

Dr. Henning Schluß,
Humboldt-Universität zu Berlin, Allgemeine Erziehungswissenschaft

Vernünftiger Religionsunterricht! - Die Zukunft religiöser Bildung in Berlin

10. März 2007, 10 bis 16.30 Uhr

Thema des Vortrags: Religiöse Bildung die an der Zeit ist - Erfahrungen ermöglichen, Wissen vermitteln, religiöse Kommunikations- und Urteilsfähigkeit stärken.

Der Titel: „Religiöse Bildung die an der Zeit ist“ macht eine Voraussetzung, die man keineswegs teilen muss. Ist religiöse Bildung tatsächlich an der Zeit? Ich möchte Ihnen am Anfang einen Ausschnitt aus einem Film zeigen, der 2006 mit beachtlichem Erfolg auf der Berlinale lief: „Jeder schweigt von etwas anderem“, ein Film von Marc Bauder und Dörte Franke, der jetzt im März als DVD herauskommt.¹ Als Dokumentarfilm kann er so etwas darstellen wie ein Gegengewicht zum mit dem Oscar ausgezeichneten „Das Leben der Anderen“, denn hier geht es tatsächlich um das Leben der Anderen, nämlich 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 Szene, die ich Ihnen zeigen will, spricht er über ein zentrales Erlebnis seiner Haftzeit. Meine These dazu ist, man kann diese Szene aus einem aktuellen Dokumentarfilm zur jüngsten deutschen Geschichte ohne religiöse Bildung nicht verstehen:

Videoausschnitt. Min: 00:32:26 – 00:35:15

¹ Diese DVD wird mit didaktischem Begleit- und Hintergrundmaterial für den Unterricht, auch für den Religionsunterricht, versehen sein. www.bauderfilm.de

„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

Was ist hier passiert und inwiefern kann das Gesehene relevant für die Frage nach religiöser Bildung sein?

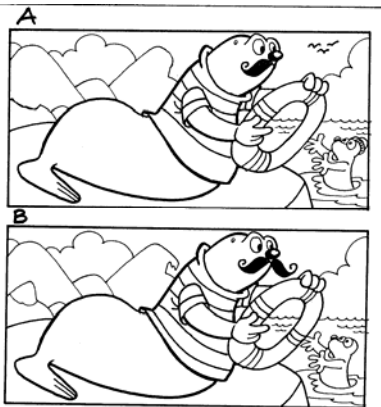
Dazu können wir ruhig erst einmal auf der Kenntnisebene bleiben. Wir setzten damit schon eine Differenz voraus, die in der Religionspädagogik aber auch in der Bildungspolitik immer wieder diskutiert wird, die Differenz zwischen Kenntnissen und Erfahrungen. Relativ unstrittig ist dabei, dass die Schule die Aufgabe hat, Kenntnisse zu vermitteln. Ob sich die Aufgabe der Schule darin erschöpft, das ist schon wieder umstritten. Darauf kommen wir später jedoch noch einmal genauer zurück, wenn wir uns mit der Frage beschäftigen, was wir denn unter einer schulisch vermittelten Bildung in Bezug auf Religion eigentlich verstehen wollen. Einig sind sich jedoch fast alle, dass Kenntnisse zu vermitteln irgendwie zum unterrichtlichen Auftrag gehört, selbst im Bereich der Religion.

² Vgl. auch Matthias Storck (1997).

Meine Behauptung ist nun, dass bei fehlenden religionskundlichen Kenntnissen diese Szene überhaupt nicht angemessen verstanden werden kann. Denn wenn ich 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 Wein (oder Saft – um diese Feinheiten hier einmal auszuklammern) verspeist, oder, wie der angemessene Ausdruck wäre, den man auch kennen muss, „gefeiert“ wird, dann fehlen einem 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 man genau weiß, wie es in der U-Haft aussieht, weil man das im Fernsehen alles schon gesehen hat, oder selbst dort eingesperrt hat Professorin für Strafrecht ist. Es spricht also 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 hat (Humboldt 1792, S. 106), und wir dürfen in Gedanken ergänzen, „auch unter Einschluss der Religion“.

