

Michael Grimmitt

Die gegenwärtigen Probleme der religiösen Erziehung in England

In diesem Artikel möchte ich drei Probleme erörtern, mit denen sich die Religionspädagogen in England gegenwärtig beschäftigen, und dazu einige kritische Anmerkungen machen. Die von mir beobachteten Probleme sind: die Suche nach einer akzeptablen pädagogischen Basis für den Religionsunterricht an staatlichen Schulen, dann der Beitrag der religiösen Erziehung zur multikulturellen Erziehung, schließlich deren Beitrag zur persönlichen und sozialen Erziehung. Zwischen allen diesen Themen besteht eine gegenseitige Abhängigkeit. Die Ansichten und Positionen, die man in bezug auf ein Problem vertritt, beeinflussen die gegenüber den anderen Problemen eingenommenen Standpunkte. Den drei Problemen ist jedoch gemeinsam, daß sie sich alle mit der folgenden Frage befassen: Was ist das Wesen religiöser Erziehung, und welchen spezifischen Beitrag leistet der Religionsunterricht zur Bildung der Schüler?

1 Die Suche nach einer akzeptablen pädagogischen Basis für den Religionsunterricht an staatlichen Schulen

In den 30er und 40er Jahren, in der Zeit, in der vorausgesetzt werden konnte, daß die Glaubensvorstellungen und Werte, die in der christlichen Offenbarung enthalten sind, nicht nur den essentiellen Unterbau der englischen Kultur, sondern auch die Basis des kommunalen Lebens, einschließlich dem der Schulen, bildeten, konnte es in bezug auf die Religionspädagogik nur ein Konzept geben – die Unterweisung der Schüler im christlichen Glauben, ihre Einführung in die christliche Interpretation des menschlichen Erlebens und die Einprägung christlicher Werte. Die postulierten Werte dieses Konzepts sind klar und eindeutig. Es ist das Konzept einer religiösen Erziehung, in dem christlichen Werten und Glaubensvorstellungen der *Status der Absolutheit* beigemessen wird und diese eine Norm liefern, anhand derer andere Werte und Glaubensvorstellungen gemessen werden müssen. Wir können auch feststellen, daß es das Konzept einer religiösen Erziehung ist, das der Theologie einen Absolutheitsstatus über und gegen die säkularen Disziplinen in der Pädago-

gik zugesteht. Die auf diese Weise verstandene Beziehung zwischen Religion und Pädagogik ist eine imperiale, in der christliche Werte und Glaubensvorstellungen der Pädagogik auferlegt werden und innerhalb des pädagogischen Handelns eine normative Funktion ausüben. Es ist das Konzept einer religiösen Erziehung, das erfüllt ist von dem, was wir eine Ideologie des »christlichen Absolutismus« nennen könnten, und als solches ist es völlig gefeit gegen die Vorstellung, daß religiöse Ansichten und Werte relativiert werden, um den Religionsunterricht innerhalb des Curriculums an pädagogische Prinzipien und Verfahren anzupassen. Tatsächlich ist es das Konzept einer religiösen Erziehung, das keinerlei Unterschied oder Unterscheidung zwischen christlicher Erziehung und religiöser Erziehung (an)erkennt und die Ansicht vertritt, daß die Aufgabe der Schule im Blick auf den Religionsunterricht identisch sei mit derjenigen der christlichen Kirche.

Obwohl ich mit dieser Beschreibung das Konzept der Religionspädagogik in den historischen Kontext des Englands der 30er und 40er Jahre gestellt habe, liefere ich, wenn man »Christentum« durch »Islam« bzw. »christlich« durch »islamisch« ersetzt, damit zugleich auch »islamisch« eine zutreffende Beschreibung der Wertvorstellungen, die dem *islamischen* Konzept der Pädagogik, namentlich der Religionspädagogik, zugrunde liegen und die die gegenwärtigen Forderungen der Moslems in England nach moslemischen Schulen und islamischem Religionsunterricht an staatlichen Schulen unterstützen.

Wenn nun, wie es augenblicklich der Fall ist, eine Anzahl von identifizierbaren, unterschiedlichen religiösen Traditionen parallel nebeneinander innerhalb einer Gesellschaft existieren, in der außerdem eine Vielzahl säkularer Ansichten vertreten und die durch ein vorwiegend säkulares Bewußtsein charakterisiert wird, dann kann man nicht erwarten, daß die göttliche Autorität, die in *einer* religiösen Tradition bestimmten Werten und Glaubensvorstellungen einen absoluten und normativen Rang verleiht, auch für die *anderen* als maßgebend angesehen wird. Ebenso kann sich die Pädagogik, wenn sie in spezifischer Weise von ihrem jeweiligen Kontext abhängig ist – das heißt, sie existiert und funktioniert in und partizipiert an einem spezifischen sozialen, kulturellen und ideologischen Kontext –, nicht den einer einzigen religiösen Tradition unter vielen eigentümlichen Werten anpassen, selbst wenn, wie manchmal argumentiert wird, jene Tradition eine besondere Beziehung zu der Anfangskultur der betreffenden Gesellschaft hat oder die empfundenen Bedürfnisse einer ethnischen Minderheit befriedigt. Unter solchen Umständen muß das Konzept der Religionspädagogik, das auf den Voraussetzungen eines »religiösen Absolutismus« beruht, in Frage gestellt werden, und es müssen alternative Konzepte gefunden werden, die besser in der Lage sind, sich auf den religiösen und ideologischen Pluralismus einzustellen.

