

Institut für Religionswissenschaft
und Religionspädagogik (Hrsg.)

Religionspädagogik zwischen religionswissenschaftlichen Ansprüchen und pädagogischen Erwartungen



Universität Bremen

INSTITUT FÜR RELIGIONSWISSENSCHAFT UND
RELIGIONSPÄDAGOGIK (Hrsg.)

**Religionspädagogik zwischen
religionswissenschaftlichen
Ansprüchen und pädagogischen
Erwartungen**

Universität Bremen

Institut für Religionswissenschaft und Religionspädagogik (Hrsg.)
**Religionspädagogik zwischen religionswissenschaftlichen Ansprüchen und
pädagogischen Erwartungen**

Institut für Religionswissenschaft und Religionspädagogik.
Veröffentlichungen des Instituts für Religionswissenschaft und Religionspädagogik 4

Bremen: Universität Bremen, 2013

© Universität Bremen

Dieses Werk bzw. der Inhalt steht unter einer Creative Commons
Namensnennung-NichtKommerziell-KeineBearbeitung 2.0 Deutschland Lizenz.

Satz & Umschlag: Tilman Hannemann, Bremen

Inhaltsverzeichnis

1 Religionspädagogik im Kontext von Veränderungen in Gesellschaft, Kultur und Religion: Biographisch vermittelte Anmerkungen und Schlussfolgerungen	
<i>Jürgen Lott</i>	1
2 Zur Unterscheidung von Theologie und Religionswissenschaft am Beispiel ihres Verhältnisses zum Feld „Dialog der Religionen“	
<i>Gritt Klinkhammer</i>	23
3 Vorsicht Religion! Missverständnisse, Einsichten und Neuorientierungen religionskundlichen Unterrichts im Fach Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde	
<i>Eva-Maria Kenngott</i>	37
4 Wie implementiert man einen religionskundlichen Unterricht? Analysen und Entwicklungen	
<i>Katharina Frank</i>	61
5 Der Biblische Geschichtsunterricht in Bremen: Historische und rezente Kontexte	
<i>Tilman Hannemann und Marvin Döbler</i>	105
6 Religionswissenschaft und religiöse Erziehung im schulischen Unterricht Japans	
<i>Tomoko Schlueter</i>	135

7 Reliprax: Religionsunterricht aus der Praxis für die Praxis	
<i>Arendt Hindriksen</i>	159

1 Religionspädagogik im Kontext von Veränderungen in Gesellschaft, Kultur und Religion: Biographisch vermittelte Anmerkungen und Schlussfolgerungen¹

Jürgen Lott, Universität Bremen

1.1 Erster Kontakt mit Religionspädagogik

Es war das Sommersemester 1963, mein erstes Studiensemester. Ich hatte mich in der Evangelischen Theologischen Fakultät in Mainz immatrikulieren lassen. Neben einer Vorlesung „Anatomie I“ – weil ich noch mit einem Medizinstudium liebäugelte – hatte ich aus thematischem Interesse die Vorlesung „Einführung in die Praktische Theologie“ bei Wilhelm Jannasch belegt – nach Studienplan eine Veranstaltung eher für Examssemester. Von den fünf Hörern erlagen drei dem gleichen „Irrtum“ (so ein beratendes höheres Semester in der Studienberatung). Warum es ein Irrtum sein soll, sich mit Fragen der Praktischen Theologie nicht erst am Ende des Studiums zu beschäftigen, hat sich mir bis heute nicht erschlossen. Jedenfalls kündigte Jannasch gegen Ende des Semesters eine „Antrittsvorlesung“ eines neuberufenen Kollegen in der Praktischen Theologie an: Gert Otto. Ein akademisches Ereignis, das ich mir nicht entgehen lassen wollte. Welche Konsequenz dies für die Richtung meines Studiums und für meinen weiteren Lebensweg haben sollte, konnte ich nicht ahnen. Ich war begeistert.

¹ Vortrag gehalten im Rahmen eines Workshops innerhalb der Ringvorlesung „Einführung in die Religionspädagogik“ im Institut für Religionswissenschaft und Religionspädagogik der Universität Bremen zur Verabschiedung aus der universitären Lehre am 15. Juni 2011, teils gekürzte, teils erweiterte Fassung von Lott 2011.

Ottos Thema war „Evangelischer Religionsunterricht als hermeneutische Aufgabe“. Er entwickelte die Grundideen seines religionspädagogischen Konzeptes, das dann im *Handbuch des Religionsunterrichts* (Otto 1964) konkrete – auch auf Schulpraxis ausgerichtete – Gestalt gewonnen hat. Was mich begeisterte, lag auf verschiedenen Ebenen: Ein so junger Professor – Otto war gerade 36 Jahre alt, Jannasch unmittelbar vor der Pensionierung aus meiner damaligen Sicht ein alter Herr. Dann: Ein brillanter Vortrag, in dem ein Konzept von Religionsunterricht entwickelt wurde, das vom Verhältnis von Kind und Sprache ausgeht und Unterricht als „hermeneutische Situation“ begreift. Dass Religionsunterricht der Eigenart des Kindes und Jugendlichen gerecht werden und seine didaktischen Anregungen aus der gegenwärtigen theologischen Diskussion (damals speziell die Thematik des „Verstehens“) erfahren soll, ohne die Situation von Unterricht zu verkennen (im Unterschied zu „Verkündigung“), das leuchtete mir sehr ein, auch die Forderung, dass solcher Religionsunterricht über die kindliche Stufe der Naivität hinausführen und sich „auf einem angemessenen geistigen Niveau“ bewegen soll – eine Forderung, welcher der Religionsunterricht, den ich selbst erlebt habe, nicht immer erfüllte.

Dass in diesen Thesen Ottos ein grundlegender Paradigmenwechsel in der Religionsdidaktik steckte, wusste ich natürlich nicht. Aus heutiger Sicht lag der Paradigmenwechsel in der Abkehr von einem Verständnis des Religionsunterrichts als „Verkündigung“, wie es sich nach dem Zweiten Weltkrieg entsprechend der 1947 von Helmuth Kittel formulierten Programmatik in der Bonner Republik durchgesetzt hatte: „Evangelische Unterweisung: Nie wieder Religionsunterricht, heißt die uns gestellte Aufgabe“. Für Gert Otto sollte Religionsunterricht nicht weiterhin „Kirche in der Schule“ sein, sondern eine schultheoretische Legitimation haben. Seine Inhalte sollten nicht einfach aus der biblischen oder dogmatischen Tradition abgeleitet werden, sondern im Wechselspiel von Tradition und Wirkungsgeschichte einerseits und Situation und Lebenswelt andererseits ermittelt werden. Damit kam neben der Theologie die Erziehungswissenschaft als zentrale Bezugswissenschaft für die Religionspädagogik ins Spiel, ebenso die Entwicklungspsychologie, sollte der Reli-

gionsunterricht doch auf das Verstehen der Schüler und Jugendlichen in den verschiedenen Altersstufen zielen.

1.2 Ausweitung des Gegenstandsfeldes der Religionspädagogik: Erwachsenenbildung

Bis zum Ende meines Studiums und in den ersten Berufsjahren blieben Hermeneutik und Wirkungsgeschichte biblischer Traditionen, Verhältnis Tradition und Situation sowie Konzeptionsfragen zum Religionsunterricht meine Themen, hinzu kam – neben Homiletik und Predigtpraxis – Erwachsenenbildung. Mit Fragen der Erwachsenenbildung habe ich mich schon während des Studiums zu beschäftigen begonnen (ich besuchte Vorlesungen und Seminare im Pädagogischen Institut, was nach heutigen Studienbedingungen schwer möglich wäre). Mein Interesse war es, die hermeneutisch-religionspädagogischen Anregungen, die ich bei Gert Otto im Blick auf den Religionsunterricht und die verschiedenen Schulalter erfahren hatte, auf das Erwachsenenlebensalter weiterzudenken. Hier wurde der Grundstein dafür gelegt, Religionspädagogik als Wissenschaftsdisziplin weiter zu fassen als in der bis heute weithin üblichen Eingrenzung auf schulischen Religionsunterricht. Nur langsam beginnt sich dieser Gedanke in der Religionspädagogik durchzusetzen, das vorschulische Alter einzubeziehen und ebenso die nachschulischen Lebensphasen (vgl. Schweitzer und Simojoki 2005).

Erwachsenenbildung in kirchlicher Trägerschaft hatte sich zunächst weitgehend als eine Praxis ohne Theorie entwickelt. Ein gewisser Wildwuchs von Tätigkeiten war die Folge (vgl. Lott 1975). Es waren vor allem Versuche von Praktikern, ihren Erwachsenenbildungsalltag zu reflektieren und die eigene Theorielosigkeit durch eine Praxistheorie für Erwachsenenbildung im Raum der Kirche zu überwinden. Hier konnte ich gut anknüpfen. Gleichzeitig erschien es mir sinnvoll, die Fokussierung vom Bezugsfeld Kirche auf das Themenfeld Religion zu erweitern: Nicht um „Gemeindepädagogik“ sollte es gehen, sondern um „Erwachsenenbildung im Zusammenhang von Religion“. Als Reflexionszusammenhang bot sich mir das didaktische Kriterium der Lebens-

weltorientierung an (so in dem Positionspapier Theologischer Ausschuss der DEAE 1984). In den Bildungsangeboten sollten die Erfahrungen und Bedürfnisse der Teilnehmer/innen grundlegend einbezogen werden, sofern und soweit sie als problematisch erlebt werden und deshalb manifeste oder latente, artikulierte oder verschwiegene Klärungsbedürfnisse erzeugen (Theologischer Ausschuss der DEAE 1984, 15 ff.). Thesen aus Paulo Freires Alphabetisierungsprogramm aufnehmend, habe ich Erwachsenenbildung im Zusammenhang von Religion als „Konflikt-Lernen in sozialer Praxis“ konzipiert, das Lebenspraxis und Lebenslauf mit dem Ziel der (Wieder-)An-Eignung der je eigenen religiösen Lebensgeschichte thematisiert (Lott 1977). So wurde das Gegenstandsfeld der Religionspädagogik über Schule und Religionsunterricht hinaus erweitert (Dörger, Lott und Otto 1977; Lott 1984, 1997).

1.3 Die Verletzung eines Tabus: Entdeckung der Religionswissenschaft als Bezugswissenschaft für die Religionspädagogik

Nach Vikariat und Zweitem Theologischem Examen bot mir Gert Otto – den ich im Ersten Theologischen Examen bei der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau (EKHN) als Prüfer wieder getroffen hatte – an, bei ihm zu promovieren und eine gerade bei ihm frei gewordenen Assistentenstelle zu übernehmen. In dieser Zeit intensivierte sich die Zusammenarbeit mit Gert Otto und Hans-Joachim Dörger, der ebenfalls bei Otto promovierte. Damit veränderte sich meine Berufsperspektive Schritt für Schritt hin zu einer Universitätslaufbahn, wenn sich die Gelegenheit ergeben sollte. Gemeinsame Seminare führten auch zu gemeinsamen Publikationen (Dörger, Lott und Otto 1977, 1981). Eine davon war das *Neue Handbuch des Religionsunterrichts* (Dörger, Lott und Otto 1972), die völlige Neubearbeitung von Ottos *Handbuch des Religionsunterrichts* (Otto 1964). Das Konzept war in verschiedenen gemeinsamen Seminaren vorbereitet, diskutiert und ausformuliert worden. Im Vorwort wird die entscheidende Korrektur im Ansatz zu Ottos *Handbuch* von 1964 benannt: Es geht uns „um Religionsunterricht, in des Wortes allgemeinsten Bedeutung,

nicht aber um Unterricht, der sich durchgängig als biblischer oder biblisch bezogener Unterricht versteht“ (Otto 1964, Vorwort). Gert Otto hatte begonnen, das Prinzip der Konfessionalität zu problematisieren (Bikonfessioneller Religionsunterricht) sowie die Frage nach der Ausweitung der Inhalte über den traditionellen Kanon hinaus gestellt.² Die Notwendigkeit des Religionsunterrichts im schulischen Bildungskanon wurde von uns im *Neuen Handbuch des Religionsunterrichts* nicht aus der Aufgabe abgeleitet, Heranwachsende mit vorgegebenen theologischen Inhalten, Glaubenssätzen und Frömmigkeitserfahrungen vertraut zu machen, sondern aus der Präsenz religiöser Denkweisen und Lebensformen in der Gesellschaft: Geschichte und Werte unserer Kultur seien nicht ohne ihre religiöse Herkunft zu verstehen. Entsprechend wurde der Religionsbegriff funktional erweitert und durch die Einbeziehung der „Wirkungsgeschichte von Religion in der Gesellschaft“ religions- und gesellschaftskritisch pointiert. Religionskritik gehörte für uns strukturell zur Religion hinzu. Im Hintergrund stand das Interesse, Religionspädagogik als – wie Gert Otto später formulierte – „kritische Theorie“ religiös vermittelter und religiös fundierter Verhaltensweisen zu verstehen (Dörger, Lott und Otto 1972, S. 34).

Zudem sollte die aus der allgemeinen Didaktikdiskussion übernommene Kategorie der „Problemorientierung“ helfen, die Legitimationskrise eines biblisch zentrierten Religionsunterrichts zu lösen. „Problemorientierung“ intendierte Orientierung des Lernens und Unterrichtens an Themen und Kon-

2 Damit war im Blick auf die Inhalte des Religionsunterrichts ein Wendepunkt signalisiert, den Hans-Bernhard Kaufmann in einem Vortrag 1966 auf den Punkt gebracht hatte: „Wenn biblische Überlieferung und christliche Tradition (Frömmigkeit, Sitte, kirchliche Lebensformen) an Einfluß und Gestaltungskraft verlieren, dann können ihre Symbole nicht mehr als gemeinsamer Bezugsrahmen des Welt- und Selbstverständnisses und der Handlungsorientierung in Anspruch genommen werden. Didaktisch wird damit eine Auswahl der Inhalte und Aufgaben notwendig, die an den Erfahrungen und Interessen orientiert ist, die diese Generation bestimmen.“ Die Themen des Religionsunterrichts sind deshalb so zu wählen und zu gestalten, „daß sie Beteiligung herausfordern und die Bedeutung des Glaubens und der Frage nach dem Sinn und nach den Normen des Menschseins in der Situation des jungen Menschen und im Zusammenhang mit den personalen, interpersonellen und gesellschaftlichen Fragen behandeln.“ (Kaufmann 1973, S. 23 ff.).

flikten der individuellen und gesellschaftlichen Lebenswelt statt an vorgegebenen Stoffkatalogen. Das *Neue Handbuch* kam in der etablierten Religionspädagogik gar nicht gut an. Rainer Lachmann bringt, stellvertretend für viele, die Kritik auf den Punkt. Er konstatiert einen „totalen religionspädagogischen Einbruch und Abbruch“, ja einen „Kettenriss“. Hier werde die „Verabsolutierung des Faktors Gesellschaft“ betrieben, „die Auswanderung“ des Religionsunterrichts „aus seiner angestammten Bezugswissenschaft, der Theologie“; es gehe die „biblische Sache“ an die allumfassende „Sache Religion“ verloren (Lachmann 1981, S. 94; vgl. dazu auch Ottos Antwortbrief in: Otto 1981; vgl. insgesamt: Lott 2010).

Aus heutiger Perspektive ist sicher kritisch anzumerken, dass es uns im *Neuen Handbuch* nicht hinreichend gelungen ist, die didaktischen und religionshermeneutischen Vorentscheidungen, die sich in unseren Köpfen abgespielt hatten, den Nutzern zu vermitteln. Das Hauptärgernis bestand aber darin, dass der Gegenstandsbereich des Religionsunterrichts über die biblischen Inhalte hinaus für das gesamte Feld „Religion“ erweitert wurde und neben die Theologie die Religionswissenschaft als Bezugswissenschaft für den Gegenstandsbereich Religion hinzugenommen worden ist. Der zweite Tabubruch bestand darin, dass die Frage gestellt und mit „nein“ beantwortet worden ist, ob die „Konfessionalität“ des Religionsunterrichts noch seiner Aufgabe im schulischen Kontext gerecht zu werden vermag.

Dieses Thema ist seitdem aus der Diskussion nicht mehr wegzudenken. Wir hatten die Frage nicht erfunden. Adolph Diesterweg hatte schon seine eigenen Erfahrungen mit Religionsunterricht und Kirche und seine Einschätzung zu dieser Thematik. Auch zu Beginn des 20. Jahrhunderts war die Frage heftig diskutiert, und nunmehr war sie gestellt und begleitet uns bis heute. Ging es bislang vorrangig um eine Krise der Praxis des konfessionellen Religionsunterrichts, die in immer neuen Modellen didaktisch bewältigt werden sollte, so stellten wir die Frage curricular grundsätzlicher. Wir fragten weitergehend, ob nicht angesichts der zunehmend multireligiösen Wirklichkeit in unseren Schulen sowie der Tatsache, dass im Grundgesetz von „Religionsgemeinschaften“ und nicht von „Kirchen“ die Rede ist, mit deren Grundsätzen

der Religionsunterricht übereinstimmen muss, nach einer neuen Strukturierung nicht nur des Religionsunterrichts, sondern des gesamten Lernfeldes zu fragen ist, das bislang vom mono- und kirchenkonfessionellen Religionsunterricht besetzt gehalten und durch Fächer angereichert wird, die ihm als Ersatz-, Alternativ- oder als Komplementärfach zugeordnet werden (Ethik, Werte und Normen, Philosophie).

1.4 Bremer Alternative zum konfessionellen Religionsunterricht: Biblische Geschichte auf allgemein christlicher Grundlage

Seit 1973 engagierte ich mich in einer – öffentlich ausgeschriebenen – Planungskommission zur Einrichtung eines neuen Studiengangs Religionswissenschaft/Religionspädagogik an der Universität Bremen (vgl. „[Religionslehrausbildung in Bremen](#)“ 1975). Der Planungskommission, die den Auftrag hatte, ein Ausbildungskonzept für das Schulfach „Biblische Geschichte“ in Bremen zu erarbeiten, gehörten u. a. an: Ulrich Kurth (der die BGU³-Lehrerausbildung an der Pädagogischen Hochschule Bremen vertrat, die im Zuge der Neugründung der Universität 1971 in diese integriert worden war), Carsten Colpe (Berlin), Dorothee Sölle (Köln), Yorick Spiegel (Frankfurt), Folkert Rickers (Oldenburg), Alex Stock (Köln). Zum Wintersemester 1977 wurde ich dann auf die Professur für Religionspädagogik in dem mit zunächst zehn zugelassenen Studierenden und zwei Professoren neu beginnenden Studiengang Religionswissenschaft/Religionspädagogik berufen.

An Bremen hatte mich interessiert, dass es dort rechtliche und schulpolitische Rahmenbedingungen gibt, die unseren Mainzer Überlegungen für einen Religionsunterricht, der Bekenntnis zum Gegenstand und nicht zur Voraussetzung von Unterricht hat, entgegen kommen und sich die Möglichkeit bot, den Gegenstand des Religionsunterrichts auf das gesamte Gegenstandsfeld „Religionen“ zu erweitern und die Religionswissenschaft als weitere Bezugsdisziplin zu erschließen (Lott 1978). Das Bundesland Bremen hat eine beson-

3 Biblischer Geschichtsunterricht.

dere Form des Religionsunterrichts. Vor dem Hintergrund einer gut 200 Jahre zurückreichenden Entwicklung ist der Religionsunterricht in Bremens öffentlichen Schulen ausschließlich Angelegenheit des Staates. Bis heute führt dieser Unterricht den historisch gesättigten Namen „Biblische Geschichte“, ab dem 10. Jahrgang heißt das Fach „Religionskunde“. Dieser Religionsunterricht in Bremen ist „bekenntnismäßig nicht gebunden“ und wird auf „allgemein christlicher Grundlage“ erteilt. Weder ist die Trias des gleichen Bekenntnisses von Lehrern, Schülern und Unterrichtsinhalt erforderlich, noch wird eine Zugehörigkeit der Lehrkräfte zu einer christlichen Kirche vorausgesetzt.⁴

Entsprechend konkretisiert sich in den Schulklassen die Vielfalt religiösweltanschaulicher Positionen ebenso wie die Tatsache, dass inzwischen eine zunehmend größere Zahl unserer Mitbürger einer anderen als der christlichen oder gar keiner Religionsgemeinschaft angehört. Um in der LehrerInnenausbildung darauf vorzubereiten, mit dieser Situation pädagogisch angemessen umzugehen, reicht es nicht aus, in die Glaubenswelt der christlichen Tradition, noch dazu in nur einer konfessionellen Gestalt, einzuführen. Daher sollten in der in Bremen konzipierten Ausbildung Präsenz, Ausprägung und Einfluss der großen Religionen in Europa, neben dem Christentum das Judentum, der Islam und Buddhismus und Hinduismus, zumindest in ihren europäischen Rezeptionen und Variationen, ebenso zum Gegenstand der Ausbildung gemacht werden wie die Auseinandersetzung mit neueren religiösen Bewegungen und deren Bezugssystemen und religionsgeschichtlichen Hintergründen.

4 Damit macht Bremen von Art. 141 des Grundgesetzes Gebrauch, in dem den Ländern, die vor Inkrafttreten des GG eine andere landesrechtliche Regelung praktizierten, das Recht eingeräumt wird, auf einen Religionsunterricht „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ (Art 7.3) verzichten zu können. Weil diese Klausel auf Initiative des Landes Bremen in die Verfassung der Bundesrepublik Deutschland aufgenommen worden ist, spricht man auch, den Sachverhalt verkürzend, von der „Bremer Klausel“; sie bezieht sich aber nicht nur auf Bremen, sondern auf alle Länder mit einer von Art. 7.3 abweichenden Praxis, dazu gehörten noch Hamburg und Berlin sowie die Länder der damaligen Ostzone. Einzelheiten siehe Lott 2004; Lott und Schröder-Klein 2009.

Der Religionsunterricht kommt nicht länger umhin, der Erkenntnis Rechnung zu tragen, dass sich „Religion“ in einer Vielzahl von Religionen realisiert. Von daher kann nicht die konfessionelle christliche Theologie die dominierende Bezugswissenschaft sein, sondern die vergleichende Religionswissenschaft.⁵ Die unterschiedlichen „Theologien“ als Disziplinen der Selbstvergewisserung der jeweiligen Religion sind sicher aus Sachgründen wichtige Gesprächspartner, eine zentrale und moderierende Rolle aber kommt der Religionswissenschaft zu, die sich wissenschaftlich mit dem Thema Religion und dem Erlernen der „Sprache Religion“ befasst. Sie sucht einen von den Theologien unterschiedlichen hermeneutischen Zugang zu Religion, der für den BGU das Beispiel gibt. Mit der Anwendung säkularer Methoden und Deuteschemata auf Religion, religiöse Phänomene und Glaubenshaltungen werden die Voraussetzungen zu einem verstehenden Umgang mit der Pluralität von Optionen und Wertvorstellungen geschaffen.

Der Studiengang Religionswissenschaft/Religionspädagogik in Bremen versucht dieses Grundverständnis auszugestalten und für die Lehramtsstudierenden für das Schulfach „Biblische Geschichte“ umzusetzen. Aus diesen religionspädagogischen konzeptionellen Überlegungen ergab sich die Idee, neben dem Lehramtsstudiengang auch einen Diplomstudiengang Religionswissenschaft einzurichten und damit die Möglichkeit, Religionswissenschaft mit einem nichtschulischen Abschluss zu studieren und mit einem Diplom abzuschließen. Damit betraten wir Neuland. Mir ist wichtig festzuhalten, dass es die religionspädagogischen Grundüberlegungen waren, die zur Einführung der Religionswissenschaft in Bremen geführt haben. Carsten Colpe erwies sich für diese Idee als idealer Bundesgenosse. Auf seine Hilfe musste ich auch in der Folgezeit noch zurückgreifen. Er hatte hier für die Religionswissenschaft eine Chance gesehen, didaktische und religionspädagogische Grundfragen als Teil von Religionswissenschaft zu entdecken. Charakteristisch ist an diesem „Bremen Approach“ (Dommel und Mitchell 2008), dass hier Religionspädagogik, bundesweit in der Regel als Teildisziplin der Praktischen Theologie

5 Zum Fachdiskurs über das Verständnis von Religionswissenschaft vgl. Kippenberg und Stuckrad 2003; Stolz 2001.

konzipiert, als Teilbereich der vergleichenden Religionswissenschaft begriffen ist und sowohl die schulische als auch die außerschulische Vermittlungsperspektive reflektiert. Auch im Kollegenkreis war dieses Verständnis von Religionspädagogik nicht selbstverständlich. Der Platz der Religionspädagogik als Wissenschaftsgebiet innerhalb der Religionswissenschaft war zeitweise durchaus strittig. Im Jahr 1991 musste ich das Rektorat, Colpe und den Fachbereichsrat zu Hilfe rufen, um die in meiner krankheitsbedingten Abwesenheit beschlossene Streichung der Religionspädagogik aus der Diplomprüfungsordnung wieder rückgängig machen zu lassen.

1.5 Ausflug nach Brandenburg: Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde (LER)

Auf dem Hintergrund meiner Bremer Erfahrungen und angesichts des jahrelangen Stillstands bei den Bemühungen weiterzukommen und den BGU der tatsächlichen religiösen und weltanschaulichen Situation in Bremen entsprechend weiterzuentwickeln, hatte ich mich mit mehreren größeren Beiträgen in der *Frankfurter Rundschau* in den öffentlichen Streit über die Einführung von Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde – das wohl umstrittenste bildungspolitische Projekt der letzten zwanzig Jahre, sieht man einmal von der Rechtschreibreform ab – eingemischt (Lott 1991a,b, 1992). Ich hatte mit Interesse Ende der 1980er Jahre im Rahmen von Überlegungen zur Schulreform in der DDR die Diskussion darüber verfolgt, wie es gelingen könnte, Fragen einer sinnvollen und selbstverantworteten Lebensgestaltung nicht nur in der Schule insgesamt, sondern auch in einem besonderen Schulfach zu thematisieren. Dabei ging es auch um die Rolle des Gegenstandsfeldes „Religion“. In der Koalitionsvereinbarung der ersten brandenburgischen Landesregierung im November 1990 wurde festgelegt, an den Schulen einen breit angelegten Unterricht in Religions- und Lebenskunde durchzuführen, die konfessionelle Unterweisung in Verantwortung der Kirchen zu belassen und Gebrauch von der sog. „Bremer Klausel“ (Art. 141 GG) zu machen, die denjenigen Ländern, die bei Inkrafttreten des GG am 1. Januar 1949 eine andere landesrechtliche

Regelung als Religionsunterricht nach Art. 7.3 hatten, die Möglichkeit zu einer abweichenden Regelung eröffnet (zu Einzelheiten, Hintergründen und Kontexten vgl. Lott 1998).

Von 1996 bis 2000 gehörte ich dem vom Ministerium für Bildung, Jugend und Sport berufenen Wissenschaftlichen Beirat für das Schulfach LER an. Der Beirat hatte die Aufgabe, das neu eingeführte Schulfach in seiner Entwicklungsphase auf dem Weg zur „schulischen Normalität“ wissenschaftlich zu begleiten.⁶ In den Debatten des Beirats hatte ich die Gelegenheit, meine eigenen religionspädagogischen Überlegungen mit Kollegen anderer Wissenschaftsfelder zu diskutieren und zu schärfen. Zentrale Gegenstände der Erörterung waren etwa die Klärung der Basisstrukturen L (Lebensgestaltung) – E (Ethik) – R (Religion) und ihr Verhältnis zueinander im Verständnis des Fachs, Fragen der Unterrichtschoreographie, die Funktion von Dilemmadiskussionen für „Moralisches Lernen“, Fragen nach der Implementation des neuen Schulfaches und seiner pädagogisch-didaktischen Ausrichtung sowie die Klärung unterschiedlicher Hermeneutiken religiös-theologischer Traditionen im Verhältnis zur religionswissenschaftlichen Hermeneutik.⁷ Aus heutiger Sicht stellen für mich folgende religionspädagogischen Aspekte die wichtigsten Markierungen dar, die über Brandenburg hinaus für eine Diskussion über den Religionsunterricht der Zukunft im europäischen Kontext (und damit auch für eine Weiterentwicklung des Religionsunterrichts in Bremen) eine Rolle spielen sollten:

6 Weitere Mitglieder des Beirates waren Wolfgang Edelstein (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin), Karl Erich Grözinger (Universität Potsdam), Bärbel Kirsch (Universität Potsdam), Achim Leschinsky (Humboldt-Universität Berlin) und Fritz Oser (Universität Freiburg/Schweiz). Zu Einzelheiten vgl. den Abschlussbericht des Beirats: Edelstein u. a. 2001.

7 Siehe hierzu den Exkurs von Grözinger im Abschlussbericht des Beirats, der am Beispiel der Abrahamerzählungen der Tora, des Alten Testaments, des Neuen Testaments sowie des Koran die unterschiedlichen Sprachparadigmen der Religionen sowie der Religionswissenschaft und ihre Bedeutung für den Wertediskurs beschreibt (Edelstein u. a. 2001, S. 117–142).

- **Integration:** Die Tage eines Religionsunterrichts mit der üblichen Aufteilung der Schülerinnen und Schüler nach Konfessionszugehörigkeit sowie solchen, die ersatzweise am Ethikunterricht teilnehmen müssen, weil sie sich vom Religionsunterricht abgemeldet haben oder einer anderen Religion angehören oder religionslos sind, sollten gezählt sein.
- **Allgemeinbildender Charakter:** Religionsunterricht sollte als Teil schulischer Allgemeinbildung konzipiert werden. Als allgemeinbildendes Schulfach ist er – wie andere allgemeinbildende Fächer z. B. Geschichte, Deutsch, politische Bildung – ebenfalls weltanschaulich neutral, aber nicht wertneutral. Wie dort bedeutet auch hier allerdings weltanschauliche Neutralität nicht, dass weltanschauliche oder religiöse Positionen nicht vorgetragen oder erörtert werden dürften, ganz im Gegenteil: sowohl die LehrerInnen wie die SchülerInnen sollen diese zum Unterrichtsgegenstand machen, allerdings als Positionen und Ansichten neben gleichberechtigten anderen. Nicht die Beliebigkeit von Überzeugungen, Standpunkten und Anschauungen soll den Unterricht bestimmen, sondern das Bildungsziel, Urteilsfähigkeit und begründete Wertorientierungen zu entwickeln.
- **Ordentliches Lehrfach:** Aus dem allgemeinbildenden Charakter des Fachs muss der Status eines „ordentlichen Schulfaches“ resultieren. – Schulische Bildung im Zusammenhang von Religion ist nicht „Religiöse Erziehung“. Religiöse Erziehung im Sinne der Vermittlung von Frömmigkeitserfahrungen ist ureigenste Sache der Religionsgemeinschaften und nicht Sache des Staates. Religionen und religiöse Bezüge spielen vielmehr unter allgemeinbildenden Aspekten eine Rolle, weil weder die eigene noch fremde Kulturen sowie die Entstehung und die Hintergründe der für das Zusammenleben zentralen Werte, Normen und Konflikte ohne religionskundliches Grundwissen vollständig zu verstehen wären.

1.6 Zukunftsperspektive: Religionskunde

Nachdem Bremen am 22. Mai 2011 so gewählt hat, wie es gewählt hat, könnte vielleicht doch die Diskussion um die künftige Konzeption des Religionsunterrichts in Bremen noch einmal an Fahrt gewinnen. Lässt man einmal die Position der CDU bzw. des Vorsitzenden der CDU-Bürgerschaftsfraktion Thomas Röwekamp („Abkehr von der Bremer Sonderregelung“, „Einführung eines konfessionellen Religionsunterrichts“, „Abschaffung der Religionswissenschaft als Studienfach in Bremen“) als nicht konform mit der Bremer Landesverfassung außer acht, stehen sich im Blick auf Grundverständnis und Zukunft des Fachs zwei Positionen gegenüber:

1.6.1 BGU als Teil eines Wahlpflichtbereichs

In Anlehnung an den Vorschlag der EKD zur Reform des konfessionellen Religionsunterrichts in Deutschland präferiert vor allem die Evangelische Kirche auch für Bremen die Einrichtung einer Fächergruppe, die sich aus mehreren selbständigen Fächern zusammensetzt:

- BGU auf allgemein christlicher Grundlage mit unterschiedlichen konfessionellen Profilen, Philosophie für diejenigen Schülerinnen und Schüler, die sich vom BGU abmelden;
- islamischer Religionsunterricht auf allgemein islamischer Grundlage (wie er im Schulzentrum Koblenzer Straße als „Modellversuch“ erprobt wird), erteilt durch muslimische Lehrkräfte in deutscher Sprache. Gegebenenfalls wären auf Grund des Gleichbehandlungsgebots weitere solche eigenständigen Religionsunterrichte für Schülerinnen anderer Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften in diesen Verbund aufzunehmen (siehe Berlin). Die Schülerinnen wären verpflichtet, eines dieser eigenständigen ordentlichen Unterrichtsfächer auszuwählen.

Unumstößliche Voraussetzung für den BGU sei – so beide Kirchen –, dass „die Lehrenden eine konfessionelle bzw. christliche Identität besitzen, zu der

sie wiederum in eine reflexive Distanz treten können.“ Die BGU-LehrerInnen sollen vom Christentum „infiziert“ sein.

Viele Schülerinnen und Schüler und auch die Arbeitsgemeinschaft der BGU-Lehrer Bremen widersprechen einer solchen religiösen und weltanschaulichen Trennung in eigenständige Fächer und sehen darin einen Widerspruch zu der Notwendigkeit eines dialogischen Miteinanders und zur Integrationsaufgabe der Schule. Ich teile diese Kritik. Eine solche Trennung nach Religionszugehörigkeit wird den Kindern und Jugendlichen nicht gerecht, weil ihre Wirklichkeit religiös plural ist und als solche Grundlage schulischen Unterrichts (selbst in Klassen, die weniger multikulturell zusammengesetzt sind). Die derzeit im BGU vorhandene natürliche Gelegenheit zum Kennen- und Verstehenlernen und zum zusammen leben lernen wird bei einer Trennung gerade verspielt.

1.6.2 Weiterentwicklung des BGU zu einem religionskundlich ausgerichteten allgemeinbildenden Religionsunterricht für alle

Anknüpfend an den Integrationsgedanken, der von Anfang an mit dem BGU verbunden ist (Integration von Lutheranern und Reformierten um 1800, Integration der Katholiken nach 1945), könnte das Fach BGU/RK als integratives Fach profiliert werden, das bezogen auf die Alltagswelt der Schülerinnen und Schüler religionskundliche⁸ Alphabetisierung betreibt (vielleicht sogar auch philosophische Grundfragen integriert) und so einen eigenen Beitrag zur Entwicklung der Selbst- und Sozialkompetenz der Schülerinnen leistet, ihre ethische Urteilsfähigkeit und Verantwortungsbereitschaft fördert, sowie Fähigkeiten zum Verständnis von verschiedenen Weltbildern, Lebensentwürfen, Religionen, Weltanschauungen und Kulturen auszubilden helfen kann.

Dabei ginge es nicht um ein gleichgültiges Nebeneinander verschiedener religiöser Optionen in Beliebigkeit, sondern um ein „dichtes Verstehen“ (nach Geertz 1987), das eine Religion bzw. Weltanschauung nicht nur gemäß ihrer

⁸ Zum Verständnis des durch die Kirchen zum Unwort gemachten Begriffs „Religionskunde“ vgl. Otto 2001.

äußeren Merkmale zur Kenntnis nimmt, sondern auch den jeweiligen „Existentialanspruch“ bedenkt (Fauth 1999). Das Christentum würde die Grundlage bilden und wäre als prägende Kultur- und Bildungskraft zentraler Unterrichtsgegenstand, nicht aber in Bezug auf bestimmte Glaubenswahrheiten und Bekenntnisse. Diese zu vermitteln bliebe ureigenste Aufgabe der Religionsgemeinschaften selbst. So könnte ein weiterentwickelter Religionsunterricht, der in Bremen ja ein staatlicher Religionsunterricht ist, das erfüllen, was die staatliche Neutralitätspflicht in der Schule erfordert. Grundlegender Bezug zum Christentum als prägendem Kultur- und Bildungsfaktor einerseits und Einbeziehung der in Bremen wesentlichen religiösen und weltanschaulichen Optionen andererseits.

Für die Anforderung an die Lehrkräfte hieße das: neutral im Blick auf den Wahrheitsanspruch der einzelnen religiösen Richtungen, positionell im Blick auf die Vermittlung der Grundwerte unserer Gesellschaft. Andere Schulfächer (z. B. politische Bildung, Deutschunterricht, Geschichte) müssen Vergleichbares leisten. Für die inhaltliche Gestaltung wäre wie beim BGU der Staat verantwortlich, der gut beraten wäre, sich zu seiner eigenen Beratung für diese Aufgabe einen Interreligiösen Gesprächskreis zuzulegen, an dem die unterschiedlichen Interessenvertretungen beteiligt wären.⁹ Der geschichtsträchtige Name des Fachs „Biblische Geschichte“ wird geändert werden müssen, weil er eher ausgrenzt als integriert. Wahrscheinlich wird er – wenn nicht alles beim Alten bleibt – ersetzt durch „Religion“ oder „Religionsunterricht“ bzw. nach Hamburger Vorbild „Religionsunterricht für alle“. Ich plädiere für „Religionskunde“.

Die Wahl des Begriffs „Religionskunde“ ist für mich in gewisser Weise Summe und Programm zugleich und soll verdeutlichen, wohin die pädagogisch ebenso wie bildungspolitisch wichtige Aufgabe der Thematisierung von Religion im schulischen Bildungskanon künftig meines Erachtens zielen sollte: Sie soll kundig machen in Sachen Religion und Religionen und in einem gemeinsamen Lernprozess geschehen. Ein grundlegend anderer Blick auf das

9 Zum historischen Hintergrund und zur aktuellen Konzeptionsdebatte siehe Lott und Schröder-Klein 2009.

Thema „Religion“ ist dazu erforderlich. Neben der Erziehungswissenschaft als Bezugswissenschaft (darüber wird in der gegenwärtigen Religionspädagogik nicht mehr ernsthaft gestritten, auch nicht darüber, dass religionspsychologische Fragen zunehmend Berücksichtigung finden müssen) avanciert die Religionswissenschaft, welche ihrerseits die Theologien der einzelnen Religionen und ihre hermeneutischen Prinzipien beachtet und einbezieht, für mich zur zentralen Bezugswissenschaft (Lott 2005).

Die Gegner von Religionskunde bestreiten die Möglichkeit und Sinnhaftigkeit, Religion oder Religionen im Sinne einer Religionskunde zum Gegenstand von Unterricht zu machen, zumal mit Schülern, die sich nicht zuvor eine spezielle Religion lebenspraktisch angeeignet haben. Ein religionswissenschaftlicher Blick führe zwangsläufig zu Missverständnissen und Verzeichnungen, weil er stets nur die Außenseite von Religion erreichen könne; heraus käme eine Art „Zivilreligion“ oder gar „Staatsreligion“. Religionskunde habe allenfalls dort einen Sinn, wo eine religiöse Orientierung bereits lebenspraktisch erworben und von innen erfahren und gefestigt worden sei. Religionskunde wird polemisch mit dem Besuch im Zirkus im Zeitalter des Kolonialismus verglichen; Vertreter anderer religiöser Orientierungen würden wie „Exoten“ zur Besichtigung vorgehalten. Hinzugefügt wird noch: Wenn verschiedene Religionen im Zusammenhang von Religionskunde thematisch würden, müsste, weil alle als in gleicher Weise gültig nebeneinander gestellt würden, die Erkenntnis vermittelt werden, alle seien gleichgültig.

Dahinter verbergen sich gravierende Unkenntnis oder Missverständnisse über religionswissenschaftliches Arbeiten. Religionswissenschaft führt Religionen gerade nicht als mehr oder weniger exotische Denk- oder Ritualsysteme und Teile einer fernen, vergangenen oder unbekannten Welt vor. Religionskunde studiert vielmehr Religionen als Sinnggebungs- und Normsysteme, die Kulturen und Gesellschaften geprägt haben und noch prägen. Sie zeigt auf, wie sie Symbolsysteme entwickeln, mit deren Hilfe die Welt, die Situation des Menschen in der Welt, seine Relation zu der Welt und sein Verhältnis zum Mitmenschen gedeutet werden. Aus solchen Sinndeutungen wiederum leiten sich Handlungsnormen ab, deren Ziel es ist, Menschen zu einem Tun zu mo-

tivieren, das ihrer Situation in dieser Welt und in der Gesellschaft, in der sie leben, entspricht (Dommel und Mitchell 2008; Lott 1978). Für Religionskunde gilt der gleiche Grundsatz wie für die Religionswissenschaft: Nicht Fremdheit und „Exotismus“¹⁰ sind primärer Focus, sondern ihre aktuelle Präsenz im sozialen Umfeld sowie ihre lang laufende Integration in den kulturellen Kontext; konkret bedeutet das die Präsenz und den Einfluss der großen Religionen in Europa, neben dem Christentum das Judentum, der Islam, der Buddhismus und der Hinduismus in seinen europäischen Rezeptionen und Variationen. Eingeschlossen ist ebenso die Auseinandersetzung mit neueren religiösen Bewegungen und deren Bezugssystemen wie die Beschäftigung mit den religiös vermittelten und religionsgeschichtlichen Hintergründen von Grundaxiomen unserer Gesellschaft. Da Religionskunde die Erkenntnis ernst nimmt, dass sich „Religion“ in einer Vielzahl von Religionen (diese z.T. wieder in Konfessionen o. ä.) realisiert, sind – soweit vorhanden – die speziellen „Theologien“ als Disziplinen der Selbstvergewisserung der jeweiligen Religion (hier vorrangig christliche – monokonfessionell als evangelische bzw. katholische Theologie organisiert –, jüdische sowie islamische Theologien) aus Sachgründen weitere gebotene Gesprächspartner von Religionskunde.

1.7 Fazit

Ich wollte Ihnen zeigen: Mein religionspädagogisches Engagement ist thematisch und positionell von den jeweiligen situativen Kontexten mitbestimmt

10 Wenn dieser Ansatz einer religionswissenschaftlich fundierten Religionskunde aus der Sicht konfessioneller Theologie mit einem „Besuch eines zoologischen Gartens“ verglichen wird, spiegelt diese Bewertung das sich verschärfende, speziell die deutsche Situation charakterisierende wissenschaftspolitische Konkurrenzverhältnis zwischen der sich normativ verstehenden Theologie einerseits und der Religionswissenschaft, die sich inzwischen als eigenständige Disziplin wissenschaftlicher Thematisierung und Erforschung von Religion aus der Theologie herausentwickelt hat, wider. Anders ist die Situation z. B. in Großbritannien oder in den skandinavischen Ländern. Vgl. dazu die Beiträge von John Hull, Einar Thomassen, Heid Leganger-Krogstad, Julia Ipgrave und Gordon Mitchell in: Dommel, Heumann und Otto 2003.

und -geprägt. Ich könnte es zusammenfassen als Plädoyer für eine lebensweltorientierte Religionspädagogik, welche die konfessionalistische Provinzialität zu überwinden versucht, sich der Vielfalt religiöser und weltanschaulicher Orientierungen stellt und sich als Teildisziplin einer kulturtheoretisch arbeitenden Religionswissenschaft versteht. Dass die bildungspolitische Landschaft in Deutschland diesem Konzept (noch) mit großer Skepsis gegenübersteht und weiterhin an einem konfessionellen Religionsunterricht meint festhalten zu müssen, habe ich in den z. T. sehr heftig geführten Debatten der letzten fünfzehn Jahre (nicht nur zu LER) persönlich hinlänglich zu spüren bekommen. Dass langfristig allein ein als Religionskunde konzipierter Religionsunterricht einen Platz in der säkularen Schule behalten kann, davon bin ich ebenso fest überzeugt, wie davon, dass der Religionswissenschaft ein fester Platz unter den kultur- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen einer Universität im Sinne von *universitas* gebührt.

Ich wünsche den Studierenden, dass sie im Laufe des Studiums erkennen, dass sie mit der Religionswissenschaft für sich das richtige Fach gewählt haben und ihre Qualifikationen in einem entsprechenden Berufsfeld anwenden können – soweit sie das Lehramt im Blick haben und gerne Lehrerin werden wollen, dazu auch die Gelegenheit erhalten. Soweit Sie noch am Anfang Ihres Studiums oder mittendrin stehen: nutzen Sie alle Phantasie und allen Mut, zum vagabundierenden forschenden Lernen und Studieren (auch BA/MA bieten Ihnen viele Chancen!) Den Kolleginnen und Kollegen wünsche ich, dass Sie in Kollegialität und Loyalität gemeinsam den Erhalt und den Ausbau der Religionswissenschaft befördern mögen. Ich denke, ich habe in nunmehr 34 Jahren in den verschiedensten Rollen und Funktionen meinen Teil dazu beigetragen.

Literatur

Dommel, Christa, Heumann, Jürgen und Otto, Gert, Hrsg. (2003), *WerteSchätzen: Religiöse Vielfalt und öffentliche Bildung*. Frankfurt am Main [u. a.]: IKO (zit. S. 17).

