

Jürgen Lott

Religionspädagogik
im Kontext von Veränderungen in Gesellschaft, Kultur und Religion.
Biographisch vermittelte Anmerkungen und Schlussfolgerungen.¹

1. Erster Kontakt mit Religionspädagogik

Es war das Sommer-Semester 1963, mein erstes Studiensemester. Ich hatte mich in der Ev. Theologischen Fakultät in Mainz immatrikulieren lassen. Neben einer Vorlesung „Anatomie I“ – weil ich noch mit einem Medizinstudium liebäugelte – hatte ich aus thematischem Interesse die Vorlesung „Einführung in die Praktische Theologie“ bei Wilhelm Jannasch belegt – nach Studienplan eine Veranstaltung eher für Examenssemester. Von den fünf Hörern erlagen drei dem gleichen „Irrtum“ (so ein beratendes höheres Semester in der Studienberatung). Warum es ein Irrtum sein soll, sich mit Fragen der Praktischen Theologie nicht erst am Ende des Studiums zu beschäftigen, hat sich mir bis heute nicht erschlossen. Jedenfalls kündigte Jannasch gegen Ende des Semesters eine „Antrittsvorlesung“ eines neuberufenen Kollegen in der Praktischen Theologie an: Gert Otto. Ein akademisches Ereignis, das ich mir nicht entgehen lassen wollte. Welche Konsequenz dies für die Richtung meines Studiums und für meinen weiteren Lebensweg haben sollte, konnte ich nicht ahnen. Ich war begeistert. Otto`s Thema war „Evangelischer Religionsunterricht als hermeneutische Aufgabe“. Er entwickelte die Grundideen seines religionspädagogischen Konzeptes, das dann im „Handbuch des Religionsunterrichts“ (Hamburg 1964) konkrete – auch auf Schulpraxis ausgerichtete - Gestalt gewonnen hat. Was mich begeisterte lag auf verschiedenen Ebenen: ein so junger Professor, Otto war gerade 36 Jahre alt, Jannasch unmittelbar vor der Pensionierung aus meiner damaligen Sicht ein alter Herr. Dann: Ein brillanter Vortrag, in dem ein Konzept von Religionsunterricht entwickelt wurde, das vom Verhältnis von Kind und Sprache ausgeht und Unterricht als „hermeneutische Situation“ begreift. Dass Religionsunterricht der Eigenart des Kindes und Jugendlichen gerecht werden und seine didaktischen Anregungen aus der gegenwärtigen theologischen Diskussion (damals speziell die Thematik des „Verstehens“) erfahren soll, ohne die Situation von Unterricht zu verkennen (im Unterschied zu „Verkündigung“), das leuchtete mir sehr ein, auch die Forderung, dass solcher Religionsunterricht über die kindliche Stufe der Naivität hinausführen und sich „auf einem angemessenen geistigen Niveau“ bewegen soll – eine Forderung, welcher der

¹ Vortrag gehalten im Rahmen eines Workshops innerhalb der Ringvorlesung „Einführung in die Religionspädagogik“ im Institut für Religionswissenschaft/Religionspädagogik der Universität Bremen zur Verabschiedung aus der universitären Lehre am 15. Juni 2011, teils gekürzte, teils erweiterte Fassung von J. Lott: Positionen und Kontexte. In: Horst F. Rupp (Hrsg): Lebensweg und religiöse Erziehung. Religionspädagogik als Autobiographie. Band 4, Weinheim 2011, S. 281-301

Religionsunterricht, den ich selbst erlebt habe, nicht immer erfüllte. Dass in diesen Thesen Ottos ein grundlegender Paradigmenwechsel in der Religionsdidaktik steckte, wusste ich natürlich nicht.

Aus heutiger Sicht lag der Paradigmenwechsel in der Abkehr von einem Verständnis des Religionsunterrichts als „Verkündigung“, wie es sich nach dem 2. Weltkrieg entsprechend der 1947 von Helmuth Kittel formulierten Programmatik in der Bonner Republik durchgesetzt hatte: „Ev. Unterweisung, Nie wieder Religionsunterricht, heißt die uns gestellte Aufgabe.“ Für Gert Otto sollte Religionsunterricht nicht weiterhin „Kirche in der Schule“ sein, sondern eine schultheoretische Legitimation haben. Seine Inhalte sollten nicht einfach aus der Biblischen oder dogmatischen Tradition abgeleitet werden, sondern im Wechselspiel von Tradition und Wirkungsgeschichte einerseits und Situation und Lebenswelt andererseits ermittelt werden. Damit kam neben der Theologie die Erziehungswissenschaft als zentrale Bezugswissenschaft für die Religionspädagogik ins Spiel, ebenso die Entwicklungspsychologie, sollte der Religionsunterricht doch auf das Verstehen der Schüler und Jugendlichen in den verschiedenen Altersstufen zielen.

2. Ausweitung des Gegenstandsfeldes der Religionspädagogik: Erwachsenenbildung

Bis zum Ende meines Studiums und in den ersten Berufsjahren blieben Hermeneutik und Wirkungsgeschichte biblischer Traditionen, Verhältnis Tradition und Situation sowie Konzeptionsfragen zum Religionsunterricht meine Themen, hinzu kam – neben Homiletik und Predigtpraxis – Erwachsenenbildung. Mit Fragen der Erwachsenenbildung habe ich mich schon während des Studiums zu beschäftigen begonnen (ich besuchte Vorlesungen und Seminare im Pädagogischen Institut, was nach heutigen Studienbedingungen schwer möglich wäre). Mein Interesse war es, die hermeneutisch-religionspädagogischen Anregungen, die ich bei GERT OTTO im Blick auf den Religionsunterricht und die verschiedenen Schulalter erfahren hatte, auf das Erwachsenenlebensalter weiterzudenken. Hier wurde der Grundstein dafür gelegt, Religionspädagogik als Wissenschaftsdisziplin weiter zu fassen als in der bis heute weithin üblichen Eingrenzung auf schulischen Religionsunterricht. Nur langsam beginnt sich dieser Gedanke in der Religionspädagogik durchzusetzen, das vorschulische Alter einzubeziehen und ebenso die nachschulischen Lebensphasen.²

² Vgl. F. Schweitzer/H.Simojoki: Moderne Religionspädagogik. Ihre Entwicklung und Identität. Gütersloh/Freiburg u.a. 2003.