Ein alternatives Konzept für die Religionspädagogik, das in England breite Unterstützung gefunden hat, möchte alle religiösen Ansichten und

Vorstellungen innerhalb des Kontextes der Pädagogik als gleichwertige »Forderungen« und als charakteristische Formen religiösen Erlebens behandeln. Dieses Konzept gründet sich auf jene Prinzipien, die sich aus einer *phänomenologischen Annäherung* an das Studium der Religionen ergeben. Die Befürworter einer phänomenologischen Annäherung argumentieren: Weil von den Lernenden gefordert wird, sich von ihren eigenen Prämissen und Glaubensauffassungen zu distanzieren (indem sie sie alle »auf die gleiche Stufe stellen«), kann das Studium »objektiv« und dennoch auf ein Verständnis des subjektiven Bewußtseins des Anhängers einer Religion gerichtet sein; das letztere ist unbedingt notwendig, wenn eine Religion so verstanden werden soll, wie sie von denen, die sie ausüben, in Wirklichkeit empfunden wird. Darüber hinaus, so behaupten sie, wird einer Religion bei einer phänomenologischen Annäherung keine »Konstruktion« an sich auferlegt; das Anliegen dieser Annäherungsweise besteht darin, das eigene Selbstverständnis einer Religion deutlich zu machen. Die Religionen werden vom Standpunkt des Gläubigen und nicht von irgendeiner Position außerhalb untersucht. Insoweit, als dies die Absicht ist, hält man diese Untersuchungsmethode selber für »neutral« oder wertfrei. Auf dieser Basis werden zum Zweck des Studiums alle religiösen Auffassungen und Vorstellungen als gleichwertige »Wahrheits-Ansprüche« angesehen. Dieses Konzept der Religionspädagogik, das von dem, was wir eine Ideologie »religiöser Gleichheit« oder »religiöser Neutralität« nennen können, durchdrungen ist, akzeptiert daher, daß die *Relativierung religiöser Werte und Anschauungen* (d.h. ihre Behandlung als gleichwertige Ansprüche auf Wahrheit) eine unausweichliche Konsequenz beim Studium der Religionen innerhalb eines säkularen Kontextes der Pädagogik ist.

Den Moslems und manchen Christen ist es freilich unmöglich, dies zu akzeptieren¹. Ihr prinzipieller Einwand lautet, daß diese Annäherung die jeweilige Religion »dressiert«, indem sie sie auf eine säkulare akademische Disziplin oder auf eine bloße Ausdrucksform menschlichen Verhaltens reduziert oder indem sie »religiöses Wissen« gleichsetzt mit einem Weg der Interpretation oder Kategorisierung des menschlichen Erlebens. Sie weisen darauf hin, daß für die Anhänger einer Religion ihre Religion der Träger von offenkundiger, ewiger Wahrheit ist und daß sie, als Gläubige, sich in der unmittelbaren Präsenz dieser Wahrheit befinden. Ihre Religion ist nicht eine Art und Weise, in der Welt zu leben – eine »Lebenseinstellung«; noch ist sie eine Reihe von religiösen Antworten auf Fragen, die das Mensch-Sein mit sich bringt – ein »Glaubenssystem«; noch ist sie eine Art und Weise der Interpretation und Kategorisierung des menschlichen Erlebens – eine »Form des Wissens«; noch kann ihre Religion erkannt

1 Siehe z.B. D. Hardy, Truth in Religious Education: Further reflections on the implications of Pluralism, in: J. M. Hull (Hg.), New Directions in Religious Education, Sussex 1982, 109–110.

oder beurteilt werden anhand der Fähigkeit dieser Religion, Prüfsteinen der Wahrheit zu entsprechen, die auf fremden Wahrheitskriterien beruhen. Bei dieser Wahrheit handelt es sich nicht um einen »Wahrheitsanspruch«, der Gegenstand der Forschung ist. Auch kann es keine Frage sein, daß eine Religion zu irgendeinem anderen nützlichen Zweck studiert wird als zu dem, daß man größere Einsicht in die Wahrheit gewinnen und die eigene Bindung an die Wahrheit stärken will. »Religiöses Wissen« kann nur dann Bedeutung haben, wenn es sich auf die Wissensebene des eigenen Bewußtseins und der eigenen Kenntnis von Gott und auf die eigene Abhängigkeit von ihm bezieht. In diesem Sinne kann eine Methode zur Untersuchung einer Religion weder »objektiv« noch »neutral« sein. Sie kann ihr Vorgehen auch nicht auf die Annahme stützen, daß alle religiösen Ansichten gleichwertig seien, da dies im Gegensatz zum Selbstverständnis einer Religion und zu ihrem Verständnis anderer Religionen steht.

