

Rieuwert Wissink

Zum Religionsunterricht in England

W. Owen Cole (Ed.), Religion in the multi-faith school, Amersham 1983 (334 S.)

W. Owen Cole¹ ist Herausgeber dieses Werkes und Verfasser mehrerer Kapitel unter Mitwirkung von 21 anderen Autoren; sie gehören entweder der jeweils von ihnen besprochenen Religion an oder sind auf ihrem Gebiet besonders sachkundig.

0 Arbeitsmethode der Rezension

Den Anfang bildet ein Inhaltsverzeichnis; es folgen eine Skizze des englischen kulturellen Hintergrundes, sodann einige kritische Randbemerkungen, insbesondere zu religionswissenschaftlichen und pädagogischen Voraussetzungen.

1 Inhalt

Das Werk besteht aus fünf Teilen:

Der *erste Teil* skizziert kurz den tatsächlichen Verlauf der Kindererziehung in den verschiedenen Religionen, vom Standpunkt der jeweiligen Herkunft der Verfasser aus gesehen. Behandelt wird die religiöse Erziehung im Hinduismus, in Judentum und Islam, bei Sikhs, Westindern und Buddhisten; darüber hinaus finden Sitte und Brauchtum in Glaube und Festfeier der genannten Religionen Berücksichtigung.

Der *zweite Teil* befaßt sich mit den verschiedenen Aspekten dessen, was man in England »Religious Education« in den Schulen« nennt. Themen, Methoden und Quellen der Unterweisung in Hinduismus, Judentum, Buddhismus, Christentum, Islam und Sikhismus werden dargeboten. Durchweg nähern sich die Verfasser der Problematik unter dem Gesichtspunkt von Beziehung und Dialog des Christentums mit den anderen Religionen.

Der *dritte Teil* behandelt besonders die englische Vorstellung von »School Worship and Assembly«, die Möglichkeiten gemeinsamen Feierns und dergleichen, aber auch die Problematik, die solches Tun impliziert.

¹ Owen Cole ist ein bekannter Autor zu religiösen Themen; vgl. u.a.: World religions. A handbook for teachers, London 1982; Six religions in the twentieth century, Leckhampton 1984.

Der *vierte Teil* bietet eine breite Übersicht über das Quellenmaterial zu den besprochenen Religionen – Bücher von Afrikanern, Indern, Westindern, Afrokaribiern in englischer Sprache über die verschiedensten, Religion, Kultur und Erziehung betreffenden Themen.

Der *fünfte Teil* enthält auf 80 Seiten Geschichten aus den verschiedenen Kulturen für Kinder unterschiedlichen Alters: Erzählungen von Hindus und Sikhs, Moslems und schwarzen »Helden«. Den Abschluß dieses Buches bilden zwei Anhänge:

- a) Anweisung für Lehrer und Schüler, wie und auf welche Weise sie am besten ihre Anfragen an offizielle Stellen in Sachen Information über Religion(en) richten können;
- b) vollständige Übersicht über alle multikulturellen Zentren im Vereinigten Königreich.

2 Hintergrund

Ein Buch wie dieses ist typisch für die englische Erziehungskultur. In den von der Regierung getragenen englischen Schulen (»in the maintained schools«) ist Religionsunterricht (»Religious Education«) gesetzliches Pflichtfach. Der Inhalt der »Religious Education« (Lehrplan) wird durch die »local education authorities« festgesetzt, die die verschiedenen geistigen Strömungen einer Stadt oder eines Bezirks repräsentieren. Unter diesen spielt die »Church of England« die führende Rolle. Die genannten Lehrpläne werden in sog. »agreed syllabuses« zusammengefaßt, gemeinsam vereinbarten Curricula.² Im allgemeinen gilt in England seit den siebziger Jahren im Lichte einer »multi-faith society« für die »maintained schools« die Übereinkunft, daß der Inhalt der »Religious Education« in Schulen sich deutlich von der »Christian nurture« in Familie und Kirchengemeinde zu unterscheiden hat. Inhalt *dieser* »nurture« ist der christliche Glaube; ihr Ziel ist die Vertiefung des Glaubens im Geist einer kritischen Offenheit (»spirit of openness«).³ Sie verknüpft moderne christliche Bildung mit der heutigen säkularen Bildung (»secular education«) der Schulen. Die religiöse Bildung (»Religious Education«) versuchte anfänglich noch eine Art neokonfessioneller Annäherung an den christlichen Glauben; doch bald schon stand die »Religion als solche« (»implicit religion«) im Mittelpunkt mit ihrer vollen Betonung einer Interiorisierung; dazu trat dann die »Religionslehre« (»learning about religions«).⁴ Das Buch von Owen Cole ist in dieser letzteren Kategorie angesiedelt. Das pädagogische Klima dieses Typs von Religionsunterricht ist das des

