

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

„Der Wert von Religionsunterricht in der Schule“

Verfasser

Friedrich Haslinger, MAS

angestrebter akademischer Grad

Magister der Theologie (Mag. theol.)

Wien, im November 2011

Studienkennzahl:

A012

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Katholische Religionspädagogik

Betreuerin:

Ass.-Prof. Dr. Andrea Lehner-Hartmann

Danke an ...

...meine Frau Susanna, meine Kinder Lena und Samuel für die Unterstützung und Geduld während meines Studiums.

...meine Betreuerin Fr. Ass.-Prof. Dr. Andrea Lehner-Hartmann für die ausgezeichnete Begleitung und das konstruktive Feedback bei der Erstellung dieser Arbeit.

... meine Kollegen und Kolleginnen Maria, Katharina und Karl für die Korrektur und die Gestaltungs- bzw. Übersetzungshilfen.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	4
1 Begründungen für den Religionsunterricht.....	6
1.1 Der Bildungsauftrag der Schule	6
1.2 Der Synodenbeschluss zum Religionsunterricht	8
1.3 Zum Bildungsbegriff: Was bedeutet Bildung?	11
1.4 Bildung und Glaube: Wozu religiöse Bildung?	14
1.5 Argumente für den Religionsunterricht.....	17
1.5.1 Das soteriologische Argument.....	17
1.5.2 Das anthropologische Argument.....	17
1.5.3 Das kulturgeschichtliche Argument.....	19
1.5.4 Das funktionale Argument.....	21
1.5.5 Das ideologiekritische Argument	22
1.6 Der (Mehr)Wert religiöser Bildung	25
1.7 Religiöse Pluralität als Herausforderung für die Schule	28
2 Was und wie sich heute im Religionsunterricht lernen lässt.....	31
2.1 Die Frage nach der Lehr- bzw. Lernbarkeit von Religion.....	31
2.2 Objektive und subjektive Religion ernst nehmen	34
2.3 Die Tradition des christlichen Glaubens ins Spiel bringen	37
2.4 Wozu auf religiöse Traditionen zurückgreifen?	40
2.5 Unterschiedliche Zugänge zur Welt kennen und verstehen lernen.....	43
2.6 Der Welt und dem eigenen Leben einen Sinn geben	45
2.7 Die unterschiedlichen Dimensionen religiösen Lernens vermitteln	47
2.7.1 Die ästhetische Dimension des religiösen Lernens fördern	47
2.7.2 Die hermeneutische Dimension religiösen Lernens entwickeln	47
2.7.3 Die kommunikative Dimension religiösen Lernens verstärken.....	48
2.7.4 Die pragmatische Dimension religiösen Lernens erkennen	48

2.8	Religiöse Kompetenzen entwickeln	49
2.8.1	Sinnkompetenz.....	52
2.8.2	Pluralitätsfähigkeit	52
2.8.3	Ethische Kompetenz.....	53
2.9	Die Gottesfrage und Gottesrede herausfordern.....	53
3	Kriterien für einen guten Religionsunterricht.....	60
3.1	SchülerInnen als Subjekte ernst nehmen	60
3.1.1	SchülerInnen in ihrer Sprache zum Verstehen von Religion heranführen	60
3.1.2	Die Religiosität von Schülern und Schülerinnen wahrnehmen	61
3.2	Die Wahrnehmungs-, Urteils- und Gestaltungsfähigkeit schulen.....	63
3.2.1	Engagement aus innerer Überzeugung ermöglichen und fördern....	63
3.2.2	Zeiten des Innehaltens und der Stille im Unterricht anbieten	64
3.2.3	Religiöse Feiern als Teil der Schulkultur erfahren	64
3.3	Religiöse und weltanschauliche Fragen bearbeiten	65
3.3.1	Die eigene religiöse bzw. weltanschauliche Position finden.....	65
3.3.2	Andere religiöse Haltungen und Überzeugungen kennen lernen	67
3.3.3	Anerkennung und Respekt als Voraussetzung für einen Dialog	69
3.4	Strukturelle und personale Überlegungen für einen guten Religionsunterricht	70
3.4.1	Gute Rahmenbedingungen für den Unterricht schaffen.....	70
3.4.2	Die Lehrperson als entscheidendes Qualitätskriterium.....	71
3.4.3	Die gelebte Religion des/der Unterrichtenden als Ressource sehen.....	73
3.5	Guter Religionsunterricht braucht die Akzeptanz der SchülerInnen	75
3.5.1	Das inhaltliche Profil aus der Sicht von SchülerInnen.....	75
3.5.2	Das stilistische Profil aus der Sicht von SchülerInnen.....	76
3.5.3	Schülerorientiertes Arbeiten schafft Raum für neue Erkenntnisse ..	77

3.6	Welche Rolle spielen Eltern im Religionsunterricht?	78
3.6.1	Finden Eltern Religionsunterricht (noch) wichtig?.....	78
3.6.2	Welchen Religionsunterricht finden Eltern gut?	79
3.7	Wesentliche Punkte für die Unterrichtsvorbereitung und Durchführung beachten	80
3.7.1	Die Unterrichtsplanung auf konkrete SchülerInnen abstimmen	80
3.7.2	Die Unterrichtsmitgestaltung der SchülerInnen ernst nehmen	81
3.7.3	Eine offene strukturierte Lernkultur fördern	81
3.7.4	Theologische Fachkompetenz richtig einsetzen	82
3.7.5	Eine positive Unterrichtsatmosphäre schaffen	83
3.7.6	Unterrichtsräume gestalten	83
4	Zusammenfassung und Ausblick	86
4.1	Lebenskompetenz heißt auch in religiösen Fragen kompetent sein.....	86
4.2	Die religiöse und gesellschaftliche Pluralität spricht für einen Religionsunterricht	87
4.3	Ein kooperativer Religionsunterricht als mögliches Zukunftsmodell.....	88
4.4	Es geht letztlich um die SchülerInnen.....	89
4.5	Die (Lebens)Fragen von Kindern und Jugendlichen ernst nehmen	91
4.6	Resümee: Was bleibt von einem guten Religionsunterricht?	92
	Literaturverzeichnis	94
	Abstract (Deutsch).....	99
	Abstract (Englisch).....	100

Einleitung

Der Religionsunterricht in der Schule steht neben anderen Bildungsfragen immer wieder im Zentrum bildungspolitischer Auseinandersetzungen und Debatten. Die Kontroverse beginnt mit ganz grundsätzlichen Fragen, wie: Wozu überhaupt Religionsunterricht? Warum in einer öffentlichen Schule? Ist Religion nicht Privatsache? Sie setzt sich auf inhaltlicher Ebene fort: Welche Religion(en) soll(en) wie gelehrt werden? Ist nicht Ethikunterricht die bessere Alternative? Dabei reicht die Diskussionsbandbreite von der Ablehnung dieses Faches bis zur vollen Zustimmung zum Religionsunterricht in der Schule. Natürlich lassen sich zu jeder Position, zu allen Fragen Pro- und Kontrapunkte finden, aber damit ist noch nicht der Kern der Sache getroffen. Die eigentliche Frage, die dahintersteht, heißt: Welchen Wert hat der Religionsunterricht in einer allgemein bildenden öffentlichen Einrichtung, als welche die Schule klar ausgewiesen ist. Inwiefern kann das Schulfach Religion bzw. die Auseinandersetzung mit Religion(en) einen wertvollen, ja vielleicht sogar unverzichtbaren Beitrag zur Bildung von Kindern und Jugendlichen leisten? Damit ist auch die Frage der Identitätsbildung angesprochen. Was lernen Schüler und Schülerinnen im Religionsunterricht oder anders gefragt: Was würde ohne Religionsunterricht in der Schule verloren gehen bzw. fehlen? Diese Fragen sind es, die mich bei dem gewählten Thema bewegen und ich möchte mit dieser Arbeit letztlich Antworten für die Sinnhaftigkeit eines Religionsunterrichts in der Schule finden.

Im ersten Teil dieser Arbeit geht es um den Bildungsauftrag der Schule als gesellschaftliche Forderung, die der Staat zu verantworten hat. Braucht Bildung Religion? ist in diesem Kapitel eine zentrale Frage. Dabei sollen anhand des Synodenbeschlusses zum Religionsunterricht und aktueller deutschsprachiger religionspädagogischer Literatur unterschiedliche Argumente als Legitimationsmuster für den Religionsunterricht gefunden und beschrieben werden.

In einem weiteren Schritt wird der Lernort Religionsunterricht in der Schule genauer beleuchtet und damit wird die Lehr- bzw. Lernbarkeitsfrage von Religion angesprochen. Was und wie sich heute im Religionsunterricht lernen lässt, wird hier eine weitere Fragestellung sein. Leitfragen dazu sind: Welche Lebens- und

Weltzugänge kann der Religionsunterricht anbieten und brauchen Kinder und Jugendliche diese religiösen Zugänge und Blickwinkel? In den aktuellen Schuldiskussionen geht es verstärkt um Bildungsstandards und damit verbunden sind konkrete Kompetenzen welche die Schule vermitteln soll. Auch der Religionsunterricht soll darlegen, welche Lebenskompetenzen er vermitteln kann bzw. vermitteln will. Was bedeutet in diesem Zusammenhang religiöses Wissen in einer multikulturellen und multireligiösen Gesellschaft und warum sollen SchülerInnen christliche Traditionen und biblische Erzählungen kennen lernen? Die Gottesfrage ist dabei als Kernanliegen des Religionsunterrichts unumgänglich und in dieser Arbeit soll auch aufgezeigt werden, wie sich heute die Rede von Gott in religiösen Lernprozessen darstellt. Erst dann lässt sich beantworten, worin der Wert des Religionsunterrichts besteht und welche Punkte einen guten Religionsunterricht kennzeichnen.

In der Beschreibung von ausgewählten Kriterien für einen guten Religionsunterricht sollen auch eigene Erfahrungen aus meiner langjährigen Tätigkeit als Religionslehrer einfließen und mit aktuellen Fragestellungen der Religionspädagogik in Verbindung gebracht werden. Aus den Erkenntnissen dieser Arbeit sollen als Resümee konkrete Punkte für den Wert des Religionsunterrichts in der Schule benannt bzw. offene Fragen dazu festgehalten werden.

1 Begründungen für den Religionsunterricht

Der Religionsunterricht hat in Österreich eine klare gesetzliche Grundlage, gleichzeitig gibt es aber einen Diskurs darüber, ob in einer multikulturellen und multireligiösen Gesellschaft ein konfessioneller Religionsunterricht noch zeitgemäß und sinnvoll ist. Die Begründungen für das Fach Religion haben dabei wesentlich mit dem Bildungsauftrag der Schule zu tun.

1.1 Der Bildungsauftrag der Schule

Im Bundes-Verfassungsgesetz (B-VG) von 1929, Artikel 14 liest man dazu folgende Sätze: „Im partnerschaftlichen Zusammenwirken von Schülern, Eltern und Lehrern ist Kindern und Jugendlichen die bestmögliche geistige, seelische und körperliche Entwicklung zu ermöglichen, damit sie zu gesunden, selbstbewussten, glücklichen, leistungsorientierten, pflichttreuen, musischen und kreativen Menschen werden, die befähigt sind, an den sozialen, religiösen und moralischen Werten orientiert Verantwortung für sich selbst, Mitmenschen, Umwelt und nachfolgende Generationen zu übernehmen.“¹

Weiters wird im Schulorganisationsgesetz vom 25. Juli 1962, unter §2 Aufgabe der österreichischen Schule (sog. „Zielparagraph“) Folgendes ausgeführt: „(1) Die österreichische Schule hat die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken. Sie hat die Jugend mit dem für das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können auszustatten und zum selbsttätigen Bildungserwerb zu erziehen. Die jungen Menschen sollen zu gesunden, arbeitstüchtigen, pflichttreuen und verantwortungsbewussten Gliedern der Gesellschaft und Bürgern der demokratischen und bundesstaatlichen Republik Österreich herangebildet werden.“² Aufgrund dieses Zielparagraphen ist der Religionsunterricht an öffentlichen Schulen zunächst keine Entscheidung der Kirchen, sondern es liegt in der bildungspolitischen Verantwortung des Staates, dafür zu sorgen, dass Kinder und

¹ Konjecic, Rechtliche Grundlagen des Religionsunterrichtes in Österreich, 2011, 1

² Konjecic, Rechtliche Grundlagen des Religionsunterrichtes in Österreich, 2011, 5

Jugendliche in einer öffentlichen Schule eine religiöse Werte-Bildung erhalten. In Österreich hat der Staat die offiziell anerkannten Kirchen mit dieser Aufgabe betraut und gleichzeitig beauftragt, einen von der jeweiligen Religionsgemeinschaft inhaltlich erarbeiteten und in Absprache mit den politischen Verantwortungsträgern gemeinsam verantworteten Religionsunterricht in den öffentlichen Schulen durchzuführen.

Religion wird aber zunehmend als *Privatsache* bezeichnet und im öffentlichen Leben manchmal als störend oder als aufdringlich beschrieben. „Jede/r soll das glauben was er/sie will und andere damit nicht belästigen.“ Diesen Satz kann man immer wieder hören, wenn es um das Thema Religionsunterricht in der Schule geht oder um die Frage, welche Rolle Religion im öffentlichen Leben spielen darf. Dabei wird übersehen, dass Religion immer eine gesellschaftliche Dimension in sich trägt, die gerade für den schulischen Religionsunterricht ganz wesentlich ist. „Schultheoretisch ist [...] der Religionsunterricht vor allem in dem Ausmaß sinnvoll und erforderlich, wie in ihm die religiös-sittlichen Voraussetzungen für das staatliche Zusammenleben gefördert werden, auf die der Staat im Interesse des Gemeinwohls angewiesen ist und die er selbst mit seinen eigenen Kräften allein nicht gewährleisten kann.“³

Die zunehmende „Privatisierung von Religion“ hängt auch damit zusammen, dass sich die Inhalte der Religion einem bestimmten wissenschaftlichen Nachvollzug entziehen – kurz: sich nicht beweisen lassen. Und daraus folgert man, dass es auch keine allgemeine Begründung für das Schulfach Religion geben kann, da man die Teilnehmer eines Religionsunterrichts nicht auf einen vernünftigen Diskurs verpflichten könne, der ebenso sicher zum Glauben führe wie die Analyse von Stoffen zu chemischen Formeln. Bei dieser Argumentation wird eine wichtige Unterscheidung übergangen:⁴ „Die Inhalte der Religion mögen reine Glaubenssache sein. Der Umstand aber, dass geglaubt werden kann, die Frage danach, ob geglaubt werden darf, und die Entscheidung darüber, wie geglaubt werden soll, sind rationaler Argumentation zugänglich. Die Frage nach dem richtigen Umgang mit dem Glauben ist keine (beliebige) Glaubenssache. [...] Die Entscheidung, ob man Religion als ordentliches Schulfach ansieht oder nicht, kann nicht davon

³ Schmidt, 1995, 370

⁴ Vgl. Ladenthin, 2006, 116

abhängen, ob man selbst gläubig ist oder nicht. Vielmehr ist – unabhängig von der eigenen Einstellung – zu fragen, ob man ‚Religiosität‘ als für den Bildungsprozess des Menschen unerlässlich hält oder nicht.“⁵

1.2 Der Synodenbeschluss zum Religionsunterricht

Der Würzburger Synodentext (kurz: Synodenbeschluss) ist einer der bedeutendsten überregionalen Texte zum Religionsunterricht in der Schule und beeinflusste daher auch wesentlich den Religionsunterricht in Österreich. Bis heute gehören die Synodenbeschlüsse zu den kirchlichen Standardtexten, die auch in der Konzeption des österreichischen Religionsunterrichts eine wichtige Rolle spielen. Darüber hinaus fanden viele Passagen Eingang in das Katechetische Direktorium für die Weltkirche.

In diesen nachkonziliaren Texten wurde der Impuls der Pastoralkonstitution *Gaudium et Spes* aufgenommen, nach den Zeichen der Zeit zu forschen und diese im Lichte des Evangeliums zu deuten. Damit erhalten säkulare Geschehnisse, Situationen, Orte, Einsichten usw. im Zweiten Vatikanum eine besondere theologische Würde. Aus diesem theologischen Bewusstsein heraus entstanden die Texte der Würzburger Synode. Die „Beschreibung der Zeichen der Zeit im Hinblick auf den RU entspricht ganz der Intention der Pastoralkonstitution des Zweiten Vatikanums, dass die Freude und Hoffnung und Trauer und Angst der Menschen, also der SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern von heute auch die Freude und Hoffnung, Trauer und Angst der Kirche seien (vgl. GS 1).“⁶

Der Synodentext erkennt ganz klar, dass sich der Religionsunterricht heute in einer schwierigen Situation befindet, die „ihre tiefste Ursache in dem Spannungsverhältnis“ habe, „das besteht zwischen einem schulischen Unterricht in einer weltanschaulich pluralen und teilweise indifferenten Gesellschaft und einer Katechese, die gläubige oder glaubenswillige Schüler voraussetzt oder anstrebt (123f).“⁷ So kreist der Synodentext bei der inneren Analyse noch um die Frage, wie die Ablöse aus dem katechetischen Konzept gelingen kann. Die Trennung von

⁵ Ladenthin, 2006, 116

⁶ Scharer, 2009, 31

⁷ Der Religionsunterricht in der Schule (1978); in: Ludwig Bertsch (Hrsg.), Beschlüsse der Vollversammlung, 4., durchges. Aufl. Freiburg im Breisgau (Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, 1), 123-152, zit.n. Scharer, 2009, 31

Religionsunterricht und Gemeindekatechese ist dann wohl der folgenreichste Wandel, den der Religionsunterricht seit der Würzburger Synode vollzogen hat. Und eine Rückkehr zum katechetischen Konzept einer reinen Glaubensvermittlung an kirchlich gebundene SchülerInnen, würde bedeuten, dass vielerorts der/die ReligionslehrerIn fast allein vor der Klasse stehen würde. Ganz klar wird auch die Freiheit des Menschen betont, wenn es um die Auseinandersetzung mit der christlichen Heilsbotschaft geht. „Obwohl die Dringlichkeit der Botschaft nicht verschwiegen werden darf, muss die Freiheit des Menschen respektiert werden (138).“⁸

Ein Kernstück des Synodentextes sind Aussagen zur Konzeption des Religionsunterrichts, dabei spielt der Zielbegriff eine zentrale Rolle; dieser bezieht sich auf die Zielbestimmung aller Unterrichtsfächer der schulischen Bildung. „Das Zielspektrum des RU bezieht sich auf:

- die Befähigung der SchülerInnen zum ‚verantwortlichen Denken und Verhalten im Hinblick auf Religion und Glaube‘ (139);
- die Frage ‚nach dem Ganzen und nach dem Sinn des menschlichen Lebens und der Welt‘ auf der ‚Grundlage reflektierter Tradition‘, speziell im ‚Bezug zu Jesus Christus‘ (139);
- die Einführung in die ‚Wirklichkeit des Glaubens‘ und einer daraus kommenden Sicht auf die Welt, die im Hinblick auf die unterschiedliche Glaubenssituation der SchülerInnen deutlich zu differenzieren ist:
 - für ‚gläubige SchülerInnen‘ als Hilfe zur ‚bewussteren Glaubensentscheidung‘;
 - für ‚suchende oder im Glauben angefochtene‘ SchülerInnen als Möglichkeit zur freien Auseinandersetzung mit den Antworten der Kirche auf ihre Fragen;
 - für sich ‚als ungläubig betrachtende SchülerInnen‘, die sich nicht abmelden, als Gelegenheit zur Auseinandersetzung mit der Gegenposition, um den eigenen Standort klarer zu erkennen oder auch zu revidieren.

⁸ Der Religionsunterricht in der Schule (1978); in: Ludwig Bertsch (Hrsg.), Beschlüsse der Vollversammlung, 4., durchges. Aufl. Freiburg im Breisgau (Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, 1), 123-152, zit.n. Scharer, 2009, 34

- Verhalten und Haltung, indem der RU ein Angebot von Bewältigungsmustern des Lebens macht.“⁹

Daraus ergeben sich Zielformulierungen, die in viele deutschsprachige Lehrpläne Eingang gefunden haben. „Der Religionsunterricht [...]

- weckt und reflektiert die Frage nach Gott, nach der Deutung der Welt, nach dem Sinn und Wert des Lebens und nach den Normen für das Handeln des Menschen und ermöglicht eine Antwort aus der Offenbarung und aus dem Glauben der Kirche;
- er macht vertraut mit der Wirklichkeit des Glaubens und der Botschaft, die ihm zugrunde liegt und hilft, den Glauben denkend zu verantworten;
- er befähigt zu persönlicher Entscheidung in Auseinandersetzung mit Konfessionen und Religionen, mit Weltanschauungen und Ideologien und fördert Verständnis und Toleranz gegenüber den Entscheidungen anderer;
- er motiviert zu religiösem Leben und zu verantwortlichem Handeln in Kirche und Gesellschaft. (139f)“¹⁰

Die Zielbestimmung der Synode zeigt, dass die Qualifizierung von SchülerInnen zur freien Auseinandersetzung mit religiösen und weltanschaulichen Fragen, die zu religiösem Leben und verantwortlichem Handeln in Kirche und Gesellschaft motivieren kann, zwar sehr allgemein, aber auch offen für viele Möglichkeiten im Religionsunterricht ist. Die Pluralität der Religionen und der damit notwendige Religionsdialog als Ziel des Religionsunterrichts wird noch nicht aufgegriffen. Hier müsste der Synodentext „in dem Sinne weitergeschrieben werden, dass der konfessionelle und von den Religionen verantwortete RU, wenn er konsequent ökumenisch und religionsdialogisch ausgerichtet ist, eine ausgezeichnete Möglichkeit darstellen würde, zur Lösung der großen gesellschaftlichen Probleme, die nicht zuletzt auch in Österreich im Hinblick auf die Anerkennung der ethnischen und religiösen Vielfalt in einem gemeinsamen Staat bestehen, beizutragen.“¹¹

Das kirchliche Interesse an einem Religionsunterricht, der nicht mehr Katechese in der Schule ist, wird mit dem Handeln Jesu an allen Menschen argumentiert.

⁹ Scharer, 2009, 34

¹⁰ Der Religionsunterricht in der Schule(1978); in: Ludwig Bertsch (Hrsg.), Beschlüsse der Vollversammlung, 4., durchges. Aufl. Freiburg im Breisgau (Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, 1), 123-152, zit.n. Scharer, 2009, 35

¹¹ Scharer, 2009, 35

Diese vor allem diakonische Begründung stellt die Frage nach dem „Wozu Religionsunterricht?“ ganz neu. Der Synodenbeschluss gibt dazu konkrete Antworten.

Religionsunterricht wird als Gewinn gesehen:

- „wenn die Schüler beim Verlassen der Schule Religion und Glaube zumindest nicht für überflüssig oder gar unsinnig halten;
- wenn sie Religion und Glaube als mögliche Bereicherung des Menschen, als mögliche Kraft für die Entfaltung seiner Persönlichkeit, als möglichen Antrieb für die Realisierung von Freiheit begreifen;
- wenn die Schüler Respekt vor der Überzeugung anderer gewonnen haben;
- wenn sie fähig sind, in der Diasporasituation des Glaubens sich begründet und verantwortlich mit dem lebensanschaulichen Pluralismus auseinanderzusetzen und sich der Wahrheitsfrage zu stellen;
- wenn ihre Entscheidungsfähigkeit und Entscheidungswilligkeit so gefördert wurden, dass sie imstande sind, ihre persönliche Glaubenseinstellung zu überprüfen, zu vertiefen oder zu revidieren und so eine gewissenhafte Glaubensentscheidung zu treffen. (142f.)“¹²

Im letzten Teil des Synodentextes geht es um eine Art praktische Handreichung. Im Zentrum dieser Ausführungen steht die ganz klare Option der Kirche für einen Religionsunterricht in der Schule.¹³ „Ein solcher Religionsunterricht ist pädagogisch eine unentbehrliche Komponente im Rahmen der allgemeinen Schulziele; er ist theologisch begründet und verantwortet aus dem Grundauftrag der Kirche; [...] Alle Bemühungen der Kirche entlassen den Staat nicht aus seiner Verantwortung für dieses Fach. (149)“¹⁴

1.3 Zum Bildungsbegriff: Was bedeutet Bildung?

Wenn Schule vor allem zur Bildung der SchülerInnen beitragen soll, so ist danach zu fragen, was mit diesem Wort *Bildung* überhaupt gemeint ist. „Bildung aber ist der Versuch, die Ansprüche von Wahrheit, Sittlichkeit und Schönheit so zu stellen

¹² Der Religionsunterricht in der Schule (1978); in: Ludwig Bertsch (Hrsg.), Beschlüsse der Vollversammlung, 4., durchges. Aufl. Freiburg im Breisgau (Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, 1), 123-152, zit.n. Scharer, 2009, 35

¹³ Vgl. Scharer, 2009, 30-36

¹⁴ Der Religionsunterricht in der Schule (1978); in: Ludwig Bertsch (Hrsg.), Beschlüsse der Vollversammlung, 4., durchges. Aufl. Freiburg im Breisgau (Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, 1), 123-152, zit.n. Scharer, 2009, 36

und zu thematisieren, dass der andere diese Ansprüche auf ihre Geltung und Anerkennung hin prüfen kann, um sein Leben gelingen zu lassen. Theorie der Bildung als Denken der Vernunft selbst – Bildung als Vernunft: Das ist das Programm der klassischen europäischen Bildungstheorie seit Rousseau, Kant, Herbart oder Humboldt.¹⁵ Bildung steht unter dem Anspruch, Wahrheits- und Sollensforderungen zu erheben und diese Ansprüche durch die Vernunft zu rechtfertigen. Das heißt, die Vernunft selbst stellt Geltungsansprüche sachlicher, sittlicher und ästhetischer Art und versucht diese allgemein zu begründen, denn erst die Allgemeinheit von Geltungsansprüchen macht Bildung möglich. Entweder beanspruchen vernünftige Aussagen allgemeine Gültigkeit oder es handelt sich um private Beliebigkeit. Auch wenn pädagogisches Handeln sich immer an den Einzelnen richtet, so müssen die Ansprüche des Denkens allgemein zu rechtfertigen sein. Die Bildungstheorie fragt nach dem Menschlichen an diesen Geltungsansprüchen und fordert das Menschliche am einzelnen Menschen heraus. Dieser Anspruch der Allgemeinen Pädagogik verhindert, dass pädagogisches Handeln sich einerseits nur an den individuellen Bedürfnissen der einzelnen Menschen ausrichtet und so zur Pflege wird, oder sich andererseits nach den Forderungen der Gesellschaft richtet und damit Bildung zur Disziplinierung verkommt.¹⁶

Der Bildungsbegriff entzieht sich im Letzten einer allemal feststehenden Definition, dennoch lassen sich aus der Begriffsgeschichte und aus dem momentanen Verständnis von Bildung einige zentrale Inhalte herauslesen. Dazu gehören zwei grundsätzliche Bildungsideen, die sich an zwei geschichtlichen Epochen festmachen lassen. Da ist erstens die Bildungsidee des deutschen Humanismus. Für ihn bedeutet Bildung „die Grundlage für ein spezifisch menschliches Handeln zu schaffen, so dass sich der Mensch, ohne mit sich in Widerspruch zu geraten, auf wechselnde Zwecke und Zusammenhänge einlassen und sich wieder von ihnen distanzieren kann, und umfasst gleichzeitig die Ausprägung der dem Individuum eigenen Idee.“¹⁷ Bildung soll dem Menschen helfen alle seine individuellen An-

¹⁵ Ladenthin, 2006, 118

¹⁶ Vgl. Ladenthin, 2006, 117-118

¹⁷ Menze, Art.: Bildung, in: D.Lenzen/K.Mollenhauer (Hg.), Enyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. 1, Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung, Stuttgart 1983, 350-356, 352, zit.n. Hänle, 1997, 24

lagen und Fähigkeiten entwickeln und entfalten zu können. „[...] der Bildungsbegriff war unablässig mit einem bestimmten Menschenbild verbunden: mit einer hohen, idealistischen Auffassung vom Menschen, der im verständigen Umgang mit der Welt mehr und mehr zu einer in sich stimmigen, heute würde man wahrscheinlich sagen: ‚authentischen‘ Persönlichkeit wird. Bildung bezeichnete aus dieser Sicht nicht etwas, das man hat, sondern etwas, das man ist.“¹⁸ In den reformpädagogischen Bemühungen dieses Jahrhunderts wird diese Bildungsidee wieder aufgegriffen und damit aufgezeigt, dass die menschliche Entwicklung und Entfaltung wesentliche Kernpunkte von Bildung und damit auch von schulischem Lernen darstellen. Im 19. Jahrhundert gibt es eine Gegenströmung zu dieser Konzeption, damit gerät die gesamtmenschliche Dimension von Bildung zunehmend ins Hintertreffen, betont wird nun der Bereich der kognitiven Kenntnisse und Fähigkeiten. Bildung kennzeichnet mehr und mehr ein Aggregat von Kenntnissen, das beherrscht werden muss, wenn man zu den Gebildeten gezählt werden soll. „Heute hingegen scheint Bildung weitgehend zu einem anthropologisch indifferenten terminus technicus geworden zu sein. Als solcher bezeichnet er eine Qualität, die sich von seinem Trägersubjekt weitgehend ablösen lässt, und mithin nun also doch etwas, das man hat: das durch spezielle Bildungseinrichtungen verwaltet, in Form von Wissen und Qualifikationen vermittelt und durch Testate und Diplome nachgewiesen werden kann.“¹⁹

Diese beiden Begriffe von Bildung stehen oft unverbunden nebeneinander und es ist nicht klar, für welchen Bildungsbegriff sich die Schule entscheiden will oder muss. Einerseits betonen die Lehrpläne den kognitiv-fertigkeitsorientierten Bildungsbegriff (mit der Frage nach Bildungsstandards bekommt dieser Begriff noch einmal eine Verschärfung), andererseits wird gerade auch von schulpolitischen Verantwortungsträgern immer wieder betont, Schule müsse der gesamtmenschlichen Bildung und Reifung dienen. Die Bildungspolitik kann sich von dieser Frage nicht dispensieren und das Problem bekommt gerade in der Diskussion um Fächer wie den Religionsunterricht ein spezifisch neues Gewicht. Unter einer rein fertigkeitsorientierten Perspektive von Schule, wird der Religionsunterricht (immer) weniger Raum finden, unter der Leitidee einer gesamt-

¹⁸ Englert, 2008, 162

¹⁹ Englert, 2008, 162

menschlichen Entwicklung und Reifung kann auf das, was der Religionsunterricht anzielt, nicht verzichtet werden, nämlich auf die Fragen nach dem Woher, Wohin und Wozu menschlichen Lebens. Vermutlich braucht die Schule beide Optionen, denn methodisch-curricular strukturierte Bildung wird sich immer an konkreten Inhalten und Fertigkeiten orientieren, darf dabei aber jene Dimensionen nicht vergessen, die dem Menschen helfen, immer mehr er selbst zu werden. Humboldt schreibt im Fragment über die Bildung des Menschen: „Die letzte Aufgabe unseres Daseyns: dem Begriff der Menschheit in unserer Person, sowohl während der Zeit unseres Lebens, als auch noch über dasselbe hinaus (...) einen so großen Inhalt, als möglich, zu verschaffen.“²⁰ Insofern muss sich der Bildungsbegriff wenigstens näherungsweise als Einheit von Wissen und Haltung beschreiben lassen und so beide Aspekte der geschichtlichen Entwicklung in sich vereinen.²¹

In neuerer Zeit gibt es immer wieder Bestrebungen, dasjenige am Bildungsbegriff, was über das klar Fassbare oder das gezielt Operationalisierbare hinausreicht, aus Schule und Unterricht herauszukürzen. Der Maßstab dessen, was Bildung umfassen sollte, ist nicht mehr ein bestimmtes Menschenbild oder kulturelles Erbe, sondern das Anforderungsprofil gesellschaftlichen Lebens. Damit besteht die Gefahr, dass Bildung ihre kritische Funktion gegenüber den gesellschaftlichen Verhältnissen verliert.²²

1.4 Bildung und Glaube: Wozu religiöse Bildung?

Die Beantwortung der Frage nach der Bedeutung von religiöser Bildung fällt selbst ReligionslehrerInnen schwer, weil es scheinbar schwierig ist, die durchaus positiven Erfahrungen im Unterricht so auf den Punkt zu bringen, dass man auch in einem religionskritisch geführten Dialog bestehen kann. Natürlich könnte man eine Liste von Punkten anführen, was religiöse Bildung alles bewirken kann bzw. mit welchen pädagogischen, psychischen, gesellschaftlichen und auch theologischen Defiziten zu rechnen ist, wenn diese Bildung nicht dementsprechend beachtet wird. Aber es geht bei der Beantwortung dieser Frage nicht nur um möglichst viele gute Argumente für den Religionsunterricht sondern auch um ein

²⁰ Humboldt, 1982, 234ff., zit.n. Ladenthin, 2006, 118

²¹ Vgl. Hänle, 1997, 23-26

²² Vgl. Englert, 2008, 163

grundlegendes Kommunikationsproblem. Wenn man nach dem Sinn von religiöser Bildung fragt, dann setzt man eigentlich zwei Punkte voraus.

