

Dieser Text ist erschienen als:

Henning Schluß: Wieviel Religion braucht die Bildung?

In: Martin Schreiner (Hrsg.): Religious literacy - Gott Lesen, die Welt begreifen. Waxmann, Münster / New York / München / Berlin 2008, S. 83-101.

[Zurück zur Homepage von Henning Schluß](#)

Religious literacy wird im Folgenden verstanden als religiöse Kompetenz. Zur Entwicklung von Kompetenz als einem fachbezogenen Können gehört mindestens zweierlei, zum Einen fachbezogenes Wissen und zum Anderen Erfahrungen mit dem jeweiligen Gegenstand der angezielten Kompetenz. Deshalb gliedert sich der Text in drei Teile. In einem ersten einleitenden Teil soll die Notwendigkeit religiöser Bildung an einem Beispiel expliziert werden. In einem zweiten Teil wird der Bedeutung religiösen Wissens, im dritten der Bedeutung der religiösen Erfahrung für die religiöse Kompetenz nachgegangen.

1 Einleitung

Die Frage des Titels: „Wie viel Religion braucht die Bildung?“ macht eine Voraussetzung, die man keineswegs teilen muss. Gehört zur allgemeinen Bildung tatsächlich etwas wie religiöse Bildung? Um diese Voraussetzung nachvollziehbar zu machen, sei zu Beginn ein Stück aus einem Film zitiert, der 2006 mit beachtlichem Erfolg auf der Berlinale lief: „jeder schweigt von etwas anderem“, ein Film von Marc Bauder und Dörte Franke.¹ Als Dokumentarfilm kann er so etwas darstellen wie ein Gegengewicht zum mit dem Oscar ausgezeichneten „Das Leben der Anderen“, denn hier geht es um das Leben dreier Opfer des DDR-Systems, die nach Verbüßung eines Großteils ihrer Haftstrafen von der Bundesrepublik freigekauft wurden. Das zentrale Thema des Films ist die Kommunikation oder Nicht-Kommunikation über diese Erfahrungen zwischen den unterschiedlichen Generationen der betroffenen Familien. Eine dieser Familien sind die Storcks. Matthias Storck war zur Zeit seiner Verhaftung Theologiestudent, heute ist er Pfarrer in Westfalen. In der zitierten Szene spricht er über ein zentrales Erlebnis seiner Haftzeit. An diesem Filmausschnitt soll sodann die Eingangsthese geprüft werden, dass man diese Szene aus einem aktuellen Dokumentarfilm zur jüngsten deutschen Geschichte ohne religiöse Bildung nicht verstehen kann:

1 Die DVD des Films ist im Mai 2007 bei www.gmfilms.de erschienen. Sie ist mit didaktischem Begleit- und Hintergrundmaterial für den Unterricht versehen. Länge des Videoausschnitts: Min: 00:32:26 – 00:35:15.

„Jedes Mal, wenn ich den Talar hier aufhänge, dann lese ich, dass er viel ausgehalten hat, mehr als die anderen Gewänder dieser Art. Denn da steht der Name meines Vaters eingestickt. Da steckt drin Versöhnung, da steckt drin Vater – Sohn, alles verbindet sich hier mit diesen Initialen. Und diese wunderbare Geschichte, im Knast in der Kissingstraße. Da wurde ich in einen kleinen Raum geführt, da saßen zwei Bewacher und an einem Schreibtisch saß der Vernehmer, der stand wie so ein „T“, der Schreibtisch. Und da waren an der Längsseite des Ts zwei Stühle gegenüber gestellt. Ich nahm auf dem einen Stuhl Platz und dann ging die Tür auf und mein Vater kam rein und das war nun nach Monaten das erste Mal, dass ich einem Menschen begegnete, der nicht ein Bewacher war. Naja und dann nahm mein Vater, nachdem das Gespräch so dem Ende zu ging und ich noch mal nach dem Abendmahl gefragt hatte, eines von den Kuchenstücken und sprach über dem Kuchen die Einsetzungsworte zum Abendmahl: Das ist mein Leib, der für euch gegeben ist. Und danach nahm er die Kaffeetasse und sprach über dem, was über dem Kelch gesprochen wird: Mein Blut für euch vergossen, zur Vergebung der Sünden. Und ich dachte ich falle um, das war so ein unglaublich angefüllter Moment. Ja, und dann haben wir ein Vaterunser gesprochen und diese Wächter wussten gar nicht was sie machen sollten, die saßen da und wussten nicht, ob sie jetzt auch die Hände falten mussten, oder was sie tun sollten. Die waren absolut hilflos in dieser Situation. Und der Vernehmer hielt die Schnauze aus Höflichkeit und wahrscheinlich weil er begriffen hat, dass es da jetzt keinen Sinn hat was zu tun. Und dann wurde mein Vater wieder weg geholt und ich in meine Zelle geführt. Ja und von dieser Geschichte habe ich dann lange gelebt ohne zu dürsten oder ohne hungrig zu sein.“²

Inwiefern kann dieser Filmausschnitt relevant für die Frage nach der allgemeinen Notwendigkeit religiöser Bildung sein? Die Beantwortung dieser Frage soll vorerst auf die Ebene der Kenntnisse bezogen sein. Damit wird freilich eine Differenz vorausgesetzt, die in der Religionspädagogik³ aber auch in der Bildungspolitik immer wieder diskutiert wird, die Differenz zwischen Kenntnissen und Erfahrungen. Relativ unstrittig ist dabei, dass die Schule die Aufgabe hat, Kenntnisse zu vermitteln. Ob sich die Aufgabe der Schule darin erschöpft, ist dagegen umstritten.

2 Vgl. Storck, Matthias (1997): Du bereitest vor mir einen Tisch. In: (Ders.): Karierte Wolken – Lebensbeschreibungen eines Freigekauften. Moers, 4. Aufl. 1997, 65-67.

3 In der Religionspädagogik schlägt sich diese Auseinandersetzung derzeit vor allem in der Debatte um den sogenannten „performativen Religionsunterricht“ nieder.

2 Zur Bedeutung des Wissens für die religiöse Grundbildung

Für den Zusammenhang einer schulisch vermittelten religiösen Grundbildung, der hier zu erörtern ist, soll auf diese Differenz später noch einmal ausführlich eingegangen werden. Vorläufig sei der Konsens Grundlage der Argumentation, dass Kenntnisse zu vermitteln zum unterrichtlichen Auftrag gehört, selbst im Bereich der Religion.

Die zu prüfende Eingangsbehauptung besagte, dass bei fehlenden religionskundlichen Kenntnissen die zitierte Szene nicht angemessen verstanden werden kann. Wer nicht weiß, was das Abendmahl ist, dass es keine ganz normale Mahlzeit ist, sondern eine rituelle Handlung, dass es normalerweise nicht mit Kaffee und Kuchen, sondern mit Brot und Wein⁴ verspeist, oder, wie der angemessene Ausdruck wäre, den man auch kennen muss, „gefeiert“ wird, dem fehlen alle Grundlagen, um diese Szene überhaupt verstehen zu können. Die Differenz des Abbilds vom Vorbild – und eben darin liegt ein großer Teil des spezifischen Charmes dieses Berichts – kann man eben erst dann erkennen, wenn man nicht nur das Abbild, sondern zuvor auch das Original kennt. Es ist wie bei einem dieser Vergleichsbilder, bei dem man erkennen soll, worin sich die beiden Bilder unterscheiden. Wenn man das Original nicht kennt, kann man die Differenzen nicht erkennen.

