

Gottfried Bitter CSSp

Die Zukunft des Religionsunterrichts

Die Zukunft des Religionsunterrichts liegt heute zuerst in der Wertschätzung der Religion durch die Gesellschaft und außerdem in der Wertschätzung der Religion durch alle am Religionsunterricht Beteiligten, der Schüler und Lehrer, Eltern und Religionsgemeinschaften, Schulpolitiker und Bildungswissenschaftler. Insofern sich Religion als Orientierungsgröße der individuellen Lebensgestaltung und als (offene und verborgene) Impulskraft der gesellschaftlichen Entwicklungen darstellt und bewährt, hat sie als offensichtlich lebenswichtiges Ferment und Bildungsgut ihren Platz in der Schule. Daraus folgt: Die Zukunft des Religionsunterrichts liegt in hohem Maß in seiner Qualität, d. h. in seinem Realisierungsprofil, näherhin in der Bereitschaft und Befähigung der Schulen, die personalen und sozialen Wirkungen einer lebensdienlichen religiösen Lern- und Bildungsarbeit aufweisen zu können. Denn die gestern noch selbstverständliche Koalition Schule und Religion ist heute aufgelöst. Damit ist der zentrale Wandel im Umgang mit dem schulischen Religionsunterricht angesprochen, und zwar sowohl in seinem öffentlichen Verständnis wie in seinem Selbstverständnis: der gestern selbstverständliche Religionsunterricht ist heute rechtfertigungspflichtig; seine Rechtfertigungsbereitschaft und seine Rechtfertigungsfähigkeit entscheidet über seine Zukunft.¹ Diese quasi-plebiszitäre Sicherungsabsicht der Zukunft des Religionsunterrichts signalisiert keine (postmoderne) Geringschätzung seiner Grundrechtsgarantie (nach Art. 7 GG), sondern im Gegenteil: sie füllt unter veränderten Lebensformen und darum auch reformierten Bildungsanforderungen das mit neuem Sinn, was das Grundgesetz aus dem Jahr 1949 als schützenswertes Grundrecht benannt hat: die Bildung der religiösen Entscheidungsfähigkeit. Darum werden Fragen und Antworten nach der Zukunft des Religionsunterrichts sich zunächst umschauen nach Umgangsformen mit Religion im Leben der Einzelnen und der Gesellschaft (1.), dann wird zu prüfen sein: welche religiöse Kultur kann der Religionsunterricht anbieten? (2.) Endlich ist nach einer schüler- und schulgerechten Gestalt des Religionsunterrichts auszuschauen (3.), die sich als offener Entdeckungs- und Klärungsraum der ethischen und religiösen Fragen der Schülerinnen und Schüler genauso erweist, wie sie die Lebens- und Glaubensformen der jüdisch-christlichen Überlieferungen ins Spiel bringt. Realistische Erwartungen (4.) an einen solchen Religionsunterricht beschließen diese kleinen Überlegungen zu dessen Zukunftsfähigkeit.

1. Wo ist Religion zu finden? Was tut Religion?

Religion hat viele Gesichter. Zwei Erscheinungsformen interessieren uns hier ganz ausdrücklich: Religion als die ganz individuell geprägte Sinnorientierung des alltäglichen Lebens, als latente, als „verborgene Religion“ (Thomas Luckmann), als der meist unausdrückliche Rahmen des Wünschens und Entscheidens in wichtigen Lebensfragen, als ein hermeneutisches Passepartout, durch das die gelebten und die noch zu lebenden Tage angeschaut werden, endlich auch als die ausdrückliche oder auch die stille Erwartung, dass ein unnennbares Geheimnis, ein transzendenter Grund, ein göttlicher Jemand für mich und für alle die erfahrenen Differenzen zwischen Lebenswünschen und Lebenswirklichkeiten endgültig ausgleicht.² Die andere Erscheinungsform der Religion ist die institutionalisierte: in den christlichen Kirchen und in anderen Religionsgemeinschaften. Ungeachtet

beachtlicher Freiheitsräume verstehen sich die Mitglieder der Kirchen bzw. Religionsgemeinschaften als eine „Verständigungsgemeinschaft“ (Hans Zirker), die in ihrer gemeinsamen Sprache unter den allgemeinen, individualisierten und pluralisierten Lebensformen dem Sinn und dem Unsinn, Gott und Welt einen Namen geben.

Schon die kleine Umschau in die religiösen Erscheinungsformen heute zeigt an: Religion kommt vor. Alltägliche Lebensformen und festliche Ereignisse, gesellschaftliche und kulturelle Entwicklungen sind religionshaltig.³ Religion wird hier verstanden als Welt- und Selbst- und Sinn-Deutung in Beziehung zu einem letzten, weltübersteigenden Grund, zu einem Göttlichen, als eine Beziehung (religio), die persönlich und gemeinsam entdeckt und erlernt, in Wort und Symbol, in Fest und Alltag besprochen und vollzogen wird. Religion wirkt sich dementsprechend aus in gesellschaftlichen und kulturellen Prozessen: in Sitte und Recht genauso wie in Wissenschaft und Kunst. Darum ist jeder gut beraten, der sich über sich selbst und seine nahe und ferne Welt aufklären will, religiöse Vorkommnisse, Motive, Wirkungen wahrzunehmen und zu prüfen. Unbestritten ist die Schule ein bevorzugter Raum für diese Wahrnehmungen und Prüfungen. Strittig ist dagegen die Frage, ob das Erlernen einer Urteilsfähigkeit in religiösen Fragen und das Gewinnen einer religiösen Identität für die Lebens- und Sinngestaltung der Schüler in den Zielkanon der öffentlichen Schule gehören sollen/können. Hier wird ausdrücklich für das Erlernen einer religiösen Urteilsfähigkeit und das Gewinnen religiöser Identität eingetreten.⁴ Wenn vorausgesetzt werden darf, dass das Drängen auf letztgültige Sinnvergewisserung und eine religionskritikresistente Sehnsucht nach Transzendenz den harten Kern der religiösen Vernunft bilden, der sich in gleicher Weise aktiv zeigt in der oben angedeuteten privaten Kontingenzvorsorge wie im Mitleben in einer religiösen Ge-