Eine andere Art und Weise, diese Einwände zum Ausdruck zu bringen, ist die Behauptung, daß eine Untersuchungsmethode, die den Anspruch erhebt, objektiv und neutral zu sein, den zu untersuchenden Religionen ihre eigene ideologische Perspektive auferlegt. Insofern es nur möglich ist, eine Ideologie vom Standpunkt einer anderen Ideologie aus zu kritisieren, insofern – so könnte man argumentieren – reflektieren die Beschreibungen von Ideologien (und von Religionen) den Standpunkt, von dem aus sie beschrieben werden. So sagt zum Beispiel Bischof Lesslie Newbigin von dem »Birmingham Agreed Syllabus« (1975), daß er alle Religionen und Ideologien »vom Standpunkt eines säkularen, liberalen Bewohners der westlichen kapitalistischen, nach-christlichen Welt aus« betrachte. Weiter kritisiert er, daß die ideologische Einstellung des Lehrplans »dem Auge verborgen« sei. Dennoch werde das, was den Schülern übermittelt wird, »die Ideologie sein, die den Lehrplan beseelt, welcher ebensosehr eine der möglichen ›Lebenseinstellungen‹ ist wie der Marxismus und das Christentum«. Schließlich macht er geltend: »Es gibt keinen Standpunkt, der alle anderen Standpunkte überragt«².

In ähnlicher Art weist Professor Syed Ali Ashraf, Generaldirektor der Islamischen Akademie in Cambridge, darauf hin, daß »die säkularen Staatsschulen ungeachtet der religiösen Erziehung Nicht-Gläubige hervorbringen. Alle Fächer werden von einem säkularen Standpunkt aus gelehrt. Die Kinder werden ermutigt, ihren eigenen Traditionen und Werten und sogar dem Glauben kritisch gegenüberzustehen. Zweifel werden gefördert. Wo ein Moslem ein Kind lehrt, zu Gott um Vergebung und um Stärkung seines Glaubens zu beten, lehrt der rationalistische Lehrer seinen Schüler, den eigenen Glauben selbständig oder unter Bezugnahme auf andere Glaubensauffassungen und Ideologien kritisch zu untersuchen. Die islamische Methode, Zweifel zu entfernen und den Glauben zu stärken, wird vollständig ignoriert. Für ein moslemisches Kind ist es erstrebenswert, aufgeschlossen und bereit zu sein, die Wahrheit anderer Religionen und Ideologien anzuerkennen, aber es wäre falsch, der eigenen Religion kritisch gegenüberzustehen ohne irgendeine Norm, anhand derer man beurteilen kann, was falsch und was richtig ist . . . Wir wollen, daß die moslemischen Kinder diese Beurteilungsnorm vom Islam erhalten«³.

Diese Beobachtungen weisen darauf hin, daß die fundamentale Frage, der man sich hier zuwenden muß, die des Verhältnisses der Erziehung zur

2 L. Newbigin, Teaching religion in a secular, plural society, in: Hull, a.a.O. 97–108.

3 Syed Ali Ashraf, Vorwort in: J. M. Halstead, The Case for Muslim Voluntary-Aided Schools: Some Philosophical Reflections, The Islamic Academy, Cambridge 1986, VI.

Religion ist. Erziehung ist kein wertfreier Prozeß; sie trachtet nicht danach, einen wertfreien Kontext zu schaffen, innerhalb dessen man sich zum Beispiel dem Studium der Religionen widmen kann. Der mit Werten vollbeladene Kontext der Erziehung entstammt der Intention der Erziehung, Veränderungen zu bewirken in der Art und Weise, in der die Schüler sich selber und die Welt verstehen. Daher sind pädagogische Ziele und Absichten von Natur aus mit Werten beladen. Sie können nicht wertfrei oder »neutral« sein und dabei doch erzieherisch bleiben. Wenn wir versuchen, das Studium der Religionen in diesen Kontext zu stellen, werden wir folglich mit einer Schwierigkeit konfrontiert, nämlich mit der Frage, wie wir etwas, das von Natur aus mit Werten beladen ist (d.h. ein religiöses Ansichts-/Werte-System), in einem Kontext behandeln sollen, der selber mit postulierten Werten beladen ist, die nicht notwendigerweise mit denen von Religion und Religionen vereinbar sind.

