

Religiöse Grundbildung in der öffentlichen Schule

von

Jürgen Heumann

... damit man nicht nachmals Ursach hab zu klagen:
Wir wissen nicht / was nothwendig zu wissen ist /
weil wir nichts nothwendiges gelernet.
J. A. Comenius, 1658

1. Warum wir eine religiöse Grundbildung brauchen

Würde man im Rahmen der PISA-Untersuchungen auch den Religionsunterricht und seine Lehr- und Lernergebnisse evaluieren, könnten sich vergleichbar schlechte Ergebnisse zeigen, wie dies in anderen Unterrichtsfächern bzw. für die Schreib- und Lesefähigkeit nachgewiesen wurde.

1.1 *Zwischen Nicht-Wissen von und Sehnsucht nach Religion*

Einen, wenn auch nicht empirisch abgesicherten Eindruck über die „Leistungsfähigkeit“ des Unterrichtsfaches Ev. Religion kann sich auf einer Alltagsebene jeder verschaffen, der Schülerinnen und Schüler am Ende der 10. Jahrgangsklasse oder gar nach dem Abitur z. B. nach Sinn und Herkunft von kirchlichen Feiertagen (Ostern, Himmelfahrt, Pfingsten) befragt, oder nach Grundkenntnissen zu Personen, Geschichte und Glaubensinhalten des Christentums oder anderer Religionen. Eigene Befragungen führten zu enttäuschenden Ergebnissen. Sicher wird es hier regionale oder schulspezifische Unterschiede geben; insgesamt ist aber wohl zu konstatieren, dass religiöse Bildung in ihrer formalen Ausprägung des Wissens und der Kenntnis von Inhalten nur noch bedingt eine Bildung ist, über die die Mehrheit der gegenwärtigen Jugendgenerationen verfügt.

Ganz anders stellt sich das Problem, wenn man auf die Fähigkeit dieser Generationen sieht, Spiritualität wahrzunehmen und darin Sinnprobleme zu artikulieren. Seit Jahren vermittelt sich Jugendkultur über höchst differenzierte Musikszenen und Szenarien. Diesen scheint zu gelingen, was etwa christlicher Spiritualität nur noch bedingt gelingt, nämlich die den Alltag transzendierenden Wünsche, mentalen und körperlichen Bedürfnisse, Sinnprojektionen und Lebensbilder symbolisch-mythisch so zu fassen, dass sie auf einer spirituellen Ebene artikuliert werden können und das ansonsten nicht Aussprechbare zur Sprache zu bringen. Insofern sind bei großen Popkonzerten die Lichter der Feuerzeuge, die „die dunkle Nacht des Daseins“ erhellen nicht nur als sentiment oder plumpe Verbrüderung mit dem Protagonisten auf der Bühne zu werten, sondern auch Ausdruck aktuellen spirituellen Erlebens und Bedürfnisses. Die Popkonzerte von Herbert Groenemeyer sprechen hier für sich, wenn sich spirituell eine tiefe Solidarität zwischen Publikum und Künstler am Beispiel seines Songs „Der Weg“ (eine Hommage an seine verstorbene Frau) „zelebriert“, ebenso die Konzerte von Xavier Naidoo.

1.2 Religion und die Konkurrenz der Fächer

In den Debatten um die Schule, um Lernen und Bildung wurde in den letzten Jahren durchweg das Erfordernis ethisch-moralischer Bildung thematisiert. Angesichts der Steigerung gesellschaftlicher und ökonomischer Leistungsanforderungen einerseits und zunehmender Arbeitslosigkeit andererseits, angesichts einer Wertediffusion, sich bedrohlich verschärfender sozialer Konflikte, Gewaltpotentialen in der Gesellschaft wie in der Schule haben alle Bundesländer seit Jahren die Notwendigkeit gesehen, die ethische Bildung nicht nur dem Deutsch- oder Religionsunterricht zu überlassen, sondern in besonderen Unterrichtsfächern ethisch-moralische Erziehung in die öffentliche Bildung einzubringen. Religion hat in solchen Diskussionen kaum eine Rolle gespielt; vielleicht weil man meinte, dass Religion zum einen in der öffentlichen Bildung durch die bekenntnisorientierten Unterrichtsfächer ausreichend abgebildet sei, zum anderen weil die Relevanz von Religion für die ethisch-moralische Erziehung als bekenntnisorientiert verengt eingeschätzt wurde. Nicht zuletzt spielte und spielt aber auch eine leidige Konkurrenz der in diesem Feld angesiedelten Fachdidaktiken eine Rolle, die kaum einen Dialog, geschweige denn eine Einigung darüber ermöglicht, was unter Religion zu verstehen ist und welchen Stellenwert sie über evangelisches und katholisches Bekenntnis hinaus für ethisch-moralische Erziehung haben kann. Der curriculare Rahmen für Religion ist in den Rahmenrichtlinien der Philosophie- oder Ethikfächer zwar formal umrissen, geht aber letztlich kaum über die Funktion die Religion hat, hinaus. Oft entsteht der Eindruck, als sei Religion eine Pflichtübung, die wegen der gesetzlichen Vorgaben einzuhalten ist. Ein Indiz für den schwierigen Umgang mit Religion ist die Unklarheit darüber, was unter dem Terminus Religionskunde zu verstehen sei. Aus der Sicht der Philosophie- und Ethikfächer geht es im Wesentlichen um eine kritisch-reflexive Arbeit zu religiösen Phänomenen, ohne Positionierungen der Schüler grundsätzlich auszuschließen. Von theologischer und religionspädagogischer Seite her wird der Begriff verdächtigt, „nur“ Informationen über Religion transportieren zu wollen und eine affektiv getragene Rückkopplung zu einer eigenen religiösen Positionierung nicht zu ermöglichen. Der Vorwurf zeigt im Grunde eine gewisse Hilflosigkeit aller fachdidaktisch Beteiligten, die eigenen Schützengräben zu verlassen und sich gemeinsam um den sensiblen Bereich Religion in seiner Breite zu kümmern. Dass hier aber auch Bewegung im Spiel ist und gegenseitig differenzierter argumentiert werden kann, zeigt das – quasi – Abschlussdokument der wissenschaftlichen Begleitung zum Fach LER mit einer sensiblen und bildungspolitisch gelungenen Einordnung des Teilbereichs Religion als Religionskunde, die durchaus die gen. Rückkopplungen im Auge hat.¹ Allerdings ist dieses Buch kaum ausreichend zur Kenntnis genommen und in der Religionspädagogik diskutiert worden.

