

# RELIGIOUS EDUCATION IN ENGLAND

## ZUR NEUEREN DEBATTE UM DIE KONZEPTION DIESES SCHULFACHES

vorgelegt von Harald Brisgen

<b>1</b>	<b>EINLEITUNG</b>	<b>4</b>
1.1	Der Stand der Forschung zum Thema	5
1.2	Zielsetzung und Aufbau der vorliegenden Arbeit	7
<b>2</b>	<b>HISTORISCHE WURZELN DES RELIGIONSUNTERRICHTS IM ENGLISCHEN SCHULWESEN UND IN DER BILDUNGSPOLITIK</b>	<b>8</b>
2.1	Die Entstehung des Schulsystems in England	10
2.2	Der Einfluß des 2. Weltkrieges auf den englischen Religionsunterricht	20
2.2.1	Reformen im Rahmen des 1944 Education Act	26
2.2.2	Verpflichtung zu Religionsunterricht und <i>Worship</i> und Positionen der anglikanischen und der römisch-katholischen Kirche	28
2.3	Der <i>1988 Education Reform Act</i>	32
2.3.1	Das Klima der 80er Jahre: Lebenswirklichkeit der Autoren des <i>Education Reform Act</i>	35
2.3.2	Ein neuer Impuls zu tiefgreifenden Reformen im Bildungswesen	38
2.3.3	Die eigentliche Debatte über den Religionsunterricht	45
2.3.4	Die Regelungen des <i>ERA</i>	61
2.4	Der <i>1998 Schools Standards and Framework Act</i>	70
<b>3</b>	<b>STIMMEN ZUR LEGITIMATION VON RU IM STAATLICH KONTROLLIERTEN SCHULWESEN</b>	<b>74</b>
3.1	Stimmen gegen RU in der Schule	75
3.2	Begründungen für RU in der Schule	76
3.2.1	Religion als Teil des Bildungsauftrags	76
3.2.2	Beitrag zum interkulturellen und internationalen Verständnis	77
3.2.3	Weg zu moralischer Erziehung	77
3.3	Der Beitrag der Kirchen zur Ent-theologisierung des RU	77
<b>4</b>	<b>RELIGIONSPÄDAGOGISCHE KONZEPTE</b>	<b>79</b>
4.1	Der phänomenologische Ansatz	81
4.1.1	Die konkrete Praxis	94
4.1.2	Kritik am phänomenologischen Ansatz:	101
4.2	Der <i>SCAA</i> -Ansatz	105
4.3	Der interpretative Ansatz	110

4.3.1	Die konkrete Praxis	115
4.3.2	Kritik am interpretativen Ansatz	116
<b>4.4</b>	<b>Der erfahrungsbezogene Ansatz</b>	<b>116</b>
4.4.1	Die konkrete Praxis	122
4.4.2	Kritik am erfahrungsbezogenen Ansatz	129
<b>4.5</b>	<b>RU als 'Geschenk für das Kind' in der Grundschule</b>	<b>134</b>
<b>4.6</b>	<b>Fazit</b>	<b>154</b>
<b>5</b>	<b>BRENDA WATSON: THE EFFECTIVE TEACHING OF RELIGIOUS EDUCATION</b>	<b>156</b>
<b>5.1</b>	<b>Sind gläubige Unterrichtende eher hinderlich oder eher förderlich für den Erfolg von Religionsunterricht?</b>	<b>162</b>
<b>5.2</b>	<b>Erfolgreicher Religionsunterricht: Eine Frage der Haltung?</b>	<b>164</b>
<b>5.3</b>	<b>Der Religion eine Chance geben</b>	<b>172</b>
<b>5.4</b>	<b>Die ungeheuerliche Verteidigung gegen den Säkularismus</b>	<b>175</b>
<b>5.5</b>	<b>Multireligiöse Perspektivenvielfalt im Religionsunterricht</b>	<b>185</b>
<b>5.6</b>	<b>Strategien für den Umgang mit Wahrheitsansprüchen der bedeutenden religiösen Traditionen der Welt</b>	<b>189</b>
5.6.1	Glaubensinhalte müssen verstanden werden	190
5.6.3	Das Zusammenkommen der Religionen	195
5.6.4	Das Mysterium im Herzen der Wirklichkeit	197
<b>5.7</b>	<b>Kritische Würdigung</b>	<b>203</b>
<b>6</b>	<b>SCHLUSSBEMERKUNG</b>	<b>204</b>
<b>7</b>	<b>ANHANG</b>	<b>219</b>
<b>8</b>	<b>LITERATURVERZEICHNIS</b>	<b>222</b>

# 1 Einleitung

Angesichts der Problemlagen religiöser Vermittlung in der heutigen Zeit mag es ein abenteuerliches Unterfangen sein, sich dem Phänomen der religiösen und weltanschaulichen Vielfalt in einer im Grunde völlig unüberschaubar vielfältig werdenden Welt zu stellen. Sind nicht gerade auch Religionen seit Menschengedenken in hohem Maße mitverantwortlich für Konflikte, Hass, Mißgunst und Greuelthaten gewesen? So fragen heute nicht wenige Zeitgenossen, sicher mit einiger Berechtigung.

Doch ist und bleibt es ebenso seit Menschengedenken für viele ein zutiefst menschliches Grundbedürfnis, sich die Prinzipien und Ursprünge der Wirklichkeit zu erklären. Doch wo eine solche Erklärung mit Eifer und Hingabe gesucht wird, wandelt sie sich für ihre Vertreter rasch in ein so emotional besetztes Kategoriensystem, daß dadurch Streit und Mißgunst bei der Konfrontation mit ihr entgegenstehenden Versuchen der Wahrheitsfindung keine Seltenheit sind. Dies gilt für säkulare ebenso wie für klassisch religiöse Wirklichkeitsdeutungen. Ziel menschlicher Bemühungen müßte es also sein, sich entweder mit den verschiedenen Wirklichkeitsdeutungen in einen Dialog zu begeben oder sich mit seiner eigenen gegen diese abzugrenzen. Beides wird praktiziert; beides kann scheitern oder erfolgreich sein, Beispiele dafür gibt es in der Menschheitsgeschichte in Hülle und Fülle.

Ein relativ junges Unterfangen in diesem Zusammenhang stellt ohne Zweifel der schulische Religionsunterricht in England mit seiner einzigartigen Kombination von multireligiöser Ausrichtung und staatlicher Trägerschaft dar: Gerade klassische Einwanderungsländer wie die britischen Inseln mit ihrem umfangreichen multikulturellen Erbe, welches bereits in der Steinzeit seinen Anfang nahm und sich über die Kolonialzeit bis hin zur Gegenwart fortgesetzt hat, bieten ideale Voraussetzungen für die Entwicklung kommunikativer Strategien zwischen den Religionen und Kulturen. Die Multikulturalität der britischen Gesellschaft nahm ihren Anfang in einer Zeit, als die ursprüngliche keltische Bevölkerung der Inseln mit römischen, angelsächsischen, skandinavischen und normannischen Eroberungs- und Einwanderungswellen konfrontiert wurde. Immer erwies es sich als unumgänglich und später vielfach auch als nützlich, die fremden Einflüsse nicht vehement abzuwehren, sondern mit der etablierten Kultur sinnvoll in Beziehung zu bringen. Die heutige englische Sprache ist ein Beleg dafür, in wie hohem Maße dies schon früh geschehen ist. So finden sich nicht nur viele Wörter romanischen Ursprungs, sondern das für eine germanische Sprache stark vereinfachte Flektionssystem des Neuenglischen ist ein Resultat der Einflüsse skandinavischer Sprachen, deren Flektionssystem mit dem angelsächsischen so inkompatibel war, daß es seit der mittlenglischen Zeit zunehmend reduziert und in der Folge dieser Entwicklungen nahezu abgeschafft wurde.

Trotzdem wurden Begrifflichkeiten durch skandinavische Einflüsse differenzierter; so gibt es im Gegensatz zur deutschen Sprache im Englischen zwei Wörter für den Himmel; nämlich das auf dem Skandinavischen basierende, meteorologische Wort 'sky' und das aus dem Altenglischen kommende, theologische Wort 'heaven'.

Eine weitere nützliche Folge dieser Entwicklung besteht darin, daß durch diese Vereinfachung ein rudimentäres, aber für Kommunikation ausreichendes Englisch sehr rasch zu erlernen ist, was der Sprache in der Kolonialzeit große Vorteile verschaffte. Der weltweite Siegeszug der englischen Sprache ist bis heute beispiellos.

Für die neuere Debatte um den schulischen Religionsunterricht erwiesen sich vor allem die Einwanderungswellen aus den ehemaligen Kolonien im asiatischen und afrikanischen Raum als bedeutsam. Auch Einflüsse von den westindischen Inseln sind in der britischen Kultur heute bemerkbar, werden aber in religiöser Hinsicht noch wenig wertgeschätzt: Der Rastafarianismus wird z.B. in England genauso wie in Deutschland per Gesetz in der Ausübung seiner Sakramente (unter Mißachtung biblisch und verfassungsrechtlich verbürgter Zusagen) eingeschränkt.

Bekannt sind vor allem die sogenannten 'großen Sechs', wie sie umgangssprachlich genannt werden. Es handelt sich um die Religionen, die auch im bildungspolitischen Rahmen der nationalen *GCSE (General Certificate for Secondary Education)* Kriterien für England spezifiziert wurden: Christentum, Judentum, Islam, Sikhismus, Buddhismus und Hinduismus. Auf sie wird spätestens seit den 1970er Jahren in der Religionspädagogik zunehmend Bezug genommen als die relevanten kulturbestimmenden Traditionen der britischen Gesellschaft. Ebenso wie in Deutschland ist jedoch auch der Umgang mit konfessionslos aufgewachsenen Schülern und Schülerinnen ein Thema in der Religionspädagogik, denn all diese Religionen sind mit Blick auf die jüngeren Generationen in unterschiedlichem Maße von einem Traditionsabbruch betroffen, der sich durch alle Lebensbereiche und Bildungsschichten zieht.

## **1.1 Der Stand der Forschung zum Thema**

Daß in der deutschsprachigen religionspädagogischen Literatur der Religionsunterricht in England und die Entwicklungen, die zu ihm führten, Erwähnung finden, ist eher selten der Fall. Die dazu vorliegenden Arbeiten lassen sich darum rasch auflisten.

An erster Stelle zu nennen ist hier Werner Haußmann, der unter dem Titel "Dialog mit pädagogischen Konsequenzen? Perspektiven der Begegnung von Christentum und Islam für die schulische Arbeit" bereits 1993 die Entwicklungen in England und der Bundesrepublik Deutschland unter besonderer Berücksichtigung eines hier wie dort angestrebten christlich-islamischen Dialoges verglichen hat.<sup>1</sup> Weiterhin hat Karlo Meyer an der Universität Göttingen 1998 eine Dissertation vorgelegt, die den

---

<sup>1</sup> In: Johannes Lähnemann, Hg., *Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung* (Hamburg: E.B.-Verlag Rissen, 1993), Band XIII.

deutschen mit dem englischen Religionsunterricht vergleicht. Meyers Arbeit bietet eine Bestandsaufnahme konfessioneller deutschsprachiger Konzeptionen, beleuchtet deren Umgang mit dem Thema Weltreligionen und beschreibt relativ ausführlich Konzepte und Charakteristika des englischen Religionsunterrichts, um im letzten Teil seiner dreigliedrigen Arbeit Grundlagen für einen Neuansatz im Umgang mit "fremden religiösen Zeugnissen" vorzuschlagen. Die Arbeit wurde unter dem Titel *Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. »Weltreligionen« im deutschen und englischen Religionsunterricht* im Jahre 1999 im Neukirchener Verlag veröffentlicht. "Elemente eines Weltethos in der religiösen Erziehung anhand ausgewählter Beispiele", unter anderem anhand des Beispiels England, hat Johannes Rehm in seiner Habilitationsschrift, welche 2002 in Göttingen erschienen ist,<sup>1</sup> untersucht. Ebenfalls lesenswert ist das dritte Kapitel des Buches *Das Fremde als Gabe begreifen. Auf dem Weg zu einer Didaktik der Religionen aus katholischer Perspektive*<sup>2</sup>. Clauß Peter Sajak betrachtet hier den englischen Religionsunterricht schwerpunktmäßig aus einer katholischen Perspektive heraus, wie der Titel bereits andeutet, und widmet ihm annähernd vierzig Seiten, die durchaus einen guten Einblick in die Thematik und viele weiterführende Literaturhinweise bieten.

Darüber hinaus ist eine Reihe weniger umfangreicher deutschsprachiger Artikel zur Thematik des englischen Religionsunterrichts in Fachzeitschriften und Sammelbänden erschienen, die hier nicht eigens aufgeführt werden sollen, an entsprechender Stelle im Verlauf der Arbeit sowie im Literaturverzeichnis jedoch Erwähnung finden, ohne daß hier ein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben werden kann. Gleiches gilt für die englischsprachige Literatur zum Thema Religionsunterricht, die verständlicherweise weitaus umfangreicher ist und dementsprechend nicht erschöpfend berücksichtigt werden konnte. Einen guten Überblick über geschichtliche Entwicklungen bietet Terence Copley, *Teaching Religion. Fifty Years of Religious Education in England and Wales*<sup>3</sup> für den sehr wichtigen Zeitraum zwischen den 1940er und den 1990er Jahren. Einen guten und sehr kritischen Einblick in Strategien der ReligionslehrerInnenausbildung der 1990er Jahre, welcher guten Gewissens als kapitalismuskritisch bezeichnet werden kann, hat Paul Andrew Deakin<sup>4</sup> an der Universität von Birmingham vorgelegt, wobei er Alternativen für aus seiner Sicht fragwürdige und seinerzeit bereits reformbedürftige Praktiken aufgezeigt hat.

Diese Arbeit dürfte vor allem für solche Leser beachtenswert sein, die sich mit der sich derzeit in Deutschland im Gang befindlichen Bildungsstandarddebatte näher

---

<sup>1</sup> Johannes Rehm, *Erziehung zum Weltethos. Projekte interreligiösen Lernens in multikulturellen Kontexten* (Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2002).

<sup>2</sup> (Münster: Lit Verlag, 2005)

<sup>3</sup> (Exeter: University of Exeter Press, 1997)

<sup>4</sup> Paul Andrew Deakin, *RE-Visioning the Religious Education Teacher: Towards a multidimensional Model for training Secondary RE Teachers in an Age of Competences and Standards* (Birmingham: University of Birmingham, 2001)

befassen und am Stand der englischen Diskussion vor einem Jahrzehnt interessiert sind, da dies etwa der Zeitraum ist, um welchen die Entwicklungen in England denen in Deutschland in vielerlei Hinsicht voraus zu sein scheinen - im positiven wie auch manchmal im negativen Sinne. Einen lesenswerten Leitfaden für die Praxis des schulischen RU hat Brenda Watson mit ihrem Buch *The Effective Teaching of Religious Education*<sup>1</sup> vorgelegt; in Ermangelung eines vergleichbaren deutschsprachigen Textes wird ihr Buch dementsprechend gegen Ende der vorliegenden Arbeit ausführlicher in den Blick genommen. Als vorläufige Hinweise auf englischsprachige Literatur zum Einstieg in die Thematik des schulischen Religionsunterrichts mögen diese drei sehr unterschiedlich ausgerichteten Texte für den Anfang ebenfalls genügen, zumal sie eine Fülle an weiterführenden Literaturhinweisen geben.

## **1.2 Zielsetzung und Aufbau der vorliegenden Arbeit**

Die vorliegende Arbeit will einen Beitrag leisten, die Thematik des englischen multireligiösen RU besonders für Leserinnen und Leser aus dem Bereich der deutschsprachigen Religionspädagogik und praktischen Theologie, welche ein Interesse an vergleichenden Perspektiven haben, aus verschiedenen Blickwinkeln zu beleuchten. Der Vergleich mit dem deutschen RU, welcher für viele der deutschsprachigen Autoren zum Thema bislang meist im Fokus des Interesses gelegen hat, steht bei dieser Arbeit nicht im Vordergrund, kommt am Rande jedoch vor. Interesse an und Wissen über Religionspädagogik im deutschsprachigen Raum sowie englische Sprachkenntnisse dürften für einen Großteil der angesprochenen Leserschaft ohnehin eher eine Selbstverständlichkeit darstellen, so daß der zur Verfügung stehende Rahmen vorrangig zugunsten einer Perspektivenvielfalt mit Blick auf die englische Debatte genutzt werden sollte. Im Zentrum des Interesses stehen einerseits die geschichtlichen Entwicklungen, andererseits die Begründungsmöglichkeiten für Religionsunterricht im staatlichen Schulwesen sowie die wesentlichen religionspädagogischen Konzepte, die in den vergangenen Jahrzehnten in England bedeutsam geworden sind. Einen weiteren Schwerpunkt soll die praktische Anwendbarkeit des Gelesenen im Unterricht bieten, weshalb dem bereits erwähnten Leitfaden von Brenda Watson zum Abschluß der Arbeit besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden wird.

---

<sup>1</sup> (London: Longman, 1993)

## 2 Historische Wurzeln des Religionsunterrichts im englischen Schulwesen und in der Bildungspolitik

In einem Land, in dem das Schulwesen in erster Linie Angelegenheit des Staates ist, kommt bildungspolitischen Überlegungen im Hinblick auf jegliche Art von religiöser Unterweisung eine besondere Bedeutung zu. Da in den westlichen Industrienationen eine weltanschauliche Neutralität des Staates zum Schutz der Religionsfreiheit des Einzelnen üblicherweise verfassungsrechtlich gewährleistet wird, darf solch ein Staat als Träger des Schulsystems natürlich ausschließlich einen als weltanschaulich neutral einzustufenden Unterricht anbieten. Bezogen auf Religionsunterricht ergeben sich aus diesem Sachverhalt ggf. einige Konflikte, welche als Ausgangspunkt für das Verständnis insbesondere der englischen religionspädagogischen Debatte so grundlegend sind, daß sie hier bereits vor der eigentlichen Betrachtung der Geschichte des englischen Bildungswesens kurz in den Blick genommen werden sollen.

Religiöse Unterweisung lag in Westeuropa seit der Christianisierung traditionell in der Hand der Kirchen, wobei diese selbstverständlich christliche Glaubensinhalte der entsprechenden konfessionellen Ausrichtung zu vermitteln bestrebt waren. Eine solche Form von religiöser Unterweisung wird heute üblicherweise als Katechese bezeichnet. Im Englischen spricht man in diesem Zusammenhang von *catechesis*, oftmals aber auch von *religious nurture*.

Diese aussagekräftige Bezeichnung spielt in der englischen Debatte um den schulischen Religionsunterricht eine wichtige Rolle und verdient deshalb an dieser Stelle etwas genauere Beachtung. Es handelt sich bei *religious nurture* um einen sehr vielschichtigen und bildhaften Begriff, der nicht ohne Schwierigkeiten in die deutsche Sprache übertragbar ist. Eine simple Übersetzung im Sinne von 'religiöser Erziehung' würde nämlich zu kurz greifen und der Vielschichtigkeit des Wortes *nurture* nicht gerecht werden. Neben der schlichten Bedeutung 'Erziehung' bezeichnet *nurture* als Substantiv auch noch so viel wie 'Nahrung' und 'Pflege'. Als Verb bedeutet *nurture* außerdem 'nähren/ ernähren' und 'aufziehen/ erziehen' sowie 'hegen', etwa auch im Sinne von 'Gefühle hegen'. Dem englischen Muttersprachler eröffnen sich durch diesen Begriff also eine ganze Reihe von Konnotationen, die mit den Möglichkeiten der deutschen Sprache in einem einzigen Wort nicht auszudrücken sind.

Der Begriff *nurture* erlaubt außerdem eine ganze Reihe von Assoziationen zu ähnlichen Begriffen, etwa zu *nursing*, also 'Säugen/ Stillen' bzw. *nursing bottle*, also 'Säuglingsflasche' und zu Begriffen wie *nurse*, 'Krankenpfleger od. -schwester' bzw. *wet nurse*, 'Amme' oder *dry nurse*, 'Kinderfrau/ Kindermädchen'. Die Liste verwandter Begriffe ist noch erweiterbar: Der *nursling* ist der 'Säugling' oder 'Schützling', *nursery* ist das 'Kinderzimmer', die 'Kindertagesstätte' oder gar die 'Baumschule', in der junge Bäume heranwachsen und in Form gebracht werden.



Diese Auflistung ist nicht erschöpfend, aber es soll an dieser Stelle genügen, nur einige der denkbaren Assoziationen zu nennen. Wir haben es demzufolge bei *religious nurture* also mit einem ganzheitlichen Begriff zu tun, der alle Aspekte des menschlichen Lebens und v.a. des Aufwachsens umfaßt.

*Religious nurture* ist demgemäß bestrebt, ein Hineinwachsen der Kinder und Jugendlichen in die Wertvorstellungen, Vollzüge und Strukturen einer bestimmten religiösen Tradition zu bewirken oder zu fördern. Eine derartige religiöse Unterweisung ist mit dem Postulat nach weltanschaulicher Neutralität allerdings nicht zu vereinbaren und kann deshalb von einem weltanschaulich neutralen Staat nicht durchgeführt werden.

Allerdings hat ein solcher Staat nun in Bezug auf religiöse Bildung und Erziehung eine Reihe von Möglichkeiten, mit diesem Dilemma umzugehen. Die vielleicht naheliegendste Möglichkeit wäre es, alle Aspekte religiöser Erziehung den betreffenden Religionsgemeinschaften selbst zu überlassen und Religionsunterricht aus den staatlichen Schulen komplett zu verbannen. Diese Lösung wird im europäischen Kontext beispielsweise in Frankreich praktiziert.

Daneben ist es ebenfalls denkbar, Religionsunterricht als Veranstaltung des Staates zwar in den staatlichen Schulen zu belassen, die Festlegung seiner Inhalte aber den im Land vertretenen Religionsgemeinschaften zu überlassen, wobei die Lehrer durch die Religionsgemeinschaft, der sie angehören, zur Erteilung legitimiert werden und natürlich ihre jeweils eigene religiöse Identität in den Unterricht einbringen. Voraussetzung für ein solches Modell wäre allerdings, daß die Grundsätze der Religionsgemeinschaften und somit die Inhalte des Faches nicht der freiheitlichen Grundordnung widersprechen dürften, wie sie verfassungsrechtlich verbürgt ist. Diese Lösung findet sich, abgesehen von wenigen Sonderregelungen (zu nennen wäre hier v.a. das brandenburgische LER-Modell) weitgehend durchgängig in der Bundesrepublik Deutschland sowie in Österreich und wird gemeinhin als konfessioneller Religionsunterricht bezeichnet.

Allerdings ist, zumindest theoretisch, noch eine dritte Lösung denkbar: Das staatliche Schulsystem bietet einen eigenen Religionsunterricht an, der tatsächlich als weltanschaulich neutral betrachtet werden kann. Mit der Unterstützung der im Land vertretenen Religionsgemeinschaften werden Unterrichtsinhalte festgelegt und legitimiert sowie Lehrpläne, Lehrwerke und religionspädagogische Ansätze entwickelt, wobei alle Religionen und ggf. auch ausdrücklich nicht explizit religiöse Weltanschauungen gleichberechtigt nebeneinander vertreten sind. Die zur Erteilung dieses Faches berechtigten Lehrer und Lehrerinnen müßten Fachleute in Bezug auf eine ganze Reihe von Religionen und Weltanschauungen sein, ohne jedoch notwendigerweise in einer dieser Religionen beheimatet zu sein. Trotzdem würden sie in ihrem Unterricht die existentielle Komponente der Beschäftigung mit religiösen Fragestellungen nicht vernachlässigen, sondern durchaus auch das Fragen und Suchen nach einer eigenen weltanschaulichen Identität der Schüler fördern. Dabei würden sie aber darauf achten, die für ein staatliches Schulwesen ohne Staatsreligion verbindliche religiöse Neutralität zu wahren und die Beschäftigung mit den

einzelnen spirituellen Traditionen dementsprechend ebenfalls in weltanschaulich neutraler Weise umzusetzen.

Bei einem solchen Modell drängt sich aus Sicht der deutschen Religionspädagogik die skeptische Frage auf, ob es sich hierbei wirklich um einen der gängigen Definition entsprechenden Religionsunterricht handeln könnte, oder - im Gegensatz dazu - eher um eine Religionskunde, welche für den Lebensvollzug der Schüler selbst möglicherweise nur geringe oder gar keine Relevanz hätte und unter den Bedingungen schulischer Praxis der enormen Komplexität und Vielschichtigkeit der verschiedenen religiösen Traditionen nicht gerecht werden könnte. Ein Einwand, welcher, wie sich zeigen wird, gewiß nicht durchgängig ungerechtfertigt ist. Dennoch wird ein solches Modell von Religionsunterricht in England (und mit geringfügigen Modifikationen auch in Wales) seit langem praktiziert.<sup>1</sup> Die Vor- und Nachteile eines solchen Modells sollen und können an dieser Stelle noch nicht in qualifizierter Weise erörtert werden. Vielmehr erscheint es angemessener, hier zunächst für eine deutsche Leserschaft verständlich zu machen, wie es eigentlich zu einem ausdrücklich nichtkonfessionellen Religionsunterricht an staatlichen Schulen im historisch weitgehend christlich geprägten Kulturraum Großbritanniens überhaupt kommen konnte<sup>2</sup>. Dazu ist es unerlässlich, zunächst das englische Schul- und Bildungssystem in Bezug auf seine Entstehung und seine geschichtlichen Wurzeln in den Blick zu nehmen, wie durch den Titel dieses Kapitels bereits angekündigt.

## 2.1 Die Entstehung des Schulsystems in England

Der Beginn der Geschichte des englischen Bildungswesens läßt sich relativ exakt datieren, denn diese Geschichte nahm ihren Anfang mit der ab dem Jahr 597 erstmals gezielt und systematisch betriebenen Christianisierung der britischen Inseln, beginnend mit der im Süden Englands gelegenen Grafschaft Kent durch *St. Augustine of Canterbury*.<sup>3</sup> Das bis dahin gebräuchliche germanische Runenalphabet wurde als Folge dieser von der römischen Kirche ausgehenden Bemühungen sehr bald weitgehend vom lateinischen Alphabet abgelöst, welches sowohl für die

---

<sup>1</sup> Vgl. Ulrich Hemel, "Toleranz und religiöse Kompetenz. Religionsunterricht in europäischen Ländern" in: *Katechetische Blätter* 116 (1991), S. 166.

<sup>2</sup> Diese Formulierung impliziert keine Wertung. Es geht auch in den folgenden Ausführungen lediglich um eine Bestandsaufnahme des *status quo*, nicht etwa darum, diesen zu legitimieren oder in Frage zu stellen.

<sup>3</sup> Vgl. Richard Aldrich, *An Introduction to the History of Education* (London: Hodder and Stoughton, 1982), S. 39. Einen guten Überblick über eine Auswahl wichtiger Eckdaten zur Geschichte Englands bietet z.B. auch die *Chronology* in: David Burnley, *The History of the English Language. A source book* (London: Longman, 1992), S. XIV-XVII. Allemaal aufschlußreich ist auch ein Blick auf die diversen Quellen, welche Burnley in diesem Buch zusammengestellt hat, da es sich weitgehend, zumindest bei den frühen Texten aus altenglischer Zeit (700-1100) um Dokumente des christlichen Glaubens handelt. Als Linguist verfolgt Burnley in diesem Buch natürlich kein theologisches oder religionspädagogisches Interesse, sondern betrachtet diese Quellen aus sprachhistorischer Sicht.

Verschriftlichung lateinischer als auch altenglischer angelsächsischer Texte Verwendung fand:

"*The coming of Christianity in AD 597 introduced Latin literacy to England, which was followed by attempts to render the English language in the letters of the Latin alphabet - those which survive to the present day.*"<sup>1</sup>

Niedergeschrieben wurden zu dieser Zeit vorwiegend lateinische Bibeltex-te, etwa aus dem Psalter oder aus dem Evangelium, die teilweise zu einem späteren Zeitpunkt auch mit einer altenglischen Interlinearübersetzung versehen wurden, wie etwa der *Vesparian Psalter* (lateinischer Text aus der ersten Hälfte des 8. Jh; altenglischer Text im 9. Jh. eingefügt) oder der *Lindisfarne Gospel* (lateinischer Text aus der Zeit zwischen 698 und 721; altenglischer Text vermutlich zwischen 883 und 995 eingefügt). Diese Praxis wird als *glossing* bezeichnet. Wörterbücher waren aufgrund der aufwendigen Schreibearbeit zu jener Zeit unüblich und, was Nachschlagewerke für 'Englisch-Lateinisch' betrifft, bis ins 15. Jh nicht verfügbar. Das verbreitete *glossing* verfolgte somit einen didaktischen Zweck und erleichterte Lesern aus dem angelsächsischen Sprachraum das Verständnis zentraler Dokumente des Christentums.<sup>2</sup> Die Praxis des *glossing* war insbesondere deshalb geboten, weil die Tätigkeit der Missionare zur Zeit der Christianisierung der britischen Inseln zunächst ein Bildungssystem vor allem für die Ausbildung einheimischer Kleriker erforderte, denn nur so konnte eine einigermaßen rasche und effektive religiöse Unterweisung der zum christlichen Glauben konvertierenden Bevölkerungsteile gewährleistet werden. In diesem Zusammenhang sollte nicht übersehen werden, daß heidnische Kulte in weiten Teilen der (nach dem Abzug der römischen Legionen) ab dem 5. Jh aus Germanien eingefallenen Bevölkerung verbreitet waren und bei dieser vielfach als durchaus bewährt galten. Somit stellten diese altbekannten religiösen Konzeptionen sowie mit ihnen einhergehende soziale Strukturen und Machtgefüge eine nicht zu unterschätzende Konkurrenz für den Glauben der Christen dar, welcher vermutlich bereits im 2. Jh durch Missionare der gallischen Kirche bei den keltischen Stämmen verbreitet worden war:

"Die Germanen kamen als Heiden in das christianisierte Britannien, wohin wahrscheinlich schon im 2. Jh. das Christentum von der gallischen Kirche aus Gallien gebracht worden war. Sie bewahrten ihren alten Wodansglauben noch 150 Jahre lang."<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> David Burnley, *The History of the English Language. A source book* (London: Longman, 1992), S. 1.

<sup>2</sup> Zur Praxis des *glossing* vgl. David Burnley, *The History of the English Language. A source book* (London: Longman, 1992), S. 7-16. Dort sind auch Auszüge aus den genannten Interlinearübersetzungen abgedruckt, deren wertvolle Originalmanuskripte selbstverständlich in der *British Library* unter Verschluss gehalten werden.

<sup>3</sup> Martin Lehnert, *Altenglisches Elementarbuch. Einführung, Grammatik, Texte mit Übersetzung und Wörterbuch* (Berlin, New York: de Gruyter, 1990), S. 21. Dieses Buch bietet in der Einführung einen kurzen, aber sehr dichten Überblick über die frühen Eroberungszüge und Einwanderungswellen, denen Britannien nicht zuletzt aufgrund seiner exponierten Insellage zu allen Zeiten ausgesetzt war.

Die Schwierigkeiten der Missionare in dieser Zeit verschärften sich aufgrund der Tatsache, daß die altbekannten germanischen Kulte einerseits mit mündlicher Überlieferung, andererseits mit der sehr begrenzten Symbolik des ebenfalls altbekannten Runenalphabets problemlos auskamen, während das aus dem der Schrift eng verbundenen Judentum hervorgegangene Christentum als Buchreligion auf sehr viel differenziertere schriftliche Ausdrucksmöglichkeiten, wie etwa das Griechische oder Lateinische sie boten, angewiesen war. Obwohl die Römer als Besatzungsmacht von 55 v. Chr. bis zu ihrem Rückzug aus Britannien im Jahr 407 n. Chr. die zu dieser Zeit auf der Insel beheimatete keltische Kultur zweifellos beeinflußt und mit der lateinischen Sprache und Schrift konfrontiert haben dürften, waren die später eingedrungenen Germanen von diesen Einflüssen unberührt geblieben. Aber "[d]ie Kelten wurden von den [seit spätestens 449] in großer Zahl eindringenden Germanen entweder unterworfen [...] oder nach Westen und den gebirgigen Teilen des Landes verdrängt: Nach Cornwall, Wales, Cumbria und Schottland."<sup>1</sup> Der Etablierung und Verbreitung des Lateinischen in der Bevölkerung war dies verständlicherweise keineswegs zuträglich gewesen. Somit waren die Missionare aus Rom nicht nur mit heidnischen Kulturen, sondern auch mit einem weit verbreiteten Analphabetismus konfrontiert:

*"Apart from the runic alphabet, which had been used in earlier Germanic society for inscriptions on all kinds of objects, from weapons to standing stones, the earliest speakers of English, despite artistic skills evident in archaeological discoveries like those at Sutton Hoo and from Kentish cemeteries, were both pagan and illiterate."*<sup>2</sup>

Die klassische antike Bildung und der christliche Glaube hatten bereits in der frühen Kirche, maßgeblich unter dem Einfluß des hellenistisch gebildeten Apostels Paulus, begonnen, eine untrennbare Symbiose einzugehen. Dieser Prozeß setzte sich auch später unter dem Einfluß der Kirchenväter fort.<sup>3</sup> So waren Bildung und christlicher Glaube zu Beginn der endgültigen Christianisierung der britischen Inseln bereits unlösbar miteinander verwoben und beide fielen gleichermaßen in den Zuständigkeitsbereich der römischen Kirche. Dementsprechend entstanden die ersten Schulen in England an den Bischofssitzen und in den Klöstern.<sup>4</sup>

*"Prior to 1066 Benedictine monasteries probably constituted the most advanced centres of formal learning in England."*<sup>5</sup>

---

<sup>1</sup> Martin Lehnert, a.a.O., S. 20.

<sup>2</sup> David Burnley, *The History of the English Language. A source book* (London: Longman, 1992), S. 1.

<sup>3</sup> Vgl. etwa Robert Scholl, "Das Bildungsproblem in der alten Kirche" in: *Zeitschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 10 (1964), S. 24-43 oder Peter Stockmeier, "Glaube und Paideia. Zur Begegnung von Christentum und Antike" in: *Theologische Quartalsschrift* 147 (1967), S. 432-452.

<sup>4</sup> Vgl. H. C. Dent, *The Educational System of England and Wales* (London: University of London Press, 1975), S. 9.

<sup>5</sup> Richard Aldrich, a.a.O., S. 126.

Während des Mittelalters blieb schulische Erziehung durchgängig Angelegenheit kirchlicher Institutionen. Und auch nach der Reformation wurde die grundsätzliche Verknüpfung von Kirche und Bildung keineswegs in Frage gestellt. Im November 1534 machte der *Act of Supremacy* unter *Henry VIII* die Loslösung der englischen Kirche von Rom offiziell und begründete die anglikanische Staatskirche mit dem König als Oberhaupt. Der anglikanischen Kirche wurde durch dieses Erbe der engen Verknüpfung mit Staat und Politik von jenem Zeitpunkt an - besonders auch in bildungspolitischen Fragen - eine besondere Bedeutung beigemessen. Dies wird sich im weiteren Verlauf dieser Arbeit an verschiedenen Stellen des öfteren exemplarisch belegen lassen.

"Im 17. Jahrhundert gab es dann erste Bestrebungen in Richtung auf ein nationales Erziehungssystem. Die *Society for Promoting Christian Knowledge* errichtete von dem Jahr 1698 an Wohlfahrtsschulen in den Pfarreien ganz Englands. Eine ab dem Jahr 1780 einsetzende *Sunday School Movement* beförderte den Gedanken, dass Erziehung für die Kinder aller da zu sein hat und nicht nur für eine privilegierte Minorität."<sup>1</sup>

Bei der *Society for Promoting Christian Knowledge* handelte es sich um eine anglikanische Körperschaft, welche die Wohlfahrtsschulen unterstützte und sie in gewissem Umfang koordinierte, ohne sie jedoch durchweg zu kontrollieren. Erwartungsgemäß waren die Wohlfahrtsschulen jener Zeit größtenteils Schulen in christlicher Trägerschaft mit Schulträgern unterschiedlicher konfessioneller Ausrichtungen. Die enge Verknüpfung von Bildung und christlichem Erbe wurde also auch im Rahmen dieser Bewegung keineswegs in Frage gestellt. Es deutet sich bereits am Beispiel dieser anglikanischen Körperschaft eine auch später oft charakteristische Funktion der anglikanischen Kirche in der Rolle einer Art 'Schirmherrin' der übrigen im Lande vertretenen Kirchen an; eine Praxis, die in vielerlei Hinsicht zur Entwicklung des im internationalen Vergleich ungewöhnlichen Sonderweges in der englischen Religionspädagogik beigetragen haben dürfte.<sup>2</sup> Allerdings war man im England des 18. und 19. Jh. auch im Bildungsbereich noch weit von einem konstruktiven interkonfessionellen Dialog entfernt:

*"Nineteenth-century elementary education prior to 1870, however, was in the main controlled and supplied by denominationally based organisations. Chief amongst these was the National Society for*

---

<sup>1</sup> So faßt Johannes Rehm, *Erziehung zum Weltethos. Projekte interreligiösen Lernens in multikulturellen Kontexten* (Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2002), S. 23 mit Bezug auf "The Origin and Development of Religious Education in England" in: J. Ramsey, *The fourth R* (London, 1972) die Entwicklungen dieser Periode zusammen. (Fremdsprachiger Text bei Rehm nicht kursiv gedruckt)

<sup>2</sup> "Bis 1870 wurde das gesamte Schulwesen von der anglikanischen Staatskirche, der katholischen Kirche und den sogenannten 'nonkonformistischen Kirchen', also von Methodisten, Baptisten, Presbyterianern und anderen kleineren christlichen Gemeinschaften getragen." Clauß Peter Sajak, *Das Fremde als Gabe begreifen. Auf dem Weg zu einer Didaktik der Religionen aus katholischer Perspektive* (Münster: Lit Verlag, 2005), S. 90.

*Promoting the Education of the Poor in the Principles of the Established Church, set up in 1811 under the chairmanship of the Archbishop of Canterbury. Others included the Wesleyan Education Committee and the Catholic Poor School Committee.*"<sup>1</sup>

Die in diesem Zitat erwähnten Körperschaften teilten allerdings ein zentrales Anliegen, indem sie sich dafür einsetzten, Bildungseinrichtungen für die Armen und Unterprivilegierten bereitzustellen. Es hatte zwar auch schon in früheren Epochen Bestrebungen gegeben, den Armen ein gewisses Minimum an Wissen angedeihen zu lassen. Solches Grundwissen umfaßte beispielsweise die Zehn Gebote und die sieben Sakramente (gemäß der Konstitution *Ignorantia sacerdotum* des Konzils von Lambeth, welches 1281 im Gefolge des IV Laterankonzils stattgefunden hatte). Aber in keiner früheren Epoche war man mit einer sich so massiv ausweitenden Armut konfrontiert gewesen wie gegen Ende des 17. Jahrhunderts: "*The charity of the late seventeenth century took place at a time of the visibly growing poverty of the many as against the visibly increasing wealth of the few.*"<sup>2</sup> Die Armut und das Elend sollten sich im Zuge der fortschreitenden Industrialisierung im 18. und 19. Jahrhundert noch verschärfen, wie heute rückblickend konstatiert werden kann. Dies betraf auch besonders die zunehmend ausgebeuteten Kinder, wie es etwa der kritische zeitgenössische Schriftsteller Charles Dickens in seinen sozialen Romanen oftmals mit erschreckender Anschaulichkeit geschildert hat<sup>3</sup>. Zudem hatte sich das Bild, welches sich die Gesellschaft über die von der Armut betroffenen Menschen zurechtgelegt hatte, seit dem Mittelalter drastisch gewandelt. Armut wurde seit dem späten 16. Jh. weniger als eine Tugend, sondern vielmehr als eine Sünde betrachtet: "*In the medieval period, poverty was a virtue to be cultivated, and charity principally of benefit to the giver. From the later sixteenth century, however, poverty was to be seen rather as a danger and a sin, the result of idleness and ignorance - a condition to be combatted and controlled.*"<sup>4</sup> Die Wohlfahrtsschulen erfreuten sich eines großen Zulaufes, denn das Erreichen eines gewissen Bildungsstandes war für die meisten Kinder aus armen Verhältnissen bis dahin oftmals kaum denkbar gewesen. Allerdings hatte (unter entsprechend günstigen Umständen) auch zuvor bereits für begabte, aber weniger wohlhabende Männer die Möglichkeit bestanden, gegebenenfalls sogar ein Studium an den renommierten alten Universitäten von Oxford und Cambridge zu absolvieren - aber bereits seit dem 16. Jh waren die Zahlen dieser Studenten rückläufig gewesen und es bildete sich an den Universitäten seitdem auch zunehmend eine deutliche Hierarchie heraus, die auf dem sozialen Status beruhte, den eine Person innehatte:

---

<sup>1</sup> Richard Aldrich, *An Introduction to the History of Education* (London: Hodder and Stoughton, 1982), S. 42.

<sup>2</sup> Richard Aldrich, a.a.O., S. 70.

<sup>3</sup> Vgl. etwa Charles Dickens, *Oliver Twist or The Parish Boy's Progress* (London: Richard Bentley, New Burlington Street, 1838).

<sup>4</sup> Richard Aldrich, a.a.O., S. 70.

*"Social distinctions within the colleges became more marked. Poor scholars continued in large numbers, many working their way by acting as servants to wealthier undergraduates, or by performing other menial duties within the college. But the trend most frequently remarked upon by contemporaries was the increasing number of noblemen or gentlemen commoners, many of whom had no intention of taking a degree, and who by payment of extra fees secured such privileges as dining at high table and exemption from the wearing of academic dress."*<sup>1</sup>

Ein sich in dieser Weise sehr angenehm gestaltendes Studium sahen viele Reiche offenbar als eine gute Gelegenheit, um Kontakte zu einflußreichen Persönlichkeiten zu knüpfen und dadurch ihren eigenen Status weiter anzuheben und sich sonstige Vorteile zu verschaffen. Auffällig ist ab dem 16. Jh auch eine zunehmende Zahl von Parlamentsabgeordneten, die ein solches Studium durchlaufen haben. Es hat den Anschein, daß mancher seine Verbindungen aus der Vergangenheit im Umfeld der Universität zum Einstieg in die Politik zu nutzen verstand.

*"Just over half the MPs in the first half of the seventeenth century were university educated. A hundred years later, the proportion had fallen to forty-five per cent. On the other hand, many gentlemen commoners failed even to matriculate, let alone to take a degree. The exact nature and value of their university education is therefore difficult to determine. The former pattern of university teaching was in serious decline. The quality and curricula of college tutoring are a matter of some dispute, though there were individual examples of dedicated tutors and of rigorous studies in such subjects as Greek and Hebrew, mathematics and science. [...] The higher faculties failed to develop."*<sup>2</sup>

Dieses Zitat deutet einen Mißstand an, welcher ebenfalls Auswirkungen auf die weitere Entwicklung des Bildungssystems haben mußte. Offenbar war im 18. Jh. in vielen Bereichen zumindest das Niveau der Lehre an den renommierten Universitäten von Oxford und Cambridge ziemlich weit abgesunken: "[...] *the Universities of Oxford and Cambridge had largely become exclusive clubs for slothful dons who did not teach and wealthy young aristocrats who did not even pretend to study.*"<sup>3</sup>

Etwa zeitgleich mit dieser Entwicklung gewann andererseits eine Reihe von Schulen in privater Trägerschaft zunehmend an Bedeutung. Die durch die industrielle Revolution entstandene, wohlhabende Schicht des Bürgertums ließ ihre Söhne oftmals an einigen zunehmend elitärer werdenden Privatschulen ausbilden, zu denen die Internate Eton, Harrow, Westminster, Rugby, Winchester, Charterhouse und Shrewsbury zählten. Zusammen mit den beiden Londoner Tagesschulen St

---

<sup>1</sup> Richard Aldrich, a.a.O., S. 134.

<sup>2</sup> Richard Aldrich, a.a.O., S. 134.

<sup>3</sup> H. C. Dent, a.a.O., S. 15.

Paul's and Merchant Taylors' wurden diese Schulen bekannt als die sogenannten *public schools*<sup>1</sup>. Sie existieren auch heute noch und genießen in vielen gesellschaftlichen Kreisen ein nahezu unverändert hohes Ansehen. Jedoch sollte die Bezeichnung *public school* nicht zu der irrigen Annahme verleiten, diese Schulen seien einer breiten Öffentlichkeit zugänglich.

Zwar dürfte die Ermöglichung einer Schulbildung für Jungen aus weniger wohlhabenden Schichten anfänglich ein ausschlaggebendes Motiv bei der Schaffung dieser Internate und Tagesschulen gewesen sein. Allerdings verbindet sich mit dem Attribut *public* im Zusammenhang mit den genannten Einrichtungen eher der Gedanke, daß die Schülerschaft nicht aus einem bestimmten, regional begrenzten Einzugsgebiet stammen sollte, sondern aus dem ganzen Land. Ursprünglich von wohlhabenden Stiftern als sog. *non-profit organizations* gegründet<sup>2</sup>, sollten diese Privatschulen Jungen in Lateinisch und Griechisch unterrichten. Dabei scheint ein rein mechanisches Auswendiglernen diverser Unterrichtsinhalte in methodischer Hinsicht weitestgehend an der Tagesordnung gewesen zu sein, bis die sog. *Clarendon commission* diverse Lehrinhalte, Methoden und Verwaltungsweisen dieser Schulen im Jahre 1861 nachdrücklich kritisierte. Dies führte zu einer Neustrukturierung der leitenden Körperschaften dieser Schulen, denen es wiederum überlassen wurde, vorgeschlagene Verbesserungen nach eigenem Ermessen zu implementieren.

Letztlich führten diese Maßnahmen aber vor allem dazu, daß die *public schools* - beginnend mit dem Internat Rugby unter seinem Schulleiter Thomas Arnold - Stipendien in Konkurrenzwettbewerben zu vergeben begannen. Generell wurde jedwedem Konkurrenzwettbewerb offenbar in motivationspsychologischer Hinsicht eine große Bedeutung beigemessen, wie auch die Einrichtung der *house systems*<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Bevor eine königliche Kommission, die sog. *Clarendon Commission*, welche von 1861 bis 1864 mit einer kritischen Untersuchung des privaten Schulwesens betraut gewesen war, diese neun Schulen als *public schools* definierte, hatte es keine klare Definition des Begriffs *public school* gegeben. Die neun genannten Schulen gehörten zu dieser Zeit zu den etabliertesten Privatschulen. Obwohl es noch hunderte weiterer Privatschulen gibt, wird auf die genannten neun Institutionen (auch die *Clarendon Nine* genannt) gelegentlich als die einzigen *public schools* Bezug genommen - und sicherlich sind sie die bekanntesten ihrer Art.

<sup>2</sup> Einige der genannten Schulen sind besonders alt und waren ursprünglich zumeist für benachteiligte Schüler aus armen Verhältnissen eingerichtet worden. Die Gründungsdaten der genannten Schulen in chronologischer Reihenfolge: Winchester (1382), Eton (1440), St Paul's (1509), Shrewsbury (1552), Westminster (1560), The Merchant Taylors' (1561), Rugby (1567), Harrow (1571), Charterhouse (1611). Zahlen entnommen aus: David McDowall, *Britain in Close-up* (London: Longman, 1993), S. 152.

<sup>3</sup> Die Schülerschaft einer *public school* ist in meist drei oder vier, von der Ursprungsidee her durch den Zufall bzw. das Los zusammengeführte Gruppen aufgeteilt, die jeweils einem *house* zugeordnet sind. Die Bezeichnung *house* bezog sich ursprünglich auf ein konkretes Gebäude bzw. einen Schlafsaal, den die jeweilige Gruppe bewohnte und der oftmals nach Heiligen, berühmten Ehemaligen der Schule oder bemerkenswerten geographischen Phänomenen der Region benannt war. Da die *house systems* im Laufe der Zeit über die Internate hinaus auch an Schulen ohne Übernachtungsmöglichkeiten eingeführt wurden, bezeichnet der Name eines Hauses heute



zeigt. Diese Verfahren bevorzugten ihrerseits insgesamt natürlich jene Schüler, die sich in Bezug auf ihre Elternhäuser und ihre Vorbildung ohnehin schon im Vorteil befanden. Die Privatschulen wurden somit zunehmend elitärer und etablierten sich letztlich als jene Institutionen, die gleichsam den Prototyp des gebildeten, jungen, christlichen Gentleman produzierten, der seine Wurzeln idealerweise in einer angesehenen und wirtschaftlich abgesicherten Familie hatte:

*"Thomas Arnold's Rugby, with its emphasis on modernizing endowments, making scholarships competitive, providing a non-classical course of study as an alternative to the traditional one that emphasized Greek and Latin, establishing house systems, stressing school spirit, emphasizing muscular Christianity and games like football and cricket as means of improving character, became a model for other Victorian public schools. The whole educational process was designed to mold the student into a young Christian Gentleman. Students from these elite institutions provided Oxford and Cambridge with nearly all of their own students, and graduates of those Universities, as a matter of course, dominated the British political and administrative elite [...]"<sup>1</sup>*

Das erzieherische Ideal des jungen christlichen *Gentleman* genoß im Adel, im Bürgertum und in der Politik zwar ein erhebliches Prestige, andererseits muß nüchtern konstatiert werden, daß diese Form der Schulbildung einem Großteil der englischen Bevölkerung unzugänglich blieb. Ihre Blütezeit erlebten die Privatschulen im 19. Jh. - einer Zeit, in der viele weitere *Public Schools* neben den sogenannten *Clarendon Nine* gegründet wurden.

*"The golden age of the public schools, however, was the end of the nineteenth century, when most were founded. They were vital to the establishment of a particular outlook and set of values by the dominant professional middle classes. These values were famously reflected in Tom Brown's Schooldays by Thomas Hughes, written in tribute to his own happy time at Rugby School. Its emphasis is on the making of gentlemen to enter one of the professions: law, medicine, the Church, the Civil*

---

teilweise auch lediglich eine bestimmte Gruppe, die durch die Zugehörigkeit zu ihrem 'Haus' einerseits ein gesteigertes Gemeinschaftsgefühl erlebt und sich andererseits in gewisser Weise von den Angehörigen anderer 'Häuser' distanziert bzw. sich in einen Konkurrenzwettbewerb mit diesen begibt. Dieses Verhalten wurde und wird an *public schools* bewußt gefördert und verstärkt, indem Wettbewerbe zwischen den einzelnen Häusern veranstaltet werden, bei denen es sich um so verschiedene Dinge wie sportliche Wettkämpfe, Wohltätigkeitsaktionen oder Diskutierwettbewerbe handeln kann. Jüngere Geschwisterkinder werden normalerweise dem Haus der älteren, bereits mit der Schule vertrauten Geschwister zugeordnet. Die identitätsstiftende und wettbewerbsfördernde Funktion der Häuser ähnelt in psychologischer Hinsicht der Funktion militärischer Organisationsstrukturen und Einheiten.

<sup>1</sup> Glenn Everett, Associate Professor of English, *University of Tennessee at Martin* in einem unter <http://www.victorianweb.org/history/pubschl.html> zugänglichen Artikel (Zugriff am 24. Februar 2005).

*Service or colonial service. A career in commerce, or 'mere money making' as it is referred to in Tom Brown's Schooldays, was not to be considered. As a result of such values, the public school system was traditional in its view of learning, and deeply resistant to science and technology. Most public schools were located in the countryside, away from industrial cities."*<sup>1</sup>

Zwar ist bis heute der Anteil, den die Privatschulen, zahlenmäßig gesehen, zur Schulbildung der englischen Bevölkerung beitragen, sehr gering, da ohnehin nur etwa sieben Prozent jemals in den Genuß dieses Privilegs kommen.<sup>2</sup> Dennoch sollte der Einfluß der Privatschulen und des von ihnen vermittelten Wertesystems und Weltbildes nicht unterschätzt werden, denn "obzwar nur ein prozentual geringer Teil der Schüler Privatschulen besucht, sind es gerade diejenigen, die später die Geschicke des Landes bestimmen."<sup>3</sup>

Im Jahre 1870 schließlich wurde der erste entscheidende Schritt hin zu einem gesetzlichen Schulsystem in staatlicher Trägerschaft gemacht. In diesem Jahr verabschiedete das englische Parlament den *Elementary Education Act* - ein Gesetz, welches in Gegenden mit unzureichenden Bildungsmöglichkeiten die Einrichtung von staatlich finanzierten sogenannten *board schools* ermöglichte. Konfessionelle Rivalitäten innerhalb des Parlaments ließen den entsprechenden Gesetzentwurf, wie viele andere vor ihm, beinahe scheitern. Verhindert wurde dies einzig durch die Aufnahme der *Cowper-Temple-Clause*, einer Klausel, die die *board schools* zu konfessioneller Neutralität verpflichtete:

*"No religious catechism or religious formulary which is distinctive of any particular denomination shall be taught in the school."*<sup>4</sup>

Die vielleicht wichtigste Folge dieser Regelung war, daß sich das sogenannte duale System (*system of dual control*)<sup>5</sup> herausbildete, in dem sich staatliche und freiwillige Körperschaften die Verantwortung für das englische Schulwesen teilten. In der Praxis bedeutete dies vielfach, daß eine Schule entweder staatlich nichtkonfessionell ausgerichtet war oder einer privaten Körperschaft einer bestimmten konfessionellen Ausrichtung unterstand, wobei aufgrund ihrer starken Präsenz und ihrer geschichtlich bedingten Vorrangstellung die anglikanische Kirche hier zahlenmäßig stark vertreten war. Dieses duale System hat sich, wenngleich mit zahlreichen Modifikationen, bis heute erhalten. Auch wurde die Verbindlichkeit der *Cowper-*

---

<sup>1</sup> David McDowall, *Britain in Close-up* (London: Longman, 1993), S. 152.

<sup>2</sup> Der Artikel "Educating the nation" in: *Britain in Close-up* geht davon aus, daß 7% der 18-jährigen eine solche Eliteschule besuchen, a.a.O., S. 153; vgl. auch ebd. die Grafik auf S. 158.

<sup>3</sup> Werner Haußmann, "Dialog mit pädagogischen Konsequenzen? Perspektiven der Begegnung von Christentum und Islam für die schulische Arbeit. Ein Vergleich der Entwicklungen in England und der Bundesrepublik Deutschland." in: Johannes Lähnemann, Hg., *Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung* (Hamburg: E.B.-Verlag Rissen, 1993), Band XIII, S. 159.

<sup>4</sup> *Elementary Education Act* (1870), Section 14.

<sup>5</sup> Vgl. H. C. Dent, a.a.O., S. 20f.

*Temple-Clause* bis heute nie in Frage gestellt. Eine Verpflichtung zu konfessioneller Neutralität christlich geprägter religiöser Unterweisung im staatlichen Schulwesen gilt in England also seit 1870 als verbindlich. Niemand hätte zu jenem Zeitpunkt jedoch erahnen können, welche Wirkungsgeschichte diese ihrerzeit eigentlich als Kompromißlösung zu bezeichnende Klausel in den folgenden Jahrhunderten nach sich ziehen würde. Denn die durch die *Cowper-Temple-Clause* gewährleistete konfessionelle Neutralität führte in der Folgezeit nicht nur zu einer Verbannung konfessioneller Differenzen aus dem staatlichen Religionsunterricht, sondern sie zog auch einen beachtlichen und in dieser Form einzigartigen interkonfessionellen Dialog der Kirchen nach sich. Außerdem ermöglichte die 1870 begründete nicht-konfessionelle Form des Religionsunterrichts letztlich die Entstehung eines bildungspolitischen Klimas, auf dessen Hintergrund die Konzeption des heute üblichen und zu Anfang dieses Kapitels bereits angedeuteten multireligiösen Religionsunterrichts in staatlicher Trägerschaft sowie das Postulat nach weltanschaulicher Neutralität im Religionsunterricht überhaupt erst denkbar wurden. Der *Elementary Education Act* mit der *Cowper-Temple-Clause* bildet also die Keimzelle der heute praktizierten Form von *religious education*, wie wir sie in England und, mit geringfügigen Modifikationen, auch in Wales vorfinden.

In der Folge des *Elementary Education Act* wurde es den regionalen Schulbehörden, den *School Boards*, freigestellt, in ihrem Gebiet den Schulbesuch verpflichtend zu machen. Obwohl viele diese Möglichkeit ergriffen, konnte von einer allgemeinen Schulpflicht für ganz England 1870 noch keine Rede sein. Genaugenommen gibt es eine Schulpflicht im eigentlichen Wortsinn in England bis heute überhaupt nicht, denn alle diesbezüglichen Parlamentsbeschlüsse verpflichten einerseits die Eltern dazu, für eine angemessene Ausbildung der Kinder Sorge zu tragen, andererseits verpflichten sie die staatlichen Behörden dazu, für das Vorhandensein angemessener Ausbildungsstätten zu sorgen. In diesem Sinne gibt es eine allgemeine, für ganz England gültige Verpflichtung seit 1880.<sup>1</sup>

Die neuen staatlichen Schulen waren den Schulen in konfessioneller Trägerschaft vor allem deshalb überlegen, weil sie mit staatlichen Geldern finanziert wurden. Schnell gewannen sie demzufolge auch an Attraktivität:

*"In 1870 elementary schools controlled by the voluntary societies were the best in the country; by 1902 many were in dire straits, having frequently been 'overmatched' by those of the school boards. In consequence, the 1902 Act gave voluntary or 'non-provided schools' as they were to be known, a more secure financial footing. Provision and repair of school buildings remained the responsibility of the denominations, all other costs were to be met from public funds. In return local education authorities (LEAs) were to receive minority representation on the managing bodies of such schools."*<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Vgl. H. C. Dent, a.a.O., S. 21.

<sup>2</sup> Richard Aldrich, a.a.O., S. 42f.

Trotz der Abschaffung der *School Boards* im Rahmen des *Conservative Act* von 1902 und einer gewissen Verbesserung der finanziellen Lage der *voluntary schools* durch die *LEAs* blieb es ein ungleicher Konkurrenzkampf. Die folgende Aufstellung zeigt, wie sich im 20. Jh. seitens der Schüler ein deutlicher Trend abzeichnete, den staatlichen Schulen den Vorzug zu geben:

*Percentages of children on rolls of schools in England and Wales (omitting independent, nursery and special schools)*

Type of school	1900	1938	1962
Council	47.0	69.6	77.6
Church of England	40.2	22.1	11.9
Roman Catholic	5.4	7.4	8.4
Other	7.4	0.9	2.1

Entnommen aus: Richard Aldrich, *An Introduction to the History of Education* (London: Hodder and Stoughton, 1982), S. 43

## 2.2 Der Einfluß des 2. Weltkrieges auf den englischen Religionsunterricht

Während der ersten Jahre des Zweiten Weltkrieges waren vermehrt Rufe nach einer Reform des Schulwesens laut geworden. Die Gründe hierfür waren vielschichtig und komplex, aber den entscheidenden Anstoß gaben wohl Mütter und Kinder, die 1939 aus Slumgebieten evakuiert werden mußten. Ihr Verhalten und Erscheinungsbild rückte die Tatsache ins öffentliche Bewußtsein, daß immer noch Kinder unter elenden Bedingungen und ohne ausreichende Bildung aufwachsen mußten.<sup>1</sup>

Im Jahr 1944 verabschiedete das Parlament als Folge dieser Forderungen einen *Education Act*, der das Schulwesen in England drastisch reformieren sollte. Wie schon der *1870 Elementary Education Act*, so war auch der *1944 Education Act* von besonderer Relevanz für die Zukunft des schulischen Religionsunterrichts. Aber nicht nur im Hinblick auf Religionsunterricht, sondern auch im Hinblick auf das gesamte englische Schulwesen ist seine Bedeutung nicht zu unterschätzen:

*"The 1944 Act was probably the greatest single advance in English educational history, its provisions showing real breadth of outlook and considerable educational vision."*<sup>2</sup>

Dieses oder ähnliche Zitate dürfen allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, daß der *1944 Education Act* keineswegs als ein abstraktes bildungspolitisches Konstrukt gleichsam am grünen Tisch entstand; denn das Gegenteil ist der Fall. Es handelt sich

<sup>1</sup> Vgl. H. C. Dent, a.a.O., S. 29f.

<sup>2</sup> Keith Evans, *The Development and Structure of the English School System* (London: Hodder and Stoughton, 1985), S. 109.

um ein Gesetz, welches angesichts einer auf dem Hintergrund des 2. Weltkrieges ausgesprochen angespannten Lage durch und durch von den Erfordernissen der Praxis unter den Bedingungen der damaligen Gegenwart geprägt wurde. Das Jahr 1944 war in Großbritannien geprägt durch Ereignisse, die ein religionspädagogisch motivierter und eher abstrakter Rückblick auf die damalige Entstehung einer neuen schulbezogenen Gesetzeslage allzu leicht vernachlässigen oder gar verdrängen könnte. Es ist darum insbesondere mit Blick auf eine deutsche Leserschaft an dieser Stelle angebracht, die Ausgangsbedingungen für dieses Gesetz aus dem Jahr 1944 aus britischer Sicht zu skizzieren. Die folgende Darstellung stützt sich in diesem Zusammenhang v.a. auf die lebendigen und anschaulichen Schilderungen bei Terence Copley.<sup>1</sup>

Das Jahr 1944 war das Todesjahr von Prinzessin Beatrice, dem letzten bis dahin noch lebenden Kind der im Jahre 1837 inthronisierten Königin Victoria. Großbritannien wurde 1944 nach wie vor von Deutschland bedroht und London stand unter dem Beschuß deutscher V2-Raketen. Nur zwei Jahre zuvor waren die Briten in der Schlacht im Atlantik unterlegen und ein Sieg über Deutschland war eine zu jenem Zeitpunkt noch weit entfernte und sogar eher unwahrscheinliche Zukunftsvision gewesen. Die Lehrer, an die sich der *1944 Education Act* richtete, hatten den Krieg aus nächster Nähe erlebt. Teilweise waren sie selbst in den Krieg gezogen, ansonsten hatten sie als Zivilisten die deutschen Angriffe am eigenen Leib erfahren. Die Schüler und Schülerinnen hatten ebenfalls die unmittelbaren Auswirkungen des Krieges durchlebt und waren unter den Bedingungen der Kriegsjahre unterrichtet worden. In den Städten waren Schulgebäude oftmals zerstört oder schwer beschädigt durch deutsche Bombenangriffe, und auf dem Land hatte die Bereitstellung von Ressourcen für notwendige Instandsetzungen und Reparaturen von Schulgebäuden oder von sonstigen finanziellen und materiellen Mitteln eine sehr geringe Priorität angesichts der akuten Bedrohung durch den sehr materialaufwendigen und kostenintensiven Krieg.

Die augenfälligsten Probleme ergaben sich in dieser Situation aus den oftmals notwendigen Massenevakuierungen. Schulkinder wurden so aus ihrem angestammten schulischen Umfeld herausgerissen und konnten andernorts, etwa in kleinen Schulen auf dem Land, schon aufgrund fehlender Räumlichkeiten nicht in angemessener Weise unterrichtet werden. Teilweise gab es keine Tafeln oder keine Kreide, oder Schulkinder mußten sich zu zweit oder zu dritt einen Bleistift teilen. Papier war knapp, so daß ggf. sogar entwertete Fahrscheine für Bus und Straßenbahn als Schreibpapier wiederverwendet wurden. Vielerorts wurde in zwei Schichten unterrichtet: Einige Kinder gingen vormittags, andere nachmittags zur Schule. Die allgegenwärtige Gefahr von Bombenangriffen in Verbindung mit unzureichenden Schutzräumen an den Schulen führte v.a. in den Städten dazu, daß

---

<sup>1</sup> Vgl. Terence Copley, *Teaching Religion. Fifty Years of Religious Education in England and Wales* (Exeter: University of Exeter Press, 1997).

Schüler und Schülerinnen reihenweise dem Unterricht fernblieben. Einige der von Copley zusammengetragenen Zahlen lassen die Situation plastischer werden:

Im Februar 1940 erhielten neun Prozent der Grundschul Kinder evakuierter Gebiete keinerlei schulischen Unterricht. Im Sekundarbereich lag dieser Anteil sogar bei 14,5 Prozent, was einer halben Million Schülern und Schülerinnen entsprach. Im Juli 1941 waren von den 23.000 Schulen in England bereits 1.000 teilweise oder völlig zerstört und 3.000 weitere Schulen waren zwar der Zerstörung entgangen, hatten aber Schäden erlitten.<sup>1</sup> Lehrpersonal war ebenfalls knapp und auch in den Städten oftmals überlastet, zumal das Unterrichten am Tage dort meist nicht die einzige zu bewältigende Aufgabe war: "*The teacher's daytime duties were often compounded by night-time fire watching, sometimes on the roof of the school they taught in by day.*"<sup>2</sup>

Die Krisensituation dieser Jahre führte notwendigerweise dazu, daß in der schulischen Praxis allenthalben improvisiert werden mußte. Man tat das Möglichste, wengleich oftmals nicht einmal das Notwendigste vorhanden oder verfügbar war. Man vermittelte Schulkindern lebensnotwendige Kenntnisse und Fertigkeiten, etwa Kuchenrezepte, die ohne die Zugabe von Eiern - oder gar ohne einen Backofen - auskamen sowie die Zubereitung von Kartoffelsuppe, Karottenpudding und ähnlichen heute weitgehend in Vergessenheit geratenen Speisen. Für wenige *pence* gab es an den Schulen Mahlzeiten zu kaufen, die nach ähnlich improvisierten Rezepten aus den wenig abwechslungsreichen vorhandenen Zutaten zubereitet wurden. So sollten Familien entlastet werden, indem man ihren Kindern zumindest Mittags in der Schule eine erschwingliche Mahlzeit anzubieten versuchte. Die schulische Praxis und die sich auf sie beziehenden Dokumente, wie etwa die Lehrpläne, wurden gleichermaßen durch und durch von den Erfordernissen der damaligen Gegenwart geprägt. Mehrere tausend Kinder wurden in Gruppen von acht bis zwölf Personen in sogenannten "*house schools*"<sup>3</sup> unterrichtet. Noch mehr Schüler und Schülerinnen, speziell im Sekundarbereich, lebten teilweise bis zu drei Jahre lang unter Zeltplanen, in sogenannten Campinginternaten. Selbst die Anlage von Schulgärten und die Haltung von Tieren fanden Eingang in die Lehrpläne. Man begründete solche Projekte offiziell mit allerlei teils sehr phantasievoll anmutenden pädagogischen Argumenten, etwa damit, daß diese Praxis zur Verbesserung der mathematischen Fertigkeiten beitrage und Grundlagen der Buchhaltung vermittele. Außerdem könnten die Kinder so ihre Fähigkeit verbessern, Tiere zu zeichnen. 1942 waren beispielsweise die Schulen vom *Board of Education* dazu angehalten worden, Kaninchen zu halten. Diese Neuerung wurde laut Copley mit großem Enthusiasmus bejubelt - und zwar mit der Begründung, sie sei ein entscheidender Fortschritt auf dem Gebiet der Sexualpädagogik.<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> Vgl. Terence Copley, a.a.O., S. 16.

<sup>2</sup> Terence Copley, a.a.O., S. 16.

<sup>3</sup> Terence Copley, a.a.O., S. 17.

<sup>4</sup> Ebd.

Rückblickend mögen solche Begründungen teilweise amüsant erscheinen, wengleich sie in der Regel auch in pädagogischer Hinsicht nicht völlig abwegig oder absurd sind. Aber die Praxis, die sie begründen, war natürlich vor allem deshalb geboten, weil eine Verbesserung der Versorgung der Bevölkerung, besonders der Kinder, mit Vitaminen und Proteinen auf irgendeine Art und Weise dringend sichergestellt werden mußte. Diese Beispiele zeigen, daß der 1944 *Education Act* in einem ganz bestimmten bildungspolitischen Klima entstand, in dem sich Pädagogen und Politiker nicht auf komplizierte spekulative oder in Studien empirisch überprüfbare didaktische und pädagogische Theorien einlassen konnten. Die Erziehungswissenschaft konnte es sich schlichtweg nicht leisten, das Schulwesen aus rein akademischer Sicht zu betrachten und von einem rein wissenschaftlichen Standpunkt aus diverse mehr oder weniger dringliche Forderungen an die Praxis zu stellen, denn dies wäre einem Rückzug in den Elfenbeinturm der Wissenschaften gleichgekommen. Aber jede Art von Rückzug war vor dem Hintergrund dieses Krieges für Politiker wie Pädagogen gleichermaßen indiskutabel.

Bereits 1940 hatte sich die Aprilausgabe der Zeitschrift *Religion in Education Quarterly* der Schwierigkeit gewidmet, Religionsunterricht in Kriegszeiten zu erteilen. M. L. Jacks unterschied dabei zwischen den bereits genannten praktischen Problemen, die sich etwa durch Evakuierungen ergaben, und solchen Problemen, die eher den Intellekt und die Psyche betrafen: Ältere Kinder würden bereits ihre Einstellung zum Krieg aus christlicher Sicht zu hinterfragen beginnen. So gewann das Festhalten an christlichen Werten und Hoffnungen in der schulischen Erziehung in England eine zentrale und identitätsstiftende Bedeutung auf dem Hintergrund des Kampfes gegen das Dritte Reich, dessen Ideologie ja gerade den Zweck haben sollte, in den Köpfen und Herzen der Menschen an Stelle der traditionellen christlichen Werte internalisiert zu werden.

*"Jacks' answer was to teach the Bible as religion rather than as ancient history, as it testifies to the indestructability of spiritual forces and to the potential significance of the insignificant, however desperate the times may appear."*<sup>1</sup>

Wie sehr die damalige Religionspädagogik sich als notwendiges Gegengewicht zur säkularen und menschenverachtenden Ideologie des Nationalsozialismus betrachtete und ihre Hoffnungen und Visionen auf die Zeit nach dessen Untergang richtete, lassen bereits zwei Buchtitel des in christlichen und bildungspolitischen Dingen sehr engagierten Parlamentsabgeordneten Sir Richard Acland<sup>2</sup> erahnen. Sie lauten: *Unser*

---

<sup>1</sup> Terence Copley, a.a.O., S. 18.

<sup>2</sup> Richard Acland (1906-1990) war 1935 als Mitglied der *Liberal Party* als Abgeordneter für *Barnstaple* ins Unterhaus gewählt worden. 1942 gründete er mit Gleichgesinnten die sozialistische *Common Wealth Party*, die sich jedoch nicht durchsetzen konnte und nach der Wahl von 1945 wieder aufgelöst wurde. Danach schloß Acland sich der sozialdemokratischen *Labour Party* an. Sein Name wird auch verbunden mit der Gründung der *Campaign for Nuclear Disarmament (CND)* im Jahre 1957. Vgl. <http://www.spartacus.schoolnet.co.uk/Jacland.htm> (Zugriff am 25. November 2005)

*Kampf* (London: Penguin, 1940) und *What it will be like in the New Britain* (London: Gollancz, 1942).

*"Acland viewed Big Business and Materialism as enemies. He was a crusader, a visionary, the only MP to have served in the ranks of the armed forces (as Lance Bombardier, writing books after lights out, typewriter on his knees). He was likened by some including himself to an Old Testament prophet. His belief in God was a derivative from his political ideas and experience rather than the reverse."*<sup>1</sup>

Die Tatsache, daß Acland sich in der prophetischen Tradition verortete, wie auch seine Wahl des programmatischen deutschsprachigen Titels *Unser Kampf* weisen hin auf eine für ihn typische sehr enge Verknüpfung von christlichem Glauben und politischen Idealen. Terence Copley verdeutlicht anhand eines Zitates aus *Unser Kampf*, welche politischen Ideale dies bei Acland waren:

*"We have used the Bible as if it were the special constable's hand book - an opium dose for keeping beasts of burden patient while they were being overloaded."*<sup>2</sup>

Und weiter kommentiert und interpretiert Copley dieses indirekte Zitat als eine Aussage, mit der sich Acland bewußt in der Tradition eines christlichen Sozialismus zu verorten beabsichtigte:

*"Acland acknowledged his quotation from Conrad Noel, Christian Socialist Vicar of Thaxted from 1910 to 1942. Noel in turn was quoting Charles Kingsley, one of the founders of Victorian Christian socialism. Acland was conscious of himself within that tradition and his involvement in RE is to be interpreted in that context."*<sup>3</sup>

Die sozialistischen Ideale eines Sir Richard Acland mag nicht jeder geteilt haben, aber Einigkeit schien darüber zu bestehen, daß der Krieg als eine Art Kreuzzug gegen ein heidnisches Imperium zu betrachten war: "[...] *the war was being interpreted as a crusade between Christian civilization and its values such as democracy, versus a Nazi pagan empire.*"<sup>4</sup> Diese Auffassung ging einher mit der verbreiteten Forderung, religiöse (und das bedeutete zu dieser Zeit christliche) Unterweisung im Sinne von *Religious Nurture* sollte eine größere Rolle in der Erziehung der Kinder spielen. Es hatte aber bezüglich des Schulwesens seit dem *Conservative Act* von 1902 keine nennenswerte Veränderung der Gesetzeslage gegeben, die einer solchen Forderung Nachdruck verliehen hätte; und auch sonst schien alles dafür zu sprechen, daß eine Neuordnung des Schulwesens für die Nachkriegszeit dringend erforderlich war. Als Premierminister Winston Churchill schließlich den 39-jährigen 'Rab' Richard Austen

---

<sup>1</sup> Terence Copley, a.a.O., S. 72.

<sup>2</sup> Richard Acland, *Unser Kampf* (London: Penguin, 1940), S. 33 zitiert bei Terence Copley, a.a.O., S. 72.

<sup>3</sup> Terence Copley, a.a.O., S. 72.

<sup>4</sup> Terence Copley, a.a.O., S. 22.



Butler<sup>1</sup> aus dem *Foreign Office* zum *Board of Education* versetzte, brachte dieser eine neue Gesetzeslage auf den Weg, wenngleich dies zunächst nur langsam und gegen gewisse Widerstände möglich war. Churchill selbst schien kein großes Interesse am Schulwesen zu haben:

*"Churchill took the view that running education was a low-status job and that Butler would 'do no harm' at the Board of Education. [...] it is unclear whether Churchill moved 'Rab' there to rid himself of a potential enemy by placing him well away from the political centre or whether he had an admiration for him and wanted to give him a chance to prove himself in an unlikely situation."*<sup>2</sup>

Jedoch teilte auch er die allgemeine Auffassung, daß die christliche Religion der zentrale Bezugspunkt des schulischen Lebens sei. Wenngleich Churchill das Christentum in seiner institutionalisierten Form abzulehnen schien bzw. diesem eher kritisch gegenüberstand, so betonte er doch immer wieder die Bedeutung der Religion und der christlichen Ethik an sich. Er befürwortete eine Form der christlichen Unterweisung, die nicht in der Verantwortung der Kirchen liegen und dementsprechend von Laien durchgeführt werden sollte: *"I am in favour of secular instructors appointed by Government."*<sup>3</sup> Churchill sah die Hauptaufgabe Butlers darin, das beschädigte Schulsystem gleichsam zu reparieren und es möglichst rasch in seiner alten Form wieder funktionstüchtig zu machen. Er hatte kein Interesse an einer neuen Gesetzgebung für das Schulwesen und hatte Butler auf eine Anfrage hin auch unmißverständlich zu verstehen gegeben, daß ein neuer Gesetzentwurf unter keinen Umständen in Frage kommen würde.<sup>4</sup> Dennoch wurde unter Butler am *Board of Education* ein solcher Gesetzentwurf erarbeitet, und dies geschah in der Tat ohne das Wissen oder die Zustimmung des Premierministers. Es versteht sich, daß irgendwann der Zeitpunkt kam, zu dem auch Churchill in Butlers Pläne eingeweiht werden mußte:

---

<sup>1</sup> dessen Name auch unter der Kurzbezeichnung 'Rab' geläufig war und ist. Bei Terence Copley scheint diese Kurzform wie ein wohlwollend gemeinter Spitzname gebraucht zu werden. Butlers Vater hatte eine beachtliche Karriere in Indien gemacht, damals noch Teil des britischen Weltreiches. Auch 'Rab', der selbst in Indien geboren worden war, hatte dort wichtige Erfahrungen im Umgang mit Menschen und religiösen Führern verschiedener Religionen gesammelt, was ihm sicher bei den Verhandlungen im Rahmen des *1944 Education Act* nützlich gewesen sein dürfte. Die drei bestimmenden Systeme, die 'Rab' geprägt hatten, waren nach eigenen Angaben immer die Politik sowie Cambridge und Indien gewesen (vgl. Copley, a.a.O., S. 18f.).

<sup>2</sup> Terence Copley, a.a.O., S. 19. Die Sorge, 'Rab' könne in der Außenpolitik 'Schaden anrichten', erklärt sich daher, daß er als ein dem früheren Premierminister Neville Chamberlain nahestehender Mann galt, welcher 1938 noch das sog. Münchner Abkommen zwischen dem Deutschen Reich, Großbritannien, Italien und Frankreich mit unterzeichnet hatte. 'Rab' galt aufgrund dieser Tatsache als verdächtig, es wird auch die Meinung vertreten, 'Rab' habe noch im Juli 1939 Zugeständnisse an Hitler befürwortet. Ebd., vgl. auch John Charmley, *Churchill, the End of Glory*, Hodder, 1993.

<sup>3</sup> Terence Copley, a.a.O., S. 20.

<sup>4</sup> Vgl. Terence Copley, a.a.O., S. 23.

"'Rab' eventually had to tell Churchill that he was working on an education bill. He decided to do it when he was summoned to the PM's bedroom for one of his late morning audiences. Churchill was in bed, smoking a cigar, deep in the papers on the counterpane. A possibly apocryphical detail adds that Churchill, looking at the large, sleeping cat on the foot of his bed, chided Butler that the cat had done more for the war effort than he, by keeping the Prime Minister's feet warm at no charge to the taxpayer. Butler is said to have replied that he doubted whether that were true, conceding that it was a very fine cat. Churchill told Butler that he must see the education plans when they were ready and they were sure to be interesting. Butler fled from the room before he could change his mind."<sup>1</sup>

So konnte, nun endlich auch mit der Zustimmung des Premierministers, der Gesetzentwurf für die neue Schulgesetzgebung vollendet und das Gesetz verabschiedet werden. Der *Education Act* trat 1944 in Kraft und hat das englische Schulsystem in der Folgezeit nachhaltig beeinflusst. Die neue Gesetzgebung umfaßte nahezu jeden denkbaren Aspekt schulischer Bildung, wie die im folgenden überblicksartig zusammengefaßten Neuerungen des *1944 Education Act* deutlich werden lassen.

### 2.2.1 Reformen im Rahmen des 1944 Education Act

- Ein Bildungsminister (*Minister of Education*) für ganz England und Wales wird eingesetzt. Er löst den Präsidenten des *Board of Education* ab und hat größere Befugnisse als dieser; seine Aufgabe ist die "Förderung der Bildung des Volkes von England und Wales [und] die Sicherung der effektiven Durchführung, mittels lokaler Behörden unter seiner Kontrolle und Weisung, der nationalen Politik zur Sicherung eines vielfältigen und umfassenden Bildungsangebotes in jedem Gebiet."<sup>2</sup>
- Die *County Councils* und *County Borough Councils* werden die alleinigen lokalen Bildungs- und Erziehungsbehörden (*local education authorities*). Diese sind verantwortlich für die Sicherung angemessener Bildungseinrichtungen in ihren jeweiligen Gebieten.<sup>3</sup>
- Das staatliche Schulsystem wird in drei aufeinanderfolgende Altersstufen gegliedert: *Primary education* (Alter 2 bis 11+), *Secondary education* (12 bis 19) und *Further education* (Ausbildung jenseits des gesetzlichen

---

<sup>1</sup> Ebd.

<sup>2</sup> H. C. Dent, a.a.O., S. 31 (eigene Übersetzung).

<sup>3</sup> Die *Counties* und *County Boroughs* von 1944 existieren in ihrer damaligen Form heute nicht mehr. Seit dem 1. April 1974 gilt eine Neuregelung der lokalen Regierungsstruktur, die nach *Metropolitan Counties* und *Non-Metropolitan Counties* unterscheidet, wobei beide Typen von *Counties* in sog. *Districts* unterteilt sind. Dabei ist ein *Council* eines *Non-Metropolitan County* die *LEA*, während in den dicht besiedelten *Metropolitan Counties* die *Councils* jedes *Districts* die jeweilige *LEA* darstellen.

Schulpflichtalters ausgenommen kompletter *Secondary education* und Universitätsstudium).

- Das gesetzliche Schulpflichtalter beginnt wie bisher mit 5 Jahren, aber die Obergrenze wird von 14 auf 15 und später auf 16 Jahre angehoben.
- *Tuition fees* (Studiengebühren/ Schulgeld) werden in allen staatlichen *secondary schools* abgeschafft.
- Die jeweilige *local education authority (LEA)* ist verpflichtet, medizinische Vorsorgeuntersuchungen und Behandlungen für alle Schüler in ihrem Gebiet zu sichern, einschließlich zahnmedizinischer Behandlungen.
- Milch, Mahlzeiten und andere Erfrischungen müssen von den *LEAs* bereitgestellt werden, ebenso Kleidung für Sportunterricht sowie ggf. Unterkunft und Kleidung generell.
- Auch private Schulen können sich am Gesundheits- und Speisenprogramm der *LEA* beteiligen.
- Spezielle Einrichtungen für körperlich und geistig behinderte Kinder müssen geschaffen werden.
- In bestimmten Fällen werden von den *LEAs* Studiengebühren für Privatschulen zurückerstattet, Stipendien vergeben und finanzielle Unterstützungen gewährt.
- Die Bezahlung der Lehrer wird vereinheitlicht.
- Eine ausgebildete Lehrerin darf, auch wenn sie heiratet, ihren Beruf weiterhin ausüben.

Aber die für die Thematik dieser Arbeit wohl wichtigsten Neuregelungen sind diverse Modifikationen am dualen System. Die staatlich gegründeten und finanzierten Schulen, die seit 1901 *provided schools* hießen, werden in *county schools* umbenannt. Im Jahre 1970 gab es etwa 19000 dieser *county schools*.<sup>1</sup> Die von Kirchen gegründeten Schulen, die seit 1902 *non-provided schools* hießen, werden fortan als *voluntary schools* bezeichnet und in drei Kategorien eingeteilt. Dabei müssen die Schulträger (bezüglich der Entscheidung, welcher dieser Kategorien ihre Schule angehören soll) zwischen ihrem Wunsch nach mehr Unabhängigkeit und ihrem Wunsch nach mehr finanzieller Unterstützung abwägen.

Die erste Kategorie sind die *voluntary special agreement schools*, die sich auf einen *Education Act* von 1936 zurückführen lassen. Dieser sah die Möglichkeit besonderer Abkommen zwischen privaten Schulen und den *LEAs* vor, wobei die Schulen zu 50 bis 75 Prozent staatlich finanziert werden sollten. Wegen des 2. Weltkrieges waren nur 37 dieser Sonderabkommen umgesetzt worden, obwohl 509 Sonderabkommen geschlossen worden waren. Der *1944 Education Act* ermöglicht nun die Umsetzung der verbliebenen *special agreements* zu den ursprünglich vereinbarten Bedingungen.

---

<sup>1</sup> Zahlen entnommen aus H. C. Dent, a.a.O., S. 45f. Bezüglich der Neuregelungen des dualen Systems vgl. auch z.B. Keith Evans, a.a.O., S. 101ff., Terence Copley, a.a.O., S. 27ff.

Die hieraus hervorgehenden Schulen dürfen konfessionellen Religionsunterricht und konfessionelle morgendliche Andachten (*worship*) durchführen; die *LEA* übernimmt die Verpflichtung der Lehrer, ausgenommen Religionslehrer, und trägt 50 bis 75 Prozent der Kosten für Bau, Umbauten, Modernisierungen und Instanderhaltung des Schulgebäudes. Laufende Kosten trägt ebenfalls die *LEA*. 1970 gab es etwa 160 dieser *special agreement schools*, davon waren 75 Prozent römisch-katholisch.

Die zweite Kategorie sind die *voluntary controlled schools*, deren Status die Aufgabe ihrer konfessionellen Unabhängigkeit im Austausch gegen eine komplett staatliche Finanzierung vorsieht. Religionsunterricht und morgendliche Andachten müssen überkonfessionell ausgerichtet sein. In der Praxis unterscheidet diese Kategorie sich nicht wesentlich von den staatlichen *county schools*. 1970 gab es etwa 4000 *voluntary controlled schools*, deren Träger fast alle der anglikanischen Kirche angehörten. Römisch-katholische Schulen hingegen lehnen diesen Status grundsätzlich ab.

Die dritte Kategorie sind die *voluntary aided schools*, deren Status dem Schulträger ein Höchstmaß an Unabhängigkeit erlaubt, allerdings verbunden mit einem erheblichen Kostenaufwand. Die Schulen dieser Kategorie dürfen konfessionellen Religionsunterricht und konfessionelle Andachten durchführen und entscheiden auch selbst darüber, welche Lehrer eingestellt oder entlassen werden. Anders als bei den *special agreement schools* bezieht sich diese Regelung auf alle Lehrer, nicht nur auf Religionslehrer. Im Gegenzug müssen die Schulträger die Kosten für Bau und Instanderhaltung ihrer Schulgebäude tragen sowie 50 Prozent der Kosten für Umbauten und Modernisierungen.<sup>1</sup> Alle laufenden Kosten übernimmt die *LEA*. 1970 gab es über 5000 *voluntary aided schools*; davon war fast die Hälfte römisch-katholisch.

### **2.2.2 Verpflichtung zu Religionsunterricht und *Worship* und Positionen der anglikanischen und der römisch-katholischen Kirche**

In unmittelbarem Zusammenhang mit den oben beschriebenen Modifikationen des dualen Systems steht eine weitere Regelung im Rahmen des *1944 Education Act*. Die Durchführung von Religionsunterricht<sup>2</sup> (*Religious Instruction*) und *collective worship*, einer in England traditionellen Form des gemeinsamen Morgengebets,

---

<sup>1</sup> Bereits 1959 wurden die entsprechenden staatlichen Zuschüsse von 50% auf 75% angehoben und bis zum Jahr 1975 wurden sie auf 85% erhöht. Trotzdem befand sich diese Schulkategorie gegenüber den beiden zuvor genannten Schulkategorien aus finanzieller Sicht weiterhin in einem erheblichen Nachteil.

<sup>2</sup> Die deutsche Bezeichnung 'Religionsunterricht' wird in dieser Arbeit unabhängig von der englischen Terminologie weitestgehend als ein Oberbegriff für jegliche Art von religionsbezogenem schulischen Unterricht verwendet, um einen stabilen Bezugspunkt angesichts folgender begrifflicher Verwirrung zu bieten: Der im *1944 Education Act* offiziell verwendete Begriff *Religious Instruction* wäre in der deutschen Sprache eigentlich präziser mit 'religiöse Unterweisung' zu übersetzen. Der heutzutage übliche Terminus *Religious Education* taucht, entgegen mancher gegenteiliger Behauptungen, in der Gesetzgebung von 1944 aber bereits auf, allerdings bezeichnet er dort zusammenfassend *Religious Instruction* und *Collective Worship*, ist also gleichsam ein Oberbegriff für beide diese Veranstaltungen. Vgl. Terence Copley, a.a.O., S. 30.

wird für alle staatlichen Schulen und die meisten *voluntary schools* verpflichtend vorgeschrieben. Somit bekommt eine bis dahin zwar weitestgehend unhinterfragte, aber eben auch ungeschriebene Regelung erstmals einen verbindlichen Rahmen. Dabei müssen diese Veranstaltungen in staatlichen und kontrollierten (*controlled*, s.o.) Schulen entsprechend der *Cowper-Temple-Clause* von 1870 überkonfessionell ausgerichtet sein. Es besteht die Möglichkeit der Abmeldung vom Religionsunterricht aus Gewissensgründen, außerdem darf kein Lehrer gegen seinen Willen verpflichtet werden, Religionsunterricht zu erteilen. Weiterhin muß diesem überkonfessionellen Religionsunterricht ein auf *LEA*-Ebene festzulegender Lehrplan (*agreed syllabus*) zugrunde liegen. Für dessen Erstellung verantwortlich sind Vertreter der *LEA*, Vertreter der im Einzugsbereich vertretenen Konfessionen, Vertreter der Lehrerverbände und der anglikanischen Kirche. Diese bilden zusammen die sogenannte *Agreed Syllabus Conference*, die in jeder *LEA* einzurichten ist.<sup>1</sup> Somit ist der *1944 Education Act* bis heute eine der wichtigsten rechtlichen Grundlagen des schulischen Religionsunterrichts in der Geschichte des englischen Schulwesens. Die oben genannten Zahlen von 1970 ermöglichen in Bezug auf gewisse Tendenzen eine Bestandsaufnahme des *status quo* 26 Jahre nach den Reformen von 1944:

Es zeigt sich erstens, daß die staatlichen Schulen gegenüber denen in privater Trägerschaft zu diesem Zeitpunkt deutlich in der Überzahl waren. Bedenkt man, daß sich die ebenfalls staatlich finanzierten *voluntary controlled schools* in der Praxis wenig von den Schulen in staatlicher Trägerschaft unterscheiden, verstärkt sich dieser Eindruck noch. Addiert man die Zahlen, kommt man auf ca. 23000 Schulen, die im Jahre 1970 überkonfessionellen Religionsunterricht und überkonfessionelle Andachten durchführten. Demgegenüber steht eine Summe von nur etwa 9000 *voluntary aided* und *voluntary controlled schools*, in denen konfessioneller Religionsunterricht und konfessionelle Andachten erlaubt waren. Bereits in den siebziger Jahren war ein konfessionell geprägter Religionsunterricht in England dementsprechend als eine Veranstaltung zu betrachten, die nur noch einer Minderheit der Schülerinnen und Schüler zuteil wurde.

