religiöse Bildung zwischen Säkularität und Pluralität – Herausforderungen der Religionspädagogik«, Evangelische Akademie zu Berlin, Berlin, 6.-7.2. 2009

Es zeugt von beträchtlichem Leichtsinn (und von an Willfährigkeit grenzender Zuneigung zu dieser Akademie), dass ich diesen Part übernommen habe.

Auch wenn die Veranstalter an dieser Stelle der Tagung von mir nur »Anmerkungen« erwarten (in nicht mehr als dreißig Minuten), *sollten* diese doch hörensenswert sein; sie *dürfen* nicht harmlos neben dem Tagungsthema stehen; sie *können* unmöglich die vielen klugen und kontroversen Gedanken der Vorrednerinnen und Vorredner zusammenfassen; sie *werden* notwendig Vorstellungen wiederholen, die ich anderswo schon einmal, gar öfter vorgebracht habe – man hat mir diese Rolle ja vermutlich wegen meiner Überzeugungen und Urteile angesonnen, und warum sollte ich denen hier untreu werden. Kann ich damit vor Sie treten?

Es bleibt mir etwas zu tun, was ich als Lehrer zu tun gewohnt bin: am Ende des Unterrichts »aufzuräumen«, also die mir wichtigen »Fragstücke« (wie mein Vater das Wort »Probleme« zu übersetzen pflegte) zu benennen und für mich zu ordnen, offenkundige Versäumnisse, so es sie gibt, festzuhalten, sich anbietende Unterscheidungen zu treffen.

Meine Fragstücke sind:

- (1) Bildung und Lernen (oder auch: Erfahrung und Belehrung)
- (2) Religion (im Unterschied zu)
- (3) Glaube (hier vornehmlich »Anmerkungen« dazu, wie er entsteht)
- (4) Ethik und die sogenannte Wertevermittlung
- (5) und dies alles in der heutigen Schule (das Wort »Gegenwart« im Titel meines Redebeitrags enthält diesen Auftrag für mich).

1. Bildung und Lernen, oder auch: Erfahrung und Belehrung

Hier müssen Sie keine bildungstheoretische Abhandlung befürchten, sondern eine einfache Klärung mitvollziehen, nämlich wie sich das Nomen »Bildung« zum Adjektiv »religiös« verhält. Anders als bei »humanistischer« oder »wissenschaftlicher« oder »volkstümlicher« oder »nationaler« oder »kosmopolitischer« oder »sozialistischer« Bildung bezeichnet – in unserer öffentlichen Erörterung und auch auf dieser Tagung – das Adjektiv nicht die Art und Weise, gleichsam die Farbe der gesamten pädagogischen Anstrengung; es geht vielmehr um einen bestimmten lehrbaren Gegenstand der Schule – seine Begründung, Einordnung, Abgrenzung. Wir haben den weiten, emphatischen Sinn von »Bildung«, die mit dem Lernen der Sprache und der elementaren Gesittung beginnt, sich mit der Entfaltung der ganzen Person fortsetzt und in deren »Sich bilden« mündet, längst zugunsten handhabbarer, addierbarer und kontrollierbarer Einzelfunktionen aufzugeben. Es mag sich noch die eine oder andere Ordenschule um so etwas wie eine Einübung in einem christlichen Leben bemühen, »abliefern« muss sie am

Ende einen Schüler mit Hauptschulabschluss, eine Schülerin mit Mittlerer Reife oder Abitur, also mit Zeugnissen, in denen auch eine Zensur für das Fach »Religion« steht.

Die griechische Polis erzog zum Leben in der Polis; Makarenkos Gorki-Kolonie erzog zum Leben im Sozialismus; der Kibbuz erzog zum Leben im Kibbuz. Ich behaupte nun: Auch in unserer Zeit, in der die Bildungsanstalten ihre Wirkungen fast vollständig den (weltlichen) Bildungsgegenständen überlassen, ist eine Schule möglich, die zum Leben in der jeweiligen Religion erzieht. Anfang der 50er Jahre des vorigen Jahrhunderts hat die mit der Princeton University verbundene Hazen-Stiftung eine Serie von Studien herausgebracht, in der die wichtigsten College-Fächer (akademische Disziplinen von den Alten Sprachen über die Biologie und Chemie bis zur Ökonomie, Politikwissenschaft und Soziologie) einer religiösen Betrachtung und Auslegung unterworfen werden. Die 14 Hefte, die ich davon besitze, sind ein starkes Argument für die Möglichkeit

einer »religiösen Bildung« im umfassenden Sinn des Worts. Es erstaunt mich immer wieder, mit wie wenig Religion die Verfechter des ordentlichen Faches Religion bei uns zufrieden sind.

Vor zehn Jahren habe ich einen Vortrag zum Thema »Was ist eine christliche Schule?« gehalten und darin zunächst aufgezählt, was zum »Christsein« alles gehört – wohlortiert nach Verhaltensweisen, Einstellungen und Vorstellungen, die sich aus der Erfahrung, und solchen, die sich nur aus der Offenbarung und Überlieferung ergeben. Es ließ sich – anhand von Lehrbüchern – zeigen, dass die Heilswahrheiten im Religionsunterricht eine ungleich größere Rolle spielen als die Lebenswahrheiten, vermutlich weil sie allein auf das Wort angewiesen sind und weil Schule ein Ort ist, an dem etwas gelehrt und erklärt wird, nicht erprobt und gehandelt. In einem weiteren Schritt habe ich zehn Merkmale einer guten Schule aufgezählt, unabhängig von den Fächern/-Gegenständen, die sie lehrt. (»Zehn« besagt bei mir stets: Die Zahl ist eine ornamentale oder mnemotechnische Willkür.) Ich habe dann für

jedes Merkmal eine christliche Begründung gegeben, was mir mühelos gelang. Mit anderen Worten: Eine wirklich, d.h. pädagogisch gute Schule wäre auch eine christliche. Dies bestärkt mich in der Annahme, dass vernünftige Eltern in unserem Land die Gute Schule, die nicht unchristlich ist, einer Schule vorziehen könnten, in der zwar die einzelnen Religionen in einer durch das Gesetz gesicherten Enklave gelehrt werden, den Schülern insgesamt jedoch ein zentraler Anlass ihrer persönlichen und bürgerlichen Entwicklung vorenthalten wird: die Begegnung und Verständigung mit denen, die das eigene und das gemeinsame Leben einer anderen Deutung, einem anderen Gebot unterstellt haben, – das Gespräch über eben diesen Unterschied.

Ich fasse diese »Anmerkung« zusammen: »Religiöse Bildung« heißt bei uns nichts anderes als Unterrichtung über eine bestimmte, in den jeweiligen Schulgesetzen genannte Religion. Über religiöse Bildung im Elternhaus und in der Gemeinde ist dort zu reden, nicht in der politischen Öffentlichkeit.

2. Religion

Diese ist mein zweites Fragstück. Indem wir die Religion zu einem Unterrichtsfach gemacht haben, bestätigen wir eine, wie im Fall der Bildung, in erster Linie praktikable Bedeutung dieses Wortes. Unter Religion versteht man gemeinhin den lehrbaren Teil des Glaubens. Sie umfasst seine Objektivationen, und zwar diejenigen, die eine Gruppe von Menschen im Laufe der Zeit hervorgebracht, geordnet und gefestigt hat: Begriffe, Bilder, Berichte, Bräuche. Was ein Einzelner glaubt und nur er, ist keine Religion. Es kann dazu werden: Eine Erleuchtung, ein Abfall vom tradierten Glauben, eine Reinigung desselben (von den Gläubigen »Ketzerei« genannt) kann auf andere übergreifen und sich vornehmlich durch Mitteilung, durch Kanonisierung und meistens auch durch ihr eigentümliche Institutionen (Kirche/Gottesdienst/Ehe u.s.f.) zu einer Religion entwickeln.

Wenn heute Beobachter und Analytiker meinen, in der von ihnen erfundenen »postsäkularen« Gesellschaft beginne sich der Widerspruch zwischen Religion und Moderne aufzulösen (wobei mit »Moderne« Aufklärung, Wissenschaft, Werte-Pluralismus, metaphysische Indifferenz, die Preisgabe kirchlicher, nationaler und kultureller Bindungen – also die gestern Vormittag hier verhandelten Phänomene – gemeint sind) und wenn

sie dies an den »Patchwork-Religionen« und an der Individualisierung der Lebens- und Weltanschauung festmachen, dann dürften sie nicht von Religion, sondern müssten immer vom Glauben reden. In der Tat übersieht Ulrich Beck, der mit seinem Buch »Der eigene Gott / Die Individualisierung der Religion und der ‚Geist‘ der Weltgesellschaft« (2008) im Kielwasser von Jürgen Habermas' Paulskirchen-Rede von 2001 fährt, keineswegs das zunehmende Selbstbewusstsein und die zunehmende Streitbarkeit der Religionen in der Folge der Säkularisierung, der fortschreitenden Menschenrechtsdebatte, des »demokratischen Commonsense« (Jürgen Habermas). Aber er verwischt gleichzeitig den Unterschied zwischen Religion und Glauben, der für die Frage, wer was zu unterrichten und wie zu lernen oder zu erfahren hat, von größter Bedeutung ist. Die Individualisierung der Religion macht diese für die Gesellschaft gleichgültig. Die Individualisierung des Glaubens hingegen vermehrt seinen ursprünglichen Anspruch auf den Schutz durch das Gemeinwesen. Hier vor allem muss der Gesellschaftsvertrag erfüllt werden: Der Staat ist die Gemeinschaft zum Schutz des Lebens, des Eigentums und der elementaren Freiheiten des Einzelnen. Der von Rousseau entworfene Contrat Social räumt dem Träger der Staatsgewalt nichts ein, was über den Zweck des Staates = des verfassten

Gemeinwesens hinausgeht. Dieses hat ein Interesse daran, dass seine Bürger sich zu einer Religion bekennen, die die Gesetze zu achten lehrt; im Übrigen mögen sie glauben, was sie wollen, sofern ihr Glaube sie gegen andere tolerant sein lässt. Rousseau plädiert unter den drei Gattungen von Religion, der »reinen«, der »priesterlichen« und der »zivilen« für die letztere. Die reine, gott-unmittelbare Gewissens- und Herzensreligion, nütze dem Gemeinwesen nicht, ja, sie mache es wehrlos oder führe zu Konflikten mit ihm (Beispiel: Pazifismus)¹; die priesterliche, also die gottesstaatliche (der Vatikan, der Dalai Lama, der Tenno, der Ayatollah Khomeini und seine Scharia) widersprächen dem Gesellschaftsvertrag; die »zivile Religion« sei auch die zivilisierteste; sie habe nur ein Gebot: keine Unduldsamkeit (die den beiden anderen Religionsgattungen eigen zu sein scheint).

Eigentlich ist die Zivilreligion, die auch uns wieder beschäftigt, eine Art Gemeinschaftsgefühl (sentiment de sociabilité) – und zu der kann, ja, muss man erzogen werden. Rousseau nennt dies eine »Religion«, weil der Anspruch außerordentlich hoch ist und der größtmöglichen Achtung und Unterstützung bedarf. Sogar die Vorstellung einer »mächtigen, weisen, wohltätigen, vorausschauenden und fürsorglichen Gottheit« hält er darum für angebracht und macht eine solche zu deren notwendigen Bestandteil.