Die unterschiedlichen Bildungszugänge zu Religion (denen Art. 7 Abs. 3 GG zugrunde liegt) haben natürlich den Vorteil, dass die jeweiligen Positionen (evangelisch katholisch, muslimisch oder anderes) ihr Verständnis von Religion in der öffentlichen Bildung präsentieren und profilieren können. Der Nachteil liegt darin, dass es nicht zu einer vergleichbaren Grundbildung aller Schülerinnen und Schüler kommt, sondern je nur zu einer bekenntnisspezifischen Bildung, die aber, so meine These, in keiner Weise ausreicht, die komplexen und diffusen religiösen Phänomene der Gegenwart einordnen und beurteilen zu können. Kein anderer Bildungsbereich der öffentlichen Schule, kein anderes Unterrichtsfach verfügt über derart unterschiedliche Zugänge wie der Bereich Religion. Die Folge ist, dass in diesem

¹ EDELSTEIN / GRÖZINGER 2001.

Fach kaum von einer Grundbildung, wie sie etwa für den Deutschunterricht oder den Geschichtsunterricht gegeben ist, gesprochen werden kann.

Das Argument, dass mit der Fächerdifferenzierung für Religion im sensiblen Bereich der Sinnorientierung und –identifizierung größtmögliche Freiheit zu gewährleisten ist, gerät in Schwierigkeiten, wenn man bedenkt, dass die Schülerklientel sich heute nur noch (trotz formaler Mitgliedschaft) zu einem geringen Teil einer Glaubensstradition zuordnet, an über diese Traditionen hinausgehende Einsichten zu Religion aber gleichwohl interessiert ist. Letztlich werden mit dem Freiheitsargument Bildungsdefizite in Kauf genommen, die ein Verstehen von Religion und damit von Freiheit verhindern, z. B. eine Kenntnis und Einübung in religiöse Sprach-, Handlungs-, Lebens- und Argumentationsformen, die über evangelische oder katholische Traditionen hinausgehen, so dass von Schülerinnen und Schülern auch außerchristliche und kulturell-religiöse Sprach- Erlebens- und Handlungsmuster auf Alltagsphänomene bezogen werden können. So ist z. B. der in den Religionen tradierte Bereich der Mystik kaum Gegenstand des Unterrichts. Der intime Zusammenhang von Mystik und politischem Handeln muss aber bekannt sein, wenn man z. B. Befreiungsbewegungen bis hin zu terroristischen Bewegungen verstehen will oder auch nur Varianten moderner Popmusik, wie Techno u. ä.

1.3 Das besondere Problem der Fremdreligionen

Ein weiteres Problem stellen Schülerinnen und Schüler dar, die einer Fremdreligion angehören. Insbesondere die muslimischen Schüler sind hier zu nennen, aber auch jene, die etwa dem ostasiatischen Religionskreis angehören. Muslimische Schüler etwa erhalten entweder überhaupt keine schulische religiöse Bildung oder aber im Moschee-Unterricht eine nicht den Ansprüchen einer pluralen und an den Werten des Grundgesetzes orientierte historisch-kritische Bildung. Die Einrichtung eines Islam-Unterrichts an öffentlichen Schulen in verschiedenen Bundesländern muss z. Zt. noch als bildungspolitische Marginalie gesehen werden. Weder gibt es eine dem sonstigen wissenschaftlichen Standard entsprechende Lehrerausbildung, noch eine ausreichend kritische Distanz der islamischen Verbände zur eigenen Religion, ganz zu schweigen von der religiösen Bildungsabstinenz diverser islamischer Gruppierungen. Das Problem, das sich am Beispiel Islam zeigt, ist, dass Religion ausschließlich mit affektiver Dominanz vermittelt wird und Information und kritische Reflexion nahezu ausgeschlossen sind. Hinzu kommt, dass der Islam um Status und Selbstbild in der öffentlichen Schule kämpfen muss, weil die kritisch-reflexiven Ansprüche, die die Schule gerade an den Bildungsbereich Religionen stellen muss, als unüberwindlich gesehen werden.

Die niedersächsische Lösung, etwa muslimische Schülerinnen und Schüler, bei höchst prekärer Rechtslage, in den Unterricht „Werte und Normen“ zu zwingen, um für diese eine religiöse Grundbildung zu sichern, muss auf Widerspruch der Klientel stoßen, weil diese Grundbildung von den evangelischen und katholischen Schülerinnen und Schülern, die am Religionsunterricht teilnehmen, nicht verlangt wird.

1.4 Religion als kultureller Faktor

Dass Religion mit ihren Symbolen, Riten, Geschichten und Protagonisten auch in postmodernen Gesellschaften nicht einfach obsolet wird, ist inzwischen Allgemeingut und nicht zuletzt durch Präsenz von Religion in unterschiedlichsten kulturellen Segmenten, ob in politischer Demonstration, Sport oder Massenevents belegt. Hier wird deutlich, dass Religion in unterschiedlichste Teilkulturen nicht nur „versickert“, sondern ein eigenes neues Profil zeigt: in Sport, Fantasy und soap operas genauso

wie in Film und Popkultur. Religion taucht gegenwärtig trotz (eigentlich) streng von einander getrennter Teilkulturen im neuen, anderen Gewand auf und vermittelt hier Sinn. Es gibt dabei so etwas wie eine nicht weiter thematisierte Koexistenz von etablierter Religion (traditionell die Kirchen) und jenen kaum reflektierten und als solchen beachteten neuen postmodernen Formen von Religion. Eine Koexistenz, die in öffentlicher Bildung in ihren Ambivalenzen darzustellen und zu diskutieren ist.

