

Schulische Religionskultur im Wandel

Problemanzeige

Beim Schulanfängergottesdienst der 5. Klassen zum Übertritt ins Gymnasium halten eine evangelische Pfarrerin und ein katholischer Kaplan eine gemeinsame Andacht, zu der alle Schülerinnen und Schüler mit ihren Familien eingeladen sind. Die Aula der niedersächsischen Schule ist gut gefüllt: Es werden Texte aus der Bibel gelesen, christliche Lieder gesungen und der Segen des dreieinigen Gottes für den Eintritt der neuen FünftklässlerInnen in deren neue Lebensphase erbeten. Am Ende des Gottesdienstes bekommen alle Kinder ein kleines Geschenk: einen aus Filz gestalteten Schlüsselanhänger mit einem Kreuz! Kaum jemand bemerkt, dass auch muslimische Schüler und Schülerinnen zu diesen Fünftklässlern gehören, deren Eltern – die Mütter am Tragen eines Schleiers unverkennbar – an diesem Schulanfangsgottesdienst auch teilnehmen bzw. ihn schweigend über sich ergehen lassen. Mit keiner Silbe wird erwähnt, dass es an diesem staatlichen Gymnasium auch SchulanfängerInnen nichtchristlichen Glaubens gibt, dass sich Kinder anderer Religionen oder keines Bekenntnisses auch willkommen und respektiert fühlen dürfen. Wie selbstverständlich werden auch die muslimischen Kinder am Ende des Gottesdienstes namentlich aufgerufen, um sich ihren Kreuz-Anhänger als Willkommensgeschenk abzuholen.

Hinkt die schulische Religionskultur mancherorts dem gesellschaftlichen Wandel, der durch eine evidente religiöse und weltanschauliche Pluralisierung charakterisiert ist, so offensichtlich hinterher? – fragt man sich angesichts dieser eben geschilderten Erfahrung. Zu Recht benennt Dietlind Fischer in ihrem Beitrag das Desiderat, dass es im Schulleben noch nicht überzeugend geklärt sei, wie die religiös plurale Situation der Schülerschaft adäquat berücksichtigt werden könne. Auch wenn selbstverständlich im Sinne der negativen Religionsfreiheit (nach GG Art. 4) niemand zu religiösen Ausdrucksformen wie beispielsweise der Teilnahme am Schulgottesdienst gezwungen, verpflichtet oder durch Diskriminierung belastet wird, fehlen weitgehend noch probate Formen eines wertschätzenden Miteinanders, das einerseits einem religiösen bzw. rituellen Bedürfnis – beispielsweise beim *rite de passage* eines Schuleintritts – gerecht wird und andererseits die Diversität der religiö-

sen, weltanschaulichen oder auch kulturellen Einstellungen nicht einbe-
 net.

Diese sowohl konzeptionell als auch schulpraktisch zu lösende Proble-
 matik verschärft sich zunehmend, da in gesellschaftspolitischen Diskur-
 sen die Frage immer lauter wird, ob ›Religion im Schulleben‹ wirklich
 noch relevant und wünschenswert sei. So bestätigt beispielsweise die vor
 Kurzem erschienene Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung der EKD den
 seit Jahren anhaltenden Trend, dass die Kirchengliederung wie auch
 die Kirchlichkeit der Bevölkerung stetig und rapide abnimmt.¹ Die Be-
 denklichkeit von Religion und Religiosität wächst nicht nur angesichts
 der Aufdeckung kirchlicher Skandale (wie sexuellen Missbrauchsfällen),
 sondern auch via einer grundlegenden Skepsis gegenüber institutionell
 verordneten Instanzen (bzw. Institutionen) angeblicher Heilsvermittlung.
 ›Suche Segen ohne Gott‹² – scheint die Devise, die auch die rituellen
 Schnittstellen von Kirche(n) und Bevölkerung, die trotz aller Prozesse
 von Entkirchlichung immer noch in der Nachfrage nach Kasualgottes-
 diensten wie Taufe, Hochzeit, Konfirmation und kirchlicher Beerdigung
 lag, aus dem Alltag entfernen. Wachsende Konfessionslosigkeit hat auch
 das Gesicht einer Suche nach alternativen kirchenfernen, in gewisser
 Weise ›selbstgestrickten‹ Formen von Ritualen, die den Bedürfnissen
 Rechnung tragen, dem sinnsuchenden Menschen eine als authentisch
 erlebte Form gelebter Religion(slosigkeit) zu geben.

Was bedeutet dies für die schulische Religionskultur heute?