Michael Meyer-Blanck stimmt dem bei und fügt noch etwas hinzu:

- ➔ „Bildung ohne Religion ist unvollständig und Religion ohne Bildung ist gefährlich“ (Meyer-Blanck 2003, S. 280).

Wieso ist sie eine fehlende religiöse Bildung aber gefährlich? Nun kann man allerdings meinen – und damit sind wir noch immer nicht bei der Rolle der Erfahrung – dass religiöse Bildung doch ein Luxusproblem sei. Die „höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ das sei doch bestenfalls noch der Leitsatz der Gymnasien und Universitäten, die dann nicht selten Humboldt-Gymnasien oder Humboldt-Universität heißen, aber doch mit dem wirklichen Leben der Jugendlichen in Berlin-Brandenburg nichts zu tun hätten. Schon gar, wenn dies Heranwachsen in Berlin Neukölln oder Lichtenberg auf einer Hauptschule stattfindet.

Da kann man als Religionslehrer aber auch entschieden widersprechen und kann sagen gerade in unserem Stadtteil Neukölln ist wenig für einen Hauptschüler so nötig, wie religiöse Kompetenz, um für im Alltag zurechtzukommen, manchmal sogar um zu überleben. Fehlende religiöse Bildung kann also lebensgefährlich sein. – Manchmal ist sie allerdings auch nur peinlich, manche unter uns erinnern sich vielleicht noch daran, wie Peter Strieder, ich glaube zur Beerdigung von Heinz Galinsky mit einem Basekap auf dem Kopf ging. - Ich will dabei gar nicht ausführlich auf die Reißerthemen eingehen, die uns die Bildzeitung oft genug um die Ohren wedelt, wenn sie nicht gerade das Klima rettet: „Kopftuchfrage, Ehrenmorde, Fundamentalismus, Märtyrer“, etc. Ich ahne freilich schon die Einwände, das alles habe doch gar nichts mit Religion zu tun. Eben deshalb tut allerdings religiöse Aufklärung Not! Nicht umsonst darf

- ➔ von religiöser Bildung an der öffentlichen Schule erwartet werden, dass sie Selbstaufklärung ihrer Religion betreibt.

Das gilt für jede Religion – auch für die Christliche und nicht nur für deren Verfehlungen während der Kreuzzüge. Aber freilich gilt es auch für den Islam und dies ist ganz gewiss auch ein Grund, aus dem nicht nur die Kirchen sich für einen 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 so wenig 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.

Mindestens so wichtig wie die religiöse Selbstaufklärung ist jedoch die

→ Einübung einer Verständigung zwischen verschiedenen Religionen.

Dabei ist es ja frappant: 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. (Zu solchen Kooperationsbemühungen wird nachher Frau Oswald uns belehren). So wird Religion als exklusives Moment etabliert. Es schließt im wahrsten Sinne des Wortes andere aus. Gerade im Blick auf Neukölln, aber keineswegs nur 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.

Um Missverständnissen vorzubeugen: Ziel einer solchen Verständigung zwischen Religionen und Weltanschauungen kann nicht ein harmonistisches Vereinheitlichen aller positiven Religionen sein, sondern dies 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 können (vgl. Dressler 2006).

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 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.

Nun sind wir immer noch nicht bei der Erfahrung angelangt, wir nähern uns ihr jedoch in großen Schritten. Zunächst müssen wir allerdings auf das blanke Gegenteil verweisen. Und wenn man das in ein griffiges Bild bringen will, dann bewegen wir uns dazu von Neukölln nach Lichtenberg – und ich meine nicht die konfessionellen Schulen dort. Denn, 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 vor (vgl. Pollack, Detlef 1993, 1994, 1996). 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 Außenstehende (vgl. Rinn 2006). Das Wissen über Religion wird nicht mehr über diese Institutionen vermittelt. Wer aber nichts mehr von Religion weiß, wird auch unseren 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. Dazu ist es ganz unerheblich, ob die Person sich selbst als religiös versteht oder nicht.

