

¹ Die Vortragsform wurde weitgehend beibehalten. Vgl. zu den gesellschaftstheoretischen und theologischen Überlegungen auch Möhring-Hesse 2000, S. 60-65.

Matthias Möhring-Hesse Reli in Pisa? Eine Verteidigung der Fremdheit des Religionsunterrichts¹

Als Jesus zwölf Jahre alt geworden war, zogen seine Eltern mit ihm zum Passahfest nach Jerusalem. Dort verloren sie ihn aus den Augen – und mussten ihn nach den Festtagen suchen. „Nach drei Tagen fanden sie ihn im Tempel; er saß mitten unter den Lehrern, hörte ihnen zu und stellte Fragen. Alle, die ihn hörten, waren erstaunt über sein Verständnis und über seine Antworten“ (Lk, 2,41-49). Als die Eltern ihn gefunden hatten, machten sie ihm Vorhaltungen. Er aber antwortete ihnen: „Warum habt ihr mich gesucht? Wusstet ihr nicht, dass ich in dem sein muss, was meinem Vater gehört“ (ebd.)?

1. Schulsche Bildung in PISA

Bevor wir uns nach Jerusalem in den Tempel begeben, sollten wir zunächst einmal nach PISA schauen, nicht nach Pisa mit dem schiefen Turm, sondern nach PISA mit der Bildung in Schieflage. Dort liegen die Leistungen der Schülerinnen und Schüler im Bereich Lesen, mathematische sowie naturwissenschaftliche Grundbildung unterhalb des internationalen Durchschnitts. Was das Leistungsvermögen derjenigen angeht, die in PISAs Schulen gehen, ist also die schulische Bildung in der Schieflage – gegenüber den gesellschaftlichen Ansprüchen und gegenüber einer lang gepflegten Selbsteinschätzung. Zudem ist im internationalen Vergleich die Leistungsstreuung dort besonders groß und der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Leistung deutlich stärker ausgeprägt. In der schulischen Bildung besteht in PISA also auch eine Schieflage gegenüber dem gesellschaftlichen Versprechen, in den Schulen bestünde Chancengleichheit und die schulische Bildung sollte für Chancengleichheit nach der Schule. Dieses PISA mit seiner doppelten Schieflage liegt nicht in der Toskana, sondern in der Bundesrepublik und dort überall, wobei in den Ländern, in denen die erste Schieflage weniger stark ausgeprägt ist, die zweite umso deutlicher die schulische Situation prägt.

Die Schieflage bei der schulischen Bildung trifft die Bundesrepublik umso schlimmer, wird Bildung doch als die Lösung eines außerschulischen Problems

ausgegeben, dass nämlich zunehmend mehr Menschen ohne Erwerbsarbeit bleiben, obgleich sie, wie alle anderen auch, zur Erwerbsarbeit angehalten werden. Die Bundesrepublik ist, bis in ihre Poren hinein und weit mehr als die meisten anderen Gesellschaften dieser Welt, eine Arbeitsgesellschaft, was u.a. heißt, dass sie alle Menschen, die ihren Lebensunterhalt nicht mit Einkommen aus Vermögen bestreiten können, zur Sicherung ihres Lebensunterhalts auf die Arbeitsmärkte verweist, dass sie dort durch „Verkauf“ ihres Arbeitsvermögens ein eigenständiges Einkommen erzielen. Seit Ende der 70er Jahre läuft dieser Zwang bei zunehmend mehr Menschen ins Leere, deren Arbeitskräfteangebot keine Nachfrage findet und die deshalb ohne ein selbständiges Einkommen bleiben. Trotz der zunehmenden und längst verfestigten Arbeitslosigkeit hat die Bundesrepublik ihre arbeitsgesellschaftliche Grundlage nicht zurückgenommen, sondern – im Gegenteil – den Zwang zur Erwerbsarbeit noch weiter verschärft und zwar insbesondere für die, die vom Arbeitslosigkeitsrisiko besonders betroffen sind. In dieser Situation wird allgemein Bildung als Lösung des Problems Arbeitslosigkeit gesehen und zwar sowohl auf der strukturellen wie auf der individuellen Ebene: Ausreichend qualifiziertes Arbeitsvermögen der Erwerbstätigen gilt als die wichtigste Ressource im Wettbewerb der Volkswirtschaften, **der** Standortvorteil der bundesdeutschen Volkswirtschaft. Und ausreichend qualifiziertes Arbeitsvermögen gilt als wichtigste Ressource, um als einzelner Zugang zu den Arbeitsmärkten zu finden und dort erfolgreich zu sein; fehlende und unzureichende Qualifikationen gelten dagegen als **die** Ursache für Arbeitslosigkeit.