Keines der beiden Konzepte für die Religionspädagogik, die wir betrachtet haben – das eine beruhend auf *religiösem Absolutismus* und das andere auf der Annahme *religiöser Gleichheit/Neutralität* – liefert eine angemessene Antwort auf diese Frage. So verlangt zum Beispiel das erste Konzept, daß die Werte, die die Erziehung prägen sollen, die Werte einer bestimmten Religion sind. Das ist eindeutig inakzeptabel. Die Ziele und Absichten der religiösen Erziehung an Staatsschulen können weder religiöser Natur sein noch ausschließlich von Zielen bestimmt werden, die einer Religion inhärent sind. Das zweite Konzept für die Religionspädagogik betont nur die Komplexität des Problems, anstatt das Problem selber zu lösen. Die postulierten Werte der religiösen Gleichheit/Neutralität leiten sich nicht von der Erziehung ab, sondern von der Anwendung der phänomenologischen Methode auf das Studium der Religionen. Nach Meinung von Kritikern geben diese Postulate ebenso wie die Methode selber den zu untersuchenden Religionen eine Perspektive, die ihrem Selbstverständnis entgegensteht und sie folglich falsch darstellt. Sie sind der Ansicht, daß die Anwendung der phänomenologischen Methode somit nicht dazu beiträgt, das Verständnis einer Religion zu fördern, da eine Religion nur von innen heraus verstanden werden kann. Die Konsequenz dieser Haltung ist, daß jede Methode oder Kontext der Untersuchung, der die postulierten Werte und Vorstellungen der zu untersuchenden Religion nicht teilt, nur ein verzerrtes Verständnis jener Religion hervorbringen kann; daher kann der Religionsunterricht solchen Kriterien nicht unterworfen werden, wie es die Pädagogik als normatives, bestimmendes Konzept verlangt. Diese Einstellung muß letztlich zur Annahme eines Standpunktes führen, der Übereinstimmung mit dem ersten Konzept für die Religionspädagogik, das wir bereits als nicht akzeptabel eingestuft haben, erfordert.

Das zweite Konzept der Religionspädagogik ist auch für die Pädagogen nicht unproblematisch. Indem verlangt wird, daß sowohl die Glaubensvorstellungen und Werte der Schüler wie auch die Werte und Vorstellungen

gen der zu untersuchenden Religionen einander gleichgestellt werden, behindert die Anwendung der phänomenologischen Methode den erzieherischen Prozeß erheblich. Der Grund dafür ist, daß das deskriptive und nicht bewertende Wesen der phänomenologischen Untersuchung unvereinbar ist mit der kritischen und beurteilenden Natur des pädagogisch gelenkten Forschens. Sollen die Schüler persönlichen Gewinn aus ihren Untersuchungen ziehen, muß die Pädagogik sie befähigen, das, was sie lernen, zu ihrer eigenen *Erfahrung* in Beziehung zu setzen und sich der Art und Weise bewußt zu werden, in der ihre eigenen Sichtweisen dessen, was sie untersuchen, ihr Erkenntnisvermögen beeinflussen. Das ist genau das, was die Anwendung der phänomenologischen Methode (wie sie gewöhnlich in der Religionspädagogik Englands geschieht) nicht zulassen kann, weil es gegen ihre Bedingung, daß die Verfahren zur Untersuchung der Religion neutral sind, verstößt. Wenn wertbeladene pädagogische Ziele durch die Anwendung dieser Methode wirksam ausgeschlossen werden, worin liegt dann der pädagogische Wert der Untersuchung von Religionen? Es überrascht nicht, daß Verwirrung herrscht über das, was als legitime pädagogische Zielsetzungen für die Religionspädagogik anzusehen ist, wenn diese sich auf eben dieses Konzept gründet⁴.

2 Der Beitrag der religiösen Erziehung zur multikulturellen Erziehung

Im März 1985 veröffentlichte die britische Regierung »Education for All« – den Bericht der »Untersuchungskommission für die Erziehung von Kindern aus ethnischen Minderheiten«, später nach dem Kommissionsvorsitzenden Lord Swann »Swann-Report« genannt⁵. Kapitel 8 dieses umfangreichen Berichtes ist der Religion und der Rolle der Schule gewidmet und beginnt mit folgender Bemerkung:

»Aus den Unterlagen, die wir erhalten haben, wird ersichtlich, daß für viele ethnische Minderheiten, besonders für die unterschiedlicher Glaubensauffassungen innerhalb der asiatischen Volksgruppe, der Respekt und die Anerkennung ihrer religiösen Anschauungen als einer der – und in manchen Fällen als der – zentrale Faktor für die Aufrechterhaltung der Stärke und des Zusammenhalts ihrer Gemeinschaft anzusehen ist. Diese Aussage überrascht vielleicht kaum, da, wie die »Catholic Commission for Racial Justice« feststellte, »Religion und Kultur eng miteinander verwoben sind und die Religion sehr oft gerade die 'Seele der Kultur' ist«. Eine Hauptaufgabe bei der Vorbereitung aller Schüler auf das Leben in einer harmonischen pluralistischen Gesellschaft, wie wir sie zu Anfang dieses Berichts umrissen haben, muß daher zweifellos sein, ihr Verständnis einer Vielzahl religiöser Anschauungen und Praktiken zu vergrößern und ihnen so einen Einblick in die Werte und Anliegen unterschiedlicher Volksgruppen zu bieten.«

4 Zu einem alternativen Konzept für religiöse Erziehung, basierend auf einer funktionalen Annäherung an Glauben und Glaubensauffassung, siehe mein in Kürze erscheinendes Buch »Religious Education and Human Development« (1987).

