

Die Schule und ihre Akteure brauchen Religion – ein Kommentar aus Zürcher Sicht

Vortrag/Kommentar auf den Beitrag von Wilfried Härle im Rahmen der Jahrestagung des ptz am 14. November 2011 Stuttgart-Birkach

Prof. Dr. Thomas Schlag, Theologische Fakultät der Universität Zürich

Meine sehr geehrten Damen und Herren,

mir kommt die freudige und ehrenvolle Aufgabe zu, die Ausführungen des Kollegen Wilfried Härle zu kommentieren, was ich in den nächsten zwanzig Minuten gerne unternehme.

Es sollen nun also die aktuellen Herausforderungen des Religionsunterrichts gleichsam von aussen her – aus Zürcher Perspektive – gespiegelt werden. Kann man von der Eidgenossenschaft lernen – oder sollte nicht doch auch in diesem Fall der Transfer profitabler Güter, wie sonst üblich, von Nord nach Süd verlaufen? Wir werden sehen.

Das Zürcher religionskundliche Schulfach „Religion und Kultur“ ist tatsächlich in aller Munde: Zum einen ist es nach einer mehrjährigen Vorlaufzeit seit just diesem Schuljahr an allen Primar- und Volksschulen verpflichtend eingeführt, zum anderen befinden sich die entsprechenden Lehrmittel und sogar eine Evaluation des Modelltransfers gegenwärtig in der heissen Phase.

Das – praktisch ausschliesslich staatlich verantwortete – Fach zieht aktuell auch in der öffentlichen Wahrnehmung seine Kreise. Die Neue Zürcher Zeitung hat erst vor drei Wochen eine zehnsseitige Sonderbeilage zu „Religion und Kultur“ und seiner Bedeutung für die schulische religiöse Bildung in der Schweiz überhaupt veröffentlicht.

Kurz gefragt: Verheisst der Blick über die Grenzen auf das neue Schulfach und überhaupt auf die ganz anderen bildungs- und schulpolitischen Verhältnisse in der ganzen Schweiz Anregungen – vielleicht sogar Warnsignale – für die weitere, und mit Stefan Hermann ja auch neu beginnende Arbeit im deutschen Kontext? Um im Bild zu sprechen: die Frage ist, wie weit die Klinge eines eidgenössisch und europäisch säkular-laizistisch geschmiedeten Damoklesschwertes reicht, ob es möglicherweise auch schon bedrohlich über den hiesigen Verhältnissen hängt und was dessen Fall proaktiv entgegengestellt werden kann..

Meine Kommentierung des vorangegangenen systematisch-theologischen Beitrags strukturiert sich von der genannten Perspektive aus in drei kurze Teile 1. zum Religionsbegriff, 2. zu den

Subjekten des Religionsunterrichts sowie 3 zu den Innovationspotentialen und zur Innovationskompetenz des Faches.

Auf die Zürcher und schweizerische Situation gehe ich dabei jeweils en passant ein, wo dies zur Verdeutlichung meiner Überlegungen beizutragen vermag.

1. Wie bestimmt ist die bestimmte Religion? Eine religionstheologische Anfrage

Wilfried Härle ist die Frage „wozu Schule Religion braucht“ in grundsätzlichem, religionstheologischem Sinn angegangen. In der Tat ist eine solche Selbstverständigung unbedingt notwendig, will man überhaupt Konsequenzen für das Selbstverständnis des Religionsunterrichts an der Schule skizzieren und positiv begründen, dass und in welchem Sinn es Religion an der Schule braucht.

