

Religiöse Bildung für religiös Unmusikalische

Unter den Bedingungen der modernen, säkularen Gesellschaften und ihren stetigen, sich beschleunigenden Veränderungs- und Transformationsprozessen stellt sich die Frage nach einer religiösen Bildung immer wieder neu. Wenn schon die Frage danach, ob es religiöse Bildung im öffentlichen Bildungssystem überhaupt geben soll, im europäischen Kontext nicht immer wieder grundlegend neu zu beantworten ist – auch wenn sie von bestimmten Seiten immer wieder gestellt wird –, so ist doch die Frage nach dem „Warum“? einer religiösen Bildung, sind also die Begründungen und Legitimierungen dafür, dass religiöse Bildung einen sinnvollen und berechtigten Platz im öffentlichen Bildungssystem europäischer Staaten einnehmen soll, immer wieder neu auszuweisen.

Eng verbunden mit den Fragen nach der Begründung einer religiösen Bildung ist die nach der Organisationsform religiöser Bildung; wird diese Bildung – wie in Deutschland grundgesetzlich abgesichert – bekenntnisorientiert und konfessionell durchgeführt oder eher, wie in anderen europäischen Ländern, wie z. B. in Großbritannien, bekenntnisungebunden? Dies wirft dann aber auch unmittelbar die Frage danach auf, „für wen“ eine solche religiöse Bildung konzipiert wird, wer also an ihr teilnimmt oder teilnehmen soll.

Ein Grund, diese Frage immer deutlicher zu stellen, ist auch die im Zuge wachsender Pluralisierung steigende Zahl von Menschen, die sich keiner (institutionalisierten) Religionsgemeinschaft zurechnen. Im Jahr 2017 lag der Anteil der so genannten Konfessionslosen bei 37% (Forschungsgruppe Weltanschauung in Deutschland, 2018).¹ Mit der Zahl konfessionsloser Bürger*innen steigt auch die Zahl nicht religiös gebundener Schüler*innen. Die Rede von der Rückkehr von Religion, zumindest auf die Bühne der politischen und gesellschaftlichen Öffentlichkeit und die damit verbundene Bedeutung von Religion im gesellschaftlichen Diskurs lässt auch danach fragen, ob religiöse Bildung „nur“ eine Bildung für religiös gebundene Schüler*innen ist oder ob es in Zukunft auch einer religiösen Bildung im Sinne einer Grundkompetenz für Religion auch für religiös nicht gebundene Schüler*innen bedarf.

Diese Frage nach den Teilnehmenden zieht dann jedoch die Frage nach der Organisationsform unmittelbar nach sich, eng verbunden damit Fragen nach den Inhalten und der Durchführung, d. h. einer angemessenen Didaktik. In dieser Hinsicht ist gerade in den deutschsprachigen Ländern zurzeit viel in Bewegung, jüngst hat erst

¹ Bisher existieren in Deutschland nur Zahlen von Menschen, die sich nicht zu einer der beiden großen christlichen Kirchen zugehörig fühlen, Aussagen über die Zahl säkularer Muslime oder andere sind nicht möglich. Ferner sagen diese Zahlen nichts über die individuelle, nicht an eine Institution gebundene Religiosität aus.

die Schweiz mit dem Lehrplan 21 den bekenntnisungebundenen Religionsunterricht eingeführt („Lehrplan 21“) (vgl. den Beitrag von Monika Jakobs in diesem Band).

Dem soll im Folgenden mit Blick auf den Religionsunterricht als ordentlichem Lehrfach im öffentlichen Schulsystem der Bundesrepublik Deutschland näher nachgegangen werden. Nach einer bildungstheoretischen Begründung für religiöse Bildung im öffentlichen Bildungssystem Deutschlands wird die These erörtert, inwieweit nicht auch in Deutschland eine religiöse Bildung für Schüler*innen ohne Religionszugehörigkeit sinnvoll und notwendig wäre. Daran anschließend werden Fragen der Modellierung und inhaltlichen Gestaltung des Religionsunterrichts unter den gegenwärtigen Bedingungen angeschlossen und im internationalen europäischen Vergleich verortet.