1 Den möglichen kritischen Einwand, hier werde mit einem durch und durch funktionalen Religionsbegriff argumentiert, kann man leicht zurückweisen: Wenn Religion ein anthropologisches und soziologisches Phänomen ist, dann ist ein Fragen nach seinem Vorkommen und nach seinen Wirkungen legitim. Mit einem funktionalen Religionsbegriff ist keinesfalls ein funktionaler Begriff christlichen Glaubens präjudiziert. Die schwierige Gratwanderung zwischen den Nützlichkeitschancen von Religion hier und christlichen Glaubens dort zeichnet Thomas Ruster nach: Die verlorene Nützlichkeit der Religion, Katholizismus und Moderne in der Weimarer Republik, Paderborn 1994.

2 Die Einsicht ist heute weithin unbestritten, dass diese religiöse Selbsthilfe – geprägt durch hohe biographische Anteile und gängige Individualisierungs- und Privatisierungsneigungen – die selbstverständliche Reaktion auf die Vertreibung und/oder Emigration aus der institutionalisierten Religion der christlichen Kirchen ist – in eine sich verselbständigende säkulare Welt, die eigentlich auf transzendenzorientierte Sinnkonzepte verzichtet; vgl. dazu richtungweisend: Franz Xaver Kaufmann, Religion und Modernität, Tübingen 1989 und Karl Gabriel, Hg., Religiöse Individualisierung oder Säkularisierung, Gütersloh 1996.

3 Der von der christlichen Theologie (im Unterschied zu vielen sozialwissenschaftlichen Untersuchungen) bislang kaum beachteten latenten Religiosität, gleichsam der religiös eingefärbten oder zumindest gewürzten Alltagskultur gehen ausdrücklich nach: Henning Luther, Religion und Alltag, Bausteine einer Praktischen Theologie des Subjekts, Stuttgart 1992; Wolf-Eckart Failing/Hans-Günter Heimbrock, Gelebte Religion wahrnehmen, Lebenswelt – Alltagskultur – Religionspraxis, Stuttgart 1998.

4 Hier verläuft m. E. die Grenzlinie zwischen den verschiedenen Konzeptionsvorschlägen zum schulischen Religionsunterricht: hier die kultur- und religionskundlich orientierten Konzeptionen und dort jene, die eine hermeneutische Klärung des eigenen religiösen Standpunktes in den biographischen und soziokulturellen Kontexten anzielen. Nach wie vor im besten Sinn richtungweisend sind hier: der Würzburger Synodenbeschluss zum schulischen Religionsunterricht von 1974 (vgl. L. Bertsch u. a., Hg., Gemeinsame Synode der Bistümer Deutschlands, Freiburg 1976, Bd. I, 123–152; vgl. hier außerdem Evangelische Kirchen in Deutschland, Hg., Identität und Verständigung, Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität, Gütersloh 1994).

meinschaft, wenn also „Religion eine Konstante der menschlichen Wirklichkeit ist, eine notwendige Dimension des Lebens, und wo sie verkümmert, man mit folgenreichen Verformungen der dem Menschen möglichen Entfaltung seines Lebens rechnen muss“⁵, dann ist Religion und ihre Bildung ausdrücklicher und integraler Gegenstand schulischer Bemühungen. Denn die „religiöse Anlage“⁶ bedarf nicht weniger als die anderen Anlagen und Begabungen der begleiteten Entwicklung und Bildung. Überdies fordern die offenkundigen Wandlungsprozesse des Umgangs mit Religion im privaten wie im öffentlichen Leben mitsamt ihren alltäglichen Indifferentismus- und Pluralismusfolgen mehr denn je fragende und klärende Begleitung der Schülerinnen und Schüler, damit sie im widersprüchlichen Stimmengewirr ihren eigenen Weg zwischen Religionsdurst und Religionsabstinenz finden.

Vielleicht fragt jemand: Warum dieses umständliche Verweisen auf aktuelle religiöse Wirkungsströme hier und auf Religionsfähigkeit im Geflecht menschlicher Anlagen dort? Warum das Aufsuchen der in der menschlichen Vernunft verankerten und damit allen Menschen gemeinsamen religiösen Begabung? Die Antwort steht in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Thema, mit der Frage nach der Zukunftsfähigkeit des Religionsunterrichts. Wenn die oben benannte These haltbar ist, dass die Zukunft des Religionsunterrichts ganz entscheidend in der Wertschätzung der Religion durch die Gesellschaft liegt, dann ist hier gefordert, sowohl die identitätsbildenden als auch die gesellschafts- und kulturprägenden Kräfte der Religion erneut in das öffentliche Bewusstsein zu rufen. So ergibt sich als logische Konsequenz: eine so lebenswichtige Größe wie Religion kann im schulischen Fächerkanon nicht ausgespart werden. Ein solches Werben für den guten Sinn des schulischen Religionsunterrichts setzt auf die Wirkung konsensfähiger Argumente (noch unabhängig von ausdrücklich religionsinternen, christlichen Argumenten) und auf das Konvergieren von transparenten Eigeninteressen aller am Schulleben Beteiligten.⁷ Denn die allgemeine Schulpflicht impliziert keine Religionspflicht, wohl aber eine Klärungspflicht und Bildungspflicht in Sachen Religion – zu Gunsten einer praktizierten Religionsfreiheit (vgl. Art 4,1 GG und DH 2). Auch die üblichen Privilegierungsvorwürfe finden hier genauso wenig Anhaltspunkte wie die oft unterstellten Missionierungsabsichten der christlichen Kirchen.