Erwachsenenbildung in kirchlicher Trägerschaft hatte sich zunächst weitgehend als eine Praxis ohne Theorie entwickelt. Ein gewisser Wildwuchs von Tätigkeiten war die Folge.³ Es waren vor allem Versuche von Praktikern, ihren Erwachsenenbildungsalltag zu reflektieren und die eigene Theorielosigkeit durch eine Praxistheorie für Erwachsenenbildung im Raum der Kirche zu überwinden. Hier konnte ich gut anknüpfen. Gleichzeitig erschien es mir sinnvoll, die Fokussierung vom Bezugsfeld Kirche auf das Themenfeld Religion zu erweitern, nicht um „Gemeindepädagogik“ sollte es gehen, sondern um „Erwachsenenbildung im Zusammenhang von Religion“. Als Reflexionszusammenhang bot sich mir das didaktische Kriterium der Lebensweltorientierung an.⁴ In den Bildungsangeboten sollten die Erfahrungen und Bedürfnisse der Teilnehmer/innen grundlegend einbezogen werden, sofern und soweit sie „als problematisch erlebt werden und deshalb manifeste oder latente, artikulierte oder verschwiegene Klärungsbedürfnisse erzeugen“ (DEAE, S. 13). Thesen aus Paulo Freires Alphabetisierungsprogramm aufnehmend, habe ich Erwachsenenbildung im Zusammenhang von Religion als „Konflikt-Lernen in sozialer Praxis“ konzipiert, das Lebenspraxis und Lebenslauf mit dem Ziel der (Wieder-)An-Eignung der je eigenen religiösen Lebensgeschichte thematisiert.⁵ So wurde das Gegenstandsfeld der Religionspädagogik über Schule und Religionsunterricht hinaus erweitert.⁶

3. Die Verletzung eines Tabus: Entdeckung der Religionswissenschaft als Bezugswissenschaft für die Religionspädagogik

Nach Vikariat und 2. Theologischem Examen bot mir GERT OTTO, den ich im Ersten Theologischen Examen bei der Ev. Kirche in Hessen und Nassau (EKHN) als Prüfer wieder getroffen hatte, an, bei ihm zu promovieren und eine gerade bei ihm frei gewordenen Assistentenstelle zu übernehmen. In dieser Zeit intensivierte sich die Zusammenarbeit mit GERT OTTO und HANS-JOACHIM DÖRGER, der ebenfalls bei Otto promovierte. Damit veränderte sich meine Berufsperspektive Schritt für Schritt hin zu einer Universitätslaufbahn, wenn sich die Gelegenheit ergeben sollte. Gemeinsame Seminare führten auch zu gemeinsamen Publikationen von OTTO-DÖRGER-LOTT.⁷ Eine davon war das „Neue

³ J. Lott: Erwachsenenbildung. In: G. Otto (Hrsg.): Praktisch-Theologisches Handbuch. Hamburg vollständig überarbeitete und ergänzte 2. Aufl. 1975, S. 196-233,

⁴ So in dem Positionspapier „Ev. Erwachsenenbildung – Ein Auftrag der Kirche“ der DEAE (Nachrichtendienst 3/1983).

⁵ J. Lott: Erwachsenenarbeit der Kirche: „Konflikt-Lernen in sozialer Praxis“, in: Ders. (Hrsg.): Kirchliche Erwachsenenarbeit. Stuttgart 1977, S. 7-21

⁶ H.J. Dörger/J. Lott/G. Otto: Einführung in die Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch. Stuttgart 1977; J. Lott: Handbuch Religion II: Erwachsenenbildung. Stuttgart 1984; J. Lott: „Religion und Lebensgeschichte“ in praktisch-theologischen Handlungsfeldern. Zur Thematisierung von Erfahrungen mit Religion. In: zus. Mit A. Grözinger (Hrsg): Gelebte Religion. Im Brennpunkt praktisch-theologischen Denkens und Handelns. Rheinbach 1997, S. 157-174

⁷ Einführung in die Religionspädagogik. Stuttgart 1977; Religionsunterricht 5-10, München u.a. 1981.

Handbuch des Religionsunterrichts“⁸, die völlige Neubearbeitung von G. OTTOS „Handbuch des Religionsunterrichts“⁹. Das Konzept war in verschiedenen gemeinsamen Seminaren vorbereitet, diskutiert und ausformuliert worden.

Im Vorwort wird die entscheidende Korrektur im Ansatz zu OTTOS Handbuch von 1964 benannt: Es geht uns „um Religionsunterricht, in des Wortes allgemeinsten Bedeutung, nicht aber um Unterricht, der sich durchgängig als biblischer oder biblisch bezogener Unterricht versteht“. GERT OTTO hatte begonnen, das Prinzip der Konfessionalität zu problematisieren (Bikonfessioneller Religionsunterricht) sowie die Frage nach der Ausweitung der Inhalte über den traditionellen Kanon hinaus gestellt.¹⁰

Die Notwendigkeit des Religionsunterrichtes im schulischen Bildungskanon wurde von uns im „Neuen Handbuch des RU“ nicht aus der Aufgabe abgeleitet, Heranwachsende mit vorgegebenen theologischen Inhalten, Glaubenssätzen und Frömmigkeitserfahrungen vertraut zu machen, sondern aus der Präsenz religiöser Denkweisen und Lebensformen in der Gesellschaft: Geschichte und Werte unserer Kultur seien nicht ohne ihre religiöse Herkunft zu verstehen. Entsprechend wurde der Religionsbegriff funktional erweitert und durch die Einbeziehung der „Wirkungsgeschichte von Religion in der Gesellschaft“ religions- und gesellschaftskritisch pointiert. Religionskritik gehörte für uns strukturell zur Religion hinzu. Im Hintergrund stand das Interesse, Religionspädagogik als – wie GERT OTTO später formulierte – „kritische Theorie“ religiös vermittelter und religiös fundierter Verhaltensweisen zu verstehen.¹¹

Zudem sollte die aus der allgemeinen Didaktikdiskussion übernommene Kategorie der „Problemorientierung“ helfen, die Legitimationskrise eines biblisch zentrierten Religionsunterrichts zu lösen. „Problemorientierung“ intendierte Orientierung des Lernens und Unterrichtens an Themen und Konflikten der individuellen und gesellschaftlichen Lebenswelt statt an vorgegebenen Stoffkatalogen.