Gerade aufgrund der fehlenden kirchlichen Sozialisation der Heranwach-
 senden im gesellschaftlichen Prozess deutlicher Entkirchlichung, die ge-
 paart mit offensichtlich virulenten, jedoch diffusen Erscheinungsformen
 einer ›Wiederkehr der Religion‹ nach orientierendem Wissen und einer
 Schärfung der (Selbst)Reflexionsfähigkeit verlangen, bedarf es an den
 Schulen der Ermöglichung gelingender religiöser Bildungsprozesse. So-
 wohl Schulkultur als auch Schulleben brauchen religiöse Bildungsange-
 bote, nicht zuletzt auch deshalb – wie Dietlind Fischer treffend ausfor-
 muliert hat –, um die bildende Kraft von Religion zu entfalten. Deutlich
 zeigt sie die vielfältigen Möglichkeiten einer gelebten und für alle (!)
 lebbar Praxis von Religion im Schulleben, die nicht nur als Ergänzung
 der Schulkultur zu sehen ist, sondern Räumen, Zeiten und Erfahrungen
 im Kontext von Religion (Be)Deutungen zuweist, die sinnerschließend
 bzw. auch sinnstiftend wirken können und damit die Bildungsevidenz
 von Schule bereichert und erhöht. Auch wenn der Begriff der ›religions-
 sensiblen Schulkultur‹ durchaus zu diskutieren ist, liegt doch sein Wert

1 Vgl. *Evangelische Kirche in Deutschland* (Hg.), Engagement und Indifferenz. Kirchenmitgliedschaft als soziale Praxis. V. EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft, Hannover 2014.

2 So titulierte die *Zeit* (vgl. *Die Zeit*. Wochenzeitschrift für Politik, Wirtschaft, Wissen und Kultur vom 5. Juni 2014, 62ff.) einen Artikel über ›Neue Rituale. Suche Segen ohne Gott. Immer mehr Menschen feiern Taufen, Hochzeiten und Begräbnisse jenseits der Kirche. Manchmal helfen sogar Pfarrer mit.‹

gerade darin, Religion als eine zum Menschen und seiner/ihrer Bildung selbstverständlich gehörende Dimension so in den öffentlichen Diskurs einzubringen, dass dem Ignorieren bzw. Negieren des Religiösen im schulischen Kontext gewehrt wird.

Hierbei scheint es mir jedoch wichtig zu sehen, dass die begriffliche Weite einer Religionssensibilität eine Offenheit und Integrationsfähigkeit intendiert, auch wenn der konkrete Ausdruck des Religiösen – beispielsweise im konfessionell ausgerichteten christlichen Religionsunterricht – die Spiel- und Handlungsformen dann verengt bzw. spezifiziert. Insofern liegt die Chance religiöser Bildung wohl kaum in einem ›die Kirche‹ vermittelndem Unterricht, wie dies Henning Scherf in der geschichtsorientierten Perspektive einer Förderung der Erinnerungskultur, in der auf Freiheit basierenden Gewissensbildung und in einer diakonischen Ausrichtung als hilfreich für die säkularisierte Gesellschaft ansieht. Vielmehr muss doch die schulpolitische Entwicklung, die religiöse Bildung an den Schulen von der historischen Haupt- in eine Nebenrolle gebracht hat, so ernst genommen werden, dass dem Wandel des Christentums als prägender und dominierender Kraft des nahezu ausschließlich sich als christlich verstehenden Abendlandes hin zu einer Minderheitskultur Rechnung getragen wird. Auch wenn es vor Ort von entscheidender Bedeutung ist, ob die schulpolitisch Verantwortlichen Religionssensibilität als wertvoll erachten und religiöse Bildung an den jeweiligen Schulformen mit ausreichenden Lehrkräften, Stundenzahlen und (fächerübergreifenden) Projekten fördern wollen, liegt die Zukunftsfähigkeit religiöser Bildung für SchülerInnen wohl nicht an der Kirchen- nahe einzelner SchulleiterInnen, Ministerialbeauftragter oder anderer SchulpolitikerInnen. Vielmehr muss die Relevanz religiöser Bildung an der für alle offensichtlichen gesellschaftlich virulenten Phänomenologie des Religiösen als alltagsrelevanter und -gestaltender Triebfeder der Heranwachsenden auf der Suche nach einem Verstehen ihrer Selbst, der Gesellschaft und der Geschichte und nicht zuletzt auch als wertebildender Faktor zu sehen sein.