Deutlich zeichneten sich nach den Reformen von 1944 auch Unterschiede zwischen der anglikanischen und der römisch-katholischen Kirche in ihren Rollen als Schulträger sowie ihrem jeweiligen Verhältnis zum Staat und zum konfessionsübergreifenden Religionsunterricht ab: Während die anglikanischen Schulen den ungleichen Konkurrenzkampf mit den staatlich finanzierten *county schools* relativ bereitwillig aufgaben<sup>2</sup> und sich den staatlichen Schulen weitgehend

---

<sup>1</sup> Vgl. Keith Evans, *The Development and Structure of the English School System* (London: Hodder and Stoughton, 1985), S. 105 sowie Werner Haußmann, "Dialog mit pädagogischen Konsequenzen?" a.a.O., S. 156-160.

<sup>2</sup> Richard Aldrich kommentiert in diesem Zusammenhang die Praxis vieler Schulen in anglikanischer Trägerschaft folgendermaßen: "In the 1920s and 30s the Board of Education 'black list' of schools in defective premises included twice as many 'non-provided' as provided schools. The 1944 Act accordingly gave buildings and repair grants of up to 50 per cent to 'Voluntary aided' schools. In

anglichen, indem sie sich zugunsten finanzieller Entlastung in den Status als *controlled school* fügten, profitierten v.a. römisch-katholische Schulen von der Umsetzung der Sonderabkommen von 1936 oder fanden sich damit ab, als *voluntary aided schools* einen erheblichen finanziellen Nachteil gegenüber staatlichen und vielen anglikanischen Schulen in Kauf nehmen zu müssen. Bis heute lehnt die römisch-katholische Kirche es kategorisch ab, sich am überkonfessionellen Modell des Religionsunterrichts in England zu beteiligen. So verwundert es nicht, daß sich Verhandlungen zwischen staatlichen Vertretern und Vertretern des katholischen Lehramtes bereits im Vorfeld des *1944 Education Act* als schwierig erwiesen hatten.

Bei der Vorbereitung der entsprechenden *education bill*, also des Gesetzentwurfes für die Reformen von 1944, war Richard Austin Butler protestantischerseits mit wohlwollenden und v.a. auch verhandlungswilligen ökumenisch gesinnten Kirchenvertretern ins Gespräch gekommen; etwa mit William Temple<sup>1</sup>, dem damaligen anglikanischen Erzbischof von Canterbury, welchen 'Rab' rasch für seine Vision einer Nachkriegs-Schulreform gewinnen konnte. Katholischerseits gestalteten sich entsprechende Gespräche, trotz intensivster Bemühungen Butlers, weitaus problematischer:

Die offiziellen Vertreter des römisch-katholischen Lehramtes präsentierten sich 'Rab' in distanzierter Weise, betonten die Bedeutung einer katholisch geprägten Identität und der Religionsfreiheit der Katholiken und zeigten sich konfessionsübergreifenden Entwürfen gegenüber nicht aufgeschlossen. Außerdem befürchteten sie, daß die vorgeschlagenen finanziellen Regelungen letzten Endes die Ausübung einer freien Gewissensentscheidung britischer Katholiken beeinträchtigen könnten. Es entstand bei diesen Begegnungen ganz offensichtlich keine Atmosphäre, in der ein konstruktiver Gedankenaustausch über einen für tragfähig gehaltenen Weg in die Zukunft möglich gewesen wäre.

Die Aufmerksamkeit, die 'Rab' von katholischen Bischöfen zuteil wurde, scheint paternalistisch und unterkühlt gewesen zu sein. Ein längeres Zitat, wiederum von Terence Copley, läßt die Schwierigkeiten anschaulich werden, auf die Butler bei diesen Verhandlungen stieß:

*"Butler found the Roman Catholic leadership more difficult to negotiate with than other church leaders. There was no special leader equivalent to the Anglican William Temple. Cardinal Hinsely's mental powers were in*

---

*1959 these grants were increased to 75 per cent and by 1975 to 85 per cent. Many Anglican schools, however, gave up the unequal struggle and opted for 'Controlled' status, whereby though the Church authorities retained ownership in principle, they could appoint only one-third of the managers, and schools would be financed and maintained as if they were council schools."* Richard Aldrich, *An Introduction to the History of Education* (London: Hodder and Stoughton, 1982), S. 43 (Englischsprachiger Text bei Aldrich nicht in Kursivschrift).

<sup>1</sup> William Temple (1881 - 1944); von 1921 - 1929 Bischof von Manchester. Ab 1929 Erzbischof von York (bis 1942) und anschließend, von 1942 - 1944, Erzbischof von Canterbury. Sein Name verbindet sich u.a. auch mit seiner Tätigkeit als Schulleiter der *Repton School* von 1910 - 1914 sowie seinem Engagement im Zusammenhang mit der Gründung des Ökumenischen Rates der Kirchen.

*decline as a result of old age. Downey was naturally combative and for some critical months in 1943 had to retreat to Ireland to reduce his weight by nine stones. Monsignor Godfrey, the apostolic delegate, told Butler uncompromisingly that Catholics had no intention of 'selling the true concept of religion' as the Anglicans had done. Archbishop Amigo of Southwark was frosty and demanding, concluding his first audience with Butler with the rather acid remark that if he [Butler] had belonged to his community he would have suggested that they pray. Butler maintained with dignity that he was very ready to do so, since he was also a churchman. He had to visit Roman Catholic bishops on their territory and they sometimes received him rather formal in full vestments."*<sup>1</sup>

Offenbar mit voller Absicht versuchte man diese Begegnungen katholischerseits möglichst ehrfurchtgebietend für Butler und die Mitarbeiter des *Board of Education* zu gestalten. Wenngleich das beschriebene Auftreten der katholischen Amtsträger diesen Zweck durchaus erfüllt haben mag, schreckte es Butler doch nicht davon ab, die Verhandlungen letztlich bis nach Rom zu tragen:

*"Butler had to go as far as asking the papal envoy to stress to His Holiness himself that the proposed settlement would pose no threat to the religious liberty of Catholics. The reply came that His Holiness was pleased to hear that, but it was clear to him that British Catholics were being placed in a very difficult position financially by the proposed terms, which would threaten their exercise of freedom of conscience."*<sup>2</sup>

Es kam somit zu keiner Übereinkunft zwischen der katholischen Kirche und dem *Board of Education*, die eine katholische Beteiligung am multikonfessionellen Modell des staatlichen Religionsunterrichts ermöglicht hätte. Dies kann als eine verpaßte Chance für die katholische Kirche betrachtet werden, da sie sich an einem auch aus heutiger Sicht noch beeindruckenden ökumenischen Projekt staatlicher und kirchlicher Institutionen hätte aktiv beteiligen können. Andererseits erhält sich die katholische Kirche durch die Konzentration auf ihre eigenen Schulen bis heute ein Höchstmaß an Unabhängigkeit, welches die anglikanische Kirche vielleicht etwas leichtfertig aufgegeben hat. Auf die Frage, inwiefern bestimmte Formen staatlicher, säkularer Indoktrination Eingang in den schulischen Religionsunterricht finden

---

<sup>1</sup> Terence Copley, a.a.O., S. 25. Zu den genannten Namen mögen einige Zusatzinformationen und Eckdaten hilfreich sein: Der 1893 zum Priester ordinierte Arthur (seit 1937 Kardinal) Hinsley (1865 - 1943) war von 1935 bis zu seinem Tod Erzbischof von Westminster. Mit dem Namen Downey ist der 1907 zum Priester ordinierte Richard Downey (1881 - 1953) gemeint, der von 1928 bis zu seinem Tod Erzbischof von Liverpool war. Sein Nachfolger William (seit 1958 Kardinal) Godfrey (1889 - 1963) war seit 1953 Erzbischof von Liverpool gewesen und von 1956 bis zu seinem Lebensende Erzbischof von Westminster. 1916 war er zum Priester geweiht und am 21.11.1938 zum apostolischen Abgesandten für England ernannt worden. Peter Emmanuel Amigo (1864 - 1949) war 1888 zum Priester geweiht worden und von 1904 bis zum Ende seines Lebens Bischof von Southwark. Am 18.12.1937 hatte man ihn zum Erzbischof ernannt.

<sup>2</sup> Terence Copley, a.a.O., S. 25f.

könnten, wenn die Inhalte des Faches nicht, wie etwa in Deutschland üblich, von den Religionsgemeinschaften ohne Einmischung staatlicher Vertreter festgelegt werden, wird an späterer Stelle einzugehen sein.

### 2.3 Der 1988 Education Reform Act

Vierundvierzig Jahre nach Butlers Nachkriegs-Schulreform, auf die in der Literatur gelegentlich auch unter der schlichten Bezeichnung *Butler-Act* Bezug genommen wird, verabschiedete das Parlament wiederum ein die schulische Erziehung und Bildung betreffendes umfangreiches Gesetz mit Regelungen von großer Tragweite. Erstmals seit 1944 gab es dadurch wieder offizielle Bestimmungen der Zentralregierung, die explizit den schulischen Religionsunterricht betrafen.

Auch dieses Gesetz ist unter einer Kurzbezeichnung<sup>1</sup> geläufig geworden. In diesem Falle besteht sie aus den drei Buchstaben *ERA* - ein Akronym, hinter dem sich die offizielle Bezeichnung *Education Reform Act* verbirgt. Besonders in Bezug auf seine religionspädagogisch relevanten Passagen handelt es sich beim *ERA* um ein Gesetz, welches als Reaktion auf veränderte gesellschaftliche Herausforderungen in den 80er Jahren einerseits als eine Reform, andererseits als eine Bekräftigung des legendären *Butler-Act* von 1944 intendiert war.<sup>3</sup> Auffallend ist beim *Education Reform Act* von 1988 dementsprechend die Tatsache, daß hier der Reformgedanke sogar ausdrücklich im Namen des Gesetzes selbst Erwähnung findet. Andererseits deutet der Rest des Namens in Verbindung mit dem symbolträchtigen Zeitraum von vierundvierzig Jahren möglicherweise nicht rein zufällig auch den Gedanken einer Kontinuität in Bezug auf die 1944 grundgelegte Gesetzgebung an.

So zeichnen sich (soviel ist zumindest über die den Religionsunterricht direkt betreffenden und somit für diese Arbeit besonders relevanten Regelungen zu sagen) die Formulierungen dieses unter der Thatcher-Regierung entstandenen Dokumentes durch einen nicht zu verkennenden Kompromisscharakter aus, wie im Verlauf der weiteren Ausführungen ersichtlich werden wird.

Diese Tatsache deutet einerseits hin auf eine in den 1980er Jahren allgemein zu verzeichnende Reformfreudigkeit der konservativen Regierung und vielleicht auch auf einen zumindest in einigen Kreisen verbreiteten Wunsch nach Neuerungen und

---

<sup>1</sup> Terence Copley sieht sich aufgrund der verwirrenden Vielfalt von Kurzbezeichnungen, die die Pädagogik und die Religionspädagogik von den 1940er bis zu den 1990er Jahren hervorgebracht hat, mit Recht veranlaßt, seiner Behandlung der Thematik ein diesbezügliches Glossar voranzustellen, auf welches an dieser Stelle ausdrücklich verwiesen sei: a.a.O., S. XI - XV. (Das Glossar ist auch im Anhand der vorliegenden Arbeit abgedruckt.)

<sup>2</sup> Der Gesetzestext ist im Internet abrufbar unter der URL:  
[http://www.opsi.gov.uk/acts/acts1988/Ukpga\\_19880040\\_en\\_1.htm](http://www.opsi.gov.uk/acts/acts1988/Ukpga_19880040_en_1.htm) (Zugriff am 2. August 2006)

<sup>3</sup> Vgl. Werner Haußmann, "Dialog mit pädagogischen Konsequenzen? Perspektiven der Begegnung von Christentum und Islam für die schulische Arbeit. Ein Vergleich der Entwicklungen in England und der Bundesrepublik Deutschland." in: Johannes Lähnemann, Hg., *Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung* (Hamburg: E.B.-Verlag Rissen, 1993), Band XIII, S. 156.



Reformen sowie nach einer entsprechenden Rechtssicherheit in der den RU betreffenden Gesetzgebung. Andererseits ist sie auch ein Indiz dafür, daß versucht wurde, den restaurativen Wünschen und Vorstellungen einer nicht wenig einflußreichen konservativen und in der Öffentlichkeit sehr präsenten Minderheit ebenfalls bestmöglich Rechnung zu tragen.

Zumindest einem in der katholischen Theologie beheimateten Leser wird (in Analogie zu dem in der katholischen Kirche üblichen Umgang mit den Texten des Zweiten Vatikanischen Konzils) die Tatsache geradezu vertraut erscheinen, daß es dementsprechend auch zwei verschiedene Lesarten dieser religionspädagogisch relevanten Regelungen des *ERA* gibt:

Die eine Möglichkeit besteht darin, den *ERA* in erster Linie als eine Bekräftigung der 1944 grundgelegten Regelungen zu rezipieren und somit auch die absichtlich als Kompromissformulierung gehaltenen Passagen als in der Kontinuität des *Butler-Act* und der noch weiter zurückreichenden kulturgeschichtlich zu erklärenden traditionellen Praxis stehend zu interpretieren. Die andere Möglichkeit besteht darin, die seit 1944 stark veränderte gesellschaftliche Realität der 1980er Jahre als Herausforderung zu begreifen, der sich die Religionspädagogik zu stellen hatte - und somit den *ERA* als ein diesen Veränderungen Rechnung tragendes Dokument zu betrachten, welches eine im Vergleich zu 1944 grundlegend veränderte Praxis nicht nur endlich offiziell legitimiert, sondern darüberhinaus sogar offiziell einfordert. Es kann an dieser Stelle getrost vorweggenommen werden, daß die Befürworter der zweiten Lesart von Beginn der Debatte an die (pädagogisch und religionspädagogisch gesehen) tragfähigeren Argumente einbringen konnten und somit einer konservativ-evangelikal orientierten Sichtweise gegenüber letztlich auch den längeren Atem hatten.

Würde man in der Bundesrepublik Deutschland katholische oder auch evangelische Religionspädagogen nach den Grundlagen des schulischen Religionsunterrichts in Deutschland fragen, so würde sicherlich häufig auf den siebten Artikel des Grundgesetzes Bezug genommen werden, um ausgehend von der hierzulande verfassungsrechtlich verbrieften staatskirchenrechtlichen Regelung die Rahmenbedingungen des schulischen RU verständlich zu machen<sup>1</sup>. Eventuell würde vermutlich noch auf die mit der Bremer Klausel (Artikel 141GG) in Verbindung stehenden Sonderregelungen und auf das Fach LER eingegangen werden und außerdem auf den 1974 durch die gemeinsame Synode der Bistümer in der BRD (Würzburger Synode) erarbeiteten Beschluß "Der Religionsunterricht in der Schule" sowie auf die 1994 vom Kirchenamt der EKD herausgegebene Denkschrift *Identität und Verständigung: Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität* verwiesen werden. Darüber hinaus wäre es denkbar, unter Rückgriff auf den 1996 von der Deutschen Bischofskonferenz herausgebrachten Text *Die bildende*

---

<sup>1</sup> Einen präzisen Überblick über die rechtlichen Hintergründe des RU in Deutschland bietet etwa Hermann Avenarius, "Religionsunterricht und Verfassungsrecht. Zu einigen aktuellen Problemen" in: *Die Höhere Schule* 5/92 (1992), S. 123-127.

*Kraft des Religionsunterrichts* darüber ins Gespräch zu kommen, wie sich die Konfessionalitätsdebatte in Bezug auf RU hierzulande darstellt. Es wären also mindestens drei bis vier offizielle Texte verschiedener (staatlicher wie kirchlicher) Gremien in Betracht zu ziehen, um eine erste Orientierung auf dem Gebiet der deutschen Religionspädagogik zu vermitteln.

Für England und Großbritannien schreibt demgegenüber Johannes Rehm:

"Fragt man englische Religionspädagogen nach den Faktoren, die die schulische Arbeit in Großbritannien bestimmen, sowie nach den zentralen Themen der Fachdiskussion, so wird fast immer zuallererst ein staatliches Gesetz genannt - der 'Education Reform Act 1988'. Dies allein zeigt, wie nachhaltig der Religionsunterricht durch staatliche Vorgaben definiert ist. War es die Kirche gewesen, die die Geschichte des englischen Schulwesens entscheidend prägte, so sind die gegenwärtigen Rahmenbedingungen zuallererst vom säkularen Staat verantwortlich bestimmt."<sup>1</sup>

Dieses Zitat deutet einerseits die Tatsache an, daß der Gesetzgebung von 1988 im Bewußtsein der religionspädagogischen Fachwelt eine große Bedeutung in Bezug auf die Legitimation der gegenwärtig im staatlich kontrollierten Schulwesen durchgeführten (multireligiösen) Form von Religionsunterricht beigemessen wird. Andererseits weist Rehm hier mit Recht darauf hin, daß der Einfluß des Staates auf den englischen Religionsunterricht beträchtlich ist. Dies schlägt sich einerseits in den religionspädagogisch relevanten Regelungen des *ERA* nieder, andererseits hat der *ERA* mit seiner erstmalig in der Geschichte Englands umgesetzten Einführung eines nationalen Curriculums und der Zentralisierung von schulischen Prüfungen den Weg geebnet für eine ganz allgemein größere Präsenz staatlicher Organe als Entscheidungsträger im staatlich kontrollierten Schulwesen.

Die religionspädagogisch relevanten Regelungen des *ERA* hatten eine ausgesprochen bewegte Entstehungsgeschichte, die nicht zuletzt mit gegenüber der Nachkriegszeit grundsätzlich veränderten Ausgangsbedingungen für Gesellschaft, Wirtschaft und Politik im Zusammenhang stand. Ähnlich, wie wir dem *Butler-Act* weniger gerecht geworden wären, wenn wir den Zweiten Weltkrieg und das durch ihn entstandene gesellschaftliche und politische Klima bei dessen Darstellung außer Acht gelassen hätten, so würden wir auch dem *Education Reform Act* nicht besonders gut gerecht werden können, wenn wir an dieser Stelle das gesellschaftliche und politische Klima der 1980er Jahre in Großbritannien und der Welt nicht in den Blick nehmen würden. Um diesen Hintergrund wird es also zunächst kurz gehen, damit die dann folgenden Ausführungen zur Entstehungsgeschichte des *ERA* und anschließend konkrete gesetzliche Regelungen, besonders Neuregelungen, in einem Bezug zur Lebenswirklichkeit in den 1980er Jahren anschaulicher werden können.

---

<sup>1</sup> Johannes Rehm, *Erziehung zum Weltethos. Projekte interreligiösen Lernens in multikulturellen Kontexten* (Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2002), S. 29f.

### **2.3.1 Das Klima der 80er Jahre: Lebenswirklichkeit der Autoren des *Education Reform Act***

Die achtziger Jahre waren - in Großbritannien wie in der ganzen Welt - geprägt durch Ereignisse, die sich aufgrund der gesteigerten Bedeutung und Allgegenwart der Massenmedien und v.a. der internationalen Berichterstattung im Fernsehen in einer Weise in unsere Gedächtnisse einprägen konnten, die diese Epoche aus heutiger Sicht besonders für die Generation der jüngeren Erwachsenen weitaus greifbarer erscheinen läßt als jene um 1944. Ohne Zweifel dürften etwa die Fernsehbilder vom Attentat des rechtsextremen Türken Mehmet Ali Agca auf Papst Johannes Paul II am 13. Mai 1981 auf dem Petersplatz in Rom in Erinnerung geblieben sein. Trotz der entstandenen lebensbedrohlichen Bauch- und Darmverletzungen konnte eine fünfstündige Operation das Leben des Papstes retten. Nur wenige Wochen zuvor, am 30. März 1981, war bei einem Attentat bereits Ronald Reagan, der damalige US-Präsident, von einer Kugel in die Brust getroffen worden - und hatte diesen Anschlag, bei dem insgesamt sechs Schüsse auf ihn abgefeuert worden waren, ebenfalls überlebt. Wiederum sechs Schüsse fielen am 13. Juni 1981 (genau einen Monat nach dem Papst-Attentat) auch in London. Diesmal hatte ein jugendlicher Schütze Königin Elizabeth II im Visier gehabt, die jedoch mit dem Schrecken davonkam: Die Waffe des Jugendlichen erwies sich als eine Schreckschußpistole.

Nicht alle in der Öffentlichkeit stehenden Personen, auf die in jenem Jahr geschossen wurde, hatten so großes Glück: Am 6. Oktober 1981 fiel der ägyptische Staatspräsident und Friedensnobelpreisträger Muhammad Anwar As Sadat in Kairo einem Attentat zum Opfer, bei dem insgesamt sieben Menschen getötet wurden. Der Vorfall destabilisierte in der Folgezeit weite Teile des gesamten Nahen Ostens.

In der Tat waren die 1980er Jahre auf internationaler Ebene geprägt durch unzählige Konflikte, Ausschreitungen, Spannungen und Eskalationen sowie eine ganze Reihe fragwürdiger Militäraktionen und das Wettrüsten der Großmächte. Weitere Themen waren die weltweite Bevölkerungsexplosion und das wachsende Elend in der Dritten Welt, die Massenarbeitslosigkeit in den Industrienationen, die fortschreitende Globalisierung und Pluralisierung sowie die zunehmende Verschmutzung und Zerstörung der Umwelt. All diese Themen gelangten durch die rasche Berichterstattung in farbigen und bewegten Fernsehbildern auf direktem Wege in die Wohnzimmer der britischen Bevölkerung. Zur Zeit des *Butler-Act* hatte man noch keine Technologie gekannt, welche eine so große Zahl von Menschen in einer ähnlich unmittelbaren Weise hätte erreichen können.

Andererseits konnte, trotz aller Schreckensmeldungen und Hiobsbotschaften, von einer Endzeitstimmung in den 1980er Jahren nicht wirklich die Rede sein. Zu offensichtlich war der sich rasch beschleunigende technologische Fortschritt, der inzwischen nahezu jeden Aspekt menschlichen Lebens berührte und die Hoffnung weckte, eines nicht allzu fernen Tages zu einer Lösung der unzähligen Probleme und neuen Herausforderungen der Menschheit beitragen zu können. Genau dieser Fortschritt warf aber seinerseits wiederum die Frage auf, inwiefern technisch

mögliches und ethisch vertretbares Handeln auf Dauer miteinander zu vereinbaren sein würden.

Attentate, Kriege und Unruhen, Polarisierung zwischen Ost und West (Großmächte) sowie Nord- und Südhalbkugel (Erste und Dritte Welt), Gefahren durch neue Krankheiten (etwa AIDS) und Überbevölkerung, durch Umweltzerstörung und riskante neue Technologien<sup>1</sup> erzeugten ein Klima der ständigen und stetig wachsenden unterschweligen Bedrohung und der radikalen Gefährdetheit nicht nur einzelner Menschen (etwa durch Arbeitslosigkeit, Gewalt und Armut), sondern der gesamten Menschheit (etwa durch Umweltzerstörung, durch atomare Waffen oder - seit Tschernobyl auch von Optimisten nicht mehr für unmöglich gehalten - durch atomare Unfälle).

Andererseits bot die moderne, westliche, marktwirtschaftlich ausgerichtete Gesellschaft viele Annehmlichkeiten - auf die fast niemand, der sie einmal kennengelernt hatte, bereitwillig und gern wieder verzichtet hätte. Vor allem aber stellte sich mit immer größerer Dringlichkeit die Frage, ob (und wie) die Menschheit weltweit ihr Zusammenleben in einer Weise gestalten könnte, die ihr ein gemeinsames Überleben auf dem Weg in eine ungewisse Zukunft sichern würde.

Diese Situation unterschied sich drastisch von den Ausgangsbedingungen des *Butler-Act*, der eine Neuregelung des Schulwesens für die Nachkriegszeit leisten wollte und mußte:

Im Vorfeld der Reformen von 1944 hatte, wie erwähnt, in Pädagogik und Politik weitgehend zumindest ein grundlegender Konsens bestanden in Bezug auf die Auffassung, daß Bemühungen im Bereich der Bildungspolitik als ein Teil der Kriegsanstrengungen gegen ein feindliches Regime mit einer antireligiösen und menschenverachtenden Ideologie zu betrachten seien und dieser Herausforderung Rechnung zu tragen hätten. Außerdem waren gegen Ende des 2. Weltkrieges unter Politikern und Pädagogen seit geraumer Zeit explizite Wünsche nach Reformen und Veränderungen laut geworden, wobei die christliche Religion in der gegebenen Situation als unverzichtbares und schätzenswertes Gegengewicht zur Nazi-Ideologie verstanden worden war. Auch in dieser Hinsicht hatte es somit einen Konsens gegeben. Ein Gefühl für die Notwendigkeit der Reformen hatte sich also schon deutlich vor ihrer Umsetzung abgezeichnet, und das Vorhandensein eines aggressiven äußeren Feindes hatte (trotz interner Differenzen im Detail) in vielerlei Hinsicht zu einer parteienübergreifenden Einigkeit und einer Stimmung der Verbundenheit untereinander beigetragen.

Bei den Reformen von 1988 war all dies jedoch nicht der Fall. Religiöse Bildung war im Schulsystem etabliert, wengleich es Klassen und Schulen gab, in denen kein oder wenig Religionsunterricht stattfand. Nach Terence Copley befand sich der

---

<sup>1</sup> am 26. April 1986 ereignete sich im ukrainischen Kernkraftwerk Tschernobyl der seither größte atomare Unfall in der Geschichte der Menschheit (dessen unmittelbare Strahlenschäden und Spätfolgen bis heute tausende von Todesopfern gefordert haben, die in keiner Statistik vollständig erfaßt werden).

Religionsunterricht in den 80er Jahren weitestgehend in einer Phase der Konsolidierung:

*"While the political storm clouds of radical structural and curriculum change in the education system were gathering, without any of the public debate and consensus that characterized the 1944 settlement, religious education was going through a period of quiet but significant consolidation."*<sup>1</sup>

Die gesetzliche Verpflichtung zur christlich-konfessionsübergreifenden inhaltlichen Ausrichtung dieses Unterrichts wurde vielerorts bereits seit geraumer Zeit sehr großzügig im Sinne einer religionenübergreifenden Regelung interpretiert.<sup>2</sup> Diese Sichtweise hatte auch Eingang in die Lehrpläne gefunden, besonders seit im Mai 1975 der mit großer Aufmerksamkeit rezipierte und später von zahlreichen anderen LEAs übernommene Lehrplan von Birmingham (*Birmingham Agreed Syllabus*) erschienen war: "Die Lehrplan-Kommission umfasste Repräsentanten aller wichtigen Glaubensgemeinschaften in Birmingham - neben Christen Hindus, Muslime, Sikhs und Juden - und bezog zeitweise auch Vertreter der säkularen Humanisten mit ein."<sup>3</sup> Trotz einiger Kontroversen im Vorfeld der endgültigen Veröffentlichung dieses Lehrplanes - welche sich vornehmlich an einer insbesondere von den lokalen Medien geschürten Befürchtung entzündet hatten, wonach eine unterrichtliche Behandlung der Weltanschauung 'Kommunismus' Gefahren im Sinne einer politischen Indoktrination der Schülerschaft im Religionsunterricht bergen könne<sup>4</sup> - hatte der von diesem Lehrplan geforderte und nachvollziehbar begründete multireligiöse Religionsunterricht besonders in den Reihen der professionellen Religionspädagogen großen Anklang gefunden. Im September 1975 war dem Lehrplan - der einen Umfang von nur vier Seiten hatte - ein Handbuch gefolgt, welches die im Lehrplan geforderte multireligiöse Konzeption detaillierter entfaltete, allerdings (wohl auch aus juristischen und taktischen Gründen) offiziell nicht als konstitutiver Teil des

---

<sup>1</sup> Vgl. Terence Copley, a.a.O., S. 121ff.

<sup>2</sup> "Zeitgleich zum Einsetzen der 'Problemorientierung' der Religionspädagogik in Deutschland entwarf in England der Theologe und Religionswissenschaftler Ninian Smart einen revolutionären Neuansatz für die religiöse Bildung an Schulen. In seinen Vorlesungen von 1966, die 1968 als Buch mit dem Titel 'Secular Education and the Logic of Religion' erschienen, forderte Smart, die religiöse Schulbildung müsse sich von den vorherrschenden Zielen einer Glaubensunterweisung verabschieden und statt dessen die SchülerInnen in das Verständnis der Religion und Religionen einführen. [...] In einer immer säkulareren und pluralistischeren Gesellschaft sollten, so Smart, auch die anderen Weltreligionen und Weltanschauungen nicht lediglich aus einer christlichen Perspektive, sondern möglichst einfühlsam und phänomenologisch-'objektiv' im Unterricht präsentiert werden. Smart legte damit die Grundlage für den viel zitierten 'multifaith approach', der in verschiedenen Spielarten die englische Religionspädagogik bis heute maßgeblich bestimmt." Manfred L. Pirner, "John M. Hull - Pionier einer Religionspädagogik im Pluralismus" in: *Denk-Würdige Stationen der Religionspädagogik. Festschrift für Rainer Lachmann*, herausgegeben von Horst F. Rupp, Reinhard Wunderlich, Manfred L. Pirner (Jena: Edition Paideia, 2005), S. 447.

<sup>3</sup> Manfred L. Pirner, "John M. Hull - Pionier einer Religionspädagogik im Pluralismus", a.a.O., S. 448.

<sup>4</sup> Vgl. John Hull, *Studies in Religion and Education* (London, Falmer Press, 1984), S 85.

eigentlichen *agreed syllabus* galt und lediglich 'Vorschläge' für den Religionsunterricht enthielt.

Es war mit der Veröffentlichung des Lehrplanes von Birmingham also bereits 1975 gelungen, einem multireligiösen Religionsunterricht selbst auf dem rechtlichen Hintergrund des *1944 Education Act* einen legalen und verbindlichen Rahmen in Form eines offiziellen Dokumentes zu geben. John Hull, bis heute der renommierteste Religionspädagoge in England (und damals einer der maßgeblichsten Autoren des *Birmingham Agreed Syllabus*) schreibt dazu:

*"The syllabus is four pages long and is published in the middle of the 24 page booklet. It was produced in accordance with the 1944 Education Act, the fifth schedule of which is printed in full at the end of the booklet along with the other relevant sections of the Act. The Handbook has no statutory force and is not part of the Agreed Syllabus."*<sup>1</sup>

Die inhaltliche Ausgestaltung verschiedener Formen religionsbezogenen Unterrichts in den verschiedenen religionspädagogischen Epochen des 20. Jh. wird an späterer Stelle ausführlich zu thematisieren sein. Auch auf den Charakter und die Entwicklung der Lehrpläne kann an dieser Stelle nicht ausführlich eingegangen werden.

Wichtig ist die Erwähnung des *Birmingham Agreed Syllabus* in diesem Kontext allerdings trotzdem: Er verdeutlicht, daß die gesetzlichen Rahmenbedingungen von 1988 und die inhaltliche Ausgestaltung des Religionsunterrichts seit Beginn der 70er Jahre sich zunächst prinzipiell unabhängig voneinander entwickelt haben und trotzdem zu weitgehend deckungsgleichen Resultaten gelangt sind. Der *1988 Education Reform Act* führte den multireligiösen Religionsunterricht als solchen also keineswegs erstmals ein, sondern legitimierte ihn (im Gegensatz zum *Butler-Act*) lediglich erstmals in expliziter Weise; wobei selbst diese Legitimation nicht unumstritten war<sup>2</sup>. Der Umbruch zum multireligiösen Ansatz (*multifaith approach*) war in der Praxis aber bereits gut ein Jahrzehnt früher erfolgt als in der Gesetzgebung.

### **2.3.2 Ein neuer Impuls zu tiefgreifenden Reformen im Bildungswesen**

Wenn bei Terence Copley davon die Rede ist, daß sich der RU in den 1980er Jahren in einer Phase der Konsolidierung befand, so stellt sich die Frage, woher der Impuls zu einer auch diesen Unterricht ausdrücklich betreffenden neuen gesetzlichen Regelung überhaupt kam. Die Antwort auf diese Frage findet sich ebenfalls bei Copley:

---

<sup>1</sup> Ebd., S. 103

<sup>2</sup> Der *ERA* ermöglichte es - aufgrund des Kompromisscharakters seiner Formulierungen - zur Legitimation eines multireligiösen Religionsunterrichtes ebenso wie auch zur Legitimation eines vorwiegend christlich ausgerichteten RU herangezogen zu werden - je nachdem, wie seine Leser die entsprechenden Forderungen zu gewichten geneigt waren.

*"Consolidation in RE was confined to the ranks of the teaching profession and to professional religious educators. It was interrupted by direct intervention from outside which was to change the whole face of education. These resulted from initiatives instigated by the Prime Minister herself."*<sup>1</sup>

Auch in dieser Hinsicht war die Situation also im Vorfeld der Debatte um den ERA völlig anders als vierundvierzig Jahre zuvor bei Butlers Nachkriegs-Schulreform. Hatte der damalige Premierminister Winston Churchill den Impuls zu einer neuen Schulgesetzgebung ursprünglich im Keim zu unterdrücken versucht, so war es diesmal umgekehrt: Als Premierministerin gab Margaret Thatcher selbst den Anstoß zu einer Reform des Schulsystems, wobei die Rückkehr zu grundlegenden konservativen Werten für sie und ihre Regierung eine zentrale Zielsetzung darstellen sollte. Dazu griffen die Konservativen ironischerweise drei Parolen auf, die der Sozialist Richard Acland als Abgeordneter der *Liberal Party* bereits 1943 im Rahmen einer denkwürdigen Rede im Vorfeld des *Butler-Act* in die Parlamentsdebatte eingebracht hatte:

*"When Richard Acland as Liberal MP for Barnstaple made his dramatic gesture of crossing the floor of the House in the 1943 education debate [...] his passionate speech stressed four points about education as a whole which he made by number. These were:*

*1 Things have gone wrong in a big way.*

*2 There have got to be fundamental changes.*

*3 There are great forces that will resist these changes.*

*4 I wonder if we are going to be led up the garden path again.*

*By a supreme irony the first three were to be taken up as the Conservative rallying cry for their reforms of the system in the eighties. Observers were left to ponder the aptness of the fourth."*<sup>2</sup>

Dies geschah auf dem Hintergrund einer Debatte über das Bildungswesen, welche in England zu dieser Zeit unter dem Schlagwort *The Great Debate* geführt wurde. Ausgelöst worden war sie bereits einige Jahre vor Beginn der Thatcher-Ara durch eine Rede, welche der damalige *Labour*-Premierminister James Callaghan am 18. Oktober 1976 anlässlich der Grundsteinlegung für einen Erweiterungsbau des Ruskin College in Oxford gehalten hatte<sup>3</sup>. Es würde den Rahmen einer religionspädagogischen Arbeit sprengen, im Detail auf die Hintergründe und den Verlauf dieser komplexen und kontrovers geführten Debatte einzugehen, aber letzten Endes ging es dabei um die Frage, in welcher Weise die im *Butler-Act*

---

<sup>1</sup> Terence Copley, a.a.O., S. 128.

<sup>2</sup> Terence Copley, a.a.O., S. 128.

<sup>3</sup> Der Text dieser als *Ruskin College Speech* in die Literatur eingegangenen Rede ist abrufbar unter: <http://education.guardian.co.uk/thegreatdebate/story/0,9860,574645,00.html> (Zugriff am 23. Januar 2006)

festgelegte Dreiteilung der Verantwortlichkeit für das Schulwesen zwischen der Zentralregierung, den *LEAs* und den einzelnen Schulen und *Colleges* angesichts der Herausforderungen der damaligen Gegenwart neu zu bestimmen sei.<sup>1</sup> "Callaghan lag jedoch nicht an einer Aufhebung dieses Nachkriegskonsens, sondern er wollte in erster Linie das Mitspracherecht des Ministeriums, aber auch anderer interessierter gesellschaftlicher Gruppen (z.B. Arbeitgeber etc.) bei der Gestaltung des Schulcurriculums stärken."<sup>2</sup>

Die Idee eines nationalen Curriculums (*National Curriculum*, abgekürzt *NC*) war in England schon öfters aufgetaucht, aber niemals umgesetzt worden. Nach der Regierungsübernahme durch die Konservativen im Jahre 1979 geriet die Thematik Mitte der 80er Jahre wieder verstärkt in die Diskussion. 1986 brachte Kenneth Baker (damals der neue Bildungsminister) in der Öffentlichkeit den Gedanken zur Sprache, ein *National Curriculum* einzuführen. Die Forderung nach einem *NC* wurde dabei, wie Haußmann zusammenfaßt, begründet durch:

- "- eine immer größere Mobilität der Bürger, die für Schüler bei einem Ortswechsel vergleichbare Lehrpläne erfordert;
- die Einheitlichkeit der Prüfungsanforderungen;
- eine Verbesserung der englischen Schulbildung im internationalen Vergleich."<sup>3</sup>

Als der 52-jährige Kenneth Baker 1986 seinen Dienst im *Department of Education* antrat, kam er aus dem Umweltministerium. Er hatte jedoch bereits 1981 in seiner Eigenschaft als Minister für Informationstechnologie in das Schulsystem eingegriffen, indem er Pläne vorlegte, die vorsahen, daß zunächst jede im Sekundarbereich tätige Schule (später alle Schulen) einen Computer anschaffen und die Regierung dabei 50 Prozent der Kosten tragen sollte. Bereits in dieser Angelegenheit hatte sich, wie Terence Copley meint, ein bestimmter Interventionsstil des zukünftigen Bildungsministers abgezeichnet, welcher sich als typisch für die

---

<sup>1</sup> "Ein wesentliches Merkmal des englischen Bildungswesens der Nachkriegszeit ist die dezentralisierte Bildungsverwaltung, deren verschiedene Kompetenzen sich auf die Zentralregierung, die lokalen bzw. regionalen Erziehungsbehörden, die sogenannten *Local Education Authorities* (LEAs), und die Einzelschulen, einschließlich ihrer verschiedenen Verwaltungs- bzw. Leitungsgremien und des Lehrerkollegiums verteilen." Hans-Georg Kotthoff, "Bessere Schulen durch Evaluation? Internationale Erfahrungen" in: *Studien zur International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft*, herausgegeben von Wilfried Bos, Marianne Krüger-Potratz, Jürgen Henze, Sabine Hornberg, Botho von Kopp, Knut Schwippert, Dietmar Waterkamp, Peter J. Weber (Münster: Waxmann, 2003), Band I, S. 82.

<sup>2</sup> Hans-Georg Kotthoff, "Bessere Schulen durch Evaluation? Internationale Erfahrungen" in: *Studien zur International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft*, herausgegeben von Wilfried Bos, Marianne Krüger-Potratz, Jürgen Henze, Sabine Hornberg, Botho von Kopp, Knut Schwippert, Dietmar Waterkamp, Peter J. Weber (Münster: Waxmann, 2003), Band I, S. 84.

<sup>3</sup> Werner Haußmann, a.a.O., S. 166.



Bildungspolitik der Thatcher-Ära herausstellen würde. Copley bezeichnet diesen Stil als "*direct intervention in education at classroom level*"<sup>1</sup>.

Kenneth Baker zeichnete sich aus durch sein großes Interesse an der englischen Literatur und Geschichte: Er sammelte Bücher, hatte Gedichtbände herausgegeben und war an der Londoner Privatschule *St Paul's* unterrichtet und erzogen worden.<sup>2</sup> Im Bildungsministerium mußte Baker sich zunächst gegen gewisse Widerstände als neuer Herr im Haus etablieren. Das Ministerium selbst schien ihm von einer ausgeprägten 'progressiven' 60er Jahre-Ideologie durchsetzt zu sein, wie er später schrieb:

*"Of all Whitehall Departments, the DES was among those with the strongest in-house ideology. There was a clear 1960s ethos and a very clear agenda which permeated virtually all the civil servants. It was rooted in 'progressive' orthodoxies, in egalitarianism and in the comprehensive school system. It was devoutly anti-excellence, anti-selection and anti-market [...] Not only was the Department in league with the teacher unions, University Departments of Education, teacher training theories [...] and local authorities, it also acted as their protector against any threats which Ministers might pose."*<sup>3</sup>

Diese von Baker offensichtlich als problematisch und unangenehm wahrgenommene Stimmungslage im Bildungsministerium wurde von einigen seiner Nachfolger zu einer regelrechten Verschwörungstheorie ausgebaut, wie Copley erklärt:

*"Successive Tory Secretaries believed that there was a DES conspiracy by civil servants to scupper their plans to reform education. They viewed the department as in the grip of sixties ideology and 'progressive schooling' methods."*<sup>4</sup>

Copley selbst hält allerdings eine weniger düstere Erklärung für die Nähe des *DES* zu den Lehrerverbänden, *LEAs* und Universitäten für gleichermaßen plausibel: Seiner Meinung nach dürfte allein schon der geringe personelle Umfang des Bildungsministeriums und die Tatsache, daß die *LEAs* an die Empfehlungen des Bildungsministeriums gesetzlich nicht gebunden waren, dazu geführt haben, daß die Kommunikationsstruktur in Bezug auf dieses Ministerium sich notwendigerweise anders gestalten mußte, als dies bei einem größeren Ministerium der Fall gewesen wäre:

*"A department like Employment had 50,000 staff and regional and local offices. Its local officials knew local situations, people and places. It had eyes and ears on the ground. With only one central office and 2,000 staff*

---

<sup>1</sup> Terence Copley, a.a.O., S. 129.

<sup>2</sup> Terence Copley, a.a.O., S. 130.

<sup>3</sup> Kenneth Baker, *The Turbulent Years. My Life In Politics* (London: Faber and Faber, 1993) zitiert in Terence Copley, a.a.O., S. 130.

<sup>4</sup> Terence Copley, a.a.O., S. 129.

*the DES did not have the structure to give it a direct entry into schools. It's officials rarely visited schools. It's advice could be legally ignored by LEAs. It was dependent for its eyes and ears on those who did have the entry to schools: LEAs, professional associations, teacher trainers and Her Majesty's inspectorate, which until privatization was part of DES structures. Moreover, for more than twenty years the DES had been given no Permanent Secretary from within its own ranks - the resultant effect was demoralizing for its senior staff. The evidence for a conspiracy to block reform is therefore patient of another interpretation. Such an interpretation gives credibility to the view by some in the RE profession, shared by Baker and by senior civil servants in the Church of England, that the DES had developed an implicit secularism that viewed RE as unimportant. This was not so much a view, as a non-view, i.e. that RE was not considered."*<sup>1</sup>

Sich in dieser Situation als neuer Bildungsminister im DES zu behaupten und gleichzeitig die zu jenem Zeitpunkt ohnehin noch weitgehend klärungsbedürftigen Reformziele seiner Partei mit Hilfe der alteingesessenen Mitarbeiter im Ministerium umzusetzen, dürfte für Baker in dieser Position nicht einfach gewesen sein:

*"Thatcher wanted a simple national curriculum, 'a basic syllabus for English, mathematics and science with simple tests to show what pupils knew'. Baker was working with a group of right-wingers whose own aims for education were diffuse. He had to try to keep them - and the PM - happy. Thatcher later stated that she thought that Baker had been over-influenced by teachers unions and Her Majesty's Inspectors of Schools, another group the Tories intended to break up and privatize. HMI were, as we have seen, part of the DES information networks."*<sup>2</sup>

Dieses Zitat deutet an, daß mit dem ERA offensichtlich eine grundlegende Verschiebung von Befugnissen und Machtverhältnissen in Bezug auf das Schulwesen angestrebt wurde. Ansonsten bestand jedoch selbst innerhalb der Konservativen Partei wenig Einigkeit darüber, wie das Schulsystem im Einzelnen konkret zu reformieren sei. Copley kommt zu dem Schluß, daß es innerhalb der Konservativen Partei letztlich zu keinem Zeitpunkt einen echten Konsens über die Reformpläne gegeben haben kann:

*"Different pressures within the Conservative Party, all more influential than the writings of the experts and professionals they derided, simply underline that there was never a monochrome Tory view of education. [...] Lawton argues (1994) that the dominant value in the Education Reform Act was consumerist parental choice, with its corollary of differences in quality and selection, not by eleven-plus examination, but*

---

<sup>1</sup> Terence Copley, a.a.O., S. 130.

<sup>2</sup> Terence Copley, a.a.O., S. 131.

*by middle-class parents playing the system effectively. Watkins detected a deeper flaw, that the National Curriculum had no architect, only builders (1991). If it had a philosophy it was an ad hoc mixture of Joseph, Thatcher, Baker and others."*<sup>1</sup>

Die grobe Zielrichtung der von der Thatcher-Regierung angestrebten Reformen drückte sich dementsprechend auch eher in Schlagworten als in kritisch reflektierten Konzeptionen für ein tragfähiges Bildungssystem der Zukunft aus. Hans-Georg Kotthoff faßt diese folgendermaßen zusammen:

"Schlagworte der während der THATCHER-Regierung eingeleiteten Reformen, die im Übrigen nicht auf das Bildungswesen beschränkt blieben, sondern in ihrem weiteren Verlauf sämtliche Bereiche des öffentlichen Dienstes erfassten, waren nämlich ab 1979 in erster Linie Deregulierung, Rücknahme des staatlichen Einflusses, Eigenverantwortung, Rechenschaftspflicht sowie Privatisierung, Konkurrenz und freier Markt."<sup>2</sup>

Bemühungen um die Einführung von Kategorien des freien Marktes in das Bildungssystem gingen einher mit einem veränderten Sprachgebrauch, dessen Metaphern oftmals ebenfalls dem Bereich der Wirtschaft entstammten. Paul Andrew Deakin weist in diesem Zusammenhang hin auf die seit der Thatcher-Ära nicht verstummen wollenden Forderungen nach höheren Standards (*higher standards*), wobei er diese aus den Bereichen der Wirtschaft und industriellen Fertigung entlehnte Begrifflichkeit jedoch als eine weitgehend sinnentleerte, aussagefreie und somit auch risikofrei zu gebrauchende Metapher entlarvt:

*"I argue that 'standard' is a quintessential example of the late-twentieth century 'vogue' word. Vogue words are often used to hide a deficiency of knowledge or lack of substance. As such, these words are the equivalent of verbal garnish, adding little to the sense or meaning of the sentence into which they are introduced. I do not argue that it is possible (or might have once been possible) to talk meaningfully of 'standards'. What I suggest is that the word 'standard' has been cut loose from its traditional moorings and is now used freely by government to mask shortcomings in educational policy."*<sup>3</sup>

Einige Seiten weiter verdeutlicht er dies in anschaulicher Weise:

---

<sup>1</sup> Terence Copley, a.a.O., S. 131. Vgl. auch: Denis Lawton, *The Tory Mind on Education*, 1979-94 (London: Falmer, 1994).

<sup>2</sup> Hans-Georg Kotthoff, "Bessere Schulen durch Evaluation? Internationale Erfahrungen" in: *Studien zur International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft*, herausgegeben von Wilfried Bos, Marianne Krüger-Potratz, Jürgen Henze, Sabine Hornberg, Botho von Kopp, Knut Schwippert, Dietmar Waterkamp, Peter J. Weber (Münster: Waxmann, 2003), Band I, S. 84.

<sup>3</sup> Paul Andrew Deakin, *RE-Visioning the Religious Education Teacher: Towards a multidimensional Model for training Secondary RE Teachers in an Age of Competences and Standards* (Birmingham: University of Birmingham, 2001), S. 41f.

*"Standards are politically expedient. There are no such things as 'bad' standards - standards are always good. The search for the ever-higher standard is a divisonary tactic that masks questions such as: Whose standards? Which standards? Why standards at all? What is a standard? Is it logically meaningful to [be] speaking of standards being raised? What are the fundamental problems of the education system and who is responsible for fixing them? How might they be fixed? Why are less and less young people attracted to the teaching profession? Why might this be so?, and so on."*<sup>1</sup>

Deakin betrachtet die Bildungspolitik seit der Thatcher-Ära als das Bestreben "[...] to centralize the education system and recast it in the dominant social metaphors of machine, product and market place."<sup>2</sup> Er geht zudem davon aus, daß dieser Trend sich, unabhängig von der jeweiligen Regierung, durch die gesamten 1990er Jahre hindurch bis in die Gegenwart fortgesetzt hat und er sieht keine Anzeichen dafür, daß diese Tendenz sich in absehbarer Zukunft ändern könnte. Zur Vision der Konservativen, die in den Neuregelungen von 1988 umgesetzt werden sollte, schreibt Deakin:

*"Tomlinson (1994) has argued that the Conservative vision for education in the 1980s and 1990s translated '...into an economic market doctrine driven by the belief that a precondition for consumer choice is the dismantling of a democratically controlled education system and its replacement by individual competitive schools with centrally controlled funding and curriculum.' (p. 3) I suggest that politicians are captivated by the market because, relatively speaking, it is a politically risk-free arena in which to operate. Responsibility for the efficient working of the market system is, by definition, the direct responsibility of the consumers and the producers - not politicians. Therefore, if things go badly wrong, politicians can side-step accountability and blame the market."*<sup>3</sup>

Bereits kurze Zeit nach ihrer Regierungsübernahme hatte die Konservative Partei mit dem Bildungsgesetz von 1980<sup>4</sup> einer (möglicherweise unbeabsichtigten) Abwertung des staatlichen Schulwesens Vorschub geleistet, indem sie im Rahmen dieses Gesetzes das sogenannte *APS (Assisted Places Scheme)* rechtlich verankerte. Es handelte sich hierbei um eine Regelung, die eine finanzielle Unterstützung von Eltern besonders begabter Kinder bei der Finanzierung der Schulgebühren für Privatschulen vorsah, was in der Folge zu einer ideologischen Aufwertung eben dieser ohnehin schon elitären Schulen führte. Zudem brachte das *APS* den

---

<sup>1</sup> Paul Andrew Deakin, a.a.O., S. 50.

<sup>2</sup> Paul Andrew Deakin, a.a.O., S. 11.

<sup>3</sup> Paul Andrew Deakin, a.a.O., S. 52. Vgl. auch Sally Tomlinson, "Introduction: Educational Reforms - Ideologies and Visions" in: S. Tomlinson, Hg., *Educational Reform and its Consequences* (London: Rivers Oram Press, 1994), S. 3.

<sup>4</sup> *1980 Education Act*

gutsituierten Privatschulen zusätzliche finanzielle Mittel ein, die im staatlichen Schulsystem sicher weitaus dringender benötigt worden wären. Eine Abwertung des staatlichen Schulsystems ergab sich aus dieser Regelung fast zwangsläufig, da diese den Eltern - ob nun unbeabsichtigterweise oder nicht - signalisierte, daß die Gesamtschulen vor Ort für begabte Kinder unangemessen seien.<sup>1</sup>

Hans-Georg Kotthoff schreibt dazu:

"Was auch immer die Wirkung dieses ersten wichtigen Bildungsgesetzes gewesen sein mag, ein Impuls für die Verbesserung des staatlichen Schulwesens war mit dieser Initiative jedenfalls mit Sicherheit nicht beabsichtigt."<sup>2</sup>

In seinen weiteren Ausführungen zu den Reformen der Konservativen in den 1980er Jahren bezieht Kotthoff sich u.a. auf Stuart Maclure:

"Die Reformen kulminierten 1988 in der Verabschiedung des wohl wichtigsten Bildungsreformgesetzes der Nachkriegszeit (EDUCATION REFORM ACT 1988, ERA), das die meisten Reformabsichten der Konservativen Partei in gesetzlich verankertes Recht (*Statute Law*) umwandelte und durch die Revidierung zentraler Bestimmungen des *Butler-Act* die Verfassung des englischen Schulwesens auf eine neue Grundlage stellte, die der damalige Herausgeber des Times Educational Supplement (TES), MACLURE, folgendermaßen charakterisierte:

*The Education Reform Act of 1988 was the most important and far-reaching piece of educational law-making for England and Wales since the Education Act of 1944. Why? Because it altered the basic power structure of the education system. It increased the powers of the Secretary of State for Education and Science (and, where appropriate, the Secretary of State for Wales). It restored to the central government powers over the curriculum which had been surrendered between the Wars, and set up formal machinery for exercising and enforcing these powers and responsibilities. Not only did it strengthen the central government's role in education, it introduced important limitations on the functions of the local education authorities, who were forced to give greater autonomy to schools and governing bodies (MACLURE 1989, V)."*<sup>3</sup>

### **2.3.3 Die eigentliche Debatte über den Religionsunterricht**

Bereits 1987 hatten Konkretisierungspläne für die angestrebten umfangreichen Reformen der Thatcher-Regierung vorgelegen. Im Jahre 1988 wurde schließlich ein entsprechender Gesetzentwurf ins Parlament eingebracht. Daraufhin entbrannte eine

---

<sup>1</sup> Vgl. Hans-Georg Kotthoff, "Bessere Schulen durch Evaluation? Internationale Erfahrungen", a.a.O., S. 84f.

<sup>2</sup> Hans-Georg Kotthoff, "Bessere Schulen durch Evaluation? Internationale Erfahrungen", a.a.O., S. 85.

<sup>3</sup> Ebd. (Englischsprachiges Zitat bei Kotthoff nicht kursiv gedruckt), vgl. auch: Stuart Maclure, *Education Reformed: A Guide to the Education Reform Act* (London: Hodder and Stoughton, 1989).

emotionsgeladene öffentliche Debatte, die sich aber überraschenderweise gar nicht an der angestrebten Verschiebung der Befugnisse und Machtverhältnisse oder an der zentralen Vorgabe von Lerninhalten in den 3 Kernfächern (*core subjects*) entzündet hatte - zu denen Mathematik, Englisch und Naturwissenschaft (*science*) gehörten (Walisisch wurde in Schulen in Wales, in denen die übrigen Fächer in Walisisch unterrichtet wurden, zu einem vierten *core subject*). Ebenso gab es keine nennenswerte Empörung in Bezug auf die Grundlagenfächer (*foundation subjects*) zu denen Geschichte, Geographie, Kunst, Musik, eine moderne Fremdsprache, Sport und das Fach Handwerk-Design-Technik (*craft-design-technology*) gehörten. (Walisisch wurde in Schulen in Wales, in denen es nicht Unterrichtssprache war, zu einem weiteren *foundation subject*). Vielmehr richtete sich das Hauptinteresse der Debatte auf Religionsunterricht (in der Gesetzgebung von 1988 offiziell als *Religious Education* bzw. *RE* statt als *Religious Instruction* bezeichnet), obwohl dieser gar nicht zum eigentlichen *NC* gezählt wurde.<sup>1</sup> Trotzdem dürfte diese Entwicklung der Debatte für die Regierung durchaus wünschenswert gewesen sein, da sie das öffentliche Interesse von den eigentlichen tiefgreifenden Veränderungen im Bildungssystem ablenkte. Es ist sogar behauptet worden, daß es sich hierbei um ein bewußtes Ablenkungsmanöver gehandelt habe.<sup>2</sup>

Im Rahmen der Diskussionen kristallisierten sich vier mehr oder weniger kontroverse Positionen heraus:

- Einige konservative Parlamentarier setzten sich für eine christliche Wiederaufrüstung (*Christian re-armament*) ein. Sie vertraten die Auffassung, alle moralischen Übel in der Gesellschaft seien durch Glaubensverwirrung verursacht und ließen sich durch eine dezidiert christliche Erziehung beseitigen.
- Vertreter einer säkularistischen Position hingegen forderten die Abschaffung des Religionsunterrichts und wollten an seine Stelle eine Art Moral- und Ethikunterricht setzen. Dieser Position schlossen sich teilweise auch Muslime und Sikhs an, die damit die Gefahr einer christlichen Indoktrination ihrer Kinder minimieren wollten.
- Der überwiegende Teil der Vertreter nichtchristlicher Religionen setzte sich allerdings für einen Religionsunterricht ein, der nicht nur von christlichen Vorstellungen bestimmt sein sollte.

---

<sup>1</sup> Religionsunterricht gilt nach dem *ERA* nicht als Teil des *National Curriculum*, obwohl der *ERA* die Verpflichtung zu RU und *Worship* aus dem *Butler Act* prinzipiell weitgehend übernommen hat. *Religious Education* als einziges verpflichtendes Schulfach außerhalb des *NC* ist gemäß der Regelung von 1988 aber Teil eines ominösen *Basic Curriculum*, dessen Bedeutung jedoch nirgendwo in ernsthafter Art und Weise näher definiert wurde. Als *Basic Curriculum* gelten seit dem *ERA* von 1988 dementsprechend die Fächer des *NC* plus Religionsunterricht, wie Copley erklärt (Vgl. a.a.O., S. 146).

<sup>2</sup> Brian Gates, *The National Curriculum & Values in Education* (London: 1989) zitiert in Werner Haußmann, a.a.O., S. 167.

- Insbesondere aus den Reihen der Religionspädagogen wurden Forderungen nach einem pluralistisch orientierten Religionsunterricht laut.

Margaret Thatcher selbst hatte teilweise sehr konkrete Vorstellungen, was die inhaltliche Ausgestaltung bestimmter (sie persönlich interessierender) Schulfächer des NC betraf. In Bezug auf den Religionsunterricht hat sie sich jedoch damals und auch zu keinem späteren Zeitpunkt zu konkreten Vorstellungen geäußert:

*"Although she had very clear views about the content of History in the National Curriculum, it seems that the prime minister had no specific view of RE, except that it mattered."*<sup>1</sup>

In dieser Angelegenheit hatte Kenneth Baker also zunächst weitgehend freie Hand gehabt. Allerdings scheint das Thema 'Religionsunterricht' vor Beginn der Parlamentsdebatte über den Gesetzentwurf keine besonders hohen Stellenwert für ihn gehabt zu haben. Er hatte offenbar lediglich Bedenken hinsichtlich der Beobachtung, daß die Regelungen des *Butler-Act* in möglicherweise zu vielen Schulen hinsichtlich der Veranstaltung von Religionsunterricht mißbraucht und unterwandert würden. Dementsprechend hielt er es aber für ausreichend, die zuständigen Instanzen erneut zur Durchführung von Religionsunterricht zu verpflichten.<sup>2</sup>

Der auch damals bereits hochangesehene Theologe und Religionspädagoge John Hull kritisierte diese Verfahrensweise sogleich, wie Copley zu berichten weiß:

*"Before the bill was enacted Hull attacked this in a BJRE editorial: all the government seemed to be offering RE was a law requiring people to obey earlier laws. But if the earlier laws are being disregarded, what confidence can we have that this requirement to observe them will produce any better results?"*

*'For many years the subject has been a little uncomfortable in its isolation as the only required subject. Now religious education is to become even*

---

<sup>1</sup> Terence Copley, a.a.O., S. 135. Copley bezieht sich dabei in einer Fußnote auf einen persönlichen Brief vom 2.8.1995: *"A letter to me from Miranda Granger of Lady Thatcher's Private Office [...] expressed Lady Thatcher's interest in RE but regretted that she had no time to go into detail."* (a.a.O., S. 216). Auch Paul Andrew Deakin nennt keine konkreten inhaltlichen Vorstellungen der Premierministerin für den RU, jedoch zitiert er eine Rede Thatchers aus dem Jahr 1988 zum Thema *Christianity and Wealth*, also 'Christentum und Wohlstand', worin sie der Präsenz der jüdisch-christlichen Tradition im Schulalltag große Bedeutung beimaß: *"The Christian religion [...] is a fundamental part of our national heritage. [...] The truths of the Judaic-Christian tradition are infinitely precious [...] because they provide the moral impulse which alone can lead to that peace [...] for which we all long."* (a.a.O., S. 37).

<sup>2</sup> Als der Gesetzentwurf im April 1988 aus dem Unterhaus ins Oberhaus des englischen Parlaments kam, enthielt er nur eine einzige Stelle, Klausel 6(1), die sich direkt auf den Religionsunterricht bezog. Zitiert wird diese Stelle bei Terence Copley, a.a.O., S. 136 folgendermaßen: *"It shall be the duty of the local education authority and the governing body to exercise their functions with a view to securing, and the duty of the head teacher to secure, [...] that section 25(2) of the 1944 Act [compulsory religious instruction] is complied with."*

*more uncomfortable in its isolation as the only required subject not really required.*"<sup>1</sup>

Die eigentliche Debatte entbrannte aber erst, nachdem der Gesetzentwurf<sup>2</sup> (*Education Reform Bill*), der zuerst im Unterhaus diskutiert worden war, das Oberhaus erreicht hatte. Der dort vorgesehene und von John Hull kritisch kommentierte bloße Verweis auf die RU-bezogenen Regelungen des *1944 Education Act* war vom Unterhaus bereits mit Änderungsvorschlägen versehen im Oberhaus eingegangen. Und auch im Oberhaus wurden rasch Einwände gegen den Gesetzentwurf laut, die sich v.a. auf die Regelung des Religionsunterrichts und der täglichen Andacht bezogen:

*"The Second Reading of the Education Reform Bill was debated on the 18th and 19th April, 1988. After the customary prayers, read by the Lord Bishop of Salisbury, Baroness Hooper introduced the bill for the government, speaking for twenty-two minutes. Baroness David, opposing, made a twenty-six minute speech, concentrating on the short consultation period of only two months for the bill and the 366 new powers the Secretary of State was taking. She also attacked what she called the arrogance of Baker's claim to have produced a new religious settlement analogous to Butler's. She had a strong case, since at this point Butler's settlement had simply been re-proposed."*<sup>3</sup>

Auch die Kirchen hatten bereits Bedenken angemeldet, weil der Religionsunterricht außerhalb des nationalen Curriculums angesiedelt werden sollte. Zwar hätten sich die Kirchen für den RU keineswegs einen einheitlichen Lehrplan für die ganze Nation, dessen Inhalte von einer staatlichen Körperschaft festgelegt worden wären, gewünscht. Das hieß aber nicht, daß der RU aus Sicht der Kirchen nicht Teil des *NC* hätte werden können: Denn durch eine solche Regelung wäre der Religionsunterricht nicht nur ebenfalls in den Vorzug einer staatlichen Finanzierung gekommen, sondern er wäre den übrigen Fächern in jeder Hinsicht ebenbürtig gewesen, etwa auch im Hinblick auf die Durchführung staatlicher Prüfungen. Außerdem wäre ein RU innerhalb des *NC* ein klares Signal der Regierung gewesen, welches die Bedeutung des Faches unterstrichen hätte und somit dem Religionsunterricht auch im Bewußtsein der Menschen zu mehr Prestige verholfen hätte. Was die Kirchen sich wünschten, war eine Kombination der bewährten Praxis, die Inhalte des Faches auf lokaler Ebene festzulegen, einerseits - mit den Vorteilen, die es dem Fach andererseits verschafft hätte, wenn es zu den Fächern des *NC* gehört hätte:

*"The churches had already expressed deep concern that if RE were outside the proposed National Curriculum, it would be marginalized. They would*

---

<sup>1</sup> Terence Copley, a.a.O., S. 136. Vgl. auch: *British Journal of Religious Education; BJRE* (Band X, Nr. 3 1988), S. 120.

<sup>2</sup> (engl. *Bill*)

<sup>3</sup> Terence Copley, a.a.O., S. 137.



*have much preferred RE to be part of the national curriculum, but with local determination in syllabus making [...]*"<sup>1</sup>

Kenneth Baker war dem Wunsch der Kirchen nach einem lokal festzulegenden Lehrplan nachgekommen - indem er den RU außerhalb des NC angesiedelt hatte. Vorsehnell hatte er dabei unterstellt, daß die Kirchen mit dieser Regelung einverstanden sein würden. So verwundert es nicht, daß sich als die zentrale Person im Prozeß der kontroversen Debatte und der daraus resultierenden Entscheidungsfindung bezüglich der Neuregelung des Religionsunterrichts im Oberhaus ein Vertreter der anglikanischen Kirche herauskristallisierte, der angesichts seiner langjährigen Position als Bischof (zuerst von Truro, dann von Willesden und schließlich von London) und angesichts der Tatsache, daß er über einen Sitz im Oberhaus verfügte, für diese Rolle prädestiniert zu sein schien. Es handelte sich um den Vorsitzenden des *Board of Education* der *Church of England*, Graham Leonard, der zu dieser Zeit im Oberhaus als Sprecher seiner Kirche in Erziehungsfragen fungierte.

### **Graham Leonard**

Leonard wird von Copley als ein sowohl in religiöser wie in politischer Hinsicht durch und durch konservativ eingestellter Mensch beschrieben, der seine Aufgaben mit Energie, wachem Verstand, Diplomatie und Eigensinnigkeit anzugehen pflegte und die Konfrontation mit Opposition nicht scheute.<sup>2</sup> Das Thema Autorität lag ihm sehr am Herzen - so sehr, daß er sich später der römisch-katholischen Kirche zuwandte:

*"In some situations he was seen as a combative Anglo-Catholic: his trenchant views on the invalidity of ministerial orders in the Free Churches, his firm opposition to the Anglican-Methodist unity proposal of 1964, his support for what many saw as a renegade Anglican community in Tulsa, USA, in the mid-eighties, and in opposing the ordination of women. It was the 'whole question of authority' (Carpenter, 1996) which was to lead him to join the Roman Catholic Church in the mid nineties."*<sup>3</sup>

Die Wiederentdeckung eines Sinnes für Autorität hielt Leonard für eine Grundvoraussetzung für ein Überleben der Menschheit, wie Copley einige Zeilen weiter erklärt. Die im Rahmen der Reformpläne angestrebte Schwächung der LEAs zugunsten größerer Befugnisse der Zentralregierung jedoch fand er bedenklich und unterstützte deshalb eine Kampagne, in der die Lehrerverbände sich ebenfalls dagegen aussprachen:

---

<sup>1</sup> Terence Copley, a.a.O., S. 137.

<sup>2</sup> Vgl. ebd., S. 138ff.

<sup>3</sup> Ebd., S. 138. Vgl. auch: H. Carpenter, *Robert Runcie* (London: Hodder & Stoughton, 1996).

*"While the bill was going through its various stages, the teacher associations were mounting a 'campaign for local education' to counter the centralist tendencies in the proposed legislation. Leonard, conservative as he was politically and religiously, supported this campaign. He believed in a counter-weight to central government control and that in education this should be the LEAs. If they were further weakened, he believed that the church would be the only opposition left. For this reason he was very committed to agreed syllabuses."*<sup>1</sup>

Darüber hinaus stand Graham Leonard direkt oder indirekt in Kontakt mit den verschiedensten Vertretern der anglikanischen Kirche und ökumenischer Gremien, sowie mit Experten für RU und Vertretern anderer Religionsgemeinschaften:

*"Leonard also represented a wider Christian constituency. His formal parliamentary statements were drafted by Colin Alves, General Secretary of the General Synod Board of Education and General Secretary of the National Society. Alves was one of the Church of England's senior civil servants and well experienced in diplomacy and RE. He was assisted by Alan Brown, Schools' Officer (RE), himself an authority on the subject. Alves was an ex officio member of the British Council of Churches Education Committee. Alves and Brown attended the Churches' Joint Education Policy Committee. They were also in contact with Anglican diocesan directors of education and with the Archbishop of Canterbury's public relations officer. So the context within which Leonard's contribution was made was both wide and ecumenical. He also had some limited contact with other religions."*<sup>2</sup>

In seiner Rede zur zweiten Lesung des Gesetzentwurfes betonte Leonard, daß die anglikanische Kirche nicht nur um den Religionsunterricht, sondern um die Zukunft der gesamten Bildung besorgt sei. Außerdem betonte er die Bedeutung des Spirituellen und nannte die Lehrpläne von Birmingham und Hampshire als Beispiele, die einer anglikanischen Vorstellung von Religionsunterricht gerecht würden. Des weiteren bezweifelte er, ob es klug sei, eine vorwiegend christliche Ausrichtung des RU an staatlich kontrollierten Schulen per Gesetz zu beschließen - eine Aussage, die sich durchaus im Einklang mit offiziellen Dokumenten der religionspädagogischen Tradition seiner Kirche befand:

*"Within this debate it was entirely consistent with Anglican tradition running back to 'The Fourth R' and earlier for Leonard, as education spokesperson for the established church, to argue that children should be entitled to hear the claims of faith without a monopoly by Christianity on syllabus content."*<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Ebd., S. 139.

<sup>2</sup> Ebd.

<sup>3</sup> Ebd.

## **Exkurs: The Fourth R - Der Durham Report**

Der Titel *The Fourth R*, auf den Copley sich hier bezieht, taucht in der Literatur zum englischen Religionsunterricht immer wieder auf und ist an dieser Stelle mit Blick auf eine deutsche Leserschaft - in aller gebotenen Kürze - erklärungsbedürftig.

*The Fourth R*, gelegentlich in der Literatur auch als *Durham Report*<sup>1</sup> bezeichnet, ist ein 380-seitiger Bericht aus dem Jahr 1970, der vom *Board of Education* der *Church of England* und der *National Society for Promoting Religious Education* in Auftrag gegeben worden war und der sich intensiv mit dem schulischen Religionsunterricht aus kirchlicher Perspektive befaßte:

*"The report (380pp) considered the origin and development of RE in England, theology and education, RE and moral education, county schools, independent and direct-grant schools, church schools, and RE within other Western societies. It tried to show the complex historical and political background against which RE in the UK had developed and which had shaped its character. It also sought to take into account Christian concern about education as a whole, not just RE. It argued for replacing the concept of Religious Instruction by Religious Education, but for retaining school worship [...]. It wanted to see RE acknowledged on educational grounds, not merely grounds of legal compulsion, admitting that the cultural climate was so different from that of 1944 as to make the 1944 settlement no longer appropriate. But it wished to retain some measure of statutory acknowledgement for RE, suggesting that in any new education Act it might be stated that all pupils shall be provided, according to their ages, abilities and aptitudes 'with education in the arts and sciences, in religion and morals, and in physical and practical skills.'"*<sup>2</sup>

Der Bericht hatte traditionelle kirchliche Argumentationen, die nichtchristliche Religionen als heidnisch abwerteten, verworfen. Und er hatte dafür plädiert, daß gerade auch die Sichtweisen nichtchristlicher Religionsgemeinschaften im Unterricht zum Thema werden sollten:

*"It would be idle to pretend that, even if time allowed, teachers and pupils brought up in a Judaeo-Christian religious environment could expect to aim at or attain a depth of insight into the attitudes, beliefs and religious experiences which lie behind the religions of the Middle and Far East comparable to that which they could hope to reach from the study of the Christian religion. Even so, acquaintance with some basic facts about other*

---

<sup>1</sup> *The Fourth R: The Durham Report on Religious Education* (London: National Society/SPCK, 1970). Es handelt sich hierbei um den Bericht einer unabhängigen Kommission, eingesetzt vom *Church of England Board of Education* und der *National Society for Promoting Religious Education*. Der Titel spielt auf die geläufige englische Redewendung von den *Three R's* (*reading, (w)riting, (a)rithmetic*) als Grundlage der Schulbildung von Kindern an; also 'lesen, schreiben, rechnen'. 'Das vierte R' wäre nach dem *Durham Report* die Religion.

<sup>2</sup> Terence Copley, a.a.O., S. 97. Vgl. auch: *The Fourth R* (1970), S. 276.

*men's religions and the social and cultural contexts within which they find expression can itself broaden not only the pupils' religious but also their international understanding."*<sup>1</sup>

Hier klingt ein Aspekt schulischen Religionsunterrichts an, der insbesondere in der katholischen Religionspädagogik beheimatete Leser an den bekannten kulturgeschichtlichen Begründungsstrang aus dem Beschluß der gemeinsamen Synode der Bistümer in der BRD, *Der Religionsunterricht in der Schule* von 1974 erinnern dürfte<sup>2</sup>. *The Fourth R* hat dabei allerdings explizit besonders auch die nichtchristlichen Traditionen im Blick und spricht mit großer Wertschätzung von diesen - ohne sich anzumaßen, Themen aus diesen Bereichen im Religionsunterricht für bereits in vergleichbar kompetenter Weise behandelbar zu halten wie christliche Themen. Daraus ist zu schließen, daß sich die Veränderung hin zu einer zunehmend multikulturellen und multireligiösen Gesellschaft in England bereits zu dieser Zeit in einem Maße abzeichnete, welches eine solche Formulierung in einem kirchlichen Text gerechtfertigt erscheinen ließ. Bemerkenswerterweise war der anglikanische Text vier Jahre vor dem katholischen Text der Bistümer in der Bundesrepublik erschienen (der traditionsgemäß einer konsequent konfessionellen Denkweise folgte). Und selbst für anglikanische Verhältnisse vertrat *The Fourth R* Ansichten, die zum Zeitpunkt seines Erscheinens als durchaus radikal betrachtet werden konnten:

*"The Fourth R even envisaged that pupils might share in a limited way in the worship of religions not their own, and accepted that pupils might legitimately decide against the claims of the Christian faith. This was a radical view for an Anglican report of its time."*<sup>3</sup>

### **Die Konfliktlage im Oberhaus:**

Da die Argumentationsweise Graham Leonards als Sprecher der *Church of England* während der Oberhausdebatte sich laut Copley mit den Aussagen des *Durham Report* deckte, könnte man annehmen, daß eine Abmeldemöglichkeit von einem solchen Religionsunterricht kirchlicherseits nicht mehr in Betracht gezogen wurde, da ja keinerlei christliche Indoktrination mehr erfolgen sollte. Mit derselben Begründung könnte man annehmen, daß ein Konsens bestanden hätte, wonach die Erteilung eines solchen Unterrichts nicht notwendigerweise von kirchlich gebundenen Lehrern und Lehrerinnen geleistet werden sollte. Dies war jedoch eher nicht der Fall:

*"[T]he Lords process exposed a dangerous assumption by some that RE was still essentially a voluntary activity. Even Leonard asserted that the*

---

<sup>1</sup> *The Fourth R* (1970), S. 121 zitiert nach: Terence Copley, a.a.O., S. 98.

<sup>2</sup> Auch dieser Text sah die Notwendigkeit einer Begründung des schulischen RU aus pädagogischer Sicht und verknüpfte dazu einen kulturgeschichtlichen, einen anthropologischen und einen gesellschaftlichen Argumentationsstrang miteinander. Unter katholischen Religionspädagogen in Deutschland gilt diese Argumentation bis heute als verbindlich. Vgl. dort v.a. Abschnitt 2.3.4

<sup>3</sup> Terence Copley, a.a.O., S. 98f.

*churches should supply good men and women as RE teachers and not expect the government to do their job for them. RE was still seen as an area in which good Christian women and men should offer themselves for service and the same reluctance shared by the 1944 Act for the state to take over entirely the responsibility for RE was present. It was assumed that the basis for RE was the nation's broadly christian base."*<sup>1</sup>

Jedenfalls gab es im Oberhaus über diese Fragen ähnlich kontroverse Ansichten wie über die Frage nach einer vorwiegend christlichen Ausrichtung des Faches, wie sie streng genommen aus dem *Butler-Act* abzuleiten gewesen wäre, oder einer der veränderten Lebenswirklichkeit Rechnung tragenden multireligiösen Ausrichtung des Faches, wie sie in der Praxis vielfach bereits praktiziert wurde - zum Mißfallen der bereits erwähnten konservativen evangelikalen Gruppe von Parlamentariern:

*"Konservative evangelikale Kreise liefen in der Öffentlichkeit und im Parlament Sturm gegen einen angeblich einen religiösen 'Mischmasch' den Schülern darbietenden multitradiationellen Religionsunterricht. Im Namen einer 'Christian re-armament' forderten einflussreiche Sprecher fundamentalistischer Gruppen einen dem mehrheitlich christlichen Land entsprechenden christlichen Religionsunterricht mit einem Schwerpunkt auf christlichem Glauben und christlicher Moral."*<sup>2</sup>

Graham Leonard befand sich also zwischen zwei Lagern: Auf der Seite der Regierung wurde der RU wenig ernst genommen und das Unterrichtsfach drohte, zu einer reinen Symbol- oder Alibi-Veranstaltung zu verkommen, welche lediglich aus Traditionsgründen in der Schule weiterhin einen Platz zugebilligt bekommen würde. Auf der anderen Seite fiel Leonard die Aufgabe zu, übertrieben aggressive christliche Ergänzungsanträge tendenziell fundamentalistisch eingestellter Parlamentarier auszubremsen und gleichzeitig besänftigend auf diese Gruppe einzuwirken, um eine vernünftige Kompromissformulierung und somit eine praktikable und der schulischen Wirklichkeit angemessene Gesetzeslage auf den Weg zu bringen. Für die konservativ-evangelikale Gruppierung im Parlament, mit der er sich abmühen mußte, ersann Leonard rasch einen Spitznamen, den er außerhalb der Parlamentssitzungen zu verwenden pflegte: Er nannte sie "*the Tribe*" also 'der Stamm', eine Bezeichnung, die auch Terence Copley in seinen Ausführungen übernimmt:

*"The 'Tribe', a nickname used by Leonard both in Church House and in meetings with staff at the DES, and quoted by Baker in his memoirs included Baronesses Blatch and Cox, and Lords Boyd-Carpenter, Buckmaster, Elton, Renton and Thorneycroft. Rodney Elton had been a history teacher who had taught some RE while on the staff of Loughborough Grammar School. He had also been a lecturer at Bishop*

---

<sup>1</sup> Terence Copley, a.a.O., S. 139f.

<sup>2</sup> Johannes Rehm, *Erziehung zum Weltethos. Projekte interreligiösen Lernens in multikulturellen Kontexten* (Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2002), S. 30.

*Lonsdale College, Derby. The 'Tribe' were concerned to assert the Judaeo-Christian base of national culture and hence RE, which in their view needed Christianity written explicitly onto the face of the Act.*"<sup>1</sup>

Baroness Caroline Cox, eine der Schlüsselfiguren unter den radikal konservativen Abgeordneten, formulierte ihre Bedenken bezüglich der vorgeschlagenen Regelung des RU in ihrer Rede zur zweiten Lesung des Gesetzentwurfes folgendermaßen:

*"Developments since the 1944 Act show how the spirit and the letter of the law have been grossly violated [...] Many pupils have no RE. And what passes for worship and RE is often a shallow dabbling in a multifaith pot-pourri, doing justice to no faith, and possibly destroying all faith; or a secularized message, sometimes amounting to little more than political indoctrination. What has happened under the present dispensation [...] is a betrayal of our spiritual heritage in many schools [...] Many people believe we should now rectify the omission of the 1944 Act which failed to specify the predominantly Christian or biblical nature of RE and worship [...] There must be an opportunity for all to learn about other major world religions [...] But we are still a predominantly Christian country and we need to ensure that our young people do not grow up ignorant of the faith of their forefathers or of the great Christian influence in the nation's spiritual heritage, culture and history [...]"*<sup>2</sup>

Ganz ähnlich äußerte sie sich im Vorwort zu einem in diesem Zusammenhang erwähnenswerten Pamphlet mit dem Titel *The Crisis in Religious Education*<sup>3</sup>, geschrieben von den Lehrern John Burn und Colin Hart, die sich ebenfalls für eine explizite Verpflichtung des staatlichen Schulwesens auf einen von christlichen Inhalten geprägten Religionsunterricht einsetzten. Caroline Cox griff den von Religionspädagogen geforderten und weitgehend bereits praktizierten multireligiösen Ansatz (*multifaith approach*) und seine Verfechter in diesem Vorwort ausdrücklich an:

*"Those who have developed the 'multi-faith' approach to religious education justify it by claiming that we are now a multi-ethnic and multi-faith society. However, they ignore the fact that many ethnic minority groups are Christian and want a Christian-based education for their children. This is particularly true of the West Indian community - many of whom, like those in North London who have set up their own Christian school at great personal cost, are deeply concerned by the lack of Christian spiritual and moral values in local state schools. They also ignore the fact that many parents who adhere to non-Christian faiths want to send their children to schools where Christianity is taught and respected. They wish*

---

<sup>1</sup> Terence Copley, a.a.O., S. 140.

<sup>2</sup> Zitiert bei Terence Copley, a.a.O., S. 141.

<sup>3</sup> John Burn & Colin Hart, *The Crisis in Religious Education* (Harrow: Educational Research Trust, 1988).

*their children to be educated in schools where the spiritual tradition of this country is cherished; and they prefer to leave it to their own religious leaders to educate them in their own faith. [...]*"<sup>1</sup>

Der Text von Burn und Hart selbst plädierte für eine dezidiert christliche Erziehung in den staatlichen Schulen, wobei diese überkonfessionell ausgerichtet sein sollte. Dabei beriefen die Autoren sich auf das zum Zeitpunkt der Veröffentlichung noch maßgebliche Bildungs- bzw. Erziehungsgesetz<sup>2</sup> von 1944. Sie belegten, daß der dort geforderte RU einen christlichen Charakter haben sollte, obwohl das Gesetz es bedauerlicherweise versäumt hatte, das Wort 'christlich' ausdrücklich zu erwähnen<sup>3</sup>. Die Parlamentsdebatte um den *1988 Education Reform Act* wollten sie als Chance begriffen wissen um diesen Mangel zu beheben. Sie bedauerten, daß in der Folge der Arbeit der *Shap Working Party on World Religions in Education* und der Veröffentlichung des *Swann Report* sich ein *multi-faith approach* durchzusetzen begonnen hatte, der sich am phänomenologischen Ansatz orientierte. Dieser würde einerseits zu einer Trivialisierung des Glaubens führen und andererseits Kindern eine Konfrontation mit Wahrheitsansprüchen verwehren.

Bezogen auf das im Parlament debattierte Bildungsreformgesetz legten die Autoren einen Katalog mit sechs Forderungen vor:

1. *Parliament should amend the present Education Reform Bill in such a way that Religious Instruction is defined as being predominantly the study of Christian religion, including its scriptures, its significance in history, and its relevance to contemporary society.*

---

<sup>1</sup> Ebd., S. 4f.

<sup>2</sup> In der deutschsprachigen Literatur existiert keine einheitliche Übersetzung für die Bezeichnung *Education Act*. Dies dürfte damit zusammenhängen, daß die englische Sprache im Gegensatz zur deutschen Sprache nicht zwischen 'Erziehung' und 'Bildung' differenziert. Hinzu kommt, daß der Bildungsbegriff in der deutschen Sprache mit ganz bestimmten kulturspezifischen Konnotationen versehen ist, die mit der bildungstheoretischen Tradition in Deutschland in Zusammenhang stehen: Bildung beinhaltet immer ein reflexives Element im Sinne von 'sich selbst bilden' anhand einer gemachten Erfahrung (etwa im Unterricht). Man bildet sich (als Subjekt) selbst, aber man kann nicht jemanden (als Objekt) bilden. Durchaus kann man aber jemanden erziehen, somit ist es in der deutschen Sprache möglich, die Begriffe 'Bildung' und 'Erziehung' in ihrer Bedeutung klar gegeneinander abzugrenzen. Eine analoge Vorgehensweise ist in der englischen Sprache nicht nur unmöglich, sondern würde in Ermangelung der bildungstheoretischen Tradition, wie wir sie in Deutschland haben, im angelsächsischen Kulturraum auch keinen Sinn ergeben.

<sup>3</sup> Der seit der *Cowper-Temple-Clause* unverändert in die Gesetzestexte eingegangene Begriff "*denomination*" wird auch in der Gesetzgebung von 1944 verwendet und kann verstanden werden im Sinne von 'christliche Konfession'. *Denomination* kann jedoch auch durchaus korrekt übersetzt werden als 'Bekenntnis' - und sich somit auf ein religiöses oder gar säkulares Bekenntnis irgendwelcher Art beziehen. Da für die Gesetzgebung von 1944 diese Problematik nicht relevant war, wurde dort nicht ausdrücklich darauf hingewiesen, daß ein überkonfessionell christlicher Religionsunterricht gemeint war. Diese winzige sprachliche Uneindeutigkeit ermöglichte es Religionspädagogen (etwa den Autoren des *Birmingham Agreed Syllabus* um John Hull) einen multireligiösen Religionsunterricht auch auf dem Hintergrund des *Butler-Act* zu rechtfertigen.

2. *Following parliamentary approval, machinery must be set up to ensure the creation of national guidelines for predominantly Christian religious education. This framework must apply to all schools except the voluntary schools for whom the existing procedure should continue.*
3. *The local Standing Advisory Councils and Agreed Syllabus Conferences should work within these national guidelines. The composition of committee (A) should revert to that envisaged by the 1944 Act - it should be made up of members of Christian denominations other than the Church of England.*
4. *Parliament should amend the Present Education Reform Bill in such a way that the daily act of collective worship in schools is a Christian one. The right for parents to withdraw their children from this act of worship should be fully protected and alternative acts of worship should be provided if sufficient parents request them.*
5. *We welcome the decision to set up a grievance procedure which includes religious education. We want to see opportunities for delaying tactics to be curtailed and the requirement for a daily act of Christian worship to be brought within the procedure.*
6. *We wish to see established an adequate system of inspection for religious education with powers leading to action.<sup>1</sup>*

Die im Text genannten Begründungen für eine christliche Erziehung sind nicht unbedingt schlüssig und beruhen auf einem Welt- und Menschenbild, das für weniger radikale Christen nicht leicht nachvollziehbar ist. Burn und Hart sahen in der Schule einen Spiegel der Gesellschaft, in der sich ihrer Meinung nach verheerende Trends abzeichneten: Fehlender Respekt vor Autoritäten, Chaos auf dem Gebiet persönlicher Werte und Moral, Anstieg der Verbrechensrate, Ziel- und Orientierungslosigkeit bei jungen Menschen. Statt diese Entwicklungen auf dem Hintergrund von Prozessen des "gesellschaftliche[n] Umbruch[s] zur entfalteten Moderne"<sup>2</sup> und damit verbundenen Freisetzungen von der Determiniertheit des Individuums durch überkommene Bindungen, was auch verstärkt Ängste und Unsicherheiten erzeugt, zu betrachten, wurde eine dezidiert christlich-biblische Erziehung als die Patentlösung dieser Probleme propagiert:

*"All of this is related to the neglect of the spiritual in education; the demise of religious education; the fading away of daily school worship; the loss of belief in moral absolutes and in the view that humans are morally responsible for what they do; the failure of schools to encourage young people to the view of learning as a life long and liberating commitment to*

---

<sup>1</sup> John Burn & Colin Hart, *The Crisis in Religious Education* (Harrow: Educational Research Trust, 1988), S. 29f.

<sup>2</sup> Norbert Mette, *Religionspädagogik* (Düsseldorf: Patmos, 1994), S. 21.



*the pursuit of absolute truth and the lack of opportunities for the Christian worldview to be encountered across the curriculum."*<sup>1</sup>

Es zeigte sich hier also eine Nähe der Mitglieder des *Tribe* um Caroline Cox zu deutlich fundamentalistisch ausgerichteten Strömungen. Bezeichnenderweise handelte es sich bei John Burn um einen Chemiker und bei Colin Hart um einen Mathematiker und Informatiker. Die beiden Lehrer waren also keineswegs selbst in die Praxis des RU involviert. Überhaupt kamen besonders auch im Rahmen der Parlamentsdebatte vorwiegend Personen zu Wort, die mit der Praxis des Religionsunterrichts wenig zu tun hatten:

*"At this time, the upper house had a regular attendance profile [...] The different Christian views - and others - were well represented among these groups but it came as a surprise to many RE professionals to find their role being debated and defined by people largely outside RE and education altogether."*<sup>2</sup>

Viele Parlamentarier sprachen sich - aus unterschiedlichen Beweggründen - in ähnlicher Weise wie Caroline Cox für einen von vorwiegend christlichen Inhalten bestimmten RU aus:

*"Baroness Blatch wanted to see Christianity at the core of RE and to have this written into the bill but she did not wish to see RE as a national curriculum subject or to be subject to national tests. Lord Orr-Ewing accused the government and the churches of subverting the 1944 Act by encouraging multifaith RE. He cited the statistic that 85 per cent of the nation were said to be Christian, as sufficient grounds for mainly Christian RE. Lord Northbourne argued that no child can be given a real idea of the religious view of life by being taught comparative religion [...] Lord Elton raised the issue of morality, urging that 'right' and 'wrong' have meaning only within a system of morality and that in this country the system is based on the Christian religion and Christian literature."*<sup>3</sup>

Erwähnenswert dabei ist die von Copley gemachte Beobachtung, daß eine stark verengte Sicht auf die christliche Tradition der britischen Inseln im Vordergrund zu stehen schien. Das Christentum als Weltreligion - oder allgemeiner - Religionen als Weltreligionen (und nicht nur als Phänomene innerhalb der britischen Gesellschaft) schien im Oberhaus fast niemand im Blick zu haben:

*"It was significant that the perspective on RE in the debate was almost entirely British, more often English. Christianity as a world faith, rather than an English one, and religions as world phenomena, were largely ignored except by Baroness Seear (Liberal Democrat).*

---

<sup>1</sup> John Burn & Colin Hart, a.a.O., S. 9.

<sup>2</sup> Terence Copley, a.a.O., S. 137.

<sup>3</sup> Terence Copley, a.a.O., S. 141f.