Nun kann man ja immer noch meinen, das betrifft eigentlich nur Probleme der Hochkultur. Wer sieht sich schon einen Dokumentarfilm an. Sind das nicht ohnehin nur solche Hochgebildeten, die zumindest diese religiöse Grundbildung auch mitbringen. Darauf bin ich vorhin ja bereits mit dem Alltag in Neukölln zu sprechen gekommen. Aber man kann auch unser Eingangsmedium Film

als Beispiel nehmen. Manchen von Ihnen bin ich in der Vorbereitung dieser Veranstaltung mit einer Bitte nach der Videoaufzeichnung einer Renault-Reklame auf die Nerven gefallen. Diese wollte ich nämlich ursprünglich zeigen. Keinen Dokumentarfilmausschnitt, sondern echte Alltagskultur der 90er Jahre des vorigen Jahrhunderts. Das ich nach einem so alten Werbefilm suchte, liegt daran, dass ich in jüngster Zeit kaum mehr Werbung sehe, ich bin aber sicher, dass es auch gegenwärtig Werbung gibt, wie diese Renaultwerbung, die man ohne religiöse Grundbildung nicht verstehen kann. Trotz bester Kontakte in die Öffentlichkeitsabteilung von Renault ist es mir nicht gelungen, diesen Film aus der Werbesteinzeit zu reanimieren. Immerhin verdanke ich Andreas Mertin einige Bilder aus dieser Werbung, die ich Ihnen nicht vorenthalten möchte:



→ Clio 1



→ Clio 2



→ Clio 3

Die Älteren unter uns erinnern sich vielleicht auch an den Spot. Erschwerend kam da – meiner Erinnerung nach – hinzu, dass dort keine Unterschrift zu sehen war, sondern nur am Ende des Trickfilms mit zwei nackten Menschen und einer Schlange eine sonore französische Herrenstimme etwas von Paradies murmelte. Aber selbst mit Unterschrift muss man zumindest eine ungefähre Ahnung haben, was das Paradies oder gar der Garten Eden ist, was Verführung meint, wo es doch gar nicht um Sex geht und was die Schlange dabei zu tun hat?

Mindestens ebenso gilt das für Spielfilme und da nicht nur für Ausnahmefilme wie den ersten Film der Matrix-Trilogie,



-> Matrix

der ja schon reichlich für Materialien zum Religionsunterricht ausgeschlachtet 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. Und dabei bin ich bislang gar nicht auf die zahlreichen Interpretationsmöglichkeiten von Welt unter einem religiösen Aspekt eingegangen, sondern habe mich nur auf solche eindeutigen Fälle bezogen, in denen die Sache ohne ein Mindestmaß an religiöser Bildung nicht verstanden wird.

→ 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.

Bevor ich nun aber endgültig zum Punkt der Erfahrung komme, muss noch eine Voraussetzung religiöser Bildung an der Schule angesprochen werden, die ich gern auch im Zusammensein mit unseren katholischen Geschwistern diskutieren möchte.

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 prädestinieren, muss auch für die Bildung religiöser Identität gelten. Es wird ernst genommen, 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. Schon die EKD-Denkschrift „Identität und Verständigung“ plädierte für ein solches Verständnis von Identität (vgl. EKD 2000). Das was zu Zeiten Lessings nur wenigen gegeben war, sich auch in religiösen Dingen zu entscheiden, der Sultan trägt es so an Nathan heran: „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“ – wir erinnern uns, hier ist das freilich noch mit einer gewissen Hinterlist gesagt, die Nathan schnell Kopf und Kragen kosten kann und soll – eben dies darf in der Moderne jeder, sich seine eigene religiöse Identität aussuchen. Sie ist sowenig automatisch die der Eltern, wie wir noch Bäcker oder KFZ-Mechaniker werden, weil dies die Eltern waren. Die katholische Position ist – soweit ich informiert bin – noch immer die Trias von katholischem Unterricht, katholischer Lehrerin und katholischen Schülern. Allerdings ist prinzipiell fraglich, wie ein Identitätskonzept einer offenen sich entwickelnden und vernetzenden Identität in einem einer Konfession verpflichteten Unterricht umgesetzt werden kann. Insofern bedarf es Formen des Unterrichts, die auch strukturell diese Einsicht der Moderne abbilden können, dass Individuen sich in der Auseinandersetzung mit der Welt sich selbst bilden müssen, auch in religiöser Hinsicht.