Erstens: Bildung ist der Religion nicht abträglich. Das ist für uns heute selbstverständlich, Christinnen und Christen im ersten bzw. zweiten Jahrhundert wären darüber sehr erstaunt und befremdet gewesen. Einer der prominentesten Bildungs-skeptiker ist Paulus: „Hat Gott nicht die Weisheit der Welt als Torheit entlarvt?“ (1 Kor 1,20). Bildung und Glaube konnten als zwei gegensätzliche Lebensprogramme verstanden werden, hier die Vorstellung, dass sich der Mensch durch Werke selbst zurechtbringen kann, und dort der Glaube, dass dies nur Gottes Gnade vermag. Tertullian hat diese Sichtweise später in einer provokanten Frage zugespitzt: „Was hat [...] Athen mit Jerusalem, was hat die Akademie mit der Kirche zu schaffen?“ Wie konnten die aus der Sicht früherer Christen vorhandenen Barrieren zwischen Glaube und Bildung soweit überwunden werden, dass wir heute ganz selbstverständlich von *religiöser Bildung* sprechen können?

Die zweite Voraussetzung heißt: Religion ist der Bildung nicht abträglich. Das ist nicht selbstverständlich, denn es wäre erstaunlich, wenn die angesprochenen Bildungsvorbehalte bei den frühen Christen und Christinnen unter den Gebildeten nicht ihrerseits kritische Reaktionen gegenüber dem christlichen Glauben hervorgerufen hätten. So lag der Schluss nahe: Wo sich das Christentum verbreitet, geht es bergab mit der Bildung. Der geschichtliche Verlauf zeigt aber, dass christliche Religion zur Expansion von Bildung und Wissen entscheidend beigetragen hat. Und doch gab es immer wieder Anlass, daran zu zweifeln, ob man gleichzeitig ein sehr religiöser und ein sehr gebildeter Mensch sein kann. Besonders prekär wurde es im 19. Jh., wo sich ein kirchlicher Antimodernismus und eine wissenschaftsgläubige Moderne gegenüberstehen. Zurück blieben Zweifel, ob ein Kirchenglaube mit umfassender Bildung wirklich verträglich sei. So bleibt zu fragen: Was kann religiöse Bildung zur Bildung des Menschen beitragen, zur Erkenntnis von *Wahrheit*, zur sittlichen Selbstbestimmung, zur Entwicklung ästhetischer Urteilskraft?

Wer von religiöser Bildung spricht, geht davon aus, dass Religion und Bildung eine Beziehung eingehen, die keinem der Beiden zuwiderläuft. Doch was darf sich die Religion von religiöser Bildung erwarten und was bringt die Arbeit an Religion für die Bildung? Von Seiten christlicher Theologie stellt sich die Frage:

Ist schulischer Religionsunterricht überhaupt ein passender Ort für den Umgang mit Religion? Aber auch von gesellschaftlichen Gruppen und politischen Parteien kommen Anfragen wie: Sollte der Umgang mit Religion nicht ganz den Religionsgemeinschaften selbst überlassen bleiben? Ist die Meinungsbildung in religiösen Fragen eine Aufgabe des öffentlichen Bildungswesens? Damit stehen sowohl der religiöse Wert von Bildung als auch der Bildungswert von Religion zur Diskussion.²³

Die Würzburger Synode begründet den Religionsunterricht u.a. damit, dass das religiöse Fragen unbedingt zum Menschen und damit auch zur Bildung gehört. In der pädagogischen Begründung setzt der Synodentext bei einem weiten Verständnis von Religion an. Religionsunterricht *muss* es geben,

- „weil die Schule den jungen Menschen mit den geistigen Überlieferungen vertraut machen soll, die unsere kulturelle Situation geprägt haben, und weil Christentum in seinen Konfessionen zu unseren prägenden geistigen Überlieferungen gehört;
- weil die Schule dem jungen Menschen zur Selbstwerdung verhelfen soll und weil der Religionsunterricht durch sein Fragen nach dem Sinn-Grund dazu hilft, die eigene Rolle und Aufgabe in der Gemeinschaft und im Leben angemessen zu sehen und wahrzunehmen;
- weil die Schule sich nicht zufrieden geben kann mit der Anpassung des Schülers an die verwaltete Welt und weil der Religionsunterricht auf die Relativierung unberechtigter Absolutheitsansprüche angelegt ist, auf Proteste gegen Unstimmigkeiten und verändernde Taten. (135)“²⁴

Der gegenwärtige religionspädagogische Legitimationsdiskurs kreist vor allem um die Frage nach dem Bildungswert von Religion. Diese Frage wird in den folgenden Punkten aufgegriffen und die einzelnen Argumente werden auf ihre Stärken und Schwächen hin geprüft.

²³ Vgl. Englert, 2008, 287-290

²⁴ Der Religionsunterricht in der Schule (1978); in: Ludwig Bertsch (Hrsg.), Beschlüsse der Vollversammlung, 4., durchges. Aufl. Freiburg im Breisgau (Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, 1), 123-152, zit.n. Scharer, Matthias, 2009, 33

1.5 Argumente für den Religionsunterricht

1.5.1 Das soteriologische Argument

„Dieses Argument hebt ab auf die universale Heils-Bedeutung der Christus-Botschaft: ihre Relevanz für *alle* Menschen und für *alle* Lebensbereiche, auch für die Pädagogik. Romano Guardini schreibt in diesem Sinne in seiner Bildungslehre: ‚Es ist ein groteskes Spiel, anzunehmen, Gott sei, aber pädagogisch zu tun, als sei Er nicht. ... Ist Gott in die Geschichte eingetreten; ist Christus der Sohn Gottes; geht von ihm eine neue Wirklichkeits- und Wertordnung der Gnade aus, dann gilt das alles auch für die Bildungswelt.‘ Aus dieser Sicht erhält alles bildnerische Bemühen eine letzte Bestimmtheit durch den Glauben.“²⁵ Religiöse Bildung wird hier primär oder fast ausschließlich theologisch begründet als heilsnotwendig dargestellt und deshalb sollen möglichst viele Menschen von dem Evangelium Kenntnis erhalten.

Dieses Argument wird heute kaum mehr vorgetragen, weil es mit einer exklusivistischen Position verbunden scheint und als nicht pluralitätsfähig gilt. Bildung wird hier nicht als autonome Wirklichkeit begriffen und es entsteht der Verdacht, das Bildungsinteresse von Menschen für sachfremde Intentionen zu benutzen. Und doch gehört dieses Argument zum Kernbestandteil der Legitimation für religiöse Bildung, um deutlich zu machen, was eine bestimmte religiöse Tradition zu gelingendem Leben beitragen kann und damit die Frage nach dem Wozu wenigstens teilweise zu beantworten. Allerdings ist dieses Argument unter den Bedingungen religiöser Pluralität nur sehr begrenzt kommunikabel, denn es verbleibt meistens in der Struktur religiöser Binnensprachlichkeit und wird außerhalb der gläubigen Gemeinschaft kaum oder gar nicht verstanden. Die Frage nach dem Wozu religiöser Bildung, wird wiederum nur religiös begründet.

1.5.2 Das anthropologische Argument

„Dieses Argument geht davon aus: Zu den Grundkonstituenten menschlichen Seins gehören nicht nur die Sozialität ('ens sociale') oder die Sprachfähigkeit (‚sprechendes Tier‘), sondern auch die Religiosität (der Mensch als ‚homo religiosus‘). Unter Religiosität kann dabei im Einzelnen Unterschiedliches ver-

²⁵ Englert, 2008, 290f

standen werden. Durchwegs jedoch wird behauptet, dass es sich bei der Religiosität des Menschen um eine eigenständige Dimension menschlichen Daseins handele, die zwar mit allen anderen Dimensionen im Austausch stehe, aber eben nicht von irgendeiner anderen abgeleitet werden kann.²⁶

Fritz Oser spricht von einer 'Mutter-Struktur', weil die Fragen nach dem ‚Sinn des Lebens‘, nach der Zukunft bzw. nach Schicksal und Tod jeden Menschen angehen. Der Mensch kann sich nicht zu vollem und ganzheitlichem Menschentum emporbilden, wenn er seine Religiosität unentwickelt lässt. Schleiermacher spricht von einer religiösen Anlage mit der wir geboren werden, allerdings darf man nicht einfach hoffen, dass diese auch zu ihrem Recht kommt. Er „selbst denkt in seiner Rede ‚Über die Bildung zur Religion‘ nur an eine Art negativer Religionspädagogik, welche die ‚Sehnsucht junger Gemüter nach dem Wunderbaren und Übernatürlichen‘ gegen den praktischen Sinn ihrer oftmals ganz auf das Endliche fixierten Umgebung schützt und verteidigt.“²⁷ Wenn man der Linie des anthropologischen Arguments folgt, geht es darum, von der Entfaltung von etwas im Menschen bereits keimhaft Vorhandenem zu sprechen. „Berichte über Natur-Völker, aber auch Quellen früher Hochkulturen belegen, dass Menschen zu allen Zeiten in allen Kulturen Bereiche thematisiert und gestaltet haben, die wir als religiös bezeichnen würden. Religion ist (neben der Sprache) ein wesentliches Merkmal des Menschlichen am Menschen.“²⁸ „Spitz gesagt: dass der Mensch in seinem eigenen Seelengrund Gott findet, dass Gott also nicht als der ‚ganz Andere‘ fern gegenübersteht, sondern als seine tiefste Wahrheit eigen ist.“²⁹

Wenn die religiöse Anlage des Menschen als Befähigung interpretiert wird, sich selbst und die Welt in Frage zu stellen und auf etwas letztlich Absolutes, Unendliches zuzuschreiten, dann ist eine Grundaufgabe der religiösen Bildung die Einübung in das Staunen, Fragen und Zweifeln. Das anthropologische Argument spielt bei der Wozu-Frage religiöser Bildung eine wichtige Rolle, aber es hat auch (mindestens) zwei Schwächen. Erstens hängt es an dem etwas zweifelhaften Konstrukt einer religiösen Anlage, einer religiösen Mutter-Struktur, eines religiösen

²⁶ Englert, 2008, 292

²⁷ Schleiermacher, Über die Religion 96f, zit.n. Englert, 2008, 292

²⁸ Ladenthin, Braucht Bildung Religion? Das Fach Religion aus der Perspektive der Allgemeinen Pädagogik, 352

²⁹ Halbfas, 1987, 155

Bedürfnisses. Dieses ist eben nicht konsensfähiger Ausgangspunkt für unterschiedliche wissenschaftliche Interpretationen. Zweitens bietet das Argument nicht ohne weiteres eine Begründung für die religiöse Lehr- und Lernpraxis konkreter Religionen. Kann man Religionen nicht auch als Versuch verstehen, das Absolute unserem Denken so gefügig zu machen, dass es in den eigenen Lebenskreis passt? Bei diesem Argument werden Religionen als unterschiedliche Varianten gesehen, um ein für den Menschen wesentliches Bedürfnis zu erfüllen (*homo religiosus*).

1.5.3 Das kulturgeschichtliche Argument

„Dieses Argument streicht heraus: Ohne die Vergangenheit zu verstehen, lässt sich die Gegenwart nicht bewältigen. Bildungsarbeit hat von daher wesentlich auch die Aufgabe, das kulturelle und geschichtliche Erbe einer Gesellschaft zu erschließen.“³⁰ Die Wirkungsgeschichte des christlichen Glaubens hat für die kulturelle Entwicklung mitteleuropäischer Gesellschaften eine tragende Rolle gespielt. Daher können Heranwachsende kein angemessenes Verhältnis zu ihrer Herkunftskultur entwickeln, wenn sie nicht verstehen, worauf der christliche Glaube gründet, was ihn inhaltlich ausmacht und wie er das Handeln von Menschen bestimmen konnte und bestimmen kann. Die christliche Prägung reicht in vielfältiger Form auch in die Gegenwart hinein, angefangen von Einrichtungen wie Krankenhäusern, Schulen, sozialen Diensten usw. über biblische Figuren, allen voran Jesus von Nazaret, der immer wieder Anlass für literarische Werke und Filmproduktionen ist, bis hin zu kirchlichen Bauwerken als Zeugen der christlichen Vergangenheit, die nicht verstanden werden ohne eine Mindestvertrautheit mit dem christlichen Alphabet.

Das kulturgeschichtliche Argument hat im religionspädagogischen Legitimationsdiskurs in der jüngeren Vergangenheit deutlich an Gewicht gewonnen, vielleicht auch deshalb, weil es hier beim Kennenlernen des christlichen Glaubens nicht mehr in erster Linie um den Gewinn religiöser, sondern kultureller Kompetenz geht. Natürlich lässt sich das nicht vollkommen trennen, aber um der Erweiterung seines kulturellen Wissens willen, ist die Beschäftigung mit Religion jedermann/frau zumutbar, auch in öffentlichen Bildungseinrichtungen. „Es stellt sich

³⁰ Englert, 2008, 294

bei einer solchen Argumentation die Frage, worin sich in dieser Zuspitzung das Fach Religionsunterricht von einer allgemeinen ‚Kulturphilosophie‘ als weltanschaulich neutralem Fach unterscheidet, das auf empirisch-kulturwissenschaftlicher Basis Phänomene des Religiösen und Christlichen in ihrer kulturellen Brechung untersucht. Eine gesellschaftlich-kulturelle Begründung des Religionsunterrichts müsste daher aufweisen können, inwieweit sich seine Deutung/Interpretation christlicher Kulturphänomene von einer distanziert-neutralen unterscheidet.³¹ Natürlich wird hier Religion reduziert auf geschichtliche Kunde. Auch ReligionspädagogInnen verwenden dieses Argument gerne und sehen darin die Chance einer indirekten Verkündigung. Religiöse Überzeugungen von Menschen, die in Bildern, Texten, Bauwerken oder Bräuchen Gestalt angenommen haben, können durch einen guten Erschließungsprozess wieder lebendig werden als Elemente einer bis heute wirkmächtigen Tradition. Der Lernende kann sich dem gegenüber frei verhalten und der Lehrende tritt nicht selbst als Botschafter auf, sondern versucht die Botschaft des Mediums zu entziffern, so dass es für sich selbst sprechen kann.

Das Problem des kulturgeschichtlichen Arguments liegt darin, dass es vor allem auf einer bestimmten Interpretation geschichtlicher Fakten beruht. Das heißt, die Bedeutung von religiöser Bildung bzw. die Auseinandersetzung mit konkreten Glaubenserfahrungen wird vor allem darin gesehen, dass dieser Glaube Menschen lange Zeit etwas bedeutet hat, der aktuelle Geltungsanspruch des christlichen Glaubens kommt dabei zu kurz und wird nicht in den Vordergrund gestellt. Die Bedeutung religiöser Tradition wird nicht von deren eigenem Geltungsanspruch her begründet, sondern ausschließlich historisch. Damit wird ein sachkundliches, aber kein existentielles Interesse bedient, Religion wird vor allem als Bestandteil des geschichtlichen Erbes gesehen. So kann diese Begründung für religiöse Bildung gleichzeitig zur Entkräftung des aktuellen Geltungsanspruchs des Glaubens beitragen, denn das Gewicht dieses Arguments lässt in dem Maße nach, wie die Zeit vergeht. Nietzsche hat das in aller Klarheit erkannt: „Ein historisches Phänomen, rein und vollständig erkannt und in ein Erkenntnisphänomen aufgelöst, ist für den, der es erkannt hat, tot: denn er hat in ihm den Wahn, die Ungerechtigkeit, die blinde Leidenschaft und überhaupt den ganzen irdisch umdunkelten Horizont

³¹ Hänle, 1997, 37

jenes Phänomens und zugleich eben darin seine geschichtliche Macht erkannt. Diese Macht ist jetzt für ihn, den Wissenden, machtlos geworden.“³²

1.5.4 Das funktionale Argument

„Dieses Argument lautet: Nicht (nur) um ihrer selbst willen ist Religion ein würdiger Gegenstand bildnerischen Bemühens, sondern (auch) um nicht-religiöser Zwecke und Ziele willen. Die wichtigste Rolle spielt dabei sicherlich der Hinweis auf die ethische Relevanz von Religion. Schon in der Aufklärung ist dieser Zusammenhang stark herausgestrichen worden. So schreibt Rousseau in seinem ‚Emile‘: ‚Wenn es keine Gottheit gibt, so ist der Böse allein vernünftig, der Gute ein Narr‘.“³³ Kant hebt die Funktionalität von Religion noch deutlicher hervor, indem er das Interesse an Religionen an moralische Zwecke bindet: „Denn das Theoretische des Kirchenglaubens kann uns moralisch nicht interessieren, wenn es nicht zur Erfüllung aller Menschenpflichten als göttlicher Gebote (was das Wesentliche aller Religion ausmacht) hinwirkt.“³⁴ Religiöse Bildung hat hier vor allem die Aufgabe, für das sittliche Handeln von Menschen zu sorgen und für ethische Verpflichtungen zu sensibilisieren.

Das funktionale Argument betont vor allem die positiven Wirkungen religiöser Bezüge und hat dadurch gute Chancen das Ansehen religiöser Bildung zu verbessern. Wer möchte gegen eine Religion Einwände erheben, die den Verpflichtungsgrund für sittliches Handeln aufzuzeigen versucht oder einen wertvollen Beitrag zur Entwicklung menschlicher Identität leistet. Es appelliert vor allem an das, was im gesellschaftlichen Bewusstsein besondere Plausibilität und Anerkennung genießt. Interessant scheint in diesem Zusammenhang, dass die dem christlichen Glauben zugesprochenen Wirkungen in der Geschichte sehr konträr erscheinen. Sie beginnen mit der Erwartung, der Glaube könne die Treue zum Herrscherhaus vertiefen, bis hin zu der Hoffnung, dass der christliche Glaube zum Umsturz der bestehenden Verhältnisse führen kann.

³² F. Nietzsche, Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben, Zürich 1984, 18, zit.n. Englert, 2008, 295

³³ Englert, 2008, 295

³⁴ I. Kant, Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft, Hamburg 1978, 120, zit.n. Englert, 2008, 295f

Auch in der Begründung für die Bedeutung des Faches Religion wird dieses Argument von religionspädagogischer, vor allem aber von bildungspolitischer Seite gerne verwendet und mit dem Wort ‚Wertevermittlung‘ beschrieben. Die Frage ist, welche Werte sich durch religiöse Bildung unter den Bedingungen religiöser Pluralität, der Globalisierung, der bedrohten Schöpfung, des forcierten Kapitalismus und vieler weltpolitischer Verwerfungen vermitteln lassen. Es ist ambivalent: Einerseits zeigt sich, dass sich so etwas wie religiöse Bildung nicht mehr von selbst versteht und daher von seinen Wirkungen für etwas (z.B. Bewahrung der Schöpfung) legitimiert werden muss. Andererseits bestätigt sich damit die geringe Plausibilität der eigentlichen Legitimation für religiöse Bildung. Denn die Frage ist: Worum geht es in der Religion selbst? Was zeichnet ihren Wirklichkeitszugang aus und inwiefern braucht der Mensch diesen Zugang für die eigene Menschwerdung? So ist auch das funktionale Argument für sich genommen einseitig und bedarf der Ergänzung, denn es bemisst den Wert von religiöser Bildung vor allem nach deren Wirksamkeit für nicht-religiöse Zwecke. Dafür lässt es sich flexibel variieren und kann auf die aktuellen Bildungs-Erfordernisse abgestimmt werden (Friedenserziehung, Schöpfung und Umwelt, Fairness und Gerechtigkeit usw.).

1.5.5 Das ideologiekritische Argument

„Religiöse Bildung ist demnach immer auch Einübung in den für die großen Religionen fundamentalen Weltabstand. Christlicherseits ist dieser Weltabstand in Theologie und Kirche auf vielfältige Weise zum Ausdruck gebracht worden. Die Welt (kosmos) ist, besonders aus der Sicht der paulinischen und johanneischen Schriften, die gefallene und erlösungsbedürftige Schöpfung. Alles, was in dieser Welt von Wert und Bedeutung ist, relativiert sich im Lichte dessen, was Gott den Menschen als sein Reich (basileia) verheißt.“³⁵ Die christliche Vorstellung vom „Reich Gottes“ meint nicht eine völlig entrückte Sonderwelt oder Gesellschaft, sondern so etwas wie eine kontrastgesellschaftliche Vision. Diese Vision erschwert es den gläubigen Menschen, sich mit dieser Welt zufriedenzugeben. Sie werden daran erinnert, wie Heinrich Böll es einmal formulierte, dass sie auf dieser Erde „nicht ganz zu Hause sind“. Damit macht der im christlichen Glauben aus-

³⁵ Englert, 2008, 297

gebildete Weltabstand auch kritisch gegenüber ideologischen Heilshoffnungen und Absolutheitsansprüchen. Mit dem ideologiekritischen Argument wird also nicht versucht, Religion und religiöse Bildung mit allen zeitgenössischen Erscheinungen zu versöhnen, sondern ganz im Gegenteil, der christliche Glaube soll gegenüber all dem, was in dieser Welt höchsten Wert und letzte Gültigkeit beansprucht, kritische Distanz ermöglichen. „Wenn wir nicht wollen, dass unsere Kinder und Jugendlichen den eindimensionalen Menschentyp abbilden, der nur auf empirische Faktenrealität und Nutzenmaximierung trainiert ist, wenn wir ihnen vielmehr auch in der Schule eine Chance einräumen wollen, sich einzuüben in die Befreiung aus einer von der Industriegesellschaft zwangsläufig sich ergebenden Engführung der Persönlichkeit auf die Befriedigung materieller Bedürfnisse, welche das tiefsitzende Empfinden für Mangel an erfüllenden Beziehungen, an Liebe, Moralität und spiritueller Orientierung ablenkt und überlagert, dann kann Religionsunterricht der Ort sein, wo aus noch nicht entfremdeten Quellen von Religion ihr Bewusstsein für Alternativen geschärft wird, den Wiederholungszwang entfremdeter Sinnangebote zu denunzieren.“³⁶

Religiöse Bildung muss daher auch zu einem kritischen Umgang mit der Religionsproduktivität moderner Gesellschaften befähigen. Thomas Ruster spitzt diese Sichtweise noch einmal zu und sieht im Kampf zwischen Gott und den Götzen das zentrale Thema der Bibel. Den Götzenkult unserer Zeit erkennt er im Kapitalismus, daher müssten Christen und Christinnen zu einer Vergötzung des Geldes entschieden auf Distanz gehen, der diesbezüglichen Weltordnung misstrauen und sich auf die Perspektivität der biblischen Schriften verlassen. Ganz anders als die aktuelle vorherrschende religionspädagogische Praxis, entwirft Ruster ein Verständnis, dass nicht bei den Erfahrungen der Menschen heute ansetzt, sondern bei den biblischen Überlieferungen.³⁷ Das ideologiekritische Argument kann aber auch ganz anders entfaltet werden, als Ruster dies tut. Auf jeden Fall schöpft dieses Argument aus dem Überlieferungsbestand einer konkreten Religion und betont die Differenz zwischen der religiösen Perspektive und den gesellschaftlichen

³⁶ Esser, Warum alle Kinder und Jugendlichen Religionsunterricht brauchen, zit.n. Hänle, 1997, 39

³⁷ Vgl. insb. Th. Ruster, Der verwechselbare Gott. Theologie nach der Entflechtung von Christentum und Religion, Freiburg 2000, in: Englert, 2008, 298

Verhältnissen. Aus diesem dekonstruktiv kritischen Ansatz lässt sich aber schwer eine umfassende Zielbestimmung für religiöse Bildung gewinnen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass jene Argumente, die im gesellschaftlichen Bewusstsein hohe Anerkennung finden (das kulturgeschichtliche und das funktionale Argument), gleichzeitig auch jene sind, die aus der religiösen Innenperspektive am weitesten heraustreten. Umgekehrt besitzen jene Argumente, die den Eigen-Wert der Religion am besten zum Ausdruck bringen (das soteriologische und das ideologiekritische Argument) keinen hohen Legitimationswert. Weiters zeigt sich, dass Begründungen für eine religiöse Bildung im aktuellen religionspädagogischen Legitimationsdiskurs in einem starken Spannungsverhältnis zueinander stehen. Besonders zeigt sich das im Verhältnis zwischen dem funktionalen und dem ideologiekritischen Argument. Während das Erste den Nutzen von Religion darin sieht, gesellschaftliche Werte (z.B. Toleranz) zu stärken, sieht das zweite Argument den Nutzen von Religion darin, geltende gesellschaftliche Werte (z.B. Toleranz gegenüber Ungerechtigkeit) in Frage zu stellen. Einmal wird der Wert von Religion aus dem Blickwinkel der Gesellschaft dargestellt (was bringt religiöse Bildung für die Gesellschaft), das andere Mal wird die Gesellschaft im Lichte der Religion betrachtet. Diese Positionen müssen sich nicht zwingend ausschließen, aber die Frage bleibt, wie beide Perspektiven zu ihrer Berechtigung kommen, ohne ihre Unvereinbarkeit zu überspielen. Das anthropologische Argument schließlich bietet mit dem Ansatz bei den jeweiligen Erfahrungen der Menschen eine Fülle von Anknüpfungspunkten für religiöse Bildungsprozesse. Daher ist die Ergiebigkeit für die Bildungspraxis dementsprechend groß. Trotzdem hat dieses Argument im öffentlichen Bewusstsein keinen sehr hohen Legitimationswert. So zeigt sich, dass jene Begründungen, die am ehesten zum Ausdruck bringen, was beim religiösen Lernen geschieht, nicht unbedingt diejenigen sind, die auch im öffentlichen Bewusstsein am meisten Zustimmung finden. Das Ideal wäre, eine Praxis religiöser Bildung zu entwickeln und auch zu etablieren, die so gut ist, dass sie die Begründung für ihr Wozu selbst liefert.³⁸

³⁸ Vgl. Englert, 2008, 290-301

1.6 Der (Mehr)Wert religiöser Bildung

„Mit Bildung ist ‚mehr‘ angestrebt als nur ein bestimmter Umfang inhaltlicher Kenntnisse und formaler Kompetenzen. Was ‚Bildung‘ meint, geht über bloßes Kennen und Können hinaus. Dieses bildungsspezifische Surplus scheint mir vor allem drei Dimensionen zu haben: das Maßnehmen an verbindlicher Wahrheit, die Erlangung größerer Freiheit und die Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung.“³⁹

Zur Freiheit:

Die bekanntesten Sozialutopien des 20. Jahrhunderts haben fast alle eine gemeinsame Schreckensvision: den Verlust der menschlichen Freiheit. Seit Orwell sind die Möglichkeiten, Menschen zu überwachen und zu kontrollieren, enorm gewachsen: biometrisches Identifizieren, satellitengestütztes Lokalisieren, elektronisches und optisches Ausspähen, um nur einige Punkte zu nennen. Unter dem Eindruck von Gewalt- und Terrorängsten scheint es vielen Menschen legitim, dass der Staat diese Möglichkeiten effizient nutzt. Die Entwicklung zu einem Überwachungsstaat und die damit verbundenen Bedrohungen menschlicher Freiheit sind bedenklich. Eine qualifizierte Form von Bildung sollte auch dazu beitragen, Menschen freiheitssensibel zu machen. Nur mit Wissen und fachlicher Qualifikation ist das nicht machbar, es braucht auch die Fähigkeit vorgegebene Ziele zu reflektieren und gegebenenfalls grundsätzlich zu hinterfragen. Dafür braucht es ein Bedürfnis nach sittlicher Selbstbestimmung, die Lust von seiner Freiheit tatsächlich Gebrauch zu machen und das Verständnis, dass Freiheit mehr ist als eine Auswahl aus Konsumangeboten oder Zerstreuungsmöglichkeiten. Freiheit ist gerade in der jüdisch-christlichen Tradition ein zentrales Thema, besonders im Zusammenhang mit dem ersten Gebot des Dekalogs, wonach niemand und nichts an die Stelle Gottes treten darf. „Weil die Unterscheidung zwischen Gott und Abgöttern, zwischen Gott, Götzen und Idolen in dieser Tradition eine so wichtige Rolle spielt, kann religiöse Bildung im Rückgriff eine kritische Distanz gegenüber diktatorischen Ansprüchen welcher Art auch immer ausbilden helfen. [...] Insofern kann die Auseinandersetzung mit religiösen Traditionen dazu beitragen, dass

³⁹ Englert, 2008, 167

sich Menschen ihre Selbstbestimmungsfähigkeit und ihr Freiheitsbewusstsein nicht so leicht abkaufen lassen.“⁴⁰ Dies gilt im Grunde für alle großen theistischen Religionen.