*Nancy Seear summed up for the opposition. [...] Welcoming the agreement between the government and the Bishops on RE and speaking as an Anglican she hoped that the result would not simply be Christian education. One of the reasons for the importance of religion was its global expression. No subject is 'more explosive and more important'. 'Religion is not always a force for good, but it is undeniably a force.' RE needs to be tackled in a rigorous way, not marginalized. The fact that it will lie outside the National Curriculum ten subjects which will swallow time, does not encourage thoroughness. She noted that it was a strange preparation for the future that, with the exception of Latin being replaced by Geography, the foundation subjects in the new National Curriculum for the twenty-first century were the same ones she had studied sixty years earlier."*<sup>1</sup>

### **Die Ergänzungsanträge und Leonards Kompromisslösung:**

Die Debatte im Oberhaus brachte letztlich eine Reihe von Ergänzungsanträgen hervor, wobei die gemeinsame Andacht (die Baker bei seiner ursprünglichen Regelung gar nicht im Blick gehabt hatte) einen gleichermaßen hohen Stellenwert bekam wie der Religionsunterricht selbst. Zwei Ergänzungsanträge brachten den RU mit dem Konzept eines *basic curriculum*<sup>2</sup> in Verbindung. Zwei weitere Ergänzungsanträge sollten die LEAs dazu verpflichten, sogenannte *Standing Advisory Councils on Religious Education* einzuführen (kurz *SACREs* genannt). Caroline Cox bemühte sich, einen Ergänzungsantrag durchzusetzen, der die staatlichen Schulen zu einer vorwiegend christlichen Ausrichtung des Faches verpflichtete, wobei auch Voraussetzungen dafür geschaffen werden sollten, die Kinder anderer Religionszugehörigkeit gemäß ihren eigenen Traditionen zu unterrichten. Angesichts dieser Situation entschloss sich Graham Leonard zu einem entscheidenden Schritt, indem er das Angebot machte, seinerseits einen Ergänzungsantrag zu stellen, der als Kompromiß zwischen den Wünschen der Regierung und der Kirchen einerseits und denen der radikal-christlichen Gruppen andererseits auf eine breitere Akzeptanz stoßen dürfte:

*"In the light of the discussion about this, Leonard offered to introduce an amendment of his own to try to win more general acceptance and it was this undertaking which persuaded Cox not to press her own amendment to a vote. She withdrew it 'on the clear understanding that any subsequent amendment [from Leonard] must enshrine the spirit and substance of this amendment,' i.e. her own. [...] In the end, Leonard presented a complex package of thirteen linked amendments. Baker later wrote that Leonard*

---

<sup>1</sup> Terence Copley, a.a.O., S. 143.

<sup>2</sup> Das *Basic Curriculum* umfaßt gemäß dem ERA die Fächer, die an staatlichen Schulen obligatorisch sind. Dazu gehört außer den Fächern des *National Curriculum* allerdings lediglich der Religionsunterricht. Das *Basic Curriculum* wurde also offensichtlich lediglich erdacht, um den Religionsunterricht einem verpflichtenden Fächerkanon zuzuordnen und ihn trotzdem außerhalb des NC belassen zu können.

*had the Prime Minister's support in this as Thatcher felt that 'the Tribe' had gone too far in their demands for explicitly Christian RE and worship. [...] Leonard had brokered a solution to the vexed question of how far Christianity should be present explicitly in the bill either within the framework of RE or the requirement for collective worship."*<sup>1</sup>

Das komplexe Paket von dreizehn miteinander verbundenen Ergänzungsanträgen, welches Leonard erarbeitet hatte, wurde offensichtlich zunächst von allen beteiligten Gruppierungen als ein Kompromiss wahrgenommen, mit dem es sich leben ließ. So ermöglichte dieses Bemühen Graham Leonards letztlich die Verabschiedung des *Education Reform Act* in seiner endgültigen Form. Die Debatte um die inhaltliche Ausrichtung des RU war damit aber keineswegs beendet. Denn nach dem Inkrafttreten des *ERA* wurde bald deutlich, daß Befürworter eines pluralistisch orientierten RU sich ebenso auf das Gesetz beriefen wie die radikalen Befürworter eines in erster Linie christlich ausgerichteten RU. Daß sich der multireligiöse RU dennoch relativ problemlos durchsetzen konnte lag aber offensichtlich daran, daß das akademische Fundament eines solchen Ansatzes schlichtweg tragfähiger war als ein christlicher Fundamentalismus. Somit waren Religionspädagogen wie z.B. John Hull, der sich in seinen Veröffentlichungen u.a. intensiv mit den Forderungen radikal christlicher Gruppierungen aus religionspädagogischer Sicht auseinandersetzte<sup>2</sup>, langfristig argumentativ deutlich überlegen, zur Freude vieler Vertreter nicht-christlicher Religionen:

"Die Vertreter nicht-christlicher Religionen fürchteten, dass ihnen eine vom Christentum und seinen Werten her motivierte Erziehung aufgenötigt werden könnte. 'Hinsichtlich *Religious Education* war das Erziehungsreformgesetz in seinen diesbezüglichen Bestimmungen auch kaum mit den betroffenen Religionsgemeinschaften, insbesondere nicht mit den Vertretern der nicht-christlichen Minderheiten abgestimmt worden.' Doch es kam nicht ganz so restriktiv wie von manchen befürchtet. Die 'evangelikal-konservative Wende' fand nicht statt."<sup>3</sup>

Eine weitere Voraussetzung für die Durchsetzung des multireligiösen Religionsunterricht war gegeben durch die Lobbyarbeit verschiedener Organisationen, die bereits seit Ende der 1960er Jahre darum bemüht gewesen

---

<sup>1</sup> Terence Copley, a.a.O., S. 144.

<sup>2</sup> Vgl. etwa: John Hull, "Religion, Religionism and Education" in: Johannes Lähnemann, Hg. *Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung*, Hamburg: E.B.-Verlag Rissen, 1998, Band XVI oder: John Hull, "A Critique of Christian Religionism in Recent British Education" in: Jeff Astley & Leslie J. Francis, Hg., *Christian Theology and Religious Education. Connections and Contradictions* (London: SPCK, 1996).

<sup>3</sup> Johannes Rehm, *Erziehung zum Weltethos. Projekte interreligiösen Lernens in multikulturellen Kontexten* (Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2002), S. 30. Vgl. auch Werner Haußmann, a.a.O., S. 167.

waren, die Kulturen und Religionen eingewanderter Minderheiten in den Blick zu nehmen:

"Die Religionen der nicht-christlichen Einwanderungsminderheiten gerieten erst durch die "Lobbyarbeit" verschiedener Organisationen ins pädagogische Blickfeld, wie z.B. durch die COMMISSION FOR RACE RELATIONS (eingesetzt [...] 1968), die SHAP WORKING PARTY ON WORLD RELIGIONS IN EDUCATION (gegründet 1969) oder karitative Organisationen wie den RUNNYMEDE TRUST (gegründet 1968) bzw. den SCHOOLS COUNCIL."<sup>1</sup>

In diesem Kontext sind also auch etwa der in der Fachwelt auf große Akzeptanz gestoßene Lehrplan von Birmingham aus dem Jahr 1975 und andere, weniger geläufige Lehrpläne, die seit den 70er Jahren einen multireligiösen Religionsunterricht einführen, zu sehen. Der multireligiöse RU hatte im akademischen Umfeld bereits eine bedeutende Tradition und galt als gut begründet, eine Tatsache, die auch durch die emotionsgeladene Debatte im Oberhaus und in der Öffentlichkeit nicht vom Tisch zu wischen war. Die Fachwelt ging in der Religionspädagogik unbeirrt ihren Weg, nahm in kompetenter Weise Stellung zu der Debatte und entwickelte religionenpädagogische Konzeptionen, die den Erfordernissen der Alltagswirklichkeit zu entsprechen suchten. Letzten Endes führte die gesamte Kontroverse um diese Thematik dazu, daß der multireligiöse RU durch den *ERA* tendenziell eher geschützt und gestärkt als in Frage gestellt wurde, was ironischerweise ohne das Aufkommen der ganzen Debatte wohl kaum der Fall gewesen wäre. Denn nach Copleys Einschätzung verdankt der multireligiöse RU diesen Schutz in erster Linie einer liberalen anglikanischen Sichtweise von Erziehung und nicht etwa der Regierung oder dem Bildungsministerium. Er konstatiert:

*"Insofar as RE as understood by professional religious educators was protected in the 1988 Act, it owed more to a liberal Anglican view of education and RE within it than to government or the DFE concern for the subject. The Church of England was still a potent lobby. The 'Tribe' had at least seen that RE needed strengthening. The RE professionals were, politically, less important."*<sup>2</sup>

Paul Andrew Deakin erklärt die Widerstände gegen den multireligiösen Religionsunterricht mit der fehlenden Bereitschaft oder Fähigkeit einiger Parlamentarier, die Zeichen der Zeit zu erkennen und die sich wandelnde Funktion des Religionsunterrichts in einer sich stetig verändernden Gesellschaft zur Kenntnis zu nehmen. Die Funktion des RU besteht für Deakin keinesfalls darin, einen Raum zu bieten um im staatlichen Schulsystem christliche Katechese betreiben zu können:

*"The Cox lobby appeared unwilling or unable to recognize that the role and purpose of RE was changing - and had been changing for some time."*

---

<sup>1</sup> Werner Haußmann, a.a.O., S. 162.

<sup>2</sup> Terence Copley, a.a.O., S. 146.

*The change of the subject's name from Religious Instruction to Religious Education in the 1988 ERA was significant because it highlighted a reality that had been apparent to RE professionals for many years and was already guiding good practice: that RE in non-denominational state schools was no longer about nurturing children in the Christian faith."*<sup>1</sup>

#### **2.3.4 Die Regelungen des ERA**

Worin bestehen nun die konkreten gesetzlichen Neuregelungen von 1988 in Bezug auf den Religionsunterricht gegenüber den Regelungen des *Butler Act* von 1944?

Während der *Education Act* von 1944 noch der Multikonfessionalität der englischen Gesellschaft Rechnung trug, so geht der *1988 Education Reform Act* in dieser Hinsicht einen deutlichen Schritt weiter, indem er die Multireligiösität der englischen Gesellschaft ausdrücklich betont:

*"Any agreed syllabus which after this section comes into force is adopted or deemed to be adopted under Schedule 5 to that Act [...] shall reflect the fact that the religious traditions in Great Britain are in the main Christian whilst taking account of the teaching and practices of the other principal religions represented in Great Britain."*<sup>2</sup>

Mit anderen - deutschen - Worten: Die Lehrpläne müssen also fortan die Tatsache widerspiegeln, daß die religiösen Traditionen in Großbritannien vorwiegend christliche Traditionen sind, während sie die Lehren und Praktiken der anderen bedeutenden in Großbritannien verbreiteten Religionsgemeinschaften in angemessener Weise in den Blick nehmen müssen. Die Formulierung ist zweideutiger, als es auf den ersten Blick vielleicht den Anschein hat. Letztlich reichte ihre Uneindeutigkeit aus, um ein Weiterbestehen des multireligiösen RU (der sich, wie eingangs erwähnt, ohnehin in einer Phase der Konsolidierung befand) zu sichern und gleichzeitig das konservative Lager, zumindest vorerst, zufriedenzustellen. Paul Andrew Deakin hält, wie viele andere Religionspädagogen, diese Formulierung trotzdem für eher problematisch, weil sie durch die explizite Nennung des Christentums diesem den Vorzug vor anderen Religionen zu geben scheint. Dies hängt für ihn mit einem kulturgeschichtlichen Begründungsstrang für den RU zusammen, welcher in der angelsächsischen Debatte als *heritage argument* geläufig ist:

*"Baker [...] leant his weight to [...] the 'heritage' argument: that the future of British heritage will be severely compromised if the importance of the Christian religion is diminished by presenting it as merely one religious 'option' to be selected (or rejected) from a variety of religions. He said 'We believe that there must be a bedrock in the basic teaching of Christianity in our schools, in both religious education and worship, because in that way our society is strengthened in a tolerant, humane and spiritual way.' Baker*

---

<sup>1</sup> Paul Andrew Deakin, a.a.O., S. 36.

<sup>2</sup> Elizabeth II, *Education Reform Act 1988* (London: HMSO, 1988), S. 6.

*here appears not to consider the possibility that this 'strengthening' could be brought about, for instance, by reflection on the principles of the Islamic faith or the teachings of any other of the major world religions."*<sup>1</sup>

Soweit es die meisten übrigen mit dem Religionsunterricht befaßten Neuregelungen angeht, ist der *1988 Education Reform Act* ebenfalls keine Zurücknahme, sondern eher eine weiterentwickelte Fassung des *1944 Education Act*, die den veränderten Bedingungen Mitte der 80er Jahre Rechnung tragen soll. So listet Haußmann eine Reihe grundsätzlicher Regelungen auf, die unangetastet bleiben:

"Unverändert bleiben beispielsweise,

- daß *RE* für alle Schüler angeboten werden muß,
- daß *RE* in *County Schools* nicht-konfessionell zu sein hat,
- daß *RE* in Übereinstimmung mit dem lokalen *Agreed Syllabus* erteilt werden muß,
- daß Eltern das Recht haben, ihre Kinder von *RE* und/oder *Worship* abzumelden,
- daß kein Lehrer dazu gezwungen werden kann, *RE* zu erteilen und/oder *Worship* zu gestalten,
- daß täglich eine gemeinsame Andacht für alle Schüler angeboten werden muß, die an *County Schools* nicht-konfessionell zu sein hat."<sup>2</sup>

Mitte der 80er Jahre waren, wie zu Anfang des Kapitels bereits angedeutet, die Voraussetzungen für einen Religionsunterricht keinesfalls mehr mit der Situation während des Zweiten Weltkrieges und kurz danach zu vergleichen. Das Bewußtsein, in einer multikulturellen und multireligiösen Gesellschaft zu leben, war seit den 60er und 70er Jahren stetig gewachsen. Gleichzeitig trat das Konfliktpotential, welches sich aus einer zunehmenden kulturellen und religiösen Pluralität in der britischen Gesellschaft ergab, zunehmend deutlicher zutage. Hatte das Gesetz von 1944 England gerechtfertigterweise noch als ein weitestgehend christlich geprägtes Land vor Augen gehabt, so ließ sich diese Ansicht 1988 nicht mehr halten. Zu sehr hatten insbesondere asiatische Immigranten die kulturelle und religiöse Landschaft verändert:

*"It was the arrival in Britain in the late 1960s and early 1970s of knowledgeable elders from the South Asian populations which fostered religious practice in temples, gurdwaras and mosques, creating a more 'visible' religious plurality."*<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Paul Andrew Deakin, a.a.O., S. 36f. Auch Margaret Thatcher bezog sich 1988 in ihrer *Christianity and Wealth* Rede auf das *heritage argument*.

<sup>2</sup> Werner Haußmann, a.a.O., S. 170.

<sup>3</sup> Robert Jackson, *Religious Education. an interpretive approach* (London: Hodder and Stoughton, 1997), S. 73.

Dementsprechend sind hinsichtlich der Stellung der nichtchristlichen Religionen im englischen Religionsunterricht auch die Veränderungen im *ERA* gegenüber der Gesetzeslage von 1944 am deutlichsten: So legt das Reformgesetz von 1988 fest, daß neue Lehrpläne zwar die christliche Tradition Englands besonders berücksichtigen müssen, sie aber andere relevante Religionen in England nicht übergehen dürfen. Weiterhin muß Unterricht überkonfessionell sein, darf aber Unterschiede zwischen den Religionen herausstellen. Jede *LEA* muß ein Gremium einsetzen, daß sich mit Fragen des Religionsunterrichts befaßt, den sog. *Standing Advisory Council on Religious Education (SACRE)*. Die tägliche Andacht darf für verschiedene Schülergruppen auch zu verschiedenen Tageszeiten durchgeführt werden. Diese Versammlungen sollen zwar überwiegend christlichen Charakter haben, dürfen aber nicht konfessionell ausgerichtet sein - allerdings kann das *SACRE* bestimmte Schulen oder Klassen per Ausnahmegenehmigung von dem christlichen Charakter der Versammlung entbinden. Terence Copley faßt die auf den RU bezogenen Neuregelungen folgendermaßen zusammen:

*"There were changes: the classroom subject was now legally referred to as Religious Education, no longer Religious Instruction; new agreed syllabuses from 29 September 1989 'must reflect the fact that religious traditions in this country are in the main Christian, whilst taking account of the teaching and practices of other principal religions; whilst RE in county schools must be non-denominational, it was made clear that teaching about denominational differences is permitted; the establishment of Standing Advisory Councils on Religious Education (SACREs) was now compulsory; SACREs could now require, not merely request, that their LEA should set up a conference to review the agreed syllabus; in a grant-maintained school the syllabus for RE should be that of the LEA the school was in before it became grant-maintained (GM schools were later given freedom to chose any agreed syllabus) unless it was formerly an aided school, in which case RE could be provided according to the trust deed, i.e. in a church GM school, denominational RE could continue; RE was placed outside the National Curriculum but within the Basic Curriculum, defined as the National Curriculum plus RE."*<sup>1</sup>

Die Neuregelung des Religionsunterrichts läßt sich also offenbar überraschend kompakt zusammenfassen, gemessen an der Komplexität der ihr vorausgehenden Debatte und der Entwicklungsgeschichte der neuen Gesetzgebung von 1988 insgesamt.

Aber mit Blick auf die bereits erwähnte, von vielen geschilderte Beobachtung, daß der *ERA* auf eine grundlegende Verschiebung von Befugnissen und Machtverhältnissen abzielte, die letztlich jedes Schulfach und somit auch den Religionsunterricht betreffen mußten, kann auch ein knapper Gesamtüberblick über

---

<sup>1</sup> Terence Copley, a.a.O., S. 146. Auf den im *ERA* erstmals eingeführten Status der *GM schools* (*GM=grant-maintained*) wird an späterer Stelle ausführlicher eingegangen.

dieses so bedeutsame Dokument an dieser Stelle nur sinnvoll und erhellend sein. Dabei dürfte es überraschen, wie tiefgreifend die Veränderungen im Bildungswesen durch den *ERA* wirklich waren und wie wenig die publikumswirksame Debatte um die Zukunft des schulischen RU tatsächlich mit diesen Veränderungen zu tun hatte. Viele dieser Veränderungen erscheinen - besonders aus einer religionspädagogischen Sicht - nicht ganz unbedenklich und verlangen geradezu nach einer gründlich ausgearbeiteten religionspädagogisch oder theologisch motivierten Stellungnahme, welche allerdings den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen würde. Darum sei an dieser Stelle ausdrücklich auf die bereits mehrfach zitierte Dissertation von Paul Andrew Deakin verwiesen, die neben ihrer Gründlichkeit und ihrem sehr systematischen Aufbau dadurch besticht, daß sie sich in ehrlicher Weise um eine ausgewogene und praxisnahe Kritik der bestehenden Verhältnisse aus religionspädagogischer Sicht bemüht. Mit ihrem Schwerpunkt im Bereich der ReligionslehrerInnenausbildung stellt Deakins Arbeit darüber hinaus die Frage nach möglichen Alternativen in der Lehrerausbildung und schlägt ein verbessertes (für effektiver und menschlicher gehaltenes) Konzept vor, welches aus Deakins Sicht selbst innerhalb der bestehenden Rahmenbedingungen praktiziert werden könnte und gewiß auch wertvolle Denkanstöße für die Praxis der Lehrerausbildung hierzulande bieten kann.



## Der Gesamtaufbau des ERA:

Die ersten 25 Abschnitte des ERA sind dem *National Curriculum* gewidmet. Dann folgt eine Regelung, die Copley als verwirrend bezeichnet: Das Fach *Religious Education* muß angeboten werden, auch in *key stage 4 (KS 4)*<sup>1</sup>. Weiterhin gilt RE zusammen mit den Fächern des *National Curriculum* als das sogenannte *Basic Curriculum*. Dieses wird jedoch (wie bereits an früherer Stelle in den Fußnoten angemerkt) nicht näher definiert.

Abschnitte 26 bis 32 betreffen die Zugangsmöglichkeiten zu *county schools* und *voluntary schools*. Alle Schulen dürfen bzw. sollen demnach nun Schüler bis zum Erreichen ihrer jeweils maximalen Kapazität aufnehmen - statt (wie früher) bis zu einer Obergrenze, die in einem Plan der LEA für die Region festgelegt wurde. Der Einfluß der LEAs wird somit weitgehend ausgehebelt. Dieses Verfahren wird als *open enrollment* bezeichnet. Dahinter steht die Absicht, daß gute Schulen expandieren und schlechte Schulen letztlich geschlossen werden sollen. Die Auswahl einer Schule soll Eltern durch Bewertungstabellen, sogenannte "*school league tables*", erleichtert werden. Die Schulen selbst sollen zudem durch eine nicht unumstrittene Regelung, LMS genannt, in einen Konkurrenzkampf untereinander gebracht werden:

Abschnitte 33 bis 51 befassen sich mit dem Thema *local management of schools (LMS)*. Hier wird geregelt, daß die LEAs verschiedene Verantwortlichkeiten in Bezug auf die Einstellung von Lehrpersonal an die Schulen abgeben müssen und daß sie finanzielle Mittel an die Schulen weiterleiten müssen. Berechnet werden diese Mittel nach einer Formel, in der die Anzahl der Schüler und Schülerinnen, die eine Schule besuchen, der ausschlaggebende Faktor ist. Copley nennt verschiedene unmittelbare negative Auswirkungen dieser Regelung:

Die Beschäftigung erfahrener Lehrer und Lehrerinnen kostet eine Schule mehr Geld als die Einstellung unerfahrener Lehrerinnen und Lehrer zu vertraglich festgelegten Bedingungen, da die erfahrenen Lehrkräfte schlichtweg besser bezahlt werden müssen. Dies führte bald dazu, daß gutes und erfahrenes Lehrpersonal zunehmend

---

<sup>1</sup> Dem Alter nach werden Schüler und Schülerinnen im ERA in sogenannte *key stages* (Schlüsselstufen bzw. -phasen) eingeteilt. Dabei gilt das Alter der Mehrheit der Schüler und Schülerinnen in einer Klasse am Ende des Schuljahres. Die *key stages* sind folgendermaßen definiert:

Bezeichnung / Key Stage:	Alter:
<i>Reception (R)</i>	5 Jahre
<i>KS 1</i>	6 und 7 Jahre
<i>KS 2</i>	8 bis 11 Jahre
<i>KS 3</i>	12 bis 14 Jahre
<i>KS 4</i>	15 und 16 Jahre

aus den Schulen verdrängt wurde. Ironischerweise hat man diese Regelung mit dem Streben nach höheren Standards gerechtfertigt:

*"The quest for higher standards was making some of the best teachers redundant or, when they retired or moved, irreplaceable."*<sup>1</sup>

Weiterhin werden die Möglichkeiten der LEAs in Bezug auf weitblickende personelle Planungen für die Region durch LMS sehr stark eingegrenzt:

*"The power of the LEA to lay down a staffing establishment for each school was removed."*<sup>2</sup>

Durch diese auch als "*formula funding*"<sup>3</sup> bezeichnete Form der Finanzierung werden die Schulen in einen Wettbewerb gebracht - bei dem jede Schule darum bemüht sein muß, für SchülerInnen bzw. Eltern attraktiv zu sein. Denn nur durch die Steigerung ihrer Attraktivität für Schüler und vor allem deren Eltern, die ja oftmals die eigentlichen Entscheidungsträger sind, kann eine Schule unter den Bedingungen des ERA auf zusätzliche finanzielle Mittel hoffen.

Die durchschnittliche Größe von Grundschulklassen wuchs nach dem Inkrafttreten des ERA ebenfalls rasch an, um im Primarbereich auf nicht unbedingt benötigtes Lehrpersonal verzichten zu können:

*"Primary school class sizes rose in consequence as heads packed classes to avoid teacher redundancy."*<sup>4</sup>

Abschnitte 52 bis 104 führen einen neuen Status für Schulen ein, den sogenannten *grant-maintained status (GM status)*. Dieser ermöglicht es (nicht nur)<sup>5</sup> staatlichen Schulen, sich komplett aus der Kontrolle durch die LEA zu lösen und ihre finanziellen Mittel direkt vom Bildungsministerium zu erhalten. Dies schwächt die LEAs<sup>6</sup> weiter, und zwar in zweifacher Hinsicht: Die Schulen, die sich für den *GM status* entscheiden und sich somit aus der Kontrolle der LEA 'herausziehen'<sup>7</sup> nehmen der LEA dadurch auch den Anteil der finanziellen Mittel, die diese ansonsten für diese Schulen erhalten würde. Darüber hinaus können selbst die Schulen, die formell unter LEA Kontrolle bleiben, ihrer LEA androhen, den Schritt des '*opting out*' zu erwägen. So geraten die LEAs unter Druck, denn jeder Verlust einer Schule bringt letztlich spürbare finanzielle Verluste mit sich, die jede LEA zu vermeiden bestrebt sein dürfte. Die Entscheidung einer Schule für den *GM status* wird außerdem in hohem Maße wiederum von den Eltern beeinflusst, die ja schon durch die Regelungen zum LMS aufgrund ihrer Option, die Kinder zu einer bestimmten Schule zu schicken oder sich für eine andere Schule zu entscheiden, zu einer nicht

---

<sup>1</sup> Terence Copley, a.a.O., S. 134.

<sup>2</sup> Ebd.

<sup>3</sup> Ebd.

<sup>4</sup> Ebd.

<sup>5</sup> Die Erlangung des *GM status* ist auch für die Kategorie der *voluntary aided schools* möglich.

<sup>6</sup> Beziehungsweise die Bistümer (im Falle der *voluntary aided schools*).

<sup>7</sup> Engl.: '*to opt out of LEA control*'

unbedeutenden Kraft in der Dynamik des Finanzierungskonzeptes für die Schulen werden. Erstens konstituieren Eltern nach dem *ERA* die Hälfte des *governing body*, also der leitenden Körperschaft, einer Schule. Dadurch, und durch die Möglichkeit, Einfluß auf ein mögliches '*opting out*' der Schule ihrer Kinder im Rahmen einer anonymen Abstimmung zu nehmen, werden die Eltern nun auch für das finanzielle Wohlergehen der *LEAs* bedeutsam. Es zeigt sich durch diese Regelungen deutlich, in wie hohem Maße der Gesetzgeber Prinzipien des freien Marktes in das Schulsystem eingeführt hat, wobei Schülern und Eltern die Rolle von Konsumenten zukommt - was dazu führt, daß Schulen und *LEAs* bestrebt sein müssen, ihr 'Produkt' auf dem 'Markt' bestmöglich zu 'verkaufen':

*"The reforms tie together in an attempt to create a market/consumer driven provision of state education: the national curriculum makes it possible for the consumer to compare the performance of schools; testing makes the performance of schools available to parents who should therefore be in a better position to choose their school; the role of governing bodies is supposed to involve parents more in the decisions affecting the school; open enrolment and formula funding act as a quasi-market which can determine the viability of schools according to parental choice; and opted-out schools provide an alternative choice for consumers. The policies rely on consumers taking an active role in schools and being able to interpret the information available to them."*<sup>1</sup>

Besonders problematisch wird der *GM status* zusätzlich dadurch, daß einerseits zwar eine Prozedur existiert, die es Schulen ermöglicht, den Zuständigkeitsbereich ihrer *LEA* zu verlassen - daß aber eine umgekehrte Prozedur, die es Schulen ermöglichen würde, sich wieder unter die Kontrolle der *LEA* zu begeben, nicht vorgesehen ist. Manche *governing bodies* von Schulen sowie eine nicht unerhebliche Zahl von stimmberechtigten Eltern wurden, obgleich nicht wirklich von den Vorteilen des Konzeptes überzeugt, nach dem Inkrafttreten des *ERA* mit finanziellen Anreizen oder der Überlassung von Gebäuden gleichsam in den *GM status* gelockt, aus dem eine Rückkehr dann nicht mehr problemlos möglich war:

*"Cash bonuses were awarded to such schools and many governing bodies and parents, not entirely convinced about the philosophy, still voted for the status in order to acquire buildings they had long been seeking unsuccessfully from their LEA. [...] There was no mechanism for opted-out schools to opt back to LEA control, however many parents might wish to reverse the decision. It was not unambiguous parent power."*<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Zitat aus einem über die Internetseite des *Policy Studies Institute (PSI)* zugänglichen Text über die Verschiebung der Befugnisse zwischen den lokalen Behörden und der Zentralregierung durch den *ERA*. Der Text war am 22. August 2006 als PDF-Dokument zugänglich unter der URL: [www.psi.org.uk/publications/archivepdfs/Recent/CENLOC4.pdf](http://www.psi.org.uk/publications/archivepdfs/Recent/CENLOC4.pdf)

<sup>2</sup> Terence Copley, a.a.O., S. 134.

Abschnitt 105 führt die sogenannten *City Technology Colleges (CTCs)* ein. Diese sollen einen Schwerpunkt im technischen Bereich haben und Investoren aus dem Bereich der Wirtschaft anziehen, um so (idealerweise) wenig Kosten für die Regierung zu verursachen. Die *CTCs* können als eine Zwischenform zwischen staatlichen und unabhängigen Schulen betrachtet werden, sie verwischen die bis dahin vorhandene klare Abgrenzung im dualen System. Außerdem sollen sie zu hervorragenden Bildungszentren in den Innenstädten werden:

*"City Technology Colleges [...] aimed to [...] blur the distinction between state and independent school and to provide inner-city areas with centres of excellence, preferably at little cost to government."*<sup>1</sup>

*CTCs* sind, wie unabhängige Schulen, nicht an das *NC* gebunden. Sie sollen jedoch die Prinzipien desselben berücksichtigen. Den Sinn und Zweck dieser neuen Schulen zum Zeitpunkt ihrer Einführung betrachtet Copley angesichts der unter der Thatcher-Regierung eingetretenen Entwicklung im industriellen Bereich mit einiger Skepsis. Er konstatiert:

*"But it was not an auspicious time after the erosion of the country's industrial base under the same government, to launch schools like this."*<sup>2</sup>

Abschnitte 120 bis 138 schließlich befassen sich mit den *HEIs*, den *higher education institutions*. Auch hier zeichnet sich deutlich eine nicht unerhebliche Schwächung der *LEAs* ab, die zudem einhergeht mit gravierenden Einschränkungen in Bezug auf die Unabhängigkeit der Hochschulen selbst:

*"Polytechnics and colleges of higher education were removed from LEA control. Higher education institutions would no longer receive formula funding but contracts to carry out teaching on a per capita basis. Academic tenure was ended amid furore and attempts in the House of Lords to dilute these clauses, but the real sea change was financial control. The much-vaunted and internationally admired independence of UK universities was seriously eroded, possibly ended."*<sup>3</sup>

Auch die weiteren Regelungen des *ERA* zielen auf eine Stärkung der Rolle der Zentralregierung in Form des Bildungsministeriums ab:

*"There were other clauses: The Inner London Education Authority was abolished. The length of the school day was detailed. In total, 366 new powers were added to the Secretary of State for Education. The low status job Butler had taken up as President of the Board of Education was distant history."*<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> Ebd.

<sup>2</sup> Ebd.

<sup>3</sup> Ebd., S. 134f.

<sup>4</sup> Ebd., S. 135.

Zusammenfassend läßt sich also sagen, daß eine Verschiebung von Befugnissen und Umschichtung von Machtverhältnissen das wichtigste Ergebnis des *Education Reform Act* war:

*"The Education Reform Act, 1988 has fundamentally changed the relationship between the Department of Education and Science and the local education authorities in England and Wales. It follows the pattern of giving central government more legal powers and reducing local authorities' discretion to set policy. It has defined a new role for local education authorities. It has given new responsibilities to schools and colleges, in effect challenging the local authority's role both from above (the Department of Education and Science) and from below (the school and the parents)."*<sup>1</sup>

Das Resultat dieser Veränderung war eine Beschneidung und Unterminierung zentraler Befugnisse der zuvor viel einflußreicheren lokalen Behörden. Gleichzeitig fanden Strukturen aus dem Bereich der Marktwirtschaft Eingang in das Bildungswesen. Deakin bringt dies wiederum in knapper und anschaulicher Weise auf den Punkt, wenn er schreibt:

*"Chitty (1992) has argued that the 1988 ERA seriously undermined LEAs and can be seen as part of a significant attempt to completely weaken local power and influence. Chitty cites the New Right's long-standing mistrust for a locally controlled education system as a main motivating force in what he views as a clear move towards the future privatization of education (pp. 39-40). Lowe (1997) has noted that in an attempt to shift power away from LEAs, the Conservative Governments of the 1980s and 1990s, sought to devolve power away from LEAs to school governing bodies, which were charged (alongside the secretary of State and LEA) with responsibility for delivering the National Curriculum. In this move, the Conservative government weakened the role of LEAs without compromising or surrendering central policy control (p. 145). Whitty (1998) provides a useful and concise list of policy initiatives made by the Thatcher and Major governments designed to weaken what they viewed as an LEA 'monopoly' concerned primarily with 'producer' interests:*

- *Assisted Places Scheme (APS) - allowing 'promising' students to 'escape' from supposedly 'underperforming' schools;*
- *Reformed Governing Bodies for State Schools - removing the inbuilt LEA majority and increasing representation from parents and business;*
- *City Technology Colleges (CTCs) - inner city schools entirely outside the control of LEAs;*

---

<sup>1</sup> [www.psi.org.uk/publications/archivepdfs/Recent/CENLOC4.pdf](http://www.psi.org.uk/publications/archivepdfs/Recent/CENLOC4.pdf)

- *Grant Maintained Schools (GMs)* - allowing school to opt out of LEA control;
- *Local Management of Schools (LMS)* - allowing LEA schools to exercise control over their own budgets;
- *Open Enrollment* - permitting schools to accept as many pupils as possible, up to their physical maximum, without catchment area restrictions."<sup>1</sup>

Aus religionspädagogischer Sicht stellt sich im Gesamtkontext des *ERA* die Frage, welche Funktion ein Bildungssystem erfüllen kann, wenn es so konsequent darum bemüht ist, sich an den Gesetzmäßigkeiten der Wirtschaft zu orientieren. Nach einem pädagogisch und religionspädagogisch fundierten Bildungsverständnis sollten Schulen mehr sein als reine Produktionsstätten, deren Produkt aus Absolventen besteht, die einem Standard entsprechen, der sie für Gesellschaft und Industrie als verwertbar erscheinen läßt. Insofern stimmt es bedenklich, daß neben allen anderen gesellschaftlichen Bereichen auch das Schulwesen zunehmend unter das Diktat der Wirtschaft gerät. In England ist dies in einem deutlich fortgeschritteneren Stadium als hierzulande zu beobachten; somit eröffnet das angelsächsische Beispiel den Blick in eine mögliche Zukunft, die zwar aufgrund der unterschiedlichen Voraussetzungen nicht in exakt derselben Weise bei uns stattfinden könnte, die uns aber neben möglichen Chancen auch Risiken und Gefahren vor Augen führt, die auf dem Weg des deutschen Bildungssystems in die Zukunft ebenfalls jederzeit allgegenwärtig sein werden.

## **2.4 Der 1998 Schools Standards and Framework Act**

Die Fülle der Gesetze und Regelungen, die in irgendeiner Weise mit dem schulischen Religionsunterricht in Beziehung stehen, ist in Großbritannien - allein bezogen auf England und Wales - enorm. Darum kann und soll hier keineswegs auf jedes einzelne Schul- und Bildungsgesetz eingegangen werden, denn ein Streben nach Vollständigkeit wäre in diesem Zusammenhang fehl am Platze und würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Dennoch erscheint es an dieser Stelle unverzichtbar, in aller gebotenen Kürze auf ein Gesetz aus dem Jahre 1998 hinzuweisen, welches unter der *Labour*-Regierung zentrale Bestimmungen der Gesetzgebung von 1944 und 1988 revidiert hat, indem es das Spektrum von Schultypen, welche staatliche Gelder erhalten, neu definiert und mit dem Kriterium des 'religiösen Charakters' eine neue Kategorie in die Thematik eingeführt hat. Der 1999 implementierte *Schools Standards and Framework Act* führte einerseits eine neue Terminologie ein: Die staatlichen *County Schools* erhielten durch dieses Gesetz den Namen *Community Schools*, die durch den *ERA* geschaffene Kategorie der *Grant-Maintained Schools*<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Paul Andrew Deakin, a.a.O., S. 55f.

<sup>2</sup> Seit dem *1993 Education Act* wurde auch dieser Schultyp größtenteils mit staatlichen Geldern finanziert. Außerdem wurde in diesem Gesetz die Möglichkeit eröffnet, die *GM-Schools* als private

wurde in *Foundation Schools* umbenannt, weiterhin bestehen blieben die Kategorien der *Voluntary Aided* und *Voluntary Controlled Schools*. Daneben aber, und das ist das eigentlich Interessante an dieser Entwicklung, wurde all diesen Schulkategorien mit Ausnahme der staatlichen *Community Schools* freigestellt, einen 'religiösen Charakter' zu haben. Die *Community Schools* blieben an den auf LEA-Ebene festzulegenden lokalen Lehrplan gebunden und mußten RU und *collective worship* religionenübergreifend gestalten. Die meisten VA und VC Schools sowie einige *Foundation Schools* fallen jedoch seit 1999 in die Kategorie 'Schulen mit einem religiösen Charakter':

"All Community schools must use the local agreed syllabus as a basis for religious education and may not have a religious character. Schools within the other categories may have a 'religious character'. This reflects the schools trust deed or, if there is no trust deed, the traditional practice of the school."<sup>1</sup>

Diese Schulen dürfen ihre tägliche Andacht bzw. Gebetsversammlung (*collective worship*) mit ihrer eigenen religiösen Prägung versehen. Nur die *Voluntary Aided Schools* jedoch dürfen sog. konfessionellen - also durch ein bestimmtes religiöses Bekenntnis geprägten - Religionsunterricht durchführen. VC und *Foundation Schools* bleiben für den Religionsunterricht an den lokalen Lehrplan gebunden, allerdings gilt dies nicht im Falle von SchülerInnen, deren Eltern ausdrücklich einen 'konfessionellen' Religionsunterricht wünschen. Für diese muß ein gesonderter RU angeboten werden. Im September 1999 wurde in diesem Zusammenhang eine Auflistung von 6966 Schulen mit religiösem Charakter veröffentlicht:

"Under the Schools Standards and Framework Act, an Order was published in September 1999 listing nearly 7000 schools with a religious character and also stating its nature, for example, Church of England, Roman Catholic, Jewish, Muslim or Sikh. A school may have a religious character of more than one religion or denomination."<sup>2</sup>

Der *Schools Standards and Framework Act* führte somit dazu, daß eine ganze Reihe von religiösen Schulen in den Genuß staatlicher Finanzierung kamen. Außerdem wurden seither eine Reihe von religiös ausgerichteten früheren *GM-Schools* zu *Voluntary Aided Schools* bzw. wurden Schulen diverser religiöser Ausrichtung seit 1999 vermehrt direkt als *Voluntary Aided Schools* gegründet, was ihnen Unabhängigkeit in der Frage der Ausrichtung von Religionsunterricht und Andacht sicherte. Zu erwähnen wäre hier etwa die 1982 privat gegründete *Islamia School* in Brent, die 1998 eine *Grant-Maintained School* wurde und seit 1999 zu den *Voluntary Aided Schools* zählt. Sie war eine der ersten beiden staatlich finanzierten

---

religiöse Schulen zu etablieren. Die privaten Schulträger mußten dann, wie auch bei *Voluntary Aided Schools* üblich, 15 Prozent der Gebäudekosten und laufenden Kosten tragen.

<sup>1</sup> Robert Jackson, *Rethinking Religious Education and Plurality. Issues in diversity and pedagogy* (London: RoutledgeFalmer, 2004), S. 42.

<sup>2</sup> Ebd.

muslimischen Schulen in Großbritannien. Robert Jackson weist darüber hinaus hin auf die *Guru Nanak Primary School* und die *Guru Nanak Secondary School* in Hillingdon (beide als *VA Schools* gegründet), die ersten staatlich finanzierten Sikh Schulen in Europa. Hinzu kommt eine zunehmende Verbreitung jüdischer Schulen, die sich gegenwärtig noch mehr auszuweiten scheint.<sup>1</sup> Als Gründe für den radikalen Kurswechsel in der Politik der *Labour Party*, die sich noch in den 1980er Jahren gegen eine Neugründung von *VA Schools* für religiöse Minderheiten aussprach, nennt Jackson das bessere Abschneiden einiger religiöser Schulen bei nationalen Vergleichstests sowie das stärkere Gemeinschaftsgefühl, welches die Zugehörigkeit zu einer solchen Schule mit sich bringe. Außerdem dürfte es eine Rolle gespielt haben, daß Vorfälle bekannt geworden waren, bei denen Kinder, die ethnischen und religiösen Minderheiten angehörten, in gewöhnlichen *County Schools* rassistischen Übergriffen ausgesetzt gewesen waren. Dies wurde von Kindern und Eltern nicht zuletzt darauf zurückgeführt, daß ihre Muttersprachen und Kulturen im gewöhnlichen staatlichen Schulsystem keine ausreichende Berücksichtigung und Stärkung erfahren.

*"Thus, when in power, the Labour government responded to the argument from justice and fairness for extending provision to include religions not currently accommodated within the state system. There were already state-funded Christian and Jewish schools, so why not extend the provision to Muslim, Sikhs and other groups, if there were enough parents with children to fill them? Such an expansion was also consistent with the government's policy to encourage diversity within the secondary school system and to increase autonomy for schools."*<sup>2</sup>

Natürlich stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, wo die Grenze staatlicher Finanzierung denn dann letztlich gezogen werden soll:

*"The question then arises as to where the line should be drawn in offering support to particular groups. If the major religious traditions are to have funding on the grounds of justice, fairness and parental rights, should not parents from smaller religious or spiritual movements, or non-religious philosophies such as humanism, or philosophies supporting particular forms of education, such as Rudolph Steiner's educational theories, or postmodernist theories of education [...] have an equal opportunity to claim state support for separate schools if there is sufficient parental demand? A further awkward question is whether there might be circumstances in which particular groups might be refused funding on the grounds that their particular ideologies were deemed to be erosive of the*

---

<sup>1</sup> Vgl. auch Robert Jackson, *Rethinking Religious Education and Plurality. Issues in diversity and pedagogy* (London: RoutledgeFalmer, 2004), hier besonders unter dem Titel *State funding for religious schools?* Kapitel 3.

<sup>2</sup> Robert Jackson, *Rethinking Religious Education and Plurality. Issues in diversity and pedagogy* (London: RoutledgeFalmer, 2004), S. 47.



*democratic process or in other ways potentially harmful to children, to family life or to society.*"<sup>1</sup>

Nach geltendem Recht können jedoch derzeit nur Anträge von religiösen Körperschaften bewilligt werden, wie Jackson anschließend erklärt - und er fügt hinzu, daß es sich auch unter diesen Umständen bei der Entscheidung, welche Anträge zu bewilligen und welche abzulehnen seien, gewiß nicht um eine Aufgabe handele, um die man jemanden beneiden würde.

Die Frage nach dem höheren Leistungsniveau an manchen kirchlichen Schulen nimmt Jackson ausführlich und bezugnehmend auf verschiedene Autoren in den Blick und kommt zu dem Ergebnis, daß die vorhandenen Untersuchungsergebnisse kein einheitliches und eindeutiges Bild erkennbar werden lassen, welches einen Kausalzusammenhang zwischen religiös geprägten Schulen und einem hohen Niveau an Bildung, Leistung und Disziplin untermauern würde:

*"Of the argument for faith-based schools, the weakest is the one that appeals to their high quality of education. The ambiguity of Ofsted [i.e. Office for Standards in Education] findings has already been noted. [...] However Ofsted and other research findings are interpreted, it is highly questionable that state funding of separate religious schools can be justified for purely instrumental reasons to do with attainment, teaching quality and good behaviour. The key question to ask is why these better standards and qualities have not been reached in many Community schools, and to seek ways of taking action to achieve them."*<sup>2</sup>

Andererseits sieht Jackson das Problem, daß religiös ausgerichtete Schulen, falls diese sich als nach außen hin weitgehend abgeschottete Enklaven etablieren und einen interkulturellen bzw. interreligiösen Dialog verweigern würden, zur Errichtung von Barrieren innerhalb der Gesellschaft beitragen könnten und das soziale Harmoniegefüge deutlich negativ beeinflussen könnten:

*"The most convincing argument against faith-based schools lies in their potential to create barriers between groups, thereby eroding social harmony."*<sup>3</sup>

In der Tat gibt es eine Reihe von Schulen, die genau diesen von Jackson problematisierten Kurs eingeschlagen haben. Jackson macht dies deutlich am Beispiel von jüdischen, streng-orthodoxen oder ultra-orthodoxen Schulen, die eine konsequente Überwachung der Unterrichtswerke praktizieren und dabei Themen wie Zionismus oder Evolutionstheorie zensieren, um Schüler nicht damit in Berührung kommen zu lassen. Diese Schulen sind auch jene mit dem am stärksten enggeführten Erziehungverständnis, welches darauf abzielt, die Identität zu formen

---

<sup>1</sup> Ebd., S. 47f.

<sup>2</sup> Ebd., S. 54f. (Das privatisierte *Office for Standards in Education* ist seit 1988 für die Kontrolle und Sicherung der Unterrichtsqualität und die Durchführung von nationalen Vergleichstests zuständig.)

<sup>3</sup> Ebd., S. 55.

und zu institutionalisieren sowie im schulischen Unterricht *religious nurture* zu betreiben. Verschiedenen Untersuchungen zufolge erwiesen sich eine Reihe dieser Schulen Themen multikultureller Erziehung gegenüber als indifferent oder feindselig eingestellt. Dabei weist Jackson darauf hin, daß das streng orthodoxe Judentum in Großbritannien über 43 Prozent der jüdischen Schulen verfügt, während nur etwa 10 Prozent der in Großbritannien lebenden Juden streng orthodoxen Richtungen angehören.<sup>1</sup>

Dieses Argument läßt sich jedoch nicht für eine generelle Ablehnung religiös geprägter Schulen heranziehen, da es genügend Gegenbeispiele für Schulen mit religiösem Charakter gibt, die sehr wohl an einem offenen interkulturellen und interreligiösen Dialog interessiert sind. Jackson kommt zu dem Fazit:

*"The arguments that all schools should promote social justice (including religious tolerance), knowledge about religions, the development of pupil' skills of criticism and independent thinking, and also dialogue and interaction between pupils of different backgrounds are convincing. Policy should support faith-based education that promotes justice and fairness, the provision of information about religions, a critical approach, relative autonomy for children, social cohesion through dialogue and communication, and the opportunity for all children to participate in debates about plurality. Whether the responsibility for discriminating between applications to set up faith schools should be entirely devolved to local school organization committees remains an important question."*<sup>2</sup>

Das duale System, in dem sich staatliche und freiwillige Körperschaften die Verantwortung für das englische Schulwesen teilen, scheint also nach wie vor auch für sehr diszipliniert denkende und argumentierende Religionspädagogen wie Robert Jackson gut begründbar zu sein und hat sich, wie eingangs erwähnt, seit dem *Elementary Education Act* von 1870 bis heute durch die Geschichte des englischen Schulsystems hindurch erhalten können. Mit welchen Begründungen sich in diesem Zusammenhang auch im staatlichen Schulwesen der Religionsunterricht bis heute erhalten konnte, soll im folgenden Kapitel in den Blick genommen werden.

### **3 Stimmen zur Legitimation von RU im staatlich kontrollierten Schulwesen**

Im bisherigen Verlauf dieser Arbeit wurden bildungspolitische Aspekte von RU aus einer historischen Perspektive betrachtet, um das Bestehen der gegenwärtigen religionspädagogischen Situation aus ihrer Entstehungsgeschichte zu erklären. Dabei könnte der Eindruck entstanden sein, RU sei ein Relikt aus vergangenen

---

<sup>1</sup> Vgl. ebd., S. 45.

<sup>2</sup> Robert Jackson, *Rethinking Religious Education and Plurality. Issues in diversity and pedagogy* (London: RoutledgeFalmer, 2004), S. 57.

Jahrhunderten, dessen Platz im Fächerkanon der Schule angesichts der gesellschaftlichen Situation, mit der sich das Fach heute konfrontiert sieht, mehr als fraglich geworden ist. Wenn der *1944 Education Act* den Religionsunterricht noch mit Blick auf die weitgehend christlich geprägte englische Gesellschaft rechtfertigen konnte, warum zieht der *1988 Education Reform Act* dann nicht die angesichts von Säkularisierung und Pluralisierung aus einer bestimmten Perspektive logische Konsequenz, den Religionsunterricht abzuschaffen bzw. ihn komplett den Religionsgemeinschaften zu überlassen? Im Rahmen des vorangegangenen Kapitels wurde diese Frage bereits angedacht, aber nicht umfassend und pädagogisch fundiert beantwortet. Da die Frage nach der Begründung des nicht unumstrittenen Faches RU aber für die Religionspädagogik von grundlegender Bedeutung ist, soll sie an dieser Stelle eigens thematisiert werden. Dazu soll zunächst ein Text dienen, der sich bereits 1985, also drei Jahre vor dem *Education Reform Act*, mit dieser Frage beschäftigt hatte.<sup>1</sup> Dieser in der Literatur oft kurz als *Swann Report* bezeichnete Bericht entstand im Auftrag und mit finanzieller Unterstützung der englischen Regierung. Das *Committee of Inquiry into the Education of Children from Ethnic Minority Groups* war im Jahr 1979 durch die Regierung eingesetzt worden, nachdem man die Notwendigkeit erkannt hatte, die Einwanderungsminderheiten in das bildungspolitische Blickfeld zu nehmen. Nach dem Rücktritt des Vorsitzenden Anthony Rampton im Jahr 1981 setzte die inzwischen konservative Regierung den als 'neutral' geltenden Lord Michael Swann ein, der sich allerdings nicht den Erwartungen seiner Auftraggeber beugte und die Sichtweise auf die sich aus der zunehmenden Multikulturalität der britischen Bevölkerung ergebenden, oftmals nicht unproblematischen Sachverhalte in vielerlei Hinsicht radikal reformierte. Bis heute gilt der *Swann Report* vielen als "*the 'Bible' of multiculturalism in Britain*"<sup>2</sup>.

### 3.1 Stimmen gegen RU in der Schule

Die Erteilung von RU in staatlichen Schulen ist in England, wie andernorts auch, verschiedentlich in Frage gestellt worden. Dabei wurde dahingehend argumentiert, daß Schule vornehmlich die Aufgabe hat, "Schüler mit einer Reihe von praktischen Fertigkeiten und faktischen Informationen zu versehen und daß es jenseits ihrer Rolle und Verantwortung ist, eine Erziehung in einem Erfahrungsbereich anzustreben, der von einzigartig persönlicher Natur ist und in dem es keinen allgemein anerkannten Wissenskorpus gibt."<sup>3</sup>

Vertreter einer radikal säkularistischen Position forderten deshalb die Verbannung von RU aus der öffentlichen Schule, weil dieser, sofern er für die Bildung und Erziehung der Schüler und Schülerinnen nutzlos sei, allenfalls einen

---

<sup>1</sup> Michael Swann, *Education For All. The Report of the Committee of Inquiry into the Education of Children from Ethnic Minority Groups* (London: HMSO, 1985).

<sup>2</sup> Robert Jackson (1997), S. 74.

<sup>3</sup> Michael Swann, *Education For All. The Report of the Committee of Inquiry into the Education of Children from Ethnic Minority Groups* (London: HMSO, 1985), S. 468. (eigene Übersetzung).

indoktrinatorischen Zweck haben könne. Es gehöre zur Religionsfreiheit jedes Einzelnen, sich einer solchen Indoktrination zu entziehen.

Derartigen Befürchtungen hatte man allerdings bereits im *1944 Education Act* durch die Abmeldemöglichkeit von RU und *Worship* prinzipiell Rechnung getragen. Eine völlige Abschaffung des RU im staatlichen Schulwesen ließ sich jedoch mit einer solchen Argumentation zu keinem Zeitpunkt begründen, da jederzeit mit derselben Logik umgekehrt im Sinne einer positiven Religionsfreiheit gegen ein ausschließlich säkulares Schulsystem argumentiert werden konnte, denn wenn Schülern und Schülerinnen gegen ihren Willen eine radikal säkulare Weltsicht aufgezwungen werden soll, dann ist dies ethisch ebensowenig vertretbar.

Im Sinne eines umfassenden Bildungsangebotes muß darum es in der Schule auch einen Ort geben, wo Schüler sich im Hinblick auf Religion informieren und orientieren können - sofern sie dies möchten.

## **3.2 Begründungen für RU in der Schule**

Neben diesem Recht auf positive Religionsfreiheit findet sich im *Swann Report* von 1985<sup>1</sup> ein weiteres interessantes Begründungsmodell für den RU, welches schon deshalb Beachtung verdient, weil es sich beim *Swann Report* um einen offiziell von der Regierung in Auftrag gegebenen Bericht handelt und nicht zuletzt auch, weil die Autorität und Wirkungsgeschichte dieses umfangreichen Dokumentes für den RU bis heute relevant sind. Der Bericht führt drei Begründungsstränge für den RU in öffentlichen Schulen an:

### **3.2.1 Religion als Teil des Bildungsauftrags**

Damit ein Mensch als umfassend gebildet gelten kann, muß er ein gewisses Verständnis für eine so grundlegend menschliche Thematik wie Glauben entwickelt haben. Verschiedene Glaubenssysteme und deren Einfluß auf die menschliche Erfahrung in Geschichte und Gegenwart sollen verstanden werden, wobei dieses Verständnis auch eine Hilfestellung für die Entwicklung von eigenen, persönlichen Überzeugungen und Werten, ob religiöser oder nichtreligiöser Natur, darstellen kann. Der *Swann Report* zitiert an dieser Stelle den bereits erwähnten *Durham Report*<sup>2</sup>, welcher die Existenz einer religiösen Interpretation des Lebens als historische Tatsache und als bedeutsamen Bestandteil gegenwärtiger menschlicher Erfahrung würdigt. Er schreibt der menschlichen Natur eine spirituelle Dimension zu, die es verlangt, sich in irgendeiner Art von 'Religion' Ausdruck zu verleihen. Dabei kann es sich um eine Religion im eigentlichen Sinne handeln, aber auch um ein 'säkulares Credo' wie z.B. Marxismus, agnostischer Humanismus oder moralischer Stoizismus. Menschen scheinen irgendeinen, wenn nur simplen Glauben finden zu müssen, mit dem sie leben können. Dementsprechend sollen junge Menschen

---

<sup>1</sup> Vgl. *Swann Report*, S. 468-470.

<sup>2</sup> *The Fourth R: The Durham Report on Religious Education* (London: National Society/SPCK, 1970).

Gelegenheit bekommen, zu lernen, daß Religion ein Bestandteil menschlicher Lebenswirklichkeit ist. RU wird im *Swann Report* also vom Bildungsauftrag der Schule her einerseits historisch, andererseits aber auch gegenwärtig-anthropologisch begründet.

### **3.2.2 Beitrag zum interkulturellen und internationalen Verständnis**

Der zweite Argumentationsstrang sieht eine wichtige Aufgabe von RU in der Förderung des Verstehens und der Wertschätzung religiöser Vielfalt, da diese als notwendig für die Entwicklung eines Verständnisses für Motivationen, Werte und Perspektiven von Menschen unterschiedlicher religiöser Hintergründe betrachtet wird. Entsprechend der gesamten Zielsetzung des *Swann Report* plädieren die Autoren für einen RU, der eine Atmosphäre von gegenseitigem Respekt und Verstehen zwischen allen Gruppen der heutigen multikulturellen Gesellschaft sowie der gesamten Welt begünstigt.

### **3.2.3 Weg zu moralischer Erziehung**

Drittens wird RU als ein Mittel zur Moral- und Ethikerziehung betrachtet, wenngleich Moral und Ethik von vielen Pädagogen als zunächst von Religion vollkommen unabhängige Phänomene betrachtet werden und ohne Zweifel auch in einem säkularen Weltverständnis ihre ganz eigene Berechtigung haben. Trotzdem befassen sich Moralerziehung und Religion gleichermaßen mit Einstellungen, Werten und Überzeugungen, so daß es nicht verantwortbar wäre, "die akkumulierte Weisheit der großen Weltreligionen"<sup>1</sup> in einem umfassenden Konzept von Moralerziehung außer acht zu lassen. Die moralische Dimension des RU steht außerdem in direktem Bezug zu einigen der grundlegenden Anliegen, die durch die multikulturelle Struktur der britischen Gesellschaft von besonderer Relevanz sind, so vor allem der Bekämpfung von Rassismus und Ungerechtigkeit. Entsprechend der übergeordneten Zielsetzung des *Swann Report* wird deshalb wiederum ein auf gegenseitigen Respekt und soziale Gerechtigkeit für Angehörige aller ethnischen Gruppen abzielender RU gefordert.

## **3.3 Der Beitrag der Kirchen zur Ent-theologisierung des RU**

Da RU bis in die 60er Jahre hinein als überkonfessionelle christliche Unterweisung mit biblischem Inhalt verstanden wurde<sup>2</sup>, verwundert es nicht, daß besonders die Kirchen sich angesichts der seit Mitte der 60er Jahre immer offensichtlicher werdenden Legitimationskrise des RU bereits relativ früh zur Frage nach der Zukunft des schulischen RU äußerten. So setzte die Konferenz der Methodisten 1967 eine Kommission ein, die eine christliche Stellungnahme zur schulischen Erziehung

---

<sup>1</sup> *Swann Report*, S. 470 (eigene Übersetzung).

<sup>2</sup> Vgl. William K. Kay & Leslie J. Francis, Hg., *Religion in Education: 1. Church Schools: history and Philosophy. Belief and Practice. Philosophy of Religious Education. Method in Religious Education* (Leominster: Gracewing, 1997), S. 258.

und zum RU ausarbeiten sollte.<sup>1</sup> Darin wurde 1970 der RU aus den allgemeinen pädagogischen Zielen der Schule begründet, wobei die Universalität existentieller Fragen das entscheidende Argument für die Erhaltung eines gemäß *1944 Education Act* in religiösen Fragen neutralen RU ist:

*"[R]eligious education should be retained in a curriculum only if it is educationally justifiable, and not for any other reason. There are a number of possible justifications for RE, including what we might call the 'cultural heritage' view [...]. There is however a further justification for RE on the grounds that man is confronted by ultimate questions of purpose and meaning [...]"*<sup>2</sup>

Im selben Jahr veröffentlichte eine von der anglikanischen Kirche beauftragte Kommission unter dem Bischof von Durham den in ähnlicher Weise argumentierenden *Durham Report*<sup>3</sup>, dessen Begründung für den RU im Hinblick auf dessen existentielle Dimension zum tragenden Element des *Swann Report*<sup>4</sup> wurde:

*"[R]eligious education has a place in the educational scene on educational grounds, where education is understood as the enriching of a pupil's experience, the opening up of a pupil to all the influences which have coloured his or her environment [...] The existence of a religious interpretation of life is a fact of history and of present human experience. There are many millions of men and women throughout the world who find through their religious beliefs a deep meaning and purpose for their lives and a system of values by which their lives can be lived. There appears to be a 'spiritual dimension' in man's nature which requires to be expressed by 'religion' of one kind or another. By religion we mean some pattern of belief and behaviour related to the questions of man's ultimate concern. For some, it is an Eastern religion; for some it is Christianity; for others it is one of the secular creeds of the West, for example Marxism; for others it is agnostic humanism; for many, it may be little more than moral stoicism. Man seems to have to find a 'faith to live by', however noble, or simple, or debased. Young people share in the human condition. They should have some opportunity to learn that religion is a feature of this*

---

<sup>1</sup> Vgl. Karlo Meyer, *Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. »Weltreligionen« im deutschen und englischen Religionsunterricht* (Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag, 1999), S. 124.

<sup>2</sup> The Methodist Conference Commission, *Christian Commitment in Education. Report of the Methodist Conference Commission on Education* (London: Epworth Press, 1970), S. 78 zitiert in: Karlo Meyer, *Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht* (1999), S. 124.

<sup>3</sup> *The Fourth R: The Durham Report on Religious Education* (London: National Society/SPCK, 1970).

<sup>4</sup> Michael Swann, *Education For All. The Report of the Committee of Inquiry into the Education of Children from Ethnic Minority Groups* (London: HMSO, 1985).

*condition, and for some men a deeply significant area of human knowledge and experience."*<sup>1</sup>

1972 schloß sich der britische Rat der Kirchen der Forderung der Anglikaner und Methodisten nach einem allein pädagogisch (und nicht theologisch) begründeten RU an:

*"Religious Education can only function aright when it is based on educational principles and it is clearly understood to have an educational role in school."*<sup>2</sup>

Angesichts von zunehmender Säkularisierung und Pluralisierung der englischen Gesellschaft trug diese Haltung der Kirchen, vielleicht anfangs unbeabsichtigt, zu einer Entwicklung bei, die den englischen RU bis heute bestimmt. Einerseits wurde so die christliche Theologie als Bezugswissenschaft des RU praktisch völlig aus dem staatlichen Schulwesen verbannt. Die Bezugswissenschaft des RU ist bis heute in allererster Linie die Religionswissenschaft, wobei der in den folgenden Ausführungen beschriebene phänomenologische Ansatz nach Ninian Smart lange Zeit bestimmend gewesen ist. Andererseits ließ sich im Laufe der Entwicklungen ab den 1960er und 1970er Jahren ein allein christlicher RU angesichts der gesellschaftlichen Veränderungen aus rein pädagogischer Sicht immer weniger rechtfertigen. Die Gründe für die Ent-theologisierung des RU sehen heutige Religionspädagogen, z.B. John Hull, in dem der traditionellen Überkonfessionalität des englischen RU zugrundeliegenden Grundaxiom der religiösen Neutralität selbst.

## **4 Religionspädagogische Konzepte**

1988 wurde ein multireligiöser RU in England juristisch legitimiert, doch die Idee, dem Fach einen multireligiösen Charakter zu geben ist - wie bereits erwähnt wurde - wesentlich älter. So waren bereits Ende der 1960er und Anfang der 1970er Jahre diverse Organisationen entstanden, die die Religionen nichtchristlicher Einwanderer in das pädagogische Blickfeld bringen wollten. Eine der wichtigsten Organisationen diesbezüglich dürfte die *Shap Working Party on World Religions in Education* gewesen sein, die 1969 nach einer Tagung im *Shap Wells Hotel* in Cumbria gegründet worden war.

Der Vorsitzende dieser Organisation war Ninian Smart, Professor für *Religious Studies* (Religionenkunde) an der Universität von Lancaster, wo er 1969-73 ein ebenfalls aufgrund seiner Wirkungsgeschichte bis heute bedeutsames

---

<sup>1</sup> Durham Report zitiert in: Michael Swann, *Education For All. The Report of the Committee of Inquiry into the Education of Children from Ethnic Minority Groups* (London: HMSO, 1985), S. 469.

<sup>2</sup> British Council of Churches, *The Recruitment, Employment and Training of Teachers of Religious Education* (1972), S. 2 zitiert in: Karlo Meyer, *Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht* (1999), S. 125.

religionspädagogisches Projekt mit dem Titel *Religious Education in Secondary Schools* leitete, auf welches später noch ausführlicher einzugehen sein wird.

Initiator dieses Projektes war eine weitere Organisation, die für die englische Religionspädagogik ebenfalls von Bedeutung ist: Der *Schools Council for Curriculum and Examinations*, oft auch schlicht als *Schools Council* bezeichnet. Hierbei handelte es sich um eine 1964 vom *Department for Education and Science (DES)*<sup>1</sup> eingerichtete weitgehend unabhängige Körperschaft, die sich aus Lehrern, Vertretern des Bildungsministeriums und der *LEAs* zusammensetzte.

Finanziert wurde der *Schools Council* vorwiegend durch *LEAs* und Lehrerverbände, deren starker Einfluß ursprünglich die Nähe zur Schulpraxis garantieren sollte.

Der *Schools Council* sollte Forschung und Entwicklungsarbeit für die Entwicklung von Curricula, Didaktik, Methodik und Prüfungen in englischen Schulen leisten, zu welchem Zweck diverse Curriculumprojekte an Hochschulen initiiert wurden.

Wegen seiner Nähe zu den Lehrerverbänden geriet der *Schools Council* bald in die Kritik der Konservativen; und ab Ende der 1970er Jahre wurden ihm mangelnde Praxisorientierung und fehlende Umsetzung seiner Arbeit in der Schule vorgeworfen. Ein vom *DES* in Auftrag gegebener Bericht über die Arbeit des *Schools Council* kritisierte 1982 dessen Ineffizienz, seine politische Einseitigkeit und die zu komplizierten Strukturen, was im selben Jahr zu seiner Auflösung führte.

An seine Stelle traten der *Secondary Examinations Council (SEC)* und das *School Curriculum Development Committee (SCDC)*, deren Mitglieder vom *DES* selbst berufen wurden und ihm damit einen größeren Einfluß auf die Entwicklung von Curricula und Prüfungen sicherten.<sup>2</sup>

Dennoch initiierte der *Schools Council* über 170 Curriculumprojekte an Universitäten, von denen eines das bereits genannte Projekt *Religious Education in Secondary Schools* an der Universität von Lancaster unter der Leitung von Ninian Smart war:

*"A pluralistic perspective was added through the influence of Professor Ninian Smart, who set up the first Department of Religious Studies in a British university in the mid-1960s [...]. Smart took a strong interest in religious education in schools, writing an influential text [1968 war sein Buch *Secular Education and the Logic of Religion* erschienen] arguing for the secularization of religious education and shifting its focus to the analysis of religion seen in a global context, yet still attempting to relate it to pupils' personal and epistemological questions [...]. Smart also had the*

---

<sup>1</sup> Das Bildungsministerium war zu verschiedenen Zeiten unter verschiedenen Bezeichnungen und Abkürzungen geläufig, darunter die Bezeichnungen *Board of Education*, *Department for Education and Science (DES)*, *Department for Education (DFE)* oder *Department for Education and Employment (DfEE)*. Gegenwärtig lautet die offizielle Bezeichnung: *Department for Education and Skills (DfES)*. Das *DfES* ist auch im Internet präsent unter der URL: <http://www.dfes.gov.uk/> (Zugriff am 10. Oktober 2006)

<sup>2</sup> Vgl. zur Darstellung des *Schools Council* Werner Haußmann, a.a.O., S. 162f.



*vision to set up a research and development project, which gained funding from the Schools Council."*<sup>1</sup>

Dieses Projekt propagierte einen sog. 'phänomenologischen' oder 'undogmatischen' Ansatz, der einen nachhaltigen Einfluß auf die Theorie und Praxis der englischen Religionspädagogik ab Mitte der 1970er Jahre und während der 1980er Jahre haben sollte:

*"The project team produced an influential Working Paper summing up its philosophy and pedagogy. This advocated a phenomenological approach, adapted from religious studies in higher education, and having the aim of understanding rather than evangelism or nurture, but also retaining an existential dimension, concerned with pupils' development of their own ideas [...]."*<sup>2</sup>

Der phänomenologische Ansatz (*phenomenological approach*) in seiner durch Ninian Smart maßgeblich bestimmten Ausprägung ist ein typisches und richtungsweisendes Phänomen der englischen Religionspädagogik und verlangt schon allein aufgrund seiner Wirkungsgeschichte nach einer ausführlichen Darstellung. Im Anschluß daran sollen besonders solche religionspädagogischen Konzepte dargestellt werden, die im Rahmen der aktuellen Debatte um den RU in England in den letzten Jahren maßgeblich geworden sind. Dabei ist der Einfluß der Ideen Smarts teilweise noch deutlich nachweisbar.

#### **4.1 Der phänomenologische Ansatz**

Im Zentrum des phänomenologischen Ansatzes stand und steht die Forderung nach Objektivität von RU in einer säkularen und pluralistischen Gesellschaft, was im Hinblick auf die Beobachtung, daß Religionen auf "Subjektivität, persönliche[r] Hingabe und innerer Anerkennung beruhen"<sup>3</sup>, einige Schwierigkeiten aufwirft. Der diesbezügliche Lösungsvorschlag des phänomenologischen Ansatzes besteht in dem Versuch, die Subjektivität der Gläubigen objektiv zu studieren. Das Projekt der Uni Lancaster beschrieb 1971 den phänomenologischen Ansatz in seinem einflußreichen Arbeitspapier (welches noch genauer in den Blick zu nehmen sein wird) folgendermaßen:

"Dieser sieht als Ziel von Religionsunterricht die Förderung des Verstehens. Er nutzt die Werkzeuge des akademischen Arbeitens, um sich in eine empathische Erfahrung des Glaubens von Einzelnen und Gruppen zu begeben. Er versucht nicht, irgendeinen bestimmten religiösen

---

<sup>1</sup> Robert Jackson, *Rethinking Religious Education and Plurality. Issues in diversity and pedagogy* (London: RoutledgeFalmer, 2004), S. 6; vgl. auch: Ninian Smart, *Secular Education and the Logic of Religion* (London: Faber, 1968).

<sup>2</sup> Robert Jackson, ebd.

<sup>3</sup> Jochen Bauer, "Zwischen Religionenkunde und erfahrungsorientiertem Unterricht. Neuere religionendidaktische Konzeptionen in England" in: Wolfram Weiße, Hg., *Vom Monolog zum Dialog: Ansätze einer interkulturellen dialogischen Religionspädagogik* (Münster, New York: Waxmann, 1996), S. 142.

Standpunkt zu unterstützen, aber er erkennt an, daß das Studium von Religion das lediglich Informative übersteigen muß."<sup>1</sup>

Das theoretische Fundament des phänomenologischen Ansatzes geht z.T. zurück auf philosophische Ansätze, die Anfang des vergangenen Jahrhunderts von dem deutschen Philosophen Franz Brentano entwickelt wurden.

Vor allem aber sein Schüler Edmund Husserl (1859-1938) gilt als Vater der Phänomenologie; einer philosophischen Disziplin, bei der es sich im Sinne der ursprünglichen Wortbedeutung um eine 'Lehre von den Erscheinungen' handelt.<sup>2</sup> Diese philosophisch ausgerichtete Phänomenologie hat den religionspädagogischen phänomenologischen Ansatz zumindest indirekt mit beeinflußt, kann aber aufgrund ihrer Komplexität hier nur ansatzweise referiert werden. Die Bezeichnung 'Phänomenologie' entnahm Husserl der empirischen Psychologie seiner Zeit:

"In der Psychologie wie auch in anderen empirischen Wissenschaften wird darunter die erste Stufe des wissenschaftlichen Erkenntnisprozesses verstanden, das Sammeln und Beschreiben von Daten, die dann induktiv zu Theorien verarbeitet werden. An dieser Grundbedeutung von Phänomenologie hält Husserl fest, sieht darin aber nicht nur eine Vorform oder Vorstufe, sondern die ganze Arbeit der Philosophie als Wissenschaft."<sup>3</sup>

Das hochkomplexe philosophische Gebilde der Phänomenologie ist ein Thema für sich und bietet auch heutigen Philosophen noch genügend Stoff für zahlreiche wissenschaftliche Arbeiten. Religionspädagogisch bedeutsam wurden jedoch nur einige wenige Aspekte des Gedankengutes Edmund Husserls<sup>4</sup>. Ferdinand Fellmann spricht ganz allgemein in Bezug auf Husserls Phänomenologie von mindestens drei Bedeutungsebenen, die sich seiner Ansicht nach überlagern:

"Zunächst bezeichnet Phänomenologie eine philosophische Disziplin wie beispielsweise Logik oder Erkenntnistheorie. Sodann wird unter Phänomenologie auch eine Methode verstanden wie etwa die genetische oder die kritische Methode der Erkenntnistheorie. Und schließlich verbindet Husserl mit diesem Namen den Anspruch auf eine neue philosophische Wissenschaft, die alle bisherigen Philosophien an Originalität und Sachgehalt übertreffen soll. Ein nicht gerade bescheidener Anspruch, dessen Erfüllung die Phänomenologen vor eine schwere Aufgabe stellt."<sup>5</sup>

---

<sup>1</sup> Schools Council, *Working Paper 36: Religious Education in Secondary Schools* (London: Evans/Methuen, 1971), S. 21, hier übersetzt aus: Robert Jackson, *Religious Education. an interpretive approach* (London: Hodder and Stoughton, 1997), S. 8 (eigene Übersetzung).

<sup>2</sup> Vgl. Ferdinand Fellmann, *Phänomenologie zur Einführung* (Hamburg: Junius, 2006), S. 24.

<sup>3</sup> Ferdinand Fellmann, a.a.O., S. 24f.

<sup>4</sup> Auf die Rezeption der Phänomenologie in der Religionspädagogik im deutschsprachigen Raum kann im Rahmen dieser Arbeit natürlich nicht eingegangen werden.

<sup>5</sup> Ferdinand Fellmann, a.a.O., S. 25.

Die Phänomenologie als philosophische Disziplin und als neue philosophische Wissenschaft ist für das Verständnis der englischen Religionspädagogik jedoch von geringerem Interesse als die Phänomenologie als Methode. Dennoch sollte hier zunächst deutlich werden, daß vor allem das Bewußtsein für Husserl im Zentrum seines philosophischen und erkenntnistheoretischen Interesses steht:

"Wie vor ihm Kant analysiert Husserl das Erkenntnisproblem mit dem Begriff des Bewusstseins, wobei für ihn allerdings nicht wie für Kant die Frage nach der Einheit des Bewusstseins im Vordergrund steht, sondern das Gegebene das eigentliche Problem ist. Unmittelbar gegeben sind allein psychische Zustände oder Erlebnisse, aber diese machen nicht das aus, was philosophisch 'Bewusstsein' heißt. Dazu gehört neben dem Gegebenen immer ein Gemeintes, ein gegenüber den wechselnden Zuständen konstanter Bewusstseinsinhalt oder Gegenstand, der auch gegeben ist, aber nicht reell im Erlebnis enthalten sein kann. Insofern steht Erkenntnis nicht für den rein subjektiven Standpunkt, sondern ist der Titel für eine gegenstandstheoretische Untersuchung. Husserl nennt das eine 'wunderbare Korrelation zwischen Erkenntnisphänomen und Erkenntnisobjekt', die aufzuklären er als Aufgabe der Phänomenologie betrachtet (Hua II, 12). Auf diese Weise verbindet er von vornherein Erkenntnistheorie mit Ontologie, die im Neukantianismus seiner Zeit als zwei strikt voneinander zu trennende Gebiete behandelt wurden."<sup>1</sup>

Das Bewußtsein beinhaltet nach Husserl die Beziehungen zwischen den Erkenntnisakten und den Gegenständen, die in diesen Erkenntnisakten erfahren werden. Dazu differenziert Husserl zwischen den Begriffen *noesis* (griech.: νοέω=ich erkenne bzw. begreife, verstehe, bemerke) und *noema* (griech.: νόημα=Gedanke, Entschluß):

*"The noeses - attitudes, feelings, perceptions etc - provide the key to the various types of objects that constitute the noemata, the objects of experience. Corresponding to perception, there are colours, shapes, sizes, etc; corresponding to 'perceptual enjoyment' are 'delicious', 'beautiful' etc."*<sup>2</sup>

So beschreibt der britische Religionspädagoge Robert Jackson diese Differenzierung Husserls. Trotz der Kürze des Zitates läßt sich hier bereits erahnen, in wie hohem Maße sich die englische Religionspädagogik vor allem auf die Phänomenologie als Methode bezieht. Auf sie ist also in den folgenden Ausführungen besonderes Augenmerk zu richten. Methodisch steht im Rahmen phänomenologischer Forschung die Absicht im Vordergrund, eine theoriefreie Beschreibung des im Bewußtsein unmittelbar Gegebenen zu liefern:

---

<sup>1</sup> Ferdinand Fellmann, a.a.O., S. 27.

<sup>2</sup> Robert Jackson, *Religious Education. an interpretive approach* (London: Hodder and Stoughton, 1997), S. 15. (Im Original durch Kursivschrift hervorgehobene Worte hier fettgedruckt)

"Das heißt andererseits aber nicht, dass phänomenologische Beschreibung sich im Sammeln und Registrieren von Daten erschöpft. Im Unterschied zum positivistischen Beschreibungsprogramm versteht Husserl unter 'Beschreibung' Mitvollzug von Prozessen der Bedeutungsbildung. Beschreibung wird damit präskriptiv, so wie man von einer Wegbeschreibung oder vom Beschreiben eines Kreises spricht. Die phänomenologische Methode bewegt sich zwischen Abbildung und Konstruktion"<sup>1</sup>

Um jedoch eine solche theoriefreie Beschreibung des im Bewußtsein unmittelbar Gegebenen in diesem phänomenologischen Sinne zugleich abzubilden und zu konstruieren, bedarf es der Methode, die Husserl als 'Reduktion' bezeichnet. Mit ihrer Hilfe sollen idealtypische Verläufe der Erfahrung - das 'Wesen' der Erfahrung, wie es in Husserls Terminologie heißt, herausgearbeitet werden:

"Die Beschreibung zielt auf ein Allgemeines, das Husserl 'Wesen' nennt. Dabei handelt es sich nicht um allgemeine Begriffe oder mathematische Gesetze, sondern um anschauliche Gestalten. Denkt man an die Morphologie in der Biologie und in der Sprachwissenschaft, so kann man Phänomenologie als Morphologie der Subjektivität bezeichnen. Für die Herausarbeitung der Gestalten des Erlebens hat Husserl die Methode der Reduktion geschaffen, die zu vielen Mißverständnissen geführt hat. Er unterscheidet zwei Arten der Reduktion: 'eidetische' und 'transzendente'.<sup>2</sup>

Umstritten und nicht zuletzt auch innerhalb des Kategoriensystems Husserls mit zahlreichen Problemen behaftet scheint dabei offenbar vor allem Husserls transzendente Reduktion zu sein, die nicht nur im Verzicht auf die natürliche Überzeugung von der Realität der Außenwelt besteht, sondern "alle Seinssetzungen ausschaltet und sich im Urteil lediglich auf die unmittelbar gegebenen Bewußtseinsinhalte, auf reine 'Phänomene' beschränkt."<sup>3</sup> - sie spielt aber für das Verständnis der Anfänge des multireligiösen Ansatzes in England keine so nennenswerte Rolle, da Reduktion von den Vertretern des *phenomenological approach* wohl kaum jemals in dieser Radikalität rezipiert wurde. Ungeklärt ist bei Husserl offenbar auch die Frage, in genau welchem Verhältnis eigentlich die transzendente zur eidetischen Reduktion aus seiner Sicht steht<sup>4</sup>. Bedeutsam ist auf dem Hintergrund der englischen Religionspädagogik somit in erster Linie die Methode der 'eidetischen Reduktion' - oder das, was die Vertreter des phänomenologischen Ansatzes unter dieser verstanden und für sich nutzbar zu machen suchten:

---

<sup>1</sup> Ferdinand Fellmann, a.a.O., S. 28.

<sup>2</sup> Ferdinand Fellmann, a.a.O., S. 29.

<sup>3</sup> Ebd., S. 72.

<sup>4</sup> Vgl. ebd., S. 69.

"Die eidetische Reduktion besteht im phantasiemäßigen Variieren des Gegebenen, um die ideale Gestalt oder den Typus zu gewinnen. Dieses Verfahren wendet Husserl zunächst auf die Formen der sinnlichen Anschauung an, um es später auf die Wissensformen und Lebensformen auszudehnen. In der verstehenden Soziologie und in der Ethnologie hat diese Methode viele Anhänger gefunden."<sup>1</sup>

Und eben diese eidetische (griech.: εἶδος=Gestalt, Erscheinung) Reduktion ist es, die Ninian Smart und andere Religionspädagogen sich in ganz ähnlicher Weise zu nutze zu machen bestrebt waren wie die verstehende Soziologie und die Ethnologie. Gerade auf dem Hintergrund eines multireligiösen Ansatzes für den RU (der ja immer auch ein multikultureller Ansatz sein muß) ist die Parallele zur Soziologie und Ethnologie in vielerlei Hinsicht immer präsent - und es dürfte spontan einleuchtend sein, daß man sich besonders in der Pionierzeit des multireligiösen RU auf ähnliche Grundlagen stützen mußte wie eben diese Disziplinen. Es macht daher Sinn, an dieser Stelle einen etwas genaueren Blick auf die Methode der eidetischen Reduktion bei Husserl zu werfen:

"Die eidetische Reduktion, mit der die *Ideen I* beginnen, beschreibt Husserl in Analogie zur skeptischen Urteilsenthaltung oder 'Epoché' [griech.: ἐπέχω=ich halte zurück, H.B.] als Ausschaltung der 'natürlichen Einstellung' des Menschen, der das Gegebene als Realität betrachtet. Ihr Ziel ist es, von der empirischen Realität des Gegebenen zur Anschauung von 'Wesen' vorzudringen. Unter 'Wesen' versteht Husserl Bedeutungen mit allgemeinem Geltungsanspruch, darin den platonischen Ideen vergleichbar. So spricht er vom 'Wesen Rot', um das Spezifische dieser Farberfahrung zu kennzeichnen. Um derartige 'Wesen' zu erschauen, empfiehlt Husserl ein Verfahren der 'freien Variation' von empirischen Bewußtseinszuständen. Dabei fällt der Phantasie eine zentrale Rolle zu. Durch freie Variation soll das im Wechsel der Erscheinungen sich durchhaltende 'Invariante', 'die notwendige allgemeine Form' erfaßt werden, welche die Identifikation und Rekognition der erfahrenen Gegenstände gewährleistet."<sup>2</sup>

Die Wesen schließlich konstituieren ein zeitloses und absolutes Kategoriensystem. Der Religionspädagoge Robert Jackson schreibt dazu:

*"These abstracted 'essences', each of which is distinct from every other, are pure phenomena present to consciousness. The eideia are, in effect, an absolute and eternal classification system. 'Eidetic reduction', then, is the second step in phenomenology, the move from particular instances to the intuition of pure, irreducible essences. For Husserl, this intuition is logical*

---

<sup>1</sup> Ebd., S.29.

<sup>2</sup> Ebd., S. 69.

*rather than psychological, akin to grasping a mathematical or logical relation.*"<sup>1</sup>

Husserls Phänomenologie beeinflusste (neben zahlreichen anderen) direkt oder indirekt auch solche Denker, die seine Arbeit verstärkt im Hinblick auf Überlegungen zur menschlichen Religiosität fruchtbar zu machen suchten; darunter Gerardus van der Leeuw, Mircea Eliade, Rudolf Otto und Jacques Maritain:

*"Van der Leeuw described religions as natural human interpretations of a central reality, that of power. Eliade identifies religious consciousness as a constituent element of the human make-up. Some thinkers within the Christian tradition also used phenomenology as a method. The most famous example is Rudolf Otto (1860-1937) whose book **The Idea of the Holy (1923)** analysed the way human beings apprehend the numinous or spiritual. Also important is Jaques Maritain (1882-1973) who argued that humanity has built into it a primordial intuition of being, an awareness of mystery. Both thinkers, Roman Catholics, accepted the intellectual integrity of the phenomenological method, which they believed would lead them naturally to divine truth."*<sup>2</sup>

In ihrer Gesamtheit betrachteten beeinflussten all diese und weitere Autoren in unterschiedlich hohem Maße den religionspädagogischen Ansatz, der sich in den 1960er und 1970er Jahren unter dem Schlagwort *phenomenological approach* im schulischen Religionsunterricht in England etablieren konnte:

*"As an approach to the teaching of religious education in schools, phenomenology emerged in the late 1960s and was popular in the 1970s. But its theoretical roots lie further back."*<sup>3</sup>

Der religionsphänomenologische Ansatz für den schulischen Religionsunterricht übernahm v.a. den Gedanken der *Epoché*, also das Bemühen um eine neutralstmögliche Betrachtungsweise aus der philosophischen Phänomenologie, um verschiedene Religionen zu untersuchen. Es ging dabei jedoch nicht um eine streng akademische Weiterführung der Ideen Husserls oder anderer Philosophen, sondern darum, sich Denkweisen aus dem Bereich der philosophischen Phänomenologie in Bezug auf die Beschreibung religiöser Phänomene zunutze zu machen.<sup>4</sup> Dabei sollten

---

<sup>1</sup> a.a.O., S. 15.

<sup>2</sup> William K. Kay & Leslie J. Francis, Hg., *Religion in Education: 1. Church Schools: history and philosophy. Belief and Practice. Philosophy of Religious Education. Method in Religious Education* (Leominster: Gracewing, 1997), S. 273. (Im Original durch Kursivschrift hervorgehobene Literaturangabe hier fettgedruckt)

<sup>3</sup> Ebd., S. 272.

<sup>4</sup> *"Clearly, Husserl is not an easy thinker to grasp but his notion that it is possible to get to the reality of existence by removing everything that clouds our access to it has an appeal. It is parallel to some forms of religious meditation. [...] Phenomenology is not a united tradition, and not all of its exponents have had equal influence on British school-age religious education. The main influence was through the work of Ninian Smart which argued for a neutral, open study of religions, coupled with an empathetic understanding. This neutral, open study with its willingness to try to set aside*

hinter den konkreten Ausprägungen der in den Blick genommenen Religionen universelle Grundformen zum Vorschein kommen, die in allen weltanschaulichen Traditionen gleichermaßen auffindbar sein würden. Robert Jackson schreibt in diesem Zusammenhang:

*"The phenomenology of religion has been represented in different ways by different authors, and although some of its concepts and terms are associated with the philosopher Edmund Husserl [...] the field has a history which predates him, and his influence on religious education is indirect. Like 'structuralism', phenomenology is a loosely knit movement but is generally concerned with the interpretation and classification of specific sets of phenomena in order to do justice to their expressed meanings, and to reveal universal 'essences' or 'ideal types' to which specific examples of activity in different religious and cultural settings approximate. The phenomenology of religion, then, is a family of approaches rather than a tightly definable single approach, influenced to a greater or lesser extent by philosophical phenomenology, and incorporating methodologies intended to present religious material in the insider's terms with the student's or the scholar's presuppositions put to one side."*<sup>1</sup>

Derartige Überlegungen führten - zunächst im akademischen Bereich - seit den 1960er Jahren im angelsächsischen Kulturraum den Religionswissenschaftler Ninian Smart<sup>2</sup> zu einer mehrdimensionalen Struktur, die einen Zugang zum Verständnis von Religionen und quasi-religiösen Weltanschauungen ermöglichen sollte. Eine Religion weist nach Smart mindestens sechs Dimensionen auf; in seinen jüngeren Veröffentlichungen fügte er eine siebte, die materielle Dimension, hinzu.<sup>3</sup> Diese

---

*prejudice is a simplified form of the complex philosophical approach advocated by Husserl."* Ebd., S. 274.

<sup>1</sup> Robert Jackson, *Religious Education. an interpretive approach* (London: Hodder and Stoughton, 1997), S. 7.

<sup>2</sup> *"The most celebrated user and developer of phenomenology in Britain is Ninian Smart. His work not only developed the method at an academic level but also made it available to school-based religious education."* William K. Kay & Leslie J. Francis, Hg., *Religion in Education*, a.a.O., S. 275.

<sup>3</sup> Vgl. etwa das Inhaltsverzeichnis auf S. VII in: Ninian Smart, *Dimensions of the Sacred. An Anatomy of the World's Beliefs* (Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 1996). Siehe auch: Ninian Smart, *Secular Education and the Logic of Religion* (London: Faber, 1968) oder Ninian Smart, *The World's Religions* (Cambridge: Cambridge University Press, 1998), hier v.a. die Ausführungen in der Einleitung S. 10ff. Klärungsbedürftig wäre die Frage, ob Smart sich bei der Formulierung dieser Dimensionen auf Überlegungen von Charles Glock und Rodney Stark gestützt hat, die einige Jahre zuvor in den U.S.A. ein sehr ähnliches Kategoriensystem vorschlugen; vgl. dazu Charles Glock und Rodney Stark, *Religion and Society in Tension* (Chicago: Rand McNally, 1965). Jedenfalls bezieht sich Ninian Smart in den Literaturangaben der mir vorliegenden Texte nirgendwo auf Arbeiten von Charles Glock. Andererseits erfolgte die erstmalige Veröffentlichung seiner Dimensionen in *The Religious Experience of Mankind* (New Jersey: Prentice Hall, 1969) etwa vier Jahre nach dem Erscheinen der Arbeit von Glock und Stark. Smart könnte deren Kategoriensystem zwar nicht rezipiert haben, aber dieser Gedanke erscheint angesichts seines international

Dimensionen bedingen sich gegenseitig und müssen aufeinander bezogen werden. Hier zunächst, in Anlehnung an die genannte Literatur, eine kurze Auflistung der 'Dimensionen des Heiligen' mit knappen Erläuterungen:

<i>The Doctrinal Dimension</i>	<b>Die Dimension der Lehre</b> (Glaubensaussagen und Bekenntnisse)
<i>The Mythic or Narrative Dimension</i>	<b>Die Dimension der Mythen und Erzählungen</b> (mündliche und schriftliche Überlieferungen)
<i>The Ethical and Legal Dimension</i>	<b>Die Dimension der Ethik und des Rechts</b> (Gebote zur angemessenen Lebensführung)
<i>The Ritual Dimension</i>	<b>Die Dimension der Rituale</b> (Gebete, Versammlungen, Tragen best. Kleidung etc.)
<i>The Experiential and Emotional Dimension</i>	<b>Die Dimension der Erfahrungen und Gefühle</b> (Emotionaler Gehalt der anderen Dimensionen für die einzelnen Gläubigen)
<i>The Social Dimension</i>	<b>Die Dimension der sozialen Organisation</b> (Strukturen von Religionsgemeinschaften und Einrichtungen in Trägerschaft einer Religionsgemeinschaft)
<i>The Material Dimension</i>	<b>Die Dimension der realen Objekte mit religiöser Bedeutung</b> (z.B. heilige Gebäude und Orte)

Diese sieben Dimensionen sollten ihrerseits wiederum dazu dienen, eine ausgewogene Beschreibung der Bewegungen zu geben, die im Verlauf von Geschichte und Gegenwart den menschlichen Geist mit Leben erfüllt und dadurch eine entscheidende Rolle in Bezug auf die Entwicklung und Formgebung von Gesellschaften gespielt haben. Ninian Smart selbst hat dies folgendermaßen formuliert:

*"To sum up: we have surveyed briefly the seven dimensions of religion which help to characterize religions as they exist in the world. The point of the list is so that we can have a balanced description of the movements which have animated the human spirit and taken a place in the shaping of society, without neglecting either ideas or practices.*

*Naturally, there are religious movements or manifestations where one or other of the dimensions is so weak as to be virtually absent: nonliterate small-scale societies do not have much means of expressing the doctrinal dimension; Buddhist modernists, concentrating on meditation, ethics, and*

---

ausgerichteten Interesses und auch auf dem Hintergrund seiner späteren Tätigkeit in den U.S.A. an der University of California, Santa Barbara, (1976-98) als eher unwahrscheinlich. Ninian Smart verstarb 2001 plötzlich und unerwartet, kurz nachdem er im Alter von 73 Jahren nach Lancaster zurückgekehrt war.