→ (NICHT LESEN) Religiöse Identität muss als offen und sich bildend begriffen werden.

Gefragt werden muss deshalb nach Konzepten religiöser Grundbildung die gewährleisten, dass Schülerinnen und Schüler nicht automatisch das als religiöse Identität zugeschrieben wird, was die Religion der Eltern ist.

Nun jedoch zur lange angekündigten Rolle der Erfahrung:

Die Frage der religiösen Bildung in der Schule kennt grundsätzlich zwei widerstreitende Konzepte. Entweder wird sie so verstanden, dass sie selbst irgendwie 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.

Noch klarer wird der Unterschied zwischen beiden Konzepten, wenn wir zwei andere Unterrichtsfächer zur Verdeutlichung heranziehen. Der erste Prototyp ist die „Sexualkunde“. Hier ist gemeint, Sexualität soll im schulischen Unterricht im aufklärerischen Sinne thematisiert, jedoch keinesfalls praktiziert werden.

Ganz anders die Intention des Sprachunterrichtes. Hier soll keinesfalls nur eine Grammatik und ein Wissen über die Geschichte und Verwendungskontexte einer Fremdsprache eingeübt werden, sondern diese 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, die man auch in diesem Raum stellen könnte, bei der sich vermutlich schnell zwei Gruppen bilden würden, die jeweils gute Argumente für sich hätten, die Frage ist also die, ob sich religiöse Bildung im schulischen Kontext angemessen im Paradigma des Sexualkundeunterrichts oder des Sprachenunterrichts beschreiben lässt. Meine Antwort auf diese Frage hat mehrere Teile:

→ Erfahrungen sind nicht das Ziel von schulischem Unterricht.

Wenn wir über das Ziel von Schule nachdenken, dann finden wir sehr zu Recht viele gute Begriffe. Wir können da in die Präambeln unserer Schulgesetze sehen, wenn uns versehentlich einmal das große Ziel vor lauter Unterrichtswirklichkeit aus den Augen geraten ist. Ich will das gar nicht verächtlich machen – es ist wichtig, solche großen Leitlinien pädagogischen Handelns zu haben. Wenn wir jedoch etwas kleiner fragen, was denn das Ziel von *Unterricht* sei, so hat die Antwort viel für sich, die das Ziel unterrichtlicher Interaktionen vor allem in Kompetenzen sieht. In Fähigkeiten, die Schülerinnen und Schüler erwerben. Und insofern unsere Welt und auch unsere Unterrichtswirklichkeit ausdifferenziert ist, macht es auch Sinn, nach fachspezifischen Kompetenzen zu fragen und diese anzustreben. (Das hindert überhaupt nicht fächerübergreifende Kooperationen.) PISA hat

solche Kompetenzen für die Muttersprache oder Fremdsprachen oder Mathematik beschrieben. Es ist jedoch keineswegs verboten, 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“. Dazu würde ich Ihnen jetzt gern viel berichten und Sie als Experten um Rat fragen, weil wir in einem Forschungsprojekt gemeinsam mit den Religionspädagogen an der Humboldt-Universität bemüht sind, solche vorhandenen Religiösen Kompetenzen zu beschreiben und empirisch zu erheben. Dazu reicht allerdings die Zeit nicht und wir müssen das bei anderer Gelegenheit nachholen. Wichtig für unsere Frage ist nur, worin sich das Konzept der fachspezifischen Kompetenz von anderen Unterrichtszielbeschreibungen unterscheidet. Im Unterschied zu den sogenannten Globalkompetenzen „Sach-, Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenz“ haben sie den großen Vorzug, überprüfbar zu sein. Denn spätestens bei der Bewertung der Selbstkompetenz geraten wir doch auf ein sehr subjektives Gebiet.