- Dommel, Christa und Mitchell, Gordon, Hrsg. (2008), *Religion Education. On the Boundaries between Study of Religions, Education and Theologies: Jürgen Lott and the Bremen Approach in International Perspective*. Bremen: Kleio Humanities (zit. S. 9, 17).
- Dörger, Hans-Joachim, Lott, Jürgen und Otto, Gert (1972), *Neues Handbuch des Religionsunterrichts*. Hamburg: Furche (zit. S. 4, 5).
- (1977), *Einführung in die Religionspädagogik: Ein Arbeitsbuch*. Stuttgart: Kohlhammer (zit. S. 4).
 - (1981), *Religionsunterricht 5-10*. München: Urban & Schwarzenberg (zit. S. 4).
- Edelstein, Wolfgang u. a. (2001), *Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde: Zur Grundlegung eines neuen Schulfachs. Analysen und Empfehlungen*. Weinheim und Basel: Beltz (zit. S. 11).
- Fauth, Dieter (1999), „Erziehung und Bildung vor den Ansprüchen religiöser Differenzierung“. In: *Religion heute* 39, S. 150–155 (zit. S. 15).
- Geertz, Clifford (1987), *Dichte Beschreibung: Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt am Main: Suhrkamp (zit. S. 14).
- Kaufmann, Hans-Bernhard (1973), „Muß die Bibel im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen?“ In: *Streit um den problemorientierten Unterricht in Schule und Kirche*. Hrsg. von Kaufmann, Hans-Bernhard. Frankfurt am Main: Diesterweg, S. 23–27 (zit. S. 5).
- Kippenberg, Hans G. und Stuckrad, Kocku von (2003), *Einführung in die Religionswissenschaft: Gegenstände und Begriffe*. München: Beck (zit. S. 9).
- Lachmann, Rainer (1981), „Religionspädagogische Wandlungen als wissenschaftliches und ethisches Legitimationsproblem exemplifiziert an Gert Ottos religionspädagogischer Entwicklung“. In: *Der evangelische Erzieher* 33, S. 86–94 (zit. S. 6).
- Lott, Jürgen (1975), „Erwachsenenbildung“. In: *Praktisch-theologisches Handbuch*. Hrsg. von Otto, Gert. 2., vollst. überarb. und erg. Aufl. Hamburg: Furche, S. 196–233 (zit. S. 3).
- (1977), „Erwachsenenarbeit der Kirche: ‚Konflikt-Lernen in sozialer Praxis‘“. In: *Kirchliche Erwachsenenarbeit*. Hrsg. von Lott, Jürgen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 7–21 (zit. S. 4).

- Lott, Jürgen (1978), „Theologie als ‚Religionswissenschaft‘: Überlegungen zur Einführung eines Wissenschaftsverbundes ‚Religionswissenschaften‘“. In: *Zeitschrift für Praktische Theologie* 13.2, S. 164–178 (zit. S. 7, 17).
- (1984), *Erwachsenenbildung*. Handbuch Religion 2. Stuttgart: Kohlhammer (zit. S. 4).
 - (1991a), „‚Reli‘, Ethik und ein Kirchenstreit. Was wird aus der brandenburgischen Alternative zum Konfessionsunterricht?“ In: *Frankfurter Rundschau* (7. Nov.), S. 17 (zit. S. 10).
 - (1991b), „Reform (West) und Einführung (Ost): Ein Plädoyer für einen anderen, nichtkonfessionellen Religionsunterricht“. In: *Frankfurter Rundschau* (11. Juni), S. 25 (zit. S. 10).
 - (1992), „Warum der ‚Religionsstreit‘ mehr als nur eine Regionalposse ist: Über die Bedeutung des Brandenburgischen Modellversuchs ‚Lebensgestaltung-Ethik-Religion‘“. In: *Frankfurter Rundschau* (6. Aug.), S. 6 (zit. S. 10).
 - (1997), „‚Religion und Lebensgeschichte‘ in praktisch-theologischen Handlungsfeldern: Zur Thematisierung von Erfahrungen mit Religion“. In: *Geliebte Religion: Im Brennpunkt praktisch-theologischen Denkens und Handelns*. Hrsg. von Grözinger, Albrecht und Lott, Jürgen. Rheinbach: CMZ, S. 157–174 (zit. S. 4).
 - (1998), *Wie hast Du's mit der Religion? Das neue Schulfach „Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde“ (LER) und die Werteerziehung in der Schule*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus (zit. S. 11).
 - (2004), „Religionsunterricht in Bremen: Sonderfall oder Lehrbeispiel?“ In: *Religion im kulturellen Diskurs*. Hrsg. von Luchesi, Brigitte und Stuckrad, Kocku von. Religionsgeschichtliche Versuche und Vorarbeiten 52. Berlin und New York: de Gruyter, S. 479–492 (zit. S. 8).
 - (2005), „‚Religionskunde‘ als allgemein bildendes Schulfach“. In: *Theologie – Pädagogik – Kontext: Zukunftsperspektiven der Religionspädagogik*. Münster: Waxmann, S. 77–90 (zit. S. 16).
 - (2010), „Vom ‚Handbuch‘ zum ‚Neuen Handbuch des Religionsunterrichts‘“. In: *1968 und die Religionspädagogik*. Hrsg. von Rickers, Folkert und Schröder, Bernd. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Theologie, S. 265–274 (zit. S. 6).

- (2011), „Positionen und Kontexte“. In: *Lebensweg und religiöse Erziehung: Religionspädagogik als Autobiographie*. Hrsg. von Rupp, Horst F. Bd. 4. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 281–302 (zit. S. 1).
- Lott, Jürgen und Schröder-Klein, Anita (2009), „Religion unterrichten in Bremen“. In: *Evangelischer Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland: Empirische Daten – Kontexte – Entwicklungen*. Hrsg. von Rothgangel, Martin und Schröder, Bernd. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, S. 111–127 (zit. S. 8, 15).
- Otto, Gert (1964), *Handbuch des Religionsunterrichts*. 3. Aufl. 1967. Hamburg: Furche (zit. S. 2, 4, 5).
- (1981), „Einige höchst subjektive (fast autobiographische) Randbemerkungen zu Rainer Lachmanns Erforschung meines religionspädagogischen Lebenswandels“. In: *Der evangelische Erzieher* 33, S. 94–96 (zit. S. 6).
- (2001), „Art. Religionskunde“. In: *Lexikon der Religionspädagogik*. Hrsg. von Mette, Norbert und Rickers, Folkert. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag, Sp. 1687–1691 (zit. S. 14).
- „Religionslehrerausbildung in Bremen“ (1975). In: *Zeitschrift für Praktische Theologie* 10.2, S. 139–153 (zit. S. 7).
- Schweitzer, Friedrich und Simojoki, Henrik, Hrsg. (2005), *Moderne Religionspädagogik: Ihre Entwicklung und Identität*. Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 5. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus (zit. S. 3).
- Stolz, Fritz (2001), *Grundzüge der Religionswissenschaft*. 3. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (zit. S. 9).
- Theologischer Ausschuss der DEAE (1984), „Theologie – erfahrungsbezogen, produktiv, kreativ, authentisch“. In: *Informationspapier* 50, S. 3–52 (zit. S. 4).

2 Zur Unterscheidung von Theologie und Religionswissenschaft am Beispiel ihres Verhältnisses zum Feld „Dialog der Religionen“

Gritt Klinkhammer, Universität Bremen

2.1 Einleitung

Der „Dialog der Religionen“ ist spätestens seit 9/11 als zivilgesellschaftliche Aufgabe gegen Hass und Gewalt zwischen MuslimInnen und ChristInnen in aller Munde. Zwar ging es beim Anschlag auf das World Trade Center nicht nur um Religion, doch erscheint seitdem die Annäherung der Religionen im Dialog als eine wichtige zivilgesellschaftliche Präventionsmaßnahme gegen den Ausbruch von Gewalt im Konfliktfall. Grund genug darüber nachzudenken, welche Rolle die Religionswissenschaft und die Theologie in Bezug auf diesen Dialog ausfüllen können und sollten. Ist hier ein Schulterschluss, der ansonsten durchaus in Spannung zueinander stehenden Disziplinen möglich? Oder bildet sich hier eine Konkurrenz zwischen Religionswissenschaft und Theologie aus? Ist es einzig die Theologie, die Stellung beziehen kann und darum den interreligiösen Dialog wirklich vorantreiben kann? Oder überholt gar die ungebundene Religionswissenschaft die konfessionellen Theologien in ihrer wissenschaftlichen wie praktischen Relevanz bezüglich des interreligiösen Dialogs, weil sie eher für die Realisierung eines gleichberechtigten Religionspluralismus steht? Manchen gilt schließlich der „Dialog der Religionen“ als hervorragendes Betätigungsfeld für ReligionswissenschaftlerInnen, da diese den kompetenten Umgang mit unterschiedlichen Religionen verbürgen. So plädiert der Religionswissenschaftler Udo Tworuschka (2001) grundsätzlich für die Umstellung der Religionswissenschaft auf eine „dialo-

gorientierte Religionswissenschaft“, die sich als „Stätte der Kommunikation bestimmter interdisziplinärer, aufeinander bezogener Studien- und Forschungsrichtungen“ verstehen solle (ebd., S. 136). Die Religionswissenschaft habe dabei die Aufgabe, die „Gläubigen aus ihrem Objektstatus“ zu befreien und „partnerschaftlich-dialogisch“ an den Untersuchungen zu beteiligen (ebd.). Schließlich bestehe eine wichtige Aufgabe der Religionswissenschaft darin, Hilfestellung für Dialoge“ zu leisten, „indem sie den jeweiligen Vertretern der Traditionen ein umfassendes und differenziertes Bild der Religionen zur Verfügung stellt“ (ebd., S.137). In dieser „Übersetzungsfunktion“ sehen verschiedene ReligionswissenschaftlerInnen ihre Disziplin, allerdings mit unterschiedlichen Adressaten und Zielen. So betont beispielsweise Peter Antes (1986), dass die Religionswissenschaft die Aufgabe habe, die Inhalte der Religionen auch Nicht-Gläubigen verstehend zu vermitteln. Im Unterschied zu Antes sieht jedoch Tworuschka die Übersetzungsleistung der Religionswissenschaft als einen religionsdynamischen und religionsdialogischen Prozess. Mit Bezug auf den kanadischen Religionswissenschaftler Wilfried Cantwell Smith (1959) verweist er auf die Möglichkeit und Notwendigkeit der Religionswissenschaft die subjektiven Sichtweisen der Gläubigen einzubeziehen und sich nicht nur an den dogmatischen Schriften der ReligionsführerInnen und TheologInnen zu orientieren. Diese Sichtweise führte schon bei Smith dazu, dass er die Religionswissenschaft in der Aufgabe verpflichtet sah, sich für die Versöhnung der Religionen im interreligiösen Dialog einzusetzen. Tworuschka beschreitet einen ähnlichen Pfad und empfiehlt mit Bezug auf den Religionsphänomenologen Gustav Mensching, dass die Religionswissenschaft „als ein Faktor der wünschenswerten Neugestaltung des Verhältnisses der Religionen zueinander“ mitwirken solle (Tworuschka 2001, S. 136). Menschings Marburger Kollege Friedrich Heiler (1961, S. 17) wies allerdings konsequenter Weise darauf hin, dass eine solcher Art arbeitende Religionswissenschaft letztlich immer in Theologie münde.

Nun möchte ich an dieser Stelle mitnichten die gesellschaftliche Verantwortung von ReligionswissenschaftlerInnen angesichts offener Probleme, Konflikte und Fragen, die sich z. B. aus der religiösen Pluralität moderner Gesell-

schaften ergeben, leugnen. Ganz im Gegenteil halte ich sowohl die Ausbildung von ReligionswissenschaftlerInnen als spätere kompetente Akteure in diversen politischen, bildungsbezogenen wie kulturellen gesellschaftlichen Feldern für äußerst aktuell und relevant! Aber wie kann ich als ReligionswissenschaftlerIn vermeiden, dass ich letztlich doch Theologie betreibe? Ist das überhaupt möglich¹ und wenn ja, wie?

Im Folgenden möchte ich darum zunächst einen Blick auf die historische und die fachtheoretische Unterscheidung zwischen Religionswissenschaft und Theologie werfen (2.2), um anschließend Konsequenzen für die forschungs- wie praxisbezogene Unterscheidung von Theologie und Religionswissenschaft in Bezug auf das Feld des Dialogs der Religionen zu ziehen (2.3).

2.2 Zum Unterschied von Theologie und Religionswissenschaft

2.2.1 *Disziplingeschichtliche Entwicklung und das Spannungsverhältnis zwischen Theologie und Religionswissenschaft*

Der Ursprung des ‚Religionswissenschaftstreibens‘ lässt sich nicht einer einzelnen Disziplin zuordnen, da ganz unterschiedliche z. T. sich gegenseitig ausschließende wissenschaftliche Ansätze und Fragestellungen letztlich das zutage gefördert haben, was wir heute ‚Religionswissenschaft‘ nennen: eine nicht konfessionsbezogene Disziplin, die sich mit der kulturellen, sozialen und personalen Bedeutung sowie dem historischen Werden von Religion(en) befasst. Letztlich können die Wurzeln der Religionswissenschaft als Disziplin sowohl in philosophischen, kultur-, geschichts- und sozialwissenschaftlichen eher religionskritischen Ansätzen verortet werden wie auch in romantisch-universalisierenden Widerbelebungsversuchen von Religion seit dem ausge-

1 Bretislav Horyna (2007) beispielsweise verneint das. Wissenschaft und Praxis müssten generell auseinander gehalten werden.

henden 19. Jahrhundert durch die Religionsphänomenologie.² Nicht zu vernachlässigen in diesem Zusammenhang ist, dass die Fortentwicklung der Theologie in Relation und Auseinandersetzung zu beiden genannten wissenschaftlichen Strömungen stand. So wurde die Theologie durch archäologische, ethnologische und vergleichend philologische Forschungen auf die historische Verortung und Entdeckung der Anfänge des Christentums und seiner ‚Verwandtschaft‘ mit anderen Religionen gestoßen. Die sogenannte „Religionsgeschichtliche Schule“ (vgl. z. B. Lüdemann 1996), die die historische Interpretation der biblischen Literatur sowie die „Leben-Jesu“-Forschung vorantrieb, hatte eine starke Affinität zur religionswissenschaftlichen, insbesondere religionshistorischen Erforschung ‚fremder‘ Religionen zur Unterstützung des Verstehens des Umfeldes des Christentums. Noch heute gilt darum weiten Teilen der Theologie die Religionswissenschaft als notwendige Hilfswissenschaft für die z. B. exegetischen Fächer. Viele evangelische Fakultäten haben dazu das Fach „Religionsgeschichte“ in ihren Fächerkanon integriert, das sich vorwiegend mit nichtchristlichen Religionen beschäftigen sollte.

Gleichzeitig entwickelte sich ebenfalls unter anderem auch aus der evangelischen Theologie heraus die „Religionsphänomenologie“, die religionshistorisches Arbeiten innerhalb wie auch außerhalb der Theologie etablierte. Zentral für die deutsche Entwicklung war z. B. der systematische Theologe Rudolf Otto (1869–1937), der die „Religionskundliche Sammlung“ der Universität Marburg gründete und den ‚Ökumeniker‘ Friedrich Heiler (1892–1967)³ als ihren späteren Leiter einsetzte. Der Otto-Schüler und Religionsphänomenologe Gustav Mensching (1901–1978) etablierte in der Bonner philosophischen Fakultät das Fach Religionswissenschaft. Zentral für diese frühe Religionsphänomenologie war der Gedanke, dass sich in einer vergleichenden Religionswissenschaft die Essenz dessen, was Religion und was wahre Religiosität ist, zeige.

2 Zu diesen unterschiedlichen Herleitungen der Religionswissenschaft vgl. Kurt Rudolph 1991 und Hans G. Kippenberg 1992.

3 Heiler war römisch-katholisch sozialisiert, studierte in der philosophischen Fakultät, trat der Lutherischen Kirche Schwedens bei ohne sich formal vom Katholizismus abzuwenden. Zeit seines Lebens setzte er sich für die Ökumene ein (Pye 1997).

Nicht erst mit der Entstehung des neuen Faches „Religionsgeschichte/Religionswissenschaft“ zu Beginn des 20. Jahrhunderts traten Konkurrenzen für die Theologie hervor; diese Entwicklung beginnt schon zum Ende des 18. Jahrhunderts im „Streit der Fakultäten“ (Kant 2005; zuerst 1798) zwischen Philosophie und Theologie. Doch begründet die tragende Rolle von Theologie und Kirche in der Mitte des 20. Jahrhunderts und die unausgesprochene und religionsgeschichtlicherseits akzeptierte ‚Aufgabenteilung‘ aus dieser Zeit, dass es zu kaum einer offenen Konkurrenz zur Religionswissenschaft kam. Die Darstellung des Christentums übernahmen weiterhin federführend die konfessionellen Theologien selbst, Religionsgeschichte und Religionswissenschaft beschäftigte sich v. a. mit außerchristlichen Religionen. Sowie auch die religionswissenschaftlichen Lehrstühle zu größtem Teil innerhalb der Theologie oder von ausgebildeten Theologen besetzt waren.

Heute kommen allerdings nicht nur die Mehrzahl der ReligionswissenschaftlerInnen nicht mehr aus der Theologie, sondern vielfach ist ihnen das Christentum genauso ‚fremd‘ und studierwürdig wie alle anderen Religionen. Auch wurden durch den Wandel der vormals vor allem philologisch-historischen Disziplin in eine eher kultur- und sozialwissenschaftlich arbeitende Disziplin seit den 1980er Jahren neue Forschungsfelder erschlossen, in denen christliche Präsenz innerhalb wie außerhalb Europas gleichwertig neben neuen religiösen Bewegungen und Religionen außereuropäischer Herkunft behandelt werden. Zunehmende Entkirchlichung, religiöse Pluralisierung und Globalisierung haben ihr Übriges dazu getan, dass die vormalige Deutungsvorherrschaft der christlichen Theologien nun einer Art Markt der Religionsdeutung gewichen und mithin ein Konkurrenzdruck entstanden ist, der die beiden Fächer seit einigen Jahren immer wieder in ein auch wissenschaftspolitisches Spannungsverhältnis gebracht hat.⁴ Solche Entwicklungen

4 Vgl. dazu auch Christoph Bochinger 2000. Wenn z. B. neu diskutiert wird, wie dies der Wissenschaftsrat getan hat, ob die konfessionelle Bindung des Faches „Religionsgeschichte“ in der Theologischen Fakultät nicht als überholt gelten muss, oder die Mehrheitsverhältnisse in Klassenzimmern konfessionellen Religionsunterricht fragwürdig erscheinen lassen, brechen wissenschaftspolitische Konflikte um angestammte bzw. neu zu erringende Positionen auf.

sind nicht außer Acht zu lassen, wenn man z. B. die mehr oder weniger polemischen Urteile der jeweils anderen Disziplin über die ‚objektivistische Blickverkürzung der Religionswissenschaft‘ oder über die ‚Unwissenschaftlichkeit der Theologie‘ nachvollziehen will. Selten zeugen sie von guter Kenntnis der jeweils anderen Disziplin. Allerdings ist sicherlich die zentralere Frage für unsere Fragestellung, inwieweit die Feststellung einer grundsätzlichen Spannung und Unterscheidung zwischen Religionswissenschaft und Theologie unter fachtheoretischer Perspektive, wie ich sie im nächsten Abschnitt betrachten möchte, berechtigt ist.

2.2.2 Unterschiede in Fragestellungen und Deutungsansätzen

Das Verhältnis zwischen Theologie und Religionswissenschaft hat der Marburger Religionswissenschaftler Hans-Jürgen Greschat einmal sehr pointiert zugespitzt: Theologen seien religiöse Spezialisten und Religionswissenschaftler die Spezialisten für Religiöses (Greschat 1988, S. 129). Diese Formulierung – so reizvoll klar sie auch scheinen mag – verkennt allerdings, dass sich die Theologie ja gerade auch in Distanz zum direkten religiösen Ausdruck stellt, um eine Außenperspektive und methodisch kontrollierte Reflexion der eigenen religiösen Tradition zu vollziehen. An diesem Argument setzt auch der Systematische Theologe Ingolf U. Dalferth an, der betont, dass sich Theologie und Religionswissenschaft gerade nicht in dem unterscheiden (müssen), „was sie thematisieren, sondern wie und in welchem Sinn sie es tun“ (Dalferth 2001, S. 12). So interessieren sich beispielsweise beide Wissenschaften für gelebte Religion, allerdings fokussieren die theologischen Disziplinen ihre Untersuchung immer auf den normierenden Bezug zur christlichen Tradition – auch wenn dieser dabei in Veränderung gerät. Es gehe, so formuliert Dalferth, in der Theologie immer darum die betrachteten Phänomene „im Licht eines bestimmten Verständnisses von Gott und Gottes Wirken“ (ebd.) zu deuten. Die Religionswissenschaft bezieht sich demgegenüber auf Frage- und Deutungshorizonte aus je unterschiedlichen Zusammenhängen. Mit der kulturwissenschaftlichen Wende der Religionswissenschaft sind z. B. Fragen nach dem Sinnverstehen der Akteure, den Motiven und sozialen Wirkungen

religiösen Handelns wie religiöser Institutionalisierung oder religiöser Diskurse leitend.

Dalferth resumiert vor diesem Hintergrund m. E. folgerichtig:

Während sich Religionswissenschaft wesentlich als theoretische Wissenschaft versteht, die mit philologischen, historischen und empirischen Methoden Religionen als geschichtliche Kulturphänomene zu beschreiben und im Rekurs auf Regeln religiösen Lebens zu erklären versucht, versteht sich evangelische Theologie wesentlich als eine praktisch-hermeneutische Disziplin, die im Ausgang vom Lebensvollzug des Glaubens das Leben der Menschen und die Welt, in der sie leben, als Praxisfeld göttlichen Handelns versteht und als einen Spielraum zugespielter, versäumter, unerwarteter, unverdienter, überraschender Lebensmöglichkeit deutet, auf die mit Dank und Klage, Bitte und Lob zu reagieren angemessen ist. (Dalferth 2001, S. 14)

Grundsätzlich muss sich darum der methodische Kanon von Theologie und Religionswissenschaft nicht wesentlich voneinander unterscheiden. Allerdings fokussieren Theologie und Religionswissenschaft auf verschiedene Aspekte, auch dort, wo sie dieselben Phänomene thematisieren. Insofern wird deutlich, dass beide, die Theologie wie auch die Religionswissenschaft je eigene spezifische Perspektiven auf grundsätzlich das gleiche Phänomen religiösen Lebens werfen und darum beide fehl in der Annahme gehen, wenn sie gar eine ‚Entlarvung‘ der Begrenztheit der je anderen Perspektive zum Ziel haben (vgl. auch Dalferth 2001, S. 12). Die Betrachtung der Perspektivgebundenheit in Bezug auf das Phänomen Religion verdeutlicht, dass für die Religionswissenschaft ‚Gott‘ oder eine wie auch immer geartete gemeinsame Transzendenzidee nicht Ziel der Untersuchung ist, so, wie für die Theologie die ‚fremde Religion‘ nicht rein unter kulturwissenschaftlichen Gesichtspunkten zu greifen ist. Anerkennt man diese Perspektivgebundenheit beider Wissenschaften kann Religionswissenschaft aber auch nicht mehr als Übersetzerin religiösen Glaubens für andere Gläubige oder TheologInnen verstanden werden. Das Smith'sche Diktum (Smith 1959, S. 146), nach dem die ReligionsanhängerInnen den Untersuchungsergebnissen der Religionswissenschaft zustimmen müssten, kann nicht als Gütekriterium kulturwissenschaftlicher Deutungen gelten.

Religionswissenschaftliches Fragen bewegt sich zumeist grundsätzlich in anderen Deutungshorizonten als die der Aussagen von Gläubigen oder TheologInnen über Gott und die gottbezogene Welt. Selbstverständlich treten durch die unterschiedlichen Deutungen von z. T. den identischen religiösen Phänomenen/Wirklichkeiten zwischen Theologie und Religionswissenschaft immer wieder Spannungen auf; so beispielsweise, wenn es darum geht, den Religionsbegriff vor allem für positive kulturelle Erscheinungen zu reservieren, um die praktische Wertschätzung gesellschaftspolitisch nicht zu gefährden.⁵

Im Folgenden sollen die nun gewonnen Erkenntnisse über Spannungen, Ähnlichkeiten sowie Unterschiede zwischen Theologie und Religionswissenschaft die jeweiligen möglichen Aufgaben im Feld des interreligiösen Dialoges abstecken. Dazu werden zudem Erkenntnisse aus dem Dialogos-Forschungsprojekt (Klinkhammer u. a. 2011) zu Dialoginitiativen zwischen MuslimInnen und ChristInnen einfließen.

2.3 Der „Dialog der Religionen“ als Forschungs- und Praxisfeld für Theologie und Religionswissenschaft

Welche unterschiedlichen Perspektiven auf den „Dialog der Religionen“ zeichnen nun die beiden Wissenschaften aus?

Grundlegend für die unterschiedliche Herangehensweise ist sicherlich die je eigene Betrachtungsweise des religiösen Geschehens im Dialog. Während die Theologien Religionen in diesem Zusammenhang in Bezug auf ihre je eigene Tradition betrachten, nimmt Religionswissenschaft Religion gerade in dieser Situation der interreligiösen Begegnung als unabgeschlossenen, in diskursivem Austausch stehenden Gegenstand wahr. Zwar sehen sich auch moderne christliche Theologien bewusst als grundsätzlich im Diskurs mit anderen Religionen stehend, allerdings dabei immer in Reflektion auf dessen Bedeutung für die eigene Tradition. Die Religionswissenschaft dagegen betrachtet alle am Dialog beteiligten religiösen und nichtreligiösen Akteure und ana-

5 Das wird sichtbar in Debatten um die Frage, ob Scientology eine Religion sei, oder wenn Fundamentalismus als Sonderphänomen des Islam behandelt wird o. ä.

lysiert beispielsweise deren diskursive Aushandlungsstrategien, intendierte wie nichtintendierte Veränderungsprozesse und Konfliktlinien. Die Dialogos-Studie (Klinkhammer u. a. 2011) brachte so die Erkenntnis zutage, dass die interreligiösen Dialoginitiativen in hohem Maße eigendynamische religiöse Prozesse befördern, die nicht mehr in jedem Fall traditionsgebunden sind und spezifische eigene religiöse Thematiken hervorbringen. Manche interreligiösen Dialoginitiativen sind daher nicht als Stellvertreterdialoge für ein ansonsten getrenntes religiöses Traditionsfeld zu verstehen, sondern eher als eigene religiöse Bewegungen. Das trifft aber in keiner Weise die Perspektive von TheologInnen auf den interreligiösen Dialog – es sei denn in kritischer Absicht.

In beiden Wissenschaften kann der Dialogprozess zwischen ChristInnen und MuslimInnen auch als Beitrag zur gesellschaftlichen Integration wie zur Friedenssicherung wahrgenommen und als solcher behandelt werden. Die Religionswissenschaft lenkt dazu ihr Augenmerk beispielsweise auf die Frage, in welcher Weise und unter welchen Umständen interreligiöse Dialoge friedensstiftende Wirkung entfalten (können) und nimmt dazu nicht nur kulturwissenschaftliche sondern auch sozialpsychologische Deutungshorizonte in Anspruch. Auch die Theologie kann sich von solchen Deutungshorizonten inspirieren lassen, letztlich aber hat sie das Ziel, historische Deutungsmöglichkeiten und Leitlinien für Integration und den Umgang mit religiösem Pluralismus aus ihrer eigenen religiösen Tradition heraus zu erarbeiten. Insofern unterscheiden sich Theologie und Religionswissenschaft wesentlich darin, dass die Theologie in Bezug auf den interreligiösen Dialog letztlich als potentieller Akteur und Förderer neue Strategien für eine Theologie und für religiöses Handeln angesichts religiöser Pluralität sucht, während die Religionswissenschaft eine kritische Analyse religiöser Diskurse und ihrer je normativen Strategien und deren religiöser wie gesellschaftlicher Folgen unternehmen kann und damit einen Beitrag zur Optimierung der Rahmenbedingungen interreligiösen Dialoginitiativen, die das Ziel von Integration und Friedenssicherung anstreben, leisten kann.

Es wird aber auch an diesem Beispiel zur religionswissenschaftlichen Praxisforschung, dass die Religionswissenschaft dennoch wesentlich eine theore-

tische Wissenschaft ist. Eine theoretische Wissenschaft zu sein, bedeutet aber nicht ohne Werte zu agieren. Mit Max Weber (1973; zuerst 1922) kann daraufhin gewiesen werden, dass jede kulturwissenschaftliche Untersuchung immer auch eingebettet ist in einen gesellschaftlichen Werthorizont, der schon in der Fragestellung zum Ausdruck kommt. Bleibt also die wissenschaftliche Untersuchung selbst zwar immer der Theorie verhaftet, so gestaltet sie aber immer auch das ‚gute Leben‘ mit, indem sie Fragestellungen, die in Wertbeziehung zu gesellschaftlichen Fragen stehen, bearbeitet. Die religionswissenschaftliche Auswahl des interreligiösen Dialogs als Untersuchungsgegenstand ist, so betrachtet, in den gleichen gesellschaftspolitischen Werthorizont eingebettet wie eine theologische Entscheidung zur Beteiligung an und Förderung von interreligiösen Dialogen. Allerdings muss der zu leistende Beitrag der Religionswissenschaft zur Beförderung des friedlichen Zusammenlebens andere Grenzen zur Praxis ziehen als die Theologien, die wesentlich aus ihren Traditionen heraus eigene oder alternative Praxismodelle zu entwerfen suchen (vgl. auch Hintersteiner 2003). Religionswissenschaft kann Forschung durchführen, die die Praxis der interreligiösen Dialoguntersuchungen zum Thema kultur- und religionswissenschaftlicher Untersuchungen werden lässt und somit etwas zur Beantwortung von fördernden oder hemmenden Bedingungen interreligiöser Dialoge oder zu den inneren Dynamiken religiöser Diskurse in Dialoginitiativen und damit zu ihrer religionshistorischen Bedeutung herauszufinden hilft (vgl. Klinkhammer u. a. 2011). Eine solche Analyse steht säkularen und religiösen Förderern wie Kritikern interreligiöser Dialoge zu ihrer Verwendung offen.

Insofern erscheint das Berufsfeld, für das ReligionswissenschaftlerInnen ausgebildet sind, weniger dem der Theologie als vielmehr dem der Sozial- und Kulturwissenschaft nahe. Die Spezifität religionswissenschaftlicher Herangehensweise macht sie selbstverständlich für die Berufsfelder, in denen die Berücksichtigung von Religion relevant ist, besonders kompetent. Dies betrifft heute nahezu alle Bereiche kultureller und bildungsbezogener Arbeit. So sind ReligionswissenschaftlerInnen im Bereich der Integrationsarbeit ge-

nauso wichtig wie in Bereichen des interreligiösen Dialogs.⁶ Allerdings wird der interreligiöse Dialog im besten Fall in konstruktiver Auseinandersetzung zwischen den Dialogpartnern direkt geführt. Vor allem im Falle einer Sackgasse der Auseinandersetzung könnte es produktiv für beide Seiten sein, einen Dritten dazu zu bitten, der die Rolle einer MediatorIn übernimmt. Dazu wäre die Religionswissenschaft sicherlich bestens geeignet, weil sie in der Analyse (der Sackgassen) solcher Begegnungen geschult sein sollte und somit sehr hilfreich sein kann. Der Beitrag der Religionswissenschaft kann dann die Auflösung von interpretativen Missverständnissen, das Aufdecken von Vorurteilen und das Einspeisen von Wissen oder aber die Bewusstmachung gesellschaftlicher Dynamiken, Ungleichheiten u. ä. sein, die in den interreligiösen Dialog hineinreichen (vgl. hierzu auch Bechmann 2012, S. 457). Die Religionswissenschaft kann aber bezüglich der Zielsetzung des interreligiösen Dialogs keinem der Akteure helfen– denn über die gesellschaftliche Erwartung an die Religionen hinaus, in Frieden miteinander zu leben, kann sie keine wissenschaftliche Expertise im ‚guten (religiösen) Leben‘ vorweisen. Hier sind eher die PhilosophInnen, PsychologInnen und eben TheologInnen gefragt.

Literatur

- Antes, Peter (1986), „Systematische Religionswissenschaft: Eine Neuorientierung“. In: *Zeitschrift für Missions- und Religionswissenschaft* 70, S. 214–221 (zit. S. 24).
- Bechmann, Ulrike (2012), „Interreligiöser Dialog und Religionswissenschaft: Zwischen Analyse und Engagement“. In: *Religionswissenschaft*. Hrsg. von Stausberg, Michael. Berlin: de Gruyter, S. 449–462 (zit. S. 33).

6 Bedacht werden muss allerdings, dass sich interreligiöse Dialogarbeit – zumal vergütete – fast ausschließlich in konfessionellem Rahmen bewegt und insofern religionswissenschaftliche Kompetenz meist nur gepaart mit theologischer und konfessioneller Zugehörigkeit zu einer tatsächlichen Einstellung führt.

- Bochinger, Christoph (2000), „Wahrnehmung von Fremdheit: Zur Verhältnisbestimmung zwischen Religionswissenschaft und Theologie“. In: *Die Identität der Religionswissenschaft: Beiträge zum Verständnis einer unbekannten Disziplin*. Hrsg. von Löhr, Gebhard. Frankfurt am Main: Lang, S. 57–77 (zit. S. 27).
- Dalferth, Ingolf U. (2001), „Theologie im Kontext der Religionswissenschaft“. In: *Theologische Literaturzeitung* 126.1, S. 4–20 (zit. S. 28, 29).
- Greschat, Hans-Jürgen (1988), *Was ist Religionswissenschaft?* Stuttgart: Kohlhammer (zit. S. 28).
- Heiler, Friedrich (1961), *Erscheinungsformen und Wesen der Religion*. Die Religionen der Menschheit 1. Stuttgart: Kohlhammer (zit. S. 24).
- Hintersteiner, Norbert (2003), „Dialog der Religionen“. In: *Handbuch Religionswissenschaft: Religionen und ihre zentralen Themen*. Hrsg. von Figl, Johann. Innsbruck und Göttingen: Tyriola und Vandenhoeck & Ruprecht, S. 834–852 (zit. S. 32).
- Horyna, Bretislav (2007), „Söldner der Argumentation: Tatsachen, Evidenz und Objektivität in der religionswissenschaft“. In: *Wege zur Religionswissenschaft: Eine interkulturelle Orientierung*. Hrsg. von Yousefi, Hamid Reza. Nordhausen: Bautz, S. 145–167 (zit. S. 25).
- Kant, Immanuel (2005; zuerst 1798), *Der Streit der Fakultäten*. Hrsg. von Brandt, Horst D. und Giordanetti, Piero. Hamburg: Meiner (zit. S. 27).
- Kippenberg, Hans G. (1992), „Die Relativierung der eigenen Kultur in der vergleichenden Religionswissenschaft“. In: *Zwischen den Kulturen? Die Sozialwissenschaften vor dem Problem des Kulturvergleichs*. Hrsg. von Matthes, Joachim. Göttingen: Schwartz, S. 103–114 (zit. S. 26).
- Klinkhammer, Gritt u. a. (2011), *Interreligiöse und interkulturelle Dialoge von MuslimInnen in Deutschland: Eine qualitative und quantitative Studie*. Veröffentlichungen des Instituts für Religionswissenschaft und Religionspädagogik 1. Bremen: Universität Bremen (zit. S. 30–32).
- Lüdemann, Gerd (1996), *Die „Religionsgeschichtliche Schule“: Facetten eines theologischen Umbruchs*. Frankfurt am Main [u. a.]: Lang (zit. S. 26).

- Pye, Michael (1997), „Friedrich Heiler (1892–1967)“. In: *Klassiker der Religionswissenschaft: Von Friedrich Schleiermacher bis Mircea Eliade*. Hrsg. von Michaels, Axel. München: Beck, S. 277–289 (zit. S. 26).
- Rudolph, Kurt (1991), „Die religionskritischen Traditionen in der Religionswissenschaft“. In: *Religionswissenschaft und Kulturkritik: Beiträge zur Konferenz „The History of Religions and Critique of Culture in the Days of Gerardus van der Leeuw (1890–1950)“*. Hrsg. von Kippenberg, Hans G. und Luchesi, Brigitte. Marburg: Diagonal, S. 149–156 (zit. S. 26).
- Smith, William Cantwell (1959), „Comparative Religion: Wither – and Why?“ In: *Grundfragen der Religionswissenschaft: Acht Studien*. Hrsg. von Eliade, Mircea und Kitagawa, Joseph Mitsuo. Reihe Wort und Antwort 32. Text in deutscher Sprache. Salzburg: Müller, S. 75–105 (zit. S. 24, 29).
- Tworuschka, Udo (2001), „Selbstverständnis, Methoden und Aufgaben der Religionswissenschaft und ihr Verhältnis zur Theologie“. In: *Theologische Literaturzeitung* 126.2, S. 124–138 (zit. S. 23, 24).
- Weber, Max (1973; zuerst 1922), „Die ‚Objektivität‘ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis“. In: *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*. Hrsg. von Winckelmann, Johannes. 4. Aufl. Tübingen: Mohr, S. 146–214 (zit. S. 32).

3 Vorsicht Religion! Missverständnisse, Einsichten und Neuorientierungen religionskundlichen Unterrichts im Fach Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde

Eva-Maria Kenngott, Universität Potsdam

Lessing lässt als Vorspiel der berühmten Ringparabel Sultan Saladin den weisen Nathan fragen : „Was für ein Glaube, was für ein Gesetz hat dir am meisten eingeleuchtet?“ (Lessing 1993, S. 553) Was soll er ihm bloß sagen, fragt sich Nathan: „So ganz Stockjude sein zu wollen, geht schon nicht. – Und ganz und gar nicht Jude, geht noch minder.“ (ebd., S. 554) Weil er einem Muslimen gegenüber nicht als orthodoxer Jude antworten und auch nicht Neutralität vorgaukeln kann, flüchtet er sich in eine List: „Nicht die Kinder bloß, speist man mit Märchen ab.“ (ebd.) Resultat einer Betrachtung, die nicht aus der inneren Überzeugung heraus argumentiert, diese aber ernst nimmt, ist die berühmte Ringparabel. Nathan flüchtet sich in eine Geschichte, er erzählt ein Märchen (ebd., S. 554, 557) und entzieht dem Sultan mit dieser Strategie den Boden für die Ausgangsfrage.

Lessing wusste also sehr wohl darum, wie vorsichtig man mit dem Faktor Religion umgehen muss, denn dort geht es um Wahrheitsfragen¹ und um Fragen der Lebensorientierungen. Und so argumentiert Nathan auch damit, dass man doch unmöglich den eigenen Vätern weniger glauben könne als

1 Mit der vom Sultan ins Spiel gebrachten Wahrheitsfrage ist kein Geltungsanspruch im Sinne einer Sachverhaltsbehauptung gemeint. Saladin fragt Nathan danach, welche Religion Recht hat und bezieht sich damit auf das religiöse Heilsversprechen der drei großen monotheistischen Religionen. Nathan antwortet darauf ganz im Sinne der Aufklärung mit Wirksamkeitsunterstellungen.

ein Anhänger einer anderen Religion den seinen.² Die Tiefe religiöser Sozialisation und Überzeugungen ist also keinesfalls zu unterschätzen. Wieso sollte man sie gegeneinander abwägen? Hier liegt das erste Problemfeld, das mit der Warnung „Vorsicht Religion“ gemeint ist. Lessing löst das Problem, indem er von der Wahrheitsfrage weglengt und der weise Richter, der in Nathans Parabel den Konflikt um den echten Ring schlichten soll, die Kampfahne auf die moralische Wirksamkeit der Religion hinweist – eine Neutralisierungsstrategie.

Der moderne Staat wurde ebenfalls als Neutralisierungsprogramm verstanden. Dennoch zeigt sich in heftigen öffentlichen Debatten, dass in unserer Gesellschaft religiöse Orientierungen im Zusammenleben der Menschen ein Problem sind, das selbst unter dem Vorzeichen staatlicher Neutralität Konfliktpotential bietet. Zudem geht in der Postmoderne die aufklärerische Strategie einer weitgehenden Identifikation von Religion mit Moral zunehmend weniger auf. Dass Moral als Nebenprodukt von Religion Wirksamkeit entfalten kann, ist zwar weitgehend bekannt, ist aber nicht mehr zur Neutralisierung tauglich. Auch wenn wir heute nicht mehr an den aufklärerischen Charme von Wirksamkeitsdiskursen glauben mögen oder können, so kann man immer noch Lessings Raffinesse bei der Bearbeitung religiöser Wahrheitsansprüche bewundern. Während sich Nathan freilich noch mit dem Verweis auf die moralischen Effekte von Religionen aus der Bredouille retten konnte, so erscheinen in unserer heutigen Diskussion religiöse Praxen und Haltungen auf dem Monitor moralischen Zweifels sowie politischer Mitgliedschaftsansprüche. Dabei geht es bspw. um Fragen der Ungleichbehandlung der Geschlechter, Teilnahme an der Regelschule, religiöse Bauten, religiöse Bekleidung, Schächten und anderes mehr. „Vorsicht Religion“ meint also als zweites Problemfeld die ethisch-politische Debatte um den Umgang mit und die moralische Beurteilung religiösen Lebens. Gerade religiöse Lebensformen sind

2 „Wie kann ich meinen Vätern weniger, als du den deinen glauben? Oder umgekehrt. – Kann ich von dir verlangen, daß du deine Vorfahren Lügen strafst, um meinen nicht zu widersprechen? Oder umgekehrt. Das nemliche gilt von den Christen. Nicht?“ (Lessing 1993, S. 558)

damit ins Zentrum der Auseinandersetzung gerückt. Die beiden Gegenpole in dieser Debatte sind Positionen, die sich dem französischen Republikanismus und Laizismus verpflichtet fühlen (wie P. Bruckner, R. Giordano oder N. Kelek) gegen die eher englischen, vom Liberalismus und Multikulturalismus geprägten Positionen (I. Buruma, T. G. Ash, T. Ramadan). Diese ethisch-politische Debatte wurde in den vergangenen Jahren mit großer Vehemenz insbesondere im Kontext des Islam in Europa geführt.³

Mit „Vorsicht Religion“ ist aber auch noch ein dritter Sachverhalt gemeint, nämlich die Hab-Acht-Stellung gegenüber Religion, die sicherlich unterschiedliche Ursachen hat. In Ostdeutschland, wo das Fach Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde (LER) unterrichtet wird, äußert sie sich in Formen des Desinteresses, aber auch der aggressiven Ablehnung von Religion. Jedenfalls lässt sich feststellen, dass viele Schüler/innen keinen Resonanzraum für Religion haben, sie verstehen nicht, wovon da die Rede ist.

Alle drei Problemkreise prägen den Unterricht über Religion in hohem Maße und haben Auswirkungen darauf, wie religionskundlicher Unterricht vonstatten geht, was von ihm zu erwarten ist und worauf er zielen sollte. Ich möchte im Folgenden vor dem Hintergrund dieser Problembeschreibung einige grundlegende Probleme religionskundlichen Unterrichts und dessen Begründung diskutieren. Dazu werde ich zunächst einige Essentials des Fachs LER vorstellen, in dessen Rahmen in Deutschland erstmals religionskundlicher Unterricht konzeptionalisiert wurde (3.1). Im Anschluss daran werde ich zentrale Missverständnisse religionskundlichen Unterrichts thematisieren (3.2). Um den Rahmen für religionskundlichen Unterricht abzustecken, werde ich im dritten Abschnitt mögliche Begründungen für religionskundlichen Unterricht vortragen und aus der Frage nach dem „Warum“ das „Wozu“ in den Mittelpunkt rücken (3.3). Aus der bildungstheoretischen Begründung religions-

3 Die teilweise sehr polemisch ausgetragene Debatte lässt sich gut im von Thierry Chervel und Anja Seeliger (2007) herausgegebenen Band zum „Islam in Europa“ nachverfolgen. Auch in der philosophischen Debatte um den Multikulturalismus sind zentrale Argumente ausgetauscht worden, grundlegend hierfür die Debatte zwischen Habermas und Taylor (Taylor 1993).

kundlichen Unterrichts leite ich m. a. W. Vorschläge für Kompetenzen, die im religionskundlichen Unterricht angestrebt werden sollten, ab. Abschließend werde ich aus den vorausgegangenen Überlegungen Konsequenzen für den religionskundlichen Unterricht im Fach LER ziehen. LER steht dabei exemplarisch für die Unterrichtsform der Bekenntnisneutralität (3.4).

3.1 Essentials des Fachs LER

Im Jahr 2008 haben wir an der Universität Potsdam das fünfjährige Bestehen des grundständigen Studiengangs LER gefeiert. Anlässlich der Feierlichkeiten hielt die frühere Bildungsministerin des Bundeslandes Brandenburg, Initiatorin des Faches LER und ehemalige Stasi-Beauftragte Marianne Birthler eine Rede. Sie nimmt ihre Zuhörer/innen mit in die Anfangszeiten des Faches LER:

Ich möchte Sie auf eine kleine Reise und Zeitreise mitnehmen – in die DDR der späten 80er Jahre, eine Reise hin zu den Tischen, um die sich wache Menschen versammelt hatten, die sich um die Zukunft ihrer Kinder Sorgen machten. Diese Tische befanden sich in kirchlichen Räumen, aber auch in Küchen und Wohnzimmern. Wir hatten die DDR-Schulen so satt:

Die genormte Weltanschauung, die Geschichtslügen und das Freund-Feind-Denken, die Militarisierung der Erziehung, die Dominanz des Kollektivs, die Ausgrenzung alles Religiösen, den Frontalunterricht, den mangelnden Respekt vor der Individualität von Kindern und Jugendlichen, die Ausgrenzung Behinderter, den Generalverdacht gegenüber originellen und unabhängigen Lebensstilen, die genormten Anforderungen und Maßstäbe, die Ausgrenzung und Diskriminierung von Kindern und Jugendlichen aus politischen Gründen ... (Birthler 2008, S. 1-2)

Das Fach LER ist in der Wendezeit entstanden und auch nur vor diesem Hintergrund zu verstehen. Es wurde 1996 als allgemein bildendes Schulfach eingeführt. Mit der Einführung brach ein Sturm der Entrüstung und eine heftige öffentliche Debatte über das Fach und das Land Brandenburg herein.