*philosophy, pay scant regard to the narrative dimension of Buddhism; some newly formed groups may not have evolved anything much in the way of the material dimension. Also there are so many people who are not formally part of any social religious grouping, but have their own particular worldviews and practices, that we can observe in society atoms of religion which do not possess any well-formed social dimension. But of course in forming a phenomenon within society they reflect certain trends which in a sense form a shadow of the social dimension (just as those who have not yet got themselves a material dimension are nevertheless implicitly storing one up, for with success come buildings and with rituals ikons, most likely)."*<sup>1</sup>

Für Smart war es allerdings von Beginn an ausgesprochen wichtig, sich nicht nur mit äußerlichen Erscheinungsformen der Religionen zu beschäftigen, sondern eine Religion auch aus der Perspektive des Gläubigen gleichsam von innen zu betrachten: Dies erfordere die Fähigkeit, sich in einem empathischen Prozeß in die Mitglieder einer Religionsgemeinschaft hineinzufühlen und sich in ihren Erlebnissen und Gefühlen mit ihnen zu identifizieren. Auf diese Weise solle sichergestellt werden, daß die Beschäftigung mit Religionen in Studium und RU ihren emotionalen Gehalt behalten und nicht zu einer reinen Religionenkunde degenerieren würde.<sup>2</sup> Die Praxistauglichkeit insbesondere dieser Forderung ist immer umstritten geblieben, doch der Ansatz von Smart hat die Religionspädagogik in England spätestens seit den 1970er Jahren massiv beeinflußt und ist, wenngleich vielfach kritisiert, andererseits aber auch immer wieder als Basis für weiterentwickelte phänomenologische Ansätze verwendet worden. Der Swann Report von 1985 sprach sich ausdrücklich für den phänomenologischen Ansatz aus, wobei dieser nach Meinung der Autoren sogar eine Abmeldemöglichkeit vom RU überflüssig machen würde:

*"If, however, as we wish, religious education is broadened to follow a phenomenological approach which seeks to 'inform' rather than to 'convert' pupils, and if the position of religious education within the curriculum is acknowledged and accepted on educational rather than religious grounds, then we feel that the legal requirement for provision to*

---

<sup>1</sup> Ninian Smart, *The World's Religions* (Cambridge: Cambridge University Press, <sup>2</sup>1998), S.21f.

<sup>2</sup> *"We only have to glance at religious history to see the enormous vitality and significance of experience in the formation and development of religious traditions. Consider the visions of the Prophet Muhammad, the conversion of Paul, the enlightenment of the Buddha. These were seminal events in human history. And it is obvious that the emotions and experiences of men and women are the food on which the other dimensions of religion feed: ritual without feeling is cold, doctrines without awe or compassion are dry, and myths which do not move hearers are feeble. So it is important in understanding a tradition to try to enter into the feelings which it generates - to feel the sacred awe, the calm peace, the rousing inner dynamism, the perception of a brilliant emptiness within, the outpouring of love, the sensations of hope, the gratitude for favors which have been received. One of the main reasons why music is so potent in religion is that it has mysterious powers to express and engender emotions."* Ninian Smart, *The World's Religions*, a.a.O., S. 14.

*be made, the legal provision for withdrawal and the requirement for agreed syllabuses, are no longer justified.*"<sup>1</sup>

Bereits 1971 hatte der *Schools Council* (im Zusammenhang mit Smarts bereits erwähntem Projekt an der *University of Lancaster*) das oben bereits angeführte Arbeitspapier unter dem Titel *Religious Education in Secondary Schools* herausgebracht, welches ebenfalls dessen phänomenologischen Ansatz entfaltete und propagierte. Dieses Dokument ist in der Literatur (wieder einmal) unter einer Kurzbezeichnung geläufiger - und begegnet somit oftmals unter dem schlichten Titel *Working Paper 36*:

*"In Lancaster a new - for the UK - approach to the study of religion in higher education had emerged with the appointment of Ninian Smart to a professorship not of Theology, but of Religious Studies, from a job advertisement inviting applicants of any religious persuasion or none. If it was not a typical theological job, he did not possess a typical theological background. The travels of his early career were redolent of the itinerant experiences of Rudolph Otto. During war service in Intelligence, Smart had studied Chinese. Based at Sri Lanka he had studied Buddhism. He later taught in places as diverse as Birmingham, Wales, Yale and India. Partly through his person, Religious Studies was presenting itself with a fresher, less confessional approach than Theology, whose concerns with church history, compulsory Greek and Hebrew courses, Christian doctrine, Old and New Testament studies etc. were replaced by studies in the psychology, sociology and anthropology of religion and by major emphasis not just on comparative religion, but on the study of non-Christian religions in their own right, in degree structures in which the study of Christianity might not be the major component. Working Paper 36 stemmed from this approach [...]"<sup>2</sup>*

Mit dem phänomenologischen Ansatz, der seinen Ausdruck im *Working Paper 36* fand, war offensichtlich in den frühen 1970er Jahren eine Konkurrenzdisziplin zur Theologie auf den Plan getreten, die dieser gegenüber rasch an Popularität gewann. Mit der Erfolgsgeschichte von Smarts Ansatz, der im *Working Paper 36* auch als "*undogmatic approach*"<sup>3</sup> bezeichnet wurde (was somit zugleich implizierte, daß die traditionelle Religionspädagogik dogmatisch sei), ging eine Verdrängung der Theologie aus dem schulischen RU einher, welche ihrerseits dazu führte, daß der Begriff 'konfessionell' im religionspädagogischen Kontext nicht nur zunehmend abgelehnt, sondern bald auch sehr negativ und mißverständlich besetzt wurde:

*"Endemic to this new approach as it affected school RE was rejection of what became labelled confessional teaching. Fear of it was to haunt RE for*

---

<sup>1</sup> Michael Swann, *Education For All. The Report of the Committee of Inquiry into the Education of Children from Ethnic Minority Groups* (London: HMSO, 1985), S. 498.

<sup>2</sup> Terence Copley, a.a.O., S. 100f.

<sup>3</sup> Schools Council, *Working Paper 36: Religious Education in Secondary Schools* (London: Evans/Methuen, 1971), S. 21. Vgl. auch Terence Copley, a.a.O., S. 101.

*the next two decades. 'Confessional' was assumed to be the opposite of 'educational'. It was taken to mean teaching which was intended to produce, or which assumed as the norm, a particular view of life (usually Christian) and whose whole purpose was to increase or produce commitment on the part of the child. Working Paper 36 called it intellectual and cultic indoctrination, equating it with 'dogmatic'. It was seen as the principal cause of pupil resentment of RE. Its opposite was defined as the anti-dogmatic approach, such as that of the National Secular Society, which conceived of RE as a dispassionate, objective exercise, part of the History syllabus."*<sup>1</sup>

Das Arbeitspapier 36 zielte darauf ab, die in diesem Dokument so genannte 'konfessionelle' (faktisch also die biblisch-kirchlich-theologische) Vergangenheit schulischen Religionsunterrichts zu überwinden<sup>2</sup> und den Blick zu öffnen für ein neues, vermeintlich objektives Studium von Weltanschauungen. Dies wurde dort als die einzige pädagogisch legitime Form von RU propagiert, und diese Sichtweise wurde - wie bereits u.a. auch im Zusammenhang mit Graham Leonard durch den Blick auf den anglikanischen Durham Report<sup>3</sup> sowie im Zusammenhang mit anderen kirchliche Stellungnahmen an früherer Stelle angedeutet - neben anderen Kirchen selbst von der einflußreichen anglikanischen Kirche implizit mitgetragen bzw. wohlwollend in Kauf genommen. Das Arbeitspapier empfahl, Religionen in den (zu dieser Zeit noch sechs) aufeinander bezogenen Dimensionen Ninian Smarts zu präsentieren, also unter Berücksichtigung von Lehre, Mythologie, Ethik, Ritual, Erlebnis und sozialem Miteinander. Weiterhin sollte RU einen Schwerpunkt im Bereich der historisch beschreibenden Beschäftigung mit Religionen setzen und sollten die Unterrichtenden verschiedene, auch kontroverse Standpunkte in unparteiischer Weise gleichberechtigt nebeneinander darstellen (können).

Moralerziehung hingegen wurde im *Working Paper 36* als ein vom Religionsunterricht unabhängiger pädagogischer Bereich betrachtet, der außerhalb dessen Verantwortung liege, da Moral prinzipiell unabhängig von religionsbezogenem Wissen verantwortet werden müsse.

Außerdem betonte das Arbeitspapier, daß Religion nicht in angemessener Weise verstanden werden könne aus der beschränkten Perspektive Außenstehender - was angesichts der ansonsten sehr religionskundlich anmutenden Arbeitsweise des phänomenologischen Ansatzes für Leser im deutschsprachigen Raum möglicherweise zunächst eher paradox klingen mag; ungeachtet der an früherer Stelle zitierten Ausführungen Ninian Smarts zur Notwendigkeit von Empathie. Dieses Anliegen war jedoch durchaus ernst gemeint - und *Working Paper 36* bemühte zur Verdeutlichung dieser Notwendigkeit ein Gleichnis, in dem es

---

<sup>1</sup> Terence Copley, a.a.O., S. 101.

<sup>2</sup> "*Working Paper 36 sought to break with the past. Previous RE writings - Plowden, Newsom, Loukes, the West Riding Syllabus - were seen as confessional 'because they remain Christian documents written by Christians and aiming at Christian education'.*" Terence Copley, a.a.O., S. 102.

<sup>3</sup> *The Fourth R: The Durham Report on Religious Education* (London: National Society/SPCK, 1970).

Religionen mit den Fenstern einer alten Kathedrale verglich: Von außen betrachtet wirken diese im Allgemeinen eher trist und düster; grau und farblos - von innen betrachtet jedoch entfalten sie ihre lebendige Farbigekeit und lassen erkennen, daß nur aus dieser Innenperspektive ihre Aussagekraft und ihr emotionaler Gehalt in vollem Umfang deutlich werden.

Im *Working Paper 36* vorgeschlagene thematische Unterrichtseinheiten umfassten: 'Schöpfung und Evolution'; 'die Poesie der Religion'; 'das Mysterium des Leidens'; 'die religiöse Gemeinschaft'; 'die Aufklärung' und 'persönliche Beziehungen'.

Der in diesem Arbeitspapier propagierte Bruch mit der biblisch-kirchlichen Vergangenheit des schulischen RU sowie das Aufkommen des phänomenologischen Ansatzes in der Religionspädagogik trafen offenbar den Nerv der Zeit und fanden insbesondere bei den Unterrichtenden großen Anklang. Versuche seitens der Befürworter des an der Bibel orientierten RU, die aus einer eher bibeltheologischen Perspektive darauf abzielten, auf die Herausforderungen der Säkularisierung zu reagieren, waren dagegen kaum erfolgreich und schienen angesichts der allgemeinen Stimmungslage in der Bevölkerung und in der Fachwelt dermaßen gegen den Trend zu sprechen, daß sie auf breiter Front kaum in ernsthafter und wertschätzender Weise rezipiert wurden. So etwa das Buch *The Bible in the Classroom* (Oxford: Oxford University Press, 1972) von Alan Dale: Dieser hatte wahrgenommen, daß das Dilemma des biblischen Unterrichts nicht nur in dem Problem der Sprache und Verständlichkeit bestand, sondern in der Unfähigkeit, die Bibel in einer Weise zu rezipieren, welche angesichts der damaligen Gegenwart ein Gespür dafür vermitteln würde, daß es sich lohnen könnte, dieses Buch auch in den 1970er Jahren noch zu lesen und zu verstehen:

*"[Alan Dale] belongs to the new age in RE in that he defends Bible teaching philosophically and pedagogically and his aim is theologically Reformed: to empower children to read the Bible with understanding for themselves. Teachers of the Bible are referred by Dale to Auden's six functions of the literary critic: to introduce us to authors and writings we did not know; to suggest that we may be undervaluing books we had not read carefully enough; to show relationships between works from different ages and cultures; to provide an interpretation which increases the reader's understanding; to throw light on how the book was made and to relate it to life, ethics and religion. But Dale was swimming against the seventies tide."*<sup>1</sup>

Eine verstärkte Durchdringung des schulischen RU mit einer reflektierten, selbstkritischen und bibeltheologisch fundierten Christlichkeit schien im religionspädagogischen Klima der 1970er Jahre also nicht mehr in Frage zu kommen. Der deutsche Religionspädagoge Karl Ernst Nipkow hat sich im Dialog mit John Hull darum bemüht, der Frage nach den Gründen für diese Entwicklung nachzugehen. Er schreibt:

---

<sup>1</sup> Terence Copley, a.a.O., S. 105f.

"Hull sucht für die deutsche Seite verständlich zu machen, warum es für die englische Religionspädagogik historisch notwendig gewesen ist, sich auf eine religionswissenschaftliche Plattform im Sinne der phänomenologischen Schule N. Smarts zu begeben.

'In Deutschland hat vielleicht allein die Tatsache, daß der Religionsunterricht im buchstäblichen Wortsinn konfessionell ist [...], es nicht nur erlaubt, sondern dazu ermutigt, ihn tiefer mit Theologie zu durchdringen.' In jener Zeit der 60er und frühen 70er Jahre sei demgegenüber die Theologie in England unter den kritisch-abfällig blickenden Augen der Erziehungswissenschaftler und der anderen Fachlehrer für die Religionspädagogik ein 'zweifelhafter Verbündeter' gewesen, ja, eine 'verstörende Erinnerung an die Bevormundung', von der sich der Zeitgenosse gerade zu befreien suchte. Der Religionsunterricht habe sich darum mit den weltlichen Kategorien der Pädagogik und der Religionswissenschaft etablieren müssen, um zu überleben. Das Fach mußte in der Schule gesprächsfähig auftreten."<sup>1</sup>

Dementsprechend sollte die Radikalität dieser Wende in der Religionspädagogik aus deutscher Sicht nicht unterschätzt werden. Man kann hingegen den Einfluß und die Wirkungsgeschichte des phänomenologischen Ansatzes und des geradezu epochalen (wenngleich in einigen seiner Aussagen bis heute nicht unumstrittenen) *Working Paper 36* in England kaum überschätzen:

*"It is hard to over-emphasize the influence of the approach embodied in Working Paper 36 on RE in the next two decades. Many teachers felt it provided a key to more interesting materials - their pupils were always asking to learn about 'other religions' - and therefore to solving problems of pupil motivation. It supplied the anti-indoctrination movement with a manifesto and inspired many in RE to a view of the subject that could survive the apparent disintegration of a Christian society. It enabled many teachers to feel that they could at last teach RE honestly without pretending to Christian or religious views they might not possess. It sustained the element of curiosity by making RE world-wide in its range and study of religious practice, and lifting it out of its base in predictable biblical study in many schools and syllabuses."*<sup>2</sup>

Die breite Akzeptanz des phänomenologischen Ansatzes innerhalb der Lehrerschaft der 1970er Jahre läßt sich also v.a. dadurch erklären, daß die fortschreitende Säkularisierung der Gesellschaft bereits seit geraumer Zeit dabei war, sich insbesondere auch auf den schulischen RU auszuwirken.

Dies hatte dazu geführt, daß der traditionelle, biblisch ausgerichtete und auf christlichen Wahrheitsansprüchen basierende RU von einem Großteil der

---

<sup>1</sup> Karl Ernst Nipkow, *Bildung in einer pluralen Welt* (Gütersloh: Chr. Kaiser, 1998), Band II, S. 465f. in Anlehnung an und mit Zitaten von John Hull.

<sup>2</sup> Terence Copley, a.a.O., S. 103.

Jugendlichen als altmodisch, langweilig und irrelevant für ihre Lebenswirklichkeit wahrgenommen wurde; eine Entwicklung, die seit Beginn der 1960er Jahre zudem ausführlich - insbesondere von Harold Loukes - mit Hilfe qualitativer Verfahren erforscht und dokumentiert worden war:

*"Loukes, in an early piece of qualitative educational research, audio-taped and then analyzed discussions between 14-year-olds during ordinary RE lessons [...]. He then transcribed some typical quotations from the young people who had been recorded, and distributed them to just over 500 pupils from eight schools, requesting written comments. From his analysis of the discussions and responses, Loukes noted the ambivalence of students towards RE; they found the content too distant from their own experience and the mode of teaching boring. Loukes recommended a form of RE that concentrated on human questions such as relationships, responsibilities and the problems of evil and death. For Loukes, the key role of the subject was to explore students' questions and concerns in the context of a liberal and secularized Christianity."*<sup>1</sup>

Edwin Cox befaßte sich 1966 in einem Buch mit dem Titel *Changing Aims in Religious Education*<sup>2</sup> ebenfalls mit dem Einfluß der fortschreitenden Säkularisierung der Gesellschaft auf das Fach. Auch seine Forschung bestätigte die Ergebnisse von Loukes:

*"Religious education could no longer find its rationale in promoting a Christian national religious and moral identity, and needed to draw back from making assumptions about the beliefs and values of students. Cox's research on sixth formers affirmed their interest in discussing religious and moral issues, but also highlighted their distaste for any form of education that told them what to believe."*<sup>3</sup>

In dieser Situation erschien der phänomenologische Ansatz als verheißungsvolle Alternative zum Altbekannten.

#### **4.1.1 Die konkrete Praxis**

Akademische Theorie und schulische Praxis allerdings sind im Zusammenhang mit dem phänomenologischen Ansatz keineswegs als deckungsgleich aufzufassen, wie einige oben angeführte Zitate dies bereits vermuten lassen dürften.

In der Praxis handelte es sich beim phänomenologischen Religionsunterricht im Gegenteil von Beginn an eher um einen Unterricht, der sich nur relativ grob an den

---

<sup>1</sup> Robert Jackson, *Rethinking Religious Education and Plurality. Issues in diversity and pedagogy* (London: RoutledgeFalmer, 2004), S. 5; vgl. dazu auch die gesammelten Forschungsergebnisse in Harold Loukes, *Teenage Religion: An Enquiry into Attitudes and Possibilities among British Teenagers* (London: SCM Press, 1961) oder die lesenswerte Darstellung bei Terence Copley, a.a.O., S. 69ff.

<sup>2</sup> Edwin Cox, *Changing Aims in Religious Education* (London: Routledge and Kegan Paul, 1966).

<sup>3</sup> Robert Jackson, *Rethinking Religious Education and Plurality. Issues in diversity and pedagogy*, S. 6. Vgl. auch: Edwin Cox, *Sixth Form Religion* (London: SCM Press, 1967).

Überlegungen aus dem Bereich der akademischen Phänomenologie orientierte und dessen Bezeichnung außerdem üblicherweise als eine Art Sammelbegriff oder Etikett fungierte, um sich auf einen damals als zeitgemäß empfundenen Religionsunterricht zu beziehen, der die Weltreligionen in besonderer Weise in den Blick zu nehmen bestrebt war.

Bereits der Swann Report hatte den phänomenologischen Ansatz 1985 so verstanden. Diese Auffassung entspricht dabei einer damals wie heute geläufigen und verbreiteten Wahrnehmung des phänomenologischen Religionsunterrichts, welche diesen in erster Linie in seiner Eigenschaft als *multifaith-approach* zu rezipieren geneigt war und ist. Besonders seine Pionierzeit wird jedoch von heutigen Religionspädagogen oft aus einer kritischen (und selbstkritischen) Distanz betrachtet. Es ist natürlich davon auszugehen, daß die Lehrer und Lehrerinnen, trotz der verbreiteten Akzeptanz des phänomenologischen Ansatzes in ihren Reihen, gerade zu Beginn sehr viel Pionierarbeit zu leisten hatten und kaum auf Altbewährtes oder frühere Erfahrungen mit Unterricht zu Weltreligionen zurückgreifen konnten. Besonders bezüglich der emotional-affektiven Seite religiöser Themen schien (und scheint oft heute noch) in diesem Zusammenhang eine gewisse Unsicherheit zu bestehen, denn hier bestand in einem gewissen Maße immer die Gefahr, angesichts einer so stark emotional besetzten Thematik wie Religion im Unterricht Gefühle der Angehörigen bestimmter religiöser Gruppen zu verletzen oder gar unbeabsichtigt in emotionaler und gruppenspezifischer Hinsicht im Klassenzimmer eine Krise loszutreten, die aus Mangel an Erfahrung, Wissen und Geschick nicht mehr optimal aufzufangen sein könnte.

Dementsprechend zog man sich, besonders zu Beginn, gern auf verhältnismäßig sicheres Terrain zurück, indem man den Religionsunterricht und die Schulbücher in erster Linie kognitiv ausrichtete. Die Folge war ein stark religionskundlich-deskriptiv anmutender Unterricht über einzelne als relevant erachtete Aspekte der Weltreligionen, wobei sich grundsätzlich zwei Herangehensweisen abzeichneten: Der systematisch-deskriptive und der thematisch-deskriptive Religionsunterricht, kurz auch oft als *systematic approach* bzw. *thematic approach* bezeichnet.

Beim systematisch-deskriptiven RU steht die konkrete religiöse Tradition im Vordergrund, die als Block im Unterricht abgearbeitet wird. Beim thematisch-deskriptiven RU hingegen stehen Themen menschlicher Erfahrung im Vordergrund, die auf dem Hintergrund verschiedener religiöser Traditionen betrachtet werden. Diese grundlegende Differenzierung zieht sich bis heute wie ein roter Faden durch den englischen Religionsunterricht, wobei Trends und akademische Lehrmeinungen zum Teil in die eine, aber immer wieder auch in die andere Richtung gingen.

Grundsätzlich läßt sich dazu festhalten, daß beim thematischen Vorgehen die Religion als Gesamtsystem eher dazu neigt, aus dem Blick zu geraten und in schlimmstenfalls unzulässig verzerrender Weise verkürzt dargestellt zu werden - während es beim systematischen Vorgehen schwieriger ist, einen Brückenschlag zur Lebenswirklichkeit der Schüler herzustellen, um diesen die Möglichkeit zu geben, die im Unterricht behandelten Themen als relevant für den eigenen Lebensvollzug

einstufen zu können - was allerdings religionspädagogisch natürlich ausgesprochen wünschenswert wäre.

Deshalb wird heute von Fachleuten in der Regel die Auffassung vertreten, daß es bei der Entscheidung zwischen thematischem und systematischem Vorgehen nicht um ein 'entweder - oder' gehen könne, sondern vielmehr um ein 'sowohl - als auch' gehen müsse.

Dementsprechend ist es auch seit dem Aufkommen des phänomenologischen Ansatzes zu keinem Zeitpunkt einer der beiden Spielarten des *multifaith-approach* gelungen, die andere aus dem Unterricht oder aus der religionspädagogischen Literatur komplett zu verdrängen. In der Praxis jedoch verhält es sich so, daß ein bestimmtes Schulbuch, welches man dem phänomenologischen Ansatz zuordnen würde, im Einzelfall eben nur entweder durchweg systematisch-deskriptiv oder durchgängig thematisch-deskriptiv aufgebaut sein kann. Daher bietet es sich an, diese beiden doch sehr unterschiedlichen Strategien hier getrennt voneinander zu betrachten:

"Im systematisch-deskriptiven Vorgehen wird *eine* Religion über einen längeren Zeitraum den Schülerinnen und Schülern nahegebracht. Die Schüler und Schülerinnen lernen die Strukturen, Inhalte und Eigentümlichkeiten einer einzelnen Religion kennen.

Mit dem deskriptiven Ansatz verbindet sich die Darstellung von Ritualen, das Erzählen von Geschichten, Einblicke in soziale Formen etc. Höhepunkte sind Momente, in denen der Lehrer oder die Lehrerin religiöse Gebrauchs- und Kunstgegenstände [...] in den Unterricht mitbringt, wenn die Schülerinnen und Schüler selbst einen Ort für religiöse Feiern besuchen können, wenn sie Menschen, die einer Religion angehören, begegnen.

Charakteristisch ist es, daß darauf geachtet wird, die verschiedenen Dimensionen der Religionen zu ihrem Recht kommen zu lassen. Schulbücher, die sich allein mit einer bestimmten religiösen Tradition befassen, enthalten oft einzelne Kapitel über Mythen, Lehren, Ethik, Gemeinschaft und so weiter - im Anschluß an die sechs [bzw. sieben] religiösen Dimensionen N. Smarts. Oft ist der gesamte Inhalt der Bücher nach diesen Themen gegliedert. Wenn die Kapitel anderes geordnet sind, versuchen die Autoren nichtsdestoweniger, die Bandbreite der verschiedenen Dimensionen unter den jeweiligen Rubriken darzustellen. Der Akzent liegt in der Regel auf den lebendigeren praktisch orientierten Dimensionen wie Ritual und Gemeinschaft. Ethik wird oft dergestalt aufbereitet, daß eine gemeinsame Ebene mit den Schülerinnen und Schülern hergestellt wird.



Auf diese Weise soll die Sicht der Schülerinnen und Schüler auf die Komplexität und umfassende Lebensrelevanz der verschiedenen Weltreligionen geweitet werden."<sup>1</sup>

Ausgerechnet diese angestrebte Weitung der Sicht auf die Lebensrelevanz von Religionen stellt aber die wahrscheinlich schwierigste Herausforderung für eine thematisch-deskriptiv arbeitende Religionspädagogik dar. Gelingen kann dieses Unterfangen am ehesten, wenn die thematischen Einheiten möglichst kompakt und überschaubar gehalten werden und an den unmittelbaren Erfahrungshorizont der SchülerInnen anknüpfen. Karlo Meyer führt in diesem Zusammenhang drei Beispiele an, um deutlich zu machen, wie eine solche Anknüpfung in Bezug auf allgemeine, zunächst nicht speziell religiöse Erfahrungen argumentativ und methodisch erfolgen kann.<sup>2</sup>

Weniger einfach stellt sich eine solche Anknüpfung in Bezug auf spezifisch religiöse Erfahrungen dar: Hier besteht beim systematisch-deskriptiven Ansatz für Autoren von Schulbüchern die große Versuchung, daß besonders die leicht in Worte und Bilder zu fassenden, äußerlich sichtbaren Manifestationen einer religiösen Tradition stark in den Vordergrund gerückt werden. Doch was haben diese mit der Lebenswirklichkeit der durchschnittlichen Rezipienten von Schulbüchern tatsächlich zu tun? In vielen Fällen ist damit zu rechnen, daß solche Beschreibungen von Äußerlichkeiten, etwa Abläufen eines konkreten Rituals oder einer Feier, auf kein allzu großes Interesse bei den meisten SchülerInnen stoßen werden, sofern nicht zufällig ihre eigene biographische Prägung sie dazu gebracht hat, genau diesen Unterrichtsgegenstand als relevant für den eigenen Lebensvollzug zu erachten. Hinzu kommt das Problem, daß viele der Schulbücher durch eine Überfrachtung mit Material auffallen. Dies wiederum könnte die Unterrichtenden dazu verleiten, ausbleibendes Interesse seitens der SchülerInnen kompensieren zu wollen, indem weiteres Material in den Blick genommen wird. Wer irgendwann in seinem Leben Religionsunterricht erteilt hat, wird wahrscheinlich die Gefahr kennen, in genau diese Falle zu tappen: Obwohl der sorgfältig ausgewählte Unterrichtsgegenstand, etwa ein Bild oder ein Text, nach eigenem Ermessen genug Gehalt hat, um sich eine ganze Unterrichtsstunde damit zu beschäftigen, bleibt doch immer die bange Frage, wie die SchülerInnen darauf reagieren werden und ob es möglich sein wird, ihr Interesse über diesen relativ langen Zeitraum an eine Sache zu binden, die möglicherweise manchen von ihnen zunächst kaum etwas zu sagen vermag. Aus dieser Unsicherheit heraus ist es verständlich, daß besonders weniger erfahrene Lehrer und Lehrerinnen sicherheitshalber noch eine ganze Menge weiteren Materials, etwa zusätzliche Texte oder dergleichen, mitzubringen geneigt sind - in der Hoffnung, daß die eine oder andere Sache dann letztlich doch 'funktionieren' wird. Erfahrungsgemäß ist es aber in der Praxis oft so, daß das zusätzliche Material

---

<sup>1</sup> Karlo Meyer, a.a.O., S. 159.

<sup>2</sup> Vgl. "*Beispiel 1a: Anknüpfen an Erfahrungen mit Geschichten*" sowie "*Beispiel 1b: Anknüpfen an Erfahrungen mit dem Mond*" und "*Beispiel 1c: Eine dramatische Aufführung*" in: Karlo Meyer, a.a.O., S. 161f.

von den Schülern und Schülerinnen eher als Überforderung denn als Motivator erlebt wird und daß viele von ihnen durch genau diese Unterrichtspraxis zunehmend in die Teilnahmslosigkeit abdriften. Bei nicht wenigen Lehrern stellt sich dann ebenfalls Hilflosigkeit und Resignation ein.<sup>1</sup> Dies heißt jedoch nicht, daß die angestrebte Anknüpfung religiöser Themen an den Erfahrungshorizont von SchülerInnen thematisch-deskriptiv nicht möglich wäre. Karlo Meyer verweist in diesem Zusammenhang auf das Buch *Christian Belief and Practice*<sup>2</sup>, dem seiner Meinung nach dieser Brückenschlag sehr wohl gelingt. Er verweist dazu auf das Beispiel eines modernen Gottesdienstes zum Erntedankfest.<sup>3</sup>

Anschließend erfolgt in Meyers ausgewähltem Beispiel eine Predigt an die Gemeinde über die fortschreitende Zerstörung der Natur. Er konstatiert dazu:

"Dieses Beispiel illustriert einerseits, wie die Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern durch die problemorientierte Frage nach der Umwelt hergestellt wird, andererseits, wie die religiöse Dimension des Gottesdienstes (Rituals) als Möglichkeit dient, Inhalte dieser Religion zu vermitteln. Hier sind es die religiösen Inhalte selbst, die an Fragen und Interessen der Schülerinnen und Schüler anknüpfen."<sup>4</sup>

Einerseits ist es richtig, daß über Fragen und Besorgnis bezüglich der fortschreitenden Umweltzerstörung eine Anknüpfung an Interessen von Jugendlichen, die sich darum sorgen, welche Lebensperspektiven ihnen die Welt von morgen noch bieten wird, möglich sein könnte. Andererseits wählt Meyer hier ein Beispiel aus, welches in der hier zitierten Form bei Schülern dazu führen könnte, den christlichen Glauben gleichzusetzen mit dem moralisierenden Anklagen bestehender Zustände und einer Form der Selbstdarstellung von Christen als prinzipiell eher machtlose (und in Schülersicht somit tendenziell hilflose und bedeutungslose) 'Rufende in der Wüste'. Beides, moralisierende Formulierungen und Hilflosigkeit angesichts drohender Zukunftsgefahren, schreckt jedoch heutige Jugendliche in den allermeisten Fällen eher ab.<sup>5</sup> Unverzichtbar wäre bei einem solchen Thema darum das Aufzeigen von Perspektiven und das Schaffen von positiven Zukunftsvisionen<sup>6</sup>,

---

<sup>1</sup> Oft höre ich von Religionslehrern sinngemäß etwa diese Aussage: "Ich suche und suche und überlege immer, was man im Religionsunterricht eigentlich noch machen könnte, was auch Schüler interessiert. Aber egal was ich mache: Die interessiert das alles einfach nicht, denke ich manchmal."

<sup>2</sup> John Hammond & M. Jacob, *Religions and Issues: Christian Belief and Practice* (Edinburgh: Oliver & Boyd, 1990).

<sup>3</sup> Vgl. Karlo Meyer, a.a.O., S. 162f.

<sup>4</sup> Karlo Meyer, a.a.O., S. 163.

<sup>5</sup> Diese Erfahrung machen wir zumindest immer wieder im Rahmen der Schulseelsorge an der Jugendbildungsstätte St. Altfrid.

<sup>6</sup> "Visionen geben dem Ungewissen und Fremden, auf das man sich im Zuge von individuellen und kollektiven Transformationsprozessen einläßt, eine attraktive Gestalt in Form von anschaulichen und verheißungsvollen Bildern, die es als lohnend erscheinen lassen, sich auf den Weg zu machen und dabei auch Mühen und Strapazen auf sich zu nehmen. Sie sind es, die aus im Verlauf solcher Übergänge sich einstellender Skepsis und Resignation immer wieder herauszuführen vermögen. In der prophetischen Tradition findet sich dafür bekanntlich eine Fülle von Beispielen - woraus

denn das Christentum zeichnet sich in erster Linie dadurch aus, daß es eine Erlösungsreligion ist. Um in dieser Hinsicht jedoch konstruktiv an die Lebenswirklichkeit Jugendlicher anknüpfen zu können, wird man nicht umhin kommen, von Fall zu Fall immer wieder neu zu eruieren, was die jeweiligen Erlösungsbedürftigkeiten von Schulklassen und Schülergruppen im Einzelnen konkret sind und wie diese mit der christlichen frohen Botschaft in Beziehung gebracht werden können. Eine konsequent schülerorientierte und prozessorientierte Arbeitsweise könnte dafür sorgen, daß der Anknüpfungspunkt zur Lebenswirklichkeit der Schüler und Schülerinnen nicht doch letztlich wieder abreißt. Die Gefahr, daß dies beim systematisch-deskriptiven Ansatz in der Praxis leicht passieren kann, hat auch Karlo Meyer im Blick, wenn er in seinem abschließenden Kommentar dazu schreibt:

*"In jedem Fall bleibt die Gefahr, daß bei solch einer längeren kognitiv ausgerichteten Einleitung in eine Religion der Kontakt zu den Schülerinnen und Schülern verloren geht. Das Buch 'Christian Belief and Practice' umgeht diese Gefahr m.E. geschickt durch die problemorientierte Fragestellung, ohne die Hintergründe der Tradition zu vernachlässigen. Dabei gelingt es, auch religiöse und ethische Inhalte unter der Schülerschaft ins Gespräch zu bringen."*<sup>1</sup>

Wenngleich dem systematisch-deskriptiven Ansatz bis heute seine Berechtigung nie abgesprochen werden konnte, hat das thematisch-deskriptive Vorgehen seit dem Aufkommen des multireligiösen RU doch weitaus größere Verbreitung gefunden, was nicht zuletzt daran liegen mag, daß dem Anknüpfen an die Lebenswirklichkeit Jugendlicher im Rahmen des *Multifaith Approach* von Beginn an eine hohe Bedeutung zugemessen wurde, wie bereits die an früherer Stelle zitierten Formulierungen von Ninian Smart deutlich gemacht haben dürften.<sup>2</sup> Die konkreten Lebensvollzüge gläubiger Menschen werden beim thematischen Ansatz auf dem Hintergrund verschiedener religiöser Traditionen in den Blick genommen, wodurch bereits der Ausgangspunkt des Unterrichts ein völlig anderer ist. Ein Brückenschlag zu den Lebensvollzügen der Schüler und ihrer Familien erscheint schon aufgrund dieses Perspektivenwechsels auf den ersten Blick erfolgversprechender:

"Im thematisch-deskriptiven Vorgehen werden unter einem Thema verschiedene Religionen vorgestellt. In Bezug auf eine religiöse Dimension können z.B. Rituale am Beispiel Geburt betrachtet werden. Das besondere Ziel ist es, die Unterschiede und Gemeinsamkeiten religiöser Traditionen,

---

schließlich als generelle Weisheit geschlußfolgert werden könnte: 'Ein Volk ohne Vision geht zugrunde' (Prov 29,18; vgl. Sölle)." schreibt Norbert Mette in: *Theologische Realenzyklopädie, TRE* (Berlin: Walter de Gruyter, 2003, Band XXXV), s.v. Vision VI. Praktisch-theologisch, S. 148.

<sup>1</sup> Karlo Meyer, a.a.O., S. 163.

<sup>2</sup> Zudem war ja gerade die Erkenntnis von Forschern wie Harold Loukes und Edwin Cox, wonach der traditionelle biblische Religionsunterricht von vielen Schülern als irrelevant für ihr Leben eingestuft wurde, eine nicht zu unterschätzende treibende Kraft beim Aufkommen des phänomenologischen Ansatzes.

ihre Ausdrucksformen und Inhalte unter einem bestimmten Thema deutlich zu machen."<sup>1</sup>

Dennoch besteht auch hier ein Risiko der Übergeneralisierung und des Abdriftens in die Oberflächlichkeit, wie es gemeinhin eigentlich eher dem systematischen Ansatz unterstellt wird:

"Die einfachste Form des thematischen Ansatzes besteht darin, unter einer religionswissenschaftlichen Kategorie verschiedene religiöse Traditionen nebeneinanderzustellen und typologisch allgemeine Linien zu ziehen, z.B. zu Pilgerreisen [...]. Es wird dabei an generelle Erfahrungen mit Reisen angeknüpft, um dann Charakteristisches von Pilgerreisen an Beispielen zu verdeutlichen. Die Möglichkeit der Typologisierung religiöser Zeugnisse wird vorausgesetzt. Typisch sind Aussagen wie: 'Pilgerreisen verlaufen nach folgendem Muster ...' Problem sind dabei die Generalisierungen [...], die gegenüber dem Konkreten in den Vordergrund rücken."<sup>2</sup>

Ein Beispiel für diese Form der religionswissenschaftlichen Typologisierung hat Meyer dem Buch *Pilgrimages and Journeys* (1992) von K. Prior entnommen.<sup>3</sup>

Wiederum führt Meyer aber auch Lehrwerke an, die, wie er meint, derartige Generalisierungen und die mit ihnen verbundene Gefahr, einen inhaltlich für die Lebenswirklichkeit der Schülerschaft irrelevanten Unterricht zu veranstalten, geschickt zu vermeiden bestrebt sind. Er bezieht sich dabei auf die Bücher *Religion for a Change* (1991) von M. Palmer et al. und *World of Differences* (1990) von M. Palmer und E. Bisset.<sup>4</sup>

Die zu Meyers *Beispiel 2b* gehörende Aufgabe für die Schüler besteht zunächst darin, Gesichter oder Handlungen zu zeichnen, die jeweils den im chinesischen Kulturkreis geläufigen komplementären Konzepten *Yin* oder *Yang* zuzurechnen wären - und sich darüber Gedanken zu machen, inwiefern aus der vergangenen Woche Situationen in Erinnerung geblieben sind, in denen sich die Schüler und Schülerinnen eher von der einen oder der anderen dieser beiden Kräfte erfüllt gefühlt haben. Das religionspädagogische Potential dieses Schöpfungsmythos besteht nicht zuletzt darin, daß hier eine Reihe leicht nachvollziehbarer Alltagserfahrungen verknüpft werden, die jedem geistig gesunden Menschen auch dann leicht zugänglich sind, wenn dieser in seiner Biographie keinerlei religiöse Sozialisation erfahren hat: Es ist beispielsweise unmittelbar einleuchtend, daß der Beginn der Zeit und des Universums aus dem Nichts – ebenso, wie das Nichts an sich – für keinen Menschen auch nur ansatzweise vorstellbar ist. Bereits der Versuch, den Beginn der eigenen Existenz gedanklich erfassen zu wollen, zerzt das menschliche Vorstellungsvermögen weit über seine Grenzen hinaus. Für uns Menschen ist nichts

---

<sup>1</sup> Karlo Meyer, a.a.O., S. 164.

<sup>2</sup> Ebd.

<sup>3</sup> Vgl. "Beispiel 2a: Religionswissenschaftliche Typologie am Beispiel Reise" in: Karlo Meyer, a.a.O., S. 165.

<sup>4</sup> Vgl. "Beispiel 2b: Ziel allgemeine Lebensweisheiten zu vermitteln" in: Karlo Meyer, a.a.O., S. 156.

denkbar ohne einen Anfang, aber ein Anfang aus dem Nichts ist ebenfalls nicht denkbar. So konfrontiert uns dieses Beispiel unmittelbar mit einer der grundlegenden Paradoxien des Menschseins, die in den Religionen zu allen Zeiten und in allen Kulturen notwendigerweise zu einem zentralen Thema werden mußte.

Ähnlich universell ist die menschliche Grunderfahrung von Gegensätzlichkeiten und Dualitäten: Leicht und schwer, hell und dunkel, oben und unten, links und rechts, Frau und Mann, fröhlich und traurig usw. sind Kategorien, die Schülern aus dem Alltag durchweg vertraut sind. Die religiöse Einbettung der Konzeption von *Yin* und *Yang* ermöglicht es, auch hier mit Schülern und Schülerinnen in eine Kommunikation zu kommen, die gleichermaßen nah an ihrer eigenen Gedanken- und Gefühlswelt ist wie an der der zu besprechenden religiösen Tradition. In ähnlicher Weise werde, so Meyer, in *Religion for a Change* (1991) mit alltagsbezogenen Aufgabenstellungen an hinduistische und islamische Schöpfungsvorstellungen angeknüpft.<sup>1</sup> Das letzte Beispiel in diesem Zusammenhang entnimmt Meyer dem Lehrwerk *World of Differences* (1990).<sup>2</sup>

Die Beispiele, die Meyer in seiner Arbeit zusammengetragen hat, machen sicherlich in hinreichender Weise deutlich, daß der binnen weniger Jahre vollzogene Kurswechsel von einem traditionell stark biblisch zentrierten Unterricht zum *Multifaith Approach* radikaler kaum hätte sein können. Sie lassen andererseits aber auch erahnen, daß die zunächst mit diesem Kurswechsel verbundene Begeisterung langfristig nicht darüber hinwegtäuschen konnte, daß der anfangs vielgepriesene phänomenologische Ansatz keine ultimative und dauerhafte Lösung für alle Probleme in der Religionspädagogik würde liefern können, denn bald geriet auch er in die Kritik. Wenngleich besonders die in der Öffentlichkeit am deutlichsten und aggressivsten wahrgenommenen Kritiker, wie dies im Rahmen der Parlamentsdebatte zum *ERA* deutlich wurde, ein ideologisches Interesse verfolgten, so bleiben doch einige Kritikpunkte bestehen, die auch bei genauerem Hinsehen nicht ohne weiteres aus der Welt zu schaffen sind und darum im Blick behalten werden müssen.

#### **4.1.2 Kritik am phänomenologischen Ansatz:**

Die Kritik am phänomenologischen Ansatz läßt sich auf einige grundsätzliche Punkte reduzieren: Erstens wird immer wieder die Frage gestellt, ob die spezielle akademisch-phänomenologische Herangehensweise an Religionen, wie sie aus den Überlegungen Smarts strenggenommen abzuleiten wäre, überhaupt jemals in irgendeinem Kontext konsequent praktiziert werden könnte.

Ist das Abstraktionsvermögen von Menschen tatsächlich ausreichend stark ausgeprägt, um sich weitestgehend objektiv mit einer emotional so stark besetzten Thematik wie Religion zu beschäftigen, und kann die eigene, beispielsweise

---

<sup>1</sup> Vgl. ebd., S. 165f.

<sup>2</sup> Vgl. "Beispiel 2c: Thema 'Schöpfung' mit dem Ziel ökologischer Ethik " in: Karlo Meyer, a.a.O., S. 166.

christlich geprägte Biographie so einfach abgestreift werden? Ist ein Mensch wirklich in der Lage nachzufühlen, was ein Mitglied einer fremden Religionsgemeinschaft in einem bestimmten Zusammenhang fühlt und erlebt, oder bedarf es dafür nicht jahrelanger Sozialisationsprozesse statt eines objektiven Studiums?

Mit Blick auf Religionsunterricht muß hier natürlich vor allem gefragt werden: Ist es realistisch, solche Fähigkeiten, die man bei sich selbst auch als Akademiker anzuzweifeln geneigt ist, von Schulkindern zu erwarten?

Zweitens fragen viele Religionspädagogen sich mit einiger Berechtigung, ob ein solcher abstrakter Umgang mit dieser Thematik, wenn er denn praktisch realisierbar wäre, überhaupt sinnvoll und wünschenswert sein könnte. Verlöre die religiöse Thematik dadurch nicht an Bedeutung und würde RU nicht zu einer trockenen und irrelevanten Beschäftigung, die bei den Schülern eher Langeweile, Zynismus und Rassismus als Interesse hervorrufen könnte?<sup>1</sup> Nicht unumstritten waren und bleiben auch Smarts sieben Dimensionen einer religiösen Tradition, da diese, wie Robert Jackson darlegt, trotz aller Bemühungen um Objektivität letztlich immer noch auf einem abendländisch-christlichen Vorverständnis zu basieren scheinen.<sup>2</sup>

Überhaupt ist das religiöse und kulturelle Umfeld der Religionsphänomenologen (ungeachtet aller Bemühungen um eidetische Reduktion) in der Praxis ein zentraler Störfaktor bei der Untersuchung fremder Religionen und Kulturen, da - ähnlich wie beim Erlernen einer Fremdsprache - eine Beeinflussung des Erkenntnisgewinns durch das bereits Bekannte unmöglich ausgeschlossen werden kann. So ist "jede interkulturelle Suche nach religiösen 'Grundformen' philosophisch zweifelhaft und berücksichtigt nicht die geschichtlichen Einflüsse beim Aufbau von Konzepten."<sup>3</sup> (Ausgehend von dieser Erkenntnis entwickelte Robert Jackson unter Berücksichtigung kulturspezifischer Denkweisen seinen interpretativen Ansatz, auf den in den weiteren Ausführungen noch genauer einzugehen sein wird.)

Im Hinblick auf die schulische Praxis sind v.a. die zahlreich veröffentlichten auf dem phänomenologischen Ansatz basierenden Schulbücher kritisiert worden, die oftmals durch eine massive Überfrachtung mit Material und eine dementsprechende Oberflächlichkeit auffallen. Dabei wurde verschiedentlich unterstellt, daß die bei diesem Ansatz weit verbreitete thematische Behandlung von religionsbezogenen Aspekten die einzelnen religiösen Traditionen zwangsläufig verkürzt darstellen müsse und daß eine thematische Behandlung religiöser Phänomene im RU der Komplexität der einzelnen Religionen nicht gerecht werden könne. Teilweise ist diese Kritik nicht ungerechtfertigt, wie etwa Robert Jackson ausführt:

---

<sup>1</sup> Vgl. William K. Kay & Leslie J. Francis, Hg., *Religion in Education: 1. Church Schools: history and Philosophy. Belief and Practice. Philosophy of Religious Education. Method in Religious Education* (Leominster: Gracewing, 1997), S. 277f.

<sup>2</sup> Vgl. Robert Jackson, *Religious Education. an interpretive approach* (London: Hodder and Stoughton, 1997), S. 21.

<sup>3</sup> Robert Jackson, *Religious Education. an interpretive approach* (London: Hodder and Stoughton, 1997), S. 24 (eigene Übersetzung).

*"In Family Life and Religious Buildings, two books in Wayland's 'Religious Topics' series, [...] for example, six religions are covered in each book with less than four hundred words per tradition. The consequences are superficial treatment, oversimplification and the danger that children will be confused and misled. Books like these are far distant from the intentions of the phenomenologists but have given ammunition to critics who have caricatured the phenomenological approach as either a 'mish mash' or as mere description. Some of these critics have an ideological interest in keeping different religions separate [...]."*<sup>1</sup>

Brenda Watson nimmt die Kritik an den verbreiteten phänomenologischen Konzeptionen ebenfalls sehr ernst. Auch sie sieht die Gefahr der Oberflächlichkeit des religionsbezogenen Lernens und verweist dazu auf ein verbreitetes Heftchen zum Hinduismus mit dem Titel *Saraswati Puja* von Sauresh Ray (1985), welches den jungen Leser mit allerlei Fakten zu hinduistischen Mythologien und Gebräuchen konfrontiert, welches allerdings leicht den Eindruck erwecken könnte - besonders bei westlich sozialisierten Kindern - daß es bei der Religion v.a. um irrationale Gefühle und Sentimentalitäten geht, die mit der wirklichen Welt und mit der Suche nach Wahrheit nicht das Geringste zu tun haben: *"One teacher indeed summed up the book as portraying religion as a fairy story and a religious festival as like a birthday party."*<sup>2</sup>

Brenda Watson weist darüber hinaus ebenfalls auf ernstzunehmende Schwächen eines ausschließlich thematisch arbeitenden phänomenologischen Ansatzes hin:

*"Second, it easily misrepresents religion as something which can be easily packaged up in sections. Themes like 'rites of passage' or 'festivals' can so attract attention to sociological aspects of religion, that the impression is given to pupils that religion is about how people organize themselves and give meaning to their lives - that the essence of religion is manufactured by societies and by people."*<sup>3</sup>

Diese Überlegungen führen sie zu einer aus ihrer Sicht ausgesprochen problematischen Schlußfolgerung:

*"The view that religion is a response to revealed truth, and the implications of this with regard to how we can be expected to find out about it, are not normally considered at all. [...] The failure of the phenomenological approach to teach skills of discernment, and to wrestle with truth-claims and the problems these present when they are conflicting, does not prepare pupils to cope with secularist objections to religion."*<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> Robert Jackson, *Religious Education. an interpretive approach* (1997), S. 13 (Im Original durch Kursivschrift hervorgehobene Titel hier fettgedruckt).

<sup>2</sup> Brenda Watson, *The Effective Teaching of Religious Education* (London: Longman, 1993), S. 45.

<sup>3</sup> Ebd.

<sup>4</sup> Ebd.

Eng verknüpft mit dieser Überlegung ist aus Watsons Sicht die Gefahr eines bedenklichen Relativismus im RU:

*"Thirdly, the phenomenological approach can easily convey relativism. The attempt to be fair to all traditions, by being equally tolerant of all and non-judgemental, can lead like a slippery slope from well-intentioned neutrality to profound scepticism about religion. For the descriptive approach carries hidden messages of the impossibility of any fair evaluation, for all such beliefs are subjective and relative to particular cultures. The 'sartorial' version of religion is smuggled in unawares, and with it radical doubt as to the truth of any religion."*<sup>1</sup>

Brenda Watson legt deshalb in ihrem Buch Strategien dar, um in der schulischen Praxis einer verzerrenden Darstellung religiöser Traditionen und der Gleichgültigkeit eines gefährlichen Relativismus von Beginn an konsequent entgegenzuwirken. Auf diese wird an späterer Stelle noch ausführlich eingegangen werden.

In einer jüngeren Veröffentlichung greift auch Robert Jackson den Kritikpunkt, wonach einige Schulbücher durch eine Überfrachtung an Material als problematisch einzustufen seien, erneut auf. Diese Kritik entwertet aus seiner Sicht jedoch nicht den phänomenologischen Ansatz oder die Praxis des *thematic teaching* an sich, sondern mahnt zu Umsichtigkeit und sorgfältiger Auswahl der Materialien, um eine verzerrende Darstellung zu vermeiden:

*"There is some validity in this criticism in that there are still some published textbooks which include far too much material from a wide range of religious traditions. This is not a criticism of a thematic approach in principle, however. Themes need to be chosen carefully so that illustrative material from religious traditions does not distort those traditions. Further, it is sensible not to draw on more than, say, three traditions in illustrating a theme. This is a practical way of ensuring that children are not overloaded with material."*<sup>2</sup>

Der phänomenologische Ansatz behält demnach also selbst in den Augen namhafter Vertreter der englischen Religionspädagogik bis heute eine gewisse Berechtigung und besitzt einen Eigenwert, der ihm nicht leichtfertig abgesprochen werden kann. Es ist letztlich vor allem eine Frage der Umsichtigkeit, Erfahrung und Geschicklichkeit der Unterrichtenden, wie Elemente dieses Ansatzes auch heute noch für die Praxis eines zeitgemäßen schulischen RU fruchtbar gemacht werden können - um an dieser Stelle ein vorläufiges Fazit zum phänomenologischen Ansatz festzuhalten. Karlo Meyer beschließt seine Ausführungen zur Kritik an diesem Ansatz mit der folgenden übersichtlichen Aufstellung, welche die Vorteile und Probleme des Ansatzes stichpunktartig erfassen soll:

---

<sup>1</sup> Ebd.

<sup>2</sup> Robert Jackson, *Rethinking Religious Education and Plurality. Issues in diversity and pedagogy*, S. 30.



	systematisches Vorgehen	Thematisches Vorgehen
Vorteile	Der Unterricht eröffnet ein weites Blickfeld, gibt Einblick in die Mehrdimensionalität der Religionen, vermittelt abfragbares, kognitives Wissen.	Der Unterricht erlaubt einen universalen Blick zu einem Thema.
Mögliche Gefahren/ Probleme	Der Unterricht vertieft Kenntnisse über eine Religion. Eine fremde religiöse Tradition muß dem einzelnen Schüler oder der einzelnen Schülerin gegenüber den eigenen Interessen irrelevant erscheinen.	Übergreifende Verallgemeinerungen, Moral oder Regeln werden mit den Schülerinnen und Schülern in Beziehung gesetzt; der religiöse Gehalt wird dabei häufig übergangen.
	Probleme liegen darin, - daß es an Bezügen zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler mangelt - daß Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler zu Aufhängern [...] für die religiösen Phänomene werden - daß Wissen 'über' Religionen erlernt wird, ohne eigene 'existentielle' Fragen der Schülerinnen und Schüler im Zusammenhang mit den Phänomenen im Unterricht zu vertiefen - daß die religiösen Zeugnisse nicht als Gegenstand in der westlichen Schule und gegenüber westlich-wissenschaftlichen Attitüden wahrgenommen werden.	

1

Auf dem Hintergrund der verbreiteten Kritik am phänomenologischen Ansatz wurden allerdings im Laufe der Zeit auch eine ganze Reihe weiterer religionspädagogischer Konzepte als Alternativen zu diesem oder auch zum Zwecke seiner Ergänzung entwickelt, wobei verschiedentlich auch immer wieder explizit die Absicht formuliert wurde, eben genau dieser Kritik Rechnung zu tragen. Auf diese Ansätze wird in den folgenden Ausführungen näher einzugehen sein.

## 4.2 Der SCAA-Ansatz

In der aktuellen Diskussion um den schulischen RU in England sind rein phänomenologisch ausgerichtete Ansätze in Anlehnung an Ninian Smart nicht zuletzt aufgrund der oben genannten und zum Teil nicht ungerechtfertigten Kritikpunkte in den Hintergrund getreten. Allerdings spielt das Erbe Smarts bei der Entwicklung von religionspädagogischen Konzepten (strenggenommen müßte man seit Smart hier im Plural, also von 'religionenpädagogischen' Konzepten sprechen) weiterhin eine große Rolle. So veröffentlichte die nationale *School and Curriculum Assessment Authority (SCAA)* noch 1994 zwei 'Modell-Lehrpläne' - in denen

<sup>1</sup> Karlo Meyer, a.a.O., S. 168f.

religionspädagogische Konzepte entfaltet werden, die dem phänomenologischen Ansatz nahe stehen. Diese Lehrpläne waren als Hilfestellung für die seit dem 1988 *Education Reform Act* auf lokaler Ebene agierenden *SACREs* gedacht und waren 1994 bereits vor ihrem Erscheinen in einem Rundschreiben des Bildungsministeriums angekündigt worden:

*"Since RE is not part of the National Curriculum, or the subject of a nationally determined syllabus, the Government believes that a sensible way to help agreed syllabus conferences in their work would be to provide a range of model syllabuses. All conferences should therefore take note of the range of model syllabuses that the Secretary of State has asked the School Curriculum and Assessment Authority (SCAA) to produce. In developing a syllabus, a conference should also take into account the outline checklist for an agreed syllabus prepared by the National Curriculum Council in their analysis of those syllabuses agreed since the 1988 Act."*<sup>1</sup>

Auch die *SCAA* propagiert in diesen Lehrplänen einen deskriptiv und kognitiv orientierten RU, wobei die verschiedenen Religionen getrennt in aufeinanderfolgenden Unterrichtseinheiten bearbeitet werden sollen. Diese 'systematische' Vorgehensweise steht allerdings im Widerspruch zur beim traditionellen phänomenologischen Ansatz meist üblicheren 'thematischen' Vorgehensweise, die Unterrichtseinheiten nicht nach Religionen, sondern nach Themen menschlicher Erfahrung kategorisierte. Der erste Modell-Lehrplan trägt den Titel *Living Faiths Today* und ist ansonsten nach wie vor prinzipiell phänomenologisch ausgerichtet. Seine religionspädagogische Intention besteht offenbar vornehmlich darin, Wissen und Verständnis hinsichtlich der Frage zu vermitteln, was es bedeutet, Mitglied einer Glaubensgemeinschaft zu sein. Der zweite Modell-Lehrplan trägt den Titel *Questions and Teachings* und nimmt v.a. religiöse Praktiken in den Blick, wobei die Frage im Vordergrund steht, wie die Lehren der Religionen in Beziehung zu grundlegenden menschlichen Erfahrungen stehen. Insgesamt sechs Religionen werden als die maßgeblich in England vertretenen Religionen berücksichtigt: Christentum, Judentum, Islam, Hinduismus, Buddhismus und Sikhismus. Vertreter dieser sechs großen Religionsgemeinschaften wurden gebeten, festzulegen, was Schüler über ihre Religion wissen und verstanden haben sollten. Auch Wissenschaftler und Pädagogen waren an der Zusammenstellung der Inhalte beteiligt. Um die Authentizität des RU trotz eines eher religionskundlichen Charakters zu gewährleisten, sollten die Unterrichtsinhalte aber maßgeblich von den Vertretern der verschiedenen Religionsgemeinschaften bestimmt werden (welche bei Smart nur sporadisch als Originalstimmen im Unterricht eine Rolle spielen sollten):

---

<sup>1</sup> Department for Education and Employment, *Circular 1/94: Religious Education and Collective Worship* (London: DfEE, 1994), S. 16 zitiert in: Paul Andrew Deakin, a.a.O., S. 84.

*"Members of religions framed the documents that interpreted their religion to outsiders; and in that sense the model syllabuses continued the old tradition of the ecumenical approach to agreed syllabuses, this time on an interfaith basis."*<sup>1</sup>

Auch wenn eine solche Vorgehensweise in der alten Tradition des ökumenischen Dialogs christlicher Konfessionen über allgemein christliche Unterrichtsinhalte stehen mag, so war es aber unter anderem genau diese maßgebliche Rolle der Vertreter der Religionen, (die innerhalb ihrer Religionsgemeinschaften ja trotz allem nur die Auffassung einer Minderheit repräsentieren könnten) die den SCAA-Ansatz dann auch in die Kritik brachte.<sup>2</sup> Kritisiert wurde darüberhinaus auch die beschriebene, zu dieser Zeit bereits durch das Erbe Ninian Smarts als unüblich empfundene, systematische Vorgehensweise sowie der bereits in Bezug auf Smarts Ansatz befürchtete deskriptive, religionskundliche Charakter des Faches.<sup>3</sup> Angesichts der Tatsache, daß sich das thematische Arbeiten in der Religionspädagogik in hohem Maße etabliert hatte, mag es in diesem Zusammenhang geradezu paradox erscheinen, daß ein dritter Modell-Lehrplan, der als thematische Alternative zu den beiden bereits existierenden systematischen Lehrplänen gedacht war, sich nicht durchsetzen konnte:

*"A group of four higher education tutors produced **A Third Perspective**, an alternative to supplement the existing two. It identified seven areas of common enquiry: the spiritual, cosmology, metaphysics, ethics, ritual, social organization and communication."*<sup>4</sup>

Deakin verweist in diesem Zusammenhang auf einen im *BJRE* erschienenen Artikel, in dem Geoff Robson seine vergeblichen Bemühungen um eben diesen dritten Modell-Lehrplan beschreibt.

Die vorgebrachten pädagogischen und religionspädagogischen Argumente gegen *A Third Perspective* waren und sind demnach dürftig. Letztlich scheint es eher so

---

<sup>1</sup> Terence Copley, a.a.O., S. 178.

<sup>2</sup> "Everington (1996) critically examines the assumption underlying the production of the Model Syllabuses: 'that a tradition can be represented by a small number of spokespersons who have the authority to define the tradition on behalf of the membership...' (p. 70). Everington questions whether the Model Syllabuses have resulted in 'authentic' representations of the faith traditions contained within them." Paul Andrew Deakin, a.a.O., S. 92f. Vgl. dazu auch Judith Everington, "A question of Authenticity: The Relationship between Educators and Practitioners in the Representation of Religious Traditions" in: *BJRE* (Band 18:2, 1996), S. 69-77.

<sup>3</sup> Zum SCAA-Ansatz vgl. Robert Jackson (1997), S. 50 & 135 sowie Jochen Bauer, a.a.O., S. 143f. Paul Andrew Deakin schreibt über den Mangel an thematischen SCAA-Alternativansätzen: "*The thematic or generic approach is valued as a way of articulating and exploring the notion of shared human and religious experience. No religious tradition has evolved in isolation, and hence to 'seal off' religions in a systematic study is surely to erect artificial boundaries between them. [...] Does not the process of systematization itself, whether that process is applied to geography, the sciences or theology, represent a largely unquestioned philosophical and educational tradition?*" a.a.O., S. 88f.

<sup>4</sup> Terence Copley, a.a.O., S. 179, Titel im Original nicht fettgedruckt.

gewesen zu sein, daß der dritte Lehrplan aus Zeitgründen und möglicherweise auch aus ideologischen Gründen nicht mehr ernsthaft in Betracht gezogen wurde.<sup>1</sup> Unter Anerkennung des Eigenwertes eines systematischen Ansatzes wurde dementsprechend der Mangel an thematischen Alternativen im selben Jahr auch prompt kritisiert; und nicht zuletzt meldete sich wieder einmal der damals nach wie vor namhafteste britische Religionspädagoge (und langjährige Herausgeber des *British Journal of Religious Education*) John Hull<sup>2</sup> in diesem Zusammenhang zu Wort.<sup>3</sup>

Die beiden Modell-Lehrpläne, die sich letztlich durchgesetzt haben, sind rechtlich nicht bindend und betonen ausdrücklich ihren Charakter als reine Modelle und als Hilfestellung für die auf LEA-Ebene festzulegenden *locally agreed syllabuses*. Trotzdem umgibt diese Dokumente eine Aura der Autorität und sie scheinen somit implizit doch eher normativ zu sein. Für diese Wahrnehmung spricht auch die Tatsache, daß seit dem Erscheinen der Modell-Lehrpläne keine große Anzahl neuer lokaler Lehrpläne mehr herausgebracht wurde. Deakin beschreibt die implizite Normativität der Modell-Lehrpläne folgendermaßen:

*"The Model Syllabuses make vigorous and explicit attempts to emphasize their non-statutory status but, as with Government Circulars, these documents exude authority. The syllabuses were produced for the laudable purpose of assisting local syllabus conferences to draw up syllabuses in line with current legal requirements. Note, however, that there is an implicit warning here: if a locally agreed syllabus deviates too far from the national models, there is a possibility that it may also stray from the current legal requirements and hence become illegal. The Model Syllabuses began to look less and less 'advisory'."*<sup>4</sup>

Problematisch werden die Modell-Lehrpläne auch durch eine Überfrachtung mit Inhalt, wie sie an früherer Stelle bereits im Zusammenhang mit anderen phänomenologischen Materialien erwähnt wurde. Paradox erscheint Deakin auch eine ominöse gesetzliche Regelung, die vorsieht, daß LehramtsanwärterInnen sich ein ausführliches Wissen über diese Inhalte anzueignen haben. Es drängt sich daher bereits bei einer rein logischen Betrachtungsweise dieser Dokumente die Frage auf, wozu dies erforderlich sein soll - wenn andererseits zugleich ausdrücklich betont wird, daß die Modell-Lehrpläne keinen normativen Status haben. Aus Deakins Sicht

---

<sup>1</sup> Vgl. Paul Andrew Deakin, a.a.O., S. 86f. sowie Geoff Robson, "Religious Education, Government Policy and Professional Practice, 1985-1995" in: *BJRE* (Band 19:1, 1996).

<sup>2</sup> "In the course of a remarkable career extending over forty six years and still continuing, John Hull, Professor of Religious Education in the University of Birmingham, U.K., has long been established as the outstanding figure in British religious education and one of the best known and most respected religious educationists on the international stage." Dennis Bates, "In Celebration of Professor John Hull: Christian Theologian and Educationist" in: *Panorama. International Journal of Comparative Religious Education and Values* (Band 14:1, Sommer 2002), S. 9.

<sup>3</sup> John Hull, Editorial: "Model Syllabuses" in: *BJRE* (Band 17:1, 1994).

<sup>4</sup> Paul Andrew Deakin, a.a.O., S. 85.

ist es eine unrealistische Erwartung, solches Detailwissen bei ReligionslehrerInnen vorauszusetzen. Zudem sichert ein solches Wissen nicht automatisch die Qualität eines guten Unterrichts, sondern sagt im Gegenteil rein gar nichts über die diesbezüglichen Kompetenzen Unterrichtender aus:

*"This is an unrealistic expectation. It is likely that many experienced and highly-competent RE teachers do not have a working knowledge of the entire range of material detailed in the Model Syllabuses. Once again, important questions are begged: What is the purpose of this content? Can its inclusion in Agreed Syllabuses be justified on purely educational grounds?"<sup>1</sup>*

Deakin sieht in den Modell-Lehrplänen eher einen Teil einer politischen Strategie, die darauf abzielt, das Bildungssystem zu zentralisieren und den Religionsunterricht zu normieren. Dies steht seiner Meinung nach im Zusammenhang mit einer übergeordneten Absicht, den gesamten Bildungsbereich, also auch den Religionsunterricht und die zugehörige Lehrerausbildung, immer konsequenter nach Prinzipien des freien Marktes zu strukturieren. Demgegenüber nimmt sich die religionspädagogische Vision, die hinter den Modell-Lehrplänen steht, aus seiner Sicht eher bescheiden aus:

*"The exciting aims listed in the Modell Syllabuses seem to be at odds with the syllabuses themselves, which offer a surprisingly modest vision of RE. That there has not been a flood of new syllabuses since the publication of the Model Syllabuses is very suggestive. The authority of the SCAA Model Syllabuses seems to be such that adding to them appears to be as unthinkable as adding new writings to a canon of sacred literature."<sup>2</sup>*

Die im *Government Circular 1/94* ausdrücklich angekündigte 'Kette' von Modell-Lehrplänen "*range of model syllabuses*", (s.o.) müßte suggerieren, daß ursprünglich mehr als die letztlich zwei (zudem noch unter großem Zeitdruck entstandenen) Modell-Lehrpläne zu erwarten gewesen wären.<sup>3</sup> Daß offensichtlich nach der Veröffentlichung dieser beiden Dokumente keinerlei Interesse seitens der Zentralregierung mehr daran zu bestehen schien, sich mit inhaltlichen Fragen des Religionsunterrichtes zu befassen, mag dafür sprechen, daß Deakin sich mit seiner Analyse der Modell-Lehrpläne als politische Machtinstrumente, die in erster Linie dem Zwecke der Vereinheitlichung dienen sollten, auf der richtigen Fährte befindet.

---

<sup>1</sup> Paul Andrew Deakin, a.a.O., S. 92.

<sup>2</sup> Paul Andrew Deakin, a.a.O., S. 94.

<sup>3</sup> *"A total of two Model Syllabuses does not, even by the most optimistic of definitions, constitute the promised 'range'. The consequence of this narrow selection has been a succession of very similar locally-agreed syllabuses. One of the perceived advantages of RE being left outside the National Curriculum - the freedom to produce diverse, creative, even radical and progressive syllabuses that open up the possibilities of RE - has been effectively stultified."* Paul Andrew Deakin, a.a.O., S. 91.

### 4.3 Der interpretative Ansatz

In seinem 1997 veröffentlichten, in dieser Arbeit bereits mehrfach zitierten Buch *Religious Education. an interpretive approach* beschreibt und erklärt Robert Jackson seinen interpretativen Ansatz. Ausgangspunkt ist für Jackson die Kritik an der Phänomenologie Ninian Smarts. Seiner Ansicht nach ist diese Phänomenologie bereits so stark durch ein christliches Vorverständnis beeinflusst, daß eine objektive Beschäftigung mit fremden Kulturen und Religionen nicht mehr möglich ist bzw. massiv erschwert wird.

Jackson erkennt, daß ein falsches, statisches und durch die eigene Biographie beeinflusstes Bild von fremden Religionen und Kulturen eine authentische und objektive Beschäftigung mit diesen verhindert. Sein Lösungsversuch für dieses Problems steht in engem Zusammenhang mit neueren ethnographischen Untersuchungen, wodurch der immensen Komplexität kulturellen Lebens besser Rechnung getragen werden soll als es bei traditionellen phänomenologischen Konzeptionen möglich ist. Zur Illustration seiner Untersuchungsergebnisse führt Jackson diverse Fallbeispiele an, etwa das der der 1974 geborenen 'Anita'<sup>1</sup>, die im Alter von 12 Jahren zu einer Gruppe von hinduistischen Kindern in Coventry gehörte, deren religiöse Sozialisation Jackson untersuchte. Dabei zeigte sich, daß Anita sich in der Schule und im Elternhaus zwischen vielen verschiedenen Gruppen und Rollenerwartungen bewegen mußte, was für sie aber keine offensichtliche Benachteiligung darstellte: Anita sprach fließend Englisch und Gujarati, konnte sich in Schule und *peer group* genauso ungezwungen und sicher bewegen wie im indisch geprägten Umfeld ihrer Familie und konnte detailliert über die Lehren ihres geistigen Oberhauptes Sathya Sai Baba Auskunft geben. Sie hatte eine Reise nach Indien erlebt, aber fühlte sich dort als Ausländerin, während sie sich in England als Inderin bezeichnete. Diese situationsbezogenen Rollenwechsel lösten bei ihr jedoch keinen inneren Konflikt aus. In der Familie nahm Anita aktiv am religiösen Leben der Satya Sai Baba Bewegung teil und hatte zusätzlich zur *Coventry Comprehensive School* eine *supplementary school* des Gujarati Shree Krishna Tempels besucht, wo sie über hinduistische Religion und Kultur und im Schreiben von Gujarati unterrichtet worden war. Sie war vertraut mit bestimmten Reinheitsvorschriften, Gebeten, Liedern, Tänzen und hatte an Pilgerfahrten teilgenommen. Sie war sich auch der Kastenzugehörigkeit ihrer Familie bewußt. Trotzdem war sie in der Lage, Aspekte ihres hinduistischen Lebens aus eigener Sicht kritisch zu relativieren, insbesondere etwa das Kastensystem. Anita konnte ohne Spannungen und Konflikte zwischen unterschiedlichen kulturellen Situationen wechseln, sie besaß eine multiple kulturelle Kompetenz.<sup>2</sup>

Jackson wertet dieses und vergleichbare Beispiele als Beleg dafür, daß in England lebende Kinder aus fremden Kulturen keineswegs durch die Inkompatibilität von

---

<sup>1</sup> Jackson wählt aus Datenschutzgründen ein Pseudonym.

<sup>2</sup> Vgl. Robert Jackson, *Religious Education. an interpretive approach* (London: Hodder and Stoughton, 1997), S. 66-69.

verschiedenen Rollenerwartungen benachteiligt sein müssen. Rollenerwartungen und Kulturen sind nach seiner Auffassung nicht statisch, sondern verändern sich stetig und interagieren dabei miteinander. Kinder wie Anita sind den sie umgebenden Kulturen normalerweise keineswegs hilflos ausgeliefert, sondern das Gegenteil ist in der Regel der Fall: Kinder und Jugendliche sind aktiv am Umformungsprozeß von Kulturen beteiligt und schaffen in einer für Erwachsene oft verblüffend kreativen Art und Weise auch eigenständig Kultur. Genau diese Fähigkeit von Kindern und Jugendlichen ist es, die Jackson für den interkulturellen und interreligiösen Dialog in einem gesprächsorientierten Religionsunterricht nutzbar machen möchte, indem die eigenen Erfahrungen und verschiedene, als verhandelbar und herausgefordert zu begreifende Überzeugungen und Deutungsmuster der am Unterricht beteiligten Schüler und Schülerinnen in den Unterricht einfließen sollen:

*"The 'content' of RE is not simply data provided by the teacher, but includes the knowledge and experience of the participants and an interactive relationship between the two. The specialist religious education teacher, working with children from diverse backgrounds, needs the professional skill to manage learning that is dialectical. If teachers can have the right degree of sensitivity towards their students' own positions, as well as to the material studied, and can develop appropriate pedagogies, then a genuinely conversational form of RE can take place which can handle diversity."<sup>1</sup>*

Daß verschiedene Kulturen und religiöse Traditionen sich gegenseitig beeinflussen, sollte besonders aus einer christlichen Perspektive einsichtig sein, wie Jackson am Beispiel des Einflusses des Christentums in England darlegt. Es handelte sich nach ihm dabei ja um eine orientalische, auf der jüdischen Tradition basierende Religion, welche bei ihrer Ankunft in England ihrerseits bereits stark durch hellenistisches Gedankengut und klassische antike Bildung beeinflusst war, aber sich in England wiederum als offen für Traditionen, Erfahrungen und sonstige kulturspezifische Einflüsse aus der britischen (keltischen und angelsächsischen) Kultur erwies.<sup>2</sup> Vorstellungen von Religionen und Kulturen als statische, monolithische Blöcke, die einander gegenüberstehen, werden aus Jacksons Sicht der Komplexität interkultureller und interreligiöser Entwicklungen in Geschichte und Gegenwart also in keiner Weise gerecht. In diesem Zusammenhang mag der Hinweis aufschlußreich sein, daß Jackson etwa auch den SCAA-Ansatz ablehnt, denn diesem liegt seiner Ansicht nach ein solches überholtes Kulturverständnis zugrunde.<sup>3</sup> Für Jackson schreiben die Symbole einer Kultur oder Religion keineswegs all ihren Mitgliedern ein gemeinsames Weltbild vor; vielmehr bieten sie - ganz ähnlich, wie Sprachen dies

---

<sup>1</sup> Robert Jackson, *Rethinking Religious Education and Plurality. Issues in diversity and pedagogy*, S. 89.

<sup>2</sup> a.a.O., S. 79.

<sup>3</sup> a.a.O., S. 78.

tun - Kategoriensysteme an, mit deren Hilfe Weltbilder konstruiert und kommuniziert werden können. Damit mag die Tatsache zusammenhängen, daß religiöse Traditionen sich oftmals als außerordentlich überlebensfähig erweisen: Selbst, wenn etwa ein ihnen zugrundeliegender Idealismus, der sich über weite Strecken der Geschichte als tragfähig erwiesen hatte, durch die Praxis der Mehrzahl der Gläubigen oder durch eine ggf. vorhandene, privilegierte Obrigkeit im Laufe der Geschichte immer wieder korrumpiert wird, so scheint es doch in den meisten Fällen für viele Gläubige immer wieder möglich zu sein, in den Kategorien der alten Tradition für sich eine neue, tragfähige Bedeutung des Glaubens auszuhandeln. Ziel des RU müßte es demnach sein, Schüler und Schülerinnen zu befähigen, diese weltanschaulichen Kategoriensysteme und damit die Glaubensvorstellungen, Gefühle und Einstellungen der Menschen, die sie benutzen, besser zu verstehen, um sie somit - im Idealfall - in die Lage zu versetzen, in diesen 'Sprachen' miteinander und mit anderen in Verhandlungen über eigene, für tragfähig gehaltene weltanschauliche Positionen zu treten. Robert Jackson spricht in seinen eigenen Worten dementsprechend von der 'Sprache, der Grammatik und den weiteren symbolischen Mustern' einer religiösen Tradition:

*"With our approach, a basic aim of RE is to develop a knowledge and understanding of the grammar - the language and wider symbolic patterns - used by people within religious traditions, so one might understand better their beliefs, feelings and attitudes."*<sup>1</sup>

Überlegungen zur Darstellung und Interpretation religiöser Traditionen sind dementsprechend aus Jacksons Sicht nicht nur eng miteinander, sondern auch eng mit der Reflektion eigener weltanschaulicher Konzepte der Beobachter dieser Traditionen verknüpft. Das eigene Vorverständnis soll darum beim interpretativen Ansatz bewußt gemacht und kreativ genutzt werden, eidetische Reduktion wäre hier dementsprechend fehl am Platz.<sup>2</sup> Wenn aber klar ist, daß Kulturen und religiöse Traditionen sich einerseits in hohem Maße gegenseitig beeinflussen; andererseits aber die eigene religiöse Prägung bei der Beschäftigung mit diesen nicht aus dem Blick verloren werden darf, dann stellt sich beim interpretativen Ansatz zwangsläufig die Frage, mit welcher Trennschärfe die Grenze zwischen eingeweihten Gläubigen und außenstehenden Beobachtern bei dieser Betrachtungsweise letztlich noch gezogen werden kann:

*"Clearly, one's position on interpretation depends on where one stands in relation to the debate about the relationship between insiders and outsiders in the study of religions and cultures. At one extreme, there are those who see religions and cultures as organic 'entities', changing over*

---

<sup>1</sup> Robert Jackson (1997), S. 123.

<sup>2</sup> "I also developed some methods for interpreting religious material, especially drawing on insights from various strands of social anthropology. Rather than expecting students to set aside their own presuppositions when studying other positions (as required in many phenomenological approaches), these methods made direct use of their concepts and past experiences." Robert Jackson, *Rethinking Religious Education and Plurality. Issues in diversity and pedagogy*, S. 88.



*time, but maintaining a bedrock of core values and beliefs, and having distinct boundaries [Jackson verweist hier auf John McIntyre, 'Multi-culture and multifaith societies: some examinable assumptions' in: Occasional Papers (Oxford: Farmington Institute for Christian Studies, 1978)]. Here the distinction between insider and outsider is clear and sharp. At the other extreme, there are those who would make a case for the complete deconstruction of religion(s) and cultures."*<sup>1</sup>

Jackson lehnt beide dieser radikalen Betrachtungsweisen ab und plädiert für einen Mittelweg, der jedoch ebenfalls nicht als statisch mißverstanden werden sollte. Religiöse Identität kann nicht als klar abgegrenzt und in sich geschlossen aufgefaßt werden, auch nicht mehr in Traditionen, in denen dies einstmals gegeben gewesen sein mag. Die zahlreichen verschiedenartigen Einflüsse einer modernen und pluralistischen Gesellschaft wirken in jedem Falle auf das Traditionsverständnis sowohl von 'Insidern' als auch von 'Outsidern' ein und eröffnen je nach Kontext und Individuum verschiedenste Deutungsmöglichkeiten, die ihrerseits wiederum jederzeit durch andere Einflüsse bestätigt, in Frage gestellt oder herausgefordert werden können:

*"In the case of both 'religions' and 'cultures' I would argue for a middle way. The European Enlightenment view of 'religions' as clearly distinct and internally consistent belief systems should be abandoned in favour of a much looser portrayal of religious traditions and groupings, variously delimited and politically contested by different practitioners and non-practitioners, and in which some individuals may locate themselves or be located by others."*<sup>2</sup>

Für kulturelle Traditionen gilt dabei prinzipiell Ähnliches wie für Religionen, wobei die Unterscheidung von 'Insidern' und 'Outsidern' hier noch problematischer werden kann, da diese Kategorien letztlich viel zu kurz greifen und die Komplexität der Gesamtheit kultureller Erfahrung in einer pluralistischen Gesellschaft in vielen Fällen gar nicht erfassen können:

*"Similarly, individuals might be seen as part of a cultural tradition, in the sense that they maintain or modify certain practices (perhaps in a climate of contest or conflict). However, they also may utilize a range of cultural resources available to them from a variety of locations. This is especially so if they live in plural and globalized societies where they may experience complex interactions and mutual influences with others, as well as being open to influences from the media and the internet. With this position, no single metaphor is capable of capturing the complexity of cultural experience. The categories of 'insider' and 'outsider' are hard to apply with consistency. There may be some areas where religious and/or*

---

<sup>1</sup> Robert Jackson, *Rethinking Religious Education and Plurality. Issues in diversity and pedagogy*, S. 89.

<sup>2</sup> Ebd., S. 90.

*cultural, social, political and gender experience overlap and thus are shared, but others where a distinction between insider and outsider is clearer."*<sup>1</sup>

Moderne, pluralistische Gesellschaften ermöglichen es Individuen, sich mit einzelnen Aspekten einer kulturellen oder religiösen Tradition zu identifizieren, sich mit anderen Aspekten jedoch in Auseinandersetzung zu begeben. Hinzu kommt die Möglichkeit, Ressourcen aus anderen Traditionen kreativ zu nutzen und die eigene kulturelle und religiöse Identität dabei zu formen, weiterzuentwickeln und immer neu auszuhandeln. Genau dies ist der Ansatzpunkt des interpretativen Ansatzes für den Religionsunterricht, wobei hier darauf abgezielt wird, solche Prozesse nicht oberflächlich und beliebig, sondern kritisch und selbstkritisch reflektierend ablaufen zu lassen. Jackson weist in diesem Zusammenhang hin auf drei Aspekte von Reflexivität, die unmittelbare Auswirkungen auf die von ihm propagierte Form von Religionspädagogik haben müssen:

1. Die Neubewertung des Verständnisses der eigenen Lebensweise durch das Reflektieren der Lebensweise anderer Individuen - in einem auf Gegenseitigkeit basierenden Prozess, der bei Jackson als *edification* (=Erbauung) bezeichnet wird.
2. Eine konstruktive Kritik des aus der Distanz in den Blick genommenen Materials (Beispielsweise der in Schulbüchern enthaltenen Informationen).
3. Das Entwickeln einer laufenden Kritik des interpretativen Prozesses; d.h. die ständige, selbstkritisch-reflektierende Betrachtung der eigenen Methodik.<sup>2</sup>

Besonderes Augenmerk verdient in diesem Zusammenhang der Prozess, den Jackson als *edification*, also Erbauung, bezeichnet:

*"Being able to interpret another's worldview is not the only basic aim of religious education, however. The interpretive process starts from the insider's language and experience, moves to that of the student, and then oscillates between the two. Thus the activity of grasping another's way of life is inseparable in practice from that of pondering on the issues and questions raised by it. Such reflective activity is personal to the student. Teachers cannot delay the process of reflection to a later date, just as they cannot guarantee that it will happen. They can, however, enable it by providing structured opportunities for reflection, and this is what the Warwick RE Project's curriculum developers tried to do through the design of appropriate methods for teachers or activities for pupils."*<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Ebd.

<sup>2</sup> Vgl. Robert Jackson, *Rethinking Religious Education and Plurality. Issues in diversity and pedagogy*, S. 88.

<sup>3</sup> Robert Jackson (1997), S. 130.

### 4.3.1 Die konkrete Praxis

Dementsprechend bieten die Unterrichtsmaterialien zum *interpretive approach* eine Vielzahl von authentischen Beispielen zum religiösen und kulturellen Leben von Kindern in Großbritannien, die auf ethnographischen Studien des *Warwick RE Project* unter Jacksons Leitung aus den 80er und 90er Jahren stammen. Dabei sind die Lehrwerke in drei aufeinanderfolgende *key stages* unterteilt. Jochen Bauer spricht in diesem Zusammenhang von einer dreipoligen Matrix, mit deren Hilfe die innere Vielfalt und Dynamik einer Religion erfaßt werden könne:

"Als Hilfe diene dabei eine dreipolige Matrix, die das Individuum - als dem ersten Pol - in seiner Prägung durch religiöse Organisationen und Bewegungen - als dem zweiten Pol - sieht und diese beiden wiederum im Zusammenspiel mit der gesamten Tradition einer Religion - als dem dritten Pol - wahrnimmt."<sup>1</sup>

Dabei wird Wert darauf gelegt, daß die Schüler Religionen und Kulturen als dynamisch und ihre Inhalte als verhandelbar begreifen, wobei die sogenannte 'Innensicht' und eine vermeintliche 'Außensicht' sich häufig unterscheiden. Auch soll vermieden werden, daß Annahmen von einer Religion auf eine andere projiziert werden. Wahrheitsansprüche einzelner Religionen werden in den Unterrichtsmaterialien zum interpretativen Ansatz mit Absicht nicht in den Blick genommen.<sup>2</sup> Jackson begründet dies damit, daß die Schulbücher nie als ein Komplettdienstprogramm für RU, sondern lediglich als Teil eines offenen und gesprächsorientierten RU mit kritischen und interpretativen Elementen gedacht waren.<sup>3</sup> Die Debatte über Wahrheitsansprüche gehört aus seiner Sicht zwar konstitutiv zum Religionsunterricht dazu, wäre jedoch fehl am Platze innerhalb der Schulbücher seines Ansatzes, die als möglichst authentische Originalstimmen aus verschiedenen Traditionen lediglich Gesprächsanlässe bieten sollen. Da Bücher aber nun mal kein interaktives Medium sind, wäre es unmöglich, mit ihnen in den für seinen Ansatz zentralen Aushandlungsprozeß zu treten, den Jackson *edification* nennt. Darum hält er es für besser, Konflikte über Wahrheitsansprüche (die sich ja durchaus an Lehrbuchmaterialien entzünden können) spontan im Unterricht - also 'in Echtzeit' - auszuhandeln. Daß eine solche Praxis hohe Anforderungen an die Unterrichtenden als Moderatoren dieses Prozesses stellt, ist ihm dabei bewußt, aber er ist sich andererseits auch sicher, daß es sich hierbei um ein machbares und lohnendes Unterfangen handelt.

---

<sup>1</sup> Jochen Bauer, "Zwischen Religionenkunde und erfahrungsorientiertem Unterricht. Neuere religionendidaktische Konzeptionen in England" in: Wolfram Weiße, Hg., *Vom Monolog zum Dialog: Ansätze einer interkulturellen dialogischen Religionspädagogik* (Münster, New York: Waxmann, 1996), S. 145.

<sup>2</sup> "Moreover, our curriculum materials deliberately do not explore truth claims. That is not their job. The point here is that we never envisaged the materials as being the totality of RE. They are one type of resource for teachers and pupils. Truth claims are perhaps better discussed spontaneously on the basis of pupils' questions." Robert Jackson, (1997), S. 125.

<sup>3</sup> Vgl. Robert Jackson (1997), S. 117.

### 4.3.2 Kritik am interpretativen Ansatz

Der Hauptverdienst des interpretativen Ansatzes liegt in der Anerkennung der in England vertretenen religiösen Traditionen in ihrer Eigenständigkeit. Nichtchristliche Religionen werden bei Jackson nicht mehr als die Religionen fremder Länder, sondern als in England lebendig praktizierte, eigenständige Traditionen dargestellt. Die Praxis hat gezeigt, daß sich Schüler mit den in den Lehrbüchern durch reale Fotos und Stellungnahmen dargestellten Kindern gut in Beziehung setzen konnten. Kategorien, Begriffe und Erfahrungen der Schüler sollen beim interpretativen Ansatz nicht zurückgehalten werden, wie dies beim phänomenologischen Ansatz der Fall ist, sondern sie bilden den Ausgangspunkt des religiösen Lernens. Andererseits erweist sich der interpretative Ansatz besonders dort als hilfreich, wo eine wie auch immer geartete religiöse Sozialisation eines Großteils der Kinder noch gegeben ist. Religiosität ist für den interpretativen Ansatz also v.a. dort besprechbar, wo sie sich durch organisierte Gemeinschaften, sprachlich formulierte Einstellungen, durch Riten und Handlungen manifestiert. Die von jeder religiösen Tradition und Sozialisation unabhängigen spirituellen Erfahrungen Einzelner können bei Jacksons Konzept jedoch nur so weit Berücksichtigung finden, wie sie im Rahmen des im Unterricht anzustrebenden interreligiösen und interkulturellen Dialoges greifbar werden. In Anbetracht der immer stärker säkularisierten Sozialisation von Kindern muß der interpretative Ansatz also, wie von Jackson vorgesehen, durch andere Konzepte ergänzt werden.

## 4.4 Der erfahrungsbezogene Ansatz

Speziell die von jeder religiösen Tradition und Sozialisation unabhängigen religiösen und spirituellen Erfahrungen Einzelner stehen im Zentrum eines anderen religionspädagogischen Ansatzes, der in England unter der Bezeichnung *experiential approach*, also etwa 'erfahrungsbezogener Ansatz' geläufig geworden ist. Die Tatsache, daß bei diesem Ansatz konkrete menschliche Erfahrungen den Ausgangspunkt für religionspädagogisches Handeln bilden, kennzeichnet ihn als sogenannten 'impliziten Ansatz' (*implicit approach*)<sup>1</sup>. In den 70er und 80er Jahren wurden die Grundlagen für den erfahrungsbezogenen Ansatz gelegt. Ausgangspunkt war, wie schon beim phänomenologischen Ansatz, ein Forschungsprojekt an einer Hochschule. Allerdings handelte es sich diesmal nicht um ein religionspädagogisches Projekt im Auftrag des Staates. Das *Religious*

---

<sup>1</sup> Dem Begriff des *implicit approach* steht in der angelsächsischen Religionspädagogik der des *explicit approach*, also des expliziten Ansatzes, gegenüber. Explizit bezieht sich in diesem Kontext auf einen Unterrichtsgegenstand, der einer konkreten religiösen Tradition entstammt, etwa ein biblischer Text. Gefordert wurde die konsequente Berücksichtigung von *implicit religion* bereits 1971 im einflußreichen *Working Paper 36*. Die Begrifflichkeiten gehen zurück auf Harold Loukes, der - als Reaktion auf seine Untersuchungen zur Religiosität Jugendlicher - in den 60er Jahren den problemorientierten Unterricht in die britische Religionspädagogik einführte. Loukes war auch derjenige, der die hierzulande in der Pädagogik sehr geläufige Stadientheorie des Schweizer Jean Piaget rezipierte und für die britische Religionspädagogik verfügbar machte.