In der Religion, so Härle, geht es um „das Innewerden der Wirklichkeit (Gottes bzw. des Himmels bzw. der das Dasein beherrschenden Gesetze), von der Menschen sich grundlegend bestimmt und abhängig wissen, und um die hoffnungsvolle Ausrichtung des (Fühlens, Wollens, Denkens und) Lebens auf diese Wirklichkeit“. Ein solcher Religionsbegriff erfährt seine Bestimmung und auch seine Abgrenzung von einer „unbestimmten Religion oder Religiosität“ dadurch, dass er „auf ein bestimmtes Gegenüber bezogen ist, dem Menschen ihr Leben anvertrauen“. Ich lese diese Bestimmung als eine normative religionstheologische Grundthese, die dann auch dem Religionsunterricht seine substantielle Konturierung geben soll. Dies klingt in sich ausgesprochen plausibel:

Gleichwohl will ich fragen, ob diese religionstheologische Grundbestimmung tatsächlich auch der gegenwärtigen religiösen Grundsituation entspricht – sei dies nun in der Schweiz oder in Deutschland.

Anders gefragt: können wir „in Wirklichkeit“ davon ausgehen, dass diese Unterscheidung von bestimmter und unbestimmter Religion, von Wahrheitsgewissheit einerseits und Ruchlosigkeit andererseits realen Anhalt an den subjektiven Religionsverständnissen und Religionspraktiken hat? Ist denn tatsächlich eine solche bestimmte Religion (noch) gegeben?

Immerhin hat nicht ohne Grund Thomas Luckmann vom Phänomen unsichtbarer Religion gesprochen, und der Religionssoziologie Hubert Knoblauch weist darauf hin, dass die Kirchen inzwischen selbst Produzenten einer populären, spirituellen und ästhetisierenden Religionspraxis geworden sind. Es wächst also auch unter der offiziellen Mitgliedern der Anteil derjenigen, die über Grundfragen des christlichen Glaubens keine wirkliche

Selbstauskunft mehr geben können und dies auch gar nicht mehr für notwendig halten: die englische Religionssoziologin Grace Davie spricht hier vom Phänomen eines „belonging without believing“.

Vermutlich haben wir es also weniger mit ganz unterschiedlichen Religionstypen als vielmehr mit einer vielfältig unbestimmt-bestimmten Religion zu tun – bei vielen Menschen etwa findet sich ein grundsätzliches Zugehörigkeitsgefühl zur christlichen Tradition, aber eben nicht eine explizit an Texten und Sinngehalten unmittelbar orientierte Lebensführung – im Sinn der Haltung: ich muss im Einzelnen nicht wissen, warum Weihnachten gefeiert wird und mir darüber nähere Gedanken zu machen, liegt mir fern – aber feiern werde ich trotzdem.

Ist also nicht das Christliche selbst hochgradig fluide geworden?

Diese Frage ist insofern erheblich, da ja erst von einer näheren Bestimmung des Religionsbegriffs aus dann auch die Zielsetzung des konkreten Religionsunterrichts in den Blick kommen kann. In der Schweiz ist das neue religionskundliche Fach nicht zuletzt deshalb en vogue, weil man genau diese aus meiner Sicht problematische Entscheidung zwischen bestimmter und unbestimmter Religion vorausgesetzt hat und dabei alle Formen bestimmter Religion als Privatsache an die kirchliche Bildungspraxis überwiesen hat – mit der fatalen Folge, dass an der Schule nun überhaupt nicht mehr persönlich über Religion gesprochen werden soll, weil diese angeblich per se indoktrinierenden Charakter habe. Im Übrigen hat dies auch die durchaus unheilige Konsequenz, dass als entscheidende wissenschaftliche Referenzgrösse nicht mehr die Theologie, sondern Erziehungswissenschaft und Religionswissenschaft ausgegeben werden. Insofern bedient eine zu starke Unterscheidung möglicherweise gerade die Verächter unter den bildungspolitisch Verantwortlichen.

Gefragt ist aus meiner Sicht dann aber nicht eine Scheidung zwischen unterschiedlichen Religionstypen oder gar die Scheidung zwischen religiös musikalisch und unmusikalisch, sondern eine konstruktive Suche nach religiöser Sprachfähigkeit und die Entwicklung eines religiös-musischen Sinnes bei allen Subjekten. Die eigentliche religionsdidaktische Aufgabe ist es, mit der ganzen Breite schillernder Formen individueller Privatreligiosität und -spiritualität überhaupt erst einmal so vorurteilsfrei und integrativ wie möglich umzugehen und sich hier aller eindeutigen Bewertungen unterschiedlicher Religionspraktiken zu enthalten.

