

# Der Lernort Religionsunterricht in der modernen Gesellschaft

Von Fritz Weidmann, Augsburg

Beim Aufweis der Möglichkeiten und Chancen des schulischen Religionsunterrichts als eines »ordentlichen Lehrfachs« in einer Schule, die vom Umfeld der so genannten postmodernen Gesellschaft mitbestimmt ist, ist diesem Unterfangen sogleich eine Einschränkung voranzustellen. Es versteht sich, dass im Rahmen dieser Darlegungen eine Darstellung der so genannten postmodernen Gesellschaft ausgeblendet werden muss. Diesbezüglich können hier nur einige skizzenhafte Verweise und Überlegungen eingebracht werden. Und es ist ebenso offenkundig, dass auch nicht das breite Spektrum des Diskussionsstandes hinsichtlich der heute mit dem schulischen Religionsunterricht verbundenen Fragestellungen und Implikationen ausgeleuchtet werden kann. Im Rahmen der nachfolgenden Darlegungen lassen sich allenfalls schlaglichtartig einige neuralgische Punkte anreißen, die sich heute aus dem Beziehungsgeflecht Gesellschaft und Religionsunterricht ergeben. Dabei ist aufzuweisen, dass der schulische Religionsunterricht für die Gesellschaft eine durchaus nicht außer Acht zu lassende Relevanz besitzt.

## 1. Zum Hintergrund der postmodernen Gesellschaft

Zunächst seien einige Hinweise zu deren Verständnis gegeben: Die Konstruktion des (Mode-)Begriffs »postmodern« beziehungsweise »Postmoderne« lässt an der vorangestellten Präposition bereits die Feststellung und/oder den Wunsch zu, dass man die scheinbar aktuellen Probleme der Moderne im gesellschaftlichen Kontext hinter sich gelassen hat. Verschiedentliche Versuche, eine Bilanz der Postmoderne zu ziehen, scheinen diese Annahme zu bestätigen. Zugleich wird dabei auch erkennbar, dass mit dem vielfältig schillernden Begriff »Postmoderne« eine Art bedauernde und/oder klagende Feststellung in der Meinung assoziiert wird, man habe sich in der erfahrbaren Moderne und damit in der Gesellschaft überholt, da man zunehmend an die Grenzen ökonomischer, gesellschaftlicher und ethischer Verbindlichkeiten stößt<sup>1</sup>. Man denke nur an die Genforschung, die Stammzellenforschung u.ä. Herausforderungen. Fest steht, dass sich in der so genannten (Post-)Moderne eine radikale Pluralität hinsichtlich der Argumentationsweisen, der Sprachen, der Denkmodelle sowie der Handlungs- und Verhaltensweisen Bahn bricht. Zumindest wird dieses Spektrum des Denkens, Argumentierens und Begründens als Pluralität empfunden.

Angesichts der Pluralität in nahezu allen Lebensbereichen ist man heute unsicher geworden: Unsicher hinsichtlich der Durchsetzbarkeit und Angängigkeit politischer

---

<sup>1</sup> B. Beuscher, Postmoderne Moderne, in: Lexikon der Religionspädagogik, Bd. 2, hg. v. N. Mette u. F. Rickers, Neukirchen-Vluyn 2002, 1538–1543, hier: 1538.

Vorstellungen und Handlungsmuster. – Unsicher hinsichtlich ethischer Vorgaben und geforderter Verhaltensmuster. – Unsicher hinsichtlich des Anspruchs und der Verbindlichkeit von Normen. – Unsicher im Blick auf kirchlicherseits eingebrachte Vorgaben und Vorstellungen – nicht nur im organisatorischen und disziplinären Bereich. – Unsicher, wenn man an den Erziehungs- und Bildungsauftrag der Lernorte Familie und Schule denkt. In diesem Kontext seien beispielsweise nur die Stichworte Identität, Sozietät, Kontinuität, Zukunft, Werte und Ehrfurcht genannt. Hierbei wird außerdem deutlich, dass eine multikulturelle und im Gefolge auch multireligiöse Lebenswelt in unserer so genannten postmodernen Gesellschaft ein äußerst komplexes und verwirrendes Phänomen darstellt. Angesichts solcher Feststellung im Blick auf die Gesellschaft kann es jedenfalls nahe liegend sein, vom Ende der Selbstverständlichkeit und der vorausgesetzten Plausibilität universaler Systeme wie auch verbindlicher Metaerzählungen zu sprechen.

## *2. Umfeldbedingungen einer religiösen Erziehung und Glaubensweitergabe*

Vor diesem anrisshaft skizzierten Hintergrund sind die Bedingungen der heutigen (post-)modernen Gesellschaft zu benennen, unter denen eine intendierte religiöse Erziehung beziehungsweise religiöse Sozialisation zu realisieren ist. Wobei dem Begriff Erziehung Handlungen zugrunde liegen, »durch die Menschen versuchen, die Persönlichkeit anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht zu fördern«<sup>2</sup>, und bei dem Begriff Sozialisation vor allem »die Gesamtheit der gesellschaftlichen Einflüsse auf die Persönlichkeitsentwicklung eines Menschen«<sup>3</sup> stärker hervortritt.

Erziehung und Sozialisation sind heute in einer Gesellschaft zu realisieren, die sich in hohem Maße als Wissensgesellschaft versteht. Als solcher lassen sich in ihr wenigstens folgende Charakteristika ausmachen: Das Lebensumfeld ist weitgehend von einer szientistischen Orientierung geprägt: Wissen ist Macht! ... – Dieser korrespondiert ein ökonomischer Utilitarismus, demzufolge das Bezahlbare und Verrechenbare dominieren: Was und wem nützt es? ... – Und diesem entspricht folgerichtig eine Effizienzorientierung, derzufolge weitgehend nur das Beleg- und Beweisbare sowie der scheinbare Fortschritt und Erfolg zählen: Wie lässt sich ein Erfolg erreichen? Wie lässt sich dieser messen und überprüfen? ...

Nicht unerwähnt bleiben sollte in diesem Zusammenhang auch, dass große Teile der Gesellschaft und der Politik zwar Werte bzw. eine Wertorientierung für sich reklamieren, dass aber, abgesehen von den Kirchen, die Gesellschaft und die Politik häufig eine auffallende »metaphysische Distanz« bzw. Abstinenz hinsichtlich der Umsetzung der Werte im Alltag erkennen lassen.

In diesem Kontext sind Bildung und Erziehung zu realisieren. Wobei unter Bildung, vereinfachend gesagt, eine »personale Selbstverwirklichung des Menschen in

<sup>2</sup> W. Brezinka, Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft, München <sup>5</sup>1990, 95.

<sup>3</sup> H. Gudjons, Pädagogisches Grundwissen, Bad Heilbrunn 1999, 153.

Verantwortlichkeit gegenüber seiner Umwelt<sup>4</sup> und Mitwelt zu verstehen ist. Bildung ist somit immer als ein Selbst- und Weltverhältnis sowie als eine Weltdeutung auszulegen, wodurch das Gewinnen von Individualität und Gemeinschaftlichkeit möglich wird<sup>5</sup>. Während Erziehung stärker unter funktionalem Aspekt »die von selbst gegebenen Einwirkungen eines Kulturkreises, einer Gesellschaft mit ihrem spezifischen Lebensstil, ihren Normen und Erwartungen« und intentional »alle absichtlichen Maßnahmen der pädagogischen Beeinflussung einer Person« umgreift. Kurz gefasst: Unter »Erziehung werden Handlungen bezeichnet, durch die Menschen versuchen, die Persönlichkeit anderer Menschen zu fördern«.<sup>6</sup>

Schon bei diesen kurz gefassten Umschreibungen zeigt sich, dass Bildung und Erziehung stets einem konkreten gesellschaftlichen Kontext in funktionaler und intentionaler Hinsicht korrespondieren. Und dies gilt dann selbstredend auch für religiöse Bildung und Erziehung. Deshalb sind die Bedingungen, unter denen heute religiöse Bildung und Erziehung zu realisieren sind, von Bedeutung. Thesenhaft seien folgende genannt<sup>7</sup>:

- Religiöse Erziehung und Weitergabe des Glaubens können heute immer weniger auf einer Isomorphie gemeinsamer Symbole, Weltverständnisse, Daseinsdeutungen und einer verbindlichen zentralen Moral aufbauen.