Als Lösungsmittel für das strukturelle Beschäftigungsdefizit auf der einen und als wichtigste Ressource zur Arbeitsmarktintegration der Einzelnen auf der anderen Seite soll Bildung, insbesondere die schulische Bildung die Zukunft der Arbeitsgesellschaft sicherstellen helfen. Die (schulische) Bildung wird dazu auf ihren „Output“, genauer: auf die Erstellung von Arbeitsvermögen hin orientiert, und wird in Konsequenz dieser Orientierung zunehmend zur Ausbildung gemacht: Durch die Bildungsanstrengungen von Lehrern und Schülern wird bei den letzteren Arbeitsvermögen erstellt, das sie nach ihrer Ausbildung in der Erwerbsarbeit vollziehen und „verwerten“, dass sie so zu selbständigem Einkommen führt und ihre gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht.

Allerdings ist Bildung heutzutage nur von geringer Haltbarkeit, weswegen einmal gebildetes Arbeitsvermögen schnell altert und ebenso schnell zerschossen wird, dann aber nicht mehr „verwertet“ werden kann. Die Träger dieses Arbeitsvermögens sind deshalb gehalten, in ihr Arbeitsvermögen immer wieder neu zu investieren, ihr Arbeitsvermögen ständig zu erneuern und so vor dem Verschleiß zu bewahren. „Dauerhaftes Lernen“ nennt sich das und betrifft all' die, die sich

ihren Lebensunterhalt über ein Einkommen aus Erwerbsarbeit bestreiten müssen. Durch das „dauerhafte Lernen“ wird die schulische Bildung relativiert, zugleich aber auch mit neuen Ansprüchen konfrontiert: Um dieses Lernen zu ermöglichen, hat sie formal-abstrakte Qualifikationen, so genannte Schlüsselqualifikationen zu vermitteln, also weniger etwas, sondern das Lernen von Lernen (know how to know) „beizubringen“.

Schlussendlich braucht es noch eines neuen Verständnisses der Schülerinnen und Schüler: In Vorbereitung auf den ständig neu lernenden Unternehmer seines eigenen Arbeitsvermögens werden die Schülerinnen und Schüler als Manager ihres eigenen Wissens und Wissenserwerbs ausgewiesen – und ihre schulische Bildung entsprechend gestaltet. In den Bildungsprozessen geht es um ihre eigene Zukunft, die sie in eben diesen Bildungsprozessen selbst machen sollen. Von ihnen wird deshalb, je älter je mehr, eine hohe Selbststeuerung ihrer Ausbildung erwartet. Wenn ihnen jedoch die dazu notwendige Motivation (noch) fehlt, wird diese durch „Fordern und Fördern“ von fördernden und fordernden Lehrerinnen und Lehrern hergestellt. Im Rahmen ihrer selbst gesteuerten Ausbildung werden sie einer permanenten Kontrolle, der dauernden Prüfung und Zertifizierung ausgesetzt. Deren Geschäftsgrundlage sind vordefinierte Standards, die zumeist dynamischen Charakter haben, so sie im Rahmen von Benchmarking, also des dauernden Vergleichs mit anderen bestimmt werden. Der jeweils eigene Bildungsstand wird relational zum Bildungsstand anderer, möglichst aller anderen bestimmt. Unter diesem Diktat des Komparativs rückt jeder Schüler, jede Schülerin „gleichzeitig und gleichermaßen in die Rolle des Preisrichters und Wettbewerbers, des Gewinners und Verlierers“ (Pongartz). Die in ihren Schulen tätigen Lehrerinnen und Lehrer haben nicht nur diesen Dauervergleich zu organisieren und durchzusetzen, sondern werden dabei auch selbst unter die Regie des Komparativs gestellt und dazu auf Bildungsstandards festgelegt.