1. Bildungs- und schultheoretische Begründung religiöser Bildung

Zur Begründung der Legitimität religiöser Bildung im Kontext des staatlich verantworteten Bildungssystems werden nach einer eher pragmatischen Begründung zwei Perspektiven gewählt: eine bildungstheoretische, die dann um eine schultheoretische ergänzt wird.

Einer weltanschaulich-pluralen Gesellschaft ist eine religiöse Dimension der Bildung nicht mehr automatisch eingeschrieben, und mit der Wende von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft wurde von erziehungswissenschaftlicher Seite die Religion endgültig aus der Bildung bzw. dem Bildungsverständnis hinauskomplimentiert. Und mit Recht ist, wie Peter Biehl ausführt, „die Entwicklung einer allgemeinen Bildungstheorie ... die Aufgabe der säkularen Pädagogik, die unter den Bedingungen der Neuzeit ohne theologische Prämissen arbeitet und jede theologische Bevormundung strikt ablehnt“ (Biehl, 2003, S. 211). Auch aus dem historischen Argument, dass der Begriff der Bildung mit Meister Eckart in seiner Entstehung und der Bedeutung als „inbilden“ und „einbilden“ zunächst mit dem „imago dei“ Gedanken verbunden war, kann keine Linie bis in die Gegenwart gezogen werden. Denn: Nach wie vor begründet Genese keine Geltung.

Bildung, versteht man darunter nicht nur einen puren Bildungsmaterialismus, hat aber ja sehr wohl mit den Fragen des Menschseins, mit der Frage nach letzten Gründen, mit Unbedingtheitsansprüchen, man könnte auch sagen mit Metaphysik, wenn man diese nicht sofort theologisch überformt, zu tun. Bildung will das Subjekt zu einer Erschließung und Deutung seiner Selbst, der Welt und der Wirklichkeit befähigen. Religion ist zwar nicht der einzige, aber ein bedeutender Weltzugang, der sich mit den jedem Menschen aufgegebenen existentiellen Fragen auseinandersetzt und als solcher eine entscheidende Rolle für das menschliches Sein spielt (Baumert, 2002, S. 113). In diesem Sinne muss der moderne Mensch nicht, aber er kann auf religiöse Deutungen zurückgreifen, wenn es um den Grund und Ursprung der eigenen Existenz und der Welt als Ganzer geht, wenn es um Kontingenzbewäl-

tigung, Sinnfrage oder Zielbestimmung des Lebens geht, und auch, wenn es um den Bezug zum Anderen und um den Modus dieses Bezugs geht, also gerade auch dann, wenn soziale Beziehungen und Anerkennungspraxen im Mittelpunkt stehen. Religion ist also eine auf der individuellen Ebene des Menschseins wesentliche, wenn auch nicht notwendig in Anspruch zu nehmende Deutungskategorie des Lebens, die jedem Menschen zusteht (Könemann, 2011). Insofern Bildung den Auftrag hat, dem Menschen neben der Vermittlung materialer Wissensbestände gerade auch die Kompetenz zur Selbst-, Welt- und Wirklichkeitserschließung zu ermöglichen, liegt darin auch eine bildungstheoretische Begründung für religiöse Bildung im öffentlichen Raum der Gesellschaft und des staatlich verantworteten Bildungssystems. Aus der Perspektive des Subjekts bedeutet der hier skizzierte Zusammenhang: Weil Menschen die Möglichkeit zur Selbst- und Weltdeutung mittels des Deutungssystems Religion ergreifen können, ist eine solche religiöse Deutung eine Dimension von Bildung, ohne dass damit das Bildungsverständnis gänzlich religiös überformt würde oder aber die oben formulierten Unbedingtheitsansprüche ausschließlich theologisch zu interpretieren wären. Daraus lässt sich auch ein begründeter Anspruch religiöser Bildung in der öffentlichen Sphäre des Bildungssystems ableiten (Könemann, 2011; 2017).