Zur Verantwortung:

Ein heikler Punkt in der Geschichte des Bildungsdenkens ist das Verhältnis zwischen Bildung und real gelebtem Leben. Dort wo der Bildungsbegriff für eine Welt des reinen Geistes und des weltabgewandten Gelehrtentums steht, wird Bildung zu einer elitären Angelegenheit, zu einem Bessere-Leute-Dünkel, zum gesellschaftlichen Distinktionsmerkmal bzw. zu einer Art Sonntagskultur, welche mit dem realen Leben wenig zu tun hat. Solche Verengungen müssen in zwei Richtungen überwunden werden: Einerseits ist nach der bildenden Kraft des gelebten Lebens zu fragen, es darf nicht nur auf die Lehrpläne der Schule geschaut werden, sondern auch auf die heimlichen Lehrpläne in den Lebenswelten der SchülerInnen. Welche Werte gelten da, welcher Umgangsstil wird gepflegt? Wenn die offiziellen Lehrpläne der Schulen nicht zu den impliziten Lehrplänen des Lebens passen, dann erweist sich die entbildende Kraft der Verhältnisse meist stärker als die bildende Kraft der Schulen. Wenn „draußen“ nur überleben kann, wer den Schwächeren „wegbeißt“, kann in der Schule nicht unvermittelt naiv von Solidarität und Menschlichkeit gesprochen werden. Andererseits muss auch nach der Bildung derer gefragt werden, die sich mit der Entwicklung zur Wissensgesellschaft schwer tun. Die Schule soll nicht den Trend zu einer Zwei-Drittel-Gesellschaft verstärken. Die Gefahr besteht dort, wo in Schulen SchülerInnen nur noch verwahrt werden oder selbst anfanghafte Kenntnisse über unser kulturelles Erbe und damit wesentliche Zusammenhänge unseres Lebens nicht mehr vermittelbar erscheinen bzw. Jugendliche entlassen werden, die keine berufliche Zukunft sehen. Demgegenüber gibt es eine Elite von Aufsteigern, die eine Fortbildung nach der anderen absolvieren, während andere zwischen Computerspielen und Fast-food-Filialen perspektivenlos dahinleben. Solche Zustände stellen nicht nur eine gesellschaftliche, sondern auch eine pädagogische Herausforderung dar.

Wenn die Fähigkeit, Verantwortung zu übernehmen, ein wesentliches Bildungskriterium ist, dann braucht es auch dementsprechende pädagogische Schritte in

⁴⁰ Englert, 2008, 169

diese Richtung. Der Beitrag einer religiösen Bildung könnte darin bestehen, die gleiche Würde und doch unterschiedliche Berufung der Menschen darzustellen. Diese Gedanken verbinden sich auch mit der Vorstellung eines Gottes, der die Menschen liebt trotz ihres Versagens, der sie beansprucht, obwohl ihre Schwächen unübersehbar sind. Aus dem Vertrauen, dass Gott ihn ansieht, kann der Mensch An-sehen und Selbstachtung gewinnen. Aus der inneren Gewissheit, dass er berufen ist, kann er seine Aufgabe entdecken und Selbstverantwortung übernehmen. Entscheidend dabei ist: Die Würde eines Menschen ist keine Frage gesellschaftlichen Erfolgs und der Wert eines Menschen hängt nicht von besonderen Fähigkeiten ab.

Zur Wahrheit:

Wahrheit kann letztlich immer nur in sehr persönlichen Wesentlichkeitserfahrungen gefunden werden. Aber diese Erfahrungen sind nicht nur durch die subjektive Perspektivität bestimmt, sondern auch durch etwas, woran sich diese Erfahrung entzündet. Adorno sagt: „Es gibt keine Erfahrung, in der nicht ein Erfahrenes wäre. Das Herausschälen dieses Kerns, der über die Zufälligkeit der Kundgabe hinausreicht, könnte man als Bewegungsgesetz... der Philosophie bezeichnen.“⁴¹ Auch die Bildungsarbeit enthält in ihrem Kern die Suche nach der Wahrheit, auch wenn sich im Zeichen weltanschaulicher Pluralität dieser Wahrheit kein für alle gültiger Ausdruck mehr geben lässt. Bildung ist als dialogische Begegnung mit der Welt und den anderen aber nur dann sinnvoll denkbar, wenn die Bilder die sich Menschen von der Welt machen, nicht alle als gleich gültig gesehen werden. Auch wenn sich soziale und gesellschaftliche Verbindlichkeit nicht mehr auf miteinander geteilte Wahrheiten gründen lässt, sondern durch einen produktiven Streit über differente Positionen immer wieder neu aufgebaut werden muss, braucht es bestimmte Zulänglichkeitskriterien, nach denen die eingebrachten Positionen und Lösungsvorschläge unterscheidbar sind. Das heißt, die mit persönlichen Erfahrungen verbundenen Einsichten müssen als kommunikabel und als rational verhandelbar gelten. Das gilt auch für jede religiöse Bildung, die mehr und anderes sein will als bloß ein Austausch über subjektive Erfahrungen oder fromme Gefühle. Diese Form von religiöser Bildung geht davon aus, dass Menschen über das, was sie als wahr und letztbedeutsam erfahren, sinnvoll miteinander

⁴¹ Adorno, Th.W., Philosophische Terminologie 85, zit.n. Englert, 2008, 171

der ins Gespräch kommen und sich ihre Wahrheiten zugänglich machen können. Bildungseinrichtungen müssen damit auch ein Forum sein, wo man die eigenen Wesentlichkeitserfahrungen auf ihre kommunikative Teilbarkeit hin prüfen kann. Gerade unter den Bedingungen eines weltanschaulichen und religiösen Pluralismus kommt dieser Aufgabe eine besondere Bedeutung zu. „Religiöse Bildung als einen unverzichtbaren Bestandteil allgemeiner Bildung anzusehen heißt von daher auch, sich gegen neutralistische Ausklammerung des weltanschaulich Differenten zu wenden, die davon ausgeht, Bildung lasse sich auf die Vermittlung wertfreier Erkenntnisse und instrumenteller Kompetenzen beschränken.“⁴²

Die Frage nach dem Bildungswert religiösen Lernens lässt sich nur dann positiv beantworten, wenn man einen Bildungsbegriff voraussetzt, der nicht nur von momentanen gesellschaftlichen und ökonomischen Erfordernissen diktiert ist und nicht um jene existentielle Dimension verkürzt ist, um die es religiösem Lernen geht. Ein wichtiger Beitrag religionspädagogischer Arbeit liegt vielleicht darin, dass sie nicht in Vergessenheit geraten lässt, was Bildung sein kann, dort wo sie eben nicht verzweckt wird.⁴³ „Denn im Unterschied zu allen möglichen Formen des Lernens, deren Ernstfall die funktionale Bewährung ist, kann sich Bildung nur im Leben als Ganzem bewähren: Die Biografie ist der Ernstfall der Bildung.“⁴⁴

1.7 Religiöse Pluralität als Herausforderung für die Schule

Nicht nur für den Religionsunterricht, sondern für die Schule im Ganzen wird religiöse Pluralität in mindestens vier Hinsichten zur Herausforderung: als Religion der SchülerInnen, als Faktor im fächerübergreifenden Unterricht, als Dimension des Schullebens sowie als Bestandteil des Gemeinwesens. Welche Herausforderungen die religiösen Prägungen der SchülerInnen für die Schule bedeuten, hat sich in den letzten Jahren an den Diskussionen über das Kruzifix im Klassenzimmer oder den Tschador islamischer SchülerInnen gezeigt. Welche religiösen oder religiös-kulturellen Voraussetzungen darf die öffentliche Schule Kindern oder deren Eltern zumuten? Wieweit dürfen SchülerInnen ihre religiösen Überzeugungen beispielsweise durch Symbole schulöffentlich zum Ausdruck bringen?

⁴² Englert, 2008, 172

⁴³ Vgl. Englert, 2008, 167-172

⁴⁴ Englert, 2008, 172

Die Antwort darauf braucht ein sorgfältiges Abwägen zwischen den Rechten von Eltern und Kindern, den Ansprüchen einer staatsbürgerlichen Erziehung und den sonstigen Bildungs- und Erziehungszielen von Schule. Die Erziehungswissenschaft „hat, jenseits der positionellen Stellungnahmen, die Pädagogen für Parteien, Kirchen oder Freidenker-Verbände abgeben, bisher noch keine bildungstheoretische bedeutsame, neue Debatte über das Verhältnis von Religion und Bildung hervorgebracht.“⁴⁵ Die Religionspädagogik hat hier die Aufgabe, an diese Lücke zu erinnern und gleichzeitig zu einem erziehungswissenschaftlichen Diskurs über Religion beizutragen.

Eine aktuelle Herausforderung für eine zukunftsfähige Schule ist die Einrichtung des fächerübergreifenden Unterrichts. Dieser Unterricht bezieht sich von vornherein auf heterogene Lerngruppen, an denen SchülerInnen mit unterschiedlichen Glaubensbekenntnissen sowie Kinder und Jugendliche ohne religiöses Bekenntnis teilnehmen. So begegnen sich in diesem Unterricht nicht nur naturwissenschaftliche und christlich-theologische Auffassungen, auch alternative religiöse Überzeugungen sind präsent und wirken sich auf der Ebene der Ethik und Anthropologie aus. Damit zeigen sich auf der Ebene der allgemeinen Arbeit von Schule wiederum die Fragen und Herausforderungen, vor denen ein Religionsunterricht in der Pluralität heute steht. Das heißt, Religion betrifft über den Religionsunterricht hinaus die Schule als Ganzes und die Herausforderungen religiöser Pluralität sind auch Fragen für die Schultheorie.

Wie ist das Verhältnis der Schule zur religiösen Pluralität zu bestimmen? Wenn Schule als Ort weltanschaulicher Neutralität einerseits immer mehr Zustimmung bekommt, so sind andererseits auch die Einwände gegen eine solche Schule immer stärker geworden. Mit einer radikalen Trennung von Schule und Religion werden wesentliche Bereiche des Lebens, insbesondere auch entscheidende Motive für moralisches Handeln aus der Schule ausgesperrt. Erziehung geschieht immer durch Lebensformen, in denen Rechte oder Prinzipien erst verkörpert werden müssen, und die mögliche Moralerziehung in der Schule ist im Ganzen eher auf der Ebene der gelebten Sittlichkeit angesiedelt. Sowohl Sittlichkeit als auch Lebensformen sind immer durch Religion und Weltanschauung mitbestimmt, sodass

⁴⁵ Benner, D., Tenorth, H.-E., Bildung zwischen Staat und Gesellschaft 1996, in: Zeitschrift für Pädagogik 42, 3-14, zit.n. Schweitzer, Friedrich, u.a.(Hrsg.) 2002, 166

Schule und Erziehung nicht einfach weltanschaulich neutral sein können.⁴⁶ Daher braucht die weltanschauliche und religiöse Pluralität in unseren Schulen eine besondere Aufmerksamkeit, da sie ja ein Abbild dessen ist, was die SchülerInnen außerhalb der Schule auch erleben und bewältigen müssen.

Wenn der Bildungsauftrag für die Schule lautet, „an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten [...] mitzuwirken“⁴⁷, dann dürfen nicht nur die Unterrichtsformen weiterentwickelt werden, sondern es müssen auch neue inhaltliche Herausforderungen einen ihnen entsprechenden Platz im Unterrichtsgeschehen bekommen. Dazu gehört wesentlich auch eine Verständigung über die alten und neuen religiösen bzw. weltanschaulichen Fragen. „Wir sprechen von der pluralitätsfähigen Schule als religionsdialogischer Schule. Bei diesem Modell wird die Begegnung von Religionen und religiösen Prägungen, sei es durch kooperativen Religionsunterricht oder sonst in der Schule, nicht als Nachteil angesehen, sondern als Anlass zu interreligiösem Lernen und zu einer Verständigung insbesondere im Blick auf gemeinsam zu verantwortende pädagogische Erwartungen. Diese Gemeinsamkeiten sind nicht einfach oberhalb der religiösen Pluralität zu finden, sondern nur durch eine dialogische Verständigung auf der religiösen Ebene selbst.“⁴⁸

⁴⁶ Vgl. Schweitzer, Friedrich, u.a.(Hrsg.), 2002, 166-170

⁴⁷ Konjecic, Rechtliche Grundlagen des Religionsunterrichtes in Österreich, 2011, 5

⁴⁸ Schweitzer, Friedrich, u.a.(Hrsg.), 2002, 171

2 Was und wie sich heute im Religionsunterricht lernen lässt

Schule als institutionalisierter Ort von Bildung stellt den Anspruch den SchülerInnen zunächst eine umfassende Allgemeinbildung zukommen zu lassen, an die eine konkrete Ausbildung anschließen kann und soll. Im ersten Kapitel habe ich Begründungen für und die Bedeutung von religiöser Bildung für den Einzelnen, aber auch für die Gesellschaft insgesamt aufzuzeigen versucht. Nun geht es darum, was konkret am Lernort Religionsunterricht gelernt werden kann und wie dieses Lernen in einem ständigen Veränderungsprozess heutigen Gegebenheiten gerecht werden muss.

2.1 Die Frage nach der Lehr- bzw. Lernbarkeit von Religion

Im Wesentlichen werden drei Sichtweisen zur Lehr- und Lernbarkeitsfrage vertreten:

- Religion ist überhaupt nicht lehrbar, daher soll man vom Religionsunterricht ganz absehen.
- Religion ist zum Teil lehrbar, zum Teil nicht lehrbar. Abwegig sei die Vorstellung einer lehrhaften Übertragung des persönlichen Glaubens oder einer christlichen Gesinnung. Sache des Religionsunterrichts ist es, Kenntnisse über das Christentum und dessen Ausdrucksformen zu vermitteln.
- Religion ist in all ihren Facetten lehr- und lernbar. Ein Vertreter dieser Position ist der Religionspädagoge Richard Kabisch. Die Vermittlung ‚objektiver Religion‘ (Kenntnisse über Religion) hat für ihn nur die Funktion eines Mittels, nämlich bei den SchülerInnen ein eigenes religiöses Leben zu wecken.⁴⁹ Er schrieb: Der Religionsunterricht soll „objektive Religion vermitteln, um subjektive zu erzeugen“.⁵⁰

Die Frage nach der Lehr- bzw. Lernbarkeit von Religion betrifft weniger die äußeren Ausdrucksformen einer Religion, in die man hineinwachsen kann, sondern vielmehr das innere Überzeugtsein von etwas letztlich Bestimmendem. Es geht also weniger um die Lehrbarkeit der Glaubensinhalte, sondern um die Lernbarkeit des Glaubensaktes. Über den Glauben und die Schriften der Bibel lässt sich

⁴⁹ Vgl. Englert, 2008, 212

⁵⁰ R. Kabisch, Wie lehren wir Religion 101, zit.n. Englert, 2008, 212

viel Wissen aneignen, die Frage ist, ob jemand zu dem Gott, der uns in diesen Schriften begegnet, Vertrauen finden kann. Die Lehrbarkeitsfrage hat in jüngster Zeit noch eine Verschärfung erfahren, durch zwei Entwicklungen, die gegenläufig zueinander sind: einerseits durch die Pluralisierung und Individualisierung von Religion, andererseits durch die Formulierung religionsunterrichtlicher Bildungsstandards.

Die Frage der Lehr- und Lernbarkeit von Religion wurde zunächst auf evangelischer Seite sowohl bejaht als auch heftig bestritten. Auf katholischer Seite zeigten sich Ende des 19., Anfang des 20. Jahrhunderts erste Zeichen der Unzufriedenheit mit der überkommenen Praxis des Katechismusunterrichts. Ging es dabei doch darum, den Glauben der Kirche in die Köpfe der Heranwachsenden zu implantieren. Es drehte sich alles um die „objektive Religion“ (kirchliche Glaubenslehre), die „subjektive Religion“ (der Glaube des Einzelnen) stand nicht zur Diskussion. Diese Art von (kath.)Religionsunterricht war eine konsequente katechetische Umsetzung der damals beherrschenden neuscholastischen Theologie. Glaube war das Fürwahrhalten der vom Lehramt der Kirche verkündeten Glaubenswahrheiten. Die Vermittelbarkeit des Glaubens und die Lehrbarkeit von Religion erschien daher unproblematisch. Religionsunterricht war in den Augen vieler priesterlicher Lehrer kein Fach wie jedes andere, sondern ein Ort der Verkündigung heiliger Wahrheiten.⁵¹

Heute ist Religion (noch) ein Fach wie jedes andere, aber es gibt aufgrund der gravierenden gesellschaftlichen-religiösen Veränderungen starke Herausforderungen zu bewältigen. Eine davon lautet: Die Vermittlung von Glaubensinhalten geschieht heute größtenteils an Kindern und Jugendlichen, denen der Erfahrungshintergrund und damit die Praxis für diese Inhalte fehlt. Zwischen der Kirche als Institution mit einer ritualisierten religiösen Praxis, einer bestimmten Feierkultur auf der einen Seite und dem subjektiven religiösen Leben bzw. Empfinden von SchülerInnen auf der anderen Seite, gibt es eine immer größer werdende Kluft. Die persönliche Überzeugung und eigene religiöse Erfahrungen werden oft als einzige Norm akzeptiert. Eine Zusammenschau mit der christlichen und damit auch kirchlichen Tradition oder gar eine Einordnung in diese wird von

⁵¹ Vgl. Englert, 2008, 197 - 201

vielen abgelehnt oder zumindest als unwichtig gesehen. Daher kann ich folgender These von Rudolf Englert zustimmen: „Die Religion des Religionsunterrichts hat sich von jenem Aggregatzustand, den ihre Lehrbarkeit voraussetzt, im Laufe der Zeit immer weiter entfernt.“⁵²

„Das Auseinandertriften von subjektiver und objektiver Religion hängt mit dem Prozess der Moderne zusammen. [...] Der Religionsunterricht zielte auf die kognitive Systematisierung objektiver Religion. Dies konnte nur deshalb gelingen, weil der Referenzrahmen der subjektiven Religion weitgehend deckungsgleich war mit den Inhalten objektiver Religion: Kinder und Jugendliche (er)lebten in Familien und Gemeinden einen Glauben, dessen Gedankengebäude sie dann im Religionsunterricht kennen lernen und lernen sollten (freilich nicht im Sinne eines modernen Rationalitätskonzepts). [...] Das ist heute nicht mehr der Fall. Deshalb müssen wir darüber nachdenken, was denn unter heutigen Voraussetzungen geschieht, wenn Religion in die Schule geht, welche Verlust- und Gewinnerfahrungen damit verbunden sind und wie objektive und subjektive Religion aufeinander bezogen werden können.“⁵³ Hans Mendl spricht von möglichen Verlusterfahrungen, welche durch den schulischen Religionsunterricht verursacht werden können, gleichzeitig kann dieser Verlust aber auch als Chance interpretiert werden. Eine mögliche Verlusterfahrung wäre: Religion verliert in der Schule an Ernsthaftigkeit, an lebensweltlicher Verortung - Schule ist nicht identisch mit Wirklichkeit. Diese fehlende Verbindlichkeit im Biotop Schule ermöglicht aber auch eine Einladung zum Ausprobieren der Schätze christlicher und katholischer Traditionen, eröffnet sozusagen neue Spielräume, ein „Inszenieren von objektiver Religion“, ein „Lernen in Religion“ im Unterschied zu einem „Lernen über Religion“. Problematisch ist auch, dass Religion in der Schule den Akt einer selbstbestimmten Zustimmung derer, die dort lernen, verliert. Schule ist eine Zweckgemeinschaft. Existenzielle Zustimmung lässt sich nicht verordnen. Andererseits nötigt die Schule als gesellschaftlich normierter Lernort den SchülerInnen in vielen Fächern Erfahrungen auf, die sie freiwillig nicht wählen würden, die aber Erwachsene für wichtig

⁵² Englert, 2008, 208

⁵³ Mendl, 2005, 376

halten. Wir müssen auch im Religionsunterricht den Mut haben SchülerInnen zum Ausprobieren zu ermuntern, ihnen Fremdes und Fremdheit zuzumuten, das kann auch einmal ein gemeinsames Gebet oder das Vortragen eines Psalms sein.⁵⁴

Religion als mögliches Glaubenskontrazeptivum? Für Schleiermacher ist „Religion Sinn und Geschmack fürs Unendliche“ und Religionsunterricht hält er für „ein abgeschmacktes und sinnleeres Wort“. Religion wird, so der Vorwurf, von Menschen mit besonderem Glaubensernst in der Schule auf einen Wissensgegenstand, auf Ethik oder auf bloßes kulturelles Erbe reduziert. Das, worauf es im Glauben eigentlich ankomme, entziehe sich der Vermittlung. Daher stelle sich die Frage, wie zielorientiertes Lehren und Lernen in einer so persönlichen Angelegenheit wie der Religion möglich ist.⁵⁵

Aufgrund der bisherigen Ausführungen sehe ich den Religionsunterricht in der Schule in dreifacher Hinsicht gefordert:

- Die Lehr- bzw. Lernbarkeit von Religion in der Schule hängt heute wesentlich damit zusammen ob es im Unterricht gelingt, Lebens- und Glaubensfragen der SchülerInnen aufzugreifen und gemeinsam Antworten zu suchen.
- Es genügt nicht, über religiöse Erfahrungen ausschließlich zu sprechen, sondern es braucht Möglichkeiten Religion im geschützten Raum Schule auszuprobieren, kennenzulernen.
- Religiöse Inhalte und Traditionen werden von SchülerInnen nicht mehr einfach übernommen, sondern können nur in der Verknüpfung mit subjektiven religiösen Erfahrungen als Angebot zur Lebensbewältigung dienen.

Konkrete Möglichkeiten der Umsetzung dieser Punkte in die religionspädagogische Praxis werde ich im Kapitel „Kriterien für einen guten Religionsunterricht“ näher erläutern.

2.2 Objektive und subjektive Religion ernst nehmen

Der Katechismusunterricht und damit die Weitergabe von kirchlichen Glaubenswahrheiten an die SchülerInnen war bis in die späten sechziger Jahre die übliche

⁵⁴ Vgl. Mendl, 2005, 377 - 382

⁵⁵ Vgl. Englert, 2008, 210 - 211

Form des Religionsunterrichts. In meiner eigenen Erinnerung sind es weniger die Texte, sondern vor allem ausdrucksstarke, teilweise furchterregende Bilder, die meine kindlichen religiösen Vorstellungen beeinflussten. Die Darstellung der Hölle mit Feuer, Schlangen und schrecklich leidenden Menschen hat sich am stärksten eingeprägt. Natürlich gab es auch interessante Erzählungen, Lieder und biblische Geschichten. Aber die wirklich schönen Seiten von Religion habe ich außerhalb des Religionsunterrichts erlebt: beim Ministrieren, Sternsingen, Ratschengehen und später in der Katholischen Jugend. Dieser praktische Glaubensvollzug fehlt größtenteils bei unseren heutigen SchülerInnen, daher funktioniert auch die „objektive Glaubensweitergabe“ oder oft war es nur eine Glaubensunterweisung im Religionsunterricht, nicht mehr. „Der primäre Bezugspunkt religiösen Lernens ist jetzt nicht mehr der Glaube der Kirche, sondern der Lebensglaube des Einzelnen, nicht mehr die ‚objektive Religion‘, sondern die ‚subjektive Religion‘, das, woran die SchülerInnen ihr Herz hängen, woraufhin sie ihr Leben ausrichten. Wobei es nicht darum geht, an diese subjektive Religion den Maßstab kirchlichen Glaubens anzulegen, um auf diese Weise dann deutlich zu machen: Sieh her, wie dürftig deine Religiosität, dein Glaubensbewusstsein ist und lass dir nun helfen, es der größeren Fülle kirchlichen Glaubens zuzuführen. Subjektive Religiosität soll vielmehr in ihrer Eigenständigkeit geachtet werden; das heißt die Schüler und Schülerinnen sollen auf der Suche nach ihrer *eigenen* Wahrheit begleitet werden.“⁵⁶

Damit habe ich als ReligionslehrerIn zwei sehr unterschiedliche Aufgaben wahrzunehmen und aufeinander abzustimmen: Einerseits besteht mein Auftrag darin, dass ich die Kinder und Jugendlichen mit ihren persönlichen Einstellungen, religiösen Prägungen und Vorstellungen wirklich ernst nehme und sie bei ihrer individuellen religiösen Suche unterstütze. Dazu braucht es eine gute menschliche Beziehung zwischen SchülerInnen und LehrerIn, ein positives Klima in der Klasse und ein Mindestmaß an Vertrauen zueinander. Denn nicht ich bestimme, wohin ihr Weg geht, sondern sie selbst. Biblisch gesprochen geht es darum, dass ich die SchülerInnen auffordere und einlade, sich mit dem persönlichen Lebensweg auseinanderzusetzen, der eigenen Berufung auf die Spur zu kommen. „Es geht dabei im Kern um das, was wir heute ‚Identität‘ nennen: Was für einer willst

⁵⁶ Englert, 2008, 236

du sein? Wie kannst du der werden, als der du in den Augen Gottes gedacht bist? Zahlreiche Berufungsgeschichten zeigen, dass ‚Evangelium‘ auch heißt: sich nicht einfach festlegen lassen auf die von der Umwelt zugewiesenen Rollen- und Verhaltensmuster; nach dem fragen, was wirklich ist, sich herauslösen lassen aus vermeintlichen Unvermeidlichkeiten. [...] Auch der Fischer Petrus vom See Gennesaret kann, wie sich zeigt, noch ganz anderes, als Fische fangen. [...] Dem, der solche Berufungsgeschichten an sich heranlässt, wird also deutlich: Du musst nicht der werden, als den andere dich haben wollen. Du musst nicht einmal der bleiben, der du geworden bist. Du kannst und sollst vielleicht sogar ein Anderer werden.“⁵⁷ Andererseits stehe ich mit einem bestimmten Background in der Klasse, mit einer konkreten christlichen Botschaft, von der ich selbst überzeugt bin und die ich natürlich auch an die SchülerInnen in einer altersadäquaten Weise weitergeben möchte. Meine Rolle ist ja nicht die eines Diskussionsleiters, der bemüht ist, dass möglichst alle zu Wort kommen und einfach ihre Botschaft in den Raum stellen, die ich dann bestenfalls zusammenfasse, sondern ich gehe mit einem bestimmten Lehr- und Bildungsauftrag in die Schule. Der Lehrplan mit den konkreten Bildungszielen will ja einen Wahrheitsanspruch und den Sinn christlichen Lebens erläutern und die Botschaft in ihren inneren Zusammenhängen erklären bzw. verständlich machen. Denn ohne diese Zusammenhänge ist es schwierig, Rituale und Feste, Werte und Einstellungen, Traditionen und Verhaltensweisen von Christen und Christinnen zu verstehen.

Im Konzept der Glaubensweitergabe hatte der Religionsunterricht einen klaren Gegenstand, einen klaren Anspruch und ein klares Ziel. Dieses Glaubensweitergabekonzept funktioniert in der bisherigen Form nicht mehr und wird aufgrund einer starken Tendenz von Individualisierung von Religion auch in Zukunft nicht mehr funktionieren. Das kann eine Chance sein, den Religionsunterricht noch stärker als bisher auf die Lebenswelt der Schüler und SchülerInnen hin zu öffnen, zu fragen, wo und wie Religion für Heranwachsende wichtig wird. Ein wichtiger Ansatzpunkt des Religionsunterrichts müssen die bei Kindern und Jugendlichen wahrnehmbaren religiösen Suchbewegungen sein, ihre subjektive Religion, ihr Lebensglaube, die verschiedenen Formen „verborgener Religion“. Dabei hat die religiöse Tradition keineswegs ausgedient, sondern es ist wichtig, diese dem per-

⁵⁷ Englert, 2009, 56

sönlichen Lebensglauben dienstbar zu machen.⁵⁸ „Eine pluralitätsfähige Religionspädagogik in christlich-kirchlicher Verantwortung erkennt also den Anspruch der Menschen heute auf religiöse Autonomie uneingeschränkt an, möchte aber gerade um dieser religiösen Selbstbestimmungsfähigkeit willen das religiöse Orientierungsbemühen von Kindern und Jugendlichen auch in Verbindung bringen mit dem Erbe substantieller religiöser Traditionen. Dabei spielt in unserem Kulturkreis die jüdisch-christliche Tradition nach wie vor eine hervorragende Rolle, auch wenn sie keineswegs mehr die Funktion einer selbstverständlichen ‚Leitreligion‘ hat (vgl. Scharnberg/Ziebertz 2000). Eine pluralitätsfähige Religionspädagogik versteht dieses Vermittlungsbemühen als Dienst am ‚Lebensglauben‘ (Fowler: ‚Faith‘) der Menschen heute.“⁵⁹ D.h. der Religionsunterricht steht vor der Herausforderung, die individuelle religiöse Entwicklung von Kindern und Jugendlichen zu ermöglichen bzw. zu fördern, dabei religiöse Traditionen als Orientierungshilfen aufzuzeigen und ein Zusammenspiel der beiden zu ermöglichen.

2.3 Die Tradition des christlichen Glaubens ins Spiel bringen

Eine Tradition ins Spiel bringen bedeutet nicht, eine religiöse - konfessionelle Engführung zu betreiben oder SchülerInnen religiöse Verhaltensweisen aufzudrängen und so ihre Persönlichkeitsentwicklung und ihre Ausdrucksformen einzuschränken. Im Sinne des oben Gesagten, geht es vielmehr darum, den persönlichen Lebensglauben und religiöse Wahrnehmungen der SchülerInnen in einen größeren Überlieferungszusammenhang hineinzustellen. Gerade in einer Zeit der religiösen Pluralität braucht es vielleicht ein neues Nachdenken über Traditionen bzw. einen neuen Umgang mit religiösen Traditionen.