Die Empörung über den ersten dezidiert religionskundlichen Unterricht in Deutschland gipfelte schließlich darin, dass noch im selben Jahr eine Normenkontrollklage vor dem Bundesverfassungsgericht eingereicht wurde. Es sollte geprüft werden, ob das Land Brandenburg dazu verpflichtet ist, konfessionellen Religionsunterricht als Bestandteil schulischer Bildung anzubieten. Entschieden wurde über die Klage erst im Jahre 2001 – bis dahin war LER in der Sekundarstufe I fast vollständig eingeführt.

Es gehörte zum Credo des Faches von Anbeginn an, dass Lebensfragen und Orientierungsprobleme Jugendlicher im LER-Unterricht aufgegriffen werden sollten. Diese lebensweltliche Perspektive ist bis heute eines der Unterscheidungsmerkmale des Faches LER. Ein weiteres liegt im Selbstverständnis des Faches begründet. Das Spektrum der Lebensfragen soll in LER integrativ erarbeitet werden. Es sollen verschiedene Dimensionen von Lebens- und Orientierungsfragen behandelt werden. Die Blickrichtung soll dabei weder auf eine philosophisch-ethische noch auf eine religiöse Dimension zentriert werden. Integration bedeutet allerdings nicht nur die Integration der Dimensionen von LER, sondern auch die Integration von Schülerinnen und Schülern in einen gemeinsamen allgemeinbildenden Unterricht. In der Zeit des Modellversuchs unter Marianne Birthler wurde für diese damals recht neue Idee das Motto geprägt: „Gemeinsam leben lernen“. Neu war die Idee in Deutschland insofern, als bis dato die Schülerinnen und Schüler im konfessionellen Religionsunterricht freiwillig und getrennt den Unterricht in Sachen Religion besuchten.

Es zeigte sich allerdings immer wieder, dass diese Grundideen äußerst anspruchsvoll waren und in der Unterrichtspraxis schwierig umzusetzen. In mehreren empirischen Studien zum LER-Unterricht wurde festgestellt, dass die L-Dimension des Faches zu starkes Übergewicht habe. Deshalb sorgte sich der Wissenschaftliche Beirat für das Fach LER, zu dem u. a. Wolfgang Edelstein, Fritz Oser und Jürgen Lott gehörten, darum, dass die Entwicklung von LER als „Therapie- oder Laberfach“ sich womöglich verfestigen könnte. Der wissenschaftliche Beirat von LER unterbreitete deshalb im Jahr 2001 ein ausführliches Gutachten (Edelstein u. a. 2001). Es zielte darauf ab, die Beliebigkeit

bei der Bearbeitung von Themen im LER-Unterricht zu reduzieren und die Gefahr der Oberflächlichkeit des Unterrichts zu begrenzen. Der Vorschlag bestand darin, die Eigenlogik der Dimensionen von LER aufzuzeigen. Die Gutachter entwickelten dazu die Dimensionen Lebensgestaltung, Ethik und Religionskunde als sogenannte „Basisstrukturen“ und unterbreiteten gleichzeitig Vorschläge zur integrativen Bearbeitung von Themen im LER-Unterricht. Die Grundannahme der Konzeption stammt von Fritz Oser, einem der Mitverfasser des Gutachtens, und handelt davon, dass in LER die Eigenlogik verschiedener Wissensbereiche zum Tragen kommt. Die Basisstrukturen sind zentriert um Fragen der Identitätsbildung, der Entwicklung von Moralkonzepten und der Auseinandersetzung mit Welt- und Lebensdeutungen in Weltanschauungen und Religionen. „Basisstrukturen sind“, so definieren die Autoren, „plausible Netze von grundlegenden Inhalten bzw. Handlungsweisen, die einen Wissensbereich bestimmen.“ (Edelstein u. a. 2001, S. 77) Die Basisstrukturen bilden freilich weniger wissenschaftliche Disziplinen ab, sondern zeigen, wie Denkmuster bezogen auf die jeweilige Dimension gelernt und aufgebaut werden. Im Fall der Religionskunde sind Religionen als lebenspraktisch wirksam konzeptionalisiert.

Für die religionskundliche Dimension des Faches hatte dies zur Folge, dass zentrale Elemente, die in Religionen von Bedeutung sind, identifiziert wurden. Die Basisstruktur Religion ist (wie auch die anderen beiden Basisstrukturen), um einen inneren inhaltlichen Kern herum gruppiert. Er wird bestimmt durch die Dichotomie „Aufgeschlossenheit/Interesse für Religionen und Religiosität“ versus „Gleichgültigkeit gegenüber und Abscheu vor allem Religiösen (Abwehr)“. Um den inneren Kern herum sind fünf weitere Kreise angeordnet, die wiederum von weiteren Zuordnungen umrahmt sind. Zwischen den Kreisen „Religiöse Lehren“, „Religiöse Gebräuche“, „Inneres religiöses Leben“, „Religiöses Gesetz, religiöses Handeln“ und „Religiöse Menschen“ sind Verbindungslinien gezogen, so dass dem/der Betrachter/in eine Netzstruktur präsentiert wird (Edelstein u. a. 2001, S. 90) Die zentralen Elemente der religionskundlichen Dimension sind als Vorschlag zu betrachten, wichtige Bestandteile der Dimension Religionskunde zu kartographieren und ähneln

bspw. Ninian Smarts phänomenologischem Ansatz, insofern auch hier konstitutive Elemente von Religion ausgewiesen werden.⁴

3.2 Falsch verstandener religionskundlicher Unterricht

Noch um kein Schulfach hat es in Deutschland je solch eine aggressive öffentliche Debatte gegeben. Im Zentrum dieser Debatte stand das „R“ von LER: Es ging dabei um die angemessene schulische Darstellung und Vermittlung von Religion. Kann die religionskundliche Vermittlung einer Religion wirklich zeigen, worum es sich bei einer Religion handelt? Oder kann nur ein Unterricht aus der Binnenperspektive der Religion diese adäquat zur Darstellung bringen? In der damaligen zugespitzten Debatte gipfelte die Auseinandersetzung in dem Vorwurf von Richard Schröder, in LER würden Religionen wie Tiere in einem Zoo vorgeführt.⁵ Gemeint war, dass Religion im LER-Unterricht zu einem exotischen und bestaunenswerten Phänomen gemacht würde. Das Ergebnis dieser Vorführung bestünde dann darin, dass Schüler/innen nichts wirklich Entscheidendes von Religion(en) verstehen könnten. Und ebenso häufig wurde von Seiten der LER-Befürworter/innen darauf hingewiesen, dass sogenannte authentische Vertreter/innen ihr Selbstverständnis im LER-Unterricht darlegen könnten, und dass die Auseinandersetzung mit ihnen ein zentraler Bestandteil des Faches sei. Die von den Kirchen eingeforderte Binnenperspektive sollte durch die Vertreter/innen der Religionen ins Spiel kommen.

Freilich basiert Schröders Vorwurf selbst auf einem Missverständnis, denn für ihn und die große Front der Kritiker/innen am religionskundlichen Unterricht ergibt sich die Kritik aus der fehlenden Binnenperspektive des Unterrichts. Religion kann demnach nur aus innerer Beteiligung heraus angemessen verstanden werden. Hier fehlt ein hermeneutisches Verständnis von Bildungsprozessen, die auf die Erschließung von Religion zielen. Schröders

4 Ninian Smart identifiziert sechs Dimensionen von Religion: die Dimension der Erfahrung, die mythische, die der Lehre, die ethische, die der Rituale und die soziale Dimension (Smart 2000).

5 Der polemische Angriff von Richard Schröder stammt aus der FAZ vom 11.10.1995.

Vorwurf an LER liegen zwei zentrale Reflexionsschwächen zugrunde: Erstens ist jeder Unterricht über Religion zunächst Unterricht. Damit teilen religionskundlicher Unterricht und konfessioneller Religionsunterricht eine entscheidende Voraussetzung, nämlich Bestandteil schulischer Bildung zu sein. Allein dies verbindet die beiden Unterrichtsformen mehr, als dem ein oder anderen wohl lieb ist. Auch der konfessionelle Religionsunterricht kann m. a. W. nicht in der durch Schröders Vorwurf gegenüber LER implizierten Weise einfach auf die religiöse Binnensicht setzen und diese ‚vermitteln‘.⁶ Deshalb geht es zweitens in beiden Unterrichtsformen um das Erschließen von Religion bzw. religiöser Phänomene. Unterricht über Religion zielt auf Verstehen. Und erst an diesem Punkt ergibt sich vermutlich eine Differenz zwischen einem Unterrichtsfach, das bekenntnisneutralen Unterricht anstrebt und einem, das auf die Erschließung des eigenen religiösen Bekenntnisses zielt.

Der Vorwurf Schröders hatte desaströse Wirkungen und hat über lange Zeit eine mögliche Kooperation zwischen LER-Unterricht und Religionsunterricht verhindert. Der LER-Unterricht entwickelte sich freilich unter der Vorgabe, bekenntnisneutral zu sein, in eine Richtung, von der man fragen kann, ob die aggressive Polemik nicht doch einen Hauch von Wahrheit enthielt. Religionskunde im LER-Unterricht wurde häufig religionsphänomenologisch in einem banalen Sinne betrieben. Damit ist gemeint, dass Religionen anhand wichtiger Merkmale im Unterricht behandelt werden. Religionskunde in einem solchen Sinne thematisiert bspw. Religionsstifter, heilige Schriften, heilige Orte, zentrale Glaubensaussagen und produziert bei Schüler/innen damit ein schlagwortartiges Wissen über die großen Religionen.⁷ Erstaunlicherweise ist gerade die Abwesenheit einer hermeneutischen Perspektive das Problem, das

6 Ich werde mich unter 3.4 weiter mit dieser Frage beschäftigen und dabei Bernhard Dresslers Unterscheidung zwischen „Ausdrucksform“ und „Darstellungsform“ verwenden.

7 Im Rahmenlehrplan von LER ist diese Vorgehensweise in Exkursen über die großen Religionen ansatzweise zu sehen. Die inhaltlichen Vorgaben für die Behandlung der Weltreligionen fallen weit hinter die Beiratsüberlegungen zurück und präsentieren Religionskunde über die großen Religionen als Faktenwissen, das wechselseitiger Vergleichbarkeit zentraler religiöser Sachverhalte unterliegt (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg 2008, S. 40–41).

die Kritiker am religionskundlichen Unterricht mit vielen harmlosen Versuchen der Religionskunde verbindet.⁸ Das Problem bei dieser Art von Unterricht besteht darin, dass hermeneutische Überlegungen fehlen, so dass eine intensive, auf Verstehen zielende Beschäftigung mit Religion(en) ausbleibt.

In der hermeneutischen Tradition sind zunächst zwei zentrale Fragen zu betrachten, die auch beim unterrichtlichen Erschließen von Religion von Belang sind: Mit welchen Verstehensvoraussetzungen gehen diejenigen, die sich im Unterricht mit dem Gegenstand Religion befassen, an diesen Gegenstand heran? Und welches Verstehen ist dem Gegenstand Religion angemessen, partiell angemessen oder führt zumindest nicht zu einer hochgradig verzerrten Wahrnehmung religiöser Phänomene? Eine erste und vorläufige Antwort im Hinblick auf den Gegenstand Religion ergibt sich schon aus der inhaltlichen Differenzierung von Religion, die im Gutachten des wissenschaftlichen Beirats von LER vorgenommen wurde, ähnlich wie es bspw. Ninian Smart für den englischen Unterricht in „Religious Education“ vorgeführt hat. Der Gegenstand, so lässt sich zunächst einmal sagen, ist nicht auf ein paar wenige religiöse Tatsachen zu beschränken, zumal wenn nicht deutlich wird, nach welchen Kriterien eine Auswahl getroffen wurde. Zur Erschließung von Religion(en) gehört demnach, das Feld zu sondieren und die Vielfalt religiösen Lebens zu zeigen. Dies wird wohl nicht möglich sein, ohne mit zentralen Kategorien zu arbeiten, so dass Phänomene zugeordnet und wichtige von weniger wichtigen unterschieden werden können. Hierzu gibt es, wie schon mehrfach betont, den Versuch einer Kartographie der religiösen Landschaft im Fach LER ebenso wie im religionskundlichen Unterricht in England. Pädagogisch gesprochen wird Schüler/innen dadurch perspektivisch die Möglichkeit eröffnet, Religion auf unterschiedlichen Ebenen, der Lehre, Gebräuche, Institutionen, der Ethik usw. kennenzulernen.

Wenn Religionen vorzugsweise als kognitive Tatsachen erscheinen, über

⁸ Damit ist selbstverständlich nicht ein Ansatz wie derjenige von Ninian Smart gemeint. Auch Smarts phänomenologischer Ansatz wurde stark kritisiert, wobei manche der Kritikpunkte denjenigen ähneln, die ich im Folgenden äußere (vgl. dazu Jackson 2002, S. 10 ff.).

die es etwas zu wissen gibt, wird das, was Religion(en) ausmacht, zum Verschwinden gebracht – und dies ist die eigentliche Tragödie eines rein kognitiven und wissensorientierten religionskundlichen Unterrichts. Auch religionskundlicher Unterricht muss demnach zeigen, dass sich in einer Religion ein Selbst-, Welt und Lebensverständnis angesichts von Transzendenz manifestiert (bzw. Verständnisse im Plural), das auf vielfache Weise zum Ausdruck gebracht wird; bspw. in religiöser Sprache, durch religiöse Vollzüge, durch das Befolgen von Geboten, durch die Formung des Lebens. Religion(en) sollten also als eine Dimension des Lebens thematisiert werden, die Menschen als ganze in ihren Lebensvollzügen prägt. Wird die Darstellung von Religion auf wissenswerte Tatsachen reduziert, wird sie im besten Falle zum interessanten Kulturgut.

Zuguterletzt führt die Reduktion von Religionskunde auf die Darstellung von Merkmalen einer Religion dazu, dass deren Vielfalt eingeebnet wird. So entstehen große Religionen als einheitliche ‚Blöcke‘. Eine Weltreligion wird in solcher Betrachtungsweise zu einer Megakonstruktion namens der Islam oder das Judentum. Es liegt auf der Hand, dass ein solcher entdifferenzierender Unterricht den Unterrichtsgegenstand Religion unzulässig verfälscht und in den Köpfen von Schülerinnen und Schülern ein übergeneralisiertes Bild von Religionen produziert, das verzerrend, teilweise sogar falsch ist.

Die Eröffnung vielfältigen religiösen Lebens im Unterricht ist allerdings nur dann eine realistische Option, wenn die Verstehensvoraussetzungen von Schüler/innen und Lehrkräften zukünftig mehr in die unterrichtsplanende Reflexion einbezogen werden. Dass Religionskunde zunächst mit Wissensvermittlung assoziiert wird, führt auf der Ebene der Lernsubjekte nämlich dazu, dass das religiöse Fragen von Schüler/innen und ihre eigenen Selbstverständigungen häufig genug ausgeblendet sind. Sie sind für den Modus der Wissensaneignung nicht von Belang. Auch auf diesem Feld ist also für den religionskundlichen Unterricht Pionierarbeit zu leisten – auch hier wiederum sind Arbeiten aus England mit dem Fach „Religious Education“ wegweisend.⁹

9 Gemeint sind insbesondere John Hull (Grimmitt u. a. 1991; Hull 2000) und Robert Jackson (2002).

Ferner gehören zu einer Weiterentwicklung religionskundlichen Unterrichts auch die Rezeption religionspsychologischer und –soziologischer sowie religionsphilosophischer Überlegungen. Alles in allem ist das Grundproblem religionskundlichen Unterrichts, nämlich ein in vielerlei Hinsicht unterentwickeltes religionshermeneutisches Bewusstsein, nur durch religionspädagogische Überlegungen auf den genannten Gebieten zu bearbeiten.

3.3 Begründungen für religionskundlichen Unterricht

Man kann der Frage, wie Religion in der Schule behandelt werden sollte, m.E. auf die Spur kommen, wenn man die Warum- und die Wozu-Frage stellt. Also: Warum soll überhaupt Religion in der Schule behandelt werden? Diese Frage blendet zunächst die Problemstellung aus, ob der Unterricht über Religion als konfessioneller Religionsunterricht oder als religionskundlicher Unterricht stattfindet. Erst wenn auf die Warum-Frage eine befriedigende Antwort gegeben werden kann, stellt sich die Frage nach dem Wozu in der jeweiligen Unterrichtsform. Dann geht es darum, was dort gelernt werden soll.

In der Diskussion um den Bildungsgehalt von Religion in der Schule gibt es eine Reihe wichtiger Argumente. Die grundlegende Annahme in der bildungstheoretischen Diskussion stammt von Jürgen Baumert: In Religion und Philosophie werden Fragen und Probleme behandelt, die notwendig zur Allgemeinbildung gehören. Baumert sieht hier eine Rationalitätsform, die den Fokus auf das Leben und seine Bedingungen als ganzes richtet und die er „Probleme konstitutiver Rationalität“ nennt (Baumert 2002, S. 113). In Religion und Philosophie manifestiert sich deshalb ein eigener Modus des Weltverstehens. Wird diese Form der Bildung in der Schule vernachlässigt, fehlt es mithin nicht nur an Orientierungswissen, sondern gehen Schülerinnen und Schüler in letzter Konsequenz auch einer grundlegenden Reflexions- und Handlungsfähigkeit verlustig.

Ein weiteres Argument stammt von Dietrich Benner und betrifft zunächst einmal den konfessionellen Religionsunterricht. Die Gesellschaft ist darauf an-

gewiesen, dass Religion durch schulische Bildung tradiert wird, auch wenn und weil dies in der primären Sozialisation nicht hinreichend geschieht. Er führt eine Reihe von Argumenten dafür an, warum die gebildete Tradierung wichtig ist, ich will sie nur kurz nennen: „weil Religion zum Menschsein gehört“ – ein anthropologisches Argument –, weil Religion eine wertvolle Lebenspraxis ist und weil der schulische Unterricht in Religion religionszivilisierend wirkt. Im schulischen Unterricht werden dann religiöse Sprach- und Ausdrucksformen entwickelt, die zur reflektierten Teilnahme an Religion und in letzter Konsequenz auch zu gesellschaftlicher Teilhabe ermächtigen (Benner 2003, S. 26 ff.).

Schließlich thematisiert Hans Joas, warum Religion eine wertvolle Lebenspraxis ist, in der sich eine Erfahrung manifestiert, nämlich die Erfahrung von Selbsttranszendenz (Joas 2004, 17 ff.). Demnach können Menschen in unterschiedlicher Weise über sich selbst hinauswachsen, z. B. in der Liebe, in der Kunst, aber eben auch in der Religion. Religionen verleihen darüber hinaus solchen Erfahrungen eine Sprache, bringen sie zum Ausdruck und ermöglichen sie auch. Sie tun es deswegen, weil sie Form und Deutung für religiöse Erfahrungen zur Verfügung stellen.

Die genannten Argumente sind wichtig, um zu zeigen, dass Religionsunterricht ein wichtiger Bestandteil schulischer Bildung ist. Aber halten sie der radikalen Infragestellung von Religion stand? Sind sie auch für diejenigen von Belang, die sich für ihr eigenes Leben gegen Religion entschieden haben? Da es unter der Bedingung von Religionsfreiheit jedem Menschen überlassen bleibt, ob er sich für oder gegen ein Leben mit Religion entscheidet, erschwert dies die Begründung für eine Notwendigkeit religiöser Bildung in der Schule. Darin unterscheidet sich die bildungstheoretische Diskussion über Religion von derjenigen über Moral, die in den vergangenen Jahrzehnten ebenso in den Fokus schulischer Bildung geraten ist.¹⁰ Schulische Moralerziehung sollte und soll defizitäre Moralerziehung der Elternhäuser kompensieren. In Deutschland wurden deshalb wertebildende Fächer eingeführt. Es gibt aller-

¹⁰ Ich habe mich mehrfach mit der bildungstheoretischen Begründung von Moral in der Schule befasst, kurz gefasst in: Kenngott (2011).

dings zwischen Religion und Moral einen entscheidenden Unterschied: Niemand muss prinzipiell davon überzeugt werden, dass Moral wichtig ist für ein Leben in der Gesellschaft. Religion aber ist wählbar, und viele Menschen, dies zeigt sich gerade in der Brandenburgischen Situation immer wieder, möchten nicht mit Religion ‚belästigt‘ werden. Nach meiner Überzeugung gibt es zwei Argumente, warum auch Unterricht über Religion für säkulare Schülerinnen und Schüler bedeutsam ist und nicht durch Ethik- oder Philosophieunterricht ersetzbar:

- Religionen sind Praxen und Formen der Lebensführung und des Verständnisses des eigenen Lebens mit einem Bezug zur Transzendenz. Eine Beschäftigung mit Religion(en) wäre genau dann auch für säkulare Schüler/innen bedeutsam und interessant, wenn der Transzendenzbezug nicht nur als denkerische Möglichkeit wie in der Religionsphilosophie existiert. In Religionen werden praktische Erfahrungen der Selbsttranszendenz entwickelt, verkörpert und gepflegt. Die Unterstellung ist dann die, dass sich in Religionen eine Erfahrung manifestiert, die es ohne Religion nicht gäbe. Und genau dies ist nicht durch Philosophie substituierbar und sollte deswegen im Bildungskanon auch nicht fehlen.
- Ein zweites Argument – vermutlich das stärkere der beiden – lässt sich im Anschluss an Jürgen Habermas’ Rede anlässlich des Friedenspreises des Deutschen Buchhandels so formulieren: Es wird in einer liberalen Gesellschaft erwartet, dass religiöse Menschen Ausdrucksformen für öffentliche Diskurse, insbesondere politische und moralische, finden müssen. Wäre es nicht angemessen, auch von säkularen Menschen zu erwarten, dass sie Ausdrucksformen eines religiösen Sprachspiels kennen und damit umgehen können? Unterricht über Religion sollte also nicht nur, wie in der Bennerschen Perspektive, religionszivilisierend wirken, sondern auch den Umgang mit Religion und religiösen Menschen auf vielen Ebenen ermöglichen. Partizipation an den Diskursformen einer liberalen Gesellschaft verlangt deshalb nicht allein von reli-

giösen Menschen, angemessene Ausdrucksformen zu erlernen, sondern auch von säkularen Menschen, anzuerkennen, dass in einer pluralen Gesellschaft Religion vorkommt und in vielfältiger Weise berücksichtigt werden muss. Es gibt demnach auch für säkulare Menschen etwas zu lernen, das sie allererst zu gesellschaftlicher Partizipation befähigt.¹¹

Betrachtet man die genannten Argumente insgesamt, so deckt, jedenfalls in der mir sehr einleuchtenden Perspektive Baumerts, Religion zusammen mit Philosophie einen spezifischen Weltzugang ab, der nicht substituierbar ist und deshalb auch in der Schule vorkommen muss. Anders als die Philosophie sind Religionen allerdings nur als Praxen zu haben, in denen sich Formen von Selbsttranszendenz manifestieren. Selbstverständlich können Menschen sich gegen Religion als eine solche Praxis der Selbsttranszendenz entscheiden. Wir alle können uns freilich nicht dagegen entscheiden, in einer Gesellschaft zu leben, in der es Menschen gibt, die ihre Religion leben. Schlussendlich können auch hartnäckige Atheist/innen dies nicht bestreiten, so dass die Begründungsszenarien für Religionsunterricht notwendigerweise die genannten Ebenen umfassen sollten.

3.4 Konsequenzen für den religionskundlichen Unterricht und das Fach LER

Gibt es also eine besondere religiöse Bildung in LER? Ist sie anders oder sollte sie gar anders sein als die im konfessionellen Religionsunterricht angestrebte? Wird auf andere Kompetenzen hingearbeitet? Zunächst einmal ist festzuhalten, dass die Gemeinsamkeiten zwischen den Fächern in hohem Maße überwiegen. Dies irritiert v. a. angesichts der ausgeprägten Gegnerschaft nach der Einführung des Faches LER. In beiden Varianten religiöser Bildung ist etwas Ähnliches zu lernen. Dies zeigt sich besonders deutlich bei der Begründung

¹¹ Habermas hat solche Fragen seit einiger Zeit öfter thematisiert. Ich beziehe mich auf die Rede anlässlich der Verleihung des Friedenspreises des Deutschen Buchhandels (Habermas 2001, S. 21–22). Er führt die Debatte auch in einem Aufsatz zur Religion in der Öffentlichkeit (Habermas 2005, S. 137–138).

dafür, warum Religion ein Lerngegenstand in der Schule sein sollte. Die Unterschiede ergeben sich m. E. aus drei Charakteristika des Faches LER.

1. Die breite Anlage des Faches mit den drei Dimensionen legt es nahe, die Dimensionen in ihrer eigenen Logik und in ihrem wechselseitigen Bezug aufeinander zu bestimmen. Deshalb kann es nicht allein darum gehen, was rein religionskundlich gelernt werden muss; Religionskunde ist zusätzlich aus der Sicht der beiden anderen Dimensionen zu bestimmen.
2. LER richtet sich im Prinzip an eine andere Schülerschaft als der konfessionelle Religionsunterricht. Bei der Einführung von LER war diese Problemstellung sehr präsent, denn die Anzahl religiös gebundener Kinder und Jugendlicher ist im Land Brandenburg recht gering. D. h. LER hat mit der Besonderheit umzugehen, dass die überwiegende Mehrheit der Schülerschaft säkular ist. Es stellt sich unter solchen Bedingungen sehr ernsthaft die Frage, ob konfessioneller Religionsunterricht die richtige Form des Unterrichts über Religion war bzw. ist.¹²
3. LER wird, so lautet der staatliche Auftrag, bekenntnisneutral unterrichtet. Dass genau dieser Unterschied zum konfessionellen Religionsunterricht eine Falle des religionskundlichen Unterrichts sein könnte, wurde häufig diskutiert. Mit dieser Problemstellung werde ich mich abschließend beschäftigen: Kann Religion unter der Vorgabe der Bekenntnisneutralität angemessen unterrichtet werden?

Zu 1.) Was religionskundlich gelernt werden muss, werde ich im Folgenden in Bezug auf die drei Dimensionen des Faches bestimmen:

- In der Religion ist eine Reflexion auf und eine Erfahrung mit Transzendenz zu lokalisieren, die nicht substituierbar ist. Zunächst also steht

¹² Die Frage nach der Angemessenheit konfessionellen Religionsunterrichts stellt sich im Übrigen auch angesichts zunehmender religiöser Pluralisierung.

im Zentrum religiöser Bildung, diese Besonderheit von Religion und religiöser Erfahrung verstehbar zu machen. Religion muss demnach für Schülerinnen und Schüler hermeneutisch erschlossen werden. Es handelt sich hierbei um das „learning about religion“. Im Mittelpunkt religionskundlichen Lernens steht deswegen, Religion und Religionen verstehen zu lernen, also eine hermeneutische Kompetenz.

- Aus der Perspektive der Lebensgestaltung kann das Fach LER die Anregung bieten, Religionen als Optionen sehen zu lernen, hinter denen sich nicht vorwiegend oder ausschließlich obskure Praxen verbergen. Religionen wirken u. a. auch sinnstiftend, und es gibt etwas von ihnen zu lernen. Dieser Aspekt wird in der Regel mit dem Motto „learning from religion“ umschrieben. Hier geht es darum, Religion(en) als Optionen wahrzunehmen, die Anlässe und Potential bieten, Bezüge zum eigenen Leben herzustellen. Gelernt werden soll dabei nicht, an religiösen Heilsversprechen im Religionssupermarkt vorbei zu flanieren und sich womöglich ab und an einen Happen Religion einzuverleiben, sondern die eigene Identität im Hinblick auf das Leben als ganzes in seiner Kontingenz und Zerbrechlichkeit zu reflektieren. Diese Selbstreflexionskompetenz geht selbstverständlich weit über das Religiöse hinaus, aber Religionen bieten wichtige Anlässe zum Nachdenken über sich im LER-Unterricht. Selbstreflexionskompetenz beinhaltet allerdings auch, von der Dimension der Lebensgestaltung auf religiöse Orientierungen her gesehen, eine religionskritische Perspektive. Unter dem Gesichtspunkt der Selbstbestimmung von Menschen können religiös fundierte Restriktionen der Selbstbestimmung zum Thema im religionskundlichen Unterricht werden.
- Schließlich ergibt sich aus der ethischen Perspektive die Frage nach dem Zusammenleben zwischen Menschen unterschiedlicher Religionen bzw. zwischen religiösen und areligiösen Menschen. Hier liegt das Zentrum des Birlhler-Mottos „Gemeinsam leben lernen“. Religion erscheint dabei auf dem Monitor moralischen Argumentierens und Be-

gründens als ein Feld unter anderen. Insofern ist die im Fach LER angestrebte religionsbezogene Partizipationskompetenz auch nur ein Bestandteil einer deutlich größeren Partizipationskompetenz, an der im Erlernen und Praktizieren moralischer Diskurse gearbeitet wird. Wie viel man dazu über Religionen wissen bzw. von Religion(en) verstehen muss, ist selbst Bestandteil ethischer Reflexion und Argumentation. Jedenfalls ist Religion bzw. sind Religionen ein Faktum in modernen Gesellschaften. Sollen Schüler/innen lernen, an der Gesellschaft zu partizipieren und Religionen bzw. religiösen Menschen respektvoll zu begegnen, so ist die Auseinandersetzung mit religiösen Menschen und religiösen Themen etwas, was gelernt werden muss. Zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben gehört die Fähigkeit, auf respektvolle Weise mit Angehörigen von Religionen oder anderen Religionen zu kommunizieren. Es gehört aber ebenso dazu, sich kritisch mit religiösen Praxen auseinandersetzen zu lernen und in der ethischen Argumentation Kriterien zu entwickeln, anhand derer Anliegen und Ansprüche abgewogen werden können. Eine religionskritische Perspektive ist mithin Bestandteil von Partizipationskompetenz und bezieht ihre Kriterien aus dem Begründen und Abwägen normativer Prämissen und ihrer Anwendung auf Problemlagen, die im Zusammenhang mit Religion stehen.

Zu 2.) Religionskundlicher Unterricht muss an eine säkulare und/oder religiös plurale Schülerschaft andocken. Dabei hat die Orientierung auf die soeben vorgestellten Kompetenzen Auswirkungen auf den Unterricht. Denn eine Kompetenz ist ja nicht nur eine kognitive Fähigkeit,¹³ weswegen es im religionskundlichen Unterricht auch nicht allein darum geht, den kognitiven Kern eines Faches zu vermitteln. Kompetenzorientierung verlangt in zweierlei Weise nach einem erfahrungsbezogenen Unterricht: Zum einen muss im Unterricht ein Erfahrungsbezug hergestellt werden, der bei vielen Schüler/innen gar nicht vorhanden ist. Viele Schüler/innen waren bspw. noch nie in einer

13 Selbstverständlich steht im Hintergrund meines Kompetenzbegriffs Weinerts berühmte Definition von Kompetenz (Weinert 2001, S. 27–28).

Kirche oder haben keinerlei Vorstellung davon, worum es sich bei einer rituellen Handlung handelt. Zum anderen wird eine Kompetenz lebenspraktisch verwirklicht. D. h. Unterricht muss Anwendung ermöglichen.

Hinzu kommt das weitere Argument, wonach Religion selbst sich nicht überzeugend unterrichten lässt, wenn nicht deutlich wird, dass Religion erfahren und gelebt wird (s. o.). Denn bei einer Religion handelt es sich um eine Lebenspraxis, zu der der Zugang versperrt bleibt, wenn lediglich im Modus des Wissens über sie berichtet wird, wenn also Facts über Religion vermittelt werden. Dies bedeutet nicht, dass es nichts zu wissen gibt, sondern dass die hermeneutische Kompetenz von Schüler/innen nicht hinreichend entwickelt wird, wenn sie sich Faktenwissen über Religionen aneignen.

Weil auch in LER nicht nur Tatsachen über Religion präsentiert werden, werden Schüler/innen etwa mit Kirchenräumen bekannt gemacht oder es werden religiöse Gegenstände im Unterricht beleuchtet, wie es John Hull und Michael Grimmitt in England vorgeführt haben (Grimmitt u. a. 1991; Hull 2000). Es werden Gespräche mit Menschen initiiert, die sich einer Religion oder Konfession zugehörig fühlen. Es werden auch Gleichaltrige ‚genutzt‘, wie sie in Schulbüchern schon häufiger zu finden sind. Diese „Türsteher“ vermitteln einen altersangemessenen Einblick in ihre Religion und zeigen, dass auch schon Kinder und Jugendliche eine Auseinandersetzung über ihre Religion führen können. Auch diese Methode ist aus England zu uns gekommen und soll einen Einblick in religiöse Vielfalt und gelebte jugendliche Religiosität geben (Jackson 2002).

All diese Erfahrungen sind allerdings keine Primärerfahrungen, sondern werden künstlich erzeugt, im Unterricht hergestellt. Es wird den Schüler/innen etwas gezeigt. Es wird veranschaulicht, worum es sich bei einem bestimmten Phänomen handelt. Dies ist kein Unterricht, der Schüler/innen ungebrochen mit einer religiösen Binnenperspektive ausstattet. Die Betonung dieser Binnenperspektive in der kritischen Debatte zum religionskundlichen Unterricht ist zu unterkomplex, als dass damit ein angemessener Kompetenzerwerb beschrieben werden könnte. Folgt man einigen zentralen Einsichten aus der performativen Didaktik, so zwingt gerade eine Unterscheidung in „Ausdrucks-

form“ und „Darstellungsform“ dazu, zwischen Beteiligung und Reflexion, zwischen Teilnahme und Beobachtung zu wechseln.¹⁴ Danach wird Verstehen nicht nur oder vorwiegend auf der Ebene der unmittelbaren Anteilnahme, sondern auch kommunikativ in reflexiver Distanz bewirkt. Die spannende Frage lautet nun, inwiefern durch die Vorgabe der Bekenntnisneutralität unterrichtliche Methoden der geschilderten Art problematisch sein könnten. Anders gefragt: Wie weit dürfen Szenarien des Zeigens von Religion unter der Vorgabe der Bekenntnisneutralität gehen?

Zu 3.) Zunächst einmal ist es aus der säkularen brandenburgischen Tradition heraus eine Selbstverständlichkeit, das Grundrecht auf Religionsfreiheit offensiv auszulegen, d. h. viele Schüler/innen wollen nicht mit Religion behelligt werden. Es gibt m. a. W. Berührungsängste mit Religion und Abwehrlagen gegenüber Religion. Darüber hinaus allerdings verbietet m. E. die Bekenntnisneutralität nicht, dass in LER religiöse Phänomene veranschaulicht werden, solange klar ist, dass dies dem besseren Verstehen des Phänomens dient und nicht der Einübung in die jeweilige Religion. Die Gratwanderung besteht demnach eher weniger in der Abwägung, wie viel aktive Religion in LER sein darf. Fragen wie diejenige, ob ein Ritual im LER-Unterricht nachgefeiert werden darf oder nicht, zielen dementsprechend gar nicht auf das zentrale Problem. Denn man muss sich bei der Diskussion des Problems vor Augen halten: Zum Zwecke der Bildung dürfen, ja müssen sich Schülerinnen und Schüler mit Religion auseinandersetzen. Dann ist es auch in LER legitim, Verstehen zu bewirken, indem auf ein religiöses Phänomen gezeigt wird, insofern es nicht darum geht, von der entsprechenden Religion zu überzeugen. Die Gratwanderung besteht demnach darin, zum Ausdruck zu bringen, dass

14 Ich entnehme diese Unterscheidung zwischen „Ausdrucksform“ und „Darstellungsform“ Bernhard Dresslers Aufsatz „Performanz und Kompetenz. Überlegungen zu einer Didaktik des Perspektivenwechsels“ (Dressler 2008, S. 85–86), wo er im Anschluss an Cassirer darlegt, wie vor dem Hintergrund der semiotischen Unterscheidung zwischen unmittelbarem Ausdruck und intersubjektiver Verständigung performative Unterrichtsszenarien zu entwickeln sind. Die verschiedenen unterrichtsbezogenen Auswirkungen von Dresslers Position habe ich zusammengefasst in der Darstellung einer religionspädagogischen Diskussion in Weingarten (Kenngott 2012).

etwas gezeigt wird und nicht eingeübt.

Auch bei religionskundlichem Unterricht handelt es sich, dies darf nicht vergessen werden, um eine staatliche Neutralisierungsstrategie. Der Staat verhält sich im Hinblick auf die Bekenntnisse, die im Unterricht zum Thema gemacht werden, neutral. Diese Unterrichtsform wurde in Deutschland erstmalig nach der Wende im Land Brandenburg eingeführt und ist u. a. als Antwort auf die postsozialistische Situation zu verstehen. Gleichwohl ist religionskundlicher Unterricht wegen seiner integrativen Ausrichtung, wonach alle Schüler/innen an ihm teilnehmen, auch unter den Bedingungen des religiösen Pluralismus zunehmend im Gespräch.

3.5 Fazit

Ich möchte mich noch einmal von Lessing inspirieren lassen: Er hat Nathan eine Geschichte erzählen lassen, die es ihm erlaubt, im Modus der Neutralität die Bedeutsamkeit von Religion zu demonstrieren und dabei die Wahrheitsfrage zu umschiffen. Ich denke, wir sollten uns in der Religionen-Didaktik diese Vorgehensweise zu Herzen nehmen und wieder mehr das Erzählen üben und den Erzählungen aus den Religionen zuhören.

Es lassen sich freilich nicht alle Konflikte auflösen, die mit Religionen und im Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher Religionen bzw. nicht-religiöser Menschen entstehen. Da hat dann auch das Erzählen seine Grenzen. Es müssen im religionskundlichen Unterricht auch religionsbezogene Problemstellungen bearbeitet werden, die uns in den vergangenen Jahren vielfach in der öffentlichen Debatte beschäftigt haben. Die bekenntnisneutrale Unterrichtsform bezieht einen großen Teil ihrer Legitimation eben daraus, Schüler/innen auf die Partizipation an einer Gesellschaft vorzubereiten, in der das Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher Religionen zu Spannungen führt. In der pädagogischen Sprache von Kompetenzen bedeutet dies, dass eine zentrale Aufgabe des religionskundlichen Unterrichts in der Entwicklung von Partizipationskompetenz besteht. Auch wenn unser Grundgesetz sehr religionsfreundlich ist, ist doch immer wieder neu die Frage zu

diskutieren, bis zu welchen Grenzen religiöse Praxen zu tolerieren sind oder welche Kompromisse gefunden werden können. In der Spannbreite zwischen England und Frankreich müssen wir uns immer wieder neu positionieren. Dazu soll auch der religionskundliche Unterricht seinen Beitrag leisten.

Literatur

- Baumert, Jürgen (2002), „Deutschland im internationalen Bildungsvergleich“. In: *Die Zukunft der Bildung*. Hrsg. von Killius, Nelson, Kluge, Jürgen und Reisch, Linda. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 100–150 (zit. S. 47).
- Benner, Dietrich (2003), „Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht“. In: *Theo-Web, Zeitschrift für Religionspädagogik* 3.2, S. 22–36. URL: http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe/-2004-02/benner_endred.pdf (zit. S. 48).
- Birthler, Marianne (2008), *Festrede zum fünfjährigen Bestehen des Studiengangs LER*. URL: <http://www.uni-potsdam.de/db/ler/getdata.php?ID=58> (besucht am 04.03.2012) (zit. S. 40).
- Chervel, Thierry und Seeliger, Anja, Hrsg. (2007), *Islam in Europa: Eine internationale Debatte*. Frankfurt am Main: Suhrkamp (zit. S. 39).
- Dressler, Bernhard (2008), „Performanz und Kompetenz: Überlegungen zu einer Didaktik des Perspektivenwechsels“. In: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 60.1, S. 74–88 (zit. S. 55).
- Edelstein, Wolfgang u. a. (2001), *Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde: Zur Grundlegung eines neuen Schulfachs. Analysen und Empfehlungen*. Weinheim und Basel: Beltz (zit. S. 41, 42).
- Grimmitt, Michael u. a. (1991), *A Gift to the Child: Religious Education in the Primary School*. London u. a.: Simon & Schuster (zit. S. 46, 54).
- Habermas, Jürgen (2001), *Glauben und Wissen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp (zit. S. 50).
- (2005), „Religion in der Öffentlichkeit: Kognitive Voraussetzungen für den öffentlichen Vernunftgebrauch religiöser und säkularer Bürger“. In: *Zwi-*

- schen Naturalismus und Religion: Philosophische Aufsätze*. Frankfurt am Main: Suhrkamp (zit. S. 50).
- Hull, John (2000), „Die Gabe an das Kind: Ein neuer pädagogischer Ansatz“. In: *Glaube und Bildung*. Berg am Irchel: KiK, S. 141–164 (zit. S. 46, 54).
- Jackson, Robert (2002), *Religious Education: An Interpretive Approach*. London: Hodder & Stoughton (zit. S. 45, 46, 54).
- Joas, Hans (2004), *Braucht der Mensch Religion? Über Erfahrungen der Selbst-transzendenz*. Freiburg, Basel und Wien: Herder (zit. S. 48).
- Kenngott, Eva-Maria (2011), „Ethik im Unterricht“. In: *Handbuch Angewandte Ethik*. Hrsg. von Stoecker, Ralf, Neuhäuser, Christian und Raters, Marie-Luise. Stuttgart und Weimar: Metzler, S. 215–218 (zit. S. 48).
- (2012), „Wie Religion im Unterricht vorkommt: Bilanz des Weingartner Forschungsgesprächs am 20. November 2009“. In: *Religion verstehen lernen: Neuorientierungen religiöser Bildung*. Hrsg. von Kenngott, Eva-Maria und Kuld, Lothar. Münster: Lit, im Druck (zit. S. 55).
- Lessing, Gotthold Ephraim (1993), *Werke 1778–1780*. Hrsg. von Bohnen, Klaus und Schilson, Arno. Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag (zit. S. 37, 38).
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2008), *Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I: Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde*. URL: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene_und_curriculare_materialien/sekundarstufe_I/2008/Lebensgestaltung%20Ethik%20Religionskunde-RLP_Sek.I_2008_B.pdf (besucht am 04.03.2012) (zit. S. 44).
- Smart, Ninian (2000), *Worldviews: Crosscultural Explorations of Human Beliefs*. Upper Saddle River: Prentice-Hall (zit. S. 43).
- Taylor, Charles (1993), *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung*. Hrsg. von Gutmann, Amy. Mit Kommentaren von Amy Gutmann, Steven C. Rockefeller, Michael Walzer, Susan Wolf. Mit einem Beitrag von Jürgen Habermas. Frankfurt am Main: Fischer (zit. S. 39).

Weinert, Franz E. (2001), „Vergleichende Leistungsmessung in Schulen: Eine umstrittene Selbstverständlichkeit“. In: *Leistungsmessungen in Schulen*. Hrsg. von Weinert, Franz E. Weinheim und Basel: Beltz, S. 17–32 (zit. S. 53).

4 Wie implementiert man einen religionskundlichen Unterricht? Analysen und Entwicklungen

Katharina Frank, Universität Zürich

Der folgende Beitrag befasst sich mit der Frage, wie angesichts der langen Tradition eines nicht-obligatorischen „konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts“ an der öffentlichen Schule in der Schweiz heute ein obligatorischer „Religionsunterricht für alle“ implementiert werden kann, der in der Regel als „religionskundlicher Unterricht“ oder als „bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht“ bezeichnet wird.

Hierfür möchte ich zuerst erörtern, was unter einem „religionskundlichen Unterricht“ verstanden werden kann und von welchen anderen Arten von „Religionsunterricht“ er zu unterscheiden ist. Für diese Differenzierung stütze ich mich auf die Resultate meines qualitativ-empirischen Forschungsprojektes (Frank 2010), in welchem aus der systematischen Unterrichtsbeobachtung hierfür brauchbare Dimensionen entwickelt wurden. Im zweiten Teil widmet sich der Beitrag den rechtlichen, politischen sowie gesellschaftlichen Voraussetzungen für einen religionskundlichen Unterricht. Auf der Grundlage der Ergebnisse eines kürzlich in der Schweiz durchgeführten grossen nationalen Forschungsprogramms zu „Religionsgemeinschaften, Staat und Gesellschaft“,¹ werden diese Voraussetzungen genauer gefasst. Im dritten Teil analysiere ich den neuen obligatorischen Unterricht zu Religion wie er in verschiedenen Kantonen jetzt und in naher Zukunft praktiziert wird. Als Beispiel wird der Zürcher Religion und Kultur-Lehrplan genauer unter die Lu-

¹ Zum Ausführungsplan und den Resultaten s. URL: <http://www.nfp58.ch/> (besucht am 27.01.2012).

pe genommen im Blick auf die Frage, ob dieser seinem Anspruch gemäss als „religionskundlich“ bezeichnet werden kann. Auf der Basis all dieser Erkenntnisse wird schliesslich im letzten Teil des Beitrags programmatisch eine religionswissenschaftlich-religionskundliche Fachdidaktik skizziert, denn solange keine solche besteht, fehlt die wichtigste Voraussetzung für den politischen Willen, einen religionskundlich fundierten Unterricht als obligatorischen Unterricht zu implementieren.