Das alles wäre vermutlich auch ganz ohne PISA auf die Schulen, auf die dort tätigen Lehrerinnen und Lehrer und die dort lernenden Schülerinnen und Schüler zugekommen. Aber das unter diesem Kürzel laufende Evaluierungs- und Vergleichsprogramm treibt diese Entwicklung mit an und dient zumindest in der Bundesrepublik ihrer Rechtfertigung. Mehr noch: In dieses Forschungsprogramm ist genau dieses Bildungskonzept eingebaut, das in Antwort die dabei erkundeten Bildungsdefizite als deren Lösung ausgegeben werden.

Die bildungspolitisch betriebene Entwicklung spricht die Sprache der Freiheit, wird nämlich als Flexibilisierung, Deregulierung, Autonomisierung, eben als Befreiung von Schülerinnen und Schülern, ihrer Lehrerinnen und Lehrer und ihrer

Schulen gerechtfertigt. Bei Lichte betrachtet handelt es sich jedoch nicht um den Rückzug des Staates aus der schulischen Bildung, sondern um deren verschärfte Kontrolle durch den Staat, der sich allerdings der von ihm angewiesenen Selbststeuerung bedient – und seine Kontrollanstrengungen dahinter verbirgt. Man braucht nicht die Instrumente etwa der Foucaultschen Machtanalyse zu bemühen, um der zugleich verstärkten und verdeckten Macht des Staates auf die Spur zu kommen. Schülerinnen und Schüler erleben genauso wie ihre Lehrerinnen und Lehrer, dass ihnen von Staats wegen Möglichkeiten eigenständiger Bildungsprozesse genommen werden, sie mithin in ihrer Autonomie eingeschränkt werden.

2. Kirche außerhalb der Kirchen

Religionsunterricht findet in der Bundesrepublik an staatlichen, zumindest aber an staatlich kontrollierten Schulen statt. Doch obgleich dieser Unterricht einen hohen Rechtsrang hat, bleibt er dem schulischen Betrieb doch fremd. Trotz aller Normalisierungsbemühungen nicht zuletzt der Religionslehrerinnen und -lehrer ist der Religionsunterricht kein normaler Unterricht wie jeder andere; und Religionslehrerinnen und -lehrer sind keine normalen Lehrerinnen und Lehrer, was vor allem junge Kolleginnen und Kollegen (zumeist etwas schmerzhaft) lernen müssen. Diese Fremdheit ihres Religionsunterrichts in der schulischen Bildung möchte ich kurz reflektieren, um dann den roten Faden wieder aufzunehmen.

War das Christentum im Mittelalter der Hintergrund aller sozialen Bezüge, wird es im Umbruch zur Moderne zu einem Teil von einem anderen Ganzen, das man alltagssprachlich zumeist 'Gesellschaft' nennt. In einem Prozess funktionaler Differenzierung entsteht diese Gesellschaft als eine Vielzahl unterschiedlicher Bereiche, die mit unterschiedlichen Aufgaben der gesellschaftlichen Reproduktion beauftragt und entsprechend spezialisiert sind. Indem das Christentum zu einem Teil eines solch' funktional aufgefächerten Ganzen wurde, wurde es zugleich stärker als in früheren Zeiten zur Kirche und wird in diesem Ganzen schwerpunktmäßig als Kirche, oder genauer: als konfessionell getrennte Kirchen präsent. In dieses kirchlich verfasste Christentum zieht sich die zum Christentum gehörende Sprache und die in dieser Sprache überlieferten Traditionen zurück; auch werden die sich dieser Sprache bedienenden Vollzüge des christlichen Glaubens, allen voran der Gottesdienst, auf diesen Bereich der Gesellschaft konzentriert. Allerdings bindet das verkirchlichte Christentum nicht den „ganzen“ Glauben: Wenn sie auch in ihren Kirchen den Ort haben, um über ihren Glauben zu sprechen und ihn zu feiern, so werden die Christinnen und

