

19. Der Religionsunterricht nach der Emigration des Glauben-Lernens

1. Religionsunterricht und Glauben-Lernen - Protokoll einer Emigration

Im Jahre 1953 veröffentlicht der bedeutende Liturgiewissenschaftler und Katechetik Josef Andreas Jungmann ein Handbuch zur religiösen Unterweisung. Darin heißt es: „In der Glaubensverkündigung und darum auch in der Katechese geht es ... um das Kernland christlicher Wahrheit. Aus den Bausteinen, die in der Theologie als fest erprobt sind, muß nun das Haus gebaut werden, in dem man wohnen ... kann.“¹ Drei Punkte sind mir dabei wichtig: 1. Die Katechese und das meint im Sprachgebrauch dieser Zeit vor allem die Schulkatechese und also das, was wir heute als schulischen Religionsunterricht bezeichnen, diese Katechese ist wesentlich Glaubensverkündigung. 2. Bei dieser Verkündigung geht es um das, was Jungmann das „Kernland christlicher Wahrheit“ nennt, also um die zentralen Inhalte christlichen Glaubens. Und 3. Das Ziel dieses Bemühens ist es, die Schüler in diesem Land christlicher Wahrheit zu beheimaten bzw. ein religiöses Vorstellungsgebäude entstehen zu lassen, „in dem man wohnen kann“. Wir haben hier ein Konzept von Religionsunterricht vor uns, das religiöses Lernen im Raum der öffentlichen Schule als integriertes Moment eines damals noch stark milieugestützten Glauben-Lernens auffasst. Religionsunterricht ist aus dieser Sicht selbstverständlicher Bestandteil christlich-kirchlicher Sozialisation. Noch im „Rahmenplan“ von 1967 heißt es: „Das Leben aus dem Glauben ist das Ziel der Katechese“² – wohlmerkt der *schulischen* Katechese.

In den gesellschaftlichen Turbulenzen Ende der 60er, Anfang der 70er Jahre wird dieses kerygmatische Konzept fast über Nacht zur Makulatur. Ein Religionsunterricht, wie ihn der Rahmenplan vorsieht, scheitert mehr und mehr an der Ablehnung der Schüler. Nach Auskunft verschiedener empirischer Umfragen ist „Religion“ Anfang der 70er Jahre das unbeliebteste Fach an der Schule.³ In dieser Situation verabschiedet die Würzburger Synode ihren Beschluss zum schulischen Religionsunterricht, der eine Anpassung der Zielvorstellungen an die veränderten Verhältnisse vornimmt und wegen seines Realismus zu Recht gerühmt wird. Dort heißt es: „Die schulischen Bedingungen und Zielsetzungen des Faches sind bekannt, wenn an diesen Unterricht zu hohe Erwartungen hinsichtlich des Glaubensvollzugs gerichtet werden.“⁴ Schulischer Religionsunterricht sei vielmehr schon ein Gewinn, „wenn die Schüler beim Verlassen der Schule Religion und Glaube zumindest nicht für überflüssig oder gar unsinnig halten; wenn sie Religion und

¹ J. A. Jungmann, Katechetik, Wien 1953, 60.

² Rahmenplan für die Glaubensunterweisung (hrsg. v. den kath. Bischöfen Deutschlands durch den Deutschen Katecheten-Verein), München 1967, 8.

³ Vgl. etwa N. Havers, Der Religionsunterricht - Analyse eines unbeliebten Fachs, München 1972.

⁴ Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, Beschluß: Der Religionsunterricht in der Schule, in: L. Bertsch u.a. (Hg.), Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, Offizielle Gesamtausgabe I, Freiburg 1976, 143.

Glaube als mögliche Bereicherung des Menschen, als mögliche Kraft für die Entfaltung seiner Persönlichkeit, als möglichen Antrieb für die Realisierung von Freiheit begreifen“⁵. Dies sind erstaunliche Sätze, wenn man bedenkt, was dem Religionsunterricht wenige Jahre zuvor noch an glaubensmittlerischem Potential zugetraut wurde. Man kann in ihnen die kurzgefasste Bilanz einer realistischen Wende der Religionspädagogik sehen.