2. Was sagen eigentlich die Subjekte? Zur Wahrnehmung des Religionsunterrichts in der gegenwärtigen Religionslandschaft

Wilfried Härle skizziert in eindrücklicher Weise die Aspekte, die einen Religionsunterricht an der Schule ausmachen: als Adressat für Klage und Dank, als Ort des Nachdenkens „über die Wirklichkeit im Horizont der Sinnfrage“, als Möglichkeit spezifischer ethischer Orientierung und als Einsichtsmöglichkeit in den Charakter des Unverfügbaren. Diesen Horizonten ist unbedingt zuzustimmen – und tatsächlich zeichnen sich vielfältige Stellungnahmen kirchlicher Gremien zum Religionsunterricht durch eine solche Anspruchshaltung aus.

Ich plädiere gleichwohl dafür, dabei doch die grundlegenden Spannungen und manchmal sogar die erheblichen Paradoxien gerade dieses Faches nicht aus dem Blick zu verlieren und sie ebenfalls offensiv in die eigene Anspruchshaltung zu integrieren. Diese Spannungen beziehen sich grob gesprochen auf den Unterschied zwischen Anspruch und Wirklichkeit, etwa was die Position des Faches im konkreten schulischen Kontext und seine Wahrnehmung etwa in Kollegien, Schulleitungen, die Schüler- und auch die Elternschaft sowie etwa auch Ausbildungsbetriebe angeht.

Um aus einem aktuellen Chatforum „talkteria.de“ zu zitieren, in dem auch ein Forum unter der Überschrift „Ist Religionsunterricht sinnvoll?“ zu zitieren: „Subbotnik“ schreibt kurz und prägnant: „Ich war auch im Religionsunterricht obwohl ich Atheist bin, halt aus zwei Gründen: 1. leichte Note ohne viel zu tun 2. weniger dämlich und moralisch als Ethik 3. sehr informativ“.

IceKing32 formuliert: „ich fand[] den Religionsunterricht, gerade in der Oberstufe, wenig interessant. Ich habe ihn eher wie eine Art "Lückenfüller" in meinem Stundenplan angesehen, weil man für relativ wenig Arbeit eine recht gute Note bekommen hat. Im Religionsunterricht haben wir mitunter alles besprochen, was im Entferntesten mit Religion zu tun hat und auf diese Weise ist das Fach recht informativ gewesen. Im Gegensatz zur Philosophie ist Religion auch nicht so anstrengend, weil man wesentlich weniger Textarbeit hat und sich mit weniger philosophischen Zusammenhängen befassen muss. Ich habe Religion nach meinen zwei Pflichthalbjahren abgewählt, weil es mir am Dienstag die ersten beiden Stunden frei verschafft hat“. Solche Aussagen sind - bei allem Schillernden – in aller Ernsthaftigkeit wahrzunehmen – sie machen in produktiver Weise einen wesentlichen Kern des Religionsunterrichts aus.

Und weitere spannende Spannungen sind zu nennen:

Immer wieder wird der Anspruch artikuliert, dass gerade der Religionsunterricht einen wichtigen Beitrag zur Belebung der Schulkultur bzw. eines Schulethos liefern könne – in den schulischen Unterrichtsplanungen bildet er oftmals eine besonders leichte Disponiermasse. Lehrkräfte des Religionsunterrichts verstehen sich nicht selten als innovative Kraft und avantgardistische Speerspitze gesellschaftspolitischer Kritik – während das Fach in der nicht immer wohlwollenden Aussenwahrnehmung gerne als primär traditionsbezogen und pädagogisch nicht unbedingt *up to date* gilt. Von den vergleichsweise wenigen Stunden Religion aus sollen erkennbare Effekte im Blick auf die individuelle Lebensorientierung und den Gemeinschaftssinn einer Klasse und Schule ausgehen – gerade dieses Fach muss immer wieder in besonders starkem Mass mit dem Problem des Unterrichtsausfalls und der mangelnden Präsenz der Lehrkräfte vor Ort kämpfen. Das nach wie vor konfessionell verankerte Fach erhebt zu Recht den Anspruch, zum zivilisierenden und zivilisierten Dialog unter den Religionen beizutragen und insofern eine hoch innovative religionspolitische Aufgabe im schulischen Bildungskontext zu erfüllen – die interreligiösen Aufgaben – etwa der Umgang mit der Wahrheitsfrage – sind jedoch bisher religionstheologisch noch nicht breiter bearbeitet.

Kurz gesagt:

Die von kirchlicher Verantwortungsseite her immer wieder betonte besondere Bedeutung und das innovative Potential des Religionsunterrichts einerseits und die faktische Präsenz und Wahrnehmung des Religionsunterrichts andererseits ist, um es zurückhaltend zu formulieren, nicht immer miteinander kompatibel.

Dies hat man auch im Kanton Zürich in den vergangenen Jahrzehnten so erlebt – und dies hat aufgrund verfassungsrechtlich gerade fehlender Garantien zum Ende des bisherigen (zumindest auf der Oberstufe) kirchlich mitverantworteten Modells geführt.

In den Zürcher Verhältnissen sind die genannten Spannungen fatalerweise staatlich behandelt worden, indem man sie auf eine Seite hin aufgelöst hat: durch die Verabschiedung des kirchlich verankerten Lehrpersonals zugunsten vermeintlich objektiver und neutraler Lehrpersonen und in inhaltlicher Hinsicht durch den Verzicht auf alle Formen konfessioneller Prägung oder substantieller Wahrheitsdiskurse zugunsten einer informationellen Orientierung über die fünf Weltreligionen.

Der Umgang mit dem pädagogischen Paradox der Spannung von Freiheit und Orientierung ist ebenfalls einseitig aufgelöst worden, indem nun alle Formen individueller persönlicher

Haltungen zu einem bestimmten Thema deutlich in den Hintergrund gedrängt sind. Damit ist das Fach „Religion und Kultur“ in mancher Hinsicht spannungsfreier geworden, aber eben auch sehr viel weniger spannend und zugleich sehr viel weniger anspruchsvoll als alle Formen eines konfessionell profilierten Unterrichts.

Was braucht es dann aber für die hiesigen Verhältnisse, um solche Szenarien zu vermeiden?

Es gehört zur Qualität und Professionalität religiöser Bildung, sich die faktischen offenen Fragen und Schwierigkeiten des Faches zu allererst tatsächlich einmal einzugestehen. Also zur professionellen Selbstkritik bereit zu sein und diese nicht zu unterlassen, weil man befürchtet, damit die eigene Legitimationsbasis zu unterminieren. Tatsächlich würde ja erst ein Verzicht auf die kritische Introspektive mittelfristig gerade nachhaltig negative Konsequenzen mit sich bringen.

Historisch gesehen hat das Ende der konfessionellen Prägung religiöser Bildung in der Schweiz eigentlich schon in dem Moment begonnen, als sich die Kirchen immer noch auf den Lorbeeren ausruhten, die sie längst nicht mehr hatten. In der Situation der tatsächlichen Infragestellung waren sie dann weder argumentativ noch personell noch in der Lage, darauf entscheidend zu reagieren. Das latente Unbehagen über den Religionsunterricht, seine Qualität und die Professionalität seiner Lehrkräfte muss als unbedingte Herausforderung begriffen werden, hier einen wesentlichen Aufbruch in die Wege zu leiten.