Im Unterschied allerdings zu reiner Kenntnis, die ja 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 ist 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. Ein solches Können allerdings setzt nicht nur Wissen voraus, sondern auch Erfahrungen mit dem Gegenstand, also in unserem Fall mit Religion.

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

Bleiben wir bei unserem Beispiel Sexualkunde: 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 ist nicht das Ziel. Sie soll und kann nicht überprüft werden – „hast Du auch diese und jene Erfahrung richtig gemacht“ – 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 Minderhei-

tensituationen, Fremdheit, ein Gefühl von Beheimatung in und durch Religion usw. Das vielbeliebte Indianerspruchwort fällt uns dazu ein; „Wenn ich jemand anderen verstehen will, dann muss ich eine Weile in seinen Mokassins gegangen sein“. 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, das anzuregen und anzuleiten ist die eigentliche unterrichtliche Aufgabe. 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.

→ Erfahrungen im religiösen Bereich sind vielfach nicht oder zu wenig vorhanden.

Zu dieser These werde ich nicht viel sagen müssen. Selbst Lehrerinnen und Lehrer an konfessionellen Schulen – die ja für alle Schülerinnen und Schüler offen sind – werden dies Problem kennen, dass keineswegs alle ihrer Schülerinnen und Schüler von einem Frühstück mit Tischgebet und nach einem Kindergottesdienstbesuch am Sonntag in die Schule kommen (vgl. Domsgen 2005). Selbst in Sachsen kommen 50% der TeilnehmerInnen am RU aus nichtkonfessionellen Elternhäusern. Das ist ja auch ein toller Erfolg, über den wir uns freuen können – offensichtlich wird unser 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 so im volksskirchlichen Konzept dachte, dann

→ müssen Erfahrungsmöglichkeiten auf religiösem Gebiet „pädagogisch“ arrangiert werden.

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 kann (vgl. Dressler 2003). Erfahrung wird dabei immer in einem doppelten Sinne als aktiv und passiv zugleich verstanden.³

³ 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 verbun-

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 Erfahrungen können lebensbegleitend mitlaufen.⁴ Auch wenn sie zu unterschiedlichen Lebenszeiten je unterschiedlich wichtig sind, wird in ihnen jedoch 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 Erlebens 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!⁵

Zwei Missverständnisse sind dabei auszuschließen:

den sind. Die aktive Seite der Erfahrung ist ein Ausprobieren, Versuch – man m a c h t Erfahrungen. Die passive Seite ist ein Erleiden, ein Hinnehmen“ (Dewey 1916/1993, S. 186)

⁴ An dieser Stelle danke ich Hans Hermann Willke und Marcus Götz-Guerlin für ein wunderbares Gespräch beim Kakao zum Erfahrungsbegriff.

⁵ Mit dem Begriff der „pädagogisch arrangierten Erfahrung“ lehne ich mich an einen Begriff Dietrich Benner (Benner 2004) an, der einen ähnlichen Zusammenhang im Begriff der „künstlichen Tradierung“ beschreibt. Die Kritik Johannes Bellmanns (vgl. Bellmann 2006) an diesem Begriff, nach der jede Tradierung künstlich sei, führt mich jedoch zur Formulierung der „pädagogisch vermittelten Erfahrung“.

Das erste ist, dass die religiöse Erfahrung somit doch durch die Hintertür zum Ziel des Religionsunterrichtes 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 im RU 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 vertreten - heute pietistisch, morgen aufklärerisch 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 formulierte, ihnen als den Neuen, den Heranwachsenden, gegenüber ein Stück Welt und auch ein Stück Glaubenswelt, verantworten.