Was aber bedeutet nun Selbst- und Weltdeutung unter den heutigen Bedingungen und worum ist es einer Bildung dabei zu tun? Peter Biehl sieht die bleibende Bedeutung der über zweihundert Jahre alten klassischen, neuhumanistischen Bildungskonzepte darin, dass diese die „neuzeitliche Grundsituation“ (Biehl, 1988, S. 41), und damit ist letztlich das Zerschneiden kosmologischer Einheit, die Durchsetzung der Moderne mit all ihrer Differenzierung und all ihren Verwerfungen, ja die Zerrissenheit der Welt gemeint, „in aller Schärfe erkannt“ (Biehl 1988, S. 41) hätten. Bildung ist es nun darum zu tun, den Menschen zu befähigen, mit dieser „neuzeitlichen Grundsituation“ umzugehen. Das ist auch der Grund, weshalb der Theologe Dietrich Korsch Bildung respektive religiöse Bildung als Differenzkompetenz bezeichnet (Korsch, 2003). Sie zielt gerade nicht auf die Wiederherstellung einer Einheitsperspektive, auf eine ganzheitliche Weltsicht, noch darauf, gegebene Widersprüche aufzulösen, vielmehr zielt sie auf die Fähigkeit, mit diesen Widersprüchen umgehen zu können. Es geht ihr nicht um die Schaffung von Sicherheit, vielmehr zielt sie auf die Befähigung zur Unsicherheitstoleranz, eben auf Differenzkompetenz (Korsch, 2003, S. 278). Religion ist – so Korsch – dabei in der Lage, das Unterschiedliche, das gegeneinander Stehende, eben das Differenten im menschlichen Leben zu ordnen, zueinander in Beziehung zu setzen und das Selbst, das Subjekt in Beziehung zu dieser Vielheit zu setzen. Korsch verdeutlicht dies an der letzten Kontingenzerfahrung des Todes, an dem am offenbarsten wird, dass zu gelungener Lebensführung eine Struktur notwendig ist, die die Vielheit menschlichen Lebens deutet und einen Zusammenhang zwischen dem Differenten im menschlichen Leben, man könnte auch sagen Kohärenz, stiftet, ohne Unterschiede aufzulösen (Könemann, 2011, S. 73). Geht es also weder um die Wiederherstellung von Weltsichten noch um Kompensation von Verlorengangenen, dann geht es

Religion/religiöser Bildung um die „Zusammenbestehbarkeit“ über die Differenzen hinweg, wie Ernst Troeltsch dies bezeichnet hat (Troeltsch, 1894).

Einen anderen Zugang religiöse Bildung zu legitimieren, wählt der Pädagoge Henning Schluss (Schluss, 2015). Schluss formuliert zwei Kriterien für die Legitimation religiöser Bildung im öffentlichen Raum, Chancengerechtigkeit und Wissenschaftsbezug. Im Rekurs auf Kants Diktum der Erziehung zur Mündigkeit sei die Schule als Zwangsinstitution legitimierbar, wenn sie zur Freiheit und zur Mündigkeit der zu Erziehenden befähige, damit diese sich selbstständig und selbstverantwortet in der Welt verhalten können (Schluss, 2015, S. 151). Das zweite Kriterium ist der Wissenschaftsbezug als Rationalitätskriterium und auch dieses ist an die Legitimierung der Schule als Zwangsinstitution rückgebunden. Schule ist nur dann als Zwangsinstitution zu legitimieren, wenn dort das gelernt werden kann, was nicht anderswo gelernt oder angeeignet werden kann. Die in der Schule angeeigneten und erlernten Fähigkeiten müssen also die bisherigen Kenntnisse übersteigen und dahin erweitert werden, in dem sie zu gesellschaftlicher Teilhabe befähigen. Kriterium dieser unterrichtlichen Erweiterung ist der Wissenschaftsbezug der einzelnen Fächer (Schluss, 2015, S. 152). Das Wissenschaftskriterium fungiert so als Rationalitätskriterium, damit „nicht Meinungen, Einstellungen, Glaubenswahrheiten, Beliebigkeiten und Geschmäckern als Unterrichtsstoff und Vermittlungskriterium Tür und Tor der Schule geöffnet werden.“ (Schluss, 2015, S. 152).

Religion als legitimes Unterrichtsfach in der Schule wird nun auf Schleiermacher und dessen Diktum, dass alles zum Gegenstand pädagogischen Bemühens werden könne, was nicht böse ist, zurückgeführt. Das heißt, der Gegenstand muss nicht zwingend gut sein, es muss nur nicht ausgemacht sein, dass er böse ist. Das bedeutet, auch wenn gesellschaftlich gegenwärtig noch nicht ausgemacht ist, wie sich gewaltförmiges und friedensförmiges Potential von Religion zueinander verhalten, ist es legitim, Religion zum Gegenstand pädagogischen Bemühens zu machen, da nicht ausgemacht ist, dass Religion „böse“ ist. Allerdings ist immer die Vielfalt der wissenschaftlichen Perspektiven zu berücksichtigen und hat der Unterricht entschieden zur Mündigkeit und in diesem Sinne zu Chancengerechtigkeit beizutragen.