2. Welche Prüfungen und Klärungen in Sachen „Religion“ kann schulischer Religionsunterricht heute anbieten?

Religionsunterricht ist nicht selbstverständlich. Religionsunterricht muss sich legitimieren, indem er seine Ziele benennt und die Wege markiert, auf denen seine Ziele erreicht werden können unter den Bedingungen einer konkreten Schüler- und Lehrerschaft, einer Unterrichtspraxis und Schultheorie, einer individualisierten und pluralisierten Gesellschaft. In einer gewissen Überspitzung kann man sagen: Der schulische Religionsunterricht kann auf seinem begrenzten Feld den öffentlichen und privaten Plausibilitätsverlust der (christlichen) Religion aufnehmen und umkehren helfen.

Die Würzburger Synode (1971–1975) hat in ihrem Beschluss zum schulischen Religionsunterricht (1974) mit Blick auf religiöse Erziehung und Bildung der Kinder und Jugendlichen ausdrücklich zwischen dem Lernort ‚Schule‘ und dem Lernort ‚Gemeinde‘ unterschieden und hat damit die Glaubensunterweisung der Gemeindeglieder zugewiesen und das Vertrautmachen „mit wesentlichen Elementen des Religiö-

sen, vor allem aber mit der Wirklichkeit christlichen Glaubens und der Botschaft, die ihm zu Grunde liegt“⁸, zur Sache des Religionsunterrichts erklärt, und zwar in den Formen schulischen Unterrichts. Diesen „Würzburger Weg“, sich an den Lebensbedingungen der Schüler und Lehrer in einer möglichen Zielbestimmung des Religionsunterrichts zu orientieren, am Lernort ‚Schule‘ und der sie veranstaltenden Gesellschaft, gilt es heute entschieden weiterzugehen.⁹ Vor allem vier Akzente (die keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit und auf innovatorischen Glanz erheben) sind hier ausdrücklich zu nennen:

1) Die Schülerinnen und Schüler und ihre religiösen Interessen und Desinteressen sind das primäre Thema des Religionsunterrichts, die Adressaten- bzw. Schülerorientierung ist ein selbstverständliches didaktisches Postulat; hier wird es erweitert zum thematischen Postulat. Das ist keine Empfehlung eines Opportunisten, der seiner Schülerschaft besonders entgegenkommen will, um sich anzubiedern, sondern die Konsequenz aus der veränderten Artikulation von Religion heute. Wenn Religion als eine, als die Selbstdarstellung verstanden wird, die den ganz eigenen Traum und Grund des Lebens benennt, in der sich das eigene Fühlen und Erleben und Denken ausdrückt – in ganz unterschiedlichen Maskierungen und Intensitäten, dann ist das Abhören, das Befragen, das Vergleichen, das Prüfen solcher Bekenntnisstücke die Sache des Religionsunterrichts.¹⁰

2) Nun fast eine antipodische Gegenposition: Religionsunterricht ist Sachunterricht über all das, was Religion heute und gestern, in christlich geprägten und in nicht-christlich geprägten Räumen tut, befördert, verhindert, veranlasst. Kurz: Ein ganz gehöriger Anteil Religionskunde gehört in den Religionsunterricht – von der 1. bis zur 13. Jahrgangsstufe. Dieses von keiner Seite bestrittene Postulat an den Religionsunterricht ist nicht (nur) die praktische Antwort auf den ganz alltäglichen kulturellen und religiösen Pluralismus – gegenwärtig in jeder Schulklasse, sondern ein entscheidender Schritt sowohl die geistige Macht ‚Religion‘ kennen zu lernen, als auch mit der Ambivalenz des Pluralen, mit den Chancen und Risiken der pluralisierten Sinnofferten umgehen zu lernen. Eine doppelte Frage tut sich aus der Schülersicht auf: Ist die Vielzahl der religiösen Gebilde nicht schon die Widerlegung ihrer einheitsstiftenden Sinnansprüche? Und welche Tauglichkeiten erweisen sich als zuverlässig auf der Suche nach der eigenen religiösen Identität? Also: Höchste Subjektivitätsansprüche hier und beliebigkeitsfördernde

5 Wolfhart Pannenberg, Religion und menschliche Natur, in: Wolfhart Pannenberg, Hg., Sind wir von Natur aus religiös? Düsseldorf 1986, 9–24, hier 22.

