

Sack oder Esel: Wer ist eigentlich gemeint?

Eine Replik auf Hubertus Halbfas von Wolfgang Michalke-Leicht

Mit seiner Monografie „Religionsunterricht nach dem Glaubensverlust. Eine Fundamentalkritik“ (Patmos Verlag Ostfildern 2012) hat Hubertus Halbfas eine Streitschrift vorgelegt, die hart ins Gericht geht mit den Verantwortlichen im (religionspädagogischen) Bildungsgeschehen. Angesichts einer von ihm konstatierten Situation des Glaubensverlustes prangert Halbfas in überaus deutlichen Worten das allseitige Versagen der Religionspädagogik und insbesondere den vermeintlichen Holzweg der Kompetenzorientierung an.

Zunächst ist Halbfas zuzustimmen. Die in den ersten drei Kapiteln seines Buches dargestellten epochalen Entwicklungen („Glaubensverlust – was heißt das?“, „Die Entwicklung des religiösen Bewusstseins“ und „Die überfällige Neuvermessung der Glaubensvermittlung“) beschreiben die Realität sicher zutreffend. Kaum ein Religionslehrer oder eine Religionslehrerin, der oder die mit offenen Augen und Herzen den eigenen Schülerinnen und Schülern begegnet, wird das anders sehen. Das gilt auch für die Kapitel VII und VIII, in denen Halbfas das vielfältige kirchliche Versagen benennt. Es ist zugleich allerdings eben nicht so, dass Religionspädagoginnen und Religionspädagogen diese Entwicklung ausblenden oder gar verdrängen, wie Halbfas meint: „Bis zum Tag rühren sie »den Glauben« nicht an, unterstellen ihn als kirchenamtlich definiert und verdrängen, dass er gerade in dieser Gestalt seine Vermittelbarkeit eingebüßt hat.“ (56) Ganz im Gegenteil, der Großteil der Kolleginnen und Kollegen weiß auf Grund der eigenen alltäglichen Erfahrungen in der Schule sehr wohl, wie es um den Traditionsabbruch steht. Die leidigen Rahmenbedingungen des Systems „konfessioneller Religionsunterricht“ auf Basis von Art. 7 GG – Stichwort Zulassungsverfahren (166ff.) – können sie nicht ändern (übrigens auch nicht die Schulbuchautorinnen und Schulbuchautoren). Es gibt derzeit eben (nur) diese röm.-kath. Kirche und daher (nur) diesen konfessionellen Religionsunterricht; auch wenn eine andere Kirche und ein anderer Religionsunterricht wünschenswert wären.

Nahezu alle religionspädagogischen Akteure werden mit herber Kritik bedacht. Zunächst sind die Unterrichtenden und deren Multiplikatoren an der Reihe: „Kann in solch einer Situation (...) noch ein konstruktiver Religionsunterricht stattfinden? (...) Wenn selbst in der Religionspädagogik nur die übliche Alltagsbetriebsamkeit

herrscht, in der Publikationen und Bildungsprogramme im Unverfänglichen bleiben?“ (55).

Der akademischen Religionspädagogik hält Halbfas vor, dass sie nicht nur sprachlos, sondern auch realitätsfern sei: „Erscheint angesichts der Lehrstühle, die im deutschsprachigen Raum den Religionsunterricht analysieren und weiterentwickeln, die Frage respektlos, ob dort die Fundamente des Religionsunterrichts überhaupt benannt und grundlegend erörtert werden?“ (71) Auch der Deutsche Katechetenverein (DKV) und seine Jahrestagungen werden kritisiert, ebenso wie die Kongresse und Publikationen der AKRK. „In den nur intern erscheinenden „Religionspädagogischen Beiträgen“ der Arbeitsgemeinschaft Katholische Religionspädagogik und Katechetik (AKRK) werden halbjährlich bunte Blumensträuße kollegialer Pflichtkunst präsentiert, unter Verzicht auf eine Redaktionslinie (...).“ (75) Alle, aber auch wirklich alle haben versagt – bis auf ihn selbst, so scheint es.

Ganz ohne Einschränkung knüpft Halbfas an seine Fundamentalkatechetik aus dem Jahre 1968 an und beklagt, dass diese wie auch die von ihm formulierte religiöse Sprachlehre seit Jahren völlig unbeachtet geblieben sei (131). Wie Halbfas überhaupt klagt, dass seine Beiträge nicht hinreichend aufgenommen und gewürdigt würden: seine Religionsbücher aus einem Guss, seine großen Monographien der letzten Jahre: die Bibel, das Christentum, der Glaube. Es ist schon irritierend zu lesen, wie sehr Halbfas polemisiert, auch wenn ihm zugestanden sei, dass er jede Freiheit hat, „zu sagen, was zu sagen ist.“ (10) Gerade weil das Anliegen – den Religionsunterricht zukunftsfähig zu machen – so wichtig ist, muss hier entschieden widersprochen werden.