Seit den 60iger Jahren wurde in der Religionspädagogik vor allem die Eigenständigkeit und Würde der lernenden Subjekte betont um gegenüber der Übermacht der Überlieferungen Raum zu schaffen für eine individuelle religiöse Entwicklung. Das ist voll und ganz berechtigt und doch scheint es heute notwendig, der Tradition ein gewisses Rederecht zu sichern, um diese in ihrer eigenen Intention wahrzunehmen. In Traditionen manifestiert sich das kollektive Gedächtnis einer Gesellschaft, sie stiften geschichtliche Beziehungszusammenhänge, erinnern an

⁵⁸ Vgl. Englert, 2008, 238 - 239

⁵⁹ Englert, 2002, 96

bewährte Formen. Dabei kann es sich um Techniken, Regeln, Sehweisen oder Grundorientierungen handeln. Für Menschen der Moderne sind sie dann hilfreich, wenn sie offen sind für vielfältige und neue Formen der Aneignung. Jede Tradition existiert stets in einer Vielzahl von Varianten, d.h. Traditionen verlangen nach aktualisierender Interpretation. Gerade die jüdisch-christliche Glaubensüberlieferung ist ein Beispiel für die innere Pluralität einer Tradition. Traditionen sind nicht nur bestimmte Lesearten von Erfahrungen, die ebenso anders sein könnten, sondern bilden auch die Voraussetzung, damit bestimmte Erfahrungen überhaupt zustandekommen.⁶⁰ „In unserer nach-traditionalen Gesellschaft ist es offensichtlich wieder möglich, sehr entspannt von Tradition zu sprechen; und zwar gerade auch deshalb, weil Tradition hier nur noch im Plural vorkommt: in Gestalt von Traditionen, die sich zwangsläufig gegenseitig relativieren und für die man sich öffnen, denen man sich aber auch entziehen kann (mindestens soweit dies eine Frage willentlicher Entscheidung ist). Traditionen sind nicht mehr obligatorisch, sondern fakultativ. Sie werden nicht mehr so sehr als ein Mittel zur Einschränkung als vielmehr zur Eröffnung von Möglichkeiten wahrgenommen.“⁶¹

Dazu möchte ich eine Erfahrung aus dem eigenen Schulalltag anführen. Wir gestalten an unserer Schule jedes Jahr eine Weihnachtsfeier, zu der alle SchülerInnen, LehrerInnen und auch das Reinigungspersonal eingeladen sind. Zum Gelingen dieser Feier tragen die SchülerInnen und LehrerInnen selber bei, indem sie sich einen konkreten inhaltlichen Beitrag überlegen und diesen auch vorbereiten. Weihnachten ist unser gemeinsames Thema und die Aufgabe der einzelnen Akteure ist es, sich zu überlegen, welchen Ausdruck sie diesem Fest geben wollen. Dabei reicht der Bogen von sehr traditionellen christlichen Elementen über kritische Beiträge bis hin zu witzigen, satirischen Einlagen zu diesem Fest. Die Menschwerdung Gottes wird dadurch von verschiedenen Seiten neu beleuchtet, ein bedeutendes traditionelles christliches Fest wird aufgegriffen und doch verändert, findet neue Ausdrucksformen, wird hinterfragt und immer wieder neu gestaltet. So können über eine christliche Tradition das Lebensgefühl, die Fragen und Hoffnungen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen zum Ausdruck kommen und an die Sehnsüchte und Erwartungen der Menschen in der biblischen Zeit

⁶⁰ Vgl. Englert, 2008, 84 - 87

⁶¹ Englert, 2008, 88

anknüpfen. Tradition besteht nur dann, wenn sie immer wieder neu gelebt und damit auch neu interpretiert wird, ansonsten wird sie zum Traditionalismus und erstarrt in einer äußeren Hülle.

Unter den Bedingungen religiöser Pluralität geht es in religiösen Lernprozessen um eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit Traditionen und ihren Geltungsansprüchen. Derzeit gängige religionsdidaktische Konzepte, u.a. die Korrelationsdidaktik, versuchen den Prozess zu rekonstruieren, aus dem die Traditionen hervorgegangen sind. Welche Erfahrungen liegen den überlieferten Glaubenszeugnissen zugrunde, z.B. der Aussage von Gottes Barmherzigkeit oder von Jesu Auferstehung? Damit wird deutlich, dass auch andere Auslegungen bis heute möglich sind, Tradition wird so als Deutung, als Konstrukt erkennbar. Damit wird sie eine als „Offenbarung“ ausgezeichnete Tradition anschlussfähig für zeitgenössische Erfahrungen. Die Schwierigkeit dabei ist, dass der hinter der Tradition liegende Erfahrungsraum für die SchülerInnen schwer nachvollziehbar ist, noch dazu wenn er mit rein kognitiven Mitteln vor dem geistigen Auge entstehen soll. Das erfordert von Seiten der LehrerInnen ein hohes Maß an Sachkenntnis und theologischem Wissen, bei den SchülerInnen ein hohes Maß an Einfühlung und die Bereitschaft, eine fremde Perspektive probeweise zu übernehmen. In der Auseinandersetzung mit anderen (nicht christlichen Traditionen) braucht es eine besondere Sensibilität und Achtung gegenüber jenem, was im toten Winkel der eigenen Weltanschauung liegt, gegenüber dem „Anderen“ und dem „Fremden“.

Religiöse Lernprozesse sollen Wege zu religiöser Kompetenz und zu einem erwachsenen Glauben ermöglichen. Unter den Bedingungen religiöser Pluralität braucht es die Fähigkeit, mit dem gesteigerten Relativierungswissen einer pluralistischen Gesellschaft umgehen zu lernen und sich doch auf eine bestimmte religiöse Tradition einlassen zu können. Interreligiöse Erfahrungen zeigen, dass die spirituelle Entwicklung eines Menschen stagniert, wenn es ihm an einem bestimmten Punkt nicht gelingt, von der Außenansicht des Beobachters in die Innenansicht des Teilnehmenden zu wechseln. Die Anfechtbarkeit der eingenommenen religiösen Option und das Lernen von anderen Traditionen gehören wesentlich zu einem pluralitätsfähigen Umgang mit Tradition.⁶² „RU verdient

⁶² Vgl. Englert, 2008, 91 - 94

seinen Namen nur dann, wenn er mehr ist als bloße Information. Schüler und Schülerinnen müssen dazu angeregt werden, sich als Subjekte in diesen religiösen Prozess hineinziehen zu lassen. Das bedeutet nicht, ein vorgestelltes Glaubenssystem, und sei es das christliche, fraglos zu übernehmen (weil sie ja doch schon Christen seien!). Um die Fragen geht es gerade. Und die sind nicht sozusagen akademisch, im Sinn einer philosophischen Anthropologie zu ‚behandeln‘. Sie müssen zu eigenen höchstpersönlichen Fragen der Schüler und Schülerinnen werden. Dazu ist die allzu vertraute, oft oberflächliche Alltagserfahrung zu ‚unterbrechen‘, damit die grundsätzliche, existenzielle Fraglichkeit des Daseins zum Vorschein kommt bzw. erfahren werden kann. Darin liegt der Anfang und der Kern der Religion. Das heißt: Religiös ist nicht erst jemand, der bzw. die auf die großen Lebensfragen diese oder jene Antwort gefunden oder übernommen hat, sondern schon, wer sie mit vollem Ernst stellt, *sich ihnen stellt*.⁶³

2.4 Wozu auf religiöse Traditionen zurückgreifen?

„Ich selbst begreife die jüdisch-christliche Tradition im schulischen Kontext vor allem als eine religiöse Seh-, Sprach- und Reflexionsschule im Dienste der Heranwachsenden. Die Vertrautheit mit mindestens einer konkreten religiösen Tradition ist aus meiner Sicht eine unabdingbare Voraussetzung für die Möglichkeit, so etwas wie religiöse Autonomie entwickeln zu können.“⁶⁴ Wie soll man SchülerInnen plausibel machen, dass es sinnvoll, ja wichtig ist, bei der Bearbeitung persönlicher Lebensfragen auf religiöse Traditionen zurückzugreifen? In der Religionspädagogik sind es zwei unterschiedliche Konzepte, die versuchen, auf diese Frage eine mögliche Antwort zu geben: das Lesearten-Konzept und das Struktur-Konzept.

Das erste Konzept geht davon aus, dass ganz normale Erfahrungen in dieser Welt der Ausgangspunkt religiösen Lernens sind. Die Selbstmitteilung Gottes ist nicht an bestimmte Offenbarungen gebunden, sondern die gesamte Wirklichkeit wird als Spiegel der schöpferischen Wirksamkeit Gottes wahrgenommen. Traditionen sind dann die möglichen Deutungen religiöser Grunderfahrungen, es sind konkrete Lesearten allgemeiner Erfahrungen. Dabei stellt sich die Frage, wie weit theo-

⁶³ Langer, 2009, 49

⁶⁴ Englert, 2004, 9

logische Erkenntnis ganz ohne Bezug auf spezifische Offenbarungszeugnisse möglich ist. Was kann der Bezug auf die jüdisch-christliche Tradition Kindern heute geben, das sie nicht in der Reflexion ihrer eigenen Erfahrungen auch finden könnten?

Damit komme ich zum zweiten Ansatz, dem Struktur-Konzept. Dieses geht davon aus, dass wir immer schon in konkrete Traditionen hineingestellt sind und unter deren maßgeblichem Einfluss bestimmte Erfahrungen machen. Auch Erfahrungen, die Menschen als letztlich bestimmend empfinden, sind von Anfang an durch bestimmte Traditionen strukturiert und lassen sich nur von daher verstehen. Wenn in unserer Kultur die kapitalistische Religion des Geldes alle menschlichen Erfahrungen in unserer Gesellschaft wesentlich prägt, dann scheint es abwegig, SchülerInnen Erfahrungen auf jene Momente hin freizulegen, in denen sich die Präsenz Gottes in der Verborgenheit des Alltäglichen entdecken lässt. Um Erkenntnisse für einen wirklich christlichen Religionsunterricht zu gewinnen, braucht es besonders die zunächst fremden Erfahrungen aus der Bibel. Dabei stellt sich die Frage, ob sich SchülerInnen in eine so fremde Perspektivität der Bibel hineinziehen lassen, ohne zunächst Beziehungen zu ihren konkreten Lebenserfahrungen herstellen zu können.

Diese beiden Konzepte müssen sich aber nicht widersprechen, denn „natürliche“ und „traditionsvermittelte“ Religiosität sind wechselseitig aufeinander bezogen. Eine Tradition muss immer wieder von den eigenen Erfahrungen auf die Erfahrungen anderer hin Plausibilität gewinnen, sonst löst sie sich vom alltäglichen Lebenszusammenhang ab und wird schließlich als fremd empfunden. Umgekehrt wird eine natürliche Religiosität, die nur aus eigenem Erleben schöpft, ohne Formen, ohne Austausch und praktische Folgen auf Dauer nur lebensfähig sein, wenn sie gelegentlich etwas tiefer eintaucht in den Fluss einer großen religiösen Tradition. Diese Tradition lässt sich dann als eine Art Alphabet betrachten, das dem Einzelnen das Buchstabieren seiner individuellen Religiosität erst ermöglicht. So stellt es Sinn-Erlebnisse in ein Verweissystem hinein, das neue Erfahrungen ermöglicht, die sich ohne dieses gar nicht ereignen könnten. Der Bezug auf die Tradition stellt heute oft ein Medium transzendierenden Denkens dar, um aus der Enge von pragmatischem und ökonomischem Erfolgsdenken herauszukommen. Dabei geht es nicht nur um das Vertrautwerden mit dem eigenen Erbe, sondern

um die Einsicht, welche Bedeutungen Traditionen für die eigenen Welt-Zugänge und Erfahrungen haben können. Es geht nicht um die Frage, ob ich mich an einer bestimmten Tradition orientiere oder selbst entscheide, sondern es geht darum, in welche Geschichte ich mich verstricken lasse? In welcher Tradition lese ich mein Leben? Dafür ist es notwendig, die spezifische Funktion einer religiösen Tradition zu verdeutlichen. In einer Tradition artikuliert sich ein bestimmter Weltzugang, der nicht durch einen wissenschaftlichen oder moralischen Weltzugang ersetzt werden kann. Dazu braucht es den Versuch, Tradition auch als Praxiszusammenhang erfahrbar werden zu lassen, denn christliche Tradition kann nicht erfahrbar werden, wenn nur über sie gesprochen wird. Der perspektivische Charakter der jüdisch christlichen Tradition streicht nicht den normativen Anspruch heraus, sondern lädt ein zu prüfen und auszuprobieren. Es geht um ein Experimentieren mit Vorschlägen der christlichen Tradition. Man kann alles auch anders sehen, z.B. die Welt als Schöpfung sehen, was heißt das? Den Fremden als Nächsten sehen oder den tiefsten Grund meines Daseins als Gott ansprechen, welche Folgen hat das? Gott lässt sich in dieser Welt nicht nachweisen, aber eine Welt, deren letzten Ursprung ich als Gott anspreche, ist als ganze eine andere.⁶⁵

Der Religionsunterricht mit seiner christlichen Tradition im Rücken stellt heute oft ein gesellschaftliches Kontrastprogramm dar, indem er den SchülerInnen noch ganz andere Möglichkeiten und Antworten für ihr Leben bzw. ihre Lebensfragen aufzeigt. Lernen, auch das schulische Lernen, bekommt hier noch eine weitere Dimension, in der es nicht nur um das Verstehen von Inhalten, Merksätzen und Techniken geht, sondern um die Bereitschaft, sich mit den eigenen aber auch mit fremden Lebenserfahrungen (z.B. biblischen Überlieferungen) auseinanderzusetzen und religiöse Suchprozesse zuzulassen. Insofern unterscheidet sich der Religionsunterricht in der Schule tatsächlich von den anderen Fächern und darin liegt wahrscheinlich auch die häufig gestellte Frage begründet, was man denn eigentlich im Religionsunterricht lernt. Eine Antwort lautet: Man lernt, sich in bestimmte Inhalte und Themen verstricken zu lassen. „Aber dieses Verstricktsein in den Traditionszusammenhang jüdisch-christlichen Glaubens und die für ihn signifikanten Geschichten, Metaphern und Lebensmodelle schafft doch ganz bestimmte Prädispositionen und Ansprechbarkeiten; es schafft gewissermaßen

⁶⁵ Vgl. Englert, 2008, 102 - 106

einen bestimmten Resonanzraum. Die in religionspädagogischen Zusammenhängen häufig gebrauchte Metapher, es solle versucht werden, eine Problemlage ‚im Lichte des christlichen Glaubens‘ auszulegen, trifft sehr gut, was hier gemeint ist. Denn auch die Licht-Metapher macht deutlich: Wer seine Erfahrungen mit religiösen Traditionen in Zusammenhang bringt, fragt diese nicht nach eng gefassten kasuistischen Deutungen ab im Sinne von: Was ist in diesem Fall zu tun? Was sagt die Bibel? Was sagt das kirchliche Lehramt? Er taucht seine Erfahrungen bzw. ein Problem seines Lebens vielmehr in den Strom der Überlieferungen hinein – und schaut, ob die von da ausgehende Dynamik dem Problem möglicherweise eine neue Wendung gibt. Man könnte auch sagen: Er betritt mit seinem Problem den Resonanzraum dieser Tradition und ‚lauscht‘, wie sich das Problem in diesem Kontext ‚anhört‘.⁶⁶

2.5 Unterschiedliche Zugänge zur Welt kennen und verstehen lernen

Der Sinn und die Berechtigung von Religionsunterricht in der öffentlichen Schule wird von politischer Seite, von der Schulaufsicht, aber auch von Eltern oft mit dem Stichwort „Wertevermittlung“ begründet. Wertevermittlung ist ein wichtiges Motiv, schließlich soll der Religionsunterricht Kindern und Jugendlichen helfen, anständige Menschen zu werden und gesellschaftliche bzw. politische Vorgänge positiv zu beeinflussen. Dabei geht es um Fragen der Gerechtigkeit, des ehrlichen Umgangs miteinander, der Zivilcourage, um das Engagement für konkrete menschliche Anliegen und vieles mehr. Und doch trifft dieses Motiv noch nicht den eigentlichen Kern von Religionsunterricht, denn die Schule insgesamt hat die Aufgabe den Kindern und Jugendlichen positive Werte zu vermitteln und dort, wo es einen Ethikunterricht gibt, trifft das noch einmal in besonderer Weise zu. Was kann der Religionsunterricht darüber hinaus noch anbieten?

Rudolf Englert sieht in den Geschichten, Bildern und Symbolen einen besonderen Reichtum, eine Ressource, über die er wie kein anderes Fach verfügt. „Erst im Hören und Erzählen von Geschichten entsteht so etwas wie eine verständliche Welt. Erst in Geschichten bekommt alles Einzelne seinen Platz und seinen ‚Sinn‘. Von daher stehen wir ‚immer schon‘ unter dem Einfluss von Geschichten, kleinen

⁶⁶ Englert, 2008, 116

und großen Erzählungen. Die Frage ist: Im Einflussbereich welcher Geschichten will ich mich aufhalten? Welchen Geschichten will ich Macht über mich geben? Vor diesem Hintergrund könnte man geradezu definieren, wer oder was ein Christ ist: ein Mensch, der sich dem Einfluss der für den christlichen Glauben prägenden Geschichten, Metaphern und Lebensmodellen aussetzt- und der sich selbst verstricken lässt in die große Tradition der Weitergabe dieser Geschichten.[...] Man hat hier Umgang mit Leuten wie Ijob und Jeremia, Jesus und Paulus, Elisabeth von Thüringen und Franz von Assisi, Martin Luther und Friedrich Schleiermacher, Dietrich Bonhoeffer und Alfred Delp. Das ist bestimmt kein homogenes geistiges Milieu - und doch erzeugt ein solcher Umgang bestimmte Aufmerksamkeiten und Ansprechbarkeiten. Starke Geschichten haben die Macht, uns zu verändern. Wer sich in Geschichten wie die vom barmherzigen Samariter oder vom gekreuzigten Jesus wirklich verstricken lässt, bleibt nicht der, der er ist. Unter dem Eindruck dieser Geschichten verändert sich für ihn der Ausdruck der Welt.⁶⁷ Geschichten und Symbole lassen über die Welt, wie sie ist, hinausfragen. Sie sind Ausdruck der Suche nach wahren Leben, nach mehr Menschlichkeit, nach einer gerechteren Welt. So lädt der Religionsunterricht dazu ein, sich die Welt einmal anders vorzustellen, als sie momentan ist. Religionsunterricht als eine Anstiftung zu utopischem Denken, indem er Gegebenheiten relativiert und zeigt, dass sie nicht so bleiben müssen, wie sie sind.

So lässt sich Religion als ein eigener Zugang zur Welt darstellen, als eigener Modus die Welt wahrzunehmen. Die PISA-Studie meint, dass sich Allgemeinbildung heute am besten dadurch beschreiben lasse, dass man verschiedene Weltzugänge unterscheidet. Vier unterschiedliche Zugänge werden genannt: Beim ersten Zugang geht es darum, die Welt mit empirischen, mathematischen oder naturwissenschaftlichen Methoden möglichst genau zu erfassen. Der zweite Zugang soll helfen, die Welt durch historische, juristische, politische oder ökonomische Formen in ihren Funktionszusammenhängen zu verstehen. Der dritte Zugang will die Welt durch sprachliche, musikalische oder bildnerische Zeichensysteme möglichst differenziert zum Ausdruck bringen. Der vierte Zugang schließlich, versucht der Welt einen Sinn zu geben bzw. einen Sinn in ihr zu entdecken. Diese Aufgabe wird vor allem in Religion und Philosophie abgehandelt mit dem Ziel, dass der

⁶⁷ Englert, 2009, 51

Mensch seinen Platz in ihr findet. Die PISA-Studie betont, dass jeder Bereich seine unverlierbare Berechtigung hat und im Rahmen einer wirklich allgemeinen Bildung alle vier Zugänge eingeübt werden müssen. Diese unterschiedlichen Weltzugänge gilt es mit ihrer spezifischen Leistung zu würdigen und nicht abzuwerten. Religion funktioniert nach einer anderen Logik als die Naturwissenschaften, das heißt aber nicht, dass diese verschiedenen Weltzugänge unverbunden nebeneinander stehen. Ganz im Gegenteil, bestimmten Themen kann man sich gerade von unterschiedlichen Zugängen her nähern: z.B. die Grundlagen unserer Welt in der Sprache der Naturwissenschaften als Evolution und in der Sprache der Theologie als Schöpfung. Beide Zugänge können etwas zeigen, das bei dem anderen Zugang unsichtbar bleibt.⁶⁸

2.6 Der Welt und dem eigenen Leben einen Sinn geben

Gerade die biblische Schöpfungserzählung Gen 1 ist ein Paradebeispiel dafür, wie schwierig es für SchülerInnen ist, von einer Sprache der Fakten und naturwissenschaftlichen Beweisführung hinüberzuwechseln zu einer Sprache der mythischen Erzählungen und Glaubenserfahrungen. Ist das wahr, was in der Bibel steht? Hat Gott die Welt wirklich in sieben Tagen geschaffen? Solche und ähnliche Fragen zeigen, dass es im Religionsunterricht eine gute und ausführliche Hinführung zu biblischen Texten und deren Entstehungsgeschichte braucht. Nur dann können SchülerInnen verstehen lernen, dass die biblische Urgeschichte nicht Geschichtliches, sondern Vorgeschichtliches erzählt. Dass in diesem Schöpfungsmythos nicht die Entstehung der Welt erklärt wird, sondern von einer hintergründigen Erfahrung berichtet wird, von einer besonderen Sichtweise dieser Welt als Schöpfung Gottes. Damit eröffnet der Religionsunterricht einen neuen Zugang zu dieser Welt und ihren Fragen. Welche Stellung hat der Mensch auf dieser Erde, wenn er als Abbild Gottes bezeichnet wird?

Die Fragen nach der Verantwortung für zukünftige Generationen, nach Gerechtigkeit und Wertschätzung im Leben, nach Friede und Freiheit aber auch ganz konkrete Umweltfragen und -probleme werden im Lichte jener Menschen betrachtet, die das Leben in einem ursächlichen Zusammenhang mit dem Wirken

⁶⁸ Vgl. Englert, 2009, 51 - 52

Gottes sehen. D.h. der Religionsunterricht schöpft hier aus dem Lebens- und Glaubenspotential vieler Generationen und es wäre nicht nur unvernünftig, sondern auch geschichtslos, dieses Erfahrungswissen brachliegen zu lassen oder einfach für unwichtig zu erklären. Hier stellt sich allerdings eine grundsätzliche Frage: Haben die Menschen heute noch Interesse an Religion oder sind es in Wahrheit nur mehr einige wenige, die überhaupt noch nach Religion fragen? „Dagegen hat sich in den letzten Jahrzehnten in der religionssoziologischen Forschung zunehmend die Auffassung durchgesetzt, dass religiöse Bedürfnisse und Ausdrucksformen nach wie vor existieren, ja eine Renaissance erleben, sich aber in Form und Ausdruck gewandelt haben. Religion ist demnach nicht verschwunden, sondern hat sich verändert. Thomas Luckmann spricht von der unsichtbaren Religion. Sie zeigt sich dort, wo im menschlichen Leben Transzendenzen aufbrechen, das Leben über sich selbst hinausweist. Das ist der Fall bei Krisen, Brüchen, aber auch bei Glückserlebnissen oder Festzeiten. [...] Religion hat sich zudem individualisiert und privatisiert und ermöglicht jedem einzelnen eine persönliche Religionsmischung. Man spricht hier von Patchworkidentität. Durch den Rückzug ins Private ist Religion jedoch auch sprachlos geworden, nachdem die alten religiösen Formeln nicht mehr tragen.“⁶⁹

Wenn die PISA-Studie die unverlierbare Berechtigung aller vier genannten Weltzugänge betont, so fällt gerade dem Fach Religion eine besondere Verantwortung für die Lebensfragen von Kindern und Jugendlichen zu. In dieser Welt mit unendlich vielen realen und virtuellen Möglichkeiten einen sinnvollen Platz zu finden, ist meiner Meinung nach, eine der größten Herausforderungen für junge Menschen unserer Zeit. So viele Chancen eine pluralistische Gesellschaft bietet, so schwer ist es auch für Einzelne, darin einen persönlichen Standort zu finden. Dazu kann ein guter Religionsunterricht Wesentliches beitragen. „Der Religionsunterricht lädt dazu ein, Grundfragen menschlichen Lebens im Lichte religiöser Traditionen zu bedenken. In dieser Auseinandersetzung mit religiösen Traditionen sollen Kinder und Jugendliche die Fähigkeit entwickeln, so etwas wie einen Lebensglauben aufzubauen, eine bewohnbare Welt. Ein solcher Lebensglaube lässt sich nicht von außen vermitteln, sondern kann nur von jedem Menschen in Auseinandersetzung mit seinen eigenen Erfahrungen selbst erarbeitet werden. Was dabei

⁶⁹ Jakobs, 2002, 43f

herauskommt, ist nie nur die Kopie irgendeiner der aus der christlichen Glaubensgeschichte schon bekannten Glaubensformen, sondern etwas Einzigartiges, ein individuelles Konstrukt. [...] Heranwachsende müssen die Chance bekommen, ihre Hoffnungen und ihre Ängste, ihre Lebenswünsche und ihre ungeklärten Fragen in geschützten Räumen zur Sprache zu bringen. Sie müssen die Kompetenz entwickeln, ihre Welt mit anderen zu teilen - denn kein Mensch kann nur in seiner eigenen Welt leben.⁷⁰

2.7 Die unterschiedlichen Dimensionen religiösen Lernens vermitteln

Die Welt mit anderen zu teilen, hängt wesentlich auch ab von der Kompetenz im Umgang mit dem oben erwähnten vierten, „konstitutiv“ genannten Weltzugang. Es geht dabei um eine lebensbezogene Auseinandersetzung mit Geschichten, Bildern und Symbolen der religiösen Tradition. Die folgenden vier Dimensionen sollen diese im Religionsunterricht zu fördernde Kompetenz noch genauer aufschlüsseln:

2.7.1 Die ästhetische Dimension des religiösen Lernens fördern

Was Kindern und Jugendlichen heute oft fehlt, ist eine Sprache der Seele, eine Sprache der Gefühle, der Klage und der Hoffnung, eine Sprache der Poesie und der Bilder. Daher sollen die SchülerInnen mit der poetischen Sprache der Psalmen, der visionären Sprache der Gleichnisse, der Symbol-Sprache des Mythos oder auch mit der Sprache der christlichen Kunst bzw. liturgischen Sprache bekannt gemacht werden. Der Religionsunterricht ist auch so etwas wie eine Sprachschule, er soll dem Erlernen religiöser Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeit genügend Platz einräumen, um damit der Seele eine Sprache zu geben.

2.7.2 Die hermeneutische Dimension religiösen Lernens entwickeln

Gerade im Bereich religiöser und weltanschaulicher Fragen gibt es für Kinder und Jugendliche oft wenige kompetente Gesprächspartner. Kinder haben ein Grundbedürfnis, sich mit Grundfragen des Lebens auseinanderzusetzen. Warum gibt es überhaupt etwas? Was soll ich auf dieser Welt? Warum hat Gott keine bessere Welt geschaffen? Ist es nicht egal, ob ich an Gott glaube oder nicht? Wozu gibt es

⁷⁰ Englert, 2009, 52f

eine Religion? ReligionslehrerInnen haben die Möglichkeit, Heranwachsende mit solchen Fragen nicht alleine zu lassen und eine Kultur des religiösen Nachdenkens für SchülerInnen zugänglich und für die Arbeit an ihren Fragen fruchtbar zu machen.

2.7.3 Die kommunikative Dimension religiösen Lernens verstärken

Unter den Bedingungen religiöser Pluralität braucht es verstärkte Anstrengungen für mehr Dialog- und Verständigungsfähigkeit. Zurecht wird in unserer Gesellschaft interkulturelles und interreligiöses Lernen gefordert, aber dieser Lernprozess gestaltet sich oft schwierig und langwierig. Fremdartiges nicht einfach abwerten, religiöse oder kulturelle Andersartigkeit nicht gleich als Provokation sehen und einander respektvoll begegnen, das ist in vielen Schulen beinhaltende alltägliche Arbeit. Die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit einer anderen Religion kann ein guter Anstoß sein, sich über die Inhalte und Prinzipien der eigenen Religion mehr Klarheit zu verschaffen. Was unterscheidet uns, was verbindet uns? Damit ergeben sich neue religionspädagogische Möglichkeiten.

2.7.4 Die pragmatische Dimension religiösen Lernens erkennen

Dabei geht es um die Ausbildung religiöser Handlungsbereitschaft. Viele SchülerInnen haben kaum mehr Erfahrungen mit gelebtem Glauben, können sich nicht mehr vorstellen, wie Religion praktisch funktioniert, wie es ist, wenn Menschen miteinander beten, singen, feiern. So kann der Religionsunterricht auch praktische Erfahrungen mit Religion eröffnen, z.B. die Einübung in elementare Formen spirituellen Lebens. Auch andere Grundmuster religiösen Lebens, wie das Staunen, das Danken oder Bitten, das Vergeben, das Meditieren, das Dasein für andere und auch das Zweifeln und Klagen können erfahren werden. Im Religionsunterricht soll Religion auch erlebbar werden im Respekt vor den unterschiedlichen religiösen Prägungen und vor der Glaubensfreiheit der Kinder und Jugendlichen.⁷¹ „Wer nicht bereit ist, sich auch in der Schule auf die Geist/Ungeistdynamik lebendiger Lebens/Glaubenskommunikation zumindest ansatzweise einzulassen, also religiös Bedeutsames zu inszenieren und sich innerhalb der Religionspraxis mit ihren symbolisch rituellen Vollzügen zu bewegen, sollte ihre/seine ‚Veranstaltung‘ ehr-

⁷¹ Vgl. Englert, 2009, 53 - 55

licherweise nicht Religionsunterricht, sondern eben Religionskunde o.Ä. nennen. Bereits der bekannte österreichische Religionspädagoge A. Höfer hat immer wieder darauf hingewiesen, dass Religionsunterricht ohne Inszenierung - und er schließt hier die religiösen Feiern ausdrücklich mit ein - wie ein Sportunterricht ohne Turnsaal und Schwimmbad wäre.⁷²

2.8 Religiöse Kompetenzen entwickeln

In den gültigen Lehrplänen und besonders in der Diskussion um Bildungsstandards kommt dem Begriff *Kompetenz* eine zentrale Bedeutung zu. Ich möchte an dieser Stelle bewusst der Frage nach religiösen Kompetenzen nachgehen und nicht die Diskussion um Bildungsstandards weitertreiben bzw. bearbeiten. Ob und in welcher Form Bildungsstandards für den Religionsunterricht notwendig sind, wäre ein eigenes Thema. Kompetenzen sind noch keine Bildungsstandards, aber wenn es um das Lernen im Religionsunterricht geht, stellt sich doch die Frage, was sollen SchülerInnen im Religionsunterricht lernen? Was sind religiöse Kompetenzen und welche sind in unserer Zeit notwendig?

In den Richtlinien des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur zur neuen Matura schließt man sich weitgehend dem Kompetenzverständnis von Franz Weinert an. Er definiert Kompetenz als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen (d.h. absichts- und willensbezogen, Anm.) und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösung in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“⁷³

Das nachfolgend speziell auf den Religionsunterricht hin konkretisierte Modell religiöser Kompetenzen versucht das Eindringen in eine zunächst vielleicht fremde religiöse Tradition und die individuelle Aneignung dieser Tradition für eigene Problemlagen in eine gute Balance zu bringen. Fünf Dimensionen werden dabei angesprochen:

- Das religiöse Orientierungswissen
Die SchülerInnen sollen mit der zentralen Botschaft, mit Grundbegriffen,

⁷² Scharer, 2010, 21

⁷³ Bm:ukk - Standardisierte, kompetenzorientierte Reifeprüfung an AHS, 2011

wichtigen Texten und der geschichtlichen Wirkung einer religiösen Tradition in ihren Grundzügen vertraut sein und für sich so etwas wie einen roten Faden entdecken können.

- Die theologische Frage- und Argumentationsfähigkeit

Die SchülerInnen sollen theologische Deutungsmuster einer religiösen Tradition gebrauchen, ansatzweise mit anderen religiösen Traditionen vergleichen und für die eigene Auseinandersetzung mit den großen Fragen der Menschheit nutzen können.

- Das spirituelle Wahrnehmungs- und Ausdrucksvermögen

Die SchülerInnen sollten etwas von den verschiedenen charakteristischen religiösen Sprach- und Kommunikationsformen verstehen um so ihrem eigenen Verhältnis zur Welt einen im weitesten Sinne spirituellen Ausdruck geben zu können.

