

Der eigene Zugang zum Christentum

Überlegungen zur Begründung und Gestaltung des Religionsunterrichts¹

Wilhelm Gräß

I Die Begründungsfrage des Religionsunterrichts im Kontext der gegenwärtigen Religionskultur

Es gehört zu den die gegenwärtige Religionskultur hierzulande kennzeichnenden Merkmalen, daß „Religion“ weitgehend als kirchenunabhängige, existentielle Dimension des eigenen Lebens verstanden wird. Alle neueren Befunde belegen übereinstimmend diese zunehmende Individualisierung und Pluralisierung des religiösen Verhältnisses.² Die religiöse Sinndimension wird in ihrer Relevanz für das eigene Leben nicht so sehr bestritten. Aber die kirchlich repräsentierte und tradierte Glaubensüber-

¹ Gastvortrag an der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Universität Mainz am 27. 11. 1991.

² Vgl. F. X. Kaufmann/W. Kerber/P. M. Zulehner, Ethos und Religion bei Führungskräften, München 1986; Kirchenamt der EKD (Hg.), Der Dienst der Evangelischen Kirche an der Hochschule. Eine Studie im Auftrag der Synode der EKD, Gütersloh 1991; Spiegel-Umfrage über Glauben und Religion, Kirchen und Kirchensteuer, in: Der Spiegel Nr. 15/46. Jahrgang vom 15. Juni 1992, S. 36–57; H. Barz, Postmoderne Religion – am Beispiel der jungen Generation in den Alten Bundesländern (Teil 2 des Forschungsberichtes „Jugend und Religion“ im Auftrag der ae), Opladen 1992; außerdem dazu bereits vor fast 30 Jahren Th. Luckman, Die unsichtbare Religion, Frankfurt a.M. 1991 (amerk. Original: The invisible religion. The problem of religion in modern society, New York 1967).

lieferung dient kaum noch als Orientierungshorizont in den subjektiv wichtigen Fragen der Lebensdeutung und Handlungssteuerung. Sofern heutige Jugendliche sich als religiös einschätzen oder sich zu ihren ethischen Wertmaßstäben äußern, tun sie dies vorrangig unter Berufung auf die eigene Subjektivität. Es ist das eigene Ich, das sich mit seinen Autonomieanmutungen und seinem um Selbstverwirklichung bemühten Glücksstreben als letzter Bezugsrahmen für die Wahl religiöser Sinnannahmen und ethischer Handlungsmaximen geltend macht.³ Die individuelle Subjektivität und deren auf Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung gehende Sinnintentionen bilden diejenige Instanz, die auch über die lebenspraktische Relevanz der überlieferten Glaubensinhalte und Verhaltensnormen des Christentums entscheidet. Wenn es einen Zugang auch noch zur überlieferten Welt des Christentums gibt, dann unter heutigen Jugendlichen selten nur noch nach Maßgabe dessen, was die Kirche dafür als verbindlich erachtet. Der Zugang zum Christentum wird, wenn überhaupt, der eigene sein.

Der Zugang zum Christentum steht für heutige Jugendliche jedenfalls im Zeichen ihrer individuellen Zustimmungsbereitschaft. Sofern die Kirche in ihrer gesellschaftlich institutionalisierten Gestalt auf dem überkommenen Anspruch besteht, die Institution für das ethisch-religiöse Orientierungswissen in der Gesellschaft zu sein, muß sie deshalb inzwischen auch mit besonders heftiger Ablehnung rechnen.⁴ Gerade dann, wenn die Kirche an gesamtgesellschaftlich verbindlichen Interpretations- und Normierungsansprüchen festhält, erfährt sie im Rekurs auf das Recht individueller Selbstbestimmung auch und gerade in religiös-ethischen Fragen unverholene Kritik.

In dieser Situation stellt sich die Frage nach der Begründung und Gestaltung des Religionsunterrichts neu. Sie stellt sich heute neu, nicht – wie es am Leitfaden der Säkularisierungsthese vielfach schon diskutiert worden ist – wegen der unspektakulären „Verdunstung“ des Christentums aus den außerkirchlichen gesellschaftlichen Bezügen, aus der Familie vor allem und auch aus der Schule. Dieser Sachverhalt hat zwar – ausgelöst durch die deutsche Vereinigung – den Religionsunterricht zuletzt wieder zum öffentlichen Streitfall gemacht.⁵ Bei näherem Zusehen zeigt sich jedoch, daß dabei vor allem die Probleme eines verzögerten Modernisie-

³ Vgl. dazu vor allem die zusammenfassenden Bemerkungen von H. Barz über „Das heilige Diesseits“, a. a. O., S. 251.

⁴ Vgl. dazu vor allem die Zitate aus den narrativen Interviews zu den Zusammenhängen von Religion, Glaube und Lebenswelt in der EKD – Studie, Kirchenamt der EKD (Hg.), a. a. O., S. 106–119.

⁵ Vgl. G. Otto, Religionskunde in der Schule. Konfessioneller Unterricht ist ein Anachronismus, in: EvKom 1/1992, 31–34; W. H. Ritter, Was kommt nach der Christenlehre? Vier Modelle für die neuen Länder auf dem Prüfstand, in: EvKom 1/1992, 35–37; R. Mokrosch/D. Reiher, Den Glauben lernen. Religionspädagogen aus West und Ost befragen einander, in: EvKom 6/1992, 394–352; G. Doye, Ethik oder Religion. Streit um das neue Schulfach in Brandenburg, in: EvKom 6/1992, 352–354. J. Lott (Hg.), Religion – warum und wozu in der Schule?, Weinheim 1992.

rungsschubs auf dem Gebiet der ehemaligen DDR diskutiert werden. Das Gesellschaftssystem der ehemaligen DDR hat eben aufgrund seines gewaltsam behaupteten Weltanschauungsmonopols lediglich den kirchlichen Zugang zum Christentum (begrenzt) offengelassen, den individuellen und dabei immer auch kulturell vermittelten Zugang zu ihm jedoch wirksam unterdrückt. Im Zuge fortschreitender gesellschaftlicher Modernisierung, wie sie sich in der bundesrepublikanischen Gesellschaft nach 1945 durchgesetzt hat, ist es jedoch diese Individualisierung, nicht aber die unter dem Stichwort der „Säkularisierung“ heraufbeschworene Religionslosigkeit, die als ein dominantes Merkmal der modernen Religionskultur anzusehen ist. Nicht der Ausfall christlich-religiöser Sozialisation im Elternhaus und auch nicht der Abbau von Kirchlichkeit als Ausdruck eines gesellschaftlich erwartbaren Sozialverhaltens stellen heute die größte Herausforderung für den Religionsunterricht an öffentlichen Schulen dar. Auch diese Faktoren haben seine Durchführung heute zweifellos erschwert. Aber die sehr viel tiefer greifendere Nötigung zur Umbestimmung seines Selbstverständnisses resultiert daraus, daß es heute auf der Seite derer, die an ihm teilnehmen, der Schüler/innen also, die sich in ihrer Selbstbestimmungsfähigkeit bereits voraussetzende Subjektivität ist, die über den ihr eigenen Zugang zu religiösen Sinnangeboten und ethischen Orientierungsvorgaben auch selber zu entscheiden beansprucht. Der Zugang zum Christentum will, wenn er denn zustande kommt, nicht der traditionell vorgegebene und kirchlich geregelte, sondern der selber gefundene und erworbene sein.