Deshalb ist auch davon auszugehen, dass ein hoher Anteil der Schüler nicht mehr über den notwendigen Fundus zentraler Wahrheiten des Glaubens verfügt, dass kirchliche Feste kaum noch aus dem Kontext des Glaubens bekannt sind, dass beispielsweise die genuinen Inhalte einer Schöpfungstheologie in Umweltdebatten und -aktivitäten verflachen, dass die ethischen Forderungen des Dekalogs und der Bergpredigt für gesellschaftliches, politisches und arbeitsmarktbestimmtes Handeln nur noch sehr selektiv als mögliche Orientierungshilfen bzw. als Wege zum gelingenden Menschsein wahrgenommen werden.

- Wo aber Religion ins Spiel gebracht wird, da wird sie überwiegend in einer Verengung auf kirchliche Religion gesehen und missverstanden. Dergestalt vereinseitigt, erscheint sie häufig als ein aparter Sektor gegenüber anderen Sozialisationsbereichen. Die letztlich grundlegende Sicht und Bedeutung der Religion als eines sinnstiftenden Potentials für das Gewinnen von Identität wird dabei kaum noch wahrgenommen und/oder ausgeblendet.
- Nicht zu übersehen ist auch eine ausgeprägte und vielfältige Konkurrenz auf einem »globalisierten Religionsmarkt«, derzufolge sich kirchliche Geltungsansprüche in Glaubensdingen mehr und mehr zu relativieren scheinen. Der Weg zur Sinnfindung für das eigene Leben und zu einem anerkannten wie auch authentischen ethischen Verhalten verzweigt sich immer mehr an vielen Kreuzungen in

<sup>4</sup> P. Köck/H. Ott, Bildung, in: Wörterbuch für Erziehung und Unterricht, Donauwörth <sup>2</sup>1979, 73.

<sup>5</sup> Vgl. H. Gudjons, Pädagogisches Grundwissen, Bad Heilbrunn, <sup>6</sup>1999, 204.

<sup>6</sup> P. Köck/H. Ott, a. a. O., – Vgl. auch W. Brezinka, Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft, München <sup>5</sup>1990, 95.

<sup>7</sup> Hierzu und zum Folgenden: V. Drehsen, Sozialisation (religiöse), 2.1, in: Lexikon der Religionspädagogik, Bd. 2, a. a. O., 2007–2015, hier: 2011.

Nebenwegen. Wobei folgerichtig Sinnfindungsangebote zunehmend immer weniger als Monopol von Kirchen erachtet werden.

- Darüber hinaus wird mitunter auch ein elaboriertes Wissenssystem der Kirchen in Sachen Heilserwartung und -erfahrung wie auch das einer vermeintlichen theologischen Forschung nicht selten als Erschwernis für die lebenspraktische Ausbildung des Sinnsystems Religion erachtet. Gleiches gilt für persönlich betroffen machende und betreffende Glaubensentscheidungen. Daraus folgt, dass die mögliche und notwendige Einsicht in die Lebensbedeutsamkeit der Religion und des Glaubens wie auch deren Anerkenntnis durch den Einzelnen erfahrungsgemäß durch theologische Wissensvermittlung nur sehr bedingt befördert werden.
- Außerdem wird darüber Klage geführt, dass die verbürokratisierte und überorganisierte Struktur der Kirchen das Vermitteln religiöser Ursprungserfahrungen mehr behindere als sie einen solchen notwendigen Prozess fördere. Dieser Sachverhalt erlangt ein besonderes Gewicht, bedenkt man, dass das Deuten von alltäglichen Grund- und Grenzerfahrungen unter dem Anspruch von Sinn und somit unter dem Anspruch der Religion eine zentrale praktisch-theologische Aufgabe für Religionsunterricht und Katechese darstellt. Vergleichbares ließe sich für das Verstehen der Symbole der Religion und des Glaubens eruieren.
- Bei der bisherigen Aufzählung darf aber auch eine gewisse populistische, theologisch wenig verantwortete, um nicht zu sagen, mitunter geschichtslose Kritik an den Kirchen als den Vermittlern des christlichen Glaubens nicht ungenannt bleiben. Und diese kommt nicht selten aus den Reihen selbst ernannter, scheinbar besorgter Insider, deren Motivation aus sehr unterschiedlichen Quellen gespeist wird und deren Motive nicht unbedingt immer als selbstlos zu erachten sind.

Durch eine solche Kritik wird nicht nur der Delegitimierung der Kirchen, sondern auch der schwindenden Bereitschaft, sich mit den Kirchen grundlegend und unvoreingenommen auseinander zu setzen, Vorschub geleistet.

Angesichts dieser Situation mit einer diversifizierten Pluralität von Meinungen, Einstellungen und Vorurteilen im Blick auf die Kirchen wie auch auf »Religionskulturen«, denkt man etwa an religiöse Bewegungen und Netzwerke, an Elemente der Psychoszene und an den »Kulturmarkt« mit seinem breit gefächerten Angebot<sup>8</sup>, realisieren sich religiöse Erziehung und Sozialisation heute nahezu zwangsläufig unter dem Vorzeichen eines »häretischen Angebots« im Wortverstande, wie es Peter L. Berger formuliert<sup>9</sup>. Es besteht demzufolge hinsichtlich Religion und Glaube eine Nötigung zur Wahl beziehungsweise zur Auswahl. Und es ist dann nur folgerichtig, wenn sich diese insbesondere unter den Kriterien der persönlichen Zuträglichkeit und einer subjektiven Plausibilität vollzieht.

Als weitere Folge manifestiert sich auch eine Deinstitutionalisierung der christlichen Überlieferung für religiöse Bildung und Erziehung. Denn religiöse Fragen werden zunehmend weniger als solche begriffen, Motive und Symbole ursprünglich religiöser Provenienz werden vermehrt nicht mehr aus dieser Herkunft gesehen und

<sup>8</sup> Ebd.

<sup>9</sup> P. L. Berger, *Der Zwang zur Häresie. Religion in der pluralistischen Gesellschaft*, Frankfurt a. M. 1980.

begriffen und folglich »geht das Moment der Erfahrung im Umgang mit religiöser Problematik in der Gesellschaft zurück«<sup>10</sup>.

Die Delegitimierung der Kirchen und die Deinstitutionalisierung der christlichen Tradition sind dann nicht nur gesellschaftlich bedeutungsvoll, sondern sie haben auch Auswirkungen auf den Bereich religiöser Erziehung und auf den Lernort Religionsunterricht.

### 3. Zur Religiosität und Kirchenverbundenheit der Heranwachsenden

Obwohl sich die Kirchen nach wie vor als legitimierte und kompetente Sachwalter der Religion und des Glaubens verstehen, scheinen sie angesichts des skizzierten gesellschaftlichen Umfeldes und der Bedingungen für religiöse Erziehung auf weite Strecken hin nur noch bedingt im Blick auf Religion und Glaube sozialisierungsfähig zu sein. Sie unterliegen diesbezüglich einem Prozess der religions- und glaubensmäßigen Desozialisation. Dieser wird als Kirchenentfremdung und -ferne sowie mit steigendem Alter des Heranwachsenden mitunter in letzter Konsequenz auch in Form des Kirchenaustritts manifest.