1.0

Christen in ihrem Glauben auch, oder besser: vor allem außerhalb dieses Ortes gefordert – und zwar prinzipiell an allen Orten der ausdifferenzierten Gesellschaft. Damit treten für Christinnen und Christen ihr Glaubenssprechen und ihr Glaubenstun (Glaubenspraxis) auseinander: Das erste hat in den Kirchen einen spezifischen gesellschaftlichen Ort und ist gerade so gesellschaftlich präsent; das zweite hat keinen besonderen Ort, ist prinzipiell „allgegenwärtig“, aber gesellschaftlich weitgehend unsichtbar, da es nicht dort als Glauben besprochen werden kann, wo es getan wird.

Ganz „sauber“ ist die für moderne Gesellschaften typische Ausdifferenzierung zumeist nicht abgelaufen, auch nicht die Ausdifferenzierung und Verkirklichung des Christentums. So wie über den diakonischen Vollzug des Glaubens die Kirchen über „ihre“ Wohlfahrtsverbände und deren Einrichtungen auch „außerhalb“ des verkirklichten Christentums gesellschaftlich als Kirchen präsent sind, so entsteht mit dem Religionsunterricht an den staatlichen Schulen ein Ort des Glaubenssprechens „außerhalb“ des gesellschaftlichen Bereichs, in den hinein das Glaubenssprechen eigentlich verwiesen wurde – und damit aber so etwas wie Kirche „außerhalb“ der Kirchen, eine Kirche in der „Fremde“.

Die dem Religionsunterricht eigene Fremdheit ist doppelt bestimmt: Als ein Ort des Glaubenssprechens „außerhalb“ des kirchlich verfassten Christentums und ihrer Institutionen ist der Religionsunterricht erstens diesen Institutionen fremd. Weil das Glaubenssprechen in der Schule unter anderen Bedingungen stattfindet, ist der Religionsunterricht eine »andere« Welt als die für das christliche Glaubenssprechen gesellschaftlich „eigentlich“ vorbehaltene Welt und ist von dieser Welt aus gesehen eine „fremde“ Welt. Für die professionellen Experten in der einen bleibt die Arbeit der Experten in der anderen Welt eigentümlich unverständlich, weswegen es mehr oder weniger aufwendige, mehr oder weniger erfolgreiche Transferleistungen bedarf, um sich untereinander abzustimmen. Zweitens ist der Religionsunterricht als Ort des Glaubenssprechens in der Welt „fremd“, in der er stattfindet, also innerhalb der schulischen Bildung. Zumal wenn sie in staatlicher Verantwortung angeboten wird, ist diese Bildung vom christlichen Glaubenssprechen unterschieden und getrennt geworden. Von den professionellen Experten wird die Einhaltung dieser Trennung erwartet – und bei Zuwiderhaltung auch durchgesetzt. Für den Religionsunterricht ist dagegen diese Trennung außer Kraft gesetzt worden. Von den Experten dieses Unterrichts wird erwartet, dass sie im Kontext selbst der staatlichen Schule den christlichen Glauben zur Sprache bringen – und diese Erwartung wird, sofern sie enttäuscht wird, gegebenenfalls auch mit staatlichem Nachdruck eingeklagt. Daher halten Religionslehrerinnen und -lehrer einen im

Vergleich mit dem „normalen“ Bildungsangebot ihrer Schulen „anderen“ Unterricht – und sind deswegen auch für ihre Kolleginnen und Kollegen in der Schule fremd.