So ist Burkard Porzelt deutlich Recht zu geben, wenn er ›religiöse Verständigkeit als konstitutives Bildungsziel der öffentlichen Schule‹ sieht: Religion und Religiosität als Umgangsform und -weise mit der Wirklichkeit bedarf der Thematisierung existentialer Fragen, der Reflexion weltanschaulich bestimmter Antworten sowie einer Deutungskompetenz religiöser wie auch kultureller Phänomene als Aufgabe und Herausforderung eines allgemeinen schulischen Bildungsauftrags für alle SchülerInnen. Hierbei betont Porzelt immer wieder die Freiheit der Lernenden als evidentestes Charakteristikum religiöser Bildung, das eben im Anschluss an die Formulierung Gieseckes ›keine Seelen gewinnen will‹, zum anderen jedoch auch die authentische Repräsentation des Religiösen gewährleistet. Das aber bedeutet letztlich, dass die Bekenntnisperspektive als Binnensicht der Religion nicht zu kurz kommen darf, d.h. dass in einem Freiheit gewährenden, aber auch deutlich zu benennenden Sinn die

Dimension einer Gottesbeziehung, das ›Vertrauen auf ein letztes, göttliches Geheimnis‹, die Frage der Hoffnung als Möglichkeitssinn zum Ausdruck und zur kritischen – auch religionskritischen – Reflexion kommen sollen. Dass alle SchülerInnen dieses Angebotes religiöser Bildung bedürfen, scheint unzweifelhaft. Dass gerade denjenigen, die wachsende Mehrheit der Schülerschaft ausmachenden Konfessionslosen ein ›fundiertes Curriculum des Religiösen‹ nicht vorenthalten werden darf, um sich begründete Meinungen bilden zu können, ist eine überzeugende Forderung, der im Schulalltag Rechnung zu tragen wäre.

Gerade hierin scheint der Kern zukunftsfähiger schulischer Religionskultur zu liegen: gesellschaftlich und gesellschaftspolitisch deutlich zu machen, dass religiöse Bildung ein Recht der Heranwachsenden zur selbstreflexiven Verortung darstellt und dieses Recht schulisch so zu verwirklichen ist, dass sowohl die Binnen- als auch die Außenperspektive des Religiösen in einem komplementär zu verstehenden Bedingungsgefüge von Sinndeutung und Deutungskritik zur Sprache kommen. Insofern stellt Porzelt ernstzunehmende Anfragen an gegenwärtige Tendenzen religionsdidaktischen Handelns, die in der Gefahr stehen – möglicherweise angesichts des deutlich spürbaren Relevanzverlusts –, plurale und damit auch säkulare Deutungshorizonte heutiger Kinder und Jugendlicher zu wenig in den Blick zu nehmen, indem sie in gewisser Weise zu theologie- bzw. bekenntnislastig werden. Auch Ansätze, die mit dem Ziel antreten, das offene und subjektorientierte Gespräch zu suchen (wie beispielsweise der performative Religionsunterricht, der ja gerade religiöse Erfahrung im Kontext des Traditionsabbruchs erlebbar machen will, oder die Kinder- und Jugendtheologie, die von den Heranwachsenden als Subjekten der Theologie spricht, oder auch ein geheimer Lehrplan in aktuellen Schulbuchreihen) sind hierauf hin sehr kritisch zu befragen, inwiefern sie in der Gefahr stehen, den theologischen Blickwinkel als grundsätzlichen Frageduktus aufzudrängen.

Doch letztlich bleibt trotz dieser wichtiger Anfragen offen, ob und wie dies wirklich umgesetzt werden kann: Wie kann im Religionsunterricht in einem offenen und pluralen Diskurs das, was sich für das Leben der SchülerInnen als relevant erweist, wirklich kommunikabel werden? Wie kann eine Korrelationsdidaktik in der konstruktiv-kritischen Wechselseitigkeit religiöser und säkularer Deutungshorizonte heute profiliert werden? Es bedarf hierzu überzeugender Ansätze – überzeugend nicht nur im Kontext des Religionsunterrichts vor Ort, sondern auch im gesellschaftspolitischen Diskurs, um nicht vorschnell die Flinte ins Korn zu werfen, sprich: den konfessionell(-kooperativ)en Religionsunterricht zugunsten eines religionskundlich ausgerichteten Faches aufzugeben. Insofern erstaunt das perspektivische Abschluss-Votum Porzelts, das meines Erachtens im Widerspruch zum Gesamtduktus der Argumentation einen abrupten Schwenk dahin geht, wo uns in Ermangelung der Binnenperspektive des Religiösen droht, quasi das Kind mit dem Bade auszuschütten.