6 Zum Begriff und seiner Bedeutung: Heinrich Schmidinger, Art. „Religiöse Anlage“, in LThK3 VIII, 1082 f.

7 Denn mit Verwunderung und Bedauern muss man feststellen, dass in breiten wirksamen bildungswissenschaftlichen als auch bildungspolitischen, zukunftsorientierten Überlegungen Religion und religiöse Bildung gar nicht vorkommt oder nur am Rande erwähnt wird, z. B. Wolfgang Klafki, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim 1985/1993² und NRW-Kommission, Hg., Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft, Neuwied 1996. Diese Mängel nehmen kritisch auf: vor allem Doris Knab, Religion im Blickfeld der Schüler, in: JRP 12 (1995) 57–71 und Karl Ernst Nipkow, Schule und Religion, Eine notwendige Dimension einer Theorie der Schule, in: Achim Leschinsky, Hg., Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen, Beiträge zu einer Theorie der Schule, Weinheim 1996, 71–86. – Eine wesentlich freundlichere Deutung des genannten Befundes trägt vor: Wilhelm Gräß, Lebensgeschichten, Lebensentwürfe, Sinndeutungen, Eine praktische Theologie gelebter Religion, Gütersloh 1998, 154 f.

8 Synode I, 136, vgl. auch 140 ff; vgl. auch das spezielle Arbeitspapier „Das katechetische Wirken der Kirche“, in Synode II, 37–97.

9 Vgl. hier die entsprechenden Überlegungen von Wolfgang Nastainczyk, Jürgen Werbeck und Martina Blasberg-Kuhnke, in: Deutsche Bischofskonferenz, Hg., Religionsunterricht 20 Jahre nach dem Synodenbeschluss, Bonn 1993, 13–28, 35–76, 105–129.

10 Diese konsequent subjektgeprägte Gestalt von Religion ist z. B. profilstark zu erkennen in: Lutz Friedrichs, Autobiographie und Religion in der Spätmoderne, Biographische Suchbewegungen im Zeitalter transzendentaler Obdachlosigkeit (PrThh 40), Stuttgart 1999.

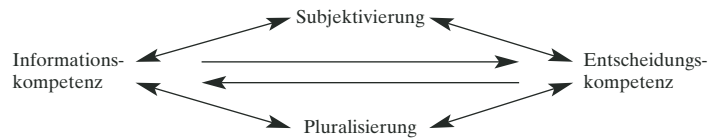
Pluralitätsfolgen dort bestimmen den religionsunterrichtlichen Alltag. Daraus folgt: Religionsunterricht wird an einem pluralitätsbefähigten Finden religiöser Identität der Schülerinnen und Schüler mitzuwirken haben.¹¹

In diesem Grundthema Religionskunde wird die Christentumskunde einen breiten Raum einnehmen – differenziert nach jeweiligen Schülerschaften und Jahrgangsstufen. Der Begriff ‚Christentumskunde‘ mag irritieren, weil er Distanz und kühle Neutralität vermittelt. Aus der Nähe betrachtet ist das Eintreten für Christentumskunde ein konsequentes Weitergehen des „Würzburger Weges“: Religionsunterricht als Hilfe zur religiösen Urteilsfähigkeit beim Entwickeln der eigenen religiösen Identität. Das heißt: Christentumskunde zählt zu den ersten Dringlichkeiten des Religionsunterrichts heute, und zwar angesichts geringer Kenntnisse christlichen Lebens und Glaubens (die herkömmliche religiöse Sozialisation und Wissensvermittlung durch Familie und Gemeinde, durch Milieu und Medien fällt in der Regel aus), einer weit hin verblassten Beheimatung in christlich geprägten Lebensformen, einer hohen Herausforderung durch deformierte und banalisierte religiöse Ausdrucksformen und Lebensweisen und endlich angesichts einer (schon angedeuteten) Zielvorstellung des Religionsunterrichts: Kindern und Jugendlichen beim Finden und Bilden ihrer eigenen religiösen Identität zu helfen, näherhin zu religiöser Selbständigkeit und Mündigkeit in einer pluralen Welt¹² zu führen.

Religionskunde und Christentumskunde haben einen wichtigen Gesprächspartner in der Religionskritik, und zwar in zwei Richtungen: als Aufklärung über die „Konstruktion der Wirklichkeit“ in religiösen Systemen und über die jeweils erwarteten bzw. angezielten Wirkungen von Religionen (Menschenbilder/Gottesbilder, Ethiken und Kultur, Erlösungs- und Vollendungs Vorstellungen).

3) Religionsunterricht als Frageraum, in dem Antworten erwartet werden. Die ersten beiden Akzente, die den Religionsunterricht heute und morgen auszeichnen sollen, haben eine gewisse Unbestreitbarkeit, darum werden sie wohl rasche Zustimmung finden. Schwieriger wird es nun beim dritten Akzent, hier geht es um die Frage nach der Gestalt: Wie können/sollen Schüler/innen in die religionskundlichen Prozesse verwickelt werden? Unsere Antwort lautet: In Lernformen, die zu engagierter Stellungnahme herausfordern. Religionsunterricht kann sich nicht mit einer differenzierten Wissensvermittlung begnügen, sondern hat das Wählen-Lernen zu sichern. Dies ist heute umso eindrücklicher zu sagen, als sich ja vordergründig gerade das Gespräch zwischen meiner hoch subjektiven Gestalt der Religion hier und dem bunten Chor der vielen anderen, legitimen religiösen Stimmen dort auszuschließen scheinen, denn es gibt weder ein Informations- noch ein Handlungsgefälle als Impuls für ein klärendes, streitendes Gespräch. Stattdessen verdichtet das Vergnügen an den vielen Stimmen möglicherweise noch den Beliebigkeitsnebel und verstellt das Befragen und Prüfen der unterschiedlichen religiösen Einstellungen und Lebensformen.¹³ Wir halten ausdrücklich dagegen: Religionsunterricht versteht sich heute unter den Bedingungen konsequenter Subjektivität und Pluralität als ‚Religionswerkstatt‘, in der die jeweiligen religiösen Identitäten erarbeitet werden – selbstverständlich eher indirekt als direkt –, indem zwei zu erlernende Kompetenzen zueinander geführt werden: die Informationskompetenz (gewachsen aus Religions- und Christentumskunde) und die Entscheidungskompetenz (als Befähigung zur verbindlichen Wahl des eigenen religiösen Weges¹⁴).