Auf eine Thematisierung von Religion in ihren z. T. diffus-schillernden Darstellungen, im Rahmen einer für alle zugänglichen Grundbildung zu verzichten, hieße nicht nur, öffentlicher Bildung ihr historisches Bewusstsein zu nehmen, sondern auch auf Orientierung zu verzichten und den Schülerinnen und Schülern keine ausreichenden Kriterien für Unterscheidungen in diesem Feld mitzugeben; ihnen damit auch nicht zu ermöglichen, sich eigenverantwortlich im Feld der Religion positionieren zu können. Es kommt aber noch ein anderes Argument hinzu: Religionen thematisieren und stiften aus ihrem jeweiligen Selbstverständnis heraus Sinn, der sich nicht aus der Funktionalität der Gesellschaft ableitet. Paul Tillich hat schon in den frühen zwanziger Jahren davon gesprochen, dass die Religion die Substanz der Kultur sei. Auch wenn man der theologischen Argumentation Tillichs nicht ohne weiteres zustimmen will, so signalisiert der Gedanke doch, dass alle Kulturen sich Letztbegründungen verdanken, warum Welt und Leben sinnhaft sind und wie an der Optimierung dieses Sinns gearbeitet werden kann. Das gilt auch für die Kulturen, die in allem keinen Sinn sehen, und sich eben in der Sinnlosigkeit „sinnvoll“ einrichten. In einer pluralen Kultur, die hinter ein freiheitliches Verständnis von den Beziehungen der Teilkulturen wie dies etwa von Tanner/Graf, Rendtorff, Geertz² u. a. dargestellt wurde, nicht zurück kann, müssen Letztbegründungen auf ihre oft verborgene Voraussetzungslosigkeit kritisch befragt werden. Wer nach Religion in der Alltagswelt oder in den bedeutenden Traditionen fragt, fragt eben nicht nur nach den Funktionen, die empirische Religionen haben, sondern sieht sich vor die Aufgabe der Wahl gestellt, welche Letztbegründung, welche Sinnzuschreibung für das eigene Leben gültig sein soll, und dies über die etablierten Bekenntnisse hinaus. Gerade plurale Kulturen benötigen solche Fragen und solche Unterscheidungen, kurz eine Grundbildung, um alle Menschen selbstbestimmt und begründet entscheidungsfähig zu machen.

1.5 Zusammenschau

Die Beispiele ließen sich fortsetzen, sollen aber hier genügen. Sie zeigen, dass die Schule in einer pluralen und höchst komplexen Gesellschaft nicht in der Lage ist, „allen alles zu lehren“ (Comenius), wenn religiöse Bildung immer nur als Teilphänomen präsentiert wird (evangelisch, katholisch, religionskundlich, gelegentlich muslimisch) und damit immer auch nur Teilgruppen angesprochen werden. Kann sich aber die öffentliche Schule, von den Ansprüchen einer pluralen Gesellschaft her, solche Teilorientierungen leisten? Nicht zuletzt lässt sich das Problem des Fremden kaum ohne religiöse Bildung angehen. Wenn aber Schülerinnen und Schüler aus den Ethikfächern (z. B. in Niedersachsen aus dem Fach Werte und Normen), muslimische Schüler oder Schüler aus den bekenntnisorientierten Religionsfächern die jeweils andere bzw. überhaupt religiöse Tradition ignorant behandeln oder polemisch mit ihr umgehen, dann wird der vielbeschworene Dialog der Kulturen nicht nur in den Schulen, sondern auch im weiteren Leben der Schüler, d. h. in der Akzeptanz von Fremdem, massiv erschwert,

² Vgl. neben anderem: GRAF / TANNER 1991; oder GEERTZ 1973.

mit den zu erwartenden sozialen und gesellschaftlichen Spätfolgen. Eine eigene Untersuchung im Gymnasium einer Kleinstadt im Bezirk Weser-Ems hat erschreckend deutlich gemacht, dass Schülerinnen und Schüler des Fachs Werte und Normen eines 9. Jahrganges sich zu Religion nur verachtend und diskriminierend äußerten.³

2. Religiöse Grundbildung aus Comenianischer Perspektive

Bildung zu vermitteln ist, neben der Erziehung, die klassischste und vornehmste Aufgabe der öffentlichen Schule. Es ist hier nicht der Ort, diverse Bildungstheorien darzustellen und ihre Problematik auszuführen. Ich will mich deshalb auf Prinzipien für Bildung beschränken, die die europäische Bildungs- und Schulgeschichte bis heute beeinflussen. Dabei beziehe ich mich auf einen, wenn man so will, Europäer der ersten Stunde, auf Johann Amos Comenius.

Was die Schule leisten soll, beschreibt Comenius in seinem 1658 erstmals herausgegebenen Werk *Orbis sensualium pictus* für ein allgemeines Publikum so:

„**Der Unwissenheit Arzneymittel ist die Kunst-Lehre** / welche den Gemütern in den Schulen sol beygebracht werden: Aber also / daß es sey eine **wahre / eine vollkommene / eine klare** und eine **faeste Kunst-Lehre**. Wahr wird sie seyn / wann nichts als was zum Leben nützlich ist / gelehret und gelernet wird; damit man nicht nachmals Ursach hab zu klagen: **Wir wissen nicht / was nothwendig zu wissen ist / weil wir nichts nothwendiges gelernet. Vollkommen** wird sie seyn: Wann das Gemüte zubereitet wird zur Weißheit / die Zunge der Wohlredenheit / und die Haende zu aemsiger Übernehmung der Lebensverrichtungen: Dieses wird als dann seyn / das Salz des Lebens / nemlich **Wissen / Thun und Reden. Klar** ... wird sie seyn / wann alles / was gelehret oder gelernet wird / nicht dunkel oder verwirrt / sondern deutlich / wohlunterschieden und abgetheilet ist / wann die **Sinnbare Sachen den Sinnen recht vorgestellet** werden / damit man sie mit dem Verstand ergreifen könne.“⁴