2 Dies ist bis heute der Fall; vgl. die Reaktionen auf die Education Reform Act 1988, in: British Journal of Religious Education, Spring 1989.

3 The British Council of Churches, The Child in the Church, London 1979, 6; ferner: The British Council of Churches, Understanding christian nurture, London 1981.

4 Schools Council Working Paper 36: Religious Education in secondary schools, London 1971, 31–42; ferner: Discovering an approach. Religious Education in primary schools (Schools Council Publication), London 1977.

Pädagogischen Instituts der Universität von London mit seinen Erziehungswissenschaftlern Richard Peters, Paul Hirst und Robert Dearden. Man darf etwa sagen: Die Autonomie des Kindes als des lernenden Subjekts steht im Mittelpunkt; dem Wissen wird großes Gewicht beigemessen, und die Kenntnis über Religionen gilt als *eins* unter allen anderen Wissensgebieten im Rahmen des gesamten Schulcurriculums.⁵ Die »secular education« führt die Kinder in die verschiedenen Wissensgebiete ein, zu denen u.a. eben auch »Religion« gehört. Gesellschaftliche Voraussetzung solchen Unterrichtsgeschehens und -konzepts sind Existenz und Funktionstüchtigkeit der modernen westlichen Demokratie, in der Autonomie und Menschenrechte respektiert werden; im besonderen also: eine liberale Gesellschaft mit einer liberalen Erziehung.

Vor diesem Hintergrund versteht sich das Buch von Owen Cole. Er erhebt den Anspruch, diese Art von Erziehung sei universell anwendbar (81). Es geht ihm ja um das Studium von »Religion« (»to study religion«) mit dem Ziel, »to understand its place and function as an aspect of human activity and its importance in life« (81). Es geht ihm nicht um Glauben, sondern um Wissen, »respect for religion as a realm of meaning, worthy of serious study« (82). Grundlegende Begriffe sind: »fair mindness«, die Bereitschaft, offen zu beobachten (82), und Toleranz gegenüber Andersgläubigen (99). Es findet sich der Hinweis, daß diese »Religious Education« keineswegs zur Unterhöhlung, sondern zur Bereicherung des eigenen Glaubenslebens führe (100f).

In diesem Rahmen – »Glaubensbereicherung« – steht dann der Dialog mit der Religionswissenschaft (162–164). In Übereinstimmung mit den Einteilungen von Ninian Smart⁶ sind im Religionsunterricht sechs Dimensionen zu unterscheiden: die mythologische, rituelle, soziale, lehrmäßige, ethische und erfahrungsgemäße. Dabei seien die ersten drei dieser sechs Dimensionen für jüngere, die letzten drei indes für ältere Kinder geeignet (83–86). Englische Vorliebe für »comparative religion« und Religionsphänomenologie kommt in dieser Sicht von Smart und in ihrer Nachfolge bei Cole voll zum Tragen.