Deutlich muss der Versuch als Irrweg abgewiesen werden, aus verschiedenen religiösen Traditionen über analytische



und aus synthetischen Abstraktionen eine Ideal-Religion komponieren zu können – mit den Schülern und zu Gunsten der Schüler; Religion ist nichts Beliebigen; Transzendenz und ihre Ansprüche können nicht modelliert werden. Religion ist konkret und diese Konkretion fordert Entschiedenheit, nur sie kann Herz und Verstand binden und bewegen.

4) Die Rolle der Religionslehrerin/des Religionslehrers wird sich in einem solchen Religionsunterricht des Befragens und Prüfens verändern. Selbstverständlich wird ihre/seine Expertenrolle gefragt sein – im Fachlichen und im Didaktischen; sie/er ist Vermittler zwischen Schüler und Schüler, zwischen Schülern und Schule, zwischen Schülern und Kirche. Aber das ist nicht ausreichend: Mut zur Positionalität ist gefordert und die Bereitschaft zur Auskunft, und zwar nicht nur im Sinne des Bekennens und Bezeugens¹⁵ des eigenen (christlichen) Glaubens, sondern auch im Sinne der offenen Transparenz im gesamten Orientierungs- und Aufklärungsgeschehen ‚Religionsunterricht‘, im dialektischen Prozess der vielen Offerten und der einen Option. Die Auskunft über die eigene Entscheidung und die Wege dorthin sind mehr als eine private Information, sie decken (teilweise!) die verzweigten Entscheidungswege und ihre Motive auf und laden so ganz absichtslos – gleichsam von innen geboten, vom Anspruch der religiösen Frage bewegt – zu ähnlicher Entscheidungsbereitschaft ein.¹⁶ Kurz: Gegenseitige konfessionell-konfessionelle Bereitschaft wird von Lehrern und Schülern in diesem Religionsunterricht erwartet; sie „verkörpert“ Religion.

5) Religionsunterricht als konsequente Diakonie. – Dem Würzburger Synodenbeschluss zum Religionsunterricht ist mit unterschiedlicher Akzeptanz insgesamt eine diakonische Ausrichtung nachgesagt worden¹⁷, weil er alle Eigeninteressen der Kirche (evangelisierende, katechetische, gemeinde-

11 Ingolf U. Dalferth spricht in einem vergleichbaren Zusammenhang von einer „Theologie aus der Sicht der Beteiligten ..., die unserer Welt keine religiösen Beschreibungen hinzufügt, sondern wirklichkeiterschließend wirkt, indem sie unsere Welt in all ihren Details und unter jeder Beschreibung coram deo beurteilt“. So in: Was Gott ist, bestimme ich!, Theologie im Zeitalter der „Cafeteria-Religion“, in: Ingolf U. Dalferth, Gedeutete Gegenwart, Tübingen 1997, 10–35, hier 24.

12 In aller Gründlichkeit neuestens dargelegt von: Karl Ernst Nipkow, Bildung in einer pluralen Welt, Bd. 2: Religionspädagogik im Pluralismus, Gütersloh 1998.

13 Zu Recht kann man hier fragen, ob es begrifflich angemessen (und klug) ist, einerseits von Religions- und Christentumskunde zu sprechen, andererseits gerade das Spezifische der Religions- bzw. Christentumskunde dadurch einzuebennen, dass man Fragen, Prüfen, Entscheiden in diese Kunde einführt (vgl. dazu auch Anm. 4).

14 Wichtige didaktische Fahrten zu diesem komplexen Ziel zeichnet Fritz Oser nach: Zumutung, Eine basale pädagogische Handlungsstruktur, in: N. Seibert/H. J. Serve, Hg., Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend, München 1994, 773–600. – Für den größeren Zusammenhang ‚Befähigen zum Sich-Entscheiden-Lernen‘ vgl. auch zur Erinnerung: Günter Stachel/Dietmar Mieth, Ethisch handeln lernen, Zu Konzeption und Inhalt ethischer Erziehung, Zürich 1978, bes. 202–209 und jüngstens die Überlegungen zum interreligiösen Lernen im Religionsunterricht: Stefan Leimgruber, Interreligiöses Lernen, München 1995, und Hans-Georg Ziebertz, Religion, Christentum und Moderne, Veränderte Religionspräsenz als Herausforderung, Stuttgart 1999, 70–87.

15 Vgl. dazu exemplarisch Adolf Exeler, Der Religionslehrer als Zeuge, in: KBl 106 (1981) 3–14 und dazu weiterführend: Annette Mönlich, Religionslehrer als Zeuge, Altenberg 1989.

16 Beachtenswert hier für das Rollenverständnis des Religionslehrers und zugleich für unseren kleinen Versuch, die Notwendigkeit des Religionsunterrichts anthropologisch, schul- und bildungspolitisch und endlich auch theologisch begründen zu wollen: Karl Rahner, Einige Bemerkungen zu einer neuen Aufgabe der Fundamentaltheologie (nämlich eine Theologie der Entscheidung zu entwerfen), in: ders., Schriften zur Theologie, Bd. 12, Einsiedeln 1975, 198–211.