5 Veröffentlicht von Her Majesty's Stationary Office, 49, High Holborn, London WC1V 6HB.

Die Kommission stimmt der Feststellung zu, die 1977 von der Inspektionsbehörde Ihrer Majestät getroffen wurde, daß nämlich:

»... die Schule in der religiösen Erziehung im Grenzbereich zwischen ihr selber und der örtlichen Bevölkerung arbeitet, da sie sich mit den religiösen Traditionen, Glaubensauffassungen und Werten der einzelnen Gruppen innerhalb der Bevölkerung beschäftigt, in die sie gestellt ist... Die religiöse Erziehung teilt mit anderen Fächern die Aufgabe, den Kindern zu helfen, die Fähigkeiten, das Wissen und die soziale Kompetenz zu erlangen, die notwendig sind für ihre persönliche Entwicklung und das Leben in der Gesellschaft... Die religiöse Erziehung leistet jedoch auch einen charakteristischen Beitrag zum Curriculum, indem sie die Aufmerksamkeit auf das religiöse Verständnis des menschlichen Lebens und auf die zentralen Werte (von denen sich viele von der Religion ableiten) lenkt, die die Gesellschaft aufrechtzuerhalten und zu übermitteln sucht. Bei diesem Verständnis von Religion und Werten ist es die Absicht, den Schülern zu helfen, das Wesen religiöser Fragen und Behauptungen zu verstehen sowie eine persönliche und intellektuelle Integrität in der Auseinandersetzung mit den tieferen Aspekten ihres eigenen Lebens jetzt und als Erwachsene zu entwickeln.«

Die Schlußfolgerung der Kommission in bezug auf die religiöse Erziehung lautet folgendermaßen:

»Wir sind der Überzeugung, daß die breitere phänomenologische Annäherung an die religiöse Erziehung entschieden vorzuziehen ist als das beste und in der Tat das einzige Mittel, das Verständnis aller Schüler, von welchem religiösen Hintergrund sie auch immer herkommen, von der Pluralität der Glaubensvorstellungen im gegenwärtigen England zu erweitern, sie zu einem Verständnis vom Wesen des Glaubens und der religiösen Dimension im menschlichen Erleben zu bringen und ihnen zu helfen, die unterschiedlichen und manchmal gegensätzlichen Lebenseinstellungen zu würdigen und die Schüler so zu befähigen, ihre eigene religiöse Position zu bestimmen (und zu begründen).«

Es ist eindeutig zu begrüßen, daß die Untersuchungskommission den Wert, den die religiöse Erziehung bei der Förderung einer Einstellung unter den Schülern, die für die Entwicklung eines interkulturellen Verständnisses hilfreich ist, hat, erkennt und unterstützt. Mit ihrer enthusiastischen Akzeptierung der phänomenologischen Annäherung an die religiöse Erziehung »als der einzigen Antwort, die mit den fundamentalen Prinzipien, die dem Ideal des kulturellen Pluralismus zugrunde liegen, übereinstimmt«, könnte sie jedoch darin versagt haben, den Grenzen dieses Ideals angemessene Beachtung zu schenken, und das Ausmaß, in dem ihm namentlich die Moslems feindlich gegenüberstehen, unterschätzt haben. Indem die Kommission auf ähnliche Weise betont, daß die pädagogischen Prinzipien, die den Multi-Bekenntnis-Unterricht an multi-ethnischen Schulen gestalten, ebenso wichtig sind wie die Prinzipien, die den Religionsunterricht in »outer-ring«-Schulen, die ausschließlich von Weißen besucht werden, gestalten, könnte sie darin versagt haben, zwischen den pädagogischen Forderungen des Fachbereichs und den persönlichen Bedürfnissen der Schüler zu differenzieren. Es besteht auch die Gefahr, daß die liberalen Konzepte von Kultur und Religion, die die Kommission als normativ für das pädagogische Handeln unterstellt, in Wirklichkeit bei manchen »ethnischen Minderheiten« einen Widerwillen erzeugt. Der Bericht wirft daher mehrere Fragen auf, mit denen sich die Religionspädagogen befassen müssen. So wäre beispielsweise die Frage zu erwägen, ob sich die religiöse Erziehung, die für Schüler in »inner-ring«-Schulen ge-

eignet ist, gleichermaßen auch für Schüler in »outer-ring«-Schulen eignet.

Wir wollen uns nun zuerst mit der Ansicht befassen, daß die religiöse Erziehung immer in einem »Kontext« angeboten wird.

In gewissem Sinne ist natürlich der Kontext für Schüler und Lehrer in den Schulen jedes örtlichen Schulamtes in England derselbe, nämlich der einer multikulturellen, pluralistischen, westlich-kapitalistischen, nach-christlichen Demokratie. Gleichermäßen ist eines der unerläßlichen Hauptziele der Pädagogik – das der Vorbereitung der Schüler auf das Leben in einer solchen Gesellschaft – ebenfalls immer dasselbe, unabhängig von jedem örtlichen Schulamt. Aber wie direkt oder indirekt dieser Kontext ist und für wie notwendig das obige Ziel gehalten wird, wird weitgehend von der Region oder von dem Teil der Region abhängen, in dem Schüler und Lehrer gerade leben. So wird dieser Kontext zum Beispiel für Schüler und Lehrer in den »inner-ring«-Gebieten von Städten wie London, Birmingham, Coventry, Leeds und Bradford immer direkt sein, und man wird das genannte Ziel als notwendig ansehen; und beides zusammen wird für sie die vorhandene Realität ausmachen. In anderen Gebieten mit einer Bevölkerung, die sich ethnisch weniger unterscheidet und die eine ausbalanciertere Gliederung zwischen Stadt und Land besitzt, mag dies nicht immer der Fall sein; die vorhandene Realität von Schülern und Lehrern wird sich gleichermaßen unterscheiden.