Wie diese Religion *in die Welt* kommt, ist an Rousseaus Traktat leicht zu erkennen: Sie erscheint ihrem Erfinder nützlich und dieser verschafft ihr durch seine Argumente Geltung. Verständigung durch Verständlichkeit, Verantwortung für das Gemeinwesen und Vernunft sind ihre Paten. Darum werden Angehörige der anderen Religionsgattungen sie als bloßes Menschenwerk verachten.

Wie sie *in den Einzelnen* kommt, kann man im »Emile« nachlesen – im 4. Buch, in dem ein eigens hierfür erdachter Vikar aus Savoyen das didaktische Meisterwerk des auch sonst kunstvollen Erziehungs- und Bildungsplans vollbringt. Für mein Fragstück sei hier nur »angemerkt«:

Erstens wird Rousseaus »natürliche«, also nicht geoffenbarte Religion vor und mit Emile durch Prüfung der uns erkennbaren Welt hervorge-

bracht, dabei aber allen denkbaren Anfechtungen, Erkenntnismühen, Überraschungen und Erregungen ausgesetzt, die einen noch Glaubenslosen bei der Erkundung des metaphysischen Terrains begegnen.

Zweitens wird dieses Erkenntnisabenteuer – begreiflicherweise – erst dem Sechzehnjährigen zugemutet. Bis dahin braucht er keine Religion. Wenn die Erwachsenen nach ihren Überzeugungen – jüdischen, christlichen, muslimischen, humanistischen – leben, werden die Jungen an deren Bemühungen und Hoffnungen, ihrem Urteil und ihrer Demut teil- und genug haben. Beginnen sie von sich aus zu zweifeln und nachzufragen, sind sie so weit, die Deutungen zu hören. »Hüten wir uns, ihnen Wahrheiten zu verkünden, die sie noch nicht verstehen können!« (Emile, S. 291) Sie nehmen die Bilder und Geschichten ohne die »Theologie« auf, der diese Ausdruck geben, und bleiben zeitlebens auf kindischen, unfreien, unwürdigen, ja »gotteslästerlichen« Vorstellungen sitzen.

Was für Rousseaus natürliche Religion gilt, gilt erst recht für die geoffenbarte, die uns durch Belehrung oder Gewöhnung zukommt. Sie fordert den erwachsenen Menschen. Von allen Gefahren, meint Rousseau, die der Unabhängigkeit des Menschen drohen (um das, was uns den »Verhältnissen« gegenüber frei macht, sollte es in der Bildung gehen!), ist die Vereinnahmung durch die Religion die tückischste, weil er sie nicht als Gefahr erkennt. Der Mensch, der den Contrat Social vollziehen könnte, muss »wissen«, was er glaubt und sich vor Skeptizismus und zynischer Beliebigkeit ebenso hüten wie vor Schwärmerei und Mystizismus. Das gute Gewissen, das man hat, weil man sich an die Vorschrift der Religion gehalten hat, schadet beiden, dem Menschen und der Religion. Erinnern wir uns, wie die Bürger der Stadt Gullen den Kaufman Alfred Ill zum Tode verurteilen und umbringen: »Damit unsere Seelen nicht Schaden erleiden und unsere heiligsten Güter!« (Friedrich Dürrenmatt: Der Besuch der alten Dame)

Ich will damit sagen: Die Religion darf nicht naiv sein. Anders steht es mit dem Glauben.

3. Der Glaube

Der Glaube – in den Evangelien *pistis*, in der Vulgata *fides* – ist das Grundvertrauen des Einzelnen zur Welt, in der er lebt. Alle Erklärungen, die man dafür geben kann, sind schwach gemessen an der Tatsache, dass man es hat. Am stärksten ist die Urbejahung des Lebens, so lange man noch kein Bewusstsein von ihr hat – in der frühen Kindheit. Wer meint, dass die Bejahung des Lebens mit dazu beiträgt, dass man es richtig lebt, nämlich seine Widrigkeiten und Widersprüche besteht, wird sehr behutsam mit der kindlichen Lebenszuversicht umgehen. Er wird auf die Fragen, gar Zweifel des sich entfaltenden Verstandes mit Handlungen nicht minder als mit Worten antworten, und die Worte werden häufiger aus Geschichten und Bildhaftem bestehen als aus Begründungen, die selten verständlich und wahr zugleich sein können. Nichts aber ist in Glaubensfragen so wichtig wie die Wahrhaftigkeit. Das Unvermögen, Auskunft zu geben, das Abweichen vor Unstimmigkeiten, die Beschwichtigung eines Ärgernisses mit Hilfe von Sätzen wie »Das kommt von Gott« oder »Gott will, dass es so ist« oder das bequeme »Gott will nicht ...« oder auch: »Das verstehst du noch nicht!« sollte man sich sehr genau überlegen. Fast immer richtiger sind Sätze wie »Ich habe mich das selber auch gefragt; ich bin auf keine bessere Erklärung gekommen als ...« oder die Gegenfrage »Was wäre dir die liebste Antwort – und warum?« oder die Feststellung »Kluge Menschen haben das und das herausgefunden ...« (Das muss dann freilich auch stimmen und nicht nur gesagt sein, um die »Geborgenheit« nicht zu stören.)

Eine der weisesten Erfindungen, der Verunsicherung des Kindes (und nicht nur des Kindes!) zu begegnen, ist das Gebet. Es verwandelt den Unmut in Hoffnung; es gibt eine Instanz vor, die besser helfen kann als wir offenkundig ratlosen Erwachsenen; und, indem wir mit dem Kinde beten, bestätigt es die Richtigkeit dieses Zutrauens.

Dies gilt, wie gesagt, wenn man ein solches Zutrauen für bekömmlich oder notwendig hält. Es steht dieser Auffassung eine andere gegenüber, nämlich, dass der kindliche Glaube – ebenfalls behutsam – abgebaut und allmählich in rationale und emotionale Selbstverantwortung überführt werden müsse.

Eine Entscheidung zwischen diesen beiden Positionen wäre wünschenswert, scheint aber den meisten Menschen entbehrlich: Sie stehen schon

– mit großer Gewissheit – entweder hier oder da. Will man die Entscheidung redlicherweise doch für sich vornehmen, sind so viele und komplexe Voraussetzungen zu bedenken, dass sie nicht in »Anmerkungen« unterzubringen sind.

Eine von ihnen darf ich freilich nicht umgehen. Sie hat mit der Frage zu tun, wie Glaube entsteht. Meine bisherige Beschreibung beider Positionen beteiligt uns Erwachsene ja nur an der Bewahrung und Kräftigung oder an der Umwandlung jenes Urvertrauens, das im Kinde besteht. Dies könnte jedoch eine falsche Annahme sein und jedenfalls nicht die »Erkenntnis«, die ein Behaviorist wie John B. Watson oder ein Seelenkenner wie Sigmund Freud oder ein Entwicklungspsychologe wie Jean Piaget oder ein Kinderarzt wie Reno Largo oder ein Hirnforscher wie Gerhard Hübner zu bieten hat.

Und doch: Dass da etwas Vorbewusstes ist, aus dem der Glaube hervorgeht oder das in uns abstirbt, ist mir wichtig wegen meiner Unterscheidung von Glaube und Religion. Diese wiederum scheint mir zur Ordnung der Probleme der Religionspädagogik notwendig (wie Sie alsbald hoffentlich sehen werden).

Die Religion ist lehrbar, der Glaube ist es nicht. Glaube kann man bewusstmachen, erhellen, erweitern, verfeinern, abwandeln, bestätigen, erfüllen, bekennen, und stets kann Belehrung daran teilhaben; er kommt uns nicht durch eine Lehre zu; was diese uns gibt, ist die Religion, die Form, in der der Glaube sich eingerichtet hat. Die Unterscheidung soll helfen, sie in eine richtige Beziehung zu setzen. Denn die Gefahr ist leicht zu erkennen: Religion ohne Glaube ist leer und wird maßlos. Glaube ohne Religion – ohne das Gefäß oder das Gesicht, das sie ihm gibt – entzieht sich der Auseinandersetzung, bleibt ohne Kritik, ohne Korrektur, ohne Verantwortung. Nicht von ungefähr berufen sich die Gläubigen oft auf ihre besondere »Glaubenserfahrung«, und nicht ohne Grund schlagen Ungläubige das Gespräch aus, wenn sie einem Erleuchteten begegnen. Verständigung, ja auch nur ein Gespräch zwischen beiden ist allein über die manifeste Religion möglich. Es gibt Religionswissenschaft. Was in den heiligen Texten steht, kann man nachlesen und die Sprache interpretieren. Man kann die Bräuche und Gesetze auf ihre Funktion in alter Zeit hin untersuchen. Man kann fragen: Muss das heute noch so sein, seit die Gründe entfallen sind? Und: Ist der Gott deines Glaubens wirklich so voller

Eifersucht, Rache und List, wie deine Religion ihn darstellt?

Hat man verstanden und hingenommen, dass man den Glauben nicht lehrt (so wenig wie das Atmen oder das Gehen) und hat man Religion als die Gestalt verstanden, die der Glaube in der Geschichte angenommen hat, wird vieles in der »religiösen Bildung« anders und einfacher. Das bisher Gesagte bedeutet ja nicht, dass man glauben nicht lernen könne, wohl aber dass dies ein zugleich viel elementarerer und viel komplexerer Vorgang ist, als die Redefigur »X lernen« und die herkömmlich mit ihr verbundenen Zuweisungen (an bestimmte Personen und Einrichtungen) und Anweisungen (von Inhalten und Verfahren) erkennen lassen. Darum habe ich vor zehn Jahren vorgeschlagen, eine »Mathetik« des christlichen Glaubens zu entwerfen (über einen anderen vermag ich nicht zu urteilen): eine Kunst, die ein wirksames Lernen ermöglicht, so wie die Didaktik ein wirksames Lehren ermöglicht.

Damit Sie mir einigermaßen willig folgen, schlage ich vor, hier und jetzt unter »Glaube« nur das zu verstehen, was einen bildlich fassbaren Inhalt hat, und ihm von dem Augenblick an nachzugehen, in dem er bewusst wird.

Als Kierkegaard gefragt wurde, woher er seinen Glauben an Gott habe, soll er nach einigem Nachdenken geantwortet haben: »Als ich klein war, hat mein Vater abends vor dem Einschlafen mit mir gebetet – das ist sein Ursprung.« (Ich habe das irgendwo gelesen, kann die Quelle hier nicht angeben.) Für mich selber habe ich keine andere Antwort, kann die Kierkegaards aber ergänzen: »Als ich mit drei oder vier Jahren in dem Lied ‚Weißt du, wie viel Sterne stehen / An dem blauen Himmelszelt‘ die Worte vernahm ‚Kennt auch dich und hat dich lieb‘, verfiel ich der Macht dieser Vorstellung.« Ich habe sie im Kern bis zu meinem fünfundzwanzigsten Lebensjahr bewahrt. Indem ich so rede, beschreibe ich eine »Entwicklungsgeschichte« meines Glaubens, die ich immer wieder mit der anderer verglichen habe, derer vor allem, die das nicht nur geschildert, sondern systematisch bedacht haben – von Augustin bis Rousseau, von Schleiermacher bis Bernanos –, wie auch derer, die ihren Glauben systematisch aufgelöst haben – von Epikur bis Nietzsche, von Albert Camus bis Jean Améry.