- Die ethische Begründungsfähigkeit

Die SchülerInnen sollten religiös inspirierte Modelle ethischen Handelns kennen, ethische Konflikte im Lichte religiöser Überzeugungen interpretieren können und über Grundfragen des Verhältnisses von Religion und Moral ein Urteil abgeben können.

- Die lebensweltliche Applikationsfähigkeit

Die SchülerInnen sollen die Relevanz des christlichen Glaubens für das Leben des Einzelnen kennen lernen und sich mit zeitgenössischen Ausprägungen menschlichen Lebensglaubens kritisch auseinandersetzen.⁷⁴

Guter Religionsunterricht sollte die religiöse Kompetenz von SchülerInnen in allen genannten Bereichen voranbringen. Dazu braucht er ein qualifiziertes kognitives Anspruchsniveau, d.h. er soll intellektuell herausfordernd sein (nicht langweilig), dazu motivieren, Zusammenhänge bzw. Vergleiche herzustellen, Konsequenzen zu reflektieren und SchülerInnen zu eigenen Problemlösungen anregen. Auch schwächere SchülerInnen sollten erfahren, dass ihre Beiträge wichtig sind.⁷⁵

Aufgrund dieser thematischen Einteilung von Kompetenzen entwickelt Georg Ritzer ein integrierendes Modell religiöser Kompetenzen für den Religionsunterricht. Er unterscheidet drei Dimensionen: (religiöse) Sinnkompetenz, (religiöse)

⁷⁴ Vgl. Englert, 2004, 9

⁷⁵ Vgl. Englert, 2006, 59

Pluralitätsfähigkeit und ethische Kompetenz. Diese habituellen Kompetenzen lassen sich nach bisherigen empirischen Ergebnissen durch Unterricht nicht verlässlich erreichen. Daher werden für den Religionsunterricht weitere Kompetenzcluster benannt: Interesse, Wissen und Interrelation. Wissensinhalte stellen wichtige Kompetenzen dar, allerdings dürfen Lernprozesse nicht beim Faktenwissen stehen bleiben, jedoch bilden sie die Basis für Verstehensprozesse. Interesse verhält sich zu Wissen reziprok kausal und der Begriff Interrelation bezeichnet die kritische Auseinandersetzung mit Inhalten als Voraussetzung für ein eigenständiges Urteils- und Orientierungsvermögen.

Schematisch lässt sich dieses Kompetenzmodell folgendermaßen darstellen:

Kompetenzcluster			
Interesse	Wissen	Interrelation "Sich kritisch in Beziehung setzen können..."	Habituelle Kompetenz
an Bezugsreligion	Christentums (katholisches) Orientierungswissen	zu christlichen Glaubensinhalten, Ritualen	(religiöse) Sinnkompetenz
an anderen Religionen, Weltanschauungen	Religionskundliches Orientierungswissen	zu grundsätzlichen Aussagen anderer Weltreligionen; zu anderen Personen und Meinungen	(religiöse) Pluralitätsfähigkeit
an ethischen Fragen	Ethisches Orientierungswissen	zu ethischen Problemstellungen	Ethische Kompetenz

76

⁷⁶ Ritzer, 2010, 29

2.8.1 Sinnkompetenz

Im Religionsunterricht wird es in erster Linie um die Auseinandersetzung mit explizit religiösen Feldern gehen. Es geht vor allem um Antworten der Bezugsreligion auf existenzielle Fragen. Das spirituelle Wahrnehmungs- und Ausdrucksvermögen, sowie die lebensweltliche Applikationsfähigkeit wurden in dieser Kompetenzdimension subsumiert. Es soll um Interesse an und Wissen über die Bezugsreligion gehen. Besonders an höheren Schulen soll der Religionsunterricht auch dazu befähigen, sich mit Inhalten kritisch auseinanderzusetzen und diese für die eigene Lebenssituation zu erarbeiten (Interrelation). Das beinhaltet auch die Möglichkeit einer reflektierten Ablehnung. Aber auch Kenntnisse über religiöse Traditionen können in schwierigen Lebenssituationen stabilisierend, halt- und sinngebend sein. Mendl bezeichnet dieses Kennenlernen von Traditionen als „Partizipationskompetenz“⁷⁷. Bei der Auseinandersetzung mit Traditionen können SchülerInnen bestimmte Traditionen auch ablehnen. Kompetenz bedeutet hierbei zum einen eine tolerante Haltung einzunehmen (im Wissen um die Bedeutung für andere), zum anderen besteht die Kompetenz darin, dass SchülerInnen bestimmte Riten auch mitvollziehen können (z.B. aus Pietätsgründen).

2.8.2 Pluralitätsfähigkeit

Religiöse Pluralität stellt eine gesellschaftliche Realität dar, natürlich territorial unterschiedlich ausgeprägt. Im Lehrplan für die berufsbildenden höheren Schulen wird bei den religionsdidaktischen Prinzipien darauf verwiesen, dass der interreligiöse Dialog zu berücksichtigen sei, ähnlich fordert es der Lehrplan der allgemein bildenden höheren Schulen. Ein zentraler Begriff in der Pluralitätsfähigkeit ist die Toleranz. Sie „darf nicht mit Indifferenz und Gleichgültigkeit verwechselt werden. [...] Toleranz bedeutet nicht, dass ich die Position oder Lebensweise, die toleriert wird, als solche gut oder richtig finde, sondern dass ich ihren Wert für den Anderen anerkenne, auch wenn er für mich nicht dieselbe Wertigkeit besitzt.“⁷⁸ Dieses Verständnis von Toleranz, lässt sich durch interreligiöses Lernen bestärken. Ziebertz und Leimgruber definieren interreligiöses Lernen folgender-

⁷⁷ Mendl, H., Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht, München 2008, 28-30. 70. 85. zit.n. Ritzer, 2010, 29

⁷⁸ Bischur, D., Toleranz. Im Wechselspiel von Identität und Integration, Wien 2003, 77, zit.n. Ritzer, 2010, 29

maßen: „Angehörige einer religiösen Tradition sind bereit, religiöse Erfahrungen anderer Traditionen achtsam wahrzunehmen und für das eigene Leben und Glauben schöpferisch zu verarbeiten, Interreligiöses Lernen hat ganzheitliche emotionale, kognitive, sprachliche und kreative Dimensionen.“⁷⁹ Ziebertz weist ebenso auf die Bedeutung des Wissens um andere Religionen hin, wenn es um das Zusammenleben in einer multikulturellen Gesellschaft geht. Weiß man über die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Kulturen und den damit verbundenen Religionen nichts, so können Spannungen, Missverständnisse und gegenseitige Vorurteile entstehen. So gesehen leistet religiöse Pluralitätsfähigkeit einen wichtigen Beitrag zur allgemeinpädagogisch geforderten interkulturellen Kompetenz.

2.8.3 Ethische Kompetenz

„Ethisches Lernen bezieht sich [...] – knapp formuliert – auf das verantwortete, als recht und gerecht betrachtete Handeln und seine Reflexion. Wer ‚ethisch handeln lernt‘, eignet sich Kompetenzen an, in konkreten Situationen nach begründeten Maßstäben zwischen alternativen Handlungsmöglichkeiten abzuwägen und die gewählte Alternative dann auch tatkräftig zu realisieren.“⁸⁰ Es scheint außer Streit zu sein, dass ethische Themen für den Religionsunterricht konstitutiv sind, denn ethische Fragestellungen stehen in der Mitte von Religionen. Dabei geht es um ein Orientierungswissen, um Kenntnisse ethischer Grundbegriffe und um das Verständnis von ethischen Urteilsformen. Über das reine Wissen hinausgehend sollen sich SchülerInnen mit ethischen Fragestellungen kritisch auseinandersetzen können und die Fähigkeit entwickeln zu ethischen Problemen selbstständig Stellung zu beziehen.⁸¹

2.9 Die Gottesfrage und Gottesrede herausfordern

Die Gottesfrage gilt als die zentrale Frage des Religionsunterrichts: „Ein Religionsunterricht, der sich nicht mehr auf die Gottesfrage beziehen kann, hätte wohl von vornherein seinen Sinn verloren. Zugleich steht mit wachsender Deutlichkeit vor Augen, dass der Unterricht den Gottesglauben jedenfalls im herkömmlichen

⁷⁹ Ziebertz, H.-G., Leimgruber, S., Interreligiöses Lernen, in: Hilger, G., Leimgruber, S., Ziebertz, H.-G. (Hrsg.), Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium Ausbildung und Beruf, München 2001, 433-442, 434, zit.n. Ritzer, 2010, 29

⁸⁰ Porzelt, B., Grundlegung, 38, zit.n. Ritzer, 2010, 30

⁸¹ Vgl. Ritzer, 2010, 27-30

Sinne kaum mehr voraussetzen kann, weder bei den Kindern und Jugendlichen noch in Gesellschaft und Öffentlichkeit.“⁸²

Der Religionsunterricht begegnet in der Gottesfrage einer komplexen Thematik. Seit den 1960er und 1970er Jahren stand eine erfahrungsbezogene Erschließung des Gottesglaubens im Zentrum, die sich im Wesentlichen als zweipoliger Prozess beschreiben ließ. Ein Prozess zwischen der biblischen Überlieferung bzw. dogmatischen Gotteslehre auf der einen Seite und den Erfahrungen und Fragen heutiger Menschen auf der anderen Seite. Kritisiert wurde dabei die Tendenz, den Glauben als problemlösendes Potential darzustellen und damit einen „brauchbaren“, aber auch „verwechselbaren“ Gott zu verkünden. Aus heutiger Sicht wird dieser theologische Funktionalismus in Frage gestellt, aber auch die oben genannte Zweipoligkeit kann als Ausgangspunkt für die Bearbeitung der Gottesfrage nicht mehr ausreichen. Sowohl bei der theologischen Tradition wie auch bei der Lebenssituation heutiger Menschen stellen sich die Verhältnisse plural dar und es genügt nicht, sich im Religionsunterricht darauf zu beschränken, wie diese beiden miteinander verbunden oder korreliert werden können.

Schon bei der Zeitdiagnose gibt es ganz unterschiedliche Ansichten. „Heutzutage könnte man eher von einer ‚Verdunstung‘ von etwas, was man früher einmal vielleicht als wichtig empfunden oder auch einfach so mitgemacht hat, sprechen; es ist irgendwann schlicht und einfach nicht mehr da. Mehr noch; nüchtern ist davon auszugehen, dass der Großteil der Heranwachsenden mittlerweile in einem Klima ‚metaphysischer Indifferenz‘, wie Theodor W. Adorno es genannt hat, groß wird und von daher bei ihnen kaum ein Bewusstsein davon aufkommen kann, dass etwas fehlt. Ob es sich dabei um ein völliges Verschwinden handelt oder ob das Vergangene nicht doch noch irgendwo Spuren im weiteren Leben hinterlässt, sei offen gelassen.“⁸³ Andere Deutungen sehen eher die Individualisierung und Pluralisierung als wichtiges Merkmal des Glaubens in der Gegenwart, demnach geht es nicht um ein Verschwinden oder den vollständigen Verlust des Gottesglaubens sondern um eine Transformation dieses Glaubens. Die Rede vom Gottesglauben in der Pluralität könnte eine größere Offenheit gewährleisten, wenngleich auch diese Zeitdiagnose mit einer wachsenden religiösen Unbestimmtheit rechnet.

⁸² Schweitzer, 2009, 241

⁸³ Mette, 2009, 9f

Zahlreiche Untersuchungen aus den letzten Jahrzehnten zeigen, dass der Gottesglaube Jugendlicher zunehmend von Subjektivierung und Biographisierung geprägt ist und einen schwebenden Charakter aufweist. Für den Religionsunterricht bedeutet das, dass ein bestimmter Gottesglaube nicht vorausgesetzt werden kann, sondern die einzige Gewissheit, die es im Blick auf das Thema Gott gibt, ist die wachsende Vielzahl von Ungewissheiten.⁸⁴ Diese Zeitdiagnose wirft einige grundsätzliche Fragen auf: Hat Religion für die junge heranwachsende Generation noch eine Bedeutung? Ist die Frage nach einem Gott oder nach einem Glauben an Gott noch zeitgemäß oder ist sie einfach uninteressant und unwichtig geworden?

Johann Baptist Metz beschreibt die gegenwärtige gesellschaftliche Atmosphäre hierzulande als ‚religionsfreundlich‘. Allerdings sieht er diese Entwicklung eher kritisch, denn es handle sich dabei um eine religiöse Stimmungslage, die die Rede von Gott oder gar den Glauben an den Gott, wie ihn die monotheistischen Religionen überliefern, außen vor lasse. „Das Stichwort lautet: Religion, ja – Gott, nein, wobei dieses Nein wiederum nicht kategorisch gemeint ist im Sinne der großen Atheismen. [...] Religion als Name für den Traum vom leidfreien Glück, als mythische Seelenverzauberung, als psychologisch-ästhetische Unschuldsvermutung für den Menschen: ja. Aber Gott, der Gott Abrahams, Isaaks und Jakobs, der Gott Jesu? Wie modernitätsverträglich ist eigentlich die Rede vom biblischen Gott? [...] Wohin ist Gott?“⁸⁵

„Bei einer Erhebung unter 700 Schüler und Schülerinnen im Alter von 15-16 Jahren hat sich folgender Befund ergeben: ‚Insgesamt belegen die Antworten, dass Jugendlichen ein Gottesbild plausibel ist, das von Aussagen der Anonymität Gottes bzw. des Göttlichen spricht, von der Universalität Gottes bzw. des Göttlichen (und damit zusammenhängend von der Relativität der Religionen) sowie von Gott als Einheit des Ganzen.‘ [...] Mühe bereitet es vielen Jugendlichen offensichtlich auch, in Metaphern zu denken und zu sprechen, was ihnen einen Zugang zum Religiösen überhaupt erheblich erschwere, wenn nicht verunmögliche; ihr Zugang zur und ihre Vorstellung von der Welt sei vorrangig vom natur-

⁸⁴ Vgl. Schweitzer, 2009, 242-244

⁸⁵ Metz, Memoria passionis. Ein provozierendes Gedächtnis in pluralistischer Gesellschaft, Freiburg i.Br. 2006, 69, zit.n. Mette, 2009, 11

wissenschaftlichen und technischen Denken geprägt.“⁸⁶ Damit stellt sich für den Religionsunterricht die Frage, in welcher Weise der heutige Mensch gottfähig ist bzw. ob die soziokulturelle Umgebung, in der die Menschen heutzutage aufwachsen und leben, so etwas wie eine ‚Gotteserfahrung‘, d.h. eine ‚transzendente Erfahrung‘ ermöglichen. Kann diese sogenannte religiöse Dimension bei Kindern und Jugendlichen aktiviert werden, oder bleibt sie zusehends brach liegen? Der niederländische Pädagoge Martinus Jan Langefeld hat es treffend auf den Punkt gebracht, wenn er schreibt, „dass kein einziges Kind jemals ‚Gott erfunden hat‘, aber dass jedes Kind bereit ist, an ihn zu glauben“.⁸⁷

Transzendenzerfahrungen sind notwendig, um überhaupt verstehen zu können, was Glaube ist, lassen aber auch vielfältige Deutungen zu, z.B. als rein psychische Phänomene. Als religiöse Erfahrungen werden sie erst dann nachvollziehbar, wenn sie mit entsprechenden Deutungsmustern in Verbindung gebracht werden. Gegenwärtig scheint das Problem nicht darin zu liegen, dass gar keine Transzendenzerfahrungen mehr gemacht werden, sondern dass es an überzeugenden Deutungsmustern für diese Erfahrungen fehlt, dass diese unbestimmt bleiben. Interessant ist in diesem Zusammenhang die Beobachtung, dass die Zuwendung, die Eltern ihren Kindern schenken heutzutage sehr hoch ist, ja dass alles Mögliche für eine gedeihliche Entwicklung der Kinder getan wird, aber sich viele Eltern in Fragen der Religion und des Glaubens schlicht und einfach hilflos fühlen oder selbst nie gelernt haben, dem Glauben etwas Bedeutungsvolles abzugewinnen. So bleiben Kinder und Jugendliche mit ihren potentiellen religiösen Fragen und Suchen oft allein, bzw. man überlässt dieses Gebiet den zuständigen Experten in der Schule oder Pfarre.

Was ist von Seiten der Religionspädagogik zu tun? Die Herausforderung betrifft ihre Substanz. Die gesellschaftlichen Verhältnisse haben sich derart verändert, dass es für den Glauben und seine Vermittlung keine Plausibilitätsvoraussetzungen mehr gibt, die abgerufen werden können. Die Gottesrede wirkt für viele Zeitgenossen unverständlich, da sie stark verkirchlicht ist und nur „Eingeweihte“ diese Sprache verstehen. Darum muss diese Rede aus der „ekklesiologischen Ver-

⁸⁶ Mette, 2009, 15f

⁸⁷ Langefeld, Das Kind und der Glaube. Einige Vorfragen zu einer Religions-Pädagogik, Braunschweig 1959, 30, zit.n. Mette, 2009, 12

schlüsselung“ (J.B. Metz) herausgeholt und deutlich gemacht werden, dass die Verständigung über Gott alle Menschen einbezieht, also ein Menschheitsthema ist. Johann Baptist Metz deklariert ein „Menschenrecht der Gottesbegabung des Menschen, auch des sogenannten modernen Menschen“. Das wiederum impliziere, dass bei der Gottesfrage alle vernunftbegabten und gutwilligen Menschen gehört werden müssen und nicht nur belehrt werden dürfen. Interessant dabei ist, dass der Name Gottes vermehrt in öffentlichen Zusammenhängen auftaucht, von der Politik, über die Kunst bis hin zur populären Kultur. Daher bedarf es hier umso dringender der Fähigkeit zur selbstständigen Unterscheidung der Geister.⁸⁸

Die zunehmende Ungewissheit in der Gottesfrage zeigt sich einerseits als Problem, aber auch als Chance für den Religionsunterricht. Die Schwierigkeit, Religion für Jugendliche oder auch für Kinder ohne christliche Sozialisation zu unterrichten, stellt natürlich auch die Frage nach den Zielen und Aufgaben des Religionsunterrichts neu. Soll der Religionsunterricht dazu dienen, den auf der Grundlage der religiösen Sozialisation mitgebrachten Glauben zu festigen? Dann ist er zumindest abhängig von irgendeiner vorab gegebenen Glaubenspraxis. Oder gilt für den Religionsunterricht, was für andere Fächer auch gilt: Er soll etwas erschließen, was ohne diesen Unterricht kaum zugänglich wäre. Die zweite Auffassung entspricht mehr der Logik einer schulischen Bildungseinrichtung, denn nicht das Maß mitgebrachter Glaubensüberzeugungen entscheidet über den Sinn des Religionsunterrichts, sondern die im Unterricht selbst ermöglichten Erkenntnisse, Fragen, Themen und Erfahrungen. Das bedeutet aber nicht, dass unter der Prämisse, dass keine Vertrautheit mit der christlichen Glaubenstradition gegeben ist, auch „nichts mehr vorauszusetzen“ ist. Es ist ja bekannt, dass Kinder, die nicht mit der in der Schule verlangten Mathematik vertraut sind, durchaus mathematisch denken können. Ähnliches gilt für den Religionsunterricht: Fehlende Vertrautheit mit kirchlichen Traditionen bedeutet nicht, dass die SchülerInnen keine religiösen Fragen, Vorstellungen oder Deutungskompetenzen mitbringen, wenngleich auch andere als kirchlich sozialisierte Kinder und Jugendliche. Zugespitzt formuliert bedeutet das: Der Religionsunterricht, der die Gottesfrage und den Gottesglauben zum Thema macht, ist besonders dann wichtig, wenn dieser Glaube bei den Kindern und Jugendlichen nicht vorausgesetzt werden kann. Kinder brin-

⁸⁸ Vgl. Mette, 2009, 11-22

gen in Bezug auf Gott durchaus Bilder und Vorstellungen mit. Dabei bleibt offen, ob es sich um eigene Vorstellungen und Überzeugungen handelt oder Prägungen durch andere Einflüsse vorhanden sind.

Ein Religionsunterricht, der den christlichen Glauben nicht als eine allgemeine Voraussetzung annehmen kann, muss offen sein für den Glauben und die religiösen Vorstellungen der Kinder und Jugendlichen. Dabei ist wichtig zu sehen, dass eine Korrelationsdidaktik, die den Weg von der Lebenswelt der Kinder zur kirchlichen Dogmatik als gangbar ansah, heute als problematisch gilt. In der Lebensrealität heutiger Kinder gibt es kaum noch christliche Erfahrungen, an die sich korrelativ anknüpfen ließe. Damit ist ein christlicher Gottesglaube für Kinder und Jugendliche, die nicht mehr im Umkreis eines selbstverständlichen Christentums aufwachsen, schlichtweg fremd. Wie können nun diese Fremdheit der biblischen und christlichen Überlieferung und die Lebenswelt der SchülerInnen neu zueinander finden.

Der sogenannte weiter entwickelte „Elementarisierungsansatz“ versucht über die einfache Alternative Korrelation oder Fremdheit dadurch hinauszukommen, dass er flexiblere und vielgestaltigere Verbindungsmöglichkeiten zwischen Erfahrungen und Themen zulässt. „Schon bei der ersten empirischen Untersuchung zur Elementarisierung im Religionsunterricht erwies sich der direkte Weg von den Erfahrungen zur Gottesfrage oder auch umgekehrt als problematisch. [...] Darüber hinaus belegen spätere Untersuchungen zum Thema, dass nicht nur die Unterrichtenden, sondern auch die Kinder und Jugendlichen selbst elementarisierend tätig sind, nämlich indem sie auswählen und sich darauf beziehen, was ihnen selbst zentral und entscheidend erscheint. [...] Elementarisierende Themengenerierung aus der Erfahrungswelt ist nicht gleichzusetzen mit der Suche nach Entsprechungsverhältnissen, die lediglich noch identifiziert werden müssen. Stattdessen erweist sich Elementarisierung als ein aktiver und kreativer Prozess von beiden Seiten her - von Lehrer- und Schülerseite zugleich.“⁸⁹ Ein elementarisierender Religionsunterricht versucht, gerade bei der Gottesfrage, dialogisch-kritisch an die Äußerungen von Jugendlichen anzuschließen. Dabei sind zwei Punkte besonders zu beachten: Kinder und Jugendliche erkennen sich in der Tradition nicht so ein-

⁸⁹ Schweitzer, 2009, 258f

fach wieder, es muss eher von spannungsvollen Verhältnissen ausgegangen werden; und normative Ansprüche kommen nicht nur aus der Tradition, sondern werden auch von Kindern und Jugendlichen vertreten.

Die Ablehnung oder Zustimmung zu einem Gottesglauben hängt auch davon ab, ob ein Gottesbild menschliche Autonomie ausschließt oder fördert. Angesichts der Entwicklungsaufgabe, selbstständig zu werden und eigene Lebenspläne auszubilden, ist ein Glaube, der Autonomie ausschließt, für Jugendliche nicht einsichtig. Was viele dabei übersehen, ist der theologisch zentrale Gedanke, dass der christliche Gottesglaube sowie das biblische Schöpfungsverständnis menschliche Autonomie allererst begründen und auch verbürgen. Für den Religionsunterricht bedeutet das, den Zusammenhang zwischen menschlicher Freiheit und den Bezug auf Gott als Grundthema bei der Gottesfrage zum Tragen zu bringen.

Abschließend lässt sich zusammenfassen: Das Gottesverständnis verliert an Eindeutigkeit. Bei den persönlichen Gottesbildern war das wohl schon immer so, daher müssen die tatsächliche Gestalt von Kirche und die gegebene religiöse Vielfalt wahr- und ernstgenommen werden. Dazu kommt eine neue Pluralität durch den Einfluss nicht-christlicher Auffassungen von Gott. Dabei muss die wachsende Uneindeutigkeit kein Hindernis sein, sondern vielmehr wird der Religionsunterricht gerade dann interessant, wenn er Unterschiede im Gottesverständnis aufzeigt und die Konsequenzen für den Menschen daraus zieht. Sich probeweise im Religionsunterricht auf die Existenz Gottes einzulassen, wie es besonders B. Dressler formuliert hat, meint eben nicht, dass es schon ausgemacht sei, dass am Schluss der Unglaube den Kürzeren ziehen muss. Für Jugendliche ist dies wenig überzeugend. Daher muss die Gottesfrage, im Sinne der Gotteserkenntnis offen bleiben, nicht nur religionspädagogisch-didaktisch, sondern in der Sache selbst, theologisch gesprochen als eschatologischer Vorbehalt. Der Glaube an Gott bleibt damit ein Vorgriff, dessen Plausibilität angesichts der leidvollen Erfahrungen in dieser Welt zutiefst in Frage steht. Die Theodizeefrage als Gottesfrage in der Geschichte gipfelt noch einmal in der Frage nach einer Theologie nach Auschwitz.⁹⁰

⁹⁰ Vgl. Schweitzer, 2009, 255-263

3 Kriterien für einen guten Religionsunterricht

Im Folgenden nenne ich einige ausgewählte Kriterien die mir persönlich für einen aktuellen und guten Religionsunterricht wichtig erscheinen.

3.1 SchülerInnen als Subjekte ernst nehmen

3.1.1 SchülerInnen in ihrer Sprache zum Verstehen von Religion heranzuführen

Kinder und vor allem Jugendliche in unserer Zeit bewegen sich in der Regel in kirchlich distanzierten bzw. in gänzlich entkirchlichten Milieus. Religiös zu sein oder Religion zu praktizieren, gilt in den meisten Cliquen als antiquiert. Diese Ausgangssituation ist ernst zu nehmen und doch ist es gesellschaftlich wichtig, die Heranwachsenden mit der bis dahin vielleicht fremden Welt des Religiösen in Kontakt zu bringen. Einerseits um den negativen Seiten von Religion, wie Entartung in den Fundamentalismus oder gar Terrorismus entsprechend begegnen zu können, andererseits um der eigenen oft verborgenen Religiosität auf die Spur zu kommen oder vielleicht sogar neue Perspektiven für das eigene Leben zu entdecken. Für Norbert Mette bleibt dabei aber die Maxime gültig, dass es im Religionsunterricht nicht darum geht, SchülerInnen zum Glauben führen zu wollen (hier ist theologisch gesehen eine Grenze religionspädagogischen Handelns markiert), sondern sie zum Verstehen von Religion zu befähigen.⁹¹ „Dazu ist es erforderlich, dass mit den Heranwachsenden in Sachen von Religion und Glauben in ihrer Sprache gesprochen werden muss, sodass sie merken, dass sie gemeint sind, und sie das ermutigt, sich selbst darüber in ihrer Sprache zu artikulieren und zu reflektieren, dass also die Kinder und Jugendlichen zu Subjekten der Theologie werden. Ein guter Religionsunterricht ist der, der in diesem Sinne Mäeutik betreibt.“⁹²

Mäeutik würde ich hier verstehen als die Kunst, bei den Kindern und Jugendlichen Lebens- und Glaubensfragen so anzusprechen, dass sie sich trauen, ihren Gedanken, Erfahrungen, Meinungen und Sehnsüchten eine Sprache und damit einen Ausdruck zu geben. Dazu möchte ich ein paar Schüleraussagen aus einer Polytechnischen Schule bringen, in der ich seit zehn Jahren unterrichte. Es ging um die Frage: Glaube ich an einen Gott? Ein Schüler schreibt: „Ich glaube an

⁹¹ Vgl. Mette, 2006, 15-16

⁹² Mette, 2006, 16

Gott, weil oft Dinge passieren, die nicht von dieser Welt sind. Jedoch gibt es Tage, an denen ich denke, dass Gott ein ‚Arsch‘ ist, weil er Menschen und Tiere, die man sehr gern hatte einfach sterben lässt!“ In diesem kurzen Glaubensbekenntnis hat der Schüler sehr direkt und unmittelbar die Theodizeefrage angesprochen und damit die Gottesfrage zu einem wesentlichen Punkt geführt. Hier bin ich dann als Religionslehrer gefordert diese Fragen aufzugreifen. Eine zweite Aussage: „Ich kann nicht an Gott glauben, weil ich ihn noch nie gesehen habe. Genauso auch nicht an das ewige Leben. Es kann sein, dass es ihn gibt, aber ich habe noch kein Zeichen bekommen. Es wäre in manchen Situationen nicht schlecht, wenn es einen Gott gäbe.“ Gott als Wunschgedanke, als Notwendigkeit, um das Leben irgendwie zu schaffen, zu bewältigen, oder steckt doch mehr dahinter? Bei beiden Beispielen geht es darum, dass Kinder und Jugendliche zu Subjekten der Theologie werden, dass ihre Religions- und Glaubensfragen in ihrer Sprache abgehandelt werden.

3.1.2 Die Religiosität von Schülern und Schülerinnen wahrnehmen

Dazu braucht es LehrerInnen welche die Kinder und Jugendlichen mit ihrer Religiosität und ihrem Glauben auch wahrnehmen können. Professionalisierung heißt in diesem Zusammenhang, nicht nur hermeneutische Kompetenz für theologische Inhalte, sondern auch eine hermeneutische Kompetenz für die Lebenswelten der SchülerInnen mitzubringen. SchülerInnen dürfen aufgrund der vorgegebenen Inhalte und Erwartungen nicht nur in ihrem defizienten religiösen Status gesehen werden, sondern ihr Anders-Sein soll wahr- und angenommen werden. Dazu gehören der Respekt und die Neugier gegenüber ihren Weltdeutungen, das Wahrnehmen, wie sie sich Religion aneignen und in ihrer eigenen Sprache ausdrücken und das grundsätzliche Vertrauen, dass sie an einer ernsthaften Kommunikation über Sinn- und Glaubensfragen interessiert sind und auch dazu fähig sind. Voraussetzung ist ein Unterrichtsklima, das SchülerInnen ermutigt, sich mit ihrer eigenen religiösen Biographie und ihren Sichtweisen einzubringen.⁹³

Die Bibel bietet dafür durchaus gute Möglichkeiten und als Beispiel möchte ich hier die Jakobs Geschichte aus dem Buch Genesis anführen. Aus meiner eigenen Erfahrung in einer Hauptschule kann ich sagen, dass diese Erzählung von den

⁹³ Vgl. Hilger, 2006, 34

beiden Zwillingsbrüdern Esau und Jakob die SchülerInnen immer wieder interessiert und beeindruckt. Die Konflikte zwischen den beiden Brüdern und die Beziehungen zwischen Isaak, Rebekka und ihren Kindern erzählen von Nähe und Distanz, von Zusammenhalt und Streit, von Gemeinheiten und Versöhnung. All das erleben die SchülerInnen auch in ihrer eigenen Familie, in ihren eigenen Beziehungsgeschichten, wenngleich unter anderen Voraussetzungen und über andere Inhalte. Im Grunde geht es aber darum, anhand dieser Erzählung die persönliche Lebensgeschichte und Lebenssituation zu reflektieren, über Rollen und Verhaltensweisen nachzudenken und vielleicht neue Spuren für den weiteren Lebensweg zu entdecken.