Wie das ausdifferenzierte und zugleich verkirchlichte Christentum ist der Religionsunterricht ein Ort des Glaubenssprechens, also so etwas wie eine spezifische Öffentlichkeit des christlichen Glaubens. Er ist also kein spezifischer Ort für Schülerinnen und Schüler, ihren Glauben zu tun, also ihre Selbstbestimmung auf Gott hin zu vollziehen, aber er ist darauf spezialisiert, dieses Tun gemeinsam mit anderen zu besprechen. Im Unterschied zu dem ausdifferenzierten und verkirchlichten Christentum steht das Glaubenssprechen im Religionsunterricht jedoch im Modus der Aneignung. Dass Christinnen und Christen nicht nur glauben, sondern auch ihren Glauben besprechen (müssen), wird im Religionsunterricht „gelernt“, was bedeutet, dass sich Schülerinnen und Schüler dort sowohl ihren Glauben als auch die Ressourcen und Fähigkeiten, ihren Glauben gemeinsam mit anderen zu besprechen, aneignen können und sollen. Im Vergleich zu den anderen Bereichen der schulischen Bildung ist der Religionsunterricht thematisch auf den christlichen Glauben spezialisiert und im Vergleich zum „normalen“ Christentum auf die Aneignung von Glauben und Glaubenssprechen. Damit ist der Religionsunterricht zugleich Öffentlichkeit des christlichen Glaubens und Unterricht.

Als eine doppelt spezialisierte Veranstaltung untersteht der Religionsunterricht einer besonderen Rationalität: Was in den Kirchen gut und richtig ist, ist deshalb noch lange nicht im Religionsunterricht gut und richtig; und analog: Was in der schulischen Vermittlung von welchen Qualifikationen auch immer gut und richtig ist, ist deswegen nicht auch im Religionsunterricht bei der doppelten Aneignung des Glaubens gut und richtig. Der Religionsunterricht hat seine eigene Rationalität – und ist nur dann richtig und gut, wenn er dieser Rationalität folgt.

Das eingangs zitierte Bild vom jungen Jesus im Tempel möchte ich zum Ausgang nehmen, um diese besondere Rationalität des Religionsunterrichts aufzuklären. In dem, „was meinem Vater ist“ saß Jesus „mitten unter den Lehrern, hörte ihnen zu und stellte Fragen“, heißt es bei Lukas. In dem Haus seines Vaters saß der junge Jesus, wobei er wusste, dass es sich um „meinen Vater“ handelt, in dessen Tempel er saß und dessen Lehrern er zuhörte, Fragen stellte und Antworten gab. Im Haus „meines Vaters“ bespricht er mit anderen seinen Glauben und spricht daher in eigener Sache, und er spricht selbst und ist damit Subjekt seines eigenen Glaubens. Dieses Bild taugt zwar nicht als Normalfall, vermutlich nicht einmal als Idealbild des Religionsunterrichts, da man diesen ansonsten

unter zumeist unerreichbare Ansprüche stellen und den Religionslehrerinnen und -lehrern generell unerfüllbare Ziele vorgeben würde. Aber es ist ein Bild für das, was sich im Religionsunterricht ereignen **kann**, dass nämlich Schülerinnen und Schüler das Angebot der christlichen Traditionen aufgreifen und ihren eigenen Glauben entdecken und ihn zur Sprache bringen. Damit sich diese Aneignung des Glaubens ereignen und der Religionsunterricht zum „Haus unseres Vaters“, zum Ort gemeinsamen Glaubenssprechens werden **kann**, muss das Idealbild des Religionsunterrichts entsprechend gezeichnet und der Normalfall von diesem Ideal her orientiert werden. Dazu vier kurze Andeutungen:

a) **Der junge Jesus saß „mitten unter den Lehrern, hörte ihnen zu und stellte Fragen“:** Zu einem „Haus meines Vaters“ kann der Religionsunterricht nur dann werden, wenn Religionslehrerinnen und -lehrer **erstens** Lehrer des Glaubens und das heißt eben auch selbst Glaubende sind, die von ihren Schülerinnen und Schülern als Glaubende erkannt werden können. Selbst Glaubende zu sein, ist für Religionslehrerinnen und -lehrer mit mehreren Fächern ungleich schwerer, als für Pfarrer oder PastoralreferentInnen, die „aus der Kirche“ nur besuchsweise in die Schulen kommen und dort Religionsunterricht halten. Denn indem sich die Lehrerinnen und Lehrer als Glaubende identifizierbar machen, werden sie auch außerhalb des Religionsunterrichts identifiziert, obgleich das aus professionellen Gründen außerhalb des Religionsunterrichts nicht erwünscht ist. Als Lehrer des Glaubens müssen sie **zweitens** ihren Glauben aussagen können – und sich dazu selbst hinreichend gut kennen, also sich auch in den Traditionen des christlichen Glaubenssprechens hinreichend gut auskennen und deren Vielfalt überblicken.

