

- ¹ Vgl. Bernhard von Issendorff, Björn Uwe Rahlwes. Problemanzeige. Schönberger Hefte 1105, 21-22. Laut der 15. Shell-Jugendstudie, Jugend 2006 (Opladen 2006) antworten nur 25% der Jugendlichen, dass sie keiner Religion angehören. In den westlichen Bundesländern ist die konfessionelle Verteilung nach Eigenangabe: 37% kath, 39% evang., 12% keine Konfession, 6% Muslim, 6% andere. Die 13. Shell Jugendstudie aus dem Jahr 2000 (Opladen 2000) stellt: »Durch die Anwesenheit muslimischer Jugendlicher ist im jugendlichen Alltag gerade in dem Moment eine neue »Konfessionsgrenze« wirksam geworden, als die alten konfessionellen Konturen weithin abgeschliffen waren.« (Werner Fuchs-Heinritz) S. 180.
- ² Hans-Günter Heimbrock, Religionsunterricht im Kontext Europa, Stgt. 2004, 49.
- ³ Den Religionsunterricht zuerst jenseits der gewachsenen deutschen Strukturen zu sehen, leistet Heimbrock (a.a.O. 19-50). Bei Friedrich Schweitzer (Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Gütersloh, Freiburg 2002) wird die internationale Perspektive erst am Schluss unter »Ausblick« angesprochen. 229-237. Peter Schreiner hat an verschiedenen Stellen eine Übersicht über RU in Europa veröffentlicht in der er nach vier Kriterien unterscheidet: konfessionell, Wahl- oder Pflichtfach, Ersatzfach, Wer bestimmt die Lehrpläne. P. Schreiner, Religionsunterricht in Europa. z.B. in Forum Religion 1/2005, 19-21.
- ⁴ Die »Neutralität« ist faktisch eine Abwertung von Religion, weil sie aus der Öffentlichkeit verbannt wird. Religion hat nun mal per Definition eine öffentliche Komponente (»Gemeinschaftung«). In Deutschland wird die Neutralität des Staates darum so ausgefasst, dass der Staat nicht gegen Religion agieren darf und keine bestimmte Religion bevorzugt (religiöse Freiheit; keine Staatskirche). Heinrich de Wall, »Religion im Schulleben« – rechtliche Aspekte. In: Bernd Schröder, Religion im Schulleben. Neukirchen 2006, 55-57.
- ⁵ Mireille Estivalèzes, How teachers are trained to talk about religion in France. Unveröffentlichtes Paper der ENRECA-Konferenz. Tartu (Estland) März 2005. Jean Paul Williame, Unterricht über Religionen in der öffentliche Schule in Frankreich. In: Peter Schreiner, Volker Elsenbast, Friedrich Schweitzer (Hg.), Europa, Bildung, Religion. Waxmann, Münster, New York 2006. 227-244.
- ⁶ Williame 2006, a.a.O. 232.
- ⁷ Williame 2006, a.a.O. 235.
- ⁸ Cok Bakker, Olaf Beuchling, Karin Grifioen (Hg.) Kulturelle Vielfalt und Religionsunterricht. Münster, Hamburg, London (LIT) 2002, 14-58.
- ⁹ Vgl. Harmjan Dam, Tulpen im Eis. Entwurf 1/2000, 17-18.