Wenn wir uns abschließend noch einmal an unseren Filmausschnitt vom Anfang erinnern, so wird klar, dass es bei religiöser Kompetenz, schon gar bei religiöser Bildung immer um mehr geht, als um Kenntnisse von Religion. Diese Szene hat ja durchaus etwas ergreifendes und berührendes. Wenn man dies nicht erspüren kann, so fehlt etwas in der Bildung des Menschen. Wir können dieses Berührtwerden weder bei uns selbst noch bei anderen *herstellen*. Aber als Pädagogen und als religiöse Menschen können wir Räume 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.

1. Literatur

- Beaton, A. E. & Allen, N. L.: Interpreting scales through scale anchoring. *Journal of Educational Statistics*, 17 (2), S. 191-2004, 1992.
- 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.
- Benner, Dietrich (2004): Erziehung und Tradierung. Grundprobleme einer innovatorischen Theorie und Praxis der Überlieferung. In Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 80, S. 163-181.
- Benner, Dietrich/Schluß, Henning/Schieder, Rolf/Willems, Joachim (2005): Qualitätssicherung und Bildungsstandards für den Religionsunterricht an öffentlichen Schulen, am Beispiel des Evangelischen Religionsunterrichts (RuBiQua). DFG-Antrag.
- Benner, D.: Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstrukturen pädagogischen Denkens und Handelns. 4. Aufl., Weinheim/München 2005.
- Benner, D.: Unterricht – Wissen – Kompetenz. Zur Differenz zwischen didaktischen Aufgaben und Testaufgaben. In: (ders. Hrsg.): Bildungsstandards. Instrumente zur Qualitätssicherung im Bildungswesen: Kontroversen – Beispiele – Perspektiven xxx 2006, S. xxx-xxx.
- Benner, D./Swiderski, J.: Projekt zur Entwicklung und Erprobung eines Kompetenzmodells für das Fach Ethik. Antrag an die DFG, Berlin 2006. (xxx)
- Buber, Martin (1932): Zwiesprache. Schocken-Verlag, Berlin.
- Comenius Institut (Hg.): Zur Entwicklung von Bildungsstandards - Positionen, Anmerkungen, Fragen, Perspektiven für kirchliches Bildungshandeln. Münster 2006.
- Dewey, John (1916/1993): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Weinheim/Basel.
- Doedens, Folkert (2001): Gemeinsame Grundsätze der Religionsgemeinschaften für einen interreligiösen Religionsunterricht? Der Hamburger Weg: Religionsunterricht für alle In: <http://lbs.hh.schule.de/relphil/pti/downloads/rufalle.doc> (Zugriff am 7.4.2006).
- Dressler, Bernhard: Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch. In: Klie, Thomas/Leonhard, Silke (Hg.): Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionsdidaktik. Leipzig 2003, S.152-165.
- Dressler, Bernhard (2006): Unterscheidungen. Religion und Bildung. Reihe: Forum ThLZ, EVA, Leipzig.
- Domsgen, Michael (2005): Religionsunterricht und Familie in Ostdeutschland – Überlegungen zu einem vernachlässigbaren Verhältnis. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie. 1/Jg. 57.

- Doyé, Katharina/Spenn, Matthias/Zampich, Dirk (Hrsg.): Die Religionsphilosophischen Projektwochen – Ethisch-religiöse Bildung mit Schülerinnen und Schülern. Reihe: Schnittstelle Schule 1. Comenius-Institut Münster 2006.
- EKD (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 1994.
- GPJE (2006): Entwurf für Bildungsstandards in der Politischen Bildung. http://www.kueichstaett.de/Fakultaeten/GGF/fachgebiete/Politikwissenschaften/Politikwissenschaft_III/links/HF_sactions/content/Bildungsstandards.pdf.
- 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, S. 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.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1980): Ungleichheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs. Bildungstheoretische Schriften Band 3, Frankfurt/M., S. 7 - 62. In: Bildungstheoretische Schriften Band 3, das Kapitel: Zum Verhältnis von Bildung und Politik.
- Humboldt, Wilhelm von (1792): Wie weit darf sich die Sorgfalt des Staats um das Wohl seiner Bürger erstrecken?, GS 1,106.
- Kant, I.: Über Pädagogik. In: Kant. Werke in zehn Bänden. Hrsg. von W. Weischedel. Darmstadt 1983, S. 695-761.
- Klieme, E., Baumert, J., Köller, O & Bos, W.: Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung: Konzeptuelle Grundlagen und die Erfassung und Skalierung von Kompetenzen. In J. Baumert, W. Bos & R. Lehmann (Hrsg.), *TIMSS / III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn: Bd. 1. Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Pflichtschulzeit*, S. 85-133, Leske + Budrich, Opladen 2000.
- Lessing: Nathan der Weise xxx
- Lenzen, Dieter (2003): Bildung neu denken! München.
- Leschinsky, Achim/Gruehn, Sabine (2002): Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde – ein notwendiger Reformversuch unterwegs. In: Auer, K. H. (Hrsg.): Ethikunterricht. Standortbestimmung und Perspektiven. Innsbruck, Wien: Tyrolia, S. 145-165.
- Luckmann, Thomas (1991): Die unsichtbare Religion, Frankfurt/Main.