Angesichts dieser Situation gilt es, die Fragen nach der Begründung und Gestaltung des Religionsunterrichts neu zu stellen. Und zwar so, daß nun genau die individuell in Anspruch genommene religiöse Selbstbestimmungsfähigkeit es ist, an deren Ort sie zur Verhandlung stehen. D. h. es darf nun im Blick auf die Begründung und die inhaltliche Gestaltung des Religionsunterrichts in erster Linie nicht mehr die Frage leitend sein, inwieweit er sich über die gesellschaftliche Funktion von Christentum und Kirche legitimiert und zur verständigen Teilhabe an deren Lehre und Leben befähigen soll. Dies ist die Begründungsfigur, die für die Durchführung des Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen seit deren erstmals vehementer Bestreitung am Beginn unseres Jahrhunderts leitend geworden war. Sie ist gesteuert von der Grundannahme, daß Kirche und Christentum immer noch zu Recht der Anspruch zukommt, das allgemein geltende, gesellschaftsübergreifende Medium ethisch-religiöser Kommunikation, also der entscheidende Repräsentant eines integralen Sinnhorizontes humaner Lebensdeutung zu sein. Von dieser Grundannahme geleitet konnte sich das Selbstverständnis des Religionsunterrichts von der Insistenz auf individuelle und insofern immer auch plural verfaßte Autonomieanmutungen in religiös-ethischen Fragen immer noch ziemlich unberührt zeigen.

Geradezu exemplarisch für diese traditionsorientierte, wenn auch bereits unübersehbar angefochtene Begründung des Religionsunterrichts ist der Bremer Schulstreit um den Religionsunterricht am Anfang unseres Jahr-

hundreds geworden.⁶ Auch wenn es damals schließlich bloß zu einer Sonderregelung für Bremen kam und dort zur Aufhebung der konfessionellen Trennung des Religionsunterrichts, zur Einrichtung eines allgemein-christlichen Unterrichts auf biblischer Grundlage⁷ (wieder festgelegt durch die „Bremer Klausel“ des GG⁸), gefordert wurde unter anderem auch seine gänzliche Abschaffung. Freilich – und dahingehend wurde die Problematik dieser radikalen Forderung damals wahrgenommen: Durch die Abschaffung des Religionsunterrichts sollte kein weltanschaulich-ethisches Vakuum in den öffentlichen Bildungseinrichtungen entstehen. An seine Stelle sollte die Sittenlehre, ein Unterricht in allgemeiner Moral treten.

Auf diesen Punkt stürzten sich denn auch die Kritiker. Die positiv Kirchlichen natürlich, für die der Religionsunterricht auf dem Grunde der Heiligen Schrift und gemäß des kirchlichen Bekenntnisses zu erteilen war. Kritik übten aber auch die liberalen Theologen, weil ihnen ein neutraler Moralunterricht, ohne Bindung an die christliche Tradition, ohne eine integrale religiös-weltanschauliche Grundlegung kaum möglich schien. Was für eine Moral sollte dies sein? Jede Ethik setzt doch ihrerseits ein bestimmtes religiös-weltanschauliches Orientierungswissen voraus. Religion oder Ethik⁹, das schien auch damals keine sinnvolle Alternative zu sein.

Es war denn auch *E. Troeltsch*, der auf den Bremer Schulstreit hin, mit dem für ihn nicht nur der Religionsunterricht an staatlichen Schulen, sondern ebenso auch die Existenz theologischer Fakultäten an staatlichen Universitäten zur Debatte stand, von seiner liberalen theologischen Position aus entschieden Stellung bezog.¹⁰ So wenig er den traditionellen Katechismusunterricht befürworten wollte, so wenig kam für ihn ein Religionsunterricht – wie ihn die Bremer Lehrerschaft forderte – in Gestalt „vergleichender Religionsgeschichte“¹¹ oder in Gestalt eines weltanschaulich neutralen Ethikunterrichts in Frage.

Die Notwendigkeit des Religionsunterrichts an staatlichen Schulen begründete *Troeltsch* aus der Einsicht, „dass in Wahrheit doch die Gesell-

⁶ Vgl. *F. Gansberg*, Religionsunterricht? Achtzig Gutachten. Ergebnis einer von der Vereinigung für Schulreform in Bremen veranstalteten allgemeinen deutschen Umfrage, Leipzig 1906; *O. Scheel*, Thesen und Antithesen, in: ZThK 17/1907, 149f; *F. M. Schiele*, Religionsunterricht oder nicht? Noch ein Wort zur Bremer Denkschrift, in: ChW 19/1905, Sp 950ff.

⁷ Vgl. *G. Bockwoldt*, Religionspädagogik. Eine Problemgeschichte, Stuttgart u. a. 1977.

⁸ Vgl. *Ch. Link*, Art.: Religionsunterricht, in: *E. Frisenhahn/U. Scheuner/J. Listl* (Hg.), Handbuch des Staatskirchenrechts in der Bundesrepublik Deutschland, Bd. II, Berlin 1975, 503–546, insb. 505f.

⁹ Zur aktuellen Diskussion dieser Alternative vgl. *G. Otto*, „Religion“ contra „Ethik“? Religionspädagogische Perspektiven, Neukirchen-Vluyn 1986, insb. S. 79–122.

¹⁰ *E. Troeltsch*, Die Trennung von Staat und Kirche, der staatliche Religionsunterricht und die theologischen Fakultäten, Tübingen 1907.

¹¹ A.a.O., S. 60.

schaft eine starke, tiefe und lebendige Religion braucht und von ihr sich nicht trennen kann, auch wenn sie die Kirchen vom Staate trennt“¹². Daraus sollte aber nicht die Forderung nach einem allgemeinen, religionskundlichen Unterricht abgeleitet werden. Denn – so *Troeltschs* Argument – „das ist dieselbe historische, in allen Weltaltern herumtastende Unsicherheit, wie die Forderung, Kunstbildung durch ‚Kunstgeschichte aller Völker und Zeiten‘ zu erzielen. Man muss ein festes Zentrum haben, mag dieses durch Vergleichung befestigen und illustrieren, muss aber doch überall von unserem gegebenen Besitz ausgehen. Und das Christentum ist tatsächlich die einzige Religiosität, die für uns praktisch als Zentrum und Ausgangspunkt in Betracht kommen kann. So bleibt für den Unterricht nichts als ein Unterricht in dem von unserer geistigen Welt und unserem Staat nicht zu trennenden Christentum. Die Trennung von Staat und Kirche kann keine Trennung von Staat und Christentum sein und daher auch keine unchristliche oder neutrale Schule zur Folge haben. Gesellschaft und Staat bleiben interessiert an einem Unterricht der Jugend im Christentum und mögen dann jedem die Freiheit lassen, diesen Unterricht zu verwerten, wie er will.“¹³

Noch vor einer Verankerung der Rechtsstellung des Religionsunterrichts im Art. 149 der Weimarer Reichsverfassung hat *E. Troeltsch* mit dieser Stellungnahme zum Bremer Schulstreit bereits wesentliche Argumente genannt, die für die Begründung des Religionsunterrichts an staatlichen Schulen auf lange Zeit verbindlich bleiben sollten. Sie lassen sich im großen und ganzen auch noch für diejenige Regelung ins Feld führen, die in das Bonner Grundgesetz Eingang gefunden hat.