Eine solche Unkenntnis auf einem Gebiet, kann nicht durch noch so gute Kenntnis auf einem anderen Gebiet ausgeglichen werden. Um die Szene mit dem Abendmahl im Gefängnis verstehen zu können, nutzt es nichts, wenn man andere Kenntnisse und Erfahrungen im Übermaß mitbringt, also z.B. genau weiß, wie es in der U-Haft aussieht, weil man das entweder aus dem Fernsehen kennt, oder selbst dort eingessen hat oder Professorin für Strafrecht ist. Es spricht nach wie vor vieles für eine Bildung, die, wie Wilhelm von Humboldt in Friedrich Schillers Zeitschrift *Neue Thalia* 1792 beschrieb, „die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ zum Gegenstand hat⁵. Ergänzt werden kann „auch unter Einschluss der Religion“.

4 Die Variante, dass das Abendmahl auch mit Saft vollzogen werden kann, sei hierbei noch ganz ausgeklammert.

5 Humboldt, Wilhelm von (1792): Wie weit darf sich die Sorgfalt des Staats um das Wohl seiner Bürger erstrecken?, GS 1, 106.

2.1 Die Gefahr fehlender religiöser Bildung

Michael Meyer-Blanck stimmt dem bei und fügt noch etwas hinzu: „Bildung ohne Religion ist unvollständig und Religion ohne Bildung ist gefährlich“⁶. Dieses Bonmot spielt darauf an, dass aufgeklärte Religionen vermeintlich weniger zu Fundamentalismus neigen als solche, die sich der aufklärerischen Bildung enthalten. Man kann dieses Bonmot auch umkehren: „Religion ohne Bildung ist unvollständig, Bildung ohne Religion ist ebenso gefährlich“. Wieso ist eine fehlende religiöse Bildung aber gefährlich?

Die Meinung ist durchaus verbreitet, dass religiöse Bildung ein Luxusproblem sei. Die „höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ sei bestenfalls ein Leitsatz der Gymnasien und Universitäten, die dann nicht selten Humboldt-Gymnasien oder Humboldt-Universität heißen, aber doch mit dem wirklichen Leben der Jugendlichen, und in besonderer Weise dem Leben der Jugendlichen in Berlin-Brandenburg, nichts zu tun hätten. Erst recht, wenn dies Heranwachsen in Neukölln (ehem. Berlin West) oder Lichtenberg (ehem. Berlin Ost) auf einer Hauptschule stattfindet.

Eine genauere Kenntnis des Jugendlebens in den multikulturellen Quartieren deutscher Großstädte widerspricht diesem Eindruck jedoch. Gerade in Stadtteilen wie Berlin-Neukölln ist wenig für einen Hauptschüler so nötig, wie religiöse Kompetenz, um im Alltag zurechtzukommen, manchmal sogar, um zu überleben.⁷ Fehlende religiöse Bildung kann also lebensgefährlich sein.⁸ Am meisten im Licht der Öffentlichkeit stehen diesbezüglich Themen wie die „Kopftuchfrage“, „Ehrenmorde“, „Fundamentalismus“, „Märtyrer“, etc. Gegen das Verhandeln dieser Themen unter dem Stichwort religiöser Grundbildung wird man einwenden können, dass diese gar nichts mit Religion zu tun hätten. Aber eben deshalb tut religiöse Aufklärung Not, um zu wissen, welche Handlungen sich eben nicht religiös begründen lassen. Deshalb muss von religiöser Bildung an der öffentlichen Schule erwartet werden, dass sie *Selbstaufklärung* ihrer Religion betreibt.

Diese Erwartung gilt für jede Religion – auch für die Christliche und nicht nur für deren Verfehlungen während der Kreuzzüge. Aber sie gilt auch für den Islam und dies ist auch ein Grund, aus dem nicht nur die Kirchen sich für einen

6 Meyer-Blanck, Michael: Tradition – Integration – Qualifikation. Die bildende Aufgabe des Religionsunterrichts an Europas Schulen. In: EvTh 4/2003, 280.

7 Eine Ahnung davon vermittelt der Film: „Knallhart“ von Detlef Buck, der eine Jugendgeschichte aus Berlin Neukölln erzählt und im Nov. 2006 bei der ufa als DVD erschienen ist.

8 Manchmal ist fehlende religiöse Bildung allerdings auch nur peinlich. So ging z.B. ein führender SPD-Politiker Berlins, Peter Strieder, zur Beerdigung Heinz Galinskys, mit einem Basekap auf dem Kopf.

islamischen Religionsunterricht an öffentlichen Schulen einsetzen. Ein großer Teil des Fundamentalismus ist der Unkenntnis dessen geschuldet, was für die eigene Religion gehalten wird.

Interessant ist dabei, dass der antifundamentalistische Effekt religiöser Bildung noch vor der Religionskritik beginnt. Selbst eine affirmative religiöse Bildung kann über manche gewalttätigen Missbräuche von Religion aufklären. So besteht ein weitgehender Konsens unter muslimischen Rechtsgelehrten darin, dass der Koran Selbstmord verbietet und keineswegs als probates Mittel zum Eingang ins Paradies anpreisen würde. Eine religiöse Bildung an der öffentlichen Schule muss allerdings über solche Positionen noch hinausgehen, indem sie auch Fragen der Religionskritik mit behandelt. Die Frage nach der Entstehung des Korans darf dabei sowenig tabuisiert werden, wie die Frage nach der Entstehung der Bibel. Fundamentalistische Antworten auf diese Fragen sollen nicht ausgeklammert werden, zumal sie im Alltag der Religionen immer präsent sind, sondern müssen in einen pluralen Diskurs von Antworten einbezogen werden und kritisch reflektiert werden können.

2.2 Befähigung zum interreligiösen Dialog

Mindestens so wichtig wie die religiöse Selbstaufklärung ist jedoch die Einübung einer Verständigung zwischen verschiedenen Religionen. Über mathematische Themen, über Probleme der Geographie und der Politik lernen die SchülerInnen miteinander zu sprechen, aber Probleme der Religion werden in Deutschland entweder in verschiedenen Fächern oder vielerorts überhaupt nicht an der Schule thematisiert. So wird Religion als exklusives Moment etabliert. Es schließt im wahrsten Sinne des Wortes andere aus. Gerade im Blick auf Berlin-Neukölln, aber keineswegs nur dort ist es dagegen entscheidend, dass nicht ein religiöser Blick eingeübt wird, der den anderen vor allem als „nichtzugehörig“ wahrnimmt. Bislang liegt es im Gutdünken der Religionsgemeinschaften die Religionsunterricht anbieten, inwiefern sie *über* die anderen informieren. Die Perspektive des *mit* anderen kommt dagegen viel seltener in den Blick! Gerade dies ist jedoch für das multireligiöse Zusammenleben wichtig.