Was folgt aus diesen Beobachtungen? Wir wollen annehmen, daß ein Lehrplan für die religiöse Erziehung sowohl darauf ausgerichtet sein soll, einen Beitrag zur Erziehung von Schülern zum Leben in einer pluralistischen Gesellschaft zu leisten wie den individuellen Bedürfnissen der Schüler selber zu entsprechen. Ergibt sich daraus, daß die pädagogischen und individuellen Bedürfnisse der Schüler sich von Region zu Region unterscheiden, genauso wie sich ihre Vorstellungen von der gegenwärtigen englischen Gesellschaft unterscheiden? Wäre dies der Fall, könnten wir Unterschiede in den Lehrplänen der örtlichen Schulämter erwarten. So könnte man zum Beispiel argumentieren, daß ein Lehrplan, der den pädagogischen und individuellen Bedürfnissen von Schülern, die von unterschiedlichen ethnischen Hintergründen herkommen oder für die unsere multikulturelle Gesellschaft eine vorhandene Realität ist, entsprechen soll, sich erheblich unterscheiden müßte von einem solchen, der den pädagogischen und individuellen Bedürfnissen von Schülern entsprechen soll, die einen gemeinsamen kulturellen Hintergrund besitzen, in dem der multikulturelle und pluralistische Kontext eine untergeordnete Rolle spielt und die vorhandene Realität nicht berührt.

Dieses Argument wollen wir genauer untersuchen. Im Fall der Schüler, die Schulen in den »inner-ring«-Gebieten unserer Städte besuchen, treffen die vorhandenen Realitäten unmittelbar in dem und durch das Studium jener lebendigen Glaubensauffassungen aufeinander, die ihr tägliches Leben gestalten und die wahrscheinlich die Quelle ihrer persönlichen Identität sind. Ihren eigenen Glauben und die Glaubensvorstellungen ihrer direkten Nachbarn zu erforschen heißt, ihre eigene Lebenswelt und ihr religiöses Bewußtsein zu erforschen und ihre Wertschätzung der täglichen Erfahrungen, die von höchster Bedeutung für sie sind, zu vertie-

fen. Darüber hinaus sollte beachtet werden, daß die Erforschung eines lebendigen Glaubens in diesem Kontext auch bedeutet, die Kultur zu untersuchen, deren integrierter Teil der Glaube ist – die Lebensweise der Schüler und ihrer Familien. Aber das pädagogische Handeln, an dem alle Schulen beteiligt sind, kann sich nicht auf die Untersuchung der vorhandenen Realitäten der Schüler beschränken – das ist nur sein Anfangspunkt. Die Pädagogik befaßt sich mit der Erweiterung des Repertoires der Reaktionen von Schülern auf das Leben, die über jene Reaktionen, die ihnen durch ihre Familie und Sub-Kultur eingeprägt wurden, hinausgehen. Innerhalb der gegebenen Realitäten der Schüler zu bleiben heißt, ihre Erfahrungen zu beschränken und das Wachstum der Sensibilität für die Forderungen der Tatsache zu behindern, daß man Glied einer pluralistischen Gesellschaft ist. Daher muß der pädagogische Prozeß auch zum Ziel haben, das Verständnis der Schüler von der umfassenderen »englischen« Kultur, der sie angehören, zu erweitern.

Gerade hier stoßen wir auf ein Problem. Wie sollen wir jene umfassendere »englische« Kultur definieren? Wie sollen wir ihre religiöse Dimension verstehen – eine Dimension, die zum Beispiel im Islam, im Hinduismus und im Sikhismus ein integrierter Teil der Kultur ist? Die englische Kultur wird traditionell als ein Lebensstil betrachtet, der von christlichen Werten untermauert und darauf ausgerichtet ist, die christlichen Ideale zu erfüllen. Obwohl viele dieser Ideale noch existieren, sind sie gleichwohl zunehmend von ihrem religiösen Hintergrund losgelöst worden, der ihnen nicht nur Kohärenz, Sinn und einen autoritativen Status verlieh, der zu allgemeiner Zustimmung aufforderte, sondern auch den Impuls für die Bindung an sie im persönlichen, familiären und gesellschaftlichen Leben lieferte. Die Säkularisierung der englischen Kultur hat das Christentum, wie es von den wichtigsten christlichen Kirchen vertreten wird, in einer unnormalen Position zurückgelassen, wenn man diese mit der Situation der anderen großen Religionen vergleicht, die heute in unserer Gesellschaft zu finden sind. Obwohl die englische Gesellschaft in gewisser Hinsicht die christlichen Werte noch immer widerspiegelt, werden diese nicht mehr unbedingt als Ausdruck des christlichen Glaubens angesehen. In Wirklichkeit ist die Mehrheit des englischen Volkes der Ansicht, daß die christlichen Kirchen einen Lebensstil und eine Lebensanschauung anbieten, die lediglich eine Alternative zum Angebot der zeitgenössischen Kultur darstellen. Das religiöse Bewußtsein, das einst eindeutig durch die Bezugnahme auf den christlichen Glauben bestimmt wurde, ist in einer Art und Weise in ein säkulares Bewußtsein aufgelöst worden, die der Auflösung von Würfelzucker in einer Tasse Tee nicht unähnlich ist. Es reicht daher nicht aus, das Studium des Christentums als etwas anzusehen, das jungen Menschen dazu verhilft, die umfassendere Kultur der englischen Gesellschaft zu verstehen, denn das Christentum hat weitgehend aufgehört, die Funktion im Leben der englischen Jugendlichen zu erfüllen, die der Islam, der Hinduismus, der Sikhismus und das Judentum im Leben ihrer Anhänger spielen. Die Untersuchung junger Moslems, Sikhs und Hindus im Christentum wird sie nicht notwendigerweise befähigen, das Leben, Denken oder Verhalten der Engländer zu verstehen.