Schluss sieht nun gerade in den Prozessen von Säkularisierung auf der einen und der religiösen Pluralisierung auf der anderen Seite entscheidende Begründungen für einen schulischen Religionsunterricht. Die religiöse Pluralität fordert den Wissenschaftsbezug ein, in dem unterschiedliche Perspektiven auf den jeweiligen Gegenstand zur Geltung gebracht werden müssen, denn der Religionsunterricht im öffentlichen Bildungssystem thematisiert gerade im Unterschied zum gemeindlichen Kontext, dem es um eine gelebte Religiosität geht, Religion im Horizont von Wissenschaft. Interessanter noch als dieses Kriterium scheint mir die zweite, in der Säkularisierung liegende Begründung für religiöse Bildung. Wenn Heranwachsende heute aufgrund von Säkularisierungsprozessen keinen Zugang mehr zu Religion haben, und wenn Religion – wie oben ausführlich ausgeführt – „ein Gegenstand ist, der zur Ausstattung der Welt gehört“ (Schluss, 2015, S. 156), ist es nicht auch ein

Gebot der Chancengerechtigkeit, Schülern und Schülerinnen, die diesen Zugang nicht haben, diesen zu ermöglichen?

Welche Bedeutung haben die hier vorgenommene Begründung und Legitimierung religiöser Bildung für die Gestaltung des Religionsunterrichts unter den gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen? Der Schwerpunkt liegt dabei auf der Frage nach einem Religionsunterricht, der sich auch an religiös Unmusikalische bzw. Konfessionslose richten kann. Dazu einige Beobachtungen zu den Organisationsformen, zu Inhalten und zur Didaktik.

2. Religiöse Bildung für religiös Unmusikalische – Herausforderungen und Gründe

Ein Blick auf die Genese des Konzepts des konfessionell verfassten Religionsunterrichts in Deutschland verdeutlicht am offensichtlichsten die Veränderungsprozesse, denen sich der Religionsunterricht neu zu stellen hat. Das heute in Deutschland noch gültige Modell des bekenntnisorientierten, konfessionell verfassten und in Art. 7,3 des Grundgesetzes grundgelegten Religionsunterrichts entsprach vollkommen den volksskirchlichen Bedingungen zur Zeit der Gründung der Bundesrepublik Deutschland. Die damalige hohe Deckung von bundesdeutscher Bevölkerung und christlicher Religionszugehörigkeit, aufgeteilt in zwei Konfessionen, ließ es vollkommen plausibel erscheinen, dass der bekenntnisneutrale Staat, der – so ja Ernst Wolfgang Böckenförde – sich seine (normativen) Voraussetzungen nicht selbst geben kann, die Ausbildung persönlicher (Glaubens-)Überzeugungen für ein grundlegendes Gut hielt und die Verantwortung dafür den beiden großen Konfessionen übertrug. Angesichts der gesellschaftlichen Homogenität in Sachen Religion ergab dies Sinn. Entsprechend dieses Modells war über Jahrzehnte hinweg mit wenigen Ausnahmen öffentliche religiöse Bildung identisch mit christlicher religiöser Bildung und selbstverständlicher und unhinterfragter Bestandteil öffentlicher Bildung.

Diese Situation hat sich in den vergangenen Jahrzehnten drastisch verändert. Religiöse und weltanschauliche Pluralisierung, befördert durch die weltweiten Globalisierungsprozesse von Religion, stellen heute die zentrale Herausforderung religiöser Bildung dar, und das in mehrfacher Hinsicht: Zum einen ist mit Blick auf die Organisationsform religiöser Bildung die Frage aufgeworfen, ob und wenn ja, inwieweit das Modell des konfessionellen Religionsunterrichts und überwiegend auf die christlichen Konfessionen beschränkten Religionsunterrichts noch angemessen ist. Die Einführung verschiedener anderer Religionsunterrichte wie z. B. alevitischer oder auch jüdischer, vor allem aber die Einrichtung eines bekenntnisorientierten islamischen Religionsunterrichts, tragen den Veränderungsprozessen religiöser Pluralisierung bereits Rechnung und stärken das deutsche Modell, Religionsunterricht im Bekenntnis der jeweiligen Religion, respektive Konfession zu erteilen. Zum anderen ist aber auch die wachsende Zahl konfessionsloser Schüler und Schülerinnen zu einer Herausforderung religiöser Bildung geworden. Darauf