Was, bei aller Zeitgebundenheit, mal mehr mal geringer akzentuiert, in modernen bildungstheoretischen Überlegungen weiterhin zu finden ist, ist folgendes:

- Ziel allen schulischen Lernens ist, das für das Leben Notwendige zu lernen.
- Notwendig ist, dass das in der Schule (Kunstlehre) Gelernte sich an den pädagogischen Grundsätzen der Bedeutsamkeit für das Leben (= Wahrheit), der Ganzheitlichkeit (= *Vollkommenheit*), der Durchschaubarkeit und Unterscheidbarkeit (= *Klarheit*) und der Sicherheit (= *Faestigkeit*) orientiert.
- Dies alles sowohl im *Wissen*, als auch im *Handeln*, als auch in der *Sprache*.
- Hinzu kommt ein ästhetisches Kriterium. Die Bildungsinhalte müssen sinnlich vorgestellt und wahrnehmbar sein, d. h., sie dürfen nicht in ihrer theoretischen Abstraktheit reduziert bleiben. Der *Orbis pictus* sieht deshalb für jeden Inhalt zwei Versionen vor, eine Bild- und eine Textversion (genauer: der Zeit entsprechend drei Versionen mit einem lateinischen Text).

³ Vgl. HEUMANN, J.: Wissenschaftliche Begleitung zum Unterrichtsversuch Fachübergreifend / Integrierter Unterricht (= fi - Unterricht) in den Fächern *evangelische Religion, katholische Religion* und *Werte und Normen* im 9. Jahrgang des Gymnasiums NNN; vorgelegt der Bezirksregierung Weser-Ems, dem Ev.-Lutherischen Oberkirchenrat in Oldenburg und dem Offizialat in Vechta. Eine Reaktion der beteiligten Institutionen hat es auf die Ergebnisse des Gutachtens nicht gegeben.

⁴ Aus: Vortrag. An den Leser in: COMENIUS 1658 (Hervorhebungen im Original).

- Das Auswahlkriterium für die Inhalte ist letztlich pragmatisch: es soll das gelernt werden, was im Leben nützlich ist.

Diese letztgenannte Einsicht des Comenius ist unter gegenwärtigen Bedingungen vielleicht die problematischste, weil damit die Bildungsinhalte einzig auf ihre Funktion im Alltagsleben hin ausgewählt werden könnten. Zum einen geschieht das im *Orbis pictus* auch, nicht nur bei der Beschreibung der Gewerke, sondern auch im sozialen Bereich. Das Kapitel über den „Elternstand“ wird mit den Worten eingeleitet: „Die Eheleute / bekommen (durch Gottes Segen) Kinder / und werden Eltern. Der Vater zeuget / die Mutter gebietet Söhne und Töchter / und zuweilen auch Zwillinge“ (S. 245). Aber, die Comenianische Pädagogik ist keine empirisch-deduktive, sondern eine einem Ganzheitsdenken und einer Heilsorientierung verpflichtete. Sie ist christlich geprägt, in dem Gott bzw. Christus die großen Lehrmeister sind und die Lehrer in ihren Diensten die Welt ihrem endgültigen Heil entgegenführen sollen. Bildung wird in diesem Sinne als „Einbildung in Gott“ (oder i. S. einer „Bildung als Gottesebenbildlichkeit“) verstanden.⁵ Im Hintergrund steht die gnostisch inspirierte Lehre von der Pansophie (Allweisheit), derzufolge Gott und Welt (Weltganzes und Einzelner) nur wieder zusammengebracht werden können, wenn der Einzelne die Welt in ihrer Ganzheit wahrnehmen und so die mit der durch die Trennung den einzelnen vom Ganzen (Gott) einhergehenden Verwirrungen durch Kenntnis und Erkenntnis des Ganzen und dem daran zu orientierenden Handeln überwunden werden. Der Lehrer ist für Comenius die Instanz, die solches leisten kann, wenn er denn den Schülern vom Weltganzen berichtet, er ist „Dokor Pampaedicus“, ein Alles-Lehrer.

Comenius hat in seinem *Orbis pictus* tatsächlich versucht, seine „Kenntnis von der ganzen Welt“ in Bild und Text zu entfalten, und dies war so populär, dass sein Buch bis ins 19. Jahrhundert hinein als schulisches Lehrbuch dienen konnte und selbst Goethe in Dichtung und Wahrheit über es als einzigem zur Verfügung stehenden Bilderbuch berichtete. Ein ähnlicher Versuch wäre heute in einem einzigen Unterrichtswerk weder möglich noch sinnvoll. Sieht man sich aber einmal die einzelnen Lehrinhalte des *Orbis pictus* an, dann werden drei Prinzipien deutlich, die nach wie vor ihre Berechtigung und Gültigkeit haben:

1. Das **Prinzip der Ganzheitlichkeit der Lehr- und Lernprozesse.**

Bei Comenius werden die Darstellungen aus Natur, Gesellschaft, Arbeit und Leben von den Kapiteln Gott und Jüngstes Gericht umschlossen. Damit ordnet er die Realien nicht nur in ihrer wissenschaftlichen oder phänomenalen Bedeutung, sondern bezieht sie auf eine „Sinnwelt“. Das wird besonders da deutlich, wo eine Abbildung der Wirklichkeit nicht ohne weiteres möglich ist, wie z. B. bei den Tugenden. Durch emblematische Symbolisierungen wird dem Schüler deutlich, worum es in seiner Lebenswelt gehen soll bzw. worauf diese letztlich bezogen ist.⁶ Sein pädagogischer Ganzheitsbegriff bezieht dann auch folgerichtig unter dem Stichwort Vollkommenheit auf eine Bildung von Kopf Herz und Hand („Wann das Gemüte zubereitet wird zur Weißheit / die Zunge der Wohlredenheit / und die Haende zu aemsiger Übernehmung der Lebensverrichtungen“).