4.1 Was ist ein religionskundlicher Unterricht? Eine empirische Untersuchung des schulischen Religionsunterrichts

Zunächst gilt es zu klären, was unter einem „religionskundlichen Unterricht“ verstanden werden kann. Dabei verwende ich nicht organisatorische Kriterien, z. B. dass sich ein „religionskundlicher Unterricht“ von der Intention her an sämtliche Schülerinnen und Schüler richtet, dass ein solcher Unterricht vom Staat verantwortet werden muss oder dass ein „religionskundlicher Unterricht“ gar als obligatorisch für sämtliche Schülerinnen und Schüler erklärt wird; das sind keine Voraussetzungen, sondern bestenfalls mögliche Folgerungen aus einem inhaltlich bestimmten Begriff „Religionskunde“. Für diese hier intendierte, aus der Empirie entwickelte Bestimmung eines „religionskundlichen Unterrichts“ möchte ich eine eigene Untersuchung von Religionsunterrichtsstunden heranziehen. In dieser Studie gelang es, Kategorien zu generieren, die die Frage beantworten, ob es der Lehrkraft eher um eine Identifikation mit der thematisierten Religion geht oder um eine distanzierte Haltung dazu. Diese Frage hat tatsächlich weittragende Folgen: Liegt die Lehrabsicht darin, Religiosität beim Schüler zu konstruieren und religiöse Identifikationen zu schaffen, kann der Unterricht wegen der in der schweizerischen Bundesverfassung garantierten negativen Religionsfreiheit² nur freiwillig sein. Bewahrt die Lehrkraft in ihrem Unterricht eine respektvolle Distanz

2 Diese lautet: „Niemand darf gezwungen werden, einer Religionsgemeinschaft beizutreten oder anzugehören oder religiösem Unterricht zu folgen.“ (Art. 15 Abs. 4 BV).

zu den Religionen, ist die Voraussetzung für die Religionsfreiheit gegeben.

4.1.1 Vorgehen

Da zum Zeitpunkt der Studie kaum eine sozialwissenschaftliche Untersuchung zu einem schulischen Religionsunterricht, der sich als Angebot für alle Schülerinnen und Schüler versteht, vorlag, entschied ich mich für eine qualitative Unterrichtsbeobachtung und wählte ein Vorgehen, wie es die *Grounded Theory* (Strauss und Corbin 1996) vorschlägt: Ich erhob so lange Unterrichtsstunden, bis die Analyse keine neuen Dimensionen und Kategorien mehr und damit eine theoretische Sättigung zeigte (*Theoretical Sampling*). Schliesslich hatte ich 15 Primarschulklassen (vor allem 4.–6. Klasse der Primarstufe) in der Deutschschweiz und drei Klassen in Deutschland untersucht und eine Theorie bezüglich obiger Frage entwickelt.

4.1.2 Die Basiskonzepte „Thema“, „Figur“ und „Rahmung“, deren Dimensionen und Kategorien

Die qualitative Analyse der Religionsunterrichts-Sequenzen liess ein bestimmtes Muster erkennen: Zuerst präsentieren die Lehrkräfte ein bestimmtes *Thema* und entnehmen diesem Thema einen bestimmten Aspekt. Diesen Aspekt habe ich als *Figur* bezeichnet. Nach der Darlegung von Thema und Figur machen die Lehrerinnen und Lehrer in der Regel etwas mit dieser Figur, sie bearbeiten sie. Diese *Bearbeitung* ist den Lehrkräften – im Unterschied zur Wahl des Themas – meist nicht so bewusst, wie sich in den Interviews nach der Unterrichtsbeobachtung herausstellte. Dieser Umgang mit dem Unterrichtsgegenstand³ zeigt jedoch, was die Absicht der Lehrkraft ist: Geht es ihr um eine Identifikation mit dem präsentierten Gegenstand oder um eine distanzierte Haltung dazu? Aus diesem Grund habe ich den Umgang mit dem Gegenstand gemäss Erving Goffman *Rahmung* genannt (Goffman 1980): Wie wir im Alltag oder der Lehrer im Unterricht ein Ereignis, einen Gegenstand

3 Das Thema und die daraus rezipierte Figur nenne ich im Folgenden auch „Gegenstand“.

Wie implementiert man einen religionskundlichen Unterricht?

„rahmen“, ist uns meist nicht bewusst; die Rahmung sagt aber etwas aus über die *Absichten*, die wir mit dem Gegenstand in der Kommunikation mit Anderen verfolgen.

Zunächst stellt sich die Frage, worum es sich beim *Thema* und der *Figur* handelt. Geht es überhaupt um „Religion“ oder um etwas anderes? Nicht bei allen beobachteten Unterrichtsstunden thematisierten die Lehrkräfte „Religion“. „Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen“, „Helfen, wenn ein Mensch in Not ist“, Freundschaft“ sind nicht zum Vorneherein solche Themen. Das bedeutet nicht, dass der Lehrer durch eine entsprechende Rahmung nicht doch noch einen „Religionsunterricht“ daraus gemacht hätte (s. unten).

Um „Religion“ – so die Bestimmung, die ich auf der Grundlage von Unterrichtsmedien entwickelt habe – handelt es sich dann, wenn der Gegenstand auf ein religiöses Symbolsystem⁴ verweist. Ein religiöses Symbolsystem ist ein System, das sowohl einen Transzendenzbezug (Luckmann 1991), als auch einen kollektiven Geltungsanspruch (Gladigow 2005) aufweist.

Die Art der *Rahmung* beantwortet die Frage, welches Ziel die Lehrkraft mit der religiösen oder nichtreligiösen Figur beabsichtigt. Ausschlaggebend waren bei der Rahmung drei Dimensionen:

1. *Komplexität der Figuren in der Rahmung*: Ist die Unterrichtssequenz auf eine Figur zentriert oder geht es um mehrere Figuren auf derselben Ebene?
2. *Explizität der Rahmung*: Gibt es keine Rahmung, eine schwache Zäsur zwischen Figur und Rahmung oder eine eindeutige Zäsur?
3. *Trägerreferenz in der Rahmung*: Wird in der ersten, zweiten oder dritten Person gesprochen? Ist die Redeweise (religiös-)dogmatisch, lebensweltlich oder kulturkundlich?

Mittels dieser Dimensionen und Kategorien konnten die Rahmungen näher bestimmt werden:

4 Dieser Begriff wurde in der Religionswissenschaft von Fritz Stolz (2001) geprägt und lehnt sich an den Begriff „kulturelles Symbolsystem“ von Clifford Geertz (1987) an.

- a) keine Rahmung von einer oder mehreren Figuren;
- b) dogmatische Rahmungen von einer oder mehreren Figuren;
- c) lebensweltliche Rahmungen von einer oder mehreren Figuren;
- d) kulturkundliche Rahmungen von einer oder mehreren Figuren.

Diese Rahmungen und deren Varianten möchte ich ihm Folgenden näher erläutern (vgl. auch Tab. 4.1):

a) Es gab einige Unterrichtssequenzen, in denen die Lehrkraft *nur den Gegenstand* präsentierte und diesen *nicht rahmte*. Dieser Gegenstand wird von der Lehrkraft auf verschiedene Weisen dargestellt – er kann erzählt, abgebildet, inszeniert usw. sein, aber es findet keine Rahmung statt.

b) Als *dogmatische Rahmung* habe ich eine Rahmung bezeichnet, die in einer vorgegebenen, dogmatisch-reflektierten Weise einen Unterrichtsgegenstand bearbeitet. „Dogmatisch“ meint hier nicht den negativ konnotierten Begriff „Dogmatismus“, wie dies umgangssprachlich verstanden wird, sondern „dogmatisch“ meint eine reflektierte Normativität, wie sie z. B. von christlichen, jüdischen oder islamischen Theologien bereitgestellt wird (Assel und Mildenberger 1995). Bei der dogmatischen Rahmung sind zwei Varianten zu erkennen: die *kipppfigurale* und die *territoriale*. Während bei der kipppfigural-dogmatischen Variante nur eine schwache Zäsur zwischen Figur und Rahmung auszumachen ist und die Figur fast unmerklich hin- und herkippt zwischen Lehre und Narrativ, ist diese Zäsur bei der territorial-dogmatischen Rahmung ausgeprägt; sie ist durch eine entsprechende Frage oder einen gut wahrnehmbaren Absatz von der Lehrkraft eingeführt.

c) Bei der *lebensweltlichen Rahmung* leitet der Lehrer die Schüler dazu an, die aus dem Thema rezipierte Figur auf ihre Lebenswelt zu beziehen. Den „Lebenswelt“-Begriff, den ich hier verwende, habe ich von Alfred Schütz und Thomas Luckmann (2003) übernommen. „Lebenswelt“ meint also nicht einfach Alltagswelt, sondern denjenigen Ausschnitt aus der alltäglichen Welt, der für ein Individuum bedeutsam ist, eine bestimmte Relevanz hat. Bei der

lebensweltlichen Rahmung gibt es ebenfalls zwei Varianten: die *individualisierende* und die *universalisierende*. Während die lebensweltlich-individualisierende Rahmung die Schülerinnen und Schüler anleitet, eine einzige Figur auf ihre je eigene individuelle Lebenswelt abzubilden, wird bei der lebensweltlich-universalisierenden Rahmung eine allen Menschen gemeinsame Lebenswelt postuliert; der Schüler soll sozusagen als *homo religiosus* mehrere religiöse Figuren rahmen. Diese lebensweltlich-universalisierenden Rahmungen entsprechen einem Zugang zu Religion, wie ihn die Religionsphänomenologie pflegt.

d) Bei der *kulturrkundlichen Rahmung* wird die aus dem Thema rezipierte Figur in einen geschichts- oder sozialkundlichen Kontext gestellt und über systematische Kriterien verglichen. Der Begriff „Kulturrkunde“ leitet sich ab von Kulturwissenschaft und meint sowohl die geschichtswissenschaftliche als auch die sozialwissenschaftliche Zugangsweise, wie sie – transponiert auf verschiedene Schulstufen – im Unterricht praktiziert wird.⁵ Bei der kulturrkundlichen Rahmung konnten ebenfalls zwei Varianten herausgearbeitet werden: die *kontextuelle* und die *systematische*. Während die Figur bei der kulturrkundlich-kontextuellen Rahmung geschichtskundlich oder sozialkundlich erschlossen wird, kommen bei der kulturrkundlich-systematischen Rahmung zusätzlich metasprachliche Vergleichskriterien ins Spiel.

4.1.3 Ergebnisse: Eine empirisch fundierte Bestimmung von „Religionsunterricht“ und Typen der Religionsvermittlung

Mit diesen in der Unterrichtsanalyse generierten Dimensionen und Kategorien von Gegenstand und Rahmung kann als *erstes* auf empirischer Basis bestimmt werden, was ein „Religionsunterricht“ ist.

5 „Religions-Kunde“ meint eine auf die jeweilige primäre oder sekundäre Schulstufe transponierte „Religions-Wissenschaft“. „Kunde“ oder das „Sich-kundig-Machen“ speist sich aus den neuesten Forschungserkenntnissen der wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen und bleibt diesen daher nicht nur durch den methodologischen Gleichschritt, sondern auch durch die Rezeption der inhaltlichen Erkenntnisfortschritte verbunden. Vgl. auch Pfeifer (1995).

Ein Religionsunterricht liegt vor, wenn:

- ein religiöser Gegenstand nicht gerahmt wird;
- ein religiöser oder nichtreligiöser Gegenstand (religiös-)dogmatisch gerahmt wird;
- ein religiöser Gegenstand lebensweltlich gerahmt wird;
- ein religiöser Gegenstand kulturkundlich gerahmt wird.

Eine solche Bestimmung ist wichtig, denn jeder Unterricht, in dem Religion vorkommt, unterliegt den Schranken der negativen Religionsfreiheit. Mit anderen Worten: Bei jedem dieser Unterrichte muss geprüft werden, ob er eine Konstruktion von Religiosität bei den Schülerinnen und Schülern beabsichtigt. Wenn dies der Fall ist, kann der Religionsunterricht nicht obligatorisch sein.

Als zweites Ergebnis liess sich als zentrale Kategorie die *Partizipation* herausarbeiten. Es geht also nicht um eine „Identifikation mit Religion“ oder eine „Distanzierung von Religion“, wie in der Fragestellung formuliert, sondern um die *Art der Partizipation* der Schülerinnen und Schüler an Religion.

Mittels der Kategorien auf Figurenseite und auf Rahmungsseite konnten – *drittens* – sieben *Religionsvermittlungstypen* entwickelt werden. Sie unterscheiden sich bezüglich ihrer Ausprägungen auf obigen Dimensionen. In der unten stehenden Tabelle konstituiert die erste Dimension *Komplexität der Figuren in der Rahmung* mit den jeweiligen Kategorien die erste Ebene und die zweite Ebene (vgl. Zeilen in Tab. 4.1), die beiden anderen Dimensionen *Explizität der Rahmung und Trägerreferenz in der Rahmung* mit ihren jeweiligen Kategorien konstituieren die jeweiligen Spalten. Die Kombinationen ergeben folgende sieben Vermittlungstypen (Tab. 4.1, vgl. auch oben, Kap. 1.2):

Die beiden dogmatischen Typen, die beiden lebensweltlichen Typen sowie die beiden kulturkundlichen Typen können je zusammengefasst werden, so dass sich *in vereinfachter Form von vier Haupttypen* sprechen lässt: dem *Typus*

Tab. 4.1: Religionsvermittlungstypen

	Keine Rahmung von Religion	(Religiös-)dogmatische Rahmung von Religion oder Nicht-Religion		Lebensweltliche Rahmung von Religion	Kulturrkundliche Rahmung von Religion
1. Ebene: Monofigural zentriert	Narrativer (figuraler) Typus	Kippfigural-dogmatischer Typus	Territorial-dogmatischer Typus	Lebensweltlich-individualisierender Typus	Kulturrkundlich-kontextueller Typus
2. Ebene: Polyfigural komparativ				Lebensweltlich-universalisierender Typus	Kulturrkundlich-systematischer Typus

ohne Rahmung, den ich *narrativ* (oder *figural*) genannt habe, dem *dogmatischen Typus*, dem *lebensweltlichen Typus* und dem *kulturrkundlichen Typus* (Tab. 4.2).

Ich möchte einige konkrete Beispiele schildern und in diesem Schritt auch aufzeigen, wie sich die Zielbestimmungen des Unterrichts in der Rahmung, die die Lehrkraft dem Gegenstand gibt, äussern.

Der narrative Typus: Hier findet keine Rahmung statt. Die Lehrkraft erzählt eine biblische Geschichte, eine Geschichte aus dem Mahabharata oder Ramayana, sie zeigt in einem Film ein religiöses Ritual ohne Kommentar, lässt das Vaterunser abschreiben usw. Das ist eine Unterrichtsform, wie sie innerhalb der Religionsgemeinschaften – insbesondere der christlichen Tradition (und im früheren Zürcher Primarschulfach „Biblische Geschichte“) empfohlen wird: Man erzählt oder liest dann – möglichst entlang des biblischen Originaltextes – eine Geschichte und macht nichts damit. Es bleibt den Schülerinnen und Schülern überlassen, wie sie die Geschichte rahmen wollen, der Gegenstand wird rein narrativ dargelegt; die *Partizipation bleibt offen*. Ich konnte solche Unterrichtssequenzen ohne Rahmung zwar beobachten, aber in der

Tab. 4.2: Haupttypen

Typus:	Narrativer Typus (keine Rahmung)	Dogmatischer Typus	Lebensweltlicher Typus	Kulturkundlicher Typus
Ziele:	• Partizipation offen	• Vorgegebene Partizipation • Aktiv • Perspektiven- übernahme	• Subjektive Partizipation • Aktiv • Perspektiven- induktion	• Partizipation als Beobachter • Passiv • Perspektiven- wechsel

Regel hat die Lehrkraft in derselben Lektion auch Sequenzen mit dogmatischen oder lebensweltlichen Rahmungen gezeigt.

Der dogmatische Typus: Eine Lehrerin thematisiert die Ostergeschichte, d.h. den Einzug von Jesus in Jerusalem, sein letztes Mahl mit den Jüngern, die Kreuzigung, den Tod und die Auferstehung Jesu. Zuerst müssen die Schüler die Geschichte, wie sie geschrieben steht und tradiert wird, nacherzählen und auf verschiedenste Weisen reproduzieren: Sie inszenieren die Geschichte als Theater, sie zeichnen sie, und sie hängen Erzählteile in der richtigen Reihenfolge an die Wand – eine rein narrative Unterrichtsform. Nach dieser Darlegung des Themas entnimmt die Lehrerin der Ostergeschichte die Figur „Tod und Auferstehung Jesu“ und stellt den Schülern die Frage, (Beginn der Rahmung) was Jesus *uns* habe zeigen wollen mit seinem Tod und der Auferstehung. Sie fragt also, was Jesus uns hat zeigen wollen, und als niemand reagiert, macht sie darauf aufmerksam, dass die „richtige“ Antwort auf diese Frage schon in der vergangenen Stunde von einem bestimmten Schüler gegeben wurde. Der Schüler erinnert sich wieder und sagt, stellvertretend für die ganze Klasse: „Das hat Jesus uns zeigen wollen, dass das Leben, wenn man gestorben ist, weitergeht ..., dass wir auch auferstehen.“ Mit dieser Rahmung leitet die Lehrerin die Schüler dazu an, ein christliches Dogma zu übernehmen. In dieser Klasse gibt es auch einen muslimischen Schüler und konfessi-

onslose Kinder. Im Gespräch hinterher meint die Lehrerin, dass sie denke, dass auch die nichtchristlichen Kinder der Klasse das Christentum kennenlernen sollen. Ihre Rahmung, zu der sie die Schüler im Unterricht anleitete, geht aber über das Kennenlernen hinaus: Die Lehrerin verlangt von den Schülern nämlich eine *aktive Partizipation* an der christlichen Tradition, und zwar *in einer von ihr vorgegebenen dogmatischen Weise*. Die Lehrerin will, dass die Schüler die christlich-dogmatische Sichtweise des Todes und der Auferstehung Jesu übernehmen. Sie verlangt also *eine Perspektivenübernahme*.

Ein Beispiel für eine *lebensweltliche Rahmung* ist die Lektion einer Lehrerin, die das Thema „Gott“ durchnahm. In der beobachteten Stunde geht es darum, welche Bilder sich die Schüler von „Gott“ machen. Sie sollen ein Gottesbild zeichnen und zwar gibt die Lehrerin nicht vor, wie sich die Schüler „Gott“ vorzustellen haben – das wäre eine dogmatische Rahmung wie im vorangegangenen Fall – sondern sie lässt die Schülerinnen und Schüler ganz individuell ein solches Bild gestalten. Schliesslich haben alle, auch ein Mädchen, das nicht religiös sozialisiert ist, ein solches Bild gezeichnet. Der Unterrichtsgegenstand „Gott“ wird hier unter Anleitung der Lehrerin an die Lebenswelten der Schüler angebunden, von diesen in lebensweltlicher Relevanz gerahmt.

Dieses Beispiel zeigt, dass selbst dann, wenn die Lehrerin keine dogmatische Rahmung vorgibt, sondern eine lebensweltliche Rahmung von den Schülern erfragt, *eine religiöse Sprache beibehalten* wird und auch von jenen Schülern übernommen werden muss, die gar nicht religiös sind oder die gar nicht religiös sein wollen. Diese lebensweltliche Rahmung verlangt von den Schülern, dass *sie ihre je eigene Perspektive in das Thema „Gott“ induzieren*. Ich spreche hier deswegen von *Perspektiveninduktion*. Die Schülerinnen und Schüler *partizipieren aktiv an Religion*, wenn auch *in einer subjektiven Weise*, nicht in einer dogmatisch-vorgegebenen Art wie im Beispiel vorhin.

Um eine *kulturkundliche Rahmung* geht es beim letzten Typus: Eine Lehrerin nimmt das Schwitzhüttenritual der lakotaindianischen Religion mit den Schülern durch. Sie arbeitet heraus, dass die Indianer dieses Ritual als „reinigend“ empfinden. Daraufhin fragt sie die Schüler, ob sie ein vergleichbares Ritual aus dem Christentum kennen, und sie kommen auf das Beichten im

Tab. 4.3: Religiöser und Religionskundlicher Unterricht

Typus:	Narrativer Typus (keine Rahmung)	Dogmatischer Typus	Lebensweltlicher Typus	Kulturrkundlicher Typus
Ziele:	• Partizipation offen	• Vorgegebene Partizipation • Aktiv • Perspektiven- übernahme	• Subjektive Partizipation • Aktiv • Perspektiven- induktion	• Partizipation als Beobachter • Passiv • Perspektiven- wechsel
Unterrichts- form:	Religiöser Unterricht			Religionskundlicher Unterricht

Katholizismus zu sprechen. Auffällig ist hier zweierlei: Zum einen spricht die Lehrerin, auch wenn es um das Christentum geht, in der dritten Person. Sie und die Schüler sprechen nicht von „wir“ oder „bei uns“, sondern sie reden *von den Christen*. Zum anderen macht die Lehrerin einen Vergleich zwischen einem Ritual im Christentum und in der lakotaindianischen Religion und zwar über das *Vergleichskriterium „Reinigungsritual“*, das einen metasprachlichen kulturrkundlichen Begriff darstellt.

Die Schüler *bleiben bei einer solchen kulturrkundlichen Rahmung in einer gewissen Distanz zu den Religionen, die thematisiert werden*. Sie partizipieren zwar auch an einer Religion, aber rein passiv; sie bleiben Beobachter, fragen nach, machen einen *Perspektivenwechsel*, aber immer im Bewusstsein, dass „der andere der andere ist“ und „ich ich bin“. Sie induzieren also nicht ihre eigene Perspektive in eine Geschichte, einen Begriff, eine religiöse Person oder ein religiöses Ritual, sondern sie fragen nach, fragen – im Fall hier den Text – wie das Schwitzhüttenritual von den Lakota wahrgenommen wird, was es für die Lakota bedeutet und was das Beichten für die Katholiken bedeutet.

In der Tabelle 4.3 habe ich den narrativen, dogmatischen und den lebensweltlichen Typus zusammengezogen zum *Religiösen Unterricht*; den kultur-

Wie implementiert man einen religionskundlichen Unterricht?

kundlichen Typus habe ich als *Religionskundlichen Unterricht* bezeichnet.

Hinter dieser Sortierung stecken folgende analytische und theoretische Überlegungen:

Die ersten drei Typen (narrativ, dogmatisch und lebensweltlich) verlangen durch das Rahmungshandeln der Lehrkraft *eine Partizipation, die offen bis aktiv genannt werden kann. Lehrer wie Schüler sprechen* in einer narrativen, einer eher dogmatisch vorgegebenen oder lebensweltlich bedeutsamen, auf alle Fälle aber *in einer religiösen Sprache*. Auch beim narrativen und dem lebensweltlichen Typus werden religiöse Wahrheiten vorausgesetzt; Schüler wie Lehrer reden ganz selbstverständlich so, als ob es „Gott“, „Propheten“, „Engel“, das „Paradies“ usw. gebe. Ob und gegebenenfalls für wen es diese religiösen Vorstellungen gibt, stellen keine Fragen dar. Die Schüler werden hier – systemtheoretisch ausgedrückt – *ins Religionssystem inkludiert*.⁶

Beim vierten Typus (kulturkundlich) hingegen spielen die kontextualisierenden Fragen sowie die Beobachtung aus einer Aussensicht eine wichtige Rolle. Damit bleibt die *Partizipation passiv*, mental und zeitlich beschränkt. Lehrer wie Schüler kommunizieren in einer schulischen, kulturkundlichen, d. h. *in einer wissenschaftlich und sozial validierten Sprache*. Systemtheoretisch liesse sich sagen, dass die Schüler *ins Erziehungssystem inkludiert* werden.

Der Religionsunterricht, der an der öffentlichen Schule erteilt wird und den ich beobachten konnte, liesse sich auf der Basis der empirisch entwickelten Kategorien gemäss Tabelle 4.4 zweiteilen.

Der *religionskundliche Unterricht*, um den es im Folgenden geht, beinhaltet also einen geschichtskundlichen, einen sozialkundlichen sowie einen systematisch-vergleichenden Strang.

6 Vgl. hier und weiter unten Luhmann (2002).

Tab. 4.4: Religionsunterricht

Schulischer Religionsunterricht					
Religiöser Unterricht			Religionskundlicher Unterricht		
Narrativer Religionsunterricht	Dogmatik-bezogener Religionsunterricht	Lebenswelt-bezogener Religionsunterricht	Geschichtskundlicher Religionsunterricht	Sozialkundlicher Religionsunterricht	Systematisch-vergleichender Religionsunterricht

4.2 Rechtliche, politische und gesellschaftliche Voraussetzungen für einen religionskundlichen Unterricht

Wie in vielen anderen Ländern, so hat sich auch die Religionslandschaft der Schweiz in den vergangenen Jahren stark verändert: Die Schweiz ist religiös pluraler, aber auch säkularer geworden. Umgekehrt ist Religion im öffentlichen Diskurs ein allgegenwärtiges Thema. Eindrücklich zeigt diese Veränderungen das Nationale Forschungsprogramm NFP 58 zu „Religionsgemeinschaften, Staat und Gesellschaft“.⁷ Die rechtlichen und politischen Rahmenbedingungen tragen diesen Entwicklungen erst teilweise Rechnung.

4.2.1 Religionszugehörigkeiten, Religiositäten und Säkularitäten

Alle zehn Jahre erhebt das Bundesamt für Statistik soziodemografische Merkmale der Schweizer Bevölkerung, u. a. die Religionszugehörigkeit. Dabei zeigt sich, dass die Zahl der Kirchenmitglieder kontinuierlich abnimmt; die Zahl der Menschen ohne Religionszugehörigkeit jedoch von 7,5 % im Jahr 1990 auf 20,1 % im Jahr 2010 gestiegen ist. Einen Zuwachs verzeichnen auch muslimische Angehörige (Bundesamt für Statistik 1990; 2000; 2010). Die Religionszu-

7 Zur Synthese der Forschungsergebnisse vgl. Bochinger (2012).

gehörigkeit allein besagt aber noch nichts darüber, ob Menschen sich selbst als religiös sehen und ob sie auch tatsächlich Religion praktizieren. Gemäss repräsentativer Studien nimmt die Religiosität der in der Schweiz lebenden Bevölkerung aber ebenso kontinuierlich ab und zwar nicht nur bei Christen, sondern auch bei nichtchristlichen Religionsangehörigen (s. zusammenfassend Stolz 2012). Im Vergleich zu anderen Werten wie Familie, Freunde, Arbeit, Freizeit, Politik ist Religion laut Befragung 2008 der European Values Study in der Schweiz nur für rund zwei Fünftel der Bevölkerung wichtig und rangiert damit am Schluss dieser Präferenzliste.⁸ Gemäss des International Social Survey Programme 2009 ist „Religion“ nur für etwa die Hälfte der Schweizer Bevölkerung als Selbstbeschreibungskategorie (eher) wichtig, während „Nationalität“ für rund drei Viertel der Befragten (eher) wichtig ist.⁹

Der Trend scheint also eindeutig: Religiosität als Praxis und als Identitätsmerkmal nehmen ab. Stolz u. a. (2011) interpretieren diesen Trend als Generationeneffekt. Das bedeutet, dass das Säkularitätsniveau in der Schweiz immer höher wird.

4.2.2 „Religion“ im öffentlichen Diskurs

Zu berücksichtigen sind nicht nur religiöse Zugehörigkeiten und Religiositäten sondern auch, wie „Religion“ in der medialen, politischen, institutionellen und personenbezogenen Öffentlichkeit verhandelt wird. Im Unterschied zur Entwicklung des Religiositätslevels in der Gesellschaft, zeichnet sich bei der Thematisierung von Religion in der Öffentlichkeit eine Zunahme ab.¹⁰ Dieser Trend zeigt sich jedoch weniger bei den etablierten Religionen „Christentum“ und „Judentum“ als vielmehr bei den zugewanderten Religionen, insbesondere dem Islam.¹¹ So stellen Imhof und Ettinger (2011) fest, dass der Islam seit

8 Quelle: European Values Study EVS, Schweiz, Datensatz s. URL <http://www2.unil.ch/fors/spip.php?rubrique64&lang=de>

9 Quelle: International Social Survey Programme ISSP, Schweiz MOSAiCH, Datensatz s. URL: <http://www2.unil.ch/fors/spip.php?rubrique64&lang=de>

10 Generell zu diesem Abschnitt vgl. Mader und Schinzel (2012).

11 Vgl. hierzu Koch (2009) sowie Imhof und Ettinger (2011).

dem 11. September 2001 und verstärkt seit den Anschlägen in Madrid 2004 und London 2005 sowie dem Karikaturenstreit in Dänemark 2006 immer häufiger in den Medien, aber auch in der schweizerischen Politik thematisiert wird.

Generell lässt sich gar von einer „Religionisierung“ bei Fremdzuschreibungen sprechen: Migrantinnen und Migranten aus den Balkanländern, der Türkei oder aus dem Maghreb werden von der Mehrheitsbevölkerung zunehmend als „Muslime“ wahrgenommen.¹² Mit dem „Muslim-Sein“ werden in diesen Diskursen bestimmte Werthaltungen verbunden: die Ungleichstellung von Mann und Frau, Zwangsheirat, Akzeptanz einer hierarchischen Gesellschaftsordnung. Umgekehrt gelten Buddhisten in der Öffentlichkeit als friedlich und hilfsbereit. Diese positiven und negativen Zuschreibungen vonseiten der Mehrheitsbevölkerung basieren nicht auf wissenschaftlichen Beobachtungen, sondern auf Bewertungen von Einzelereignissen durch Medienschaffende und Politiker.¹³ Die Bilder, die vermittelt werden, haben sich in den vergangenen Jahren zu stereotypen Repräsentationen von Religionen entwickelt und finden durch den öffentlichen Diskurs ständig weitere Verbreitung. Selbst Schulbücher sind mitunter nicht ganz frei von solchen typisierenden Bildern. Beim Christentum und dessen Institutionen fallen die Bewertungen differenzierter aus: Die Kirchen werden von den Befragten nicht als für sie selbst wichtig erachtet. Dennoch gibt es einen weit verbreiteten Konsens darüber, dass Kirchen für andere, sozial Benachteiligte wichtig sind (Stolz u. a. 2011, S. 27 ff.).

Diese Untersuchungsergebnisse zeigen, dass Religionsthemen in der Öffentlichkeit eine gesellschaftliche Bedeutung zugeschrieben wird, dass dieses gehäufte Vorkommen von Religion im Diskurs aber nicht verwechselt werden darf mit der Bedeutung von Religion für den Einzelnen. Diese Diskrepanz zwischen „Religion im öffentlichen Diskurs“ und „Religion beim Einzelnen“ und die unterschiedlichen Funktionen sowie Wirkungen, die damit verbunden sind, haben wichtige Implikationen für einen religionskundlichen Unterricht an der öffentlichen Schule: Thematisiert werden müsste hier nicht

12 Vgl. hierzu Behloul (2010) sowie Dahinden, Duemmler und Moret (2010).

13 Vgl. hierzu auch Dahinden u. a. (2010).

nur „Religion im engeren Sinn“, sondern auch Religion in der Politik, in den Medien, im Film, im öffentlichen Raum usw.

4.2.3 Rechtlicher Kontext und Einstellungen verschiedener Akteure zu einem „Religionsunterricht für alle“

Zu den rechtlichen Voraussetzungen, die einen „Religionsunterricht für alle“ tangieren, gehören die jeweilige Kantonsverfassung, das kantonale Volksschulgesetz und – den Kantonen übergeordnet – die Schweizer Bundesverfassung. Hier ist insbesondere Artikel 15 Absatz 4 von Bedeutung: Ein Schüler darf nicht gezwungen werden, an einem religiösen Unterricht teilzunehmen.¹⁴ Eine Zusammenarbeit mit den Religionsgemeinschaften – wie das in Deutschland mit Artikel 7.3 des Grundgesetzes der Fall ist¹⁵ – ist hier nicht vermerkt. Dennoch gibt es auf kantonaler Ebene – je nach Verhältnis zwischen Staat und Religionsgemeinschaften – unterschiedliche Formen der Zusammenarbeit. In allen Kantonen besteht jedoch die Tendenz, einen für alle Schülerinnen und Schüler obligatorischen, vom Staat verantworteten Religionsunterricht einzurichten, der Artikel 15 Absatz 4 der Bundesverfassung nicht verletzen soll. Da dieser „Religionsunterricht für alle“ erst seit kurzem existiert und das Obligatorium provisorisch ist, gibt es auch noch keine Klage und keinen entsprechenden Bundesgerichtsentscheid.

Die in der Schweiz ansässigen Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften und Parteien haben indes sehr unterschiedliche Meinungen darüber, wie die Schule auf die religiöse und weltanschauliche Pluralisierung reagieren soll: Die etablierten römisch-katholischen oder evangelisch-reformierten

14 Der ganze Artikel 15 Absatz 3 und 4 lautet: 3. Jede Person hat das Recht, einer Religionsgemeinschaft beizutreten oder anzugehören und religiösem Unterricht zu folgen. 4. Niemand darf gezwungen werden, einer Religionsgemeinschaft beizutreten oder anzugehören oder religiösem Unterricht zu folgen.

15 Der Artikel lautet: „Der Religionsunterricht ist in den öffentlichen Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen ordentliches Lehrfach. Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes wird der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt. Kein Lehrer darf gegen seinen Willen verpflichtet werden, Religionsunterricht zu erteilen.“

Kirchenvertreter begrüßen einen „Religionsunterricht für alle Schülerinnen und Schüler“, wünschen jedoch eine Mitarbeit. Islamische Gemeinschaften sind zwar nicht gegen einen solchen Unterricht, bevorzugen aber einen eigenen bekenntnisorientierten Unterricht für ihren Nachwuchs. Juden besuchen in der Schweiz häufig jüdische Privatschulen; sie haben dort ihren eigenen jüdischen Unterricht. Freidenker sind gegenüber einem Religionsunterricht an der öffentlichen Schule grundsätzlich skeptisch und betrachten den „Religionsunterricht für alle“, wie er in verschiedenen Kantonen heute praktiziert wird, als problematisch.¹⁶ Unter den politischen Parteien gibt es kaum vehemente Befürworter eines „Religionsunterrichts für alle“;¹⁷ im Allgemeinen prägen eher Zurückhaltung und Skepsis den politischen Diskurs.

4.3 „Religionsunterricht für alle“ – zur aktuellen Situation in der Schweiz

Ende der 1990er Jahre planten verschiedenen Kantone in der Schweiz – oft auch im Rahmen von Gesamtrevisionen der Lehrpläne – ein neues Fach „Religion“, das für sämtliche Schülerinnen und Schüler obligatorisch sein sollte. In einigen Kantonen gab es Widerstand vonseiten der Kirchen und zwar insbesondere in jenen Kantonen, die keinen zweifachen Religionsunterricht, d. h. einen bekenntnisgebundenen der Kirchen und einen bekenntnisunabhängigen der Schule, vorgesehen haben. Für das kirchliche Fachpersonal bedeutete dies zunächst, dass es sich zurückziehen sollte, da in der Regel nur mehr Lehrerinnen und Lehrer, die auch noch andere Fächer unterrichten und eine übliche Lehrerausbildung als Qualifikation mitbringen, den neuen Religionsunterricht für alle Schüler erteilen sollten. Mangels Lehrkräften wird zurzeit aber mancherorts ehemals kirchliches Lehrpersonal weitergebildet

16 Vgl. etwa Jödicke und Rota (2010) sowie Rota (2011).

17 Vgl. die Webseiten und Programme verschiedener Parteien. Eine eingehende Untersuchung der Positionen der Parteien in diesem Diskurs wäre aus religionswissenschaftlicher Sicht wünschenswert, zumal die Verantwortung für diesen Unterricht in Zukunft wohl in allen Kantonen der Staat trägt.

und für den neuen bekenntnisunabhängigen Religionsunterricht umgeschult. Zum jetzigen Zeitpunkt verfügen die Kantone Zürich, Luzern, Aargau, Bern, Thurgau und Waadt über einen (provisorisch-)obligatorischen Religionsunterricht. Die jeweiligen Fachbezeichnungen lauten unterschiedlich; ausser im Kanton Zürich sind überall auch Anteile von Ethik oder Lebenskunde im Fach enthalten. In vielen anderen Kantonen gibt es ebenfalls das Angebot eines „Religionsunterrichts für alle“, jedoch ist dieser (noch) mit einer Abmeldemöglichkeit verbunden. Im Kanton Neuenburg ist „Religion“ – ähnlich wie in Frankreich – ins Fach „Geschichte“ integriert.

Der Wechsel von einem Religionsunterricht, der freiwillig ist oder von dem man sich abmelden kann, zu einem obligatorischen Religionsunterricht ohne Abmeldemöglichkeit bringt allein auf formaler Ebene markante Veränderungen mit sich. Noch nie in der Geschichte der Volksschule war ein Religionsunterricht ein so strikt obligatorisches Fach wie jetzt. Dieses strikte Obligatorium verlangt die konsequente Umsetzung der verfassungsrechtlich garantierten negativen Religionsfreiheit. Um das zu leisten, müssen gegenüber herkömmlichen Religionsunterrichten ganz neue Voraussetzungen berücksichtigt werden:

- Es braucht die Akzeptanz, dass Religion nicht nur auf akademisch-religionswissenschaftlicher Ebene, sondern auch auf Volksschulstufe in Form einer Religionskunde nicht-normativ vermittelbar ist.¹⁸
- Die Religionszugehörigkeit der Lehrkraft spielt für die Erteilung des Religionskunde-Unterrichts keine Rolle. Auch Lehrkräfte mit jüdischer, muslimischer, atheistischer, buddhistischer und hinduistischer Zugehörigkeit sowie religionslose Lehrkräfte können den Unterricht erteilen.
- Nicht die christliche Religionsgemeinschaft oder die christliche Theologie bildet die Lehrkräfte aus, sondern der Staat.

¹⁸ Dass dies möglich und empirisch fundiert ist, zeigt Kapitel 1.

- Die Relevanz des Religionskunde-Unterrichts ist gesellschaftlicher, nicht religiös-persönlicher Art.
- Bezugswissenschaft sind nicht Theologien, sondern die Religionswissenschaft und andere religionsbezogene Kulturwissenschaften wie die Kulturwissenschaft des Christentums, Islamwissenschaft, Indologie, Judaistik usw.

Im Folgenden werde ich am Beispiel des Fachs „Religion und Kultur“ im Kanton Zürich die bisherigen Entwicklungen und weiteren Planungen nachzeichnen und kritisch reflektieren.

4.3.1 Das Beispiel „Religion und Kultur“ im Kanton Zürich

Die Implementierung des obligatorischen Religionsunterrichts im Kanton Zürich dauert vom Zeitpunkt der Planung bis zum Abschluss rund 15 Jahre. In der Agenda des Volksschulamtes findet sich folgender Zeitplan (Stand 2011):¹⁹

Erledigte Schritte/Aktivitäten

- 2000 Vernehmlassung und Synodalbegutachtung Religion und Kultur Sekundarstufe
- 2004 Genehmigung des Lehrplans Religion und Kultur Sekundarstufe
- 2006 Genehmigung des Lehrplans Religion und Kultur Primarstufe
- seit 2006 Weiterbildungskurse Religion und Kultur Sekundarstufe an der PH Zürich
- seit 2008 Weiterbildungskurse Religion und Kultur Primarstufe an der PH Zürich

19 S. „Einführung Fach Religion und Kultur Primar- Sekundarstufe I“, Stand 2011, URL: http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/ueber_uns/was_wir_tun.html, PDF-Datei „Bildungsagenda“, S. 20 (besucht am 24.01.2012).

Wie implementiert man einen religionskundlichen Unterricht?

2008 Herausgabe der “Hinweise auf Unterrichtsmaterialien“ für die Übergangszeit

Geplante Schritte/Aktivitäten

bis 2012 Weiterbildungskurse Religion und Kultur Sekundarstufe an der PH Zürich

bis 2016 Weiterbildungskurse Religion und Kultur Primarstufe an der PH Zürich

2010–12 Evaluation der Einführungsphase, Befragungen und Fallstudien in Klassen

2012 Herausgabe des Lehrmittels für die Unterstufe
Einführungskurse an der PH Zürich

2013 Herausgabe der Lehrmittel für die Mittel- und Sekundarstufe
Einführungskurse an der PH Zürich

Projektabschluss: Sommer 2016

Neben diesen Meilensteinen sind noch weitere zu nennen: Seit Herbst 2004 findet eine Ausbildung von Lehrkräften an der Pädagogischen Hochschule (PH) und – für das Sekundarlehramt – auch an der Universität Zürich statt. Seit 2006/07 wird „Religion und Kultur“ an allen Schulen des Kantons Zürich (Primarstufe und Sekundarstufe I) sukzessive eingeführt. Mit Abschluss der Einführung, dessen Zeitpunkt immer wieder verschoben wurde, soll der Unterricht definitiv obligatorisch sein. Das heisst, dass sich die Schülerinnen und Schüler von diesem Zeitpunkt an nicht mehr abmelden können, und das Fach wie jedes andere vom ersten bis zum achten Schuljahr besucht werden muss und benotet wird.

Die Hauptverantwortung der Ausbildung tragen theologisch geschulte Dozierende der Pädagogischen Hochschule;²⁰ Religionswissenschaftler werden

20 Zu den Personen vgl. URL: http://www.phzh.ch/Fachbereiche/Religion_und_Kultur/Fachbereichsmitglieder (besucht am 05.02.2012).

bislang nur in der fachwissenschaftlichen Ausbildung für Sekundarlehrkräfte eingesetzt. Eine Religionsdidaktik für „Religion und Kultur“ in Form eines öffentlich zugänglichen Dokumentes oder Lehrbuches für die Studierenden besteht keine.

Die Stimmen in der öffentlichen Debatte zeigen, dass im Moment insbesondere die mangelhafte Weiterbildung sowie die späte Einführung des Lehrmittels bzw. Schulbuches diskutiert werden.²¹ Lehrerinnen und Lehrer sind auch Jahre nach der Einführung des Fachs gezwungen, auf andere, meist stark christlich geprägte Lehrmedien zurückzugreifen oder selbst eine Materialsammlung anzulegen. Dass Lehrmittel ein Fach stärker prägen als der Lehrplan, zeigt sich beim Fach „Religion und Kultur“ auch darin, dass es nie eine öffentlich geführte Diskussion zum Lehrplan gab.²²

Der Lehrplan ist neben sich ständig verändernden Modulbeschreibungen für die Ausbildung im Moment das einzige öffentlich zugängliche und zeitlich „stabile“ Dokument von Religion und Kultur.²³ Obwohl aus diversen Untersuchungen bekannt ist, dass Lehrmittel den Unterricht stark steuern, ist der Lehrplan politisch und rechtlich gleichwohl wegweisend.²⁴ Zudem gibt er einen Einblick in den religionsdidaktischen Ansatz von „Religion und Kultur“, Aus diesen Gründen möchte ich ihn etwas eingehender diskutieren.

Der Religion und Kultur-Unterricht wird in verschiedenen Dokumenten des

-
- 21 Vgl. beispielsweise den jüngsten Bericht der Zeitung *Zürcher Oberländer* zur Kritik an der Weiterbildung in Zürich und zur Einführung des Religion und Kultur-Unterrichts vom 17. Januar 2012; URL: <http://www.zol.ch/bezirk-uster/Probleme-mit-Religion-und-Kultur/story/23981919> (besucht am 27.01.2012)
- 22 Ein Versuch der Religionswissenschaftler der Universität Zürich, auf die problematischen Stellen im Lehrplan hinzuweisen, blieb ohne entsprechendes Echo. Vgl. URL: http://www.bi.zh.ch/internet/bildungsdirektion/de/unsere_direktion/bildungsrat/beschluesse_2010/beschluesse_2006.html, PDF-Datei „BRB 35 Religion & Kultur Primarschule Lehrplan“ (02.10.2006, besucht am 27.01.2012).
- 23 Der Lehrplan „Religion und Kultur“ (2006) ist abrufbar unter der URL: http://www.phzh.ch/Documents/phzh.ch/Fachbereiche/RuK/Lehrplan_Religion_und_Kultur.pdf (besucht am 27.01.2012).
- 24 Im Fall einer Kritik vonseiten der Eltern dient er den Lehrkräften als Legitimation (vgl. dazu Landert, Stamm und Trachsler 1998).

Volksschulamtes und der Pädagogischen Hochschule als „religionskundlicher Unterricht“ oder als „teaching about religion“²⁵ präsentiert. Daher werde ich den Lehrplan²⁶ und insbesondere seine Ziele im Blick auf die Frage der religionskundlichen Ausrichtung etwas näher erörtern.

Die Leitvorstellung des Fachs wird im Lehrplan stufenübergreifend als „Richtziel“ formuliert:

Kompetenz im Umgang mit religiösen Fragen und Traditionen (Religion und Kultur-Lehrplan, S. 4).