Sehen wir die Kernfrage darin, ob der konfessionelle Religionsunterricht noch ein Modell für die Zukunft »angesichts einer religiös bunt gewordenen Landschaft und angesichts veränderter religiöser Partizipationsverhältnisse unserer Schülerschaft und (auch, E.N.) der Lehrkräfte«³ ist, so ist mein deutliches Plädoyer ein »Ja, aber« ...! Wir brauchen einen Religionsunterricht, der sowohl die religiöse und konfessionelle Perspektive deutlich zur Sprache bringt, d.h. wir brauchen je nach den lokalen Gegebenheiten das grundsätzliche Angebot eines evangelischen, katholischen, islamischen und jüdischen Religionsunterrichts. Aber – dies mit wachsender Offenheit zur – wirklich gewollten und praktisch umsetzbaren – religiösen wie auch konfessionellen Kooperation sowie zur willkommenen (!) Integration der Konfessionslosen als ernst gemeinter und gelebter Auseinandersetzung mit säkularer und religionskritischer Weltdeutung. Entscheidendes Kriterium einer Pädagogik der religiösen Vielfalt kann nur sein, dass *alle* Kinder und Jugendlichen die Unterstützung finden, die sie zu einer aktiven Teilhabe am gesellschaftlichen Leben befähigt. Diese Forderung muss auch im Blick auf die religiösen Prägungen von Kindern zur Geltung gebracht werden – nicht zuletzt deshalb, weil die positive wie negative Religionsfreiheit als Grundrechte in unserer Verfassung garantiert sind und insofern ein »Recht auf Religion« in beiderlei Hinsicht nicht marginalisiert werden darf.

Dialogfähigkeit setzt Differenzsensibilität und damit auch Differenzbewusstsein bzw. Positionalität und das Ringen darum voraus, wie sich an folgender kleinen Geschichte metaphorisch zeigen lässt:

Marco Polo beschreibt eine Brücke, Stein für Stein. »Welches ist der Stein, der die Brücke trägt?« fragt Kublai Khan. »Die Brücke wird nicht durch den einen oder anderen Stein getragen«, antwortet Marco, »sondern durch die Kurve des Bogens, den sie bilden.« Kublai Khan sagt nichts, denkt nach. Dann fügt er hinzu: »Warum über Steine sprechen. Nur der Bogen interessiert mich.« Polo antwortet: »Ohne Steine existiert der Bogen nicht.«⁴

So wie ohne die einzelnen Religionen und Glaubensrichtungen das Phänomen menschlicher Religiosität nicht beschreibbar wäre, so besteht jede Religionsgemeinschaft eben aus menschlichen Individuen. Anders gesagt: Selbstverständlich ist das Ganze immer mehr als die Summe seiner Teile. Doch: Es bedarf jedes einzelnen Teils, um das Ganze zu bilden. Und damit steht auch jedes einzelne Teil für sich in seiner vollen Wertigkeit.

Mit der Forderung nach einer Differenzsensibilität kann der Blick auf die Teile gelenkt und gerade hierin eine Chance für das Ganze gesehen wer-

3 Werner H. Ritter, »Konfessionelle Gastfreundschaft« – Ein Modell der Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts, in: Gymnasialpädagogische Materialstelle Bayern (Hg.): Arbeitshilfe für den evangelischen RU am Gymnasium, Folge 2012, 7–16, 7.

4 Italo Calvino, Die unsichtbaren Städte, München ⁸1996.

den. Weder der ›Dialog der Religionen‹ noch der ›Dialog der Konfessionen‹ ist allein auf der Basis des Austauschs über gelehrte Religion bzw. religionskundliche Informationen vorstellbar, so, als wären religiöse Einstellungen und Haltungen homogen. Deutlich zeigt sich demgegenüber die Komplexität der Erscheinungs-, Glaubens- und religiös geprägten Lebensformen, wenn VertreterInnen einer Religion oder Konfession auf der Basis ihres biographisch und kontextuell geprägten Sinnentwurfs miteinander ins Gespräch kommen, wie dies beispielsweise im dialogischen und klassenüberschreitenden Projekt ›Judentum begreifen‹⁵ geschieht: Die Erstbegegnung mit der so genannten Fremdreligion Judentum geschieht hier beziehungsorientiert, d.h. die Kinder kommen wirklich mit VertreterInnen der anderen Religion in Kontakt, können alles fragen und bekommen nicht nur angelesene und distanzierte Antworten, sondern erfahrungsbezogene Glaubensgeschichten. Beispielsweise erzählt die Jüdin Inessa Goldmann, dass sie nicht religiös war, als sie aus Lettland nach Deutschland zogen. Erst über den jüdischen Religionsunterricht der Kinder hat die Familie ihren Glauben entdeckt bzw. wiedergefunden. Sie berichtet sehr anschaulich, wie wichtig ihr der Sabbat geworden ist, welche Bedeutung die Feste für sie haben. Dabei dürfen die Kinder die jüdischen Kult- und Festgegenstände anfassen und begreifen auf diesem Wege die authentische Lebendigkeit des Glaubens einer anderen Religion.