wurde mit der Schaffung der Ersatzfächer wie Ethik, Philosophie, Werte und Normen etc. reagiert, die aber explizit so konzipiert sind, dass Religion, soweit sie nicht für das Verstehen wissenschaftlicher oder kultureller Zusammenhänge notwendig ist, in diesen Fächern nicht thematisiert wird.

Angesichts der Bedeutung jedoch, die Religion in den vergangenen Jahrzehnten – entgegen den Säkularisierungsprozessen auf der individuellen Ebene – gerade im politischen, öffentlichen wie gesellschaftlichen Kontext wiedererlangt hat, und der damit verbundenen Herausforderungen ist umso dringlicher zu fragen, ob konfessionslose Schüler*innen keinerlei religiöse Bildung im Kontext des öffentlichen Bildungssystems benötigen und erhalten sollen? Diese Frage stellt sich in mehrfacher Hinsicht: Erstens aufgrund der Tatsache, dass unsere Kultur nicht zu verstehen ist, ohne zugleich etwas über die sie prägende(n) Religion(en) zu wissen und vor allem auch etwas über den Zusammenhang von Religion und Kultur. Dieses schon recht klassische Argument gewinnt angesichts religiöser Pluralität m. E. noch einmal an besonderer Dringlichkeit, da sich das Spektrum der Weltanschauungen mit steigender Pluralisierung ausweitet. Stellt sie sich also zunächst mit Blick auf das Verstehen von Gesellschaft, zu der Religion nun einmal untrennbar gehört, stellt sie sich des Weiteren mit Blick auf die sowohl gewaltförmigen als auch friedensförmigen Potentiale, die jeder Religion innewohnen und die im Kontext einer religiösen Bildung zu analysieren und hinsichtlich der damit verbundenen Gefahren wie Potentiale für gesellschaftliches Zusammenleben auszuloten sind. Eng damit verbunden ist auch eine aufklärende Auseinandersetzung mit fundamentalistischen Tendenzen und mit Religion insgesamt im Sinne einer ideologiekritischen Aufklärung. Drittens stellt sich die Frage einer Dringlichkeit, über eine Bildung für religiös Unmusikalische nachzudenken, ganz im Sinne der von Henning Schlus formulierten These (Schluss, 2015, S. 156f.), dass es mit Blick auf die Subjekte des Lernens, die Schüler*innen, auch ein Gebot der (Chancen-)Gerechtigkeit ist, säkularen Schüler*innen die Möglichkeit zu geben, etwas über Religion zu lernen. Man kann auch sagen, so die hier vertretene These, dass die Situation religiöser Pluralität die Notwendigkeit eines religiösen Kompetenzerwerbs unabhängig von religiöser Zugehörigkeit als einer notwendigen Grundkompetenz schafft, um sich in dieser Welt bewegen zu können.

3. Religiöse Bildung – Organisation und Interessen

Wirft man hinsichtlich der Organisationsformen des Religionsunterrichts einen Blick in die anderen europäischen Länder, so stellt man fest, dass Religionsunterricht in welcher Form auch immer mit wenigen Ausnahmen in allen europäischen Ländern existiert, wenn auch abhängig von den regionalen und nationalen Bedingungen sehr unterschiedlich ausgeformt. Drei Modelle der Kooperation lassen sich vor allem ausmachen: Unterricht in alleiniger Verantwortung des Staates, in alleiniger Verantwortung der Religionsgemeinschaften oder aber als Kooperationsmodell zwischen Staat und Religionsgemeinschaften (Schreiner 2015, S. 123).