Ich gebe acht »Anmerkungen« zu einer Mathetik des christlichen Glaubens. Das Wort »Anmerkungen« soll hier vor allem bewusstmachen, wie rudimentär, vorläufig, karg diese Gedanken sind:

(1) Mit dem Glauben lernen ist es wie mit dem Denken lernen: Man glaubt und denkt schon immer, bevor man es zu »lernen« beginnt. Wer einem anderen, vor allem einem Jüngerem, dabei helfen will, muss sich viel von diesem erzählen lassen und sorgfältig hinhören, um den Glauben wahrzunehmen, der schon »da ist« oder sich gerade zu »wenden« anschickt.

(2) Wo gar kein (bewusster) Glaube ist, wird Belehrung nichts nützen. Da muss der Mäeutiker sich besonders streng an seine Möglichkeiten halten: Anlässe, Gelegenheiten und Herausforderungen für die auszulösende geistige oder Seelenbewegung und geduldiges Abwarten.

(3) Wer dem Glauben helfen will, muss den Unglauben der Menschen ernst nehmen. Das geschieht dadurch, dass man den eigenen Glauben dem Einwand, dem Unverständnis, ja auch dem Unwillen des Ungläubigen aussetzt. Es geschieht sodann durch strenge Prüfung der eigenen Sprache. Und schließlich geschieht es, indem man auf die Fragen zugeht, die die Wissenschaft und der öffentliche Diskurs nicht beantworten:

- Woher kommt das alles: der Kosmos, die Zeit, das Leben, das Bewusstsein?
- Wozu ist das alles da? Wo führt das alles hin?
- Warum bin ich? Warum bin ich ich?
- Worauf kann ich mich verlassen?
- Muss, darf, kann ich Schuld vergeben? Welche und von wem begangene? Wer sonst kann oder soll es tun?

So sehen die Fragen natürlich nicht aus, wenn das Kind sie stellt. Aber sie stecken in seinen Fragen, die vielleicht so lauten:

- Warum ist Helmut im Rollstuhl unheilbar krank – und ich bin es nicht?
- Wozu gibt es diese gemeinen Mücken?
- Ist Armut Strafe?
- Wieso darf man Tiere schlachten?

(4) Freilich, auf den *Denkanlässen* für den Glauben zu insistieren heißt, ihm gerade keinen Weg bereiten. Glaube ist in unserer Welt, die zu so großen Teilen vom Menschen gemacht und ausgedeutet ist, die Wahrnehmung der Grenzen der Aufklärung. Dies lässt sich an bestimmten Grunderfahrungen (nicht Glaubenserfahrungen!) verstehen, von denen ich hier nur fünf beispielshalber nenne: den Tod, die Erfahrung von Schuld, die Schönheit, das Glück, die übrige Kreatur.

(5) Es ist sicher, dass die gelehrte und praktizierte Religion Einfluss auf den Glauben hat. Aber sie sollte nicht gelehrt und praktiziert werden, *damit* das so sei. (Es wird darauf zurückzukommen sein.)

(6) Wir erkennen, was wir schon kennen. Unsere Wahrnehmungen werden von Suchbildern angeleitet. Wer die Figuren Achill/ Priamos, Kreon/Antigone, Phaidra/Hippolytos oder die Schicksale Coriolan, Macbeth, König Lear einmal gesehen hat, wird sich viele andere mit ihrer Hilfe erklären. Dies gilt vollends für die Geschichten des Alten und Neuen Testaments: die Erschaffung der Welt, der Sündenfall und die Austreibung aus dem Paradies, Kain und Abel, Noah und die Sintflut und so fort im Alten Testament; die Weihnachtsgeschichte, Jesus und die Pharisäer, die Passion, die Gleichnisse Jesu und so fort im Neuen Testament. Es ist vermutlich ratsam, nein notwendig, neben unseren Fächern eine bestimmte Zeit für die »großen Geschichten« einzuräumen. Und dies durch die verschiedenen Altersabschnitte des Schülers hindurch.

(7) Ein hilfreicher Gegenstand einer christlichen Mathetik ist die Gegenüberstellung von Christus mit anderen Lehrern – mit Sokrates, dem Großinquisitor, dem Gottesleugner; oder der Vergleich der christlichen Religion mit einer Ethik ohne das

(nicht deduzierbare) Liebesgebot und ohne liebenden Schöpfer, mit einer konsequenten Psychologisierung, Soziologisierung, Ökonomisierung, Biologisierung unseres Verhaltens und mit der gespenstischen Moral des »si Dieu n'existait pas, il faudrait l'inventer«; schließlich das Studium anderer Religionen insbesondere des gänzlich immanenten griechischen Mythos und der gänzlich gottfreien Selbsterlösungslehre des Buddha; oder die Anschauung, die man sich von einer möglichen Nachfolge Christi machen kann, zum Beispiel in der Gestalt von Dostojewskis Fürst Myschkin; oder eine Begegnung mit dem Islam, seiner Vorstellung eines durch die Scharia geordneten Gemeinwesens, seiner Gotteskriegerschaft.

(8) Dass unser Leben als Christen mit unserer christlichen Lehre selten übereinstimmt, dürfte der nachhaltigste Anlass mathetischer Hilfe sein. Nichts ist falscher als die Übereinstimmung von »Glaube« mit dem »Gesetz der Welt« ergrübeln oder erzwingen zu wollen. Die Hoffnung, dass der Sinn sich am Leben selbst einstelle und zeige, ist selbst schon der mächtigere Teil des Glaubens. Die Ungeduld und der Eifer einerseits, mit dem man die Menschen zum Glauben zu führen trachtet, und die Besorgnis um den Bestand der Kirche, um die Gemeinde der Heiligen andererseits scheinen mir von einem schwachen Glauben an den Geist der christlichen Religion zu zeugen.

4. Ethik und die sogenannte Wertevermittlung

Religionen geben *Antworten* auf viele große und auch kleine Lebensfragen. Die Antworten werden durch den Glauben »sanktioniert«, das heißt sie erhalten durch ihn ihre für den Einzelnen unverbrüchliche Geltung. In einer säkularen Gesellschaft gelingt das immer seltener. Unsere von Wissenschaft und rationalen politischen Entscheidungsprozessen bestimmten Republiken bringen ihre Regelungen selber hervor, sogar dort, wo sie sich damit begnügen, die alten aus Religion und Tradition ererbten abzuwandeln. Sie geben nicht nur neue und wechselnde Antworten, sie stellen auch die *Fragen* neu – genötigt oder verführt durch neue Erkenntnisse – und sie verlangen, eben aufgrund ihrer auf Verständigung beruhenden Ordnungen, dass alle Bürger diese Fragen tatsächlich mitdenken, bevor sie über die Antwort entscheiden oder die ihnen vorgegebenen akzeptieren. Sie sind auf gemeinsame Regeln des Handelns und gemeinsame Formen des Denkens angewiesen – und sie sind mitverantwortlich.

Wo und wie lernen die Menschen ihre neuen Bürgerpflichten, wo gewinnen sie ihre »Orientierung«, seit die Religion diese Aufgabe in der säkularisierten Gesellschaft nicht mehr erfüllt und der Religions-Unterricht nur noch von einem Bruchteil der Schüler in Anspruch genommen wird?

Eine Antwort lautet (nicht erst nach der Vereinigung der zwei hierin ungleichen Teile unserer Nation): in einem eigens dafür erdachten Schulfach, das die für alle Bürger gemeinsam geltenden Werte ihres Gemeinwesens lehrt. Man spricht von »Werteerziehung« und überantwortet diese einer ehrwürdigen alten Disziplin, der »Ethik«.

Soweit das in »Anmerkungen« geht, sei auch hier so etwas wie Aufräumarbeit geleistet: Mit den »Werten« meint man Ideen, nach denen sich unser Handeln richtet, etwas, was wir um seiner selbst willen suchen – Wahrheit, Schönheit, Gerechtigkeit, Freiheit, Glück. Wir dienen ihnen mit Verhaltensweisen, die sich als praktisch erwiesen haben und die wir »Tugenden« nennen – Wahr-

haftigkeit, Aufmerksamkeit, Rücksicht, Opferbereitschaft, Mut, Treue und so fort. Diese müssen, wie die Werte, zu einer Lehre geordnet werden, weil sie einander oft widersprechen, auch weil ihre Dringlichkeit einem Wandel unterliegt und, schließlich, weil ihre Anwendung bestimmte Lagen voraussetzt. Sparsamkeit, wenn die Gesamtwirtschaft darunter leidet, verliert ihren Platz im Tugendkatalog; Freiheit und Sicherheit lassen sich selten gleichzeitig ganz erfüllen; Barmherzigkeit gegenüber einem, der sie nicht braucht, ist nicht nur unnützlich, sie ist kränkend.

Die resultierende Verhaltenslehre heißt »Moral«. Ihre Sätze beginnen mit »Du sollst ...« oder »Du darfst nicht ...«. Die Ethik hingegen begründet die Moral oder kritisiert sie, sie klärt die Voraussetzungen und Folgen unseres Handelns für andere, für das Gemeinwesen, für die Menschheit. Schon dies lässt erkennen, dass Ethik auf weiterführende Gedanken angewiesen ist. Sie kann beispielsweise nicht auf die Fragen verzichten, mit denen Kant die Frage »Was soll ich tun?« umgibt: »Was kann ich wissen? Was darf ich hoffen? Was ist der Mensch?« und schon gar nicht auf all die weiteren Fragen der Philosophie, deren einer Teil die Ethik ja nur ist, Fragen wie die nach dem Sinn des Lebens, der Geschichte, der Natur, der eigenen Existenz, die Frage nach dem Maß von Gut und Böse; die Frage nach Schuld und Sühne, Belohnung und Strafe, Schicksal und Zufall; die Frage nach den Bedingungen von Freiheit und Verantwortung; die Frage nach den Religionen, ihrer Wahrheit und Geltung.

Wenn der von mir hoch verehrte Vizepräsident des Deutschen Bundestages, Wolfgang Thierse, den hierfür gedachten, für alle verbindlichen Ethik-Unterricht einen »staatlich orchestrierten Weltanschauungsunterricht« nennt (Süddeutsche Zeitung vom 05.12.08) und wenn in dem uns vorliegenden Wortlaut des Volksbegehrens für eine »freie Wahl zwischen Ethik und Religion« von einem »Zwangsfach Ethik« die Rede ist, das »Bevormundung« bedeute, dann mögen die Autoren an falsche Vorbilder gedacht und mit deren Ablehnung Recht haben. Gegen einen Unterricht, der die oben angedeuteten Fragen weckt, erörtert, klärt, kann sich ihr Vorwurf nicht richten und schon gar nicht gegen seine Notwendigkeit – wenn sie denn die Wirklichkeit unserer Schulen

kennen. »Respekt und Toleranz« können in der Tat auch in anderen Schulfächern gelernt werden, aber erstens sehen die Fachlehrer dazu meist keinen Anlass; zweitens sind die beiden Tugenden ja beileibe nicht das einzige, was man in einem Ethik genannten Unterricht lernt, vollends nicht in einem Unterricht, der »Philosophie« heiße; drittens scheinen die Kritiker zu meinen, es gebe so etwas wie eine »wertfreie« Bildung, die dem Staat eben darum zustehe. Ich komme hierauf im letzten Abschnitt über die heutige Schule zurück.