Nach Art. 7.1 GG ist es bekanntlich der Staat, der aufgrund seiner Aufsicht über das „gesamte Schulwesen“ auch Träger des Religionsunterrichts ist. Der Staat also ist es, der durch die Einrichtung des Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen dem gesellschaftlichen Interesse an der Religion entspricht. Er tut dies als weltanschaulich neutraler Staat. So also, daß er nicht selber eine bestimmte religiös-weltanschauliche Option formuliert bzw. durch Identifikation mit ihr in Geltung hält. Weltanschauliche Neutralität des Staates heißt aber offensichtlich nicht, daß dieser auf ein weltanschauliches Orientierungswissen in der Gesellschaft verzichten könnte. Die Einrichtung des Religionsunterrichts durch den weltanschaulich neutralen Verfassungsstaat ist vielmehr Ausdruck genau des Sachverhalts, daß er seine eigene weltanschauliche Neutralität nur aufrechterhalten kann, wenn er die Bildung eines bestimmten religiös-weltanschaulichen Orientierungswissens in der Gesellschaft und bei allen ihren Gliedern gleichwohl voraussetzen kann.

Die institutionell-organisatorische Trennung von Staat und Kirche muß in der Tat weder die Trennung von Staat und Christentum bedeuten, noch schließt sie eine bestimmte Kooperation von Staat und Kirche aus. Letztere ist vom Grundgesetz vielmehr ausdrücklich vorgesehen. In Art.

¹² A.a.O., S. 59.

¹³ A.a.O., S. 60.

7.3 GG heißt es bekanntlich, daß „unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes . . . der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt wird“. Was immer mit diesen Grundsätzen gemeint ist¹⁴, abgehoben ist jedenfalls darauf, daß es eine historisch bestimmte Religion sein muß, die – wie *Troeltsch* es formuliert hat – der feste Ausgangspunkt bei der Inhaltsbestimmung dieses Unterrichts ist. Das muß, wie *Troeltsch* ebenfalls schon betont hat, keineswegs heißen, daß dadurch der interkulturelle und interreligiöse Dialog mit anderen Weltanschauungen und Religionen ausgeschlossen wird. Durch den Ausgang von einer bestimmten religiösen Position wird auch das interreligiöse Gespräch vielmehr gerade dergestalt ermöglicht, daß es nicht in eine völlig orientierungslose Irrfahrt auf dem Gelände der Religions- und Kulturgeschichte mündet.

Jedoch, was *Troeltsch* am Beginn des 20. Jahrhunderts noch im Brustton unerschütterlicher Überzeugung meinte aussprechen zu können, daß „das Christentum . . . tatsächlich die einzige Religiosität (sei), die für uns praktisch als Zentrum und Ausgangspunkt in Betracht kommen kann“¹⁵, das eben ist am Ende des 20. Jahrhunderts, in einer zunehmend multireligiösen und multikulturellen Gesellschaft, zu einer ernstzunehmenden Frage geworden. Das historische Dasein des Christentums, seine Zugehörigkeit zur Herkunftskultur der modernen Welt kann es allein nicht sein, was das gesellschaftliche Interesse eines Unterrichts in ihm begründet – obwohl auch dies immer noch eine recht große Rolle spielt. Das Verfassungsrecht auf den konfessionell-bestimmten, christlichen Religionsunterricht dürfte sich in der Perspektive des weltanschaulich neutralen Verfassungsstaates sehr viel mehr daraus begründen, daß es die sich in den Folgen der Aufklärung begreifende christliche Religion ist, die eben den liberalen Orientierungsrahmen mitbereitstellt, welcher die Dialogbereitschaft und vernünftige Kompromißfähigkeit einüben hilft, deren eine moderne, multireligiöse, multikulturelle, pluralistische Gesellschaft bedarf.¹⁶

Unter diesem Gesichtspunkt ist denn auch für die Einrichtung des Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen die statistische Repräsentanz einer Religionsgemeinschaft, in unserem Fall also die Zahl derer, die zur evangelischen Kirche gehören, nicht allein entscheidend. Selbst wenn dies nur noch 20 % oder weniger sind, was in einigen der neuen Bundesländer ja der Fall ist, muß dies kein Argument gegen die Einführung oder Aufrechterhaltung solchen Unterrichts sein.

Entscheidend für dessen Begründung und Gestaltung ist vielmehr 1. das

¹⁴ Vgl. zum Versuch ihrer Ausformulierung die „Stellungnahme des Rates der EKD zu verfassungsrechtlichen Fragen des Religionsunterrichts“, die auch in mehrere Lehrpläne aufgenommen worden ist, Kirchenkanzlei der EKD (Hg.), Die Evangelische Kirche und die Bildungsplanung. Eine Dokumentation, Gütersloh/Heidelberg 1972, S. 124.

¹⁵ E. *Troeltsch*, A. a. O., S. 60.

¹⁶ Vgl. H. *Lübbe*, Religion nach der Aufklärung, Graz u. a. 1986, insbes. S. 281 – 297.

Interesse, das die Gesellschaft bzw. die vom Staat im gesellschaftlichen Interesse eingerichteten Schulen daran nehmen, daß eine bestimmte Religion in ihnen vorkommt und sich als vernünftiger Beitrag zur Erfüllung ihrer Bildungsaufgabe erweist.

Dies ist jedoch – und darauf gilt es nun besonders das Augenmerk zu lenken – lediglich der traditionsgeleitete, institutionelle Aspekt der Begründung und Gestaltung des Religionsunterrichts, der zwar keineswegs gänzlich zu vernachlässigen ist, der jedoch gerade aus der Perspektive derer, die an diesem Unterricht teilnehmen sollen, der Schüler/innen also, heute nicht sehr weit trägt. Aus ihrer Perspektive ist die Religion, vor allem das als Kirche institutionalisierte Christentum, eine individuell unfrei machende und somit abzulehnende Einrichtung. Gegen die Kirche und das mit ihr weitgehend doch immer ineingesetzte Christentum wird dagegen das eigene Ich als letzte Sinninstanz auch in ethischen und religiösen Fragen mobilisiert.

Eine Begründung und Gestaltung des Religionsunterrichts, die zugleich auf das Interesse, das die Schüler am Angebot dieses Unterrichts nehmen, reflektiert, muß deshalb 2. darauf setzen, daß das Allgemeine des Christentums, die in ihm beschlossene ethisch-religiöse Lebensdeutung, gerade der tiefer greifenden Rekonstruktion derjenigen individuellen Autonomieanmutung dient, die jeder heute in religiösen Fragen immer schon für sich in Anspruch nehmen möchte. Mit dem Grundrecht der Glaubens- und Gewissensfreiheit ist der Religionsunterricht ja ohnehin nur dann vereinbar, wenn die Teilnahme an ihm nicht erzwungen wird, sie freiwillig geschieht und dieser Unterricht – wie *Troeltsch* es ebenfalls bereits sagte – ihnen die Freiheit läßt, seine Inhalte zu verwerten, wie sie es wollen, er sie also nicht auf die Übernahme eines bestimmten Glaubens auf doktrinäre Weise verpflichtet.

Entscheidend bleibt 3. deshalb aber auch, wie die bestimmte Religionsgemeinschaft, in unserem Fall also die evangelische Kirche, in Übereinstimmung mit ihrem Selbstverständnis sich in den Unterricht, der erteilt werden soll, einbringt. Es ist für die Begründung und Gestaltung des Religionsunterrichts, soll dieser ein solcher werden können, in dem sich den Schüler/innen ein eigener Zugang zum Christentum möglicherweise eröffnet, schlechterdings entscheidend, ob die Kirche sich dabei als dialogfähig und zu gemeinsamer Suche nach lebensverbindlicher Wahrheit bereit zeigt¹⁷ oder ob sich dieses schlechte Kirchenimage bestätigt, das die eigene ethisch-religiöse Sinnreflexion dann vermeintlich nur unabhängig von der Kirche wahrzunehmen erlaubt.