Bei dieser Kompetenz geht es um religiöse Fragen, auf welche sich der Schüler einlassen und einen Umgang damit finden soll. Eine Kompetenz soll auch im Umgang mit (religiösen) Traditionen, mit deren Antworten auf religiöse Fragen, gefördert werden. Die hier genannten „religiösen Fragen“ sind nicht Fragen, die die Religionen stellen (um sie dann auf ihre Art zu beantworten)²⁷, sondern es sind Fragen, die – so impliziert es diese und weitere Formulierungen – gleichsam jedem Menschen eigen sind. Die dazugehörige „religiöse Bildung“ (Antworten der religiösen Traditionen auf religiöse Fragen) ist zwar im Unterschied zur „religiösen Erfahrung“ und „religiösen Praxis“ auf der kognitiven Ebene angesiedelt, gleichwohl gehört diese Ebene des Wissens zur Religiosität.²⁸ Mit dieser Formulierung wird eine religiöse und nicht eine religionskundliche Kompetenz angestrebt. Damit wird die Konstruktion von Religiosität (Wissensdimension) bei den Schülerinnen und Schülern angeregt, obwohl dies den Vorgaben widerspricht.

25 Der angelsächsische Begriff des *teaching about religion* kann – in die Kategorien von Abschnitt 4.1 übersetzt – als „kulturkundlicher Religionsunterricht“ betrachtet werden.

26 URL: http://www.phzh.ch/Documents/phzh.ch/Fachbereiche/RuK/Lehrplan_Religion_und_Kultur.pdf

27 So würde das in einer religionswissenschaftlichen Sicht formuliert.

28 Davon zu unterscheiden wäre die „religionskundliche Bildung“; vgl. Abschnitt 4.4. Bei der „religiösen Bildung“ geht es im Sinne von Glock (1969) oder Stefan Huber (1996) um die Wissensdimension von Religiosität. Insofern wird mit „religiöser Bildung“ ebenso Religiosität konstruiert wie mit der praktischen Durchführung von religiösen Ritualen oder von Settings, die religiöse Erfahrung ermöglichen, von welchen sich der Lehrplan und andere programmatische Aussagen jedoch abgrenzen (vgl. etwa Oelkers 2005).

Weiter nennt der Zürcher Lehrplan vier Handlungsaspekte:

Wahrnehmung

Schülerinnen und Schüler nehmen wahr, wo Religion in unserer Gesellschaft vorkommt; wo religiöse Fragen auftauchen und religiöse Vorstellungen angesprochen und berührt werden und wie Menschen in verschiedenen Zusammenhängen damit umgehen.

Wissen und Verstehen

Schülerinnen und Schüler lernen Elemente und charakteristische Merkmale der grossen Religionen kennen. Ein Grundwissen soll ihnen helfen, die Bedeutung von religiösen Traditionen in der Gesellschaft besser zu verstehen.

Orientierung

Schülerinnen und Schüler lernen verschiedene Religionen und ihre Rolle in unserer Gesellschaft kennen und können sich so in ihrer Umgebung orientieren.

Verständigung

Schülerinnen und Schüler können sich mit Menschen verschiedener Überzeugung und Weltanschauung, mit Menschen anderer Religionen und Kulturen verständigen und respektieren deren Lebens- und Werthaltungen. Sie lernen, die Welt und sich selbst aus anderen, nicht vertrauten Perspektiven zu betrachten.

(Religion und Kultur-Lehrplan, S. 4)

Die Begriffe „Verstehen“, „Orientierung“ und „Verständigung“, die die Kompetenzaspekte verdeutlichen sollen, sind mehrdeutig. Was ist mit „die Bedeutung von religiösen Traditionen verstehen“ gemeint? Heisst es „einverstanden sein“? Bedeutet es, zur Perspektivenübernahme oder zumindest zur Perspektiveninduktion anzuleiten (vgl. Abschnitt 4.1.3)? Beim Aspekt „Orientierung“ scheint ebenfalls unklar, ob es im Religion und Kultur-Unterricht darum geht, sich als Individuum religiös orientieren und positionieren zu lernen oder ob es um eine gesellschaftliche Orientierung geht. Auch der Aspekt „Verständigung“ lässt sich „religiös“ oder „religionskundlich“ auslegen: Meint „sich verständigen“ einen interreligiösen Dialog oder das Kommunizieren über Religionen in gesellschaftlichen Kontexten? Solche Zweideutigkeiten eröffnen

Wie implementiert man einen religionskundlichen Unterricht?

der Lehrkraft nicht nur religionskundliche, sondern auch religiöse didaktische Möglichkeiten. Mit diesen schillernden Aussagen nimmt der Lehrplan in Kauf, dass Religiosität bei den Schülerinnen und Schülern konstruiert wird.

Bei den Unterrichtsinhalten unterscheidet der Lehrplan zwischen der Primarstufe und der Sekundarstufe: Für die Primarstufe heisst es:

Ein Schwerpunkt von „Religion und Kultur“ in der Primarschule liegt auf Überlieferungen des Christentums als der die Gesellschaft im Kanton Zürich und ihre Wertvorstellungen prägenden Religion und behandelt ihre kulturellen und gesellschaftlichen Auswirkungen. ([Religion und Kultur-Lehrplan](#), S. 5)

Der Schwerpunkt liegt hier also inhaltlich auf dem Christentum. Bei einer strikt religionskundlichen Ausrichtung der Handlungskompetenzen wäre diese ungleiche quantitative Verteilung zwischen dem Christentum und anderen Religionen vielleicht zu rechtfertigen. Das ist aber, wie die Analyse der vier Handlungsaspekte zeigte, nicht der Fall. Problematisch scheint auch die Aussage, dass das Christentum die Gesellschaft und ihre Wertvorstellungen im Kanton Zürich prägt. Historisch betrachtet kann hier wohl zugestimmt werden, aber die Gesellschaft hat sich im Zuge der Aufklärung und Globalisierung stark verändert: Wie die oben referierten empirischen Untersuchungen belegen, ist die Schweizer Bevölkerung immer weniger christlich, vielmehr prägen religiöse Pluralität und Säkularität die kulturelle Landschaft der Schweiz; das betrifft auch die Werthaltungen.²⁹ Wenn entgegen aktueller empirischer Befunde eine solche Prägung behauptet wird, wirkt die Aussage christlich-normativ.

Bezüglich der Gewichtung religiöser Traditionen sieht der Lehrplan der Sekundarstufe anders aus. Hier sind folgende Inhalte vorgesehen:

29 Stolz u. a. (2011) stellen fest, dass 44 % der Schweizer Bevölkerung das Christentum als Grundlage der Schweizer Gesellschaft sehen (nichtchristliche Religionsangehörige sind beim Sample nicht mitgezählt). Zudem stellen die Forschenden in qualitativen Interviews fest, dass diese Befragten Werte wie Freiheit, Toleranz und Respekt gegenüber allen Menschen als „christlich“ bezeichnen (mündliche Auskunft, Michael Krüggeler).

Das Fach „Religion und Kultur“ geht auf die grossen religiösen Traditionen Hinduismus, Buddhismus, Judentum, Christentum und Islam ein, die viele Kulturen prägen und von diesen mitgeprägt werden. (*Religion und Kultur-Lehrplan*, S. 14)

Die hier so genannten „grossen religiösen Traditionen“ sollen – so wird an einer anderen Stelle im Lehrplan erwähnt (ebd., S. 6 und 18) – „gleichwertig“ gelehrt werden. Wie aus diesen Zeilen hervorgeht, bezieht sich „Religion und Kultur“ auf das in Lehrplänen und Lehrmitteln immer noch häufig anzutreffende Konzept der „Weltreligionen“. Den Schülerinnen und Schülern sollen grundlegende Daten der fünf Religionen Hinduismus, Buddhismus, Judentum, Christentum und Islam vermittelt werden. Die konkreten Inhalte zu diesen „Weltreligionen“ werden im hinteren Teil des Lehrplans als „Essentials“ aufgelistet (ebd., S. 24–28). Diese Inhalte wurden nicht bestehenden religionswissenschaftlichen Einführungen in die jeweilige religiöse Tradition entnommen, sondern von Vertretern der fünf religiösen Traditionen formuliert und von den Lehrplan-Verantwortlichen redigiert. Die Unterrichtsinhalte sind also im Wesentlichen durch die Religionsgemeinschaften festgelegt; sie bestimmen, was und wieviel der Schüler von ihrer jeweiligen Religion wissen muss. Verschiedene kleinere Religionsgemeinschaften, „esoterische“ Gemeinschaften und Freidenker-Vereinigungen sind nicht vertreten, religionskritische Traditionen fehlen; eine Aussensicht auf die Religionen ist kaum erkennbar. Wie der Primarstufen-Lehrplan verkennt auch die inhaltliche Ausrichtung des Sekundarstufe-Lehrplans die empirische Sachlage zu Religionsgemeinschaften und Religiositäten, wie sie laufend von religionsbezogenen sozialwissenschaftlichen Disziplinen erhoben wird.³⁰

Insgesamt zeigt die religionswissenschaftliche Analyse des Lehrplans, dass die Verantwortlichen den neu eingeführten Religion und Kultur-Unterricht nicht als Paradigmenwechsel verstehen, sondern als Weiterentwicklung ei-

30 Vgl. hierzu beispielsweise den gut verständlichen Überblick zu Religion in der Schweiz, hrsg. von Jörg Stolz und Martin Baumann (2007) oder die Resultate des NFP 58, URL: <http://www.nfp58.ch/> (besucht am 27.01.2012) sowie deren Synthese (Bochinger 2012).

nes christlichen, konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts.³¹ Wie lange dieser und andere kantonale Lehrpläne für „Religion“ bestehen bleiben, ist indes ungewiss, denn es zeichnet sich ab, dass die kantonalen Lehrpläne sprachenweise harmonisiert werden. Auf diese jüngsten Entwicklungen möchte ich im folgenden Kapitel näher eingehen.

4.3.2 Das Fach „Religion“ im neuen Deutschschweizer Lehrplan 21

Mit dem Lehrplan 21³² konkretisiert sich Artikel 62 Absatz 4 der Bundesverfassung, der besagt, dass die Ziele der kantonalen Schulen harmonisiert werden sollen.³³ Unabhängig davon, ob die Kantone per Volksentscheid der „Harmonisierung der Schulen in der Schweiz“ (HarmoS) zugestimmt haben,³⁴ beteiligen sich die Kantone an einem gemeinsamen Lehrplan. Seit Herbst 2010 wird an diesem Lehrplan gearbeitet, und im Frühjahr 2014 soll er an die Kantone zur Einführung gelangen. Der Lehrplan, sowie Lehrmittel und Evaluations-

31 Dies bestätigt auch ein Dokument der Bildungsdirektion aus dem Jahr 2006, in dem steht, dass der Lehrplan Religion und Kultur den Biblischen Geschichte-Lehrplan zur Grundlage hat. Vgl. URL: <http://www.phzh.ch/dotnetscripts/ForschungsDB/read.aspx?idpr=93> (besucht am 30.06.2011) sowie http://www.lkvzh.ch/ns_seiten/06_pub/bid/mm_bid_religion_070306.pdf, S.1f. (besucht am 30.06.2011). Vgl. auch die vertiefte religionswissenschaftliche Analyse von Lehrplänen in verschiedenen europäischen Ländern von Wanda Alberts (2007). Sie kommt ebenfalls zum Schluss, dass christliche Elemente die Lehrpläne noch stark dominieren.

32 Für weitere Informationen dazu vgl. URL: <http://www.lehrplan.ch/> (besucht am 27.01.2012).

33 Der genaue Wortlaut dieses Artikels lautet: „Kommt auf dem Koordinationsweg keine Harmonisierung des Schulwesens im Bereich des Schuleintrittsalters und der Schulpflicht, der Dauer und Ziele der Bildungsstufen und von deren Übergängen sowie der Anerkennung von Abschlüssen zustande, so erlässt der Bund die notwendigen Vorschriften.“ (Art.62 Abs.4 BV)

34 Es gibt etliche Kantone, die der Harmonisierung der Schulen nicht zugestimmt haben und dem HarmoS-Konkordat nicht beigetreten sind. Dieses Konkordat geht über einen gemeinsamen Lehrplan hinaus, da sie auch strukturelle Aspekte wie Schuleintrittsalter und Dauer der Bildungsstufen vereinheitlicht. In den Volksabstimmungen hat sich gezeigt, dass vor allem diese strukturellen Vereinheitlichungen zu Widerstand in der Bevölkerung geführt haben.

instrumente für die verschiedenen Stufen richten sich nach den nationalen Bildungsstandards,³⁵ die fachweise formuliert werden.

In den Grundlagen zum Deutschschweizer Lehrplan 21,³⁶ die im Jahr 2009 in Vernehmlassung³⁷ gingen, ist ein obligatorischer „Religionsunterricht für alle“ (ohne Abmeldemöglichkeit) vorgesehen. Das Fach „Religion“ sollte im Fachbereich „Ethik, Religionen, Gemeinschaft“ angesiedelt sein. Die Schweizerische Gesellschaft für Religionswissenschaft SGR und der Kanton Zürich hingegen plädierten in ihren Stellungnahmen zu den Grundlagen des Lehrplans 21 dafür, „Religion“ im Fachbereich „Räume, Zeiten, Gesellschaften“ zu verorten, in dem auch die Fächer Geschichte und Geographie sowie Heimatkunde angesiedelt sind.³⁸ Ein Verbund von „Religion“ mit „Ethik“ und „Gemeinschaft“, wie es die Lehrplan-Grundlagen vorsehen würden, rücke diesen obligatorischen Religionsunterricht zu sehr in die Nähe eines bekenntnisorientierten Religionsunterrichts. Eine Verortung im Fachbereich „Räume, Zeiten, Gesellschaften“ würde dagegen stärker den empirischen Charakter des Faches betonen. Diese Überlegungen fanden bei den Deutschschweizer Erziehungsdirektorinnen und Erziehungsdirektoren jedoch kein Gehör. „Religion“ bleibt ein Bestandteil des Fachbereichs „Ethik, Religionen, Gemeinschaft“.

An der Ausformulierung des Fach-Lehrplans arbeiten derzeit evangelische und katholische Religionspädagogen. Es wird sich zeigen, ob die Neuformulierung die oben dargelegten Mängel der kantonalen Lehrpläne bezüglich des religionskundlichen Charakters des neuen Faches zu überwinden weiss oder ob der Deutschschweizer Lehrplan dem Zürcher Lehrplan gegenüber religions-

35 Vgl. hierzu die Informationsseite der Deutschschweizer Erziehungsdirektoren, URL: <http://www.edk.ch/dyn/12930.php> (besucht am 05.02.2012).

36 Vgl. URL: <http://www.lehrplan.ch/sites/default/files/Grundlagenbericht.pdf>, S. 18–21.

37 Eine Vernehmlassung ist ein politisches Verfahren, das eine neue Bestimmung (Gesetz, neues Schulfach etc.) verschiedenen Gruppierungen zur Stellungnahme vorlegt. Auch jeder Bürger hat die Möglichkeit, auf solche Vorschläge zu reagieren. Die Stellungnahmen haben aber nur eine konsultative Funktion.

38 Vgl. URL: <http://www.lehrplan.ch/sites/default/files/Auswertungsbericht.pdf>, S. 12 f.

wissenschaftlich und religionsrechtlich gesehen gar als Rückschritt betrachtet werden muss. Eine religionskundliche Fachdidaktik, die auf der Religionswissenschaft basiert, könnte einen nennenswerten Beitrag zur Entwicklung des Lehrplans 21 darstellen. Im folgenden Kapitel soll eine solche Fachdidaktik skizziert werden.

4.4 Fachdidaktik Religionskunde³⁹

Um eine religionskundliche Didaktik zu entwickeln, möchte ich zunächst auf die aus der Empirie herausgearbeiteten und in Kapitel 1 beschriebenen zwei Formen schulischen Religionsunterrichts verweisen und nochmals deren Verschiedenheit betonen: Zum einen wurde ein *religiöser Unterricht* beschrieben, dessen Kommunikation in religiösen Codes erfolgt und der *religiöses Wissen* generiert. Er inkludiert die Schülerinnen und Schüler ins Religionssystem. Zum anderen liess sich ein *religionskundlicher Unterricht* bestimmen, dessen Kommunikation in wissenschaftlich und sozial validierten Codes erfolgt und der *religionskundliches Wissen* generiert. Er inkludiert die Schülerinnen und Schüler ins Erziehungssystem. Dieser Letztere hat insofern eine Nähe zur Religionswissenschaft, als er das Wissen derselben – transponiert auf die verschiedenen Schulstufen – weitergibt.

In diesem Kapitel geht es darum, eine solche auf empirische, religionswissenschaftliche Befunde und Methodologien abgestützte Religionskunde-Didaktik vorzustellen. Mitlaufen soll dabei immer die Überlegung, inwiefern sich ein religionskundlicher Unterricht von einem religiösen Unterricht unterscheidet, denn nur so kann es gelingen, eine profilierte religionskundliche

39 Die folgenden Überlegungen verdanke ich all den Lehrerinnen und Lehrern, deren Unterricht ich in den vergangenen 15 Jahren beobachten und mit ihnen reflektieren konnte, deren Schülerinnen und Schüler, den fruchtbaren Diskussionen mit meinen Studierenden in Zürich, Marburg und Bayreuth, dem Evaluationsteam Religion und Kultur des Büros Landert & Partner, Zürich sowie verschiedenen Religionswissenschaftlerinnen und Religionswissenschaftlern, die sich mit diesem Thema befassen, insbesondere Petra Bleisch, Pädagogische Hochschule Fribourg und Christoph Bochsinger, Universität Bayreuth.



Abb. 4.1: Religionskundliche Fachdidaktik

Didaktik zu entwerfen, die keine Weiterentwicklung eines christlichen Unterrichts darstellt und Religion konsequent säkular erschliesst.

4.4.1 Konstituenten einer Fachdidaktik Religionskunde

In Anlehnung an das Fachdidaktik-Modell von Jank und Meyer (2002, S. 30) konzipiere ich die religionskundliche Didaktik, wie in Abb. 4.1 (vgl. Frank und Bochsinger 2008, S. 213–214) dargelegt:

Eine Fachdidaktik „Religionskunde“ (mit den weiteren Komponenten „Lehrplan“ und „Lehrmittel/Schulbuch“) speist sich aus den Herausforderungen der Unterrichtspraxis; umgekehrt bildet die Didaktik auch die Voraussetzung für einen solchen Unterricht. Fachdidaktik und Unterricht sind in einem ständigen gegenseitigen Austausch. Im Folgenden werden die verschiedenen Quellen für eine Fachdidaktik „Religionskunde“ aufgeführt und kurz erläutert.

Allgemeine Bildungs- und Didaktiktheorien

Grundsätzlich soll hier pädagogischen Modellen der Vorzug gegeben werden, die die Akzeptanz der kulturellen und religiösen Vielfalt der Schweizer Gesell-

Wie implementiert man einen religionskundlichen Unterricht?

schaft betonen und gleiche Chancen für sämtliche Schülerinnen und Schüler fördern (vgl. etwa Allemann-Ghionda 1999, S. 484–495). In diesem Paradigma der Akzeptanz religiöser Vielfalt geht es also weder um Multikulturalismus oder religiösen Pluralismus (die religiöse Vielfalt als Bereicherung befürworten und aktiv fördern), noch um Assimilation (die kulturelle und religiöse Anpassung fordert und religiöse Vielfalt ablehnt), sondern um die Gleichbehandlung der in der Gesellschaft vorfindbaren Religionen und Weltanschauungen. Wie in anderen Fächern soll auch hier im Sinne von Wolfgang Klafki (2002) nach der Gegenwartsbedeutung, Zukunftsbedeutung sowie exemplarischen Bedeutung des Unterrichts für sämtliche Schülerinnen und Schüler gefragt werden – ob sie nun zuhause religiös erzogen werden oder nicht, ob sie religiös sein wollen oder nicht. Das impliziert, dass sich die Bedeutung des Fachs aus einer gesellschaftlichen Relevanz ergibt und religiös-persönliche Bedeutungen für Schülerinnen und Schüler ausgeschlossen und den Eltern sowie dem bekenntnisgebundenen Religionsunterricht überlassen bleiben.

Eine religionskundliche Didaktik orientiert sich des Weiteren an dem in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft vorherrschenden Kompetenzmodell und an der von Franz Weinert formulierten Bestimmung von Kompetenz:

[Kompetenzen sind] die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können (Weinert 2001, S. 27–28).

Die religionswissenschaftlich-religionskundliche Ausformulierung solcher Kompetenzen (s. unten, Kap. 4.2.) stellt das Fach in eine Reihe mit anderen (säkularen) Fächern, wodurch ein gegenseitiger Austausch stattfinden kann.

Allgemeine Sozialisations- und Entwicklungstheorien, Lehr- und Lerntheorien

In Bestimmungen dessen, was Sozialisation ist, gleichen sich heutige säkulare Sozialisationstheorien. Nach Peter L. Berger und Thomas Luckmann beispiels-

weise ist Sozialisation die „... Einführung des Individuums in die objektive Welt einer Gesellschaft oder eines Teiles der Gesellschaft“ (Berger und Luckmann 2003, S. 140–141). In einem Unterricht, der Religion thematisiert und an alle Schülerinnen und Schüler gerichtet ist, darf diese „objektive Welt“, keine partikularistisch-religiöse sein, die nur einen kleinen Teil der Schülerschaft einschliesst, sondern sie muss eine von allen Menschen geteilte und allen Menschen zugängliche „Welt“ sein. Es geht also im weitesten Sinn um eine religionskundliche Sozialisation und gesellschaftliche Bildung.

Theorien, die die Entwicklung kognitiver, motivationaler und sozialer Fähigkeiten beschreiben, sollen allgemeiner Art sein. Religiöse Entwicklungstheorien kommen keine zum Zug, da es bei einer Religionskunde nicht um die Entwicklung von Religiosität und auch nicht um die religiöse Identität der Schülerinnen und Schüler geht.

Als Lerntheorie ist bei einer religionskundlichen Didaktik, die sich konsequent auf empirische Befunde stützt, das „Forschende Lernen“ besonders zu betonen (Aepkers und Liebig 2002).

Kerndisziplin Religionswissenschaft

Die Religionswissenschaft ist die wichtigste Bezugswissenschaft für eine religionskundliche Didaktik. Die Prämissen, Fragestellungen, Herangehensweisen an den Gegenstand und das Erkenntnisinteresse sind der Religionswissenschaft entnommen. Zudem geht die religionskundliche Didaktik konsequent von empirisch beobachtbaren Sachverhalten und Erkenntnissen aus, die die religionswissenschaftliche Forschung bereitstellt. Gleich wie die Religionswissenschaft reflektiert die religionskundliche Didaktik den Religionsbegriff immer mit. Für „Religion“ im religionskundlichen Unterricht wird sie sich an einem Alltagsbegriff von Religion orientieren. „Religion“ wird terminologisch jedenfalls nicht so weit gefasst, dass sie als anthropologische Konstante verstanden werden kann:⁴⁰ In der schweizerischen Gesellschaft gibt es Menschen, die von sich sagen, sie seien nichtreligiös, und diese Menschen (ebenso

40 Religion wird im Kontext von Religionsunterricht in Anlehnung an einen alltagssprachlichen Begriff von Religion nicht nur über die Dimension der Transzendenzerfahrung

Wie implementiert man einen religionskundlichen Unterricht?

wie die Menschen, die sich selbst als religiös bezeichnen) sollen respektiert werden. Ein Unterricht, der sich an der Bezugsdisziplin Religionswissenschaft orientiert, wird den Schülerinnen und Schülern auch aufzeigen, dass „Religion“ für sehr viele Menschen nicht frei wählbar ist und sich Religionszugehörigkeiten in der Regel auch ausschliessen: Man kann nicht gleichzeitig jüdisch und hinduistisch, muslimisch und christlich sein.

Weitere Bezugsdisziplinen sind auf einer systematischen Ebene die Geschichtswissenschaft und die Sozialwissenschaft (Soziologie, Ethnologie, Psychologie); auf einer inhaltlichen Ebene die Kulturwissenschaft des Christentums, Islamwissenschaft, Indologie, Judaistik, Afrikanistik usw. Für Religion in Verbindung mit anderen gesellschaftlichen Themenfeldern sind auch Politikwissenschaft, Medienwissenschaft, Rechtswissenschaft und Kunstwissenschaft von Bedeutung.

4.4.2 Das Kompetenzmodell für das Fach Religionskunde

Wie oben bereits erwähnt, möchte ich mich für diesen Entwurf einer Religionskunde-Didaktik an das in der Erziehungswissenschaft vorherrschende und in der Pädagogik sowie in jüngeren Lehrplänen gebräuchliche Kompetenzmodell anlehnen und *Handlungsaspekte* sowie *Themen* der Religionskunde zur Diskussion stellen. Mit der Übernahme des Kompetenzmodells für eine religionskundliche Fachdidaktik erfolgt auch eine Anpassung an das im Deutschschweizer Lehrplan 21 wirksam werdende und allen Fächern übergeordnete Modell, das Grundkompetenzen entlang von Handlungsaspekten und Themenbereichen formuliert.⁴¹

bestimmt, sondern auch über den kollektiven Geltungsgrund. Vgl. hierzu auch oben 4.1.

41 Vgl. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK: *Grundkompetenzen: Definition, Funktion, Beispiele*, URL: http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/harmos/grundkomp_faktenblatt_d.pdf (besucht am 01.01.2012).

Handlungsaspekte und Themenbereiche von Religionskunde

Grundsätzlich lässt sich sagen, dass die *Handlungsaspekte einer Religionskunde* ganz anders strukturiert sind als diejenigen eines religiösen Unterrichts, der die Schülerinnen und Schüler ins Religionssystem inkludiert (vgl. Handlungsaspekte im [Religion und Kultur-Lehrplan](#), S. 3.3.1). Spätestens bei der Formulierung der Grundkompetenzen wird deutlich, inwiefern eine religionskundliche Didaktik einen Paradigmenwechsel gegenüber einem religiösen Unterricht sowie bisherigen Konzeptionen eines bekenntnisunabhängigen Unterrichts darstellt (s. hierzu Schmid 2011). Gefragt sind nicht „Verstehen“ religiöser Individuen im Sinne einer Perspektiveninduktion und „Verständigung“ zwischen religiösen Individuen (vgl. oben 4.3.1, S. 83), sondern eine konsequente Beobachtersicht und der Rückgriff auf methodologische Kategorien, wie sie die Religionswissenschaft sowie andere Kulturwissenschaften auszeichnet, und wie sie in dieser Stringenz wohl kaum in einem anderen schulischen Fach zu fordern sind, um die verfassungsrechtlich garantierte Religionsfreiheit der Schülerinnen und Schüler zu wahren. Als Handlungskompetenzen schlage ich folgende Fähigkeiten und Fertigkeiten vor:

Die Schülerinnen und Schüler können ...

1. religiöse und religionskundliche Wissensformen und Redeweisen unterscheiden;
2. religiöse Phänomene beobachten und religionskundlich beschreiben;
3. Nichtwissen erkennen und bei entsprechenden Personen nachfragen, in der entsprechenden Literatur nachschauen;
4. Empathie im Sinne eines mentalen Perspektivenwechsels zeigen und den Unterschied zu einer Perspektiveninduktion erkennen;
5. Beobachtetes und Beschriebenes kulturell und sozial kontextualisieren und systematisieren;
6. systematisch vergleichen und metasprachliche Begriffe verwenden;

Wie implementiert man einen religionskundlichen Unterricht?

7. kontextualisierte Beobachtungen – wie in anderen Fächern auch – im Sinne expliziter Kriterien ethisch reflektieren.

Auf inhaltlicher Ebene findet sich ebenfalls eine religionswissenschaftliche Ausrichtung. Ich schlage folgende grundlegende *Themenbereiche* vor:

1. Religionsbegriff in verschiedenen Kulturen und historischen Zeiten;
2. Religionskundliches, empirisch basiertes Wissen zu folgenden Aspekten und deren Dimensionen:
 - personaler Aspekt (Religiosität, religiöses Individuum);
 - sozialer Aspekt (Religionsgemeinschaft, religiöse Gemeinschaft);
 - kultureller Aspekt (religiöses Symbolsystem/religiöser Symbolbestand);⁴²
 - Austauschprozesse zwischen diesen drei Aspekten.
3. Religion in verschiedenen Gesellschaftsbereichen (Politik, Medien, Kunst, Medizin usw.).

Grundkompetenzen

Für die Formulierung von Grundkompetenzen (Standards) werden konkrete Inhalte mit Handlungsaspekten verbunden und für jede Stufe bzw. jedes Schuljahr festgelegt. Die folgenden Ausführungen sind als Entwurf zu sehen und können als Diskussionsgrundlage für weitere Planungen dienen.

Am Ausgangspunkt der Überlegungen soll die Intention stehen, jene Themen ins Zentrum der Didaktik zu rücken, die für die Schülerinnen und Schüler der entsprechenden Jahrgangsstufe als jetzige und zukünftige Glieder dieser Gesellschaft relevant sind.

42 Diese Dreiteilung geht auf eine Anregung von Jörg Stolz zurück, der sie in Anlehnung an Parsons formulierte (vgl. Stolz 2012), und die von Christoph Bochsinger und mir weiterentwickelt wurde.

Ein religionskundlicher Unterricht ist *in der Vorschulstufe und den unteren Klassen der Primarstufe* (1.–4. Schuljahr)⁴³ durchführbar – das zeigen empirische Untersuchungen. Das Argument der gesellschaftlichen Bedeutung (Klafki) von Religionsthemen für diese Altersstufe, scheint jedoch kaum ein eigenes diesbezügliches Fach zu rechtfertigen. Es reicht m. E., wenn hier in einem Fachbereich „Mensch und Umwelt“ das Thema „Religion“ in einem religionskundlichen Sinn angesprochen ist und die Schülerinnen und Schüler situativ einen Begriff dessen bekommen, was „Religion“ ist und wissen, dass sie in einer religiös und weltanschaulich vielfältigen Gesellschaft leben.

In der *oberen Primarstufe* (Mittelstufe, 5.–8. Schuljahr) und der *Sekundarstufe I* (9.–11. Schuljahr) rückt der Gegenstand „Religion“ jedoch ins Zentrum des Curriculums. Er sollte, um die Religionsfreiheit und den strikt kulturkundlichen Zugang zu wahren, als eigens ausgewiesenes Fach gelehrt und auf keinen Fall mit Ethik oder Lebenskunde und auch nicht zum Vorneheren mit Geschichte oder Geographie verbunden werden. Lebensweltliche *Rahmungen* von Religion sind ausgeschlossen, nicht aber religiöse „Lebenswelt“-*Gegenstände* (z. B. die „jüdische Lebenswelt“, die „Lebenswelt afrikanischer Christen in der Schweiz“ usw.).⁴⁴ Lehrer wie Schüler kommunizieren in einer säkularen Sprache über Religion und können diese von einer religiösen Sprache unterscheiden.

Ziel des Unterrichts dieser beiden Stufen ist zudem die Kenntnis, dass bei „Religion“ verschiedene Aspekte eine Rolle spielen: religiöse Symbolsysteme (kultureller Aspekt), Religionsgemeinschaften (sozialer Aspekt), Religiositäten/Säkularitäten (personaler Aspekt) sowie Austauschprozesse zwischen diesen drei Aspekten und Repräsentationen von Religion in anderen gesellschaftlichen Teilbereichen wie Politik, Medien, Kunst usw. Gemeinsam sind der Vermittlung dieser Aspekte die konsequente empirische Verankerung und die kulturkundlich-kontextualisierende und systematisch-vergleichende Herangehensweise. Gesellschaftliche Relevanz (Klafki 2002) – und das ist in einem religionskundlichen Unterricht gemeint – hat „Religion“ über Religions-

43 Die Zählung der Stufen und Schuljahre erfolgt nach der neuen Struktur des Lehrplans 21.

44 Vgl. oben, Abschnitt 1.

gemeinschaften, Religiositäten und vor allem über Religion als öffentliches Thema. Die Kenntnis religiöser Symbolsysteme ist nur insofern wichtig, als sie mit den im Unterricht thematisierten religiösen Gemeinschaften, Individuen und öffentlichen Religionsbildern zu tun haben. Damit kehrt sich der bislang in Lehrplänen und Lehrmitteln weit verbreitete Ansatz, den „Religionsunterricht für alle“ entlang religiöser Symbolsysteme (oft „Weltreligionen“ genannt) zu konzipieren, radikal um: Nun stehen religiöse Gemeinschaften, die Religiosität von Individuen sowie Religion als Thema in Medien, Politik, Medizin und Kunst im Zentrum; über religiöse Symbolsysteme wird nur insofern gelernt, als sie etwas mit diesen Aspekten und den Austauschprozessen zu tun haben. Mit einer solchen neuen inhaltlichen Konzeption lassen sich gleich zwei Probleme lösen: Stellt man die Vermittlung religiöser Symbolsysteme nämlich nicht ins Zentrum, läuft man zum einen viel weniger Gefahr, in die Nähe eines religiösen Unterrichts zu geraten, da dort religiöse Symbole ebenfalls den zentralen Inhalt darstellen. Man vermeidet, die theologische Reflexion des religiösen Symbolsystems mit der kulturkundlichen Darstellung des religiösen Symbolsystems gleichzusetzen. Zum anderen werden die Schülerinnen und Schüler bei diesem Ansatz nicht mit den immensen Wissensbeständen religiöser Traditionen überhäuft, die sie in Prüfungen narrativ wiederzugeben haben. Kommen religiöse Symbolsysteme nur in Zusammenhang mit Religionsgemeinschaften, Religiositäten oder Repräsentationen von Religion in anderen Gesellschaftsbereichen ins Spiel, sind sie von Beginn an kontextualisiert. Ein Lehrer erzählt dann die biblische Geschichte von „Jesus, seinem Tod und der Auferstehung“ nicht, weil sie zum Unterrichtsstoff des Christentums gehört (vgl. Beispiel in 1.3.), sondern weil die Schüler beispielsweise wissen wollen, welche Bewandnis es mit dem an ein Kreuz genagelten männlichen Körper hat, den sie in Form von Holzsulpturen in manchen Städten und Dörfern sehen. Der Lehrer wird sich nicht nur der Erzählung widmen, sondern wird die Schüler vor allem auch zu geschichts- und sozialkundlichen Kontextualisierungen anleiten und religionsübergreifende systematische Überlegungen zu Rede- und Wirkungsweisen von „Mythen“ anstellen. Religiöse Symbolsysteme werden für die Schülerinnen und Schüler

somit auf eine säkulare Weise zugänglich gemacht, und Arbeitstechniken zur Erlangung religionswissenschaftlich-religionskundlichen Wissens können an die Stelle religiös-narrativer Wissenskumulierungen treten.

Die Religionen von Gruppen und Individuen werden grundsätzlich eher religionsübergreifend-thematisch und systematisch-vergleichend angegangen. Bezüglich der religiösen Traditionen wird eine Auswahl getroffen; diese kann und soll – je nach Umfeld der Schule – variiert werden. Bei der Wahl von „Religion in bestimmten Gesellschaftsbereichen“ wird auf die Relevanz des Gegenstandes für die entsprechende Altersstufe geachtet, wobei es auch hier der Aktualität angepasste Variationsmöglichkeiten gibt.

Auf alle Fälle dürfte das Interesse am Fach steigen, wenn diejenigen Aspekte und Dimensionen von „Religion“ thematisiert werden, auf welche die Kinder und Jugendlichen in ihrem Alltag stoßen. Dies dürften in aller Regel weniger die Bibel, der Koran, hinduistische Götterbilder, eine Bar Mizwa oder Glaubensbekenntnisse sein, sondern weitaus häufiger „Religion“ auf der Strasse, in Zeitungen, im Internet, in der Literatur, im Film und in der Werbung.⁴⁵

4.5 Fazit und Ausblick

Wie die empirische Untersuchung des „Religionsunterrichts für alle“ sowie die Analyse der bisherigen Entwicklungen eines solchen Unterrichts gezeigt haben, ist bei einer Implementierung Folgendes zu beachten:

- Ein obligatorischer Religionsunterricht für alle Schülerinnen und Schüler muss als Religionskunde im Sinne empirisch begründeter Kategorien eingerichtet und im Sinne der Wahrung der Religionsfreiheit ständig begleitet und evaluiert werden.
- Eine religionskundliche Didaktik darf nicht als Weiterentwicklung des christlichen Religionsunterrichts formuliert sein; der Lehrplan darf kei-

45 Eine systematische Untersuchung der Frage, wann, wo und mit wem die Schülerinnen und Schüler in ihrem Alltag auf „Religion“ treffen, steht noch aus.

Wie implementiert man einen religionskundlichen Unterricht?

ne Zweideutigkeiten zulassen. Der Paradigmenwechsel muss erkennbar sein.

- Bezugswissenschaft ist nicht mehr die christliche Theologie, sondern die Religionswissenschaft.
- Die Entwicklungen einer religionskundlichen Didaktik, eines religionskundlichen Lehrplans sowie von Lehrmitteln/Schulbüchern müssen gleichzeitig erfolgen. Sie sind konsequent auf empirische Ergebnisse zu beziehen und daher aufgrund neuer Forschungserkenntnisse auch immer wieder zu überarbeiten.
- Didaktik, Lehrplan und Lehrmittel arbeiten mit einem in der Gesellschaft gebräuchlichen und explizit gemachten Religionsbegriff. Dieser schliesst nicht nur den Transzendenzbezug (Luckmann), sondern auch den kollektiven Geltungsgrund (Gladigow) mit ein.
- Die gesellschaftliche Relevanz der Inhalte muss evident sein.
- Ein Fächerverbund mit Geschichte und Geographie ist nach der Etablierung einer religionswissenschaftsbasierten Religionskunde gegebenenfalls sinnvoll, ein Fächerverbund mit Ethik und Lebenskunde hingegen nicht, da letztere eine dogmatische bzw. lebensweltliche Rahmung implizieren, was für eine Religionskunde nicht möglich ist (Missachtung der negativen Religionsfreiheit).
- Auszubildende müssen ihrerseits eine religionswissenschaftliche Schulung absolviert haben.
- Die Ausbildung muss sich am neuen Fachverständnis orientieren und die Praxis intensiv einüben, da noch keiner der Auszubildenden einen religionskundlichen Unterricht selbst an der Schule erlebt hat, sondern in der Regel nur einen bekenntnisorientierten Religionsunterricht.

Eingangs wurde argumentiert, dass ohne eine neue, zu herkömmlichen religiösen Unterrichten alternative Didaktik kaum mit dem politischen Willen

gerechnet werden kann, einen Religionskunde-Unterricht einzurichten, der sich konsequent auf die Religionswissenschaft bezieht. Der Beitrag wollte hierfür einen Anstoß geben. Zumindest implizit lief auch die Absicht mit, Religionsunterricht als religionswissenschaftliches Thema zu etablieren, indem der Beitrag aufzuzeigen versuchte, wie sich Forschung und Entwicklung in diesem Bereich gewinnbringend verbinden lassen und sich auch verbinden müssen. Darüberhinaus, so hoffe ich, lassen die hier präsentierten Analysen und Entwicklungen den Leser erahnen, welches Potential für die Religionswissenschaftstheorie und Religionstheorie in diesen Fragestellungen steckt.

Um die öffentliche und auch politische Wahrnehmung eines religionskundlichen Unterrichts mit der Religionswissenschaft als didaktischer Bezugsdisziplin zu fördern, braucht es jedoch noch weitere Schritte, bei denen nicht nur wissenschaftliche Argumente, sondern auch die Logiken der Politik, des Marktes und der Medien eine bedeutende Rolle spielen dürften.

Literatur

- Aepkers, Michael und Liebig, Sabine (2002), *Entdeckendes, forschendes und genetisches Lernen*. Basiswissen Pädagogik, Unterrichtskonzepte und Techniken 4. Hohengehren: Schneider Verlag (zit. S. 91).
- Alberts, Wanda (2007), *Integrative Religious Education in Europe: A Study of Religions Approach*. Berlin und New York: de Gruyter (zit. S. 86).
- Allemann-Ghionda, Cristina (1999), *Schule, Bildung und Pluralität: Sechs Fallstudien im europäischen Vergleich*. Frankfurt am Main [u. a.]: Lang (zit. S. 90).
- Assel, Heinrich und Mildemberger, Friedrich (1995), *Grundwissen der Dogmatik: Ein Arbeitsbuch*. 4. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer (zit. S. 65).
- Behloul, Samuel M. (2010), *Reaktionen der bosnischen und albanischen Muslime auf den Islam-Diskurs*. URL: http://www.nfp58.ch/files/downloads/Schlussbericht_Behloul.pdf (besucht am 27.01.2012) (zit. S. 75).
- Berger, Peter L. und Luckmann, Thomas (2003), *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. Frankfurt am Main: Fischer (zit. S. 91).

Wie implementiert man einen religionskundlichen Unterricht?

- Bildungsdirektion Kanton Zürich, Hrsg. (2008), *Religion und Kultur: Ergänzung zum Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich. URL: http://www.phzh.ch/Documents/phzh.ch/Fachbereiche/RuK/Lehrplan_Religion_und_Kultur.pdf (zit. S. 82–85, 93).
- Bochinger, Christoph, Hrsg. (2012), *Religionen, Staat und Gesellschaft: Die Schweiz zwischen Säkularisierung und religiöser Vielfalt*. Zürich: NZZ Libro (zit. S. 73, 85).
- Bundesamt für Statistik (1990; 2000; 2010), *Statistik Schweiz – Bevölkerung*. URL: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/news/04/01.html> (besucht am 10.10.2012) (zit. S. 73).
- Dahinden, Janine, Duemmler, Kerstin und Moret, Joëlle (2010), *Religion und Ethnizität: Welche Praktiken, Identitäten und Grenzziehungen? Eine Untersuchung mit jungen Erwachsenen*. URL: http://www.nfp58.ch/files/downloads/Schlussbericht_DahindenJanine.pdf (besucht am 27.01.2012) (zit. S. 75).
- Dahinden, Urs u. a. (2010), *Die Darstellung von Religionen in Schweizer Massenmedien: Zusammenprall der Kulturen oder Förderung des Dialogs?* URL: http://www.nfp58.ch/files/downloads/NFP58_Schlussbericht_DahindenU.pdf (besucht am 27.01.2012) (zit. S. 75).
- Frank, Katharina (2010), *Schulischer Religionsunterricht: Eine religionswissenschaftlich-soziologische Untersuchung*. Stuttgart: Kohlhammer (zit. S. 61).
- Frank, Katharina und Bochinger, Christoph (2008), „Religious Education in Switzerland as a Field of Work for the Study of Religions: Empirical Results and Theoretical Reflections“. In: *Numen* 55, S. 183–217 (zit. S. 89).
- Geertz, Clifford (1987), „Religion als kulturelles System“. In: *Dichte Beschreibung: Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 44–95 (zit. S. 64).
- Gladigow, Burkhard (2005), „Religionswissenschaft im Kontext der Kulturwissenschaften“. In: Gladigow, Burkhard. *Religionswissenschaft als Kulturwissenschaft*. Hrsg. von Auffarth, Christoph und Rüpke, Jörg. Religionswissenschaft heute 1. Stuttgart: Kohlhammer, S. 23–61 (zit. S. 64).

- Glock, Charles (1969), „Über die Dimensionen der Religiosität“. In: *Religion und Gesellschaft: Einführung in die Religionssoziologie 1*. Hrsg. von Matthes, Joachim. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 150–168 (zit. S. 82).
- Goffman, Erving (1980), *Rahmen-Analyse: Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp (zit. S. 63).
- Huber, Stefan (1996), *Dimensionen der Religiosität: Skalen, Messmodelle und Ergebnisse einer empirisch orientierten Religionspsychologie*. Freiburg und Göttingen: Universitäts-Verlag (zit. S. 82).
- Imhof, Kurt und Ettinger, Patrik (2011), *Ethnisierung des Politischen und die Problematisierung religiöser Differenz*. URL: http://www.nfp58.ch/files/downloads/NFP58_Schlussbericht_Ettinger_Imhof.pdf (besucht am 27.01.2012) (zit. S. 74).
- Jank, Werner und Meyer, Hilbert (2002), *Didaktische Modelle*. 5. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor (zit. S. 89).
- Jödicke, Ansgar und Rota, Andrea (2010), *Unterricht zum Thema Religion an der öffentlichen Schule*. URL: http://www.nfp58.ch/files/downloads/Joedicke_Schule_Schlussbericht_def.pdf (besucht am 27.01.2012) (zit. S. 77).
- Klafki, Wolfgang (2002), „Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft“. In: *Didaktische Theorien*. Hrsg. von Gudjons, Herbert und Winkel, Rainer. 11. Aufl. Hamburg: Bergmann und Helbig, S. 13–34 (zit. S. 90, 95).
- Koch, Carmen (2009), „Das Politische dominiert: Wie Schweizer Medien über Religionen berichten“. In: *Communicatio Socialis* 42.4, S. 365–381 (zit. S. 74).
- Landert, Charles, Stamm, Margrit und Trachsler, Ernst (1998), *Die Erprobungsfassung des Lehrplans für die Volksschule des Kantons Zürich: Bericht über die externe wissenschaftliche Evaluatio*. Teil I Synthese und Teil II Materialien. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich (zit. S. 81).
- Luckmann, Thomas (1991), *Die unsichtbare Religion*. Frankfurt am Main: Suhrkamp (zit. S. 64).
- Luhmann, Niklas (2002), *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Hrsg. von Lenzen, Dieter. Frankfurt am Main: Suhrkamp (zit. S. 72).