2. Zum anderen das **Prinzip Unterscheidung oder Differenzierung der Lehrinhalte**

⁵ Vgl. HÖFENER 1961.

⁶ Vgl. HÖFENER 1991, 400.

Bei Comenius werden in den Einzeldarstellungen die Inhalte auf ihr wesentlich Benennbares hin konzentriert. Damit hebt er hervor, dass die vom Schüler zu erfahrende und zu begreifende Welt eine benennbare Welt ist, deren einzelne Elemente Namen haben, die der Unterscheidung dienen. Wer nicht die Realien und Weltbezüge per Begriff differenzieren kann, gerät für Comenius in große „Verwirrung“, die nicht zu Ordnung, sondern zu Unordnung führt. Die gesamte Pädagogik des Comenius scheint unter dem Aspekt der durch das Benennen geförderten Unterscheidungsfähigkeit zu stehen.

3. Das **Prinzip der Ästhetisierung der Lehrinhalte**

Comenius wählt als Motto für den Orbis pictus ein Zitat aus der Genesis: „Gott der Herr brachte zu Adam alle Thiere auf Erden / und alle Vögel unter dem Himmel / daß er SAEHE / wie er sie NENNE. Und Adam gab ieglichem thier / und Vogel unter dem Himmel / und Thier auf dem Felde / seinen Nahmen“⁷. Durch Hervorhebung der Worte SAEHE und NENNE wird macht er sehr deutlich, dass es für ihn einen Zusammenhang von sinnlicher Wahrnehmung und Benennung i. S. von Unterscheidung gibt.

Wie die Realien, das soziale und politische Leben und die Tugenden gehören auch Kenntnisse der Religion in ein das Weltganze repräsentierendes Buch. Aber die Lehrinhalte über die Religion stehen (außer Gott und Sündenfall) nicht am Anfang, sondern bilden den Schluss des Buches, quantitativ höchst beschränkt. (von 309 Seiten 15 Seiten). In einem knappen Kapitel informiert der Bischof der Böhmisches Brüder zunächst über den Gottesdienst (einschließlich einer kurzen Beschreibung des Kircheninventars). Dieses kurze Kapitel eröffnet mit folgender Bemerkung die weiteren religionsspezifischen Inhalte: „Daß ein Gott sey / wissen alle Menschen: aber nit alle erkennen sie Gott recht. Daher rühren die ungleichen Gotteslehren / deren führnehmlich vier annoch gezehlet werden“(S. 293): Das Heidenthum, Das Judenthum, Das Christenthum, Der Mahometische Glaube, Die Vorsehung Gottes, Das Jüngste Gericht“. Die Darstellung dieser vier „Gotteslehren“ erfolgt dann, aus einer christlichen Perspektive, geht jedoch im Wesentlichen informierend und darstellend vor. Wenn auch hier die Intention vorherrscht, das Christentum als die bessere Religion auszuweisen, so wird dies doch durch die Nüchternheit der Darstellung relativiert.

Wenn es um religiöse Grundbildung geht, dann lässt sich auch heute noch von Comenius einiges lernen, weil er ein im Zwischenfeld Pädagogik – Religion – Philosophie agierender Denker ist, der ähnlich wie die Gegenwart eine Zeit ungeheurer Umbrüche erlebte und vor Auge hatte.

Zwar versucht Comenius in seinem Orbis pictus ein enzyklopädisches Bild von der Welt zu zeichnen. Dies jedoch nicht, um (informationstheoretisch) die Fülle einzelner und immer differenzierterer Informationen zu bieten, sondern aus dem Gedanken heraus, dass die Welt nur erfasst werden kann und damit der Mensch in ihr nur dann sinnvoll zu leben vermag, wenn kein „realienverengter Blick“ die Relativität und Bezogenheit der Realien zueinander verstellt. Vielmehr müssen die Realien vom Standpunkt eines Ganzen aus erkannt und verstanden werden. Das gilt auch für die Religion, die bei ihm eben nicht in der verengten Auseinandersetzung christlicher Bekenntnisse und ihrer blutigen Kriege aufgenommen wird. Der Orbis pictus erscheint 10 Jahre nach Ende des Dreißigjährigen Krieges. Comenius präsentiert

⁷ COMENIUS 1658, 2, 19 u. 20 (Hervorhebungen im Original).

statt des Streits der Konfessionen die Weltreligionen und zeitgebundene religiöse Elementaria (Vorsehung). Hinter dieser Pädagogik steht ein die Konfessionen überschreitendes eigensinniges religiös-philosophisch geprägtes Bewusstsein (Pansophie), nur mehr oder weniger christlich eingebunden. Sein Blick auf das Ganze hat zweierlei Richtung, heilsgeschichtlich auf eine Wiederherstellung einer gottbezogenen Lebenswelt und zum anderen das Aufsuchen solcher Ganzheit in einer Pädagogik der Vollkommenheit. Es handelt sich hier aber wohl nicht um einen hybriden Totalitätsanspruch, der quasi terroristisch die Lernenden und die Religionen auf das gemeinsame Heilsziel zwingt, wie Höfener⁸ meint, sondern eher um aus eigener Lebenserfahrung heraus gewonnene Erkenntnis, dass vom Standpunkt des Ganzen (Gottes) aus, sich die Realien der Welt relativieren. Das Eine relativiert das Andere und nur das Wissen um das „Alles“ führt zur Befriedigung der Notwendigkeiten des Lebens.