*Experience Research Centre* an der Universität von Oxford, vielleicht bekannter unter seinem früheren, an seinen Gründer erinnernden Namen *Alister Hardy Research Centre*, führte Befragungen in der englischen Bevölkerung zu religiösen Einstellungen und Transzendenzerfahrungen durch. Dabei bestätigte sich allerdings nicht das Bild einer durch religiösen Traditionsabbruch auch in emotionaler Hinsicht zunehmend radikal säkularisierten und religionsfernen Gesellschaft, wie es nach Auffassung der Verfechter der Säkularisierungsthese zu erwarten gewesen wäre.<sup>1</sup> Im Gegenteil: Über 5000 Berichte von Erwachsenen zeigten, daß mehr als zwei Drittel der Befragten über verschiedenste Transzendenzerfahrungen aus dem eigenen Leben berichten konnten, die sie für rational nicht erklärbar hielten.<sup>2</sup>

*"A much larger number of Britons believe that from time to time during their lives they have experienced some sort of direct religious awareness. Typically for a person living in a theistic culture, this falls into a category called 'numinous experience' by scholars. Usually people report themselves to be surprised by an unexpected awareness of God or some other sacred presence such as an angel or a saint. Although the awareness is rather like perception, they don't usually perceive anything through the normal sense organs. We now know that experiences of this type probably occur from time to time in the lives of around half the adult population of Britain, and possibly more."*<sup>3</sup>

Auffällig war dabei, daß sich kein Zusammenhang zwischen dem Grad des religiösen Engagements und der Häufigkeit der religiösen Erfahrungen zeigte. So berichteten auch Menschen, die sich selbst als Atheisten oder Agnostiker bezeichneten, zögernd über intensiv erlebte Transzendenzerfahrungen. Ebenso gab es Kirchgänger, die über derartige Erfahrungen nicht berichten konnten. Es zeigte sich also eine offensichtliche Unabhängigkeit von religiöser Sozialisation und religiösen Erfahrungen. Es ließ sich allerdings im Rahmen der Studie deutlich nachweisen, daß von Transzendenzerfahrungen um so häufiger berichtet wurde, je älter die Befragten waren. Trotzdem wurde von den bewegendsten Erfahrungen meist aus der Kindheit berichtet.<sup>4</sup>

Um so überraschender sind diese offenen Berichte, wenn man bedenkt, daß in Westeuropa, besonders aber in Großbritannien, religiöse Themen ausgesprochen stark tabuisiert sind und nach stillschweigender Übereinkunft üblicherweise allenfalls in einem sehr vertraulichen und privaten Rahmen diskutiert werden.<sup>5</sup> Dies

---

<sup>1</sup> Vgl. z.B. Norbert Mette, *Religionspädagogik* (Düsseldorf: Patmos, 1994), S. 15.

<sup>2</sup> Vgl. Jochen Bauer, "Zwischen Religionenkunde und erfahrungsorientiertem Unterricht. Neuere religionendidaktische Konzeptionen in England" a.a.O., S. 147 und Karl Ernst Nipkow, *Bildung in einer pluralen Welt* (Gütersloh: Chr. Kaiser, 1998), Band II, S. 450f.

<sup>3</sup> John Hammond et al., *New Methods in RE teaching: An Experiential Approach* (Harlow: Oliver & Boyd, 1990), S. 11.

<sup>4</sup> Vgl. Vgl. William K. Kay & Leslie J. Francis, Hg., *Religion in Education: 1*, a.a.O., S. 181f.

<sup>5</sup> Zu Beginn des Wintersemesters 1996/97 wurde ich im Rahmen einer Informationsveranstaltung für ausländische Studierende an der *University of Sheffield* speziell auf diese Tatsache hingewiesen.

erklärt andererseits möglicherweise, warum sich viele der Befragten für ihre Transzendenzerfahrungen gleichsam entschuldigten.<sup>1</sup> Die häufigsten Beispiele für die beschriebenen religiösen Erfahrungen (*religious experiences*) werden bei William K. Kay und Leslie J. Francis<sup>2</sup> folgendermaßen beschrieben:

- eine Wahrnehmung von Gottes Gegenwart und Nähe
- erhörte Gebete
- eine nicht zu benennende Präsenz von Entitäten
- eine Wahrnehmung von Harmonie oder eines tiefen Glücksgefühls im Erleben der Natur
- eine Wahrnehmung der Gegenwart von Verstorbenen
- eine Vorahnung
- eine bedeutsame Ereignisfolge
- eine Konversation<sup>3</sup>

Die Forschungsergebnisse wurden 1982 von David Hay unter dem Titel *Exploring Inner Space*<sup>4</sup> veröffentlicht. David Hay, eigentlich Zoologe, zieht bis heute aus ihnen den Schluß:

"Die Religionskritik der vergangenen zwei Jahrhunderte habe ein Weltbild und ein Klima aufgebaut, in dem einfache Menschen ihre religiöse[n] Erfahrungen verdrängten. Diese 'kulturelle Gehirnwäsche' habe 'Religion' zu einem peinlichen, schambesetzten Tabu-Thema gemacht, das vermieden werde, um nicht als dumm oder verrückt zu gelten. [...] Dies treffe auch den Religionsunterricht. Ein positives Verständnis von

---

Man hielt dies offenbar für notwendig, um möglichen interkulturellen Kommunikationsstörungen vorzubeugen. Speziell bei Jugendlichen habe ich auch im Rahmen meiner Arbeit in der Schulseelsorge in Deutschland in den letzten Jahren immer wieder feststellen können, daß Religiosität heutzutage ein zunehmend tabuisiertes Thema ist, welches von einem großen Teil der Jugendlichen konsequent gemieden wird. Auch etwa für islamische Jugendliche scheint Religion als Gesprächsthema - sowohl in Bezug auf (insbesondere andersgläubige) Jugendliche als auch Erwachsene außerhalb der Familie - häufig mit viel größerer Peinlichkeit besetzt zu sein als andere sehr persönliche Themen, etwa Liebe und Sexualität.

<sup>1</sup> Vgl. Jochen Bauer, a.a.O., S. 147.

<sup>2</sup> a.a.O., S. 282.

<sup>3</sup> Karlo Meyer hat in diesem Zusammenhang, basierend auf Hays Forschungsarbeit, Prozentangaben zusammengetragen, die deutlich werden lassen, welche dieser Erlebnisse besonders häufig genannt wurden: "[...] Die häufigsten dieser 'spirituellen' Erfahrungen (29%) sind mit dem Zusammenpassen und Zusammenfinden von Ereignissen im Leben (*patterning of events*) verbunden, die einer höheren Macht zugeschrieben werden. Hohen Stellenwert haben auch das Bewußtsein der Gegenwart Gottes in einer Art numinosem Gefühl (27%), das Gebet (27%) oder die Erfahrung einer (göttlichen) Führung im Leben (25%). Erstaunlich oft wurde auch das Bewußtsein der Gegenwart von Toten angegeben (18%). Es folgten naturmystische Erfahrungen (16%), Bewußtsein von einer bösen Macht (18%) und vergleichsweise selten und typischer für Gebildete ein mystisches Einheitserlebnis." *Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht*, a.a.O., S. 178.

<sup>4</sup> David Hay, *Exploring Inner Space. Scientists and Religious Experience* (Harmondsworth: Penguin, 1982). Vgl. auch David Hay, *Religious Experience Today. Studying the Facts* (London: Mowbray, 1990).

Religionen könnten Schüler nur dann erhalten, wenn sie ihre ablehnenden Voreinstellungen überwinden."<sup>1</sup>

Ausgehend von dieser Annahme entwickelten John Hammond, David Hay und weitere Mitarbeiter der *Religious Experience Research Unit* den *experiential approach*. Im Gegensatz etwa zum phänomenologischen Ansatz, dem dieser implizite Ansatz als Ergänzung dienen soll, stehen hier jedoch nicht mehr die äußerlich beobachtbaren Phänomene einer Religion im Vordergrund, sondern die Dimension der persönlichen Erfahrung, der ja auch schon von Smart eine große Bedeutung zugemessen wurde. Weiterhin wird v.a. die Bedeutung eines empathischen Zuganges zu den verschiedenen Religionen im erfahrungsbezogenen Ansatz ausdrücklich betont.

Das theoretische Fundament des erfahrungsbezogenen Ansatzes entstammt u.a. der religionswissenschaftlichen Arbeit des U.S. Amerikaners William James, der 1901-02 an der Universität von Edinburgh Gastvorlesungen zum Thema 'Die Vielfalt religiöser Erfahrungen: Eine Studie der menschlichen Natur' hielt. Diese Vorlesungen wurden unter dem Titel *The Varieties of Religious Experience*<sup>2</sup> auch veröffentlicht. James ging bei der Beobachtung und Beschreibung von Phänomenen ähnlich systematisch und wissenschaftlich wie Brentano und Husserl vor, sein Interesse galt jedoch insbesondere den emotionalen Vorgängen und Befindlichkeiten im Innern des Menschen. Einen ähnlichen Ansatz verfolgte Rudolf Otto. Darüberhinaus beeinflusste das Gedankengut existentialistischer Philosophen wie Martin Heidegger (1889-1976) und Jean-Paul Sartre (1905-1980) sowie existentialistisch beeinflusster Theologen wie Paul Tillich (1886-1965) und Rudolf Bultmann (1884-1976) den erfahrungsbezogenen Ansatz maßgeblich. Sie alle teilten die gemeinsame Perspektive der menschlichen Erfahrung als Ausgangspunkt philosophischen und theologischen Denkens.

"Einflußreich waren Veröffentlichungen, wie die von Rudolf Otto oder Michael Paffard, die nicht dem religionspädagogischen Kontext entstammten. Aus den Schriften von R. Otto wurde eine allen Menschen gleichermaßen eigene religiöse Erlebnisstruktur von Ehrfurcht und Staunen (*Awe and Wonder*) abgeleitet, wie - so viele englische Autoren - sie bei der Betrachtung von Natur erfahren werden könne. [...] Nach Paffard veröffentlichte E. Robinson (1977) seine Forschungsergebnisse über spirituelle Erfahrungen in der frühen Kindheit. Weitere Forschungen auf dem Gebiet spiritueller Erfahrungen auf allgemein menschlicher Grundlage [...] festigten die Annahme einer anthropologischen Basis spiritueller Erfahrungen, jenseits des Alltäglichen. Es wurde nun von

---

<sup>1</sup> Jochen Bauer, a.a.O., S. 147. Meyer schreibt: "Nach D. Hays Ansicht ist es erschreckend, wieviele Menschen über solche Erfahrungen noch nie gesprochen haben, aus Angst, sie könnten für verrückt gehalten werden (zwischen 30 und 44%). Er sieht hierin ein Tabu unserer von der Aufklärung geprägten Gesellschaft. Hay sieht die Aufgabe des Religionsunterrichts unter anderem darin, diese spirituelle Ebene wieder ans Licht zu bringen [...]" *Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht*, a.a.O., S. 178.

<sup>2</sup> (Glasgow: Collins, 1902).

Religionspädagogen angeregt, diese besonderen Erfahrungen auch im Unterricht aufzunehmen."<sup>1</sup>

Religionspädagogische Vorläufer von David Hay im angelsächsischen Kontext waren Raymond Holley und Ursula King:

"Noch vor den Veröffentlichungen D. Hays nimmt R. Holley als erster Religionspädagoge den Begriff der spirituellen Dimension auf, die sowohl die religiöse Ebene erfaßt als auch darüber hinausgeht. Holley setzt 'spirituell' zunächst von dem physischen ab (*non-physical*), sieht es aber als eigentlichen Gegensatz zu der Dimension des Verstandes (*non-rational*). [...] Holley unterscheidet zwischen religiösem Verstehen (*religious understanding*) und dem akademischen Verstehen von Religiösem (*understanding religion*). Religiöses Verstehen [...] hat praktische Aspekte. Demgegenüber sei akademisches Verstehen von Religion ein vollständig theoretisches Unterfangen, es finde gegenüber der Religion auf einer Metaebene statt. [...] U. King hält in ihrem Verständnis von Spiritualität das Emotionale, Intuitiv-reflektive für entscheidend, das in unserer Gesellschaft fehle oder verdeckt sei."<sup>2</sup>

Der erfahrungsbezogene Ansatz versteht sich demgemäß als Gegenpol zu einer oft den Alltag bestimmenden eher spiritualitätsfeindlichen Lebenswirklichkeit heutiger Schüler und Schülerinnen. Sein Ziel besteht somit u.a. darin, wohltuende Alternativen zur Alltagswirklichkeit erlebbar werden zu lassen und unhinterfragte Alltagslogiken zu durchbrechen. Dabei unterstellt dieser Ansatz, daß es wünschenswert sei, mit der eigenen Spiritualität (wieder) in Kontakt zu treten und für diese Dimension des Erlebens von Wirklichkeit sensibilisiert zu werden:

"Für beide, U. King und D. Hay, wie schon für R. Holley, ist Spiritualität eine Art innere Quelle für individuelle, subjektive Erfüllung, der sich die Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht annähern können. Sie stehen damit im Gefolge der Veröffentlichungen von E. Robinson (1977) und M. Paffard (1973)."<sup>3</sup>

Ob die Kontaktaufnahme mit dieser inneren Quelle jedoch für jeden Menschen und unter allen Umständen eine positive Entwicklung beinhalten muß, läßt sich, zumindest von einer weltanschaulich neutralen Position aus betrachtet, möglicherweise nicht wirklich eindeutig beantworten. David Hay selbst begründet

---

<sup>1</sup> Karlo Meyer, *Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. »Weltreligionen« im deutschen und englischen Religionsunterricht* (Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag, 1999), S. 175f. (Englischsprachiger Text im Original nicht kursiv gedruckt) Vgl. auch: Michael Paffard, *Inglorious Wordsworths. A study of some transcendental experiences in childhood and adolescence* (London: Hodder and Stoughton, 1973) sowie Edward Robinson, *The Original Vision. A study of the religious experience of childhood* (Oxford: 1977).

<sup>2</sup> Karlo Meyer, a.a.O., S. 176f. (Englischsprachiger Text bei Meyer nicht kursiv gedruckt) Vgl. auch: Raymond Holley, *Religious Education and Religious Understanding. An Introduction to the Philosophy of Religious Education* (London: Routledge & Keagan Paul, 1978).

<sup>3</sup> Karlo Meyer, a.a.O., S. 178.



sein Forschungsinteresse in weltanschaulich neutraler Weise auf seiner aktuellen Internetseite folgendermaßen:

*"The hypothesis that has guided my research over the past thirty years is that religious or spiritual awareness is biologically natural to the human species and has been selected for in the process of organic evolution because it has survival value. Although naturalistic, this hypothesis is not intended to be reductionist with regard to religion. Nevertheless it does imply that all people, including those who have no religious belief, have a spiritual life."*<sup>1</sup>

Vom Standpunkt des Zoologen aus betrachtet steht also die Hypothese im Raum, daß religiöses bzw. spirituelles Bewußtsein für die menschliche Spezies auf dem Hintergrund ihrer Evolution offenbar ein Selektionsvorteil zu sein scheint - bzw. zumindest einmal gewesen sein muß. Eben so gut könnte man heute aber möglicherweise dahingehend argumentieren, daß die Welt sich in einer Weise verändert hat, in der sich ein spirituelles Bewußtsein eher als hinderlich denn als nützlich für die Spezies Mensch erweisen könnte. Trotzdem stellt sich die Frage, ob die Menschen eine u.a. auch genetisch bedingte Verhaltensdisposition so einfach abstreifen können. In der Tat scheint ein von vielen Menschen der heutigen Zeit über weite Strecken des eigenen Lebensweges praktizierter Verzicht auf jegliche Kontaktaufnahme mit dem eigenen spirituellen Erleben bei nicht wenigen eine Art von 'Hunger' zu erzeugen, der es immerhin ermöglicht hat, daß sich ein inzwischen nahezu unüberschaubarer Markt für Esoterik und andere moderne Alternativangebote zur traditionellen Religiosität etablieren konnte, wie ihn etwa der evangelische Theologe Matthias Pöhlmann in der Herder Korrespondenz<sup>2</sup> beschreibt. Dabei zeichnet sich bei vielen Menschen eine in hohem Maße individualisierte Form von Spiritualität ab, die der Autor (wie auch andere Autoren in den weiteren Beiträgen des Heftes) für nicht unproblematisch zu halten scheinen. Besonders eine massive Verbreitung kommerzieller Angebote, die es überhaupt erst erlaubt, hier in der Tat von einem 'Markt' zu sprechen, sollte Suchende zu gesunder Skepsis mahnen. Auch aus theologischer Sicht ist es angebracht, angesichts eines solchen Marktes (sowie einer vermutlich relativ hohen Dunkelziffer von 'schwarzen Schafen', die aus den unerfüllten Bedürfnissen möglichst vieler Menschen Kapital zu schlagen suchen) auf dem Hintergrund der eigenen Glaubenstradition gewissenhaft und akademisch fundiert Stellung zu beziehen. Doch die Frage nach einer weltanschaulich neutralen Begründung bleibt: Nützt eine Kontaktaufnahme mit der spirituellen Dimension der Wirklichkeit wirklich jedem?

Weitgehend ungeklärt ist bei diesem Ansatz letztlich auch das Verhältnis zwischen der individuell-spirituellen Ebene und der Praxis etablierter religiöser Traditionen:

---

<sup>1</sup> <http://www.abdn.ac.uk/~wad005/staff/david-hay.shtml> (Zugriff am 27.02.2007)

<sup>2</sup> Matthias Pöhlmann, "Geheimnisvolle Quellen. Ist Esoterik noch im Trend?" in: Herder Korrespondenz Spezial, Renaissance der Religion: Mode oder Megathema? (Freiburg im Breisgau: Herder, 2006), S. 15-19.

"Konkrete Religionen sind für den erfahrungsbezogenen Ansatz lediglich Ausdruck innerer religiöser Erfahrungen des Numinosen; sie seien Ausdruck von Spiritualität, die den Kern jeder Religion bilde. Wer Gläubige und Religionen verstehen möchte, müsse also zu ihren spirituellen Erfahrungen vorstoßen."<sup>1</sup>

Spiritualität ist in dieser Konzeption also eine übergeordnete Kategorie, die sich in konkreten Religionen Ausdruck verschafft. Dabei ist jedoch nicht notwendigerweise eindeutig geklärt oder klärbar, in welcher Weise die von Menschen gemachten spirituellen Erfahrungen mit den Dimensionen konkreter religiöser Traditionen in Beziehung zu setzen sind. Die für die Praxis des RU im Raum stehende Frage lautet:

"Was erlaubt den Brückenschlag von Alltagserfahrungen, Erfahrungen der Natur oder Erfahrungen menschlicher Spiritualität, die alle Schülerinnen und Schüler im Unterricht gemeinsam machen, zu religiösen Zeugnissen?"<sup>2</sup>

Fest steht für die Befürworter des *experiential approach* trotz dieser Einwände jedoch daß Schüler, die sich mit dem zweifellos gesellschaftlich relevanten Thema 'Religion' beschäftigen sollen, zunächst für ihre eigene, verschüttete Spiritualität wieder sensibilisiert werden müssen. Für diese Sensibilisierung steht bei ihnen der Begriff der Bewußtwerdung oder *awareness*. Besonders wichtig sei diese Bewußtwerdung für jene Schüler, die in keiner Weise eine religiös oder spirituell geprägte Erziehung erfahren haben. Auf die theoretische Grundlegung ihres Ansatzes gehen die Autoren leider nicht näher ein, was in der englischen Religionspädagogik kein Einzelfall ist. Dies mag mit der allgemein in der Religionspädagogik zu verzeichnenden hohen Wertschätzung eines durchgängigen Praxisbezuges zusammenhängen.

#### 4.4.1 Die konkrete Praxis

Dementsprechend sind die Methoden des *experiential approach* auch eher affektiv als kognitiv ausgerichtet. Meditationen und Stilleübungen, Phantasiereisen und Erfahrungen von Zweckfreiheit stehen im Vordergrund. Für die Schüler kann dies ein wohltuender Gegenpol zum ansonsten in Schule und Gesellschaft vorherrschenden Prinzip von Leistung und Funktionalität sein.<sup>3</sup> Die praktische Umsetzung des Ansatzes wird in dem auf der Forschung David Hays basierenden Buch *New Methods in RE Teaching*<sup>4</sup> detailliert dargelegt. Dabei stellen die Autoren gleich im ersten Kapitel klar, daß bei der Lektüre des Buches nicht die Aneignung von additivem Wissen, sondern die Aneignung von performativem Wissen durch das Erleben der Übungen im Vordergrund steht:

---

<sup>1</sup> Jochen Bauer, a.a.O., S. 148.

<sup>2</sup> Karlo Meyer, a.a.O., S. 185.

<sup>3</sup> Vgl. z.B. Karl Ernst Nipkow, *Bildung in einer pluralen Welt* (Gütersloh: Chr. Kaiser, 1998), Band II, S. 452.

<sup>4</sup> John Hammond *et al.*, *New Methods in RE teaching: An Experiential Approach* (Harlow: Oliver & Boyd, 1990)

*"Primarily, this is a book you 'do'. The exercises are not meant simply to be read and thought about. The thinking should arise from the doing."*<sup>1</sup>

Gleich darauf folgt eine erste Übung: Ein "*Brainstorming on religion and spirituality*"<sup>2</sup>, bei dem eine Gruppe auf zwei Plakaten nacheinander zu den Stichworten *Religion* und *Spirituality* spontan assoziierte Worte, Gedanken oder Zeichnungen zu Papier bringt, soll den Blick auf die subjektive Wahrnehmung dieses Begriffspaars aus Sicht der Teilnehmer eröffnen. Anschließend soll sich die Gruppe auf die gemeinsame Gestaltung eines dritten Plakates einigen, welches die Beziehung zwischen den beiden Begriffen aus ihrer Sicht darstellt. Ein Beispiel, wie solche Plakate am Ende aussehen könnten, wird im Buch mitgeliefert. Das Fazit der Autoren:

*"Some people see very little difference between the meanings of religion and spirituality, but our experience of doing this exercise many times with different groups is that most people do see a difference. They tend to associate the word 'religion' with external things like buildings, religious officials and public rituals such as weddings or funerals. 'Spirituality' usually makes people think of more obviously personal matters like prayer, meditation and love."*<sup>3</sup>

In diesem Zusammenhang wird darauf hingewiesen, daß die für alle Menschen offensichtlichen Aspekte von Religion - seien es Gebäude, Rituale, verschiedene Lehrmeinungen und Glaubensbekenntnisse oder auch blutiger Konflikt zwischen Anhängern verschiedener Religionen - oft darüber hinwegtäuschen, daß die verschiedenen Religionen in ihrem Kern allesamt letztlich Antworten und Reaktionen auf eine von Menschen wahrgenommene und wahrzunehmende, heilige Dimension der Wirklichkeit sind. Basierend auf dieser Einsicht wird die Intention des *experiential approach* für den Religionsunterricht formuliert:

*"Religious Education must perform two tasks if it is to face the question of the religious believer's intention squarely. First, it must honestly present religion for what it claims to be - the response of human beings to what they experience as the sacred. Secondly, religious educators must help pupils to open their personal awareness to those aspects of ordinary human experience which religious people take particularly seriously."*<sup>4</sup>

Die Schwierigkeiten, vor die sich ein Religionsunterricht mit dieser Zielsetzung gestellt sieht, versuchen die Autoren wiederum mit Hilfe einer Gruppenübung nachvollziehbar zu machen. Anhand einer Geschichte aus einem zunächst religionsfern anmutenden Kontext soll die Gruppe sich erarbeiten, was dort im übertragenen Sinne über die Natur des Lernens, die Natur von Religion und die Natur von Religionsunterricht ausgesagt wird. Die Geschichte "*The Limits of Maps*"

---

<sup>1</sup> *New Methods in RE teaching*, a.a.O., S. 6f.

<sup>2</sup> Ebd., S. 7.

<sup>3</sup> Ebd., S. 9.

<sup>4</sup> Ebd., S. 11.

verdeutlicht einerseits wiederum, wie stark aktivitätsbezogen das Buch und der gesamte Ansatz auch für die Unterrichtenden ausgelegt ist; andererseits veranschaulicht sie sehr gut die Ziele, die der *experiential approach* anstrebt, und die verzerrte Wahrnehmung religiöser Traditionen, wie sie im Alltag aus Sicht der Autoren gemeinhin üblich ist. Auch für deutsche ReligionspädagogInnen dürfte diese Geschichte im Unterricht oder in der Fachkonferenz als Gesprächsanlaß durchaus geeignet sein, darum sei sie hier eigens in einer deutschsprachigen Fassung abgedruckt:

### **"Die Beschränktheit von Landkarten**

Einige Forschungsreisende fanden ein wunderschönes, unentdecktes Land. Als sie nach Hause zurückgekehrt waren, erzählten sie ihren Freunden über dieses Land und beschrieben dabei die Täler, die Hügel, die Flüsse, die Bäume, Tiere und Pflanzen. Sie sagten zu ihnen: 'Ihr müßt selbst dort hingehen, unsere Worte können jenem Land nicht gerecht werden.' Ihre Freunde waren aufgeregt - und begierig darauf, mehr über dieses Land erzählt zu bekommen. Sie baten die Forschungsreisenden, ihnen eine Landkarte zu zeichnen um damit eine Hilfe für die Reise zu bieten und um ihnen zu zeigen, wo genau das Land sich befände. Diese weigerten sich und sagten: 'Nein, ihr müßt aufbrechen und den Weg selbst finden. Es gibt viele verschiedene Wege dorthin, und wir kennen nur einen von ihnen.' Jedoch bestanden die Freunde darauf, und nach einiger Zeit gaben die Entdecker nach und und zeichneten ihnen eine Karte. Ihre Freunde waren begeistert von der Karte und verbrachten Tage mit der Reiseplanung und diskutierten, welche Route sie nehmen würden und wie das Land wohl aussehen würde. Aber sie verschoben den Aufbruch, weil sie sich entschieden hatten, daß sie sich zunächst gründlich auf die Reise vorbereiten sollten. Vielleicht mußten sie auch einfach mehr über Landkarten wissen; darüber, wie man sie liest und wie man versteht, welches Bild die Karte zeigt. Jahre vergingen, die Landkarte wurde sorgfältig studiert, dann kopiert und an andere Menschen weitergegeben. Es wurden Schulen gegründet, an denen man das Lesen der Landkarte erlernen konnte. Die Entdecker wurden dadurch traurig und gingen schließlich fort. Niemand besuchte jemals das neu entdeckte Land."<sup>1</sup>

Die Autoren sehen in dieser Geschichte eine ganze Reihe von Punkten, die eine deutliche Analogie zum Verhältnis zwischen dem spirituellen Erleben einzelner Menschen einerseits und daraus entstandenen religiösen Traditionen andererseits aufweisen. Die Karte wird dabei mit einer religiösen Tradition verglichen:

*"[...] religious traditions are rather like maps, since they can alert us to the possible existence of a deeper reality and offer paths through difficult terrain."*<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> *New Methods in RE teaching*, a.a.O., S. 19. (aus dem Englischen übertragen; eigene Übersetzung.)

<sup>2</sup> Ebd., S. 20.

Und, wie bei einer Landkarte, ist es wichtig, genau zu unterscheiden zwischen der Realität und dem Modell; hier also dem unvollkommenen Versuch, die Erinnerung an Erlebtes vereinfacht abzubilden. Bei Nichtbeachtung dieses Grundsatzes wird die als Hilfestellung gedachte 'Karte' - so wird es in der kleinen Geschichte erzählt - zu einem unüberwindlichen Hindernis. Dies geschieht lediglich deshalb, weil unterstellt wird, daß die von ihr vermittelte Abbildung der Wahrnehmung anderer Menschen ausreichend sei, um das Erlebte nachzuempfinden, ohne sich jemals einen eigenen Zugang zum dort dargestellten Aspekt der erlebbaren Wirklichkeit geschaffen zu haben. Trotzdem ist die Karte keinesfalls unwichtig oder gar überflüssig: Sie liefert einen wichtigen Hinweis auf die Möglichkeit, sich auf unbekanntes Gebiet zu begeben, und kann sich als hilfreich erweisen, wenn auf dem Weg dorthin unbekannte und unerwartete Schwierigkeiten auftauchen. Das Erstellen der Karte war somit einerseits richtig und notwendig, andererseits aber auch völlig falsch und ausgesprochen problematisch, da sich erst durch ihre Existenz ein Geschehen ereignen kann, dessen Eigendynamik von den 'Entdeckern' (außer denen niemand in dieser Geschichte die Kompetenz hätte, dies zu verantworten) nicht mehr überblickt oder beeinflusst werden kann: Die Karte wird ja in der Geschichte von einem bestimmten Punkt an vervielfältigt, veröffentlicht und aktiv verbreitet.

Ähnlich öffentlich sind die nach außen sichtbaren Aspekte religiöser Traditionen. Jedoch erfassen diese Aspekte in keiner Weise das individuelle Erleben einzelner Individuen oder die Intensität des subjektiven Erlebens, die ein geschlossenes religiös geprägtes Milieu in seinem Inneren entfalten kann. Dem individuellen Erleben einzelner Individuen kann letztlich nur in der sorgfältigen Kommunikation von Erlebnisweisen und Befindlichkeiten nachgespürt werden, was natürlich andererseits wiederum voraussetzt, daß ein aufrichtiges Interesse an diesen Erlebnisweisen anderer Menschen besteht. Außerdem muß eine Bereitschaft gegeben sein, über solche als sehr privat einzuschätzende Aspekte der eigenen Lebenswirklichkeit überhaupt kommunizieren zu wollen. Ein Klima zu schaffen, in dem dies möglich sein kann, ist demnach die Grundvoraussetzung für einen erfolgreichen Religionsunterricht:

*"Like the explorers, the teacher of religious education is caught in a similar dilemma. RE requires both attention to maps (the religious traditions) and, somehow or other, access to the lands they describe. Without some understanding of the religious person's perspective and experience these traditions are only finely drawn pictures and not maps at all. RE is not about religion unless it engages the spiritual."<sup>1</sup>*

Die Übung mit der gleichnishaften Geschichte verdeutlicht bereits, in welchem Maße die Bewußtmachung des eigenen subjektiven Erlebens in der Kommunikation mit anderen Menschen über das Erlebte für diesen Ansatz im Vordergrund steht. Das zweite Anliegen, welches Hay und Hammond in diesem Buch verfolgen, besteht in der Bewußtmachung individueller Spiritualität. Ähnlich aktivitätsbezogen und auf

---

<sup>1</sup> Ebd.

Kommunikationsbereitschaft angewiesen wie die beiden genannten Beispiele sind hier auch die Übungen für Schulklassen:

"In einer Art Meditationsübung bat die Lehrerin an einem sonnigen Tag die Schülerinnen und Schüler darum, für 10 Minuten die Augen zu schließen. Dann stellte sie vor jede und jeden eine Blume in einer Vase. Als die Jugendlichen die Augen öffneten, waren sie fasziniert von dem Licht und der Farbe der Blumen."<sup>1</sup>

Die Jugendlichen beschrieben darauf mit begeisterten Worten ihre Erlebnisse; allerdings sieht Karlo Meyer mit Recht einen Bruch zu einer in der folgenden Stunde angeschlossenen 'explizit' religiösen Phase, in der die Schöpfungsgeschichte thematisiert und Überlegungen zu Schöpfung und Evolution in den Vordergrund gerückt wurden:

"Deutlich ist auch in diesem Beispiel der Bruch zu der angeschlossenen explizit religiösen Phase, deren Verbindung den Schülerinnen und Schülern nicht deutlich werden dürfte."<sup>2</sup>

Dieses und vergleichbare Unterrichtsbeispiele, auf die Meyer hinweist, sind ein Indiz dafür, daß eine oftmals angestrebte Verknüpfung der individuell-spirituellen Ebene mit explizit religiösen Phänomenen für die Unterrichtenden beim *experiential approach* die zentrale Quelle von Schwierigkeiten und Unsicherheiten darzustellen scheint<sup>3</sup>. Neben einem großen Erfahrungsschatz und einer beachtlichen Kompetenz

---

<sup>1</sup> Karlo Meyer, a.a.O., S. 184.

<sup>2</sup> Ebd.

<sup>3</sup> Im Rahmen meiner Arbeit im Bereich der Schulseelsorge an der Jugendbildungsstätte St. Alfrid im Bistum Essen hat sich immer wieder gezeigt, daß es genau diese Verknüpfung zwischen individuell-spiritueller Ebene und explizit religiösen (in unserem Falle oftmals der christlichen Tradition entstammenden) Zeugnissen ist, die - bei allen Schwierigkeiten, die ein Gruppenprozeß innerhalb der Tage religiöser Orientierung auch ohne ein solches Unterfangen schon aufwerfen kann - häufig ebenfalls die größte Quelle von Schwierigkeiten und Unsicherheiten für meine KollegInnen und mich darstellt. Dabei wird immer wieder deutlich, daß bereits eine geringfügige Überfrachtung mit explizit religiösem Material bei Jugendlichen sehr leicht dazu führt, konsequent 'abzuschalten' und einen Bezug zur eigenen Lebenswirklichkeit somit nicht mehr sehen zu können. Nach unseren bisherigen Erkenntnissen funktioniert der angestrebte Brückenschlag am Besten, wenn die Erlebnisweisen und Befindlichkeiten der Jugendlichen konsequent im Vordergrund stehen und die daraufhin mit größter Sorgfalt im Team ausgewählten religiösen Zeugnisse sehr behutsam, quasi in 'homöopathischer' Dosierung, und in einer Atmosphäre die viel Sicherheit und Vertrauen bietet, den Jugendlichen zugänglich gemacht werden. Selbstverständlich kann der Brückenschlag nur gelingen, wenn das Anliegen bzw. die Aussage des religiösen Zeugnisses für die Schüler und Schülerinnen auf dem Hintergrund ihrer Lebenswirklichkeit überhaupt relevant ist. Diesen Umgang mit einer religiösen Tradition zu erlernen und ein einigermaßen treffsicheres Gespür dafür zu entwickeln, was in diesem Zusammenhang funktionieren kann und was nicht, kann allerdings aus meiner Sicht nur im Verlauf einer mehrjährigen Praxis und unter ständiger kompetenter Betreuung und Weiterbildung gelingen, wobei das eigene Handeln ständig kritisch reflektiert werden muß und die Ergebnisse dieser Reflektion in die zukünftige Arbeit einfließen müssen. Eine solche Arbeitsweise muß konsequent am 'Hier und Jetzt' der SchülerInnen orientiert sein und läßt sich am Besten im Team umsetzen, weil die begrenzte Wahrnehmungsfähigkeit einer einzelnen Person oft nicht ausreicht, um in schwierigen Fällen eine einigermaßen treffsichere Entscheidung zu fällen. Somit

der Unterrichtenden in Bezug auf eine konsequent schülerorientierte und prozeßorientierte Arbeitsweise (welche dieser Ansatz in ähnlicher Weise wie der *interpretive approach* offensichtlich voraussetzt) sehen Meyer und andere einen weiteren Grund für diese Unsicherheiten in der unzureichenden Ausarbeitung dieser Problematik bei den Autoren des Ansatzes selbst:

"Die Autoren scheinen oft einfach davon auszugehen, daß sich für die Lehrerinnen und Lehrer klar aus der neutralen allgemein menschlichen Ebene Verbindungen zu explizit religiösen Zeug-nissen ergeben und daß die Verbindung '*evident and uncontroversial as the kind of empirical experience underlying maths and science*' ist. Es überrascht nicht, wenn festgestellt wurde, daß vielen Lehrerinnen und Lehrern diese Beziehung keineswegs so evident ist. D. Bates stellt kritisch fest: '*It is simply a fact that for many, perhaps most, teachers and children, the in-depth analysis of common experience does not lead to the discovery of explicit religious ideas or concepts.*'"<sup>1</sup>

Wenngleich auf eine unzureichende Ausarbeitung des angestrebten Brückenschlages zwischen einer individuell-spirituellen Ebene und den explizit religiösen Traditionen bei den Autoren des Ansatzes mit Recht hinzuweisen ist, so stellt sich doch die Frage, wie mit dieser Problematik in der englischen Religionspädagogik gemeinhin umgegangen wird. In diesem Zusammenhang nennt Karlo Meyer zwei grundlegende Denkansätze, die sich in der ein oder anderen Spielart aus den

---

halte ich den Anspruch, den dieser Ansatz an einen einzelnen Religionslehrer bzw. eine einzelne Religionslehrerin stellt, für enorm. Es muß nüchtern konstatiert werden, daß wir als 'teilnehmende Leitung' während eines mehrtägigen Gruppenprozesses in St. Alfrid Voraussetzungen haben, die im normalen Schulalltag schlichtweg nicht gegeben sind. Hinzu kommt, daß wir in diesem Kontext in verschiedener Hinsicht eine völlig andere Rolle als Lehrer und Lehrerinnen haben, wir bewerten etwa keine Leistungen und können uns deshalb erlauben, viel weniger vorsichtig beim Austarieren persönlicher Nähe und Distanz zu einer Schulklasse vorzugehen. Diese Sachverhalte müssen wir immer wieder Lehrerinnen und Lehrern erklären, die (etwa nach einem dreitägigen TrO-Kurs) begierig sind, Arbeitsweisen aus der TrO-Praxis kennenzulernen und im eigenen Religionsunterricht 1:1 umzusetzen - und uns fragen, "wie um alles in der Welt" wir es "gemacht" haben, daß etwa eine als "Störer- und Rabaukentruppe" schulbekannte Jungenclique nach einem spirituellen Impuls nicht nur freiwillig und unaufgefordert noch über eine Stunde lang still in der Kirche sitzen geblieben ist und die dort herrschende Atmosphäre ganz offensichtlich zu schätzen und zu genießen gelernt hat, sondern sogar in der Nacht noch einmal dorthin zurückkehrte, um dieses Erlebnis zu wiederholen. Und daß dieselben Jungen sich in der Freizeit plötzlich mit sehr tief sinnigen und überaus ernstgemeinten Fragen an die begleitenden ReligionslehrerInnen wandten, was man "niemals von denen erwartet" hätte. Dabei verblüfft die einfachste und kürzeste Antwort, die wir auf eine solche Frage haben, viele Lehrer interessanterweise ganz besonders: "Wir haben es nicht gemacht. Die Schüler haben es gemacht! Wir haben es nur ermöglicht und vielleicht etwas begünstigt."

<sup>1</sup> Karlo Meyer, a.a.O., S. 187. Vgl. auch: Dennis Bates, "Developing RE in Topic-based Approaches to Learning" in: Derek Bastide, Hg., *Good Practice in Primary Religious Education* (London: Falmer Press, 1992), S. 112 sowie Alan Brine, *The Agreed Syllabus for Religious Education in the Middle Years* (London: Schools Council, 1984), S. 76-79.

Äußerungen verschiedener Autoren religionspädagogischer Literatur rekonstruieren lassen:

"Viele Autoren postulieren eine anthropologische Elementarreligiosität, also Erfahrungen und Fragen, die als eine Vorstufe zu den Religionen betrachtet werden können. Dies gilt für die vorangehenden Erfahrungen mit der Natur [...] genauso wie für herausragende Weisen, die Natur bzw. sich selbst wahrzunehmen. Auf die hier aufgeworfenen Fragen und grundlegenden Erfahrungen hin können die Schülerinnen und Schüler auf eigenes Erleben und Fragen eingehen und dann später religiöse Zeugnisse betrachten. [...] Andere Autoren [...] beschränken sich einfachheitshalber auf eine philosophische Ebene, die alle teilen können, die aber das Interesse an einem Proprium der Religionen aufgibt. Die Förderung einer Art Elementarreligiosität ist im englischen Unterricht auf die breiteste Akzeptanz gestoßen. Gestützt wird dieses Vorgehen, wie oben im historischen Teil beschrieben, auf eine Reihe von Quellen, von R. Otto über P. Tillich bis zu der Spiritualitätsforschung D. Hays."<sup>1</sup>

Dabei lohnt sich v.a. ein Blick auf das Denkmodell, welches von einer allgemeinen anthropologischen Elementarreligiosität ausgeht:

"Erfahrungen der Natur oder das Fragen nach Sinn bekommen bei Loukes, Grimmit und Holm einen Stellenwert, der sie über die Förderung der Schülerinnen und Schüler hinaus zu *Voraussetzungen* für das Verständnis der Religionen macht. Gemäß dieses Unterrichts stehen die menschlichen Fragen und Erfahrungen auf einer neutralen Ebene logisch vor den Religionen und werden von diesen beantwortet. Tillichsches Gedankengut übte hier seinen Einfluß aus.

Anders als bei Tillich ist aber z.B. bei J. Holm 'Korrelation' nicht mehr eine Methode und zu leistende Aufgabe, vielmehr sind die verschiedenen Religionen immer schon die 'Beantworter' von existentiellen Fragen. Sie gründen in diesen Fragen oder haben sich gar aus ihnen entwickelt. [...] Dadurch, daß die Vorstufe zu religiösen Traditionen als allgemein menschliche verstanden wird [...], wird die Frage beantwortet, warum ein religiöses Zeugnis an die von den Kindern und Jugendlichen aufgeworfenen Fragen und menschlichen, spirituellen Erfahrungen anschließen kann. Kulturell bedingte Unterschiede in elementaren Grundfragen werden dabei nicht diskutiert. Ein Kriterium für eine angemessene Verbindung der Erfahrungen der Natur oder der Spiritualität mit den religiösen Traditionen, wird nicht genannt."<sup>2</sup>

Auch die aus diesen Voraussetzungen resultierenden Konsequenzen für die Praxis des Religionsunterrichts faßt Karlo Meyer zusammen:

---

<sup>1</sup> Karlo Meyer, a.a.O., S. 185f.

<sup>2</sup> Ebd., S. 186f.



"Da hier grundsätzliche Fragen der Verbindung zu religiösen Zeugnissen nicht ausreichend geklärt wurden, nahmen viele Religionslehrerinnen und Religionslehrer den existentiellen Unterricht schlicht für sich und verzichteten darauf, mit diesem Unterricht die Beschäftigung mit explizit religiösen Themen vorbereiten zu wollen. Religiöses Material fand und findet Eingang in einen naturromantischen Unterricht, einen Unterricht über allgemeine menschliche Spiritualität oder über philosophische Fragen. Die existentiellen Belange bilden den Schwerpunkt. Auf diese Weise wird sichergestellt, daß keiner Religion ein Vorzug gegeben wird. Die existentiellen Themen werden als Wert in sich selbst betrachtet. Die religiösen Zeugnisse bekommen dabei statt einer Zielfunktion eine dienende Funktion und illustrieren existentielle Belange. Der neue Schwerpunkt kann so zu einem Selbstzweck werden. Für die spirituelle Variante stellt Sealley kritisch fest: Die Frage bleibt unbeantwortet, ob es überhaupt wünschenswert ist, in allen Menschen einen Sinn für die spirituelle Dimension zu wecken und warum?"<sup>1</sup>

Besteht bei diesem Vorgehen am Ende noch die Gefahr einer wie auch immer gearteten 'neutral' spirituellen Indoktrination der Schülerschaft? Könnten Schüler und Schülerinnen dazu bewegt werden, bestimmte spirituell und religiös geprägte weltanschauliche Sichtweisen aufgrund ihrer Erfahrungen im Religionsunterricht eher in Betracht zu ziehen als andere Sichtweisen? Aus Sicht der Autoren ist dies jedenfalls nicht der Fall: Der erfahrungsbezogene Ansatz distanziiert sich von jeder Indoktrination. Er will im Gegenteil die Schüler dazu befähigen, Strukturen von Gruppenzwang und kultureller Indoktrination, die z.B. in einer säkularen Gesellschaft darin bestehen können, daß Religion als unschicklich oder dumm abgelehnt wird, zu durchbrechen. Hammond und seine Kollegen sehen sich als De-Indoktrinatoren:

*"Religious educators are sometimes accused of attempting to indoctrinate their pupils. But when religious education is correctly understood, it becomes clear that it is the reverse of indoctrination. What it does is to demonstrate that there is more than one perspective on reality. It enlarges, rather than diminishes, freedom."*<sup>2</sup>

#### **4.4.2 Kritik am erfahrungsbezogenen Ansatz**

Auch für den erfahrungsbezogenen Ansatz erscheint es angebracht, im Sinne einer profilierten Darstellung seiner möglichen Vor- und Nachteile an dieser Stelle den Blick auf denkbare gerechtfertigte Kritikpunkte zu lenken. Wie zu jedem der bisher dargestellten Ansätze wurden auch in diesem Zusammenhang bald aus den Reihen der Religionspädagogen kritische Stimmen laut. Zunächst wurde das Problem der Kompatibilität mit 'phänomenologischeren' Methoden genannt: Es könnte den

---

<sup>1</sup> Ebd., S. 187f.

<sup>2</sup> John Hammond *et al.*, *New Methods in RE teaching*, a.a.O., S. 15.

Schülern schwer fallen, einen Bezug zwischen affektiv-spirituellen und kognitiv-religionskundlichem Lernen herzustellen. Auch könnte die Tradition und Religionsgemeinschaft als Ganze aus dem Blick geraten und das Individuum zu sehr in das Zentrum des Interesses gerückt werden. Ähnliche Akzentverschiebungen werden im Hinblick auf Innensicht vs. Außensicht und Spiritualität vs. Religiosität befürchtet. Weiterhin wird kritisiert, daß Unterricht auf der Basis religiöser Erfahrungen die phänomenologische, kritische 'Hermeneutik des Verdachts' durch eine konfessionelle 'Hermeneutik des Glaubens' ersetzen könnte.<sup>1</sup> Auf diese Weise könnte eine unterschwellige Glaubensunterweisung wieder den Weg zurück in den RU finden, was dem Grundaxiom der religiösen Neutralität widersprechen würde: Bestimmte, erlebte Bewußtseinszustände, die als angenehm empfunden wurden, könnten die Schüler mit bestimmten Glaubensrichtungen assoziieren - was sie ggf. dazu bringen könnte, sich Elemente einer bestimmten religiös geprägten Sichtweise tendenziell eher zu eigen zu machen als konkurrierende Perspektiven, für die aber möglicherweise ebenfalls gute oder gar bessere Gründe sprechen könnten.

"Wenn aber damit die als Ziel angestrebte Spiritualität nicht in den Kategorien einer jüdischen, christlichen, islamischen oder buddhistischen Theologie bestimmt werden darf, in welchen Kategorien dann? Es entsteht eine *strukturelle Aporie*, in die der multireligiöse, religiös neutrale und gleichzeitig doch auf identifikatorische religiöse Erfahrung gerichtete Ansatz zwangsläufig aufgrund seiner eigenen Strukturprinzipien hineingerät."<sup>2</sup>

So faßt Karl Ernst Nipkow seine Sicht auf die Problematik des erfahrungsbezogenen Ansatzes in England zusammen. Nipkow formuliert in diesem Zusammenhang die Auffassung, daß im erfahrungsbezogenen Ansatz religiöse Identität durch eine humanistische Ethik ersetzt wird, während die verschiedenen Aspekte religiösen Lebens und Erlebens gleichsam spielerisch und unverbindlich durchgegangen werden. So muß er sich fragen, wie weit eine solche spielerische Identifikation unter dem Vorzeichen der weltanschaulichen Neutralität gehen kann. Problematisch ist nach Nipkow in diesem Zusammenhang auch die Frage nach dem Begriff des 'Heiligen', da dieser, wie der Begriff der Spiritualität, eine religionsübergreifende, wertneutrale Kategorie darstellt. Er ordnet persönliche, subjektive Erfahrungen in vereinheitlichende Rubriken ein, was dazu führen kann, daß religiöse Pluralität nur "dem äußeren Anschein nach, nicht aber auf der Ebene der Hermeneutik einer wechselseitigen Anerkennung respektiert"<sup>3</sup> wird.

Die folgende Aufstellung der Vorteile und Probleme des Ansatzes stammt von Karlo Meyer. Sie wiederzugeben, bietet sich hier nicht nur aufgrund ihrer Übersichtlichkeit

---

<sup>1</sup> Vgl. William K. Kay & Leslie J. Francis, Hg., *Religion in Education: 1*, a.a.O., S. 183.

<sup>2</sup> Karl Ernst Nipkow, *Bildung in einer pluralen Welt* (Gütersloh: Chr. Kaiser, 1998), Band II, S. 453.

<sup>3</sup> Karl Ernst Nipkow, *Bildung in einer pluralen Welt* (Gütersloh: Chr. Kaiser, 1998), Band II, S. 455.

an, sondern liefert vor allem einen weniger negativ anmutenden Blick auf die Problematik des Ansatzes:<sup>1</sup>

Der existentielle Ansatz: Vorteile und Probleme

	Ausgang von Erfahrungen des Alltags und der Natur [...]	Ausgang von besonderen spirituellen Erfahrungen [...]
Vorteile	Schülerinnen und Schüler werden einbezogen. Der Blick für existentielle Fragen wird geschärft (seien es die großen Fragen der Welt nach Leid, Glück etc. oder die Fragen nach eigenem Standpunkt und eigenem Weg). Die Schülerinnen und Schüler machen neue Erfahrungen im Umgang mit Gegenständen, Geschichten, Menschen etc.	
	Schülerinnen und Schüler erkunden existentielle Fragen betreffs der eigenen Person und anderer Menschen	Schülerinnen und Schüler erkunden spirituelle und religiöse Fragen und machen im Unterricht selbst im weitesten Sinne spirituelle Erfahrungen
mögliche Probleme/ Gefahren	Der Ausgang von 'säkularen' Themen, läßt den Anschluß von religiösen Zeug-nissen problematisch werden. Die Beziehungen und Grenzen der Themen gegenüber den Zeugnissen werden nicht reflektiert.	Der/die LehrerIn können persönliche Bereiche berühren, ohne die psychologische Ausbildung zu haben, die SchülerInnen in jeder Situation aufzufangen. Ist der Unterricht in 'Innerlichkeit' überhaupt wünschenswert? Zu was für einer Religiosität führt er eigentlich?
	Religiöse Zeugnisse werden (so sie vorkommen) 'vereinnahmt' im Sinne des jeweiligen Unterrichtsziels. Die eigene religiöse Intention, ihre kulturelle Fremdheit, der Verweis auf ein Heiliges oder Göttliches etc. wird dabei übergangen. Religionsunterricht und religiöse Zeug-nisse sind Aufhänger zur existentiellen Selbsterkundung.	

Die Gefahr, persönliche Bereiche zu berühren und möglicherweise individuell psychologisch oder aber gruppenspezifisch etwas loszutreten, was im schulischen Kontext nicht mehr aufgefangen werden kann, mag gegeben sein. In der Tat wäre es für Lehrerinnen und Lehrer wünschenswert, sich in dieser Hinsicht sicherer und kompetenter zu fühlen als es gegenwärtig oftmals der Fall zu sein scheint. Dies ist letztlich eine Anfrage an die Lehrerausbildung, und zwar nicht nur an die Religionslehrerausbildung.

<sup>1</sup> Karlo Meyer, *Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht*, a.a.O., S. 189.

Andererseits sind viele diesbezügliche Ängste auf Lehrer- wie Schülerseite vermutlich doch weitgehend unbegründet, denn eine Situation, die mit einem gewissen Maß an Erfahrung, Einfühlungsvermögen und gesundem psychologischen Menschenverstand überhaupt gar nicht mehr aufzufangen ist, dürfte sich im normalen Schulalltag eher selten ereignen und ist ganz gewiß nicht die Regel.<sup>1</sup> Zudem sollten die natürlichen Schutzmechanismen der menschlichen Psyche und die Fähigkeit der Jugendlichen, sich gegen eine Vereinnahmung von Lehrerseite abzugrenzen, nicht unterschätzt werden.

Brenda Watson kritisiert am erfahrungsbezogenen Ansatz neben den bereits genannten Aspekten seine Ambivalenz hinsichtlich des Anspruches, das Erleben von Freiheit zu ermöglichen, da gleichzeitig den LehrerInnen viele Möglichkeiten geboten werden, die Struktur des Unterrichts zu bestimmen. Methoden wie angeleitete Phantasie Reisen offenbaren oftmals implizit das Vorverständnis der Lehrer und Lehrerinnen, welches aber nicht in jedem Falle explizit diskutiert und kritisch hinterfragt wird. Andererseits wird dieses Vorverständnis aber auf eine Art und Weise transportiert, die eine sehr bindende Wirkung für die Rezipienten entfalten kann. In der Praxis hat sich gezeigt, daß offenbar aus einem Instinkt für diese Problematik heraus sich gelegentlich auch ganze Klassen gegen eine bestimmte Methode sträuben. Watson schreibt:

*"Secondly, while it wishes pupils to experience freedom, in practice it is easy for the teacher to determine the structure. Techniques such as guided fantasy reveal the teacher's presuppositions which are not discussed, and these are put across in a way which can have a particularly binding effect*

---

<sup>1</sup> In den nunmehr fast fünf Jahren, die ich in der Schulseelsorge arbeite, habe ich bei Schülern und Schülerinnen eine ganze Reihe ausgesprochen schwieriger sowohl individuell psychologischer als auch gruppenspezifischer Krisen erlebt, doch ich erinnere mich an keine Situation, die überhaupt nicht wieder aufzufangen gewesen wäre. Eine geradezu irrationale Angst vieler Lehrer und Lehrerinnen vor solchen Krisensituationen hingegen ließ sich in dieser Zeit immer wieder beobachten. Manche Schulen scheinen sogar eine regelrechte Kultur der Verdrängung in Bezug auf psychische oder psychosoziale Probleme ihrer Schüler zu pflegen und diese auf Lehrer- wie Schülerseite von Generation zu Generation zu tradieren. Doch gerade in Klassen von solchen Schulen gären oft unterschwellige Krisen, manchmal seit Jahren, die im Grunde relativ einfach zu bearbeiten sind und gut besprechbar werden, sobald jemand den Mut aufbringt, sie endlich einmal zur Sprache zu bringen. Dabei zeigt sich, daß Jugendliche in aller Regel bereits schon dann ausgesprochen dankbar reagieren, wenn Erwachsene ihnen ihre wohlwollende Bereitschaft signalisieren, ihnen bei der Bearbeitung dieser Krise nach bestem Wissen und Gewissen beizustehen. Für persönliche Unsicherheiten oder Zweifel an der eigenen Kompetenz haben Jugendliche im Allgemeinen wesentlich mehr Verständnis als Erwachsene. Man sollte es also ruhig wagen, offen mit solchen Unsicherheiten umzugehen und kann getrost davon ausgehen, daß einem diese Ehrlichkeit von den Jugendlichen hoch angerechnet wird. Normalerweise kann man bereits mit etwas psychologischem Geschick und ein wenig Erfahrung viel leichter zur Überwindung als zur Vertiefung einer Krise beitragen. Natürlich wäre es wünschenswert, an jeder Schule ein Team von psychologisch und gruppenspezifisch besonders geschulten Mitarbeitern zur Verfügung zu haben, welches sich ausschließlich auf diese Thematik konzentrieren könnte, ohne zusätzlich noch Unterricht erteilen zu müssen. Leider muß jedoch nüchtern konstatiert werden, daß viel zu wenig finanzielle Mittel für derartige Projekte zur Verfügung gestellt werden.

*upon the recipients. The comment by one teacher about the objections of her class to one of her guided fantasies is an honest acknowledgement of this problem. [...] There seems indeed to be an unacknowledged weighting in the direction of a particular religion. Another teacher told me, after attending in-service courses, that while the approach offers an exciting avenue to explore which pupils find rewarding and even mind-blowing, and many of the exercises are valuable as a means of self-awareness, she felt that pupils were being steered towards abandoning the mind as a means of knowing and just accepting the subjectivity of values which do not have to be justified."*<sup>1</sup>

Weiterhin sieht sie die Gefahr, daß von den meditativ ausgerichteten Methoden des Ansatzes mißverständliche Signale ausgehen könnten, die dazu führen, daß Introspektion und Meditation miteinander verwechselt werden. Dies könnte wiederum darüber hinwegtäuschen, daß meditative Praktiken in den religiösen Traditionen der Fokussierung der Selbstwahrnehmung dienen sollen, nicht aber der Vertiefung von Ich-Bezogenheit und Egoismus. Besonders Schüler, die in einer 'spirituellen Wüste' aufgewachsen seien, würden leicht einer solchen falschen Deutung von Meditation erliegen:

*"Precisely because it is seeking to bring some awareness of spirituality to those mostly brought up in a spiritual desert, great care is needed to avoid conveying misleading conceptions. The confusion between introspection and meditation can be very serious. The purpose is not to reinforce egoism but to refocus awareness of the self. Within Eastern traditions this is usually expressed in the language of self-transcendence, annihilating the ego. It has nothing to do with self-centredness in the sense of moral immaturity. [...] Within semitically-derived religions the emphasis is on self-surrender and sacrifice in the interests of love. It is of crucial importance that this distinction between self-centeredness is appreciated by pupils - between affirmation of oneself which implies, and leads to, affirmation of others also, and selfish self-absorption which leads eventually to an incapacity to see others as persons at all."*<sup>2</sup>

Überdies sieht sie eine weitere Schwäche des Ansatzes in Bezug auf die ungeklärte Frage, ob und wie die eigene weltanschauliche (möglicherweise religiös geprägte) Sicht der Schüler im Unterricht angemessene Berücksichtigung findet. In Anlehnung an den phänomenologischen Ansatz ist nämlich auch der *experiential approach* um ein Ausklammern des eigenen Vorverständnisses zugunsten einer möglichst unvoreingenommenen Begegnung mit fremden Weltanschauungen bemüht. Watson geht jedoch davon aus, daß eine solche professionelle Distanziertheit normalerweise nicht unbedingt zu einem vertieften Verständnis von Religionen beizutragen pflegt, wengleich sie eingesteht, daß es der Begegnung zwischen den Religionen nicht

---

<sup>1</sup> Brenda Watson, *The Effective Teaching of Religious Education* (London: Longman, 1993), S. 74f.

<sup>2</sup> Ebd., S. 75.

zuträglich ist, wenn die eigene Weltsicht als zu bedeutsam eingestuft wird. Dies würde eine unvoreingenommene Beschäftigung mit fremden Weltanschauungen massiv erschweren. Da die Autoren des Ansatzes jedoch auf diese grundlegende religionspädagogische Frage nicht näher eingehen, fehlt dem Ansatz auch in dieser Hinsicht eine klare Struktur, wie sie (etwa analog zu Jacksons Prinzip von *edification*) wünschenswert gewesen wäre. Die Schwierigkeiten, vor die sich Kinder und Jugendliche angesichts dieser Problematik gestellt sehen, seien unendlich viel größer als etwa bei akademisch gebildeten Erwachsenen, welche ihrerseits jedoch oftmals ebenfalls mit dieser Frage nahezu überfordert seien:

*"Yet pupils cannot get on the wavelength of the experience of others by bracketing out all aspects of their own. There is little chance of the 'professional' participator emerging with real understanding, for to find out the truth of religion, it has to be wrestled with and lived, not just safely and probably patronizingly studied from a safe distance. How do we know that the experience that we presume that other people have in their religion is what we ourselves experience as we come apparently empty-handed to it? The level of sophistication here is very great even for highly educated adults. For pupils in school, the problems are infinitely more complex still. It is in any case impossible to come empty-handed. Even in the midst of 'participating' we are constantly interpreting in the light of what we know and expect."*<sup>1</sup>

#### **4.5 RU als 'Geschenk für das Kind' in der Grundschule**

Michael Grimmit und John Hull von der Universität von Birmingham sind, neben Julie Grove und Louise Spencer, die prominentesten Religionspädagogen, die mit einem spannenden religionspädagogischen Ansatz speziell für die Grundschule in Verbindung stehen, der leider weder im Englischen noch im Deutschen einen richtigen Namen hat.

Jochen Bauer versucht, den zentralen Gedanken dieses Ansatzes durch die selbstgewählte Bezeichnung 'entwicklungspädagogischer Ansatz' auszudrücken.<sup>2</sup> Um begriffliche Verwirrungen so gering wie möglich zu halten, bietet es sich an, diese Bezeichnung hier zu übernehmen.

Seit 1987 arbeiteten Michael Grimmit und weitere Mitarbeiter an der *School of Education* der *University of Birmingham* an zwei religionspädagogischen Projekten, deren Ergebnisse 1991 unter dem Titel *A Gift to the Child. Religious Education in the Primary School*<sup>3</sup> veröffentlicht wurden.

---

<sup>1</sup> Ebd., S. 75f.

<sup>2</sup> Jochen Bauer, "Zwischen Religionenkunde und erfahrungsorientiertem Unterricht. Neuere religionendidaktische Konzeptionen in England" in: Wolfram Weiße, Hg., *Vom Monolog zum Dialog: Ansätze einer interkulturellen dialogischen Religionspädagogik* (Münster, New York: Waxmann, 1996), S. 151.

<sup>3</sup> Michael Grimmit et al. *A Gift to the Child. Religious Education in the Primary School* (Hemel Hempstead: Simon & Schuster, 1991).

Wie dieser Titel sowie Bauers deutsche Bezeichnung bereits erahnen lassen, definiert sich der entwicklungspädagogische Ansatz über die pädagogische Aufgabe von RU. Gemäß dem *1988 Education Reform Act* soll dieser nämlich, wie alle Fächer, zur spirituellen, moralischen, kulturellen und körperlichen Entwicklung des Kindes beitragen. Damit RU dies leisten kann, muß er sich nach Ansicht der Autoren vom objektiven, wertfreien Erforschen von Religionen distanzieren, denn eine sich als wertfrei verstehende Erziehung kann nach deren Verständnis keine wirkliche Erziehung sein. Für Grimmit steht der pädagogische Nutzen von religiösen Phänomenen im Vordergrund, dementsprechend sollen die Inhalte von RU nach pädagogischen Kriterien ausgewählt werden. Die Schüler sollen im entwicklungspädagogischen Ansatz nicht religiös sozialisiert oder religionskundlich informiert werden, sondern sie sollen 'von Religionen lernen'<sup>1</sup>. Dabei soll das im Unterricht verwendete Material weitgehend für sich selbst sprechen; die Religion soll sich somit den Kindern als 'Geschenk', mit dem sie in Beziehung treten können, anbieten. So ist auch der Titel des Buches zu verstehen. Der Umgang mit explizit religiösen Zeugnissen (welcher beim zuvor dargestellten *experiential approach* als ernstzunehmende Ursache von Schwierigkeiten und Unsicherheiten große Probleme zu bereiten scheint) stellt beim entwicklungspädagogischen Ansatz also den Ausgangspunkt des Unterrichts dar (zu denken wäre hier etwa an Bilder, Texte, Laute oder Gegenstände und Symbole mit religiöser Bedeutung). Andererseits sieht der entwicklungspädagogische Ansatz nicht vor, daß Kinder zunächst mit ihrer eigenen, möglicherweise verschütteten Spiritualität wieder in Kontakt treten müßten, um sich der Wirklichkeitsebene religiöser Zeugnisse annähern zu können. Im Gegenteil lebt der Ansatz davon, daß die Begegnung unmittelbar und spontan erfolgt. Die im Zentrum des entwicklungspädagogischen Ansatzes stehende Interaktion zwischen Kindern und religiösen Phänomenen folgt dabei jedoch einer klaren Struktur, die Lehrern und Schülern gleichermaßen Sicherheit bietet und den Autoren insbesondere mit Blick auf das Grundschulalter für ihren Ansatz unverzichtbar erscheint. Sie entfaltet sich immer in vier logisch aufeinander aufbauenden Stufen, bezeichnet als *Engagement*, *Discovery*, *Contextualization* und *Reflection*; also Einstieg, Erkundung, Kontextualisierung und Reflektion. Zwischen einigen dieser Stufen kommen noch ritualisierte Übergangsstrukturen zum Tragen, die als *Entering* bzw. *Distancing Devices* bezeichnet werden und dazu dienen, den für diesen Ansatz konstitutiven Wechsel zwischen Nähe und Distanz der Kinder zum Unterrichtsgegenstand auszutarieren. Die Abfolge der Stufen kann, wenn eine veränderte Reihenfolge im Kontext des Unterrichtsgegenstandes angemessener erscheint, durchaus leicht variieren.

Dementsprechend sind die sieben Kapitel des Lehrerhandbuches in jeweils vier Abschnitte unterteilt, die es erleichtern sollen, diese Stufen oder Phasen

---

<sup>1</sup> Vgl. Jochen Bauer, "Zwischen Religionenkunde und erfahrungsorientiertem Unterricht. Neuere religionendidaktische Konzeptionen in England" in: Wolfram Weiße, Hg., *Vom Monolog zum Dialog: Ansätze einer interkulturellen dialogischen Religionspädagogik* (Münster, New York: Waxmann, 1996), S. 152.

nacheinander bzw. in einer sich logisch ergebenden angemessenen Reihenfolge, abzuarbeiten. Zu jedem Kapitel existieren weiterhin zwei Bilderbücher, von denen das eine Fotos eines realen Kindes enthält, dessen Lebenswirklichkeit und Alltagspraxis von dem im entsprechenden Kapitel behandelten religiösen Gegenstand geprägt ist. Das andere dient der Illustration einer religiösen Geschichte oder einer bestimmten Thematik, die im entsprechenden Kapitel behandelt wird. Die Bilderbücher sind für die Kinder gedacht und in ihrer reduzierten Materialfülle dem kindlichen Auffassungsvermögen angepaßt; sie sollen für Kinder vom Vorschulalter bis zur 6. Klasse geeignet sein.

Das Lehrerhandbuch ist zusätzlich mit relativ detaillierten religionskundlich-theologischen Hintergrundinformationen ausgestattet, die jedoch kompakt und gut lesbar aufbereitet sind, außerdem sind nur die für das Unterrichtsvorhaben wirklich relevanten Aspekte der jeweiligen Thematik berücksichtigt, aber eben in einer angemessenen Ausführlichkeit. Dadurch bleibt das Lesen kurzweilig und zielführend, was für Lehrer und Lehrerinnen im normalerweise hektischen Schulalltag gewiß als ein großer Vorteil zu bewerten ist. Zudem ist das Buch mit pädagogischen Erläuterungen, Unterrichtsstrategien und didaktisch-methodischen Hilfestellungen für Lehrer, sowie mit beispielhaften Zeichnungen und Kommentaren von Kindern aus Grundschulklassen ausgestattet, in denen dieser Ansatz nach Aussage der Autoren erfolgreich in der Praxis erprobt wurde. Dies trägt dazu bei, daß Bezüge zu eigenen Unterrichtserfahrungen für Lehrer rasch deutlich werden und macht das Anliegen, welches mit diesem Unterrichtswerk verfolgt wird, sehr gut nachvollziehbar. Es ist deshalb kaum möglich, diesen Ansatz so gut darzustellen, als daß das Lesen des Lehrerhandbuches nicht letzten Endes doch aufschlußreicher und erhellender wäre als jede denkbare Beschreibung. Aber obwohl (und genaugenommen gerade weil) dieser Ansatz in der Tat ziemlich offensichtlich aus dem Rahmen fällt, verdient er im Kontext dieser Arbeit eine besondere Berücksichtigung und angemessene Würdigung.

Werfen wir also zunächst einen Blick auf den idealtypischen Ablauf der genannten vier Stufen:

### **Einstiegsphase; *Engagement*:**

Sie bringt die Kinder mit dem religiösen Gegenstand in Kontakt und ermöglicht es ihnen, sich durch sinnenhafte Wahrnehmung mit diesem vertraut zu machen.

### **Ritualisierter Einstieg in die Wirklichkeitsebene des religiösen Zeugnisses mittels eines *Entering Device*:**

Als *entering device* kommen verschiedene strukturgebende Signale in Betracht; Grimmit und Hull schlagen für größere Gruppen etwa eine Kerze vor, die entzündet wird, um deutlich zu machen, daß die Alltagswirklichkeit jetzt verlassen wird und daß die Kinder nun eintauchen können in eine andere Wirklichkeit, etwa in die Welt einer religiösen Geschichte. Für kleinere Gruppen bietet sich als *entering device* z.B. ein schöner, großer Ring an, ggf. mit farbigem Kreppband o.ä. umwickelt, um den sich die Kinder versammeln können und der während des Erzählens z.B. einer Geschichte von allen Teilnehmern, einschließlich der Lehrerin oder des Lehrers, mit den Händen berührt wird, was zusätzlich die Verbundenheit der Teilnehmer im



gemeinsamen Erleben symbolisiert. Ähnliches ist erreichbar mit einem größeren runden Teppich, auf dem sich auch eine etwas größere Gruppe zum Zuhören versammeln kann. Denkbar wäre bei großen Gruppen auch eine Glocke, die zu Beginn und zum Ende der Phase angeschlagen wird<sup>1</sup>. Auch an die Verwendung von Weihrauch denken die Autoren. Letzlich sind hier also der Kreativität der Unterrichtenden kaum Grenzen gesetzt, ein *entering device* muß lediglich seine Funktion erfüllen und einen ritualisierten Übergang markieren; ideal ist es natürlich, wenn es in besonderer Weise zum Unterrichtsgegenstand paßt.<sup>2</sup>

### **Erkundungsphase; *Discovery*:**

In der Erkundungsphase bekommen die Kinder die Möglichkeit, den religiösen Gegenstand für sich selbst zu erforschen, etwa durch eine Geschichte oder die Gelegenheit, mit dem Gegenstand zu spielen und der eigenen Phantasie freien Lauf zu lassen:

*"It is important that the images which the religious material projects should be available to children, and that their own imaginations should be free to interact with these images. This involves a degree of intimacy between the children and the material which is not an intimacy of faith, since the children will come from many faiths and from none, but an intimacy of appreciation and response, a learning encounter which has consequences for later learning."*<sup>3</sup>

### **Distanzschaffendes Element; *Distancing Device*:**

Nachdem in der Erkundungsphase ein hoher Grad an Intimität zwischen Kindern und religiösem Gegenstand ermöglicht wurde, sehen die Autoren die Notwendigkeit

---

<sup>1</sup> Für schöner und praktischer halte ich in diesem Zusammenhang eine Klangschale, die allerdings sorgfältig ausgewählt werden muß und einen angenehmen, nicht blechern wirkenden Klang haben sollte.

<sup>2</sup> So empfehlen die Autoren im Zusammenhang einer Unterrichtseinheit über Engel die Verwendung von Weihrauch als *entering device*, um den Kindern die Geschichte der vom Erzengel Gabriel überbrachten Ankündigung der Geburt Johannes des Täufer an Zacharias im Tempel zu erzählen, zu dessen priesterlichen Pflichten natürlich das Verräuchern von Weihrauch gehörte (vgl. Lk 1,9). Ein Einstieg über (vom Lehrer mitgebrachten) Weihrauch wird folgendermaßen vorgeschlagen: *"I'm going to tell you a story about another man and what happened to him in a holy place. He was lighting some incense. Do you know what this is? **Show the children the incense and its holder.** Shall we light some to help us find the story? [...]"* a.a.O., S. 82. Der Gedanke, daß eine Geschichte nicht nur vom Lehrer erzählt, sondern von den Zuhörern, den Kindern, dabei auch 'gefunden' werden muß, kommt in den für die Moderation des Unterrichtsgesprächs im Lehrerhandbuch vorgeschlagenen Formulierungen immer wieder zum Ausdruck. Die Kinder sollen dadurch vertraut werden mit der Erfahrung, daß eine Geschichte beim Zuhören in der Phantasie tatsächlich miterlebt werden kann und daß es, trotz der Unterschiedlichkeit der Erlebnisweise jedes einzelnen Zuhörers, im Nachhinein trotzdem möglich ist, das Erlebte miteinander zu teilen, indem darüber in Kommunikation getreten wird; z.B. durch Malen (bzw. Basteln oder Gestalten) des Erlebten und (oder) eher gesprächsorientierte Methoden. Teilweise arbeiten die Autoren in ähnlicher Weise mit angeleiteten Phantasiereisen.

<sup>3</sup> Michael Grimmit et al. *A Gift to the Child. Religious Education in the Primary School* (Hemel Hempstead: Simon & Schuster, 1991), S. 9f.

eines *distancing device*, um deutlich zu machen, daß Menschen eines bestimmten Glaubens ein Verhältnis zu diesem Gegenstand haben, welches von Menschen mit einer anderen Weltanschauung nicht geteilt wird. Ein *distancing device* wird demzufolge also nur dann benötigt, wenn in der Kontextualisierungsphase das Verhältnis zwischen dem religiösen Gegenstand und den Angehörigen der zugehörigen Glaubensrichtung in den Blick genommen werden soll.<sup>1</sup> Als *distancing device* kommen beim entwicklungspädagogischen Ansatz ansonsten normalerweise Geschichten zum Einsatz, die von der Praxis bestimmter Kinder erzählen, welche zu dem behandelten Gegenstand in einem besonderen Verhältnis stehen. Auch der weitere familiäre Kontext, in dem diese Kinder mit ihrer Glaubenstradition beheimatet sind, wird dabei mit einbezogen. Somit geht die Distanzierung nahtlos über in die sich anschließende Kontextualisierung des religiösen Gegenstandes.

### **Kontextualisierungsphase; *Contextualization*:**

In dieser durch ein *distancing device* markierten Phase wird der Gegenstand in seiner Einbettung in einen weiteren sozialen und religiösen Kontext thematisiert. Der Ort und die Bedeutung des Gegenstandes im familiären Kontext und in der Welt der Erwachsenen kann hier besprochen werden. Orte wie Kirchen, Moscheen oder Tempel können hier zur Sprache kommen. Den einen Kindern mögen sie vertraut sein, anderen Kindern nicht. Vielleicht hat auch jemand schon einmal den besprochenen Gegenstand in irgend einem Kontext wahrgenommen, aber nicht einordnen können. Solche Verständnisfragen können in dieser Phase ebenfalls besprochen werden. Diese Phase soll einen wichtigen Beitrag zum Identitätsgefühl der Kinder liefern:

*"This stage makes an important contribution to the child's sense of identity. Children whose families have a particular association with the religious material being studied will no longer have the same relationship to it as other children. Religions unite and divide. You are this, but you are not that. In order to mark this change in relationship and to signal that another world is being approached, we make use of distancing devices."*<sup>2</sup>

### **Reflektionsphase; *Reflection***

In dieser letzten Phase des Prozesses wird der Dialog zwischen Kindern und religiösem Gegenstand erneut aufgenommen; allerdings diesmal auf der Basis eines differenzierteren Vorverständnisses, da der hermeneutische Zirkel ja bereits einmal von den Kindern durchlaufen wurde. Im Vordergrund steht diesmal das eigene Leben der Kinder und das Nachdenken über mögliche Konsequenzen des Erlebten. Die Kinder sollen in dieser Phase wiederum ihrer Phantasie und ihren Assoziationen freien Lauf lassen und ihre Gefühle und eigenen Ideen zur Sprache bringen können. Aufgabe des Lehrers ist es an dieser Stelle, durch offene Fragen das Gespräch im

---

<sup>1</sup> In der Unterrichtseinheit über Engel z.B. wird bewußt auf ein distanzschaffendes Element verzichtet, da hier keine spezielle Glaubenstradition in den Blick genommen wird: "*There is no need to employ a distancing device here because there is no devotional contextualisation of angels*". a.a.O., S. 79.

<sup>2</sup> *A Gift to the Child*, a.a.O., S. 10.

Gang zu halten und die Überlegungen der Kinder ggf. zu strukturieren und zu bündeln. Im Zusammenhang mit dem muslimischen Ruf zum Gebet schlagen die Autoren etwa die Frage vor: 'Was ist die wichtigste Sache, die du zu sagen hast - und wem würdest du sie sagen?'<sup>1</sup>

#### 4.5.1 Die konkrete Praxis

Die im Unterricht vorkommenden religiösen Phänomene sind sehr unterschiedlicher Art. Es werden Worte, Klänge, Geschichten, Schriftstücke, Figuren, Symbole oder Personen zur Begegnung mit dem Religiösen eingesetzt. Diese entstammen unterschiedlichen religiösen Traditionen. Dort, wo ein Thema mit verschiedenen religiösen Traditionen in Verbindung steht, werden diese Traditionen von den Autoren zumindest im Lehrerhandbuch auch explizit aufgegriffen. Jedem Thema wird ein ganzes Kapitel im Lehrerhandbuch gewidmet, welches in verschiedene Sitzungen (*sessions*) unterteilt ist. Die Reihenfolge der thematischen Kapitel gestaltet sich dabei entsprechend der folgenden, groben Übersicht:

Titel	Thema	Religiöse Tradition
<i>Our Lady of Lourdes</i>	Die Visionen der Marie-Bernarde Soubirous und die daraus entstandene Pilgertradition um die Grotte von Lourdes.	Christentum
<i>Ganesha</i>	Die Legende von der Geburt des Gottes Ganesha und von der Herkunft seines Elefantenkopfes. Frommigkeitstraditionen, die mit Ganesha in Verbindung stehen.	Hinduismus
<i>Nanak's Song</i>	Die Vision des Sängers Nanak, die ihn zu Guru Nanak, dem Gründervater der Sikhs, machte. Die Bedeutung von Musik im religiösen Leben. Die Bedeutung von Visionen und die Symbolik des Wassers.	Sikhismus
<i>The Call to Prayer</i>	Die Herkunft des Gebetsrufes und seine Bedeutung. Die Bedeutung von Zeugnis, Gebet und Gehorsam.	Islam
<i>Angels</i>	Engel als Symbole für den Kontakt mit der Sphäre des Göttlichen. Die Bedeutung von Träumen und Offenbarungen.	Judentum, Christentum, Islam
<i>Jonah</i>	Der Prophet Jona in verschiedenen Traditionen.	Judentum, Christentum, Islam

<sup>1</sup> Vgl. ebd., S. 11.

	Erlösung, Prophetie und Reue.	
<i>Hallelujah</i>	Der Halleluja-Ruf. Segen, Zeugnis und Freude.	Judentum, Christentum

Jedoch bauen die einzelnen Kapitel nicht aufeinander auf und müssen somit nicht zwingend in einer bestimmten Reihenfolge abgehandelt werden. Jedes Kapitel bildet für sich eine im Unterricht funktionsfähige Einheit, welche kreativ ergänzt und flexibel in nahezu jede Art von Unterricht eingebettet werden kann. Die Autoren betrachten ihr Projekt dementsprechend in erster Linie als einen punktuellen Beitrag zum Schulcurriculum, der allerdings besonderen Wert darauf legt, die Integrität sowohl des religiösen Materials als auch der Unterrichtsstrategie im Religionsunterricht zu wahren. Dabei geht es nicht darum, den Lehrern und Lehrerinnen eine bestimmte Vorgehensweise vorzuschreiben:

*"Although the strategy is presented in precise, step-by-step detail and could appear prescriptive, its use should be thought of as flexible. There are a number of ways in which it can be used. On some occasions it may be appropriate to keep religious education entirely separate from the rest of the curriculum. This strategy allows it to stand alone, without apology, as a self-contained unit within the curriculum. Each of the seven items in this book could be taught in weekly sessions or perhaps more suitably on consecutive or alternate days with time for follow-up work."*<sup>1</sup>

Dies ist jedoch nicht die einzige Form der Verwendung, die die Autoren für ihren Ansatz sehen. Auch an eine Verwendung außerhalb des Religionsunterrichts wird mit Blick auf die Grundschule gedacht. So könnten die Einheiten über *Ganesha* und *Nanak's Song* in einer Unterrichtsreihe über Indien oder über Hindus und Sikhs auch außerhalb des Religionsunterrichts ihren Platz finden. Durch die Einbettung in den Kontext des Rosenkranzes könnte die Einheit *Our Lady of Lourdes* im Zusammenhang mit kostbaren und wertgeschätzten Objekten ebenfalls in das gewöhnliche Curriculum der Grundschule eingebettet werden. In ähnlicher Weise wird der gesamte Ansatz von seinen Autoren als nicht zwingend auf den Religionsunterricht beschränkt betrachtet. Eine Grundmotivation für die Urheber des entwicklungspädagogischen Ansatzes scheint in der Tat vor allem darin zu bestehen, einen Gegenpol zu einer Praxis der oftmals den religiösen Traditionen und Gegenständen nicht gerecht werdenden, oberflächlichen und verzerrenden Behandlung religiösen Materials im Unterricht zu setzen, die aus theologischer, historischer, religionswissenschaftlicher und pädagogischer Sicht gleichermaßen als mißbräuchlich zu bezeichnen wäre.

*"A curriculum must, therefore, be created for these items in which the integrity of both the strategy and the religious material itself can be preserved. The latter must be permitted to retain its explicit nature to*

---

<sup>1</sup> *A Gift to the Child*, a.a.O., S. 126.

*prevent it from being diluted and lost within an implicit and secular context."*<sup>1</sup>

Es würde an dieser Stelle zweifelsohne zu weit führen, im Detail auf alle sieben Kapitel des Lehrerhandbuches für den entwicklungspädagogischen Ansatz einzugehen. Um den Leser stattdessen aber nicht lediglich auf die Lektüre dieses Buches zu verweisen, soll zumindest ein Kapitel aus *A Gift to the Child* hier näher erläutert werden. Da in Deutschland vielerorts am ehesten mit Grundschulkindern zu rechnen ist, die durch jüdisch-christliche und muslimische Traditionen geprägt sind, macht es Sinn, das Kapitel *Who is Jonah?* zu diesem Zweck herauszugreifen, da dieses um die Person eines Propheten kreist, dem in der jüdischen, christlichen und muslimischen Welt gleichermaßen ein Stellenwert beigemessen wird.

### ***Who is Jonah?***

Die ersten fünf Seiten dienen der kompakten Wissensvermittlung an die Lehrer und Lehrerinnen (S. 92-96) und sind dem religionskundlichen und theologischen Hintergrund der Figur des Propheten Jona - im islamischen Kulturkreis als Yanus oder Yunus bekannt - gewidmet. Auf die relevanten Textpassagen in den heiligen Schriften der verschiedenen Traditionen, in denen von Jona die Rede ist, wird verwiesen; und die verschiedenen Versionen der Geschichte in jüdisch-christlicher und in islamischer Erzählweise werden in knapper und überschaubarer Form zusammengefaßt, ohne daß dabei jedoch offensichtlich religionspädagogisch relevante Aspekte übergangen würden. Einzelne Schriftpassagen werden im Wortlaut zitiert, natürlich in englischer Sprache. Es handelt sich dabei islamischerseits um die Suren 37,140-148; sowie 68,48-50 und 21,87-88. Angesichts der Unübersichtlichkeit des Koran besonders für westliche Leser, die nicht im islamischen Kulturkreis beheimatet sind<sup>2</sup>, dürfte diese Zusammenschau der wesentlichen Textpassagen eine große Hilfe sein - und offensichtlich ist sie genau als solche gedacht. Aus der christlichen Tradition werden aus ähnlichen Gründen ebenfalls die Passagen Mt 12,39-41, Mt 16,4 und Lk 11,29-30,32 aus dem neuen Testament im Wortlaut zitiert. Man sollte sich dabei aus deutscher Sicht vor Augen halten, daß die Wahrscheinlichkeit für Unterrichtende, in der christlichen Tradition und Theologie beheimatet zu sein, in England nicht unbedingt größer ist als die Wahrscheinlichkeit, einer nicht-christlichen oder auch gar keiner religiösen Tradition anzugehören. Auf das Buch Jona wird allerdings im Zusammenhang mit dem dargestellten Handlungsablauf nach der hebräischen Bibel lediglich verwiesen, interessierte Leserinnen und Leser müssen also zumindest in diesem Falle selbst zur Bibel greifen.

Neben den durchaus verschiedenen Erzählungen aus jüdischer und islamischer Sicht wird im Laufe dieser ersten fünf Seiten auch auf die diversen Interpretationen der

---

<sup>1</sup> Ebd.

<sup>2</sup> Die Suren sind im Koran nicht etwa thematisch oder nach dem Zeitpunkt ihrer Offenbarung, sondern ausschließlich ihrer Länge nach geordnet. Wenngleich dies vielen nichtmuslimischen europäischen Beobachtern willkürlich erscheinen mag, sehen viele Muslime in Reihenfolge und Textgestaltung den höheren Willen Gottes am Werk.

Geschichte von Jona bzw. Yunus aus jüdischer, christlicher und islamischer Sicht eingegangen. Wenngleich im Islam und im orthodoxen Judentum die Geschichte von Jona als historisch betrachtet wird, so sträuben auch diese Richtungen sich nicht gegen die Möglichkeit, tiefere theologische und moralische Bedeutungsebenen in ihr zu erkennen. Auf die Debatte um Historizität lassen sich die Autoren zugunsten der religionspädagogisch ohnehin besser verwertbaren moralischen und theologischen Ebene dementsprechend klugerweise auch gar nicht explizit ein. Zentrale Themen und Bilder in der Geschichte von Jona stellen sie aber um so deutlicher heraus (vgl. zur folgenden Darstellung S. 96), und zwar in religionenübergreifender Weise:

<b>Zentrale Themen in der Geschichte von Jona:</b>	<b>Zentrale Bilder in der Geschichte von Jona:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Souveränität Gottes über alle Dinge: Die Natur, Nationen, Individuen</li> <li>• Gottes Sorge und Interesse gilt der gesamten Menschheit</li> <li>• Das Böse und das Leid</li> <li>• Reue und ihre Folgen</li> <li>• Erlösung kommt von Gott</li> <li>• Gottes Anliegen unterscheiden sich von den Anliegen der Menschen</li> <li>• Die Unmöglichkeit einer Flucht vor Gott</li> <li>• Die besondere Beziehung zwischen Gott und seinen Propheten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mission</li> <li>• Ninive, die ruchlose Großstadt</li> <li>• Weglaufen</li> <li>• Der gewaltige Sturm</li> <li>• Die Gegenwart Gottes</li> <li>• Der große Fisch</li> <li>• Gebet</li> <li>• Tod und Auferstehung</li> <li>• Zorn</li> <li>• Die Pflanze (die dem erschöpften Propheten Schutz bietet)</li> <li>• Der Wurm (der die Wurzel der Pflanze zerstört)</li> <li>• Mitleid</li> </ul>

Diese Aspekte der Geschichte bieten den religionspädagogisch unschätzbaren Vorteil, daß sie sowohl in der islamischen wie auch in der jüdisch-christlichen Version der Geschichte eine zentrale Rolle spielen. Zudem bieten sie aber auch eine Vielzahl besonders gut geeigneter Anknüpfungspunkte an die Lebenswirklichkeit von Grundschulkindern. Dementsprechend sind es besonders diese Themen und Bilder, die im Anschluß an den informativen Teil des Kapitels, der sich an Unterrichtende wendet, in den Vordergrund treten.

### ***Teaching about Jonah***

So lautet der Titel des nächsten Abschnittes in diesem Kapitel des Lehrerhandbuches. Auf einer einzigen gut überschaubaren Seite präsentiert sich, wie in jedem Kapitel, das zentrale Handwerkszeug für die Lehrerin bzw. den Lehrer: Rechts die Unterrichtsstrategie (*Teaching Strategy*), links daneben die Checkliste (*Checklist*) der benötigten Unterrichtsmaterialien; und gleich darüber das Schlüsselvokabular (*Key Vocabulary*) welches in dieser Reihe den Kindern vermittelt werden soll. Es besteht in diesem Kapitel aus den Begriffen *Salvation, Prophet, Repentance* - also Erlösung (bzw. Heil), Prophet und Reue. Zum Schlüsselvokabular ist zu sagen, daß die Autoren ganz bewußt in jedem Kapitel die Absicht verfolgen, den Wortschatz der

Kinder um jeweils drei sehr sorgfältig ausgewählte Begriffe wie diese zu erweitern. Ihnen ist dabei bewußt, daß die Kinder sich auf einem Entwicklungsstand befinden, der ihnen solches Vokabular, welches eine tiefe religiöse bzw. theologische Bedeutungsvielfalt in sich trägt, zu einer Herausforderung werden läßt. Trotzdem - und eigentlich gerade deshalb - ermutigen sie die Unterrichtenden, dieses Vokabular ganz bewußt im Unterricht einzuführen. Die Begründung dafür ist ausgesprochen einleuchtend:

*"For each religious item we suggest three religious words. Children like learning these words and repeating them. We quickly find that children with this enriched vocabulary can play, draw pictures and ask questions in ways which they could not otherwise have done."*<sup>1</sup>

Den Autoren ist dabei klar, daß der volle Bedeutungsumfang dieser Begrifflichkeiten den Kindern erst im Laufe ihres späteren Lebens zugänglich werden wird. Sie vergleichen die Begriffe darum mit leeren Koffern, die im Laufe des Lebens mit immer neuen und immer komplexeren Bedeutungen gefüllt werden können, während die kindlich-naiven ersten Vorstellungen über ihre Bedeutung zunehmend überwunden und revidiert werden können. Die Bekanntschaft mit den Begriffen an sich bildet aus ihrer Sicht jedoch die unverzichtbare Voraussetzung dafür, daß eine solche Entwicklung überhaupt stattfinden kann. In mancher Hinsicht ähnelt dieser Gedanke Überlegungen, die in der Fremdsprachendidaktik geläufiger sind als in der Religionspädagogik. Auch Parallelen zum interpretativen Ansatz von Robert Jackson lassen sich hier erkennen: Die religiösen Traditionen werden hier wie dort als Sprachen aufgefaßt, in denen weltanschauliche und sinnstiftende Konzeptionen ausgehandelt und codiert werden können:

*"The actual sound of the word as it is spoken or heard is like a suitcase into which children will throw all kinds of meanings and relationships and situations. These will develop over the years. Things will be taken out and others put in. Without the suitcase itself, however, none of this growth and interaction is possible. There is no special mystery about the meaning of these religious words. Initially, they will have the meaning of the situations in which they are used in the classroom, and only as the child develops will the meaning as it is understood by the faith tradition be recognized."*<sup>2</sup>

Die Unterrichtsreihe über Jona beginnt mit einer Geschichte seiner Flucht vor dem Auftrag Gottes, die den Kindern, im Anschluß an eine kurze Einführung, erzählt wird. Diese vorgeschlagene Variante der Geschichte verbindet die jüdische und islamische Tradition in kreativer, kindgerechter Weise. Sie steht innerhalb des Kapitels unter der Überschrift:

### ***SESSION ONE - Jonah Running Away***

---

<sup>1</sup> *A Gift to the Child*, a.a.O., S. 14.