Ein kurzer Blick auf die Religiosität und Kirchengebundenheit der Jugendlichen mag diese Tendenz in einer typologischen Betrachtungsweise verdeutlichen. Anstatt zwischen »religiösen« und »nicht religiösen« Jugendlichen zu dichotomisieren und die Letzteren auch noch zu stigmatisieren, unterscheidet beispielsweise Hans-Georg Ziebertz jüngst fünf Typologien jugendlicher Religiosität<sup>11</sup>:

- Der erste Typus ist der mit einer christlich-kirchlich gebundenen Religiosität. Ungefähr 15% der Jugendlichen verstehen sich hierbei als religiös im Sinne des christlichen Glaubens, wie dieser durch die Kirche repräsentiert wird.
- Der zweite Typus wird durch eine christlich orientierte Religiosität bestimmt. Das bedeutet, dass ungefähr für 25% der Jugendlichen die Religiosität durchaus christlich geortet ist, dass jedoch der kirchliche Anspruch auf die Deutung der Inhalte der christlichen Tradition keinesfalls als normativ bindend gilt.
- Ein dritter Typus, dem etwa 20% der Jugendlichen zuzurechnen sind, lehnt zwar die Beschäftigung mit Fragestellungen der Religion nicht ab, er verinhaltet diese aber nicht selbstverständlich mit dem Christentum. Das hier zugrunde liegende Gottesbild ist ebenfalls nicht notwendigerweise von der Offenbarungsbotschaft bestimmt. Gott kann dann durchaus als Chiffre für eine »höhere Macht« oder auch »kosmische Energie« verstanden werden, die dem Menschen absolut transzendent gegenübersteht. Die Religiosität dieser Jugendlichen ist dann meist relativ unbestimmt, fragend, zweifelnd und wohl auch suchend.

<sup>10</sup> G. Schmidchen, Die gesellschaftlichen Folgen der Entchristlichung, in: W. F. Kasch (Hg.), Entchristlichung und religiöse Desozialisation, Paderborn 1978, 17–28, hier: 25f.

<sup>11</sup> H. G. Ziebertz, Hungry for heaven? – Was glauben Schülerinnen und Schüler, in: Heute beginnt morgen. 25 Jahre Religionspädagogisches Zentrum in Bayern, München 2000, 50–54, hier: 51–52. – Ausführlicher: ders., Religion – Christentum – Moderne. Veränderte Religionspräsenz als Herausforderung, Stuttgart 1999.

- Ein vierter Typus, der etwa 20% der Heranwachsenden repräsentiert, ist im Blick auf Religion funktional bestimmt. Es herrschen Zweifel vor, ob das mit Gott und der Religion überhaupt wahr sein kann. Trotz solcher Grundzweifel wird nicht absolut ausgeschlossen, dass an der Religion und am Glauben etwas Wahres ist. Es mag sein, dass Gott und die Inhalte des Glaubens menschliche Hilfskonstruktionen sind. Solange jedoch diese konkrete Religion für den Einzelnen oder die Gruppe noch eine Funktion erfüllt, muss man sie nicht ablehnen oder gegen sie sein. Bei dieser Einstellung ist beispielsweise auch der Wunsch angesiedelt, an den Lebenswenden durch kirchliche Rituale (Taufe, Erstkommunion, Firmung, kirchliche Trauung und Beerdigung) begleitet zu werden, auch wenn erhebliche Zweifel am Wahrheitsgehalt der einschlägigen Glaubensinhalte vorliegen. In der Praxis lässt sich oft eine Äquidistanz zu Ablehnung wie Identifikation ausmachen.
- Ein fünfter Typus der befragten Jugendlichen, bei dem man auf etwa 20% kommt, bezeichnet sich selbst als dezidiert »nicht religiös«. Für diese Jugendlichen sind, eigenem Bekunden nach, Fragen, ob es eine das empirische Leben übersteigende Wirklichkeit gibt, gegenstandslos. Religion ist für sie kein ernsthaftes Thema. Wo bei man solche Selbsteinschätzungen zur Kenntnis nehmen kann und muss, sich jedoch aber davor hüten sollte, diese Jugendlichen als ungläubig zu erachten. Es lässt sich höchstens feststellen, dass sich diese Heranwachsenden selbst als nicht religiös und auch als nicht gläubig verstehen wollen oder können.

Typologien wie die skizzierte können durchaus Erklärungsmodelle für Einstellungen der Heranwachsenden verdeutlichen. Sie sollten jedoch nicht als ein nichtflexibles Schema verstanden werden, von dem her die Beurteilten einzelnen Gruppierungen zugeteilt werden. Der Praxis scheint eine größere Flexibilität angemessen zu sein, derzufolge ein breit gefächertes Spektrum ausgewiesen wird, innerhalb dessen sich die einzelnen Schülerbiographien und ihre religiösen Potentiale geschmeidiger ansiedeln lassen. Diesbezüglich bleibt die Einteilung des Synodenbeschlusstextes zum Religionsunterricht eine brauchbare Erklärungs- und Deutungshilfe. Dort wird ein Spektrum genannt, das vom gläubigen über den suchenden oder im Glauben angefochtenen Schüler bis hin zum sich als ungläubig betrachtenden Schüler reicht. Dem gläubigen Schüler soll im Religionsunterricht eine bewusstere Entscheidung für den Glauben ermöglicht werden; der suchende oder im Glauben angefochtene Schüler soll die Gelegenheit zum Kennenlernen der Glaubensantworten der Kirche auf die Lebens- und Sinnfragen erhalten; dem sich als ungläubig erachtenden Schüler soll die Möglichkeit eröffnet werden, sich mit seiner so genannten Gegenposition auseinander zu setzen, sie klarer zu erkennen und gegebenenfalls zu revidieren<sup>12</sup>.

Vor solchem Hintergrund wird aber deutlich, – dass sich das religiöse Feld heute in einem tief greifenden Strukturwandel befindet, – dass sich im Alltag relativ weit ausdifferenziert, was unter Religion/Religiosität und Glauben subsumiert wird, – dass die Kirchen vor einer enormen Herausforderung stehen, wollen sie im Blick auf

<sup>12</sup> »Der Religionsunterricht in der Schule«. Ein Beschluss der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, Bonn 1974, 2.5.1.

Religion und Glauben noch als Sozialisierungsinstanzen wirken und Sinnfindung in der heutigen Gesellschaft ermöglichen.

So lassen sich zusammenfassend im Blick auf die Heranwachsenden folgende Befunde ausmachen, die für religiöse Bildung und Erziehung im Elternhaus, in der kirchlichen Gemeinde wie auch im schulischen Religionsunterricht eine Herausforderung darstellen:

- das Zunehmen abweichender Meinungen und Einstellungen hinsichtlich tradierter Gottes- und Moralvorstellungen,
- das wachsende Interesse an außerkirchlicher und auch außerchristlicher Religiosität und damit
- eine Marginalisierung einer kirchlichen Sozialisierung im Bereich der Religion sowie
- eine abnehmende bzw. kaum noch vorhandene Kirchenverbundenheit.