- ¹⁰ Es ist dieser Unterricht, der in etwa 25% der niederländischen Grundschulen als einziger »Religionsunterricht« stattfindet. Schweitzer bezeichnet ihn als »inter-religiös« (a.a.O., 232). Der Religionsunterricht in den christlichen Schulen ist darum viel stärker an die Weitergabe biblischer Geschichten und Sonntagschule orientiert (Kind-op-zondag, Kind-op-maandag).
- ¹¹ Mette Buchardt, Identity politics in the multicultural classroom. Construction of subject and identity in religious education. Unveröffentlichtes Paper (Entwurf für Doktorarbeit) der ENRECA-Konferenz. Tartu, März 2005.
- ¹² Die Methode »A Gift to the Child« wurde in Birmingham von Michael Grimmitt, Julie Grove und John Hull entwickelt. Schweitzer, a.a.O., 232. Heimbrock, a.a.O., 27.
- ¹³ Jeder Lehrplan »shall reflect the fact that religious traditions in Great Britain are in the main Christian, whilst taking account of teaching and practices of the other principal religions represented in Great Britain.« Heimbrock, a.a.O., 27.
- ¹⁴ Robert Jackson, Promoting religious tolerance and Non-discrimination. In: Peter Schreiner, Volker Elsenbast, Friedrich Schweitzer (Hg.), Europa, Bildung, Religion. Waxmann, Münster, New York 2006. 211-225, insbesondere 211-212.
- ¹⁵ Siehe die Studien von Julia Ipgrave e.a. Jackson 2006, a.a.O., 219-223. Sie hat, mit Heid Leganger-Krogstad und Cok Bakker bei einer RPZ-Fortbildung am 25. 3. 2003 (RU in Europa) über ihre Forschungen berichtet.
- ¹⁶ Die Begriffe sind angelehnt an J. Rudge »Fortress and Journey«. J. Rudge, Religious Education and Spiritual Development. In Resource 16/1994 (3) 2-6. In: G. Adam, F. Schweitzer (Hg.) Ethisch erziehen in der Schule. Göttingen 1996, 386. Heid Leganger-Krogstad, die in Oslo Religionspädagogik lehrt, spricht von »Innen« und »Außen«, auch Ipgrave: »Ours« and »Others«. Jackson 2006, a.a.O., 219-221.
- ¹⁷ Vgl. M.D. Berzonsky, Self-Construction Over the Life-Span: A Process Perspective of Identity Formation. Advances in Personal Construct Psychology 1 (1990) 131-142. Carsten Gemmerich, Inter-Religious Attitudes in the Classroom. Unveröffentlichtes Paper der ENRECA-Konferenz. Tartu, März 2005.
- ¹⁸ John M. Hull, Evangelische religiöse Erziehung und der Pluralismus eines multi-religiösen Europa. Schönberger Hefte 1100, 4-12.
- ¹⁹ Siehe Schönberger Hefte 1104.
- ²⁰ Schweitzer, a.a.O., 233. Vgl. z.B. die Forderung der Hessen-FDP (2004), eine »überkonfessionelle Religionskunde« einzurichten. Sie war die Reaktion auf »fundamentalistische islamische Sommerschulen«. Ziel sei es »über eigene und andere Religionen zu informieren und damit Toleranz zu entwickeln«.
- ²¹ Lernen durch Begegnung. JRP-21. Neukirchen 2005. Hier: Harmjan Dam, Schülerinnen und Schüler lernen durch Begegnungen. 20-29.
- ²² Identität und Verständigung. EKD-Denkschrift. Gütersloh 1994. 10 Thesen des Rates der Evangelische Kirche in Deutschland. August 2006. Insbesondere Thesen 7 und 8.