Dem entsprechen vier Modelle oder auch Zielsetzungen religiöser Bildung: das Modell „learning (in) religion“ als konfessioneller Ansatz oder auch Einführung in die Glaubenstradition, das Modell „learning about religion“ in der Regel als religionskundlicher, rein informierender Ansatz, das Modell „learning from religion“ stärker auf Religion als Lebenspraxis, auf Identitätsbildung, Orientierung und Dialog bezogen, und schließlich ein viertes, eher jüngeres Modell „learning through religion“, das sich als Verbindung von learning about und learning from versteht. Europaweit zeigt sich insgesamt mehr und mehr ein Trend zu einem bekenntnisungebundenen und gleichzeitig verpflichtenden Religionsunterricht ohne Abmelde-möglichkeit. Die Schweiz und der kürzlich eingeführte „Lehrplan 21“ ist eines der jüngsten Beispiele. Unsere europäischen Nachbarländer haben in den vergangenen Jahren auf die Frage nach einem Religionsunterricht auch für nicht religiös gebundene Schüler*innen mit der Einführung eines bekenntnisneutralen, aber für alle Schüler*innen verpflichtenden Religionsunterrichts reagiert.

Betrachtet man die konzeptionelle Gestaltung des Religionsunterrichts, so wird inzwischen – und zwar durchaus die unterschiedlichen Organisationsformen überschreitend – am ehesten das Modell des „learning from“ vertreten. An den „Rändern“ der klassischen Konzepte des Religionsunterrichts, dem „learning in“, oft als konfessioneller oder positionaler Unterricht verstanden, auf der einen und dem religionskundlichen „learning about“ auf der anderen Seite werden die Konturen unklarer (Englert & Knauth, 2015, S. 223). So existiert im schulischen Kontext kaum noch ein reines als Instruktionlernen verstandenes „learning in“. In Deutschland hat ja bereits die Würzburger Synode mit ihrer klaren Unterscheidung von Religionsunterricht und Katechese eine Trennlinie gezogen, auch wenn der konfessionelle Ansatz noch am ehesten diesen Anspruch mitvertritt. Aber auch religionskundliche Ansätze öffnen sich mehr und mehr einem „learning from“. Zunehmend wird erkannt, dass Religion und Religionen eben nicht nur Systeme materialer Inhalte und religiöser Überzeugungen sind, sondern vor allem auch eine Lebenspraxis sind, und diese Lebenspraxis nicht über neutrale Information erschlossen werden kann. Wollen Religionen also „verstanden“ werden, so reicht es nicht aus, sich ausschließlich mit den Überzeugungen auseinanderzusetzen, sondern vielmehr bedarf es auch eines Verstehens der mit den Überzeugungen verbundenen Praxisformen und der existentiell lebensrelevanten Dimension von Religion. Das, was für den bekenntnisorientierten Religionsunterricht schon immer Herzstück war, wird so auch von den religionskundlichen Ansätzen mehr und mehr entdeckt, und umgekehrt hat sich der bekenntnisorientierte Unterricht in den vergangenen Jahrzehnten mehr und mehr konfessionellen Kooperationsmodellen und multireligiösen Perspektiven geöffnet. Beide Seiten, das „learning from“ und das „learning about“, finden also zunehmend mehr zusammen, und lösen die ehemals starren Grenzen zwischen den Modellen zunehmend auf. So fassen Englert und Knauth zusammen: „Der konfessionelle Religionsunterricht ist ein gehöriges Maß kundlicher und LER ein deutliches Maß religionssensibler geworden ...“ (Englert & Knauth, 2015, S. 223).