3 Kritische Anmerkungen

Für den Praktiker besteht das Verdienst eines solchen Buches darin, daß er mit ihm vor allem über einen Schatz von Hinweisen auf Behörden und Literatur verfügt, mit dessen Hilfe er sich Daten, Einzelheiten, also einfach Informationen über Religionen verschaffen kann. Das Buch ist ein nützlicher Begleiter. Der Schüler kann auf diesem Wege alle möglichen

5 P.H. Hirst, Liberal education and the nature of knowledge, in: R.D. Archambault (Ed.), Philosophical analysis and education, London 1965; R.S. Peters, The logic of education, London 1970; R.F. Dearden, Education as a progress of growth, in: R.S. Peters (Hg.), Education and the development of reason, London 1977.

6 N. Smart, The religious experience of mankind, Collins/Fontana 1971; Secular Education and the logic of religion, London 1968.

ganz modernen Informationen über andere Religionen und Kulturen abrufen, die in den gängigen Handbüchern in der Regel nicht so leicht aufzufinden sind. Mit anderen Worten: Der praktische Nutzen ist groß. Bedenken gegen dieses Werk ergeben sich mehr in prinzipieller Hinsicht und betreffen die wissenschaftlichen Voraussetzungen religionswissenschaftlicher und pädagogischer Art. Wenn man mit R.W. Tyler⁷ davon ausgeht, daß einer der ein Curriculum bestimmenden Faktoren in der Wissenschaft liegt, an der ein bestimmtes Fach sich orientiert, dann wird am allerwenigsten deutlich, ob Cole diesem Grundprinzip genügend Rechnung trägt. Er geht ohne Argumentation und ohne jede Verarbeitung von Kritiken⁸ vereinfachend von den allzu bekannten »Dimensionen« von Religion (Ninian Smart) aus. Dadurch erweckt er den Eindruck, als übernehme er in äußerst naiver Weise Einzelheiten aus der englischen Religionsphänomenologie und der »comparative religion«. Zumindest aber hat es den Anschein, als seien Religionen durch einfache Rubrizierung und Thematisierung miteinander vergleichbar, ohne daß man klar und deutlich den historisch-religiösen Kontext eines jeden religiösen Faktums mit in Erwägung zieht. Es gibt eine umfangreiche religionswissenschaftliche Literatur, die eine solche Methodik geradezu an den Pranger stellt.⁹

Cole's Arbeitsweise gibt uns allerdings noch etwas zu bedenken, bei dem es ebenfalls um das religionswissenschaftliche Gebiet geht.¹⁰ Er gibt den »natives« (»Eingeborenen«) aus den verschiedenen Kulturen selbst das Wort; er macht sie zu Mitautoren, vor allem in Kap. 1, das die Glaubenserziehung in den verschiedenen Religionen zur Sprache bringt; ferner in Kap. 5 mit seiner Sammlung von Erzählungen aus den verschiedenen Kulturen. Das Lokalkolorit, das man in Handreichungen für den Religionsunterricht so oft schmerzlich vermissen muß, ist gut herausgearbeitet – ein für die Praxis wichtiger Pluspunkt.

Eine Untersuchung aus Groningen stellt zum Beispiel fest, welche parteiische und vorurteilsgeladene Behandlung fremde Religionen oft erfahren.¹¹ Das läßt sich nun wirklich leicht umgehen, indem man einfach den

7 R.W. Tyler, *Basic principles of curriculum and instruction*, Chicago 1971.

8 Vgl. J. Sealy, *Religious education. Philosophical perspectives*, London 1985 (passim).

9 Vgl. Th.P. van Baaren / L. Leertouwer, *Doolhof der goden*, Groningen 1980; s. u.a. 5–9; dort wird der bekannte verstehende Charakter der Phänomenologie an die Stelle der erklärenden Funktion der Religionswissenschaft gesetzt. Vgl. auch die Artikel von H.J.W. Drijvers und L. Leertouwer in: Th.F. van Baaren / H.J.W. Drijvers (Ed.), *Religion, culture and methodology*, Den Haag 1973, die die historische und kulturelle Beachtung des Kontextes religiöser Phänomene und das Einbringen der Sozialwissenschaften und der kulturellen Anthropologie besonders würdigen.