Wie viel konfessionelle Position braucht der religionsbezogene und religionskritische Dialog in den Schulen? Verstehen wir Dialog als ein Beziehungsgeschehen zwischen mindestens zwei GesprächsteilnehmerInnen, so bedarf es gerade dieses ›Zwischen-Raumes‹, in dem sich die authentische Begegnung entfalten kann. Auch wenn Authentizität als Positionalität zu begreifen ist, so liegt doch ihr Charakter bildungstheoretisch betrachtet gerade in der Veränderlichkeit und Prozesshaftigkeit des Geschehens, konkret: Positionalität im Dialog heißt gerade, keiner Zementierung von Ansichten das Wort zu sprechen. Vielmehr ist es kommunikationstheoretisch doch so, dass durch die Begegnung als Erfahrung mit dem Anderen eine Veränderung im Blick auf das Eigene geschieht. In welcher Weise auch immer: Nach einem dialogischen Prozess ist man ein Anderer / eine Andere als davor. Daher braucht ein gelingender Dialog repräsentiert zwei Seiten – ein Ich und ein Du – und einen konstruktiven Raum dazwischen. Das Hören ist so wichtig wie das Sprechen. Unabdingbar die Wertschätzung, die die Sichtweise des Gegenübers nicht abwertet oder verurteilt, sondern als Denk- und Gefühlsmöglichkeit an sich heranlässt und zu verstehen sucht. Im Respektieren dieser anderen Sichtweise als einer möglichen Perspektive konstruiert sich eine neue Wirklichkeit, die nicht nur mir selbst auf dem Weg der

5 Vgl. Elisabeth Naurath / Heide Rosenow: ›Judentum begreifen‹ – Ein dialogisches Konzept zum interreligiösen Lernen in der Grundschule, in: Pelikan 3 (2011), 118–121.

Selbstreflexion – in der Form der Aus-einander-setzens – zur eigenen Klärung der Position verhilft, sondern zugleich ein Klima der friedlichen Akzeptanz von Verschiedenheit mit Entdeckungsspielräumen für mögliches Gemeinsames schafft.

Auch wenn wir den heutigen Schulkontext als in religiöser Hinsicht zunehmendes ›Tal der Ahnungslosen‹ sehen (müssen), brauchen wir Möglichkeiten, religiöse Sprachfähigkeit zu entwickeln, die über eine religionswissenschaftliche Grundausbildung hinausgeht. Gerade wenn Schule der Ort der Schulung von (Selbst)Reflexivität sein will, reicht ein ›Primat des Kognitiven‹ im Blick auf den Bereich des Religiösen nicht aus, um vor Indoktrination zu schützen. Denn in der Beschäftigung mit Religion geht es eben – mit Schleiermacher gesprochen – nicht nur um ein Wissen und Tun, sondern auch eine Bestimmtheit des Gefühls, die sich dann eher in unreflektierte Formen (wie Fundamentalismen) entwickeln kann, wenn sie tabuisiert wird.

Das Recht, dem auf der Spur zu sein, was mich unbedingt angeht (Tillich), bedingt vielmehr die Ermöglichung einer Entdeckungsreise – auch an die Grenzen des Lebens, des Wissen-Könnens, des Verstehen-Könnens. Wollen wir es wirklich mit Religion in der Schulkultur zu tun haben und nicht nur mit einer Schimäre des Religiösen, so lassen sich auch die emotionalen Dimensionen und Ausdrucksformen der gelebten Religion der SchülerInnen und LehrerInnen wie auch der theologischen Inhalte nicht aussparen. Dies aber bedeutet, dass man in der Schule nicht nur über (!) Religion spricht wie über eine vom Aussterben bedrohte Tierart, sondern mit (!) der Religion, Weltanschauung bzw. Ideologiekritik der Heranwachsenden in einer Haltung der Wertschätzung, d.h. Freiheit zur Authentizität gewährend, ins Gespräch kommt. Dann freilich werden Schuleingangsfeiern – auch im gottesdienstlichen Charakter – ein anderes Gesicht bekommen; ein ehrlicheres nämlich, das die Subjekte der an dieser Schule Lernenden und Lehrenden realistischer abbildet und damit *sui generis* mehr Lebensrelevanz besitzt.