Fünfzehn Jahre später dann, Ende der 80er Jahre, lässt sich erneut von einer religionspädagogischen Wende sprechen; man könnte sie eine „lebensweltliche Wende“ nennen. Wirklich schülerorientierter Religionsunterricht bedeutet demnach nicht nur, sich den Lebensfragen der Kinder und Jugendlichen zuzuwenden – um an diesen Fragen dann das Antwortpotential des christlichen Glaubens zu demonstrieren; sondern es bedeutet darüberhinaus und vor allem, die Antworten, die in den Heranwachsenden und ihrer Lebenswelt *selbst* stecken, aufzuspüren und zu würdigen; es bedeutet, nach den Problemlösungsstrategien der *Schüler/innen* zu fragen: nach *ihren* Interpretationsmustern, nach *ihrer* Religiosität und nach *ihrem* Glauben. Der primäre Bezugspunkt religiösen Lernens ist jetzt nicht mehr der Glaube der Kirche, sondern der Lebensglaube des Einzelnen,⁶ nicht mehr die „objektive Religion“, sondern die „subjektive Religion“, das, woran die Schüler/innen ihr Herz hängen, woraufhin sie ihr Leben ausrichten. Wobei es nicht darum geht, an diese subjektive Religion den Maßstab kirchlichen Glaubens anzulegen, um auf diese Weise dann deutlich zu machen: Sieh her, wie dürftig deine Religiosität, dein Glaubensbewusstsein ist und lass dir nun helfen, es der größeren Fülle kirchlichen Glaubens zuzuführen. Subjektive Religiosität soll vielmehr in ihrer Eigenständigkeit geachtet werden; das heißt die Schüler und Schülerinnen sollen auf der Suche nach ihrer *eigenen* Wahrheit begleitet werden. Dies scheint mir der vorläufige Endpunkt einer Entwicklung zu sein, die man als „allmähliche Emigration des Glauben-Lernens aus dem schulischen Religionsunterricht“ bezeichnen könnte.⁷ Ich möchte diese Entwicklung mit Hilfe der idealtypischen Begriffe der „objektiven“ und der „subjektiven“ Religion noch einmal verdeutlichen:

Ausgangspunkt ist der für die katholische Religionspädagogik über Jahrhunderte hinweg prägende Katechismus-Unterricht, in dessen Banne auch noch Jungmann und der Rahmenplan stehen. In dieser Art Religionsunterricht wird versucht, durch die Vermittlung objektiver Religion auch bei den Schülern wiederum objektive Religion hervorzubringen. Das heißt, der Glaube der Schüler soll die möglichst originalgetreue Reproduktion des im Unterricht zur Geltung gebrachten Glaubens der Kirche sein.

objektive Religion $\Rightarrow$ *objektive Religion*

Schüler- und erfahrungsorientierte Konzepte wie etwa der Würzburger Synodenbeschluss dagegen setzen bei den Lebensfragen der Schülerinnen und Schüler an,

⁵ Synodenbeschuß: Der Religionsunterricht in der Schule, 142f.

⁶ „Lebensglaube“ meint hier das mehr oder weniger konsistent ausgearbeitete Geflecht jener Sinnbezüge, Werte und Deutungsmuster, an denen Menschen ihr Leben faktisch orientieren.

⁷ So Gottfried Bitter: Ansätze zu einer Didaktik des Glauben-Lernens - Versuch einer religionspädagogischen Selbstaufklärung, in: H.-G. Ziebertz/W. Simon (Hg.), Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995, 283.

man könnte auch sagen: bei den Lücken und Schwächen ihrer subjektiven Religion. Im Umgang mit diesen Fragen soll sich zeigen, dass der christliche Glaube heute noch relevant und plausibel ist. Von daher zielen auch diese Konzepte darauf ab, die Schüler/innen in wachsende Übereinstimmung mit christlichen Glaubensüberzeugungen: mit objektiver Religion zu bringen. (In der korrelativen Didaktik wird dann auch der gegenläufige Weg beschritten: Aus der zum „Glauben der Kirche“ objektivierten Religion soll subjektive Überzeugung: personal angelegener Glaube werden.)