10 Religionswissenschaft wird hier in einem weiteren Rahmen aufgefaßt im Sinn einer »science of religion«, die u.a. auch Religionsgeschichte, Religionssoziologie, Religionspsychologie und kulturelle Anthropologie umfaßt.

11 J.D. Imelman / W.A.J. Meijer / P. van der Ploeg / R.H. Wissink, *Tussen leuren en leren*, Kampen 1986. In dieser Untersuchung von elf Methoden des Religionsunterrichts wird u.a. gezeigt, daß zehn der elf Darstellungen voreingenommen und gefärbt über nicht-christliche Religionen sprechen.

»natives« selbst das Wort erteilt. Andererseits droht indes wieder die Gefahr, daß eine Religion diesmal von Vorurteilen und Parteilichkeit eines ihrer Anhänger beleuchtet wird; eine schiefe Darstellung »pro domo« ist die Folge. Mit anderen Worten: Man vermißt das kritische, distanzierte, unparteiische Urteil der Wissenschaft, an dem man sich orientieren kann und soll. Das entscheidende Moment der *erklärenden* Funktion, die für die Religionswissenschaft von wesentlicher Bedeutung ist, fehlt dieser Methode. Wenngleich man abendländischer wissenschaftlicher Arbeit oftmals den Vorwurf einer gewissen kulturellen Voreingenommenheit nicht ersparen kann, der ja auch ein gewisser Eurozentrismus vielfach nicht fremd ist – so bleibt indessen doch das Streben nach derjenigen wissenschaftlichen Norm von eminenter Bedeutung, die Sachkenntnis und Unparteilichkeit auf ihre Fahnen geschrieben hat.¹²

Einige Beispiele sollen das deutlich machen: Wenn Gläubige die kindliche Glaubenserziehung in ihren je eigenen Religionen skizzieren, wie das in Kap. 1 geschieht, kommt ein Bild zum Vorschein, in dem Realität und Ideal klar miteinander verwoben sind. Daraus folgt, daß der tatsächliche Sachverhalt, d.h. die ganze Bandbreite vom indifferenten zum aktiv-engagierten Verhalten, das ja jede Religion konkret kennzeichnet, *nicht* ans Tageslicht kommen kann. Im Blick auf die heiligen Schriften der Religionen ist es ein himmelweiter Unterschied, ob man naiv und idealtypisch ein gutes, rechtgläubiges Verhalten im Umgang mit jenen Büchern an den Tag legt oder ob man gewissenhaft nachvollziehbare Praktiken empirisch aufzeigt und die Kinder in historisch-kritischer Weise auch in den tatsächlichen Entstehungsprozeß eines Buches einführt. Ein Buch wie das von Cole droht häufig in einem vorwissenschaftlichen Denken über Religion steckenzubleiben. Doch damit ist letztlich keinem Kind in einer modernen Welt wirklich gedient.

Im Blick auf den Religionsunterricht ist es wohl eine offene Frage, ob es nicht klug wäre, neben einer Orientierung an der Religionswissenschaft, die per definitionem ja nicht auf die Frage nach der Wahrheit eingehen kann und will, auch die Religionsphilosophie als Orientierungswissenschaft zu wählen, um durch rationale Argumentation die Fragen nach Wahrheit und Werten auf den Tisch zu legen.¹³ Pädagogisch wäre es sehr wichtig, Schüler auf diese Weise rein verstandesmäßig erkennen zu lehren, weswegen religiöse Erscheinungen oder Phänomene von so großer Bedeutung sind. Bei Cole droht deutlich eine Gefahr: Sein Ruf nach Tole-

12 Vgl. J. Waardenburg, *Islam, norm, ideaal en werkelijkheid*, Weesp 1984; vor allem die ausführliche Einleitung macht deutlich, wie die Islamforschung oftmals eurozentrischen und abendländischen Vorurteilen erliegt, andererseits jedoch auch, wozu besonders die Moslems neigen, Norm, Ideal und Wirklichkeit in ihren Darstellungen miteinander zu vermengen und Schönfärberei zu treiben. Waardenburg äußert demgegenüber, daß die Unparteilichkeit der Wissenschaft ein erstrebenswertes Gut ist. Sie ist u.a. dadurch zu erreichen, daß man sich vor allem an den Quellen und den empirischen Erfahrungen ausrichtet.