Wenn das der Fall ist, haben wir es hier mit einem akuten Problem für die religiöse Erziehung in England zu tun, und zwar sowohl in den »inner-ring«-Gebieten unserer Städte wie in jenen in städtischen und ländlichen Gebieten. In den zuerst genannten Gebieten ist es von entscheidender Bedeutung, daß ein gewisses Verständnis für die säkulare, nach-christliche Mentalität entwickelt wird, die ebensosehr wie das Vorhandensein

vieler Religionen Teil des Pluralismus ist. Für viele asiatische Schüler stellt diese Mentalität einen Widerspruch zu und eine Absage an eine religiöse Lebensauffassung dar, und insbesondere die moslemische Volksgruppe sieht sie als eine Bedrohung ihrer eigenen kulturellen und religiösen Werte. Für sie kann es zwischen diesen beiden keine Brücke geben, und als Folge davon kommen schöpferische Beziehungen zur Mehrheit des englischen Volkes nur sehr schwer zustande. Dennoch muß der Beitrag zu einem Prozeß, durch den dies für die junge Generation weniger schwierig werden kann, eine der Hauptaufgaben der religiösen Erziehung im besonderen und der Erziehung im allgemeinen sein.

Behält man dieses Ziel vor Augen, was gilt dann für die »outer-ring«-Schulen in den städtischen und ländlichen Gebieten? Welche spezifischen Probleme bieten die erzieherischen und individuellen Bedürfnisse dieser Schüler? Hier zeigt sich eine fast umgekehrte Situation wie in den »inner-ring«-Schulen. Anders als die Kulturen ihrer Gegenstücke in den multiethnischen Schulen hat ihre Kultur in ihnen ein säkulares Bewußtsein genährt, das ein beträchtliches Hindernis für ihre Wertschätzung sowohl der Bedeutung wie der Bedeutsamkeit einer religiösen Lebensanschauung darstellt. Während Kinder, die durch eine Kultur geformt wurden, die eine klare und starke Beziehung zur Religion hat, dadurch in ihrem Verständnis anderer Glaubensauffassungen (einschließlich des Christentums) und Kulturen unterstützt werden, verfügen Kinder, die durch eine Kultur geformt wurden, in der jene Beziehung beseitigt oder verwässert wurde, über nur sehr begrenzte Fähigkeiten, auf die sie sich bei einem solchen Unterfangen stützen können. Tatsächlich werden sie höchstwahrscheinlich den Wert einer solchen Anstrengung in Frage stellen, genau wie sie den Wert der Religion selber in Frage stellen. Diese negative Beurteilung der Religion wird vermutlich ebenso in bezug auf das Christentum vorgenommen wie in bezug auf alle anderen Religionen: Die Schüler haben Schwierigkeiten mit dem Konzept der Religion an sich. Das Problem dadurch zu überwinden, daß man, wie manche vorschlagen, die Untersuchungen auf das Christentum konzentriert, hieße, das Wesen des Problems mißzuverstehen. Es hieße natürlich auch, die Ziele der religiösen Erziehung und der multikulturellen Erziehung zu zerstören, wonach das Verständnis der Schüler von der breiteren pluralistischen Gesellschaft, deren Mitglieder sie sind, vergrößert werden soll. Indem man den Lehrplan auf das Christentum konzentriert, kann man außerdem bei der Förderung eines kritischen und wachen Bewußtseins jener Werte, Glaubensauffassungen und Standpunkte, die in der und durch die zeitgenössische Kultur zum Ausdruck gebracht werden und die weiterhin den größten Einfluß auf die Meinungsbildung der meisten jungen Menschen ausüben, nur sehr geringe Fortschritte erwarten.