b) **Alle „... waren erstaunt über sein Verständnis und über seine Antworten“:** Der von glaubenden Lehrerinnen und Lehrern getragene Unterricht kann zum „Haus meines Vaters“ werden, wenn diese eine hinreichend große Distanz zum eigenen Glauben und Offenheit für „anderen“ Glauben anderer haben, dass sie deren Weg zum je eigenen Glauben und die dafür notwendigen Aneignungsprozesse von Schülerinnen und Schülern anregen und begleiten können. So groß auch ihr eigener Glaube sein mag, nicht ihn sollen sie an ihre Schülerinnen und Schüler vermitteln; sie sollen statt dessen diese befähigen, ihren je eigenen Glauben zu finden, und ihnen dazu die Vielfalt der christlichen Glaubensstraditionen eröffnen. Dabei sollten sie, wie alle Katechetinnen und Katecheten, damit rechnen, dass Gott und der Glaube an diesen Gott „schneller“ als jede Katechese ist, dass sie deshalb Gott und den Glauben bei ihren Schülerinnen und Schülern „vorfinden“, diese also ihren Gott und ihren Glauben „nur“ entdecken müssen.

c) Damit sie im Religionsunterricht ihren eigenen Glauben finden und besprechen können, müssen die Schülerinnen und Schüler sowohl sich selbst verstehen können, müssen also verstehen können, wer sie denn selbst sind und sein wollen. Und sie müssen die Traditionen des christlichen Glaubenssprechens, zumindest in den für sie jeweils relevanten Auszügen, verstehen können. Weder die erste noch die zweite hermeneutische Kompetenz können Religionslehrerinnen und -lehrer einfach voraussetzen, weswegen sie diese Voraussetzungen der Aneignung des christlichen Glaubens in ihrem Religionsunterricht vermitteln müssen.

d) Was schließlich passiert, wenn der Religionsunterricht zum „Haus meines Vaters“ wird, ist, dass Schülerinnen und Schüler in Antwort auf den im Christentum ausgesagten Gott und vor dem Hintergrund ihrer bisherigen biographischen Entwicklung bestimmen, wer sie denn sind bzw. werden wollen. Zur Selbstbestimmung, sich selbst auf den im Christentum ausgesagten Gott hin zu bestimmen, gehört notwendig, sich in die Gemeinschaft und in die Traditionen derer einzufügen, die sich ebenso, wenn auch je eigen, auf diesen Gott hin bestimmt haben. In diesem Sinne zielt der Religionsunterricht zugleich auf einen Akt der individuellen Selbstbestimmung und auf die kirchliche Einbindung der sich so selbst bestimmenden Glaubenden. Selbstbestimmung und Verkündigung erreicht der Religionsunterricht, wenn er beides erreicht, gerade indem er beides immer wieder einübt.

3. Reli nach PISA holen?

Um dieser, dem Religionsunterricht eigenen Rationalität entsprechen, um also einen guten Religionsunterricht halten zu können, scheint mir eine große Distanz gegenüber der eingangs beschriebenen schulischen Bildung notwendig. Der Religionsunterricht gehört nach Jerusalem, nicht nach PISA, lautet mein (zugegeben übertrieben zugespitztes) Plädoyer.