In dieser dreifachen Hinsicht muß die Frage nach der Begründung und angemessenen Gestaltung des Religionsunterrichts jedenfalls ihre Antwort finden. Ich will es im folgenden versuchen, um dann das ganze mit einem eher praktischen Beispiel abzuschließen.

¹⁷ So auch *K. E. Nipkow*, *Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft*, Gütersloh 1990, S. 433f.

II Zur Begründung des Religionsunterrichts in der dreifachen Perspektive von Schule, Schüler und Kirche

1. Der Bildungsauftrag der Schule

Religionsunterricht ist an öffentlichen, staatlichen Schulen nur dann gerechtfertigt, wenn er auch im Rahmen bildungstheoretischer und didaktischer Überlegungen zu begründen ist. Welches sind die Bildungsziele der Schule, und was hat die Religion damit zu tun. Es ist klar, schon diese Frage so zu stellen, heißt, sich im Traditionszusammenhang der pädagogischen Klassik zu bewegen, wie sie sich in den Folgen der europäischen Aufklärung, um die Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert herausgebildet hat.¹⁸ *Wolfgang Klafki* hat dieses Bildungsverständnis auf exemplarische Weise für unsere Zeit reformuliert. Danach muß Bildung „zentral als Selbstbestimmungs- und Mitbestimmungsfähigkeit des einzelnen und als seine Solidaritätsfähigkeit verstanden werden“¹⁹. Es geht unter dem Stichwort der Mitbestimmungsfähigkeit um die Wahrnehmung von Verantwortung für unsere gemeinsamen gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse. Es geht unter dem Stichwort der Solidaritätsfähigkeit um die Wahrnehmung der Schwachen und Benachteiligten und um die Bereitschaft zum Einsatz für sie, um die Gerechtigkeit also in der Gestaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse. Und es geht schließlich unter dem Stichwort der Selbstbestimmungsfähigkeit darum, über die „je eigenen, persönlichen Lebensbeziehungen und Sinndeutungen zwischenmenschlicher, beruflicher, ethischer, religiöser Art“²⁰ entscheiden zu können. „Bildung“ also zielt insgesamt auf die Konstitution individueller Handlungsfähigkeit in der Gestaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse.

An diesem Bildungsverständnis springt nicht nur ins Auge, wie sehr es sich bereits in ethischer Hinsicht, vor allem mit dem Ziel der Solidaritätsforderung, der Hinwendung zu den Schwachen, im Orientierungszusammenhang des Christentums bewegt. Es läßt ebenso erkennen, daß zur Konstitution von Selbstbestimmungsfähigkeit die Ausbildung eines je eigenen, urteilskräftigen Verhältnisses zu den Sinndeutungen religiöser Art hinzugehört. Selbstbestimmungsfähigkeit setzt die Klärung meines Verhältnisses zur Religion voraus, offensichtlich weil es in der Religion gerade um dieses mein Selbst geht, das sich zu etwas soll bestimmen können, um den Grund meiner Freiheit also, um die handlungsorientierende Einsicht in das Vonwoher und Woraufhin meines Daseins.²¹

¹⁸ Vgl. *E. Lichtenstein*, Art.: Bildung, in: *Historisches Wörterbuch der Philosophie* Bd. 1, Darmstadt 1971, Sp. 921–937; *ders.*, *Zur Entwicklung des Bildungsbegriffs von Meister Eckhart bis Hegel* (Pädagogische Forschungen. Veröffentlichungen des Comenius-Instituts, Reihe: Erziehungswissenschaftliche Studien. 34), Heidelberg 1966.

¹⁹ *W. Klafki*, *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik*, Weinheim/Basel 1985, S. 12–30, Zit. S. 17.

²⁰ *Ebd.*

²¹ *W. Klafki* hat die konstitutionstheoretischen Überlegungen, die auf diesen inneren Verweisungszusammenhang von Religion und Bildung aufmerksam machen

Daß im Rahmen dieses Verständnisses von schulischer Allgemeinbildung ganz allgemein von Sinndeutungen religiöser Art die Rede ist, daß hier von einem allgemeinen Religionsbegriff Gebrauch gemacht und nicht spezifisch vom christlichen Glauben geredet wird, braucht dabei nicht sonderlich zu irritieren. Es ist schließlich genau die spezifische Religionsgeschichte des Christentums in der Neuzeit, die zur Ausbildung und zum Gebrauch dieses allgemeinen Religionsbegriffs geführt hat.²² Dieser allgemeine, in den Folgen der europäischen Aufklärung sich ausbildende Religionsbegriff steht nicht für die Ablösung vom christlichen Glauben, sondern er bedeutet den Versuch, das Spezifische des christlichen Glaubens, seinen Beitrag zum Verständnis menschlicher Freiheit, am Ort des Selbstverhältnisses, das wir sind, auszusagen.²³ Es geht darum, deutlich zu machen, daß es mit dem christlichen Glauben um eine bestimmte Deutekultur menschlichen Daseins geht, um die Einsicht in den transzendenten Grund unserer Freiheit, um die im Evangelium erschlossene Beziehung zu dem Gott, durch den sich jeder Mensch bedingungslos anerkannt wissen kann, um den allgemeinen Grund individueller Selbstbestimmung.

Dieser Sachverhalt hat sich auch im Bildungsverständnis der klassisch-humanistischen Pädagogik Ausdruck verschafft. Er kehrt auf kritisch-konstruktive Weise in den gegenwärtigen Versuchen, den Bildungsauftrag der öffentlichen Schule zu formulieren, wieder. Es korrespondiert der Bildungsbegriff also mit der Grundeinsicht paulinisch-reformatorischer Rechtfertigungslehre.²⁴ In Korrespondenz zur Rechtfertigungslehre denkt auch dieser Bildungsbegriff den Konstitutionszusammenhang handlungsfähiger menschlicher Subjektivität aus dem Grunde dessen, was ihr von jenseits ihrer selbst her immer schon zuvorkommt. Die konstitutive Vorgabe vorbehaltloser Anerkennung (rechtfertigungstheologisch gesprochen: um Christi willen) ist für das Werden des Menschen zu sich entscheidend, wie dann auch der Sachverhalt, daß er das ihm Zuvorkommende in freier Einsicht als konstitutiven Grund des eigenen Handelns sowohl zu rekonstruieren wie in seinen sozialetischen Konsequenzen selber zu realisieren vermag.