Was mich am meisten erstaunt ist freilich, dass die Befürworter eines ordentlichen »unverzichtbaren Lehrfaches Religion« meinen, dies könne an die Stelle des Ethik genannten Unterrichts treten, als seien Ethik und Religion austauschbar wie Geige und Flöte. Religion und Ethik haben so verschiedene Aufgaben, dass weder die Ethiker noch die Glaubensgemeinschaften welcher Religion oder Denomination auch immer mit der Wahlfreiheit zwischen beiden zufrieden sein können. Haben die Protestanten unter ihnen vergessen, mit welchem Scharfsinn und welcher Heftigkeit Friedrich Schleiermacher die Religion von den beiden großen »M« scheidet: von der Metaphysik und der Moral? (S. 30-32) Beide sind in die Religion »eingedrungen« und »verschlingen« sie entweder oder machen sie »klein«.

Mithin, die Menschen müssen beides lernen dürfen – das Philosophieren und das Leben in ihrer Religion. Soweit aber die Religion auf Glauben fußt und der Religions-Unterricht diesen nicht nur voraussetzt, sondern entfalten und festigen soll, wird er den Ungläubigen wenig geben (keine »Schätze des Glaubens«, wie unser Gastgeber gestern versprach), ihnen vielmehr zusetzen oder sie herabsetzen und sollte ihnen gewiss nicht auferlegt werden. Der Religions-Unterricht ist immer ein Wahlunterricht. Der Ethik-Unterricht hingegen kann keinem »erspart« werden. Einen höheren Rang konstituiert dies nicht, im Gegenteil, die Freiheit, mit der wir eine Bindung eingehen, macht sie kostbarer als das, was diese zur Pflicht macht. Dass der Ethik-Unterricht zu einer solchen gemacht wird, hat seine Ursache in einem Versäumnis der heutigen Schule, weshalb von dieser hier unbedingt geredet werden muss.

5. Mehr als eine »Anmerkung« zur heutigen Schule

Wenn von »Werteerziehung« gesprochen wird, mache ich unverdrossen darauf aufmerksam,

dass dies ein Pleonasmus ist, ein weißer Schimmel. Alle Pädagogik will zu besserem Urteil und

bekömmlicheren Verhalten verhelfen. Im Komparativ liegt die Ausrichtung auf einen Maßstab. Der Maßstab ist der jeweilige Wert der Handlung oder des Urteils: Friede, Verständigung, Gesundheit, Verlass und so fort.

Erziehung und Bildung haben drei Orte: die Familie mitsamt den Freunden, die Polis oder Öffentlichkeit und die Schule. Die letztere ist von der Familie und der Öffentlichkeit im Wesentlichen mit dem zweiten, der Bildung, betraut worden, weil diese zu einer hochkomplexen Spezialtätigkeit geworden ist. Sie geht arbeitsteilig vor und erstreckt sich über drei unterschiedliche Lebensabschnitte – die Kindheit, die Pubertät, das frühe Erwachsenenalter. In der Schule wird nicht nur irgendwann der Grundwertekatalog unseres Grundgesetzes behandelt, das wohlgegliederte Spektrum der Unterrichtsgegenstände gibt – den verschiedenen Altersstufen angemessen – Anlass zu Übung im Wahrnehmen der Probleme, Prozeduren und Prinzipien unseres Lebens, zu ihrer Prüfung und zur Einübung im verständigen Verhalten. – Gehen wir sie einmal probeweise auf die Frage hin durch, was sie zu einer sozialen oder sittlichen Bildung beitragen können, und rufen wir uns in Erinnerung, womit sie sich stattdessen oft begnügen. Beides tue ich mit schlechtem Gewissen wegen der Beiläufigkeit, gar Willkürlichkeit der Auswahl. Das geht hier nicht anders.

In allen Abschnitten und Teiltätigkeiten wirkt die Schule an der allgemeinen Menschen- und Bürger-Bildung mit, in allen also an der Stärkung des Wertebewusstseins der jungen Menschen. Würden die einzelnen Lehrer in ihrem Fach den *Bildungs*-Auftrag erfüllen, es bedürfte eines Ethik-Unterrichts so wenig wie eines Philosophie-Unterrichts.

Der *Sprach-* oder *Deutsch-Unterricht* könnte seinen Teil dazu leisten, indem er die Instrumente der geistigen Ordnung schärft: die drei Aussageformen des Satzes »Der Löwe ist ein Raubtier«, »Der Löwe brüllt«, »Der Löwe hat eine Mähne« (nach Bruno Snell: »Der Aufbau der Sprache«, S. 15); die Denkform, die der Unterscheidung von Aktiv und Passiv zugrunde liegt oder dem Modus des Indikativs, des Konjunktivs als Wunsch oder Möglichkeit oder Irrealis und des Imperativs; die Funktion der literarischen Gattung vom Epigramm bis zum Drama, vom Pamphlet bis zur Trostaria, und nicht vornehmlich die Köpfe der Schüler mit Rechtschreibung, Syntax, Aufsatzschemata und Stileigenheiten füllt.

Der *Mathematik-Unterricht* würde seinen Teil leisten, indem er die Zaubermacht der Zahl durchschauen lässt – die ordnende, die proportionierende, die messende (= Maß nehmende) und die abstrahierende Funktion: alle Sinnlichkeit, aller Sinn, alle Bedeutung geht im formalen Verhältnis auf, für das die Griechen den Ausdruck *logos* / »Entsprechung« hatten – in PISA-ranking, in Wählerquoten und Währungsdaten, in Geburtenstatistik und Klimafaktoren und eben auch in den Wundern der Geometrie, der Symmetrie, der Weltformel, und die Schüler nicht vornehmlich mit mechanischen Rechenoperationen, mit irrationalen Zahlen und Logarithmen beschäftigt.

Die *Informatik* könnte ihren Teil dazu beitragen, indem sie die Schüler anhält, über Gewinn und Verlust der Benutzung elektronischer Geräte nachzudenken, sie damit erst zu Herren der Mittelsysteme macht, und sie nicht vornehmlich mit deren geschickter Bedienung (sic!) beschäftigt, sie also in die Abhängigkeit von ihnen treibt.

Der *Geschichts-Unterricht* könnte seinen Teil dazu leisten, indem er die Unumkehrbarkeit, die Ferne und Fremdheit bewusstmacht, in der die Vergangenheit zu uns und wir zu ihr stehen und warum sie uns doch bestimmt, belehrt, verständlich bleibt, oder indem er Entwicklung und Entscheidung, Fatalität und Potenzialität einander gegenüberstellt, und die Schüler nicht vornehmlich dazu bringt, sich die Abfolge der Ereignisse einzuprägen.

Der *Literatur-Unterricht* könnte seinen Teil dazu leisten, indem er die Schüler die großen Sinnfiguren erkennen und diese auf sie wirken lässt – Antigone und Kohlhaas, Othello und Effie Briest, Hiob und Faust, und sie nicht vornehmlich mit Literaturgeschichte und Interpretationskünsten ausstattet.

Der *Geografie-Unterricht* könnte seinen Teil dazu beitragen, indem er die Abhängigkeit des Menschen von der Erdbeschaffenheit, dem Klima, den natürlichen Ressourcen zeigt und wie förderlich beides sein kann: Reichtum und Mangel, und den Schülern nicht vornehmlich Länderbezeichnungen, Produktlisten, Hauptstädte erst vorträgt und dann abfragt.

Die *Biologie* könnte ihren Teil dazu beitragen, indem sie beispielsweise bewusstmacht, wie geheimnisvoll und also schwer verständlich die Evolutionstheorie ist, und welche rationalen, dem Verständnis des Lebens und unserer Rolle in der Welt dienlichen Erklärungen der Schöpfungsmy-

thos enthält; oder indem sie das verstörende Wechselverhältnis von Erbe und Umwelt ausleuchtet; oder den Bevölkerungszuwachs, den Rohstoffverbrauch und die Folgen für uns erkennen lässt; oder einfach auf das Wunder des Lebens, die Vielfalt und Schönheit der Geschöpfe aufmerksam macht, und den Schülern nicht vornehmlich die Unterscheidung der Gattungen von Lebewesen, die Mechanik des *survival of the fittest* lernen, die verloren gegangene Beziehung zur Natur durch Filme und Lehrwerke zu ersetzen sich bemüht.

Die *Physik* könnte ihren Teil dazu beitragen, indem sie die Bedingungen des experimentellen Beweises, die Kausalität und den Zufall, die Wahrscheinlichkeit und die Rolle der Beobachtungsinstrumente deutlich zur Anschauung bringt, und nicht vornehmlich ihre Einzelgegenstände von der Astronomie über den Magnetismus bis zum Zyklotron durchbuchstabiert.

Die Fächer *Kunst und Musik* könnten ihren Anteil dazu beitragen, indem sie die Schüler über das Rätsel der Schönheit, die Wohltat der Harmonie, die Wirkung des Maßes immer wieder erstaunen lässt, und dies nicht alles in die Banalität der visuellen Kommunikation einzufangen versucht.

(Nebenbei: Schon ihre Substanz, nämlich die heidnische Mythologie, die gesamte biblische Geschichte, die Geschichte der Kirche und des Glaubens, die Oratorien und die Choräle, die Liturgie und die Messe, die sakrale Architektur gäben Anlass zur Wahrnehmung des ungeheuren Einflusses der Religion auf unsere Kultur; Richard Schröders Bängen um die religiöse Dimension der Kultur und die kulturelle Dimension der Religion erübrigte sich von allein.)

Und so fort. Ich behaupte nicht, dass alle unsere Schulfächer versagen, aber in der Regel nutzen sie ihren Gegenstand nicht zur Anleitung des Denkens über unser Leben, sondern zur Aneignung von Wissen, das sich hier oder da gebrauchen lässt. Täten sie, was ihnen möglich ist, es bedürfte eines Faches Philosophie und seiner Unterabteilung, der Ethik nicht. Religion hingegen geriete zu einer bedeutenden Variante oder Alternative dieser »Bildung«.

Ich will nicht kneifen: Die Fächer, die ich selber studiert und gelehrt habe, die Alten Sprachen, vollends sollten einen großen Teil der philosophisch-ethischen Bildung schultern; sie taten es einst und nannten dies schlicht »Humanismus«. Im Griechischen sollte man das erste große

abendländische Gedicht – »Un poème de la force« – die Ilias, die Theogonie des Hesiod, die exemplarische Tragödie von der Verblendung des Aufklärung suchenden, allzu stolzen Menschen, des König Ödipus, ganz lesen und diesen dreien das Werk des Thukydides folgen lassen, das man eine »Naturgeschichte des Krieges« genannt hat, so dann Platons Untersuchung der Voraussetzungen eines gerechten Gemeinwesens, seine Unterscheidung der drei Seelenteile, seine kühne Deutung der Schönheit als Zugang zur Wahrheit, seinen hartnäckigen Kampf gegen die Macht des Scheins, seine in Sokrates verkörperte Prüfungskunst, mithin die Erfindung der Philosophie (und dies weitgehend in guter deutscher Übersetzung, unterbrochen durch eine Führung am Text entlang durch den Lehrer); der Latein-Unterricht sollte die zweitausendjährige Wirkungskraft einer europäischen Sprache in so gut wie allen Lebensbereichen vorführen – vom Zwölftafelgesetz bis zur katholischen Messe, von den unermüdlich zitierten Sentenzen Ciceros und Senecas bis zu Linnés *Systema Naturae* -, und das will heißen: zeigen, wie sich Tradition im Wandel vollzieht und den Wandel trägt, und nicht vornehmlich unregelmäßige Verben pauken, aus unverständenen Oden schlechte deutsche Übersetzungen anfertigen und die Abfolge der Geistesfürsten, der Herrscher, der Schurken auswendig lernen lassen.