Das „Neue Handbuch“ kam in der etablierten Religionspädagogik gar nicht gut an. Rainer Lachmann bringt, stellvertretend für viele, die Kritik auf den Punkt. Er konstatiert einen „totalen religionspädagogischen Einbruch und Abbruch“, ja einen „Kettenriss“. Hier werde die

⁸ OTTO, G., DÖRGER, H.J., LOTT, J. : Neues Handbuch des Religionsunterrichts. Hamburg 1972.

⁹ G. Otto: Handbuch des Religionsunterrichts. Hamburg 1964, 3. Aufl. 1967.

¹⁰ Damit war im Blick auf die Inhalte des Religionsunterrichts ein Wendepunkt signalisiert, den H.-B. Kaufmann 1969 auf den Punkt gebracht hatte. : „Wenn biblische Überlieferung und christliche Tradition (Frömmigkeit, Sitte, kirchliche Lebensformen) an Einfluß und Gestaltungskraft verlieren, dann können ihre Inhalte und Symbole nicht mehr als gemeinsamer Bezugsrahmen des Welt- und Selbstverständnisses und der Handlungsorientierung in Anspruch genommen werden. Didaktisch wird damit eine Auswahl der Inhalte und Aufgaben notwendig, die an den Erfahrungen und Interessen orientiert ist, die diese Generation bestimmen.“ Die Themen des Religionsunterrichts sind deshalb so zu wählen und zu gestalten, „daß sie Beteiligung herausfordern und die Bedeutung des Glaubens und der Frage nach dem Sinn und nach den Normen des Menschseins in der Situation des jungen Menschen und im Zusammenhang mit den personalen, interpersonalen und gesellschaftlichen Fragen behandeln.“ (KAUFMANN 1969, S. 23ff)

¹¹ G.Otto/H.J.Dörger/J.Lott, a.a.O., S. 34

„Verabsolutierung des Faktors Gesellschaft“ betrieben, „die Auswanderung“ des RU „aus seiner angestammten Bezugswissenschaft, der Theologie“; es gehe die „biblische Sache“ an die allumfassende „Sache Religion“ verloren.¹²

Aus heutiger Perspektive ist sicher kritisch anzumerken, dass es uns im „Neuen Handbuch“ nicht hinreichend gelungen ist, die didaktischen und religionshermeneutischen Vorentscheidungen, die sich in unseren Köpfen abgespielt hatten, den Nutzern zu vermitteln. Das Haupttätigkeitsfeld bestand aber darin, dass der Gegenstandsbereich des RU über die biblischen Inhalte hinaus für das gesamte Feld „Religion“ erweitert wurde und neben die Theologie die Religionswissenschaft als Bezugswissenschaft für den Gegenstandsbereich Religion hinzugenommen worden ist. Der zweite Tabubruch bestand darin, dass die Frage gestellt und mit „nein“ beantwortet worden ist, ob die „Konfessionalität“ des Religionsunterrichts noch seiner Aufgabe im schulischen Kontext gerecht zu werden vermag. Dieses Thema ist seitdem aus der Diskussion nicht mehr wegzudenken. Wir hatten die Frage nicht erfunden. A. DIESTERWEG hatte schon seine eigenen Erfahrungen mit RU und Kirche und seine Einschätzung zu dieser Thematik. Auch zu Beginn des 20. Jahrhunderts war die Frage heftig diskutiert, und nunmehr war sie gestellt und begleitet uns bis heute.

Ging es bislang vorrangig um eine Krise der Praxis des konfessionellen Religionsunterrichts, die in immer neuen Modellen didaktisch bewältigt werden sollte, so stellten wir die Frage curricular grundsätzlicher. Wir fragten weitergehender, ob nicht angesichts der zunehmend multireligiösen Wirklichkeit in unseren Schulen sowie der Tatsache, dass im Grundgesetz von „Religionsgemeinschaften“ und nicht von „Kirchen“ die Rede ist, mit deren Grundsätzen der Religionsunterricht übereinstimmen muss, nach einer neuen Strukturierung nicht nur des Religionsunterrichts, sondern des gesamten Lernfeldes zu fragen ist, das bislang vom mono- und kirchenkonfessionellen Religionsunterricht besetzt gehalten wird und durch Fächer angereichert wird, die ihm als Ersatz-, Alternativ- oder als Komplementärfach zugeordnet werden (Ethik, Werte und Normen, Philosophie).

4. Bremen: Alternative zum konfessionellen Religionsunterricht: Biblische Geschichte auf allgemein christlicher Grundlage

Seit 1973 engagierte ich mich in einer – öffentlich ausgeschriebenen – Planungskommission zur Einrichtung eines neuen Studiengangs Religionswissenschaft/Religionspädagogik an der

¹² R. Lachmann: Religionspädagogische Wandlungen als wissenschaftliches und ethisches Legitimationsproblem exemplifiziert an Gert Ottos religionspädagogischer Entwicklung. In: EvErz 33 (1981), S. 86-94, Zitate S. 94. Vgl. dazu auch Ottos Antwortbrief in G. Otto: Einige höchst subjektive (fast autobiographische) Randbemerkungen zu Rainer Lachmanns Erforschung meines religionspädagogischen Lebenswandels, in: EvErz 33 (1981), 94-96. Vgl. insgesamt J. Lott: Vom „Handbuch“ zum „Neuen Handbuch des Religionsunterrichts“, in: F. Rickers/B. Schröder (Hg.): 1968 und die Religionspädagogik. Neukirchen-Vluyn 2010, S. 265-274