subjektive Religion $\Rightarrow$ objektive Religion

(objektive Religion $\Rightarrow$ subjektive Religion)

Eine solche Form unterrichtlicher Glaubensvermittlung wird von entschiedenen Verfechtern eines lebensweltorientierten Religionsunterrichts abschätzig eine „Resultatsdidaktik“ genannt, insofern ihr das, was wahr und richtig ist, von vorneherein festzustehen scheint. Ihr wird eine „Prozessdidaktik“ entgegengesetzt⁸, die in die Auseinandersetzung mit der subjektiven Religion der Schüler/innen zwar auch Perspektiven aus der christlichen Tradition mit einbringt, aber bewusst keinen Halt mehr in normativen Sicherungen bietet – die vielmehr aus der Produktivität der Haltlosigkeit lebt.⁹ Die Frage, woraufhin sich die subjektive Religion der Schülerinnen und Schüler entwickeln soll, bleibt offen bzw. ist ad hoc immer wieder neu zu klären.

subjektive Religion $\Rightarrow$?

2. Verschiedene Reaktionen auf die Emigrationsgeschichte – Weitergabe- und Lebensweltkonzept

Die heute mit Religionsunterricht auf welcher Ebene auch immer befassten Akteure lassen sich im Wesentlichen zwei verschiedenen Grundvorstellungen zuordnen: Die einen bestehen auf Glaubens-Weitergabe und sehen in der eben skizzierten Emigrationsgeschichte eine Entwicklung voranschreiten, die über kurz oder lang zum Ende sinnvollen Religionsunterrichts führt. Die anderen hingegen erkennen für einen glaubensmittlerisch entlasteten Religionsunterricht auch neue Chancen, insbesondere die Möglichkeit, sich stärker noch als früher auf die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler hin zu öffnen. Man könnte insofern im ersten Falle von einem Weitergabe- und im zweiten Falle von einem Lebensweltkonzept sprechen.

Die Vertreter/innen des Weitergabekonzepts haben die Emigrationsgeschichte des Glauben-Lernens immer wieder kontrapunktiert durch Bemühungen, die glaubensmittlerische Funktion des Religionsunterrichts herauszustreichen. Als der vorläufig letzte Versuch einer solchen Gegenoffensive kann das Bischofswort „Zur bildenden Kraft des Religionsunterrichts“ gelten, nach dem es die Aufgabe dieses Unterrichts ist, die existentiellen Erfahrungen der Schüler „anzusprechen,

⁸ Vgl. D. Zilleßen, Bildung und Didaktik im Religionsunterricht, in: Katechetische Blätter 120 (1995) 331.

⁹ Vgl. dazu D. Zilleßen, Elementarisierung theologischer Inhalte oder elementares religiöses Lernen? Ein religionspädagogischer Grundkonflikt, in: G. Hilger/G. Reilly, Religionsunterricht im Abseits?, München 1993, 36f.

zu klären und sie dem der Kirche aufgetragenen Evangelium zuzuführen“¹⁰. Wenn man sich jedoch die Situation des schulischen Religionsunterrichts heute nüchtern ansieht, gewinnt man fast zwangsläufig den Eindruck: diese Gegenoffensive wird scheitern. Sie wird vor allem deshalb scheitern, weil ihr die mächtige Tendenz zu einer Individualisierung von Religion entgegensteht. Diese Tendenz betrifft *alle* Komponenten der religionsunterrichtlichen Trias, also nicht nur die religiösen Voraussetzungen der Schüler/innen, sondern auch das Glaubensbewusstsein der Lehrer/innen und schließlich und vor allem auch den in der gegenwärtigen Kirche tatsächlich als verbindlich erfahrenen „consensus fidelium“. Dieser Punkt nun: Das absehbare Scheitern des Weitergabe-Konzeptes ist der eigentliche Ausgangspunkt meiner Überlegungen. Denn ich sehe die Gefahr, dass die religionspädagogischen Motive, die in diesem Konzept zur Geltung kommen, bald pauschal als „überholt“ abgetan werden könnten. Vor allem drei dieser Motive jedoch müssten meines Erachtens auch in einen zukünftigen Religionsunterricht mit eingebracht werden. Ich möchte sie mit den Stichworten „Tradition“, „Konfession“ und „Institution“ ansprechen. In ihnen steckt etwas an unverlierbarer religionspädagogischer Substanz, das im Sinne einer geschichtlichen Dialektik in die vor uns liegende Etappe der religionsunterrichtlichen Entwicklung hineinzuretten wäre. Daher sei noch einmal an die Bedeutung dieser Motive im Rahmen des Weitergabe-Konzeptes erinnert:

- Die *Tradition*, genauer: die christlich-kirchliche Glaubensüberlieferung stellt aus der Sicht des Weitergabe-Konzeptes den eigentlichen Gegenstand religiösen Lernens dar. Die Schüler werden mit dem Anspruch dieser Tradition konfrontiert, eine heute noch relevante Wahrheit mitzuteilen; diese Konfrontation bestimmt die didaktische Aufgabe und die Dramaturgie des Unterrichts.

- Dass der Religionsunterricht an eine *Konfession* gebunden ist, betrifft aus der Sicht des Weitergabe-Konzeptes keineswegs nur seine organisatorische, sondern vor allem seine innere Form. Es wird angenommen, dass durch die vorausgesetzte Bindung sowohl der Lehrer/innen als auch der Schüler/innen an das Bekenntnis und die Gemeinschaft einer bestimmten Kirche ein größeres Maß an religiöser und spiritueller Intensität und auch an lebenspraktischer Relevanz in den Unterricht hineinkommt als es bei einem überkonfessionellen Religionsunterricht möglich wäre.

- Die Anbindung des Religionsunterrichts an die *Institution* einer konkreten Religionsgemeinschaft schließlich gilt ebenfalls als ein auch didaktisch bestimmender Faktor. Denn diese Religionsgemeinschaft soll gewissermaßen als der praktische Anwendungszusammenhang dessen fungieren, worüber im Religionsunterricht gesprochen wird. Dort soll sich zeigen, wie aus Lehre Leben wird.

Im Zeichen des Paradigmas der „Glaubensweitergabe“ hatte der Religionsunterricht somit einen klaren Gegenstand, einen klaren Anspruch und ein klares Ziel. Die Frage ist nun: Was soll Gegenstand, was soll Anspruch und was soll Ziel eines Religionsunterrichts sein, in dem der christliche Glaube *nicht* mehr in der bisherigen Weise im Zentrum des Unterrichts steht? Und inwiefern können die Katego-

¹⁰ Vgl. Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts (hrsg. v. Sekr. d. Dt. Bischofskonferenz), Bonn 1996, 43.

rien der „Tradition“, der „Konfession“ und der „Institution“ helfen, diese Frage zu klären?

3. Was sollen Gegenstand, Anspruch und Ziel eines Religionsunterrichts sein, in dem es nicht mehr um Glauben-Lernen geht?

Aus der Sicht eines entschiedenen Lebensweltkonzepts sind *Ausgangspunkt* zukünftigen Religionsunterrichts nicht so sehr die Hochformen kirchlicher Glaubensüberlieferung als vielmehr die verschiedensten Formen lebensweltlich erfahrbarer Religion. Auch ich meine: Die Religionspädagogik sollte nicht als Erstes fragen, wie ihr Gegenstand, nämlich Religion, in Theologie und Kirche vorkommt, sondern zunächst einmal, wo und wie Religion in der Welt heutiger Kinder und Jugendlicher vorkommt. Wo und wie wird Religion für Heranwachsende wichtig? Ansatzpunkt zukünftigen Religionsunterrichts müssten von daher stärker als bisher die bei Kindern und Jugendlichen heute wahrnehmbaren religiösen Suchbewegungen sein – und insofern: ihre subjektive Religion, ihr persönlicher Lebensglaube, die verschiedenen Formen „verborgener Religion“. Diesem Lebensglauben und den sich bei seiner Ausarbeitung herausbildenden religiösen Bedürfnissen müsste die religiöse Tradition der Christen dienstbar gemacht werden. Die Frage ist, wie sich die spezifische *Präsentationsform* dieser Tradition durch die Lehrer und Lehrerinnen und wie sich der intendierte *Aneignungsmodus* dieser Tradition durch die Schülerinnen und Schüler genauer fassen lässt, wenn es dabei nicht mehr um die „Weitergabe des Glaubens“ geht. Vielleicht kann man so sagen: Es geht darum, religiöse Traditionen und speziell die Tradition des christlichen Glaubens *ins Spiel zu bringen*, und zwar:

- als Versuche, das Geheimnis von Leben und Welt zu entziffern; in dieser Funktion können religiöse Traditionen heutigen Schüler/innen helfen, die für sie selbst bestimmenden Erfahrungen mit dem „Ultimaten“ (F. Oser) zu lesen und zu artikulieren; sie können Schülerinnen und Schülern zu einer Seh- und Sprachschule ihres Lebensglaubens werden.
- als Versuche, die sich mit religiösen Erfahrungen verbindende „Offenbarung“ festzuhalten und in bestimmten Lesarten auszuarbeiten. In dieser Funktion können religiöse Traditionen zu einer Inspiration, aber auch zu einer kritischen Herausforderung des Lebensglaubens der Schüler/innen werden: zu einer produktiven Unterbrechung lebensweltlich dominanter Vorstellung- und Verhaltensmuster;
- als Versuche, Lebensmöglichkeiten aufzuzeigen, die sich im Lichte religiöser Sinn-Sichten eröffnen; in dieser Funktion machen Traditionen deutlich, welche formative Kraft in solchen Sinn-Sichten steckt und in welch unterschiedlichen Formen religiöser Identität und z.B. auch christlichen Lebensstils sich diese Kraft manifestieren kann;

Ziel eines solchen Religionsunterrichts kann nicht mehr die Beheimatung in einer konfessionellen Tradition und die Einübung in die spezifische Glaubenspraxis einer Kirche, sondern muss die Entwicklung eines Vermögens sein, das zunächst einmal ganz formal als „religiöse Kompetenz“ anzusprechen wäre. Diese Kompe-

tenz umfasst – entsprechend den gerade genannten drei religionsunterrichtlichen Grundaufgaben – drei Grundkomponenten:

- die Bereitschaft, sich auf die Frage nach dem Geheimnis von Leben und Welt einzulassen und die Fähigkeit, auf dieses Geheimnis verweisende (religiöse) Erfahrungen sensibel und verständig auszulegen;
- die Fähigkeit, religiöse Traditionen als Lesarten religiöser Erfahrungen zu interpretieren, mit anderen möglichen Lesarten zu vergleichen und sowohl die jeweilige Tradition als auch den eigenen Lebensglauben von daher kritisch zu befragen;
- die Fähigkeit, sich bei aller bleibenden Offenheit religiöser Suchprozesse persönlich zu positionieren und allmählich so etwas auszubilden wie eine eigene religiöse Identität.

Diese formalen Kompetenzen gewinnen sofort schärfere Konturen, wenn man danach fragt, was ihre Ausbildung heute erschwert: Warum gewinnt die Frage nach dem Geheimnis von Leben und Welt für uns so selten wirkliches Gewicht? Warum können wir uns sachverständiger über die Vor- und Nachteile bestimmter Auto- oder Handtypen austauschen als über die Frage, im Lichte welcher Vision wir unser Leben interpretieren? Warum ist uns so etwas wie eine „religiöse Identität“ fast zu einem Ding der Unmöglichkeit geworden?

Mir scheint nun, dass man bei der Beschäftigung mit diesen Fragen auf Probleme stößt, die wesentlich mit dem Bedeutungsschwund von „Tradition“, „Konfession“ und „Institution“ zu tun haben. Denn während die Probleme religiöser Existenz noch vor einer Generation vor allem mit der als beengend empfundenen Übermacht des Traditionellen und Institutionellen in Christentum und Kirche zusammenhängen, haben diese Probleme heute eher damit zu tun, dass der vom Einzelnen zusammengezümmelte Lebensglaube den Bezug zur religiösen Semantik einer Tradition, zur positionellen Bestimmtheit einer Konfession und zur sozialen Sichtbarkeit einer Institution weitgehend verloren hat. Es wäre nun freilich fatal, wenn man diese Situation als die Chance missverstehen würde, zum Weitergabe-Konzept zurückzukehren. Meines Erachtens hätte es vielmehr darum zu gehen, die für die Formierung einer Religion konstitutiven Größen „Tradition“, „Konfession“ und „Institution“ in dem oben angedeuteten veränderten Rahmen zur Geltung zu bringen. Ich will dies etwas näher erläutern:

1. Die Kategorie „Tradition“. Unter dem Einfluss des gesellschaftlichen und insbesondere auch des religiösen Individualisierungsprozesses neigen viele Menschen dazu, die Objektivierung religiöser Erfahrungen, wie sie in der Traditionsbildung ja geschieht, als solche für entstellend zu halten. Aus ihrer Sicht hindern religiöse Traditionen die Menschen daran, in religiöser Hinsicht „mit sich identisch“ zu sein und zu *ihren* religiösen Ausdrucksformen hindurchzufinden. Es ist zu befürchten, dass es im Zuge dieser Entwicklung zur Renaissance einer sehr bauchgeborenen Art „religiöser Romantik“ kommt, die von der Emphase lebt, dass der Mensch unmittelbar zu Gott sei – einem Gott freilich, dessen Konturen verblassen und der gewissermaßen nurmehr als schwaches Abendrot aufscheint, als ferner Schimmer, der das Dasein in eine Empfindung vager Zuversicht taucht. Vor diesem Hintergrund sollte sich auch ein Religionsunterricht, der nicht mehr im Sinne des Weitergabe-Konzeptes traditionsorientiert ist, zum Anwalt religiöser

Traditionen machen. Denn solche Traditionen bieten bewohnbare Sprachformen an – auch wenn man sich aus manchen von ihnen später wieder herauspressen wird; sie geben dem Einzelnen die Möglichkeit, seine religiösen Wahrnehmungen in einen größeren Überlieferungszusammenhang hineinzustellen – auch wenn er mit den von ferne auf ihn zukommenden Glaubenszeugnissen sicherlich nicht immer sofort „etwas anfangen“ kann; sie gewähren Zugang zu einer Welt, deren Maßstäbe die Schüler/innen ihrer eigenen Welt heilsam entfremden können – auch wenn sie vielleicht zunächst einmal denken: Das hat uns nichts zu sagen! In diesem Sinne ist der Verweis auf „Tradition“ ein Mittel gegen die Geschichtslosigkeit subjektiver Religion.

2. Die Kategorie „Konfession“. Im Kontext des religiösen Subjektivierungsprozesses besteht die Gefahr, dass religiöse Vorstellungen über den flüchtigen Aggregatzustand individueller und oft sehr situationsabhängiger Kompositionen immer weniger noch hinauskommen; dass sie ihrer sprachlichen Kraft und ihrer gedanklichen Kontur immer stärker verlustig gehen; und dass diese Religion zu fließend und zu schwebend ist, als dass man sich bei ihr noch behaften ließe. Das bedeutete das Ende der Diskussionsfähigkeit von Religion und auch das Ende eines kognitiv gehaltvollen Religionsunterrichts. Schon vor Jahren berichteten Gymnasiallehrer: Es besteht bei den Schülerinnen und Schülern keine Bereitschaft mehr, „eigene Voreinstellungen zu hinterfragen, sie in einem größeren Rahmen zu reflektieren, eben die persönliche Einstellung auf eine allgemeine Ebene zu heben, damit sie überhaupt kommunikabel wird. ... So werden religiöse Fragen ... grundsätzlich als Privatprobleme angesehen, über die nicht weiter nachgedacht werden muß... Es herrscht eine völlige Beliebigkeit in den Ansichten.“¹¹ Hier wird ganz deutlich: Was man etwas emphatisch die sogenannte „Wahrheitsfrage“ nennt, betrifft eine entscheidende Sinnvoraussetzung des Religionsunterrichts: dass sich nämlich über die verschiedenen Möglichkeiten letztinstanzlicher Selbstversicherung produktiv streiten lässt. Vor diesem Hintergrund sollte der Religionsunterricht seine Schüler/innen auch in Zukunft mit Confessiones ganz unterschiedlicher Art konfrontieren und dazu befähigen, eine „Unterscheidung der Geister“ zu treffen; er sollte sie zu gedanklicher Arbeit am eigenen (Lebens)Glauben reizen und dazu einladen, eine *eigene* Confessio abzugeben. So verstandene „Konfessionalität“ ist ein Mittel gegen die drohende Gedankenlosigkeit subjektiver Religion. An solcher Konfessionalität sollte auch einem Religionsunterricht gelegen sein, der nicht mehr im Sinne des Weitergabe-Konzeptes konfessionell ist.