Als unverzichtbarer Beitrag der christlichen Religion zur schulischen Allgemeinbildung wird im Rahmen dieses Bildungsverständnisses demnach gerade der Sachverhalt erkannt, daß sie es ist, die die zu Selbstbestimmung und verantwortungsbereiter Lebensbewältigung findenden

können, freilich nicht weiterverfolgt. *J. Ebert, Kategoriale Bildung. Zur Interpretation der Bildungstheorie Wolfgang Klafkis, Frankfurt a.M. 1986, kommt denn auch zu dem Ergebnis, daß in Klafkis Konzept die Frage „worin denn . . . Subjektivität gründen soll“ (76), nicht beantwortet sei.*

²² Vgl. *F.-X. Kaufmann, Religion und Modernität. Sozialwissenschaftliche Perspektiven, Tübingen 1989, S. 32–69.*

²³ Vgl. *T. Rendtorff, Theologie in der Moderne. Über Religion im Prozeß der Aufklärung (Troeltsch-Studien Bd. 5). Gütersloh 1991, S. 273–290.*

²⁴ Vgl. *G. Lämmermann, Grundriß der Religionsdidaktik (Praktische Theologie heute Bd. 1), Stuttgart u. a. 1991, S. 166–171; D. Korsch, Bildung und Glaube – Ist das Christentum eine Bildungsreligion? Typoskript 1992.*

Menschen vor neurotischer Selbstabschließung und totalitärer Anmaßung bewahrt. Die Religion vermittelt das Bewußtsein der Grenze.²⁵ Im Blick auf die Welt. Sie läßt die Welt als verbesserliche wahrnehmen. Und im Blick auf mein Selbst. Sie läßt die eigene Freiheit an der des anderen ihre Grenze finden, weil sie sie als Gottes Geschenk für alle Menschen zu verstehen lehrt.

2. Das Interesse der Schüler/innen

Ein im Bildungsauftrag der Schule begründeter Religionsunterricht braucht die Schüler, die in ihm etwas lernen wollen, auf freiwilliger Basis, weil sie selbst ein Interesse an ihm nehmen. Jeder Zwang, alles doktrinäres Vorgehen widerspricht seinem Sinn. Der Unterricht muß als Unterricht, also durch sein pädagogisch-didaktisches Konzept so angelegt sein, daß er den problemoffenen Zugang zu seinen Inhalten ermöglicht. Ein Religionsunterricht, der dem Bildungsverständnis einer humanen Schule entspricht, muß auf seine Schüler/innen hören. Weil er genau dies oft viel zu wenig tut, deshalb sind es weithin vor allem auch die Schüler/innen, die ihm die Legitimation entziehen. Sie melden sich ab oder steigen auf das Alternativfach „Ethik“ bzw. „Werte und Normen“ um. Nicht weil sie die Religion nicht interessiert, sondern weil sie in dem Alternativfach eine offenere, interessantere Erörterung ihrer Themen erwarten.

Was begründet das Recht des Religionsunterrichts aus der Perspektive seiner Schüler/innen? Es ist die Erwartung, daß er zur Klärung der Fragen beiträgt, die sie selbst an die Religion haben. Ein Ort der offenen Kommunikation über religiöse und ethische Fragen soll er sein, ein Ort vor allem, an dem die eigene Subjektivität zu ihrem Recht kommt, unverstellt, unbelastet insbesondere durch die vermeintlich immer schon fertigen Antworten, die die christliche Tradition, die Kirchen vor allem, bereitstellen.

Man kann sich diese Begründungsperspektive für den Religionsunterricht über die eigenen Erfahrungen und die jüngsten Repräsentativbefragungen²⁶ hinaus sehr schön klar machen, wenn man die Schüleräußerungen studiert, die Schüler/innen an beruflichen Schulen in Württemberg zum Thema „Gott“ geschrieben haben und die *Robert Schuster* 1984 in einer Sammlung zugänglich gemacht hat.²⁷

Was in diesen Schüleräußerungen zunächst und vor allem auffällt, das ist wiederum das Drängen auf das Recht der Subjektivität in religiösen Dingen überhaupt. „Gott muß meiner Meinung nach jeder für sich selbst de-

²⁵ Vgl. *H. Luther*, „Grenze“ als Thema und Problem der Praktischen Theologie. Überlegungen zum Religionsverständnis, in: *ders.*, Religion und Alltag. Bausteine zu einer praktischen Theologie des Subjekts, Stuttgart 1992, S. 45–60.

²⁶ Vgl. Anm. 2.

²⁷ *R. Schuster* (Hg.), Was sie glauben. Texte von Jugendlichen, Stuttgart 1984; zur Auswertung dieser Schüleräußerungen vgl. auch *K. E. Nipkow*, Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf, München 1987.

finieren ... Deshalb finde ich, daß jeder seinen Gott selber suchen soll, wie er ihn nennt“²⁸, schreibt einer. Oder, weil radikaler von der Frage bestimmt, ob es ihn überhaupt gibt, ein anderer: „Man sollte sich einen eigenen Gott, nicht suchen, aber erdenken ... Ich finde jeder sollte das glauben was er denkt.“²⁹

Was zweitens auffällt ist die kritische Abgrenzung vor allem von der Kirche. „Reden von Gott in der Kirche oder sonstwo halte ich für unsinnig, denn im Prinzip wird dort verkündet, was der Pfarrer oder der Kirchenrat will“³⁰. Die Kirche steht für die von einer fremden Autorität verwaltete und durch ihre Geschichte vielfach korrumpierte Religion. Die Kirche, ihre Gottesdienste und sonstigen Veranstaltungen sind jedenfalls kaum im Blick für das, was man in religiösen Dingen selber will. Mehr als von aller durch den Pfarrer in der Kirche gemachten Verkündigung hat man jedenfalls davon – und hier dürfte sich eine positive Erfahrung eben aus dem Religions- bzw. Konfirmandenunterricht niedergeschlagen haben – „wenn man die Bibelsprüche für sich selbst in die heutige Zeit überträgt“³¹.

Was in diesen Äußerungen drittens auffällt, ist das Drängen auf die Lebensdienlichkeit. Ob ich – allen negativen Erfahrungen mit der Kirche und allen durch die wissenschaftliche Aufklärung bedingten Zweifelsfragen zum Trotz – möglicherweise doch an Gott glauben kann, entscheidet sich an der Lebensdienlichkeit solchen Glaubens. Der Glaube an Gott ist so viel wert, wie er der Selbstvergewisserung dient. „Es ist oft gut, wenn man etwas hat, woran man glauben kann, denn dann glaubt man wieder an sich selbst“³². Allerdings, merkwürdig genug, es sitzt dabei der Zweifel tief, daß solcher Gottesglaube zwar hin und wieder möglich wird, ich dann aber vielleicht doch nur dem eigenen Selbst begegne: „Manchmal glaube ich Gott, aber vielleicht ist das nur mein persönlicher Gott.“³³ Eine Unsicherheit, aus der deutlich der Mangel an Gelegenheit zu religiöser Kommunikation spricht.

Diese Äußerungen von Schülern über ihr Verhältnis zur Religion lassen wie im Brennpunkt die wesentlichen Strukturmerkmale gegenwärtiger Religionskultur erkennen. Sie zeigen, daß die Schüler/innen zwar ein bestimmtes Bild von Kirche und Christentum mit sich herumtragen. All dem, was sie mit Kirche und Christentum verbinden, wird aber keine starke Prägekraft für das Denken, Fühlen und Handeln der Menschen mehr zuerkannt. Und über die Frage, was man eventuell selbst damit anfangen kann, darüber entscheidet die Erfahrung, die bewirkt, daß sich ein eigener Zugang dazu eröffnet oder eben auch nicht.

In der Schülerperspektive begründet sich der Religionsunterricht nur dann, wenn er folgende drei Bedingungen erfüllt, 1. daß das Recht der

²⁸ R. Schuster, a.a.O., S. 233.

²⁹ A.a.O., S. 239.

³⁰ A.a.O., S. 233.

³¹ A.a.O., S. 239.

³² Ebd.

³³ Ebd.