Halbfas erweckt gleichsam den Eindruck, als wolle er seinem Lebenswerk mit einem quasi prophetischen Aufschrei die Krone aufsetzen. Der Furor ist aus seiner Perspektive zum Teil verständlich. Zentrale theologische und (meist) lehramtliche Grundaussagen sind für heutige Zeitgenossen kaum mehr nachvollziehbar. Hier liegt in der Tat vieles im Argen. Träfe seine weitere Analyse jedoch zu, dann wäre in den vergangenen 40 Jahren alles religionspädagogische Bemühen vor allem deswegen vergeblich geblieben, weil die entscheidenden (von ihm selbst aufgezeigten) Wege nicht gegangen wurden. Statt dessen finde man beim Blick in die Lehrpläne und Schulbücher „auch heute noch den biblischen Stoffkanon von Texten bestimmt, die immer schon unterrichtet wurden. Doch die dafür notwendigen sprachlichen Sensibili-

sierungen, die Schülerinnen und Schüler fähig machen, mit biblischen Metaphern, Symbolen und Sprachformen umgehen zu können, fehlen weiterhin. Die heutige Religionspädagogik zeigt sich ohne Problembewusstsein für ihre primäre didaktische Aufgabe. Was hier aussteht, ist eine elementare religiöse Sprachlehre.“ (86f.)

Auf gut 50 Seiten setzt sich Halbfas mit dem Konzept des kompetenzorientierten Religionsunterrichts auseinander, und weist es im Chor mit anderen Kritikern (vgl. die Debatte in der Herder Korrespondenz 64, 9/2010, 460-464; 64, 11/2010, 588-592; 65, 1/2011, 49-53) als einen Holzweg aus. Neben der grundsätzlichen Infragestellung des Konzeptes untersucht er in akribischer Kleinarbeit die vorliegenden Bildungspläne und entlarvt sie als aus seiner Perspektive inhaltsleer. „Dieser Punkt beleuchtet erneut, dass den kompetenzorientierten Religionsunterricht eine nur formale Ausrichtung bestimmen kann, welche über die je darin vertretene Theologie nichts besagt.“ (111) Abschließend fragt er an dieser Stelle: „Wie kompetent dürfen die Lehrenden sein? Wie ernst ist die Lebenswirklichkeit der Schülerschaft einzubeziehen? Kann man Kompetenzen erwarten, wenn man sie von konkreten Inhalten löst? Wer verantwortet den Verzicht auf Lehrpläne?“ (116) An diesen Fragen wird deutlich, wie gering Halbfas die Kompetenz der Religionslehrerinnen und Religionslehrer selbst einschätzt. Das bildungsplantheoretische Postulat, curriculare Entscheidungen zu regionalisieren und in die Verantwortung der Lehrenden zu geben, die die Lernenden und deren Situationen kennen, scheint ihm nicht vertraut zu sein. Statt dessen fordert er stringente materialkerygmatische Vorgaben, die den Unterricht zentral steuern sollen.

Auch den Lernenden traut er nicht allzu viel zu. „Bevor weiterhin an einem kompetenzorientierten Metakonzert für den schulischen Religionsunterricht mit Kerncurricula, Lernplänen und Religionsbüchern herumgewerkelt wird, sollten die dafür grundlegenden Klärungen geschaffen werden. So wäre etwa – nicht ohne Ironie – zu fragen, wie sich denn bei dem tendenziellen Vorrang eines selbstgesteuerten Lernens vor dem Lehren, eine religiöse – zumal katholische – Perspektive auf Wirklichkeit einstellen mag. Wer *in catholicis* kompetent ist, sieht alle Kompetenz, zumindest die heilsrelevante, beim Lehramt verankert, nicht bei einem selbstgesteuerten Erkenntnisgewinn und eigener Problemlösungsfähigkeit. Und da die letztere autonome Kompetenz im Verständnis der amtlichen katholischen Kirche kein adäquates Ziel sein kann, ist es eher ein schismatoides Resultat.“ (96)

Einmal davon abgesehen, dass es im Religionsunterricht gerade nicht um die gläubige Annahme der von der röm.-kath. Kirche gelehrten Glaubenswahrheiten geht, unterschätzt Halbfas die Schülerinnen und Schüler ganz entschieden. Sie können sich sehr wohl kundig machen und ein eigenes Urteil bilden; ihre Religionslehrerinnen und Religionslehrer werden sie dabei kompetent begleiten. Das kulturhermeneutische Potenzial, das Halbfas allerorten so stark macht, wird hier bei ihm mit einem Mal ganz schwach.