An dieser Stelle lohnt ein fragender Blick auf den Lehrplan des neu eingeführten Ethik-Faches in Berlin. Eines der stärksten Argumente der Befürworter dieses neuen Faches war, dass Schülerinnen und Schüler sich künftig über Fragen des Lebens, Handelns und Glaubens in einem gemeinsamen Fach miteinander sich austauschen können und dies zugleich auf einem wissenschaftsaffinen Hintergrund tun. Auch wenn für den Bereich der praktischen Philosophie der Lehrplan diese Hoffnung wohl erfüllt, sieht das im Bereich der

Religionen leider anders aus. Religion kommt im Ethik-Lehrplan nur in zwei von sechs Themenfeldern, und zwar bei „Schuld Pflicht Gewissen“ (dort mit der christlichen Lehre von der Erbsünde) und bei „Wissen, Hoffen und Glauben“ vor. Für alle anderen Themen des Lebens ist eine religiöse Perspektive nicht vorgesehen. Für eine religious literacy ist das zu wenig.⁹

Ziel einer solchen angestrebten Verständigung zwischen Religionen und Weltanschauungen kann nicht ein harmonistisches Vereinheitlichen aller positiven Religionen sein, sondern es ist eher in der *Erkenntnis und Reflexion von Gemeinsamkeiten und Differenzen der Religionen und Weltanschauungen* zu suchen. Mit einem Überdecken und Kaschieren von Unterschieden ist so wenig gewonnen wie mit einer Variante der Toleranz, der *alles* egal ist. Religiöse Bildung besteht weder darin zu sagen, „ist mir doch egal was Du glaubst“ noch darin zu meinen, „im Prinzip glauben wir doch alle das gleiche“. Religiöse Bildung äußert sich viel mehr darin, Gemeinsamkeiten aber ebenso sehr auch Differenzen erkennen und anerkennen zu können¹⁰.

Wiederum kann hier Wilhelm von Humboldt Pate stehen, wenn er sein Konzept der Bildung als die Antwort auf die Ausdifferenzierung der Welt versteht. Wenn die Welt schon nicht mehr unter einen Hut zu bringen ist, sondern es immer mehr Hüte werden, so ist die Einheit nicht mehr in der Welt herzustellen, sondern jedes Individuum wird sich andauernd um ein solches Zusammenbringen dieser verschiedensten Anforderungen der Welt sei es in Familie, Beruf, Jugendgang, Schule, Musikschule, Konfirmandenunterricht, Betriebspraktikum, bemühen müssen. Von allein leistet dies die Welt nicht mehr. Religiöse Bildung muss deshalb ein entsprechendes „sich verhalten können“ zu religiösen Differenzen zum Ziel haben. Differenzen treten bekanntlich keineswegs nur zwischen den

9 Vgl.: Lindner 2005. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2006): Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I: Ethik. <http://www.lisum.de/Inhalte/Data/unterrichtsentwicklung/ethik/index.html/2006-06-23.5781954147>. Das Land Brandenburg hatte bereits lange vor Berlin mit LER ein Fach eingeführt, das sich tendenziell an alle SchülerInnen richtet und den Bereich Religionskunde sogar im Namen trägt. Dennoch zeigen empirische Untersuchungen (Leschinsky, Achim/Gruehn, Sabine (2001): LER - eine Reforminitiative auf dem Weg zu einer realitätsgerechten Aufgabenstellung. In: Neue Sammlung, 41/3, 369-392 und Leschinsky, Achim/Gruehn, Sabine (2002): Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde – ein notwendiger Reformversuch unterwegs. In: Auer, K. H. (Hrsg.): Ethikunterricht. Standortbestimmung und Perspektiven. Innsbruck/Wien 145-165.) dass Religion und besonders die christliche Religion im LER-Unterricht kaum angemessen vorkommt.

10 Vgl. Dressler, Bernhard (2006): Unterscheidungen. Religion und Bildung. Reihe: Forum ThLZ, Leipzig.

Religionen sondern auch innerhalb der einzelnen Religionen und Weltanschauungen auf. Gerade die Thematisierung von solchen Differenzen innerhalb einer Religion, Konfession oder Weltanschauung wird zur Bildung der je individuellen religiösen Identität der Heranwachsenden besonders wichtig sein, da dies die Chance bietet, Religionen nicht nur als homogenen Block wahrzunehmen, sondern durch die Darstellung ihrer Binnendifferenzierungen zur individuellen Positionierung zu ermutigen.

2.3 Religiöse Wissensvermittlung als allgemein bildende Aufgabe der Schule

So multireligiös sich die Gesellschaft zuweilen auch zeigt, eine immer größer werdende Zahl – und im Osten die weit überwiegende Mehrheit ihrer Bürger – ist in keiner Religionsgemeinschaft eingeschrieben, geschweige denn aktiv. Die meisten Menschen im Osten sind nicht einmal selbst aus der Kirche ausgetreten, sondern das haben schon ihre Eltern und Großeltern getan. Religion als Dimension des Menschlichen kommt in diesen Familien nicht mehr vor¹¹. Insofern kann auch nicht mehr darauf vertraut werden, dass die religiöse Sozialisation im Elternhaus und den Kirchengemeinden stattfindet, weil die Elternhäuser areligiös sind und die Kirchengemeinden kaum noch ihre eigenen Mitglieder erreichen, geschweige denn Außenstehende¹². Das Wissen über Religion wird nicht mehr über diese Institutionen vermittelt. Wer aber nichts mehr von Religion weiß, wird auch den zitierten Filmausschnitt nicht verstehen können. Wer nicht weiß, dass das Abendmahl normalerweise mit Brot und Wein/Traubensaft gefeiert wird, der wird das Besondere dieses Abendmahls, das mit Kuchen und Kaffee gefeiert wurde, nicht erkennen können. Wer nicht weiß, was die „Einsetzungsworte“ sind, der wird nicht verstehen können, was diese Worte hier mit Kaffee und Kuchen machen. Wenn man also eine Schlüsselszene dieses Films deuten, interpretieren und verstehen können soll, dann bedarf es eines Mindestmaßes an religiöser Bildung.

11 Vgl. Pollack, Detlef (1993): Zur religiös-kirchlichen Lage in Deutschland nach der Wiedervereinigung - Eine religionssoziologische Analyse. In: ZThK Jg. 93 4/96, 586-615. & Pollack, Detlef (1994): Die Kirche in der Organisationsgesellschaft, Stuttgart. & Pollack, Detlef (1996): Individualisierung statt Säkularisierung? – Zur Diskussion eines neueren Paradigmas in der Religionssoziologie. In: Gabriel, Karl (Hg.); Religiöse Individualisierung oder Säkularisierung, Gütersloh.

12 Vgl. Rinn, Maren (2006): 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. Sozialwissenschaftliches Institut der EKD.

Dazu ist es ganz unerheblich, ob die Person sich selbst als religiös versteht oder nicht.

Allerdings betrifft das gewählte Beispiel bislang lediglich Probleme der Hochkultur, denn Dokumentarfilme sehen sich meist ohnehin nur jene Hochgebildeten an, die zumindest die die dafür nötige religiöse Grundbildung auch mitbringen. Allerdings lassen sich leicht Beispiele aufweisen, die auf Alltagskultur zielen und ebenso sprechend sind, wie das Eingangszitat.