17 So z. B. Ottmar Fuchs, Religionsunterricht als Diakonie der Kirche!?, in: KBl 114 (1989) 848–855; Gottfried Bitter, Religionsunterricht zu Gunsten der Schüler, Umriss eines diakonischen Religionsunterrichts, in: PR 43 (1989) 639–653; vgl. auch oben Anm. 9: Martina Blasberg-Kuhnke (ebd. 105–129) und Jürgen Werbick (ebd. 35–76).

bildende Interessen) aufgegeben hat zu Gunsten der Schülerinteressen: dem Suchen und Entdecken und Benennen ihrer religiösen Identität, dem Entwickeln ihrer religiösen Urteils- und Entscheidungsfähigkeit. Dieser Grundintention folgt auch die hier skizzierte Fortschreibung des Religionsunterrichts – angestoßen von den Würzburger Impulsen (vgl. oben Akzente 1–4):

die Schüler und die Schülerreligion stehen in der Mitte, die Religionskunde ist der fragende und befragte Gesprächspartner beim pluralitätsbefähigenden Finden der eigenen „entschiedenen“ Position, die in der Religionswerkstatt benannt und geklärt wird, unter Beistand der Religionslehrerin/des Religionslehrers – in der Bereitschaft, die eigene Position durchsichtig zu machen.

Mit aller Vorsicht können wir nun sagen: Es ist Ziel des Religionsunterrichts, der sich den Herausforderungen der nahen Zukunft mit ihrer gegenwärtigen Subjekt- und Religionskultur stellt, mit den Schülern ihre (jeweiligen) religiösen Identitäten zu suchen, zu klären und zu benennen. Anders gesagt: Religionsunterricht ist zukunftsfähig, indem er sich mit anthropologischen, mit schul- und bildungspolitischen Argumenten rechtfertigt. Dass diese Argumente auf der Basis einer anthropologischen Wende zugleich auch theologische sind, macht die Konvergenzargumentation von Würzburg deutlich.

3. Mit welchen thematischen Schwerpunkten kann der Religionsunterricht seine Zukunftsfähigkeit erweisen?

In einer Gesellschaft, in der Religion ihre öffentliche Anerkennung als kulturelle Selbstverständlichkeit weithin einbüßt und sich darum in den Raum des Privaten zurückgezogen hat und außerdem eine Vielzahl von religiösen Systemen und religionsanalogen Offerten nach Interessenten ausschaut, ist ein schulischer Religionsunterricht wohl beraten, Subjektivität unter den Folgen konsequenter Pluralität als konstitutives Element von Religion zu thematisieren. Es ist zu wünschen, dass der Religionsunterricht nicht nur die Bedrohungen für die religiöse Identitätsbildung der Schülerinnen und Schüler aufnimmt, sondern die Chancen erkennt, die im gemeinsamen Einholen, Befragen und Prüfen großer religiöser Lebens- und Glaubensformen hier und der Individualmythen der Schülerschaft dort liegen. Religionsunterricht kann sich so als „Ort religiöser Deutungskultur“¹⁸ erweisen, der neue, eigene Zugänge zu religiöser Identität bahnt. An vier thematischen Schwerpunkten soll nun angedeutet werden, wie identitätsstiftende Kräfte freigesetzt werden können.

1) Der Einzelne und der Andere. – Wie frischen Märzwind, scharf und würzig, erleben Kinder und Jugendliche heute vielfach ihre Tage und Jahre¹⁹: die Chancen des selbständigen Lebens locken zu raschen, neuen Entdeckungen, spannen alle Kräfte an, reizen mit ganz unbekanntem Erlebnisqualitäten. Religionsunterricht wird solche Entdeckungs- und Erlebnislust weder bremsen noch bemäkeln, sondern weiterführen z. B. aus jüdisch-christlicher Glaubenstradition im Blick auf Gott und den Anderen, so wie es Ps 8 tut. In einer Jugendszene, in der eigenes Lebensprofil, Identität unter höchsten Anstrengungen selber hergestellt werden muss, wird es verwundern, kann es befreien, wie hier „quasi-göttliche und königliche ‚Menschenwürde‘, die den Menschen für den Weltherrscher-Gott liebenswürdig macht“²⁰, geschenkt wird (Wer bin ich, dass Gott mich für liebenswert hält?, vgl. Lk 1,43), wie sich Gott zum Anwalt dieser Menschenwürde macht. Juden und Christen glauben – auch im ausgehenden Jahrhundert der Völkermorde: Gott und

Mensch sind keine Gegner oder Rivalen, sondern Partner; darum sind Menschen Entdeckungsfelder des Göttlichen, darum ist der Andere der verborgene Treffpunkt Gottes.

„Seh’ ich den Himmel,
das Werk deiner Finger,
Mond und Sterne, die du befestigt:
Was ist der Mensch,
dass du an ihn denkst
des Menschen Kind,
dass du dich seiner annimmst?
Du hast ihn nur wenig geringer gemacht als Gott,
hast ihn mit Herrlichkeit
und Ehre gekrönt.“²¹

Solche und ähnliche Zeugnisse sind m. E. die fermentativen Kräfte, die den Grundirrtum der Pluralismuspraxis heute – jede Meinung oder Ansicht ist gleichberechtigt und damit unanfechtbar, daher ist kritischer Dialog ungehörig und unmöglich – aufbrechen können und in positiver Toleranz Sinnfragen als Streitfragen im Religionsunterricht erweisen können.