Für eine religiöse Grundbildung ist von Comenius wohl folgendes zu lernen:

1. Eine religiöse Grundbildung benötigt eine Theorie der Religion, die sowohl bekenntnisübergreifend ist als auch bekenntnisdialogisch, sowie gleichermaßen gesellschafts- und ideologiekritisch. Sie muss religiöse Phänomene und Systeme in ihrer Eigenart unterscheiden („benennen“) und das Problem der Transzendenz und Ganzheit von einem den Religionen gemeinsamen Fluchtpunkt aus thematisieren können. Sie muss in der Lage sein, für postmoderne und traditionsunbewusste Schülerinnen und Schüler einen Ausgang für die Wahrnehmbarkeit und Erfahrbarkeit der Lebensbedeutsamkeit von Religion zu bieten, d. h. der Darstellung der Religionen in Symbol und Mythos, in Kult, Ritual und Lebenspraxis und gesellschaftlicher Funktion besondere Aufmerksamkeit widmen. Als ein, wenn auch noch nicht ausgereiftes mögliches Beispiel sei hier auf die pluralistische Religionstheologie hingewiesen.⁹
2. Die Comenianischen Prinzipien der Ganzheitlichkeit, der Unterscheidung durch Benennung und der Ästhetisierung sind grundlegend für eine Didaktik der religiösen Grundbildung.

3. Skizze einer religiösen Grundbildung

Ich möchte **religiöse Bildung** in der Folge von Comenius als **Kenntnis, Reflexion und Handlungsmotivation einer am Ganzen ausgerichteten Haltung zu Leben und Welt bezeichnen**. Ob in der medial und sozial strukturierten Lebenswelt, ob in der eignen bzw. anderen religiösen Tradition, ob im sozial-karitativen Handeln oder in spezifischen religiösen Phänomenen aus Vergangenheit und Gegenwart – religiöse Bildung kann erst dann als solche bezeichnet werden, wenn sie eine Perspektive von einem Ganzen her einzunehmen in der Lage ist, ohne damit dieser Perspektive inhaltlich zustimmen zu müssen. Damit ist gesagt, dass die glaubende Übernahme von Heilszusagen kein essentielles Kriterium religiöser Bildung ist. Sie kann sich aus einer intellektuellen, ästhetischen oder handelnden Auseinandersetzung mit Religion aber ergeben.

Wenn darüber hinaus von **Grundbildung** gesprochen werden soll, dann zielt das weniger auf einen Katalog von Wissensbeständen (dazu später) als eher auf die

⁸ HÖFENER 1991.

⁹ Vgl. dazu: SCHMIDT-LEUKEL 2003.

Beantwortung von Grundfragen des Lebens, die sich im Lebenshorizont von Kindern und Jugendlichen stellen.

Solche Fragen sind:

- Wer bin ich? (Diese Frage zielt nicht nur auf das von jedem Kind und Jugendlichen zu bewältigende Rollenproblem, sondern weit mehr auf eine Verortung in Lebenswelt und Kultur insgesamt: Wer spricht mich an, warum werde ich angesprochen, woraufhin werde ich angesprochen; als Schüler, als Leistender, als Ängstlicher, als Verlorener, als Liebender und Hoffender...?)
- Was bedeutet mir Leben? (Welche Visionen, Utopien habe ich vom Leben und mit welchen Realitäten werde ich konfrontiert? Woraufhin will ich –soll ich – mein Leben orientieren? Welchen Bezug haben Leben, Krankheit und Tod zueinander?)
- Wie verhalte ich mich zu mir selbst? (Kann ich mich selbst als o.k. bezeichnen? Sehe ich andere als Objekte oder Mitmenschen? An welchen Werten orientiere ich mich?)
- Was bedeutet mir die Gesellschaft in ihrem Gewordensein, ihrer Gegenwart und in ihrer zukünftigen Gestalt? (Sind mir Vergangenheit, Gegenwart oder Zukunft fremd, favorisiere ich eine der Zeitdimensionen – warum – ?)
- Was bedeuten mir Natur und Kosmos? (Welches Verhältnis habe ich zur Natur, zum eigenen Körper, aber auch zum Kosmos? Fühle ich mich eingebunden in ein großes Ganzes oder eher als Teil, das diesem Ganzen mehr oder weniger hilflos gegenübersteht? Darf ich alles machen, was gemacht werden kann, welche Kriterien der Beurteilung gibt es?)

Mit solchen oder ähnlichen Fragen verzichte ich hier zunächst noch auf die Nennung von Inhalten und Wissenskatalogen aus dem Feld der Religionsgeschichte, der Glaubenshaltungen oder der religiösen Phänomene. Wenn ich von Grundbildung spreche, dann hat sich diese Grundbildung im Feld der Religion zunächst an solchen Grundfragen zu orientieren, die auch als elementare anthropologische Fragen gelten können. In Schule und öffentlicher Bildung müssen solche Fragen sprachfähig gemacht werden und i. S. des Comenius von den alltäglichen Organisations- und Lebensführungsfragen unterscheidbar werden ohne sie von ihnen abzuspalten.

Grundbildung, so meine These, hat sich an Grundfragen zu orientieren, Grundfragen, die die Existenzbedingungen des Menschen thematisieren.

Die aufgelisteten Fragen nach dem Selbstverständnis des Subjekts, dem Verhältnis zum Leben an sich und im Lebensvollzug, dem Verhältnis zum Anderen (Fremden), dem Verhältnis zur Gemeinschaft und dem Verhältnis zu Natur und Kosmos implizieren das, was in jeder Religion als Beschreibung des Verhältnisses vom Menschen zum Ganzen (religiös gesprochen zum Heiligen) symbolisch eröffnet wird und in den Religionen Ziel seiner Erlösung ist. Insofern sind aus dem Blickwinkel von Bildung heraus die Geschichten, Heilsbringer, Glaubenslehren und –haltungen, Kulte und Rituale sowie die ethischen Konsequenzen in den Religionen **Elementaria** und **Exempla** solcher Fragestellungen. Religiöse Grundbildung hätte sich also an den Existenzfragen des Menschseins zu orientieren, um dann die Antworten der Religionen zu benennen und zu prüfen. Religiöse Grundfragen lassen sich in anderer Terminologie als Sinn- und Existenzfragen beschreiben. Als „Gerüst“ einer religiösen Grundbildung dienen sie im weitesten Sinne der Menschenbildung aus dem Reservoir der Religionen und in Auseinandersetzung mit diesem Reservoir.