Lohnend ist dafür ein Blick in die Werbung. Eine Renault-Werbung aus den 90er Jahren mag hier als Beispiel für viele andere stehen.¹³



In dem entsprechenden Fernsehspot, der gleichzeitig zur Webekampagne in den Printmedien lief, war keine Unterschrift zu sehen, sondern am Ende des Trickfilms mit zwei nackten Menschen und einer Schlange murmelte eine sonore französische Herrenstimme etwas von „Paradies“. Aber selbst mit Unterschrift muss man zumindest eine ungefähre Ahnung haben, was das Paradies oder gar der Garten

13 Für die Bilder danke ich Andreas Mertin.

Eden ist, was Verführung meint, wo es doch gar nicht um Sex geht und was die Schlange dabei zu tun hat, um diese Werbung verstehen zu können.

Mindestens ebenso gilt das für Spielfilme. Ein aktueller deutscher Spielfilm z.B. wie „Wer früher stirbt ist länger tot“¹⁴ ist ohne zumindest eine ansatzweise Kenntnis von Elementen vor allem katholischer Frömmigkeit nicht zu verstehen. Die Angst des Kindes vor dem Fegefeuer, die ihn dazu motiviert unsterblich werden zu wollen und somit zentrales Motiv des ganzen Filmes ist, bleibt unverstündlich, wenn das Fegefeuer nicht gekannt wird.

Aber nicht nur der relativ kleine Markt des deutschsprachigen Autorenfilms greift auf religiöse Kompetenz zurück, sondern mindestens ebenso gilt das für manche internationale Blockbuster und da nicht nur für Ausnahmefilme wie den ersten Film der Matrix-Trilogie, der in Handreichungen und Arbeitsmaterialien zum Religionsunterricht reichlich bearbeitet worden ist, sondern noch für die ärgsten Horrorschocker.

Auch und gerade sie sind ohne ein religiöses Grundwissen nicht verständlich. Weshalb z.B. sollten die zahlreichen Dämonen entweichen, wenn sie ein Kreuz vors Gesicht gehalten bekommen oder mit Weihwasser angeschossen werden?

Gerade der Verlust der Religiosität zeigt, in welchem Maße unsere gesamte Kultur auf religiösen Fundamenten ruht. Wenn Schule den Auftrag hat, Schülerinnen und Schülern allgemeine Bildung so zugänglich zu machen, dass diese zu mündigen Teilhabern der Gesellschaft werden können, dann kommt sie gerade in religionslosen Zeiten ohne eine religiös bildende Funktion nicht aus.

All dies sind Beispiele dafür, dass ein durchaus nichtreligiöser Zusammenhang, wie Werbung, Spielfilme, etc. ohne ein Mindestmaß an religiöser Bildung nicht verstanden wird. Die Ebene eines eigenen religiösen Weltzuganges ist dabei noch nicht erreicht. Viel spricht dafür, Religion mit Schleiermacher als einen eigenen Weltzugang neben anderen zu verstehen,¹⁵ dem dann auch entsprechende Bildungsanstrengungen zukommen, um diese Dimension des Menschlichen überhaupt erleben zu können.¹⁶ Davon war hier bislang bewusst nicht die Rede,

14 Regie: Marcus Rosenmüller. Deutschland 2006, DVD 2007.

15 Siehe dazu z.B. schon die Dritte Rede über die Religion: Über die Bildung zur Religion (1799/1983) oder die Paragraphen 3 und 4 von Schleiermachers Glaubenslehre (1830/1960).

16 Diese spezielle Bildung kann Schleiermacher sehr zurückgenommen verstehen: „Der Mensch wird mit der religiösen Anlage geboren wie mit jeder andern, und wenn nur sein Sinn nicht gewaltsam unterdrückt, wen nur nicht jede Gemeinschaft zwischen ihm und dem Universum gesperrt und verrammelt wird – dies sind eingestanden die beiden Elemente der Religion –, so müsste sie sich auch in jedem unfehlbar auf seine eigne Art entwickeln; aber das ist es eben, was leider von der ersten Kindheit an in so reichem Maße geschieht zu unserer Zeit“ (Schleiermacher 1799/1982, S. 126). Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst (1799/1983):

sondern es ging um andere Bereiche des Menschseins, für die religiöses Basiswissen notwendig ist, um angemessen an ihnen partizipieren zu können. *Aufgabe der Schule ist demnach die Vermittlung religiöser Bildung für alle.* Gerade weil andere Institutionen der Gesellschaft dies nicht mehr leisten, ist es Aufgabe der Schule diese Lücke zu schließen um dem Auftrag der Allgemeinbildung gerecht werden zu können.¹⁷

2.4 Religiöse Bildung und Identität

Das Schleiermacher-Zitat zeigte an, dass bereits Schleiermacher Religion als ein höchst individuelles und von Individuum zu Individuum verschiedenes Verhältnis verstand. Was in anderen Bereichen des Lebens zu einem Kennzeichen der Neuzeit geworden ist, dass nämlich weder Geburtstände den künftigen Stand, noch Berufe der Eltern die künftigen Tätigkeiten der Heranwachsenden prädeternieren, muss auch für die Bildung religiöser Identität gelten. Es muss im Bereich religiöser Bildung ernst genommen werden, dass für die Entwicklung der religiösen Identität – wie der Identität schlechthin – das Individuum selbst verantwortlich ist und diese eben nicht mehr durch Herkunft vorgegeben ist. Das sieht die Evangelische Kirche Deutschlands im Prinzip auch so. Die EKD-Denkschrift „Identität und Verständigung“ plädierte für ein solches Verständnis von Identität¹⁸. Zu Zeiten Lessings war dies noch eine revolutionäre Ausnahme in religiösen Dingen selbst zu entscheiden. Herausfordernd für die Zeitgenossen war die Provokation des Sultans an Nathan in seinem Stück „Nathan der Weise“: „Ein Mann, wie du, bleibt da nicht stehen, wo der Zufall der Geburt ihn hingeworfen: oder wenn er bleibt, bleibt er aus Einsicht, Gründen, Wahl des Bessern“¹⁹. Freilich ist dies im Stück mit einer gewissen Hinterlist gesagt, die Nathan schnell Kopf und Kragen kosten kann und soll. Für die Moderne soll dieser Satz aber für jeden gelten können, da alle sich die eigene religiöse Identität aussuchen können. Sie ist sowenig automatisch die der

Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern. Dritte Rede über die Religion: Über die Bildung zur Religion. Union-Verlag Berlin, 121-141.

17 Zu möglichen rechtlichen Implikationen dieser Aufgabe vgl. Schluß, Henning: Das Recht des moralisch-evaluativen Unterrichts. Zur pädagogischen Bedeutung der juristischen Auseinandersetzung um den Religionsunterricht, LER und Ethik. In: Gruenh, Sabine/Kluchert, Gerhard/Koinzer, Thomas (Hrsg.): Was Schule macht. Schule, Unterricht und Werteerziehung: theoretisch, historisch, empirisch. Weinheim, 2004, 257-272.