Universität Bremen.¹³ Der Planungskommission, die den Auftrag hatte, ein Ausbildungskonzept für das Schulfach „Biblische Geschichte“ in Bremen zu erarbeiten, gehörten u.a. an: ULRICH KURTH (der die BGU-Lehrerbildung an der PH Bremen vertrat, die im Zuge der Neugründung der Universität 1971 in diese integriert worden war), CARSTEN COLPE (Berlin), DOROTHEE SÖLLE (Köln), YORICK SPIEGEL (Frankfurt), FOLKERT RICKERS (Oldenburg), ALEX STOCK (Köln). Zum Winter-Semester 1977 wurde ich dann auf die Professur für Religionspädagogik in dem mit zunächst 10 zugelassenen Studierenden und zwei Professoren neu beginnenden Studiengang Religionswissenschaft/Religionspädagogik berufen. An Bremen hatte mich interessiert, dass es dort rechtliche und schulpolitische Rahmenbedingungen gibt, die unseren Mainzer Überlegungen für einen Religionsunterricht, der Bekenntnis zum Gegenstand und nicht zur Voraussetzung von Unterricht hat, entgegen kommen und sich die Möglichkeit bot, den Gegenstand des Religionsunterrichts auf das gesamte Gegenstandsfeld „Religionen“ zu erweitern und die Religionswissenschaft als weitere Bezugsdisziplin zu erschließen.¹⁴

Das Bundesland Bremen hat eine besondere Form des Religionsunterrichts. Vor dem Hintergrund einer gut 200 Jahre zurückreichenden Entwicklung ist der Religionsunterricht in Bremens öffentlichen Schulen ausschließlich Angelegenheit des Staates. Bis heute führt dieser Unterricht den historisch gesättigten Namen „Biblische Geschichte“, ab dem 10. Jahrgang heißt das Fach „Religionskunde“. Dieser Religionsunterricht in Bremen ist „bekenntnismäßig nicht gebunden“ und wird auf „allgemein christlicher Grundlage“ erteilt. Weder ist die Trias des gleichen Bekenntnisses von Lehrern, Schülern und Unterrichtsinhalt erforderlich, noch wird eine Zugehörigkeit der Lehrkräfte zu einer christlichen Kirche vorausgesetzt.¹⁵ Entsprechend konkretisiert sich in den Schulklassen die Vielfalt religiös-weltanschaulicher Positionen ebenso wie die Tatsache, dass inzwischen eine zunehmend größere Zahl unserer Mitbürger einer anderen als der christlichen oder gar keiner Religionsgemeinschaft angehört. Um in der LehrerInnenausbildung darauf vorzubereiten, mit dieser Situation pädagogisch angemessen umzugehen, reicht es nicht aus, in die Glaubenswelt der christlichen Tradition, noch dazu in nur einer konfessionellen Gestalt, einzuführen. Daher sollten in der in Bremen konzipierten Ausbildung Präsenz, Ausprägung und Einfluss der

¹³ Vgl. Religionslehrerbildung in Bremen. In: ThP 10 (1975), S. 139-153.

¹⁴ LOTT, J.: Theologie als „Religionswissenschaft“. Überlegungen zur Einführung eines Wissenschaftsverbundes „Religionswissenschaften“. In: THP 13 (1978), H. 2, S. 164-178.

¹⁵ Damit macht Bremen von Art. 141 des GG Gebrauch, in dem den Ländern, die vor Inkrafttreten des GG eine andere landesrechtliche Regelung praktizierten, das Recht eingeräumt wird, auf einen Religionsunterricht „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ (Art. 7.3) verzichten zu können. Weil diese Klausel auf Initiative des Landes Bremen in die Verfassung der Bundesrepublik Deutschland aufgenommen worden ist, spricht man auch, den Sachverhalt verkürzend, von der „Bremer Klausel“; sie bezieht sich aber nicht nur auf Bremen, sondern auf alle Länder mit einer von Art. 7.3 abweichenden Praxis, dazu gehörten noch Hamburg und Berlin sowie die Länder der damaligen Ostzone. Einzelheiten siehe LOTT, J. 2004; SCHRÖDER-KLEIN, A./ LOTT, J. 2009.

großen Religionen in Europa, neben dem Christentum das Judentum, der Islam und Buddhismus und Hinduismus, zumindest in ihren europäischen Rezeptionen und Variationen, ebenso zum Gegenstand der Ausbildung gemacht werden wie die Auseinandersetzung mit neueren religiösen Bewegungen und deren Bezugssystemen und religionsgeschichtlichen Hintergründen. Der Religionsunterricht kommt nicht länger umhin, der Erkenntnis Rechnung zu tragen, dass sich „Religion“ in einer Vielzahl von Religionen realisiert. Von daher kann nicht die konfessionelle christliche Theologie die dominierende Bezugswissenschaft sein, sondern die vergleichende Religionswissenschaft.¹⁶ Die unterschiedlichen „Theologien“ als Disziplinen der Selbstvergewisserung der jeweiligen Religion sind sicher aus Sachgründen wichtige Gesprächspartner, eine zentrale und moderierende Rolle aber kommt der Religionswissenschaft zu, die sich wissenschaftlich mit dem Thema Religion und dem Erlernen der „Sprache Religion“ befasst. Sie sucht einen von den Theologien unterschiedlichen hermeneutischen Zugang zu Religion, der für den BGU das Beispiel gibt. Mit der Anwendung säkularer Methoden und Deuteschemata auf Religion, religiöse Phänomene und Glaubenshaltungen werden die Voraussetzungen zu einem verstehenden Umgang mit der Pluralität von Optionen und Wertvorstellungen geschaffen. Der Studiengang Religionswissenschaft/Religionspädagogik in Bremen versucht dieses Grundverständnis auszugestalten und für die Lehramtsstudierenden für das Schulfach „Biblische Geschichte“ umzusetzen. Aus diesen religionspädagogischen konzeptionellen Überlegungen ergab sich die Idee, neben dem Lehramtsstudiengang auch einen Diplomstudiengang Religionswissenschaft einzurichten und damit die Möglichkeit, Religionswissenschaft mit einem nichtschulischen Abschluss zu studieren und mit einem Diplom abzuschließen. Damit betreten wir Neuland. Mir ist wichtig festzuhalten, dass es die religionspädagogischen Grundüberlegungen waren, die zur Einführung der Religionswissenschaft in Bremen geführt haben. Carsten Colpe erwies sich für diese Idee als idealer Bundesgenosse. Auf seine Hilfe musste ich auch in der Folgezeit noch zurückgreifen. Er hatte hier für die Religionswissenschaft eine Chance gesehen, didaktische und religionspädagogische Grundfragen als Teil von Religionswissenschaft zu entdecken.