Subjektivität seine Anerkennung findet, also der Autonomieanmutung im Umgang mit den religiösen Gehalten Rechnung getragen wird, 2. nicht die traditionale, wie auch immer kirchlich sanktionierte Fassung der religiösen Gehalte über ihr gegenwärtiges Verständnis vorweg schon entscheidet, die Schüler/innen sich vielmehr in einen offenen Verstehensprozeß und Kommunikationszusammenhang hineingenommen finden und 3. die Selbstgewißheit stiftende Relevanz der Religion für die eigene Lebensführung deutlich wird.

Unter Berücksichtigung dieser drei Gesichtspunkte wird man dann aber auch sagen können: der Religionsunterricht entspricht nicht nur dem humanen Bildungsauftrag der Schule, sondern wird zu einer Institution für die Schüler/innen, zu einer Einrichtung, in der ihre Lebensinteressen zur Verhandlung stehen, wenn er als ein Ort erfahren wird, an dem ein offenes Suchen möglich ist. Zu einer Institution der Freiheit für die Schüler/innen wird er, wenn es in ihm gerade nicht um Belehrung, um Bekehrung, um autoritative Verpflichtung auf eine vorweg schon feststehende Wahrheit geht, sondern wenn er als ein Ort erfahren wird für die problemoffene Selbstreflexion menschlichen Lebens, ein Ort, an dem diese Selbstreflexion noch einmal tiefer gelegt werden kann. Wo das tatsächlich der Fall ist, da dürfte auch den Schüler/innen deutlich werden, daß ein Fach „Ethik“ oder „Werte und Normen“ keine realistische Alternative, sondern eher eine programmatische Irreführung darstellt.

3. Die Aufgabe der Kirche

Auch wenn die vorhin zitierten Schüleräußerungen, ebensowenig wie repräsentativere empirische Befunde³⁴, der Kirche ein wenig freundliches Zeugnis ausstellen, der Religionsunterricht an öffentlichen Schulen läßt sich nicht gegen die Kirche ausspielen. Die Probleme, an denen sich der Religionsunterricht im Kontext der durch Individualisierung und Pluralisierung gekennzeichneten modernen Religionskultur heute abzuarbeiten hat, betreffen die Kirche, sofern sie ein allgemein relevanter Ort religiöser Kommunikation in der Gesellschaft zu bleiben beansprucht, gleichermaßen. Und nach wie vor dürfte gelten: nur weil es die Kirche als institutionalisierten Ort religiöser Kommunikation in der Gesellschaft gibt, gibt es auch den Religionsunterricht an gesellschaftsöffentlichen Schulen.

Die entscheidende Frage ist allerdings, wie sich dieser institutionelle Bedingungs-zusammenhang in der Begründung und Gestaltung des Religionsunterrichts realisiert. Er muß keineswegs zur Folge haben, daß die Kirche den Religionsunterricht lediglich als vorgeschobenen Posten ihrer konfessionellen Rekrutierungs- und Selbsterhaltungsinteressen begreift. Genau die Verfassung der modernen Religionskultur erklärt vielmehr, weshalb dies ohnehin nicht funktioniert. Auch die zitierten Schüleräußerungen lassen sich vielmehr dahingehend lesen, daß die Kirche den Reli-

³⁴ Vgl. Anm. 2.

gionsunterricht als Chance für ihre Öffentlichkeit, als Prüfstein für ihre eigene Dialogfähigkeit begreifen kann und muß.³⁵ So dürfte es heute gerade im Interesse der Kirche liegen, den Religionsunterricht dem interkonfessionellen und interreligiösen Dialog zu öffnen, vor allem jedoch durch die Aufhebung seiner konfessionellen Differenzierung die Ausgliederung des Ethikunterrichts wieder zu unterlaufen. Warum sollten es die Kirchen im ökumenischen Zeitalter nicht mit ihren eigenen „Grundsätzen“ (§ 7,3 GG) vereinbaren können, daß der Religionsunterricht als konfessionsübergreifender Religionsunterricht erteilt wird und er zunehmend auch das (möglichst kenntnisreiche) Gespräch mit anderen Religionen sucht. Es muß der Religionsunterricht in der Perspektive der Kirche, will diese weiterhin Volkskirche sein, heute doch der Bestimmung dienen, in einer offenen, pluralen, zunehmend multireligiösen und multikulturellen Gesellschaft Kirche für das Ganze der Gesellschaft und alle ihre Glieder zu bleiben.

Die wichtigste Frage in der Sicht der Kirche dürfte es dann freilich sein, inwieweit es dem Religionsunterricht unter den Bedingungen der gegenwärtigen Religionskultur gelingen kann, ein solches Verständnis spezifisch von den Inhalten des Christentums zu vermitteln, wonach diese in ihrem konstitutiven Beitrag zur allgemeinen Bildung des Menschen erkennbar werden und den Schülern sich die Chance auf einen eigenen, existentiell relevanten Zugang zu ihnen eröffnet. Nach der Begründung des Religionsunterrichts aus der Perspektive der Kirche zu fragen, heißt somit immer auch, die religionsdidaktische Frage als eine zugleich theologische Frage, als die Frage nach der Mitteilung des Glaubens als des Grundes derjenigen freien Selbstbestimmung, auf deren vernünftige Realisierung alle Bildung zielt, in den Blick zu nehmen.

Didaktik ist bekanntlich die Theorie von Lernprozessen und Lerninhalten. Nicht erst die Wie- bzw. die Methodenfrage ist entscheidend. Sie ist eher zweitrangig. Für die didaktische Reflexion entscheidend ist vielmehr die Freilegung des inneren Zusammenhangs zwischen den Lerninhalten und denen, für die sie solche sind bzw. werden sollen.

Darin liegt, speziell auf den Religionsunterricht bezogen, zugleich ihre hochgradig theologische Brisanz. Es geht um die Frage, wie der verstehende Zugang zum symbolischen Gehalt des christlichen Glaubens, zu seinem Lebensdeutungsangebot, sich diesen Schülern erschließen kann, angesichts dieser ihrer Lebenssituation und unter diesen ihren biographischen und sozialen Verhältnissen.³⁶ Die Religionsdidaktik dürfte heute, wenn auch in unterschiedlichen Graden reflexiver Ausdrücklichkeit, denn auch immer dort im Spiel sein, wo der Zugang zum Christentum ein eigener, also nicht allein traditional eingespielter bzw. verbauter zu wer-

³⁵ Vgl. K. E. Nipkow, *Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung*, a.a.O., S. 444–448.

³⁶ Zu dieser Fassung der didaktischen Fragestellung vgl. W. Gräß, *Arbeit an Lebensdeutungen. Religionspädagogische Überlegungen zur gegenwärtigen Lage und Aufgabe des Religionsunterrichts*, in: *EvEr* 42/1990, 266–277.

den vermag. Der didaktisch vermittelte, reflektierte Zugang tritt an die Stelle des immer brüchiger gewordenen Gewohnheitschristentums. Doch, wie kann die Religionsdidaktik dieser Aufgabe konzeptionell und damit dann praktisch entsprechen?