Diese Auseinandersetzung muss in öffentlichen Bildungszusammenhängen kritisch und affirmativ gleichermaßen sein, in Widerspruch und Zustimmung.

4. Didaktische Elemente einer religiösen Grundbildung

4.1 Existentielle Grundfragen

Im Rahmen eines Spiralcurriculums wären auf jeder Bildungsstufe die gen. **Grundfragen** im lebensweltlichen Horizont der Schülerinnen und Schüler so zu erschließen, dass sie an Beispielen aus der eigenen Lebensumwelt, aus Medien, Kultur und Geschichte der Religionen für solche Fragen sprachfähig werden.

4.2 Exemplarische Inhalte

Die Antworten der Religionen zu solchen Fragen wären an **exemplarischen Inhalten** aus der Gegenwart und der Geschichte der Religionen so vergleichend zu erörtern, dass sie den Schülerinnen und Schülern weniger Antworten geben als **fragwürdig** (kritisch und affirmativ) werden. Die Frage ist der Kern der Lernprozesse nicht die Antwort. Das Problem der Lehrinhalte (= Kenntnis eines grundlegenden Informationsbestandes) ist in der religiösen Bildung ambivalent. Welche Inhalte sind sowohl von den Religionen her legitimiert als auch pädagogisch und didaktisch verantwortbar? Lehrinhalte tendieren zu kanonischem Eigenleben, was oft nicht mit der lebendigen Fortentwicklung von Religionen vereinbar ist.¹⁰ Die gen. Existenzfragen können hier ein hinreichendes Auswahlkriterium bieten, so dass sowohl die überbordende Fülle religiöser Traditionen und gelebter religiöser Gegenwart sich didaktisch konzentrieren lässt als auch die authentischen Antworten der Religionen angemessen in den Lehr- und Lernprozess eingebracht werden können. Für eine Auswahl der Inhalte sind darüber hinaus (begleitend) nach wie vor die Klafki'schen Fragen für die Didaktische Analyse wichtig, nämlich die Fragen nach der **Gegenwartsbedeutung**, nach der **Zukunftsbedeutung** und nach der **Exemplarität** von Lehrinhalten.¹¹ Es kann und soll m. E. bei einer religiösen Grundbildung nicht um einen fixierten Kanon von Texten, Ritualen, Geschichten und Glaubenshaltungen gehen, weil ein solcher Kanon, wie schon gesagt, die lebendigen aktuellen Fortentwicklungen kaum berücksichtigen kann. Nur historisches Wissen um seiner selbst willen erfüllt darüber hinaus nicht die Comenianische Forderung „zu wissen, was notwendig ist“. Gleichwohl sind Religionen ohne ihre Riten und Kulte, ihre Gründungsgestalten, ihre Texte und Lehren kaum verstehbar. Insofern können diese für eine religiöse Grundbildung nicht einfach entfallen.

Die gen. Existenzfragen ermöglichen aber, die fundamentalen Kategorien der Religionen spiralcurricular immer wieder bildungsstufenadäquat mit zu bearbeiten und so Religion in ihrer Geschichte und Gegenwart zu erschließen. Zu den so zu bearbeitenden Kategorien zähle ich folgende:

- Ursprungs- und Schöpfungsgeschichten
- Maßgebende Menschen: Stifter, Weise, Heilige¹²
- Gott und Götter, Transzendenz, Ganzes
- Lehre
- Kult, Ritual und Fest
- Lebenspraxis in der Tradition und an den Wendepunkten des Lebens
- Gegenwärtige Glaubens- und Lebenspraxis

¹⁰ Vgl. im Bereich der Sexualethik die Verlautbarung des Apostolischen Stuhls Nr. 162 zur Lebensgemeinschaft Homosexueller oder die Theologischen Leitlinien der EKD zum Verhältnis des christlichen Glaubens zu nichtchristlichen Religionen – EKD-Text 77, beide im Sommer 2003.

¹¹ Vgl. KLAFKI 1964.

¹² Vgl. JASPES 1964.

- Gegenwärtige Lebens- und Sinnangebote (z. B. Wirtschaftsethik, Bioethik, Sondergemeinschaften, Medien)

Die Lernprozesse sollten sich religionspezifisch in jeder Unterrichtseinheit ähnlich nach folgendem Dreischritt organisieren, weil dieser Dreischritt nicht zuletzt ein Grundmodell religiöser Erfahrung markieren kann:¹³

Erfahren – Erinnern – Entwerfen.

4.3 Religiöse Sprachbildung

Die Alltagssprache der Schülerinnen und Schüler erschwert es oft, die spezifische Sprache der Religionen und die mit dieser Sprache konnotierte Wirklichkeit auf das eigene Leben zu beziehen bzw. die eigenen transzendierenden Sprachformen aus Popkultur und Medienwelt mit traditionellen Sprachformen in einen emanzipierenden und fruchtbaren Austausch zu bringen und damit gegenwärtige wie überkommene Sprachformen kritisch zu gewichten. Sowohl in der Medien- als in der Alltagskultur, als auch in den Religionen werden Existenzfragen in den Sprachformen des Symbols, des Mythos, der Metapher (Kult und Ritus) und der Kunst artikuliert. Religiöse Grundbildung muss, will sie das Verstehen und Bewältigen von Existenz begleiten, deshalb Sprachlehre in diesen Sprachformen sein. In der Religionspädagogik ist darauf immer wieder mit mehr oder weniger Erfolg und aus unterschiedlicher Perspektive hingewiesen worden.¹⁴ Es ist hier nicht erforderlich, ein eigenes Curriculum zu schaffen, vielmehr sind die Unterrichtsinhalte auf ihre sprachbildende Kraft und ihre ästhetische Qualität zu prüfen. Schülerinnen und Schüler müssen nicht nur für die Sprache der Märchen und Mythen, der Legenden, Sprüche und Hymnen, der Kunst in den diversen Epochen und Stilrichtungen sensibilisiert werden, sie müssen darin auch exemplarisch eingeübt werden. Dabei meint Einübung nicht rituellen Vollzug von den in den Religionen wahrgenommenen Sprachformen, sondern experimentierende Konfrontation zwischen alten und neuen religiösen Sprachformen.