18 Vgl. EKD 2000.

19 Lessing 1778/1979, S. 81, Aufzug, 5. Auftritt. Lessing, Gotthold Ephraim (1778/1979): Nathan der Weise. Leipzig.

Eltern, wie wir noch Bäcker oder Kfz-Mechaniker werden, weil dies die Eltern waren.

Im deutschen Konzept des nach Konfessionen und Religionen gesonderten Religionsunterrichtes ist es allerdings fraglich, wie einem Identitätskonzept einer offenen sich entwickelnden und vernetzenden Identität entsprochen werden kann. Die katholische Position ist an dieser Stelle noch rigider als die evangelische, insofern als sie von einer Trias, der Einheit von katholischer Lehrperson, katholischen Schülern und katholischem Religionsunterricht ausgeht. Deshalb bedarf es Formen des Unterrichts, die auch strukturell diese Einsicht der Moderne abbilden können, dass Individuen sich in der Auseinandersetzung mit der mannigfaltigen Welt sich selbst bilden müssen, auch in religiöser Hinsicht. Gefragt werden muss nach Konzepten religiöser Grundbildung die gewährleisten, dass Schülerinnen und Schüler nicht automatisch das als religiöse Identität zugeschrieben wird, was die Religion der Eltern ist. Die von der EKD bevorzugten Modelle einer Fächergruppe mit fächerverbindenden und fachübergreifenden Momenten weisen für diese Herausforderung einen ebenso hilfreichen Ansatz aus, wie z.B. das Modell der religionsphilosophischen Schulprojektwoche, das sich an alle Schülerinnen und Schüler, unabhängig von ihrer Herkunftsreligion, richtet²⁰. Ein interessanter Ansatz scheint das Hamburger Modell eines „Religionsunterrichts für alle“ zu sein, wenngleich auch hier spezifische Probleme zu beachten sind, so dass eben doch nicht alle Religionen und Konfessionen sich in das Modell einbeziehen lassen²¹. Entgegen der nahe liegenden Befürchtung bieten konfessionelle Schulen strukturell sogar günstigere Voraussetzungen solcher individuellen religiösen Grundbildung, weil hier alle Schülerinnen und Schüler verbindlich am Religionsunterricht teilnehmen, unabhängig von ihrem persönlichen Bekenntnis und der Dialog und die multiperspektivische Auseinandersetzung sich so kaum vermeiden lassen²².

20 Vgl. Schluß, Henning/Götz-Guerlin Marcus (2006): Entwicklungsperspektiven der Religionsphilosophischen Projektwochen aus Sicht der Erziehungswissenschaft. In: Doyé, Katharina/Spenn, Matthias/Zampich, Dirk (Hrsg.): Die Religionsphilosophischen Projektwochen. Comenius-Institut, Münster, 51-56. & Doyé, Katharina/Spenn, Matthias/Zampich, Dirk (Hrsg.) (2006): Die Religionsphilosophischen Projektwochen – Ethisch-religiöse Bildung mit Schülerinnen und Schülern. Reihe: Schnittstelle Schule 1. Comenius-Institut Münster.

21 Vgl. Doedens, Folkert (2001): Gemeinsame Grundsätze der Religionsgemeinschaften für einen interreligiösen Religionsunterricht? Der Hamburger Weg: Religionsunterricht für alle In: <http://lbs.hh.schule.de/rephil/pti/downloads/rufalle.doc> (Zugriff am 7.4.2006).

22 Vgl. Schreiner, Martin (1996): Im Spielraum der Freiheit. Evangelische Schulen als Lernorte christlicher Weltverantwortung, Göttingen. & Schreiner, Martin (2004): Religiöse Bildungsstandards: Lernort Schule in kirchlicher Trägerschaft. Thesen zum Workshop,

3 Zur Bedeutung der Erfahrung für die religiöse Grundbildung

Die Frage der religiösen Bildung in der Schule kennt grundsätzlich zwei widerstreitende Konzepte. Entweder wird sie so verstanden, dass sie selbst in irgend einer Weise religiös sei, oder sie erfolgt so, dass sie zwar über Religion(nen) informiert, sich selbst jedoch einer Position enthält und insofern die Religion wie die Geographie behandelt, die im älteren Titel dieses Faches auch als „Erdkunde“ bezeichnet wurde. Der Religionsunterricht im Typus der „Kunde“ wird pointiert deutlich, wenn er mit der „Sexualkunde“ relationiert wird. Hier ist gemeint, Sexualität soll im schulischen Unterricht im aufklärerischen Sinne thematisiert, jedoch keinesfalls praktiziert werden.

Ganz anders die Intention des Sprachunterrichtes mit dem das andere Konzept des Religionsunterrichtes verglichen werden kann. Hier soll keinesfalls nur eine Grammatik und ein Wissen über die Geschichte und Verwendungskontexte einer Fremdsprache eingeübt werden, sondern die Sprache selbst soll beherrscht werden. Das wird nicht gelingen, ohne dass im Unterricht diese Sprache gelesen und gesprochen wird und zwar nicht nur von den Lehrern, sondern von den Schülern selbst.

Die Frage ist also, ob sich religiöse Bildung im schulischen Kontext angemessen im Paradigma des Sexualkundeunterrichts oder des Sprachenunterrichts beschreiben lässt. In der Debatte um den sogenannten performativen Religionsunterricht ist diese Frage derzeit wieder hoch aktuell. Hier soll eine Antwort auf diese Frage entwickelt werden, die mehrere Bestandteile hat und somit komplexer als die beschriebene Alternative ist.

3.1 Erfahrungen sind nicht das Ziel von schulischem Unterricht

Über das Ziel von Schule geben die Präambeln der jeweiligen Schulgesetze in der Regel Auskunft. Die großen Leitlinien pädagogischen Handelns werden somit noch einmal kodifiziert. Allerdings haben die dort vorfindlichen Begriffe wie „Mündigkeit“ häufig den Nachteil, dass sie kaum konkret unterfüttert werden können²³. Wird jedoch etwas kleiner gefragt, was das Ziel von *Unterricht* sei, so hat die Antwort viel für sich, die das Ziel unterrichtlicher Interaktionen vor allem im Erwerb von Kompetenzen sieht. In Fähigkeiten, die Schülerinnen und Schüler

Theo-Web 3. Jg. H. 2, 73-75, http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2004-02/schreiner_endred.pdf.

23 Vgl. Rieger-Ladich, Markus (2002): Mündigkeit als Pathosformel – Beobachtungen zur pädagogischen Semantik. UVK, Konstanz.

erwerben²⁴. Und insofern unsere Welt und auch unsere Unterrichtswirklichkeit ausdifferenziert ist, macht es auch Sinn, nach fachspezifischen Kompetenzen zu fragen und diese anzustreben. PISA hat solche Kompetenzen für die Muttersprache oder Fremdsprachen oder Mathematik beschrieben. Darüber hinaus ist es jedoch durchaus sinnvoll, sich auch über Kompetenzen Gedanken zu machen, über die die Schülerinnen und Schüler verfügen können sollten, wenn sie den Religionsunterricht genossen haben, also „religiöse Kompetenzen“.