Angesichts eines solchen Spektrums an Einstellungen zu Religion und Glaube hat Adolf Exeler<sup>13</sup> bereits vor beinahe drei Jahrzehnten im Blick auf die Heranwachsenden deren möglichen Glauben mit den drei Adjektiven privater, kritischer und offener charakterisiert: privater, insofern der Glaube zunehmend nur den Einzelnen betreffe und nicht von übergeordneten Instanzen festgelegt und/oder kontrolliert werden solle, kritischer, insofern tradierte Formen der Religion und des Glaubens kritisch hinterfragt würden und deshalb der Legitimation und Plausibilität bedürften, offener, insofern die Heranwachsenden hinsichtlich Religion und Glaube zunehmend nicht auf eine bestimmte Religion und Konfession festgelegt, sondern durchaus in einer ökumenischen Weite beheimatet seien und folglich auch Toleranz gegenüber anders Denkenden und Glaubenden und damit anderen Religionen und Weltanschauungen praktizierten.

#### *4. Haftpunkte religiöser Bildung im Rahmen des Religionsunterrichts angesichts der modernen Gesellschaft*

Angesichts einer solchermaßen konturierten Religiosität der Heranwachsenden scheint es angebracht, die Religion und das Religiöse im Erziehungskontext neu einzuordnen. Voraussetzung hierfür müsste allerdings sein, dass die Kirchen »religionsfähiger«<sup>14</sup> werden, d.h. dass sie auf eine neue Weise den Umgang mit dem lernen, worauf sie lange Zeit ein Monopol besaßen, nämlich dass sie sich neben dem Glauben verstärkt auch der Religion zuwenden. Denn es ist kaum zu übersehen, dass wir es bei einem großen Teil der Heranwachsenden mit einer suchend-fragenden Religiosität zu tun haben, auf die nicht nur eingeschliffene Antwortmuster religiöser Erziehung vorgelegt werden dürfen, wie dies lange Zeit auch vom schulischen Religionsunterricht als einem Lernort religiöser Tradition und der Glaubensweitergabe erwartet wurde und vielleicht vereinzelt heute noch erwartet wird.

<sup>13</sup> A. Exeler, Glauben mit Zukunft, Donauwörth 1974, 9–21.

<sup>14</sup> V. Drehsen, Wie religionsfähig ist die Volkskirche, Gütersloh <sup>2</sup>1994.

Gerade in einer Zeit, in der kirchliche und konfessionelle Milieus die individuelle religiöse Überzeugung nicht mehr selbstverständlich abstützen, sind im Religionsunterricht Wege zu suchen, auf denen religiöse Fragen und deren Beantwortung aufgerufen werden können<sup>15</sup>.

Wer nämlich bereit ist, die veränderte Situation nicht nur als Problem, sondern auch als Herausforderung anzunehmen, der hat bereits ein Stück der (Post-)Moderne eingeholt, vor der manchmal scheinbar festgefahrene Besitzstandswahrungen hinsichtlich eines kaum noch einlösbaren Erwartungsniveaus beim Religionsunterricht als kontraproduktiv erscheinen<sup>16</sup>. So kann man manchmal den Eindruck gewinnen, dass wir diese Herausforderung an den Religionsunterricht erst noch verlässlich erkunden müssen, da die diesbezügliche Spannbreite vom Annehmen des Neuen bis zur Resignation reicht. Es drängt sich mir eine Szene aus der Exoduserzählung (Num 13) auf. Dort sollen Kundschafter das neue Land erforschen und auf seine Besiedelbarkeit hin überprüfen. Der Bericht der Zurückgekehrten über das vorgefundene neue Land motiviert die einen, die Herausforderung (des Neuen) anzunehmen, und er erschreckt die anderen in einer Weise, dass sie sich wieder in die Vergangenheit zurücksehnen. Nun sind die moderne Gesellschaft und auch der Religionsunterricht keinesfalls ein Land, in dem Milch und Honig fließen. Wohl aber stellen sie eine Herausforderung dar, der man sich stellen sollte. Und so seien als Motivation zu neuen Wegen aus möglichen Lernfeldern vier Schwerpunkte herausgestellt, unter denen die Aufgabe konkret werden könnte, eine grundlegende religiöse Bildung durch den Religionsunterricht für die heutige Gesellschaft zu erbringen, nämlich das Identitätsfinden, eine im jüdisch-christlichen Lebensbild gründende Lebenspraxis, die Vermittlung von Wertvorstellungen als Lebenshilfe sowie der Bereich des interreligiösen Lernens.

#### 4.1 Identitätsfinden<sup>17</sup>

Unabhängig von verschiedenen Identitätstheorien stellt sich Identitätsfindung immer als ein Abgleich von Rollen und als Vermittlung von persönlichen Leitbildern, Werten und Normen mit denjenigen dar, die in der Gesellschaft bestimmend sind<sup>18</sup>. Man spricht deshalb von der mehr oder weniger gelungenen Balance zwischen personaler und sozialer Identität<sup>19</sup>. Dabei zeigt sich, dass sich das Erlangen und Sichern von Identität als das Verstehen und die »bewusste Bejahung seiner selbst in der ge-

<sup>15</sup> Vgl. F.-X. Kaufmann, Die heutige Tradierungskrise und der Religionsunterricht. Aktuelle Situation und Entwicklungsperspektiven, hg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 1989, 60–73.

<sup>16</sup> H. G. Ziebertz, *Hungry for heaven*, a. a. O., 52.

<sup>17</sup> F. Weidmann, Religion als Aufgabe der Erziehung, in: K. Baumgartner/P. Wehrle/J. Werbeck (Hg.), *Glauben lernen – leben lernen*, St. Ottilien 1985, 19–43, hier: 33ff.

<sup>18</sup> Vgl. N. Mette, Identität, in: *Lexikon der Religionspädagogik*, Bd. 1, Neukirchen-Vluyn 2001, 847–854, hier: 849.

<sup>19</sup> Vgl. H. Gudjons, a. a. O., 140f.

gebenen kulturellen und sozialen Bezogenheit«<sup>20</sup> bzw. als ein »definiertes Ich« innerhalb »einer sozialen Realität«<sup>21</sup> mit kulturgeschichtlichen, anthropologischen und gesellschaftlichen Bedingungen und Vorgaben verbunden sind.

In Parallele zu dem seit den Beratungen der Würzburger Synode zum Religionsunterricht gegebenen Begründungszusammenhang dieses Faches seien demzufolge drei Ebenen als identitätsbildend und -fördernd aufgewiesen<sup>22</sup>:

- Identität in kulturgeschichtlicher Hinsicht

Wenn Schule den Heranwachsenden mit den geistigen Überlieferungen vertraut machen soll, die unsere kulturelle Situation bis heute geprägt haben, dann sind hierbei auch die christlichen Wurzeln bewusst zu machen, ohne die unsere Kultur nicht hinreichend deutbar und verstehbar wird. Vieles von dem, was wir als kulturelles Erbe weitergeben (bildende Kunst, Musik, Baudenkmäler, Literatur, Rechtsempfinden und -sprechung usw.), können wir ohne Kenntnis eines christlichen Hinter- und Wurzelgrundes nicht hinreichend erschließen, deuten und sachgerecht aufnehmen.<sup>23</sup> Hier zeigt sich ein kulturgeschichtlicher Aspekt von Identität, der für Bildung und Erziehung grundlegend ist, nämlich die geistigen Überlieferungen und die jüdisch-christlichen Wurzeln als kulturgeschichtlichen Hintergrund bewusst zu machen, ein Hintergrund, der in einer feststellbar zunehmend traditions- und geschichtsvergessenen Gesellschaft seine Berechtigung haben dürfte.