13 Ich selbst habe mich in einem Artikel dafür eingesetzt: *Godsdienstonderwijs op andere koers*, *Verbum* 50 (1983) 222–233.

ranz und »fairness« bringt faktisch mit sich, daß jedes wahrhaft »kritische« Urteil sozusagen unmöglich wird (z.B. über religiöse Wahnvorstellungen, alle möglichen Formen des »Aberglaubens«, über zahllose moralische Entscheidungen in den Religionen, etwa im Blick auf die Stellung der Frau, die Unterdrückung von Heterodoxen, Irrlehrern usw.).

Im Blick auf die pädagogischen Voraussetzungen beschränke ich mich auf drei kritische Bemerkungen.

Die *erste* ist curricularer Art. Englische Methoden, die, wie auch dieses Buch, sich des Schemas der »sechs Dimensionen« von Religion (Ninian Smart) bedienen, gehen oft aus Gründen der Bequemlichkeit davon aus, die mythologische, die rituelle und die soziale Dimension eigne sich für Kinder im Alter von 5–13 Jahren am besten (Cole: »these three areas are the ones most attractive to young children« [83]). Wenn es schon dahingestellt bleiben muß, ob es überhaupt pädagogisch wünschenswert ist, Kinder unter 12 Jahren mit fremden Religionen zu konfrontieren, so ist doch die Frage, ob der sog. »konkrete Charakter dieser Dimensionen« – man kann diese ja bloß erzählen und also die Kinder informieren, so behauptet man einfach – wirklich so »konkret« ist, wie es den Anschein hat. Das »Äußere« in einer Religion bezweckt ja immer auch etwas »Inneres«, etwas, worauf es ankommt, eben die Sache selbst. Es geht z.B. in der Taufe nicht nur um die Handlung als äußeres *Zeichen*, wie wichtig dieses auch sein mag; es geht vielmehr um die bezeichnende und bezeichnete *Sache*, das Untergetauchtwerden in Christi Tod und die Auferstehung mit Ihm. Dies läßt sich nur verstehen, wenn man über die nötige Reflexionsfähigkeit verfügt. Verliert man diese lerntheoretische Einsicht aus dem Auge, dann ist die Folge, daß man sich fortwährend von Simplifikationen bedrängt fühlen wird. Entscheidet man sich dafür, an Kinder unter 12 Jahren dennoch diese »Dimensionen von Religion« (Smart) heranzutragen, dann ist es doch zumindest nötig, in einer Art spiralförmigem Lehrplan den gleichen Lernstoff später – und damit auf einer höheren Stufe des Lernvermögens – noch einmal zu wiederholen. Cole unterläßt es leider, auf solche didaktische Notwendigkeit hinzuweisen. Man kann ihm den Vorwurf nicht ersparen, in pädagogischer Hinsicht eine gewisse Naivität nicht überwunden zu haben.

Die *zweite* kritische pädagogische Bemerkung betrifft die Zielsetzungen des Religionsunterrichts, wie sie Cole anstrebt. Letztendlich gehören diese in den Bereich »Begreifen und Tolerieren alles ›Fremdartigen, Fremdgeborenen««. Sprechen hier nicht Tendenzen mit, die eigentlich gar nicht in den Bereich der Pädagogik fallen? Wir wollen uns doch nicht einbilden, daß wir auf diese Weise – in einer hübschen abendländischen »Toleranz« – den Fallgruben von Manipulation und Indoktrination entgehen könnten! Gerade in einer pluralistischen Gesellschaft ist heute eine alerte und entgegenkommende Reaktion auf solche außerpädagogischen Ziele an der Tagesordnung und geradezu das »Gebot der Stunde«. ¹⁴