Anmerkung:

Herzlich bedanke ich mich bei Peter Schreiner (Comenius Institut, Münster) für seine kritische Begleitung dieses Artikels.

Dr. Harmjan Dam ist Dozent am Religionspädagogischen Studienzentrum (RPZ) der EKHN in Kronberg.

»Das muss jeder für sich selbst entscheiden!«

Über den Umgang mit einer Killer-Phrase im Religionsunterricht

von Dirk Alpermann

Nach 15 Jahren Berufserfahrung als Religionslehrer habe ich gelernt, ruhig zu bleiben: Wenn Schüler das Fach als Ventil für aufgestauten Schulfrust benutzen; wenn in der Mittelstufe am Ende des Themas »Islam« einige noch immer behaupten, dass Muslime in der Synagoge beten; wenn Schüler aus der evangelikalen Ecke meinen, mich bekehren zu müssen oder wenn Kollegen

vorschlagen, ich sollte doch mal für gutes Wetter beten, schließlich hätte ich ja den besten Draht nach oben ... – das alles regt mich heute nicht mehr auf.

Nur eine Bemerkung, gesprochen oder geschrieben, provoziert mich unverändert, macht mich giftig und lässt meinen Rotstift entgleisen: »Das muss jeder für sich selbst entscheiden!« Mit dieser Phrase habe

ich mich auch nach so langer Berufserfahrung noch nicht arrangiert. Und je länger ich dabei bin, um so größer wird meine Aversion gegen diese Form der Diskursverweigerung. »Nein !!!« lasse ich dann meinen Rotstift dick und fett über den Korrekturrand fahren. »Nein !!!« blaffe ich dann meine Schüler an und ernte ungläubiges Staunen, weil ich eine Begründung erwarte.

Ich frage nicht nach dem Bekenntnis. Ob Schüler getauft sind oder nicht, ist mir egal. Zwischen Atheisten, volkskirchlichem Mainstream oder evangelikalen Entscheidungschristen mache ich keinen Unterschied. Ich erwarte Engagement für die Sache, Offenheit, Argumentationsbereitschaft und Kritikfähigkeit gegenüber sich selbst und anderen. Meine Schüler sollen lernen, dass es auf viele Fragen mehr als eine Antwort gibt. Und sie sollen lernen, dass Werturteile keine Privatsache sind, sondern auf Diskurs beruhen. Dass »jeder für sich selbst entscheiden muss«, ist ein Totschlags-Argument, das nichts begründet und jede Kommunikation abwürgt.

Symptom einer strukturellen Krise

Unter dem argumentativen Rückzug ins Private leiden viele Kolleginnen und Kollegen – nicht nur im Fach Religion. Da ist kaum jemand, dem nicht der Kragen platzt, wenn Schüler sich mit dem individualistischen Motto »Das muss jeder für sich selbst entscheiden« aus der Affäre ziehen.

Warum reagieren wir darauf so gereizt? Ist es, weil diese Phrase so entsetzlich politisch korrekt klingt und keinem weh tut? Ist es, weil wir uns in der Wahrheitsfrage häufig toleranter geben als wir tatsächlich sind? Ist es, weil sie uns vor Augen führt, dass der Protestantismus vor lauter Vielfalt kaum noch ein eigenes Profil besitzt? Warum haben dann aber meine katholischen Kollegen dasselbe Problem?

Das Wissen um die Ursachen der eigenen Empfindlichkeit ersetzt nicht die Suche nach den Gründen auf Schülerseite. Auch wenn ich also weiß, warum ich mich aufrege, erklärt mir das nicht, warum die Schüler das Denken verweigern. Verweigern sie es überhaupt? Können oder wollen sie ihre Entscheidung nicht begründen? Möglicherweise wollen sie nicht, weil sie nicht können. Und sie können nicht, weil sie es nicht gelernt haben. Und sie haben es nicht gelernt, weil ihnen elementare Strukturen fehlen, in denen die Rechenschaft über religiöse und ethische Standpunkte ihren »Sitz im Leben« hat.

Religion ist Privatsache

Natürlich haben religiöse und ethische Entscheidungen immer einen persönlichen Charakter. Aber ihre Begründung zu verweigern heißt, ihren geschichtlichen und so-

zialen Kontext zu ignorieren. Werte fallen nicht vom Himmel. Als gesellschaftliche Bindeglieder sind sie historisch gewachsen und zielen auf Konsens. Wer auf der Privatmoral insistiert, verabschiedet sich vom öffentlichen Diskurs und handelt anti-aufklärerisch. Die Verweigerung der Kommunikation zeugt von einem geistigen Klima, in dem das Schweigen über religiöse, ethische und politische Überzeugungen als Ausdruck von Emanzipation und Individualität gilt: Die Gedanken sind zwar frei, aber sie bleiben gefangen im Käfig des persönlichen Wertekosmos. Religion ist Privatsache – Ende der Diskussion!