In einem eigenen Abschnitt VI thematisiert Halbfas „Das Religionsbuch“, quasi ein Herzstück seiner eigenen Arbeit. In diesem Zusammenhang kritisiert er – bis auf wenige Ausnahmen – die gängigen Konzepte und Formate und moniert deren angebliche Inkonsistenz, die ihren Grund darin habe, dass hier Autorenteam am Werke sind und nicht alleinige Autoren. Dabei platziert er den bescheidenen Hinweis: „Nur Patmos-Autoren (...) zeichnen als alleinige Verfasser von Religionsbüchern, was als Fakt freilich keine Auszeichnung ist, wenn es die Stringenz der Arbeit nicht belegt.“ (139). Vor allem aber untersucht Halbfas derzeit vorliegende kompetenzorientierte Unterrichtswerke und ein Praxisbuch, indem er einzelne Sequenzen oder Lernlandschaften herausgreift.

Auch hier fällt seine Kritik vernichtend aus. Immer wieder macht Halbfas diese an Details fest, zu denen er dann in oberlehrerhafter Manier parataktisch aneinander gereihete Fragen stellt, die lauter Unterstellungen enthalten: „Eine zweistündige Einführung (...) soll die »Grundlage« sein. Wie denn? Wie führt man in die Vielfalt biblischer Gottesbilder ein? An welche Bibeltexte ist zu denken? Wie geht man mit ihnen um? Durch pauschalisierendes Reden »über« biblische Texte? Und wie packt man »entsprechende Kunstwerke« noch in dieselbe Unterrichtseinheit? Welche Bilder wären dienlich?“ (145) Halbfas bewegt sich ganz offensichtlich weit jenseits der aktuellen Schulrealität und einer Unterrichtspraxis, die auf der Höhe der Zeit ist. Vermutlich hat er das Konzept der Lernlandschaften mit seinen unterschiedlichen Lernwegen nicht verstanden. Auch missversteht er die vorliegenden Materialien (vielleicht wie seine eigenen) quasi als enge Vorgaben, die es eins zu eins im Unterricht umzusetzen oder sogar abzuarbeiten gilt. Überdies beklagt er, das Meiste sei zu kurz, zu wenig in die Tiefe gehend und nur im Ansatz angesprochen und deswegen ungenügend. Auch hier offenbart sich Praxisferne.

Es scheint, als betrachtet Halbfas alles durch die Brille seiner eigenen Lehrplandidaktik. Ein Blick in die Inhaltsverzeichnisse des von ihm verantworteten Unterrichtswerkes macht das deutlich. Das konsequent durchgeführte Konzept manifestiert sich dort in 15 Rubriken, die jeweils für ein Jahr vorgesehen sind. Bei 35 Unterrichtswochen und somit 70 Unterrichtsstunden ergibt das gerade einmal 4-5 Einzelstunden für je eine abzuarbeitende Rubrik; viel Luft zum Atmen bleibt dabei nicht. Solch ein Unterricht bedarf in der Tat einer strengen Führung; ein solches „Konzept“ jedoch wirkt reichlich hermetisch. So sehr die Kolleginnen und Kollegen das Religionsbuch von Halbfas auch gut finden, in der alltäglichen Unterrichtspraxis scheitern sie oftmals damit.

Bei aller Wertschätzung des verdienten Kollegen ist nach Lektüre vor allem der religionsdidaktisch relevanten Passagen seiner Fundamentalkritik zu sagen: so geht es nicht! Halbfas macht es sich vielerorts zu einfach, er polemisiert, er schaut einseitig und pedantisch auf Detailfragen, die sich als Selbstverständlichkeiten erweisen. Zudem missachtet er die enorme Leistung der meisten Religionslehrerinnen und Religionslehrer. Zusammen mit ihren Schülerinnen und Schülern haben sie einen mehr oder weniger produktiven Modus vivendi im realexistierenden Religionsunterricht gefunden und sie leisten dort trotz der widrigen Umstände hervorragende Arbeit, vielerorts und seit Jahren auch mit den von ihnen meist hoch geschätzten Schulbüchern von Halbfas. Welch tragische Ironie: Konnte doch auch dieses Faktum den Glaubensverlust nicht hemmen!

Abschließend ist schlicht und einfach festzuhalten, dass Halbfas seine berechtigte Kritik an die falsche Adresse sendet. Um es in ein Bild zu bringen: Halbfas schlägt den Sack und meint den Esel; er schilt die Religionspädagoginnen und Religionspädagogen und meint eigentlich die Kirchenleitungen (rsp. die Bischöfe) und deren Unfähigkeit oder Weigerung, angemessen auf die „neuen Herausforderungen“ (Zeichen der Zeit) zu reagieren.