Wie implementiert man einen religionskundlichen Unterricht?

- Mader, Luzius und Schinzel, Marc (2012), „Religion in der Öffentlichkeit“. In: *Religionen, Staat und Gesellschaft: Die Schweiz zwischen Säkularisierung und religiöser Vielfalt*. Hrsg. von Bochsinger, Christoph. Zürich: NZZ Libro, S. 109–143 (zit. S. 74).
- Oelkers, Jürgen (2005), „Religion und Kultur: Eine Standortbestimmung“. In: *Religion und Kultur – ein Schulfach für alle?* Hrsg. von Kunz, Ralph. Zürich: TVZ, S. 19–30 (zit. S. 82).
- Pfeifer, Wolfgang (1995), „Art. ‚Kunde‘“. In: *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen*. Hrsg. von Pfeifer, Wolfgang. Frankfurt am Main: dtv, S. 744–745 (zit. S. 66).
- Rota, Andrea (2011), „L’enseignement religieux de l’Etat et des communautés religieuses: une étude sur la présence publique des religions en Romandie et au Tessin“. Diss. Fribourg: Université de Fribourg (zit. S. 77).
- Schmid, Kuno (2011), „Religion“ lernen in der Schule: *Didaktische Überlegungen für einen bekenntnisunabhängigen schulischen Religionsunterricht im Kontext einer Didaktik des Sachunterrichts*. Mit Beiträgen von Monika Jakobs. Bern: hep (zit. S. 93).
- Schütz, Alfred und Luckmann, Thomas (2003), *Strukturen der Lebenswelt*. Konstanz: UVK (zit. S. 65).
- Stolz, Fritz (2001), *Grundzüge der Religionswissenschaft*. 3. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (zit. S. 64).
- Stolz, Jörg (2012), „Religion und Individuum unter dem Vorzeichen religiöser Pluralisierung“. In: *Religionen, Staat und Gesellschaft: Die Schweiz zwischen Säkularisierung und religiöser Vielfalt*. Hrsg. von Bochsinger, Christoph. Zürich: NZZ Libro, S. 77–107 (zit. S. 74, 94).
- Stolz, Jörg und Baumann, Martin, Hrsg. (2007), *Eine Schweiz – viele Religionen: Risiken und Chancen des Zusammenlebens*. Bielefeld: Transcript (zit. S. 85).
- Stolz, Jörg u. a. (2011), *Religiosität in der modernen Welt: Bedingungen, Konstruktionen und Wandel*. URL: http://www.nfp58.ch/files/downloads/Schlussbericht_Stolz.pdf (besucht am 27.01.2012) (zit. S. 74, 75, 84).

- Strauss, Anselm und Corbin, Juliet (1996), *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz und Psychologie Verlags Union (zit. S. 63).
- Uehlinger, Christoph und Frank, Katharina (2009), „L’enseignement en matière de religion(s) en Suisse alémanique dans la perspective de la science des religions“. In: *Le fait religieux et son enseignement : des expériences aux modèles*. Hrsg. von Amherdt, François-Xavier u. a. Genf: Labor et Fides, S. 179–214.
- Weinert, Franz E. (2001), „Vergleichende Leistungsmessung in Schulen: Eine umstrittene Selbstverständlichkeit“. In: *Leistungsmessungen in Schulen*. Hrsg. von Weinert, Franz E. Weinheim und Basel: Beltz, S. 17–32 (zit. S. 90).

5 Der Biblische Geschichtsunterricht in Bremen: Historische und rezente Kontexte

Tilman Hannemann und Marvin Döbler, Universität Bremen

Die Religionspädagogik ist eine akademische Disziplin, zugleich aber auch eine institutionelle Arena, in der gesellschafts- und bildungspolitische, theologische und ethische Erwartungshaltungen verschiedener Akteure aufeinander treffen. Diese Ansprüche können sich u.a. in den Konzeptionen von ‚Religion‘ in Didaktik und Unterricht ausdrücken (vgl. etwa Ishikawa, *infra*); da die Religionswissenschaft als Bezugswissenschaft mit der Religionspädagogik in einem interdependenten Verhältnis steht (vgl. Frank, *infra*), wird es immer wieder notwendig, diese Einflüsse und Beziehungen zu reflektieren. Unser Beitrag unternimmt eine solche Reflexion am Beispiel der Biblischen Geschichtsunterrichts in Bremen und vergleicht die historischen Anfänge Ende des 18. Jahrhunderts mit der heutigen Situation.

5.1 Die Anfänge: Das Projekt der Bremer Bürgerschule (1799–1803)

Die Historiographie des in Bremen „Biblische Geschichte auf allgemein christlicher Grundlage“ genannten Religionsunterrichts beginnt in der Regel mit der im Juli 1799 von den beiden reformierten Pastoren Johann Ludwig Ewald und Johann Caspar Häfeli gegründeten Bürgerschule, die bis zum November 1803 bestand (vgl. Spieß 1996, S. 11; Lott 1988, S. 11–12; Lott und Schröder-Klein 2007, S. 68–69). Die Bürgerschule ist Teil einer breiter angelegten Schulreform gewesen. Ewald, von 1796 bis 1805 in Bremen tätig, erklärt diese Reform als Ganzes in der Rückschau für gescheitert: „Woran es liegt, und wer schuld ist,

kann und will ich nicht entscheiden. Ich mögt' indeß die Schuld nicht tragen, sie würde mir meine letzte Stunde verbittern.“ (Ewald 1810, S. xi, Anm.) Der Bremer Bürgermeister Christian Abraham Heineken konstatiert hingegen 1813 deren allgemeinen Erfolg, wobei er jovial die verbesserte Tonkunst der „Jugend“ und der „Frösche um Bremen herum“ herausstellt – und darüber hinaus anmerkt, dass die Bürgerschule nach drei Jahren „wieder eingehen konnte, da sie ihren Zweck erfüllt hatte“ (Heineken 1983, S. 319; so auch: Entholt 1909, S. 47).

Solche Widersprüche sind der historische Stoff, aus dem später beliebige Schlussfolgerungen gewonnen werden können. Die bisherigen Bewertungen dieser kurzlebigen und kaum untersuchten Episode aus der Aufklärungszeit tragen allerdings nur wenig zur Orientierung in der Quellenlage bei: Kirn (1998, S. 325) führt in seiner Ewald-Monographie einen generellen „Niedergang des Schulwesens“ in Bremen an, der für Ewalds pessimistische Bilanz verantwortlich gewesen sei; Lott und Schröder-Klein (2007, S. 69) erwägen Widerstände in Gestalt von „Argwohn und Ablehnung in Kreisen der Kirche“, ohne diese Andeutung aber näher auszuführen (genauso schon: Lott 1988, S. 11); die Darstellung von Spieß folgt eher der positiv eingestellten regionalen Historiographie und würdigt Ewalds und Häfels „innovatorische Leistung [...], dem Religionsunterricht ein völlig neues Gesicht gegeben [zu] haben“ (Spieß 1996, S. 11).

5.1.1 Begründungen: Antwort auf die Schulsituation in Bremen

Die private Bürgerschule der beiden reformierten Pastoren Häfeli und Ewald sollte im Rahmen einer politischen Initiative zur Reform des öffentlichen und zur besseren Kontrolle des privaten Schulwesens eine Katalysatorfunktion erhalten. Strukturelle Defizite des städtischen reformierten Pädagogeums stärkten angesichts eines erhöhten Bildungsbedarfs während des wirtschaftlichen Aufschwungs der 1790er¹ einerseits die Position des lutherischen

¹ „Der erweiterte Handel machte auch bei der ärmeren Bürgerklasse mehr Kenntnisse und Fertigkeiten nöthig.“ (Ewald und Häfeli 1800, S. 123)

Lyceums und begünstigten andererseits die Gründungen einer Vielzahl von Privatschulen beider Konfessionen.² Federführend bei dem Reformvorhaben wirkte der Ratsherr Arnold Gerhard Deneken, der als Vorsitzender einer im September 1798 gegründeten Bildungskommission dieser am 14. Oktober 1798 seine Überlegungen zur künftigen Einrichtung der Heck-(= Grund-)Schulen mitteilte. Während er grundsätzlich für eine gemischte weltliche und geistliche Obergewalt eintritt, plädiert er hinsichtlich des Religionsunterrichts für eine scheinbar deistisch geprägte Sittenlehre:

Religions-Unterricht zu ertheilen, müßte den Schulmeisterinnen gar nicht mehr gestattet seyn, theils weil sie diesem Geschäfte durchaus nicht gewachsen sind, theils weil Kinder von diesem Alter noch kein Religionsbedürfnis und keine Religionsfähigkeit haben. Dagegen müßte ihr aufkeimender Verstand desto sorgfältiger an Gegenständen der Natur und des gemeinen Lebens entwickelt – ihr sittliches Gefühl erweckt und geschärft, ihre Willensfreiheit geübt und gebildet und so auf den künftigen Religions-Unterricht vorbereitet werden. (StAB 2-T.5.b.5.k.1.b, Nr. 3, S. 4)

Am 16. November beschloss die Bildungskommission die „Zuziehung sachkundiger Männer“; am 25. November hielt Ewald einen öffentlichen Vortrag zur geplanten Bürgerschule, der entgegen seiner Erwartung zum Publikums-erfolg wurde; am 11. Dezember wurde eine von Ewald und Häfeli verfasste Beschreibung des Projekts in Druck gegeben (Ewald und Häfeli 1799); am 21. Dezember traten Ewald und Häfeli als Sachverständige der Kommission bei.³ Offenbar war die Schulreform ein Thema, das unter den Nägeln brannte.

2 Vgl. Entholt 1909, S. 41–45. Ab 1799 wurden Visitationen der Schulstandorte durchgeführt, die für die Jahre 1802 und 1803/04 flächendeckende Statistiken ausweisen. 1802 zählt Häfeli 45 private Schulen, davon 22 reformierte und 23 lutherische Schulen mit 939 bzw. 970 Schülern und 22 bzw. 23 Lehrern beiderlei Geschlechts (StAB 2-T.5.b.5.k.1.b, Nr. 89, 11.10.1802); 1803/04 werden 19 reformierte und 25 lutherische Schulen mit 770 bzw. 990 Schülern ermittelt (ebd., Nr. 105, 14.03.1804). 1807 zählte die Stadt rund 36 000 Einwohner.

3 Ewald (1805, S. ix) weicht aus unbekannten Gründen von dieser Chronologie, die der Aktenlage der Kommission folgt, deutlich ab und situiert seinen und Häfelis Beitritt zur Kommission nach der Gründung der Bürgerschule, also in der zweiten Jahreshälfte 1799.



Abb. 5.1: Johann Ludwig Ewald und Johann Caspar Häfeli 1797
(Bildarchiv Focke-Museum, Bremen)

Diverse Missstände definierten die Erwartungen an das, was die Schule zu leisten hatte – sowohl als Einrichtung wie auch im Unterricht. Denn zum einen ging es um eine Verbesserung der institutionellen Rahmenbedingungen: „Man war [...] des Verfalls so gewohnt, daß nur wenige ihn noch als Verfall fühlten“, bewertet Ewald den Zustand der Kirchspielschulen (Ewald 1805, S. vii). Deneken spricht nach dem Besuch einer Privatschule von „pädagogischen Treibhäuser[n]“,⁴ in denen wie „Heringe aufeinander gepackt [...]

4 Die Metapher von der Bildungsanstalt als „Treibhaus“ erscheint z. B. auch gegen das Desauer Philanthropin gerichtet in einem Schreiben von Johann Gottfried Herder an Johann Georg Hamann. Mit der rhetorischen Figur unterstreicht Herder eine grundsätzliche Kritik an der dort praktizierten Pädagogik, welche die Wurzeln kappe, um das Wachstum

in einem engen, lichtlosen, feuchten und stinkenden Loche 20–30 Knaben und Mädchen“ sitzen (StAB 2-T.5.b.5.k.1.b, Nr. 3, S. 2–3). Zum anderen ertönen aber auch gesellschaftliche Dissonanzen im Hintergrund. Häfeli beklagt Mitte der 1790er die „überhandnehmende Ungebundenheit und Zuchtlosigkeit unsrer Jugend“ (Ewald und Häfeli 1800, S. 119); Ewald schlägt in die gleiche Kerbe: „Zuchtlosigkeit, Unordnung und roher Muthwille, nahm besonders bei den Kindern der niedrigeren Bürgerklassen, fühlbar zu“ (ebd., S. 123).

5.1.2 *Bibelgeschichte, Aufklärungspädagogik und eschatologische Sammlung*

Der Biblische Geschichtsunterricht besaß eine zentrale Funktion in Ewalds pädagogischem Gesamtkonzept. Dieses situiert sich innerhalb einer breiten Strömung der Aufklärungspädagogik, in der von der grundsätzlichen Formbarkeit des menschlichen Charakters durch erzieherische Maßnahmen, Vorbilder und konkrete Anschauung ausgegangen wurde (zur Aufklärungspädagogik in Deutschland und Bremen vor 1800 vgl. Hatje 2012). Ewald bezieht sich ausdrücklich auf Johann Heinrich Campe – den Privatlehrer der Gebrüder Humboldt –, dessen *Seelenlehre* (Campe 1784) Bestandteil des Lehrplans in der Bürgerschule war, auf Johann Bernhard Basedow und dessen *Philanthropinum*, sowie vor allem auf Johann Heinrich Pestalozzi, dessen Burgdorfer Erziehungsinstitut bei der Ausbildung eines Bremer Lehrers einsprang. Die Entdeckung Pestalozzis durch Ewald datiert um 1801;⁵ er nutzt die Lektüre des Schweizer Reformpädagogen zur Systematisierung der eigenen Methode:

der sichtbaren Teile zu befördern (Herder an Hamann, 24. August 1774, in: Herder 1978, S. 293–294, zuerst abgedruckt gegen Pestalozzis Pädagogik in Müller 1812, S. 148). Zu dem begriffshistorischen Überblick der Treibhaus-Metapher im 18./19. Jahrhundert von Heinze (2009) muss ergänzend die Untersuchung des Konflikts am *Philanthropin* in den 1770ern von Niedermeier (1995) herangezogen werden, in der auch die sexualmoralischen Konnotationen behandelt werden.

- 5 Vermutlich angeregt durch Häfeli. Zum Umfeld der frühen Lavaterianer in der Schweiz der 1770er Jahre, dem sich sowohl Häfeli wie auch Pestalozzi intellektuell zuordneten, vgl. Tröhler (2006, S. 319–322).

[I]ch fand vieles so wahr [...] weil es sich an eine Menge *meiner* Erfahrungen und Beobachtungen anknüpfte, daß ich kaum begriff, warum ich nicht schon längst auf die nämlichen Ideen gekommen sei, da alle Data dazu in mir lagen. (Ewald 1805, S. xi)

Im Gegenzug trägt Ewald, zunächst vermittelt durch Johannes Niederer, 1804 auch persönlich, zur christlichen Grundlegung von Pestalozzis Bildungsarbeit bei (vgl. Kirn 1998, S. 328, 330–332; Tröhler 2006, S. 465–466). Der Biblische Geschichtsunterricht ist Ewalds eigenes Konzept, das er seit 1783 für die Schulpraxis entwickelte. Als Lehrmaterial wurden an der Bremer Bürgerschule die ersten beiden Bände seines *Lesebuch für die Landschulen* (Ewald 1788) aus Detmold-Lippe verwendet.⁶ Im *Lesebuch* wird Volksaufklärung gegen Aberglauben betrieben und Gottesliebe als Teil einer Pflichtenlehre vermittelt (vgl. Kirn 1998, S. 128–130); Ewald sucht dabei etwa zu der – auch in Bremen – intensiv geführten und publikumswirksamen Debatte zwischen Neologen und Biblizisten über die faktische Existenz von Dämonen (vgl. Geffarth 2008; Miedelfort 2005) eine Position, die beiden Parteien gerecht werden könne:

Kinder, Ihr sehet aus dieser Geschichte [der Heilung des Besessenen von Gerasa, Mk 5,1–20] freilich, daß es Teufel, böse Geister giebt und daß sie auch in Menschen damals ihr Wesen gehabt haben. [...] Aber ihr habt sehr unrecht, wenn ihr etwas von Drachen, von Teufelerscheinungen, von Hexen und Zauberern glaubt, wovon unter den Leuten soviel geredet wird. [...] Wenn man es genauer untersucht, so findet man, daß Alles immer natürlich zugeht, oder Betrug dahinter steckt. [...] Sehet auch noch aus dieser Geschichte, daß Jesus und Gott die volle Gewalt über den Teufel haben. (Ewald 1788, Bd. 1, S. 394–395, zit. nach Kirn 1998, S. 130, Anm. 41)

In diesem frühen Textbeispiel sind mehrere zentrale Elemente von Ewalds Religionspädagogik angelegt. Religion ist Ausdruck einer unsichtbaren Welt – so wird es im Kontext der o. a. Debatte notwendig, auf der Faktizität des Teufels

6 Erwähnt als „Ewalds Lesebuch“ in den gedruckten Programmheften zur Prüfung der Bürgerschüler im großen Börsensaal, 26. April 1802; 6. Juni 1803 (StAB 2-T.5.b.5.m), sowie bei Ewald und Häfeli (1800, S. 134, Anm.).

zu insistieren – und es ist die Aufgabe der Pädagogik, dem Kind einen Zugang zu dieser Welt zu erschließen: „Der in ihm geöffnete Himmel müßt' ihn organisiren zu dem äussern Himmel, den er bewohnen soll.“ (Ewald 1810, S. 240) Dies geschieht in zwei Phasen. Während im Grundschulalter allein den Eltern die Aufgabe zufällt, durch Vorbildfunktion und Anschauung den religiösen Sinn des Kindes zu wecken, tritt in der religiösen Schulausbildung Jesus/Gott an die Stelle des Elternvorbilds: „Es bedarf eines anderen, menschlichen, Menschen faßbaren Ebenbildes, das aber aus dem Uebersinnlichen ausgehend, [...] gegeben werden müßte.“ (Ewald 1805, S. 183–184)

Diese Vorbildfunktion vermittelt die Biblische Geschichte, die (1) Gottes Eigenschaften und Handlungen veranschauliche, (2) unabhängig von den Meinungen der Konfessionen und Auslegungen die Lehrsätze der christlichen Religion vermittele, und (3) den Zusammenhang und Erziehungsplan der Welt als „Geschichte hoher göttlicher Weisheit“ darstelle (Ewald 1805, S. 195, 198). Die Lesung der Bibel erfolgt selektiv, „was den sittlichen und religiösen Sinn der Kinder nicht berühren, oder dem Erstern wohl gar nachtheilig seyn könnte“ (ebd., S. 195), wird im Unterricht nicht behandelt.

Die aufklärerische Reformpädagogik, stellt Hatje fest, verfocht „in der Theorie eine standesgemäße und damit die Ständeordnung erhaltende Erziehung“ (Hatje 2012, S. 110). Auch die Biblische Geschichte als Unterrichtsfach besitzt für Ewald eine politische Dimension, vor allem in der Verarbeitung der Ereignisse der Französischen Revolution von 1789. Die konfessionsübergreifende ‚allgemein christliche Grundlage‘ ist ihm ein Instrument zur Stabilisierung der politischen Verhältnisse und der Sicherung traditioneller Herrschaft:

Noch eins könntet Ihr thun, Fürsten, um Euer Land für Revolutionen zu verwahren, und Eure Regierung zu sichern; etwas, dessen Wirkung die Geschichte bestätigt, die jedem gesunden Auge sichtbar ist. Sorget, dass die reine Lehre Jesu Euren Unterthanen bekannt und heilig sey! ich sage: die *reine* Lehre Jesu! also nicht die Vorstellungsarten einzelner Menschen, [...] sondern die himmlische, vom Himmel stammende, und zum Himmel erziehende, [...] die Lehre, die uns so sinnlich, durch so mannichfaltige Beispiele jene grosse, und für Erdenruhe so unentbehrliche Wahrheit ins Herz pflanzt. [...] Wer diese Wahrheit im Herzen

hat; dem darf nicht nur gewinkt werden: Obrigkeit ist von Gott! und er verehrt sie, – nicht um dessentwillen, was sie *ist*, sondern darum, weil sie *von Gott ist*. Er unterwirft sich ihrem Befehl, auch wenn er manchmal Unbilligkeit und Härte darinnen zu sehen wähnt. (Ewald 1792, S. 310–313)

In dem Curriculum der Bremer Bürgerschule wird Biblische Geschichte mit drei Wochenstunden erteilt (vgl. Abb. 5.2). Ein vergleichbarer Anteil wird auch dem „Singen“ eingeräumt, das für die gesellschaftliche Außenwirkung der Bürgerschule besonders wichtig war: Die „Uebung im Gesang“ sollte zunächst „mehr Interesse für *das Ganze* der öffentlichen Gottesverehrung“ fördern (Ewald und Häfeli 1799, S. 22). Die Abschlussprüfungen, denen die Honoratioren der Stadt beiwohnten, wurden dann von Gesangsdarbietungen eingeraht, deren Texte überliefert sind. In ihnen tritt das Religionskonzept, das Programm der Biblischen Geschichte, klar zutage.

Chor.

Am Himmel stieg empor
Die Sonne, hehr und mild zu scheinen.
sie wärmt und leuchtet allgemein
Den Großen und den Kleinen.

Erste Stimme.

In ihrem Schein spielt froh der Knabe,
Dem Jüngling pocht bei ihr das Herz.
Der Mann fühlt sie als Gottes Gabe,
Der Greis vergißt bei ihr den Schmerz.
(wiederholt)

Zweite Stimme.

Wo sie wirkt, keimen Lebensspuren,
Lebt stiller Frohsinn um und um;
Sie schafft des Winters öde Fluren
Zum Paradies des Frühlings um.
(wiederholt)

Zwei Stimmen.

Sag', wie man diese Sonne nenn?

Eine Stimme.

Religion, die jeder kennt.

Chor (wiederhohlt)

Religion, die Jeder kennt.⁷

Es wäre verfehlt, diese allgemein bekannte Religion auf eine deistisch-aufklärerische Naturverehrung zu reduzieren. Die Sprache der Natur steht bei Ewald für den „Anruf als ‚Ziehen‘ Gottes“ (Kirn 1998, S. 109) in der Endzeit. Sie kündigt eine nahende Transformation an, die der folgende Liedtext beschreibt:

Chor.

Selige Zukunft!

Aurora winket hin.

Herrliche Zukunft!

Aurorens Himmelsglanz verkündet dich!

Einzelne Stimmen.

Dann zieren uns des Himmels Gaben.

Die Menschen werden Gottes Bilder,

Zu Gottes Bilder werden Menschen.

Des Blinden Auge ist der Sehende,

Des Lahmen Fuß ist jeder Sehende;

Alle werden Brüder einst.

Familien nahen sich Familien,

Gemeingeist wallt durch Alle, Alle durch.

Gottes Ebenbild wird der Mensch.

Zwei Stimmen.

Menschen lieben Menschen,

Keine Meinung trennet Christen,

Alle ehren einen Gott.⁸

7 Programmheft der Prüfung vom 26. April 1802, S. 6 (StAB 2-T.5.b.5.m).

8 Programmheft der Prüfung vom 6. Juni 1803, S. 6 (StAB 2-T.5.b.5.m).

In den Stunden	Montags in der 1. Klasse / 2. Klasse	Dienstags in der 1. Klasse / 2. Klasse	Mittwochs in der 1. Klasse / 2. Klasse	Donnerstags in der 1. Klasse / 2. Klasse	Freystags in der 1. Klasse / 2. Klasse	Sonntags in der 1. Klasse / 2. Klasse
von 8 - 9	Bibelgeschichte	Übung im Denken	Bibelgeschichte	Übung im Denken sonst: besonders Vergleichen von manch. Aufträgen	Bibelgeschichte	Übung im Denken
von 9 - 10	Lesen lehre	Geschichte.	Geographie mit Naturgeschichte und Verarbeitung der Pro- dukte.	Aufst.- lehre. ge.	Geschichte.	Zeich- graphie ic.
von 10 - 11	Zeich- nem. Math.	Eingen.	Keine Math- matik.	Keine Rech- nen.	Eingen.	Keine Math- matik.
von 12 - 3	Geographie ic.	Lehre vom menschlichen Körper ic.	Deffentliche Einghshule.	Geographie ic.	Von menschl. Körper ic.	Deffentliche Einghshule.
von 3 - 4	Naturlehre.	Grenze Drischo- graphie ge. Gram- matik.	Naturlehre.		Vorger. Drischo- graphie. Gram- matik. Ge- metr. math.	
		Aufgangs Drischo- graphie mit be- den Klassen.			Aufgangs Lehrs- reß mit be- den Klassen.	

Wenn der Lehrer mit den Schülern auftriet ist; so hängt es von ihm ab, in diesen Stunden sie auch manchmal auf eine unterhaltende und doch lehrreiche Art in beschäftigen, woran jedoch, in der Regel, diejenigen, die in der Woche in das schwarze Buch geschrieben werden mußten / oder die sich in dieser Woche drei Punkte zunehmen dürfen.

Abb. 5.2: Stundenplan der Bremer Bürgerschule; aus: Ewald und Häfeli 1799, S. 25



Abb. 5.3: Einladungsbillets zu den Prüfungen der Bürgerschule am 5. Oktober 1801 und am 26. April 1802, StAB 2-T.5.b.5.m

Ewald vereint die ständeerhaltende Dimension der deutschen Aufklärungspädagogik mit den „eschatologische[n] Züge[n]“ der nachrevolutionären französischen Bildungspolitik, in der es „galt, einen neuen Menschen zu schaffen, der die Grundsätze und Ideale des neuen Staates leben und verkörpern würde“ (Hatje 2012, S. 119; in diesem Zusammenhang verweist Hatje ausdrücklich auf Ewald, ebd., Anm. 59). Dabei bedient er sich bei einer pietistischen Tradition aus dem Untergrund. Dem „Gesamtzusammenhang göttlicher Pädagogik [...], der göttlichen Erziehung des Menschengeschlechts [liegt] ein ewiger Gnadenbund Gottes mit dem Ziel der völligen Wiederherstellung der Gottebenbildlichkeit des Menschen zugrunde“ (Kirn 1998, S. 108–109).⁹ Die Liedertexte reflektieren Ewalds Parusieerwartung, die auf eine Wiederherstellung im Sinne der Allversöhnungslehre, der Wiederbringung aller Dinge (Apokatastasis) abzielt: „Gott in der Pflanze und Gott im Cherub, Gott im Satan und Gott im Christus“ (Kirn 1998, S. 109). Diese zu Beginn des 18. Jahrhunderts durch das radikalpietistische Ehepaar Petersen propagierte, umstrittene Lehre war – samt ihrer theologischen Konsequenz, der Abschaffung der im Art. 17 des Augsburger Bekenntnisses 1530 festgelegten Ewigkeit der Höllenstrafen – an diesem Ende transformiert zu einer vagabundierenden, allgemein „menschenfreundlich[en]“ Idee, wie sich der rationalistische Bremer Pastor Johann Jakob Stolz um 1804 ausdrückte (Stolz 1804, Sp. 107; zur Apokatastasis im 18. Jahrhundert: Breuer 1985; im Lavaterkreis um Ewald, Häfeli und Stolz: Shimbo 1994). Die nur einigen wenigen – in einer unter den wachsamen Augen der Orthodoxie mit Andeutungen und unter Pseudonym geführten Diskussion – geläufige Lehre von der Allversöhnung konnte theologische Lager überbrücken. Es ging schließlich um die eschatologische „Sammlung der Christusgläubigen aus allen Konfessionen und Sondergruppen mittels Separation von den traditionellen Kirchentümern“ (Kirn 1998, S. 448, mit Bzg. auf das von Ewald herausgegebene *Christliche Magazin* um 1800).

9 Hier paraphrasiert Kirn Ewalds Predigt „Betrachtungen über den Plan Gottes mit den Menschen“, in: Ewald 1783.

5.2 Einheitsreligion und Kirchenstreit

In den Liedern der Bürgerschule wird eine von der Apokatastasis inspirierte Einheitsrhetorik propagiert, die über die akademischen Zirkel der Religionsgelehrten und Weltweisen hinaus zielt. Im Juni 1803, als die Bürgerschüler vom „Gemeingeist“ sangen, war diese Rhetorik Bestandteil eines religions- und schulpolitischen Herrschaftsdiskurses. Eine umfassende Untersuchung dieses Vorgangs steht noch aus, doch sollen einige knappe Hinweise mit Rückgriff auf die Quellen im Folgenden angezeigt werden.

Am 25. Januar 1803 fielen in der Folge des Reichsdeputationshauptschlusses die vormals hannoverschen Besitztümer in der Innenstadt unter die Hoheit des Bremer Rates. Davon war vor allem die lutherische Domgemeinde betroffen, die aufgrund struktureller Asymmetrien im Verhältnis der beiden protestantischen Konfessionen Bremens – 1802 gab es ein lutherisches Ratsmitglied, das erste seit 113 Jahren – ernsthafte Nachteile von dem Machtwechsel zu befürchten hatte. Die Ankündigung einer staatlichen Inspektion des lutherischen Waisenhauses bildet im Februar 1803 einen ersten Konfliktherd. Die Diakonen des Doms wenden sich am 6. März mit einer Petition an den Rat, um ihre Oberaufsicht über die lutherischen Einrichtungen zu bewahren:

Wir, noch jetzt, wie jederzeit, getreue Bürger dieser Kaiserlichen und des heiligen Reichs freyen Stadt, glaubten nicht nur, als solche, gegen den Hochweisen Rath [...] in der Beziehung von Bürgern einer freyen Reichsstadt zu stehen; sondern dachten uns auch ausserdem bey diesem rechtlichen Verhältnisse das schöne Verhältniss einer grössern Familie [...]: Kurz, wir dachten uns gleichsam mit kindlicher Unbefangenheit in unsere früheren Lebensjahre zurück, als die Sprache unseres Herzens unsern Aeltern immer willkommen war, und der Klang der Worte von der väterlichen Zärtlichkeit überhört wurde. (zit. nach Kuehtmann 1880, S. 75–76)

Die frühromantische Stilblüte im offiziellen Schriftstück – von Kuehtmann (1880, S. 75) der zeitgenössischen „Sentimentalität“ zugeschrieben – zeigt an, mit welchen rhetorischen Registern die Domgemeinde erwarten konnte, in

den reformierten Kreisen des Rats ein offenes Ohr für ihr Anliegen zu finden. Jedoch ohne Erfolg – Letzterer ermahnt die Domprediger im Juli 1803, sich der „Aufrechterhaltung und Beförderung des Einflusses der öffentlichen Gottesverehrung auf bürgerliche Ruhe und Eintracht *ganz und ungetheilt* zu widmen“ (Kuehtmann 1880, S. 78). Zur gleichen Zeit stellt der Ratsherr Deneken jedoch für die Bildungskommission fest, dass

der Modus der Visitation der Domschulen ein schwerer Stein des Anstoßes zu seyn [scheint], indem sich wahrscheinlich die luth. Prediger weigern werden, sie unter unserer Inspection zu visitiren und die Visitation mit den ref. Predigern [Ewald und Häfeli, TH], wenn diese sich auch dazu verstehen wollten, den größten Widerstand erregen würde. [...] Eine Conformität scheint mir unerreichbar und ohne diese scheint mir unsere Inspection höchst unvollkommen und mangelhaft zu bleiben und eine generelle Schulverbesserung in Bremen vereitelt zu werden. (StaB 2-T.5.b.5.k.1.b, Nr. 96, 20.07.1803)

Es ist aus dem Archivmaterial nicht zu entnehmen, welche inhaltlichen Argumente die Domprediger gegen die Visitationen anführten. Es kann aber mit guten Gründen angenommen werden, dass es eben Ewalds pädagogische Konzepte waren, die auf dieser Seite nicht wohlwollend aufgenommen wurden. Während Ewald im Sinne der Unionspolitik des Rates auf der Kanzel predigt (Ewald 1804), veröffentlicht der Domkantor Wilhelm Christian Müller – neben Ewald der bedeutendste Bremer Aufklärungspädagoge – seine *Erfahrungen über Pestalozzi's Lehrmethode*, in dem er sich direkt gegen „die gedankenlose Anerkennung seiner blinden Nachahmer [...], wie Ewald“ wendet und die Eignung der Pestalozzi-Pädagogik für die Domschule in Frage stellt (Müller 1804; zit. nach Wellmann 1914, S. 15; vgl. auch Wellmann 1911, S. 191–192).

Gestützt wird diese These auch durch den Umstand, dass Deneken gerade eine Woche nach dem Ausscheiden Ewalds aus der Bildungskommission und dessem Wechsel nach Heidelberg im Juli 1805 neue Möglichkeiten für die staatliche Bildungspolitik heraufziehen sieht. Die personelle Veränderung könne eine friedensstiftende Funktion der gemeinsamen Bildungsarbeit auf einer pragmatischen Ebene bewirken:

Einer der wichtigsten Punkte unserer Ueberlegung ist wohl der; ob es gerathen seÿ, einen oder mehrere der hiesigen Domprediger, als Sachkundige zuzuziehen? Unsere Herren Prediger [nicht mehr Ewald und Häfeli, TH] rathen sehr dazu – also ist der Stein des Anstoßes gehoben, der uns vormals, wie wir uns hierüber schon beriethen, von dieser Seite her im Wege lag – Wir fürchteten ein Domprediger würde von unseren Predigern nicht gern gesehen und zu dem von ihnen im Ministerio verabredeten Plan nicht passen. Jetzt, da diese Furcht verschwindet, würde nicht nur eine solche Vereinigung der Reformierten u. Lutherischen Prediger eine Annäherung der beyden Confessions-Verwandten überlängst bewirken; sondern es würden dadurch auch insbesondere alle die großen Schwierigkeiten gehoben werden, womit wir bey so manchen Fällen zu kämpfen haben u. weswegen wir so manches, was zur Verbesserung der Schulen gereichen würde, aufgeben mussten. (StaB 2-T.5.b.5.k.1.b, Nr. 144, 17.07.1805)

Dieser Annäherung war kein Erfolg beschieden. Der „Kirchenstreit“ zwischen den Lutheranern auf der einen Seite und den Reformierten und dem Rat auf der anderen Seite hatte längst eine Eigendynamik entwickelt und wurde erst mit der Eingemeindung der norddeutschen Departements in das französische Kaiserreich beendet. Ähnliche Überlegungen wie die Denekens dürften aber einer später häufig geäußerten Behauptung zugrunde liegen, nämlich dass die „auf Union ausgerichtete Schulpolitik Spannungen, die zwischen lutherischen und reformierten Gemeinden in Bremen bestanden, aus der Schule“ heraushalten sollte (Spieß 1983, S. 280). Die Annahme, dass diese Strategie bruchlos auf die aufklärerischen Bildungskonzepte zurückgehe, wird so auch im Rahmenplan Biblische Geschichte der Hansestadt Bremen geäußert (Landesinstitut für Schule Bremen 2002, S. 151).

5.3 Zwischenfazit

Für die konkrete historische Situation zwischen 1803 und 1810 trifft die Hoffnung auf eine friedensstiftende Rolle konfessionsübergreifender Religionspädagogik aber nicht zu. Im Gegenteil, im Zuge der politischen Förderung ei-

nes auf die „Union“ zielenden pädagogischen Religionskonzepts, mit dessen Herausstellung in einem Modellprojekt, an dem sich das öffentliche Schulwesen orientieren sollte, wurden die Schulen und ihre Lehrpläne kurzzeitig zur Arena eines größeren interkonfessionellen Streits, in dem wirtschaftlicher Wandel, Umdefinitionen von Staatsgewalt, materielle Interessen und hergebrachte Anrechte hineinspielen und miteinander kollidierten.

Die kurzfristige Konjunktur der Ewaldschen Religionspädagogik in Bremen ist darauf zurückzuführen, dass sie das Potenzial besaß, gegensätzliche Fraktionen der reformierten bürgerlichen Elite hinter ihrer Programmatik zu vereinen – vom Radikalaufklärer und Illuminaten Deneken¹⁰ bis hin zum eschatologischen Flügel, der sich ab 1802 dann hinter dem biblizistischen Prediger Gottfried Mencken zu versammeln begann. Damit konnte im Rat offenbar der Eindruck entstehen, die Erfahrung dieses Einigungsprozesses ließe sich auf weitere Schichten der städtischen Gesellschaft übertragen. Diese Fehleinschätzung berücksichtigte jedoch nicht die divergierenden Interessen der jeweiligen konfessionellen und sozialen Gruppen.

5.4 Zwischen den Fronten: Der Bremer Religionsunterricht als Herausforderung für eine deskriptive, der Epoché verpflichtete Wissenschaft

Der zweite Teil des Artikels führt in die jüngere Geschichte und die Gegenwart. Der Religionsunterricht in Bremen war und ist Gegenstand der Diskussion, der sich ja die Ringvorlesung, welche diesem Bande zu Grunde liegt, widmet. Die im ersten Teil des Artikels beschriebene komplexe religiöse Ausgangslage, die sich stets dem Bremer innerprotestantisch-konfessionellen Kompromisse unterordnen musste, erfuhr im 20. Jahrhundert zwei bedeuten-

¹⁰ In August von Hennings Zeitschrift *Der Genius der Zeit*, die dem Illuminatenorden nahe stand und in der u. a. auch Deneken veröffentlichte, erschien im Januar 1796 eine Verteidigung von Ewalds oben (S. 111) angeführten Ratschlägen an die deutschen Fürsten; vgl. hierzu und zu den Umständen von Ewalds Weggang von Detmold nach Bremen Kirn (1998, S. 275).

de Veränderungen, die sich je auf den Religionsunterricht auswirken mussten. Zum einen durch die große Zahl katholischer Schüler aus der Gruppe der Heimatvertriebenen nach 1945, zum anderen – und dies soll im folgenden besonders besprochen sein – durch die zunehmende Zahl nicht christlich-bekenntnisgebundener Schülerinnen und Schüler. Zudem ist anders als in den Jahren 1799 bis 1810 als weiterer institutioneller Akteur das Institut für Religionswissenschaft und Religionspädagogik, also die so in Deutschland einzige Verbindung von Religionswissenschaft und Fachdidaktik, an der Universität Bremen hinzugekommen. Für die Fachvertreter der Religionswissenschaft allerdings ergeben sich angesichts der neueren Entwicklung auch neue Probleme, wenn sie nämlich in Konkurrenz zu Religionsgemeinschaften im Hinblick auf die Ausgestaltung des Religionsunterrichtes treten oder als Konkurrenz wahrgenommen werden. Denn – der Artikel von Gritt Klinkhammer in diesem Band formuliert das deutlich – die Religionswissenschaft ist kein Player im Spiel der Religionen.

5.4.1 Religionsunterricht in Bremer Schulen heute: die rechtliche Ausgangslage

Der Religionsunterricht im Land Bremen wurde nach dem Zweiten Weltkriege durch die Verfassung der Freien Hansestadt Bremen vom 21. Oktober 1947 bestimmt als „bekenntnismäßig nicht gebundener Unterricht in Biblischer Geschichte auf allgemein christlicher Grundlage“ (Art. 32 Abs. 1). Dies stellt eine raumbezogene Ausnahme vom Geltungsbereich des Grundrechts auf Religionsunterricht (Art. 7 Abs. 2 und 3 GG) dar, die durch Art. 141 GG bestimmt wird; der Landesgesetzgeber kann jedoch jederzeit auch einen Religionsunterricht i. S. d. Art. 7 Abs. 2 und 3 GG einrichten (sog. konfessioneller RU; vgl. Unruh 2009, S. 252, Rn. 440–441). Es ist notwendig, sich vor Augen zu führen, daß diese *vulgo dicta* „Bremer Klausel“ mithin eine Ausnahme vom Grundrecht auf konfessionellen Religionsunterricht darstellt, welches maßgebliche

Bedingung gelebter Religionsfreiheit einer modernen Gesellschaft ist.¹¹ Die langwierigen Verhandlungen, die zu dieser Regelung geführt haben, sind bereits vielfach erörtert worden, für die hier verfolgte Frage ist es hinreichend festzuhalten dass der ursprünglich auf einen gemeinsamen Unterricht von Schülern der evangelischen Bekenntnisse abzielende Bremer Religionsunterricht nach dem Zweiten Weltkriege zu einem christlichen Religionsunterrichte weiterentwickelt wurde, der einen gemeinsamen Unterricht der evangelischen Schüler und auch der katholischen Flüchtlingskinder gewährleisten sollte; er wurde im Laufe der Zeit inhaltlich um religionskundliche Elemente ergänzt, die Kenntnisse anderer religiöser Traditionen vermitteln.¹² Um die zukünftige Gestaltung des Religionsunterrichtes wird – wie zu Zeiten Häfelis und Ewalds – gestritten, auch dieser Band ist Zeuge dessen.

5.4.2 Politische Forderungen

Die bereits angedeutete Weiterentwicklung und die politischen Forderungen nach einer Neugestaltung haben gesellschaftspolitische Gründe: im Lande Bremen ist zu erkennen, dass die Zahl der christlich-bekenntnisgebundenen Schülerinnen und Schüler niedriger geworden ist (vgl. Schülerzahlen Bremen 2012/13); es besteht ein Zusammenhang mit der hohen Zahl von Migranten, die Karakaşoğlu, Gruhn und Wojciechowicz (2011) auf 34,1 % in Bremen und 40,6 % in Bremerhaven schätzen.¹³ Somit ist der Religionsunterricht Gegenstand poli-

11 Der Religionsunterricht i. S. d. Art. 7 Abs. 2 und 3 GG ist „bereichsspezifische Konkretisierung der Schutzpflichtendimension des Art. 4 Abs. 1 und 2 GG“, so Unruh (2009), 239, Rn. 414. Dazu aus kirchlicher Perspektive Verhülsdonk (2003).

12 Abrisse mit wechselnden Schwerpunkten (Entstehung; Weiterentwicklung; Schulwirklichkeit) und weitere Nachweise etwa bei Lott und Schröder-Klein 2007; Spieß 1992, 1993, 1994, 1996. Die Bildungspläne (d. h. Lehr- bzw. Rahmenlehrpläne; Landesinstitut für Schule Bremen 1986/2002/2007) Bremens weisen eine weitgehende Integration religionskundlicher Elemente auf.

13 Da viele Migranten Deutsche i. S. d. Art. 116 GG sind, werden sie in den Schulstatistiken nicht als Ausländer erfasst (siehe etwa die Schülerzahlen Bremen 2012/13); deshalb bestimmen Karakaşoğlu, Gruhn und Wojciechowicz (2011, S. 2), die Zahl anhand eines „Migrationshinweises“. Zu diesem Problem auch Siegert (2008, S. 12–13).

tischer Debatten und medialer Auseinandersetzungen verschiedener Interessensgruppen. Die Kontroverse wird vor dem Hintergrund einer tiefgreifenden gesellschaftlichen Umgestaltung geführt, die etwa von der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen in der Bremer Bürgerschaft gewünscht wird. Da diese Partei die radikalste Position zur Umgestaltung des Bremer Religionsunterrichtes vertritt, sei hier exemplarisch eines ihrer jüngeren Positionspapiere herausgegriffen – nicht, um eine umfassende Übersicht der politischen Positionen zu beginnen, sondern um einen Eindruck von der Kontroverse zu geben und dann weiter die Probleme für eine akademische Religionswissenschaft aufzuzeigen. Gefordert wird gegen den Wortlaut des o. g. Art. 32 Abs. 1 BremVerf und die Rechtsprechung, auf die gleich noch kurz zurückzukommen ist, eine „Weiterentwicklung“ des Bremer Religionsunterrichtes. So wird zunächst gegen das GG festgestellt: „Wir halten Religiosität für Privatsache, das Wissen über Religionen aber für einen notwendigen Bildungsinhalt.“ Ohne im Einzelnen das Staatskirchenrecht darlegen zu wollen, sei in diesem Zusammenhange auf Art. 4 i. V. m. Art. 140 GG verwiesen, der die Art. 136–139 und 141 WRV inkorporiert (Unruh 2009, S. 41, Rn. 51); letztere sind somit gültiges Verfassungsrecht geworden.¹⁴ Damit kann von Religion als bloßer Privatsache keine Rede sein, weil der religionsneutrale Staat mit den Religionsgemeinschaften kooperiert und kooperieren soll.¹⁵ Begründet wird diese politische Position in genanntem Papier in der Hauptsache damit, dass „ein Unterricht ausschließlich in biblischer Geschichte auf allgemein christlicher Grundlage“ nicht „die Lebenswirklichkeit der Schülerschaft in Bremen“ abbilde (Bündnis 90/Die Grünen in der Bremischen Bürgerschaft 2012). Dass eine solche Weiterentwicklung gegen den Wortlaut des Art. 32 Abs. 1 BremVerf möglich und dennoch landesverfassungskonform ist, dürfte unwahrscheinlich sein;

14 Unruh (2009), S. 48, Rn. 68, schlägt gegen die institutionelle und die grundrechtsbezogene Lesart des Art. 140 GG einen Mittelweg vor: „für das deutsche Verfassungsrecht spezifische, d. h. variable Ausprägungen der Schutzpflichtendimension der Religionsfreiheit“.