Charakteristisch ist an diesem „Bremen Approach“¹⁷, dass hier Religionspädagogik, bundesweit in der Regel als Teildisziplin der Praktischen Theologie konzipiert, als Teilbereich der vergleichenden Religionswissenschaft begriffen ist und sowohl die schulische als auch die außerschulische Vermittlungsperspektive reflektiert. Auch im Kollegenkreis war

¹⁶ Zum Fachdiskurs über das Verständnis von Religionswissenschaft vgl. STOLZ, F. 1988, KIPPENBERG, H.G./STUCKRAD, K.V. 2003.

¹⁷ C. DOMMEL / G. MITCHELL (eds): Religion Education. On the Boundaries between Study of Religions, Education and Theologies: Jürgen Lott and the Bremen Approach in International Perspective. Bremen 2008

dieses Verständnis von Religionspädagogik nicht selbstverständlich. Der Platz der Religionspädagogik als Wissenschaftsgebiet innerhalb der Religionswissenschaft war zeitweise durchaus strittig. Im Jahr 1991 musste ich das Rektorat, C. Colpe und den FBR zu Hilfe rufen, um die in meiner krankheitsbedingten Abwesenheit beschlossene Streichung der Religionspädagogik aus der Diplomprüfungsordnung wieder rückgängig machen zu lassen.

5. Ausflug nach Brandenburg: Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde (LER)

Auf dem Hintergrund meiner Bremer Erfahrungen und angesichts des jahrelangen Stillstands, mit den Bemühungen weiterzukommen, den BGU der tatsächlichen religiösen und weltanschaulichen Situation in Bremen entsprechend weiterzuentwickeln, hatte ich mich mit mehreren größeren Beiträgen in der Frankfurter Rundschau in den öffentlichen Streit über die Einführung von Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde – das wohl umstrittenste bildungspolitische Projekt der letzten zwanzig Jahre, sieht man einmal von der Rechtschreibreform ab – eingemischt¹⁸. Ich hatte mit Interesse Ende der 1980iger Jahre im Rahmen von Überlegungen zur Schulreform in der DDR die Diskussion darüber verfolgt, wie es gelingen könnte, Fragen einer sinnvollen und selbstverantworteten Lebensgestaltung nicht nur in der Schule insgesamt, sondern auch in einem besonderen Schulfach zu thematisieren. Dabei ging es auch um die Rolle des Gegenstandsfeldes „Religion“. In der Koalitionsvereinbarung der ersten brandenburgischen Landesregierung im November 1990 wurde festgelegt, an den Schulen einen breit angelegten Unterricht in Religions- und Lebenskunde durchzuführen, die konfessionelle Unterweisung in Verantwortung der Kirchen zu belassen und Gebrauch von der sog. „Bremer Klausel“ (Art. 141 GG) zu machen, die denjenigen Ländern, die bei Inkrafttreten des GG am 1.1.1949 eine andere landesrechtliche Regelung als Religionsunterricht nach Art. 7.3 hatten, die Möglichkeit zu einer abweichenden Regelung eröffnet.¹⁹

Von 1996 bis 2000 gehörte ich dem vom Ministerium für Bildung, Jugend und Sport berufenen Wissenschaftlichen Beirat für das Schulfach LER an. Der Beirat hatte die Aufgabe, das neu eingeführte Schulfach in seiner Entwicklungsphase auf dem Weg zur „schulischen Normalität“ wissenschaftlich zu begleiten.²⁰ In den Debatten des Beirats hatte ich die

¹⁸ LOTT, J.: Reform (West) und Einführung (Ost). Ein Plädoyer für einen anderen, nichtkonfessionellen Religionsunterricht. In: FR vom 11.6.1991, S. 25; LOTT, J.: „Reli“, Ethik und ein Kirchenstreit. Was wird aus der brandenburgischen Alternative zum Konfessionsunterricht. FR 7.11.1991, S. 17; LOTT, J.: Warum der „Religionsstreit“ mehr als nur eine Regionalposse ist. Über die Bedeutung des Brandenburgischen Modellversuchs „Lebensgestaltung-Ethik-Religion“. In: FR 6.8.1992, S. 6.

¹⁹ Zu Einzelheiten, Hintergründen und Kontexten vgl. J. Lott: Wie hast Du's mit der Religion? Das neue Schulfach „Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde“ (LER) und die Werteerziehung in der Schule. Gütersloh 1998

²⁰ Weitere Mitglieder des Beirates waren WOLFGANG EDELSTEIN (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin), KARL ERICH GRÖZINGER (Universität Potsdam), BÄRBEL KIRSCH (Universität Potsdam), ACHIM LESCHINSKY (Humboldt-Universität Berlin) und

Gelegenheit, meine eigenen religionspädagogischen Überlegungen mit Kollegen anderer Wissenschaftsfelder zu diskutieren und zu schärfen. Zentrale Gegenstände der Erörterung waren etwa die Klärung der Basisstrukturen L (Lebensgestaltung) – E (Ethik) – R (Religion) und ihr Verhältnis zueinander im Verständnis des Fachs, Fragen der Unterrichtschoreographie, die Funktion von Dilemmadiskussionen für „Moralisches Lernen“, Fragen nach der Implementation des neuen Schulfaches und seiner pädagogisch-didaktischen Ausrichtung sowie die Klärung unterschiedlicher Hermeneutiken religiös-theologischer Traditionen im Verhältnis zur religionswissenschaftlichen Hermeneutik.²¹

Aus heutiger Sicht stellen für mich folgende religionspädagogischen Aspekte die wichtigsten Markierungen dar, die über Brandenburg hinaus für eine Diskussion über den Religionsunterricht der Zukunft im europäischen Kontext (und damit auch für eine Weiterentwicklung des Religionsunterrichts in Bremen) eine Rolle spielen sollten:

- Integration: Die Tage eines Religionsunterrichts mit der üblichen Aufteilung der Schülerinnen und Schüler nach Konfessionszugehörigkeit sowie solchen, die ersatzweise am Ethikunterricht teilnehmen müssen, weil sie sich vom Religionsunterricht abgemeldet haben oder einer anderen Religion angehören oder religionslos sind, sollten gezählt sein.
- Allgemeinbildender Charakter: Religionsunterricht sollte als Teil schulischer allgemeinbildenden konzipiert werden. Als allgemeinbildendes Schulfach ist er – wie andere allgemeinbildende Fächer z.B. Geschichte, Deutsch, politische Bildung – ebenfalls weltanschaulich neutral, aber nicht wertneutral. Wie dort bedeutet auch hier allerdings weltanschauliche Neutralität nicht, dass weltanschauliche oder religiöse Positionen nicht vorgetragen oder erörtert werden dürften, ganz im Gegenteil: sowohl die LehrerInnen wie die SchülerInnen sollen diese zum Unterrichtsgegenstand machen, allerdings als Positionen und Ansichten neben gleichberechtigten anderen. Nicht die Beliebtheit von Überzeugungen, Standpunkten und Anschauungen soll den Unterricht bestimmen, sondern das Bildungsziel, Urteilsfähigkeit und begründete Wertorientierungen zu entwickeln.
- Ordentliches Lehrfach: Aus dem allgemeinbildenden Charakter des Fachs muss der Status eines „ordentlichen Schulfaches“ resultieren.
- Schulische Bildung im Zusammenhang von Religion ist nicht „Religiöse Erziehung“. Religiöse Erziehung im Sinne der Vermittlung von Frömmigkeitserfahrungen ist ureigenste Sache der Religionsgemeinschaften und nicht Sache des Staates. Religionen und religiöse

FRITZ OSER (Universität Freiburg/Schweiz). Zu Einzelheiten vgl. den Abschlussbericht des Beirats: W. EDELSTEIN u.a.: Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde. Zur Grundlegung eines neuen Schulfachs. Analysen und Empfehlungen. Weinheim/Basel 2001. 2001.

²¹ Siehe hierzu den Exkurs von GRÖZINGER, K.E: im Abschlussbericht des Beirats, der am Beispiel der Abrahamerzählungen der Tora, des Alten Testaments, des Neuen Testaments sowie des Koran die unterschiedlichen Sprachparadigmen der Religionen sowie der Religionswissenschaft und ihre Bedeutung für den Wertediskurs beschreibt (EDELSTEIN u.a., S. 117-142).

Bezüge spielen vielmehr unter allgemeinbildenden Aspekten eine Rolle, weil weder die eigene noch fremde Kulturen sowie die Entstehung und die Hintergründe der für das Zusammenleben zentralen Werte, Normen und Konflikte ohne religionskundliches Grundwissen vollständig zu verstehen wären.

6. Zukunftsperspektive: Religionskunde

Nachdem Bremen am 22.5.2011 so gewählt hat, wie es gewählt hat, könnte vielleicht doch die Diskussion um die künftige Konzeption des Religionsunterrichts in Bremen noch einmal an Fahrt gewinnen.

Lässt man einmal die Position der CDU bzw. ihres Herrn Röwekamp als nicht mit der Bremer Landesfassung konform außer acht („Abkehr von der Bremer Sonderregelung“, „Einführung eines konfessionellen Religionsunterrichts“, „Abschaffung der Religionswissenschaft als Studienfach in Bremen“), stehen sich im Blick auf Grundverständnis und Zukunft des Fachs zwei Positionen gegenüber:

5.1. BGU als Teil eines Wahlpflichtbereichs

In Anlehnung an den Vorschlag der EKD zur Reform des konfessionellen Religionsunterrichts in Deutschland präferiert vor allem die Ev. Kirche auch für Bremen die Einrichtung einer Fächergruppe, die sich aus mehreren selbständigen Fächern zusammensetzt:

- BGU auf allgemeinchristlicher Grundlage mit unterschiedlichen konfessionellen Profilen, - Philosophie für diejenigen Schülerinnen und Schüler, die sich vom BGU abmelden,
- islamischer Religionsunterricht auf allgemein-islamischer Grundlage (wie er im Schulzentrum Koblenzer Straße als „Modell-Versuch“ erprobt wird), erteilt durch muslimische Lehrkräfte in deutscher Sprache.

Ggf. wären auf Grund des Gleichbehandlungsgebots weitere solche eigenständigen Religionsunterrichte für Schülerinnen anderer Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften in diesen Verbund aufzunehmen (siehe Berlin).

Die Schülerinnen wären verpflichtet, eines dieser eigenständigen ordentlichen Unterrichtsfächer auszuwählen. Unumstößliche Voraussetzung für den BGU sei – so beide Kirchen -, dass „die Lehrenden eine konfessionelle bzw. christliche Identität besitzen, zu der sie wiederum in eine reflexive Distanz treten können.“ Die BGU LehrerInnen sollen vom Christentum „infiziert“ sein.

Viele Schülerinnen und Schüler und auch die AG der BGU-Lehrer Bremen widersprechen einer solchen religiösen und weltanschaulichen Trennung in eigenständige Fächer und sehen darin einen Widerspruch zu der Notwendigkeit eines dialogischen Miteinanders und zur Integrationsaufgabe der Schule.

Ich teile diese Kritik. Eine solche Trennung nach Religionszugehörigkeit wird den Kindern und Jugendlichen nicht gerecht, weil ihre Wirklichkeit religiös plural ist und als solche Grundlage schulischen Unterrichts (selbst in Klassen, die weniger multikulturell zusammengesetzt sind). Die derzeit im BGU vorhandene natürliche Gelegenheit zum Kennen- und Verstehenlernen und zum zusammen leben lernen, wird bei einer Trennung gerade verspielt.

5.2. Weiterentwicklung des BGU zu einem religionskundlich ausgerichteten allgemeinbildenden Religionsunterricht für alle.