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

- Nikolova/Schieder/Schluß/Weiß/Willems: xxx Zeitschrift für Pädagogik 2007
- Nipkow, Karl Ernst: Pädagogik und Religionspädagogik zum neuen Jahrhundert. Bd. 2: Christliche Pädagogik und Interreligiöses Lernen. Friedenserziehung. Religionsunterricht und Ethikunterricht. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2005.
- Nipkow, Karl Ernst: Religiöse Bildung im Pluralismus. In Neue Sammlung 2/2000, S. 281-293.
- OECD (Hrsg.): Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000, Xxx 2001.
- Oser, F./Biedermann, H. (Hg): Jugend ohne Politik. Zürich 2003.
- Pollack, Detlef (1993): Zur religiös-kirchlichen Lage in Deutschland nach der Wiedervereinigung - Eine religionssoziologische Analyse. In: ZThK Jg. 93 4/96 S. 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.
- 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.
- Rost, J.: Lehrbuch Testtheorie - Testkonstruktion, 2. Auflage, Bern, Huber 2004.
- Verband der Geschichtslehrer Deutschlands (Hg.): Bildungsstandards Geschichte - Rahmenmodell Gymnasium 5.-10. Jahrgangsstufe. Schwalbach 2006.
- Schluß, Henning (2002): Von Zauberlehrlingen und Hexenmeistern. Ein Kommentar zur deutschen Schulwirklichkeit im Allgemeinen und zum Streit um LER im Besonderen. In: E & U 4/2002.
- Schluß, Henning (2003): Lehrplanentwicklung in den neuen Ländern - Nachholende Modernisierung oder reflexive Transformation? Wochenschauverlag, Schwalbach/Ts.
- Schluß, Henning (2004): Das Recht des moralisch-evaluativen Unterrichts. Zur pädagogischen Bedeutung der juristischen Auseinandersetzung um den Religionsunterricht, LER und Ethik. In: Gruehn, Sabine/Kluchert, Gerhard/Koinzer, Thomas (Hrsg.): Was Schule macht. Schule, Unterricht und Werteerziehung: theoretisch, historisch, empirisch. Weinheim: Beltz Verlag, S. 257-272.
- Schluß, Henning/Götz-Guerlin Marcus: Was hat Religion mit Erfahrung zu tun? Die Religionsphilosophische Schulwoche als religiöse Kommunikation In: Pastoraltheologie 7/2003, S. 274-286.

- Storck, Matthias (1997): Du bereitest vor mir einen Tisch. In: (Ders.): Karierte Wolken – Lebensbeschreibungen eines Freigekauften. Brendow-Verlag, Moers, 4. Aufl. 1997, S. 65-67.
- Wu, M. L., Adams, R. J. & Wilson, M.: *Acer ConQuest: Generalised item response modelling software*. Melbourne: Australian Council for Educational Research, 1998
- Rasch-Modell, PISA & Co. Kritik eines Programms. Hildesheim und Berlin 2006, xxxx