15 Unruh (2009), S. 90, Rn. 144, spricht von einer „freundlichen Trennung [...], die eine sachlich begründete Berührung von Staat und Religion sowie eine Kooperation von Staat und Religionsgemeinschaften nicht ausschließt und in einigen Bereichen sogar verfassungsrechtlich vorschreibt.“

der Staatsgerichtshof hatte in seiner Rechtsprechung zu Art. 32 BremVerf unter Darlegung der Auslegungsprinzipien die engen Grenzen noch einmal aufgezeigt:

Für den Staatgerichtshof kann also nur maßgebend sein, was Artikel 32 Brem.Verf. seinem Wortlaut und seinem Sinne nach aussagt. Nach den Grundsätzen, die in der Rechtslehre und insbesondere auch in der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts schon seit einer seiner ersten Entscheidungen für die Auslegung von Gesetzen anerkannt sind (vgl. BVerfGE 1, 299 – Leitsatz 2 und S. 317 –), ist nur entscheidend der – in der Gesetzesvorschrift zum Ausdruck kommende – objektivierte Wille des Gesetzgebers, so wie er sich aus dem Wortlaut der Gesetzesbestimmung und dem Sinnzusammenhang ergibt, in den diese Bestimmung hineingestellt ist. Ohne Bedeutung ist die subjektive Vorstellung der am Gesetzgebungsverfahren beteiligten Organe oder einzelner ihrer Mitglieder über die Bedeutung der Bestimmung. Der Entstehungsgeschichte einer Vorschrift kommt für deren Auslegung nur insofern Gewicht zu, als sie die Richtigkeit einer nach den angegebenen Grundsätzen ermittelten Auslegung bestätigt oder noch bestehende Zweifel behebt, die auf dem angegebenen Weg allein nicht ausgeräumt werden können. (Staatsgerichtshof der Freien Hansestadt Bremen 1965, StGHE 1965-10-23, S. 12)

Ohne weiter auf die juristischen Probleme eingehen zu wollen und zu können, sei zumindest noch eine hierin geäußerte Forderung notiert: „Der Unterricht [der dann ‚Religion‘ heißen soll; MD] wird von Fachkräften erteilt, die fähig sind, wertungsfreien Unterricht durchzuführen.“ (ebd.) Schulunterricht aber ist nicht wertungsfrei, wie ein Blick in Art. 26 BremVerf offenbart:

Die Erziehung und Bildung der Jugend hat im wesentlichen folgende Aufgaben:

1. Die Erziehung zu einer Gemeinschaftsgesinnung, die auf der Achtung vor der Würde jedes Menschen und auf dem Willen zu sozialer Gerechtigkeit und politischer Verantwortung beruht, zur Sachlichkeit und Duldsamkeit gegenüber den Meinungen anderer führt und zur friedlichen Zusammenarbeit mit anderen Menschen und Völkern aufruft.

2. Die Erziehung zu einem Arbeitswillen, der sich dem allgemeinen Wohl einordnet, sowie die Ausrüstung mit den für den Eintritt ins Berufsleben erforderlichen Kenntnissen und Fähigkeiten.
3. Die Erziehung zum eigenen Denken, zur Achtung vor der Wahrheit, zum Mut, sie zu bekennen und das als richtig und notwendig Erkannte zu tun.
4. Die Erziehung zur Teilnahme am kulturellen Leben des eigenen Volkes und fremder Völker.
5. Die Erziehung zum Verantwortungsbewußtsein für Natur und Umwelt.

Schulunterricht wird also – ganz im Gegenteil – wertbezogen erteilt, nämlich im Hinblick auf die Landesverfassung und das Grundgesetz der Bundesrepublik. Anders verhält es sich mit der Religionswissenschaft. Sie ist als deskriptive Disziplin – wie alle Wissenschaft – der Wahrheit verpflichtet (Deutsche Forschungsgemeinschaft 1998, S. 27: „Forschung im idealisierten Sinne ist Suche nach Wahrheit.“). Sie zeichnet sich dadurch aus, dass sie sich darum bemüht, Normativität auszuschließen (vgl. Freiburger 2000). Daher ist es notwendig, die Rolle der Religionswissenschaft in diesem Diskurs zu reflektieren und kritisch zu hinterfragen.

5.4.3 Die Religionswissenschaft und die Debatte um religionskundlichen Unterricht

Bereits in früheren Beiträgen ist auf das Problem hingewiesen worden, das entsteht, wenn die Religionswissenschaft als Akteur das religiöse Feld betritt: Das tut sie dann, wenn sie in weltanschaulichen Fragen in Konkurrenz zu Religionsgemeinschaften tritt (Tanaseanu-Döbler und Döbler 2012, S. 5–6). Ein solcher Eindruck kann schnell entstehen, zwei Beispiele aus der jüngeren Zeit seien genannt: (1) So diskutierten im Bremischen Rundfunk etwa am 04. Juli 2012 Vertreter der Parteien CDU und Bündnis 90/Die Grünen, der Bremischen Evangelischen Kirche, eine Vertreterin des Institutes für Religionswissenschaft und Religionspädagogik und eine Lehrervertreterin (Radio

Bremen 2012);¹⁶ (2) am 05. Februar 2013 dann wieder die Vertreter der genannten Parteien, ein Vertreter des Landesinstitutes für Schule und zwei Universitätsvertreter; die letztgenannte Sendung ist ein Zusammenschnitt einer Podiumsdiskussion zum Abschluss einer vom Institut für Religionswissenschaft und Religionspädagogik organisierten öffentlichen Veranstaltungsreihe, auch wenn kein Fachvertreter der Religionswissenschaft als Diskutant in Erscheinung trat (Radio Bremen 2013).¹⁷

Zudem haben Religionswissenschaftler bereits wiederholt auch im wissenschaftlichen Schrifttum Positionen bezogen (zum Folgenden vgl. auch Tana-seanu-Döbler und Döbler 2012, S. 5–6). Tim Jensen etwa formt im dänischen Kontext, aber durchaus generell ein

reasoned, normative argument for making religion education (RE) a separate, compulsory, time-tabled and totally normal school subject at all levels in public schools [viz.,] that normalisation of RE in public schools be added to defining characteristics of a secular state, and that scholars of religion engage not only in studies of RE but also in establishing RS based RE. (Jensen 2008, S. 123; vgl. auch: Jensen 1999, 2002, 2005; gleicher Impetus in der Besprechung von Alberts: Jensen 2010)

Dabei werden Religionsgemeinschaften durchaus als Konkurrenz wahrgenommen, so etwa von Wanda Alberts, die Religionswissenschaft als Interessensgruppe im Diskurs über Religionsunterricht beschreibt:

the discipline of the study of religions needs to develop a didactic branch. Otherwise, the important field of education about religions (in

16 Die Teilnehmer waren: Schriftführer Renke Brahms (Bremische Evangelische Kirche), Kirsten Kappert-Gonther (Sprecherin für Religion der Grünen Bürgerschaftsfraktion), Eva Kenngott (Institut für Religionswissenschaft und Religionspädagogik der Universität Bremen), Elisabeth Motschmann (Bürgerschaftsfraktion der CDU, Sprecherin für Kirchliche Angelegenheiten), Kerstin Ruschke (Religionslehrerein am Alexander von Humboldt-Gymnasium Bremen).

17 Die Teilnehmer waren: Wolff Fleischer-Bickmann (Landesinstitut für Schule), Kirsten Kappert-Gonther (Die Grünen, s.o.), Yasemin Karakaşoğlu (Universität Bremen), Elisabeth Motschmann (CDU, s.o.), und Henning Schluß (Universität Wien).

school and other educational contexts) will continue to be left mainly to other interest groups, possibly with religious or anti-religious agendas, while the knowledge produced by the study of religions is ignored. However, as recent political and public debates about religion, religions and religious diversity have shown, the expertise of the academic study of religions is needed also beyond academic contexts. (Alberts 2008, S. 121-122)

Das Problem liegt aber darin, daß in der Konkurrenzsituation mit Religionsgemeinschaften und deren legitimen Ansprüchen im Rahmen der Grundordnung eine Religionswissenschaft, die sich zu diesen Positionen in Beziehung setzt, in Allianzen, Konkurrenzen und Konflikte verstrickt wird, die ihr Streben nach Ausschluß von Normativität, ihre Unabhängigkeit gegenüber ihrem Forschungsgegenstand und ihre Epoché (i. S. van der Leeuws¹⁸) gefährden. Für die Religionswissenschaft liegt, anders als etwa für die Pädagogik, das Problem darin, daß sie religiöse Traditionen als Forschungsgegenstand systematisch erschließt und deshalb nicht als ihr Gegenspieler in der Diskussion um Religionsunterricht auftreten sollte.

5.4.4 Vorschläge

Die Wissenschaft, Forschung und Lehre sind als persönliches Grundrecht abgesichert (Art. 5 Abs. 3 GG), i. V. m. Art. 19 Abs. 3 GG erstecken sie sich auch auf juristische Personen, d. h. auf Institutionen wie etwa Universitäten und ihre Organe. Diese Privilegierung der Wissenschaft, ihr o. g. Wesensmerkmal der Wahrheitssuche, der Anspruch der Religionswissenschaft zum Streben nach Ausschluss von Normativität und die Forderung nach Epoché müssen für das

18 Dazu kritisch Rudolph (1992, S. 24–26); kritisch, aber van der Leeuw erkenntnistheoretisch zutreffend von Strukturalismus und Empirismus abgrenzend und Widersprüche aufzeigend Krech (2002, bes. S. 65–70); wohlwollend Figl (2003, S. 24–26), der besonders „Epoché“ und „Prinzip der Erfassung des Eidos“ bei van der Leeuw betont und in dessen Gesamtanliegen der Religionswissenschaft als hermeneutische Wissenschaft einordnet. Stolz (2004, S. 28–30), beschreibt die nur undeutliche Übernahme der Husserlschen Epoché durch van der Leeuw als „Verzicht auf Theorievorgaben [...], auf metaphysische Ansprüche u. dgl.“ (ebd., S. 29).

Engagement einzelner Religionswissenschaftler außerhalb des wissenschaftlichen Diskurses (ihres Kernbereiches) für ihr wissenschaftspolitisches und organisatorisches Engagement umso mehr folgendes bedeuten:

- Prämissen und Vorannahmen sowie Forschungsziele sind stets offenzulegen (Theorie, Erkenntnisinteresse);
- Erkenntnisse und Positionen, die nicht auf anerkannten Erkenntniswegen gewonnen sind (Methode), sind als solche zu kennzeichnen (dies betrifft insbesondere bloße Beiträge zum politischen Diskurs);
- bei öffentlichen Auftritten ist darauf hinzuweisen, daß als Vertreter einer politischen oder weltanschaulichen Interessengruppe oder als Wissenschaftspolitiker, nicht als Wissenschaftler gesprochen wird (Funktion).

Dem Religionswissenschaftler, der sich in Angelegenheiten des Schulunterrichtes oder anderen politischen Diskursen in Konkurrenz zu Religionsgemeinschaften engagiert, muss gegenwärtig sein, dass er sich damit nicht mehr auf der wissenschaftlichen Metaebene bewegt, sondern auf der Objektebene seines Forschungsgegenstandes agiert. Damit ist nicht gesagt, dass ein solches Engagement per se illegitim wäre, ein Religionswissenschaftler kann ja etwa auch eine persönliche Religiosität leben. Er muss sich lediglich klar darüber sein, dass religiöses und politisches Engagement reflektiert und vom wissenschaftlichen erkennbar getrennt werden müssen.

Was bleibt also für die Religionswissenschaft festzuhalten? Historische und/oder gesellschaftliche Umbrüche wirken sich auf fragile religiöse Kompromisse aus, zu sehen sowohl bei Ewald und Häfeli, nach dem Zweiten Weltkriege oder in der gegenwärtigen Situation in einem norddeutschen Stadtstaat. Aufgabe der Religionswissenschaft ist es einzig, diese Prozesse zu beobachten, zu beschreiben und zu analysieren, nicht aber, in Konkurrenz zu Religionsgemeinschaften in sie einzugreifen, Position zu beziehen oder sie voranzutreiben. Damit ist die Religionswissenschaft gesellschaftlich relevant, ohne Gesellschafts- oder Religionspolitik zu betreiben.

Literatur

- Alberts, Wanda (2008), „Editorial: The Challenge of Religious Education for the History of Religions“. In: *Numen* 55.2, S. 121–122 (zit. S. 127).
- Breuer, Dieter (1985), „Origenes im 18. Jahrhundert in Deutschland“. In: *Seminar: A Journal of Germanic Studies* 31.1, S. 1–30 (zit. S. 116).
- Bündnis 90/Die Grünen in der Bremischen Bürgerschaft (2012), *Weiterentwicklung „Biblischer Geschichtsunterricht“ zu „Religion“: Positionspapier der Fraktion B 90/DIE GRÜNEN in der Bremischen Bürgerschaft*. URL: http://www.gruene-fraktion-bremen.de/cms/default/dokbin/408/408528.weiterentwicklung_biblischer_geschichtsu.pdf (zit. S. 123).
- Campe, Joachim Heinrich (1784), *Kleine Selenlehre für Kinder*. S. I. (zit. S. 109).
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (1998), *Vorschläge zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis: Empfehlungen der Kommission „Selbstkontrolle in der Wissenschaft“; Denkschrift = Proposals for Safeguarding Good Scientific Practice*. Weinheim: Wiley-VCH (zit. S. 125).
- Entholt, Hermann (1909), „Das bremische Gymnasium von 1765 bis 1817“. In: *Bremisches Jahrbuch* 22, S. 9–120 (zit. S. 106, 107).
- Ewald, Johann Ludwig (1783), *Die Erziehung des Menschengeschlechts nach der Bibel: Sechszehn Predigten*. Lemgo (zit. S. 116).
- (1788), *Lesebuch für die Landschulen, auch zum Gebrauche der Landleute in ihren Häusern*. 3 Bde. Bd. 1 u. 2 1788; Bd. 3 1793. Lemgo und Duisburg (zit. S. 110).
 - (1792), *Über Revolutionen, ihre Quellen und die Mittel dagegen: Den menschlichsten Fürsten gewidmet*. Berlin: Unger (zit. S. 112).
 - (1804), *Eintracht empfohlen und gewünscht in einer Predigt*. Bremen (zit. S. 118).
 - (1805), *Geist der Pestalozzischen Bildungsmethode, nach Urkunden und eigener Ansicht*. Bremen: Seyffert (zit. S. 107, 108, 110, 111).
 - (1810), *Vorlesungen über die Erziehungslehre und Erziehungskunst, für Väter, Mütter und Erzieher*. Bd. 3. Mannheim und Heidelberg: Schwan und Götze (zit. S. 106, 111).

- Ewald, Johann Ludwig und Häfeli, Johann Caspar (1799), *Vorstellung an Bremens patriotische und edelgesinnte Bürger die Einrichtung einer Bürgerschule betreffend*. Bremen: Meier (zit. S. 107, 112, 114).
- (1800), „Ueber die Entstehung der neuen Bürgerschule in Bremen, und die erste öffentliche Prüfung der Schüler“. In: *Hanseatisches Magazin* 4.1, S. 115–155 (zit. S. 106, 109, 110).
- Figl, Johann (2003), *Handbuch Religionswissenschaft*. Innsbruck und Göttingen: Tyrolia und Vandenhoeck & Ruprecht (zit. S. 127).
- Freiberger, Oliver (2000), „Ist Wertung Theologie? Beobachtungen zur Unterscheidung von Religionswissenschaft und Theologie“. In: *Die Identität der Religionswissenschaft: Beiträge zum Verständnis einer unbekannten Disziplin*. Hrsg. von Löhr, Gebhard. Greifswalder theologische Forschungen 2. Frankfurt am Main [u. a.]: Lang, S. 97–121 (zit. S. 125).
- Geffarth, Renko (2008), „Von Geistern und Begeisterten: Semler und die ‚Dämonen‘“. In: *Aufklärung und Esoterik: Rezeption – Integration – Konfrontation*. Hrsg. von Neugebauer-Wölk, Monika. Hallesche Beiträge zur Europäischen Aufklärung 37. Tübingen: Niemeyer, S. 115–130 (zit. S. 110).
- Hatje, Frank (2012), „Bildung – Ausbildung – Menschenbildung“. In: *Ferdinand Beneke: Die Tagebücher*. Hrsg. von Hatje, Frank u. a. Begleitband zur 1. Abt. „Bürger und Revolutionen“. Göttingen: Wallstein, S. 101–212 (zit. S. 109, 111, 116).
- Heineken, Christian Abraham (1983), *Geschichte der Freien Hansestadt Bremen von der Mitte des 18. Jahrhunderts bis zur Franzosenzeit*. Bearb. von Lührs, Wilhelm. Bremen: Der Club zu Bremen (zit. S. 106).
- Heinze, Kristin (2009), „Das ‚Treibhaus‘ als Metapher für eine widernatürliche Erziehung im Kontext der sich im 18. Jahrhundert herausbildenden Pädagogik als Wissenschaft“. In: *Wissenschaftsgeschichte als Begriffsgeschichte: Terminologische Umbrüche im Entstehungsprozess der modernen Wissenschaften*. Hrsg. von Eggers, Michael und Rothe, Matthias. Bielefeld: Transcript, S. 107–131 (zit. S. 109).
- Herder, Johann Gottfried (1978), *Briefe: Gesamtausgabe 1763–1803*. Hrsg. von Hahn, Karl-Heinz. Bd. 3. Weimar: Böhlau (zit. S. 109).

- Jensen, Tim (1999), „Religion and Religious Education in a Europe of Conflicting Trends“. In: *Into the Third Millenium*. Hrsg. von Tidman, Nils-Åke. Årsbok. Årg. 31. Lomma: Föreningen Lärare i religionskunskap, S. 142–159 (zit. S. 126).
- (2002), „Religious Education in Public Schools – A Must for a Secular State: A Danish Perspective“. In: *CSSR Bulletin* 31.4, S. 83–89 (zit. S. 126).
 - (2005), „European and Danish Religious Education: Human Rights, the Secular State, and Rethinking Religious Education and Plurality“. In: *Journal of Religion and Education* 32.1, S. 60–78 (zit. S. 126).
 - (2008), „RS based RE in Public Schools: A Must for a Secular State“. In: *Numen* 55.2, S. 123–150 (zit. S. 126).
 - (2010), „[Rez.] Wanda Alberts: Integrative Religious Education in Europe“. In: *Religion* 40, S. 63–66 (zit. S. 126).
- Karakaşoğlu, Yasemin, Gruhn, Mirja und Wojciechowicz, Anna (2011), *Wissenschaftliche Expertise mit Handlungsempfehlungen für einen „Entwicklungsplan Migration und Bildung“: Kurzfassung mit zentralen Handlungsfeldern und Handlungsempfehlungen*. Universität Bremen, Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung. URL: <http://www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/migration-bildung-k.pdf> (zit. S. 122).
- Kirn, Hans-Martin (1998), *Deutsche Spätaufklärung und Pietismus: Ihr Verhältnis im Rahmen kirchlich-bürgerlicher Reform bei Johann Ludwig Ewald (1748–1822)*. Arbeiten zur Geschichte des Pietismus 34. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (zit. S. 106, 110, 113, 116, 120).
- Krech, Volkhard (2002), *Wissenschaft und Religion: Studien zur Geschichte der Religionsforschung in Deutschland 1871–1933*. Religion und Aufklärung 8. Tübingen: Mohr Siebeck (zit. S. 127).
- Kuehtmann, Alfred (1880), „Der Nicolai'sche Kirchenstreit, die Rechte der Domgemeinde betreffend, zwischen dem Bremischen Rath und den Diakonen des Doms“. In: *Bremisches Jahrbuch* 11, S. 58–95 (zit. S. 117, 118).
- Landesinstitut für Schule Bremen (1986/2002/2007), *Rahmenlehrpläne Biblische Geschichte (Primarstufe/Sek I) / Religion (Sek II)*. URL: <http://www.lis.bremen.de/sixcms/detail.php?gsid=bremen56.c.15219.de> (zit. S. 122).

- Landesinstitut für Schule Bremen (2002), *Rahmenplan Biblische Geschichte: Primarstufe*. URL: http://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/02-06-25_Biblische_Geschichte_P.pdf (besucht am 23.03.2013) (zit. S. 119).
- Lott, Jürgen (1988), „Grundlegende Positionen aus Geschichte und Gegenwart des Unterrichts ‚Biblische Geschichte‘“. In: *Biblische Geschichte in Bremen: Religiöse Bildung zwischen Kirche und Staat*. Hrsg. von Spieß, Manfred und Wrieden, Karl-Dieter. Arbeitsberichte 58. Bremen: Wissenschaftliches Institut für Schulpraxis, S. 8–18 (zit. S. 105, 106).
- Lott, Jürgen und Schröder-Klein, Anita (2007), „Religion unterrichten in Bremen“. In: *Theo-Web: Zeitschrift für Religionspädagogik* 6, S. 68–79. URL: <http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2007-01/7.pdf> (zit. S. 105, 106, 122).
- Midelfort, H. C. Erik (2005), *Exorcism and Enlightenment: Johann Joseph Gassner and the Demons of Eighteenth-Century Germany*. New Haven, CN: Yale University Press (zit. S. 110).
- Müller, Johannes von (1812), *Sämmtliche Werke*. Hrsg. von Müller, Johann Georg. Bd. 7. Tübingen: Cotta (zit. S. 109).
- Müller, Wilhelm Christian (1804), *Erfahrungen über Pestalozzi's Lehrmethode: Eine Vorlesung im Bremischen Museum, jetzt auf besondere Veranlassung erweitert*. Bremen: Heyse (zit. S. 118).
- Niedermeier, Michael (1995), „Mitteldeutsche Aufklärer und elsässische ‚Genies‘ im Kampf um das pädagogische Musterinstitut des Philanthropismus in Dessau“. In: *Lenz-Jahrbuch* 5, S. 92–117 (zit. S. 109).
- Radio Bremen (2012), *Nordwestradio unterwegs: Wieviel Religion darf's denn sein? Die Zukunft eines schwierigen Schulfachs in Bremen*. URL: http://www.radiobremen.de/nordwestradio/sendungen/nordwestradio_unterwegs/schulfach-religion100.html. Sendung vom 05. Juli 2012, 15.05 Uhr (zit. S. 125).
- (2013), *Glauben und Wissen: Religionsunterricht im Umbruch*. URL: http://www.radiobremen.de/nordwestradio/sendungen/glauben_und_wissen/religionsunterricht102.html. Sendung vom 05. Februar 2013, 19:05 Uhr (zit. S. 126).

- Rudolph, Kurt (1992), *Geschichte und Probleme der Religionswissenschaft*. Studies in the History of Religions 53. Leiden: Brill (zit. S. 127).
- Schülerzahlen Bremen (2012/13), *Schülerzahlen der öffentlichen und privaten allgemeinbildenden Schulen im Lande Bremen Schuljahr 2012/2013: Stichtag: 01. November 2012*. URL: http://www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/schuelerzahlen12_13.pdf (zit. S. 122).
- Shimbo, Sukeyoshi (1994), „Geisterkunde und Apokatastasis-Rezeption bei Lavater und Jung-Stilling“. In: *Das Antlitz Gottes im Antlitz des Menschen: Zugänge zu Johann Kaspar Lavater*. Hrsg. von Weigelt, Horst. Arbeiten zur Geschichte des Pietismus 34. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 102–113 (zit. S. 116).
- Siegert, Manuel (2008), *Schulische Bildung von Migranten in Deutschland*. Forschungsgruppe des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge Working Paper 13; Integrationsreport 1. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (zit. S. 122).
- Spieß, Manfred (1983), „Religionsunterricht ohne Kirche: Anmerkungen zur schulischen religiösen Bildung im Lande Bremen“. In: *Anwalt des Menschen: Beiträge aus Theologie und Religionspädagogik*. Hrsg. von Jendorff, Bernhard und Schmalenberg, Gerhard. Gießen: Fachbereich 07, S. 289–301 (zit. S. 119).
- (1992), „Religionsunterricht oder nicht? Der Biblische Geschichtsunterricht im Lande Bremen“. In: *Religion: warum und wozu in der Schule?* Hrsg. von Lott, Jürgen. Forum zur Pädagogik und Didaktik der Religion 4. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag, S. 81–102 (zit. S. 122).
 - (1993), „Religion in Bremens Schulen: Was steckt praktisch hinter der Bremer Klausel?“ In: *Katechetische Blätter* 12, S. 837–840 (zit. S. 122).
 - (1994), „Hohe Behörde möge verfügen, daß der Religionsunterricht abgeschafft werde“. In: *Geh zur Schul und lerne was: 150 Jahre Schulpflicht in Bremen*. Hrsg. von Schulgeschichtliche Sammlung Bremen. Bremen: Hauschild, S. 90–97 (zit. S. 122).
 - (1996), „Was ist der bremische Religionsunterricht? Der ‚Biblische Geschichtsunterricht‘ zwischen Gestern und Morgen“. In: *Die Brücke* 1, S. 11–15. URL:

- http://www-user.uni-bremen.de/~mspiess/bremer_ru.htm (zit. S. 105, 106, 122).
- Staatsgerichtshof der Freien Hansestadt Bremen (1965), *Entscheidung vom 23. Oktober 1965 (St 2, 4/1964 und St 1/1965)*. URL: http://www.staatsgerichtshof.bremen.de/sixcms/media.php/13/StGHE_1965-10-23_St24-1964.doc;St1-1965.pdf (zit. S. 124).
- Stolz, Fritz (2004), „Paradiese und Gegenwelten“. In: *Religion und Rekonstruktion: Ausgewählte Aufsätze*. Hrsg. von Pezzoli-Olgia, Daria. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 28–44 (zit. S. 127).
- Stolz, Johann Jakob (1804), „Revision der Literatur der Lavaterschen Schule“. In: *Allgemeine Literaturzeitung: Ergänzungsblätter* 4, 2. 81–89, Sp. 81–102; 105–118; 121–148. Autorenschaft ermittelt nach Johann Gottfried Gruber, C. M. *Wielands Leben*, Bd. 3, 6, Leipzig: Göschen 1828, S. 246, Anm. (Zit. S. 116).
- Tanaseanu-Döbler, Ilinca und Döbler, Marvin (2012), „Towards a Theoretical Frame for the Study of Religious Education: An Introduction“. In: *Religious Education in Pre-Modern Europe*. Hrsg. von Tanaseanu-Döbler, Ilinca und Döbler, Marvin. Numen Book Series 140. Leiden und Boston: Brill, S. 1–37 (zit. S. 125, 126).
- Tröhler, Daniel (2006), *Republikanismus und Pädagogik: Pestalozzi im historischen Kontext*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (zit. S. 109, 110).
- Unruh, Peter (2009), *Religionsverfassungsrecht*. Baden-Baden: Nomos (zit. S. 121–123).
- Verhülsdonk, Andreas (2003), „Religionsunterricht: Grundlage von Religionsfreiheit“. In: *Stimmen der Zeit* 5, S. 329–337 (zit. S. 122).
- Wellmann, Friedrich (1911), „Das Privatinstitut des Dr. phil. Wilhelm Christian Müller in Bremen (1781–1814)“. In: *Bremisches Jahrbuch* 23, S. 172–196 (zit. S. 118).
- (1914), „Der bremische Domkantor Dr. Wilhelm Christian Müller: Ein Beitrag zur Musik- und Kulturgeschichte Bremens“. In: *Bremisches Jahrbuch* 25, S. 1–137 (zit. S. 118).

6 Religionswissenschaft und religiöse Erziehung im schulischen Unterricht Japans

Tomoko Schlueter, Rikkyo Universität Tokio

6.1 Einführung

In Japan gibt es an den öffentlichen Schulen keinen Religionsunterricht.¹ Aber die religiöse Erziehung² an den Schulen war in der Vergangenheit und ist heute immer noch ein wichtiges Thema; sowohl innerhalb der japanischen Gesellschaft, als auch für die Religionswissenschaft in Japan. Religiöse Erziehung ist ein klassisches Gebiet, da sich japanische Religionswissenschaftler bereits seit der ersten Generation mit dem Thema Religion und Erziehung beschäftigen. So veröffentlichte zum Beispiel Masaharu Anesaki (1873–1949), der im Jahre 1905 den Lehrstuhl für Religionswissenschaft an der Tokio Universität gründete, 1912 eine Abhandlung mit dem Titel *Shūkyō to kyōiku* [Religion und Erziehung].³ Darüber hinaus wird im Vorwort zu dem Werk *Shūkyō kyōiku no riron to jissen* [Theorie und Realität der religiösen Erziehung], das 1985 von der *Japanese Association for Religious Studies* (JARS, gegr. 1930) herausgegeben wurde, darauf hingewiesen, dass in der JARS schon kurz nach dem Zweiten Weltkrieg an dem Thema „Religion und Erziehung“ ein großes Interesse bestand (JARS 1985, S. 2).

1 Von den Schülern der privaten Schulen besuchten im Jahr 2010 ca. 1 % die Grundschule, 7 % die Mittelschule und 30 % die Sekundarschule. Aus URL: http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/shinkou/main5_a3.htm (besucht am 30.01.2012).

2 Der Ausdruck „Religiöse Erziehung“ lautet auf Japanisch „*shūkyō kyōiku*“, ein Kompositum von „Religion (*shūkyō*)“ und „Erziehung (*kyōiku*)“ und kann verschiedene Typen der religiösen Erziehung bezeichnen (s. 6.4.1).

3 Anesaki 1912.

Das Thema erhielt eine neue Aktualität anlässlich einer Reihe von Ereignissen, wie beispielsweise dem Sarin-Anschlag im Jahre 1995 durch die Ōmu shinkyō, einer in den 1980er Jahren gegründeten Religionsgemeinschaft, oder die Revision des Grundgesetzes zur Erziehung 2006. Als eine Konsequenz der hier anschließenden Diskussionen wurde das Zertifikat für Religionskultur (*shūkyō bunka shi/specialist in religious culture*) ausgearbeitet, das eine der wichtigsten Innovationen der japanischen Religionswissenschaft ist. In diesem Beitrag wird versucht, das Thema der religiösen Erziehung im schulischen Unterricht Japans zunächst mit Hilfe eines geschichtlichen Überblicks und anschließend anhand von Beispielen aus der Vergangenheit und der Gegenwart zu skizzieren. Mittels dieser Herangehensweise soll zum einen gezeigt werden, wie sich Religionswissenschaft in Japan mit der Diskussion über religiöse Erziehung in der Geschichte und Gegenwart beschäftigt und zum anderen, welche Erkenntnisse sie hierzu beisteuert.

6.2 Überblick zur religiösen Erziehung in Japan

Einführend wird hier ein kurzer Überblick der Geschichte der religiösen Erziehung in Japan gegeben. Die Meiji-Restauration 1868 gab den Startschuss für eine rasante Modernisierung ganz Japans, die auch den Bereich der schulischen Erziehung erfasste. Die religiöse Erziehung gewann bis zum Zweiten Weltkrieg immer mehr an Bedeutung. Die folgende Bildungspolitik im Nachkriegs-Japan während der Zeit der amerikanischen Besatzung bestimmt die Richtung der religiösen Erziehung bis hin zur Gegenwart.

6.2.1 *Der Beginn des modernen Schulsystems*

Im Jahre 1872 wurde das erste Schulgesetz (*gakusei*) in Kraft gesetzt. Dies markiert den Beginn des modernen Bildungssystems in Japan. Zum Fundament der allgemeinen Schulbildung trug der Moralunterricht (*shūshin*) bei, der bis zum Ende des Zweiten Weltkriegs gelehrt wurde. Anfangs wurde dieses Unterrichtsfach noch als nicht sehr bedeutsam eingeordnet. Fast alle sei-

tens des Kultusministeriums anerkannten Textbücher waren Übersetzungen westlicher Bücher. „Modernisierung“ bedeutete zu Beginn der Meiji-Ära in Japan eher „Europäisierung“ oder „Verwestlichung“ und vorerst versuchte die Regierung, traditionelle konfuzianistische Morallehre aus der schulischen Erziehung herauszuhalten (Kaizuka 2009, S. 24–41).

Gleichwohl formierte sich gegen diese Entwicklung bald Widerstand. Eine wachsende Fraktion befürwortete, dass man, um die Konkurrenzfähigkeit Japans gegenüber den westlichen Ländern zu verbessern, vielmehr zur traditionellen japanischen Erziehung zurückkehren solle. Diese Gegenströmung führte zu erneuten Überlegungen hinsichtlich der Moralerziehung.

6.2.2 *Zwei Steine des Anstoßes: Das kaiserliche Edikt und shūkyō teki jōsō*

Im Jahre 1890 wurde das kaiserliche Edikt zur Erziehung (*kyōiku chokugo*)⁴ verkündet. Es bildet inhaltlich „eine Mischung aus moderner Bürgerethik und konfuzianistischer Ethik“ (Kaizuka 2009, S. 29). Das kaiserliche Edikt war so entworfen, dass es weder politisch noch religiös Partei nimmt, und formal so phrasiert, als ob der Kaiser als direkter Nachkomme der aus mythischer Zeit stammenden kaiserlichen Familie direkt an das japanische Volk spräche. In dem Edikt werden zwölf Tugenden aufgeführt, wie die Gehorsamkeit gegenüber den Eltern, liebevolle Geschwisterschaft, die Harmonie zwischen Ehemann und -frau, das Vertrauen zwischen Freunden, Bescheidenheit, Gerechtigkeit usw., die nicht direkt religiös konnotiert sind. Doch in der Praxis wurde das Edikt als religiöse Anweisung behandelt. Eine Kopie des Edikts wurde von der Regierung an jede Schule verteilt und in den Schulen als heilige Schrift zusammen mit dem Bild des Kaisers verehrt.⁵

4 Das Edikt wurde von der Regierung in verschiedene Sprachen übersetzt. Auch eine deutsche Übersetzung findet sich unter der URL: <http://kindai.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/899326> auf der S. 12 (besucht am 30.01.2012, s. Abb. 6.1).

5 1891 wurde Uchimura Kanzo, ein christlicher Theologe in Japan, aus seiner Stelle an der Hochschule entlassen, weil er sich vor der Schrift des Kaisers in der Schule nicht korrekt verbeugt hatte, und daraufhin des *Fukei* (Majestätsbeleidigung) bezichtigt. Der Fall

Deutsche Uebersetzung.

Wir geben euch hiermit zu wissen:

Unsere kaiserlichen Vorfahren haben das Reich auf breiter und fester Basis errichtet und die Tugend tief und fest eingepflanzt. Unsere Unterthanen sind in unverbrüchlicher Treue gegen den Herrscher und in kindlicher Liebe zu den Eltern stets eines Sinnes gewesen und haben von Geschlecht zu Geschlecht diese schöne Gesinnung in ihrem Tun bekundet. Dies ist die edle Blüte unseres Staatsgebildes und zugleich auch der Ursprung, aus dem unsere Erziehung entspringt. Ihr Unterthanen! Liebet und ehret denn eure Eltern, seid ergeben euren Geschwägern, seid einig als Gatte und Gattin, und tren als Freund dem Freunde! Haltet auf bescheidene Mäßigung für euch selbst, euer Wohlwollen erstreckt sich auf Alle! Pfleget des Wissens und übet die Künste, auf daß ihr eure Kenntnisse und Fertigkeiten entwickelt und eure sittlichen Kräfte vervollkommet! Bestrebet euch ferner das öffentliche Wohl und das Allgemeininteresse zu fördern! Wählet die Reichsverfassung und befolget die Gesetze des Landes! Sollte es je sich nötig erweisen, so opfert euch tapfer für das Vaterland auf! Erhallet und mehret also das Gedeihen Unserer

wie Himmel und Erde ewig dauernden Dynastie! Dann werdet ihr nicht nur Unsere guten und getreuen Unterthanen sein, sondern dadurch auch die von den Vorfahren überkommenen Eigenschaften glänzend darthun.

Dieser Weg ist wahrlich ein Vermächtnis, das uns unsere kaiserlichen Vorfahren hinterlassen haben, und das die kaiserlichen Nachkommen sowie die Unterthanen alleamt bewahren sollen: untrüglich für alle Zeiten und gültig an allen Orten. Es ist daher Unser Wunsch, daß Uns sowohl wie euch, Unsern Unterthanen, dies stets in aller Ehrfurcht am Herzen liege, und daß wir alle zu derselben Tugend gelangen mögen.

Gegeben am 30. Tage des 10. Monats

des 23. Jahres Meiji.

(Kaiserliche Namensunterschrift. Kaiserliches Siegel.)

Abb. 6.1: Das kaiserliche Edikt zur Erziehung von 1890 in deutscher Übersetzung

Eine 1899 erlassene Direktive des Kultusministeriums (Direktive Nr. 12) verbot die religiöse Erziehung sowohl in den öffentlichen, als auch in den privaten Schulen, damit Religion und Schule streng getrennt würden. Jedoch wurde der nationalistische Staats-Shinto hierbei nicht als Religion betrachtet; somit war er von der Direktive ausgenommen und bestimmte in Kombination mit dem kaiserlichen Edikt die schulische Erziehung bis zum Kriegsende. Im oben genannten Buch *Shūkyō to kyōiku* (1912) behauptete auch Masaharu Anesaki, die auf dem Edikt basierende religiöse Erziehung zeige das Wesen aller Religionen (Anesaki 1912, Kap. 10).

In den 1920er und 1930er Jahren, während der Zeit der reformatorischen Bewegung in der schulischen Erziehung, wurde über religiöse Erziehung ausnahmsweise in Japan außergewöhnlich offen und gerne diskutiert. Ein Ergebnis des neuen Diskurses war eine Mitteilung des Vizeministers im Kultusministerium vom 28. November 1930 (Nr. 160), in der er die Bedeutung der Erziehung bei der Ausbildung von *shūkyō teki jōsō* (religiöser Gesinnung) betont. Der Begriff „*shūkyō teki jōsō*“ bezog sich hier nicht auf eine konkrete Religion; dazu gab es auch kritische Stimmen, die der Meinung waren, dass die Erziehung zu *shūkyō teki jōsō* ohne Verknüpfung mit einer bestimmten Religion nicht möglich sei (Iwata 2010, S. 78). Tatsächlich gab es wegen der gespannten Situation des Krieges keine Zeit für solche Erziehungsprojekte, und so fungierte die Mitteilung als Ausrede dafür, Schüler in Schreine zu schicken und sie für den Sieg im Krieg beten zu lassen (Kaizuka 2009, S. 38). Nichtsdestotrotz überdauerte der Begriff *shūkyō teki jōsō* über den Krieg hinaus und wurde zu einem Stein des Anstoßes für die Diskussion über religiöse Erziehung in Japan.

demonstriert den religiösen Charakter des kaiserlichen Edikts in der damaligen Alltags- und Rechtspraxis.

6.2.3 Diskussionen über die religiöse Erziehung während der Besatzungszeit

Während der Besatzungszeit (1945–1952) wurden in vielen Bereichen der japanischen Gesellschaft Reformen durchgeführt und auch die schulische Erziehung war davon direkt betroffen. Dies galt besonders für die religiös-moralische Erziehung.

Zuerst wurde 1945 die sogenannte Shinto-Direktive⁶ des *Supreme Commander for the Allied Powers* (SCAP) und dessen zugehörigen Behörden erlassen. Infolgedessen wurde der Staats-Shinto abgeschafft und die Trennung von Religion und Staat streng festgelegt. Das kaiserliche Edikt zur Erziehung, das Symbol der auf dem Staats-Shinto basierten Erziehung, wurde dementsprechend für ungültig erklärt. Am Ende des gleichen Jahres wurde die Direktive über die Suspension des Unterrichts für Moral (*shūshin*), japanische Geschichte und Erdkunde heraus gegeben. Danach wurde auf Anraten des SCAP die Sozialkunde (*shakai*) als ersetzendes Unterrichtsfach eingeführt.

Es ist aus heutiger Sicht interessant zu sehen, dass es sowohl auf japanischer Seite, als auch auf Seiten der SCAP-Behörden Leute gab, die religiöse Erziehung fördern wollten. So widmete sich zum Beispiel im ersten Sozialkunde-Lehrplan für Mittelschulen von 1947 ein Kapitel dem Thema Religion (Ōsaki 2004).⁷ Allerdings gab es zu diesem Kapitel auch eine Protesterklärung von christlicher Seite, weil Unterrichtsmaterialien über das Christentum fehlten. In der Tat war der Lehrplan die übersetzte Fassung des Lehrplans einer Schule in Virginia in den USA, dessen Behandlung der christlichen Religion schlicht auf die japanische Religion übertragen wurde. Im neu bearbeiteten Lehrplan von 1951 war das Kapitel über Religion komplett verschwunden.

Im Jahre 1947 wurde das Grundgesetz zur Erziehung in Kraft gesetzt, in

6 Der Originaltitel heißt „Abolition of Governmental Sponsorship, Support, Perpetuation, Control and Dissemination of State Shinto (Kokka Shinto, Jinja Shinto).“ Den Text (jap.) findet man unter der URL: http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpbz198102/hpbz198102_2_033.html (besucht am 30.01.2012).

7 Den Lehrplan (jap.) findet man unter der URL: <http://www.nier.go.jp/guideline/s22ejs2/chap2-3.htm> (besucht am 30.01.2012).

welchem man einen Artikel zur religiösen Erziehung findet:

Artikel 9 (Religiöse Erziehung)

1. Die Haltung der religiösen Toleranz und die Stellung der Religion im sozialen Leben sollen in der Erziehung hoch geschätzt werden.
2. Die vom Staat und der regionalen Regierung errichteten Schulen dürfen keine religiöse Erziehung für eine bestimmte Religion oder andere religiöse Aktivitäten durchführen.

Im Entwurf des Grundgesetzes zur Erziehung befand sich ein zusätzlicher Satz: Die Förderung von *shūkyō teki jōsō* (religiöser Gesinnung) muss aus der Sicht der Erziehung hoch geachtet werden. Aber laut Berichten des damaligen Staatsbeamten wurde die Formulierung seitens des SCAP abgewiesen und aus dem Text gestrichen (Ōsaki 2004).

Wenn man den Verlauf der Diskussion über religiöse Erziehung während der Besatzungszeit verfolgt, findet man unbestimmte Auffassungen sowohl auf der japanischen als auch auf der amerikanischen Seite. Aber im Laufe der Zeit verschwand die Problemstellung von Religion in der schulischen Erziehung und das Thema wurde tabuisiert. Kaizuka (2009, S. 80) analysiert die Situation wie folgt:

„Besatzung“ im Allgemeinen ist dadurch charakterisiert, dass die Besetzten sich eher für das, „was man nicht darf“ interessieren, als für das, „was man machen soll“. Was konkret Religion angeht, wurde mehr darauf geachtet, was gegen die „Shinto-Direktive“ verstoße und in welchem Punkt man sich an der „Trennung von Politik und Religion“ vergehen würde.

Auf diese Weise wurde das Thema Religion von den öffentlichen Schulen in Japan beinahe ausgeschlossen.

6.2.4 Gegenwärtige Situation

Im maßgeblichen Lexikon für Religionswissenschaft, dem *Shūkyōgaku Jiten*, das im Jahre 1973 veröffentlicht wurde, findet man folgende Erklärung zur religiösen Erziehung an den öffentlichen Schulen Japans:

Wenn man die Realität der öffentlichen Erziehung in diesem Land ansieht, findet man zwar keine religiöse Erziehung zugunsten einer bestimmten Religion, aber auch keine Erziehung zur Achtung vor Religion, die Grundkenntnisse der Religion gibt und deren Verständnis vertieft; dadurch, dass man das Selbst entdecken und es innerlich fördern kann. Es ist keine Übertreibung, davon zu sprechen, dass Religion im Bereich der öffentlichen Erziehung tabuisiert, fern gehalten, als gefährlich oder als unnötig betrachtet und von der Erziehung ausgeschlossen wird (Anzai 1973, S. 337).

In dieser Situation führten der Sarin-Anschlag im Jahre 1995 und andere kriminelle Handlungen der Ōmu shinrikyō schließlich dazu, die religiöse Erziehung in Japan erneut zu diskutieren. Viele Gläubige inklusive der Attentäter von Ōmu shinrikyō verfügten über eine Hochschulbildung; deswegen wurde häufig sowohl auf das Fehlen der religiösen Erziehung im Sinne von Religionskunde als Krisenmanagement, als auch auf den Mangel an religiöser Gesinnungserziehung hingewiesen. Zu diesem Punkt kommen wir im Abschnitt 6.4 zurück.

6.3 *Shūkyō to Watashitachi* [Religion und wir] von Hideo Kishimoto

Vor dem Hintergrund des oben umrissenen geschichtlichen Kontexts wird im Folgenden ein früher Versuch eines Religionswissenschaftlers behandelt, religiöse Erziehung in die schulische Bildung zu integrieren. Zunächst wird die Biographie Kishimotos skizziert, die eng mit einer entscheidenden Phase in der Diskussion über Religion und Erziehung verbunden ist. Danach wird auf sein Lesebuch für religiöse Erziehung eingegangen, um einen Einblick in sein Verständnis vom Begriff „Religion“ zu bekommen.

6.3.1 Hideo Kishimoto (1903–1964), eine biographische Skizze⁸

Hideo Kishimoto wurde 1903 als Sohn Nobuta Kishimotos, eines Religionswissenschaftlers aus der ersten Generation der japanischen Religionswissenschaft, in Hyogo im mittleren Westen Japans geboren. Der Vater gründete zusammen mit Masaharu Anesaki, dem späteren Schwiegervater Kishimotos, eine Vereinigung für vergleichende Religionswissenschaft, die der Vorläufer der jetzigen JARS ist. Nach dem Studium an der Tokio Universität wechselte Kishimoto an die Harvard Universität und erwarb seinen Dokortitel mit einer Dissertation über das Yogasutra und den Mystizismus.