Reduktion von Komplexität

An diesem Punkt erklingt dann oft die pädagogische Litanei von den faulen und bequemen Schülern, die am liebsten den Weg des geringsten Widerstandes gehen. Aber das Problem liegt tiefer. Das Leben unter den Bedingungen der weltweiten ökonomischen, sozialen und kulturellen Fusionen erschwert die Entscheidung zwischen konkurrierenden und sich ergänzenden religiösen Deutungsmustern: Wie verträgt sich christlicher Auferstehungsglaube mit hinduistischen Karma-Gedanken? Was unterscheidet christliche Friedensethik vom buddhistischen Ethos des Mitleids? Was verstehen Christen und Muslime unter dem »einen Gott«? Warum soll man sich überhaupt entscheiden, wenn man doch alles gleichzeitig haben kann? In der medialen Kultur sind religiöse Deutungen weitgehend egalisiert. Es ist wie beim Fernsehen: Man zapft sich durch.

Hinzu kommt, dass die Beheimatung des Religiösen im kirchlichen Raum einer Sakralisierung der Alltagskultur gewichen ist: Religiöse Symbole sind aus der Kirche ausgewandert und entfalten ihre suggestive Kraft in einem medialen Kontext, der Sinnggebung mit Entertainment verbindet und sich religiöser Symbolik dazu ganz unbefangen bedient. Die Sehnsucht nach erfülltem Leben wird von den Trendsettern der Unterhaltungsindustrie geschickt und wirkungsvoll vermarktet. Mit Gott, Jesus, Leben, Tod und Ewigkeit kann man durchaus Quote machen – das beweisen uns MTV und Sony/BMG täglich neu. Religion verkauft sich gut: als Film, als Buch, auf CD und als Pathos sportlicher oder musikalischer Masseninszenierungen. Inhaltlich muss sich das, was dort produziert wird, nicht verstecken – auch wenn vieles klischeehaft

bleibt. Die Popkultur baut Brücken in Lebenswelten, die uns sonst verschlossen blieben (vgl. dazu »Feels like Heaven« in den Schönberger Heften 4|2005, S. 2-5).

Die Präsenz des Religiösen in der Alltagswelt trifft bei den meisten Schülern auf eine rudimentäre Deutungskompetenz. Das Dilemma ist offenkundig: Die Begegnung mit Religion findet statt, wird aber als solche weder bemerkt noch verstanden. Gleichzeitig wird die Kirche als vermittelnde und deutende Instanz in religiösen Fragen vielfach nicht mehr wahrgenommen.

Beide Tendenzen: die Pluralität religiöser Lebensdeutungen und der Symboltransfer in den profanen Kontext schaffen ein hohes Maß an Komplexität, die unsere Schüler auf ihre Weise reduzieren. Im Dschungel der Lebensdeutungen verlaufen keine festen Wege. Jeder schlägt sich irgendwie durch.

Im Dschungel der Deutungen

Der Dschungel ist faszinierend und gefährlich zugleich, man kann sich leicht darin verirren. Um das zu verhindern, braucht man außer Neugier und Orientierungsvermögen auch einen kritischen Blick, um Neues in seiner Ambivalenz von Schönheit und Gefahr richtig einzuschätzen. Nichts ist gefährlicher als loszugehen, ohne zu wissen, wie man im Urwald überlebt.

Der Religionsunterricht ist für die meisten Schüler der einzige Ort, an dem die Orientierung im religiösen Dschungel geübt werden kann.

Hier lernen sie vor allem, dass Werturteile nur diskursiv entstehen. Einzelkämpfer haben im Dschungel keine Chance. Sie verhungern, verdursten oder werden, bevor es dazu kommt, gefressen.

Wenn also am Ende tatsächlich »jeder für sich selbst entscheidet«, muss ich als Religionslehrer dafür sorgen, dass meine Schüler lernen, was sie im Dschungel erwartet und wie sie sich orientieren können. Wer einfach drauf losgeht, wird sich verirren. Ich will ihnen zeigen, wie man mit Kenntnis und Unterscheidungsfähigkeit ins Dickicht der Deutungen eine Schneise schlägt.

Wer sich entscheiden will, muss wissen wofür, wogegen und warum. Mehr erwarte ich nicht. Aber auch nicht weniger.

Dirk Alpermann ist Schulpfarrer am Gymnasium von St. Katharinen, Oppenheim am Rhein.