Zusammenfassend zum ersten und zweiten Abschnitt meiner Ausführungen gesagt:

Die aktuellen Ausgangsbedingungen der religiösen Landschaft und damit der religiösen Bildung und des Religionsunterrichts sind auch hierzulande komplizierter und komplexer, die Situation von Religion an der Schule ist prekärer und die religionspädagogischen Herausforderungen sind qualitativ erheblich grösser als man sich dies oftmals eingestehen getraut – und dies ganz unabhängig von allen verfassungsrechtlichen und bildungspolitischen Garantien und Verlässlichkeiten.

Insofern bedarf es tatsächlich einer proaktiven und innovativen Arbeit sowie möglichst überzeugender Handlungsstrategien:

3. Innovationspotentiale und Innovationskompetenz des Religionsunterrichts

Ganz zu Recht verweist W. Härle auf die Notwendigkeit gelingender religiöser Kommunikation „mit derjenigen Wirklichkeit, der Menschen ihr Dasein anvertrauen“. Dass

dies eine religionskundliche Ausrichtung des Unterrichtsfaches nicht leisten kann, versteht sich von selbst. Dann aber geht es um die Frage, wie sich Inhalte des christlichen Glaubens tatsächlich kommunizieren und plausibilisieren lassen. Hier erscheint mir eine theologische Perspektive der Religionsdidaktik als unbedingt weiterführend. Dass seit wenigen Jahren immer intensiver von einer Kinder- und Jugendtheologie die Rede ist, ist so innovativ wie verheissungsvoll.

Dies bedeutet, die Subjekte des Lernens in ihren faktischen Lebenslagen, existentiellen Lebensfragen und in ihrem suchenden Eigensinn sehr viel intensiver zum Ausgangspunkt konkreter Bildungsprozesse zu machen als bisher.

Anders gesagt: Kinder und Jugendliche sind mit den je eigenen theologischen Potentialen und Fragen so ernst wie möglich zu nehmen – nicht in dem Sinn, dass man diesen dann bereits eine Identifizierung mit bestimmter Religion unterstellt, sondern dass diese selbst durch theologische Kommunikation ihre je lebensdienliche Vorstellung des christlichen Glaubens und seiner Inhalte entwickeln können. Kurz gefasst: Innovationskompetenz braucht theologische, erfahrungsgesättigte Deutungskompetenz. Oder um es mit Luther zu sagen: „Die Erfahrung macht den Theologen“!

Gerade im Blick auf die schweizerische Situation ist aber auch noch eine weitere gleichsam institutionelle Innovationskompetenz entscheidend voranzutreiben:

Der hiesige Religionsunterricht kann sich nicht in die Geborgenheitsnische eines Sonderexistenzbewusstseins zurückziehen, wenn er wirklich dauerhaft gestaltend an den Belangen einer Klasse und Schule als Ganze teilnehmen will. Die erste Herausforderung für die Verantwortlichen religiöser Bildung besteht folglich darin, offensiv und gleichsam wie selbstverständlich den eigenen Platz zu beanspruchen, der dem Fach verfassungsmässig und gesetzlich unbedingt zusteht. Alle Versuche jedenfalls von bestimmter schulischer oder bildungspolitischer Seite her, die Garantie des Faches gleichsam kalt zu unterwandern, ist in keinem Fall klaglos hinzunehmen. Schon allein die klare, mutige und ungeschminkte Einsicht, dass angesichts mancher aktueller Fragestellungen geradezu eine Re-Etablierung des Religionsunterrichts notwendig erscheint, stellt den ersten unverzichtbaren Schritt notwendiger Innovationspraxis dar.

Auf manche unterschwellige Kritik am Fach ist am besten so zu reagieren, dass es sich in seiner konkreten Präsenz und Ausgestaltung im schulischen Kontext gleichsam wie selbstverständlich in das Ganze integriert und sich damit im besten Fall unausgesprochen als

eine unverzichtbare Grösse in der Schule erweist. Dazu bedarf es dann aber seinerseits einer vielfältigen und variationsbereiten Kooperationspraxis am Ort der Schule selbst.