Mit anderen Worten, die humanistische Bildung, entstaubt und ehrlich gemacht, könnte schon für sich das gesamte Feld der ethischen, politischen und epistemischen Fragen durchmessen.

Es ist offensichtlich, dass vieles hiervon Oberstufenpensum ist. Dieses Exerzitium bedarf also einer Ergänzung. Neben der Verteilung der ethischen und philosophischen Aufgaben auf die Schulfächer, sollte ihre Verteilung auf die Altersstufen gründlich bedacht werden. Wir huldigen dem Prinzip durchgehender Fächer. Nur zögernd ersetzen wir Lehrgänge durch Kurse.

Wenn, wie von altersher gewohnt und von Pro-Reli neu gefordert, Religion vom ersten bis zum letzten (dreizehnten) Schuljahr erteilt wird, dann hat das ebenso viele Vorteile wie Nachteile. Der Wechsel von einer Vorgehensweise zur anderen wird den Lehrern und Schülern nicht deutlich – es »leiert sich so weiter«. In einer groben Einteilung wären in den ersten fünf bis sechs Schuljahren die Geschichten dran – Geschichten natürlich auch aus anderen Religionen und vor allem der reiche Märchenschatz; in den Altersjahrgängen zwölf bis fünfzehn, also in der Pubertät, läge der Schwerpunkt bei dem, was die Amerikaner *prob-*

lem raising nennen: Fragen, Zweifel, Aussprache, Selbstfindung und Selbstprüfung in gemeinnütziger Tat; in den letzten Jahren die Ordnung der Themen, Begriffe, Systeme mit Hilfe geeigneter Texte von Aristoteles und Anselm, von Boethius und Bonhoeffer und viel strenge Erörterung, disziplinierte Niederschrift.

Weil die Ausbildung unserer Lehrer ihrem Fachunterricht und nicht der »allgemeinen Bildung« gilt, bleiben die Themen der Ethik und Philosophie wie auch der Religion dem Zufall überlassen oder unberührt. Darum muss es also einen eigenen Unterricht zu diesen Fragen geben, eine dafür reservierte Zeit, eine geeignete Vorbereitung der Lehrer, denen dies obliegt. Die damit verbundenen Probleme können nur in einem eigenen Referat umrissen und sicher nicht durch resolute Maßnahmen in zwei oder drei Jahren gelöst werden. Bevor wir die inzwischen eingeschlagenen Wege beurteilen – für bewährt oder für gefährlich oder für gescheitert erklären – sollten wir mindestens ein Jahrzehnt lang Erfahrungen sammeln.

Eine wichtige Frage ist: Wer soll den Religions-Unterricht und wer den Ethik-Unterricht erteilen? Im Volksbegehren wird für den Religions-Unterricht gefordert, dass nur Personen aus Vereinigungen in Frage kommen, »deren Bestrebungen und Tätigkeiten auf die umfassende Pflege eines religiösen Bekenntnisses ausgerichtet« sind. Die Lehrkräfte bedürfen der »Bevollmächtigung durch diese Religionsgemeinschaften«. Ich selber habe jahrelang Religions-Unterricht ohne eine solche Bevollmächtigung erteilt und beteilige mich noch heute an einem Ethik-Unterricht an der Bielefelder Laborschule – ohne Ausbildung und ohne Anleitung durch einen vermutlich dafür auch in Nordrhein-Westfalen existierenden Lehrplan. Das kommt der s.v.v. »Personalität«, der Unmittelbarkeit und Offenheit dieser Unterrichtsart zugute.

In den beängstigend ausführlichen (528 DIN-A4-Seiten umfassenden) »Bildungsplan 2004« für baden-württembergische Gymnasien werden für einen Ethik-Kurs in Klasse 10 fünf Gebiete vorgeschrieben: Anthropologie, Moralphilosophie, Problemfelder der Moral, Religion, moralisches Argumentieren. Jedes Gebiet hat eine Untergliederung, in dem die Inhalte benannt werden, auf dem Gebiet Anthropologie beispielsweise: Freiheit und Determination, Menschenbilder, Pluralismus, Geschichtsdeutungen. Zu jeder Untergliederung sind zwischen zehn und dreißig Zeilen »Kompetenzen« aufgezählt, die man in ihr erreichen soll. Das Gebiet »Religion« gibt als einzigen Inhalt

»Christentum« an (im Jahr davor hieß es »Judentum«) und erstrebt dazu die folgenden Fähigkeiten:

»Die Schüler können

- christliche Feste und Bräuche in ihrer zeitlichen Abfolge beschreiben
- die wichtigsten Stationen des Lebens Jesu in historischem Kontext darlegen
- in Ansätzen die Entwicklung des Christentums und zentrale Inhalte der christlichen Lehre erläutern.« (Bildungsplan 2004, S. 68 – wohlge-merkt: dies steht im Fach »Ethik«, das es neben den Fächern »Katholische« und »Evangelische« und »Jüdische Religionslehre« gibt.)

Die Autoren dieser Pläne sind sicher sowohl bevollmächtigt als auch in ihrer Sache kompetent. Dass diese Bedingungen auch dazu beitragen können, den »Bildungsgegenstand« Religion entweder zu verschulen und damit zu banalisieren oder ihn theologisch zu verdichten und damit zu isolieren statt ihn durch Erklärung mitteilbar zu machen, durch Unmittelbarkeit zu vertiefen, durch »Authentizität« zu verlebendigen, mag man sich an hierzu ausgewählten Beispielen aus einem kürzlich erschienenen Buch für (immerhin) Konfirmanden veranschaulichen (a) zum Leben Jesu, (b) zu zentralen Inhalten der christlichen Lehre – der Auferstehung und der Taufe (Tafeln 1, 2 und 3).

Vereinfachung ist sicher nötig; die Konfirmanden sind vierzehn oder fünfzehn Jahre alt und nur einige von ihnen gehen auf das Gymnasium. Aber dass sie hiermit in ihrem Glauben gefestigt (»konfirmiert«) werden, bestreite ich.

Um vor der eigenen Tür zu kehren, hier noch ein Beispiel aus dem Latein-Unterricht (Tafel 4): So empfiehlt die Fachzeitschrift der Altphilologen, die römischen Götter einzuführen und auf ihre Insignien zu fixieren. Eine solche Verballhornung macht die Götter (also eine Religion), die Römer, die an so etwas geglaubt haben sollen, und die Beschäftigung mit der Geschichte zur Farce und überflüssig.

Ich fasse zusammen: Ein christlicher Religionsunterricht, sei er katholisch oder evangelisch oder ökumenisch, kann die meisten der ethischen und philosophischen Fragen behandeln und auf seine Weise beantworten. Soll er aber, wie von den Religionsgemeinschaften verständlicherweise beansprucht, der Vertiefung des mitgebrachten Glaubens, der Ausprägung religiöser »Identität«,

der Vergewisserung des Bekenntnisses (*confessio*) dienen, kann er gerade nicht die Funktion erfüllen, die der allgemeine Philosophie-Unterricht erfüllen soll: die Öffnung der Weltansicht, das sokratische Infragestellen absoluter Wahrheiten, die Prüfung des Denkens durch das Denken, den voraussetzungslosen Vergleich der Antworten. Religionsunterricht und Philosophie und deren ungenügende Teildisziplin Ethik können nicht eines für das andere eintreten. Es muss sie beide geben (und für alle Religionen, denen in unserem Land mehr als 5 % der Bevölkerung angehören), weshalb für sie verschiedene Unterrichtszeiten vorgesehen sein müssen.

Die Einsicht, dass Glaube nicht durch Unterricht, nicht in der öffentlichen Anstalt Schule entsteht, dass dort vielmehr nur geordnet und gefestigt werden kann, was in der Familie, im Kreise christlicher Freunde, in der Gemeinde, in der gemeinsamen christlichen Tat schon herangewachsen ist, lässt den seltsam eifrigen Streit um den Religions-Unterricht ziemlich unnötig erscheinen.

Anmerkung:

¹ Rousseau lässt seine natürliche Religion in der Gotteskindschaft und also der Brüderlichkeit des Evangeliums münden. Er macht sich jedoch selber die folgenden Einwände: »Eine Gesellschaft von wahren Christen wäre keine Gesellschaft von Menschen mehr.« »Der zerstörende Keim läge gerade in ihrer Vollkommenheit.« »Die Heimat des Christen ist nicht von dieser Welt.« »Damit Friede und Eintracht in der Gesellschaft herrschend bleiben, müssten alle Staatsbürger ausnahmslos gleich gute Christen sein« und dann zählt Rousseau auf, wer alles hiergegen versto-

ßen werde. »Die frommen Christen werden [...] vernichtet, bevor sie Zeit haben, zu sich zu kommen.« »Es ist falsch, von einer christlichen Republik zu sprechen; beide Worte schließen sich gegenseitig aus.« Der Gesellschaftsvertrag, 4. Buch, 8. Kapitel.

Zitierte Literatur

Schleiermacher, Friedrich: Über die Religion, Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern, Berlin o.J. (Deutsche Bibliothek in Berlin)

Rousseau, Jean-Jacques: Emil oder über die Erziehung, in neuer deutscher Fassung besorgt von Josef Esterheus, Paderborn 1958 (Verlag Ferdinand Schöningh)

ders.: Der Gesellschaftsvertrag oder Grundlagen des Staatsrechts, Rudolstadt o.J. (Greifenverlag)

Snell, Bruno: Der Aufbau der Sprache, Hamburg 1952 (Claassen)

von Hentig, Hartmut: Glaube, Fluchten aus der Aufklärung, Düsseldorf 1992 (Patmos)


ders.: Pflichtfach Philosophie, Kompromissvorschlag im Streit um den obligatorischen Religionsunterricht, in: Evangelische Kommentare 12/1997

ders.: Was ist eine christliche Schule? in: Neue Sammlung 4/1997

Habermas, Jürgen: Glauben und Wissen, Dankrede aus Anlass der Verleihung des Friedenspreises des Deutschen Buchhandels 2001, in: Friedenspreis des Deutschen Buchhandels 2001, hg. von Roland Ulmer, Frankfurt a.M. 2001 (Börsenverein)

Beck, Ulrich: Der eigene Gott. Die Individualisierung der Religion und der »Geist« der Weltgesellschaft. Friedensfähigkeit und Gewaltpotential der Religionen, Frankfurt a.M. und Leipzig 2008 (Verlag der Weltreligionen)

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg: Bildungsplan 2004 / Allgemeinbildendes Gymnasium, Stuttgart 2004 (Druck Philip Reclam Jun.)