Eingangs wurde festgestellt, dass die schulische Bildung – als Beginn lebenslangen Lernens – auf den Erwerb von „Schlüsselkompetenzen“ verpflichtet wird. Rechnet man die oben genannten religiösen Kompetenzen, etwa die hermeneutischen Kompetenzen des Sich- und des Traditionsverstehens, aber auch die der Selbstbestimmung und der Vergemeinschaftung zu diesen Schlüsselkompetenzen, wird man dem Religionsunterricht einen hohen Stellenwert innerhalb der schulischen Bildung einräumen können, ihn vielleicht aufwerten müssen. Doch lassen sich diese religiösen Kompetenzen nicht als solche

1.0

„Schlüsselqualifikationen“, also nicht als Schlüssel für lebenslanges Lernen der sich selbst und ihr Erlerntes verwertenden Menschen verstehen, geschweige denn: vermitteln. Zwar können religiöse Kompetenzen dem Arbeitsvermögen religiöser Menschen durchaus dienen; sie müssen dies aber nicht – und können sogar bei der lebenslangen Ausbildung und Pflege von Arbeitsvermögen „stören“, etwa notwendiges Wissen oder geforderte Fertigkeiten „von den letzten Dingen her“ problematisieren. Vor allem aber können sich Schülerinnen und Schüler nicht als Glaubende bestimmen und in die Glaubensgemeinschaft einfinden, wenn sie dabei unvollständig, nämlich nur als Träger von Arbeitsvermögen angesprochen werden. Dass sie Träger von Arbeitsvermögen sind, mag für Glaubende relevant sein, aber als Glaubende und damit vor dem im Christentum ausgesagten Gott stehen sie nie nur als Träger von Arbeitsvermögen da, eine Situation auf die sie aber als Akteure lebenslangen Lernens vorbereitet werden.

Die im Religionsunterricht den Schülerinnen und Schülern angebotene Aneignung des Glaubens ist alles in allem wenig wahrscheinlich, aber unter der Regie des Komparativs ist sie auf keinen Fall möglich. Zum je eigenen Glauben kommen Glaubende nur in einem kommunitären Miteinander und dabei auch über den Vergleich, wie unterschiedlich man sich und die Welt, aber auch die gemeinsamen Glaubenstraditionen verstehen kann. Gerade in solchen Vergleichen entdecken sie, was ihnen über all' ihre Unterschiede hinweg gemeinsam wichtig ist und darin, was ihr Gott „ist“. Die Vergemeinschaftung des Glaubens beginnt, wenn sie denn beginnt, bereits in der Aneignung des Glaubens – aber folgt selbst dann nicht der in der schulischen Bildung gegenwärtig favorisierten komparativen Logik von Mehr oder Weniger, von Besser oder Schlechter. Geht es darum, zum eigenen Glauben zu finden, wird er im komparativen Vergleich gerade verfehlt, weil nicht nach mehr oder weniger Glauben, sondern nach dem eigenen, zu einem selbst „passenden“ und deshalb im Vergleich mit anderen „anderen“ Glauben gesucht wird. Deswegen entspricht es nicht der Rationalität des Religionsunterrichts, Schülerinnen und Schüler oder ihre Lehrerinnen und Lehrer unter die komparative Logik zu stellen – und sie so in einen Wettbewerb um Selbstbestimmung und Vergemeinschaftung zu zwingen. Warum auch immer welche Bildungsstandards für den Religionsunterricht gesucht werden, ihre Suche sollte deshalb nicht nach dem Vorbild der gegenwärtigen Qualifizierungsversuchen schulischer Bildung, also nicht nach dem Vorbild von PISA erfolgen.

Selbststeuerung, als mehr oder weniger explizit ausgewiesenes Ziel gegenwärtiger schulischer Bildung, liegt in der Übernahme eines fremden, gesellschaftlich dominanten und staatlich sanktionierten Programms. Dieses eingangs vorge-