Meine These ist, daß die Religionsdidaktik sich in der Beantwortung dieser Frage an der Einsicht neuprotestantischer Theologie³⁷ in die spezifische Form einer den Bedingungen des neuzeitlichen Autonomiebewußtseins gerecht werdenden Mitteilung des Glaubens zu orientieren hat. Dieser Einsicht, die paradigmatisch von *Schleiermacher* ausformuliert worden ist, entspricht es nämlich, daß die Mitteilung des Glaubens die Gestalt einer solchen Rekonstruktion der überlieferten Symbole anzunehmen hat, die sie als überzeugende Ausdrucksphänomene eben des je eigenen Glaubensbewußtseins verständlich werden läßt.³⁸ Daß Autonomie, auch und gerade in der Wahl religiöser Lebensdeutungsangebote, immer schon in Anspruch genommen wird, ist in der Sicht dieses neuprotestantischen Verständnisses von der Mitteilung des christlichen Glaubens dann keineswegs die Verhinderung derselben. Daraus folgt nun vielmehr gerade, daß sie auf dem Wege der Einsicht in den allgemeinen, göttlichen Grund der von jedem einzelnen immer schon in Anspruch genommenen Freiheit passieren will. Daraufhin sind nun die symbolischen Gehalte der Glaubensüberlieferung zu entschlüsseln, daß in ihnen ein bestimmtes Verständnis von dem in der Unbedingtheit göttlicher Anerkennung unmittelbar liegenden Grund individueller Freiheit beschlossen liegt. Wohlgermerkt, daraufhin sind die symbolischen Gehalte der christlichen Glaubensüberlieferung zu entschlüsseln. Sie werden zum je eigenen Glaubensinhalt nur in dieser Rekonstruktionsarbeit, die sie als Ausdrucksphänomene des Bewußtseins vom transzendenten Grund der eigenen, immer schon in Anspruch genommenen Freiheit verständlich machen. Zu glauben sind sie nicht wie vorgegeben, sondern wie im eigenen, verständigen Zugang zu ihnen als wahr eingesehen.

In dieser Sicht ist daher auch der Religionsunterricht, in dem es in der Begründungsperspektive der Kirche um die Tradierung des Glaubens geht, kein Ort zur direkten Produktion desselben. Das ist schon oft betont worden. Er ist aber auch nicht, was seltener betont wird, ein Ort, an dem es bloß um die rein sachliche, unpersönliche Information über die tradierten Symbolgehalte des christlichen Glaubens geht, um die historische Analyse und Kritik seiner biblischen Ursprungstexte, um die selektive Kenntnisnahme seiner kirchlichen Überlieferungsbestände. Es geht vielmehr gerade auch um das eigene, persönlichkeitsbestimmende Selbstverhältnis dazu, um die wirklichkeitserschließende Kraft der sym-

³⁷ Zu deren programmatischem Selbstverständnis vgl. *F. Wagner*, *Protestantische Reflexionskultur*, in: *F. W. Graf/K. Tanner*, *Protestantische Identität heute*, Gütersloh 1992, S. 31–49.

³⁸ Vgl. dazu meine gleichermaßen religionspädagogisch relevanten Überlegungen, *W. Gräßl*, *Predigt als Mitteilung des Glaubens. Studien zu einer prinzipiellen Homiletik in praktischer Absicht*, Gütersloh 1988, S. 168–235.

bolischen Gehalte also, um ihren konstitutiven Beitrag zur Selbstverständigung menschlicher Lebenserfahrung.

Dieser Sachverhalt hat sich neuerdings unter dem Stichwort der „Symboldidaktik“ denn auch zu Recht wieder verstärkt Aufmerksamkeit verschafft.³⁹ Die sog. „Symboldidaktik“ zielt schließlich auf die Erneuerung des Sinnverstehens der christlichen Überlieferung durch die Freilegung des erfahrungsbezogenen, analogiegesättigten, individuell vielfältigen Zugangs zu ihr. Auch die Texte der Bibel, der christlichen Religionsgeschichte und der Theologie sind dann am Leitfaden dieser Einsicht in die an die Erfahrungssubjektivität gebundenen Mitteilung des Glaubens in den Unterricht einzubringen. Sie sind einzubringen, nicht als etwas, woran Schüler so, wie vorgegeben, glauben sollen. Sondern sie sind einzubringen als Medien, an denen Schüler in individuell höchst vielseitigen und variablen Gestaltungs- und Aneignungsprozessen für sich erproben können, ob und wenn ja in welcher Form sie den durch diese Medien vergegenwärtigten, religiösen Deutungsgehalt menschlichen Lebens sich selber auf erhellende, weil der Selbstverständigung des eigenen Daseins dienenden Weise zuschreiben können. In der religionsdidaktischen Perspektive bedeutet die neuprotestantische Einsicht in die spezifischen Bedingungen einer dem individuellen Autonomiebewußtsein Rechnung tragenden Mitteilung des Glaubens somit genau die Freigabe des Rechts der Subjektivität. Sie findet sich freigesetzt zur Auslegung und Aneignung der symbolischen Glaubensgehalte, zur Einsicht in die Möglichkeit ihrer Ablösung von tradierten Aussageformen, zur Realisierung der Intention auf ihren Plausibilitätserweis im Kontext der eigenen Lebensführung.

Es kann demnach behauptet werden, daß es keineswegs nur durch die Lage des Christentums in der gesellschaftlichen Moderne gefordert scheint, daß es ebenfalls nicht nur den Intentionen der modernen (Reform-) Pädagogik, sondern durchaus dem unter Neuzeitbedingungen reformulierten Wesen des christlichen Glaubens selber entspricht, wenn seine unterrichtliche Vermittlung darauf eingestellt wird, den jeweils eigenen Zugang zu ihm zu ermöglichen. Wir sind – gerade im Ausgang vom Selbstverständnis der evangelischen Kirche – beim Konzept einer Theologie und Pädagogik in sich vermittelnden Religionspädagogik angelangt. Sie konzentriert sich auf die Überlegung, wie ein Religionsunterricht zu entwerfen ist, in dem sich Schülern und Schülerinnen auf die ihnen eigene Weise erschließen kann, was am Christentum heute wesentlich ist bzw. inwiefern sein Inhalt ein individuell für sie glaubbarer werden kann. Es wird ein Unterricht sein, der auf die Gestaltungsproduktivität der Schüler/innen setzt. Sie sollen nichts glauben müssen. Von einem solch ideologisch-doktrinären Zug ist er gänzlich frei. Glaube will für sie wachsen an dem, was ihnen als überzeugende Wahrheit im eigenen Leben – so Gott will – selber einleuchtet.

³⁹ Vgl. P. Biehl, *Symbole geben zu lernen. Einführung in die Symboldidaktik anhand der Symbole Hand, Haus und Weg*, Neukirchen-Vluyn 1989; H. Halbfas, *Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße*, Düsseldorf 1982.

III Ein praktisches Beispiel zur Gestaltung des Religionsunterrichts

Um auf die Frage nach der Gestaltung des so begründeten Religionsunterrichts noch etwas näher einzugehen, wähle ich ein praktisches Beispiel. Ich stelle in aller Kürze vorbereitende Überlegungen zu einer Unterrichtsstunde über das Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg (Mt 20,1–16) in der Sekundarstufe I an.⁴⁰