- Identität in anthropologischer Hinsicht

Im Rahmen einer durch die Schule zu leistenden Identitätsfindung stehen wesentlich auch Sinnfragen beziehungsweise die Sinnfrage zur Beantwortung an. »Viele Situationen im Leben eines Menschen lassen sich mit intellektuellen Fähigkeiten ... durchaus zureichend meistern. Das Leben kann sich aber so verdichten, dass der Mensch tiefer und radikaler gefragt ist«<sup>24</sup>. Indem er mit Erfahrungen wie Geburt und Sterben, Hoffnung und Perspektivlosigkeit, Angst und Befreiung, Schuld und Vergebung, Vertrauen und Misstrauen, Gelingen und Scheitern, Glück und Unglück, Verantwortung und Gewissenlosigkeit, Wahrhaftigkeit und Unwahrhaftigkeit, Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit, Freiheit und Zwang konfrontiert wird, sieht er sich zur Sinnfindung und -deutung herausgefordert.

Die angeführten und vergleichbaren Erfahrungen und Situationen fordern vor allem auch im Religionsunterricht zur Sinndeutung heraus. Damit leistet dieser Unterricht aber auch einen – wenn nicht den zentralen – Beitrag zur »persönlichen Identitätsfindung und zur Handlungsführung im Alltag«<sup>25</sup>, wie Karl Lehmann feststellt; einen Beitrag, der in hohem Maße gesellschaftsrelevant ist, da der Ein-

<sup>20</sup> Art. Ich-Identität, in: P. Köck/H. Ott, a. a. O., 233.

<sup>21</sup> R. Bleistein, Sozialpsychologische Grundlagen und Didaktik kirchlicher Jugendarbeit, in: Handbuch der Religionspädagogik, Bd. III, Zürich – Einsiedeln – Köln 1975, 323–336, hier: 325.

<sup>22</sup> »Der Religionsunterricht in der Schule«, a.a.O., 2.3.1 mit 2.3.3.

<sup>23</sup> Vgl. ebda., 2.4.1.

<sup>24</sup> Vgl. ebda., 2.4.2.

<sup>25</sup> K. Lehmann, Positionen – Optionen, in: ders. (Hg.), Religionsunterricht in der offenen Gesellschaft, Stuttgart – Berlin – Köln, 1998, 29–47, hier: 34.

zelle sich mit seinen Lebenserfahrungen immer auch auf Sinn hin definieren muss, soll er sich positiv in die Gesellschaft einbringen.

- Identität in gesellschaftlicher Hinsicht

Weil Schule sich nicht mit der Anpassung des Heranwachsenden an eine verwaltete Welt, an Konsumismus, an Manipulation und an ungerechtfertigte Absolutheitsansprüche abfinden darf, können vom Religionsunterricht zudem Impulse für eine kritische Auseinandersetzung mit den genannten und ähnlichen Phänomenen ausgehen. Dieser Unterricht fördert Einstellungen, die unberechtigte Vereinnahmungsversuche und Absolutheitsansprüche durch die Gesellschaft durchschaubar machen und die gegebenenfalls auch Proteste gegen Unstimmigkeiten sowie auch die Bereitschaft zu veränderndem Verhalten fördern<sup>26</sup>. »Zur Identitätsfindung gehört ... die soziale Integration, die ohne Einübung in die Mitmenschlichkeit, ohne Vertrauen und ohne Mitwirkung am öffentlichen Leben nicht voll gelingt«<sup>27</sup>, um nochmals Karl Lehmann zu zitieren.

»Gesellschaftskritische« Momente als Bausteine für gesellschaftliche Identität lassen sich im Übrigen auch in der Heiligen Schrift ausmachen, denkt man an die einschlägige Botschaft der Propheten und an Jesu kritisches Verhalten in Wort und Tat angesichts sozialer Missstände, Verhärtungen und Vorurteile.

Gerade im Umfeld einer weltanschaulich pluralen Gesellschaft, in der sich ausgeprägte Tendenzen zur »subjektivistischen Beliebigkeit und Unverbindlichkeit« abzeichnen, dürften Identifikationsangebote auf den genannten drei Ebenen, die sich aus der Religion sowie weiterführend auch aus dem Glauben legitimieren, für das Ausbilden von Identität des Heranwachsenden und somit gesamtgesellschaftlich bedeutsam sein. Heranwachsende werden nämlich im Zuge solcher Identitätsfindung befähigt, ihnen gemäße Antworten auf Fragen wie beispielsweise: Wer bin ich? – Welche Rollen werden mir zugewiesen? – Welchen Sinn hat mein Leben? – Welchen Sinn hat das Leben überhaupt? Gibt es Glück, Friede, Heil? zu finden<sup>28</sup>.

#### 4.2 Im jüdisch-christlichen Menschenbild gründende Lebenspraxis

Bei der Frage nach weiteren Wurzeln schulischer Bildung wie auch religiöser Erziehung ist neben der Identität vor allem auf das der Bildung und Erziehung zugrunde liegende Menschenbild zu verweisen. Allem pädagogischen Tun liegt nämlich ein bestimmtes Verständnis vom Menschen voraus. Und es gibt keine Bildungstheorie und kein pädagogisches Bemühen, die sich gleichsam anthropologisch neutral verhielten und nicht ein bestimmtes Menschenbild voraussetzten. Die Frage »Was ist der Mensch?« findet sich bei Sokrates und in der Bibel (»Was ist der Mensch, dass

<sup>26</sup> Vgl. »Der Religionsunterricht in der Schule«, a. a. O., 2.4.3.

<sup>27</sup> K. Lehmann, ebda.

<sup>28</sup> F. Weidmann, Religion als Aufgabe der Entwicklung, a. a. O., 34.

du seiner gedenkst?« Ps 8,5), sie findet sich in der griechischen wie in der jüdisch-christlichen Tradition, den beiden Traditionssträngen unseres Kulturkreises und auch unserer Gesellschaft<sup>29</sup>.

Diesbezüglich ist der Religionsunterricht einschlägig bedeutsam, da er sich auf seiner Ziele- und Inhaltsebene den Grundzügen des jüdisch-christlichen Menschenbildes verpflichtet weiß. Die Bilder und die ihnen entsprechenden Aussagen der Religion und des Glaubens thematisieren immer schon Aussagen des Menschen über sich selbst und über sein Weltverständnis. In der Religion »erklärt der Mensch, was er vom Leben erwartet, welche Richtung dieses nehmen soll und wie er sich selbst einschätzt«<sup>30</sup>.

Dieses »Erklären«, das als Deuten des Lebens aus dem Woher und auf das Wohin gespeist wird, realisiert sich auf der Grundlage des jüdisch-christlichen Menschenbildes, für das sich wenigstens folgende Richt- und Haftpunkte ausmachen lassen<sup>31</sup>:

- das verdankte Dasein als Verzicht auf die vollständige Selbsterarbeitung infolge einer radikalen Geschöpflichkeit des Menschen<sup>32</sup>;
- die Behauptung der Würde des eigenen wie des fremden Lebens aufgrund der Gottebenbildlichkeit des Menschen;
- die Befreiung und Vergebung von den Korruptionen und der Schuld aus der Vergangenheit wie der Gegenwart sowie das Sichverstehen aufgrund der erfahrenen Erlösungsbedürftigkeit<sup>33</sup>;
- die Erfahrung von Kontingenz angesichts des Leides, des Scheiterns und der Differenz zwischen Anspruch und Erfüllung und angesichts der Kreatürlichkeit, die in Krankheit und Sterben offenbar wird<sup>34</sup>;
- der Hoffnungs- und Zukunftsaspekt, durch den sich der Mensch auf das Ausstehende hin öffnet und die Furcht überwindet; ein Aspekt, der heute auch in Vorstel-

<sup>29</sup> W. Kasper, Die Rolle des christlichen Glaubens für die Erziehung in der Schule, in: Religion in der Schule. Die Freiheit zu glauben – das Recht zu wissen, hg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn o. J., 1–12, hier 3f. – Vgl. auch F. Weidmann, Konturen und Perspektiven schulischen Religionsunterrichts im Bildungs- und Erziehungsgeschehen, in: W. Wiater (Hg.), Kompetenzerwerb in der Schule von morgen, Donauwörth 2001, 94–107, hier: 102f. – P. Wehrle, Das christliche Menschenbild – Maßgabe für eine Schule in christlicher Trägerschaft, in: Erzbistum Freiburg Informationen, Heft 4, Freiburg 1988, 7–9, hier: 7. – K. Lehmann, Was ist der Mensch? – Eine theologische Antwort, in: Humanismus und Schule. Fragen und Antworten unserer Zeit, hg. vom Arbeitskreis für freie (private) Schulen, München o. J., 14–40.