In den DFG-Forschungsprojekten RU-Bi-Qua/KERK dies gemeinsam von allgemeinen Erziehungswissenschaftlern und Religionspädagogen der Humboldt-Universität Berlin verantwortet werden, werden derzeit solche religiösen Kompetenzen beschrieben und empirisch erhoben²⁵. Religiöse Kompetenz wird dabei unterteilt in die Teilkompetenzen der religiösen Deutung und der religiösen

24 Kompetenz wird hier im Sinne von Klieme verstanden: "In Übereinstimmung mit Weinert verstehen wir unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. Kompetenz ist nach diesem Verständnis eine Disposition, die Personen befähigt, bestimmte Arten von Problemen erfolgreich zu lösen, also konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typs zu bewältigen. Die individuelle Ausprägung der Kompetenz wird nach Weinert von verschiedenen Facetten bestimmt: Fähigkeit, Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung, Motivation". Siehe Klieme, E. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Bonn, 59.

25 Die Formulierung von Kompetenzen für den Religionsunterricht umfasst dabei nicht alles, was den Lebensbereich der Religion ausmacht, sondern nur den Teil von Religion, der im Sinne des Konzepts empirisch mess- und bewertbar ist.

Partizipation²⁶, die sich auf die Bezugsreligion des Unterrichtes, andere Religionen oder religiöse Derivate und Erscheinungen in der Gesamtgesellschaft beziehen.²⁷

	Religiöse Kompetenz	
	Religiöse Deutungskompetenz	Religiöse Partizipationskompetenz
Bezugsreligion		
andere Religionen		
Religion in der Gesellschaft		

Auch die „Einheitlichen Prüfungsanforderungen für das Abitur in evangelischer Religionslehre“²⁸ beschreiben die Anforderungen in fachspezifischen Kompetenzen, die allerdings weiter aufgefächert werden, als im Berliner Modell: 1. Wahrnehmungs- und Darstellungsfähigkeit, 2. Deutungsfähigkeit, 3. Urteilsfähigkeit, 4. Dialogfähigkeit, 5. Gestaltungsfähigkeit. An diese schließen sich auch die in Entwicklung befindlichen Kerncurricula zur Evangelischen Religionslehre an. Der Baden-württembergische Lehrplan ist der erste, der angestrebte fachspezifische Kompetenzen auf Lehrplanebene versucht hat zu

26 Unter Partizipationskompetenz wird ein Können verstanden, das es Schülerinnen und Schülern erlaubt, zu religiösen Sachverhalten oder Phänomenen mit religiösen Aspekten individuell, gemeinsam und öffentlich Stellung zu nehmen. Diese Auffassung von Partizipationskompetenz entspricht dem der EKD-Denkschrift: Identität und Verständigung: „Die Evangelische Kirche in Deutschland hat schon 1971 unmissverständlich klargestellt, daß der in der Verfassung der Bundesrepublik vorgesehene 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. Der Religionsunterricht ist kein Instrument kirchlicher Bestandssicherung. [...] Er ist juristisch grundrechtlich verankert und muss wie jedes Fach aus demselben Mittelpunkt begründet werden, der alle Unterrichtsfächer zusammenschließt, dem Bildungsauftrag der Schule. Dieser Auftrag ist vor allem in *pädagogischen* Kategorien zu entfalten“ (EKD (1994): Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland herausgegeben vom Kirchenamt der EKD: Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland. Im Auftrag des. Gütersloh.)

27 Ausführlich zu dem Projekt vgl. den Beitrag von Dietrich Benner in diesem Band und Nikolova, Roumiana/ Schluß, Henning/Weiß, Thomas/Willems, Joachim: Das Berliner Modell religiöser Kompetenz. Fachspezifisch – Testbar – Anschlussfähig. In: TheoWeb 2/2007, S. 67-87. <http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2007-02/12.pdf> ;

28 http://www.kmk.org/doc/beschl/061116_EPA-evreligion.pdf, S. 8ff.

formulieren. Die dabei versuchte Kombination mit den aus den 70ern stammenden vier Globalkompetenzen (Sach-, Methoden, Selbst- und Sozialkompetenz) die hier um vier weitere (hermeneutische, ethische, kommunikative und ästhetische Kompetenz) ergänzt worden sind,²⁹ kann dagegen noch nicht gänzlich überzeugen, da die sogenannten Globalkompetenzen eben schon dem Worte nach nicht fachbezogen sind und auch kaum im Horizont von „richtiger“ und „falscher“ evaluierbar sind, was freilich der zentrale Anspruch an fachbezogene Kompetenzformulierungen ist. Hier könnte der überarbeitete Berliner Rahmenlehrplan wegweisend wirken, der die religiöse Kompetenz als fachspezifische Kompetenz durchweg evaluierbar als Handlungs- und Deutungskompetenz interpretiert³⁰.

Das Ziel der Lehr-Lern-Prozesse des Unterrichts in fachspezifischen Kompetenzen zu beschreiben ist demnach nicht nur systematisch wohlbegründet, in dem es eine heilsame Beschränkung pädagogischer Bemühungen auf das verspricht, was unterrichtet nachprüfbar zu leisten im Stande ist, sondern es setzt sich auch praktisch gegenwärtig durch. Im Unterschied allerdings zu reiner Kenntnis, die auch überprüfbar ist, zielt der Begriff der fachspezifischen Kompetenz immer auf ein Können, nicht nur auf ein Wissen. Können setzt freilich Wissen voraus, ist jedoch immer mehr, ein eigener Umgang mit diesem Wissen, der wiederum überprüfbaren Regeln folgt. Es geht beim Können nicht nur das Auswendiglernen eines Gleichnisses, oder das Auswendiglernen von Auslegungsmethoden, sondern es geht in der Oberstufe z.B. um die Fähigkeit, in der Begegnung mit einem bekannten oder unbekanntem Gleichnis, sachlich begründet bestimmte Auslegungsmethoden auswählen zu können und diese sachgerecht anwenden zu können. Es geht sowohl darum, Probleme lösen zu können, als auch darum, Probleme entdecken und formulieren zu können.

3.2 Erfahrungen sind die Voraussetzung für schulischen Unterricht, der Erfahrungen (wissenschaftlich) erweitern will

Ein solches Können, wie es in fachspezifischen Kompetenzen beschrieben wird, setzt nicht nur Wissen voraus, sondern auch Erfahrungen mit dem Gegenstand. Im Fall der unterrichtlich angestrebten religiösen Kompetenz also Erfahrungen mit Religion. Für die DFG-Projekte RU-Bi-Qua/KERK haben wir diesen Dreischritt

29 http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsstandards/Rs/Rs_evR_bs.pdf, S. 23.

30 <http://www.ekbo.de/Dateien/Rahmenplan2007.pdf>.

aus Erfahrung, Wissen und Kompetenz mit folgendem Schema zu verdeutlichen versucht.