KUelementar, Ein Arbeitsbuch für Konfirmanden, hg. von Gerhard Kraft, Stuttgart 2008 (Calwer Verlag) 

Der lernende Jesus / Andacht

Von Andrea Zedler

»Religiöse Bildung zwischen Säkularität und Pluralität – Herausforderungen der Religionspädagogik«, Evangelische Akademie zu Berlin, Berlin, 6.-7.2. 2009

Der Text, der für die heutige Andacht ausgesucht wurde, steht im 7. Kapitel des Markus-Evangeliums, dort unter der Überschrift »Die Frau aus Syrophönizien« – hier für diese Tagung wurde er unter den Titel »Der lernende Jesus« gestellt. Aber wie immer es sich auch verhält mit Überschriften – die theologischen Disziplinen mögen sich um deren Bedeutungsebenen streiten – wir nehmen diesen Titel hier an und ergreifen die Chance, uns dem Thema der Tagung noch einmal von einer anderen Seite her zu nähern.

Von einem guten Freund aus Hamburg habe ich über praktische Theologie gelernt, eine Predigt sollte gern drei Teile haben - und nicht zu lang sein – und das will ich auch gern für diese Andacht beherzigen.

Die Teile sind

*Der Text / Der lernende Jesus / Wie lernen wir?
Der Text (Mk. 7,24-30)*

Und er stand auf und ging von dort in das Gebiet von Tyrus. Und er ging in ein Haus und wollte es niemanden wissen lassen und konnte doch nicht verborgen bleiben,

sondern alsbald hörte eine Frau von ihm, deren Töchterlein einen unreinen Geist hatte. Und sie kam und fiel nieder zu seinen Füßen – die Frau war aber eine Griechin aus Syrophönizien – und bat ihn, dass er den bösen Geist von ihrer Tochter austreibe.

Jesus aber sprach zu ihr: Lass zuvor die Kinder satt werden; es ist nicht recht, dass man den Kindern das Brot wegnehme und werfe es vor die Hunde.

Sie antwortete aber und sprach zu ihm: Ja, Herr; aber doch fressen die Hunde unter dem Tisch von den Brosamen der Kinder.

Und er sprach zu ihr: Um dieses Wortes willen geh hin, der böse Geist ist von deiner Tochter ausgefahren.

Und sie ging hin in ihr Haus und fand das Kind auf dem Bett liegen, und der böse Geist war ausgefahren.

Und er stand auf und ging von dort in das Gebiet von Tyrus.

Tyrus, heute Sûr, eine Stadt im Libanon mit 120.000 Einwohnern, am Mittelmeer gelegen, in unmittelbarer Nähe der Grenze zum nördlichen Israel. Damals war sie die wichtigste Stadt der Phönizier. Schon damals also eine Stadt an der Grenze – Jesus, biografisch gesehen also ein Grenzgänger, der Reisen in nicht-jüdisches Gebiet unternommen hat – wohl weniger zum Zwecke der Verkündigung, als ausweichend oder untertauchend wenn es auf eigenem Boden einmal wieder zu heiß, zu konfliktrichtig wurde.

Und er ging in ein Haus und wollte es niemanden wissen lassen und konnte doch nicht verborgen bleiben ...

Im Unterschied zur matthäischen Parallelgeschichte um Jesus und die Kanaanäerin findet die folgende Bitte um Heilung hier nicht in der Öffentlichkeit statt, sondern in der Abgeschiedenheit eines Privathauses. Diese Inszenierung sagt uns, mit welchem Evangelium wir es hier zu tun haben. Nur Markus wählt diese besondere, umständlich anmutende Form der Akklamation Jesu: das Geheimnis um den Messias, das aber wiederum nicht lange verborgen bleiben konnte, sondern ans Licht drängte. Die Heilstaten Jesu hatten sich herumgesprochen, sogar hier in sogenanntem heidnischem Gebiet.

...alsbald hörte eine Frau von ihm, deren Töchterlein einen unreinen Geist hatte. Und sie kam und fiel nieder zu seinen Füßen – die Frau war aber eine Griechin aus Syrophönizien – und bat ihn, dass er den bösen Geist von ihrer Tochter austreibe.

Die Ergänzung »eine Griechin aus Syrophönizien« kennzeichnet einerseits ihre Zugehörigkeit zur griechisch-römischen Religion, spricht andererseits

aber alle nichtjüdischen Menschen an, die mittlerweile zur markinischen Gemeinde gehörten.

Dass sich eine Nichtjüdin bittend an Jesus wendet, ist nicht ungewöhnlich. Wir finden dieses Motiv auch in der Geschichte vom Hauptmann von Kapernaum in Mt. 8, der für seinen Knecht bittet »Sprich nur ein Wort, so wird mein Knecht gesund!«. Wie er überschreitet diese Mutter Grenzen und Konventionen und bittet Jesus kniend, also mit devoter Inständigkeit, um die Heilung ihrer Tochter. In beiden Geschichten treffen unterschiedliche Welten und Wertsysteme aufeinander. Doch im Unterschied zur Begegnung mit dem römischen Hauptmann, der sogar zum Glaubensvorbild für Israel herhalten muss, reagiert Jesus der Syrophönizierin gegenüber unerwartet drastisch und ablehnend.

»... es ist nicht recht, dass man den Kindern das Brot wegnehme und werfe es vor die Hunde!«

Dieses Sprachbild war ähnlich bekannt, wie das unsrige von den »Perlen vor den Säuen«, wenn gleich es stärker noch auf existenzielle Grundbedürfnisse verweist. Der Vergleich von Heiden mit Hunden bewegt sich sicher nicht erst heute jenseits jeder political correctness, sondern war damals schon verletzend und diskriminierend. Jesus in den Mund gelegt ist dieses Wort eine gezielte Provokation in der Verhältnisbestimmung von Dazugehörigen und Draußen Stehenden. Diejenigen, die Drinnen stehen, bestimmen, wer dazu gehören darf und wer Draußen stehen muss. Zugespitzt geht es um die Frage, ob das Brot des Reiches Gottes auch Nichtjuden gegeben werden kann. Sie spiegelt die Auseinandersetzung in den frühen Gemeinden: Auf der einen Seite diejenigen mit der Botschaft »Jesus ist der Messias nur für Israel!« gegen die auf der anderen Seite, die proklamierten »Der Gott Israels will Heilung für alle, die ihrer bedürfen – auch für die Menschen aus nichtjüdischen Völkern!«.

»... es ist nicht recht, dass man den Kindern das Brot wegnehme und werfe es vor die Hunde!«

Gerade fragte ich mich noch, ob denn das Brot im Reich Gottes Mangelware sei? Und ob dieser Tisch Gottes in einer armen Familie stehen muss oder auch in einem reichen Hause stehen kann? Ist das Reich Gottes tatsächlich ein so beschränkter Ort? – da erreicht mich die beharrliche Einrede der Frau:

»Ja, Herr; aber doch fressen die Hunde unter dem Tisch von den Brosamen der Kinder.«

Schlagfertig nimmt sie das Niveau auf, stimmt ihm Ehr erbietend (Ja, Herr) zu und findet mit dem widerständigen Wort »aber« Augenhöhe – »aber die Brosamen«. »Danke, Herr, die Brosamen reichen – mehr wollen wir nicht, das hilft uns schon!«. Brosamen oder »Kleine Bröckchen« (psychioi) deuten tatsächlich eher darauf, dass dieser Tisch in einer armen Familie steht. Doch von diesem Tisch ist kein Bedürftiger ausgeschlossen. Sie zweifelt nicht an dem, wer Jesus ist und wer zu ihm gehört, hat aber anders als er eine inklusive Vorstellung vom Heil Gottes.

Jesus ist der Kleingläubige in dieser Geschichte – doch er merkt, dass die Frau eine Position vertritt, die nicht leicht zu überwinden ist – mit ihr muss gerungen werden.

In der Matthäus-Version wird diese Auseinandersetzung noch wesentlich dramatischer geführt. Mit Beharrlichkeit und Scharfsinn gewinnt sie an Kontur und Überzeugungskraft. Und schließlich führt sie zum Erfolg:

Und er sprach zu ihr: Um dieses Wortes willen geh hin, der böse Geist ist von deiner Tochter ausgefahren.

So eingeschränkt sind die Wirksamkeit und das Erbarmen Gottes gar nicht. Die inklusive Position setzt sich durch. In keinem anderen Streitgespräch ändert Jesus seine Meinung. Unter den vielen Begegnungsgeschichten ist diese die einzige, in der er nicht als der Überlegene auftritt. Der Lehrer ist zum Lernenden geworden, damit ist ihm das Beste widerfahren, was einem Menschen im Lehrberuf passieren kann.

Der lernende Jesus

Als ich diese Geschichte von der Syrophönizischen Frau während meiner Ausbildung zur Religionslehrerin zum ersten Mal hörte, war mir dieser Jesus zunächst peinlich. Eine notleidende ausländische Frau derart unsympathisch und unfreundlich abzufertigen – das passte nun ganz und gar nicht in mein Jesus-Bild von Selbstlosigkeit, personifizierter Nächstenliebe und fleischgewordener Barmherzigkeit.

Eine Lichtgestalt mit Schattenseiten – das war für mich neu und anstößig. So viel Menschliches hatte ich ihm offensichtlich nicht zugetraut. Vertrauter war mir da schon eher der Lehrende, der zum Lernenden wird – der lernende Jesus.

Lernen gehört zum jüdischen Leben wie das Atmen. »Wenn dein Kind dich fragt ...« ist der Motivsatz für das alljährliche Pessach-Fest, an dem jüdische Kinder lernen, in welche Geschichte sie hineingeboren sind, eine Geschichte, die aus der befreienden Heilstat Gottes lebt. Sie zieht eine Reihe von Lehrtexten zum Umgang mit den Fremdlingen nach sich im Wachhalten des Bewusstseins, selbst einmal ein Fremder/eine Fremde gewesen zu sein. In dieser Tradition ist Jesus aufgewachsen mit einem natürlichen Verhältnis zum Lernen. Lernen gehört zum Mensch werden, wie das Atmen. Und dieses Lernen ist inklusiv – es schließt alle Bereiche ein - die intellektuellen wie die emotionalen, die sozialen wie die religiösen.

Am Leben Jesu wird deutlich, was seine Lernfähigkeit beeinflusste: Begegnung und Auseinandersetzung vor Ort und unter den Menschen - nicht in Weltabgeschiedenheit. Wer etwas über die Verhältnisse in dieser Welt lernen will, darf sich nicht in einen Turm aus Elfenbein zurückziehen. Er muss unterwegs sein zu den Menschen, muss die Spannung zwischen Zuwendung und Ablehnung erfahren und aushalten.

Dazu gehört Mut und Beharrlichkeit, so wie wir beides bei der Syrophönizierin finden. Sie überwindet das, was uns so oft am Lernen und am Leben hindert: Trägheit und mangelndes Interesse, Voreingenommenheit und Rechthaberei, Traditionsverhaftung und die Angst vor zu viel Neuem oder Fremdem. Sätze, wie »Das haben wir schon immer so gemacht!« oder »Wehret den Anfängen!« sind keine Türöffner in eine lebendige Gemeinschaft, ebenso wenig wie der Spruch vom Brot, das nicht vor die Hunde gehört.