<sup>30</sup> F. Steffensky, Konzeptionelle Perspektiven des Religionsunterrichts in der BRD, in: Die Christenlehre. ZS für den kirchlichen Dienst, 39. Jg., Berlin 1988, 295–298, hier: 297.

<sup>31</sup> Dazu ebda.; ferner E. Feifel, Erziehung und Unterricht orientieren sich am christlichen Menschenbild. – Eine zeitgemäße Formel für Bildungsplanung und Unterrichtsgestaltung, in: F. Bauer/E. Blöckl (Hg.) Gott inmitten der Welt suchen, München 1987, 13–35, hier: 16–22; K. Lehmann, Was ist der Mensch?, a.a.O., 14–40.

<sup>32</sup> Vgl. K. Lehmann, ebda., 24ff.

<sup>33</sup> Ebda., 26ff.

<sup>34</sup> Ebda., 29f.; A. Schilson, Jugend und Religion heute. Kirchliche Herausforderungen angesichts einer neuen Religiosität, in: Anzeiger für die Seelsorge, Heft 9/1998, 411–416, hier: 412; F. Weidmann, Religion als Aufgabe der Erziehung, a.a.O., 41f. (Im Zeichen der Endlichkeit).

- lungen und Desideraten wie beispielsweise »bessere Welt«, »Gerechtigkeit«, »Einheit«, »Brüderlichkeit«, »Freiheit«, »Gemeinschaft« fokussiert<sup>35</sup>;
- die Erfahrung einer letztgültigen »Aufgefangenheit des Lebens«, die im Transzendenzbezug gründet und die ein Nichtaufgehen im Faktischen, Manipulierbaren und Empirischen bedingt<sup>36</sup>.

Im Religionsunterricht werden diese Grundzüge des jüdisch-christlichen Menschenbildes nicht nur inhaltsbezogen und themenorientiert verhandelt, sondern sie fließen auch als Prinzip unterrichtlicher Interaktion und Kommunikation in das pädagogische Beziehungsgeschehen ein. Sie können auf diese Weise bei Lehrenden wie Lernenden eine neue Verantwortlichkeit für den Menschen begründen. Außerdem kann durch sie auch der Lebensbereich Schule nicht unwesentlich kultiviert werden<sup>37</sup>.

Darüber hinaus wurzeln die Grundlagen des Personverständnisses, der Menschenwürde und auch des Freiheitsverständnisses in diesem Menschenbild. In der Perspektive dieses Menschenbildes wird eine realistische Sicht der Wirklichkeit möglich, in ihr dürfen wir uns als gewollt, einmalig, angenommen, geliebt und auch hoffend erfahren. Und im Licht dieses Menschenbildes werden die Ehrfurcht vor dem Leben, die Gemeinschaftsfähigkeit, die Gerechtigkeit und Zukunft als bestimmende Größen der Gesellschaft gefördert.

#### 4.3 Vermittlung von Wertvorstellungen

Keine Gesellschaft kann es sich leisten, kulturelle, geistige und ethische Entwicklungen allein dem freien Spiel der Kräfte oder des Marktes zu überlassen. Für das Zusammenleben in der Gesellschaft wie auch in verschiedenen Formen menschlicher Gemeinschaft wird wenigstens ein Minimum an Gemeinsinn, an beachteten Regeln wie auch an Anerkenntnis von Werten benötigt. Gerade plurale Gesellschaften sind auf einen Konsens an grundlegenden Wertvorstellungen verwiesen<sup>38</sup>. Zwar begreift sich die moderne Gesellschaft weithin als weltanschauungsneutral, was jedoch keinesfalls mit Wertneutralität gleichzusetzen ist<sup>39</sup>. Gesellschaft und Staat blei-

<sup>35</sup> K. Lehmann, ebda., 29.

<sup>36</sup> Ebda., 22f. – Vgl. hierzu F. Weidmann, Den Absprung wagen, in: *Praedica Verbum*, 105. Jg. (2000), 513–519.

<sup>37</sup> F. Weidmann, Plädoyer für einen schulischen Religionsunterricht, in: *Informationen für Religionslehrer an Grund-, Haupt- und Sonderschulen*, hg. vom Schulreferat/Abt. 1 des Erzbischöflichen Ordinariats München, Nr. 30/1989, 3–19, hier: 14.

<sup>38</sup> Vgl. W. Albrecht/G. Birk/T. Gandlau/N. Weidinger, Entwicklungsperspektiven des Religionsunterrichts in Bayern – ein Umrissentwurf, in: *Heute beginnt morgen. 25 Jahre Religionspädagogisches Zentrum in Bayern*, München 2000, 3–19, hier: 14.

<sup>39</sup> E. Nordhofen, Religionsunterricht versus Lebensgestaltung, Ethik, Religionskunde, in: K. Lehmann (Hg.), *Religionsunterricht in der offenen Gesellschaft*, Stuttgart – Berlin – Köln 1998, 9–28, hier: 19; P. Fonk, »Wider-Stände – oder: Christliche Tugenden für die Gesellschaft von morgen«, in: P. Fonk/K. Schlemmer/L. Schwienhorst-Schönberger (Hg.), *Zum Aufbruch ermutigt*, Freiburg – Basel – Wien 2001, 223–248, hier: 226.

ben immer auf letztverbindliche Begründungszusammenhänge verwiesen, die sie nicht selbst setzen können, zu denen ganz wesentlich auch Werte zählen.

Diese werden als Qualitäten in ganz konkreten Situationen erfahren, die durch gehäufte Erfahrungen und erfolgreiche Anwendung zu Überzeugungen und Einstellungen führen, die wiederum für die Bewältigung des Alltags als sinnstiftend, hilfreich und erstrebenswert erachtet werden<sup>40</sup>.

So nicht alles trägt, zeichnet sich seit einigen Jahren für den Bereich der Werte und der Werterziehung in der Pädagogik wieder eine Neubelebung ab<sup>41</sup>. Denn gerade in einer pluralen und dynamischen Gesellschaft mit ihren vielfältigen, miteinander rivalisierenden Interessen und Wertüberzeugungen, die einem raschen Wandel unterliegen, erfährt sich der Einzelne als mündige und wertbewusste Person herausgefordert<sup>42</sup>. Eine Schule, die den Heranwachsenden zur Bewältigung ihres Lebens helfen will, muss ethische Orientierung vermitteln. Junge Menschen benötigen Maßstäbe für ihr Verhalten und ihre Ziele, die den Einsatz lohnen. Damit ist die Frage nach der Werterziehung gestellt<sup>43</sup>.