2) Der verborgene und der entdeckte Gott Israels und Jesu Christi. – Wenn wir den eingeschlagenen Weg fortsetzen und mit Kindern und Jugendlichen durch das Dickicht der Individualisierungs- und Pluralisierungsfolgen hindurch im Religionsunterricht auf die Pirsch nach religiöser Identität gehen, dann werden wir bald Spuren eines Etwas, eines Jemand entdecken, das/den religiöse Traditionen ‚Gott‘ nennen – sowohl in Lebensgeschichten der Generationen vor uns und neben uns als auch in heutigen Lebensgeschichten.²² Ist Gott eine Realität oder eine Fiktivität? So wird bald eine wichtige Frage lauten. Diese Frage ist produktiv und konstruktiv, darum muss sie verstärkt werden. Es ist die Frage der Gott-Sucher und der Gott-Verächter, der Psychologen und Theologen. Hier ist der fruchtbare Bereich in der Religionswerkstatt, Gottesbilder herbeizuholen und wegzulegen, zu errichten oder in paradoxen Bildern vor dem unaussprechlichen Geheimnis auszuhalten.²³ Hier ist auch die ideale Gelegenheit, biblische Gottesvorstellungen einzuführen: Bilder, die den Berggott Jahwe vorstellen und den mütterlich-väterlichen Gott, der an seiner göttlichen Menschenliebe leidet (vgl. Hos 11 in Verbindung mit Lk 15), den kriegerischen Befreiergott der Exodustraditionen und den eschatologisch-kosmischen Vollendergott des Deuterocesajasbuches und der Offenbarung des Johannes. Solche Realitätsproben und solche Metaphernreflexionen werden „fremde“ Götter weder zerstören noch vereinnahmen, sondern Wege zur Urteilsfähigkeit und Entscheidungsbereitschaft anbahnen. Denn es ist das Ziel des hier skizzierten Religionsunterrichts, religiöse Selbstdeutungsversuche gerade in der Auseinandersetzung mit religiösen Selbstdeutungen anderer

18 Vgl. dazu den Aufsatztitel: Wilhelm Gräb, Kirche als Ort religiöser Deutungskultur, in: Ulrich Barth/Wilhelm Gräb, Hg., Gott im Selbstbewusstsein der Moderne, Zum neuzeitlichen Begriff der Religion, Gütersloh 1993, 222–239.

19 Zum religionssoziologischen und religionspsychologischen Zusammenhang: Werner Tzschentzsch/Hans-Georg Ziebertz, Hg., Religionsstile Jugendlicher und moderne Lebenswelt, München 1996.

20 Frank-Lothar Hossfeld/Erich Zenger, Die Psalmen, Psalm 1–50 (NEB 29), Würzburg 1993, 79 f.

21 Psalm 8,4–6 hier in der Übersetzung von Erich Zenger (vgl. a. a. O. 78). – Vgl. zum Ganzen neuestens: Rainer Bucher, Die Zukunft des Individuums, Theologische Überlegungen zu seiner Würde und Gefährdung, in: Impulse Nr. 49/I, 2–5.

22 In zunehmendem Maß wird das Ausschauen nach Möglichkeiten, religiöse Identität zu finden, zur Biographieforschung, vgl. dazu programmatisch: Stephanie Klein, Theologie und empirische Biographieforschung, Methodische Zugänge zur Lebens- und Glaubensgeschichte und ihre Bedeutung für eine erfahrungsbezogene Theologie (PrThh19), Stuttgart 1994 und Lothar Kuld, Glaube in Lebensgeschichten, Ein Beitrag zur theologischen Autobiographieforschung, Stuttgart 1994.

23 Dass hier ein besonders bewährter Raum ist, Unterrichtsprojekte mit naturwissenschaftlichen und musischen Fächern einzufädern, sei nur als besonders nahe liegend erwähnt.

vergangener und zeitgenössischer Perioden anzustoßen, zu fördern, zu begleiten.

3) Jesus von Nazaret und sein Gottesbild – Unsere Skizze eines Religionsunterrichtes – fortgeschrieben aus dem Geist von Würzburg – will der Auseinandersetzung mit dem Wirken und Leben Jesu einen ausdrücklichen Platz einräumen. Hier ist u. a. auch das bevorzugte Feld im Sinn einer Jesus-Kunde –, sowohl den jüdischen Wurzeln des Christentums als auch dem Verbindenden der drei abrahamitischen Religionen nachzuspüren. Das spezifisch Jesusförmige ist wohl in der Art und Weise zu erkennen, wie Jesus seinen Gottesglauben zu den Menschen bringt und wie er umgekehrt den Gottesglauben seiner Zeitgenossen mit seinem Abba-Gott-Glauben verbindet. Vielleicht ist das Gottesprädikat ‚Abba‘ der Treffpunkt, in dem sich die beiden Bewegungen schneiden: das Glück, Partner dieses göttlichen Gegenübers zu sein, und die Hoffnung, bei diesem Gott tatsächlich anzukommen. Im Abba-Prädikat wird Gott erkennbar als Anwalt und Garant menschlicher Würde. Gerade unter dem Gesichtspunkt der hier schon mehrfach angedeuteten subjekt- und identitätsbezogenen Zugangswege zu religiösen, zu jüdisch-christlichen Glaubensüberzeugungen gewinnen z. B. Wundergeschichten einen neuen „aufklärenden“ Impuls, wenn sie (so besonders in markinischer Tradition) mit dem fast formelhaften Bescheid Jesu enden: ‚Dein Glaube hat dir geholfen!‘ (vgl. Mk 5,34; 10,52; vgl. auch Mt 9,22; Lk 7,50; 8,48). Religionsunterricht kann tatsächlich zum „Ort religiöser Deutungskultur“ werden, wenn hier die synoptischen Wachstumsgleichnisse als Klärungsgeschichten zur Frage gelesen werden, ob und wie die Dynamik Gottes mich und die anderen, unsere Welt und unsere Zeit erreichen, ob und wie Gottes Heil wächst – auch über all meine Hürden und Gräben hinweg. Eine solche Jesus-Erkundung wird bald an das Kreuz geraten, an dieses Glaubensexperiment in die erhoffte Treue Gottes. Jesus hat dieses Experiment gewagt und von seinem Gelingen erzählen seine Freunde: ‚Gott hat Jesus von den Toten auferweckt‘ (vgl. Röm 4,24; 8,11 [2 x]; 10,9); sie erkennen im erfahrenen Osterleben Jesu Christi das geglückte Experiment mit der Treue Gottes: der Gott Israels, der Gott Jesu Christi ist der schöpferische Garant des Lebens durch alle Todeszonen hindurch. In intellektueller Nüchternheit kann Religionsunterricht die Bedingungen einer radikalen Humanität besprechen, die sich in der geglaubten Lebenstreue Gottes verankert.