Wenn gilt, dass gute Lehrkräfte das Ganze der Schule im Blick haben, so müssen sich auch Religionslehrerinnen und -lehrer an diesen weitreichenden Überlegungen mit ihrer je eigenen Innovations-Kompetenz partizipieren. Konkret bedeutet dies viererlei: die notwendige Beteiligung des Faches an allen schulischen Massnahmen

1. zur Verstärkung individueller Bildungs- und Befähigungsgerechtigkeit
2. Zur Beförderung interreligiöser und interkultureller Bildung
3. Zur Beförderung ethischer und demokratischer Bildung
4. Zur Schulentwicklung in einem weiteren Sinn etwa der Bereitstellung beraterischer und seelsorgerlicher Angebote

Die Innovations-Kompetenz des Religionsunterrichts und seiner Protagonisten kann und darf sich nun aber nicht nur auf das System Schule – also gleichsam nach innen – richten, sondern hat auch bewusst den Kontakt zur Kirche als einer wesentlichen Bezugsgrösse religiöser Bildung und eben auch der Schule als Bildungsträger am Ort herzustellen und möglichst intensiv zu pflegen. Wenn erst einmal, wie ebenso in Zürich zu befürchten, zwischen den Bildungsträgern Schule und Kirche ein garstiger Graben der wechselseitigen Ignoranz entsteht, hat dies nicht nur für die Kinder und Jugendlichen, sondern auch den politischen Sozialraum selbst erhebliche und fatale Konsequenzen.

Allerdings dürfen der Religionsunterricht und die Kinder und Jugendlichen selbst unter der Hand für bestimmte kirchliche Interessen funktionalisiert oder zugunsten bestimmter Rekrutierungsabsichten instrumentalisiert werden. Bei einem solchen kirchlichen Verzweckungsbegehren müssten sich Religionslehrkräfte wie Eltern und Schüler selbst entschieden dagegen verwahren. Es geht im Religionsunterricht zu Recht nicht um kirchliche Missionierung im engeren Sinn, sondern um eine theologisch profilierte Allgemeinbildung. Dies darf allerdings durchaus den Wunsch beinhalten, dass von einer solchen Praxis aus auch wieder die kirchliche Kerzenflamme eines „belonging *and* believing“ entzündet wird.

Die Wichtigkeit des Faches wird jedenfalls auch zukünftig nur dann einleuchten, wenn es in der genannten vielfältigen Weise mutige Präsenz markiert und zu einer beziehungsorientierten, gerechtigkeitssensiblen und empathiefähigen Klassen- und Schulkultur und damit in ihrem Teil zu einem Leben in Fülle beiträgt.

Man wird deshalb zukünftig sehr viel öffentlicher, offensiver und überzeugungsstärker – und wohl nicht geringer als prophetisch denken müssen; jedenfalls müssen die für den Religionsunterricht Verantwortlichen aus einer Verteidigungshaltung herauskommen und offensiv und erkennbar sagen, wo Not herrscht, wo die gesellschaftlichen Verhältnisse prekär sind und wo das eigene Herz brennt. Brav können andere und andere Fächer sein.

Die biblische Aufforderung, „Rechenschaft zu geben, über die Hoffnung, die in euch ist“ hat somit durchaus auch ihre religionsdidaktische Pointe: man sollte sie als Ermutigung zum Neuaufbruch der theologisch seriösen Arbeit mit und für Kinder und Jugendliche lesen und verstehen. Dass dabei der Erfolg notwendiger Innovationen in der Tat unverfügbar ist, steht theologisch und pädagogisch gesprochen zwar ausser Frage. Dass eine mutige Innovationskompetenz – theologisch formuliert als Hoffnungskompetenz – gleichwohl ein unbedingtes Gebot der Stunde ist, kann sinnvollerweise nicht bestritten werden. Denn die Schule und ihre Akteure brauchen mehr Religion und Theologie – mehr denn je.

Herzlichen Dank für Ihre Aufmerksamkeit.