Anknüpfend an den Integrationsgedanken, der von Anfang an mit dem BGU verbunden ist, (Integration von Lutheranern und Reformierten um 1800, Integration der Katholiken nach 1945) könnte das Fach BGU/RK als integratives Fach profiliert werden, das bezogen auf die Alltagswelt der Schülerinnen und Schüler religionskundliche²² Alphabetisierung betreibt (vielleicht sogar auch philosophische Grundfragen integriert) und so einen eigenen Beitrag zur Entwicklung der Selbst- und Sozialkompetenz der Schülerinnen leistet, ihre ethische Urteilsfähigkeit und Verantwortungsbereitschaft fördert sowie Fähigkeiten zum Verständnis von verschiedenen Weltbildern, Lebensentwürfen, Religionen, Weltanschauungen und Kulturen auszubilden helfen kann.

Dabei ginge es nicht um ein gleichgültiges Nebeneinander verschiedener religiöser Optionen in Beliebigkeit, sondern um ein „dichtes Verstehen“ (C. Geertz), das eine Religion bzw. Weltanschauung nicht nur gemäß ihrer äußeren Merkmale zur Kenntnis nimmt, sondern auch den jeweiligen „Existentialanspruch“ bedenkt (D. Fauth).²³ Das Christentum würde die Grundlage bilden und wäre als prägende Kultur- und Bildungskraft zentraler Unterrichtsgegenstand, nicht aber in Bezug auf bestimmte Glaubenswahrheiten und Bekenntnisse. Diese zu vermitteln bliebe ureigenste Aufgabe der Religionsgemeinschaften selbst.

So könnte ein weiterentwickelter Religionsunterricht, der in Bremen ja ein staatlicher RU ist, das erfüllen, was die staatliche Neutralitätspflicht in der Schule erfordert. Grundlegender Bezug zum Christentum als prägendem Kultur- und Bildungsfaktor einerseits und

²² Zum Verständnis des durch die Kirchen zum Unwort gemachten Begriffs „Religionskunde“ vgl. G. Otto: Religionskunde. In: F. Rickers/N. Mette (Hg.): Lexikon der Religionspädagogik. Neukirchen-Vluyn 2001.

²³ C. Geertz: Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Deutsch Frankfurt 1983

Einbeziehung der in unserer Stadt wesentlichen religiösen und weltanschaulichen Optionen andererseits. Für die Anforderung an die Lehrkräfte hieße das: neutral im Blick auf den Wahrheitsanspruch der einzelnen religiösen Richtungen, positionell im Blick auf die Vermittlung der Grundwerte unserer Gesellschaft. Andere Schulfächer (zB politische Bildung, Deutschunterricht, Geschichte) müssen Vergleichbares leisten. Für die inhaltliche Gestaltung wäre wie beim BGU der Staat verantwortlich, der gut beraten wäre, sich zu seiner eigenen Beratung für diese Aufgabe einen Interreligiösen Gesprächskreis zuzulegen, an dem die unterschiedlichen Interessenvertretungen beteiligt wären.²⁴

Der geschichtsträchtige Name des Fachs „Biblische Geschichte“ wird geändert werden müssen, weil er eher ausgrenzt als integriert. Wahrscheinlich wird er – wenn nicht alles beim Alten bleibt – ersetzt durch „Religion“ oder „Religionsunterricht“ bzw. nach Hamburger Vorbild „Religionsunterricht für alle“. Ich plädiere für „Religionskunde“

Die Wahl des Begriffs „Religionskunde“ ist für mich in gewisser Weise Summe und Programm zugleich und soll verdeutlichen, wohin die pädagogisch ebenso wie bildungspolitisch wichtige Aufgabe der Thematisierung von Religion im schulischen Bildungskanon künftig meines Erachtens zielen sollte: sie soll kundig machen in Sachen Religion und Religionen und in einem gemeinsamen Lernprozess geschehen. Ein grundlegend anderer Blick auf das Thema „Religion“ ist dazu erforderlich. Neben der Erziehungswissenschaft als Bezugswissenschaft (darüber wird in der gegenwärtigen Religionspädagogik nicht mehr ernsthaft gestritten, auch nicht darüber, dass religionspsychologische Fragen zunehmend Berücksichtigung finden müssen) avanciert die Religionswissenschaft, welche ihrerseits die Theologien der einzelnen Religionen und ihre hermeneutischen Prinzipien beachtet und einbezieht, für mich zur zentralen Bezugswissenschaft.²⁵

Die Gegner von Religionskunde bestreiten die Möglichkeit und Sinnhaftigkeit, Religion oder Religionen im Sinne einer Religionskunde zum Gegenstand von Unterricht zu machen, zumal mit Schülern, die sich nicht zuvor eine spezielle Religion lebenspraktisch angeeignet haben. Ein religionswissenschaftlicher Blick führe zwangsläufig zu Missverständnissen und Verzeichnungen, weil er stets nur die Außenseite von Religion erreichen könne; heraus käme eine Art „Zivilreligion“ oder gar „Staatsreligion“. Religionskunde habe allenfalls dort einen

²⁴ Zum historischen Hintergrund und zur aktuellen Konzeptionsdebatte siehe J. Lott / A. Schröder-Klein: Religion unterrichten in Bremen. In: Rothgangel, M./Schröder, B (Hrsg): Evangelischer Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Leipzig 2009, S. 111-127.

²⁵ J. Lott: „Religionskunde“ als allgemein bildendes Schulfach. In: U. Günther u.a. (Hrsg): Theologie-Pädagogik-Kontext. Zukunftsperspektiven der Religionspädagogik. Wolfram Weiße zum 60. Geburtstag. Münster 2006, S. 77-90.

Sinn, wo eine religiöse Orientierung bereits lebenspraktisch erworben und von innen erfahren und gefestigt worden sei. Religionskunde wird polemisch mit dem Besuch im Zirkus im Zeitalter des Kolonialismus verglichen; Vertreter anderer religiöser Orientierungen würden wie „Exoten“ zur Besichtigung vorgehalten. Hinzugefügt wird noch: Wenn verschiedene Religionen im Zusammenhang von Religionskunde thematisch würden, müsse, weil alle als in gleicher Weise gültig nebeneinander gestellt würden, die Erkenntnis vermittelt werden, alle seien gleich gültig. Dahinter verbergen sich gravierende Unkenntnis oder Missverständnis über religionswissenschaftliches Arbeiten.