stellte Ziel ist für die schulische Bildung damit zu rechtfertigen, dass damit die Lebens- und Teilhabechancen der Schülerinnen und Schüler in einer durch eben dieses Programm dominierten Umwelt gesteigert werden kann – und schulische Bildung als staatliche Zwangsveranstaltung gerade den Auftrag hat, allen Schülerinnen und Schüler diese Chancen zu eröffnen. Die im Religionsunterricht angebotene Aneignung des Glaubens folgt jedoch der Logik der Selbststeuerung nicht – und zwar selbst dann nicht, wenn „Glauben“ in das gesellschaftlich dominante und staatlich sanktionierte Programm – etwa über ein Bündnis für christlich orientierte Werterziehung – aufgenommen würde. Zwar ist Aneignung des Glaubens kein autonomer Akt nach dem Motto „Hier stehe ich alleine vor meinem Gott“, sondern ist im Gegenteil kommunitär eingebunden und deshalb immer auch Akt der Vergemeinschaftung. Gleichwohl ist Aneignung des Glaubens Selbstbestimmung und in diesem Sinne die mehr oder weniger elaborierte Programmierung seiner selbst, auch wenn dieses Selbstprogramm aus Bausteinen der christlichen Traditionen programmiert werden muss, soll es „laufen“ können.

Diese Selbstprogrammierung muss keineswegs im Widerspruch zu dem gesellschaftlich dominanten und staatlich sanktionierten Programm schulischer Bildung stehen, aber es kann dies – und muss es können. Denn möglicherweise gibt es die in der Aneignung des Glaubens vollzogene Selbstbestimmung nur in Ignoranz gegenüber diesem Programm, vielleicht sogar in dessen Verweigerung, was ein guter Religionsunterricht eben auch eröffnen können muss, soll er prinzipiell jeder und jedem das Angebot der Aneignung des christlichen Glaubens machen können. Dazu braucht der Religionsunterricht eine hinreichende Distanz zum Staat und dessen Programmatik schulischer Bildung, auch wenn er im Kontext seiner Bildungsverantwortung und unter seiner Kontrolle stattfindet. Um nicht falsch verstanden zu werden: Guter Religionsunterricht findet in Distanz zum Staat statt, nicht weil der Staat an und für sich, oder weil dieser Staat schlecht wäre, sondern weil die Aneignung des Glaubens die (verfassungsrechtlich auch anerkannte) Freiheit vom Staat braucht. Man ist gut beraten, den Religionsunterricht der eingangs beobachteten Verstaatlichung der schulischen Bildung nicht auszusetzen.

Damit im Religionsunterricht die Aneignung von Glauben eröffnet werden kann, muss dieser in Distanz zur gegenwärtig favorisierten Bildung gesetzt, muss die „Fremdheit“ des Religionsunterrichts gepflegt werden. Man mag gegen diesen Vortrag einwenden können, dass andere Bereiche der schulischen Bildung dem Religionsunterricht gar nicht so fremd sind und so wie dieser auf Aneignungen oder auf Selbstbestimmung zielen. Dem muss man (auch als

1.0

Religionslehrerinnen und -lehrer) nicht widersprechen. Wenn es aber so sein sollte, dann mögen sich diese anderen Bereiche der schulischen Bildung an einem Religionsunterricht ein Vorbild nehmen, der gegenüber der gegenwärtigen Bildungsprogrammatis an seiner besonderen Rationalität festhält und dafür die ihm eigene „Fremdheit“ in den Schulen nutzt. Vielleicht wird dann die schulische Bildung in dem Befremdlichen des Religionsunterrichts einer Bildung ansichtig, die mehr als Ausbildung und mehr als der Beginn „lebenslangen“ Lernens ist. Auch deshalb lautet mein Plädoyer: Führen Sie ihren Religionsunterricht nicht nach PISA, halten sie ihn in Jerusalem, bestätigen Sie die Fremdheit des Religionsunterrichts gerade unter den gegenwärtigen Bedingungen schulischer Bildung. Wenn „Bildungsstandards“ – entgegen meinen Erwartungen – dazu beitragen können, diese Fremdheit zu organisieren, diese Fremdheit in Zeiten von PISA gar nur über derartige Standards durchgehalten werden können, dann nutzen Sie diese; wenn nicht, dann bleiben sie standardlos!

Literatur

MÖHRING-HESSE, MATTHIAS: Von Gott reden – wann und wo? Situationen christlichen Bekenntens in modernen Gesellschaften, in: *Diakonia* 31 (2000), S. 60-65.