Der Religionsunterricht bietet die Chance des biographischen Lernens, denn die Lebensgeschichte des Einzelnen wird immer weniger durch gesellschaftliche Bezugsgrößen und Vorgaben bestimmt. Ein geschlossenes Sinnangebot ist innerhalb unserer Gesellschaft für Jugendliche nicht mehr verfügbar, sondern sie müssen je nach individueller Bedürfnislage aus personalen, medialen und virtuellen Angeboten auswählen. Daher gewinnt die persönliche Biographie als Ausgangs- und Orientierungspunkt der Selbstreflexion und Verortung immer mehr an Bedeutung. Das gilt auch für die religiöse Reflexion und Deutung der eigenen Geschichte.⁹⁴ „Immer mehr ist die Lebensgeschichte zum Ort religiösen Fragens und religiöser Selbstvergewisserung geworden. An den lebensgeschichtlichen Erfahrungen wird geprüft, was tragfähig ist und worauf man sich verlassen kann. Damit wird die Lebensgeschichte zum Bezugspunkt religiöser Gewissheit, aber auch zum Ausgangspunkt religiöser Zweifel. Zugleich wird die Lebensgeschichte aber auch zum Gegenstand des Fragens und des Nachdenkens über die eigene Person...“⁹⁵

Auch in unserer Zeit machen junge Menschen Erfahrungen, die sie nur in ihrer eigenen religiösen Sprache zum Ausdruck bringen können. Der Religionsunterricht muss jenen Fragen und Themen Raum geben, die Heranwachsende relevant finden, wo sich für sie entscheidet, was wirklich wichtig ist. Dazu kann die christliche Tradition Geschichten und Gleichnisse, theologische Unterscheidungen und spirituelle Modelle, Bilder und Visionen anbieten und diese können den Einzelnen

⁹⁴ Vgl. Zöllner, 2005, 122

⁹⁵ Friedrich, Schweitzer: Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kinder- und Jugendalter; Gütersloh 1999, zit.n. Zöllner, 2005, 122

in einen intensiveren Kontakt mit dem bringen, was für ihn wichtig ist. Dabei soll die Auseinandersetzung mit christlichen Traditionen den authentischen religiösen Selbstausdruck nicht gefährden sondern stärken. Es geht um ein Referenzsystem für die eigenen Sinnkonstruktionen.⁹⁶

3.2 Die Wahrnehmungs-, Urteils- und Gestaltungsfähigkeit schulen

Es geht dabei um das Entwickeln von Aufmerksamkeit und Achtsamkeit für das, was lebensfördernd oder hindernd ist, für das, was wir bejahen können oder verändern müssen. Georg Hilger spricht von einer Sensibilisierung für die Vielsimensionalität von Welt und Leben unter religionsdidaktischem Vorzeichen, die Wahrnehmung der anderen auch in ihrem Anderssein. Gestaltungsfähigkeit meint, eine Lernkultur in der SchülerInnen lernen, ihrem Engagement, ihrer Religiosität und ihrem Glauben einen Ausdruck zu geben durch Gestaltung von Texten und Bildern, Ritualen und Festen und vielfältigen Formen projektartigen Lernens.⁹⁷

3.2.1 Engagement aus innerer Überzeugung ermöglichen und fördern

SchülerInnen sollen über den Religionsunterricht die Möglichkeit bekommen, ihre Werthaltungen, ihr Mitgefühl und ihre religiöse Überzeugung in praktische Handlungen umzusetzen. Die Möglichkeit bekommen heißt nicht, dass jeder und jede das Gleiche oder gleich viel tun muss, aber Religion ohne Praxismöglichkeit wäre wie Mathematik ohne Rechnen oder Musik ohne Singen. Konkret bedeutet das für mich, jeder Klasse ein Angebot zu machen, eine Möglichkeit des Engagements aufzuzeigen und dazu Hilfestellungen anzubieten. Das kann eine Sammlung für krebskranke Kinder sein, bei der die SchülerInnen aufgefordert werden, in ihrer Freizeit für die besonderen Bedürfnisse dieser Kinder Geld zu sammeln. Dazu braucht es aber eine gute inhaltliche Vorbereitung und Auseinandersetzung im Religionsunterricht mit den Themen Krankheit, Leid und auch Tod. Das kann ein Engagement für Kinder in sogenannten Entwicklungsländern sein, bei dem es darum geht, eigene Ideen zu entwickeln, wie ich für diese Kinder aus eigener Kraft etwas tun kann. Dabei geht es nicht nur um materielle Hilfe, sondern auch

⁹⁶ vgl. Englert, 2010, 288 - 289

⁹⁷ Vgl. Hilger, 2006, 37

um eine Auseinandersetzung und ein Verstehen von Zusammenhängen zwischen Armut und Reichtum auf dieser Welt. Das konkrete Engagement kann helfen die eigene Betroffenheit und die Schwere von diesen Themen ein wenig abzuarbeiten und mit ihnen positiv umzugehen.

3.2.2 Zeiten des Innehaltens und der Stille im Unterricht anbieten

Der Religionsunterricht als ein Ort produktiver Verlangsamung produziert und provoziert eine Unterbrechung der didaktischen Schnellstraßen im Interesse an einer sinnerfüllten Lernzeit und an einer intensivierten Wahrnehmung. Die verlangsamte Begegnung mit Texten, Bildern und Gegenständen bedeutet Verzicht auf Stofffülle und will ein Mehr an Intensität, an Aufmerksamkeit und Vorstellungskraft. Für religiöse Bildung sind Warten, Nachsinnen und Muße produktive Zeiten.⁹⁸

Der Besuch unseres Meditationsraumes in der Hauptschule bereitet den SchülerInnen immer wieder Freude, nicht nur weil der normale Unterricht unterbrochen ist und wir alle ohne Tische und Bänke auf Meditationskissen im Kreis sitzen. Es ist auch die besondere Atmosphäre in diesem Raum, die Möglichkeit, einfach da sein zu können, ohne etwas Bestimmtes, Messbares leisten zu müssen, und schließlich die meditative oder spirituelle Erfahrung in der Stille, beim Gespräch, Musikhören, Tanzen, Singen oder bei einer Bildbetrachtung. „Machen wir wieder so geile Meditationen?“, fragten mich Schülerinnen heuer am Beginn des neuen Schuljahres. Und ich denke mir: Schön, dass solche besinnliche, verlangsamte Zeiten auch von 14Jährigen positiv erlebt werden. An dieser Stelle möchte ich auch noch Erfahrungen mit klassenübergreifenden religiösen Feiern in der Schule einbringen, geht es dabei doch um ein Kernanliegen von Religion.

3.2.3 Religiöse Feiern als Teil der Schulkultur erfahren

An unserer Schule legen wir besonders Wert auf einen feierlichen Gottesdienst am Schulanfang und Schulschluss. Entscheidend für das Gelingen ist eine gute inhaltliche und auch organisatorische Vorbereitung mit den SchülerInnen und auch die Einbeziehung der LehrerkollegInnen. Jeder Gottesdienst hat ein bestimmtes Thema, das sich wie ein roter Faden durchzieht, und dann gibt es noch

⁹⁸ Vgl. Hilger, 2006, 38

etwas Besonderes: Jeder Schüler, jede Schülerin und jeder Lehrer und jede Lehrerin bekommen während der Feier ein zum Gottesdienst passendes Symbol überreicht. Bemerkenswert finde ich dazu folgende Beobachtungen: Viele SchülerInnen erinnern sich nach Jahren noch an ein bestimmtes Symbol (z.B. ein kleiner Lederfuß, ein besonderer Stein, ein Armband, ein selbst hergestelltes Tonkreuz, u.a.) und dessen Bedeutung für das eigene Leben. Ein Symbol hält also Erinnerungen wach und ist gleichzeitig zukunftsweisend, es ist konkret, aber in der Bedeutung für den Einzelnen nicht fixiert. Hermann Kirchhoff schreibt dazu: „Symbolerfahrungen machen deutlich, wie sehr wir Menschen aus Bildern und Symbolen leben. Wir werden krank, wenn sie in uns verschüttet oder ausgelöscht werden. [...] Und hier mag der Religionsunterricht zutiefst eine therapeutische Funktion haben. Denn in Bildern und Symbolen lebt der ‚in den Sinnen behauste‘ Mensch, dessen Ratio sich in Bildern und Symbolen ein Zuhause sucht.“⁹⁹ Eine zweite Beobachtung ist die, dass Kollegen und Kolleginnen, aber auch anwesende Eltern nach den Gottesdiensten immer wieder sehr positive Rückmeldungen geben und damit ihre Wertschätzung für diese Art von religiösen Feiern zeigen. Ich denke, das überreichte Symbol leistet hier einen wesentlichen Beitrag als Brücke zwischen der alltäglichen Lebenswelt und der Glaubenswelt.

3.3 Religiöse und weltanschauliche Fragen bearbeiten

Norbert Mette spricht in diesem Zusammenhang von interkonfessionellen und interreligiösen Kooperationen. „Ein guter Religionsunterricht hat es darauf abgesehen, die Schüler und Schülerinnen zur Auseinandersetzung und Entscheidung bezüglich ihrer eigenen religiösen bzw. weltanschaulichen Position herauszufordern und sie dazu zu befähigen, auch über andere religiöse Überzeugungen und Haltungen zumindest in ihren Grundzügen Bescheid zu wissen, sie zu würdigen, innerlich anzuerkennen und in einen Dialog mit ihnen zu treten.“¹⁰⁰

3.3.1 Die eigene religiöse bzw. weltanschauliche Position finden

Hier geht es zunächst einmal um eine ehrliche Auseinandersetzung mit den eigenen religiösen und weltanschaulichen Meinungen und Fragen. Gerade Kinder

⁹⁹ Kirchhoff, 1987, 14

¹⁰⁰ Mette, 2006, 15

übernehmen viele Positionen von zu Hause, von ihrem Lebensumfeld und müssen dann als Jugendliche diese Meinungen ausprobieren, um einen eigenen Standort zu finden. Der Religionsunterricht kann dafür einen geschützten Rahmen bieten, so etwas wie ein Proberaum sein. Die eigene Religion muss hinterfragt werden, damit man sie neu entdecken und erfahren kann. Aber auch die Distanzierung von einer oder die Nichtfestlegung auf eine bestimmte religiöse bzw. weltanschauliche Sichtweise soll im Religionsunterricht kommuniziert werden. Rudolf Englert spricht davon, dass man möglicherweise unter den Bedingungen religiöser Pluralität die Einnahme einer Position gar nicht mehr für möglich hält. Jede Option, die wir treffen, könnte auch anders getroffen werden. Er spricht von einer religiösen Multioptionsgesellschaft und unterscheidet drei Reaktionsweisen:

- Der traditionalistische Typus
Er bleibt trotz religiöser Pluralität mehr oder weniger unreflektiert unter dem schützenden Dach seiner Herkunftsreligion. Dabei ist die intergenerative Stabilität religiöser Prägungen stärker als man gemeinhin glaubt.
- Der idealistische Typus
Die Religionssoziologie bezeichnet ihn als Pilger, der unterwegs ist, und für viele von ihnen ist der Weg das Ziel. Der spirituelle Stil der Suche ist wichtiger als bestimmte inhaltliche Positionierungen.
- Der pragmatische Typus
Dieser sagt sich: Man kommt in religiösen Fragen ohnehin nie zu einem Ende, warum sich also mit vielen unlösbaren Fragen beschäftigen bzw. warum überhaupt suchen? Der Schluss lautet, sich religiös nicht festzulegen und eher bei der Vermutung zu bleiben, dass es möglicherweise irgendetwas gibt.

Alle drei Typen haben gemeinsam, dass sie nicht gleichzeitig positionierungs- und pluralitätsfähig sind. Damit wird ein Grundproblem religiösen Lernens angesprochen: Wie kann man in religiösen Angelegenheiten zugleich pluralitäts- und positionierungsfähig werden?¹⁰¹

¹⁰¹ Vgl. Englert, 2010, 284-285

Ich möchte hier noch ergänzen, dass bei SchülerInnen diese drei Reaktionsweisen selten in Reinform vorkommen, sondern je nach Frage- oder Themenstellung der eine oder andere Typus stärker zum Vorschein kommt. Dabei geht es um bestimmte „Glaubensmuster“, die Kinder und Jugendliche aufgrund eigener religiöser Erfahrungen und Zugänge entwickeln. Der Religionsunterricht kann SchülerInnen helfen, für die persönlichen Glaubensmuster eine Sprache zu finden und so ihre momentane Einstellung zu religiösen und weltanschaulichen Themen bzw. Fragen zum Ausdruck zu bringen. Diese Suche nach der eigenen Identität braucht aber auch die Auseinandersetzung und Verständigung mit anderen religiösen und weltanschaulichen Positionen, da in unserer Gesellschaft und in unseren Schulen religiöse Pluralität das „Normale“ ist und religiöse Homogenität die Ausnahme bildet. „Es geht letztlich nicht um die Frage, ob man sich katholisch, evangelisch, muslimisch oder buddhistisch definiert, sondern worauf man seinen Einsatz legt auf dem Spieltisch des Lebens.“¹⁰²

Der Philosoph und Religionswissenschaftler William James schreibt dazu: entscheidend sei, dass man überhaupt mit einer Hypothese experimentiere, und nicht vor lauter Furcht, einem Irrtum aufzusitzen, keinerlei Risiko eingehe. Demnach kommt in religiösen Fragen nur weiter, wer einen bestimmten Glauben durchbuchstabiert und prüft, ob dieser Glaube trägt und sich bewährt. Englert nennt es das *Konzept des unausweichlichen Risikos* und stellt die Frage, ob es sinnvoll ist, sich gerade bei der religiösen Orientierungssuche auf einen bestimmten Referenzrahmen einzulassen. Die konfessionelle religiöse Tradition wäre dann so etwas wie ein Koordinatensystem, eine Navigationshilfe, das mir hilft bei der Auseinandersetzung mit der Frage, was wirklich wichtig ist in meinem Leben und was ich von einer guten Religion erwarte.¹⁰³

3.3.2 Andere religiöse Haltungen und Überzeugungen kennen lernen

Die Dringlichkeit interreligiösen Lernens zeigt sich besonders in der Schule, weil diese einen öffentlichen Raum darstellt, wo sich Kinder und Jugendliche mit unterschiedlicher kultureller und religiöser Identität auf Schritt und Tritt begegnen. Eine exklusivistische Position, wonach der christliche Glaube als einziger Weg zu

¹⁰² Englert, 2010, 286

¹⁰³ Vgl. Englert, 2010, 287-288

Gott gesehen wird und die Gläubigen deshalb von anderen Wegen keine Kenntnis zu nehmen brauchen, wird in der Religionspädagogik heute kaum mehr vertreten. Sowohl aus theologischen wie auch aus pädagogischen Gründen wird religiöse Pluralität durchaus als Chance gesehen. Im interreligiösen Dialog können die Konturen des eigenen Glaubens markanter hervortreten und im kontroversen Gespräch mit Andersgläubigen wird man zur eigenen Stellungnahme herausgefordert.¹⁰⁴ „Als ‚Königsweg‘ interreligiösen Lernens gilt beispielsweise die personale Begegnung; denn die Auseinandersetzung mit Menschen, die eine Religion leben und von ihren Erfahrungen damit erzählen, ist weit ergiebiger als eine kognitive Reduktion des Gegenstands auf die lehrbare Seite einer Fremdreigion. [...] Die Begegnung mit der Erfahrungsdimension der fremden Religion, nicht die eigene Erfahrung mit fremder Religion wird angestrebt.“¹⁰⁵

Dazu möchte ich meine eigenen Erfahrungen aus dem Hauptschulbereich einbringen. Im Zuge der Auseinandersetzung mit verschiedenen Weltreligionen besuchen wir jedes Jahr mit den 4. Klassen eine Moschee, eine Synagoge und ein buddhistisches Zentrum in Wien. Natürlich wird diese Exkursion inhaltlich gut vorbereitet, die SchülerInnen lernen im Religionsunterricht vieles über die jeweilige Religion, ihre Glaubensinhalte und Traditionen, Heiligen Schriften und Bücher, Rituale und Gebete, Feste und Feiertage und welche Antworten diese Religionen auf die Frage nach dem Sinn des Lebens und auf die Frage nach Gott geben. So wichtig die Informationen über andere Religionen sind, in die Tiefe geht die Begegnung mit einer anderen Religion erst dann, wenn die SchülerInnen beginnen ihre eigenen religiösen Wurzeln, Erfahrungen und Standpunkte einzubringen, wenn sie von ihrem religiösen Standort ausgehend Fragen stellen, Vergleiche durchführen, Gemeinsamkeiten zu ihrer eigenen Religion entdecken, aber auch klare Unterscheidungen wahrnehmen können. So lernen sie nicht nur das Programm der anderen Religion kennen, sondern können diese auch ein wenig verstehen lernen und andererseits ihr Unverständnis für manche Punkte artikulieren. Beides scheint mir wichtig zu sein, damit Menschen in einer Gesellschaft der religiösen und weltanschaulichen Pluralität ihr Zusammenleben möglichst konflikt- und vor allem gewaltfrei gestalten können. Dabei darf nicht übersehen wer-

¹⁰⁴ Vgl. Englert, 2008, 52

¹⁰⁵ Mendl, 2009, 33f

den, dass solche interreligiöse Begegnungen erstens nur punktuelle Ereignisse sind und zweitens nur den Anfang eines weiteren notwendigen Dialogs darstellen. „Darüberhinaus jedoch bleibt interreligiöses Bemühen meist in religionskundlicher Information stecken, einer Information zudem, die oft nur ein sehr oberflächliches Bild von anderen Religionen entstehen lässt. So wird das Judentum gerne vor allem über seine Feste vorgestellt und der Islam über die sog. ‚fünf Säulen‘. Dies ist sicherlich ein Anfang. Aber wirklich befriedigend wird man diese Praxis noch nicht nennen können.“¹⁰⁶

3.3.3 Anerkennung und Respekt als Voraussetzung für einen Dialog

„Dieses interreligiöse Lernen strebt nicht an, den Islam oder das Judentum zu verstehen, weil dies sachlich nicht möglich ist und die Lernenden dabei aus dem Blick geraten. In Anlehnung an Hans Zirker ist das Ziel, Menschen, die sich zu einer religiösen Tradition bekennen oder wenigstens in ihrer Herkunft von ihr geprägt sind, anfanghaft zu verstehen, in ihren jeweiligen Lebensorientierungen und Zielsetzungen, Gemeinschaftsformen und Abgrenzungen, Glaubensäußerungen und Zurückhaltungen, Empfindsamkeiten und Befürchtungen“. Es gilt sie in ihrer Fremdheit zu respektieren und gut miteinander auszukommen.“¹⁰⁷ Das Fremde oder Andere zeigt sich besonders dann, wenn Menschen in ihrer Fest und Feierkultur wahrgenommen werden. Dabei sind gerade religiöse Feste eine besondere Chance für interreligiöses Lernen. Allerdings geht es dabei nicht um eine Form kultureller und religiöser Assimilierung, was bedeuten würde, christliche Feste mit islamischen Gebeten anzureichern oder umgekehrt in islamische Feiern christliche Elemente einzubauen. Der Wunsch nach raschem Verstehen soll nicht dazu führen, dass am Ende aus dem Ramadan ein islamischer Advent oder aus Weihnachten ein christliches Zuckerfest wird. Als schulische Praxis und als didaktisch-methodischer Ansatz ist es zielführend eine Kultur der Gastfreundschaft zu schaffen, also zum eigenen Fest jeweils die anderen einzuladen. Wenn Christen feiern, können sie muslimische MitschülerInnen als Gäste einladen, umgekehrt können christliche SchülerInnen an einem islamischen Fest teilnehmen. Voraussetzung dafür ist, dass die Teilnahme in Respekt vor der jeweiligen Tradition

¹⁰⁶ Englert, 2008, 55

¹⁰⁷ Jäggle, 2002, 406

geschieht. Verschiedenheit soll nicht ausgeklammert werden, interreligiöses Lernen soll vielmehr helfen, Gemeinsames und Unterscheidendes wahrzunehmen und wertzuschätzen. Am Beispiel Abraham lässt sich das sehr schön aufzeigen. Juden, Christen und Muslime verehren Abraham und erzählen von seinem großen Gottvertrauen. Für Juden gilt Abraham als Verkünder des einen wahren Gottes, für Christen ist Abraham besonders Vorbild im Glauben und der Islam sieht Abraham als den ersten Muslim. Alle drei Religionen danken Gott auf ihre Weise für diesen auserwählten Menschen. Das Fremde bzw. Befremdliche, das nicht sofort Verstehbare, das zu denken gibt, kann die Frage nach dem Eigenen auslösen. So kann die Bedeutung des Sabbats die Frage nach dem Stellenwert des Sonntags neu aufkommen lassen oder das muslimische Fasten die Frage nach der christlichen Fastenpraxis in Gang bringen.

Religiöse Verschiedenheit löst auch unterschiedliche individuelle und gesellschaftliche Reaktionen aus und diese Gefühle können zum Gegenstand einer Auseinandersetzung werden. In Anlehnung an Erwin Ringel lässt sich sagen, dass der Mensch nicht für seine Gefühle verantwortlich ist, sondern für die Konsequenzen, die er daraus zieht. Der begegnungspädagogische Ansatz hat eine wichtige Brückenfunktion zwischen den Religionen. Allerdings darf er nicht zu der Illusion führen, dass Begegnung und Verstehen immer möglich wären bzw. alle Konflikte vermieden oder unterdrückt werden müssten. Verstehens- und Verständigungsschwierigkeiten müssen respektiert und thematisiert werden, sonst bleiben unterrichtliche Bemühungen bedeutungslos. Gerade beim Judentum ist die Auseinandersetzung mit der Verflochtenheit des Antisemitismus und seiner emotionalen Bedeutung eine wichtige religionspädagogische Aufgabe.¹⁰⁸

3.4 Strukturelle und personale Überlegungen für einen guten Religionsunterricht

3.4.1 Gute Rahmenbedingungen für den Unterricht schaffen

„Guter Unterricht stellt den Kern einer guten Schule dar. Guter Unterricht ist umgekehrt aber auch ein Stück weit abhängig von schulischen Rahmenbedingungen (z.B. vom Schulklima, von der materiellen und räumlichen Ausstattung, von der

¹⁰⁸ Vgl. Jäggle, 2002, 406-409

Platzierung des Unterrichts im Stundenplan, von der Zusammensetzung der Schülerschaft usw.).¹⁰⁹

Die Möglichkeit mit SchülerInnen einen Meditationsraum aufsuchen zu können, um ein konkretes Beispiel einer räumlichen Ausstattung zu nennen, bietet natürlich eine gewisse Unterrichtsqualität. Noch wichtiger finde ich, dass die LehrerInnen einer Schule über pädagogische Zielvorstellungen, Unterrichtsabläufe, Erziehungsfragen, Pausengestaltungen und vieles mehr diskutieren und sich mit dem Schulleiter bzw. der -leiterin auf eine gemeinsame Linie einigen. Nur so lässt sich auf Dauer ein positives Schulklima herstellen, das einerseits leistungsorientiert ist, wo aber auch der Einzelne mit seinen Stärken und Schwächen seinen Platz finden kann und nicht permanent über- oder unterfordert wird. Dazu gehören neben den konkreten Anforderungen in den einzelnen Schulfächern wesentlich auch soziales Verhalten, Teamarbeit und Engagement für andere. Der Religionsunterricht soll diese Leistungen für eine Gemeinschaft fördern und ein lern- und lebensförderndes Klima mitprägen, aber auch entwicklungs- oder gemeinschaftshemmende Strukturen in der Schule hinterfragen. Entscheidend sind dabei gute ReligionslehrerInnen.

3.4.2 Die Lehrperson als entscheidendes Qualitätskriterium

Die Fragen nach einem guten Lehrer und nach unterrichtlicher Qualität sind nicht dieselben und doch ist guter Unterricht ohne gute LehrerInnen nicht denkbar. Dabei sind sie heute stärker Arrangeure von Lernprozessen mit klaren Zielvorgaben, mit entsprechendem Fachwissen und mit der Aufgabe, den Lernweg von SchülerInnen zu begleiten und gegebenenfalls zu korrigieren. Die Lehrperson muss etwas von ihrer Sache und von den SchülerInnen verstehen, also eine professionelle fachliche bzw. pädagogische Kompetenz mitbringen und über ein didaktisches Konzept verfügen. Im Religionsunterricht ist die Zusammenführung dieser Punkte alles andere als einfach. Rudolf Englert betont in einem Beitrag über Unterrichtsqualität besonders den Faktor Enthusiasmus. LehrerInnen, die mit einer gewissen Leidenschaft die von ihnen zu erschließende Sache betreiben, sind nach wie vor eine wichtige Grundlage für die Schülermotivation und so auch für unterrichtliche Qualität. Dazu gehören Punkte wie Freude am Entdecken, intellektuelle

¹⁰⁹ Englert, 2006, 55

Neugier, Bereitschaft zum Perspektivenwechsel, sich nicht mit einfachen Antworten zufrieden zu geben und sich immer wieder an den Antworten anderer messen, auch aus der biblischen Tradition, und so Theologie zu treiben. Entscheidend ist dabei die Vorbildwirkung.¹¹⁰

Die Grundbedingung für einen zufriedenstellenden bzw. wertvollen Religionsunterricht ist ein Vertrauensverhältnis zwischen SchülerInnen und LehrerIn. In jedem pädagogischen Handeln vertrauen die SchülerInnen darauf, dass der Lehrer /die Lehrerin weiß, was richtig und gut für sie ist. Dieses Vertrauen ist notwendig, weil sie auf unterrichtsmethodische Hilfe angewiesen sind, um sich am Ende die Lösung der Aufgabe selber zutrauen zu können. Umgekehrt muss auch der Lehrer/die Lehrerin darauf vertrauen, dass SchülerInnen die Aufgaben selbst lösen können und eigenständige Lösungswege finden. Egal um welchen Inhalt es sich handelt, das Zutrauen des Lehrers/der Lehrerin und das Vertrauen der SchülerInnen gelten als Bedingungen für jeden geführten Lernprozess, auch bei der Thematisierung von religiösen Inhalten. Wenn ein Lehrer/eine Lehrerin über Religion spricht, dann müssen die SchülerInnen darauf vertrauen können, dass er/sie diese Inhalte selber glaubt. Daher können Nicht-Gläubige keinen Religionsunterricht erteilen, sondern allenfalls eine Art von Religionskunde, im Sinne einer Information über Lehren, Regeln und Sitten der Religionsgemeinschaften. Weiters müssen die SchülerInnen im schulischen Religionsunterricht darauf vertrauen können, dass Mitteilungen des Glaubens nicht ihrer Indoktrination, sondern ihrer Orientierung dienen und dem eigenen Urteil unterworfen bleiben. Insofern unterliegt der Religionsunterricht den Grundsätzen jedes schulischen Unterrichts.¹¹¹

Peter Kliemann, Professor am Staatlichen Seminar für Didaktik und Lehrerbildung in Tübingen, betont bei der Frage nach einer guten Lehrperson die Wichtigkeit einer guten Ausbildung des jeweiligen Lehrertyps. Er schreibt dazu: „All dies spricht für eine langfristig angelegte, personalintensive Lehrerbildung, bei der zukünftige Religionslehrerinnen und Religionslehrer in Ruhe und Nachdenklichkeit lernen, die Vielfalt der unterrichtlichen Möglichkeiten auszuloten und sie

¹¹⁰ Vgl. Englert, 2006, 56-57

¹¹¹ Vgl. Rekus, Jürgen, 2006, 110-111

realistisch und konstruktiv auf die Besonderheiten ihrer jeweiligen Lehrerpersönlichkeit zu beziehen.“¹¹²

3.4.3 Die gelebte Religion des/der Unterrichtenden als Ressource sehen

Der Erfolg und die Qualität des Religionsunterrichts werden wesentlich von der Lehrperson geprägt, d.h. es bleibt die Frage welche Merkmale ein Religionslehrer bzw. -lehrerin mitbringen soll, ob es so etwas wie eine optimale Religionslehrerpersönlichkeit gibt und ob sie geschult werden kann bzw. darf. Dazu Hans Mendl: „Dass aber beide Ebenen - die der Lehrerpersönlichkeit und die Qualität seines Unterrichts - gerade im Religionsunterricht eng miteinander verzahnt sind, also das ‚know how‘ und das ‚who knows‘ sich wechselseitig ergänzen, kann an vielen Beispielen plausibel erläutert werden: Wer keine meditative Praxis hat, wird Meditation nur als Technik einsetzen, wer liturgisch beheimatet ist, dem merkt man das auch bei der Behandlung entsprechender Themen an, für wen die Bibel eine Quelle des Lebens ist, der wird eine dialogische Bibelarbeit weit intensiver betreiben können, wer Widersprüche aushalten kann, wird Dilemma-Diskussionen weit souveräner moderieren können...“¹¹³

In kaum einem anderen Fach ist man persönlich so angefragt wie im Religionsunterricht, denn gerade bei religiösen Inhalten und Fragen kommt in fast jeder Schulklasse irgendwann die Frage: „Glauben Sie das auch?“ oder „Glauben Sie persönlich an einen Gott, an eine Auferstehung, usw.“. Natürlich muss ich nicht meine ganz persönliche Glaubensgeschichte ausbreiten, aber eine ehrliche Antwort bin ich den SchülerInnen allemal schuldig. Bernhard Dressler schreibt dazu: „Gelebte Religion - die eigene Frömmigkeitspraxis, die eigene Lebensdeutung, der eigene religiöse Bildungsfundus - ist eine Ressource, ein Fundus, aus dem im Religionsunterricht geschöpft wird. Die Unterrichtenden halten sich gleichsam transparent im Blick auf ihre eigene religiöse Lebensgestaltung. Aber: Auf die gelebte Religion wird im Unterricht nicht direkt, nicht unmittelbar zurückgegriffen. Und in der Regel wird so etwas wie eine religiöse Vorbildpädagogik vermieden, mit der das jeweils eigene religiöse Leben und die dabei geltenden Regeln, Normen, Präferenzen zur Richtschnur einer richtigen religiösen Lebens-

¹¹² Kliemann, Peter, 2006, 170

¹¹³ Mendl, Hans, 2006, 70

praxis gemacht würden. Umgekehrt gilt auch, dass die befragten Religionslehrerinnen ihre gelebte Religion in der Regel nicht einfach aus ihrem Religionsunterricht heraushalten wollen.¹¹⁴ Es geht um ein reflektiertes Verhältnis zur eigenen religiösen Lebenspraxis, im Sinne einer gebildeten Religion, die gestaltet und verantwortet werde und um andere religiöse Lebensformen wisse. Diese reflektiert gelebte Religion sei nochmals von der „gelehrten Religion“ zu unterscheiden, denn dazu muss sie noch einmal reflektiert werden mit Bezug auf die Unterrichtsgestaltung, auf die Didaktik des religiösen Lernens, so dass von einer doppelt reflektierten Gestalt der Religion des Religionsunterrichts gesprochen werden kann. Dieses Spannungsverhältnis zwischen gelebter und gelehrter Religion erweise sich für den Unterricht als fruchtbar. Denn die Qualität des Religionsunterrichts hängt letztlich genauso wie bei anderen Fächern davon ab, ob von einem „guten Lehrer“ unterrichtet wird, d.h. von der Beherrschung der zu vermittelnden Unterrichtsinhalte, der Fähigkeit die Inhalte schülergerecht aufzubereiten und darzubieten sowie zur selbständigen Aneignung dieser Inhalte motivieren zu können und didaktische Arrangements zu gestalten.¹¹⁵

Aus meiner Unterrichtstätigkeit weiß ich, dass das Einbringen meiner eigenen Lebens- und Glaubenserfahrungen eine Qualitätssteigerung im Religionsunterricht bedeutet und zwar aus folgenden Gründen:

- Eine persönliche Meinung oder Erfahrung schafft die Möglichkeit zur Anteilnahme, zum Rückfragen oder Hinterfragen, zur Diskussion, auch zur Ablehnung.
- Ich werde als LehrerIn für die SchülerInnen angreifbar, vielleicht auch ein Reibebaum, auf jeden Fall als Person stärker erlebbar und das ist für das Fach Religion wichtig.
- Ein persönlicher Lehrerbeitrag ermutigt die SchülerInnen dazu, auch ihre eigenen Sichtweisen, Fragen und Antworten einzubringen.