Angesichts dieser Herausforderung ist auch der Religionsunterricht angefragt. Meist werden in ihm Werte neben dem ausdrücklichen Angehen in eigenen Unterrichtsthemen vor allem auch in übergreifenden Bildungszielen zu thematisieren sein. Es seien beispielsweise die Ehrfurcht vor dem Leben und vor Gott, das Achten der Würde des Menschen, das Anerkennen der Freiheit, das der Wahrhaftigkeit Verpflichtetsein, die Verantwortlichkeit für den Mitmenschen und dessen Recht auf Leben, der Schutz des Lebens, das erfahrene und geschenkte Vertrauen, die Achtung vor der religiösen Überzeugung anderer angeführt sowie dieses Streben nach Gerechtigkeit<sup>44</sup>, um nur einige zu nennen. Hieraus leiten sich auch die unveräußerlichen Menschen- und Grundrechte ab.

Damit ist auch der Religionsunterricht im Rahmen schulischer Bildung und Erziehung gefordert, um bei aller Pluralisierung der Werte und einer mit dieser einhergehenden Individualisierung überkommene Werte auf das Heute hin in einer Weise zu befragen, um das immer vorhandene Konfliktpotential im Verhalten zwischen Individuellem und Sozialem, zwischen dem Einzelnen und der Gesellschaft erkennbar und lösbar werden zu lassen.

Solches ist umso mehr notwendig, als die Heranwachsenden nicht wie »unbeschriebene Blätter« in die Schule und in den Religionsunterricht kommen. Sie kom-

---

<sup>40</sup> Vgl. P. Köck/H. Ott, Wörterbuch für Erziehung und Unterricht a. a. O., 575; F. Kopp, Christlich erziehen in der modernen Welt, Donauwörth 1978, 37.

<sup>41</sup> E. Weber, Pädagogik. Eine Einführung. Grundfragen und Grundbegriffe, Donauwörth <sup>7</sup>1977, 44.

<sup>42</sup> Vgl. D. Zilleßen, Ethik, Ethisches Lernen, in: Lexikon der Religionspädagogik, Bd. 1, a. a. O., 482–489, hier: 483.

<sup>43</sup> Leitsätze für den Unterricht und die Erziehung nach gemeinsamen Grundsätzen der christlichen Bekenntnisse an Grund-, Haupt- und Sondervolksschulen, in: Informationen für Religionslehrer an Grund-, Haupt- und Sonderschulen, hrsg. vom Schulreferat/Abt. 1, Erzbischöfliches Ordinariat, München 1989, 8–12, hier: 9.

<sup>44</sup> Hierzu P. Fonk, a. a. O., 225; A. Exeler, Gestaltetes Leben – Grundlinien einer Moralphädagogik, in: Katechetische Blätter, 102. Jg. (1977), S. 6–23, hier: 18; J. Zellner, Werteerziehung und Suchtprävention, in: Christ und Bildung, (48. Jg.) 10/2002, 4–8, hier: 6; F. Kopp, a. a. O., 36.

men heute mehr denn je aus »orientierungspluralen Lebenszusammenhängen«<sup>45</sup>. Sie tragen eine Herkunftsgeschichte, auch und vor allem hinsichtlich mehr oder weniger ausgeprägter bzw. defizienter Wertvorstellungen in sich.

Von den ihnen als erstrebenswert aufgewiesenen Wertvorstellungen wird es nicht unwesentlich abhängen, wie sich die Heranwachsenden später als sittlich handelnde Subjekte beispielsweise hinsichtlich der Partnerschaftsbeziehungen, des Bindungsverhaltens in Ehe und Familie, der praktizierten Solidarität und Subsidiarität in der Gesellschaft und wohl auch in der Kirche verhalten werden.

Im Blick auf den Religionsunterricht bedeutet diese Einsicht, mögliche Verhaltensorientierungen auch unter dem Aspekt von Wertvorstellungen zu befragen. Daher ist es nötig, dass Wertprobleme als solche erkannt, Werte argumentativ eingeführt und ihr ethischer Anspruch aufgewiesen werden<sup>46</sup>. Es entscheidet nämlich nicht primär die Anzahl Gleichgesinnter über die Akzeptanz von Werten, sondern vor allem die ethische Reflexion, die auf argumentativer Basis geführt wird. Auf diesem Weg wird über die so genannte Nützlichkeit von Werten und über ihre Geltungskraft entschieden. Bei einer argumentativen Kommunikation können sich wenigstens drei Ebenen herausbilden:

- die Kontrastargumentation, derzufolge ein wertfreies Verhalten als nicht zielführend erkannt wird;
- die Sinnargumentation, derzufolge ein wertorientiertes Verhalten als sinnstiftend, als gemeinschaftsbildend und als lebensfördernd »eingesehen« wird;
- die Motivationsargumentation, derzufolge von wertorientiertem Verhalten ein Aufforderungscharakter ausgeht.<sup>47</sup>

Auf allen drei Ebenen der Argumentation wird davon ausgegangen, dass Wertkonflikte nicht tabuisiert, sondern reflektiert überprüft und argumentativ neu organisiert werden. Auf ein solchermaßen begründetes Wertepotential, das in konkreten Gemeinschaften lebendig und gestaltend ist, bleiben Gesellschaft und Staat angewiesen, vor allem, weil sie es selbst nicht garantieren können und weil die moderne plurale Gesellschaft unabdingbar auf einen von Werten bestimmten Gesellschaftsvertrag angewiesen ist, will sie nicht auseinander driften<sup>48</sup>. Ja, »wir können zentrale Fragen unseres Lebens nur mit Hilfe der christlichen Wertorientierung lösen«, so formulierte es Hans Zehetmair anlässlich eines Vortrags in der Katholischen Akademie in Bayern<sup>49</sup>.

<sup>45</sup> Shell 2000, a. a. O., 16.

<sup>46</sup> Dazu W. Tzscheetzsch, Was ist an der Zeit? Beobachtungen aus Vergangenheit und Gegenwart zur Aufgabe des Religionsunterrichts, in: E. Groß/J. Spölggen/P. Wehrle (Hg.), Religion erkennen und zeigen, St. Ottilien 2001, 42–53, hier: 49.

<sup>47</sup> Vgl. D. Mieth, Der Wissenschaftscharakter der Theologie, in: Freiburger Zeitschrift für Philosophie und Theologie, 23 (1976), 13–41, hier: 38.

<sup>48</sup> Vgl. P. Fonk, a. a. O., 226.

<sup>49</sup> H. Zehetmair, Katholische Akademie für den gesellschaftlichen und politischen Dialog unverzichtbar, in: Zur Debatte, 32. Jg. (5/2002), 5.

## 4.4 Interreligiöses Lernen

Auf dem pädagogischen wie auch religionspädagogischen Markt boomen heutzutage Adjektive, denen die Präposition »inter« vorangestellt ist. Man spricht beispielsweise von interkulturellem beziehungsweise interreligiösem Lernen. Der hiermit angesprochene Sachverhalt wird entweder als ausstehende Verheißung oder als pädagogisches Lernziel und Gebot der Stunde erachtet<sup>50</sup>.

Nimmt man zur Kenntnis, dass ein sehr hoher Anteil ausländischer Kinder Regelschulen besucht, dann kann man in Schulen durchaus auch kulturübergreifende Begegnungsorte erblicken. Hinzu kommen noch die Mobilität und die »Medienallgegenwärtigkeit«, durch die fremde Religionen und Kulturkreise von breiten Bevölkerungsschichten wahrgenommen werden. Vor solchem Hintergrund wird interreligiöses Lernen nicht nur gegenwärtig, sondern auch zukünftig zu einer gesamtgesellschaftlichen Aufgabe erster Ordnung werden<sup>51</sup>. Folgerichtig bleiben diesbezüglich Erwartungen an die Schule und mit ihr an den Religionsunterricht nicht aus.