Religiöse Deutungskompetenz	Religiöse Partizipationskompetenz
Erfahrungen mit rel. Phänomenen	Partizipationserfahrungen
Religionskundliche Kenntnisse	
Hermeneutische Fähigkeiten	Reflexion und Stellungnahme zu rel. Partizipationsmöglichkeiten

Der Rückbezug auf das Beispiel Sexualkunde mag diesen Dreischritt verdeutlichen. Dieser Unterricht setzt bestimmte Erfahrungen mit dem eigenen Körper voraus. Er kann sie auch voraussetzen, weil jede und jeder einen Körper hat. Diese Erfahrungen werden dann mit spezifischen unterrichtlichen Mitteln erweitert. Hier wie im Religionsunterricht ist die Erfahrung nicht das Ziel. Sie soll und kann nicht überprüft werden sie ist aber eine Voraussetzung, die unterrichtlich zu einem Können des methodisch reflektierten Umgangs mit solchen Erfahrungen erweitert werden soll.

Wenn ein Standard, den es unterrichtlich zu erreichen gilt, z.B. hieße: Ein Gespräch mit einem muslimischen Mitschüler zum religiösen Leben in der Diaspora führen zu können, so wird es für solch ein Gespräch nicht ausreichen, nur die Daten und Fakten von Muslimen in Deutschland im Kopf zu haben, sondern es geht um ein Einfühlungsvermögen in Minderheitensituationen, Fremdheit, ein Gefühl von Beheimatung in und durch Religion usw. Das Indianersprichwort; „Willst du jemand anderen verstehen, dann so gehe 20 Meilen in seinen Mokassins“ bringt diese grundlegende Dimension der Erfahrung auf den Punkt. Für ein Gespräch ist es aber ebenso wichtig, eigene Positionen benennen und reflektieren zu können. Und auch diese basieren wieder auf Erfahrungen. Dieses benennen und reflektieren können anzuregen und anzuleiten ist die eigentliche Aufgabe des Unterrichts. Der Erwerb religiöser Kompetenz ohne religiöse Erfahrung ist ebenso schlecht möglich, wie der Erwerb von Fremdsprachenkompetenz ohne das Sprechen der Fremdsprache. Voraussetzungen dafür im Bereich der Religion sind also Erfahrungen mit Religion. Eine bloß informative Religionskunde greift deshalb genauso zu kurz, wie ein Glaubensunterricht zu weit ginge. Vielmehr muss der Erwerb religiöser Kompetenz darin bestehen, religiöse Erfahrungen reflektieren zu können, um die grundgesetzlich garantierte Religionsfreiheit verantwortlich wahrnehmen zu können.

3.3 Erfahrungen mit Religion sind vielfach nicht oder zu wenig vorhanden.

Dieses Problem muss an dieser Stelle weder begründet noch allgemein interpretiert werden. Es gilt für Ost- und Westdeutschland sicherlich in unterschiedlicher Weise, da die nominelle Zugehörigkeit zu einer Kirche im Westen der Bundesrepublik noch weithin die Regel ist. Quer zu den Ost-West Differenzen gibt es aber auch ein Nord-Süd Gefälle in der Kirchenmitgliedschaft und eine erhebliche Differenz zwischen Stadt und Land. Aber selbst in solchen Milieus, die bis vor 20 Jahren noch als der Hort konservativen Volkskirchentums galten zeigen sich tiefe Risse in der selbstverständlich vermittelten Frömmigkeit³¹. Auch an konfessionellen Schulen – die ja für alle Schülerinnen und Schüler offen sind – kommen nicht nur die konfessionslosen Schülerinnen und Schüler von einem Frühstück ohne Tischgebet und nach ohne einen Kindergottesdienstbesuch am Sonntag in die Schule³². Im relativ kirchlichen Sachsen kommen 50% der TeilnehmerInnen am evangelischen Religionsunterricht aus nichtkonfessionellen Elternhäusern³³. Für den Religionsunterricht ist dies ein beachtlicher Erfolg, denn offenbar wird sein Bildungsangebot nicht nur im binnenkirchlichen Raum war- und ernst genommen. Aber deutlich ist auch, wenn es die Aufgabe des RU ist, Erfahrungen wissenschaftlich zu erweitern, um so religiöse Kompetenzen ausbilden zu können, dann müssen diese Erfahrungen gemacht worden sein. Wenn sie nicht von außerhalb des Unterrichts mitgebracht worden sind, wie man sich das im volksskirchlichen Konzept dachte, dann müssen Erfahrungsmöglichkeiten auf religiösem Gebiet „pädagogisch“ arrangiert werden.

3.4 Pädagogisch arrangierte Erfahrungsräume

³¹ Vgl. die Untersuchungen zu den für die Kirchen überhaupt noch erreichbaren Milieus in: Sinus (2005): Die Religiöse und kirchliche Orientierungen in den Sinus-Milieus, Heidelberg.

³² Vgl. Domsgen, Michael (2005): Religionsunterricht und Familie in Ostdeutschland – Überlegungen zu einem vernachlässigbaren Verhältnis. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie. 1/Jg. 57.

³³ Ergänzend sei hinzugefügt, dass allerdings nur 20% eines Jahrgangs im Durchschnitt den Religionsunterricht besuchen. Vgl. Nipkow, Karl Ernst (2000): Religiöse Bildung im Pluralismus. In: Neue Sammlung H.2, 281-293.; siehe auch: Hanisch, Helmut/Kinder, Jochen (2003): Religions- und Ethikunterricht im Freistaat Sachsen aus statistischer Sicht. In: Domsgen, Michael; u. a. (Hrsg.): Religions- und Ethikunterricht in der Schule mit Zukunft. Bad Heilbrunn/Obb: Verlag Julius Klinkhardt, 191-214. & Hanisch, H./Pollack, D. (1997): Religion – ein neues Schulfach. Eine empirische Untersuchung zum religiösen Umfeld und zur Akzeptanz des Religionsunterrichts in den neuen Bundesländern. Stuttgart.

Wenn es also auch Aufgabe einer religiösen Bildung im öffentlichen Interesse sein muss, über religiöse Erfahrungen zu reflektieren, dann müssen die Heranwachsenden auch Gelegenheit bekommen, eine Synagoge, eine Moschee, einen buddhistischen Tempel zu besuchen, an einem Gebet teilzunehmen, einen Psalm zu lesen, an einer diakonischen Einrichtung zu erleben, was tätige Nächstenliebe bedeuten kann³⁴. Erfahrung wird dabei immer in einem doppelten Sinne als aktiv und passiv zugleich verstanden. „Die aktive Seite der Erfahrung ist ein Ausprobieren, Versuch – man m a c h t Erfahrungen. Die passive Seite ist ein Erleiden, ein Hinnehmen“, schrieb Dewey 1916³⁵.