14 J.D. Imelman, *Inleiding in de pedagogiek*, Groningen 1982 (passim).

Wie sehr ich persönlich auch – mit Cole – die Rettung und Erhaltung der liberalen westlichen Demokratie hochschätze, so ist es doch sehr problematisch, die Integration von Minderheitsgruppen in die englische Kultur – »the British way of life« – auf dem Umweg über »Tugenden« wie »fairness« und Toleranz zu Lernzielen des Religionsunterrichts schlechthin hochzukatapultieren und hochzustilisieren, was Cole uns nun in der Tat in seinem ganzen Werk einreden will. Es ist ja möglich, daß ein wissenschaftlich verantworteter Religionsunterricht in dem oben von mir beschriebenen Sinn die (kulturellen und religiösen) Gegensätze von Bevölkerungsgruppen darzulegen imstande ist. Gerade eine angemessene und vernünftige Diskussion über Werte und Wahrheit ist in einer westlichen Gesellschaft unvermeidlich. Position zu beziehen aufgrund von Argumenten – das könnte ein pädagogisches Ziel sein, das vortrefflich zur Londoner Denkrichtung paßt. Die Bestimmung der Toleranzgrenzen ist dann aber eher das Gebot der Stunde als ein immerwährender Austausch halbgarer Freundlichkeiten (man denke etwa an die unmenschlichen Folgen, die iranische Systeme religiösen Handelns oft mit sich bringen).

Die *dritte* kritische pädagogische Bemerkung stützt sich auf die neueste Veröffentlichung von Michael Grimmitt.¹⁵ Im Gegensatz zur Londoner pädagogischen Schule ergänzt Grimmitt den Gedanken vom sog. objektiven Wissen – über die Feststellung, Realität sei sozial konstruiert – durch den Gedanken vom interpersönlichen und intrapersönlichen Wissen subjektiver Art. Dies führt bei Grimmitt dazu, daß einerseits die objektive Information über religiöse Themen aus dem Bereich der Weltreligionen im Geist von Cole's Buch im religiösen Curriculum gewährleistet bleibt, andererseits aber die Frage nach Selbsterkenntnis und persönlicher Erfahrung im Blick auf »faith« (bei Grimmitt eine anthropologische Kategorie) und religiöse Erfahrungen von konstituierender Kraft und Bedeutung für das Curriculum sind. Beide Aspekte läßt Grimmitt in den praktischen Auswirkungen stets aufs neue in guter Weise aufeinander bezogen sein. Durch diese Verfahrensweise kommt der entscheidende Faktor jedes Curriculums, nämlich *das Kind selbst* mit all seinen geistigen Kräften von Kopf und Herz, besser zu seinem Recht als durch die doch wohl viel zu sehr rationalen Modelle der Londoner Schule, denen sich Cole anschließt. Bei diesem Autor droht fortwährend die Gefahr, daß das Kind durch das ganze Curriculum hindurch unter einer unermeßlichen Ablenkung – hervorgerufen durch unendlich viele Oberflächlichkeiten und Nebensächlichkeiten – begraben wird, die zum großen Teil durch »natives« eingefärbt sind, ohne sich zuvor einem wissenschaftlichen Maßstab stellen und sich dabei und daran bewähren zu müssen.

Alle diese kritischen Bemerkungen können jedoch das große Verdienst

15 M. Grimmitt, *Religious education and human development*, Great-Wakering 1987. Zur Gesamtthematik vgl. auch *ders.*, Die gegenwärtigen Probleme der religiösen Erziehung in England, in: JRP 3 (1986), Neukirchen-Vluyn 1987, 191–202.

von Cole's Buch nicht zunichte machen. Er ist ein vortrefflicher Sammler religiöser Phänomene.

Drs. *Rieuwert Wissink* ist Dozent für Religionspädagogik an der Theologischen Fakultät der Staatlichen Universität Groningen, Niederlande.

Der Beitrag wurde von Dr. *Wolfgang Bunte* aus dem Niederländischen übersetzt.