¹¹⁴ Bernhard Dressler, Religion unterrichten - als Lehrberuf, in: Lernort Gemeinde 21 (2003)H. 4, 39-42, hier: 41f., zit.n. Mette, 2006, 17-18

¹¹⁵ Vgl. Mette, 2006, 17-18

3.5 Guter Religionsunterricht braucht die Akzeptanz der SchülerInnen

Ein wichtiger Indikator dafür, ob ein schulischer Religionsunterricht wichtig und wertvoll ist, ist die Akzeptanz in der eigentlichen Zielgruppe, nämlich bei den SchülerInnen. Hier ist noch einmal zwischen Unterrichtsinhalten und Unterrichtsstil zu unterscheiden.

3.5.1 Das inhaltliche Profil aus der Sicht von SchülerInnen

Das inhaltliche Profil des idealen Religionsunterrichts war Gegenstand zweier Würzburger Untersuchungen. Dabei wurde zwischen drei Unterrichtstypen unterschieden:

- Der *informative Typ* klärt ohne Bewertung über verschiedene Religionen auf.
- Der *existenzielle Typ* bespricht jene Fragen, die die Schüler und Schülerinnen bewegen, und hilft ihnen bei der Lebensbewältigung.
- Der *katechetische Typ* will die SchülerInnen in den christlichen Glauben einführen.

Am meisten wurden bei dieser Untersuchung jene Aussagen befürwortet, die für einen informativen oder einen existenziellen Religionsunterricht stehen, Vorstellungen von einem katechetischen Unterricht wurden abgelehnt. Aus der Sicht der SchülerInnen informiert der ideale Religionsunterricht über verschiedene religiöse Traditionen und hilft den jungen Menschen Sinn und Orientierung im Leben zu finden.¹¹⁶

„Werden in der Grundschule Themen, die sich mit der Kirche und ihrem Glaubensleben befassen, noch mitvollzogen, zeigen Jugendliche bis etwa 14 Jahre diesbezüglich bereits eine leicht abwehrende Haltung; von älteren Jugendlichen schließlich werden sie stark abgelehnt. Diese Tendenz spiegelt sich auch in der Wichtigkeit verschiedener Themenbereiche wider.“¹¹⁷ In der Sekundarstufe I stehen nach einer Studie Anton Buchers die Themen Liebe und Partnerschaft an der Spitze der wichtigen Themen, gefolgt von Gott und Drogen. Das Ende der Rangliste bilden die Zehn Gebote, die Bibel und die Kirchengeschichte.¹¹⁸

¹¹⁶ Vgl. Riegel, 2006, 115

¹¹⁷ Bucher (Fn.4), 39-40; Ziebertz/Kalbheim/Riegel (Fn.7), 211, zit.n. Riegel, 2006, 119

¹¹⁸ Vgl. Bucher (Fn.4), 87, in: Riegel, 2006, 115-116

Das inhaltliche Profil des idealen Religionsunterrichts aus der Sicht von jugendlichen SchülerInnen kann demnach als informativ-existenziell bezeichnet werden. Dabei geht es um Themen, die mit dem Alltag und dessen Bewältigung zu tun haben, es sind aber auch explizit religiöse Themen darunter, wie die Frage nach dem Tod, die Frage nach Gott oder Kenntnisse über verschiedene Religionen. Die SchülerInnen wollen sich vorbehaltlos mit den verschiedenen Religionen auseinandersetzen und Orientierungspunkte für das eigene Leben bekommen. Religiöse Themen scheinen dann wichtig zu sein, wenn sie aus einer Position der konfessionellen bzw. religiösen Offenheit heraus angesprochen werden und einen Bezug zum eigenen Leben ermöglichen.¹¹⁹ Konfessionelle Offenheit heißt meiner Meinung nach nicht, dass der Religionslehrer, die -lehrerin konfessionslos sein muss. Ganz im Gegenteil, gerade religiöse Themen brauchen zunächst einen bestimmten Standort, eine Positionierung aus der sich ein Gespräch, eine Diskussion und damit eine Weiterführung und Verortung im konkreten Leben erarbeiten lässt.

3.5.2 Das stilistische Profil aus der Sicht von SchülerInnen

„Neben den Inhalten kennzeichnet der Stil den Religionsunterricht. Er wird vielfach als anderes Schulfach angesehen, der ‚aus Schülersicht gerade methodisch und klimatisch einen positiven Kontrast zu anderen Fächern‘ bietet.“¹²⁰ Ulrich Riegel bringt in dem Beitrag Gerecht - spannend - anspruchsvoll auf der Grundlage mehrerer empirischer Untersuchungen folgende Punkte als wesentlich für das Profil eines idealen Religionsunterrichts aus der Perspektive von SchülerInnen:

- Der Umgangsstil lässt sich mit freundlich, gerecht und anspruchsvoll charakterisieren.
- Der Wunsch nach Orientierungsangeboten für das eigene Leben bedeutet eine gewisse Offenheit für existenzielle Fragestellungen, schließt aber auch die Erwartung gegenüber LehrerInnen ein, mit diesen Thematiken rücksichtsvoll und feinfühlig umzugehen.
- Die Akzeptanz des Religionsunterrichts hängt neben der Lebensnähe von Themen wesentlich vom Engagement der ReligionslehrerInnen ab. Umge-

¹¹⁹ Vgl. Riegel, 2006, 116

¹²⁰ Jungnitsch (Fn. 9), 68, zit.n. Riegel, 2006, 116

kehrt sinkt die Akzeptanz wenn der disziplinäre Rahmen des Religionsunterrichts gestört ist und sich die SchülerInnen unterfordert fühlen.

- Der ideale Religionsunterricht in den Augen der Kinder und Jugendlichen ist nicht durch einen Laissez-faire-Stil gekennzeichnet, bei dem jede und jeder machen kann was er will.
- Die SchülerInnen wünschen sich einen anspruchsvollen Religionsunterricht, der sie inhaltlich herausfordert, der ihnen zu denken gibt und bei dem es gerecht zu geht.¹²¹

3.5.3 Schülerorientiertes Arbeiten schafft Raum für neue Erkenntnisse

Die Tübinger Studie zu „Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie“ hat gezeigt, dass es für LehrerInnen schwierig ist und keineswegs immer gelingt, religionsunterrichtliche Inhalte wirklich schülerorientiert zu bearbeiten. Schülerorientiertes Arbeiten setzt voraus, dass LehrerInnen ein einigermaßen klares Bild von den Deutungsmustern haben, welche die SchülerInnen in den Unterricht mitbringen und die manchmal ihr Verständnis für bestimmte Lehrkonzepte behindern können. Im naturwissenschaftlichen Bereich wird mitunter zwischen dem vom Lehrer repräsentierten „target-conceptions“ (zielführenden Konzepten) und den auf Seiten der SchülerInnen anzutreffenden „miss-conceptions“ (Fehlkonzepten) unterschieden. Auch wenn im Religionsunterricht die Dinge etwas anders liegen, ist darauf zu achten, dass neu vermittelte innovative Sichtweisen nicht einfach neben dem von SchülerInnen mitgebrachten Alltagswissen stehen bleiben (Beispiel: Die mythologische Struktur der biblischen Urgeschichte und die Vorstellung, dass Gott die Welt in sieben Tagen gemacht hat). Es braucht eine aktive Auseinandersetzung mit der bisherigen Sichtweise, nur mit der „Vermittlung“ einer neuen Sichtweise ist es nicht getan. Guter Religionsunterricht soll sich für die religiösen „Konstrukte“ der SchülerInnen interessieren und mit diesen arbeiten. Er eröffnet neue Deutungsspielräume, schafft Raum für kreatives Erarbeiten und würdigt eigenständige Sichtweisen.¹²²

¹²¹ Vgl. Riegel, 2006, 117

¹²² Vgl. Englert, 2006, 59-60

3.6 Welche Rolle spielen Eltern im Religionsunterricht?

Die Frage, ob und welcher Religionsunterricht aus der Sicht von Eltern in der Schule wichtig und wertvoll ist, wird in der religionspädagogischen Debatte eher wenig berücksichtigt. Sowohl in der Literatur als auch bei empirischen Untersuchungen spielt diese Thematik eine untergeordnete Rolle. Das bedeutet aber nicht, dass man diesen Punkt vernachlässigen kann, denn schließlich sind es bei SchülerInnen bis 14 Jahre die Eltern, die entscheiden, ob ein Religionsunterricht für ihr Kind wichtig oder überflüssig ist. Für diese Entscheidung brauchen Eltern aber Informationen, Anhaltspunkte, ja konkrete Vorstellungen darüber, was, wie und worüber im Religionsunterricht gearbeitet wird. Die weitere Frage heißt dann: Wann finden Eltern den Religionsunterricht gut? Doch zunächst möchte ich mich einer grundsätzlichen Frage zuwenden.

3.6.1 Finden Eltern Religionsunterricht (noch) wichtig?

Michael Domsgen, Professor für Religionspädagogik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, greift dieses Thema auf und kommt aufgrund einiger Befragungen in Deutschland zu folgenden Rückschlüssen: Die Frage, ob Eltern Religionsunterricht gut finden, hängt neben ihrer Einschätzung von religiöser Erziehung wesentlich auch von deren grundsätzlichen Erwartungen an Schule ab. Der Religionsunterricht kann dann eine Mehrheit finden, wenn Schule als Bildungsinstitution im umfassenden Sinne, also als Beitrag zur Subjektwerdung des Menschen gesehen wird. Wenn Schule aber vor allem als Ausbildungsinstitution begriffen wird, die bestimmte Kompetenzen befördern will, dann schwindet die Zustimmung zum Religionsunterricht. Der Religionsunterricht steht auch deshalb nicht so hoch in der Gunst der Eltern, weil er keine Vorteile auf dem Arbeitsmarkt zu versprechen scheint. Weiters gibt es keine materielle oder ideelle Belohnung dafür, dass Eltern ihre Kinder religiös erziehen. In Deutschland ist Religiosität kein vorrangiges Erziehungsziel. Das Erlernen und Weitergeben religiöser Kompetenzen, so muss man nüchtern konstatieren, gehört lediglich zum Bereich des Möglichen aber nicht des unbedingt Notwendigen. Das bedeutet, je besser der schulische Religionsunterricht im Schulleben insgesamt verankert ist, desto höher

ist die Wahrscheinlichkeit, dass Eltern ihn wertschätzen. Denn wie soll man etwas wertschätzen, das man nicht oder nur unzureichend kennt?¹²³

Eine gute und wichtige Möglichkeit, den Religionsunterricht den Eltern und SchülerInnen öffentlich darzubieten, sind Tage der offenen Tür. An diesen Tagen zeigen die Schulen das, was sie auszeichnet: ihre besonderen Möglichkeiten und Leistungen in einzelnen Fächern, ihre kreativen, technischen, sportlichen oder sprachlichen Schwerpunkte, ihr Gesamtangebot an Betreuung für Kinder und Jugendliche. Und hier ist es wichtig, auch Religion herzuzeigen, aufzuzeigen was der Religionsunterricht alles bieten kann, welche Themen und Fragen dort bearbeitet werden und welche Formen der Unterrichtsgestaltung zum Tragen kommen. An der eigenen Schule gestalten wir einen Raum mit unterschiedlichen Stationen nach dem Motto „Religion zum Angreifen“ und die Eltern, die uns besuchen, sind immer wieder erstaunt, wie sehr sich der Religionsunterricht seit ihrer eigenen Schulzeit verändert hat. Erstaunt darüber, dass es hier wirklich um eine schüleradäquate Form der Auseinandersetzung mit Lebens- und Glaubensfragen geht, um Haltungen und Werte im Leben und nicht um eine Indoktrination oder eine billige Werbemöglichkeit von Seiten der Kirche. Hier gilt natürlich jener Grundsatz, der für die gesamte Schule gelten soll: Es darf den Eltern bzw. zukünftigen SchülerInnen nicht etwas vorgemacht werden, was man nachher nicht halten kann oder will.

3.6.2 Welchen Religionsunterricht finden Eltern gut?

Christian Scharnberg und Hans-Georg Ziebertz befragten in Interviews Eltern von Schulkindern der 3. und 4. Klassen aus Roßdorf bei Darmstadt und Nürnberg. Dabei zeigte sich, dass für die meisten Eltern Religion und religiöse Erziehung gleichbedeutend mit Religionsunterricht ist. Bezüglich der Inhalte wünschen sie sich schwerpunktmäßig Bibel, Kirchenjahr und Weltreligionen. Sie wünschen sich weiters, dass religiöse Erziehung in der Schule auf drei Ebenen abziele: eine gesellschaftliche (interreligiöse Verständigung), eine zwischenmenschliche (der einzelne religiöse Mensch soll entdeckt werden) und eine individuelle Ebene (Identitätsbildung). Eine weitere Erwartung ist die Ergänzung der Erziehung in der Familie, auch um religionsbezogene Defizite auszugleichen. Gut ist der Religionsun-

¹²³ Vgl. Domsgen, 2006, 137 - 139

terrichtet dann, wenn er vom Kind her konzipiert und motiviert wird und als allgemeiner Bildungsinhalt erkennbar ist. Als Grundtenor zeigt sich: Religiöse Erziehung soll inhaltlich qualifizierte Zielsetzungen verfolgen, die Unterrichtsgestaltung soll kommunikativ-dialogisch sein und er soll einen systemisch-ökologischen Bezug zur Lebens-Umwelt berücksichtigen.¹²⁴

3.7 Wesentliche Punkte für die Unterrichtsvorbereitung und Durchführung beachten

3.7.1 Die Unterrichtsplanung auf konkrete SchülerInnen abstimmen

Eine gute und sorgfältige Unterrichtsvorbereitung ist zwar keine Garantie für einen tatsächlich guten Religionsunterricht, aber ein wichtiger und wesentlicher Schritt dafür. Entscheidend dabei ist, dass die Unterrichtsinhalte, Ziele, Texte, Arbeitsaufträge und Unterrichtsmaterialien von der Lehrperson für die jeweilige Schulklasse konzipiert und angewandt werden. Peter Kliemann kritisiert in diesem Zusammenhang, dass Religionspädagogik immer noch in erster Linie aus der Wahrnehmungsperspektive der Kirche und damit im Hinblick auf das System Schule aus einer Außenperspektive betrieben wird. Realitätsnäher wäre es (wie bei anderen Schulfächern), Fragestellungen und Unterrichtsmaterialien aus der jeweiligen Schulart zu entwickeln und im Austausch voneinander zu lernen. Es gab immer wieder Auseinandersetzungen um die richtige religionspädagogische Konzeption. Diese Polarisierungen sind Geschichte.

Peter Biehl spricht von *didaktischen Strukturen*, wie traditionersschließende, problemorientierte, symboldidaktische und lebensgeschichtlich-biografische Struktur. Diese Strukturen schließen sich nicht aus, sondern ergänzen sich, sie stehen in einem wechselseitigen Spannungsverhältnis, fordern sich gegenseitig heraus und bieten damit den SchülerInnen unterschiedliche Zugänge zum Phänomen Religion. Gelingende Unterrichtsplanung soll nicht nur eine einzige didaktische Struktur anbieten, sondern mehrdimensional verfahren. Das bezieht sich durchaus auch auf das klassische Modell eines professionell organisierten und sorgfältig gestalteten Instruktionsprozesses, aber genauso auf Formen der Frei-

¹²⁴ Vgl. Christian Scharnberg / Hans-Georg Ziebertz, Religiöse Bildung an öffentlichen Schulen aus Elternsicht. Ergebnis einer qualitativ-empirischen Pilotstudie, in: RPäB48/2002, 69-82,74, zit.n. Domsen, 2006, 143-144

arbeit oder Ansätze der Projektarbeit, des offenen Unterrichts, des entdeckenden Lernens, der Planarbeit und der Gestaltpädagogik. Dabei geht es aber nicht um einen Methodenaktivismus, sondern darum, dass jede Lehrperson ihre Methoden (von griechisch *mèthodos* - Weg) findet, diese sorgfältig einübt und auf ihre Tragfähigkeit hin überprüft.¹²⁵ In der konkreten Planung ist es notwendig, noch einen Schritt weiterzugehen und nicht nur von der jeweiligen Schulart zu sprechen, sondern von den konkreten SchülerInnen einer Klasse. Nur so nehme ich sie auch als Subjekte des Unterrichts wahr (siehe Kapitel „SchülerInnen als Subjekte ernst nehmen“).

3.7.2 Die Unterrichtsmitgestaltung der SchülerInnen ernst nehmen

Drei Ebenen sind bei der Konstitution von Unterrichtsthemen zu unterscheiden. Die erste Themenkonstitution leistet der Lehrplan, eine zweite der oder die Lehrende bei der Planung und die dritte entscheidende Themenkonstitution findet im Unterricht selbst statt. Die SchülerInnen verändern mit ihren Beiträgen die Planung und konstituieren damit das tatsächliche Unterrichtsgeschehen. Voraussetzung dafür ist die Souveränität der Lehrperson, die im Interesse übergeordneter Ziele bereit ist, vom eigenen Plan abzuweichen, und Raum gibt für vertiefende Unterrichtsgespräche, bei denen die Fragen und Anliegen der SchülerInnen ernst genommen werden. Die Antworten der SchülerInnen sind dann nicht nur Stichworte für meinen schon fertigen weiteren Unterrichtsverlauf. Eine offener, situations- und teilnehmerzentrierter Unterricht, der SchülerInnen ebenso ernst nimmt wie fachlich begründete Zielsetzungen, braucht einen durchdachten Unterrichtsplan und eine reflektierte Zielsetzung. Nur wer einen Plan hat, kann von diesem auch abweichen. Ein Unterricht, der sich in Zufälligkeiten und Beliebigkeit erschöpft und zu keinen erkennbaren Ergebnissen führt, ist für SchülerInnen unbefriedigend.¹²⁶

3.7.3 Eine offene strukturierte Lernkultur fördern

Dazu gehört: Das Herausstellen von Hauptideen, die Vernetzung neuer Inhalte mit bereits vorhandenem Wissen, Strukturierung des Lernstoffs und auch die klare Ausdrucksweise der Lehrperson. Durch eine gewisse Erosion religiöser Hinter-

¹²⁵ Vgl. Kliemann, 2006, 169 - 170

¹²⁶ Kliemann, 2006, 170 - 171

grunderfahrungen auf Seiten der SchülerInnen besteht die Gefahr, dass angebotenes Wissen im Religionsunterricht für sich alleine stehen bleibt und Zusammenhänge bzw. rote Fäden nicht mehr erkannt werden. Wie vernetztes religiöses Wissen gefördert werden kann, wäre noch zu untersuchen. Hilfreich können sein: inter-thematische und inter-textuelle Bezüge, wiederholendes Lernen und fächerübergreifendes Arbeiten zu bestimmten Themen. Zur religionsunterrichtlichen Lernkultur gehören auch ein anspruchsvolles Diskursklima, Widerstand gegen eine ausschließliche Bauchrednerei und eine differenzierte Feed-back-Kultur. Dazu braucht es LehrerInnen, die weder nur solche Antworten berücksichtigen, die auf Lehrerlinie liegen, noch einfach alle Schülerbeiträge unterschiedslos loben und gut finden, sondern differenziert, aber nicht diskriminierend auf Schülerbeiträge reagieren. Es ist im religiösen Bereich auch nicht alles gleich richtig, was sich denken und sagen lässt, es gibt qualitative Unterschiede bei den Argumenten hinsichtlich religiöser Sichtweisen.¹²⁷

3.7.4 Theologische Fachkompetenz richtig einsetzen

In einer Reihe empirischer Studien zeigt sich, dass die fachwissenschaftliche Kompetenz von LehrerInnen keinen signifikanten Einfluss auf die Leistungsentwicklung der SchülerInnen hat. Anders im Religionsunterricht, so Rudolf Englert, denn hier schlägt ein souveränes Vertrautsein mit der Sache bereits auf Grundaussagen hin durch. Umgekehrt machen sich Unsicherheiten bei diversen theologischen Themen oder Interpretationen biblischer Erzählungen im Unterricht mit SchülerInnen bemerkbar. Werner Tzscheetzsch hat Anforderungen formuliert, was einen guten fachlichen Umgang mit Theologie ausmacht, z.B.: (Guter) Religionsunterricht ist „theologiegeleitet aber nicht theologiekundlich“, er orientiert aber indoktriniert nicht, er „erörtert Glauben polyperspektivisch, nicht eindimensional“. ¹²⁸ Religion konzipiert die Welt im Dialog mit einem geglaubten Gott und seinen Offenbarungen und versucht das Zueinander von Immanenz und Transzendenz theologisch zu bestimmen. Guter Religionsunterricht soll das Verständnis für

¹²⁷ Vgl. Englert, 2006, 60-62

¹²⁸ Werner Tzscheetzsch, Was macht die Qualität von Religion aus?, in: Eckard Nordhofen / Klaus Schimmöller / Thomas Sternberg (Hrsg.), Religionsunterricht macht Schule stark. Qualität entwickeln in Schule und Religionsunterricht, Münster 2001, 15-20, hier 15, zit.n. Englert, 2006, 63

diese religiösen Wirklichkeitszugänge verdeutlichen und unterstützen. Darin liegt das Zentrum des Religionsunterrichts.¹²⁹

3.7.5 Eine positive Unterrichtsatmosphäre schaffen

Gerade im Religionsunterricht trägt die Unterrichtsatmosphäre, vielleicht stärker als in anderen Fächern, wesentlich dazu bei, ob bestimmte Impulse das Interesse der Klasse finden. Die Bereitschaft, eine Stilleübung bzw. Meditation mitzumachen oder bei einem Unterrichtsgespräch eine persönliche Episode zu erzählen, hängt wesentlich an einem vertrauensvollen Unterrichtsklima in der Klasse. Wo der Religionsunterricht unter atmosphärischen Störungen und disziplinären Turbulenzen zu leiden hat, ist sein Erfolg viel stärker gefährdet, als dies in anderen Fächern der Fall ist. Es braucht oft viel persönliches Engagement der Lehrperson, um mit der Zeit Bedingungen zu schaffen, unter denen die Bearbeitung religiöser und persönlicher Fragestellungen möglich ist. Wohlwollen, Geduld, Humor und Taktgefühl gelten hier als unerlässliche menschliche Qualitäten, die durch noch so viel Know-what und Know-how nicht zu ersetzen sind.¹³⁰

3.7.6 Unterrichtsräume gestalten

Ein wichtiger Faktor, der Unterrichtsplanung und Unterrichtsgestaltung oft in einen Widerspruch treten lässt, sind die räumlichen Rahmenbedingungen. Hubertus Halbfas hat auf diesen Sachverhalt schon vor vielen Jahren hingewiesen: „So haben wir denn Schulen, die zwar nach administrativen Gesichtspunkten der Funktionalität gebaut wurden, aber alle Kriterien der ‚Unwirtlichkeit‘ erfüllen. [...] Dass der Mensch, um sich wohl zu fühlen, Identifikationsangebote braucht, wird hier nur selten – und meistens gar nicht – bedacht. Darum sind die meisten Klassenzimmer verwechselbar, funktionale Container, ohne jedes Angebot, sich hier einhausen zu können. Die leblose Architektur und der ungestaltete Raum aber behindern den Bildungsprozess...“¹³¹

ReligionslehrerInnen, denen wichtig ist, dass SchülerInnen sich auf sensible und respektvolle Art und Weise mit wesentlichen Fragen des Lebens auseinander-

¹²⁹ Vgl. Englert, 2006, 62-63

¹³⁰ Vgl. Englert, 2006, 62

¹³¹ H. Halbfas, Religionsunterricht in Sekundarschulen. Lehrerhandbuch 5, Düsseldorf 1992, 55, zit.n. Kliemann, 2006, 172

setzen, sind bei der Entwicklung von Schulen zu Lebensräumen besonders gefragt. Da geht es um die Gestaltung von Sitzordnungen und Lernarrangements im Unterricht, aber auch um ein beharrliches Engagement für eine kommunikationsfördernde Gestaltung der Schule insgesamt.¹³²

In diesem Zusammenhang möchte ich von einer Erfahrung berichten, die ich bei einem großen Schulumbau machen durfte. Von den Religionslehrpersonen wurde bei dieser Gelegenheit der Wunsch nach einem Meditationsraum eingebracht, der von Seiten des Direktors und einiger Kollegen unterstützt wurde. Trotzdem war es bis zum Schluss ein Ringen und ein Kämpfen um diesen Raum, da er offiziell bei einer Schulplanung nicht vorgesehen ist und daher auch nicht finanziert wird. Durch die Hartnäckigkeit und die Nutzung als Meditations- und Kunstbetrachtungsraum gelang schließlich die Umsetzung. Für die SchülerInnen hat eine Unterrichtsstunde in diesem Raum eine besondere Bedeutung, weil es hier um eine ganz andere Art und Weise des Lernens geht. Weil hier ruhig sein, still werden, nachdenken und miteinander sprechen in einer positiven Art erlebt werden und der Sitzkreis eine kommunikationsfreundliche und wertschätzende Atmosphäre schafft. Religion darf sich und soll sich manchmal von den übrigen Fächern besonders abheben und auch abgrenzen.

Zusammenfassend möchte ich zu diesem Kapitel noch anführen, dass es in der Religionspädagogik immer wieder Diskussionen darüber gab und gibt, wie religiöses Lernen angelegt sein müsste, um zukunftsfähig zu sein. Mit den genannten Kriterien erhebe ich keinen Anspruch auf Vollständigkeit, aber ich glaube, dass die bisher ausgeführten Punkte einen wesentlichen Beitrag zum Gelingen eines guten Religionsunterrichts in der Schule leisten können. Allerdings dürfen die einzelnen Kriterien nicht einfach zusammengezählt oder Punkt für Punkt abgearbeitet werden, sondern sie brauchen einen inneren Zusammenhang, einen roten Faden, der sie verbindet und zu einem Ganzen macht. Rudolf Englert nennt das den *Gestaltcharakter* des Religionsunterrichts. „Guter (Religions-)Unterricht darf nicht einfach als die Summe einzelner Qualitätsmerkmale gedacht werden. Dies ist ähnlich wie bei guten Lehrer/innen. Auch ein guter Lehrer ist nicht einfach die

¹³² Vgl. Kliemann, 2006, 172

Summe einzelner Kompetenzen. Offensichtlich hat Unterricht so etwas wie ‚Gestaltcharakter‘. Das heißt über die diversen Einzelzüge hinaus muss ihm so etwas wie eine innere Stimmigkeit zukommen, eine Qualität jedenfalls, welche die Einzelzüge zu etwas Ganzem integriert.“¹³³

¹³³ Englert, 2006, 63f

4 Zusammenfassung und Ausblick

Der Ausgangspunkt meiner Arbeit war die Frage nach dem Wert des Religionsunterrichts in der Schule. In den einzelnen Kapiteln habe ich dieses Thema von verschiedenen Seiten beleuchtet und die Sinnhaftigkeit bzw. Notwendigkeit einer Auseinandersetzung mit religiösen Fragen innerhalb der Schule dargestellt. Abschließend möchte ich meine daraus gewonnen Erkenntnisse, Überzeugungen, aber auch Fragen zusammenfassen und in einigen Thesen festhalten.

4.1 Lebenskompetenz heißt auch in religiösen Fragen kompetent sein

Schule als öffentliche Bildungseinrichtung hat den Auftrag, Kindern und Jugendlichen eine gute Allgemeinbildung und dem entsprechende Ausbildung zukommen zu lassen. Dabei geht es nicht nur um die Vermittlung von Fachwissen, sondern wesentlich auch um Lebenskompetenzen, die Burschen und Mädchen für eine positive und erfolgreiche Lebensgestaltung brauchen. Zu diesen Lebenskompetenzen gehört neben den sprachlichen, technischen und naturwissenschaftlichen Fertigkeiten auch die Fähigkeit, sich mit Sinnfragen des Lebens, mit unterschiedlichen religiösen und weltanschaulichen Positionen, mit Fragen des Woher und Wohin des Menschen auseinanderzusetzen und dadurch eigene Antworten bzw. eine persönliche Orientierung zu finden. Dazu braucht es ein Grundwissen über Religion(en) und deren Sinnangebote, die Möglichkeit Religion auszuprobieren (Feiern, Stille, Gebet,..) und Menschen, die bereit sind, ihr religiöses Wissen zu reflektieren und ihre Erfahrungen zu kommunizieren. Wenn diese Auseinandersetzung innerhalb der Schule wegfällt, dann heißt das nicht, dass auch das Bedürfnis danach verloren geht. Ganz im Gegenteil, dieses entstehende Vakuum würde wahrscheinlich von ganz unterschiedlichen Gruppierungen und „Anführern“ aufgegriffen. Wer dann in welcher Weise die religiösen Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen aufgreift, bleibt offen, vielleicht wäre damit auch der politische Missbrauch vorprogrammiert.

Lebenskompetenzen kann man nicht theoretisch lernen, sondern nur im Umgang mit Menschen als Vorbild, als Reibebaum in einer immer wieder stattfindenden Kommunikation. Daher gehören Religion und die Auseinandersetzung mit religiösen Fragen meines Erachtens ganz klar zur Allgemeinbildung und damit zum Bildungsangebot innerhalb der Schule. Andernfalls würde man einen wesentli-

chen Teil dessen, was Menschen existenziell beschäftigt und was sie auch weltweit täglich praktizieren, von der Schule aussperren. Der Verweis „Religion ist Privatsache“ greift hier zu kurz, denn SchülerInnen lassen sich in keinem Fach in privat und öffentlich spalten, sondern müssen als ganzheitliche Menschen mit allen Lebensfragen ernst genommen werden. Die Privatsphäre, d.h. ihre religiöse und weltanschauliche Einstellung, ihre konkreten Entscheidungen für oder gegen etwas, wird dadurch nicht verletzt, sondern bereichert.