Wo wir solches wahrnehmen, brauchen wir die Fähigkeit ohne Angst Widerspruch zu wagen – schon haben wir den Anfang eines Dialogs und damit die Chance zu lernen. Kommt ein Mensch aus einer Begegnung anders heraus als er oder sie hineingegangen ist, war es echte Begegnung. Die Geschichte vom lernenden Jesus ist die Geschichte eines gelungenen Dialogs, da sie uns zeigt, wie zwei Menschen mit je eigenem Standpunkt über Grenzen und Hindernisse hinweg zu einer Verständigung kommen. Und damit gelange ich zum dritten und letzten Teil und zu der Frage:

Wie lernen wir?

Diese Frage richtet sich nicht nur an die Lehrenden unter uns, wenngleich sie besonders spannend unser berufliches Selbstverständnis auf ein

wie auch immer festgefügtes LehrerInnen-LernerInnen-Bild hin ausleuchten könnte. Doch letztlich berührt diese Frage uns alle, da sie in direkter Verbindung zu unserer Dialogfähigkeit steht. Die Fähigkeit zum Dialog über kulturbedingte Stolpersteine hinweg ist besonders wichtig und von zunehmender Brisanz in unserer Stadt, deren Pluralität und Multireligiosität den Bildungsverantwortlichen immer augenscheinlicher wird. Die Auseinandersetzung um die Verortung religiöser Bildung hat an Heftigkeit zugenommen und sie scheint noch weit entfernt von einem gelungenen Dialog. Und doch – sie hat etwas in Gang gesetzt, das über die Grenzen Berlins hinaus für Aufmerksamkeit sorgt: Die Frage nach dem Umgang mit der Religionsfreiheit im öffentlichen Raum, der negativen wie auch der positiven.

Vor einem Jahr erschütterte die Klage eines muslimischen Schülers die Berliner Schullandschaft. Mit ihr machte er sein Recht auf einen Gebetsraum in der Schule geltend. Es war als hätte er einen Pflock mitten in das Herz der säkularen Großstadt Berlin gerammt. Schnell, ganz schnell waren alle dabei, darüber zu diskutieren *wo wir denn hinkämen, wenn jetzt jede Religionsgemeinschaft ihren Betraum im Raum der öffentlichen Schule haben wolle*. In Neukölln fragte man sich, ob man an Schulen mit 90% SchülerInnen mit muslimischen Wurzeln jetzt die Turnhallen räumen müsste. Auch ich war zugegebenermaßen unter den Kleinmütigen, die dachte »Oh mein Gott, bitte nicht das jetzt – nicht noch ein weiteres Fenster zum Kulturkampf öffnen!«.

Ich habe keinen getroffen, der erst mal fragte »*Was ist eigentlich passiert?*«. Ein Oberschüler hat gemeinsam mit anderen in der Pause in der Ecke des Schulhauses gebetet. Es wurde ihm verboten mit dem Argument »die Schule ist ein säkularer Raum, in dem die negative Religionsfreiheit gewährleistet sein muss!« – mit anderen Worten »Nicht-gläubige Schülerinnen und Schüler müssen vor dem Anblick betender Schülerinnen und Schüler geschützt werden!«. Das ist eben Berlin, dachte ich, da ist man eben geschockt beim Anblick von Betenden.

Wie wahrhaft salomonisch wäre die Schulleitung gewesen, aus der Schaffung eines gemeinsamen Raumes der Stille für alle - Betende und Nicht-Betende - ein interkulturelles Projekt zur Völkerverständigung im Kleinen zu machen! Das nenne ich verpasste Chance voneinander zu lernen.

Stattdessen hantiert man unbeholfen mit der Vokabel von der Trennung von Staat und Kirche und verweist auf Religion als Privatsache. Es erscheint fast paradox, dass man in Ländern wie Amerika, in denen diese Trennung viel konsequenter geschichtliche Wurzeln hat, einen wesentlich unverkrampfteren Umgang mit ihr zu pflegen scheint. Bei uns wäre ein Wahlkampf mit dem bekenntnishaften Slogan »Change – we can believe in!« jedenfalls nicht denkbar. Religion jedoch ist dort selbstverständlich akzeptierte Lebenswirklichkeit. Wohin die Privatisierung von Religion in unangenehmer Weise führen kann, lässt sich leider auch am Beispiel Amerika aufzeigen. Das Fehlen von religiöser Bildung als Teil schulischer Allgemeinbildung öffnet zum Teil seltsamen und unreflektierten Glaubensformen jenseits der Aufklärung die Tür bis hin zur freien, ungebremsten Ausprägung von Fundamentalismen jedweder Couleur. Zudem entspricht das Ausklammern religiöser Bildung als Sonder- oder Luxusgut für Insider nicht dem inklusiven Lernverständnis, von dem hier schon die Rede war. Lernen zielt nie nur auf Teile des Menschen, sondern immer auf den ganzen Menschen mit allen seinen Anteilen. Lernen heißt eigene Standpunkte gewinnen und Wert schätzen. Nur dann kann man anderen Standpunkten und Überzeugungen mit Respekt und Aufmerksamkeit begegnen.

Lernen heißt in diesem Sinne auch über den eigenen religiösen Tellerrand zu schauen – Berührungsanstöße abzulegen – Türen zu öffnen und nicht von innen fest zu verschließen. Hierfür gibt es gelungene Beispiele in Berlin – einige davon in Neukölln. Von einem haben wir gestern schon gehört: Es ist die Werkstatt der Religionen in der Werkstatt der Kulturen in der Wissmannstraße. Hier begegnen sich regelmäßig Menschen mit unterschiedlicher kultureller und religiöser Herkunft um voneinander zu hören und zu lernen. Ein weiteres Ziel ist es, mit dem voneinander gewonnenen Wissen nicht unter sich zu bleiben, sondern diese Erfahrungen in einem zweiten Schritt einer größeren Öffentlichkeit zur Verfügung zu stellen. So werden Tagungen zu Themen aus der Lebens- und Glaubenswelt organisiert, die guten Zulauf finden und damit eines der gelungensten Beispiele dezentraler interreligiöser Bildung sind.

Über andere Neuköllner Projekte war in der Presse zu lesen, wie von den Stadtteilmüttern mit ihrer begleitenden Familienarbeit oder dem interkulturellen Zentrum in der Genezareth-Kirche, in dem regelmäßig Begegnungsräume für Christen und Muslime geschaffen werden. Und ob man

nun miteinander feiert oder Podiumsdiskussionen anbietet – es gibt immer Lernanlässe.

Natürlich gibt es in Neukölln noch viele Fragezeichen im Blick auf die angemessene Form religiöser Bildung, besonders an Schulen im Norden Neuköllns, an denen es inzwischen 90% Schülerinnen und Schüler nicht-deutscher Herkunftssprache gibt. Viele Schulleitungen merken, dass das Thema »Religion« ein Thema in der Schule ist, das von Schülerinnen und Schülern beim Betreten der Schule nicht vor der Schultür abgelegt wird. Oft sind Lehrkräfte in Konfliktsituationen, die scheinbar oder offensichtlich religiös motiviert sind, überfordert, da sie selbst keine religiöse Beheimatung, geschweige denn Erfahrungen im Umgang mit dem Islam haben. Ein/e Islam-Lehrer/in könnte hier weiterhelfen. Doch die Unsicherheit darüber, welchen Islamunterricht man eigentlich an der Berliner Schule will, verhindert hier konstruktive Schritte und vertrauensbildende Maßnahmen.

Einige Schulen hatten den Mut, hier neue Wege zu beschreiten. Sie haben durch besondere integrative Kooperationsmodelle einen Weg gefunden, der zu einer Win-Win-Situation für alle wurde. An der Regenbogen-Schule im Rollbergviertel kam die Initialzündung hierzu vor drei Jahren mit dem von der Herbert-Quandt-Stiftung ins Leben gerufenen und geförderten Dialog der Kulturen mit dem Ziel das Verständnis der drei abrahamitischen Religionen untereinander zu verbessern.

Mit den multinationalen Schülerinnen und Schülern dieser Schule arbeiteten Künstler mit unterschiedlicher religiöser Beheimatung gemeinsam in Klassen- und Fächerübergreifenden Projekten aus ihrer Glaubens- und Lebenswelt. Fachliche Profilierung erhielten die Projekte durch die Einbindung der christlichen und der muslimischen Religionslehrerin. Die Erfolge der gemeinsamen Arbeit stellten sich schneller ein als erhofft. Inzwischen wird das Wort »Christ« nicht mehr als Schimpfwort benutzt und muslimische Schülerinnen und Schüler fühlen sich mit ihrer Religion angenommen, da der Islam in positiver Weise in der Schule vorkommen darf. Die wenigen jüdischen Schülerinnen und Schüler haben inzwischen den Mut auch mit arabisch-palästinensischen MitschülerInnen über ihre Religion zu sprechen, da alle miteinander gelernt haben, religiöse Fragen von politischen Konflikten zu trennen.

Eben diese Erfahrungen macht man auch in einer Rixdorfer Oberschule, an der vor gut 10 Jahren

der Schulversuch Ethik/Philosophie/Religion als eine Art Wahlpflichtversuch eingerichtet wurde. Muslimische SchülerInnen diskutieren mit der evangelischen Religionslehrerin über ihre Vorstellung von Allah, dem Allerbarmer, im Gegenüber zu Luthers gnädigem Gott aus Römer 3. Gemeinsam mit ihr nimmt der letzte Jahrgang dieses schulpolitisch bedingt (leider) auslaufenden Schulversuches an dem religiösen Konfliktlösungsprojekt der Jerusalemskirche zum Thema »Nahost-Konflikt« teil. Hier ist zum ersten Mal möglich über Hilflosigkeit, Wut und Trauer über das palästinensische Trauma mit einem jüdischen und einem arabischen Künstler zu arbeiten und zu sprechen.

All' das sind Beispiele für gelungenen Dialog, wie wir ihn in unserem Bibeltext finden.

Durch den Mut zu neuen Wegen dieser beiden Schulleiterinnen, die hier stellvertretend für andere nicht nur in Neukölln stehen, haben nicht nur Schülerinnen und Schüler gelernt, sondern auch alle beteiligten Lehrkräfte und Eltern. Sie haben gelernt, dass Religion kein separierendes Element in der Schule sein muss, sondern von integrativem Nutzen sein kann. Sie gehört zum inklusiven Lernen.

Die Angst vor zu viel Neuem oder Fremdem ist der Freude am Lernen gewichen, der Neugier voneinander zu hören und sich auszutauschen. Das Spiegeln des eigenen Standpunktes im Anderen, im Gegenüber, lässt mich mehr über mich


selbst lernen und mich meiner eigenen Verwurzelung bewusst werden. Zu einem gelingenden Dialog gehört Lernfähigkeit!