3. Die Kategorie „Identität“. Typische Vertreter postmoderner Religiosität bevorzugen offensichtlich sehr offene Formen religiöser Praxis, das heißt Formen ohne größere theoretische Konsistenz und lebenspraktische Verbindlichkeit. Hier wird zwar noch auf Elemente „objektiver Religion“ zurückgegriffen, aber eher in einer Art spielerischen Umgangs. Ich sehe in diesem Zusammenhang die Gefahr, dass Religion mehr und mehr nicht nur ihre inhaltliche Kontur, sondern auch ihre soziale Sichtbarkeit und natürlich erst recht ihre gesellschaftliche Relevanz verliert:

¹¹ W. Bergau, Die neuen Schüler. Beobachtungen und Reflexionen, in: Der Evangelische Erzieher 39 (1987) 638.

Einerseits verdünnt sie sich als „civil religion“ in die öffentliche Sphäre;¹² andererseits zieht sie sich als „invisible religion“¹³ ins Private zurück. An diesem Punkt sollte auch ein Religionsunterricht, der nicht mehr im Sinne des Weitergabekonzeptes kirchlich verpflichtet ist, den Wert religiöser Institutionalisierungsformen nahezubringen versuchen. Er müsste deutlich machen, dass Gemeinschaftsbildung und Institutionalisierung Mittel gegen die soziale Folgenlosigkeit subjektiver Religion sind. Es sollte ihm ein Anliegen sein, die Schüler/innen mit konkreten Ausdrucksgestalten institutionalisierter Religion bekanntzumachen.¹⁴ Man müsste in diesem Unterricht lernen können: Die Bedeutung religiöser Überzeugungen lässt sich nur dann angemessen verstehen, wenn man auch auf die *Communio* derer schaut, die ihr Leben durch diese Überzeugungen bestimmt sein lassen.

Die Aufgaben religiösen Lernens im Raum öffentlicher Schulen lassen sich heute nicht mehr vom Paradigma der Glaubensweitergabe her begreifen. Diese Entwicklung bedeutet keineswegs das Ende sinnvollen Religionsunterrichts. Die auch unter den veränderten Bedingungen vorhandenen Chancen religiösen Lernens in der Schule lassen sich jedoch nur dann wirklich ausschöpfen, wenn man auch die Gefährdungen im Blick behält, die der Religion und dem Religionsunterricht heute entstehen: Im Zusammenhang mit seinem Traditionsverlust entsteht die Gefahr, dass der Religionsunterricht seinen Gegenstand verliert: dass ihm alles gleich wichtig wird; im Zusammenhang mit seinem Konfessionsverlust entsteht die Gefahr, dass der Religionsunterricht sein Maß verliert: dass ihm alles gleich richtig wird; und im Zusammenhang mit dem Verlust seiner institutionellen Anbindung entsteht die Gefahr, dass der Religionsunterricht seinen praktischen Ernst verliert: dass er religiöse Rhetorik bleibt. Diese Gefahren sind meines Erachtens sehr ernst zu nehmen. Wie ihnen begegnet werden kann, wurde in Ansätzen zu zeigen versucht.

¹² Vgl. dazu Abschnitt 5 in diesem Buch: Zivilreligion als religionspädagogisches Problem.

¹³ Th. Luckmann, *Die unsichtbare Religion*, Frankfurt/Main 1991.

¹⁴ Dies ist der Ansatzpunkt des sog. „performativen Religionsunterrichts“; vgl. dazu das Themaheft von *rhs-Religionsunterricht an höheren Schulen* 1/2002.