4.2 Die religiöse und gesellschaftliche Pluralität spricht für einen Religionsunterricht

Religiöse und weltanschauliche Pluralität stellt in Österreich eine Realität dar, die wir in der Schule unbedingt ernst nehmen müssen. Diese Pluralität wird oft als Argument gegen den Religionsunterricht verwendet und mit den oben erwähnten Begründungen, Religion sei eben ausschließlich eine „Privatangelegenheit“ untermauert, daher soll in der Schule niemand religiös beeinflusst oder gar geprägt werden. So richtig die gesellschaftliche Analyse eine Pluralität diagnostiziert, so falsch scheint es mir, daraus den Schluss zu ziehen, Religion habe sich als Unterrichtsfach in der Schule überlebt. Gerade dann, wenn es eine Vielzahl von religiösen Angeboten und Einstellungen gibt, wenn nicht mehr so klar ist, wer wo dazu gehört und welche Meinung vertritt, brauchen Kinder und Jugendliche um so mehr Begleitung, damit sie sich orientieren können und fähig werden Entscheidungen zu treffen, auch religiöse Entscheidungen. Nur durch die aktive Auseinandersetzung mit religiösen und weltanschaulichen Fragen (siehe Kapitel 3) können SchülerInnen eigene Werthaltungen entwickeln, mit religiösen Gefühlen und Erlebnissen umgehen lernen und die Botschaften und Inhalte der großen Kirchen und anderer religiöser Gruppierungen kennen bzw. einschätzen lernen. Es geht dabei um Identitätsbildung und dafür braucht es die Begegnung mit dem Anderen, dem Fremden, um so in der Verschiedenheit zu einer eigenen reflektierten Position zu finden.

Ich möchte hier einen Vergleich anführen: Wenn die politischen Verhältnisse komplizierter werden, die Meinungen und Einstellungen vielfältiger, die Parteien und ihre Vertreter diffuser oder populistischer, dann wäre es doch fatal, das Fach politische Bildung abzuschaffen, mit dem Hinweis, es lässt sich ohnehin nicht

mehr klar sagen, was richtig oder falsch ist. Ganz im Gegenteil, es braucht dann umso mehr Information, aber auch Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Angeboten und Botschaften. Ähnlich sehe ich es beim Religionsunterricht. Die Vielfalt spricht für, nicht gegen einen Religionsunterricht. Dabei kann und soll sich ein guter Religionsunterricht auch positionieren, aber nicht festfahren, sondern in großer Offenheit die Lebens- und Glaubensfragen mit den SchülerInnen kommunizieren.

4.3 Ein kooperativer Religionsunterricht als mögliches Zukunftsmodell

In Österreich gab es lange Zeit eine sogenannte christliche Leitkultur, d.h. die Kinder und Jugendlichen waren christlich geprägt, gehörten einer christlichen, überwiegend der katholischen Kirche an, daher war ein christlicher Religionsunterricht gerechtfertigt und auch selbstverständlich. Der Wert desselbigen wurde wenig bis gar nicht hinterfragt. Die Verhältnisse haben sich gewandelt und so stellt sich heute die Frage, wie weit ein konfessioneller Religionsunterricht noch zeitgemäß und sinnvoll ist. Diese Frage wäre ein eigenes Thema, daher ich möchte an dieser Stelle nur einige Antworten als Erkenntnisse meiner Arbeit formulieren und vor allem offene Fragestellungen dazu festhalten.

Ich finde es wichtig, dass die anerkannten Kirchen auch in Zukunft die inhaltliche Verantwortung für den öffentlichen schulischen Religionsunterricht übernehmen. Dabei geht es um die fachliche theologische Qualifizierung der LehrerInnen, um religiöse und kulturelle Traditionen und die persönliche Begleitung in Glaubensfragen, die der Staat so nicht anbieten kann. Hier können die Religionsgemeinschaften nicht nur eine lange Tradition aufweisen, sondern sie sollen ihren großen religiösen Schatz und Fundus in einer Art und Weise anbieten, die auch für Menschen des 21. Jahrhunderts verständlich ist. (vgl. Kap. 2, Die Tradition des christlichen Glaubens). Insofern ist eine Rückbindung an eine konkrete Konfession sinnvoll. Andererseits sind die Glaubensgemeinschaften in unserer Zeit aufgefordert, einen kooperativen Religionsunterricht zu entwickeln bzw. die schon vorhandenen Ansätze dazu dementsprechend zu fördern. Denn in der Schule steht nicht so sehr die Konfession im Mittelpunkt, sondern die religiösen Inhalte und Fragen der SchülerInnen und da gilt es, nicht nur die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der einzelnen Kirchen und Religionen herauszuarbeiten, sondern The-

men auch gemeinsam zu erarbeiten. Dabei gibt es viele offene aber auch spannende Fragen: Wer kooperiert mit wem? Welche Inhalte können von wem und wie vermittelt werden? Wäre es denkbar, bei grundsätzlichen religiösen Fragen, z.B. der Gottesfrage, alle SchülerInnen, auch jene ohne religiöses Bekenntnis, miteinzubeziehen? Die konkrete Umsetzungsform und vor allem die Verantwortung dafür, dass es einen Religionsunterricht gibt, der allgemein anerkannte menschliche Werte untermauert und nicht untergräbt, liegt allerdings beim Staat.

Ganz klar abgrenzen möchte ich einen *konfessionell-kooperativen Religionsunterricht* von einem Unterrichtsfach *Religionskunde*, denn dabei geht es vor allem um Informationen über die einzelnen Religionen, d.h. es bleibt bei einer Außenansicht. Das was Religion im Innersten ausmacht, z.B. symbolhaftes rituelles Handeln, das Feiern, aber auch das Einbringen von persönlichen Glaubenserfahrungen und Überzeugungen, geht dabei wesentlich verloren und wird für SchülerInnen schwer verständlich bzw. nachvollziehbar.

4.4 Es geht letztlich um die SchülerInnen

Ich habe in dieser Arbeit eine Reihe von Argumenten für den Religionsunterricht angeführt. Auch wenn jedes einzelne Argument den Wert dieses Faches betont, so muss letztlich bei der Zielgruppe selbst, den SchülerInnen eine Begründung für die Sinnhaftigkeit des Religionsunterrichts gefunden werden. Friedrich Schweitzer spricht von einem Recht des Kindes auf Religion. „Vergleichsweise neu ist die Überlegung, dass es auch und vor allem eine von Kindern selbst ausgehende Begründung für den Religionsunterricht geben muss, wenn der Religionsunterricht tatsächlich, wie heute auch aus kirchlicher Sicht formuliert wird, ‚kein Instrument kirchlicher Bestandssicherung‘ und ‚auch keine großzügige Geste des Staates, kein Entgegenkommen gegenüber den Kirchen‘ sein soll. Eine von den Kindern ausgehende Begründung kann sich auf entwicklungspsychologische und biographietheoretische Erkenntnisse und Untersuchungsergebnisse stützen. Ihre Zuspitzung findet sie aber erst, wenn der Religionsunterricht als ein Recht des Kindes verstanden wird, genauer gesagt, als Konsequenz aus dem Recht des Kindes auf Religion.“¹³⁴ Natürlich lässt sich das Recht auf Religion

¹³⁴ Schweitzer, 2003, 107

auch anders umsetzen als mit einem Schulfach Religion. Aber der Religionsunterricht bietet in einer verlässlichen Art Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit, existenzielle Lebens und Glaubensfragen zu kommunizieren und damit die religiöse Bildung und Begleitung in der Schule in gesicherter Weise wahrzunehmen. Dies scheint mir heute besonders wichtig zu sein, da sich viele Eltern in religiösen Fragen nicht kompetent fühlen oder einfach verunsichert sind. Ihre Kinder kommen trotzdem mit solchen Fragen und da gibt es auch von vielen Eltern den Wunsch nach einer guten außerfamiliären religiösen und weltanschaulichen Erziehung und Begleitung. „Angesichts solcher Fragen und Unsicherheiten erscheint es mir dringlich erforderlich, sich selbst und anderen neu vor Augen zu führen, dass Religion und religiöse Begleitung vor allem ein Recht des Kindes bezeichnen und dass hier deshalb eine unausweichliche Aufgabe für die Schule besteht.“¹³⁵

Gerade in der Pubertät brauchen Burschen und Mädchen nicht nur die eigenen Eltern und Freunde bzw. Freundinnen, sondern darüber hinaus erwachsene Menschen, denen sie ihre oft tiefen Gedankengänge, Sinnfragen, Frustrationen und Glückserfahrungen mitteilen können und mit denen sie manche Fragen bearbeiten können. Das Unterrichtsfach Religion hat hier tatsächlich eine wichtige Sonderposition in der Schule. Hier ist es möglich, solche Fragen aufzunehmen und weiterzuführen, Themen anzusprechen, die in anderen Fächern nur am Rande oder gar nicht vorkommen, SchülerInnen als ganzheitliche Menschen und nicht nur mit ihrer Lern- und Leistungsfähigkeit wahrzunehmen. Das soll keine Zusatzgabe sein, sondern eigentlich haben SchülerInnen ein Recht darauf, mit ihrer Sicht von Leben und Welt ernst genommen zu werden. Diese Sichtweise wird auch von den Vereinten Nationen in der 1989 verabschiedeten Kinderrechtskonvention klar zum Ausdruck gebracht. Damit hat ein Perspektivenwechsel stattgefunden, es geht also nicht nur um das Kindeswohl und um die Fürsorge, sondern es geht im Wesentlichen um die Anerkennung des Kindes als eigenständige Person.

¹³⁵ Schweitzer, 2003, 109

4.5 Die (Lebens)Fragen von Kindern und Jugendlichen ernst nehmen

Fragen, die Kinder nicht nur ausdrücklich stellen, sondern vor die wir uns durch die Kinder und durch das Leben mit ihnen selber gestellt sehen, möchte ich an den Schluss meiner Arbeit stellen. Friedrich Schweitzer nennt sie „fünf große Kinder-Fragen“, die Kinder uns stellen, auch wenn sie diese nicht ausdrücklich aussprechen. Diese Fragen werden hier nicht mehr weiter entfaltet, sondern fokussieren noch einmal wichtige Kapitel meiner Arbeit und warum ein zeitgemäßer Religionsunterricht für die positive Entwicklung von SchülerInnen sinnvoll, ja notwendig ist. Insofern sind die folgenden Lebensfragen auch eine zusammenfassende Begründung für einen Religionsunterricht in der Schule.

Die erste Frage bezieht sich auf Tod und Sterben. Früher oder später begegnen alle Kinder dieser Frage und mit unserer Antwort geben wir Auskunft über unsere Sicht von Leben und Tod. Der Umgang mit dem Tod entscheidet auch darüber, wie wir leben und welchen Sinn wir diesem Leben geben. Daher braucht ein Kind Erwachsene, die seine Wahrnehmung des Todes und seine Erfahrungen mit Tod und Sterben begleiten.

Bei der zweiten Frage geht es um die Entwicklung zu einer eigenen Identität. Wer bin ich, wer darf ich sein? Die Bildung des Selbst und der Identität ist von zentraler Bedeutung und es stellt sich die Frage, ob das Selbst von Kindern einfach das Produkt von Eltern und ErzieherInnen ist oder nach einem größeren Gegenüber verlangt, das streng genommen nur eine Gottheit sein kann.

Die dritte Frage ist die Frage nach Gott. Dass Kinder, auch ohne religiösen Background, zumindest in unserem Kulturkreis, fast zwangsläufig auf das Wort Gott stoßen, in Kunst und Architektur, in Musik und Literatur, in Geschichte usw., habe ich in dieser Arbeit ausführlich dargestellt und darüber hinaus aufgezeigt, dass eine Auseinandersetzung mit der Gottesfrage von zentraler Bedeutung ist.

Die vierte Frage ist die Frage nach dem Grund ethischen Handelns. Warum erwarten wir von Kindern, dass sie niemanden verletzen, sich fair verhalten und vielleicht sogar Schwächere unterstützen? Es gibt eben unterschiedliche Zugänge zur Welt und der Wertigkeit von Leben, und diese Unterscheidung der Geister habe ich weiter oben als wichtigen Punkt beschrieben, was man im Religionsunterricht lernt.

Die fünfte Frage bezieht sich auf die Religion der anderen, die uns selber meist fremd bleibt. In meiner Arbeit wird deutlich, dass wir nicht alle Lebensformen und Religionen verstehen bzw. gutheißen müssen, aber wir sollen uns um eine Respektierung und Achtung der anderen bemühen und Kindern bzw. Jugendlichen diese Botschaft vermitteln. Begegnungen mit Fremden gehören in einer multikulturellen und multireligiösen Gesellschaft selbstverständlich zum Aufwachsen von Kindern. Jede Begegnung mit Fremden bedeutet gleichzeitig die Anfrage nach dem eigenen Glauben und nach dem, was wir eigentlich sind.

Diese existenziellen Fragen, die auch für die Kinder selbst einen anderen Charakter haben als viele, der sonst in der Schule behandelten Sachthemen, gehören in unterschiedlich abgewandelten Formen zum Aufwachsen des Kindes und verlangen zumindest potentiell nach einer religiösen Antwort. Bei einer verantwortlichen Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen kann man diese Fragen nicht übergehen, denn sie erinnern daran, dass religiöse Bildung nicht einfach ein Interesse von Kirche und Theologie darstellt, sondern eine wichtige Dimension in der Erziehung.¹³⁶

4.6 Resümee: Was bleibt von einem guten Religionsunterricht?

Ich möchte dazu drei Punkte festhalten, in dem Bewusstsein, dass ich damit nur einen Teil dessen abdecke, was von einem Religionsunterricht bleiben kann bzw. bleiben soll.

Erstens geht es darum, religiöse Inhalte in überschaubaren Zusammenhängen zu vermitteln, so dass Jugendliche am Ende ihrer Schulzeit ein Basiswissen über ihre eigene Religion im Besonderen und über andere Religionen im Grundsätzlichen erreichen können. Dabei sollen Religion und Glaube bzw. religiöses und spirituelles Handeln als mögliche Bereicherung und innere Kraftquelle des Menschen erkennbar sein. Dieses Wissen oder das Vertrautsein mit der Wirklichkeit des Glaubens, kann jungen Erwachsenen helfen, ihre eigene Glaubenseinstellung zu überprüfen, zu vertiefen oder auch zu revidieren.

Zweitens finde ich wichtig, dass Kinder und Jugendliche im Religionsunterricht eine Haltung kennengelernt haben, die geprägt ist von gegenseitiger Wert-

¹³⁶ Vgl. Schweitzer, 2003, 111-116

schätzung, Achtung und Respekt anderen gegenüber, besonders auch Fremden gegenüber und von der Einsicht, dass alle Menschen gleich an Würde sind, unabhängig von Aussehen, Geschlecht, Hautfarbe oder sonstigen Merkmalen. Begriffe wie Gerechtigkeit, Frieden oder Erhaltung der Schöpfung sollen als Grundwerte des Lebens verstanden werden. Diese Einsicht ist nicht von Natur aus gegeben, sondern muss um des Menschen willen immer wieder erarbeitet werden.

Drittens sollen Kinder und Jugendliche auf einen Religionsunterricht zurückblicken können, in dem sie ehrliche, offene Begegnungen und Gespräche erlebt haben. Diskussionen, in denen auch bei unterschiedlichen Meinungen nicht vorschnell über andere geurteilt wurde und damit die Erfahrung, dass es sich lohnt, zuzuhören und so den eigenen Horizont zu weiten. Entscheidend sind dabei aber nicht die Inhalte und Themen, sondern in Erinnerung bleibt die Lehrperson, deren Unterrichtsstil und die Art und Weise mit SchülerInnen umzugehen.

Dazu eine abschließende Erfahrung aus meiner Schultätigkeit. Am Ende jedes Arbeitsjahres geben mir SchülerInnen ein schriftliches Feedback zum Religionsunterricht und zu meinem Lehrersein. Ich könnte viele positive, natürlich auch kritische Bemerkungen anführen, möchte aber an dieser Stelle von einer Rückmeldung erzählen, die mich besonders gefreut hat. Da schreibt mir eine Schülerin am Ende der Polytechnischen Schule: „Ich habe in der Hauptschulzeit meinen Glauben an Gott verloren, Sie haben mir ein Stück davon zurückgegeben. Danke!“ Mir ist bewusst, so ein Feedback erhält man nicht alle Tage, aber es tut gut zu wissen, dass SchülerInnen den Religionsunterricht als bedeutsam erleben können.

Literaturverzeichnis

Bm:ukk - Standardisierte, kompetenzorientierte Reifeprüfung an AHS, www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.xml, Ausdruck vom 14.03.2011

Domsgen, Michael, Kaum gefragt, aber von grundlegender Bedeutung. Welchen Religionsunterricht finden Eltern eigentlich gut?, in: Bizer, Christoph / Degen, Roland / Englert, Rudolf / Kohler-Spiegel, Helga / Mette, Norbert / Rickers, Folkert / Schweitzer, Friedrich (Hrsg.), Was ist guter Religionsunterricht? Jahrbuch der Religionspädagogik Bd. 22, Neukirchen-Vluyn 2006, 136-147

Englert, Rudolf, Skizze einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, in: Schweitzer, Friedrich / Englert, Rudolf / Schwab, Ulrich / Ziebertz, Hans-Georg, (Hrsg.), Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Freiburg 2002, 89 - 106

Englert, Rudolf, Bildungsstandards für 'Religion': Was eigentlich alles wissen sollte, wer solche formulieren wollte, in: Zeitschrift für Religionspädagogik, 3. Jahrg. Heft 2 (2004), 2-13

Englert, Rudolf, Die Diskussion über Unterrichtsqualität - und was die Religionsdidaktik daraus lernen könnte, in: Bizer, Christoph / Degen, Roland / Englert, Rudolf / Kohler-Spiegel, Helga / Mette, Norbert / Rickers, Folkert / Schweitzer, Friedrich (Hrsg.), Was ist guter Religionsunterricht? Jahrbuch der Religionspädagogik Bd. 22, Neukirchen-Vluyn 2006, 52-64

Englert, Rudolf, Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung, Stuttgart 2008

Englert Rudolf, Was sich im Religionsunterricht lernen lässt, in: Katechetische Blätter Heft 134 (2009), 50-58

Englert, Rudolf, Religionsunterricht in der Multioptionsgesellschaft, in: Katechetische Blätter Heft 4 (2010) 284-291

Halbfas, Hubertus, Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße, Düsseldorf 1987

Hänle, Joachim, Religionsunterricht – die Antwort auf Fragen, die keine(r) mehr stellt?, in: Biesinger, Albert, Hänle, Joachim (Hrsg.), Gott, mehr als Ethik, Freiburg im Breisgau 1997, 22-47

Hilger, Georg, Vorstellungen und Träume von einem guten Religionsunterricht. Die Perspektive eines Hochschullehrers, in: Bizer, Christoph / Degen, Roland / Englert, Rudolf / Kohler-Spiegel, Helga / Mette, Norbert / Rickers, Folkert / Schweitzer, Friedrich (Hrsg.), Was ist guter Religionsunterricht? Jahrbuch der Religionspädagogik Bd. 22, Neukirchen-Vluyn 2006, 34-38

Jakobs, Monika, Nach Religion fragen - Religion lernen. Oder: Warum die Gretchenfrage diffizil geworden ist, in: Religionspädagogische Beiträge Heft 48 (2002) 43-52

Jäggle, Martin, Interreligiöses Lernen als Unterrichtsprinzip, in: Katechetische Blätter, Heft 127 (2002), 406-409

Kirchhoff, Hermann, Ursymbole und ihre Bedeutung für die religiöse Erziehung, München, 1987

Kliemann, Peter, Religionsunterricht kann gelingen. Überlegungen und Anfragen aus der Perspektive eines Staatlichen Seminars für Didaktik und Lehrerbildung, in: Bizer, Christoph / Degen, Roland / Englert, Rudolf / Kohler-Spiegel, Helga / Mette, Norbert / Rickers, Folkert / Schweitzer, Friedrich (Hrsg.), Was ist guter Religionsunterricht? Jahrbuch der Religionspädagogik Bd. 22, Neukirchen-Vluyn 2006, 163-173

Konjecic, Erwin, Rechtliche Grundlagen des Religionsunterrichtes in Österreich, <http://katamt.kirchen.net/LinkClick.aspx?fileticket=5NzBs2RugQ%3D&tabid=206&language=de-AT>, Ausdruck vom 19.04.2011

Ladenthin, Volker, Braucht Bildung Religion? Das Fach Religion aus der Perspektive der Allgemeinen Pädagogik, in: Katechetische Blätter Heft 124 (1999), 350-359

Ladenthin, Volker, Religionsunterricht und die Bildung des Menschen, in: Ziebertz Hans-Georg, Schmidt, Günter R. (Hrsg.), Religion in der allgemeinen Pädagogik. Von der Religion als Grundlegung bis zu ihrer Bestreitung, Gütersloh 2006, 115-125

Langer, Wolfgang, Religionsunterricht in den religiösen Herausforderungen der Zeit, in: Österreichisches Religionspädagogisches FORUM, 17. Jahrgang (2009), 48-51

Mendl, Hans, Was geschieht, wenn Religion in die Schule geht?, in: Katechetische Blätter Heft 130 (2005), 376-382

Mendl, Hans, Handwerker, Künstler, Meister. Eine Problemstudie zum Erwerb eines professionellen Habitus, in: Bizer, Christoph / Degen, Roland / Englert, Rudolf / Kohler-Spiegel, Helga / Mette, Norbert / Rickers, Folkert / Schweitzer, Friedrich (Hrsg.), Was ist guter Religionsunterricht? Jahrbuch der Religionspädagogik Bd. 22, Neukirchen-Vluyn 2006, 65-78

Mendl, Hans, Wissenserwerb im Religionsunterricht. Die Bedeutung von Erfahrung in einem performativ ausgerichteten Religionsunterricht, in: Religionspädagogische Beiträge, 63 (2009), 29-38

Mette, Norbert, Guter Religionsunterricht - ein zentrales religionspädagogisches Anliegen, in: Bizer, Christoph / Degen, Roland / Englert, Rudolf / Kohler-Spiegel, Helga / Mette, Norbert / Rickers, Folkert / Schweitzer, Friedrich (Hrsg.), Was ist guter Religionsunterricht? Jahrbuch der Religionspädagogik Bd. 22, Neukirchen-Vluyn 2006, 11-19

Mette, Norbert, Gottesverdunstung - eine religionspädagogische Zeitdiagnose, in: Englert, Rudolf / Kohler-Spiegel, Helga / Mette, Norbert / Rickers, Folkert / Schweitzer, Friedrich (Hrsg.), Gott im Religionsunterricht. Jahrbuch der Religionspädagogik Bd. 25, Neukirchen-Vluyn 2009, 9-23

Rekus, Jürgen, Der religiöse Aspekt pädagogischen Handelns, in: Ziebertz Hans-Georg, Schmidt, Günter R. (Hrsg.), Religion in der allgemeinen Pädagogik. Von der Religion als Grundlegung bis zu ihrer Bestreitung, Gütersloh 2006, 102-114

Riegel, Ulrich, Gereicht - spannend - anspruchsvoll? Der ideale Religionsunterricht in den Augen von Schülerinnen und Schülern, in: Bizer, Christoph / Degen, Roland / Englert, Rudolf / Kohler-Spiegel, Helga / Mette, Norbert / Rickers, Folkert / Schweitzer, Friedrich (Hrsg.), Was ist guter Religionsunterricht? Jahrbuch der Religionspädagogik Bd. 22, Neukirchen-Vluyn 2006, 113-123

Ritzer, Georg, Vom Wollen über das Wissen zum Können und Tun. Vorschlag eines integrierenden Modells religiöser Kompetenzen für den Religionsunterricht, in: Österreichisches Religionspädagogisches FORUM, 18. Jahrgang (2010) 27-33

Scharer, Matthias, Der Synodenbeschluss zum Religionsunterricht in der Schule: heute gelesen und im Blick auf morgen weitergeschrieben, in: Österreichisches Religionspädagogisches FORUM, 17. Jahrgang (2009), 30-38

Scharer, Matthias, Wenn das Herz am Output hängt. Kommunikativ-theologische und religionsdidaktische Überlegungen zu Bildungsstandards und Kompetenzorientierung in Religion, in: Österreichisches Religionspädagogisches FORUM, 18. Jahrgang (2010), 16-26

Schmidt, H., Der Beitrag des Religionsunterrichts zur Allgemeinbildung, zur Studierfähigkeit und zur allgemeinen Hochschulreife, in: Religionsunterricht an höheren Schulen, Heft 38 (1995) 370-378

Schweitzer, Friedrich / Englert, Rudolf / Schwab Ulrich / Ziebertz, Hans-Georg, (Hrsg.), Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Freiburg 2002

Schweitzer, Friedrich, Religionsunterricht als Recht des Kindes, in: Bedford-Strohm, Heinrich (Hrsg.), Religion unterrichten. Aktuelle Standortbestimmung im Schnittpunkt zwischen Kirche und Staat, Neukirchen-Vluyn 2003, 107-118

Schweitzer, Friedrich, Gott im Religionsunterricht. Bestandsaufnahme - neue Herausforderungen - weiterführende Perspektiven zu einer Didaktik der Gottesfrage, in: Englert, Rudolf / Kohler-Spiegel, Helga / Mette, Norbert / Rickers, Folkert / Schweitzer, Friedrich (Hrsg.), Gott im Religionsunterricht. Jahrbuch der Religionspädagogik Bd. 25, Neukirchen-Vluyn 2009, 241-263

Zöller, Christa, Fächerübergreifendes Arbeiten im Religionsunterricht. Chance zu einem lebensgeschichtlich bedeutsamen Lernen, in: Religionsunterricht an höheren Schulen, 48. Jahrg., Heft 1 (2005), 117-130

Abstract (Deutsch)

Der Religionsunterricht in der Schule steht immer wieder im Zentrum von bildungspolitischen Auseinandersetzungen. Die Kernfrage hinter diesen Kontroversen lautet: Welche Berechtigung hat der Religionsunterricht in der Schule, also in einer öffentlichen Bildungseinrichtung des Staates? Damit ist nicht nur die Theologie und Religionspädagogik, sondern die gesamte Bildungswissenschaft herausgefordert, die Bedeutung dieses Faches zu durchleuchten und für unsere Zeit verständlich zu machen.

Die vorliegende Arbeit beschreibt anhand von religionspädagogischer Literatur und eigener langjähriger Erfahrung den Wert des Religionsunterrichts in der Schule. Ausgehend von der Würzburger Synode werden zunächst Argumente für den Religionsunterricht systematisch dargestellt und hinterfragt. Es zeigt sich, dass Begründungen für eine religiöse Bildung im aktuellen religionspädagogischen Legitimationsdiskurs in einem starken Spannungsverhältnis zueinander stehen. In einem zweiten Schritt wird danach gefragt, was sich heute im Religionsunterricht wie lernen lässt. Dabei wird deutlich, dass sich neben dem naturwissenschaftlichen Lernen Religion als ein eigener Zugang zur Welt darstellt, bei dem die Grundfragen des Lebens, die Sinnkompetenz, die Gottesfrage, Fragen der Pluralitätsfähigkeit und ethische Kompetenzen im Mittelpunkt stehen müssen.

Weiters werden Kriterien für einen guten Religionsunterricht formuliert, die zeigen, dass das Lernen in der Schule durch den Religionsunterricht noch eine zusätzliche Dimension bekommt: Es geht darum, die eigene Wahrnehmungs- und Urteilsfähigkeit zu schulen, die Dialogfähigkeit und das gesellschaftlich geforderte interkulturelle bzw. interreligiöse Lernen voranzubringen und in diesem Spannungsfeld die Identität und Persönlichkeit von Kindern und Jugendlichen zu fördern. Die gewonnen Erkenntnisse werden zusammengefasst und für weitere Fragestellungen zum Religionsunterricht in der Schule und zur Situation von Kindern und Jugendlichen in unserer Gesellschaft fruchtbar gemacht. Daraus ergeben sich Fragen an den Staat und die Kirchen, unter welchen Optionen in Zukunft Religion vermittelt werden kann und soll.

Abstract (Englisch)

Religious Education has repeatedly been the centre of discussion within the education policy context. The core question behind this controversial debate is: What kind of justification does religious education have in state schools? Hence theology and religious pedagogy and indeed the entire education science are challenged to question the role of teaching this subject and to translate its meaning in our time.

The following thesis uses literature of religious pedagogy and my own long term teaching experience to describe the value of Religious Education. Starting with the Würzburger Synode various arguments in favour of Religious Education are systematically outlined as well as questioned. The conclusion is that even justifications for Religious Education are - in the current discussion of legitimation - in stark contrast with each other. In a second step it will be analysed what contents in Religious Education are learned in which ways. It becomes apparent, that complementary to natural sciences, Religious Education has its own role in understanding the world, whereby fundamental questions about life itself, reasoning, questions about God, issues about plurality as well as ethic competences need to be placed at its centre.

Furthermore, criteria for a sound Religious Education are being developed, which show that learning at school receives an additional dimension through Religious Education. To be more specific: to sharpen one's capability to perceive and judge, to train both the ability for dialogue and intercultural and interreligious learning, which is demanded by society, and within this tension to foster the identity and personality of children and teenagers alike. This gained knowledge is summarised and will be employed to raise further questions about Religious Education at schools and about the situation of young people in our society. Yet, more questions arise that will be directed at the state and our churches under which options Religious Education could or should be conveyed in the future.

Lebenslauf

Persönliche Daten:

Name: Friedrich Haslinger
Geburtsdaten: 12.10.1962 in Zwettl
Familienstand: verheiratet, 2 Kinder

Schul Ausbildung:

1968 - 1972 Volksschule
1972 - 1976 Hauptschule
1976 - 1979 Landwirtschaftliche Fachschule

Berufsausbildung und Studium:

1982 - 1986 Ausbildung zum Dipl. Pastoralassistenten an der
Lehranstalt für pastorale Berufe, Diplomprüfung: 13. Juni 1986
1987 - 1990 Ausbildungslehrgang zum Seminarleiter im Bereich theologischer
Erwachsenenbildung, Diplomprüfung: 28. Mai 1991
1991 - 1992 Religionspädagogische Akademie der Diözese Linz,
Lehramtsprüfung: 11. Mai 1992
1992 - 1993 MentorInnen Ausbildung an der Pastorseminar-Österreichstelle
1994 - 1996 Studiengang für das Lehramt Deutsch am Pädagogischen Institut
Baden, Lehramtsprüfung für Deutsch: 02. Dezember 1996
2003 - 2005 Masterstudium Universitätslehrgang „Kommunikative
Theologie“, Verleihung des akademischen Grades „Master of
Advanced Studies“ (Communicative Theology): 02. Juni 2005
2007 - aktuell Diplomstudium „Katholische Religionspädagogik“ - Uni Wien

Berufliche Erfahrungen:

1986 - 1995 Dekanatsjugendleiter in der Diözese St. Pölten
1986 - 1987 Religionslehrer an der HS Sieghartskirchen
1989 - 1993 Religionslehrer in der Textilfachschule Gr. Siegharts
1993 - 2001 Religionslehrer an der HS und PTS Waidhofen/Thaya
2001 - aktuell Religionslehrer an der HS Stift Zwettl und PTS Zwettl
2011 - aktuell Religionslehrer an der HAK Zwettl