<sup>2</sup> Ebd.

Zunächst wird der ritualisierte Übergang zur Welt der religiösen Geschichte markiert, indem als *entering device* die Erzählkerze entzündet wird. Das Bilderbuch *The Story of Jonah* aus der Reihe *A Gift to the Child* dient dazu, die Geschichte zu illustrieren. Übersetzt in die deutsche Sprache würde die vorgeschlagene Erzählung etwa folgendermaßen lauten:

"Es war einmal ein Mann namens Jona. Er war ein Prophet. Er empfing Botschaften von Gott. Eines Tages gab Gott Jona einen Auftrag. Gott sagte: 'Jona, geh in die große Stadt Ninive und sag den Leuten dort, daß ich weiß, wie böse sie sind. In vierzig Tagen werde ich sie zerstören, wenn sie nicht sagen, daß es ihnen leid tut und wenn sie nicht versuchen, ihre Lebensweise zu ändern.'

Jona hörte Gott zu. Dann begann er sich zu fürchten. Seine Knie klapperten und sein Mund zitterte. 'Ich kann nicht nach Ninive gehen.', dachte er. 'Die Leute dort sind unsere Feinde. Und wenn sie böse sind, dann verdienen sie es schließlich auch, getötet zu werden.' 'Ich werde gehen und ein Schiff finden, welches irgendwo anders hinfährt.', beschloß Jona. 'Ich werde mich eine Weile von Gott fernhalten.'

Auf dem Schiff fühlte Jona sich besser und er machte es sich bequem. Bald schon war er eingeschlafen, tief und fest. Aber plötzlich... was war da los? Er wurde durchgeschüttelt bis seine Zähne klapperten - vom Kapitän des Schiffes - und riesige Wellen rüttelten mit aller Kraft an dem Schiff und rissen es hin und her.

'Wach auf, wach auf!' schrie der Kapitän. 'Das Schiff sinkt in diesem gewaltigen Sturm. Wir alle beten zu unseren Göttern, um gerettet zu werden. Wach auf und fang auch du an, zu deinem Gott zu beten.' Jona ergriff den Arm des Kapitän. 'Es gibt keinen Gott außer Gott', sagte er, 'und ich bin Gottes Prophet. Ich bin vor Gott auf der Flucht. Der Sturm ist meine Schuld... darum wirf mich über Bord!'

'Das kann ich doch nicht machen!', sagte der Kapitän. 'Außerdem verliere ich nicht gern Passagiere auf See. Strengt euch an; rudert stärker!', rief er den Seeleuten zu, aber sie konnten das Schiff einfach nicht aus dem Sturm herausrudern. 'Es ist zwecklos!', sagte Jona. 'Ihr werdet mich über Bord werfen müssen!'

Also nahmen sie ihn bei den Armen und bei den Beinen und... wuusch, flog Jona über Bord und landete mit einem großen Klatsch im Wasser. Sofort hörte der Sturm auf und der Wind ließ nach und das Meer wurde ruhig.

Alle Seeleute priesen Gott für ihre Rettung. Während sie weitersegelten sank Jona tief, tief ins Meer hinunter. Gerade in dem Augenblick, als er sich sicher war, sterben zu müssen - da war es ihm so, als ob ihn etwas



auffischen würde - und er befand sich plötzlich im Inneren von etwas Dunklem. Wo könnte er sein?"<sup>1</sup>

Nachdem die Geschichte bis zu diesem Punkt erzählt wurde, wird die Erzählkerze gelöscht - für die Kinder, die schon einmal mit diesem Ansatz in Berührung gekommen sind ist dies ein bereits vertrautes Signal, daß die Welt des religiösen Zeugnisses nun verlassen wird. Andere Kinder werden die Bedeutung der Erzählkerze intuitiv rasch erfassen. Die veränderte Stimmung, die dadurch ausgelöst wird, geht einher mit einem veränderten Bewußtseinszustand, der wiederum eine andere Perspektive auf die Geschichte ermöglicht als dies während des gebannten Zuhörens möglich ist. An dieser Stelle bietet sich dementsprechend eine erste Gesprächsrunde an; die Autoren schlagen folgende Fragen vor:

- Warum wollte Jona sich von Gott fernhalten?
- Ich frage mich, wohin Jona hätte gehen können, um von Gott wegzukommen? (Gibt es so einen Ort?)
- Wie, glaubst du, fühlte sich Gott, als Jona weglief?
- Hat man dir schon einmal aufgetragen etwas zu tun wovor du Angst hattest? Was war das?
- Warum hast du es getan?
- Wie hast du dich gefühlt nachdem du es getan hattest?<sup>2</sup>

In dieser Phase des Unterrichts wird ein hoher Grad an Intimität zwischen den Figuren der Geschichte und den Kindern geschaffen. Die damit einhergehende Distanzlosigkeit ist an dieser Stelle durchaus beabsichtigt. Viele Kinder formulieren in dieser Phase auch bereits tiefe theologische Einsichten und erkennen z.B. die Unmöglichkeit, sich vor Gott zu verstecken - aber besonders auch die Gefühle von Jona und den anderen an der Geschichte beteiligten Charakteren dürften Kindern durchaus gut zugänglich sein. Besonders das Gefühl der eigenen Unzulänglichkeit und die daraus resultierende Angst vor Versagen ist angesichts der Anforderungen, die aus der Welt der Erwachsenen oftmals am Kinder herangetragen werden, vielen Kindern durch und durch vertraut. Überforderung als Ergebnis ihrer Interaktion mit der Erwachsenenwelt gehört zum kindlichen Alltag. Ebenso kennen sie den daraus resultierenden Gedanken der Flucht und des Versteckens und haben in der Regel ihre eigenen Ausweich- und Vermeidungsstrategien entwickelt, durch die sie sich in ihrem Alltag vor allzu großen Belastungen mehr oder weniger gut schützen können. Auch die Gefühle von Scham und Reue sind Teil dieses Lebensbereiches. All diese Dinge können hier zur Sprache kommen und miteinander auf dem Hintergrund der Geschichte geteilt werden, wodurch oftmals tiefe Ängste und Unsicherheiten abgebaut werden können. Viele Kinder werden Erleichterung und eine wichtige Form der Erlösung erfahren, wenn ihnen klar wird, daß andere Kinder sich in Wahrheit auch mit Überforderungen und tief empfundenen Unzulänglichkeiten plagen, die den eigenen Erlebnissen gar nicht so unähnlich sind. Auf einer

---

<sup>1</sup> A Gift to the Child, a.a.O., S. 98, eigene Übersetzung.

<sup>2</sup> Ebd., eigene Übersetzung.

unterbewußten Stufe können menschliche Absolutheitsansprüche (oft durch die Eltern verkörpert) auf dem Hintergrund eines religiösen Zeugnisses möglicherweise erstmals in Frage gestellt werden. Die Geschichte dient an dieser Stelle zunächst als gruppendynamisches Vehikel für diesen wichtigen Prozess, in dessen Verlauf den Kindern die Möglichkeit geboten wird, sich die Geschichte anzueignen. Eine weitere Möglichkeit der Aneignung neben dem sprachlichen Zugang soll anschließend in spielerischer Form über weitere Wahrnehmungskanäle ermöglicht und erleichtert werden.

Folgende Aktivitäten werden dazu von den Autoren vorgeschlagen:

1. Das Spiel mit Wasser und Sand: In einer großen Wanne, um die die Kinder sich versammeln können, wird mit Hilfe von Wasser und Sand das Meer simuliert. Die Kinder werden um Vorschläge gebeten, was nötig wäre, um die Geschichte richtig nachspielen zu können: Modellboote und Spielfiguren aus Papier, Karton und anderen Materialien können gebastelt werden und/oder werden vom Lehrer bereitgestellt. Die vorzugsweise z.T. selbstgebastelten Schiffe und Personen werden im Wasser dem Sturm ausgesetzt, den die Kinder durch ihr Planschen und Spielen selbst erzeugen. Möglicherweise werden mehrere Becken nötig sein, um diese Aktivitäten für alle Kinder zu ermöglichen.

2. Als Kleingruppenarbeit wird zusätzlich vorgeschlagen, die zum Spiel passenden Sturmgeräusche mit Stimmen und Percussioninstrumenten zu erzeugen; die so entstehenden 'Stürme' können als *sound collage* auch auf Tonbänder oder andere Tonträger aufgezeichnet werden.

### ***SESSION TWO - Jonah and the Fish***

Der erste Teil der Geschichte wird in Erinnerung gerufen und die Erzählkerze wird entzündet. Der zweite Teil der Geschichte wird folgendermaßen erzählt:

"Jona fand sich, nachdem er aus dem Wasser geschöpft worden war, im Inneren von etwas sehr Dunklem wieder. Es fühlte sich knubbelig und rauh an. Er war in einem riesengroßen Fisch. Der Fisch hatte ihn gerettet. Er rutschte tiefer und tiefer und gelangte dorthin, wo es naß und schleimig war. Er war mitten im Bauch des Fisches. Er konnte ein Geräusch hören: 'Bumm, bumm, bumm, bumm...' Es war das Herz des Fisches.

Jona war drei Tage im Bauch des Fisches. Jona begann zu beten. Er sagte: 'Oh Gott, hier unten bin ich nun im Bauch dieses Fisches und der Seetang schnürt mir die Kehle zu. Es ist fürchterlich hier drin. Ich hatte fast all meine Hoffnung aufgegeben und dann dachte ich an dich. Du hast mich aus dem Wasser gefischt und mich vor dem Ertrinken gerettet, weil das Heil und die Erlösung<sup>1</sup> von dir kommen!'

---

<sup>1</sup> *Salvation*, das erste der drei Schlüsselworte für dieses Kapitel, wird an dieser Stelle eingeführt. Es beinhaltet die Bedeutungen der deutschen Begriffe 'Heil' und 'Erlösung', weshalb man sich an dieser Stelle mit einem der Worte begnügen oder beide Worte nennen müßte; jedoch sind die Bedeutungen von Heil und Erlösung im deutschen Sprachgebrauch in einer Reihe von Kontexten keineswegs als deckungsgleich aufzufassen. Wer den Ansatz anhand dieses Kapitels im Unterricht erproben

Dann plötzlich fühlte es sich an wie ein gewaltiger Schluckauf. Jona konnte spüren wie der Bauch des Fisches sich bewegte und sich verkrampfte - und wißt ihr, was passierte? Dem Fisch wurde schlecht! Der Fisch würgte Jona heraus mit einem großen wuuusch - immer weiter und weiter nach oben und zwischen den Zähnen hindurch und nach draußen auf den Strand wurde Jona gewürgt. Da lag er nun - draußen in der hellen Sonne. Es war ein wunderschöner Tag und er lag auf dem Sand. Für den Augenblick war er erstmal in Sicherheit. Was aber würde er nun tun? Es war wirklich nicht sehr klug gewesen, vor Gott weglaufen zu wollen - aber, siehe da, Gott hatte ihn gerettet. Wie konnte er alles wieder in Ordnung bringen?

Die Antwort kam in einer weiteren Botschaft von Gott. Eigentlich war es wieder genau dieselbe Botschaft wie am Anfang, nur, daß Jona diesmal viel genauer hinhörte: 'Geh in die große Stadt Ninive,' sagte Gott zu Jona. 'Ich werde dir erklären, was du sagen sollst, wenn du dort ankommst.'

Mit schwerem Herzen stand Jona auf. Er wollte immer noch nicht lieber nach Ninive gehen als beim ersten Mal, als Gott ihm gesagt hatte, daß er gehen soll, aber er wußte, daß er gehorchen muß. 'Was für eine Aufgabe!', dachte Jona bei sich, als er in die Nähe von Ninive kam - und wieder zitterten ihm die Knie."<sup>1</sup>

Die Erzählkerze wird gelöscht. Die Leitfragen für das anschließende Gespräch lauten:

- Warum, glaubst du, hat der Fisch Jona verschluckt?
- Hast du das Wort **Heil** (bzw. Erlösung) schon einmal gehört? Kannst du **Heil** (Erlösung) sagen? Welche Ideen hast du zu diesem Wort? Es bedeutet etwas, das dich sicher macht. Gott machte Jona sicher. Ich frage mich, was dir hilft dich sicher zu fühlen.
- Was, glaubst du, wird Jona den Leuten in Ninive sagen?
- Was würdest du sagen, wenn du Jonas Aufgabe hättest?<sup>2</sup>

Ebenfalls wird wieder das Spiel mit den Wasserbecken vorgeschlagen. Mit Modellbooten, Spielfiguren und Fischen können die Kinder die Geschichte nachspielen und sich dadurch aneignen. Weitere Vorschläge:

- Die Geschichte als Tanz oder Pantomime aufführen zu geeigneter Musik oder zu den Geräusch-Collagen der letzten Sitzung. Die eigenen Dialoge der Kinder könnten dabei den Aufnahmen hinzugefügt werden.

---

möchte, sollte sich darum auf eines der Worte beschränken, um die Kinder nicht zu überfordern. Einiges spricht dafür, dem Wort 'Heil' in diesem Zusammenhang den Vorzug zu geben, da es im aktuellen Sprachgebrauch der eindeutig theologischere und umfassendere Begriff ist. 'Erlösung' begegnet indes auch in säkularen Kontexten als Begriff, so daß sich die Kinder dieses Wort zu irgendeinem Zeitpunkt in ihrem Leben ohnehin aneignen werden.

<sup>1</sup> Ebd. S. 99, eigene Übersetzung.

<sup>2</sup> Ebd., eigene Übersetzung.

- Malen und Basteln von sehr großen Fischen, an deren Mund ein kleiner Jona befestigt wird. Er kann auch auf einem beweglichen Kartonstreifen befestigt werden welcher sich durch Schlaufen an der Rückseite des Fisches vor- und zurückbewegen läßt oder unter der Schwanzflosse so versteckt werden, daß man ihn aufdecken kann.

### ***SESSION THREE - Jonah in Niniveh***

Der zweite Teil der Geschichte wird in Erinnerung gerufen. Die Erzählkerze wird angezündet:

"Jona ging geradewegs mitten in die große Stadt. Er haßte es, das zu tun. Er wurde geschubst und angerempelt und auf die Füße getreten. Jetzt hatte er sogar noch mehr Angst - aber er wußte, daß er den Leuten Gottes Botschaft überbringen mußte. 'Halt!', schrie er. 'Bleibt stehen und hört mir zu! Gott hat gesehen wie böse ihr seid und in vierzig Tagen wird Gott diese Stadt zerstören.'

Und wißt ihr was? Die Leute blieben stehen. Sie hörten Jona zu. Sie erzählten es anderen und bald hatte jeder in der Stadt die Botschaft gehört. Es begann ihnen leid zu tun, wie sie gelebt hatten. Sogar der König hörte von der Botschaft. Er stieg von seinem Thron und legte seine Krone und seine kostbaren Gewänder ab. Er zog sich einen rauhen Leinenstoff für Säcke an. Der König befahl allen, mit dem Essen aufzuhören. Sie sollten fasten um zu zeigen, daß es ihnen wirklich leid tat. Und tatsächlich sah Gott ein, daß es ihnen leid tat. Gott vergab ihnen. Die Leute wurden gerettet.

Jona war sehr wütend. 'Jetzt sehe ich wie ein fürchterlicher Dummkopf aus!', dachte er, und er stapfte aus der Stadt heraus und setzte sich auf einen Hügel in der Nähe. Er stützte sein Kinn in seine Hände und er schmollte. Bah! Er war wütend, weil Gott nicht das getan hatte, was er in seiner Botschaft angedroht hatte: Weder hatte er die Stadt zerstört, noch hatte er die Leute für all ihre bösen Taten bestraft. Gott sah, wie Jona schmollte. Vielleicht würde Jona ihn besser verstehen, wenn er wüßte, wie sehr Gott die Leute von Ninive liebte.

Der Sonnenschein brannte heiß vom Himmel, also ließ Gott eine kleine Pflanze neben der Stelle wachsen, an der Jona saß. Sie wuchs und wuchs - bis sie groß genug war, um Jona vor der Sonne zu schützen. 'Oh, das ist schon viel besser', dachte Jona, als er es sich in ihrem Schatten bequem machte. In der Nacht kuschelte Jona sich an die Pflanze und fiel in einen tiefen Schlaf. Nachts schickte Gott einen Wurm, der sich durch den Boden grub. Er fand die Wurzel der Pflanze, und - schmatz! Schmatz! schmatz! Was für eine saftige Wurzel! Der Wurm fraß sie ganz auf. Am Morgen war die Pflanze verwelkt und tot. 'Oh, meine wunderbare Pflanze!', rief Jona aus. 'Sie ist tot und ich habe meinen Schatten verloren!'

'Jona', sagte Gott, 'sieh nur wie ärgerlich und traurig du bist, weil du deine Pflanze verloren hast. Du hättest sie gerettet, wenn du gekonnt hättest,

nicht wahr? Weißt du, ich liebe die Leute von Ninive und ich wollte sie retten. Verstehst du mich jetzt?"<sup>1</sup>

Die Erzählkerze wird gelöscht.

"Wir wissen nicht, ob Jona verstanden hat, was Gott meinte - weil dies das Ende der Geschichte ist. Es war eine schwierige Lektion, die Jona lernen mußte: Daß Gott Leute liebte, die seine Feinde waren."<sup>2</sup>

Für die anschließende Diskussion werden wieder Leitfragen vorgeschlagen:

- Wem tat etwas leid in der Geschichte?
- **Reue** ist ein anderes Wort für das, was man fühlt oder sagt, wenn einem etwas leid tut. Laßt uns das Wort zusammen aussprechen: **Reue**. Welche Dinge, die ihr schon mal getan oder gesagt habt, tun euch leid?
- Wie zeigst du, daß dir etwas leid tut?
- Woran merkst du es, wenn anderen Leuten etwas leid tut?
- Hast du schonmal versucht, etwas Hilfreiches zu tun - und es ist völlig schiefgegangen?<sup>3</sup>

- Die Fortsetzung der Wasserspiele und ihre Erweiterung um einen Sandkasten mit Leuten, Bäumen und Schachteln als Häusern wird vorgeschlagen, damit auch der letzte Teil der Geschichte spielerisch umgesetzt werden kann.

- Das Basteln und Verschenken von Entschuldigungskarten wird angeregt. Auf diese Weise wird eine Struktur geboten, die den Kindern fortan helfen kann, bestimmte emotionale Krisen zu bewältigen, die im Rahmen der Entwicklung eigener Willenskraft durch Abgrenzung zur elterlichen Autorität oftmals aus Erfahrungen des Scheiterns und des eigenen Unvermögens entstehen. Das Streben nach Autonomie ruft nicht selten Gefühle von Scham und Zweifel hervor, die auf diese Weise aufgefangen werden können. Die Autoren beziehen sich in diesem Zusammenhang auf Erikson:

*"According to psychoanalyst Erik Erikson, this is an early stage in human development. Erikson maintains that emotional crises happen throughout life and development is achieved as each one is resolved. The subsequent stage also has a parallel in the Jonah story. Like Jonah, the four- or five-year-old is struggling to develop a sense of initiative while overcoming feelings of guilt. Children are often presented with a request by an adult to do something which is daunting or they try to be helpful and it all goes wrong. The child must then come to terms with feelings of inadequacy and guilt. [...] The frustration and anger felt by children at such times of conflict are difficult for them to express. [...] Resolution of this conflict, according to Erikson, brings about a realisation of purpose."*<sup>4</sup>

#### **SESSION FOUR - Rebecca's Story**

---

<sup>1</sup> Ebd. S. 100, eigene Übersetzung.

<sup>2</sup> Ebd., eigene Übersetzung.

<sup>3</sup> Ebd., eigene Übersetzung.

<sup>4</sup> Ebd., S. 104.

In der vierten und letzten Sitzung dieser Reihe ist die Erkundungsphase abgeschlossen und die Kinder werden durch ein distanzschaffendes Element behutsam auf die Kontextualisierung und Reflektion der Geschichte vorbereitet. In diesem Falle wird über die Anknüpfung an die Entschuldigungskarten und das neu erlernte Wort **Reue** (*repentance*) der Bogen hin zur jüdischen Tradition geschlagen. Als distanzschaffendes Element (*distancing device*) dient in diesem Falle die Geschichte des jüdischen Mädchens *Rebecca*, für die die Geschichte von Jona ihren Sitz im Leben in der Feier des *Yom Kippur* Festes hat. Die Überleitung zu diesem Thema lautet: "Manche Leute haben einen besonderen Tag für Reue."<sup>1</sup>

Zur Illustration dieser Geschichte dient das Bilderbuch *Rebecca's Book* aus der Reihe *A Gift to the Child*. Da es sich bei Rebeccas Geschichte nicht um einen religiösen Text handelt, wird die Erzählkerze diesmal nicht angezündet. Den Kindern macht dies unterbewußt klar, daß die Geschichte - wengleich sie mit Jona zu tun hat - diesem gegenüber auf einer Metaebene angesiedelt ist:

"Diese Lehrerin erzählt einigen Kindern eine Geschichte. Könnt ihr erraten, welche Geschichte sie erzählt? Sie erzählt die Geschichte Rebecca und den anderen Kindern, die heute zur Synagoge gekommen sind. Sie sind gekommen um Gott zu ehren. Heute ist ein heiliger Tag. Es ist der heiligste Tag im ganzen Jahr.

Die Geschichte, die die Kinder sich anhören, ist die Geschichte von Jona. Rebecca hört genau zu. Für sie und ihre Familie ist es eine sehr wichtige Geschichte.

Nach dem Kindergottesdienst geht Rebecca mit ihrer Mutter und ihrem kleinen Bruder nach Hause. Ihr Vater bleibt in der Synagoge. Er wird den ganzen Tag lang dort bleiben. 'Was habt ihr in eurem Gottesdienst heute morgen gemacht?', fragt Rebeccas Mutter.

'Frau Abrahams hat uns die Geschichte von Jona erzählt.', antwortet Rebecca. 'Mir gefällt die Stelle, an der der Fisch Jona auf den Strand gespuckt hat und er in Sicherheit war.'

'Und was hast du über die Geschichte gedacht?'

'Es war gut, daß Jona nach Ninive gegangen ist und daß Gott nicht all die Leute getötet hat.'

Rebecca und ihr Bruder sind richtig hungrig, als sie nach Hause kommen. Die Kinder wissen, daß ihre Eltern heute fasten, weil ein so heiliger Tag ist. 'Es muß schwierig sein, ohne etwas zu essen oder zu trinken auszukommen', denkt Rebecca, während ihr Magen knurrt. Das Essen der Kinder ist schon zubereitet worden, bevor der große Tag begann. Ihre Mutter sieht ihnen beim Essen zu, aber sie ißt nicht mit. 'Warum ißt du gar nichts?', fragt Rebeccas kleiner Bruder. 'Mami fastet', erklärt ihm Rebecca.

'Das stimmt', sagt ihre Mutter. 'Heute ist der Tag, an dem wir über all die falschen Dinge nachdenken, die wir gesagt oder getan haben. Das Fasten

---

<sup>1</sup> Ebd., S. 101, eigene Übersetzung.

ist unsere Weise, Gott und uns selbst zu zeigen, daß es uns leid tut und daß wir einen neuen Anfang machen wollen.'

'Darum essen wir auch den ganzen Tag keine Plätzchen oder Süßigkeiten', fügt Rebecca hinzu. 'Das ist auch eine Weise um zu sagen, daß uns etwas leid tut. Wenn wir sagen, daß es uns leid tut, dann vergibt uns Gott. Gott liebt jeden, sogar die bösen Leute von Ninive.'

Später nimmt Rebeccas Mutter die Kinder mit zurück zur Synagoge, um das Ende des Gottesdienstes, der den ganzen Tag dauert, mitzubekommen. Nach einigen Gebeten hält Rebecca den Atem an und wartet auf einen Klang von dem sie weiß, daß er jetzt kommt. Er wird das Ende dieses wichtigen Tages markieren und den Beginn eines Neuanfangs."<sup>1</sup>

Anschließend wird der Klang eines *Skofar*, eines Widderhorns, von dem zum Lehrwerk gehörenden Tonträger abgespielt. Leitfragen für das anschließende Unterrichtsgespräch könnten, so die Autoren des Lehrwerkes, folgendermaßen lauten:

- Wann hast du schon jemals gespürt, daß du einen neuen Anfang brauchst?
- ich frage mich, ob du jemals das Gefühl hast, etwas ändern zu wollen, das du getan hast?
- Viele Menschen hören die Geschichte von Jona, um mehr über Gott zu lernen. Was hat Rebecca von der Geschichte gelernt über Gott?
- Was ist das für ein Klang, auf den Rebecca wartet?<sup>2</sup>

- die Zusammenstellung einer Collage, einer Tapete für den Klassenraum oder einer Bilderserie mit Hilfe der von den Kindern gebastelten beweglichen Bilder wird vorgeschlagen. Denkbar ist auch ein Buch, welches die Geschichte von Jona erzählt.

### 'Geschenke' an das Kind

Der entwicklungspädagogische Ansatz nimmt für sich in Anspruch, als Geschenk an die Grundschul Kinder betrachtet werden zu können. Worin dieses Geschenk im Einzelnen besteht und weshalb die vorgeschlagenen Unterrichtsreihen aus Sicht der Autoren für Kinder hilfreich und nutzbringend sein können, wird mit Hilfe eines Rasters zu erfassen versucht. Dabei werden acht Kategorien bereitgestellt, in denen die 'Geschenke' jedes einzelnen Kapitels erfasst werden sollen. Man könnte diese Kategorien am ehesten als Verhaltensdispositionen bezeichnen, welche es dem Kind erleichtern können, mit religiösem Material und Verhalten umgehen und dessen mögliche Relevanz für das eigene Leben leichter erfassen zu lernen. Das bereits erwähnte Schlüsselvokabular ist in diesem Raster ein Geschenk, welches zur ersten Kategorie, genannt *Communicating*, gehört. Die weiteren Kategorien sind: *Questioning, Imagining, Empathising, Identifying, Valuing, Believing* und, für in der behandelten Tradition sozialisierte Kinder: *Believing for the Believing Child*.

---

<sup>1</sup> Ebd., S. 101, eigene Übersetzung.

<sup>2</sup> Ebd.

Eine tabellarische Darstellung, die für jedes Kapitel diese Kategorien mit Inhalten füllt, befindet sich am Beginn der didaktischen Reflektion, die im Anschluß an die geschilderten Sitzungen unter der Überschrift "*Why teach about* [Thema des Kapitels]" im Lehrerhandbuch für jedes Kapitel mitgeliefert wird. Im zugehörigen Text werden die Geschenke noch näher ausgeführt und auf dem Hintergrund von Schüleräußerungen und Beispielen aus der Praxis der Autoren reflektiert. Interessierte Leser seien an dieser Stelle für eine ausführlichere Darstellung nochmals auf das Buch selbst verwiesen. Die tabellarische Darstellung läßt sich jedoch recht gut ins Deutsche übertragen und sei hier abschließend für die Jona-Thematik und somit exemplarisch für die Themen der übrigen Kapitel in einer eigenen deutschen Fassung abgedruckt:<sup>1</sup>

Kommunizieren	<b>Heil (Erlösung)</b> <b>Prophet</b> <b>Reue</b>
In Frage stellen	Ist die Geschichte wahr? Können Menschen Gott hören?
Sich etwas vorstellen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Daß man wegläuft</li> <li>• Daß man sich versteckt</li> <li>• Daß man verschluckt wird</li> <li>• Daß man selbst schlucken kann</li> </ul>
Sich einfühlen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• In jene, die weglaufen</li> <li>• In jene, die verstört sind und nicht wissen, was zu tun ist</li> <li>• In Gott</li> </ul>
Sich identifizieren	Wer rettet mich? Wer lehrt mich? Was tut mir leid?
Wertschätzen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eines Musters</li> <li>• Eines Zwecks</li> <li>• Einer Vorsehung</li> <li>• Der Möglichkeit, eigenem Bedauern Ausdruck zu verleihen</li> </ul>
Glauben	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Daß es immer Hoffnung gibt</li> <li>• Daß jeder eine Chance bekommen sollte</li> </ul>
Glauben für das gläubige Kind	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Daß nichts uns von Gott trennt</li> <li>• Daß Heil und Erlösung existieren</li> </ul>

<sup>1</sup> Ebd., S. 102, eigene Übersetzung.



Das theoretische Fundament des entwicklungspädagogischen Ansatzes wird in den Veröffentlichungen seiner Autoren ebenfalls nicht explizit behandelt und offenbar gibt es auch keine umfassende theoretische Grundlegung für diesen Ansatz. Allerdings geht Karlo Meyer davon aus, den theoretischen Hintergrund der Arbeit von Michael Grimmit und John Hull zum Teil aus deren Aussagen rekonstruieren zu können. Er verbindet dazu die Ideen des Soziologen Alfred Schutz mit der Unterscheidung zwischen der Hermeneutik des Mißtrauens und der Hermeneutik des Heiligen nach Paul Ricoeur:

Alfred Schutz unterscheidet im Erleben jedes Menschen zwischen verschiedenen Realitäten, wobei die Realität des Alltags und der Arbeit als die *paramount reality* im Vordergrund steht. Die Welt des Traums, der Phantasie, der Kunst, des Spiels, der religiösen Erfahrung usw. werden parallel dazu als *non paramount realities* erlebt. "All diese haben (a) eine bestimmte Form der Erkenntnis; (b) alle Erfahrungen innerhalb einer dieser Welten sind in sich selbst konsistent und kompatibel [sie sind aber weder untereinander noch mit der *paramount reality* völlig kompatibel]; (c) jede dieser [Welten] kann sich mit einem spezifischen Moment der Realität befassen."<sup>1</sup> Da die verschiedenen erlebten Realitäten untereinander nicht kompatibel sind, ist der Übergang zwischen ihnen nur durch einen Sprung (*leap*) möglich, der immer mit einem gewissen Schockerlebnis verbunden ist.

"Hull sieht diesen Schock z.B. bei einem Touristen, der einen Dom betritt und an der Schwelle staunend stehen bleibt, er sieht ihn im Kinobesucher, der sich nach der Vorstellung wieder auf die Alltagswelt einstellen muß, in dem Träumenden, der erwachend sich erst orientieren muß. Dieser Schock, so Hull, kann auch in einem Ritual aufgefangen werden."<sup>2</sup>

Durch die Ritualisierung kann dieser Schock pädagogisch nutzbar gemacht werden, indem das Ritual, z.B. das Anzünden der 'Erzählkerze', den Übergang markiert zwischen der Welt des Unterrichts und der Welt z.B. einer religiösen Geschichte. Diesen beiden Welten ordnet Hull eine je eigene hermeneutische Dimension zu, die er in Anlehnung an Paul Ricoeur als Hermeneutik des Verdachts (*hermeneutic of suspicion*) und Hermeneutik des Heiligen (*hermeneutic of sacred*) bezeichnet. Beide Erkenntnisweisen haben ihre Berechtigung im Unterricht und ihre eigenen pädagogischen Qualitäten:

"Die Hermeneutik des Heiligen geht von der Annahme aus, daß man lediglich alle Mißverständnisse ausräumen muß, damit die Qualität des Heiligen frei von jeder Mehrdeutigkeit erstrahlen kann. Die Hermeneutik des Mißtrauens jedoch weiß, daß religiöse Phänomene häufig mehrdeutig sind und sich der Neuinterpretation und Ausnutzung stellen müssen."<sup>3</sup>

Dementsprechend sollen beide Erkenntnisweisen im RU vorkommen. Die scheinbare Unvereinbarkeit dieser Forderung wird im entwicklungspädagogischen Ansatz

---

<sup>1</sup> Karlo Meyer, a.a.O., S. 223.

<sup>2</sup> Ebd.

<sup>3</sup> John Hull, zitiert in Karlo Meyer, a.a.O., S. 224 (eigene Übersetzung).

durch die ritualisierte Unterscheidung zwischen der Welt des Unterrichts und der Welt des religiösen Zeugnisses überwunden. So vereint der Ansatz von Grimmit und Hull die existentielle und deskriptive Funktion des englischen RU in einer neuen, sehr ausgewogen erscheinenden Weise, während viele bisher hier thematisierte Ansätze in dieser Beziehung notgedrungen in die eine oder andere Richtung tendieren mußten. Leider gibt es ausgearbeitete Unterrichtsmaterialien des entwicklungspädagogischen Ansatzes bislang nur für die Grundschule. Es wäre sicher interessant, diesen Ansatz auf höhere Schulstufen auszuweiten.

Kritikpunkte am entwicklungspädagogischen Ansatz ergeben sich vor allem aus der wenig ausgearbeiteten theoretischen Grundlegung und der oft inkonsequenten Argumentationsweise der Autoren. Für Nipkow<sup>1</sup> wird vor allem die Frage nach der ethischen Wertung, die zwar im Unterricht vorkommen soll, wobei dieser aber gleichzeitig zur religiösen Neutralität verpflichtet ist, von den Autoren unzureichend ausgearbeitet. Ähnlich verhält es sich mit der Frage nach dem Eindruck, den Kinder, die bisher ohne religiöse Sozialisation aufwachsen, mit nach Hause nehmen. Könnten diese durch die Vielfalt der fremdartigen Begriffe und Praktiken überfordert werden und sollten sie nicht zunächst etwas über die christlich geprägte, heimische Umfeld lernen? Und schließlich: Führt der Ansatz nicht zu einer Verkürzung der Tradition, wenn religiöse Gegenstände weitgehend aus ihrem Kontext isoliert für sich sprechen ohne daß, um es beispielsweise mit Robert Jacksons Worten zu formulieren, die Grammatik, die Sprache und die symbolischen Muster<sup>2</sup> einer Tradition ausführlicher thematisiert werden?

## 4.6 Fazit

Gleichsam als Fazit der hier dargestellten religionenpädagogischen Ansätze aus England kann - um das Thema nicht nur mit Blick auf den entwicklungspädagogischen Ansatz, sondern auch auf die anderen bislang referierten Konzeptionen abzurunden - in diesem Zusammenhang die kompakte Bestandsaufnahme ihres Ertrages bei Clauß Peter Sajak zitiert werden:

### "ERTRAG: INTERRELIGIÖSES LERNEN IN ENGLAND

1. Ein vom Staat verantworteter 'multireligiöser' Religionsunterricht, der im Sinne der Religionskunde über die in einer [Gesellschaft] existierenden Religionen informiert, kann zur notwendigen Toleranz und zu einem vertieften Verständnis des fremden Anderen in einer multikulturellen Gesellschaft beitragen.
2. Konfessionell verantworteter Religionsunterricht und multireligiöser Religionsunterricht schließen sich prinzipiell nicht aus: Voraussetzung ist eine neue Aufgabenzuschreibung zwischen Katechese und Schule. Auch

---

<sup>1</sup> Karl Ernst Nipkow (1998), S. 458.

<sup>2</sup> Vgl. Robert Jackson, *Religious Education. an interpretive approach* (London: Hodder and Stoughton, 1997), S. 123.

katholische Schulen in England praktizieren spezifische Formen eines multireligiösen Religionsunterrichts.

3. Methoden, die den Zeugnissen fremder Religionen im Unterricht mehr Gewicht geben, können über exemplarische Items einen anschaulichen und konkreten Zugang in eine Religion ermöglichen, bei dem auf religionswissenschaftliche Systeme und Lehrgebäude verzichtet werden kann. Das erleichtert den Lehrer/innen die Vermittlung fremder Religionen und eröffnet neue Möglichkeiten für interreligiöses Lernen im Kindergarten und in der Grundschule.
4. Es ergeben sich allerdings eine Reihe von theologischen, hermeneutischen und pädagogischen Anfragen:  
Darf ein von den Religionsgemeinschaften verantworteter Religionsunterricht die Wahrheitsfrage aufgeben, bzw. zurückstellen?  
Ist eine angemessene Vermittlung von fremden Religionen in einem religionskundlichen Unterrichtskonzept überhaupt möglich oder führt dieses Modell nicht zu einer anderen Form der Beliebigkeit?  
Überfordert ein solcher Religionsunterricht nicht die Schüler/innen? Und: Lässt ein Ansatz wie 'A Gift to the Child' den Schülerinnen noch den persönlichen Freiraum, sich von Vorstellungen und Bildern fremder Religionen abzugrenzen und zu distanzieren?"<sup>1</sup>

Sajak formuliert hier mit seinen kritischen Anfragen eine reservierte Haltung gegenüber dem englischen Schulfach *RE*, die in der deutschsprachigen Literatur zum Thema, etwa auch bei Nipkow, immer wieder begegnet. Diese Kritikpunkte sind teilweise schwer greifbar, beispielsweise bleibt weitgehend unklar, was genau mit einer "anderen" Form der Beliebigkeit gemeint sein könnte. Unterstellt Sajak hier das Vorhandensein unterschiedlicher Formen der Beliebigkeit, von denen die eine religionspädagogisch wünschenswerter wäre als die andere? Möglicherweise gehört jedoch zu den bestimmenden Paradoxien der Religionspädagogik konstitutiv das Dilemma, sich ständig in einem Spannungsfeld zwischen Normativität und Optionalität ausbalancieren zu müssen. Dies dürfte konfessionelle Modelle jedoch ebenso betreffen wie das englische Modell des religionenübergreifenden Unterrichts. Die bekannten Vertreter des *multifaith-approach* würden sich auch gegen die Unterstellung wehren, daß Wahrheitsansprüche im Religionsunterricht zurückzustellen oder aufzugeben wären. Auch Robert Jackson, der in seinen Veröffentlichungen die Frage nach Wahrheitsansprüchen bewußt umgeht, ist der Meinung, daß diese zum Religionsunterricht konstitutiv dazugehören. Jedoch sind sie für ihn nur dort besprechbar, wo sie im Unterrichtsgespräch anhand von Überzeugungen, die dort formulierbar werden, greifbar sind.

Die Frage nach einer möglichen Überforderung der Kinder und Jugendlichen durch unzureichend reflektierte multireligiöse Modelle ist einerseits ernstzunehmen, jedoch ist hier zu bedenken, daß das Aufwachsen in einer multikulturellen und

---

<sup>1</sup> Clauß Peter Sajak, a.a.O., S. 126.

multireligiösen Gesellschaft ohne ein Schulfach, in dem deren Konzepte und Strukturen bewußt zu reflektieren versucht werden, sicher nicht einfacher werden würde. Andererseits sind gerade Kinder und Jugendliche in ihren Denk- und Wahrnehmungsstrukturen noch nicht so verfestigt wie durch ein bestimmtes Weltbild geprägte Erwachsene, sondern begrüßen in der Regel die Möglichkeit, mit Verbindlichkeiten und Optionen spielerisch und gleichzeitig kritisch umzugehen. Die Fähigkeit sich gegen bestimmte Bilder abzugrenzen gehört zu einer notwendigen Kompetenz, die Kinder im Laufe ihres Lebens entwickeln müssen um lebensfähig zu bleiben. Ihr angeborenes Potential diese Kompetenz zu entwickeln sollte darum nicht unterschätzt werden. Möglicherweise spiegeln die bei Sajak formulierten Einwände eher die Bedenken einer durch konfessionell ausgerichtete Theologien geprägten religionspädagogischen Fachwelt wieder, die sich scheut - trotz ihres bereits hohen Bildungsniveaus - noch einmal völliges Neuland betreten zu müssen und sich fremde Kategoriensysteme anzueignen. So dürfte die Frage nach der möglichen Überforderung einer konfessionell geprägten Lehrerschaft sicherlich problematischer sein als die Frage nach der Überforderung von Schülern und Schülerinnen mit multikulturellem Freundeskreis und multipler kultureller Kompetenz. Jedoch ist es in diesem Zusammenhang aus deutscher Sicht eher begrüßenswert, daß die englische Religionspädagogik hier bereits seit den 1970er Jahren Vorarbeit geleistet hat und der deutschsprachigen Religionspädagogik zur Rezeption zur Verfügung steht. Der nun folgende Blick auf die Arbeit der Religionspädagogin Brenda Watson könnte geeignet sein, um diesbezüglich mancherlei unbegründete Sorgen zu zerstreuen.

## **5 Brenda Watson: The Effective Teaching of Religious Education**

Ein Überblick über die verschiedenen religionspädagogischen Ansätze und Konzeptionen in England, welche seit der in den 1970er Jahren vollzogenen Wende von einer traditionellen biblischen Unterweisung hin zu einem konsequent auf die Gesamtheit der religiösen Traditionen dieser Welt ausgerichteten Unterricht erarbeitet worden sind, wird sowohl angesichts der hier nur angedeuteten Vielfalt der Verästelungen religionspädagogischer Entwicklungsstränge als auch angesichts des beachtlichen Ausmaßes religionspädagogischer Kreativität und Flexibilität, welches zu allen Zeiten im englischen Kontext immer wieder an den Tag gelegt wurde, praktisch zwangsläufig immer lückenhaft und exemplarisch bleiben müssen. Eine der ausführlichsten Monographien, in der diese Entwicklungen zumindest bis zum Jahr 1997 einigermaßen übersichtlich und überschaubar dargestellt werden, liegt mit dem ausgezeichneten Buch *Teaching Religion. Fifty Years of Religious Education in England and Wales* von Terence Copley vor, auf welches die vorliegende Arbeit sich dementsprechend auch an zahlreichen Stellen bezieht. Darum sei an dieser Stelle nochmals ausdrücklich auf dieses Buch verwiesen.

Das umfassendste Wissen über solche bildungspolitischen und konzeptionellen Entwicklungen und deren Hintergründe, wie sie etwa bei Copley geschildert werden, entbindet Unterrichtende jedoch nicht von der schwierigen Aufgabe, sich speziell im Religionsunterricht der Herausforderung zu stellen, die Relevanz dieses Faches und des damit verbundenen religionsbezogenen Lernens jenseits der bildungspolitischen Bühne vor allem den Schülern und Schülerinnen gegenüber immer wieder in authentischer und glaubwürdiger Weise zu verantworten und zu vertreten. Besonders angesichts einer weit verbreiteten Entfremdung von traditionellen religiösen Denk- und Argumentationsstrukturen ist die Aufgabe, in der heutigen Zeit sowohl mit den fremden religiösen Traditionen neben der eigenen als auch mit den Kategorien einer zunehmend durch positivistisch und marktökonomisch geprägte Denkmuster bestimmten Schülerschaft im ständigen Dialog zu bleiben, gewiß alles andere als einfach. Es verwundert darum nicht, daß viele Unterrichtende sich schwer tun, diesen Dialog im Unterricht überhaupt erst entstehen zu lassen - und daß die eigene Überzeugung, wonach es gerade in der heutigen Zeit sinnvoll sei, sich mit religiösen Themen zu beschäftigen, bei nicht wenigen Lehrern und Lehrerinnen irgendwann im Verlauf ihres Lebens ins Wanken gerät. In Deutschland wird im religionspädagogischen Kontext oftmals davon ausgegangen, daß eine Rückbesinnung auf die eigenen spirituellen Wurzeln und die eigene religiös geprägte Identität eine Voraussetzung für die im Unterricht angestrebte Verständigungsfähigkeit sei. Doch hierzulande ist eben vor allem ein konfessioneller bzw. mittlerweile vielerorts aufgrund von Sachzwängen auch ein christlich-konfessionenübergreifend<sup>1</sup> geprägter Religionsunterricht die Regel - von diversen Sonderregelungen und Ausnahmen einmal abgesehen. Worauf aber gründet sich die im Unterricht angestrebte Verständigungsfähigkeit in einem multireligiösen Modell schulischen Unterrichts, dessen Lehrer und Lehrerinnen, ebenso wie ihre Schülerschaft theoretisch jeder im Lande vertretenen Religionsgemeinschaft angehören könnten - oder aber eben auch gar keiner? Wie kann unter diesen Bedingungen ein gemeinsamer Nenner gefunden werden bezüglich des Selbstverständnisses, mit dem Unterrichtende an ihre Sache herangehen? Und was ist 'ihre Sache'? Welche persönlichen Voraussetzungen für ihre Arbeit sind nötig, wenn die Prägung durch - oder zumindest die Bindung an - eine religiöse Tradition als Zugangsvoraussetzung zum Lehrerberuf wegfällt? Und welche Zielperspektiven können sich unter dem Vorzeichen der weltanschaulichen Neutralität für Unterrichtende mit diesem Fach verbinden? Wie kann effektiver und nutzbringender Religionsunterricht unter diesen Bedingungen ermöglicht werden - und welche Voraussetzungen sind für ihn unverzichtbar? Man mag geneigt sein, sich

---

<sup>1</sup> Auch ein christlich-konfessionenübergreifender Religionsunterricht würde auf dem Hintergrund eines englischen Verständnisses von Religionspädagogik von den dortigen Vertretern des Faches als einem *confessional RE* sehr nahestehend - im Sinne seiner Bindung an ein allgemein christliches Bekenntnis - betrachtet werden. Die hierzulande im religionspädagogischen Kontext oftmals geführte Konfessionalitätsdebatte wäre für englische Religionspädagogen hingegen mit Blick auf das staatliche Schulwesen wohl wenig nachvollziehbar.

in dieser Situation einen Leitfaden zu wünschen - eine praxisnahe pädagogische Ausarbeitung, die genau diesen Fragen nachgeht und beispielsweise fundierte Überlegungen darüber anstellt, unter welchen Voraussetzungen erwachsene Menschen sich zum Religionslehrer oder zur Religionslehrerin eignen würden - und warum. Und mit welchen Strategien auf die angestrebte Verständigungsfähigkeit zwischen Schülern, Lehrern und religiösen Traditionen zielführend hingearbeitet werden könnte. Welche Einsichten aus etlichen Jahrzehnten religionspädagogischer Forschungs- und Entwicklungsarbeit dazu dienlich sein könnten und welche Strukturen unverzichtbar erscheinen. Ein Leitfaden, welcher nicht dogmatisch an einer bestimmten Konzeption hängt, sondern stattdessen aus vielen der bekannten Konzeptionen und Entwicklungen der Religionspädagogik ihren jeweiligen Nutzen zu ziehen weiß, indem er diese auf dem Erfahrungshintergrund einer kompetenten Person vermittelt, die sich lange und intensiv mit den Möglichkeiten und Grenzen des Religionsunterrichts unter dem Vorzeichen der Multireligiosität und der weltanschaulichen Neutralität beschäftigt hat.

Glücklicherweise existiert für den britischen Raum zumindest ein solcher Leitfaden: Inspiriert durch ein Buch von Elizabeth Perrott<sup>1</sup> sind in der Reihe *The Effective Teacher Series* der Verlage Longman und Pearson seit den frühen 1980er Jahren gleich eine ganze Reihe von Texten erschienen, die sich speziell der Bereitstellung von Informationen und Strategien für eine erfolgreiche Unterrichtspraxis widmen. Die Reihe ist in erster Linie darauf ausgerichtet, insbesondere Studierenden und Lehramtsanwärtern als praxisnahe Handreichung zur Verfügung zu stehen. Dabei konzentriert sich jedes dieser Bücher auf einen bestimmten Teilaspekt effektiven Unterrichtens: Allgemeinpädagogische Theorien etwa, oder didaktisch-methodische Strategien für einen gelungenen Unterricht wären hier zu nennen. Aber auch zu den rechtlichen Rahmenbedingungen schulischen Unterrichtens oder zu den psychologischen Hintergründen unterrichtlicher Praxis in den verschiedenen Altersstufen existieren Leitfäden, ebenso wie zu Beratungstätigkeiten im schulischen Umfeld oder zur Bedeutung des Unterrichtens aus kommunikationstheoretischer Sicht. Überdies steht innerhalb der Reihe eine Anzahl von Büchern zur Verfügung, die sich speziell mit dem effektiven Unterrichten bestimmter Schulfächer oder Fachbereiche befaßt, so etwa für Naturwissenschaften, Mathematik, Englisch, moderne Fremdsprachen, Sport, Biologie, Statistik und Schauspiel. Die verschiedenen Leitfäden sind teils von Einzelpersonen verfaßt, teils von Autorentams, die ihre jeweiligen Kompetenzen in einzelnen Teilgebieten dafür zusammengebracht und gebündelt haben. So lesenswert viele dieser Bücher im Kontext der vorliegenden Arbeit auch sein mögen, so notwendig ist es an dieser Stelle, sich zu beschränken. Darum soll hier nur einer dieser Leitfäden - dafür aber ein ausgesprochen nützlicher - in den Blick genommen werden:

---

<sup>1</sup> Elizabeth Perrott, *Effective Teaching: a Practical Guide to Improving your Teaching* (London: Longman, 1982)

Sein Titel lautet *The Effective Teaching of Religious Education*. Erstmals erschienen ist dieses überaus hilfreiche Buch der Religionspädagogin Brenda Watson im Jahre 1993. Und eher selten stößt man in der religionspädagogischen Literatur Englands auf einen umfangreicheren Text, der nicht an irgendeiner Stelle auf Brenda Watsons Leitfaden verweisen würde. Die Lektüre des etwa 200 Seiten umfassenden hochinformativen Textes läßt den Leser rasch erahnen, warum dies der Fall ist. Es handelt sich nicht nur um ein sicher und kompetent verfaßtes Buch mit gleichermaßen hoher Praxisrelevanz und Informationsdichte, sondern v.a. um einen wirklich gut lesbaren, anschaulichen und insgesamt einfach sehr brauchbaren Text, der seinem Titel in vollem Umfang gerecht wird. Auch für den Religionsunterricht im deutschsprachigen Raum hätte er gewiß viel Nützliches zu bieten. In Ermangelung eines wirklich in vollem Umfang vergleichbaren Leitfadens für den Religionsunterricht hierzulande wäre dies allein schon ein guter Grund, einen etwas genaueren Blick auf *The Effective Teaching of Religious Education* zu werfen. Aber auch Watsons kreativer Umgang mit einigen der bisher vorgestellten Konzepte, ihr beeindruckendes Abstraktionsvermögen und die Vielzahl der Aha-Erlebnisse, die auch erfahrene Leser aus den Reihen der Religionspädagogik bei der Lektüre ihres Buches haben werden, gibt dazu Anlaß. Ihre Formulierung der Ausgangslage religionspädagogischer Bemühungen klingt dabei für manchen sicher auch nach anderthalb Jahrzehnten immer noch eigentümlich vertraut:

*"In a recent radio discussion someone commented: 'religion answers the questions no-one asks'. In a sense this book might be seen as a sustained response to that remark. For behind it lies an insight which religious education can ill afford to ignore. The remark, however, also reveals serious confusion both as regards the nature of religion and the role it plays in the lives of those who have genuine commitment to it. Furthermore, the comment should be challenged concerning its accuracy."*<sup>1</sup>

So beginnt Brenda Watson das Vorwort zu ihrem Buch. Die gesamtgesellschaftlichen Tendenzen, welche Brenda Watson schon vor 15 Jahren zur Formulierung dieser Herausforderung veranlaßten, haben auch in unserer Zeit nach wie vor Bestand. Und auch die Art und Weise, in der ihr Buch auf diese Herausforderung antwortet, dürfte heute noch, gerade angesichts der massiven Verschärfung der weltpolitischen Lage, aktueller sein als zum Zeitpunkt seiner ersten Veröffentlichung. Ebenso groß - oder gar größer - ist sicher auch das Potential, welches dem Religionsunterricht in der heutigen Zeit nach wie vor innewohnt. Dieses Potential nutzbar zu machen erfordert Wagnisse im Unterricht - von Lehrerseite und von Schülerseite gleichermaßen. Und es bedarf der Überzeugung, daß im schulischen Religionsunterricht eine Beziehungsebene erreicht werden kann, die diesen sowohl für Schüler als auch für Lehrer immer wieder zu einer gleichermaßen lebensrelevanten wie spannenden Entdeckungsreise werden läßt.

---

<sup>1</sup> Brenda Watson, *The Effective Teaching of Religious Education* (London: Longman, 1993), S. XII.

Aber jede Entdeckungsreise ist angewiesen auf praktische Navigationshilfen, auf Strukturen und Konzepte, die sie davor bewahren, zu einem verwirrenden und frustrierenden, oder gar zu einem bedrohlichen Erlebnis für die Beteiligten werden zu lassen. Dementsprechend heißt es gegen Ende des Vorwortes bei Brenda Watson:

*"RE is an area of great complexity and controversy, and attempts to simplify too much can be damaging. Clear guidelines, however, can help teachers to cope with this, and turn the very difficulties themselves into the means of tacking against the wind, like sailing a yacht. I believe that RE takes off for pupils - and teachers too - when it launches out into the deep."*<sup>1</sup>

Klare Richtlinien innerhalb eines kontrovers diskutierten Gebietes von hoher Komplexität sollen den Unterrichtenden also an die Hand gegeben werden. Durch reflektiertes und strategisch kluges Handeln im Unterricht soll es auf diese Weise möglich werden, gerade mit Hilfe der vermeintlichen 'Schwierigkeiten' im Religionsunterricht - zu nennen wäre hier ein vielerorts allgegenwärtiger religiöser Traditionsabbruch auf dem Hintergrund einer sich stetig beschleunigenden Pluralisierung und Globalisierung der menschlichen Gesellschaften in Verbindung mit einem praktisch auf globaler Ebene weitgehend unhinterfragt akzeptierten säkularen Credo, welches den Wert menschlichen Strebens und Handelns in erster Linie daran bemißt, ob dieses der wirtschaftlichen Profitmaximierung dient und sich gemäß weltweit zur Anwendung gebrachter Marktprinzipien und positivistisch-naturwissenschaftlicher Kategorien durchbuchstabieren läßt - anzukreuzen gegen den Wind derartiger sich gesamtgesellschaftlich vielfach als ausgesprochen lebensfeindlich, unmenschlich und unvernünftig erweisender Tendenzen. Dadurch sollen die lebensbejahenden Anteile religiöser Traditionen ihrem ursprünglichen Wert gemäß gewürdigt werden, während lebensfeindliche, destruktive Tendenzen und Strukturen innerhalb wie außerhalb der religiösen Traditionen kritisch in den Blick genommen sowie gleichzeitig Perspektiven und Entwicklungsmöglichkeiten für den eigenen Lebensentwurf jedes Beteiligten eröffnet werden können. Diese Zielsetzung bezieht sich sowohl auf die Schülerinnen und Schüler als auch auf die Lehrerinnen und Lehrer, also die Unterrichtenden, die ihr Fachwissen und ihr höheres Erfahrungs- und Reflektionsniveau zur Verfügung stellen, um den angedeuteten Prozeß zu erleichtern und zu fördern bzw. ihn vielfach überhaupt erst zu ermöglichen. Die Rolle der Unterrichtenden hält Brenda Watson dabei für überaus relevant, mehr noch: Sie sieht in ihr den entscheidenden Faktor, der für das Gelingen oder Scheitern des Gesamtvorhabens verantwortlich ist. Dementsprechend ist ein effektiver Religionsunterricht für sie untrennbar mit der Rolle des Lehrers oder der Lehrerin verbunden. Konsequenterweise beginnt sie dementsprechend ihr erstes Kapitel mit der Erörterung dieser Rolle:

*"The most fundamental factor in effective RE, as in the effective teaching of any other subject, is the teacher. Guidelines, syllabuses, books, aids of*

---

<sup>1</sup> Ebd.



*various kinds, all depend upon the teacher who actually applies them within the classroom situation. The teacher is in control of the way that the intended learning is handled. The same topic, with the same age and ability range of pupils, and the same general style and method of teaching, can yield entirely different results, depending upon the teacher. One lesson can really take off, and another be dead."*<sup>1</sup>

Was aber macht einen erfolgreichen Lehrer; eine erfolgreiche Lehrerin aus? Welches Profil sollte ein Mensch mitbringen, um effektiven Religionsunterricht erteilen zu lernen? Brenda Watson hat verbreitete Einschätzungen praktizierender Lehrerinnen und Lehrer diesbezüglich in den Blick genommen:

*"What do you think would be the profile of an effective RE teacher, whether in the primary or in the secondary school? These are some of the responses teachers have made:*

- 1. able to establish good rapport with pupils;*
- 2. has charisma;*
- 3. is good at organizing;*
- 4. is a survivor;*
- 5. keeps in touch with what's happening in other subjects and in pupils' backgrounds;*
- 6. has a quality of openness;*
- 7. has long teaching experience;*
- 8. has good qualifications in the subject;*
- 9. has strong religious faith;*
- 10. has enthusiasm for the subject;*
- 11. has a sense of humour."*<sup>2</sup>

Würde man ReligionslehrerInnen im deutschsprachigen Raum diese Frage stellen, würden möglicherweise vergleichbare Einschätzungen genannt werden. Besonders überraschend ist in Watsons Beispiel aber die offenbar auch in England selbst unter Unterrichtenden weit verbreitete Vorstellung, als Religionslehrer sei ein starker Glaube eine wesentliche Voraussetzung, oder zumindest ein großer Vorteil beim Erteilen von Religionsunterricht.

Dies scheint jedoch in der Praxis nicht der Fall zu sein: Watson verweist auf das Beispiel eines Unterrichtsentwurfes mit dem Thema *The World of Nature and Belief in God*, welcher in vier durchaus gut vergleichbaren und sehr ähnlichen Schülergruppen im Alter von 9 bis 10 Jahren von vier verschiedenen Unterrichtenden unter augenscheinlich nahezu deckungsgleichen Bedingungen erprobt wurde: Dabei war jedoch nur in einer der Gruppen die Lehrerin in der Lage, das Thema der Unterrichtseinheit zu einem wirklichen Thema der Schüler und Schülerinnen werden zu lassen und begeistertes Interesse an der Unterrichtseinheit

---

<sup>1</sup> Ebd., S. 1.

<sup>2</sup> Ebd., S. 1f.

in ihrer Gruppe hervorzurufen. Ausgerechnet jene Lehrerin war jedoch selbst weder besonders charismatisch<sup>1</sup> (Punkt 2) noch war sie gläubig (Punkt 9) oder in irgend einer Weise qualifiziert im religionspädagogischen Bereich (Punkt 8). Und, wenngleich sie mit etwa acht Jahren Unterrichtserfahrung sicher nicht mehr als Berufsanfängerin zu betrachten war, so hatte sie doch bis zu jenem Zeitpunkt kaum Erfahrungen mit dem Erteilen von Religionsunterricht gesammelt. Es zeigt sich also, daß hier - zugegebenermaßen stichprobenartig - eine Lehrerin ermittelt wurde, die mit einer ganzen Reihe der von Kolleginnen und Kollegen genannten sachdienlichen Eigenschaften nicht aufwarten konnte und trotzdem einen Religionsunterricht erteilt hatte, dem Brenda Watson ohne Einschränkung das Prädikat 'effektiv' zugestehen mußte. Mit Blick auf die aus Lehreraussagen abgeleiteten elf Punkte des Profils läßt sich also sagen, daß die Frage nach hilfreichen Eigenschaften und Kompetenzen für den Religionsunterricht so einfach offenbar gar nicht zu beantworten sein kann. Auch Paul Andrew Deakin kommt im Zusammenhang seiner Analysen des Kompetenzbegriffs zu ähnlichen Ergebnissen: In der Praxis sind die Antworten erfahrener Lehrerinnen und Lehrer nach den notwendigen Kompetenzen für ihren Berufsalltag ebenso vielfältig und zahlreich wie die interviewten Unterrichtenden. Überdies unterscheiden sich erfolgreiche Unterrichtende oft so gravierend voneinander, daß sich ein prototypisches Profil des erfolgreichen Religionslehrers bzw. der erfolgreichen Religionslehrerin schlechthin nicht ohne weiteres erstellen läßt. Offenbar ist die Interaktion zwischen Schülern, Lehrern und Thema im Unterrichtsgeschehen viel zu komplex, um mit Hilfe einiger überschaubarer Eigenschaften und Kompetenzen erfaßbar zu sein. Werfen wir also einen genaueren Blick auf diese Thematik.

## **5.1 Sind gläubige Unterrichtende eher hinderlich oder eher förderlich für den Erfolg von Religionsunterricht?**

Diese Frage, die aus Sicht mancher Kirchenvertreter möglicherweise als Provokation wahrgenommen werden könnte, ist bei Brenda Watson ernstgemeint. Dies hängt vor allem damit zusammen, daß bestimmte Formen des Glaubens und der persönlichen Frömmigkeit bei Unterrichtenden zu einer eingeschränkten Sichtweise auf die Gesamtheit der religiösen Erfahrungen und Traditionen Großbritanniens und der Welt führen können, wie sie meint. Ein solcher Tunnelblick wäre der Offenheit und Glaubwürdigkeit eines multireligiösen Unterrichts jedoch nicht zuträglich, wie die Erfahrung seit den 1970er Jahren in England immer wieder gezeigt hat. Es bestehe hier einerseits die große Gefahr der unerschwelligen Vereinnahmung fremder Traditionen durch die persönliche Religiosität des Lehrers; andererseits reagierten Schüler im Allgemeinen sehr sensibel auf solche engführenden dogmatischen Tendenzen und würden diese häufig als im Tarngewand daher kommende missionarische Bestrebungen empfinden, die der normalen jugendlichen Suche nach Autonomie und Orientierung ganz und gar nicht zuträglich sein könnten. Wer

---

<sup>1</sup> Im soziologischen (nicht im paulinischen) Sinne

jedoch glaubt - wie möglicherweise seinerzeit noch Winston Churchill - die Gefahren eines solchen Tunnelblicks seien durch konfessionslose Lehrkräfte relativ problemlos aus der Welt zu schaffen, der erliegt offensichtlich einer kurzsichtigen und absolut fehlerhaften Schlußfolgerung:

Um eine einengende Wirkung zu entfalten, müssen Weltanschauungen nämlich gar nicht an religiöse Bekenntnisse zurückgebunden sein. Ideologische Tendenzen können sich ebenso jederzeit aus einem säkularen Weltverständnis speisen; ein Blick in die Massenmedien belegt eindrucksvoll, in welchem gravierendem Ausmaß sich dies Tag für Tag - von unkritischen Zeitgenossen meist unbemerkt - weltweit ereignet:

Man beobachte beispielsweise nur einmal die Selbstverständlichkeit, mit der marktökonomisch ausgerichtete Denk- und Handlungsstrukturen (unter dem Deckmantel wirtschaftlicher 'Sachzwänge') sich in nahezu allen Lebensbereichen weltweit immer mehr Geltung verschaffen und dabei in der Regel auf erstaunlich wenig Gegenwehr von den dadurch betroffenen Menschen stoßen, egal wie unmenschlich oder 'gottlos' das Resultat im Einzelfall auch sein mag. Dem Götzen 'Markt' muß unter allen Umständen Tribut gezollt werden; jede Infragestellung seiner Autorität wird mit geradezu religiösem Eifer abgewehrt. Selbst ausgesprochen arme Menschen legen oft überraschend bereitwillig einen solchen Eifer an den Tag und schützen damit ein System, von dem sie selbst meist gar nicht in nennenswerter Weise profitieren.

Ein unhinterfragtes Tabu unserer Tage; ein kulturell geprägtes, geradezu als 'heilig' empfundenenes Denkverbot, scheint hier ohne nachvollziehbare Begründung und ohne offensichtliche Rückbindung an irgendeine traditionelle Form von Religiosität vorzuliegen. Brenda Watson hat derartige Ideologieanfälligkeiten säkularer Weltanschauungen im Blick, wenn sie schreibt:

*"There is in fact a flaw in such reasoning, because a dogmatic kind of agnosticism is possible: agnosticism just as much as religious faith rests on its own assumptions which can betray key-hole vision."*<sup>1</sup>

Zudem erkennt sie an, daß eine fundiert reflektierte eigene religiöse Überzeugung einen ernstzunehmenden Nutzen gerade auch für das Verständnis fremder religiöser Kategoriensysteme - sowie für das Phänomen religiöser Überzeugungen an sich - haben kann:

*"Furthermore a strong case can be made for arguing that religious commitment is the only way to understand the depths of religion which from the outside may remain sheer enigma. As in the teaching of science and music, for example, the scientist or the musician has far more to offer than the non-scientist or the non-musician."*<sup>2</sup>

An der Gläubigkeit der Unterrichtenden läßt sich die Entscheidung über den Erfolg oder Mißerfolg multireligiösen Religionsunterrichts aus Watsons Sicht trotzdem nicht festmachen. Ob religiös gläubig oder nicht: Jeder Lehrer und jede Lehrerin solle

---

<sup>1</sup> Ebd., S. 3.

<sup>2</sup> Ebd.

das Hauptaugenmerk auf die Entwicklungsmöglichkeiten richten, die der Religionsunterricht auf zahlreichen Ebenen zu bieten vermag; dies betrifft eigene Entwicklungsprozesse und die der Kinder und Jugendlichen gleichermaßen. Effektiver Religionsunterricht ermutige Schüler dazu, Verantwortung für den eigenen - in diesem Falle religiösen - Bildungsprozess zu übernehmen, welcher ein Leben lang andauere und nicht als auf die Schulzeit beschränkt aufgefaßt werden dürfe. Auch weniger erfahrene Unterrichtende seien in der Lage, mit beachtlicher Professionalität an diese Aufgabe heranzugehen. Dabei sei die Gefahr, aufgrund der eigenen - wie auch immer gearteten - Weltanschauung diesen Lernprozeß eher zu behindern als ihn zu befördern, prinzipiell immer gegeben. Nur eine ständige selbstkritische Reflektion könne dazu beitragen, diese Gefahr im Blick zu behalten und sie somit zu minimieren:

*"Nevertheless, we do well to remember that if education is thought of in terms of enabling pupils to take responsibility for their own ongoing self-education through life, the more limited experience that the teacher may have can nevertheless be deployed in a professionally helpful way. Similarly the teacher and the knowledge itself, as well as the teacher's religious or non-religious faith, can often get in the way of pupils learning. This is especially so in a subject which, like RE, arouses strong emotions."*<sup>1</sup>

Ob der eigene religiöse oder nicht-religiöse Glaube sich jedoch als förderlich oder als eher hinderlich für den Religionsunterricht erweist, hängt natürlich nicht nur vom intuitiven Gespür - dem 'Bauchgefühl' - der jeweiligen Lehrkraft für diese Problematik ab, sondern vor allem auch davon, ob sie in ausreichendem Maße über die Kompetenz und Diszipliniiertheit verfügt, sich selbst und den sich in jeder Unterrichtseinheit entfaltenden Gruppenprozess immer wieder kritisch und zielführend auf dem Hintergrund ihrer Beziehung zur Lerngruppe, zum Fachwissen, zum eigenen Glauben und mit Blick auf die eigene Befindlichkeit sowie die eruierten Befindlichkeiten der Teilnehmer zu reflektieren. In diesem Zusammenhang sollte eine Haltung entwickelt werden, die auf einen gleichermaßen kritischen wie wertschätzenden Zugang zum Thema und zur Gruppe - einschließlich der eigenen Person - abzielt.

## **5.2 Erfolgreicher Religionsunterricht: Eine Frage der Haltung?**

Daß Fachwissen und Unterrichtserfahrung sich für Unterrichtende in der Regel als ausgesprochen hilfreich erweisen, würde wohl kaum jemand in Abrede stellen wollen. Besonders für ältere Schülerinnen und Schüler sind Fachleute als Ansprechpartner im Religionsunterricht unverzichtbar. Aber auch gerade angesichts der religiösen Entfremdung, durch die Lebenswirklichkeiten heutiger Jugendlicher oftmals gekennzeichnet sind, hält Brenda Watson das Fachwissen und die Erfahrung des spezialisierten Religionslehrers für wertvolle Instrumente, von denen möglichst auch diejenigen profitieren sollten, die Religionsunterricht fachfremd erteilen und

---

<sup>1</sup> Ebd.

ohne fremde Hilfe mit diesen Kompetenzen in aller Regel zunächst nicht aufwarten können. Die keineswegs weniger wertgeschätzten Bemühungen dieser *non-specialist RE teachers* sollten darum durch fachkundige und erfahrene Lehrkräfte koordiniert werden:

*"Especially in secondary schools, considerable sophistication is called for in order to sustain the interest of older and often religiously alienated pupils. In both primary and secondary schools there is a need for as highly qualified teachers as possible to act as coordinators, helping and encouraging those whose main expertise lies elsewhere."*<sup>1</sup>

Abgesehen davon, daß also Fachleute der Religionspädagogik in der Schule prinzipiell vorhanden und durch das übrige Kollegium in einem angemessenen Rahmen ansprechbar sein müssen, hält Brenda Watson es für unstrittig, daß auch fachfremd Unterrichtende einen guten Zugang zum Religionsunterricht haben können:

*"RE does, however, have to call on the services of many non-specialist teachers. I would like therefore to reassure them, as well as those specializing in the subject, that most teachers who are willing to try to teach RE well can do so. This is based on my conviction that certain basic attitudes and interests are present in almost all people - both teachers and pupils - and that these provide the raw material for effective RE."*<sup>2</sup>

Bestimmte grundlegende Einstellungen und Interessen sind also offensichtlich zentrale Grundvoraussetzungen für erfolgreichen Religionsunterricht. Anders ausgedrückt: Das effektive Erteilen von Religionsunterricht ist letztlich nicht so sehr an das eigene Wissen, noch weniger an den eigenen Glauben gebunden, sondern es ist in erster Linie gebunden an die eigene Haltung des oder der Unterrichtenden. Aus dieser Haltung erwachsen alle pädagogischen, didaktischen und methodischen Entscheidungen sowie alle Handlungen und Verhaltensweisen eines Lehrers oder einer Lehrerin im Unterricht. Bei genauerem Betrachten zeigt sich, daß alle Überlegungen zur Effektivität von Religionsunterricht in Watsons Leitfaden auf diese im ersten Kapitel dargelegten Haltungen, Interessen und Einstellungen verweisen bzw. von ihnen durchzogen sind. Man könnte auch - etwa in Analogie zur Ruth Cohns Ansatz der TZI - sagen:

Brenda Watson entfaltet keineswegs eine schlichte Methode zum effektiven Erteilen von Religionsunterricht, sondern sie legt einen wertegeleiteten Ansatz vor, der von einer wertschätzenden Grundhaltung gegenüber den Menschen und deren Einbettung in die gesamte Schöpfung lebt. Methodisch ist dieser Ansatz offen für alles, was seinen Grundaxiomen nicht entgegensteht und einen Nutzen für den Unterricht und die Beteiligten verspricht.

Offensichtlich die wichtigste Grundvoraussetzung für das Unterrichtsgeschehen insbesondere in nicht konfessionell gebundenen Formen von Religionsunterricht

---

<sup>1</sup> Ebd.

<sup>2</sup> Ebd.

besteht dabei in einer Haltung, die - nicht zuletzt deshalb der Hinweis auf die sich ebenfalls religiös neutral verstehende TZI - durch umfassenden Respekt gegenüber allem Lebendigen gekennzeichnet ist. Brenda Watson entwirft ein ausgesprochen differenziertes Bild dieser vielfach auch in den Religionen höchst wertgeschätzten Einstellung, indem sie sechs grundlegende Dimensionen von Respekt anführt, die für sie im Religionsunterricht praktisch eine alles entscheidende Rolle spielen. Fünf davon hält sie darüber hinaus für zentrale Voraussetzungen jeder Art von Unterricht; unabhängig von der religionspädagogischen Zielrichtung ihres Buches. Es handelt sich dabei um:

1. Den Respekt gegenüber sich selbst.
2. Den Respekt gegenüber anderen.
3. Den Respekt gegenüber der natürlichen wie auch der kulturellen Umwelt.
4. Den Respekt gegenüber der Schönheit.
5. Den Respekt gegenüber der Wahrheit.

Mit Blick auf den weltanschaulich neutralen Religionsunterricht verweist Watsons Haltung des fünffachen Respekts ihrerseits wieder auf differenziertere Einstellungen, die sich aus diesen Punkten ableiten. Für den Religionsunterricht hierzulande dürften sie sich, ungeachtet der weitestgehend durch dessen Rahmenbedingungen vorgeschriebenen konfessionellen Prägung, als ebenso grundlegend erweisen:

1. Eine grundlegende Achtung gegenüber unserer eigenen Person und ein Bewußtsein von uns selbst sind Voraussetzungen für ein stetes Bemühen um Integrität und Offenheit - damit wir wachsam bleiben gegenüber den Gefahren von Vorurteilen und Selbsttäuschungen.
2. Eine grundlegende Haltung der Empathie gegenüber allen anderen Menschen - in Verbindung mit einer achtsamen Wertschätzung gegenüber dem, was für diese anderen Menschen besonders bedeutsam ist.
3. Eine grundlegende Neugier auf die unterschiedlichsten Traditionen und ein Interesse an präzisen Informationen - in Verbindung mit dem Wunsch, sich diesen gegenüber stets als fair zu erweisen und nicht in schlichte Ablehnung gegenüber dem zu verfallen, was uns befremdlich erscheint oder uns nicht zusagt.
4. Ein grundlegender Sinn dafür, uns zu fragen und zu wundern - in Verbindung mit einem Bewußtsein davon, daß mehr zum Leben gehört als die weltliche, pragmatische und rein faktische Dimension: Dies sollte eine Sensibilität den unangenehmen und herben Aspekten des Lebens gegenüber ebenso beinhalten wie den Blick für das Beglückende.
5. Ein grundlegendes Interesse an Fragen über die Bedeutung und den Sinn des Lebens auf dem Hintergrund einer Wertschätzung des Bedürfnisses, das Nachdenken darüber nicht vorschnell abubrechen - damit unser Denken im Verlauf des Lebens eine immer größere Tiefe erreichen kann.

Diese differenzierteren Ausformulierungen der fünf grundlegenden Einstellungen bzw. Haltungen und Verhaltensdispositionen für effektiven Religionsunterricht sind

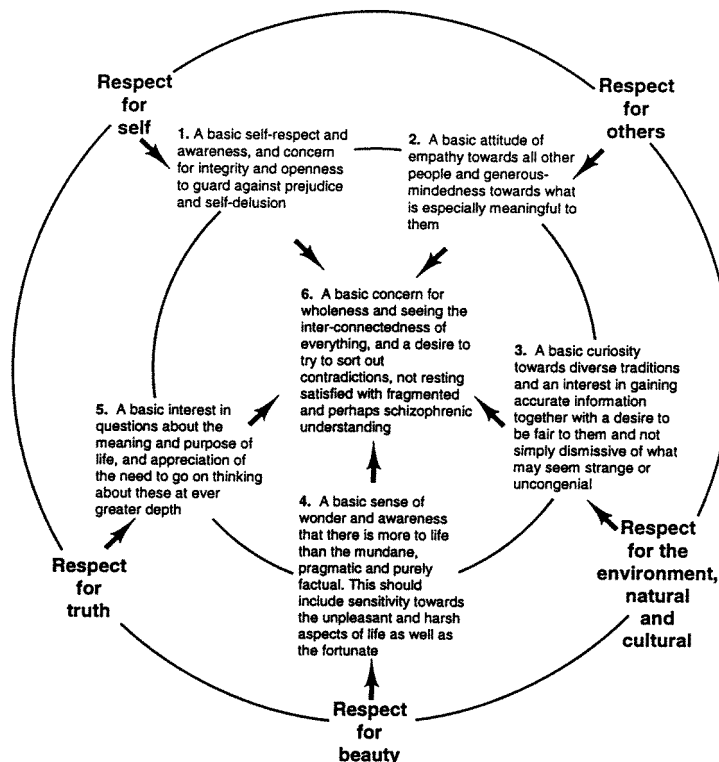
ihrerseits wiederum Teil einer sechsten Haltung, auf welche sie verweisen - und welche nicht zuletzt deshalb für Brenda Watson den unveräußerlichen Kern jedes effektiven und wertschätzenden religionsbezogenen Lernens ausmacht:

6. Ein grundlegendes Bemühen um Ganzheitlichkeit und ein Blick für die Verbundenheit von allem mit allem - sowie der Wunsch nach Klärung von Widersprüchen, jedoch ohne die Bereitschaft, sich vorschnell mit einem fragmentarischen und möglicherweise schizophränen Verständnis abzufinden.<sup>1</sup>

Zu Recht mag man an dieser Stelle einwenden, diese Einstellungen seien doch nichts Besonderes, sondern im Gegenteil geradezu klassische Charakteristika eines aufgeklärten Verständnisses von Erkenntnisgewinn und Menschlichkeit, wie es in der heutigen Zeit mehr oder weniger allgemein üblich und verbreitet sein dürfte. Doch die Alltagserfahrung in nahezu allen gesellschaftlichen Bereichen zeigt uns immer wieder, wie schwach entwickelt und wie wenig selbstverständlich das konsequente Durchhalten einer respektvoll-wertschätzenden Haltung gerade heute viel zu oft ist. Es mag zwar eine ganze Reihe gesellschaftlicher Bereiche geben, in denen zwischenmenschliche Interaktion über einen begrenzten Zeitraum und mit Blick auf bestimmte (in aller Regel jedoch völlig unzureichend hinterfragte) Ziele und Interessen zunächst ohne den hier angemahnten sechsfachen Respekt zu

<sup>1</sup> Vgl. Brenda Watson, a.a.O., S. 4 (eigene Übersetzung), wo die oben referierten Überlegungen auch sehr eingängig anhand der folgenden Grafik veranschaulicht werden:

Figure 1.1 *Basic requirements for effective religious education*



The outer circle represents the attitude of five-fold respect essential for education; the inner circle, attitudes stemming from each which are essential pre-requisites for effective religious education.

funktionieren scheint. Doch ein Unterricht, der sich immer auch mit Fragen des 'Ich', des 'Wir' und des Absoluten beschäftigt, würde sehr rasch an seine Grenzen stoßen, wollte er es sich leisten, auf die Beherrschung dieser ethischen Axiome zu verzichten. Den menschheitlich-axiomatischen Charakter und die somit nicht leichtfertig relativierbare Verbindlichkeit ihrer *basic requirements for effective religious education* hat auch Brenda Watson vor Augen, wenn sie schreibt:

*"Although these qualities may appear as a formidable list, they are mostly present in people, even though for many reasons they often remain undeveloped. The purpose of education, and of RE in particular, is to help these aspects to grow, relating them to basic religious concepts and basic skills for discernment. Whether formally qualified or not, the effective teacher in the classroom will seek to exemplify such qualities."*<sup>1</sup>

und - um diesbezügliche Mißverständnisse auszuschließen - explizit hinzufügt:

*"These are not optional."*<sup>2</sup>

Gleichzeitig enthüllen diese Sätze mit Blick auf den Buchtitel in einer reizvollen Kürze und Prägnanz bereits, wie Watson einen 'effektiven Religionsunterricht' im Prinzip beschreiben würde. Allerdings geht sie gleich darauf genau dieser Frage in der gebotenen Ausführlichkeit ohnehin explizit nach:

*"What is effective RE?"*<sup>3</sup>

Dazu konkretisiert sie die Bedeutung der genannten *basic requirements* für den Religionsunterricht mit Blick auf die sechs grundlegenden, sowohl für Lehrer als auch für Schüler zu entwickelnden Einstellungen<sup>4</sup>. Darüber hinaus hat sie aber auch besonders die Bedürfnisse derjenigen im Blick, die sich für das Erteilen von Religionsunterricht entschieden haben - und verweist in diesem Zusammenhang gleich auf diejenigen Kapitel ihres Buches, in denen der jeweils entsprechende theoretische Hintergrund zu ihren Überlegungen in kompakter Form nachzulesen ist:

*"What the teacher needs - in addition to developing these points which are appropriate for pupils - is professional awareness of the nature of RE:*

- 1. that it is crucial to draw attention to fundamental assumptions in our society, and to keep open for pupils the option of accepting, modifying or rejecting these views (Chapters 2-3);*
- 2. that the purpose of RE is pupils' self-education, engaging in depth upon the meaning and truth-claims of religions in a way which is relevant to their total experience of life (Chapter 4);*
- 3. that space needs to be given in which pupil involvement has a chance to develop, together with creativity, a sense of wonder and the cultivation of inner quietness (Chapters 5 and 6);*

---

<sup>1</sup> Ebd., S. 4f.

<sup>2</sup> Ebd., S. 5.

<sup>3</sup> Ebd.

<sup>4</sup> Ebd., S. 6-8.



4. *that teachers need to model a positive, fair and balanced approach to the diversity of religious traditions and outlooks, and the controversy which these can generate (Chapter 8);*
5. *that in a spirit of critical affirmation it is important to develop skills of evaluation and criteria for discernment (Chapters 7 and 9);*
6. *that the crucial need is to put persons first, to establish genuine relationships which are affirming of pupils, believing that they have something to give, and so listening to them and responding to them - and in the light of this to encourage their capacity for self-assessment (Chapter 10);*
7. *that the distinction between education and dogmatic teaching is all-important and that, provided this is borne in mind, opportunities for stillness and possible worship can be an invaluable aid to education (Chapters 6 and 11);*
8. *that RE can relate in a dynamic and creative way to all other areas of the curriculum (Chapters 12 and 13)."*<sup>1</sup>

Das, was Brenda Watson hier als *the nature of RE*, also als die vom Lehrer zu respektierende Natur des Religionsunterrichts bezeichnet, verweist uns bei genauer Betrachtung ebenfalls zurück auf ihre sechs bereits genannten *basic requirements for effective RE*. Es wird hier also deutlich, daß erfolgreicher Religionsunterricht zumindest für Brenda Watson in allererster Linie eine Frage der Haltung ist: Diese spielt die bei weitem wichtigste Rolle, verglichen etwa mit den Fragen nach Unterrichtsinhalten, nach den Glaubensüberzeugungen der Beteiligten oder nach den fachlichen Kompetenzen der oder des Unterrichtenden. Zu den Inhalten und Methoden des Religionsunterrichts schreibt Watson dementsprechend:

*"The most impeccable and well-prepared content, and the most exciting and suitable method, will fail as RE unless plugged in to what is its central purpose as outlined above. Furthermore, if this is really understood, this purpose can be achieved through a great variety of approaches with regard both to content and method. The teacher can adopt almost any and every available item. Even something from the day's newspaper can be all that is needed as an effective starting point, just as the latest or the most interesting work done in other subject areas of the curriculum may be used. Materials that happen to be available in the school, including even seriously inadequate ones, can be brought into play and yield educationally valuable material if approached from a point of view of real understanding on the teacher's part."*<sup>2</sup>

Allerdings entbindet dies keinen Religionslehrer von der Notwendigkeit, sich mit religionspädagogischer Theorie zu befassen. Dazu gehören aus Watsons Sicht etwa solche Überlegungen, wie sie in den o.g. acht Punkten einer professionellen

---

<sup>1</sup> Ebd., S. 8f.

<sup>2</sup> Ebd., S. 9.

Darstellung der Natur des Religionsunterrichts zum Tragen kommen. In ihrer Wahrnehmung existiert bei Unterrichtenden des Faches jedoch eine gewisse Tendenz, solches Wissen vorschnell einer rein akademischen und für die Alltagspraxis relativ irrelevanten theoretisch ausgerichteten Religionspädagogik zuzuweisen, von der ein Lehrer im Alltagsgeschäft an der Schule nun wirklich keine Ahnung zu haben braucht. Die aus dieser eindeutig problematischen Einstellung resultierende Ungeduld gegenüber religionspädagogischer Theorie hält sie nur dann für gerechtfertigt, wenn die theoretische Beschäftigung ihre Bodenhaftung, also ihre durchgängige Rückbindung an die Praxis, zu verlieren droht:

*"Impatience is justified if theory moves off into the stratosphere, so to speak. Provided, however, that it is properly grounded, failure to engage with it may be termed irresponsible. This is because the effectiveness of RE depends first and foremost on the teacher perceiving the underlying challenge it presents, and why, so that what is negative can be countered."*<sup>1</sup>

In der Tat würde es vielen Unterrichtenden helfen, wenn ihr theoretisches Wissen - um gruppendynamische Gegebenheiten, zwischenmenschliche Prozesse und so weiter - sie dazu befähigen würde, im laufenden Unterrichtsprozeß zusätzlich zur eigenen, aktiven Teilnahme an diesem stets auch auf einer Metaebene unterwegs zu sein, die es ihnen erlauben würde, begründete Hypothesen darüber anzustellen, was gerade im laufenden Unterrichtsprozeß passiert, warum es passiert und wann dies auf dem Hintergrund der angestrebten Ziele welche Art von Intervention erfordert. Daß Lehrer und Lehrerinnen in der Gegenwart aber vielerorts in erster Linie immer noch zu 'Einzelkämpfern' ausgebildet werden, die sich nicht selten gar als Konkurrenten verstehen, ist einer solchen gehobenen Reflektionskultur sicherlich wenig dienlich. Was Brenda Watson anstrebt, kann zwar auch von einem 'Einzelkämpfer' praktiziert werden - erlernt werden kann es aber in einer effektiven Art und Weise höchstwahrscheinlich nur in einer kompetent geleiteten und in der Praxis geerdeten Gruppe von Lehramtsanwärtern, denen in der Ausbildung dieselbe Wertschätzung, derselbe Respekt und dieselbe Offenheit entgegengebracht wird, wie Brenda Watson dies für die Themen und Teilnehmer des Religionsunterrichts gleichermaßen einfordert. Leistungsdruck, Zeitdruck, ökonomische Sachzwänge, Fremdbestimmung, Prestigedenken und hierarchisch geprägte Denk- und Verwaltungsstrukturen verbauen diesbezüglich derzeit leider noch immer viel zu viele Möglichkeiten in der Bildung. Dies muß mit Blick auf die praktische Lehrerbildung für England und Deutschland gleichermaßen nüchtern konstatiert werden.

Aber es gibt noch einen weiteren wichtigen Grund für die Beschäftigung mit der Theorie des Religionsunterrichts, nämlich eine bei Brenda Watson durchweg angestrebte grundsätzliche Transparenz des Unterrichtsgeschehens im Dienste einer möglichen Nachvollziehbarkeit und Aneignung der gleichermaßen kritischen wie

---

<sup>1</sup> Ebd., S. 10.

wertschätzenden Strukturprinzipien des Unterrichts durch die Schülerinnen und Schüler - zu deren eigenem Nutzen:

*"There is another important reason for attending to theory: it needs to be shared with pupils. Edward Hulmes, who has contributed one Volume to the Effective Teacher Series on Education and Cultural Diversity (Hulmes 1989) has many times noted that RE is for teachers as much as for pupils. I would want to add that the theory of RE is for pupils as well as for teachers. This is the only way in which indoctrination can be avoided and any real understanding of religion conveyed. We cannot expect pupils to learn the sophistication necessary for handling difficult concepts if we constantly draw a veil over them and shut pupils off from the real debate."*<sup>1</sup>

Die 'echte Debatte', von der hier die Rede ist, findet jedoch nicht in erster Linie im Religionsunterricht und in der staatlichen Schule statt, sondern sie stellt darüber hinaus vor allem ein gesamtgesellschaftliches Phänomen dar: Manipulative und indoktrinatorische Tendenzen, wie sie religiösen Argumentationsweisen und Personengruppen häufig (und immer wieder auch sehr medienwirksam) unterstellt werden, sind ja, wie bereits angedeutet, keinesfalls auf diese beschränkt. Gerade auch in säkularen Kontexten sind Indoktrination und Manipulation heute mehr denn je an der Tagesordnung - und gerade in diesen Kontexten erwachsen oftmals viel zu wenig Gegenkräfte, die den Blick schärfen für möglicherweise radikal lebensfeindliche Tendenzen, die mittlerweile von einer regelrechten 'Manipulationsindustrie' auf diversen gesellschaftlichen Ebenen für Menschen jeden Alters zu etablieren versucht werden.

Doch auch in den verschiedenen Ausformungen religiöser Traditionen werden (von innen heraus manchmal weitgehend unhinterfragt) lebens- und freiheitsbedrohende Konzepte geradezu akribisch gepflegt, gestärkt und weitervermittelt - was den Blick auf die unermesslich wertvollen befreienden Grundzüge verschleiern kann, die den religiösen Traditionen vielfach innewohnen. Gerade diese sind es aber, die Brenda Watson auch für die gesamtgesellschaftliche Ebene - gleichsam als Gegengewicht zu den oben angedeuteten Tendenzen - nutzbar zu machen sucht. Dementsprechend zielt Religionsunterricht bei ihr in besonderem Maße ab auf eine Schärfung des Blicks, für Schüler wie Lehrer gleichermaßen:

*"Pupils as well as teachers should be aware of secularist tendencies in what is taken for granted in our society and in the educational world, and they should appreciate the problems posed by the fact that there are so many different religions, and be alert to possible responses. It is also most important that the abuse of religion with its destructive consequences is faced, and that pupils are helped towards levels of discernment."*<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Ebd., S. 11.