Religiöse „Erfahrung“ wird dabei in einem relativ weiten Sinne verstanden. Es geht also nicht um Bekehrungserlebnisse, die arrangiert werden sollen. Vielmehr geht der hier verwendete Begriff von Erfahrung davon aus, dass Begegnung mit Themen, Bereichen, Praxen, die religiös konnotiert sind und nicht zum alltäglichen Lebenshorizont der Jugendlichen gehören, Erfahrungen bei ihnen evozieren. Um als religiöse Erfahrungen verstanden werden zu können, bedürfen sie eines Moments, das bisherige Lebenszusammenhänge in gewisser Weise transzendiert. Ein Moment der Fremdheit, der Andersheit ist diesen Erfahrungen eigen, die insofern provozierend sind, als sie geeignet sind, vorgängige Erfahrungen in Frage zu stellen, noch einmal zu überprüfen und neue Wege öffnen. Das kann im Extremfall die Erfahrung des Todes naher Personen, als das Einbrechen der Kontingenz in alltägliche Lebenszusammenhänge sein. Freilich ist der Tod naher Menschen unterrichtlich nicht zu arrangieren. Es kann aber auch ganz unspektakulär ein Projekt des diakonischen Lernens im Religionsunterricht sein, das die Frage des Wertes von Leben, oder des Sinns von Leben angesichts von Behinderung für die Schülerinnen erfahrbar macht. Nicht zuletzt kann auch die Begegnung mit biblischen Texten solche Erfahrungsräume aufschließen. Dabei ist für Transzendenzerfahrungen kennzeichnend, dass diese nicht gemacht und damit abgeschlossen sind, die erfahrene Kontingenz quasi eingehegt wird, sondern solche

34 Vgl. Dressler, Bernhard (2003): Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch. In: Klie, Thomas/Leonhard, Silke (Hg.): Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionsdidaktik. Leipzig, 152-165.

35 Dewey, John (1916/1993): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Weinheim/Basel, S. 186. John Dewey weist in seinem 11. Kapitel von Demokratie und Erziehung „Erfahrung und Denken“ auf diese doppelte Erfahrung hin: „Das Wesen der Erfahrung kann nur verstanden werden, wenn man beachtet, dass dieser Begriff ein passives und ein aktives Element umschließt, die in besonderer Weise miteinander verbunden sind“ (ebd.).

Erfahrungen lebensbegleitend mitlaufen können³⁶. Auch wenn sie zu unterschiedlichen Lebenszeiten je unterschiedlich wichtig sind, wird in ihnen eine Dimension spürbar, die immer noch einmal quer zu dem Alltagsleben steht.

Die Alternative, in anderen Bereichen des Lebens (z.B. im Fußball oder Rockkonzerten) die religiöse Dimension zu erschließen, kann die ganze Breite und vor allem das Zentrum religiösen Er-Lebens wohl kaum erschließen. Das staatliche Neutralitätsgebot wird so nicht überschritten, sondern die Grundlagen zur Reflexion über Religion werden in „pädagogisch arrangierten Erfahrungsräumen“ gelegt, weil die unmittelbar lebensweltlichen Erfahrungen aus dem eigenen Kindergottesdienst, aus dem selbst erlebten Martinsumzug, aus der eigenen Konfirmation fehlen!³⁷

Zwei Missverständnisse sind dabei auszuschließen:

Das erste ist, dass die religiöse Erfahrung somit doch durch die Hintertür zum Ziel religiöser Bildung wird. Erfahrung muss ausdrücklich Voraussetzung bleiben und wird auch dann nicht abprüfbar oder gar bewertbar, wenn sie in pädagogisch arrangierten Kontexten erfolgt. Der Satz: „Deine Erfahrung ist richtig.“ oder „Deine Erfahrung ist falsch“, ist auch in Bezug auf religiöse Bildung ein sinnloser Satz. Erfahrung bleibt etwas höchst subjektives. Sie kann nicht verordnet werden. Es können Arrangements angeboten werden, in denen Erfahrungen gemacht werden *können*, *ob* sie jedoch gemacht werden und *wie*, das kann nicht dekretiert werden.

Ein weiteres Missverständnis wäre es „pädagogisch arrangierte Erfahrungsräume“ so zu deuten, als müssten die Lehrpersonen so tun, als seien sie in bestimmter Weise religiös, es aber tatsächlich nicht sind. Vielmehr gilt der breite Konsens der Religionspädagogik, dass die Begegnung mit authentisch gelebtem Glauben für die Erfahrung eben dieses Glaubens unabdingbar ist. Lehrerinnen und Lehrer müssen und können deshalb keineswegs den ganzen Kosmos von Glaubensweisen persönlich vertreten – heute pietistisch, morgen aufklärerisch

36 An dieser Stelle danke ich Hans Hermann Willke und Marcus Götz-Guerlin für ein bereicherndes Gespräch beim Kakao zum Erfahrungsbegriff.

37 Mit dem Begriff der „pädagogisch arrangierten Erfahrung“ lehne ich mich an einen Begriff Dietrich Benner in: Benner, Dietrich (2004): Erziehung und Tradierung. Grundprobleme einer innovatorischen Theorie und Praxis der Überlieferung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 80, 163-181. an, der einen ähnlichen Zusammenhang im Begriff der „künstlichen Tradierung“ beschreibt. Die Kritik Johannes Bellmanns (vgl. Bellmann, Johannes (2006): Religionsunterricht ist ordentliches Lehrfach. Begründungen religiöser Bildung an öffentlichen Schulen. In: Ruhloff, Jörg/Bellmann, Johannes et al. (Hrsg.): Perspektiven Allgemeiner Pädagogik. Dietrich Benner zum 65. Geburtstag. Beltz, Weinheim.) an diesem Begriff, nach der jede Tradierung künstlich sei, führt mich jedoch zur Formulierung der „pädagogisch arrangierten Erfahrung“.

skeptisch, übermorgen meditativ. An Begegnungen, Erfahrungen und Auseinandersetzung mit anderen konkreten Gläubigen werden deshalb Konzepte religiöser Bildung nicht herkommen, weil sich nur hier Erfahrungen gewinnen lassen. Das „pädagogisch“ bezieht sich deshalb nicht auf eine *künstliche Religiosität*, sondern lediglich auf das *unterrichtliche Arrangement* der Begegnung mit ebendieser gelebten Religiosität. Das kann bedeuten, wenn die Kinder nicht von sich aus zum Martinsumzug gehen, dann wird das unterrichtlich – vielleicht sogar in einem Schulprojekt organisiert. Was man allerdings von Lehrerinnen und Lehrern auch im Unterricht erwarten kann ist, dass sie ihren Schülern als Personen gegenüber treten und wie Hannah Arendt es formulierte³⁸, ihnen als den Neuen, den Heranwachsenden, gegenüber ein Stück Welt und auch ein Stück Glaubenswelt, verantworten.

Wenn abschließend noch auf das Filmzitat vom Anfang rückgeblendet wird, so wird klar, dass es bei religiöser Kompetenz, schon gar bei religiöser Bildung immer um mehr geht als um Kenntnisse von Religion. Diese zitierte Szene hat etwas Ergreifendes und Berührendes. Wenn man dies nicht erspüren kann, so fehlt etwas in der Bildung des Menschen. Dieses Berührtwerden können wir weder bei uns selbst noch bei anderen *herstellen*. Aber als Pädagogen sind wir dazu aufgerufen Räume zu öffnen, in denen sich Erfahrungen ereignen können, die die Grundlage zum Nachempfinden, zur Empathie, sogar zum Ansprechbar sein für das Heilige bilden. Dieses Öffnen von Räumen für Menschen, für die Bildung von Menschen kann sogar in der Schule geschehen.

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