Religionswissenschaft führt Religionen gerade nicht als mehr oder weniger exotische Denk- oder Ritualsysteme und Teile einer fernen, vergangenen oder unbekanntem Welt vor. Religionskunde studiert vielmehr Religionen als Sinngabungs- und Normsysteme, die Kulturen und Gesellschaften geprägt haben und noch prägen. Sie zeigt auf, wie sie Symbolsysteme entwickeln, mit deren Hilfe die Welt, die Situation des Menschen in der Welt, seine Relation zu der Welt und sein Verhältnis zum Mitmenschen gedeutet werden. Aus solchen Sinndeutungen wiederum leiten sich Handlungsnormen ab, deren Ziel es ist, Menschen zu einem Tun zu motivieren, das ihrer Situation in dieser Welt und in der Gesellschaft, in der sie leben, entspricht.²⁶

Für Religionskunde gilt der gleiche Grundsatz wie für die Religionswissenschaft: Nicht Fremdheit und „Exotismus“²⁷ sind primärer Focus, sondern ihre aktuelle Präsenz im sozialen Umfeld sowie ihre lang laufende Integration in den kulturellen Kontext; konkret bedeutet das die Präsenz und den Einfluss der großen Religionen in Europa, neben dem Christentum das Judentum, der Islam, der Buddhismus und der Hinduismus in seinen europäischen Rezeptionen und Variationen. Eingeschlossen ist ebenso die Auseinandersetzung mit neueren religiösen Bewegungen und deren Bezugssystemen wie die Beschäftigung mit den religiös vermittelten und religionsgeschichtlichen Hintergründen von Grundaxiomen unserer Gesellschaft. Da Religionskunde die Erkenntnis ernst nimmt, dass sich „Religion“ in einer Vielzahl von Religionen (diese z.T. wieder in Konfessionen o.ä.) realisiert, sind – soweit vorhanden – die speziellen „Theologien“ als Disziplinen der Selbstvergewisserung der jeweiligen Religion (hier vorrangig christliche – monokonfessionell als ev. bzw. kath.

²⁶ Vgl. oben Anm. 14 und 17

²⁷ Wenn dieser Ansatz einer religionswissenschaftlich fundierten Religionskunde aus der Sicht konfessioneller Theologie mit einem „Besuch eines zoologischen Gartens“ verglichen wird, spiegelt diese Bewertung das sich verschärfende, speziell die deutsche Situation charakterisierende wissenschaftspolitische Konkurrenzverhältnis zwischen der sich normativ verstehenden Theologie einerseits und der Religionswissenschaft, die sich inzwischen als eigenständige Disziplin wissenschaftlicher Thematisierung und Erforschung von Religion aus der Theologie herausentwickelt hat, wider. Anders ist die Situation z.B. in Großbritannien oder in den skandinavischen Ländern. Vgl. dazu die Beiträge von HULL, J./THOMASSEN, E./LEGANGER-KROGSTAD, H./IPGRAVE, J. und MITCHELL, G. in: DOMMEL, C. in Verbindung mit HEUMANN, J. und OTTO, G. (HRSG.): Wert(e)Schätzen. Religiöse Vielfalt und Öffentliche Bildung. Frankfurt/London 2003.

Theologie organisiert –, jüdische sowie islamische Theologien) aus Sachgründen weitere gebotene Gesprächspartner von Religionskunde.

Ich wollte Ihnen zeigen:

Mein religionspädagogisches Engagement ist thematisch und positionell von den jeweiligen situativen Kontexten mitbestimmt und –geprägt. Ich könnte es zusammenfassen als Plädoyer für eine lebensweltorientierte Religionspädagogik, welche die konfessionalistische Provinzialität zu überwinden versucht, sich der Vielfalt religiöser und weltanschaulicher Orientierungen stellt und sich als Teildisziplin einer kulturtheoretisch arbeitenden Religionswissenschaft versteht. Dass die bildungspolitische Landschaft in Deutschland diesem Konzept (noch) mit großer Skepsis gegenübersteht und weiterhin an einem konfessionellen Religionsunterricht meint festhalten zu müssen, habe ich in den z.T. sehr heftig geführten Debatten der letzten fünfzehn Jahre (nicht nur zu LER) persönlich hinlänglich zu spüren bekommen. Dass langfristig allein ein als Religionskunde konzipierter Religionsunterricht einen Platz in der säkularen Schule behalten kann, davon bin ich ebenso fest überzeugt, wie davon, dass der Religionswissenschaft ein fester Platz unter den kultur- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen einer Universität im Sinne von „universitas“ gebührt.

Ich wünsche den Studierenden unter uns, dass sie im Laufe des Studiums erkennen, dass sie mit der Religionswissenschaft für sich das richtige Fach gewählt haben und ihre Qualifikationen in einem entsprechenden Berufsfeld anwenden können – soweit sie das Lehramt im Blick haben und gerne Lehrerin werden wollen, dazu auch die Gelegenheit erhalten. Soweit Sie noch am Anfang Ihres Studiums oder mittendrin stehen: nutzen Sie alle Phantasie und allen Mut, zum vagabundierenden forschenden Lernen und Studieren (auch BA/MA bieten Ihnen viele Chancen !)

Den Kolleginnen und Kollegen wünsche ich, dass sie in Kollegialität und Loyalität gemeinsam den Erhalt und den Ausbau der Religionswissenschaft befördern mögen. Ich denke, ich habe in nunmehr 34 Jahren in den verschiedensten Rollen und Funktionen meinen Teil dazu beigetragen.

Ich danke Ihnen für Ihre Aufmerksamkeit und lade Sie im Anschluss ein, auf die Zukunft des Fachs in Bremen und auf alle, die seinen Bestand und seine Weiterentwicklung betreiben oder unterstützen mit mir anzustoßen.