In meiner didaktischen Reflexion als Lehrer habe ich dieses Gleichnis ausgewählt, nicht nur weil ich weiß, daß es im Religionsunterricht (RU) vielfach vorkommt, sondern tatsächlich in der Erwartung, daß es zu einem unterrichtlichen Medium werden kann, an dem meine Schüler/innen selbsttätig ein Stück ihres Lebens und in ihm zugleich den ihnen eigenen Zugang zum Christentum entdecken können. In dieser Absicht will ich dieses Gleichnis in den Unterricht einbringen, also weil es eine aufregende, zum Widerspruch reizende Geschichte erzählt, die zugleich den Sinngehalt des Evangeliums in sich enthält. In meiner Sachanalyse, die ich in der Vorbereitung auf meinen Unterricht anstrengte, gibt dieses Gleichnis zu verstehen, daß es in der christlichen Religion um eine Gotteserfahrung geht, die die Erfahrung unbedingter Anerkennung der eigenen Person bedeutet, unabhängig von jeder Leistung, unabhängig von dem, was sie selber aus sich und ihrem Leben macht. Das ist das eine. Zum anderen zeigt es aber auch, durch den Streit, der zwischen den Arbeitern ausbricht, daß diese Gotteserfahrung bestimmte Folgen für das Verhalten der Menschen untereinander einschließt. Die religiöse Grunderfahrung unbedingten Angenommenseins schließt die ethischen Folgen ein, daß andere Menschen nicht allein nach ihrer Leistung, sondern auch nach ihrer elementaren Bedürftigkeit zu behandeln sind. Es macht also deutlich, daß die persönlichkeitsbildende Kraft des Evangeliums gerade darin liegt, daß es sowohl zu selbstbestimmungs- wie solidaritätsfähiger Subjektivität verhilft. So legitimiert sich mir als Lehrer der Zugriff auf diesen biblischen Text sowohl aus der Perspektive des Bildungsauftrags der Schule wie aus der Perspektive des spezifisch religiösen Bildungsgehaltes, für den das Christentum steht. Er kann die Konvergenz der Theologie der Rechtfertigung mit dem humanen Bildungsverständnis im unterrichtlichen Vollzug selber erschließen.

Meine didaktische Analyse, die mich den Text aus der Perspektive der Schüler/innen sehen läßt, rechnet dennoch auf spontanen Widerspruch, ja, auf vehemente Ablehnung. Nicht nur, weil der Text in der Bibel steht. Deshalb freilich auch. Ihnen gilt die Bibel gerade nicht als ein unverstellt eigener Zugang zum Christentum, sondern da steht sie für seine kirchli-

⁴⁰ Hilfreich dabei waren *R. Tammens/Ch. Bizer*, Das Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg als Stoff des Religionsunterrichts. Materialien einer Göttinger Tagung, in: *Arbeitshilfe für den Religionsunterricht* 44/1986, 74–114; *G. Lämmermann*, Ist das gerecht? Das Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg (Mt 20,1–16) im Religionsunterricht einer 6. Klasse, in: *EvEr* 38/1986, 482–499; *K. Wegenast*, Gleichnisse im Unterricht. Didaktische Erwägungen in praktischer Absicht, in: *EvEr* 41/1989, 357–412.

che Repräsentanz, für deren verstaubte Traditionen. Da steht sie vor allem für die Tatsache, daß die Kirche sich in ihrem Kern nur schwer plausibel machen kann. So wird es mir auch mit diesem Text gehen. Ich kann zwar darauf rechnen, daß er mehrere Themen anspricht, die im Erfahrungsbereich der Schüler/innen liegen: Liebe, Arbeit, Leistung, Lohn, Gerechtigkeit. Aber das Verhalten des Weinbergbesitzers dürften sie als willkürlich, ja geradezu ungerecht empfinden. Es wird jedenfalls kaum den eigenen Gerechtigkeitsvorstellungen entsprechen. Diese zielen, auf der kognitiv-moralischen Entwicklungsstufe, auf der sie sich vermutlich befinden, gerade auf Gleichbehandlung nach vorgegebenen Normen, auf die Angemessenheit von Leistung und Gegenleistung⁴¹. Ungerecht erscheint es ihnen gerade – und solche Erfahrungen dürften sie oft schon gemacht haben –, wenn Anstrengungen nicht den erwarteten Lohn einbringen, wenn gleiche Leistungen doch unterschiedlich vergütet werden usw. Hat der Text also überhaupt eine Chance, daß er den Schülern verständlich werden kann? Nicht als eine weltfremde Religionslehre und auch nicht nur als eine unerfüllbare, ja widersinnige moralische Forderung, sondern als Lebensdeutungsangebot, aus dem ich mich in letzter Instanz selbst verstehen und mein Verhalten den Mitmenschen gegenüber Orientierung empfangen kann?

Das läßt mich in der Perspektive der Schüler/innen weiterfragen. Es läßt mich darauf aufmerksam werden, wie sie ja selbst durchaus auch ein Interesse daran haben, daß jeder das bekommt, was er elementar zum Leben braucht, die irdischen Güter jedenfalls so zu verteilen sind, daß es gerade den sozial schwächer Gestellten zuletzt wenigstens etwas besser geht.

Ich möchte mit meinem Unterricht deshalb da ansetzen, wo sich den Schülern die Möglichkeit ergibt, in der biblischen Geschichte selbst mitzuagieren, auch und gerade in der Artikulation des Widerspruchs gegen sie. Auch dieser Widerspruch findet in ihr selbst ja seine Sprache. So komme ich auch bereits zu methodischen Überlegungen. Die Schüler einen Lohnkonflikt szenisch ausagieren oder nach Feierabend ein Stammtischgespräch miteinander führen zu lassen oder sich in die Rangstreitigkeiten der frühen christlichen Gemeinde hineindenken zu lassen. Immer eröffnet unser Gleichnis doch die Möglichkeit, daß die Schüler/innen sich selbst auf spezifische Weise in ihm entdecken. Sie können sich im Stammtischgespräch nach Feierabend an der Stelle derer entdecken, die über die Ungleichbehandlung durch den Weinbergbesitzer empört sind, die sich selbst immer ungeheuer anstrengen, in der Schule und im Beruf und dann die maßlose Enttäuschung machen müssen, daß es sich zuletzt doch nicht auszahlt. Oder sie können sich in der Erarbeitung einer Rundfunkreportage über einen mit drohender Arbeitslosigkeit verbundenen Lohnkonflikt an der Stelle derer entdecken, die im wirklichen Leben immer nicht richtig mitkommen. Und dann kommt einer, der noch einmal

⁴¹ Vgl. F. Schweitzer, *Lebensgeschichte und religiöse Entwicklung als Horizont der Unterrichtsplanung*, in: *EvEr* 40/1988, 532–551.

über den Markt geht, der alle mitnimmt und ihnen das Leben garantiert. So ist die Welt zu verstehen, wie Gott sie haben will.

Freilich, ich bin jetzt immer noch bei meinen religionsdidaktischen und methodischen Vorüberlegungen. Ich werde es als Lehrer tunlichst vermeiden, solche Erfahrung mit dem Gott des Evangeliums, wie sie mir in der Arbeit an diesem Gleichnis zuletzt möglich erscheint, zum Lernziel zu erheben, die Schüler/innen meinerseits darauf zusteuern zu wollen. Aber ich traue es meinem Medium zu, daß solche Einsicht, indem Schüler selbsttätig mit ihm arbeiten, sich in Zustimmung und Widerspruch einstellt. Ich denke, das könnte weit gehen. Nicht nur bis zur Erkenntnis des leistungslosen Selbstwertes, nicht nur bis zur Erkenntnis der Vorzüglichkeit von Lebensverhältnissen, in denen jedem die vorbehaltlose Anerkennung seines Lebensrechtes widerfährt. Es könnte in der gemeinsamen Arbeit mit den Schülern auch die Entdeckung möglich sein, daß es sich lohnt für eine solche Welt, in der den Schwachen Barmherzigkeit widerfährt, mit allen Kräften einzutreten. Nicht weil eine Religionslehre es so befiehlt, sondern weil die Person, die hinter der Geschichte steht und die sie zuerst erzählt hat, mit ihrem menschlichen Gesicht dazu einlädt und ermutigt.