*Verwurzelt der Mensch
der wagt zu seiner Meinung zu stehen
der sich wehrt
auch für die Rechte der kleinen Leute*

*Verwurzelt der Mensch
der darauf vertraut
dass es wohl auf ihn ankommt
aber letztlich nicht von ihm abhängt*

*Er wird sein wie ein Baum
am Wasser verwurzelt
auch wenn um ihn die Dürre sich ausbreitet
so bringt er Früchte*

*Wenn die Kritik und die Zweifel kommen
wird er sich besinnen
auf den Fluss des Urvertrauens
der auch durch ihn fließt
er wird nicht alleine gegen den Strom schwimmen
und die göttliche Quelle
immer neu in sich entdecken
nach Psalm 1,3
Pierre Stutz, aus »Du hast mir Raum geschaffen.
150 Psalmengebete«*

Der Friede Gottes, der höher ist als all' unsere Vernunft, bewahre unsere Herzen und Sinne im Hause des Lebendigen. Amen 

Die Autorinnen und Autoren:

Doedens, Folkert, Jg. 1943, 2000 bis 2008 Leiter des Pädagogisch-Theologischen Instituts der Nordelbischen Evangelisch-Lutherischen Kirche (Arbeitsstätten Hamburg und Kiel). Arbeitsschwerpunkt: Praxis und Theorie des Religionsunterrichts unter den Bedingungen von religiöser und weltanschaulicher Pluralität. Zahlreiche Publikationen u. a. zum Hamburger »Religionsunterricht für alle«.

Gabriel, Angelika, Dipl. Theol. (univ.), Dipl. Sozialpäd. (FH) Jahrgang 1977, Projektkoordinatorin und Bildungsreferentin am Jugendpastoralinstitut Don Bosco in Benediktbeuern.

Hentig, Hartmut von, Prof. Dr. Jg. 1925. Abitur am Französischen Gymnasium in Berlin ab. 1945 Studium der Altphilologie an der Universität Göttingen und ab 1947 an der University of Chicago. 1953 wurde er Lehrer am Birklehof und in Tübingen. 1963 als Ordentlicher Professor und Direktor des Pädagogischen Seminars an die Universität Göttingen berufen. 1968 Wechsel an die Universität Bielefeld mit der Laborschule. 1974 Gründung und wissenschaftliche Leitung der Laborschule und des Oberstufenkollegs Bielefeld. Mitherausgeber der Neuen Sammlung, 1987 emeritiert.

Keßler, Hiltrun Prof. Dr. Jg. 1966, Seit 1999 Evangelische Fachhochschule Berlin Lehrstuhl für Evangelische Religionspädagogik, insbesondere Gemeindepädagogik. 1983 – 1989 Studium der Evangelischen Theologie an der Universität Leipzig, 1989 – 1991 Theologisch-pädagogische Aufbaustudien in Naumburg und Bern, 1991 – 1995 Mitglied des Graduiertenkollegs »Religion in der Lebenswelt der Moderne« an der Philipps-Universität Marburg und Promotion zum Thema »Bibliodrama und Leiblichkeit« an der Universität Bern, Zusatzausbildung als Bibliodramaleiterin, 1995 – 1999 Vikariat.

Kilchsperger, Johannes Rudolf, lic. phil., Dozent und Leiter der Fachgruppe Religion und Kultur an der Pädagogischen Hochschule Zürich. 1976 - 1982 Studium der Germanistik und evangelischen Theologie in Zürich und Göttingen, lic. phil. (Zürich); 1983 - 1985 Lehrerausbildung am Staatlichen Studienseminar Oldenburg i. Oldb., Diplom für das höhere Lehramt.
www.phzh.ch/dotnetscripts/mitarbeitendenportraitInet/re_dwa.aspx?id=117888

Kumlehn, Martina, Prof. Dr., Jg. 1966, Professorin für Religionspädagogik an der Theologischen

Fakultät der Universität Rostock. 1998 Promotion an der Universität Göttingen und Zweites Staatsexamen, 1998-2005 Wissenschaftliche Assistentin an der Abteilung für Religionspädagogik der Universität Bonn, WS 2005/2006 Vertretung des Lehrstuhles für Religionspädagogik an der Universität Rostock, Dez. 2006 Habilitation: »Geöffnete Augen - gedeutete Zeichen.«
www.theologie.uni-rostock.de/kumlehn.html

Lechner, Martin, Dr. theol. habil, Dipl. Sozialpäd. (FH), Professor für Jugendpastoral und Religionspädagogik an der Phil.-Theol. Hochschule der Salesianer Don Boscos Benediktbeuern. Arbeitsschwerpunkte: Kirchliche Kinder- und Jugendhilfe/-pastoral; Theologie in der Sozialen Arbeit; Religiöse Erziehung und Bildung.
www.pth-bb.de/pers/lechner.htm

Mohagheghi Hamideh, Jg. 1954 Jurastudium im Iran, Theologin, Lehrbeauftragte an der Universität Paderborn. Studium: 1974-1976 Jura, Shahid Beheshti Universität Teheran; 1994-1997 Islamische Theologie, Initiative für Islamstudien, Hamburg; 2000-2002 Rechtswissenschaft, Universität Hannover; 2002-2004 Religionswissenschaft, Universität Hannover

Pfeiffer, Matthias, Dr. theol., Dozent für Religion und Kultur und stellvertretender Departementsleiter Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Zürich. 1981-1988 Studium der evangelischen Theologie in Zürich und Berlin (West), 1990 – 1991 Ausbildung zum Primarlehrer am Pädagogischen Seminar Schaffhausen, 1994 – 1998 Forschungsprojekt des Schweizerischen Nationalfonds »Neutestamentliche Grundlegung der Ethik« (Prof. Dr. Hans Weder, Universität Zürich), 2001 Promotion.
http://www.phzh.ch/dotnetscripts/mitarbeitendeportraitInet/re_dwa.aspx?id=53677

Pollack, Detlef, Prof. Dr. theol. Jg. 1955. Universitätsprofessor für Religionssoziologie an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster; Mitglied des Wissenschaftlichen Beirats der »Zeitschrift für Soziologie«; Mitglied der Kommission der Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Kirchliche Zeitgeschichte. Studium der Theologie und Religionswissenschaft in Leipzig und Zürich; 1984 Promotion, 1994 Habilitation; 1994 Professor für Religions- und Kirchensoziologie an der Universität Leipzig; 1995-2008 Lehrstuhl für vergleichende Kultursoziologie an der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder); 1996/97 Fellow am Wis-

senschaftskolleg zu Berlin; 2003-2005 Max Weber Chair an der New York University.
<http://egora.uni-muenster.de/ifs/pollack.shtml>

Röhm, Matthias, Theologe und Religionspädagoge, Studienleiter für Religionspädagogik im Jugendalter im Amt für kirchliche Dienste der EKBO, Fachbereich Pädagogisch-Theologisches Institut, begleitet und berät seit Einführung des Faches Ethik in Berlin 2006 Religions- und Ethiklehrkräfte, die kooperieren, sowie Schulen, in denen eine Kooperation der beiden Fächer stattfindet oder angedacht ist.

Sachau, Dr. Rüdiger, Jg. 1957. Grundschule und Gymnasium in Bremerhaven und Hermannsburg, 1975 – 1977 Lehre als Kfz-Mechaniker, 1977 - 1985 Theologiestudium in Hermannsburg, Marburg und Hamburg bis zum Ersten theol. Examen 1985 - 1987 Vikar bei Bremen, Zweites theol. Examen am Predigerseminar Rotenburg / Wümme, 1988 - 1990 Pastor in Ueffeln, 1990 - 1993 Leiter Gerhard-Uhlhorn-Studienkonvikt in Göttingen, 1993 - 2001 Studienleiter an der Evangelische Akademie Nordelbien, 1995 Promotion in Theologie an der Philipps-Universität Marburg (Dissertation: Westliche Reinkarnationsvorstellungen), 2001 - 2006 Leiter des Amtes für Öffentlichkeitsdienst der Nordelbischen Kirche in Hamburg, 2006 Direktor der Ev. Akademie zu Berlin, http://www.eaberlin.de/ruediger_sachau.php

Scharrel, Joanna, Humboldt-Universität zu Berlin, studentische Mitarbeiterin im DFG-Projekt KERK.

Schluß, Henning, Dr. phil. habil. Jg. 1968 ist als Oberkonsistorialrat in der EKBO mit dem Religionsunterricht in Brandenburg und im Sprengel Görlitz betraut. Habilitation mit einer Arbeit über »Religiöse Bildung im öffentlichen Interesse« an der Berliner Humboldt-Universität. Lehraufträge an der Universität Wien, der Universität Potsdam, der Humboldt-Universität und der EFB.
www.henning-schluss.de

Weiß, Thomas, Dr. phil., Jg. 1965, Studium der Ev. Theologie, Philosophie, Soziologie in Leipzig, Frankfurt/M. und Göttingen, 1993 M. A., 1994 - 1998 Päd. Mitarbeiter im Verein philoSOPHIA e. V. Erfurt, 1999 Promotion, 1999 - 2001 Freiberuflicher Bildungsreferent, 2001 – 2003 Pädagogische Ausbildung für den Evangelischen Religionsunterricht, 2004 – 2005 Freiberuflicher Bildungsreferent, 2005 - 2009 Religionslehrer in der EKBO, ab

2006 Wiss. Mitarbeiter in den DFG Projekten RU-Bi-Qua und KERK, ab 2009 Wiss. Mitarbeiter im Schulversuchsprogramm der Freien und Hansestadt Hamburg

Weiß, Wolfram, Prof. Dr., Jg. 1945. Studium in Hamburg, Mainz und Montpellier: Theologie, Geschichte/Sozialkunde und Pädagogik. 1971 Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien. 1975 Promotion, Referendariat in Hamburg von 1974-75 und von 1975-1982 Lehrer bzw. ab 1978 Koordinator (Abteilungsleiter in der Stellung eines Studiendirektors) für die Sek. I, Hochschulassistent von 1982-1988 am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg für Religionspädagogik, Dozent seit dem 1.10.1988, Habilitation 1988 an der der Universität Heidelberg mit der Arbeit: Praktisches Christentum und Reich Gottes. Die ökumenische Bewegung Life and Work 1919-1937, Göttingen 1991, Professor für Religionspädagogik an der Universität Hamburg seit 1992. 1995 Ruf an die Universität Bielefeld. 1997 Ruf auf eine Professur an der Universität Hamburg.

Wilke, Hans-Hermann, Dr. ev. Theologe und Pädagoge, war von 1980 bis 2006 in der Bildungsarbeit der Berlin-Brandenburger Kirche tätig (u.a. als Leiter des PTI) und hat vor gut 10 Jahren die »Werkstatt der Religionen und Weltanschauungen« in der Berliner »Werkstatt der Kulturen« mitgegründet.

Willems, Joachim, Dr. theol. Dr. phil., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Seminar für Praktische Theologie der Humboldt-Universität zu Berlin. Forschungsschwerpunkte: Vergleichende und interreligiös/ interkulturelle Religionspädagogik, Religion in Russland, Theorie des Interreligiösen und Interkulturellen. Weitere Informationen unter <http://www2.hu-berlin.de/relpaedagogik/mitarbeiter/hrwillems.html>

Zedler, Andrea, Dipl. Religionspädagogin, ev. Religionslehrerin und seit 2003 Leiterin der Arbeitsstelle für Ev. Religionsunterricht in Berlin-Neukölln, 1985-1995 berufsbegleitende Ausbildung am Institut für Katechetischen Dienst in Berlin mit Lehrbefähigung bis zur Oberstufe und Erwachsenenbildung; 2002-2004 Weiterbildung zur Prädikantin; 2004-2006 Zertifikat Bibliodramaleitung in Nordelbien; 2006-2007 Nachdiplomierung an der EFH Berlin