Während er in der Besatzungszeit als Assistenzprofessor an der Tokio Universität tätig war, spielte Kishimoto auch als Berater der amerikanischen Behörde des *Supreme Commander for the Allied Powers* (SCAP) eine wichtige Rolle. In einem Essay (Kishimoto 1976) erinnert er sich daran, dass er damals Informationen über die religiöse Situation Japans vermittelte und versuchte, Shinto nicht als Staats-Shinto, sondern als eine vom Staat getrennte Religion zu retten. In diesem Zusammenhang verhinderte er bei der Abfassung der Shinto-Direktive durch den SCAP die Abschaffung des kaiserlichen Edikts zur Erziehung.

Als Kishimoto 1954 eine Gastprofessur an der Stanford Universität in den USA angetreten hatte, erkrankte er an Krebs. Während seines zehnjährigen Kampfes gegen die Krankheit arbeitete er zunehmend energischer. 1958 fand der neunte internationale Kongress von *International Association for the History of Religions* (IAHR) in Tokio statt, zu dem er als Gastgeber beitrug. Als Chefbibliothekar an der Tokio Universität bemühte er sich um die Modernisierung der Bibliothek. Sein Buch *Shūkyōgaku* (1961) wurde ein Standardwerk der japanischen Religionswissenschaft.⁹ Sein Essay über den Kampf gegen den Krebs (Kishimoto 1973), der zuerst in seinem Todesjahr 1964 veröffentlicht

⁸ Vgl. Inoue 2005; Ishii 2007; Okuyama 2009; Shimada 2007; Takahashi 2008.

⁹ Das erste Kapitel wurde ins Englische übersetzt (Kishimoto 1967). Kishimoto schreibt, dass *shūkyōgaku* von der Bedeutung her mit dem deutschen Begriff „Religionswissenschaft“ am nächsten verwandt sei. Er schlägt vor, das Wort ins Englische als „religiology“ zu übersetzen (ebd., S. 6).

worden war, wurde und wird über den wissenschaftlichen Bereich hinaus viel gelesen.

6.3.2 Umriss von *Shūkyō to Watashitachi*

Im Jahre 1959 veröffentlichte Kishimoto ein zweibändiges Lesebuch zur religiösen Erziehung, *Shūkyō to Watashitachi* [Religion und wir]. Laut der Anzeige des Verlags ist das Buch gerichtet an Kinder ab der fünften Jahrgangsstufe bis zur Mittelschule; das heißt, im Alter von elf bis 15 Jahren.

In dem vom Schulrat angefügten Beiheft ist zu lesen, in welchem Zusammenhang das Lehrbuch entstand. Die direkte Anregung zur Veröffentlichung des Buches sei, dass 1958 das Unterrichtsfach „Moral (*dōtoku*)“ an den Grund- und Mittelschulen eingeführt worden war. Der Meinung des Schulrates nach spiele Religion oder religiöse Erziehung eine wichtige Rolle im Moralunterricht. In der Ankündigung des damaligen Kultusministeriums befanden sich Formulierungen wie „die Schönheit und Erhabenheit achten und die reine Seele haben“ oder „Religionen haben vielen Menschen den Glauben an die Ewigkeit und die Erlösung der Seele gegeben“. Im Lehrerhandbuch für den Moralunterricht wurden als Unterrichtsmaterialien zum Beispiel ein buddhistischer Roman oder ein Werk Albert Schweitzers aufgeführt.¹⁰

Im Folgenden wird für einen Gesamtüberblick des Inhalts die Gliederung des Lesebuchs *Shūkyō to Watashitachi* wiedergegeben:

Erster Band: Religion in der Welt

Christentum

Weihnachten in der Welt; Leiden des jüdischen Volkes; Bergpredigt; Jesus am Kreuz; Das Leben von Paulus; Franz von Assisi und Tiere; Ausgestoßener Luther; Über die wilden Wogen des Atlantiks

Buddhismus

Rasetsu und Mönch; Leben von Shaka; König, der den Buddhismus verbreit-

10 Religiöse Komponenten kann man übrigens durchgehend im Ethikunterricht an den Sekundarschulen finden (s. 6.4.2).



Abb. 6.2: Umschlaggestaltung der beiden Bände von *Shūkyō to Watashitachi*.



スキャンジナピアの小屋のクリスマス

イギリスのクリスマスの習慣のなかで、もっともおもしろいものに、**丸太**をやす行事がありました。中世ころは、たいへん大きな丸太がもやされたようです。その丸太は、クリスマスまでに、注意深くくえらびだされ、おいわいの場所のまん中にほられた、大きなアナにはこびこまれます。そして、クリスマスの当日になると、まえの年の丸太のもえのこりで、火がつけられたそうです。

ドイツでは、クリスマスのおいわいに、ツリーをかざる風習が、どこの国よりも早くからおこなわれました。その起源は、

13

ディングなどが出されます。

イギリスや、アメリカでは、どうでしょうか。クリスマスの前夜にはツリーがかざられサンタクロースのおとずれをまつために、くつ下がつり上げられます。合唱隊のむれが、ほうほうの家の庭をまわって、クリスマスの歌をうたて歩くところもあります。その夜サンタクロースが、せつと、えんとつからしのびこんできて、子どもたちにおくりものを、おいていきます。

クリスマスの当日になると、一家そろって教会へいきます。また家々には、良のごろせうには、シメメンチャウの焼肉やブラム・ブ

によりもたのしい目となっているのです。

クリスマス教



サンタクロースのおとずれ

Abb. 6.3: Aus *Shūkyō to Watashitachi*. Das erste Kapitel des ersten Bandes über das Christentum, „Weihnachten in der Welt“, beginnt mit einer Strophe des Liedes „Stille Nacht, Heilige Nacht“.

tete; Reisen von Xuan-Zang; Bodhidharma vor der Wand; Der gute, zu blind werdende Mönch

Religionen Japans

Mythos und Feste; Izumo Land; Goldener Buddha; Taishi im Ikaruga Tempel; Der große Buddha in Nara; Die schöne Kaiserin; Hiei-Berg und Kōya-Berg; Drei Mönche aus dem Berg; Zen-Mönch und Schüler; Fahne der Christen; Sutra von Tetsugen; Peitsche aus Maulbeerbaum¹¹

Zweiter Band: Glück der Seele

Erster Teil: Suche nach Glück

Geschichte über den geizigen Pachom¹²; Vor dem Tod; Herr Den, der bei allen in der Stadt beliebt ist; Entscheidung Schweitzers

Zweiter Teil: Menschen, die Ideale vorgaben

Klare Seele Shakas; Liebeslehre Jesu; Muhammad, der Heilige in der Wüste

Dritter Teil: Leben des Glaubens

In Ginza¹³ gesungene Hymne – G Kirche, Christentum; „Lass es mich mit Dank machen“ – T Kirche, Konkōkyō¹⁴; Gion Fest – Yasaka Schrein, Kyoto; Das Leben in der Meditationshalle – S Tempel, Sōtō Schule

Vierter Teil: Religion und wahres Glück

Stein des Pocken-Gottes; Was ist Religion

Anhang: Wörter des Glaubens und Glücks

Im ersten Band werden hauptsächlich historische Aspekte der Religionen vorgestellt, die weltweit und in Japan verbreitet sind. Generell wird es vermieden, auf Wundergeschichten einzugehen, und wenn solche doch angeführt werden, findet man stets eine Bemerkung des Autors, wie „das ist eine Legende“ oder „so ist es überliefert“. Im zweiten Band werden dagegen „die Geschichten

11 Erzählung über Jo Nijima, christlicher Pädagoge und Gründer der Dōshisha Universität, einer christlichen Privatuniversität.

12 Aus der Kurzgeschichte „Wieviel Erde braucht der Mensch?“ von Lew Nikolajewitsch Tolstoi.

13 Ein Vergnügungsviertel in Tokio.

14 Eine japanische Neureligion, gegründet Mitte des 19. Jahrhunderts.

und Beispiele von verschiedenen Gesichtspunkten aus behandelt, von denen aus man verstehen kann, welche Bedeutung Religion für Menschen hat“ (Kishimoto 1959, Bd. 2, Vorwort). Wie man oben sieht, werden hier Geschichten sowohl aus der Vergangenheit als auch aus der Gegenwart gesammelt, damit dieser Band mehr Variationen der Religionen als der erste Band aufzeigen kann.

6.3.3 Religionsverständnis im Shūkyō to Watashitachi

Das Buch enthält viele interessante Themen für weitere Analysen, aber hier kann nur hervorgehoben werden, wie „Religion“ in ihm verstanden wird. Im Vorwort betont Kishimoto den emotionalen Aspekt der Religion:

Ich glaube, Religion ist ähnlich wie schöne Musik.

Man kann ohne Religion leben. Aber wenn man bei einer Gelegenheit seine Seele zur Religion öffnet, dann kann man davon überrascht werden, was für eine reiche Welt der Seele es gibt. Es bemerkt sich auch im Herzen, welche Unterschiede des Seelentrostes es gibt; ob man während einer harten oder traurigen Zeit Religion hat oder nicht.

Der Autor hat das vorliegende Buch geschrieben, damit Sie die reine und reiche Welt der Seele direkt berühren können, aus der diese Religiosität (*shukyo shin*) entsteht. Ich habe es auch mit dem Wunsch geschrieben, dass Sie irgendwie verstehen können, was Religion ist, und wie sich Religion mit diesem unseren Leben verbindet. [...]

Ich würde mich sehr freuen, wenn Sie anhand dieses Buches das reiche Gefühl der Religion etwas verstehen können. (Kishimoto 1959, Bd. 1, Vorwort)

Im letzten Kapitel „Was ist Religion“ erklärt Kishimoto noch ausführlicher, was er unter Religion versteht. Zuerst weist er darauf hin, dass die Frage, „ob es Gott oder Buddha gibt“ (Kishimoto 1959, Bd. 2, S. 215), in der gegenwärtigen Gesellschaft nicht zu beantworten sei. Darüber hinaus erscheint ihm ein anderes Problem der Religion mindestens genauso wichtig: Was bedeutet es für Menschen, zu Gott oder Buddha zu beten? (Kishimoto 1959, Bd. 2, S. 217) Hier gibt er den Lesern einen Schlüsselbegriff – „wahres Glück“ für den Menschen:

Zum einen, dass Menschen einen Weg der Leiden und Qualen zu überwinden haben. Menschen haben verschiedene Leiden und Qualen. Wer glücklich aussieht, hat auch wohl irgendwo Leiden. Diese Leiden und Qualen verhindern das menschliche Glück. Von dort aus entsteht das menschliche Unglück. Aber wenn es trotz aller Leiden und Qualen eine Lösung dafür gibt, können Menschen damit erlöst werden und zum wahren Glück weitergehen. [...]

Das Glück hat aber auch eine andere Seite. Das heißt, dass Menschen das wahre sinnvolle Leben führen. Ein Leben, in dem die Menschen die Bedeutung des Lebens fühlen können. (Kishimoto 1959, Bd. 2, S. 218–219)

Weiter schreibt Kishimoto, dass sich Menschen seit frühesten Zeiten um das „wahre Glück“ bemühten und dass Religion einer der Wege der Mühe sei, zu denen auch der Fortschritt der Wissenschaft oder Technologie gehört. Während Wissenschaft und Technologie von außen her versuchen, das menschliche Leben glücklich zu machen, so schreibt er, habe Religion die Rolle, die „Seele“ des Menschen umzugestalten. Kishimotos Antwort auf das o. a. Problem lautet schließlich, dass Menschen zu Gott oder Buddha beten, weil sie nach „wahrem Glück“ suchen.

Abschließend erklärt Kishimoto Religion anhand der Analogie des Bergsteigens, demgemäß jede Religion dem Menschen den Weg auf die Spitze, das heißt zum „wahren Glück“ hin zeigen solle, und dass man sich selber für einen Weg entscheiden könne. Dabei fügt er hinzu, dass man Aberglauben, der nicht mit dem Fortschritt der Wissenschaft vereinbar ist, ablehnen sollte/könne.

6.4 Das Zertifikat für Religionskultur *shūkyō bunka shi/specialist in religious culture*

In diesem Abschnitt wird ein weiteres Beispiel für das Engagement von Religionswissenschaftlern in der Diskussion über religiöse Erziehung angeführt. Dafür müssen zuerst einige Voraussetzungen der Diskussion ergänzt werden. Danach werden das neue Konzept *shūkyō bunka kyōiku* (Religionskulturerziehung) und die daraus abgeleitete Zertifizierung zum „*shūkyō bunka*

shi/specialist in religious culture“ dargestellt, bei denen es sich um nennenswerte Neuformulierungen der japanischen Religionswissenschaft handelt.

6.4.1 Diskussionen über *shūkyō teki jōsō kyōiku* (religiöse Gesinnungserziehung)

In einer in Japan weit verbreiteten Typologie religiöser Erziehung werden die folgenden drei Typen genannt: *shūha kyōiku* (konfessionelle Erziehung), *shūkyō teki jōsō kyōiku* (religiöse Gesinnungserziehung) und *shūkyō chishiki kyōiku* (religionskundliche Erziehung). Eine ähnliche Typologie findet sich übrigens auch in europäischen Kulturen, so zum Beispiel *education into-, from- und about religion* (vgl. Jackson 2008). Dabei entspricht die konfessionelle religiöse Erziehung der „education into religion“ und Religionskunde „education about religion“. In Japan ist die auf dem Grundgesetz zur Erziehung basierende konfessionelle Erziehung nur an privaten Schulen möglich. Von daher werden im öffentlichen Bereich hauptsächlich die beiden anderen Typen diskutiert.

Der zweite Typ, *shūkyō teki jōsō kyōiku* (religiöse Gesinnungserziehung), hat im japanischen Kontext aufgrund der historischen Umstände (s. 6.2) eine komplizierte Konnotation (vgl. Iezuka 1985; Iwata 2010; Kaizuka 2004; Tsuchiya 2008) und wurde im Zusammenhang mit dem 1958 an den Grund- und Mittelschulen eingeführten Moralunterricht diskutiert. In dem vom Beratungsausschuss des Kultusministeriums für Moralunterricht 1966 veröffentlichten Bericht „*Kitai sareru ningenzō* [Das gewünschte Menschenbild]“¹⁵ wurde der Begriff als „Ehrfurcht vor dem Ursprung des Lebens“ definiert. Doch wird der Terminus „*shūkyō teki jōsō*“ seit dessen Aufkommen auch immer kritisiert: zum einen dahingehend, dass solche religiöse Gesinnung und Gesinnungserziehung nur anhand einer konkreten Religion möglich wäre; zum anderen von einem materialistischen Standpunkt aus, der mit sämtlichen Formen der religiösen Erziehung konfligiert (Iezuka 1985). Außerdem hat man stets die

15 Den Text findet man unter der URL: http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpbz198102/hpbz198102_2_180.html (besucht am 30.01.2012).

Problematik der nationalistischen Moralerziehung der Kriegszeit im Hinterkopf behalten.

Gleichwohl gelangte man in der Diskussion hinsichtlich des Religionsbegriffes tatsächlich zu keiner klaren gemeinsamen Definition. Sowohl *shūkyō* (Religion) als auch *jōsō* (*sentiment*, Gefühl) tragen als Übersetzungen von Fremdwörtern, die erst im 19. Jahrhundert aufkamen, eine unvermeidliche Unbestimmtheit und die damit verbundene Problematik mit sich. Iwata (2010, S. 79) weist auf die unterschiedlichen Dimensionen hin, die der Begriff „*shūkyō teki jōsō*“ enthält: (1) Die religionswissenschaftliche Aufgabe, das Wesen der Religion zu bestimmbar zu machen; (2) die Überlegung über die Bedeutung dahingehend, das Wesen der Religion in subjektiven Erfahrungen zu suchen; (3) das inhaltliche Verständnis des Begriffes „*jōsō*“; (4) die praktische Frage nach der Wahrnehmung des Prinzips der Trennung von Politik und Religion und nach dessen Umsetzung.

6.4.2 *Das neue Konzept der shūkyō bunka kyōiku* (*Religionskulturerziehung*)

Während *shūkyō teki jōsō kyōiku* im Moralunterricht zur Erörterung kommt, wird der Bezug zu *shūkyō chishiki kyōiku* (religionskundliche Erziehung) im Rahmen des Geschichts- oder Ethikunterricht an den Sekundarschulen genommen. In den 1970er Jahren führte Anzai eine Untersuchung über die Beschreibung der Religion in den Geschichts- und Ethikbüchern durch (Anzai 1973, S. 338). Darin findet er zwar weder Wertschätzung noch Vorwürfe gegenüber Religion, doch kritisiert er, dass Religion als Relikt der Vergangenheit dargestellt werde, das keine Verbindung zur Gegenwart und den gegenwärtigen Menschen aufweist.

Unlängst wurde eine Studie über japanische Ethikbücher veröffentlicht: *Kyōkasho no naka no shūkyō: Kono kimyō na jittai* [Religion in Schulbüchern: Die komische Realität] (Fujiwara 2011). Hierin wird anhand vieler Beispiele gezeigt, wie religionsbezogene Themen in japanischen Ethikbüchern vorkommen. Dabei bemängelt Fujiwara, dass die Ethikbücher religiös und oft vorurteilsbeladen sind. Unter Anführung verschiedener Beispiele stellt sie fest, dass

Beschreibungen des Buddhismus, oder vereinzelt auch des Christentums, eigentlich zur sogenannten konfessionellen Erziehung gehörten, während über den Islam eher distanziert geschrieben wird.

Zusammenfassend lässt sich feststellen: Je mehr über die religiöse Erziehung dieser Tage diskutiert wird, desto eher wird man einen weit verbreiteten Mangel an Grundkenntnissen über Religion in der schulischen Erziehung erkennen. Im Hinblick auf das Stocken in der Diskussion über *shūkyō teki jōsō kyōiku* bemüht man sich um einen Durchbruch. Aus diesem Kontext entstand der Begriff *shūkyō bunka kyōiku* (Religionskulturerziehung). Ein Befürworter des Begriffs definiert ihn folgendermaßen:

Das [*shūkyō bunka kyōiku*] basiert auf der *chishiki kyōiku* [Wissenserziehung] im ursprünglichen Sinne; es ist die Einführung in die „lebende Religionskultur“ mit den Zielen, die eigene Religionskultur noch profund zu verstehen und auch das Verständnis fremder Religionskulturen zu vertiefen. Die Idee steht der *study of religion* nah, welche in den USA als Nationalitätenstaat konzipiert wurde. (Inoue 2010, S. 587)

Im Jahre 2006 wurde das neu bearbeitete Grundgesetz zur Erziehung in Kraft gesetzt. Was die religiöse Erziehung angeht, wurde im ersten Absatz des Artikels über religiöse Erziehung ein Wort hinzugefügt:¹⁶

Artikel 15 (Religiöse Erziehung)

Die Haltung der religiösen Toleranz, die allgemeine Bildung über Religion und die Stellung der Religion im sozialen Leben sollen in der Erziehung hoch geschätzt werden.

Der Ausdruck „allgemeine Bildung über Religion“ ist zwar genauso unklar wie „*shūkyō teki jōsō*“, aber vom Standpunkt der *shūkyō bunka kyōiku* aus wird dies als eine Chance für die religiöse Erziehung vergleichsweise positiv wahrgenommen (Inoue 2010; Tsuchiya 2008).

16 In der Webseite von *Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology* ist das neue Gesetz neben dem alten dargestellt; URL: http://www.mext.go.jp/b_menu/kihon/data/07080117.htm (besucht am 30.01.2012).

6.4.3 Zur Einführung der Zertifizierung zum *shūkyō bunka shi/specialist in religious culture*

Aus dem Konzept *shūkyō bunka kyōiku* stammt das 2011 umgesetzte Zertifikat für „*shūkyō bunka shi/specialist in religious culture*“. Das Konzept wurde innerhalb der *Japanese Association for Religious Studies* (JARS) entwickelt. Im Jahre 2011 wurde daraufhin das *Center for Education in Religious Culture* (CERC) gegründet, das die Zertifizierung für die Religionskultur organisiert. Auf der Webseite des CERC¹⁷ findet man folgende Erklärung über das Zertifikat:

The specialist in religious culture is a qualification awarded to those who have deepened their understanding towards religions and broadened their perspectives about the history and current status of Japanese religions and other world religions by learning from educational experts. The specialists in religious culture are expected to foster socially applicable knowledge about the historical development of major religions, about characteristic religious teachings and practices, about the relation between culture and religion and about the role and function of religions in contemporary society.

Mit anderen Worten lässt sich sagen, dass das Zertifikat für „*shūkyō bunka shi/specialist in religious culture*“ als eine Art Berufsqualifikation konzipiert wurde. In der Informationsbroschüre¹⁸ wird eine Reihe von Beispielen genannt, für welche Personengruppen dieses Zertifikat nützlich ist: Reiseführer oder Concierges in Hotels, die viel mit Touristen zu tun haben; mit ausländischen Bürgern kommunizierende Beamte; Lehrkräfte; oder auch Hochzeits- und Beerdigungsplaner, welche die Zeremonien der jeweiligen Religion anpassen müssen.

Zum Anlass der Einführung des Zertifikats verfasste Hiroshi Tsuchiya, der Direktor des CERC, einen Zeitungsartikel (Tsuchiya 2011). Er weist bei der Frage nach dem Motiv für die Schaffung des Zertifikats darauf hin, dass verschiedene Konflikte, besonders in der internationalen Gesellschaft, aufgrund mangelnden Interesses an Religion entstünden, was wiederum durch die „in eine

17 URL: <http://www.cerc.jp/> (besucht am 30.01.2012).

18 Auf Japanisch. URL: <http://www.cerc.jp/pamphlet.pdf> (besucht am 30.01.2012).

Sackgasse geratene Diskussion über die Beziehung zwischen der schulischen Erziehung und der Religion“ verursacht worden sei. Im Zertifizierungsverfahren wolle man deswegen das Konzept des „*shūkyō bunka kyōiku*“ übernehmen. *Shūkyō bunka kyōiku* sei, nach Tuchiya's Meinung, nicht eine vierte Kategorie neben den oben genannten drei Typen der religiösen Erziehung, sondern ein Versuch, auf Grundlage der *shūkyō chishiki kyōiku* (religionskundliche Erziehung) eine Verbindung mit den anderen Typen herzustellen.

Bei der Bewerbung um das Zertifikat werden 16 Punkte (Scheine) des anerkannten Studienfachs an der Universität vorausgesetzt. Die Prüfung enthält zwei Teile:

1. There are 50 multiple-choice questions. Samples demonstrating the format and content of the questions are provided below. It is necessary to respond correctly to a certain number of questions.
2. There is 1 open-ended question. The candidate is required to develop an argument that responds appropriately to the question.¹⁹

Am 13.11.2011 fand die erste Prüfung des Zertifikats für die Religionskultur an der sechs Universitäten aus verschiedenen Regionen Japans statt. Laut einer Pressemitteilung des CERC habe es 91 Kandidaten gegeben, von denen 58 die Prüfung bestanden hätten.²⁰ Die zweite Prüfung wird im Juni 2012 durchgeführt.

6.5 Ausblick

In diesem Beitrag wurden zunächst der historische Kontext der Diskussion über Religion in der schulischen Erziehung in Japan umrissen und anschließend Beispiele von religionswissenschaftlichen Beiträgen in der Diskussion aufgeführt. Es geht um die Typologie der religiösen Erziehung, besonders um den Begriff *shūkyō teki jōsō*. Der aktuelle Ansatz, *shūkyō bunka kyōiku*, ist

19 URL: http://www.cerc.jp/bunkashi_eng.html#index_test (besucht am 30.01.2012).

20 URL: http://www.cerc.jp/result_1st.html (besucht am 31.01.2012).

eines der neuesten Konzepte, mit welchem versucht wird, der erstarrten Diskussion einen neuen Schub zu geben.

Aus heutiger Sicht enthält Kishimotos Werk *Shūkyō to Watashitachi* zwei Elemente der gängigen Typologie der religiösen Erziehung: *shūkyō teki jōsō kyōiku* und *shūkyō bunka kyōiku*. Das Buch ist ein unbekannter Versuch²¹ für die nicht-konfessionelle religiöse Erziehung in Japan, und ist in diesem Sinne wissenschaftsgeschichtlich interessant und wichtig. Für das Konzept des *shūkyō bunka kyōiku* würde es sich auch lohnen, den Inhalt dieses Buches nochmals genauer zu untersuchen. Das könnte zur heutigen Diskussion eine neue Sichtweise beitragen.

Schließlich stellt sich hier noch die Frage nach der Bedeutung des Engagements der Religionswissenschaftler für die religiöse Erziehung. Bei der Einführung des Zertifikats für *shūkyō bunka shi/specialist in religious culture* wird kritisiert, dass die Prüfung zur Qualifikation auch bestimmte Stereotype verstärken kann. Der springende Punkt hierbei ist die Problematik der Normativität der Religionswissenschaft an sich. Über die Frage hinaus, ob das Zertifikat einen festen Platz in der japanischen Gesellschaft haben sollte, muss sorgfältig bedacht werden, wie es im Rahmen der Religionswissenschaft organisiert werden kann und worauf es zielt.

Literatur

- Anesaki, Masaharu (1912), *Shūkyō to kyōiku*. Tokio: Hakubunkan. Neuausgabe *Anesaki Masaharu shū*. Bd. 5. Hrsg. von Susumu Shimazono. Tokio: Kuresu shuppan 2002 (zit. S. 135, 139).
- Anzai, Shin (1973), „Shūkyō to kyōiku“. In: *Shūkyōgaku jiten*. Hrsg. von Oguchi, Ichi und Hori, Ichirō. Tokio: University of Tokyo Press, S. 335–341 (zit. S. 142, 151).

21 In der größten akademischen Datenbank in Japan, CiNii (Scholarly and Academic Information Navigator: <http://ci.nii.ac.jp/>), findet sich kein Ergebnis für das Buch (besucht am 30.01.2012).

- Fujiwara, Satoko (2011), *Kyōkasho no naka no shūkyō*. Tokio: Iwanami shoten (zit. S. 151).
- Hoshino, Eiki u. a., Hrsg. (2010), *Shūkyōgaku jiten*. Tokio: Maruzen.
- Iezuka, Takashi (1985), „Shūkyō kyōiku no rinen“. In: *Shūkyō kyōiku no riron to jissen*. Hrsg. von JARS. Tokio: Suzuki shuppan, S. 12–35 (zit. S. 150).
- Inoue, Nobutaka (2005), „Kishimoto Hideo“. In: *Gendai Shūkyō jiten*. Hrsg. von Inoue, Nobutaka. Tokio: Kōbundō, S. 102 (zit. S. 143).
- (2010), „Shūkyō kyōiku“. In: *Shūkyōgaku jiten*. Hrsg. von Hoshino, Eiki u. a. Tokio: Maruzen, S. 584–587 (zit. S. 152).
- Ishii, Kenshi (2007), „Shūkyōgaku“. In: *Shūkyōgaku bunken jiten*. Hrsg. von Shimazono, Susumu. Tokio: Kōbundō, S. 116–117 (zit. S. 143).
- Iwata, Fumiaki (2010), „Shūkyō jōsō“. In: *Shūkyōgaku jiten*. Hrsg. von Hoshino, Eiki u. a. Tokio: Maruzen, S. 76–79 (zit. S. 139, 150, 151).
- Jackson, Robert (2008), „Teaching about Religions in the Public Sphere: European Policy Initiatives and the Interpretive Approach“. In: *Numen* 55, S. 151–182 (zit. S. 150).
- JARS, Hrsg. (1985), *Shūkyō kyōiku no riron to jissen*. Tokio: Suzuki shuppan (zit. S. 135).
- Kaizuka, Shigeki (2004), „Sengo kyōiku ni okeru shūkyō kyōiku mondai“. In: *Nihon no Shūkyō kyōiku to Shūkyō bunka*. Hrsg. von Sugihara, Seishirō, Ōsaki, Motoshi und Kaizuka, Shigeki. Tokio: Bunkashobō hakubunsha, S. 60–99 (zit. S. 150).
- (2009), *Dōtoku kyōiku no kyōkasho*. Tokio: Gakujutsu shuppankai (zit. S. 137, 139, 141).
- Kishimoto, Hideo (1959), *Shūkyō to watashitachi*. 2 Bde. Tokio: Sanjū shobō (zit. S. 148, 149).
- (1967), „Religiology“. In: *Numen* 14, S. 81–86 (zit. S. 143).
- (1973), *Shi wo mitsumeru kokoro*. Tokio: Kōdansha (zit. S. 143).
- (1976), „Arashi no naka no jinja shintō“. In: *Kishimoto Hideo schū*. Hrsg. von Wakimoto, Heiya und Yanagawa, Keiichi. Bd. 5. Tokio: Keiseisha, S. 3–87 (zit. S. 143).

- Okuyama, Michiaki (2009), „Kishimoto Hideo no Shōwa 20 nen / Kishimoto Hideo's Activities in 1945“. In: *Shūkyōgaku nenpō / Annual Review of Religious Studies* 26, S. 19–34; 188. URL: <http://repository.dl.itc.u-tokyo.ac.jp/dspace/bitstream/2261/26755/1/rel02602.pdf> (zit. S. 143).
- Ōsaki, Motoshi (2004), „Senryōka no kyōiku ronsō“. In: *Nihon no Shūkyō kyōiku to Shūkyō bunka*. Hrsg. von Sugihara, Seishirō, Ōsaki, Motoshi und Kaizuka, Shigeki. Tokio: Bunkashobō hakubunsha, S. 14–59 (zit. S. 140, 141).
- Shimada, Hiromi (2007), „Kishimoto Hideo: Shi wo mitsumeru kokoro“. In: *Shūkyōgaku bunken jiten*. Hrsg. von Shimazono, Susumu. Tokio: Kōbundō, S. 117 (zit. S. 143).
- Takahashi, Hara (2008), „Tokyōdaigaku Shūkyōgakka no rekishi“. In: *Kikan Nihon shisōshi* 72, S. 153–169 (zit. S. 143).
- Tsuchiya, Hiroshi (2008), „Nihon ni okeru Shūkyō kyōiku no kōkyōsei: ‚Shūkyō teki jōsō‘ wo megutte. / Publicness of Religious Education in Japan: Concerning ‚Religious Sentiment‘“. In: *The Journal of Hokkai Gakuen University* 138, S. 1–16 (zit. S. 150, 152).
- (2011), „‚Shūkyō bunkashi‘ shikaku nintei seido no hassoku ni atatte“. In: *Chugai Nippo* (18. Jan.), S. 5. URL: <http://www.chugainippoh.co.jp/NEWWEB/n-interviews/rondan/2011rondan/110118rondan.html> (zit. S. 153).

7 RELIPRAX: Religionsunterricht aus der Praxis für die Praxis

Arendt Hindriksen, Universität Bremen

Ende 1991 trafen sich einige Religionslehrer aus Niedersachsen und Bremen zu einem privaten Austausch über ihre Erfahrungen und Schwierigkeiten im Religionsunterricht. Gemeinsame Erfahrung war allen, dass viele Kolleginnen und Kollegen neben anderen Schwierigkeiten mit den gängigen Religionsbüchern unzufrieden waren. Außerdem wurde festgestellt, dass es zunehmend außerordentlich schwierig sei, Schülerinnen und Schüler für religiöse Fragen zu motivieren. Die Suche nach geeigneten Materialien, um einen schülerorientierten, sachlich fundierten und auch persönlich befriedigenden Religionsunterricht gestalten zu können, zeige sich als äußerst schwierig.

Die Idee und die Überlegungen gingen dahin, dass wir als Religionslehrer unsere praktischen Erfahrungen, unsere methodischen Wege und unsere eigenen umfangreichen Materialsammlungen an andere Religionslehrerinnen und -lehrer weitergeben wollten. Das war die Geburtsstunde von RELIPRAX. Dieser Name war gleich gefunden und sollte zugleich Programm dieses Projekts werden: Religion aus der Praxis, das hieß, wir wollten eigene erprobte Unterrichtseinheiten „aus der Praxis für die Praxis“ des Religionsunterrichts anderen zugänglich machen.

Die konkrete Umsetzung war nicht einfach: Manuskripterstellung, Auswahl von Bildern und Materialien, Layout, Satz und Druck und Vertrieb und Werbung mussten organisiert werden. Wer sollte das tun? Waren wir alle doch voll berufstätig und sollten die Arbeit auch noch ohne eine Aussicht auf entsprechende finanzielle Honorierung leisten.

Jahre zuvor hatten Arendt Hindriksen und Tarik Böttcher einen DTP-Verlag

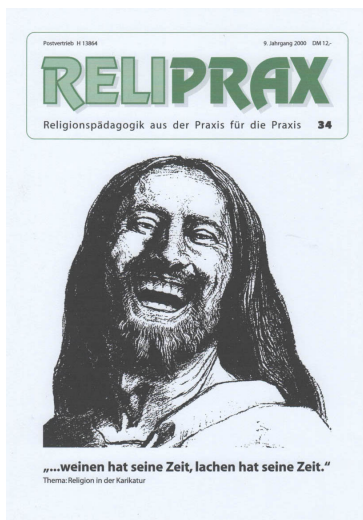


Abb. 7.1: Reliprax Heft 34 (2000) und Heft 63 (2012)

gegründet. Der ehemalige Religionslehrer, Seminarleiter, Lektor an der Universität Bremen und jetzige Verleger Arendt Hindriksen und der Informatiker Tarik Böttcher waren prädestiniert, die Verantwortung für die technische und finanzielle Realisation des RELIPRAX-Projektes zu übernehmen. Kalkulationsmäßig waren wir uns einig, dass ein Heft ca. 60 Seiten umfassen sollte und wir mit DM 12,00 pro Heft auskommen wollten. Vier Hefte wurden pro Jahr geplant. Nach zwei Jahren sollte geprüft werden, ob und wie das Projekt weiter gehen könne.

Und dann fingen wir an:

Wir, das waren Dr. Arendt Hindriksen als Herausgeber, ihm zur Seite Tarik Böttcher als technischer Leiter, Layouter, Vertriebsmanager und Mädchen für alles in einer Person. Als „Redakteure der ersten Stunde“ hatten sich zusammen gefunden: Dr. Christofer Zöckler, Studienrat an der Kooperativen

Gesamtschule in Wehye (bei Bremen), dessen Engagement für religiöse und diakonische Themen aus seiner Herkunft resultierte, denn sein Großvater war der Begründer der „Zöcklerschen Anstalten“ in Galizien. Ferner war da Uwe Steinert, Fachobmann für Evangelische Religion an der Gesamtschule in Hannover. Er hatte durch seinen Wohnort Loccum einen guten Draht zum Religionspädagogischen Institut und seinen Dozenten und war Vorstandsmitglied im „Arbeitskreis Niedersächsischer Religionslehrer“ (ANR). Der dritte im Bunde war Peter Sobetzki-Petzold, Diakon an den Berufsbildenden Schulen in Diepholz. Er hatte engen Kontakt zu den Einrichtungen in Freistadt, einer Außenstelle der Bethelschen Anstalten. Sein diakonisches Engagement wurde ergänzt durch eine besondere Liebe und Verehrung für die zeitkritischen Graphiken und Zeichnungen von A. Paul Weber. Auf einer Medientagung im RPI Loccum traf er mit einem anderen Weberfan, Hansjürgen Schmidt-Rhaesa zusammen, und beide gestalteten mit Michael Künne aus Loccum drei Foliokalender mit kommentierten Bildern von A. Paul Weber und Otto Pan-kok. Hansjürgen Schmidt-Rhaesa war Oberstudienrat an der ältesten Schule Norddeutschlands, dem Gymnasium Carolinum in Osnabrück, und besaß eine große Sammlung von satirischen Zeichnungen und Karikaturen zu religiösen Themen, die er als Arbeitsmaterial methodisch einsetzte und RELIPRAX zur Verfügung stellte. Sehr bald kam noch Hans Tegtmeier, der damalige Pressesprecher der Diakonischen Werkes der EKD in Hannover dazu, der wertvolle Beziehungen zum DW in Stuttgart herstellte und in vielfältiger Weise beratend tätig war.

Die Ausgabe des ersten Heftes war für das Frühjahr 1992 projektiert. Die Themensuche war ziemlich einfach. Wir wollten das in Themenhefte umsetzen, was wir vor Ort in der Schule als wichtige Themen des Religionsunterrichts zu erkennen meinten. Wir entschieden uns für die ersten Themen „Wohnungslosigkeit“, „Sport als Thema des Religionsunterrichts“ (anlässlich der Fußballweltmeisterschaft), „Alkohol“ und „Mythos Mensch – Probleme der Organtransplantation“, danach folgten die Themen „Kriegs-Dienst-Verweigerung“, „Brot für eine Welt“ (dieses Heft gestaltete als Gastredakteur der Fachleiter für Evangelische Religion am Studienseminar in Göttingen, Wil-

helm Behrendt), „Apokalypse“ und „Schuld und Schulden“ (zusammengestellt von Christiane Sieweck, Hildesheim).

Nach zwei Jahren wurde nun überlegt, wie es weiter gehen sollte. Zwar waren wir finanziell noch immer in den roten Zahlen, aber die Zahl der Abonnenten und der Einzelbesteller nahm immer mehr zu und auch die Redakteure wollten die Arbeit weiterführen. Die größte Frage war für uns: Wie machen wir die Hefte bekannt und bringe sie dorthin, wo sie gebraucht werden? Neben Anschreiben an die Schulen und Studienseminare – besonders in Niedersachsen – war es die persönliche Vorstellung der Hefte auf Fortbildungstagungen, Vorträgen, ANR-Tagungen und bei Freunden und Bekannten aus den einzelnen Kollegien. Trotz aller dieser Bemühungen konnte der Verkauf der Hefte die Investitionskosten noch nicht decken. Auch die Tatsache, dass alle Beteiligten aus Interesse und Freude an der Aufgabe ohne jegliches Honorar arbeiteten, konnte die Situation nur z. T. verbessern.

Nur langsam stellte sich eine wirtschaftliche Konsolidierung ein, besonders weil viele kirchliche und schulische Medienstellen die RELIPRAX-Hefte abonnierten, wohl auch deswegen, weil sonst keine Zeitschrift für den Religionsunterricht mehr reine Themenhefte gestaltete. Überwiegend wurden in den noch vorhandenen religionspädagogischen Zeitschriften nur noch kurze Unterrichtssequenzen vorgestellt neben einer Vielzahl von Kurzinformationen, die zwar interessant zu lesen waren, aber kaum eine unterrichtspraktische Bedeutung für die Leserinnen und Leser hatten. Diese Lücke versuchte nun RELIPRAX auszufüllen. Priorität bei der Themenauswahl war dabei die Aktualität und die Schülerorientierung der einzelnen Themen.

Inzwischen konnte der Vertreter von „Brot für die Welt“ bei der Hannoverschen Landeskirche, Uwe Becker, als Redakteur gewonnen werden, der an einem Heft zum Thema „Kakao“ arbeitete. Dieses Heft wurde dann als RELIPRAX-SPEZIAL zusammen mit anderen Autoren veröffentlicht. Diese Thematik erschloss uns einen breiten Abnehmerkreis aus den Entwicklungshilfe-Organisationen.

Das Diakonische Werk orderte eine große Stückzahl des Heftes „Werke der Barmherzigkeit – Diakonisches Handeln der Kirche“ und nahm diese Ausga-

be in ihren Schriftenverteiler auf. So konnte der Herausgeber allmählich die finanziellen Vorleistungen und den großen Schuldenberg ein wenig abbauen und damit die weitere Herstellung der Hefte sichern.

Inzwischen behandelten sechs von den 14 erschienenen RELIPRAX-Heften die Auseinandersetzung mit diakonischen Fragen. Dies führte zu einer engeren Zusammenarbeit mit dem Bildungsreferenten des Diakonischen Werkes, Uwe Mletzko, der in der Zeitschrift RELIPRAX einen guten Weg sah, Informationen über Diakonie, diakonische Fragestellungen und diakonisches Handeln verstärkt in die öffentlichen Schulen einzubringen. Das entsprach der Grundeinstellung der RELIPRAX-Mitarbeiter, die die Auseinandersetzung mit diakonischen Fragen als eine der wichtigen Voraussetzungen für christliches Handeln verstärkt in den Religionsunterricht einbringen wollten.

Aus dieser fruchtbaren Zusammenarbeit resultierte eine Einladung des Diakonischen Werkes, auf dem Evangelischen Kirchentag 1995 in Hamburg unsere Hefte auf einem kleinen Bereich des Diakonie-Standes vorzustellen. Der Andrang und das Interesse an den RELIPRAX-Heften waren so groß, sodass bisweilen sogar die Aktivitäten der Diakonie in den Hintergrund traten, was leider auch „Fernseh-Pastor“ Jürgen Fliege erleben musste.

Auf den folgenden Kirchentagen 1997 in Leipzig, 1999 in Stuttgart und 2001 in Frankfurt am Main sowie danach auf allen Kirchentagen waren wir mit einem eigenen Stand vertreten, der immer gegenüber dem sehr großen Stand des Diakonischen Werkes sichtbar die inhaltliche Nähe von RELIPRAX und Diakonie verdeutlichte. Diese optische Nähe führte zu einer Vertiefung der persönlichen Kontakte untereinander. Die Kirchentage wurden für uns zu wichtigen Orten des Austauschs und des Gesprächs mit unseren bisherigen Abonnenten und Käufern, eine äußerst wertvolle Schnittstelle zwischen den „Machern“ von RELIPRAX und unzähligen Religionslehrerinnen und -lehrern.

Inzwischen gab es einige Veränderungen in der Redaktion: Peter Sobetzki-Petzold und Uwe Becker schieden aus persönlichen Gründen aus, Susanne Borchart, damals Religionslehrerin in Gehrden bei Hannover, arbeitete für zwei Jahre im Redaktionsteam mit. Später stießen hinzu Reinhard van Spankeren, Bibliothekar des Diakonischen Werkes in Münster/Westf., Astrid Lier,

Pastorin in Bolzum bei Hannover und Dr. Norbert Friedrich, Theologe an der Ruhr-Universität in Bochum.

Kräftig mehr im Hintergrund arbeiteten Eva-Maria Tegtmeyer als Koordinatorin der Öffentlichkeitsarbeit, Ilka Böttcher als Redaktionsassistentin und Charlotte Bergner als Lektorin. Dieses nun schon über mehrere Jahre gut eingespielte Team plante und betreute in regelmäßigen Redaktionssitzungen Themen, Gestaltung und Konzeption der Hefte.

1994 wurde die Reihe RELIPRAX-SPEZIAL gegründet. Diese Sonderhefte erscheinen in unregelmäßigen Abständen und behandeln jeweils ein Thema noch ausführlicher und exemplarischer, was zur doppelten Seitenzahl führte. Themen waren neben „Kakao“, „Mission“, sowie „Jugend und Diakonie“. Dieses Heft wurde von Hansjürgen Schmidt-Rhaesa in Zusammenarbeit mit seinen Schülern aus unterschiedlichen Klassenstufen als didaktisch-methodisches Begleitmaterial zu der Jugendaktion mission-possible.de des Diakonischen Werkes der EKD erarbeitet und vom Diakonischen Werk in vielen Exemplaren zur Weiterverteilung erworben. Dem Auftrag hierzu ging eine Reihe von vier Heften zur Geschichte der Diakonie und zu diakonischen Themen voraus, die die RELIPRAX-Redaktion zum 150-jährigen Diakonie-Jubiläum veröffentlichte. Diese Ausgaben wurden mit den zuständigen Gremien in Stuttgart konzipiert und ebenso wie das Heft zur Jugendaktion sowohl für RELIPRAX als auch für das Diakonische Werk produziert. Die gemeinsamen Planungen führten auch zu der Einrichtung eines jährlich stattfindenden Bildungsforums, welches das Diakonische Werk in der Diakonischen Akademie in Berlin-Pankow seit 1998 durchführte. Redakteure von RELIPRAX waren dort regelmäßig Referenten.

Die Umstellung in Euro bedeute für uns, dass RELIPRAX nun nicht mehr 12 DM, sondern 6 € kostete. Wir konnten 20 Jahre lang diesen Preis mehr oder weniger beibehalten, und erst im Januar 2012 entschlossen wir uns, dass eine Preiserhöhung auf 8 € zu verantworten sei. Da sich die finanzielle Situation für den Verlag sich trotzdem nicht so entwickelte, dass wenigstens die Druckkosten bezahlt werden konnten, entschloss sich die Redaktion, ab dem Heft 51 RELIPRAX nicht mehr als Heftausgabe, sondern digital zu produzieren. Inzwischen sind 62 Ausgaben von RELIPRAX erhältlich.

Redaktion RELIPRAX
Schnepfenweg 6
26446 Friedeburg
Tel. 04453/6924
Email: info@reliprax.de
Internet: www.reliprax.de

Dieser Band vereinigt Beiträge der Ringvorlesung „Religionswissenschaft & Religionspädagogik“, die unter der Leitung von Arendt Hindriksen im Sommersemester 2011 an der Universität Bremen abgehalten wurde. Sie beleuchten das Verhältnis zwischen den beiden eng benachbarten Disziplinen aus fachhistorischer, empirischer und theoretischer Sicht. Die Schwerpunkte liegen auf Entwicklungen nichtkonfessioneller Konzepte der Religionspädagogik in den letzten 30 Jahren, Positionsbestimmungen des religionskundlich geprägten Unterrichts und der Rolle der Religionswissenschaft als Bezugswissenschaft. Behandelt werden u. a. der Biblische Geschichtsunterricht in Bremen, Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde in Brandenburg, Religion und Kultur im Kanton Zürich sowie Religionskulturerziehung in Japan.