Hier sollen sich religionspezifisch die Lernprozesse an dem Dreischritt

aufmerken, (experimentell) erfahren, utopisch ausdeuten

orientieren.

4.4 Aktuelle Praxis von Religion

Eine religiöse Grundbildung, die sowohl zur Emanzipation der Schülerinnen und Schüler beitragen will als auch zum fruchtbaren Zusammenleben und Dialog in der Gesellschaft, kann nicht darauf verzichten, Religion in praxi wahrzunehmen. Eine nur schulische vermittelte Weltansicht der Religion, wie sie für Comenius noch fortschrittlich war, kann heute, angesichts der Pluralitäts- und Globalisierungsproblematik, nicht mehr ausreichen. Zu einer religiösen Grundbildung gehört deshalb ein Wechsel des Lernorts hinzu: die Schule verlassen – die Welt der Religionen wahrnehmen, erleben und erfahren. Die Praxis von Religionen im alltäglichen Lebensvollzug wie an den

¹³ Vgl. HEUMANN 1983.

¹⁴ Vgl. neben vielen anderen: HALBFAS 1983; BALDERMANN 1996; SCHULTE 2001; u.a.

Wendepunkten des Lebens muss erlebbar sein, um sie erfahren zu können. Religionen unterscheiden sich in der Lebenspraxis oft beträchtlich von ihren dogmatischen oder lehrhaften Vorgaben. Zu einer religiösen Grundbildung sollte es deshalb elementar gehören, durch Praktika und Projekte in religiösen Gemeinschaften eigene Erfahrungen zu sammeln, und sie theoretisch zu bearbeiten. Sowohl den Dissens als auch die Nähe zur Glaubensstradition wahrzunehmen ermöglicht eine dialogorientierte Bildung, die die Relativität aller Tradition aber auch berechnete Kontinuitäten wahrnehmen und kritisch gewichten lehrt.

Ein Wahrnehmen der aktuellen Praxis von Religion in den jeweiligen Glaubensgemeinschaften wäre auch hilfreich, das und den Fremden durch Begegnung anders wahrzunehmen als durch Lerninhalte. Das Problem des interreligiösen Lernens erhält am fremden Lernort (z. B. einer jüdischen oder muslimischen Gemeinde) eine neue und eigene Tiefe.

Hier sollten sich religionsspezifisch die Lernprozesse an dem Dreischritt

wahrnehmen, erleben, handeln

orientieren.

5. Ein Letztes

Eine religiöse Grundbildung verlangt nicht unbedingt ein eigenes neues Unterrichtsfach. Sie kann aber, im Sinne des bisher Gesagten, auch nicht auf den evangelischen und katholischen Religionsunterricht beschränkt werden. Sie ist eine Aufgabe und Verpflichtung der öffentlichen Bildung in allen Schulstufen und Schularten. Pragmatisch könnte diese Forderung (ich nenn sie trotz ihres manchem vielleicht realitätsfern erscheinenden Gehalts) eingelöst werden, wenn alle im Feld Religion arbeitenden Fächer einen Anteil ihres Curriculums einer solchen Grundbildung zur Verfügung stellen würden.

Literatur

BALDERMANN, I., Einführung in die Bibeldidaktik, Darmstadt 1996.

COMENIUS, J. A., Orbis sensualium pictus. Die sichtbare Welt. Das ist / Aller vornehmsten Welt-Dinge und Lebens-Verrichtungen Vorbildung und Benahmung. Nürnberg 1658, hrsg. v. Harenberg Kommunikation, Nachdruck mit einem Nachwort von Heiner Höfener, Dortmund 1979.

EDELSTEIN, W. / GRÖZINGER, K. u. a. (Hg.): Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde. Zur Grundlegung eines neuen Schulfaches. Analysen und Empfehlungen, vorgelegt vom Wissenschaftlichen Beirat LER, Weinheim u. Basel 2001.

EKD, Theologischen Leitlinien zum Verhältnis des christlichen Glaubens zu nichtchristlichen Religionen –EKD-Text 77, 2003.

GEERTZ, CL., The Interpretation of Cultures. Selected Essays, New York 1973.

- GRAF, FR. W. / TANNER, K., Das religiöse Fundament der Kultur. Zur Geschichte der neueren protestantischen Kulturdebatte, in: Ziegert, R.: Protestantismus als Kultur, Bielfeld 1991.
- HALBFAS, H., Das dritte Auge, Düsseldorf 1983.
- HEUMANN, J., Symbol – Sprache der Religion, Stuttgart 1983.
- HÖFENER, H., Nachwort zu: Comenius, J. A.: Orbis sensualium pictus. Die sichtbare Welt, Nachdruck mit einem Nachwort von Heiner Höfener, 4. Auflage Dortmund 1991.
- JASPES, K., Die maßgebenden Menschen, München 1964.
- KLAFKI, W., Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung, in: Roth, H. / Blumenthal, A. (Hsg.), Didaktische Analyse. Auswahl, Hannover u.a 1964.
- SCHILLING, H., Bildung als Gottesbildlichkeit, Freiburg. 1961.
- SCHMIDT-LEUKEL, P., Pluralistische Religionstheologie – Was ist das? Möglichkeiten eines neuen Denkens über Religion im Pluralismus, in: Heumann, J, (Hsg.), Religion im Bildungsangebot der Schule, Oldenburg 2003.
- SCHULTE, A., Die Bedeutung der Sprache in der religionspädagogischen Theoriebildung, Frankfurt/Main 2001.
- TILLICH, P., Die religiöse Substanz der Kultur, GW Bd. IX, hrsg. v. Renate Albrecht, Suttgart 1975.
- Verlautbarung des Apostolischen Stuhls Nr. 162 zur Lebensgemeinschaft Homosexueller, 2003.