Spätestens mit dem Synodenbeschluss zum Religionsunterricht in der Schule (1974) zeichnen sich demnach auch erste Impulse für ein interreligiöses Lernen ab. Dort wird nämlich hinsichtlich der Ziele dieses Unterrichtsfaches u.a. folgendermaßen einschlägig formuliert: »Er (= der RU, F.W.) befähigt zu persönlicher Entscheidung in Auseinandersetzung mit Konfessionen und Religionen, mit Weltanschauungen und Ideologien und fördert Verständnis und Toleranz gegenüber der Entscheidung anderer«<sup>52</sup>. Die persönlich getragene Entscheidung vom Standpunkt der eigenen Religion aus hängt aber unaufgebar auch mit interreligiösen Lernprozessen zusammen. Damit ist weniger eine grundlegend neue Unterrichtskonzeption angesprochen als vielmehr eine neue »Lerndimension« (Folkert Rickers), ähnlich dem ethischen oder ökologischen Lernen<sup>53</sup>. Interreligiöses Lernen wird demzufolge sowohl in eigenen Unterrichtseinheiten als auch als ein durchlaufendes didaktisches Unterrichtsprinzip konkret werden können.

Ohne auf einzelne Schwerpunkte und Inhalte eingehen zu können, seien aus dem jüngst erschienenen »Lehrplan für Katholischen Religionsunterricht an bayerischen Realschulen«<sup>54</sup> illustrierend Themen einzelner Jahrgangsstufen benannt, an denen deutlich werden kann, welche Perspektiven interreligiösen Lernens sich abzeichnen: 5. Jahrgangsstufe: Sich neugierig öffnen: Begegnung mit fremden Kulturen und Religionen (KR 5.6)<sup>55</sup>

<sup>50</sup> Hierzu M. Jäggle, Inter-kulturell, -religiös, -konfessionell, in: Keryks. Internationale religionspädagogisch-katechetische Rundschau, Bd. 1, 2002, 175–187, hier: 175.

<sup>51</sup> W. Albrecht/G. Birk/Th. Gandlau/N. Weidinger, a. a. O., 86.

<sup>52</sup> »Der Religionsunterricht in der Schule«, a.a.O., 2.5.1. – Vgl. auch F. Weidmann, Religionsunterricht in Vergangenheit und Gegenwart, in: F. Weidmann (Hg.), Didaktik des Religionsunterrichts, Donauwörth 1997, 37–72, hier: 65.

<sup>53</sup> F. Rickers, Interreligiöses Lernen, in: Lexikon der Religionspädagogik, Bd. 1, a. a. O. 874–881, hier: 875.

<sup>54</sup> Lehrplan für Katholische Religionslehre an den bayerischen Realschulen, Jahrgangsstufen 5 mit 6, hg. vom Kathol. Schulkommissariat in Bayern, München 2001.

<sup>55</sup> ebda., 72.

7. Jahrgangsstufe: Andersgläubigen begegnen: die Muslime (KR 7.5)<sup>56</sup>
8. Jahrgangsstufe: Andere Religionen achten lernen: Hinduismus und Buddhismus (KR 8.3)<sup>57</sup>  
Katholisch, orthodox, evangelisch: »... dass alle eins seien!« (KR 8.5)<sup>58</sup>
9. Jahrgangsstufe: Menschen fragen nach Gott: Gottesvorstellungen der Religionen (KR 9.2)<sup>59</sup>

Hierdurch werden Impulse für interreligiöses Lernen in den Unterricht eingebracht, die in einer Gesellschaft, die in hohem Maße von Pluralität bestimmt ist, zur Überwindung kultureller und religiöser Differenzen beitragen können. Das Lernen eines Umgangs mit Differenz lässt diese sodann als eine aushaltbare und vielleicht auch hinnehmbare Realität erscheinen, wenn auch das Aufmerksamwerden auf das Gemeinsame und Einende bei aller Verschiedenheit ein wesentliches Anliegen des Religionsunterrichts sein sollte.

Das Unterscheidende aber zu sehen, es zu bewerten und es mit dem eigenen, an der Wahrheit orientierten Standpunkt zu korrelieren, scheint in der heutigen Gesellschaft zunehmend notwendig zu sein. Denn Pluralismus und Differenz sind Größen und Bedingungsfaktoren, innerhalb deren sich Gesellschaften zu bewähren haben. Vom Umgang mit diesen beiden Größen wird es abhängen, wie sich das Auskommen und Zusammenleben in modernen Gesellschaften organisieren lassen werden. Diesbezüglich ist der Feststellung Karl Ernst Nipkows zuzustimmen, der meint: »Pluralität ist in ihrem Kern Differenz; darum bildet der Umgang mit der Differenz den Knoten des Pluralismusproblems«<sup>60</sup>. Und es sei unterstrichen: auch und nicht zuletzt im Blick auf interreligiöse Lernprozesse.

Dies muss längst nicht bedeuten, die sich stets neu stellende Frage nach der Wahrheit in Beliebigkeit verdunsten zu lassen. Es sollte jedoch dazu anregen, sich mit anderen aus der Differenz auf den Weg der Wahrheit verwiesen zu wissen.

Interreligiöses Lernen stellt demzufolge eine Herausforderung und auch eine Chance dar, indem eine Anerkennungskultur in der Weise gefördert wird, dass Vorurteile abgebaut werden, eine produktive Unterbrechung in unseren gewohnten Mustern der Wahrnehmung, des Denkens und des Fühlens möglich wird und ein Abgleich, wo immer möglich, der Vorgaben der eigenen Religion mit der des anderen angestrebt wird. Es geht dabei um eine »Kultur der Anerkennung der anderen in ihrem Anderssein«, wie sie Johann Baptist Metz gefordert hat<sup>61</sup>, ohne dass der eigene religiöse Standpunkt beliebig und verschwommen wird.

Gerade in einer Zeit, in der fremde Kulturen und Religionen Anlass zu tief greifenden Konflikten, zur Intoleranz und auch zu kriegerischen Auseinandersetzungen

<sup>56</sup> ebda., 96.

<sup>57</sup> ebda., 106.

<sup>58</sup> ebda., 108.

<sup>59</sup> ebda., 117.

<sup>60</sup> K. E. Nipkow, *Religionspädagogik im Pluralismus*, Gütersloh 1998, 176.

<sup>61</sup> J. B. Metz/H. E. Bahr, *Augen für die Anderen*, München 1991, 59.

werden, dürfte interreligiöses Lernen ein Gebot der Stunde auch unter dem Aspekt der Toleranz und der Gewaltfreiheit in der Gesellschaft sein.

So ist festzustellen, dass gerade in unserer modernen Gesellschaft dem Existential Religion auch für Erziehung und Bildung ein hoher Stellenwert zukommt, will man nicht den Sinnhorizont als tragende Perspektive des Menschen sowie die bergenden Mächte des christlichen Menschenbildes und der ethischen Verbindlichkeit von Werten aufgeben bzw. verlieren.

Daher ist über einen kulturkritischen Ansatz hinaus der Meinung Neil Postmans beizupflichten, dass »ohne einen transzendentalen Sinn ... die Schulerziehung, wie wir sie kennen, nicht überleben«<sup>62</sup> wird. Diese Ausrichtung auf die oben genannten, einen transzendenten Begründungszusammenhang entstammenden Vorgaben, die die Gemeinschaftsfähigkeit einer Gesellschaft gewährleisten, ist dann auch eine Aufgabe des Religionsunterrichts.

<sup>62</sup> N. Postman, Keine Götter mehr. Das Ende der Erziehung, Berlin 1995, 11.