4) Glaubensgemeinschaft und Kirche. – Ein Religionsunterricht, der zunehmend – von kulturpolitischen Strömungen herausgefordert und von der Fundamentaltheologie inspiriert – Verständigungsbedingungen über Religion und Religionen,

Überzeugungsvoraussetzungen bei Sinn- und Orientierungsangeboten mit seinen Schülern bedenkt, wird gut beraten sein, die soziale Seite von Religion und religiöser Praxis ins Spiel zu bringen – gerade auch als kritischer Ausgleich des öffentlichen Religionsverzichts und der privat wuchernden Individualmythen. Religion bindet Gleichgesinnte zusammen: zu Gemeinschaften des Lebens und Hoffens, des Handelns und Feierns. So tut es auch die Religion des Evangeliums: in der Kirche, in der Gemeinschaft der Glaubenden finden Christen die besondere Prägung ihrer religiösen Identität. Christlich Glauben als Antwort-Geben auf die Frage nach mir selbst wächst aus dem Mit-Glauben heraus, von ihm befragt, bestärkt, begleitet; umgekehrt geben die vielen Einzelgestalten des ganz persönlichen Glaubens und Unglaubens der Kirche einer Zeit und Region ihr ganz besonderes Gesicht.²⁴

4. Was kann von einem solchen Religionsunterricht erwartet werden?

In Zeiten rasanten gesellschaftlichen und kulturellen Wandels ist gründliche Orientierung nach allen Seiten, nach innen und außen gefragt. Schule i. a. und Religionsunterricht insbesondere sind bevorzugte Orientierungsräume, und zwar in dem Maß, in dem hier ein kritisches Umschauen, Befragen, Prüfen und Entscheiden unternommen wird. Dass Religionsunterricht diese kritische Orientierung leistet, ist die erste Erwartung. Und gleich die zweite Erwartung: Urteilsfähigkeit. Der hier skizzierte Religionsunterricht wird ganz selbstverständlich alle Beteiligten aus unterschiedlichen Indifferentismischen aufjagen und zum Urteilen-Können in differenziertem Sachunterricht anleiten. Endlich darf von diesem – im Gefolge der Würzburger Synode entworfenen – Religionsunterricht (in Verantwortung der Kirchen und in interkonfessioneller Kooperation) eine Befähigung zur positiven Religionsfreiheit erwartet werden: Entscheidungsbereitschaft, eine religiöse Option zu treffen und ihr entschieden zu folgen. – Ist es anmaßend, von diesen zu erreichenden Zielen, (das) Wohl für die heranwachsende Generation und für unsere Gesellschaft insgesamt zu erwarten?

Prof. Dr. Gottfried Bitter, CSSp ist Ordinarius für Religionspädagogik und Homiletik an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Bonn

²⁴ Der aufmerksamen Leserin, dem aufmerksamen Leser wird nicht entgangen sein, dass unser Versuch, aus dem Geist von Würzburg den Religionsunterricht weiterzudenken, sich deutlich an den Zielvorgaben des Synodenbeschlusses orientiert, vgl. Synode I, 139 f.

In eigener Sache oder ein Spagat ist schwieriger als die einfache Rolle vorwärts

Diese Ausgabe der Impulse stellt im Schwerpunkt Vorschläge für projektorientierten Unterricht dar. Obwohl wir mit folgenden Einwänden rechnen,

- sind die Impulse jetzt auch diesem Ansatz verfallen?
- wird der herkömmliche Unterricht damit minderwertig eingestuft?
- gibt es jetzt nur noch Projekte?

haben wir uns dazu entschlossen,

- weil wir meinen, dass der projektorientierte Unterricht andere und zusätzliche Möglichkeiten bietet und deswegen eine Ergänzung und keine Alternative zum lehrgangsorientierten Unterricht ist,
- weil wir meinen, dass wir vom Religionsunterricht her wichtige Ideen und Inhalte und Anregungen einzubringen haben, die die Qualität des Schulprogramms bereichern,
- weil Projektarbeit in Zusammenarbeit mit anderen Fächern den Religionsunterricht entlasten kann (vgl. Dritte-Welt-Problematik),
- weil Projektarbeit über die Lehrpläne vorgegeben wird.

Natürlich werden wir in der nächsten Ausgabe wieder Impulse für Unterrichtseinheiten anbieten, dabei aber auch die Augen offen halten nach Anknüpfungspunkten für Projekte, denn Projektunterricht und lehrgangsorientierter Unterricht sind keine Alternativen, sondern wechselseitige Ergänzungen.