<sup>2</sup> Ebd.

Wie eine solche Schärfung des Blicks herbeigeführt werden kann und welche Wissensbestände und Abstraktionsfähigkeiten in diesem Zusammenhang unverzichtbar erscheinen, erörtert Brenda Watson dann auch folgerichtig in den übrigen Kapiteln ihres Buches. Dabei legt sie besonderen Wert darauf, an Entwicklungen und Prozesse anzuknüpfen, die in den westlichen Gesellschaften unserer Zeit Bedeutung erlangt haben. Viele dieser Entwicklungsstränge bieten eine überreiche Vielfalt an Anknüpfungspunkten für etliche aus den Religionen seit alters her bekannte Wahrheiten.

Dies dürfte beispielsweise zutreffen für die Menschenrechtsbewegungen und die Umweltschutzbewegungen - sowie für die mittlerweile nahezu unbeschränkten und weltumspannenden Möglichkeiten moderner Kommunikationstechnologien. Aber es betrifft auch etwa den Ausbau des naturwissenschaftlichen Kenntnisstandes, das neu erwachsende Interesse an der spirituellen Dimension des Lebens, das Bewußtsein von und die Sorge um das Böse und das Leid auf einer nahezu unüberschaubaren globalen Ebene, die Pluralisierung der Gesellschaften und so weiter<sup>1</sup>.

Ernüchternderweise stellt sie jedoch gleich im Anschluß an diese (bei ihr noch ausführlichere, aber keineswegs erschöpfende) exemplarische Auflistung fest, daß eben genau diese Bereiche gesellschaftlicher Wirklichkeit sich oft sehr schwer damit tun, an religiöse Deutungen menschlicher Lebenswirklichkeiten anzuknüpfen. Viel häufiger hingegen lasse sich beobachten, daß ausgerechnet dort eine radikale Ablehnung und Marginalisierung aller traditionell religiösen Konzepte betrieben werde. Dies resultiere in einem "*radical secularism of society*"<sup>2</sup>, einem radikalen Säkularismus der Gesellschaft, welcher im öffentlichen Diskursgeschehen kaum jemals ernsthaft in Frage gestellt werde. Der Religionsunterricht biete jedoch die Möglichkeit, dies in ernsthafter, fundierter und reflektierter Weise zu tun. Wie dies im einzelnen zu erreichen sei, darauf gehe sie in den weiteren Kapiteln genauer ein. Die wichtigste Einsicht und somit Grundlage aller weiteren Überlegungen sollte jedoch bereits an dieser Stelle in hinreichendem Maße deutlich geworden sein: Effektiver Religionsunterricht ist in allererster Linie eine Frage der Haltung des oder der Unterrichtenden. Mit ihr steht und fällt der Erfolg des Unterrichtsprozesses. Wer hinter diese Einsicht nicht mehr zurückfallen kann, dessen erfolgreicher Unterricht wird letzten Endes nichts weiter als eine Frage der Übung und Erfahrung bleiben.

### **5.3 Der Religion eine Chance geben**

Wenngleich heutzutage wohl kaum ein westlicher Staat, ein Gemeinwesen oder sonst irgendeine sich als seriös darstellende Institution das Recht auf positive Religionsfreiheit in Frage stellen würde, so scheint sich doch in vielen Bereichen ein kulturell vermitteltes Vorurteil eingebürgert zu haben, wonach Religion eine Privatangelegenheit sei, die im öffentlichen Diskursgeschehen nur am Rande oder - im vermeintlichen Idealfall - sicherheitshalber erst gar nicht vorkommen sollte.

---

<sup>1</sup> Vgl. Brenda Watson, a.a.O., S. 13ff.

<sup>2</sup> Vgl. a.a.O., S. 16.

Brenda Watson verweist etwa auf die Ergebnisse der Spiritualitätsforschung von David Hay, dessen Überlegungen zum Religionsunterricht hier bereits an früherer Stelle im Zusammenhang mit seinem erfahrungsbezogenen Ansatz in den Blick genommen wurden. Das unterschwellige Tabu in Bezug auf religiöse Angelegenheiten, welches trotz aller offiziell zugesicherten spiritueller-religiöser Entwicklungsmöglichkeiten Bestand hat, hält Hay wie Watson für eng verknüpft mit einer meist unausgesprochenen, aber innerhalb weiterer Gesellschaftsbereiche nahezu universell akzeptierten Auffassung, gemäß welcher alle Religionen grundsätzlich nur Unrecht haben können und somit irrelevant sein und bleiben müssen bzw. sollten. Auf diese Weise transportieren insbesondere die Menschen in den westlichen Kulturen als Vorreiter der Globalisierung

*"a culturally mediated prejudice. It is based on a conviction that religious ways of interpreting reality simply must be mistaken because they appear to conflict with, or be irrelevant to, cherished and successful scientific paradigms. It too easily discards the spiritual dimension of human experience as attributable to some kind of personal or social pathology and it creates a taboo a bit like the one there used to be about sex."*<sup>1</sup>

Unter diesen Bedingungen fällt es vielen Entscheidungsträgern heute besonders schwer, religiösen Wirklichkeitsdeutungen eine echte Chance zu geben: Religiöse Menschen gelten zwar trotz solcher vermeintlich 'pathologischen' Verhaltensmuster paradoxerweise eigentlich als offiziell akzeptiert und gleichberechtigt, aber die von ihnen wertgeschätzten Glaubensinhalte werden üblicherweise als tendenziell eher bedrohlich empfunden und oftmals ohne genauere Betrachtung oder Begründung pauschal abgelehnt.<sup>2</sup> Wie also könnte es auf dem Hintergrund solcher auf gesamtgesellschaftlicher Ebene zu verzeichnenden Einstellungen dennoch gelingen, der Religion im Unterricht eine echte Chance zu geben?

*"The acknowledged purpose of RE is to help pupils towards an understanding of religion so that they can reflect on it in an informed way. But they cannot do this if their minds and emotions are already sealed tight against it - if they assume that religion is outdated and not worth studying."*

---

<sup>1</sup> John Hammond, David Hay *et al.*, *New Methods in RE teaching: An Experiential Approach* (Harlow: Oliver & Boyd, 1990), S. 205. Hier zitiert nach Brenda Watson, a.a.O., S. 17.

<sup>2</sup> Solche Aporien sind zwar *per se* völlig sinnlos und zudem ethisch mehr als fragwürdig, aber in vielen gesellschaftlichen Bereichen heute zu einer gängigen, wenngleich vehement anzuprangernden Praxis geworden, die tragischerweise immer auch großes Leid gerade für diejenigen Personengruppen verursacht, welche angeblich offiziell auf einer gleichberechtigten Ebene akzeptiert werden: So verstricken beispielsweise hochrangige Vertreter der römisch-katholischen Amtskirche sich nur allzuleicht in haarsträubend absurde Argumentationen, wenn sie zu erklären versuchen in genau welchem Sinne und warum die offizielle Position der katholischen Amtskirche besagt, daß etwa homosexuelle Menschen trotz ihrer Veranlagung als vollumfänglich gleichberechtigt zu akzeptieren seien, während jeder praktische Vollzug ihrer Homosexualität kirchlicherseits jedoch weiterhin rigoros abgelehnt werden müsse.

*As the previous chapter showed, many aspects of growing up in today's world encourage such a dismissive attitude to religion. In order therefore to teach RE effectively, we need to be very clear about how shaky the secularist stance actually is, and how strong is the case for an openness towards religion."*<sup>1</sup>

Die säkularen Dogmen unserer Epoche stehen in der Tat auf Füßen, die "zum Teil aus Eisen, zum Teil aus Ton"<sup>2</sup> zu bestehen scheinen, um hier eine prophetische Metapher aus dem Buch Daniel zu bemühen, weshalb es gerade älteren Schülern oftmals sichtlich schwer fällt, deren eigentlich völlig offensichtliche Zerbrechlichkeit überhaupt nur ansatzweise, geschweige denn in ihrem vollen Umfang, erkennen und benennen zu können: Die Zuverlässigkeit des eisernen Anteils wird anscheinend vielfach überbewertet, während der tönerner Anteil meist völlig unterschätzt oder gar großzügig übersehen wird. Lehrern und Lehrerinnen mit geisteswissenschaftlichem Hintergrund mag eine kritische Relativierung radikal säkularer Weltdeutungen zwar leichter fallen als manch anderen Menschen, aber dennoch ist das Zerbrechen der tönernen Füße eines gesellschaftlich weitgehend unhinterfragten Standbildes, "groß und von außergewöhnlichem Glanz"<sup>3</sup>, wie es nun einmal dasteht, sicherlich mit der Überwindung zahlreicher persönlicher Hemmschwellen verbunden. Schließlich würde dies auch eine ganze Reihe unabänderlich erscheinender Sachzwänge, mit denen der Lehrerberuf untrennbar verbunden scheint, radikal in Frage stellen. Mancher mag von den Konventionen des Alltäglichen so in Beschlag genommen sein, daß es ihm unmöglich erscheint, glaubwürdige Argumentationen anzuführen, die religiösen Wirklichkeitsdeutungen eine echte Chance zu geben imstande wären. Unverzichtbar bleibt diese Fähigkeit aber dennoch:

*"It is a matter of practical importance that teachers can argue this case. Specific work on it in secondary schools is often essential in order to break down resistance to the subject. Many 'awkward' classes become much less so if some exploration in depth is attempted of the kind of points discussed in this chapter."*<sup>4</sup>

Doch dies betrifft nicht nur die weiterführenden Schulen, wie Brenda Watson gleich anfügt, sondern auch die Grundschulen sowie die gesamten Rahmenbedingungen schulischen Religionsunterrichts:

*"It is important also that awareness of this argument informs what primary school teachers do concerning RE. In all sorts of situations it is called for, not only with children, but with other staff, parents and governors."*<sup>5</sup>

---

<sup>1</sup> Brenda Watson, a.a.O., S. 24.

<sup>2</sup> Daniel 2,33

<sup>3</sup> Daniel 2,31

<sup>4</sup> Brenda Watson, a.a.O., S. 24.

<sup>5</sup> Ebd.

Das Dilemma der permanenten und oftmals regelrecht ermüdenden Notwendigkeit, die Beschäftigung mit religiösen Themen in der Schule immer wieder gegenüber zahlreichen Interessengruppen begründet vertreten und vehement verteidigen zu müssen, dürfte aus deutscher Sicht nicht unbekannt sein. Natürlich gibt es diesbezüglich gute und auf der politischen Bühne bewährte Begründungsfiguren, wie sie etwa im Rahmen der Würzburger Synode erarbeitet wurden. Ähnliche, zum Teil deckungsgleich argumentierende Begründungsstränge finden sich auch im angelsächsischen Raum. All diese Überlegungen setzen jedoch einen minimalen Grundkonsens voraus - etwa, daß Religion gesellschaftsrelevant sei, daß sie persönlichen Entwicklungsprozessen förderlich sein könne und daß zum Leben mehr gehöre als eine rein positivistische Sicht menschlicher Lebenswirklichkeit, die allen Herausforderungen spiritueller Denkweisen prinzipiell nur mit maximaler Skepsis begegnen könne und deren Erkenntnisse verneinen müsse - was wiederum in einem vordergründig akzeptierenden, aber unterschwellig alles gleichmachenden und somit gleichermaßen bedeutungslos machenden Relativismus resultieren würde. So wenig ein solcher Relativismus der Komplexität unserer Wirklichkeit gerecht zu werden vermag: Es kann nicht geleugnet werden, daß er in weiten Bereichen der westlichen Kulturen Fuß gefaßt hat und gerade auch von Jugendlichen nicht selten als unhinterfragbares Fundament der Wirklichkeit erlebt und gedacht wird. Dieses Denken aufzubrechen muß darum stets eines der vorrangigsten Ziele des Religionslehrers und der Religionslehrerin sein, besagt die von Brenda Watson vertretene religionspädagogische Auffassung.

#### **5.4 Die ungeheuerliche Verteidigung gegen den Säkularismus**

Es ist in diesem Zusammenhang unstrittig, daß ein ernsthaftes Aufbegehren gegen den allgegenwärtigen Säkularismus unserer Epoche ganz und gar keine Kleinigkeit sein kann, sondern von etlichen Entscheidungsträgern innerhalb wie außerhalb des Bildungssystems - genau wie von zahlreichen Schülern und Schülerinnen - geradezu als eine Ungeheuerlichkeit erlebt werden dürfte. Eine Ungeheuerlichkeit, deren Ernstnahme zudem eine unabsehbare Kettenreaktion der Infragestellung etablierter Handlungsweisen und Entscheidungskriterien auslösen könnte, wodurch sie in bedrohlicher Weise unüberschaubar wirkt und demzufolge mit großer Wahrscheinlichkeit zunächst einmal vehement abgewehrt werden muß. Dies kann auf dem Hintergrund menschlicher Sicherheitsbedürfnisse als eine vollkommen natürliche Reaktion erwartet werden, der in jedem Falle gerade vom Standpunkt des Verteidigers aus in angemessener Weise Raum zu geben ist. Etliche Irritationen sind nämlich überraschend leicht aus dem Wege zu räumen, sobald sie im Diskurs schlicht und einfach verbalisiert werden können und dürfen. Wenn derartige Achtsamkeit in der Kommunikation aber erst einmal für beide Seiten zur Selbstverständlichkeit geworden ist, wird sie solche Situationen für die Religionslehrer ihrerseits als auch für ihre jeweiligen Gesprächspartner um einiges weniger irritierend und somit auch weniger angstausslösend machen und dadurch den Umgang miteinander in emotionaler Hinsicht grundlegend entschärfen. Denn

gegen die beschriebene allgegenwärtige Abwehrhaltung unserer Epoche müssen sich Religionsunterricht erteilende Menschen zunächst einmal durchsetzen - und zwar müssen sie dies in einer offenen, achtsamen und wertschätzenden Weise tun, um nicht 'das Kind mit dem Bade auszuschütten', indem sie etwa aus Ungeduld oder Unachtsamkeit einen vorschnellen Kommunikationsabbruch riskieren. Daß dies zumeist keine leichte Aufgabe sein dürfte, ist Brenda Watson dabei durchaus bewußt. Dementsprechend steht das dritte und argumentativ vielleicht wichtigste Kapitel ihres Buches im Zeichen der basalen logischen Betrachtungen, die im Rahmen dieser Verteidigung zunächst vermittelt werden müssen. Darum geht sie dort gleich zu Beginn auf die Notwendigkeit von grundlegenden rein spekulativen Annahmen ein, die für jeden Menschen - trotz der grundsätzlichen Unmöglichkeit, diese durch menschliche Erkenntnismöglichkeiten jemals zweifelsfrei bestätigen oder widerlegen zu können - Basis der wie auch immer gearteten eigenen Weltanschauung sein müssen. Ihre beiden zentralen Überlegungen dazu formuliert sie folgendermaßen:

*"First, we all have to live and act as if we were sure and as if we had reliable knowledge. We have to stand somewhere as we decide the next step forward. Yet whether we think of ourselves as secularist or as religious, we cannot be absolutely certain in such a way that our certainty cannot be challenged by other people. Delusion is possible for everyone: feeling certain does not mean that therefore the world is as we think it is. All of us can make mistakes."*<sup>1</sup>

Die logische Folge daraus, deren Erkenntnis die grundlegende Voraussetzung jeden Dialoges zwischen den Vertretern verschiedener Weltanschauungen bildet, besteht in der Einsicht, daß sowohl Religionen als auch nicht-religiöse Weltanschauungen keine objektiven Fakten, sondern subjektive Haltungen beschreiben. Um dies in einer marktökonomischen - und somit heute kulturenübergreifend verständlichen - Metapher auszudrücken, erklärt Watson dementsprechend:

*"To vary the analogy, not to be religious is already to have invested money in what is as high a risk venture as an investment in religion."*<sup>2</sup>

So unspektakulär diese Einsicht jedem akademisch gebildeten Leser auch außerhalb der Geisteswissenschaften erscheinen müßte, so wenig selbstverständlich scheint sie heute in vielen gesellschaftlichen Bereichen geworden zu sein. Hier setzt darum Watsons zweite zentrale Überlegung an, welche Schülern oder anderen Gesprächspartnern in diesem Zusammenhang ebenfalls zunächst nachvollziehbar gemacht werden muß:

*"Secondly, it is impossible to prove assumptions, but this does not mean that we are just locked into a position for ever. Experience of life, and genuine discussion with people of other views, can enable us to add to, and revise, and even occasionally to give up, aspects of the stance which*

---

<sup>1</sup> Ebd.

<sup>2</sup> Ebd., S. 24f.



*we have adopted so far. What is needed is a willingness to be open to fresh possibilities - to be prepared for a constant voyage of exploration."*<sup>1</sup>

Dies erklärt sie anhand eines eingängigen Beispiels:

*"We need to look at assumptions, seeing whether we think they really are justified, and if so, do they really lead to the positions which we at the moment think they lead to. For example, if we think that a basic assumption is that people matter as persons, and that this is justified, then what follows?*

*(a) does this entail a secularist view of the universe and of life as a whole?*

*(b) does it leave the options open for religion?*

*(c) does it maybe lead more naturally to a religious view of the world?"*<sup>2</sup>

Das Beispiel zeigt, wie Brenda Watson stets um größtmögliche Nachvollziehbarkeit bei der Formulierung zentraler Gedankengänge bemüht ist. Zudem wird ihre einfache Klarheit in der Gedankenführung gerade für Jugendliche sehr attraktiv sein, weil sie bei einem Alltagsdenken ansetzt, welches ungeachtet der eigenen religionsbezogenen Wissensbestände und Sozialisationsmuster für nahezu alle Menschen gut zugänglich sein sollte. Denn erst nachdem die mit diesem und vergleichbaren Gedankengängen einhergehenden Einsichten vermittelt und den Gesprächspartnern begreiflich gemacht werden konnten, sieht Brenda Watson die Möglichkeit, so gegen den gesellschaftlich weiträumig etablierten Säkularismus zu argumentieren, daß die eigenen Argumente dabei nicht zwangsläufig ins Leere laufen. Erst dann wird es nämlich vielen Schülern möglich sein, die Herstellung von Plausibilitäten für die Wertschätzung religiöser Wirklichkeitsdeutungen weit genug nachzuvollziehen, um das den religiösen Traditionen möglicherweise innewohnende Potential an Entwicklungsmöglichkeiten für die eigene sich stetig entwickelnde Wirklichkeitsdeutung überhaupt erst erahnen zu können. Dies ist eine zentrale Voraussetzung für die religionspädagogisch erwünschte Erkenntnis, daß es gerade in unserer Epoche durchaus hilfreich sein könnte, **nicht** voreilig zu beschließen, daß Religionen mit dem eigenen Leben nichts zu tun hätten und daß sich ein weiteres Nachdenken über sie unter keinen Umständen würde lohnen können. Die zu seltene Vermeidung dieses Trugschlusses nämlich hält Brenda Watson heute für die Hauptursache voranschreitender religiöser Entfremdungsprozesse in aller Welt, gerade aber in den westlichen Kulturen. Dabei identifiziert sie drei grundlegende Aspekte der Gegenwartskultur, die religiösen Wirklichkeitsdeutungen in diesem Zusammenhang vorrangig Probleme bereiten:

*"Three [aspects of contemporary society which can cause trouble for religion] are of major significance: **scientism, relativism, and religious intolerance**. [O]thers are largely dependent on them."*<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Ebd., S. 25.

<sup>2</sup> Ebd., S. 25.

<sup>3</sup> Ebd. (eigene Hervorhebung durch Fettdruck)

Relativismus und religiöse Intoleranz sind auch im deutschen Sprachgebrauch geläufige Begriffe und bedürfen deshalb hier zunächst keiner näheren Erläuterung. Der für Watsons Gedankengang sehr wichtige Begriff *scientism* wäre hingegen schwieriger ins Deutsche zu übertragen, ohne sich eines Fremdwortes zu bedienen. Er bezeichnet bei ihr eine heute ausgesprochen weit verbreitete, jedoch in erkenntnistheoretischer Hinsicht normalerweise vollkommen unzureichend reflektierte Auffassung von den vermeintlichen Erkenntnismöglichkeiten der Naturwissenschaft:

*"The root problem here is the question of how we can arrive at absolutely certain and reliable knowledge. But it has also lead to assumptions which cause religion to be ignored, doubted and re-interpreted. This is because of certain -isms or hardened stances. [...]"*

1. **Positivism** is the name given to the philosophy based on the principle that all claims to knowledge must be scientifically provable - there must be 'positive proof'. This philosophy was developed first in the seventeenth century and it has become increasingly influential ever since.
2. **Scepticism** is the familiar name given to the appropriateness of doubting the reliability of something until it is proved beyond shadow of doubt.
3. **Relativism** is a stance which assumes that opinions which cannot be tested scientifically are just subjective and relative to the particular context giving rise to them, to cultural upbringing and different individual and group experience.

*All these -isms together set up a serious fact/belief divide whereby facts are regarded as objective, reliable and unbiased, and values, principles and beliefs as subjective, unreliable and probably biased. On the doubtful side of this line come most of the things which people care most about - matters associated with personal relationships, the arts, moral issues and religion."*<sup>1</sup>

Eine solche Annahme einer radikalen Trennung zwischen positivistisch erfaßbaren Fakten und subjektiv für wahr gehaltenen Überzeugungen ist jedoch nicht etwa empirisch gegeben oder philosophisch offensichtlich, sondern als 'gedachte Linie' lediglich durch einen impliziten gesellschaftlichen Konsens künstlich erzeugt und dabei weitestgehend willkürlich platziert. Über eine solch radikale Trennung läßt sich sagen, daß sie eigentlich nur in den Köpfen der unzähligen Menschen existiert, bei denen sich dieses vereinfachte Denkmuster erfolgreich etablieren konnte - daß sie jedoch in vielen Debatten gerade auch im bildungspolitischen Bereich nicht selten als eine Selbstverständlichkeit unterstellt oder hingenommen wird, der ein geradezu axiomatischer Charakter zukommt: Sie kann - was oftmals übersehen wird - nicht bewiesen werden, aber sie bedarf nach Auffassung unzähliger Menschen auch keines

---

<sup>1</sup> Ebd., S. 25ff. (im Original durch Kursivschrift Hervorgehobenes hier fettgedruckt)

Beweises, da sie für offensichtlich wahr gehalten wird. Somit wird Watsons *fact/belief divide* sowohl aus einer bekenntnisfrei-religionspädagogischen als auch aus einer aufgeklärten konfessionsgebunden-theologischen Sicht heraus in allerhöchstem Maße gesellschaftsrelevant.

Brenda Watson setzt diesem positivistischen Wirklichkeitszugang drei Argumente entgegen, die vielen Menschen - allen voran Schülern und Schülerinnen im Religionsunterricht - zunächst deutlich werden müssen, um die durch eine gedachte Trennung zwischen Fakten und Glaubensinhalten bedingte Blockade zu lösen und authentische Begegnung mit Religion zu ermöglichen. Sie erklärt dazu, daß eine solche Trennung in höchstem Maße unlogisch, unwissenschaftlich und exklusivistisch sei und einen unreflektierten Relativismus befördere, der keineswegs entwicklungsfördernd sein könne und keiner religiösen oder säkularen Tradition auch nur ansatzweise gerecht werde.

Dabei ist jedoch die eigentliche Erkenntnis, daß Wirklichkeitsdeutungen zunächst einmal prinzipiell relativ sind, auch für Brenda Watson wichtig, zutreffend und religionspädagogisch ausgesprochen relevant:

*"People brought up in different places and having different life experiences will come up with different opinions. If they had been born into a different culture they would have believed something quite different. [...] Before responding to this [...] it is important first to acknowledge the insights it brings - insights often neglected in earlier centuries. [...] [S]o there is something extremely valuable and 'right' about a relativist approach, provided it does not overstep itself and pretend it has the whole truth. These insights include awareness of:*

- 1. an amazing diversity of views - even within one society this is so, and even more so on a global scale;*
- 2. the importance of context in understanding why people are as they are, and believe as they do, and assume what they do;*
- 3. the possibility of self-delusion: we **could** be conditioned into mistaken views;*
- 4. the importance of non-judgemental attitudes towards people;*
- 5. a style of education which encourages individual learning skills rather than teacher-dominated presentation of content. As such it seems particularly appropriate for a time of rapid change and the need to unlearn dogmatism."*<sup>1</sup>

Diese fünf religionspädagogisch überaus wichtigen Einsichten lassen sich nach Watson aus der Wertschätzung und Ernstnahme relativierender Überlegungen für den Religionsunterricht gewinnen. Die Schwierigkeiten mit einem unreflektierten Relativismus beginnen aus ihrer Sicht erst dort, wo in diesem Zusammenhang das Wörtchen 'nur' ins Spiel gebracht wird:

---

<sup>1</sup> Ebd., S. 29. (im Original durch Kursivschrift Hervorgehobenes hier fettgedruckt)

*"These insights are muddled, however, if the little word 'only' creeps in to the way in which they are expressed. 'What you believe is only a matter of where you were born, and what people around you believe.' The short maxim, 'It's all relative' expresses the same exclusivism. In this way, beliefs and values are denied their claim to be real knowledge. There are at least three strong arguments against relativism as a stance which is important that we help pupils to understand. It is illogical [...] It is exclusivist [...] It could be destructive in its consequences"<sup>1</sup>*

Denn dadurch entstehe der Eindruck, dem Phänomen der Religiosität sei selbst neben einer prinzipiellen Beliebigkeit der Bekenntnisse und Wertvorstellungen keine weitere Bedeutung zuzumessen. Somit wird jedoch die wichtigste und zentralste Komponente jedes religiösen Bekenntnisses aus dem Blick gelassen, nämlich die Tatsache, daß Religionen sich seit jeher als Antworten auf geoffenbarte Wahrheit verstehen - und aus diesem Wesenskern heraus letztlich immer wieder all ihre Energien und all ihre weltbewegende Dynamik entfaltet haben und diese auch in Zukunft immer wieder so entfalten werden. Es muß also im religionsbezogenen Diskurs dementsprechend immer wieder um den Kern oder die verschiedenen Kerne geoffenbarter Wahrheitsfunken gehen, die in den einzelnen Traditionen ausnahmslos hervorscheinen. Eine echte religiöse Tradition ohne einen Funken geoffenbarter Wahrheit gibt es nach dieser Vorstellung nämlich nicht: Es kann im Sinne von Watsons Prinzipien der Achtsamkeit, Wertschätzung und Selbstreflektion, die zudem in allen religiösen Traditionen hochgeschätzte Tugenden darstellen, sich kein Vertreter irgendeiner weltanschaulichen Richtung pauschal eine gegenteilige Unterstellung anmaßen. Dennoch muß es sich jede Tradition durchaus gefallen lassen und in Grunde als geradezu konstitutiv für ihr Selbstverständnis begreifen, auf differenzierte Weise in ihrem Wahrheitsverständnis immer wieder kritisch angefragt zu werden. Nur so entsteht ein gesunder interreligiöser Dialog. Wenn aber bei einem Großteil der Menschen sich die Vorstellung etabliert hat, daß Religionen ohnehin allesamt im Unrecht seien und daß die wahre Natur der Realität ja längst bekannt sei und in positivistischen Denkmustern und ökonomischen Kategorien jederzeit durchbuchstabiert werden könne, dann besteht eben eine Barriere, die den Zugang zu einer sinnvollen Kommunikation über religionsbezogene Themen so lange effektiv verhindert, bis sie aus dem Weg geräumt wurde.

Brenda Watson geht darum davon aus, daß diese Aufräumarbeiten am Beginn aller Kommunikationsbemühungen stehen müssen. Dazu gilt es Auffassungen, die sich auf dem Hintergrund eines alles beliebig erachtenden Relativismus mit dem Phänomen 'Religion' beschäftigen, zunächst stark zu relativieren. Dazu muß jeder Gesprächspartner jedoch erst einmal begreifen, daß die beschriebene populäre Form des Positivismus sich als weltanschauliches Kategoriensystem letzten Endes selbst

---

<sup>1</sup> Ebd., S. 29ff.

wieder die erkenntnistheoretischen Grundlagen entzieht: *"It is illogical"* schreibt Brenda Watson, denn:

*"it contradicts itself. It claims that proof is necessary for knowledge, yet cannot prove itself to be true. It appeals to reason, but in order to reason we have got to take something for granted as a starting point and this cannot be proved."*<sup>1</sup>

Sie weist auch darauf hin, daß viele Menschen zunächst werden begreifen müssen, daß eine bestimmte Form der radikalen Wissenschaftsgläubigkeit ab einem gewissen Punkte ihrerseits wieder radikal unwissenschaftlich wird: Naturwissenschaft befaßt sich schließlich nur mit einem kleinen Ausschnitt der Wirklichkeit, nicht jedoch mit der Wirklichkeit an sich - dieser subtile, aber bedeutsame Unterschied ist manchen Menschen heute nicht mehr klar. Zudem schließt eine positivistische Weltsicht viele wichtige Lebensbereiche aus. *"It is exclusivist"* denn:

*"A positivist view of science excludes an enormous area of life. Scientific method is obviously extremely valuable for finding out about things amenable to observation, experiment and logical progression of thought. To say, however that this route supplies the only reliable way to knowledge is grossly to overstep its boundaries. It is in fact to be very dogmatic and to try to say something about every other way of knowledge, and every other thing to be known. For by insisting it is the only way to knowledge it is dismissing other ways as unimportant, irrelevant and probably misleading."*<sup>2</sup>

Gerade Jungen sind in gewissen Entwicklungsphasen sehr naturwissenschaftlich ausgerichtet in ihrem Denken. Nicht selten sagt ein emotionaler Zugang zu religiösen Themen, der sehr schnell sehr persönlich werden kann, Mädchen darum tendenziell eher zu - die Furcht vor Emotionen ist bei ihnen in vertrauten Gruppen häufig geringer. Aber auch viele Mädchen schätzen den sicheren Einstieg in eine weltanschauliche Thematik über einen naturwissenschaftlichen Wirklichkeitszugang, weil er viele Strukturen und somit viele Sicherheiten bietet, während das eigene 'ich' zunächst außen vor bleiben und sich später in aller Ruhe zum Thema positionieren kann. Hilfreich kann es darum sein, zunächst einen Naturwissenschaftler selbst die Erkenntnismöglichkeiten und Grenzen der Naturwissenschaft erklären zu lassen. Dies kann auch etwa mit Hilfe eines Textes geschehen. Der Physiker Hans-Peter Dürr bezieht sich - in einem deutschsprachigen Text, dessen Inhalt besonders älteren Schülern und Schülerinnen meist sehr gut zugänglich ist - in diesem Zusammenhang auf den englischen Astrophysiker Sir Arthur Eddington, wenn er schreibt:

*"Was meint eigentlich ein Naturwissenschaftler, wenn er von Erkenntnis spricht, was ist das für ein Wissen, das einer solchen Erkenntnis entspringt? Wie steht das Wissen der »Wissenschaft«, und hier insbesondere das der sogenannten »exakten Naturwissenschaften«, in*

---

<sup>1</sup> Ebd., S. 27.

<sup>2</sup> Ebd., S. 28.

Beziehung zur eigentlichen Wirklichkeit, zur ursprünglichen Welterfahrung, was immer wir darunter verstehen mögen? [...]

Lassen Sie mich diese Beziehung zwischen den Erkenntnissen der Naturwissenschaft über die Wirklichkeit und der »eigentlichen« Wirklichkeit mit einer einprägsamen Parabel beschreiben, die von dem berühmten englischen Astrophysiker Sir Arthur Eddington in seinem 1939 erschienenen Buch *The Philosophy of Physical Sciences* (dt. *Philosophie und Naturwissenschaft*, 1949) angeführt wird.

Eddington vergleicht in dieser Parabel den Naturwissenschaftler mit einem Ichthyologen, einem Fischkundigen, der das Leben im Meer erforschen will. Er wirft dazu sein Netz aus, zieht es gefüllt an Land und prüft seinen Fang nach der gewohnten Art eines Wissenschaftlers. Nach vielen Fischzügen und gewissenhaften Überprüfungen formuliert er zwei Grundgesetze der Ichthyologie:

1. Alle Fische sind größer als fünf Zentimeter.
2. Alle Fische haben Kiemen.

Er nennt diese Aussagen Grundgesetze, da beide Punkte sich ohne Ausnahme bei jedem Fang bestätigt hatten. Hypothetisch nimmt er deshalb an, daß diese Aussagen auch bei jedem künftigen Fang sich bestätigen, also wahr bleiben werden.

Ein kritischer Betrachter – wir wollen ihn einmal den Metaphysiker nennen – ist jedoch mit der Schlußfolgerung des Ichthyologen höchst unzufrieden und wendet energisch ein: »Dein zweites Grundgesetz, daß alle Fische Kiemen haben, lasse ich als Gesetz gelten, aber dein erstes Grundgesetz, das über die Mindestgröße der Fische, ist gar kein Gesetz. Es gibt im Meer sehr wohl Fische, die kleiner als fünf Zentimeter sind, aber diese kannst du mit deinem Netz einfach nicht fangen, da es eine Maschenweite von fünf Zentimetern hat!«

Unser Ichthyologe ist von diesem Einwand jedoch keineswegs beeindruckt und entgegnet: »Was ich mit meinem Netz nicht fangen kann, liegt prinzipiell außerhalb fischkundlichen Wissens, es bezieht sich auf kein Objekt der Art, wie es in der Ichthyologie als Objekt definiert ist. Für mich als Ichthyologen gilt: Was ich nicht fangen kann, ist kein Fisch.«

Soweit die Parabel. Sie läßt sich als Gleichnis für die Naturwissenschaft verwenden. Bei Anwendung dieses Gleichnisses auf die Naturwissenschaft entsprechen dem Netz des Ichthyologen das methodische Rüstzeug und die Sinneswerkzeuge des Naturwissenschaftlers, die er benutzt, um seinen Fang zu machen, d. h. naturwissenschaftliches Wissen zu sammeln, dem Auswerfen und Einziehen des Netzes die naturwissenschaftliche Beobachtung. [...]

Das Gleichnis mit unserem Ichthyologen ist selbstverständlich zu einfach, um die Stellung des Naturwissenschaftlers und seine Beziehung zur Wirklichkeit angemessen zu beschreiben. Aber das Gleichnis ist doch differenziert genug, um wenigstens die wesentlichen Merkmale dieser

Beziehung zu charakterisieren. Die Naturwissenschaft handelt nicht von der eigentlichen Wirklichkeit, der ursprünglichen Welterfahrung, oder, allgemeiner: dem, was dahintersteckt, sondern nur von einer bestimmten Projektion dieser Wirklichkeit, nämlich von dem Aspekt, den man, nach Maßgabe detaillierter Anleitungen in Experimentalhandbüchern, durch »gute« Beobachtungen herausfiltern kann."<sup>1</sup>

Dieses einprägsame Gleichnis macht deutlich, wie die naturwissenschaftlichen Kategoriensysteme nicht in abstrakter Weise die eigentliche Wirklichkeit abbilden, sondern stattdessen lediglich konsequente Filtersysteme darstellen, durch welche bestimmte, überschaubare Teilbereiche der uns vermeintlich umgebenden Wirklichkeit so strukturiert werden können, daß mit den gewonnenen Erkenntnissen irgendwie unter halbwegs überschaubaren Rahmenbedingungen gearbeitet und über sie kommuniziert werden kann. Als solche sind sie Werkzeuge; was sie aber keineswegs abwerten oder in ihrer Bedeutung reduzieren könnte - im Gegenteil: Werkzeuge sind für uns Menschen bereits seit der Frühzeit unserer Kulturentwicklung unverzichtbar, damit wir uns einen Zugang zur Wirklichkeit erarbeiten können, mit dem wir lebensfähig sind. Auch wenn die Wirklichkeit in ihrer Gesamtheit für uns Menschen sicher niemals erfassbar sein kann und somit grundsätzlich unverfügbar bleiben wird, so bieten uns Werkzeuge und Filtersysteme wie die Naturwissenschaften immer wieder wertvolle Einsichten und konkrete Perspektiven.

Andere Filtersysteme - etwa die verschiedenen Religionen - können wieder völlig neue und oft auch völlig abweichende Perspektiven bieten. Ein großer Reichtum an Perspektiven ermöglicht uns aber, die vermeintliche Wirklichkeit gerade angesichts ihrer grundsätzlichen Unverfügbarkeit immer wieder zumindest aus verschiedensten Blickwinkeln zu betrachten und uns mit einem größeren Überblick in ihre verantwortungsvolle Mitgestaltung besser einbringen und dabei auch immer zielsicherer positionieren und bewußter weiterentwickeln zu können - und dies darüber hinaus zu leisten innerhalb eines komplexen Gefüges aus verschiedenen Ausformungen und Entwicklungsstadien unterschiedlichster religiöser und säkularer Weltanschauungen, die mit den unterschiedlichsten Lebenswirklichkeiten, Befindlichkeiten und Motivationen der in den einzelnen Teilsystemen unterschiedlich involvierten Menschen in mannigfacher Weise in Beziehung stehen. So komplex und bedrohlich diese Verschiedenheit unserer Lebenswirklichkeiten auf globaler Ebene zunächst anmuten kann: Perspektivenreichtum ist nach dieser Logik ein begrüßenswertes Entwicklungsziel, weil er sich seit Anbeginn der Geschichte in allen Kulturen und Religionen als entwicklungsfördernde - und somit nicht als lebensfeindliche, sondern als lebensbejahende - Haltung erwiesen hat.

Religionen und religiöse Kategoriensysteme können nach dieser Auffassung, wie bereits angedeutet, ebenfalls als Filtersysteme aufgefaßt werden - nur sind die

---

<sup>1</sup> Hans-Peter Dürr "Naturwissenschaft und Wirklichkeit" in Helmut A. Müller. Hg. Naturwissenschaft und Glaube (Bern: Scherz Verlag, 1988), S. 71-71.

herausgefilterten Wahrheiten dort völlig anders codiert als z.B. in den Naturwissenschaften. Manche Menschen verwirrt dieser Umstand nur allzu leicht: Häufig wird z.B. eine inhaltlich sehr wertvolle und mit menschheitlichen Erkenntnissen aus Jahrtausenden der Überlieferung geradezu überquellende Textsammlung - die im besten Sinne des Wortes als sehr reich an 'Wahrheiten' bezeichnet werden muß - einfach nur deshalb abgelehnt, weil sie etwa Schöpfungsmythen enthält, die ihrem Wortsinne gemäß betrachtet auf einem vordergründig naturwissenschaftlich geprägten Hintergrund sehr leicht als 'unzutreffend' entlarvt und somit als 'unwahr' eingestuft werden müssen.

Erschwerend kommt hinzu, daß bestimmte (und nicht selten stark machtpolitisch engagierte) Vertreter diverser biblizistisch gefärbter kirchlicher, aber auch anderer, nichtchristlicher Gruppierungen auf so einen Kategorienfehler einsteigen, statt ihn aufzuklären - und sich in einer fragwürdigen Suche nach Sicherheit auf die Position zurückziehen, man nähere sich mit einem solchen faktischen Mißbrauch antiker Schriften tatsächlich einer größeren Erkenntnis der Wahrheit an. Solche mittlerweile nicht mehr seltenen Positionen werden teilweise durch die Eigendynamik der Massenmedien verstärkt in der Öffentlichkeit wahrgenommen und erzeugen Bilder in den Köpfen der durch den religiösen Traditionsabbruch betroffenen Jugendlichen und Erwachsenen, an denen sich jeder noch so aufrichtige Vertreter einer aufgeklärten religiösen und spirituellen Suche zunächst einmal abzarbeiten hat - was den Dialog sehr ermüdend machen kann, da die erkenntnistheoretischen Aufräumarbeiten praktisch mit jedem neuen Kommunikationspartner immer wieder bei Null beginnen können.

Der naturwissenschaftliche Filter, welchen der Physiker Hans-Peter Dürr erklärt, muß also - um etwa auf religiöse Texte anwendbar zu werden - weit komplexer ausgelegt werden, als dies bei naturwissenschaftlichen Texten der Fall zu sein braucht, die ja den naturwissenschaftlichen Konventionen entsprechen: In der Archäologie, in der historisch-kritischen Exegese und selbst in einem zunächst so technologiefernen Bereich wie der tiefenpsychologischen Schriftauslegung - überall kommen auf vielerlei Weisen und in etlichen religionsbezogenen Teilbereichen naturwissenschaftliche Methoden zum Tragen, ohne die manchen Artefakten oder schriftlichen religiösen Zeugnissen heute zum Teil praktisch gar kein Sinn mehr zu entnehmen wäre - und sei es nur aus Unkenntnis der historischen Situationen, Lebensgewohnheiten und Mythen der Kulturen, auf die sich etwas bezieht. All diese Hintergründe und viele weitere müssen immer wieder sehr sorgsam und sehr konsequent naturwissenschaftlich eruiert werden, um den Erkenntnisgewinn in diesen Bereichen voranzubringen.

Aber die Naturwissenschaft ist - wie gesagt - nicht der einzige Filter, durch den unser Erkenntnisgewinn über die Religionen und die von ihnen beschriebenen Wirklichkeitsaspekte voranzubringen wäre:

So erklärte etwa der Theologie und Therapeut Eugen Drewermann einmal, er brauche den neutestamentlichen Jesus als Filtersystem, um sich einen Zugang zu den Texten des Alten Testaments erarbeiten zu können. Ansonsten begegne ihm dort zu viel Gewalttätiges, Destruktives und Verwirrendes, um die befreiende



Grundbotschaft zu vernehmen, die für ihn in der Person Jesu Christi verkörpert sei und die er elementar benötige, um in dieser Welt überhaupt lebensfähig zu sein. In den Befreiungstheologien wird diese Filterfunktion der Jesusbotschaft unter dem Stichwort 'Option für die Armen' in grundsätzlich nicht unähnlicher Weise greifbar. Andere Traditionen, Kulturen, Geisteswissenschaften usw. haben wieder andere Filtersysteme zu bieten, durch die ein veränderter Blick auf die Wirklichkeit durch das Einnehmen einer neuen Perspektive für alle interessierten Betrachter in individuell verschiedener Weise mit unterschiedlichem persönlichen Gewinn möglich wird. In diesem Sinne versteht auch Brenda Watson einen effektiven Religionsunterricht, der um das Zusammenkommen der Kulturen in einer multireligiösen Gesellschaft stets bemüht ist, als ein stark auf authentische Kommunikation ausgerichtetes Unterfangen.

## 5.5 Multireligiöse Perspektivenvielfalt im Religionsunterricht

Wie eine solche authentische Kommunikation sich unter den Rahmenbedingungen schulischen Unterrichts ereignen kann - und mit welchen Strategien die Unterrichtenden diesen Prozess systematisch begünstigen können - verdeutlicht Watson unter Bezugnahme auf insbesondere zwei der bereits hier dargestellten Ansätze aus der religionspädagogischen Tradition Englands. Dazu verbindet sie wesentliche Einsichten aus dem *experiential approach*, also dem erfahrungsbezogenen Ansatz, von David Hay und John Hammond, mit den grundlegenden Prinzipien der traditionelleren phänomenologischen Ansätze, die als Folge des Einflusses von Ninian Smart in England sehr nachhaltig gewirkt haben. Wenngleich sie auf die mögliche Vereinnahmung fremder religiöser Traditionen durch die eigene religiöse Tradition des Lehrers als ernstzunehmende Bedrohung für einen effektiven Religionsunterricht in aller Deutlichkeit hinweist, gesteht Watson aber auch konfessionellen Ansätzen im Religionsunterricht bestimmte Vorzüge zu. Konfessioneller Religionsunterricht ist in England nicht unbekannt<sup>1</sup>, aber er spielt in

---

<sup>1</sup> Die rein rechnerisch bedeutendste religiöse Gruppierung, die in England mit konfessionellem schulischen Religionsunterricht in Verbindung steht, dürfte die römisch-katholische Kirche sein. Aber auch anglikanische Schulträger und streng orthodoxe bis ultraorthodoxe jüdische Schulträger verfügen über eine nicht unerhebliche Anzahl von Schulen, in denen konfessioneller Religionsunterricht erteilt wird. Schulen anderer religiöser Träger sind in England selten, aber auch sie existieren in geringer Zahl und erfreuen sich in manchen Regionen zunehmender Beliebtheit. Der in der religionenübergreifenden akademischen Religionspädagogik angestrebte authentische Dialog und die Kooperation zwischen konfessionellen und nicht-konfessionellen Schulen gelingt dabei unterschiedlich gut: Die Anglikaner sind am ehesten bereit, ihren Religionsunterricht nicht nur für den Dialog zu öffnen, sondern mitunter sogar stark an die multireligiösen Konzepte des staatlichen Schulsystems anzugleichen. Manche haben das Privileg des konfessionellen Unterrichts teilweise sogar sehr bereitwillig im Gegenzug für finanzielle Erleichterungen an den Staat 'verkauft', was die englische katholische Bischofskonferenz und der Vatikan den Anglikanern gelegentlich zum Vorwurf gemacht haben. Für die katholische Kirche kommt dieser Schritt dementsprechend nicht in Frage und sie verweigert sich allen etablierten multireligiösen Ansätzen konsequent und praktiziert ihr eigenes Programm in ihren eigenen Schulen. Besonders stark gegen jede Kommunikation mit der andersgläubigen Außenwelt bis hin zur inhaltlichen Zensur diverser Lehrbücher schotten sich aber

der akademischen religionspädagogischen Debatte dort bei vielen Autoren meist keine große Rolle. Laut Watson haben sich konfessionelle Ansätze, wenngleich in anderen Details manchmal problembehaftet, die aus ihrer Sicht sehr wichtige Fähigkeit bewahrt, religiöse Wahrheitsansprüche konsequent ernstnehmen zu können<sup>1</sup>. Auf dieses Element müsse aber auch im religionenübergreifenden Unterricht besonderes Augenmerk gelegt werden, zumal es gerade in der Vergangenheit des *multifaith-approach* leider immer wieder aus dem Blick geraten sei. Jeweils für sich allein genommen blieben alle diese Ansätze jedoch notgedrungen immer ein Stück weit defizitär, begründet Watson, denn:

Der phänomenologische Ansatz neige in der Praxis schlichtweg dazu, den Kontakt mit bedeutenden Anteilen der Religionen, die er in den Blick nimmt, zu verlieren - indem er religiöse Praxis gleichermaßen von einem neutralen Beobachterstandpunkt aus zu beobachten und zu beschreiben suche. Möglicherweise hat Ninian Smart selbst durch seine weltgewandte, charismatische Persönlichkeit und seinen biographisch bedingt in verschiedener Hinsicht sehr guten und effektiven Zugang zu den Weltreligionen ein Stück weit dazu beigetragen, daß dieses Problem in der Pionierzeit des *multifaith-approach* offenbar sehr unterschätzt wurde, wenngleich Smart selbst ja von Beginn an immer wieder explizit darauf hingewiesen hat. Die Frage nach dem Umgang mit Wahrheitsansprüchen werde, so Watson, bei der vielfach etablierten religionskundlichen Art von Unterricht jedenfalls geradezu zwangsläufig relativiert und gerade letztlich ebenso aus dem Blick wie die Frage nach der Verbindung zwischen Erfahrungen aus der Lebenswelt der Schüler und Erfahrungen der Gläubigen betrachteter religiöser Tradition. Dennoch unverzichtbar für effektiven Religionsunterricht seien die Absichten, die hinter dem phänomenologischen Ansatz stünden, denn "[d]ie globale Perspektive, die Suche nach Harmonie und die Betonung der Notwendigkeit, allen Religionen gerecht zu

---

einige wenige, vornehmlich ultraorthodoxe jüdische Schulen ab, bei denen beispielsweise sogar die Kapitel über Evolution aus Biologiebüchern entfernt werden müssen, bevor diese im Unterricht verwendet werden dürfen. Zensiert wird an solchen Schulen auch in anderen Bereichen. Das Spektrum konfessioneller Ansätze in England ist also breit gefächert, aber in einigen Bereichen nur schwer oder gar nicht für Außenstehende zugänglich.

<sup>1</sup> Was sich im krassesten Falle durchaus eben auch in einer radikalen Abschottung äußern kann, die zwar als konsequentes Ernstnehmen eigener Wahrheitsansprüche sicherlich subjektiv sehr viel Struktur und Sicherheit bieten mag, für Watson jedoch niemals ein gangbarer Weg sein kann; weil für sie das entwicklungsförderlichste Element aller religiösen Traditionen in der authentischen, achtsamen und wertschätzenden Strukturierung von Kommunikation miteinander und mit den noch unbekanntem Kulturen der Welt begründet liegt. Konstellationen, in denen sich eine solche Kommunikation ereignen konnte, sind für die Menschheit durch alle Geschichte hindurch immer kulturell sehr reich gewesen und haben ein Klima entstehen lassen, in dem sich Weisheit, Wahrheit und das Streben nach Glück oft für überdurchschnittlich viele Menschen sehr gut entfalten konnten. Eine solche Epoche erstmals auf einer globalen Ebene anzustreben muß die grundlegendste Herausforderung für die kulturelle Entwicklung der Menschheit in der Gegenwart und Zukunft sein. Weiten Teilen der Welt ist zum gegenwärtigen Zeitpunkt aber noch viel zu wenig bewußt, wie sehr das Überleben der Menschheit und der Menschlichkeit in den nächsten Jahren und Jahrzehnten vom Umgang mit dieser Herausforderung abhängig sein wird.

werden, wurde in der Welt niemals dringender benötigt als heute"<sup>1</sup>, gibt sie zu bedenken. Diese Worte werden auf dem Hintergrund manch gegenwärtiger religiöser, sozialer, politischer und wirtschaftlicher Tendenzen auf unserem immer dichter besiedelten Globus und angesichts der sich zunehmend inhumaner gestaltenden Verhaltensdispositionen, die eine uns tagtäglich umgebende und weltweit ähnlich funktionierende Manipulationsindustrie immer salonfähiger zu machen bestrebt ist, auch heute noch von Tag zu Tag aktueller.

Der erfahrungsbezogene Ansatz hingegen nimmt im Gegensatz zur traditionellen phänomenologisch-religionskundlichen Praxis alle religiösen Erfahrungen der Menschen, mit denen er es zu tun hat, radikal ernst. Er versucht, die SchülerInnen mit der ihnen selbst innewohnenden und möglicherweise verschütteten und nur schwer zugänglichen Tiefendimension wieder in Kontakt zu bringen, welche dort als natürlich gegebene Kraftquelle betrachtet wird, von deren Energie ein Mensch grundsätzlich profitieren wird. Einen Beleg dafür sieht der Zoologe Hay in schlichter naturwissenschaftlicher Beobachtung, wonach ein guter Zugang zu der aus seiner Sicht praktisch allen Menschen innewohnenden spirituellen Tiefendimension in der bisherigen Entwicklungsgeschichte der Spezies Mensch offenbar immer einen evolutionären Selektionsvorteil<sup>2</sup> dargestellt haben muß, denn sonst hätte sich unser angeborener Sinn für Spiritualität zumindest aus biologischer Sicht nicht weltweit in diesem massiven Ausmaß bis zum heutigen Tag erhalten können und wurde sich nicht selbst unter den glaubensfeindlichsten säkularen Rahmenbedingungen doch immer mal wieder durchbruchsartig ein Stück Realisierung erzwingen.

Im erfahrungsbezogenen Ansatz wird dementsprechend häufig mit affektiven Methoden wie Meditationen, angeleiteten Phantasieeisen und dergleichen gearbeitet, um durch die durchaus auch bewußt geplante und meist sehr wohltuende Unterbrechung von den Zwängen der Alltagslogik den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu geben, einen Zugang zu ihrer eigenen spirituellen Tiefendimension Schritt für Schritt wieder freizulegen. Watson nennt jedoch zwei ernsthaft zu bedenkende Kritikpunkte an diesem Ansatz:

Erstens neige er in der Praxis durch die Konzentration auf das eigene Innere dazu, nur in geringem Maße an die großen religiösen Traditionen anzuknüpfen und ermögliche dadurch kaum die Entwicklung eines differenzierteren Verständnisses und einer angemessenen Würdigung dieser Traditionen.

---

<sup>1</sup> Brenda Watson, a.a.O., S. 108 (eigene Übersetzung).

<sup>2</sup> Daß Hay aus dieser Beobachtung eine große Relevanz und nicht etwa eine vermeintliche Irrelevanz der menschlichen Beschäftigung mit religiösen Themen ableitet, zeichnet ihn als einen Naturwissenschaftler aus, welcher ebensowenig wie Hans-Peter Dürr über die von Watson beschriebene Trennung zwischen 'angeblichen' Fakten und 'bloß relativen' Glaubensinhalten stolpern würde. Die zahlreichen Naturwissenschaftler, die dieses Abstraktionsvermögen zweifellos aufbringen, sind geradezu prädestiniert um in einen fruchtbaren Dialog mit Menschen zu treten, die eher in religionsbezogenen als in naturwissenschaftlichen Kategorien zu denken gelernt haben. Auch für die schulische Praxis wäre es sicher wünschenswert, eine reflektierte Kooperation zwischen Religionsunterricht und naturwissenschaftlichem Unterricht in angemessenem Umfang zu realisieren, wo immer dies möglich ist.

Zweitens habe dieser Ansatz zwar den Anspruch, das Erleben von Freiheit zu ermöglichen, biete jedoch gleichzeitig den LehrerInnen viele Möglichkeiten, die Struktur des Unterrichts zu bestimmen. Methoden wie angeleitete Phantasie Reisen offenbarten oftmals implizit das Vorverständnis der Lehrer und Lehrerinnen, welches aber nicht notwendigerweise explizit diskutiert und kritisch hinterfragt werde. Andererseits würden die Methoden dieses Vorverständnis aber auf eine Art und Weise transportieren, die eine sehr bindende Wirkung für die Rezipienten entfalten könne. In der Praxis habe sich gezeigt, daß offenbar aus einem Gespür für diese Problematik heraus gelegentlich auch Lerngruppen sich gegen eine bestimmte Methode so sehr sträuben würden, daß diese von den Teilnehmern boykottiert werde: Eine natürliche und absolut ernstzunehmende Abwehrreaktion, die sich insbesondere im Religionsunterricht sicher nicht selten ereignen dürfte, aber gerade unerfahrene oder unreflektierte Lehrer und Lehrerinnen rasch überfordern und zutiefst verwirren kann. Um hier eine Faustregel für Verunsicherte zu formulieren: Im Zweifelsfall sollten die Teilnehmer einer Lerngruppe immer rechtzeitig und ernsthaft gefragt werden, ob sie bereit sind, sich auf eine vom Lehrer geplante Methode (die natürlich zuvor transparent gemacht werden muß) ernsthaft einzulassen. Besonders bei Methoden, die leicht sehr persönliche Bereiche berühren, sind gegenseitiges Vertrauen und konsequent praktizierte Freiwilligkeit praktisch unverzichtbar. Lehnt eine Gruppe eine Methode aus mangelndem Interesse oder Vertrauen ab, sollte sie zu diesem Zeitpunkt keinesfalls eingesetzt werden.

Brenda Watson plädiert aufgrund dieser Schwierigkeiten für eine modifizierte Form des erfahrungsbezogenen Ansatzes, der nicht so sehr auf 'inwardness' abzielt, also darauf, sein eigenes Inneres wahrzunehmen. Dieser Perspektivenwechsel bietet gerade auch unerfahrenen oder verunsicherten Lehrern und Lehrerinnen mehr Sicherheit. Statt im Unterricht eine Fokussierung auf die eigene spirituelle Tiefendimension anzustreben und dabei vorrangig nur auf das Blicken zu wollen, was sich auf dieser Ebene ereignet, empfiehlt sie, den Aspekt der 'Erfahrung' (*experience*) in den Blick zu nehmen, weil Erfahrung ein bedeutsamer Aspekt allen schulischen und außerschulischen Lernens ist und nicht so leicht mit etwas besonders Außergewöhnlichem oder Wertvollem assoziiert wird. Ein solcher Ansatz würde zumindest sechs Stränge beinhalten müssen, um tragfähig zu sein. Diese Stränge müssen hier nicht im Detail ausgeführt werden, seien aber wenigstens kurz genannt:

- (1) Was in der Schule behandelt wird, sollte in die persönliche Erfahrungswelt integriert werden.
- (2) Es sollten Möglichkeiten eröffnet werden, Erfahrungen zu interpretieren.
- (3) Erfahrung kann dadurch erforscht werden, wie Kunst, etwa Malerei oder Musik, erlebt wird.
- (4) Es sollte untersucht werden, was mit 'spiritueller' Erfahrung gemeint ist.
- (5) Das 'Spirituelle' sollte mit dem 'Religiösen' in Bezug gebracht und beide Aspekte sollten mit Blick auf ihre gegenseitigen Wechselwirkungen thematisiert werden.

(6) Religiöse Erfahrungen (etwa von stark spirituell geprägten Persönlichkeiten wie Franz von Assisi oder Sri Ramana) sollten in angemessener Tiefe in den Blick genommen werden.

Ein konfessioneller Ansatz ist in England lediglich an wenigen Schulen in kirchlicher Trägerschaft üblich, wobei diese Schulträger, wie bereits an verschiedenen Stellen erwähnt wurde, mehrheitlich der römisch-katholischen Kirche zuzurechnen sind.<sup>1</sup> Er ist deshalb ein eher seltenes Ausnahmephänomen und für die Religionspädagogik als akademische Disziplin von geringem Interesse. Im Bewußtsein der meisten gebildeten Menschen gilt ein solcher Ansatz als ein Relikt aus der Vergangenheit und der Begriff *confessional approach* ist dementsprechend mit dem Verdacht einer konfessionellen Indoktrination behaftet und somit in England zumeist negativ besetzt. Insofern ist es bemerkenswert, daß Brenda Watson trotz dieser allgemein eher skeptischen Stimmungslage einem konfessionellen Ansatz auch eine positive Seite abgewinnen kann und diese in ihr Konzept zum Umgang mit Weltreligionen zu integrieren versucht.

## **5.6 Strategien für den Umgang mit Wahrheitsansprüchen der bedeutenden religiösen Traditionen der Welt**

Brenda Watson stützt sich beim Umgang mit Wahrheitsansprüchen auf drei zentrale Aspekte menschlicher Wirklichkeit, nämlich Phantasie (*imagination*), Erfahrung (*experience*) und Denken (*thinking*). Dabei kommt dem Denken eine besondere Bedeutung zu. Dennoch darf es nicht als von der Phantasie und Erfahrung losgelöst betrachtet werden, denn "jede Sichtweise von Religionsunterricht, die einen Bruch sieht zwischen einem gefühlsmäßig-affektiven Ansatz und einem denkerisch-kopfbetonten Ansatz befindet sich in einem schwerwiegenden Irrtum, weil beide Aspekte zu jedem Zeitpunkt involviert sind und nicht getrennt werden können."<sup>2</sup>

Trotzdem glaubt sie, daß gerade auch bei der Beschäftigung mit phantasievollen und emotional besetzten religiösen Fragestellungen ein komplexes Denken erforderlich bleibt, welches naturgemäß bei der Beschäftigung mit dem Absoluten dazu neigen muß, unser beschränktes menschliches Begriffsvermögen über seine Grenzen hinauszuzerren. Deshalb werde solches Denken von nicht wenigen Erwachsenen als eine Überforderung für Kinder betrachtet, weshalb viele Lehrer geneigt seien, es diesen (und manchmal vor allem sich selbst) aus Rücksichtnahme ersparen zu

---

<sup>1</sup> "In dieser Situation ist auch in der katholischen Religionspädagogik die Diskussion um das Profil der katholischen Erziehung entbrannt. Die Positionen zweier renommierter katholischer Pädagogen können repräsentativ für die entgegengesetzten Lager in der Debatte verstanden werden. So tritt der an der University of Hull lehrende Alan McClelland für einen traditionellen katholischen Religionsunterricht im Rahmen einer katholischen Schule für katholische Kinder ein während Bernadette O'Keefe in Cambridge den katholischen Schulen in der offenen, pluralistischen Gesellschaft eine neue Aufgabe und Verantwortung zuweist, nämlich im Sinne des Evangeliums einen Dienst an der multikulturellen Gesellschaft zu leisten und Raum zu geben für interreligiöse Begegnung und Dialog", schreibt Claus Peter Sajak, a.a.O., S. 103f.

<sup>2</sup> a.a.O., S. 92 (eigene Übersetzung).

wollen. Dies sei u.a. darauf zurückzuführen, daß vor allem Ronald Goldman in den 60er Jahren unter Rückgriff auf Jean Piaget den hartnäckigen Mythos verbreitet habe, Grundschul Kinder seien prinzipiell nicht zu abstraktem, sondern nur zu konkretem Denken fähig. Brenda Watson lehnt diese Sichtweise jedoch ausdrücklich ab und ist im Gegenteil davon überzeugt, daß gerade Grundschul Kinder bereits durchaus in der Lage (und nicht selten sehr daran interessiert) sind, zentrale Problemstellungen in verwirrenden Sachlagen deutlich zu erkennen und klar zu benennen, wobei sie zudem meist spontan bereit seien, auch an komplexe philosophische Fragestellungen unvoreingenommen heranzugehen und, im Gegensatz zu vielen Erwachsenen, dabei große Freude an Paradoxien entwickeln könnten. Diese denkerischen Potentiale gelte es im Religionsunterricht systematisch zu nutzen.

In Bezug auf Wahrheitsansprüche in Weltreligionen bedeutet dies, daß Kinder eine Art des reflektierenden Denkens entwickeln und trainieren sollten, die ihnen hilft, unberechtigte Wahrheitsansprüche zu durchschauen und eine natürliche Resistenz gegen die unreflektierte Akzeptanz religiöser oder säkularer Indoktrination zu entwickeln. Außerdem befähigt reflektierendes bzw. reflektiertes Denken (*reflective thinking*, auch selbstreflexiv zu verstehen) die Schüler und Schülerinnen dazu, sich nur mit solchen Fragen zu befassen, die sie unbedingt angehen und - im hier und jetzt - ein echtes Thema für sie sind. Ein weiterer Gewinn besteht in einer gesteigerten Fähigkeit, die Vielfalt der Weltreligionen in offener und undogmatischer Weise in den Blick zu nehmen ohne sich dabei einem oberflächlichen Relativismus hinzugeben, der eine begründete eigene Positionierung angesichts der zahlreichen fundamentalen Verschiedenheiten einzelner Wahrheitsansprüche lediglich als bedeutungslose Ansichtssache oder bloße Geschmackssache beurteilt.

Um die Fähigkeit zu reflektiertem Denken vermitteln zu können, geht Brenda Watson in zwei Schritten vor: Erstens hält sie es für notwendig, zu verstehen, was der jeweils in den Blick genommene Glaubensinhalt wirklich ist. Dies jedoch sei in den meisten Fällen beileibe keineswegs einfach zu verstehen. Wenn jedoch ein Glaubensinhalt nicht wirklich verstanden wurde, sei es praktisch unmöglich, seine Zustimmung oder Ablehnung zu diesem Inhalt zum Ausdruck zu bringen, da diese mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit auf falschen Schlußfolgerungen beruhen müsse. Ob ein Glaubensinhalt verstanden worden ist, versucht Watson darum in einer eingängigen Reihe von Tests zu erarbeiten, die hier - zumindest in aller Kürze - vorgestellt werden müssen.

### **5.6.1 Glaubensinhalte müssen verstanden werden**

#### **Der Kommunikationstest:**

Als erster in diesem Zusammenhang ist der *communication test* zu nennen, bei dem es zunächst schlichtweg darum geht, daß die Bedeutung jedes einzelnen wichtigen Wortes unmißverständlich kommuniziert wurde. Als Beispiel dazu dient ihr folgender möglicherweise fiktiver, aber nicht unrealistischer Alltagsdialog zwischen einer Schülerin und einem Schüler:

"**Fiona:** 'Ich glaube nicht an Gott - die Naturwissenschaft hat dieses ganze Zeug widerlegt.'

**Mark:** 'Ich glaube an Gott. Es erscheint mir einleuchtender als alles andere.'" <sup>1</sup>

Offensichtlich benutzen Fiona und Mark hier ein und dasselbe Wort, nämlich 'Gott', füllen es aber jeweils mit einer vollkommen unterschiedlichen Bedeutung. Die Lösung für diesen augenscheinlich bereits gescheiterten Dialog bestünde nach Watson nun darin, über die verschiedenen Gottesbilder der Gesprächsteilnehmer in eine Kommunikation zu kommen und dabei herauszufinden, daß Fiona hier mit großer Wahrscheinlichkeit die Ablehnung eines Gottesbildes formuliert hat, welches in dieser Form auch von Mark abgelehnt werden dürfte. Möglicherweise würde andersherum aber auch Fiona der Gottesvorstellung von Mark etwas abgewinnen können, wenn sie genau verstanden hätte, was exakt Mark mit dem Wort 'Gott' hier bezeichnet. Sollte sich nach diesem Klärungsprozeß trotzdem noch herausstellen, daß die Auffassungen von Fiona und Mark die jeweils andere Sicht kategorisch ausschließen, so wäre auch dies ein nützlicher Erkenntnisgewinn und eine Erweiterung der eigenen, eingeschränkten Perspektive: Man darf also auch unterschiedlicher Meinung sein, selbst, nachdem man sich richtig verstanden hat. Uneinigkeit wird hier als keineswegs defizitär begriffen, sondern als notwendiges Resultat bereichernder Vielfalt.

#### **Der Genauigkeitstest:**

Weiterhin geht es im *accuracy test* um die Frage nach Tatsachen und Ehrlichkeit (*facts and honesty*), also darum, ob die Worte wirklich präzise das ausdrücken, was der Gläubige meint. Ein Beispiel ist die katholische Marienverehrung, die auf protestantischer Seite oft dahingehend mißverstanden wurde, daß Katholiken Maria in derselben Weise wie Gott verehren würden.<sup>2</sup>

#### **Der Integritätstest:**

Der *integrity test* überprüft, ob eine Unstimmigkeit zwischen dem eigentlichen Glaubensinhalt und dem Verhalten bestimmter Anhänger der entsprechenden Tradition vorliegt. So wird der Islam oft mit dem Argument abgelehnt, daß viele Terroristen sich auf ihn berufen würden.<sup>3</sup>

#### **Der Bedeutungstest:**

Der *importance test* stellt die Frage, ob glaubensbezogene Handlungen und Äußerungen von Menschen mit der inneren Bedeutung des Glaubensinhaltes deckungsgleich sind: Mögliche Äußerungen die dies veranschaulichen, könnten beispielsweise folgendermaßen lauten:

"Ich kann all den Weihrauch, die Kerzen und Rituale nicht ertragen, und schon gar nicht die Gottesdienste, darum habe ich mit Religion nichts am Hut"<sup>4</sup>

oder

"Ich gehe in die Kirche, weil ich die Musik liebe"<sup>5</sup>

---

<sup>1</sup> Brenda Watson, a.a.O., S. 95.

<sup>2</sup> a.a.O., S. 89.

<sup>3</sup> a.a.O., S. 96.

<sup>4</sup> a.a.O., S. 97.

<sup>5</sup> Ebd.

### **Der Differenziertheitstest**

Der *distinctiveness test* fragt, ob es bei dem Glaubensinhalt wirklich um ein entweder/oder geht oder nicht vielmehr um ein sowohl/als auch: Meist haben oberflächlich religionskritische Menschen in Bezug auf religiöse Fragen eine Entweder/Oder-Mentalität entwickelt, die aber völlig unangemessen ist, weil es in Wirklichkeit viel mehr als zwei Optionen gibt. Brenda Watson nennt das Beispiel eines Studenten, der sie am ersten Tag ihrer Lehrtätigkeit an einem *college of education* fragte: "Glauben sie der Bibel - Ja oder Nein?"<sup>1</sup>

### **Der Zusammenhangstest:**

Der *context test* betont die Notwendigkeit, den ursprünglichen Kontext einer Glaubensaussage im Blick zu behalten und sie nicht aus dem Kontext herausgerissen in ein *setting* zu übertragen, in welches sie nicht gehört und demzufolge auch nicht hineinpaßt. Ein einleuchtendes Beispiel dazu liefert die bekannte christliche Glaubensaussage: "Jesus war der Sohn Gottes". Außerhalb der jüdisch-christlichen, biblischen Tradition kann diese nämlich nur allzu leicht mit einem völlig anderen Sinn aufgefaßt werden. Bittet man einen gläubigen Hindu, sich zu diesem Satz zu positionieren, wird er womöglich sagen: "Ja, das ist jeder", während ein Muslim wahrscheinlich eher sagen wird: "Nein, das ist Blasphemie. Gott ist keine Person, die einen Sohn haben kann." Ein Buddhist oder ein Agnostiker würden vielleicht sagen: "Das glauben Christen, aber andere glauben es nicht" während ein gläubiger Christ sagen würde: "Ja, denn durch sein Leben hat sich Gott in besonderer Weise offenbart."<sup>2</sup>

### **Der Bestätigungstest:**

Der *affirmation test* zielt auf eine kreative Beziehung zwischen Menschen verschiedener Glaubensausrichtungen ab. Er soll klären, in welchem Maße ein Glaubensinhalt als positiv oder negativ (bzw. lebensbejahend-konstruktiv oder lebensbedrohend-destruktiv) zu bewerten ist und in wie fern uns dies ermöglicht, mit den Vertretern dieser Position in Kontakt zu treten, statt ihnen indifferent oder ablehnend entgegenzutreten. Indem wir Stellung zu einer beliebigen Sache nehmen, (etwa zum Fußballsport oder zum Antisemitismus) implizieren wir, je nach Formulierung, bereits unsere Zustimmung oder Ablehnung oder ob wir uns neutral zu der Sache positionieren. Dabei ist es wichtig, nicht aus Unachtsamkeit die Gefühle unserer Gesprächspartner zu verletzen und dennoch dort, wo es notwendig ist, stets klar und deutlich unsere Position zu vertreten. Watson entwirft eine 6-stufige Skala, die von Zustimmung über Neutralität bis zur radikalen Ablehnung reicht. Anhand dieser Skala kann besser eingeschätzt werden, wie bestimmte Kommentare bezüglich einer emotional stark besetzten Sache auf bestimmte Leute wirken würden und es kann eine Sensibilität eingeübt werden, die auch den interreligiösen Dialog erleichtert, da ernsthaft praktizierte Religiösität naturgemäß eben immer auch stark emotional besetzt ist.

---

<sup>1</sup> a.a.O., S. 98.

<sup>2</sup> Alle Zitate a.a.O., S. 98.



### 5.6.2 Wahrheitsansprüche müssen grundsätzlich hinterfragbar bleiben

Nachdem ein bestimmter Glaubensinhalt auf diese Weise angemessen verstanden wurde, kann in einem zweiten Schritt darüber nachgedacht werden, welcher grundlegende Wahrheitsgehalt dem entsprechenden Glaubensinhalt aus unserer persönlichen Sicht begründet beigemessen werden kann. Damit diese Entscheidung nicht in dilettantischer Weise aus einem reinen 'Bauchgefühl' heraus gefällt wird, bietet Brenda Watson zehn Kriterien an, mit denen untersucht werden soll, ob ein Glaubensinhalt mit unserem Erleben der Wirklichkeit zur Deckung zu bringen ist. Dies soll im folgenden an einem ihrer Beispiele, nämlich anhand der Frage nach der Existenz Gottes, veranschaulicht werden. Das Beispiel findet sich in ihrem Buch auf S. 102 und wurde hier, wie auch die Zitate aus der o.g. Testreihe, mittels eigener Übersetzung frei ins Deutsche übertragen:

1. Kriterium → *Strict logic*. Beispiel: Ist ein Glaube an Gott aus streng logischer Sicht zufriedenstellend oder gibt es irgendwelche Widersprüche oder inkonsequenten Argumentationen bezüglich eines Glaubens an die Existenz Gottes?
2. Kriterium → *Explainability*. Beispiel: Kann der Glaube an Gott eine angemessene Erklärung für die Tatsache bieten, daß das Universum existiert - und ist diese Erklärung vielleicht angemessener als eine Leugnung der Existenz Gottes es sein könnte?
3. Kriterium → *Comprehensiveness*. Beispiel: Schließt ein Glaube an Gott so viele Aspekte unserer Erfahrung wie möglich ein oder verhält er sich ausschließend - und ignoriert viele andere Aspekte unserer Erfahrung bzw. lehnt diese ab? Hat ein Glaube an Gott das Potential, neue Einsichten zu begrüßen?
4. Kriterium → *Relevant authority*. Beispiel: Wird ein Glaube an Gott im Laufe der Geschichte immer wieder mitgetragen von bedeutenden und bewährten Traditionen oder wird er nur von Minderheiten oder Einzelpersonen mit ansonsten (gemäß der übrigen Kriterien) eher fragwürdigen Motiven befürwortet?
5. Kriterium → *Sustainability*. Beispiel: Hat ein Glaube an Gott Durchhaltevermögen in Bezug auf das Leben von Menschen und in Bezug auf die Jahrhunderte? Besteht er den *test of time*?
6. Kriterium → *Consensus*. Beispiel: Befindet ein solcher Glaube sich im Einklang mit der Auffassung einer relevanten Anzahl von Menschen in den meisten Kulturen und Situationen oder ist er in erster Linie die Auffassung einer nach Maßgabe der übrigen Kriterien eher suspekt erscheinenden Minderheit?
7. Kriterium → *Workability*. Beispiel: Liefert er eine starke Motivation für das Streben nach Lösungen, die ein funktionierendes Leben ermöglichen?
8. Kriterium → *Beneficial consequences*. Beispiel: Sind die Folgen eines solchen Glaubens mit großer Wahrscheinlichkeit vorteilhaft? Ermöglichen ihre Konsequenzen Kreativität?

9. Kriterium → *Positivity*. Beispiel: Ermöglicht ein Glaube an Gott ein besseres Verständnis oder neue Einsichten? Führt er zu größerer Offenheit - benötigt er gar größere Offenheit - oder führt er eher zur Engstirnigkeit?
10. Kriterium → *Openness*. Beispiel: Ist die Stoßrichtung eines solchen Glaubens positiv und nicht negativ? Bezieht er sich auf das, was 'ist', statt auf das, was 'nicht ist'?

In ihrer Gesamtheit und Verflochtenheit betrachtet bieten diese Kriterien ein hilfreiches Instrumentarium, um Wahrheitsansprüche in den diversen religiösen und nicht-religiösen Lebensauffassungen auf ihre Plausibilität hin in einer einigermaßen strukturierten Art und Weise zu überprüfen. Besonders spannend wird es, wenn man im genannten Beispiel den Glauben an Gott durch eine Leugnung der Existenz Gottes ersetzt. Die Kriterien Nr. 4 und 6 sind sicherlich insofern erklärungsbedürftig, als es durchaus nicht gegen die Plausibilität einer Glaubensvorstellung spricht, wenn diese nur von einer Minderheit befürwortet wird, denn Wahrheit kann gewiß niemals über eine Mehrheitsentscheidung zu ermitteln sein.

Viele Glaubensrichtungen, darunter das Christentum, der Islam, aber auch die Gruppe der Sikhs und weitere Religionen, haben ihren Anfang tatsächlich in einer radikal angefeindeten Minderheitensituation genommen und sollten sich dessen gerade auch im Kontext ihres eigenen Umgangs mit Minderheiten stets bewußt sein. Auch dem stark durch den Hinduismus geprägten Mohandas Karamchand Gandhi wird diesbezüglich immer wieder ein bekanntes Zitat zugeschrieben, welches lautet: "Selbst, wenn du eine Minderheit von nur einer einzigen Person bist: Die Wahrheit bleibt die Wahrheit!"<sup>1</sup>

Demnach sind besonders die Kriterien der *Relevant authority* und des *Consensus* also zumindest ihrem bloßen Wortlaut nach mit einer gewissen Vorsicht zu behandeln und müssen, wie auch oben bereits deutlich wurde, stets in ganz besonderem Maße durch die anderen Kriterien gedeckt sein, um einen Glaubensinhalt als destruktiv oder als ethisch zumindest nicht ganz unbedenklich zu entlarven.

An dieser Stelle ist es angebracht, erneut darauf hinzuweisen, daß diese Kriterien nur dann anwendbar sind, wenn in einem ersten Schritt verstanden wurde, was die Glaubensaussage eigentlich wirklich meint. Wenn man sich unter Gott eine Projektion mit potentiell schädlichen Auswirkungen für die Menschen im Sinne der Religionskritik vorstellt, dann untersucht man nicht die Plausibilität eines Gottesglaubens, sondern die Frage, wie plausibel es ist, sich auf eine solche Projektion zu stützen. Noch problematischer wird es, wenn man sich unter Gott einen alten, weißbärtigen Mann auf einem Thron in den Wolken vorstellt - eine Vorstellung, die laut Watson gerade in unserer Zeit selbst bei gebildeten, erwachsenen Menschen weit verbreitet ist, obwohl sie - zur Überraschung nicht weniger dieser Menschen - von keiner der bedeutenden religiösen Traditionen

---

<sup>1</sup> Eigene Übersetzung;

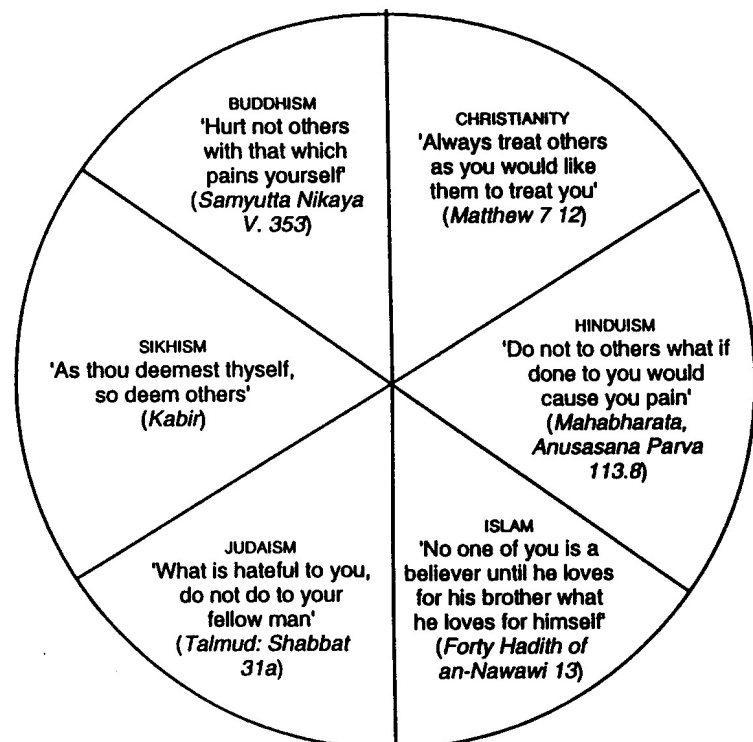
vgl. dazu z.B. die Zitatesammlung unter: <http://smartoldman.com/quotes.aspx>

gelehrt wird.<sup>1</sup> In diesem Falle würden die Kriterien jedoch lediglich die Plausibilität eines infantilen und naiven anthropomorphen Gottesbildes untersuchen.

### 5.6.3 Das Zusammenkommen der Religionen

Über Wahrheitsansprüche verschiedener religiöser Traditionen in der beschriebenen Weise kritisch ins Gespräch zu kommen, kann, angesichts der Problemlagen der Gegenwart, allerdings nur ein erster Schritt eines interreligiösen Verstehensprozesses sein. Ein wirklicher Fortschritt kann sich nämlich nur ereignen, wenn in den verschiedenen Traditionen das Verbindende gesucht und erkannt wird und auf diesem Hintergrund letztlich auch das Trennende in den verschiedenen Weltauffassungen wahrgenommen, angenommen und ausgehalten werden kann. Brenda Watson verdeutlicht die Notwendigkeit, mit dem Verbindenden und nicht mit dem Trennenden zu beginnen durch das Bild eines Puzzle: Um ein solches zusammzusetzen, ist es notwendig, zunächst nur die ganz offensichtlich zueinander passenden Teile miteinander zu kombinieren. Wenn man stattdessen schon zu Beginn der Arbeit darauf besteht, ein ganz bestimmtes Teil einfügen zu wollen, obgleich sich für dieses noch kein einziger Anknüpfungspunkt abzeichnet, dann wird man sich höchstwahrscheinlich mit diesem Anspruch selbst so sehr frustrieren, daß man möglicherweise niemals zu einem Ergebnis kommen kann. Die Tatsache, daß sich in den verschiedenen religiösen Traditionen oftmals überraschend viele Gemeinsamkeiten und somit, um im Bild zu bleiben, 'passende Puzzleteile' finden, hängt nach Watsons Auffassung damit zusammen, daß Religionen in all der Komplexität ihrer Strukturen und Traditionen letztlich immer ein Versuch sind, bestimmte wertvolle Erfahrungen zu beschreiben, die Menschen mit dem Sinn-Grund der Welt und miteinander gemacht haben. Diese Beschreibung erfolgt aber notwendigerweise in den Kategorien eines bestimmten kulturell und religiös vorgeprägten Horizontes. Trotzdem sind viele der Erfahrungen oft überraschend ähnlich, und zwar über alle räumlichen, zeitlichen und kulturellen Schranken hinweg.

Frappierende Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten finden sich in Bezug auf die Weltreligionen häufig im Bereich der Ethik. Am Beispiel der sogenannten 'goldenen Regel', die im christlichen Kontext aus der Bergpredigt bekannt sein dürfte, wird dies besonders deutlich:



<sup>1</sup> Brenda Watson, a.a.O., S. 58.

"Alles nun, was ihr etwa wollt, daß euch die Menschen tun, das tut auch ihr ihnen! Denn dieses ist das Gesetz und die Propheten." (Mt 7,12)

Es handelt sich hier um einen ethischen Anspruch, der offenbar so bedeutsam ist, daß Brenda Watson ihn in allen der bedeutendsten religiösen Traditionen in unterschiedlicher Ausprägung aufspüren konnte. Sie veranschaulicht diese Gemeinsamkeit anhand eines Tortendiagramms mit sechs Segmenten für die sechs Weltreligionen<sup>1</sup>, die im Rahmen der nationalen GCSE Kriterien für England spezifiziert wurden - merkt dazu aber gleich an, daß sich problemlos weitere Religionen in ihr Konzept einbauen ließen.<sup>2</sup> Dabei hält sie es für wichtig, im RU nicht einem in England und Westeuropa weit verbreiteten Eindruck, wonach Religion eigentlich identisch mit Moral sei, in unreflektierter Weise Vorschub zu leisten.

"Was ist denn Religion, wenn nicht Moral? Fragt sich der moderne Mensch. Man hat sich an die These I. Kants, Religion sei eigentlich Moral, so weitgehend gewöhnt, daß eine Antwort, die nicht auf Symbole, Mythen u. dgl. rekurriert, nicht mehr nachvollziehbar geworden ist. Unsere Kultur hat sich überzeugen lassen, daß Religion von der Moral her bestimmt wird."<sup>3</sup>

Der hier unterstellten Befindlichkeit des 'modernen Menschen' - den es so pauschal in unserer Kultur faktisch vielleicht auch gar nicht gibt<sup>4</sup> - würde Brenda Watson (hier einmal etwas frei übersetzt) jedoch entgegenhalten:

"Moral ist für religiöse Menschen nicht eine menschliche Erfindung die dazu dient, das Leben in der Gemeinschaft zu versüßen; denn religiöse Menschen betrachten Moral als eine Verpflichtung, welche sich aus der natürlichen Beschaffenheit der Dinge ergibt. Moral mag nicht dasselbe sein wie Religion - obwohl in vielen der großen Religionen diese Unterscheidung nicht deutlich wahrgenommen wird - aber wenn jemand aufrichtig der Religion anhängt wird andererseits normalerweise dann auch wieder erwartet, daß dies selbstverständlich einhergeht mit einem aufrichtigen Streben danach, einem hohen moralischen Kodex zu genügen."<sup>5</sup>

Da die ganz basalen moralischen und ethischen Prinzipien der verschiedenen Religionen, wie das Beispiel zeigt, sich oftmals allenfalls dem Grade und nicht dem

---

<sup>1</sup> a.a.O., S. 110.

<sup>2</sup> a.a.O., S. 109f.

<sup>3</sup> William J. Hoye, *Gotteserfahrung? Klärung eines Grundbegriffs der gegenwärtigen Theologie* (Zürich: Benziger, 1993), S. 178.

<sup>4</sup> Menschen befinden sich in einem permanenten Prozeß der individuellen, sozialen und spirituellen Entwicklung. Der Moderne Mensch schlechthin dürfte nach diesem Befund jedoch eher eine prototypische Schablone sein, die mit allerlei kollektiven und individuellen Projektionen gefüllt ist. Religionspädagogik hingegen hat immer mit konkreten Subjekten zu tun, die ihre jeweils eigenen Befindlichkeiten und Einstellungen mitbringen, wobei sich in der zwischenmenschlichen Interaktion diesbezüglich immer auch ein großes Entwicklungspotential manifestieren kann.

<sup>5</sup> Vgl. a.a.O., S. 110f.

Wesen nach unterscheiden, bietet sich hier ein ausgezeichneter Anknüpfungspunkt für einen interreligiösen Kommunikations- und Annäherungsprozeß. Problematisch wäre es allerdings, bei der Moral stehenzubleiben. Demgemäß befaßt sich Brenda Watson direkt im Anschluß an die Moral auch mit einem viel wesentlicheren Aspekt religiöser Weltsicht, indem sie auf den verweisenden Charakter religiöser Sprache und Wirklichkeitsdeutung rekurriert.

#### 5.6.4 Das Mysterium im Herzen der Wirklichkeit

Religionen verweisen auf das Mysterium oder Geheimnis, welches der Wirklichkeit zugrundeliegt, Watson spricht hier von "*Pointing towards the Mystery at the heart of reality*"<sup>1</sup> und beschreibt das, was mit *Mystery* gemeint ist, in Anlehnung an John Cole folgendermaßen: "Mysterien sind nicht das Produkt von Gedanken, sondern von Erfahrung. Wir können über sie nachdenken, aber sie nicht erklären, sondern lediglich um sie wissen. Wir dürfen niemals versuchen, Mysterien zu Problemen zu reduzieren."<sup>2</sup> Es geht also bei Geheimnissen in den Religionen nicht darum, Probleme zu lösen und letzte Antworten zu erhalten. Es geht vielmehr um eine Wahrnehmung oder ein Gespür dafür, daß es mehr im Leben geben muß als die positivistisch erfaßbare sogenannte objektive Wirklichkeit. Um es mit einem katholischen Text auszudrücken: "Von den ältesten Zeiten bis zu unseren Tagen findet sich bei den verschiedenen Völkern eine gewisse Wahrnehmung jener verborgenen Macht, die dem Lauf der Welt und den Ereignissen des menschlichen Lebens gegenwärtig ist, und nicht selten findet sich auch die Anerkennung einer höchsten Gottheit oder sogar eines Vaters." (Nostra Aetate, Artikel 2) Watson selbst formuliert es so: "Es gibt einen grundlegenden Unterschied zwischen der Art des problemlösenden Denkens, welches uns ermutigt, den Verstand zu gebrauchen, um zu einem Ergebnis zu gelangen im Vergleich zum Gewahrwerden eines Mysteriums, welches zu Gefühlen der Faszination und des Erschauerns [bzw. Erzitterns] und Formen von Anbetung im Lichte des Wahrgenommenen führt."<sup>3</sup> Ihre Wortwahl, im Original "*feelings of wonder and awe*", orientiert sich hier offensichtlich an Rudolf Otto und seiner Bestimmung des Heiligen als *mysterium tremendum et fascinans* (vgl. *Das Heilige*, 1917). Diese Erkenntnis hat grundlegende Auswirkungen auf die Art und Weise, in der die Religionen über Gott sprechen. Denn jede Rede über Gott bezieht sich in ihrem Kern auf Erfahrungen, die Menschen mit Gott, oder universeller ausgedrückt, mit dem Sinn-Grund der Wirklichkeit, gemacht haben. Dabei ist es unmöglich, diese Erfahrungen mitzuteilen ohne den Umweg über das Medium der Sprache, welches aber eigentlich ein völlig unzulängliches Medium für diese Aufgabe ist. So finden sich in allen Religionen eine Fülle von Aussagen, die auf dieses doppelte Dilemma hinweisen: Wir sind als Menschen einerseits bestenfalls in der Lage, Gott bruchstückhaft und ansatzweise zu erfahren. "Denn wir sehen jetzt

---

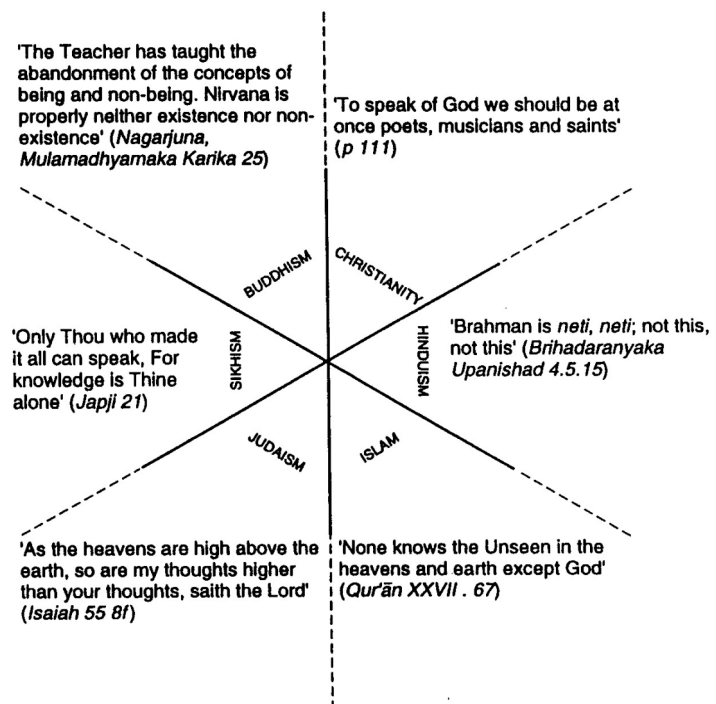
<sup>1</sup> a.a.O., S. 111.