3 Der Beitrag der religiösen Erziehung zur persönlichen und sozialen Erziehung

Eine neuere Entwicklung in der englischen Pädagogik ist die *Einführung von Kursen* in den oberen Klassen der höheren Schule, *die die persönliche und soziale Entwicklung des Schülers fördern sollen*. Es gibt kein generelles Muster für solche Kurse. Der Ausdruck »persönliche und soziale Erziehung« wird verwendet zur Bezeichnung eines Gebietes, zu dem Berufserziehung, Staatsbürgerkunde, Gesellschaftskunde, Religionswissenschaften, Konsumentenerziehung, Erziehung im Blick auf Elternschaft und Familie, Gesundheitserziehung, Betriebswirtschaftslehre und Praktika, Massenmedien und Freizeit, Ethik, Politik, die sozialen Wirkungen von Wissenschaft und Technologie, Wirtschaftskunde, Informatik und Studientechniken gehören. Obwohl solche Kurse eine akademische Darstellung nicht ausschließen, sind sie primär auf die Anwendung von Wissen ausgerichtet und daher »fertigungsorientiert«. Ihre Einführung und die Einbeziehung einer Komponente oder eines Beitrags der religiösen Erziehung hat die Religionspädagogen vor die beträchtliche Herausforderung gestellt, den pädagogischen Wert ihres Faches im Blick auf seine Fähigkeit zur Förderung von »Lebensfertigkeiten« neu zu beurteilen. Zu Anfang wurden Versuche unternommen, zu unterscheiden zwischen (a) Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen, die der Religionsunterricht fördert und die zur Erlangung eines Verständnisses der Religion sowie ihres Platzes und ihrer Bedeutung im täglichen Leben erforderlich sind, und (b) Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen, die die Schüler befähigen, religiöse Einsichten bei der Bewältigung von Fragen im Blick auf ihre eigene Identität, ihren eigenen Wert und Lebensstil, ihre eigenen Prioritäten und Verpflichtungen und ihren eigenen Bezugsrahmen bei der Betrachtung des Lebens und seiner Sinngebung zu verwenden⁶. Während man der Meinung war, daß die phänomenologische Methode einen Beitrag leiste bei der Entwicklung dessen, was die »Fähigkeiten in der reinen Religion« genannt wurde, besitzt eine solche Annäherung wenig Verwendungsmöglichkeit bei der Förderung von »Fähigkeiten in der praktischen Ausübung der Religion«. Zu ihnen gehören:

1. die Fähigkeit, Wege zu erkennen und zu bestimmen, auf denen die eigene Entwicklung als Person durch Religion und religiöse Anschauungen beeinflusst wurde und weiterhin beeinflusst wird;
2. die Fähigkeit, das eigene Verständnis von Religion in persönlichen Begriffen zu beurteilen und nachzudenken über die Möglichkeit, eine religiöse oder geistliche Dimension innerhalb der eigenen Erfahrung erkennen und sich selbst in bezug auf diese Dimension definieren zu können;

6 Für weitere Einzelheiten zu dieser Annäherungsweise siehe meinen Artikel »What does Religious Education contribute to the curriculum?«, in: G. M. Castle and G. M. Rossiter (Hg.), Curriculum Theory and Religious Education, Australian Association for Religious Education, Strathfield (Australia) 1983, 12–18.

3. die Fähigkeit, sich mit Phantasie und Entschiedenheit in die persönlichen Erfahrungen, Absichten, Glaubensvorstellungen, Standpunkte und Wünsche anderer hineinzudenken;
4. die Fähigkeit, die Glaubensauffassungen, Werte, Einstellungen und Praktiken zu erwägen und zu beurteilen, die die Basis liefern für das Gespür einer Gesellschaft oder einer sozialen Gruppe für kulturelle Kontinuität und ihre erkennbare Identität;
5. die Fähigkeit, die unterschiedlichen Wege, in denen Glaubensvorstellungen, Werte und Einstellungen innerhalb einer Kultur weitergegeben werden, zu erkennen und sie beschreiben zu können und den formenden Einfluß, den sie auf Einzelpersonen und auf Gruppen ausüben, zu bewerten.

Obwohl die innere Logik der Religion und das Selbstverständnis der zu studierenden Religionen wichtige Kriterien für die Wahl des Inhalts des Religionsunterrichts sind, muß man ihnen überdies noch ganz andere Kriterien hinzufügen – solche wie die Relevanz und die Beziehung des Unterrichtsinhalts zur Lebenswelt der jungen Menschen –, wenn das Fach so unterrichtet werden soll, daß eine direkte und sinnvolle Anwendung durch die Schüler möglich ist. Zusätzlich muß man sich mit der Identifizierung von Methoden befassen, wie der explizite religiöse Inhalt und/oder die Anwendung der religiösen Perspektive in Beziehung zu den vielen unterschiedlichen Gebieten des Curriculums gesetzt werden kann. Obwohl noch viel Arbeit zu tun bleibt, war eine der bedeutsamen Folgen der Einordnung der religiösen Erziehung in diesen breiteren Kontext der Ansporn zu weiterem Nachdenken über den spezifischen Beitrag, den der Religionsunterricht zur Ausbildung der Schüler leisten kann. Dies wird weitreichende Konsequenzen für unsere ständige Suche nach einer akzeptablen pädagogischen Basis für den Religionsunterricht an unseren staatlichen Schulen haben.

Dr. *Michael Grimmitt* ist Lecturer an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Birmingham, England.

Der Beitrag wurde aus dem Englischen übersetzt von *Johannes Volkert*.