<sup>2</sup> John Cole, *God in his World Today* (Oxford: Amate Press, 1988), S. 13. (Eigene Übersetzung)

<sup>3</sup> Brenda Watson, a.a.O., S. 112.

[d.h. unter den Bedingungen des menschlichen Daseins] durch einen Spiegel im Rätsel [...]“, wie Paulus schreibt. (1 Kor 13,12) Die Erfahrungen, die wir aber machen können und in der beschriebenen Weise als Mysterien erleben, sind, trotz ihrer Bruchstückhaftigkeit, noch viel zu überwältigend, um ihnen mit dem Medium der Sprache auch nur ansatzweise gerecht zu werden. Jede Aussage über Gott kann darum bestenfalls lediglich verweisenden Charakter haben. Anders ausgedrückt: Jede Rede über Gott und jede Ausformung einer religiösen Tradition, die sich im Laufe der Zeit aus den ursprünglichen Erfahrungen entwickelt haben mag, ist der Wirklichkeit, die sie zu beschreiben beansprucht, zu jedem Zeitpunkt und bereits von Beginn an völlig unangemessen. Sie mag sich im Laufe ihrer Entwicklungsgeschichte sogar immer weiter von der ursprünglichen Erfahrung entfernt haben und diese so mißverständlich beschreiben, daß sie einer Erkenntnis eher im Wege steht als ihr dienlich zu sein. Brenda Watson verdeutlicht für die von ihr gewählten sechs Weltreligionen wiederum mit Hilfe einer grafischen Darstellung und mit Zitaten aus den verschiedenen Traditionen, daß der verweisende Charakter religiöser Sprache den jeweiligen Traditionen durchaus bewußt ist und oftmals auch in den heiligen Schriften ausdrücklich seinen Niederschlag gefunden hat. Für ihr Beispiel aus dem Christentum zieht sie die Formulierung eines russisch-orthodoxen Christen heran: "Um von Gott zu reden, sollten wir gleichzeitig Dichter, Musiker und Heilige sein"<sup>1</sup>

Diese Erkenntnis hängt eng zusammen mit der Frage nach dem Zusammenhang der äußeren Form einer Religion und ihrer inneren Bedeutung. Denn wie die Sprache in Bezug auf den zu beschreibenden Sinn-Grund der Welt immer nur verweisenden Charakter haben kann, so verweist auch die übrige Praxis der Mitglieder von Religionsgemeinschaften auf die ursprünglichen Erfahrungen, die dieser Praxis zugrunde liegen. Zitate aus verschiedenen Traditionen, die dieses Mysterium benennen, stellt Watson als anschauliches Tortendiagramm dar (S. 111). Ein Gebiet, welches in diesem Zusammenhang aufgrund der Gefahr von Mißverständnissen besonderes Augenmerk verdient, ist nach Brenda Watson der



<sup>1</sup> Boris Bobrinskoy, *Revelation of the spirit; language beyond words* (Sobornost, 1986), Band VIII, Nr. 1, S. 7.

gesamte Bereich der Rituale. Rituale können den Religionsunterricht zwar bereichern und ihn faszinierend machen, aber sie fragt sich, was die Schüler davon mit nach Hause nehmen sollen. "Werden sie 'religiös sein' mit dem Praktizieren von Ritualen gleichsetzen? Werden sie dies weitgehend als Aberglauben erleben - als die Beschwörung einer Art von Magie? Werden sie annehmen, daß Leute sich an diesen Ritualen beteiligen, weil sie es immer so gemacht haben und auf diese Praxis konditioniert wurden? Werden die Einzelheiten des Rituals irgendeine Bedeutung für sie haben? Wird die Erfahrung, das Ritual studiert zu haben, irgendeine kreative Beziehung zu ihrem eigenen Leben beeinhalten?"<sup>1</sup> Um also in angemessener Weise mit diesem heiklen Thema umzugehen, wird es nötig sein, mit den Schülern zu klären, was die Funktionen von Ritualen sind. Etwa, daß diese die Möglichkeit eröffnen, Religiosität über den rein intellektuellen Zugang hinaus auszudrücken und zu erleben, daß die Rituale Vehikel für bestimmte Ideen sind und durch die vertraute Symbolik emotionale Zugänge zum Glauben eröffnen, daß Rituale bei Gebet oder Meditation einen Punkt bieten, um sich zu fokussieren und das Problem des Abgelenktseins zu reduzieren und so weiter. Um einen Zugang zur Welt der Rituale zu ermöglichen, verweist sie auf eine bei Anthony of Sourozh<sup>2</sup> abgedruckte Legende über Moses, der in der Wüste einen Hirten findet und diesen davon überzeugt, daß dessen persönliches Ritual, Gott die beste Milch am Ende jeden Tages in einer Holzschale als Opfer darzubringen, ein Aberglaube ist. Denn Gott sei reiner Geist und trinke keine Milch, behauptet Moses. Durch Beobachtung erfährt dann der Hirte, daß in Wirklichkeit ein kleiner Fuchs Nacht für Nacht die Schale mit der Milch geleert hat, was ihn sehr betrübt, da er nun seiner einzigen Möglichkeit, Gott seine Liebe zu zeigen, beraubt wurde. Moses versteht diese Enttäuschung und zieht sich betend in die Wüste zurück, um eine Antwort von Gott zu erhalten. In einer nächtlichen Vision offenbart ihm Gott jedoch, daß die Schlußfolgerung fehlerhaft war, weil die angebotene Milch als Zeichen der Liebe des Hirten immer ein sehr willkommenes Geschenk für Gott war. Doch da er die Milch nicht benötigte, teilte er das Geschenk des Hirten mit dem kleinen Fuchs, der Milch sehr gerne mag.<sup>3</sup> Geschichten wie diese können Schüler dazu anregen, dem tieferen Sinn von Ritualen nachzuspüren und vor allem deren emotionalen Gehalt für die Praktizierenden zu erfassen. Die Außensicht auf den Lebensvollzug religiöser Menschen unterscheidet sich immer von der Innensicht, also von der Art und Weise, wie die Lebensvollzüge einer religiösen Gemeinschaft von ihren aktiven Mitgliedern erlebt werden, ähnlich, wie die Perspektive des eher rational-theologisch denkenden Moses in der Legende sich drastisch vom Erleben des Hirten unterscheidet. Ein im Jahre 1971 vom *Schools Council* herausgegebener Bericht, welcher bekannt wurde als das sog. *Working Paper 36*, trug den Titel *Religious Education in Secondary Schools*. Er entfaltete und empfahl für das Fach RE erstmals offiziell eine multireligiöse religionspädagogische

---

<sup>1</sup> Brenda Watson, a.a.O., S. 115.

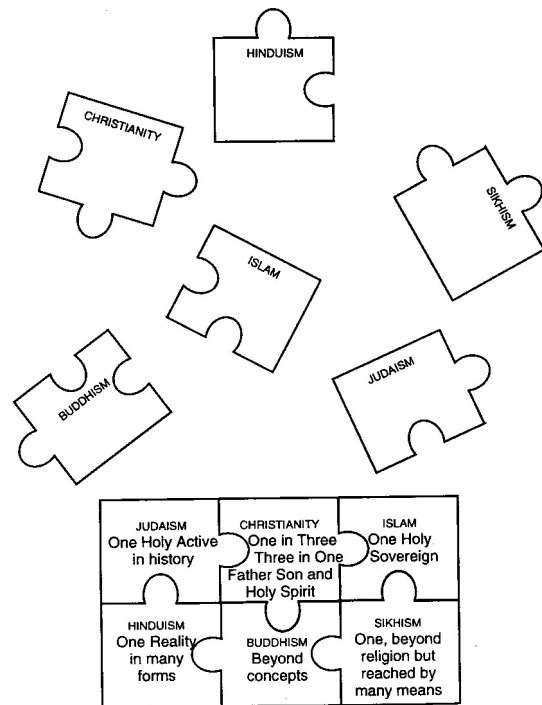
<sup>2</sup> Anthony of Sourozh, *The Essence of Prayer* (Oxford: Oxford University Press, 1985), S.150f.

<sup>3</sup> Vgl. Brenda Watson, a.a.O., S. 116.

Konzeption in Anlehnung an den phänomenologischen Ansatz von Ninian Smart. Der Einfluß dieses Dokuments auf den schulischen Religionsunterricht der folgenden zwei Jahrzehnte sollte nicht unterschätzt werden. Erwähnenswert ist es an dieser Stelle v.a. deshalb, weil bereits dort die Problematik, die sich durch eine rein religionskundliche Außensicht religiöser Phänomene ergibt, in einem sehr anschaulichen Bild benannt wurde. Der Bericht verwirft die Möglichkeit, eine Religion durch eine bloße Betrachtung von außen hinreichend verstehen zu können. Religionen seien vergleichbar mit den alten Glasfenstern einer Kathedrale. Von außen wirken sie düster, grau und farblos. Von innen betrachtet jedoch entfalten sie ihre bunte Lebendigkeit und Ausdruckskraft.<sup>1</sup>

Alle Ausdrucksformen aktiv gelebter Religiosität gehen, wie bereits erwähnt, letztendlich zurück auf Erfahrungen. Diese Tatsache ist der Schlüssel zum Verständnis der religionspädagogischen, oder richtiger, religionenpädagogischen Konzeption Brenda Watsons. Außerdem ist die Erfahrung gleichzeitig der Ansatzpunkt, über den eine Verständigung zwischen den Traditionen überhaupt erst möglich wird. Viele dieser ursprünglichen Erfahrungen mögen ähnlich sein, andere sind es nicht. Es spricht nichts dagegen, daß unterschiedliche Kulturen zu unterschiedlichen Zeiten auch unterschiedliche Erfahrungen mit dem gemacht haben, was wir aus einer christlichen Perspektive als Gott bezeichnen würden. Trotzdem kann es

Konvergenzpunkte geben (*points of convergence*) wie Brenda Watson sie nennt. Erfahrungen, Ideen, Glaubensinhalte können also unterschiedlich sein, ohne widersprüchlich sein zu müssen. Die sicherlich grundlegendste Idee ist die jeweilige Art und Weise, wie in den diversen Traditionen die Vorstellung von Gott oder vom Sinn-Grund der Welt konzipiert ist. Brenda Watson veranschaulicht in diesem Zusammenhang wiederum ihren Versuch, diese Konzeptionen als komplementär und nicht als widersprüchlich zu sehen, mit Hilfe einer Darstellung, die das 'Gotteskonzept' ihrer sechs Weltreligionen als Teile eines Puzzles betrachtet (S. 117). In ihrer Gesamtheit betrachtet ergeben sie somit ein möglicherweise vollständigeres Gottesbild als sie es, für sich allein genommen, zu leisten in der Lage wären.



EXAMPLE: CONCEPTS OF 'GOD' WHICH CAN BE SEEN AS COMPLEMENTARY NOT CONTRADICTORY

<sup>1</sup> Vgl. Terence Copley, *Teaching Religion. Fifty Years of Religious Education in England and Wales* (Exeter: University of Exeter Press, 1997), S. 103.



Natürlich soll dies nicht darüber hinwegtäuschen, daß es enorme Differenzen sowohl zwischen den Religionen als auch innerhalb der Religionen gibt. Auch wenn diese Pluralität nicht notwendigerweise zu Konflikten führen muß, so ist doch die Gefahr gegeben, daß dies geschehen kann. Es kann aufgrund der Beschaffenheit der menschlichen Natur bei stark emotional besetzten Themen leicht zu Konkurrenzdenken kommen, zu der Vorstellung, daß man seine Sicht der Dinge unbedingt gegen jede andere Sicht verteidigen und sich abgrenzen muß. Dabei wird dann leicht die ursprüngliche Erfahrung, auf die sich ein religiöses Konzept gründet, aus dem Blick verloren. Dieses in den Religionen angelegte Konfliktpotential bezeichnet Watson als "*the dark side of religion*"<sup>1</sup>. Diese dunkle Seite der Religion steht in engem Zusammenhang mit ihrer Kapazität, exklusive Wahrheitsansprüche zu stellen im Sinne von "wir wissen, daß wir Recht haben".<sup>2</sup> Wenn es nicht gelingt, diese Wahrheitsansprüche so aufzubrechen, daß sie zu einem Teil des im interreligiösen Dialoges zusammensetzenden Puzzles werden können, so muß es dennoch möglich sein, die zugrundeliegende Erfahrung bestimmter Wahrheitsansprüche zu erschließen. Sollten die Erfahrungen verschiedener religiöser Traditionen aber in bestimmten Punkten wirklich unvereinbar sein, dann ist es dennoch in vielen Fällen möglich zu akzeptieren, daß es, um eine bestimmte Glaubenswahrheit zu akzeptieren, nicht notwendigerweise erforderlich ist, eine andere oder gar alle anderen Glaubenswahrheiten als falsch abzulehnen. Normalerweise wird man davon ausgehen können, daß eine wirklich intolerante und feindselige Konfliktsituation zwischen Anhängern verschiedener Religionen und die Eskalation einer solchen Konfliktsituation bis hin zu gewalttätigen Ausschreitungen oder gar Kriegen sich immer nur dann ereignen kann, wenn die einer religiösen Praxis zugrundeliegende Erfahrung in Vergessenheit geraten ist und die Praxis zum Selbstzweck geworden ist und sich somit selbst pervertiert hat. Besonders das Christentum hat im Laufe der Jahrhunderte immer wieder unvorstellbares Leid verursacht und sich dabei von der ursprünglichen Erfahrung von Leiden, Sterben und Auferstehung des Jesus von Nazareth und der daraus resultierenden Praxis und den ihr zugrundeliegenden theologischen Konzeptionen in krassen Widerspruch begeben und tut dies in einigen seiner Ausprägungen sicher auch heute noch, was die negative Einstellung vieler Zeitgenossen zum Christentum verständlich werden läßt. Dennoch ist das Christentum und sind auch die anderen Weltreligionen im Laufe der Geschichte nicht untergegangen, wie es einst von den Vertretern der Säkularisierungsthese mit großer Selbstverständlichkeit prophezeit wurde. Einer der Gründe für diese Tatsache ist nach Watson die Tatsache, daß es in den religiösen Traditionen sogenannte "*fault-resistant features*" gibt, also Kontrollmechanismen, die gleichsam in die Religion eingebaut sind und deren Zweck darin besteht, dafür zu sorgen, daß eine religiöse Praxis oder Lehre sich nie selbst genügen darf. Dies hängt wiederum mit dem verweisenden Charakter der Religionen zusammen: Religionen

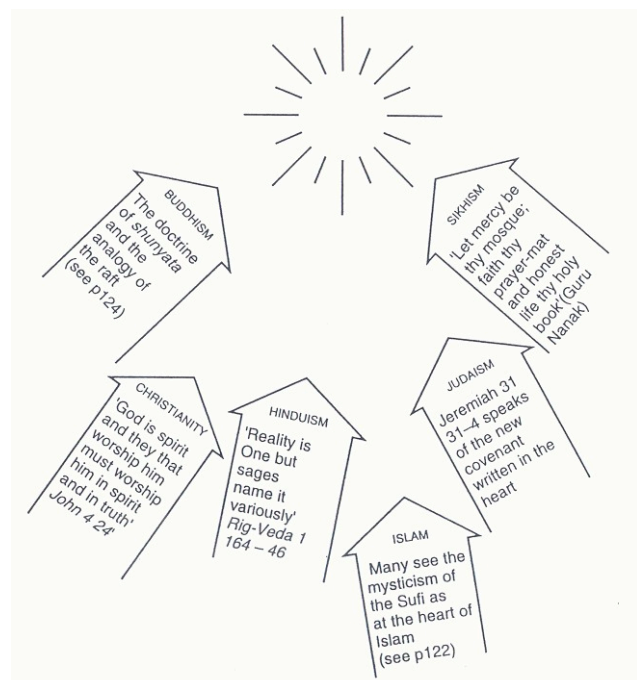
---

<sup>1</sup> Watson, a.a.O., S. 118.

<sup>2</sup> Ebd., S. 120f.

bieten kein Erklärungsmodell für die Paradoxien des menschlichen Daseins und keine einfachen und billigen Lösungen für Probleme, sondern sie verweisen auf das Mysterium jenseits der offensichtlichen und greifbaren Wirklichkeit. Sie sind sich darüber im Klaren, daß sie dies nur unvollkommen zu leisten im Stande sind. Darum gibt es in jeder religiösen Tradition auch eine Fülle von Ermahnungen, die Religion nicht zum bloßen Selbstzweck zu betreiben, sondern sich klarzumachen, daß ein Erfassen, oder ansatzweises Erfassen des Sinn-Grundes der Wirklichkeit immer zugleich ein Überwinden der Religion bedeuten würde. Religionen sind Hilfsmittel, keine Ergebnisse. In der bereits sehr reflektierten Theologie des Johannesevangeliums wird dies besonders deutlich durch das sozusagen 'interkonfessionelle' Gespräch Jesu mit der Samaritanerin im 4. Kapitel, wenngleich die Frau von diesem Gespräch nichts begreift, wie es der Theologie des Johannesevangeliums entspricht. Auf die Frage der Frau, wo der rechte Ort zum Beten sei (Joh 4,20), räumt Jesus ein, daß der Ort für das Gebet von geringer Bedeutung sei. Wichtiger sei es, anzubeten, was man kenne. (Joh 4,22) Vor allem aber sei der reine Kult als solcher irrelevant, "Denn es kommt eine Stunde, und jetzt ist sie, in der die wahren Anbeter den Vater anbeten werden im Geist und in der Wahrheit; und der Vater sucht nämlich solche ihn Anbetende. Geist ist Gott, und die ihn Anbetenden müssen in Geist und Wahrheit anbeten." (Joh 4,23f.)

Anschaulicher noch als dieses Beispiel ist wahrscheinlich die Analogie zwischen der Lehre des Buddha und einem Floß: Wenn das Floß seinen Zweck erfüllt hat, kann es zurückgelassen werden. Jemand, der es sich am anderen Ufer auf den Kopf und die Schultern laden würde, um es weiter mit sich herumzutragen, würde als ein Narr gelten. Ebenso ist es mit der Lehre: Sie kann dem Menschen helfen, zum Heil zu gelangen, hat er aber das Heil erreicht, so wird die Lehre ihren Nutzen verlieren.<sup>1</sup> Auch hier weist die Religion über sich selbst hinaus und versteht sich lediglich als ein möglicherweise hilfreiches Vehikel,



nicht mehr. Solche Verweise, die Brenda Watson als "*fault-resistant features*" bezeichnet, findet sie in den sechs gewählten Weltreligionen in unterschiedlicher Weise wieder und stellt sie wiederum in einer anschaulichen Grafik dar (S. 123).

<sup>1</sup> Vgl. Monika und Udo Tworuschka, *Vorlesebuch fremde Religionen* (Lahr, Düsseldorf: Kaufmann, Patmos, 1988), Band II: Buddhismus - Hinduismus, S. 79.

## 5.7 Kritische Würdigung

Die Stärke der Überlegungen von Brenda Watson, welche nicht als eigenständiger Ansatz, sondern als Fusion etlicher bewährter Ansätze und Praxiserfahrungen zu betrachten sind, besteht vor allem in der Klarheit des Gedankenganges und der gekonnten Verknüpfung von kritischer und bestätigender sowie denkerischer und affektiver Herangehensweise an die Weltreligionen. Sie sieht in den verschiedenen weltanschaulichen Kategoriensystemen zunächst nicht so ehrfurchtsgebietende gesellschaftlichen Entitäten, als daß diese nicht kritisch angefragt werden dürften, weil sie 'zu heilig' sind, aber sie begegnet ihnen mit aufrichtigem Respekt und dem ehrlichen Wunsch, so viel wie möglich zu verstehen. Sie nutzt das kritische Potential, welches die religiösen Traditionen in jedem Falle selbst mitbringen, um somit zu einem tieferen Verständnis der Wirklichkeit im interreligiösen Dialog vorzustoßen. Sie ist sich mit allen Religionen einig, daß diese auf eine Wirklichkeit verweisen, welche das menschliche Fassungsvermögen schlichtweg übersteigt und sich jeder menschlichen Verfügbarkeit entzieht, trotzdem aber von Menschen immer wieder ansatzweise erfahren werden kann. Diese Erfahrungen kann unsere Sprache wiederum nur ansatzweise wiedergeben, so daß die Religionen letztlich immer der völlig inadequate Versuch sind, in menschlichen Kategorien eine Wahrheit über den letzten Sinn-Grund der Wirklichkeit zu formulieren. Dieser Paradoxie mit Faszination statt mit Angst zu begegnen, dürfte ein zentrales Anliegen praktisch aller nicht allzu destruktiven menschlichen Erklärungsversuche angesichts des eigenen Unvermögens und somit ein zentrales Anliegen aller reflektierten religiösen Traditionen sein. Die Menschen erfahren die Wirklichkeit in unvollkommener und je unterschiedlicher Weise, so wie die Blinden in der von Watson mehrfach herangezogenen indischen Parabel von den Blindgeborenen und dem Elefanten, welche sich in einer deutschen Fassung auch bei Monika und Udo Tworuschka<sup>1</sup> findet. Vereinfacht geht es dort darum, daß sich ein Herrscher zu seinem Vergnügen alle Blindgeborenen der Stadt in den Palast holen läßt, um ihnen einen Elefanten zu zeigen, den sie dann beschreiben sollen. Da jedoch jeder Blinde nur einen Teil des Elefanten berühren kann, fallen die Beschreibungen so unterschiedlich aus, daß es darüber zu Streitereien und Handgreiflichkeiten unter den Blinden kommt. Dieses Gleichnis ist symptomatisch für alle Prozesse des menschlichen Erkenntnisgewinns: Jede Erkenntnis ist letztlich einem Deutungs- und Interpretationsprozeß unterworfen, der für die einzelnen so wertvoll und bindend werden kann, daß jede abweichende Deutung der erfahrbaren Wirklichkeit als feindseliger Akt erlebt werden kann. Brenda Watson bezieht sich mit ihrer dunklen Seite jeder Religion im Prinzip auf vergleichbar destruktive Tendenzen, wie auch John Hull sie etwa unter dem Begriff des 'Religionismus'<sup>2</sup> immer wieder beschrieben hat. Aufgabe der

---

<sup>1</sup> Monika und Udo Tworuschka, *Vorlesebuch fremde Religionen* (Lahr, Düsseldorf: Kaufmann, Patmos, 1988), Band II: Buddhismus - Hinduismus, 76ff.

<sup>2</sup> Vgl. etwa John Hull, "Religion, Religionism and Education" in: Johannes Lähnemann, Hg., *Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung* (Hamburg: E.B.-Verlag Rissen, 1998), Band XVI

Menschheit; sofern sie ein gemeinsames Überleben unter dem Vorzeichen von Pluralität und Globalisierung anstrebt, müßte es demnach sein, in die Kommunikation über die verschiedenen Konzepte zu kommen. Nicht wenige mag dies überfordern, wie schon ein simpler Elefant die Blindgeborenen aus dem indischen Gleichnis überfordert. Doch Glaube, Liebe zur Schöpfung und Hoffnung, daß es doch auf die eine oder andere Art gelingen könnte, das scheinbar Unmögliche einen Entwicklungsschritt weiter zu bringen, finden sich als Spuren und Hinweise in allen wertschätzenden Weltausschauungen der Menschheitsgeschichte. Kritisch unter die Lupe zu nehmen sind hingegen die destruktiven gesellschaftlich relevanten Kategoriensysteme - etwa der globale Kult um den Markt und das Kapital - auf die ihnen innewohnenden Prinzipien der Wertschätzung des Lebendigen und der Ablehnung des Lebensfeindlichen. Sicher hätte der Kapitalismus hier jede Menge von der kumulierten Weisheit der großen und kleinen Religionen zu lernen.

## 6 Schlußbemerkung

Nachdem nunmehr zentrale Linien der Entwicklung von *RE* in England und der Debatte darüber nachgezeichnet worden sind, soll abschließend ein Blick auf die Weise geworfen werden, wie innerhalb der deutschsprachigen Religionspädagogik dieser vom hiesigen RU unterschiedliche Weg, Religion in der Schule zu thematisieren, eingeschätzt wird. Es soll dann versucht werden, aus der Perspektive englischer Religionspädagogik darauf einzugehen.

Wie im Verlauf dieser Arbeit an verschiedenen Stellen ersichtlich wurde, fällt diese Einschätzung eher reserviert bis kritisch-ablehnend aus. Es wird damit argumentiert, daß die Beschäftigung mit religionsbezogenen Themen einen konfessionell geerdeten Bezugspunkt zwingend benötige, um nicht im Unterricht den Eindruck zu erwecken, alle Religionen seien im Prinzip weitgehend gleich und mit ihnen verbundene Wahrheitsansprüche somit gleichermaßen gültig, was einer unterschweligen Gleichgültigkeit religionsbezogenen Themen gegenüber generell innerhalb der Schülerschaft Vorschub leisten könnte. Darüber hinaus wird auch eine Abwertung des Religionsunterrichts als Schulfach befürchtet. So schreibt Karl Ernst Nipkow:

"Obwohl das Europarecht den Religionsunterricht offiziell nicht beeinträchtigt, gehört er in der europäischen Bildungspolitik zu den tendenziell abgewerteten »weichen« Fächern. Zugleich wird er jedoch in der Werteerziehung um des gesellschaftlichen Zusammenhalts willen und zur interreligiösen Toleranzerziehung gebraucht."<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Karl Ernst Nipkow, *Gott in Bedrängnis. Zur Zukunftsfähigkeit von Religionsunterricht, Schule und Kirche* (Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 2010), S. 33.

Verständigungsbereitschaft erfordert, wie es die EKD in ihrer RU-Denkschrift erläutert hat<sup>1</sup>, aus Sicht der meisten deutschsprachigen Vertreter der Religionspädagogik zuallererst die Entwicklung einer eigenen religiös geprägten Identität. Doch auch hierzulande sieht sich die Religionspädagogik allenthalben konfrontiert mit einem Traditionsabbruch, der alle Religionen und Weltanschauungen betrifft. Das betrifft auch das dominant gewordene kapitalistisch orientierte, marktökonomisch ausgerichtete Weltbild der Industrienationen. Nicht wenige Kinder und Jugendliche, die mit ihm aufgewachsen sind und durch es geprägt wurden, beginnen meiner Erfahrung nach besonders in schwierigen Entwicklungsphasen und Umbruchssituationen im Leben meist sehr rasch, die Verbindlichkeiten dieses Systems radikal in Frage zu stellen. Die Konsequenzen, welche sich aus einer solchen Infragestellung ergeben, sind jedoch individuell verschieden.

Der Identitätsbegriff ist auch aus Sicht Werner Haußmanns mit Blick auf religionenübergreifende Formen schulischen Unterrichts mit diversen Problemen behaftet:

"Ein zentrales Problem sowohl für das Verständnis von Integration wie auch einer multikulturellen Gesellschaft stellt sich hinsichtlich der Werteordnung oder der Frage der Normen. Wie kann beispielsweise ein Konflikt gelöst werden, wenn sich die Normen der unterschiedlichen Gruppen widersprechen, wenn doch davon ausgegangen wird, daß es sich um gleichberechtigte Beteiligte handelt?"<sup>2</sup>

So mag mancher islamisch geprägte Jugendliche dazu kommen, die Rückbindung an traditionelle islamische Wertvorstellungen abzulehnen, weil bestimmte traditionelle Rollenverteilungen und Machtstrukturen im eigenen familiären Umfeld als freiheitsberaubend erlebt wurden und für die eigene Lebenswirklichkeit kein umfassendes und angemessenes Kategoriensystem mehr bieten.

Haußmann zitiert in einem ähnlichen Zusammenhang Grant:

"So haben z.B. einige moslemische Einwanderungsgruppen (erg.: in England) bereits erklärt, daß sie verschiedene Praktiken der Aufnahmegesellschaft für ihre Töchter inakzeptabel finden - manchmal Koedukation, oder Sportunterricht, der 'Schamlosigkeit' einschließt. Dies mag einigermaßen trivial erscheinen, aber es kann auch ernsthaftere Formen annehmen - von den Eltern arrangierte Ehen, Wegsperren der Frauen, selbst die Tötung sexuell delinquenter Töchter und ihrer Geliebten."<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Vgl. Evangelische Kirche in Deutschland, Hg., *Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität* (Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 1994).

<sup>2</sup> Werner Haußmann, a.a.O., S. 27.

<sup>3</sup> Grant, "Bildung und Erziehung für eine multikulturelle Gesellschaft", in: Glowka, *Erziehung in der multikulturellen Gesellschaft*, 1987, S. 45f. zitiert in Haußmann, a.a.O., S. 28.

Die Entwicklung und Aushandlung einer eigenen weltanschaulichen Identität lasse sich aber in einer multikulturellen Gesellschaft, wie Robert Jackson einen weitgehenden Konsens innerhalb der englischen Religionspädagogik zum Ausdruck gebracht hat, nicht mit Rückbezug auf ein christlich geprägtes Weltbild bewerkstelligen, welches die Religionen unangemessenerweise in wasserdichten Behältnissen unterzubringen versuche. Sich von einem solchen Weltbild zu verabschieden, könnte sich auch in der deutschsprachigen Religionspädagogik als eine nicht zu umgehende Aufgabe für die Zukunft erweisen.

Dementsprechend schreibt auch Nipkow:

"Um [...] religionspolitischen Zielen zu genügen, braucht Europa keinen konfessionellen Religionsunterricht nach deutschem Muster. Der Trend in unseren Nachbarländern geht denn auch andere Wege. [...] »Im Streben nach ›Offenheit‹, so hat Michael Grimmit vor kurzem die Entwicklung in England und Wales in Auseinandersetzung mit dem Verfasser beschrieben, »wandten sich die meisten Religionspädagogen von der christlichen Religion ab und übernahmen säkulare Wissenschaftsdisziplinen wie die logisch-positivistische und empirische Philosophie, linguistische und begriffliche Analyse, Sozialkonstruktivismus, Soziologie und Anthropologie usw., zusammen mit philosophischer Phänomenologie oder Religionsphänomenologie.«"<sup>1</sup>

Die Angst vor dem Fremdartigen sollte in einer multikulturellen Gesellschaft weder die Pädagogik noch die Politik bestimmend beherrschen. Gerade in einer Zeit, in der Politiker möglicherweise auf dem Hintergrund eigener Perspektivlosigkeit immer wieder Panik und Konflikte in der Bevölkerung schüren angesichts einer angeblich allgegenwärtigen Terrorgefahr oder die multikulturelle Gesellschaft in Deutschland für tot zu erklären suchen, bietet das englische Modell des Religionsunterrichts viele wertvolle Anknüpfungspunkte für ein zukunftsfähiges Bildungssystem. Doch die Frage nach zumindest vorläufigen Verbindlichkeiten bleibt prinzipiell bestehen und der multireligiöse Religionsunterricht kann mit ihr möglicherweise nicht unbedingt besser umgehen als konfessionell geprägte Ansätze.

"Das Problem ist sicherlich nur sehr schwer zu lösen, wenn auf der einen Seite Identität bewahrt und auf der anderen Seite Identität gebildet werden soll. Trotz dieser Ambivalenz zeigen gerade bestimmte Multikulturalismus-Konzeptionen Ansatzpunkte, wie solche Normenkonflikte angegangen werden könnten, nämlich durch Kooperation und Dialog, was aber zumindest den Konsens über diese Vorgehensweisen voraussetzt. Dadurch, daß jeder prinzipiell hinterfragbar ist, werden auch Normen und Werte hinterfragbar. Gerade durch den Dialog können die integralen Bestandteile der jeweiligen Gruppenidentität deutlicher zum Vorschein kommen und verzichtbare

---

<sup>1</sup> Karl Ernst Nipkow, *Gott in Bedrängnis*, a.a.O., S. 35.

Bestandteile einer überkommenen Identität klar werden. Bei einigen Multikulturalismusansätzen wurde die Bedeutung eines Minimalbestandes an gemeinsamen Werten hervorgehoben. Solch eine gemeinsame Basis ist auf dem Weg der Begegnung und des Dialoges zu finden, denn darauf kann bei Wertekonflikten aufgebaut werden. Zwischen multikultureller Theorie und soziopolitischer Praxis dürfte allerdings noch länger eine breite Lücke klaffen."<sup>1</sup>

Werner Haußmann bewegt sich hier in der Zielsetzung weitgehend auf einer Linie mit den Gedanken von Brenda Watson. Ich selbst sehe eine Nähe der Überlegungen von Haußmann und Watson zu Ruth Cohn, wenngleich diese bei beiden Autoren nicht explizit erwähnt wird.<sup>2</sup> Es kann vielleicht als Versäumnis betrachtet werden, sich im religiös neutralen religionspädagogischen Kontext nicht oder unzureichend mit einem seinerseits ebenfalls nicht-religiösen wertegeleiteten Ansatz, der sich auf der pädagogischen Bühne bewährt hat, auseinanderzusetzen. Denn die von Haußmann angemahnte Suche nach einem Minimalkonsens war immer auch ein Anliegen der themenzentrierten Interaktion mit ihren ethischen Axiomen. Doch auch hier würde sich die Frage stellen, welche Bestandteile einer Tradition als lebensförderlich-konstruktiv und welche potentiell als lebensbedrohlich-destruktiv zu erachten wären; analog zu Brenda Watsons Begrifflichkeit der '*dark side of religion*'. Um stetige Verhandlungen und Neubewertungen wird man sicherlich im religiös neutral bestimmten Unterricht niemals herumkommen. Ob eine konfessionell geprägte Theologie mit ihren traditionellen Wissensbeständen und Wertvorstellungen hier aber wirklich zukunftsfähiger als das englische Modell wäre, mag insbesondere mit Blick auf die Schülerschaft dahingestellt sein. Heutige Jugendliche kennen nahezu weltweit von frühester Jugend an moderne technologische Spielereien wie Mobiltelefone mit eingebauten Kameras und Mediaplayern, das Internet ist für sie präsenter und vielfach auch glaubwürdiger als Presse und Rundfunk - und in vielen Fällen besser zugänglich als althergebrachte Literatur in Buchform. Mit Information wird bei ihnen jedoch nicht grundsätzlich anders als in der traditionellen Theologie umgegangen, sondern aufgrund der Vereinfachung durch moderne Technologien vor allem wesentlich schneller. Eine Suche nach ethischen und moralischen Verbindlichkeiten steht für heutige Jugendliche aber meiner Erfahrung nach immer noch hoch im Kurs. Nach einem Offenbarungsverständnis, wie es in der christlichen Theologie und etwa auch bei Brenda Watson in grundsätzlich nicht unähnlicher Weise greifbar wird, dürften ethische Axiome und göttliche Mysterien sich in diesem Kontext jedoch keineswegs

---

<sup>1</sup> Werner Haußmann, a.a.O., S. 28.

<sup>2</sup> Vgl. etwa: Barbara Langmaack und Michael Braune-Krickau, *Wie die Gruppe laufen lernt: Anregungen zum Planen und Leiten von Gruppen. Ein praktisches Lehrbuch* (Weinheim und Basel: Beltz, 2010) und Barbara Langmaack, *Einführung in die Themenzentrierte Interaktion TZI: Leben rund ums Dreieck* (Weinheim und Basel: Beltz, 2009) oder Ruth C. Cohn, *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung Einzelner zu einer Pädagogik für alle* (Stuttgart: Klett-Cotta, 2009).

erübrigt haben, sondern sich allenfalls in einer hoffentlich vielversprechenden Metamorphose und einem Prozeß der Neubewertung befinden.

Informationen werden unter Jugendlichen nicht mehr nur mündlich und schriftlich verbreitet, sondern von Handy zu Handy auch sehr rasch als anschauliches Video in Bild und Ton. Einerseits zeigen sich hier zwar gelegentlich auch destruktive Tendenzen, wenn beispielsweise, wie ich es erlebt habe, Gewalttätigkeiten untereinander oder Mobbing-Opfer gefilmt und diese Videos zur allgemeinen Erheiterung getauscht und verbreitet werden, aber andererseits regt auch gerade solches Verhalten viele Jugendliche dazu an, sich von bestimmten Gruppierungen zu distanzieren und Gewalt als Umgangsform mit Konflikten zunehmend weniger akzeptabel zu finden. Erwachsenen, denen Jugendliche im schulischen Umfeld Vertrauen entgegenbringen und die sich mit solchen Videos konfrontiert sehen, kann es in vielen Fällen auch sehr gut gelingen, darüber mit den Schülern ins Gespräch zu kommen und gruppendynamische Prozesse mit ihnen zu reflektieren, obwohl man selber beim gezeigten Konflikt nicht anwesend war. Dies kann gerade zurückhaltendere Schüler und Schülerinnen dazu anregen, solches Verhalten in Zukunft nicht mehr ängstlich und stillschweigend zu dulden, sondern Möglichkeiten zu erkennen, mit welchen Strategien und Verbündeten dagegen anzugehen sein könnte.

Auf politischer Ebene ermöglicht diese Form der Berichterstattung für jedermann Einblicke in Vorgänge, die ansonsten durch die Zensur der Medien nicht an die Öffentlichkeit gelangen würden. Die gegenwärtigen Demonstrationen gegen die Regierung in Libyen können beispielsweise durch traditionelle Berichterstattung nicht oder nur geringfügig abgedeckt werden. Die Berichterstattung im Fernsehen stützt sich in Ermangelung journalistischer Aktivitäten vor Ort dementsprechend mittlerweile selbst auf von Privatpersonen veröffentlichte *YouTube* Videos, wie etwa in der Tagesschau vom 20.02.2011 zu sehen war. Dementsprechend ist damit zu rechnen, daß Informationen in Zukunft zwar ein wertvolles Gut bleiben werden, daß aber mit ihnen verbundene Monopole zunehmend weniger ausgeprägt sein dürften. Die Kategorie des Kapitals könnte in absehbarer Zukunft eine neue Dimension bekommen und sich zunehmend auf die Art und Weise beziehen, wie Gesellschaften mit Informationen umgehen. Informationen von jedermann für jedermann könnten, ermöglicht durch moderne und immer preiswertere Technologien, eine veränderte politische und auch bildungspolitische Landschaft zur Folge haben - ähnlich, wie die Erfindung des Buchdruckes einst die Reformation begünstigte oder überhaupt erst ermöglichte. Politische oder religiöse Minderheiten können heute schon viel besser ins gesellschaftliche Blickfeld treten und ihre Anliegen formulieren als es vor dem Internetzeitalter der Fall war. Vernetzung von Informationen ist über geographische oder politische Grenzen hinweg möglich. Menschen aus wohlhabenderen Regionen können die Anliegen weit entfernter Leidens- oder Gesinnungsgenossen zur Kenntnis nehmen und sich im Rahmen ihrer technischen und finanziellen Möglichkeiten dazu verhalten. Die Zukunft dürfte also spannend bleiben. Und es



stellt sich die Frage, in welcher Weise diese Entwicklungen auch die Frage nach den Bezugswissenschaften und Inhalten des Religionsunterrichts beeinflussen werden.

Nipkow hatte bereits 1998 sein Augenmerk auf eine andere in diesem Zusammenhang wichtige Entwicklung gerichtet, indem er in Anlehnung an John Hull Überlegungen darüber anstellte, inwiefern über eine Wiederaufnahme theologischer Betrachtungsweisen in den RU nachzudenken sei. In diesem Zusammenhang sei eine Entwicklung zu beobachten, die dadurch gekennzeichnet sei, daß sich eine kritisch-selbstkritische christliche Theologie verstärkt zu Wort melde. Ein rein staatlicher Religionsunterricht werde seiner "unabhängigen gesellschaftskritischen Kraft"<sup>1</sup> beraubt. Er bezieht sich hier etwa auf einen Artikel, in dem Adrian Thatcher vor einer staatlichen Instrumentalisierung des Religionsunterrichts warnt. Thatcher nimmt in diesem Artikel eine vom *National Curriculum Council* herausgegebene Diskussionschrift zur spirituellen und moralischen Entwicklung<sup>2</sup> von Kindern in den Blick. Dabei fällt auf, daß sich beim genauen Hinsehen hinter den vordergründig oft eindrucksvoll klingenden Formulierungen von offiziellen Texten der Regierung meist lediglich allgemeingültige Aussagen verstecken, die bei entsprechender Auslegung alles und jedes rechtfertigen können. Thatcher fragt nach der Bedeutung des allgegenwärtigen Begriffes der Entwicklung (*development*) und dessen Angemessenheit im Zusammenhang mit Spiritualität. Was, so Thatcher, bedeutet eigentlich 'spirituelle Entwicklung' und warum haben Kinder, die das Recht haben, nichtreligiös zu sein, nicht auch das Recht, spirituell nicht entwickelt zu sein?<sup>3</sup> Bei der Aufzählung möglicher Schritte zur spirituellen Entwicklung werden vom *National Curriculum Council* leere Begriffshülsen gebraucht, wie z.B. "Erkenntnis der Existenz anderer als unabhängig von Einem selbst"<sup>4</sup> oder "Entwicklung persönlicher Ansichten und Einsichten"<sup>5</sup>. Diese sehr allgemein gehaltenen Erfahrungen müssen nach Thatcher aber nicht zwingend zur Weiterentwicklung der Spiritualität von Kindern beitragen:

*"One wonders what spiritual progress has been made in a child's life when she recognizes that other people are independent from herself. Being bullied or beaten at an early age should help bring that about."*<sup>6</sup>

Das Problem liegt hier in einer ängstlich neutralisierenden Verallgemeinerung, die für das Verhältnis von Staat und RE in England staatlicherseits bestimmend zu sein scheint. Nach Thatcher wird Religion von staatlicher Seite vorsichtig reguliert (*policed*), was einerseits mit einer Reduktion, andererseits mit einer

---

<sup>1</sup> Karl Ernst Nipkow, *Bildung in einer pluralen Welt* (Gütersloh: Chr. Kaiser, 1998), Band II S. 470.

<sup>2</sup> National Curriculum Council, *Spiritual and Moral Development: a discussion paper* (1993).

<sup>3</sup> Vgl. Adrian Thatcher, "'Policing the Sublime': a wholly (holy?) ironic approach to the spiritual development of children" in: Jeff Astley & Leslie J. Francis, Hg., *Christian Theology and Religious Education. Connections and Contradictions* (London: SPCK, 1996), S. 122.

<sup>4</sup> Ebd., S. 127 (eigene Übersetzung).

<sup>5</sup> Ebd. (eigene Übersetzung).

<sup>6</sup> Ebd.

Instrumentalisierung einhergeht. Eine Manifestation dieser grundsätzlichen staatlichen Strategie sieht er auch im *Swann Report*:

*"Religion was clearly a troublesome and regrettably persistent social phenomenon for the authors of the Swann Report. Another strategy was advocated, the utilisation of religion to further extrinsic non-religious aims, in Swann's case the promotion of a particular kind of multiculturalism. Whatever happens, religion is to be rendered harmless."*<sup>1</sup>

Religion muß nach Auffassung der Sichtweise, die diese staatlichen Dokumente durchblicken lassen, also 'verharmlost' werden, indem sie einem nicht religiösen Ziel, z.B. der Förderung interkulturellen Verständnisses, dient. Durch diese Instrumentalisierung wird aber nicht nur die Religion unkenntlich gemacht, sondern es wird gleichzeitig das betrieben, was das Grundaxiom der religiösen Neutralität gerade verhindern soll: Eine Indoktrination der Schülerschaft, diesmal von staatlicher Seite, mit Werten, die das reibungslose Funktionieren des etablierten Gesellschaftssystems garantieren sollen. Dafür werde "von den spezifischen Traditionen der Religionsgemeinschaften abgeschöpft, was 'bequem universalisiert' werden kann, etwas, was in der menschlichen Natur allgemein verwurzelt zu sein scheint und dessen religionspädagogische Entwicklung ein harmonisches gesellschaftliches Zusammenleben garantieren soll."<sup>2</sup>

So gibt es einen nicht zu unterschätzenden Faktor innerhalb der englischen Bildungspolitik, der genau das fördert, was RU aus christlicher Perspektive nach Ansicht von Hull bzw. Nipkow zu verhindern hätte: Eine unreflektierte Fügung in ein System von Funktionalität und Leistungsdenken, welches nicht hinterfragt wird. Es gibt bei der Bewertung dieses Sachverhaltes aber einen, wenn auch subtilen und etwas schwer greifbaren, jedoch aus meiner Sicht deutlichen Unterschied zwischen den Bewertungen Hulls und Nipkows:

Für Nipkow scheint diese Problematik dem hierzulande praktizierten konfessionellen RU-Modell mit den zwischen Staat und Religionsgemeinschaft aufgeteilten Verantwortlichkeiten für Raum und inhaltliche Ausrichtung des Faches viele Pluspunkte einzubringen. Hull hingegen sieht eher die Gefahr der Vereinnahmung des Faches durch eine inoffizielle Staatsreligion, geprägt durch traditionelle Moralvorstellungen, durchaus aus der christlichen Tradition stammend, die bestehende Machtstrukturen begünstigen. Dementsprechend sieht er sich im Gegensatz zu Nipkow genötigt, das Christentum gleichsam zu verteidigen, wenn er schreibt:

*"There is a Christianity which says that the fundamental distinction is between Christian and non-Christian and there is another Christianity which says that the fundamental distinction is between the rich and the poor, between those who recognize Christ in the prisoner, the homeless*

---

<sup>1</sup> Ebd., S. 132.

<sup>2</sup> Karl Ernst Nipkow, *Bildung in einer pluralen Welt* (Gütersloh: Chr. Kaiser, 1998), Band II, S. 469.

*and the hungry and those who do not. Which Christianity do you think is closer to the spirit of Jesus?"<sup>1</sup>*

Die Abkopplung des englischen Religionsunterrichts von der traditionellen Theologie läßt sich jedenfalls offensichtlich nicht mehr rückgängig machen. Nach Meyers Ansicht greift Nipkow diesbezüglich lediglich "einen Strang der augenblicklichen Entwicklung heraus, der seinem theologisch und pädagogisch begründeten Unterricht am ehesten entspricht."<sup>2</sup>

Die Suche nach moralischen Verbindlichkeiten, die offensichtlich aus Sicht mancher Vertreter der deutschsprachigen Religionspädagogik im multireligiösen englischen Modell unzureichend gelöst wurde und somit hierzulande teilweise als besser fundiert betrachtet wird, bewegt auch den britischen Religionspädagogen Michael Grimmit. So schreibt Meyer:

"Grimmit leitet seine '*core values*' aus den Gegebenheiten menschlichen Lebens ab.

- Der Wert von Ordnung, Zielgerichtetheit und Sinn
- Der Wert des menschlichen Lebens und der Menschen schlechthin
- Der Wert einer gerechten Gesellschaft
- Der Wert des Rechts auf individuelle Selbstverwirklichung
- Der Wert ethischen Strebens und der Notwendigkeit menschlicher Verantwortung
- Der Wert des Verantwortungsbewußtseins für zwischenmenschliche Beziehungen, insbesondere für die Idee der Familie und der Gemeinschaft
- Der Wert menschlicher Geistigkeit und Spiritualität und des Verlangens nach einer Entwicklung eben dieser."<sup>3</sup>

Jedoch sind diese Kern-Werte sehr allgemein gehalten und bedürfen nach Grimmit einer konkreteren inhaltlichen Ausrichtung, die er als verhandelbar betrachtet. Welche Ordnung beispielsweise die richtige ist und wie eine gerechte Gesellschaft zu erreichen wäre, lassen seine allgemein gehaltenen *core values* offen. Fest steht aber, daß auch Grimmit den Religionsunterricht ebensowenig wie Hull auf eine konfessionelle Ausrichtung beschränkt sehen will.

Fremde religiöse Kategoriensysteme, besonders die sehr alten Religionen dieser Welt, waren im Laufe ihrer Geschichte schon mit allerlei Krisen konfrontiert und haben sich dabei mit wertvollen Erfahrungen angereichert, die im erst gut 2000 Jahre alten Christentum noch fehlen könnten. So ist im Christentum und im Monotheismus allgemein oft die Vorstellung vorherrschend, daß die gnädige, lebensbejahende Kategorie des Guten sich letztlich als stärker und mächtiger als die destruktive, lebensfeindliche Tendenz zum Bösen erweisen wird. Doch führt Stärke

---

<sup>1</sup> John Hull in: Karl Ernst Nipkow, *Bildung in einer pluralen Welt*, a.a.O., S. 471.

<sup>2</sup> Karlo Meyer, a.a.O., S. 141.

<sup>3</sup> Karlo Meyer, a.a.O., S. 204.

und Macht zumindest auf der politischen Bühne nicht auch sehr rasch in die Versuchung, dem Andersartigen gegenüber feindselige Tendenzen an den Tag zu legen und eine kategorische Unterscheidung zwischen 'uns' und 'den anderen' gleichzusetzen mit einer unhinterfragten Abgrenzung zwischen 'gut' und 'böse'? Das oben angeführte Zitat von Hull deutet eine solche Problematik jedenfalls an.

Der Hinduismus etwa füllt diese logische Lücke im menschlichen Empfinden und Denken mit der Gestalt des Affengottes Hanuman, der nur zu gern Verwirrung stiftet, das Gute und das Böse gegeneinander ausspielt und mit Vorliebe seinen Schabernack mit Göttern und Menschen treibt, ohne daß man ihm jemals wirklich böse dafür sein kann. In der hinduistischen Mythologie finden sich viele augenscheinlich ausweglose Situationen, deren Paradoxie sich nur durch einen manchmal unbedachten, aber oft auch wohlüberlegt reflektierten Streich des Affengottes Hanuman lösen konnte, ohne daß jemand sein Gesicht verloren hätte oder gedemütigt aus der Situation hervorgegangen wäre. In der lösungsorientierten Gesprächsführung kennt man dieses Prinzip unter dem Stichwort 'paradoxe Intervention'.

Im Glauben der Ureinwohner Nordamerikas fällt diese Rolle des sympathischen, gewitzten Verwirrungsstifters, je nach Stammeszugehörigkeit des jeweiligen Volkes, ebenfalls mythischen Tiergestalten, etwa der Spinne oder dem Kojoten zu. Die babylonische Sprachverwirrung könnte ein biblisches, allerdings recht radikales Bild einer solchen paradoxen Intervention des Göttlichen sein. Es bedarf keiner allzu lebhaften Phantasie um sich vorzustellen, welche dieser Bilder für Kinder und Jugendliche, die man persönlich kennt, gut zugänglich und wenig erschreckend sein dürften. In Anbetracht der Tatsache, daß auch die kleinen, eher unbedeutend erscheinenden religiösen Traditionen im Informationszeitalter verstärkt ins öffentliche Blickfeld treten können, mag es hilfreich sein, auch diese zu rezipieren und sich dabei an den Kern-Werten von Michael Grimmit zu orientieren.

Karlo Meyer äußert sich zu Grimmits *core values* folgendermaßen:

"Mit Hilfe der 'core values' als allen Menschen gemeinsamen Fragekategorie kann eine Verbindung über Kulturen hinweg zwischen den Schülerinnen und Schülern und dem religiösen Stoff gezogen werden, können Schülerinnen und Schüler über den Wissenserwerb hinaus den Stoff auf ihre eigenen Fragen und Interessen beziehen und Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Interpretation und Ausformung der 'core values' entdecken. So können sie schließlich ihre eigenen Einstellungen einer kritischen Untersuchung unterziehen [...]"<sup>1</sup>

Ein Beispiel: Verschiedene ethnische Minderheiten, etwa das Volk der Mazateken aus den gebirgigen Regionen des mexikanischen Bundesstaates Oaxaca, wissen um die spirituelle Kraft entheogener Kräuter und Pilze und nutzen diese im Einvernehmen mit der Natur für ihre Rituale und Zeremonien oder zur Heilung von

---

<sup>1</sup> Karlo Meyer, a.a.O., S. 205.

gesundheitlichen Beschwerden<sup>1</sup>. Ähnliches ist über die teilweise vom Aussterben bedrohten indigenen Völker der Regenwälder Amazoniens oder über bereits ausgestorbene europäische Kulturen zu sagen.<sup>2</sup> Religiöse Gruppierungen jedoch, die sich heute auch in den Industrienationen bemühen, diesen alten Erfahrungsschatz in christlich basierte Liturgien einfließen zu lassen oder anderweitig neu zu beleben, werden in den meisten Ländern trotz ihrer meist offensichtlichen Friedfertigkeit radikal von der Justiz verfolgt, da hier noch immer ein wirtschaftliches und politisches Interesse an der Unterdrückung bestimmter ethnobotanischer Naturheilverfahren und entsprechender spiritueller Praktiken zu bestehen scheint. Zu nennen wäre hier etwa die aus Brasilien stammende Santo Daime Kirche<sup>3</sup>, deren sakramentaler Konsum von Ayahuasca im europäischen Kontext in Deutschland illegalisiert ist, in den Niederlanden und in Spanien jedoch wie in Brasilien geduldet wird. Als ein Beispiel aus den USA wäre der Fall des vom kolumbianischen Gesundheitsministerium zertifizierten traditionellen Heilers Juan Agreda Chindoy zu nennen, der im Oktober 2010 bei der Einreise in die USA wegen des Besitzes traditioneller Ayahuasca-Medizin verhaftet wurde. Nach Angaben von ENCOD drohen ihm bis zu 20 Jahre Haft.<sup>4</sup>

Solche Beispiele machen auf dem Hintergrund des genannten Textes von Adrian Thatcher deutlich, daß eine Regulierung des Religiösen durch staatliche Gewalt sehr wohl praktiziert wird - und dies nicht nur im Kontext der Bildungspolitik und des multireligiösen *RE*-Modells in England. Ernstnahme und Wertschätzung religiöser Traditionen - gerade auch kleiner religiöser Minderheitentraditionen - sind auch hierzulande keine Selbstverständlichkeit und müssen immer wieder hart erkämpft und eigentlich auch akademisch fundiert begründet werden. So mag eine politische Vereinnahmung vordergründig christlich ausgerichteter Leitkulturen durchaus dazu beitragen, daß andere Kulturen in den Hintergrund gedrängt und in ihrer Existenzberechtigung beschnitten werden. John Hull spricht vom Phänomen des *Religionism*. Er benutzt diesen Begriff, um eine Religionsform zu beschreiben, in der eine Glaubensgemeinschaft ihre Identität dadurch aufbaut oder schützt, daß sie negative Bilder über andere Religionen oder deren Anhänger entwickelt. In Ermangelung eines adäquaten Ausdrucks in der englischen Sprache hat Hull diesen Begriff geprägt, um ihn gegen andere als negativ empfundene Begriffe wie Sektierertum oder Fundamentalismus abzugrenzen, da es sich bei Sektierertum um eine exklusive Bewegung handelt, die sich gegen Nichtmitglieder einer eng definierten Gruppe deutlich abgrenzt, während Fundamentalismus zwar soziale und

---

<sup>1</sup> Vgl. Weston LaBarre, "Ethnology: Maria Sabina and Her Mazatec Mushroom Velada" in: *American Anthropologist* 78 (1976)

<sup>2</sup> Vgl. z.B. <http://pharmakeia.com/> (Zugriff am 21.02.2011).

<sup>3</sup> Vgl. z.B. <http://www.santodaime.org/> oder [http://www.caiman.de/brasil/santo\\_daime/santodaime.shtml](http://www.caiman.de/brasil/santo_daime/santodaime.shtml) (Zugriff am 21.02.2011)

<sup>4</sup> <http://www.encoded.org/info/Hilf-Taita-Juan-freizukommen.html> (Zugriff am 21.02.2011).

politische Formen annehmen kann, aber grundsätzlich als eine Interpretationsform religiöser Texte, also als wesentlich hermeneutisch, betrachtet werden muß.

Religionismus hingegen beobachtet er bei einer nichthomogenen Gruppe einer bestimmten Religionsgemeinschaft, die ein gemeinsames oder individuelles Identitätsgefühl gerade dadurch aufbauen, daß sie andere Religionen diskreditieren. Dabei geht Religionismus unkritisch vor, begibt sich in keinen Vergleich oder Dialog und drückt sich in Slogans und Schlagwörtern aus:

*"Religionism functions through generalisations and stereotypes, it builds upon myths and expresses itself in slogans. It does not distinguish the details and the varieties within the other religion but sees it as a totality in a kind of delirious perception. In this respect as in others, religionism is similar to racism."*<sup>1</sup>

Ein spezifisches Dogma ist für Religionismus nicht erforderlich, da die negativen Bilder fremder Religionen nicht notwendigerweise in Form eines Dogmas formuliert werden müssen. Bestimmte Dogmen können allerdings mit religionistischen Ansichten kompatibel sein und so Eingang in den Religionismus finden. Eine Analogie zu Brenda Watsons Begrifflichkeit von der 'dunklen Seite der Religion' ist hier spürbar. Besonders problematisch wird Religionismus, wenn man den globalen Kult um den Markt und das Kapital als religionsähnliches Kategoriensystem, welches gerne bestimmte Formen des Christentums für seine eigenen Ziele instrumentalisiert, in die Betrachtung mit einbezieht.

Die Ursprünge des Religionismus sind nach Hull biologischer, historischer und psychologischer Natur. Aufgrund der Anpassungsfähigkeit des menschlichen Organismus konnte der Mensch nahezu alle Lebensräume auf diesem Planeten besiedeln und sich weltweit verbreiten, was für Hull logischerweise zu einem Identitätsproblem führen mußte:

*"It was impossible to identify with the species as a whole, since this was too abstract and amorphous. It was easier to identify with the human beings around us, like us. In times of crisis or competition, this identification with those like us turned into a rejection of those unlike us."*<sup>2</sup>

Dies führte dazu, daß Abweichungen von der eigenen Lebensweise oder vom eigenen Erscheinungsbild als feindlich betrachtet wurden, was die Identität der Gruppe gegen äußere Einflüsse schützte. Dieser Mechanismus der biologischen Evolution ist in Wissenschaftsdisziplinen außerhalb der Theologie besser dokumentiert; Hull bezieht sich beispielsweise auf Erik H. Erikson. Belege für einen christlich motivierten Religionismus findet Hull auch innerhalb der Bibel. So richtet Jesus nach Joh 8,44 an eine Gruppe von Juden die Worte:

---

<sup>1</sup> John Hull, "Religion, Religionsim and Education" in: Johannes Lähnemann, Hg., *Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung* (Hamburg: E.B.-Verlag Rissen, 1998), Band XVI, S. 340.

<sup>2</sup> Ebd., S. 343.

"Ihr habt den Teufel zum Vater und wollt das tun, wonach es euren Vater verlangt. Er war ein Mörder von Anfang an. Und er steht nicht in der Wahrheit; denn es ist keine Wahrheit in ihm. Wenn er lügt, sagt er das, was aus ihm selbst kommt, denn er ist ein Lügner und Vater der Lüge."

Diese Passage schreibt Hull einer Gruppe von Judenchristen zu, die nach ihrem Ausschluß aus der Synagoge in eine Randgruppenexistenz gedrängt wurden und sich im Bemühen um eine eigene Identität des rechtmäßigen Anspruchs auf die Tora zu vergewissern suchten. In Krisenzeiten, so Hull, haben sich immer wieder bestimmte Formen von Religionismus herausgebildet und Eingang in die biblische und christliche Tradition gefunden.

Psychologische Faktoren bei der Entstehung von Religionismus sieht Hull in der gelegentlich zu beobachtenden Unfähigkeit zur Identitätsfindung während der Adoleszenz, wie Erikson sie mit seinem Stufenmodell der Persönlichkeitsentwicklung erklärt. Statt die vielen Identifizierungen aus der Kindheit in eine gesicherte Identität zu integrieren, schließen manche Jugendliche die nicht mehr akzeptablen Elemente ihrer Persönlichkeit aus, indem sie diese auf andere projizieren. Dies kann auf individueller, psychologischer Ebene als Analogie zum Religionismusphänomen betrachtet werden, meint Hull.

Eine theologisch-kulturelle Analogie zum Religionismus stellt der Henotheismus dar, welcher als Zwischenstufe bei der Entwicklung vom Polytheismus zum Monotheismus verstanden werden kann. In einer henotheistischen Religion wird ein einzelner Gott verehrt, aber die Existenz anderer Götter nicht geleugnet. Eine solche Entwicklungsstufe durchlief auch der Jahwe-Kult in Israel.<sup>1</sup> Es ist in einer henotheistisch denkenden Religion üblich, den eigenen Gott als gut und fremde Gottheiten als böse bzw. feindselig zu betrachten, wobei das Gute nicht notwendigerweise stärker als das Böse sein muß. Deshalb ist die von den feindlichen Göttern ausgehende Gefahr für Henotheisten ständig präsent und verlangt nach einer durch kultische Handlungen untermauerten, ständigen Zuwendung zum eigenen, guten Gott. John Hull meint, dem von ihm beschriebenen Religionismusphänomen liege eine solche henotheistische Denkweise zugrunde:

*"We may regard religionism as a henotheistic commitment, in which a wavering loyalty towards one's own god is clarified and strengthened through contrasting one's own god with the threatening gods of others, into whose hands one would fall if one's own commitment were to collapse."*<sup>2</sup>

Diese zunächst kulturgeschichtliche Betrachtungsweise sollte nicht darüber hinwegtäuschen, daß das Auftreten von religionistischen Denkweisen heutzutage immer noch an der Tagesordnung ist. Hull meint, daß auch eine heute durchlebte religiöse, etwa christliche Sozialisation die Menschen leicht dazu bringen kann, die

---

<sup>1</sup> Vgl. z.B. Bernhard Lang, *Die Bibel* (Paderborn: Schöningh, 1990), S. 16f.

<sup>2</sup> John Hull, "Religion, Religionism and Education", a.a.O., S. 345.

eigene Religion als wahr und andere Religionen als mehr oder weniger falsch zu betrachten. Ein solches Weltbild kann leicht in eine unspezifische Polemik umschlagen, die dann als Religionismus zu bezeichnen wäre.

Auf diesem Hintergrund kommt für Hull ein konfessionell geprägter Unterricht in England nicht mehr in Frage. Er könnte dazu beitragen, daß religionistische Tendenzen, die Hull in der Öffentlichkeit und in der bildungspolitischen Debatte als problematisch empfindet, Eingang in den Religionsunterricht finden könnten. Neben seinem eigenen entwicklungspädagogischen Ansatz 'A Gift to the Child' betrachtet Hull auch den erfahrungsbezogenen Ansatz von David Hay und den interpretativen Ansatz von Robert Jackson als geeignete Entwürfe, um religionistischen Tendenzen entgegenzuwirken. Von Seiten der deutschsprachigen Religionspädagogik wird kaum Bezug genommen auf das von Hull problematisierte Religionismusphänomen. Offenbar handelt es sich hierbei also um einen Aspekt der Bildungspolitik, der durch ein multireligiöses Modell deutlicher wahrgenommen werden kann als durch ein konfessionelles Modell. Der Gefahr einer bequemen Universalisierung von Inhalten der Weltreligionen im englischen RU, wie Nipkow sie sieht, steht hier also die Gefahr einer bequemen Verdrängung religionistischer Tendenzen im konfessionellen RU gegenüber. Andererseits zeigen viele der Entwürfe aus England, daß man sich die Universalisierung zumindest in der akademischen Religionspädagogik nicht so leicht macht, wie von Nipkow vielleicht befürchtet.

Bedeutsam wird das Religionismusphänomen auch mit Blick auf die Bildungspolitik. Da der Staat und die religiösen Gemeinschaften in England nicht, wie in Deutschland üblich, die Verantwortung für Rahmenbedingungen und Inhalte des RU konsequent untereinander aufteilen, spielen politische Interessen staatlicher Körperschaften eine viel größere Rolle im Religionsunterricht als hierzulande. Es ist bereits angedeutet worden, daß für den *ERA* von 1988 zwei verschiedene Lesarten vertreten sind, von denen eine zu einer starken Betonung des christlichen Aspektes religiöser Erziehung neigt. Diese Interpretation bevorzugt eine kleine, nicht als homogen zu bezeichnende Gruppe von Christen, die starken Einfluß auf bestimmte Teile der Öffentlichkeit zu nehmen versucht. Ein konfessioneller oder zumindest rein christlicher RU würde dieser Gruppe sicher sehr entgegenkommen; doch erscheinen ihre Ziele fragwürdig.

"Unglücklicherweise bekommt gerade diese Gruppe eine Menge Rückendeckung durch die Presse, und es ist traurig, zu beobachten, wie die Presse offensichtlich angezogen wird von den sensationellen und häufig unverschämten Angriffen auf den Religionsunterricht, die von dieser Gruppe kommen."<sup>1</sup>

Hull erkennt und kritisiert im Verhalten und in der Argumentationsweise dieser Interessengruppe religionistische Tendenzen. Auffällig dabei ist, daß sich Vertreter

---

<sup>1</sup> John Hull, "Geschichte und Entwicklung des Lehrplans für den Religionsunterricht in Birmingham - Kommunale und nationale Aspekte (übersetzt von Marlies Merkord) in: Ingrid Lohmann & Wolfram Weiße, Hg., Dialog zwischen den Kulturen: erziehungshistorische und religionspädagogische Gesichtspunkte interkultureller Bildung (Münster: Waxmann, 1994), S. 277.



dieses Ansatzes nicht nur aus der konservativen Partei und der anglikanischen Kirche rekrutieren, sondern gleichermaßen aus den verschiedenen Kirchen sowie allen großen Parteien. Darüberhinaus handelt es sich meist nicht um Theologen oder Religionspädagogen, sondern um Lehrer anderer Fächer, v.a. auch Schulleiter, Geschäftsleute, Journalisten, Juristen und so weiter.<sup>1</sup> Dementsprechend gibt es zu den Forderungen dieser Gruppe etwas akademische Literatur von juristischer Seite, aber wenig aus theologischer Sicht. Der Text von John Burn und Colin Hart, der im Rahmen der Debatte um den *ERA* bereits genannt wurde, wäre ein Beispiel, welches aus Hulls Sicht religionistische Absichten verfolgt.

Ich denke, daß sich die englische Religionspädagogik konstitutiv als Gegenpol zu derartigen Tendenzen versteht und sich deshalb besonders schwer tut, sich auf die angeblichen Vorteile konfessionell gebundenen Religionsunterrichts einzulassen. Mit dem heute praktizierten Modell des multireligiösen Religionsunterrichts verbindet sich aus Sicht der meisten britischen Religionspädagogen eine Überwindung althergebrachter Machtstrukturen, die oftmals christlich begründet wurden. Eine unabhängige gesellschaftskritische Kraft, die Nipkow dem englischen Religionsunterricht abzusprechen geneigt ist, speist sich im englischen Modell nicht durch eine verfassungsrechtlich verbürgte Trennung von Staat und Religionsgemeinschaften, sondern eher aus der akademisch fundierten Beschäftigung der Fachwissenschaft mit den religiösen Traditionen selbst. Sicherlich hat die spezifische Form der Reformation in England und ihr Erbe der anglikanischen Staatskirche viel dazu beigetragen, wie sich die Dinge in England entwickelt haben. Den Staat auf der einen und die Kirchen auf der anderen Seite eines Kategoriensystems zu sehen, in dem sich die verschiedenen gesellschaftlichen Kräfte auf einen stabilen Zustand eintarieren, scheint in England aufgrund der geschichtlich bedingten Gegebenheiten nicht möglich zu sein.

Meine Befürchtungen mit Blick auf einen rein christlichen oder gar konsequent christlich-konfessionsgebundenen Religionsunterricht bestehen vor allem darin, den Schülern und Schülerinnen könnten dort zu wenige kritische Kompetenzen zu langsam vermittelt werden, um in einer durch globale Wirtschaftssysteme und moderne Medien durch und durch vernetzten und dabei mit stetiger Beschleunigung naturferner und bibelferner werdenden Gesellschaft destruktive Tendenzen rasch genug zu erkennen, sie auf dem Hintergrund einer angemessenen menschheitlich ausgerichteten Weisheit angemessen zu beurteilen und zu benennen, um mit den Risiken der Zukunft angemessen umzugehen. Nicht, weil die christliche Theologie ein entsprechendes Potential nicht liefern könnte, sondern weil ich es gerade auf dem Hintergrund der multikulturellen Gesellschaft Großbritanniens für unrealistisch halte, mit der Beschränkung auf eine einzelne religiöse Tradition im begrenzten Rahmen schulischer Lebenswirklichkeit eine ausreichende Anzahl von Aspekten, die

---

<sup>1</sup> Vgl. John Hull, "A Critique of Christian Religionism in Recent British Education" in: Jeff Astley & Leslie J. Francis, Hg., *Christian Theology and Religious Education. Connections and Contradictions* (London: SPCK, 1996), S. 146.

in einer pluralen Gesellschaft zu berücksichtigen wären, kind- und jugendgemäß verständlich in den Blick zu nehmen.

Der Beigeschmack einer subtilen Abwertung christlicher Theologie, der sich bei der Beschäftigung mit dem englischen Schulfach *RE* auch für mich als deutscher Leser immer wieder aufdrängt, mag einer zeitgemäßen akademischen Theologie und konfessionellen Religionspädagogik nicht gerecht werden. Personen wie Brenda Watson oder John Hull scheinen aber bei genauer Betrachtung weit davon entfernt zu sein, einen solchen negativen Beigeschmack bewußt auf reflektierte konfessionelle Modelle projizieren zu wollen. Eher richtet sich die gelegentlich wahrnehmbare Abwertung gegen politische Instrumentalisierungen, die neben christlichen Lebensentwürfen auch andere, beispielsweise islamische und jüdische Denkweisen, betreffen können. Vielleicht vermag dieser abschließende Gedanke ja dazu beitragen, die Vertreter der deutschsprachigen Religionspädagogik ein Stück weit mit dem englischen Modell von *RE* zu versöhnen.

## 7 Anhang

### Select Glossary<sup>1</sup>

Education, including religious education, has produced a bewildering number of acronyms in the half-century treated in this text. For the benefit particularly of readers outside the UK education system a list of the main ones appears below.

Agreed Syllabus - the syllabus pertaining to RE and binding on all country and voluntary controlled schools, part of the 1944 and the 1988 legislation affecting RE. It takes its curious name from the requirement that it be agreed locally at a conference consisting of different panels which each have one collective vote in the process. [...]

Ats (Attainment Targets) - National Curriculum targets post-1988 and as such not imposed on RE nationally. But agreed syllabuses can adopt locally binding Ats. The suggested national model syllabuses have two Ats for RE.

CAAW, See CCW

CCW (Curriculum Council for Wales) - Sharing NCC functions (q.v.) and extended to include assessment, later re-named CAAW, Curriculum and Assessment Authority for Wales.

CEM (Christian Education Movement) - Successor to the Institute of Christian Education (ICE), a liberal Christian movement concerned with education as a truth quest rather than evangelism. It is a charity, employing professional staff and producing published materials to support RE and school worship.

Church Schools - In the UK schools owned or part-maintained by churches, mainly Roman Catholic or Anglican, but with a sprinkling of Methodist, Quaker and other denomination schools. Some church schools are entirely independent (i.e. fee paying). Most are within the maintained sector as VA or VC schools (q.v.) where the LEA (or the DfEE after 1988 in the case of grant-maintained schools) meets most of the costs.

DES, DFE, DfEE (Department of Education and Science, Department for Education, Department for Education and Employment) - Along with Board of Education these are the changing titles from 1944, with some reflection of changing role, of the government department responsible for implementing education policy. [...]

EKSS (End of Key Stage Statement) - These are more generalized than SoA (q.v.) and describe in broad terms what can be expected of pupils at the end of each KS. They apply to Art, Music, PE and some RE agreed syllabuses.

ERA (Education Reform Act (1988)) - for the first time since 1944 this act legally re-defined RE and its position in the curriculum.

FARE (Forms of Assessment in Religious Education) - A field research project undertaken from the University of Exeter School of Education to try to develop forms

---

<sup>1</sup> Entnommen aus Terence Copley, a.a.O., S. XIff.

of assessing religious education compatible with assessment processes in the national curriculum.

GCSE (General Certificate of Secondary Education) - This is the external examination system which merged and replaced the old Ordinary ('O') Levels and Certificate of Secondary Education (CSE). These had in turn replaced School Certificate. CSE had never been credible among many parents and employers, who viewed it as a second-best examination. Grade 1 CSE had been accepted as equivalent to an 'O' Level pass Grade C or higher. The GCSE pass grade range from A to G, with only U (Unclassified) below it. Coursework was introduced as part of the assessment, to an extent not seen before, and later cut back by government intervention. The idea was to record what children could do, rather than could not do, hence the wide grade range. Fairly rapidly employers and universities began to recognize only the 'higher grade' passes, A to C, which were held to be equivalent to the old 'O' Level.

Grant-Maintained Schools - Schools that after the 1988 Education Reform Act opted by majority parental ballot to leave LEA control and move towards central funding from the DfEE. Becoming grant maintained, also known as 'opting out', is a one-way move. There is no mechanism for a school to opt back into LEA control. LEA funding is reduced in relation to the number of schools 'opting out'. By 1994 some LEAs, e.g. Derbyshire, had lost a lot of schools whereas others, e.g. Cornwall, had lost none. [...]

HMI (Her Majesty's Inspectorate of schools) - A part of the pre-privatized civil service operation based at the DES, which included a senior inspector for RE. After privatization HMI numbers were considerably reduced. By 1996 RE HMI were so few in number that the retirement of one had to be delayed by six months so that cover for his work could be organized.

KS (Key Stage(s) in the National Curriculum) - Age 5 children are designated Reception (R), KS 1 is age 6 and 7 (Year 1 and Year 2); KS2 is ages 8 to 11 (Years 3, 4, 5, 6, - formerly the junior school years); KS3 is ages 12 to 14 (Years 7, 8 and 9); KS4 is ages 15 and 16 (Years 10 and 11). Age 17 is Year 12 and age 18 is Year 13 (the former upper sixth form). Together Years 12 and 13 have been unofficially called key stage 5. 'Age' is taken to be the age of the majority of pupils in the year group at the end of the school year. Although the year naming system is optional, it has become almost universal in schools. In secondary schools the following are equivalents:

1<sup>st</sup> Year Year 7

2<sup>nd</sup> Year Year 8

3<sup>rd</sup> Year Year 9

4<sup>th</sup> Year Year 10

5<sup>th</sup> Year Year 11

Lower Sixth Year 12

Upper Sixth Year 13

LEA (Local Education Authority) - The area body controlling education (except for independent schools, direct grant-schools, voluntary-aided schools and after 1988

grant-maintained schools, q.v.) and itself responsible to its county council or metropolitan borough council.

NCC (National Curriculum Council) - Based in York, the Council was formed to keep all aspects of the curriculum for maintained schools under review, advise Secretaries of State, carry out research and development work, and disseminate information relating to the curriculum. Replaced by SCAA.

OFSTED (Office for Standards in Education)- The privatized education inspectorate after 1988.

PcfRE (Professional Council for RE) - A wholly owned subsidiary of CEM (q.v.) but with a base clearly open to people of any religious commitment or none. Supports professional RE by conferences, courses and publications.

PoS (Programmes of Study) - The matters, skills and processes which must be taught to pupils in each key stage of the National Curriculum to meet the objectives set out in the ATs.

PM (Prime Minister) - There has been a surprising connection between British prime ministers in the period and institutional religion, which has also given them an interest in RE, referred to at various points in the text.

PSE (sometimes known as SPE, or PSME, Personal and Social Education, (the added M is Moral) known earlier as moral education) - Usually non-religious programmes in schools taken by form tutors or non-specialists, that deal with aspects of ethical and personal values. Part of the schooling of all British children. Also important by virtue of what it does not deal with, namely religion as a factor in human motivation and experience.

Public Schools - In the UK a term to describe privately owned, fee-paying schools and not as in the US state-funded schools.

RE (Religious Education) - in the 1944 Act RE was held to compromise teaching religion in the classroom (Religious Instruction) and school worship. In the 1988 Act RE was the name given to the classroom subject only.

RI (Religious Instruction) - The name confirmed for religion as a classroom subject in the 1944 Act.

RK (Religious Knowledge) - A name common for religion in the classroom in the 1950s and sometimes for GCE Ordinary and Advanced Level examinations.

RS (Religious Studies) - The name usually given to RE in external examination studies in secondary schools from the 1970s. [...]

SACRE (Standing Advisory Council on RE) - Set up in every LEA after the 1988 Act with three committees in Wales and four in England to be responsible for advice on RE and for producing and up-dating the agreed syllabus. An extra committee is added in LEAs where grant-maintained schools reach a specific level. [...]

SCAA (School Curriculum and Assessment Authority) - Established in London in 1992 to ensure quality in the curriculum and to oversee assessment arrangements.

Scripture, Scripture Knowledge - The 1940s title which survived until the 1960s, also used in some external examination titles for the subject. Still surviving (along with Divinity) in a sprinkling of schools, usually independent, private ones.

[...]

SHAP - Not an acronym but the name of a working party on world religions in education, which originally met at Shap (Lake District) in 1969. It produced curriculum materials and statements to affirm the importance of world religions in education from then on.

SoA (Statement of Attainment)- Each level of attainment in an AT can be defined by a more precise objective called a statement of attainment.

State Schools - Strictly an incorrect term but widely used in the UK to denote schools which are maintained by public funding rather than parental fees. In fact LEAs and dioceses maintain schools in the UK and the only 'state schools' are grant-maintained schools, which are centrally funded and accountable to the DfEE rather than locally.

VA (Voluntary Aided) - One type of church school, in which the church or foundation body appoints two-thirds of the governors and is allowed to require denominational worship and/or RE. Such RE is often in accordance with a diocesan syllabus. It must also be in general accordance with the Trust deed of the school. Such schools may legally advertise to appoint practising members of the foundation religion to serve on the staff. [...]

VC (Voluntary Controlled)- Despite its name, the church or foundation body has only minority control in such a school. They appoint one-third of governors. Re must conform to the LEA agreed syllabus. Teaching is not permitted to be denominational. [...]

## 8 Literaturverzeichnis

1980 Education Act

Acland, Richard. *Unser Kampf*. London: Penguin. 1940.

Aldrich, Richard. *An Introduction to the History of Education*. London: Hodder and Stoughton. 1982. S. 39.

Anthony of Sourozh. *The Essence of Prayer*. Oxford: Oxford University Press. 1985.

Avenarius, Hermann. "Religionsunterricht und Verfassungsrecht. Zu einigen aktuellen Problemen" in: *Die Höhere Schule* 5/92. 1992.

Baker, Kenneth. *The Turbulent Years. My Life In Politics*. London: Faber and Faber. 1993.

Bauer, Jochen. "Zwischen Religionenkunde und erfahrungsorientiertem Unterricht. Neuere religionendidaktische Konzeptionen in England" in: Wolfram Weiße. Hg.

- Vom Monolog zum Dialog: Ansätze einer interkulturellen dialogischen Religionspädagogik. Münster. New York: Waxmann. 1996.
- Bobrinskoy, Boris. Revelation of the spirit; language beyond words. Sobornost. 1986. Band VIII.
- British Council of Churches. The Recruitment, Employment and Training of Teachers of Religious Education. 1972.
- British Journal of Religious Education; BJRE. Band X. Nr. 3 1988.
- Burn, John & Hart, Colin. The Crisis in Religious Education. Harrow: Educational Research Trust. 1988.
- Burnley, David. The History of the English Language. A source book. London: Longman. 1992.
- Carpenter, H. Robert Runcie. London: Hodder & Stoughton. 1996.
- Cohn, Ruth C. Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung Einzelner zu einer Pädagogik für alle. Stuttgart: Klett-Cotta. 2009.
- Copley, Terence. Teaching Religion. Fifty Years of Religious Education in England and Wales. Exeter: University of Exeter Press. 1997.
- Cox, Edwin. Changing Aims in Religious Education. London: Routledge and Kegan Paul. 1966.
- Deakin, Paul Andrew. RE-Visioning the Religious Education Teacher: Towards a multidimensional Model for training Secondary RE Teachers in an Age of Competences and Standards. Birmingham: University of Birmingham. 2001.
- Dent, H. C. The Educational System of England and Wales. London: University of London Press. 1975.
- Department for Education and Employment. Circular 1/94: Religious Education and Collective Worship. London: DfEE. 1994.
- Dickens, Charles. Oliver Twist or The Parish Boy's Progress. London: Richard Bentley. New Burlington Street. 1838.
- Dürr, Hans-Peter "Naturwissenschaft und Wirklichkeit" in Helmut A. Müller. Hg. Naturwissenschaft und Glaube. Bern: Scherz Verlag. 1988. S. 71-73.
- Elementary Education Act. 1870.
- Elizabeth II. Education Reform Act 1988. London: HMSO. 1988.
- Evangelische Kirche in Deutschland. Hg. Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus. 1994.
- Evans, Keith. The Development and Structure of the English School System. London: Hodder and Stoughton. 1985.
- Everington, Judith. "A question of Authenticity: The Relationship between Educators and Practitioners in the Representation of Religious Traditions" in: BJRE. Band 18:2. 1996.
- Fellmann, Ferdinand. Phänomenologie zur Einführung. Hamburg: Junius. 2006.

- Gates, Brian. *The National Curriculum & Values in Education*. London: 1989.
- Glock, Charles und Stark, Rodney. *Religion and Society in Tension*. Chicago: Rand McNally. 1965.
- Grimmit, Michael et al. *A Gift to the Child. Religious Education in the Primary School*. Hemel Hempstead: Simon & Schuster. 1991.
- Hammond, John & Jacob, M.. *Religions and Issues: Christian Belief and Practice*. Edinburgh: Oliver & Boyd. 1990.
- Hammond, John et al. *New Methods in RE teaching: An Experiential Approach*. Harlow: Oliver & Boyd. 1990. S. 11.
- Haußmann, Werner. "Dialog mit pädagogischen Konsequenzen? Perspektiven der Begegnung von Christentum und Islam für die schulische Arbeit. Ein Vergleich der Entwicklungen in England und der Bundesrepublik Deutschland." in: Johannes Lähnemann. Hg. *Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung*. Hamburg: E.B.-Verlag Rissen. 1993. Band XIII.
- Hay, David. *Exploring Inner Space. Scientists and Religious Experience*. Harmondsworth: Penguin. 1982.
- Hay, David. *Religious Experience Today. Studying the Facts*. London: Mowbry. 1990.
- Hemel. Ulrich. "Toleranz und religiöse Kompetenz. Religionsunterricht in europäischen Ländern" in: *Katechetische Blätter* 116. 1991.
- Hoye, William J.. *Gotteserfahrung? Klärung eines Grundbegriffs der gegenwärtigen Theologie*. Zürich: Benziger. 1993.
- Hull, John. "A Critique of Christian Religionism in Recent British Education" in: Jeff Astley & Leslie J. Francis. Hg. *Christian Theology and Religious Education. Connections and Contradictions*. London: SPCK. 1996.
- Hull, John. "A Critique of Christian Religionism in Recent British Education" in: Jeff Astley & Leslie J. Francis. Hg. *Christian Theology and Religious Education. Connections and Contradictions*. London: SPCK. 1996.
- Hull, John. "Geschichte und Entwicklung des Lehrplans für den Religionsunterricht in Birmingham - Kommunale und nationale Aspekte" in: Ingrid Lohmann & Wolfram Weiße. Hg. *Dialog zwischen den Kulturen: erziehungshistorische und religionspädagogische Gesichtspunkte interkultureller Bildung*. Münster: Waxmann. 1994.
- Hull, John. "Religion. Religionism and Education" in: Johannes Lähnemann. Hg. *Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung*. Hamburg: E.B.-Verlag Rissen. 1998. Band XVI
- Hull, John. *Studies in Religion and Education*. London. Falmer Press. 1984.
- Jackson, Robert. *Religious Education. an interpretive approach*. London: Hodder and Stoughton. 1997.
- Jackson, Robert. *Rethinking Religious Education and Plurality. Issues in diversity and pedagogy*. London: RoutledgeFalmer. 2004.



- Kay, William K. & Francis, Leslie J.. Hg. Religion in Education: 1. Church Schools: history and Philosophy. Belief and Practice. Philosophy of Religious Education. Method in Religious Education. Leominster: Gracewing. 1997.
- Kotthoff, Hans-Georg. "Bessere Schulen durch Evaluation? Internationale Erfahrungen" in: Studien zur International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft. herausgegeben von Wilfried Bos. Marianne Krüger-Potratz. Jürgen Henze. Sabine Hornberg. Botho von Kopp. Knut Schwippert. Dietmar Waterkamp. Peter J. Weber. Münster: Waxmann. 2003. Band I.
- LaBarre, Weston. "Ethnology: Maria Sabina and Her Mazatec Mushroom Velada" in: American Anthropologist 78. 1976.
- Lang, Bernhard. Die Bibel. Paderborn: Schöningh. 1990.
- Langmaack, Barbara. Einführung in die Themenzentrierte Interaktion TZI: Leben rund ums Dreieck. Weinheim und Basel: Beltz. 2009.
- Langmaack, Barbara und Braune-Krickau, Michael. Wie die Gruppe laufen lernt: Anregungen zum Planen und Leiten von Gruppen. Ein praktisches Lehrbuch. Weinheim und Basel: Beltz. 2010.
- Lawton, Denis. The Tory Mind on Education. 1979-94. London: Falmer. 1994.
- Lehnert, Martin. Altenglisches Elementarbuch. Einführung. Grammatik. Texte mit Übersetzung und Wörterbuch. Berlin. New York: de Gruyter. 101990. S. 21.
- Maclure, Stuart. Education Reformed: A Guide to the Education Reform Act. London: Hodder and Stoughton. 21989.
- McDowall, David. Britain in Close-up. London: Longman. 1993.
- Mette, Norbert. Religionspädagogik. Düsseldorf: Patmos. 1994.
- Meyer, Karlo. Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. "Weltreligionen" im deutschen und englischen Religionsunterricht. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag. 1999.
- National Curriculum Council. Spiritual and Moral Development: a discussion paper. 1993.
- Nipkow, Karl Ernst. Bildung in einer pluralen Welt. Gütersloh: Chr. Kaiser. 1998. Band II.
- Nipkow, Karl Ernst. Gott in Bedrängnis. Zur Zukunftsfähigkeit von Religionsunterricht, Schule und Kirche. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus. 2010.
- Perrott, Elizabeth. Effective Teaching: a Practical Guide to Improving your Teaching. London: Longman. 1982.
- Pirner, Manfred L. "John M. Hull - Pionier einer Religionspädagogik im Pluralsimus" in: Denk-Würdige Stationen der Religionspädagogik. Festschrift für Rainer Lachmann. herausgegeben von Horst F. Rupp. Reinhard Wunderlich. Manfred L. Pirner. Jena: Edition Paideia. 2005.

- Pohlmann, Matthias. "Geheimnisvolle Quellen. Ist Esoterik noch im Trend?" in: Herder Korrespondenz Spezial. Renaissance der Religion: Mode oder Megathema?. Freiburg im Breisgau: Herder. 2006.
- Ramsey, J. The fourth R. London. 1972.
- Rehm, Johannes. Erziehung zum Weltethos. Projekte interreligiösen Lernens in multikulturellen Kontexten. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. 2002.
- Robson, Geoff. "Religious Education. Government Policy and Professional Practice. 1985-1995" in: BJRE. Band 19:1. 1996.
- Sajak, Claus Peter. Das Fremde als Gabe begreifen. Auf dem Weg zu einer Didaktik der Religionen aus katholischer Perspektive. Münster: Lit Verlag. 2005.
- Scholl, Robert. "Das Bildungsproblem in der alten Kirche" in: Zeitschrift für wissenschaftliche Pädagogik 10. 1964.
- Schools Council. Working Paper 36: Religious Education in Secondary Schools. London: Evans/Methuen. 1971.
- Smart, Ninian. Dimensions of the Sacred. An Anatomy of the World's Beliefs. Berkeley and Los Angeles: University of California Press. 1996.
- Smart, Ninian. Secular Education and the Logic of Religion. London: Faber. 1968.
- Smart, Ninian. The World's Religions. Cambridge: Cambridge University Press. 21998.
- Stockmeier, Peter. "Glaube und Paideia. Zur Begegnung von Christentum und Antike" in: Theologische Quartalsschrift 147. 1967.
- Swann, Michael. Education For All. The Report of the Committee of Inquiry into the Education of Children from Ethnic Minority Groups. London: HMSO. 1985.
- Thatcher, Adrian. "'Policing the Sublime': a wholly (holy?) ironic approach to the spiritual development of children" in: Jeff Astley & Leslie J. Francis. Hg. Christian Theology and Religious Education. Connections and Contradictions. London: SPCK. 1996.
- The Fourth R: The Durham Report on Religious Education. London: National Society/SPCK. 1970.
- The Methodist Conference Commission. Christian Commitment in Education. Report of the Methodist Conference Commission on Education. London: Epworth Press. 1970.
- Theologische Realenzyklopädie. TRE. Berlin: Walter de Gruyter. 2003. Band XXXV.
- Tomlinson, Sally. "Introduction: Educational Reforms - Ideologies and Visions" in: S. Tomlinson. Hg. Educational Reform and its Consequences. London: Rivers Oram Press. 1994.
- Tworuschka, Monika und Udo. Vorlesebuch fremde Religionen. Lahr. Düsseldorf: Kaufmann. Patmos. 1988. Band II: Buddhismus - Hinduismus.
- Watson, Brenda. The Effective Teaching of Religious Education. London: Longman. 1993.