Angesichts der gegenwärtigen Herausforderungen steigender Pluralisierung und der Zunahme konfessionsloser Schüler*innen stellt sich jedoch auch jenseits der Frage der Bekenntnisorientierung die grundlegende Frage nach den Zielen, Interessen, Zwecken und Aufgaben religiöser Bildung, also die Frage danach, was religiöse Bildung leisten soll und wer darüber entscheidet, wie religiöse Bildung aussehen und inhaltlich bestimmt sein soll. Auch das ist in religiös wie weltanschaulich pluralen und heterogenen Gesellschaften neu zu bedenken, denn mit der Frage nach einem Religionsunterricht für nicht religiöse Schüler*innen rückt auch die Frage nach den Interessen, die an ihn gerichtet werden, und wer diese Interessen formuliert, also die Frage danach, was eine öffentlich situierte religiöse Bildung leisten soll, in den Mittelpunkt. In einer, wie eingangs aufgezeigt, volkscirchlichen Struktur konnte ein „learning in“, eine Einführung in die eine Glaubensstradition, mit Fug und Recht vertreten werden, insofern sich staatliche und religiöse Interessen in hohem Maße überschneiden. Gegenwärtig scheinen die Interessen stärker auseinandergetreten zu sein. Heute können m. E. drei Interessenvertretungen ausgemacht werden: die Religionsgemeinschaften, der Staat respektive die Gesellschaft und, stärker in einer didaktischen Perspektive gedacht, die Schüler*innen. Von kirchlich-theologischer Seite wird häufiger kritisiert, dass der Religionsunterricht zu stark funktionalisiert werde, wenn das Anliegen der Wertevermittlung an ihn herangetragen wird oder er zum sozialen Zusammenhalt der Gesellschaft beitragen soll (Dressler, 2002). Vielmehr solle er sich auf die Vermittlung der Glaubensinhalte und religiöser Lebenspraxis konzentrieren. Es ist aber doch mit Berechtigung zu fragen, ob nicht solche, den RU scheinbar funktionalisierende Interessen wie Wertevermittlung oder auch ein Beitrag zum sozialen Zusammenhalt der Gesellschaft von Seiten des Staates, der ja letztlich den Religionsunterricht im Sinne der „res mixta“ strukturell verantwortet, legitime Interessen an einer religiösen Bildung im öffentlichen Bildungssystem sind? Warum sollte es nicht legitim sein, dass der Religionsunterricht seinen Beitrag zur Entwicklung der Kompetenzen leistet, die für die Aufrechterhaltung und Gestaltung unseres sozialen Zusammenlebens notwendig sind? Zumal dies bereits als Ziel des Religionsunterrichts mitformuliert wird: So heißt es im Kernlehrplan Nordrhein-Westfalen (KLP NRW) für die gymnasiale Oberstufe, dass der RU zur Werteerziehung, zur Empathie und Solidarität, zum Aufbau sozialer Verantwortung, zur Gestaltung einer demokratischen Gesellschaft und zur kulturellen Mitgestaltung beiträgt (Kernlehrplan NRW, 11). An dieser Stelle greifen dann die Interessen einer Zivilgesellschaft an Religion als einem Teil der öffentlichen und gesellschaftlichen Lebenswelt.

4. Religionsunterricht – jenseits der Frage nach der Organisation

Wenn sich also nach und nach die scharfen Grenzen der unterschiedlichen Modelle von Religionsunterricht auflösen und eine religiöse Bildung für religiös Unmusi-

kalische immer dringlicher wird, ohne dass diesen unmittelbar eine Religiosität aufoktroiert wird, dann richtet sich die Aufmerksamkeit auf die Frage, wie ein Religionsunterricht aussehen kann, der sich auch an konfessionslose und a-religiöse Schüler*innen richtet, ohne diese missionieren oder vereinnahmen zu wollen. Diese Frage stellt sich, nimmt man die oben aufgezeigten Befunde ernst, vielleicht noch vor den Fragen nach seiner Organisationsform als bekenntnisorientierter oder ausschließlich religionskundlicher Religionsunterricht.

Jürgen Habermas hat in seiner berühmten Friedenspreisrede „Glauben und Wissen“ 2001 (Habermas, 2001) auf die Notwendigkeit der „rettenden Übersetzung“ hingewiesen und damit die Anforderung formuliert, dass religiöse Gehalte so weit wie möglich in säkulare Sprache zu übersetzen seien. Nun ist es wesentliches Kennzeichen von Religion, dass sie auch Gehalte enthält, die sich einer Übersetzung entziehen, Habermas spricht vom so genannten opaken Rest. Aufgabe des Religionsunterrichts ist es ja schon heute, die materialen Gehalte christlicher Religion verständlich, nachvollziehbar zu machen, theologische Gehalte begründen zu können und insgesamt einer kritischen Auseinandersetzung mit dem Ziel religiöser Urteilsbildung zuzuführen. Anders formuliert: Religionsunterricht will Schüler*innen sprachfähig machen in Bezug auf die christliche Religion, auch über die Grenzen der eigenen Glaubensgemeinschaft hinweg. Unter den gegenwärtigen Bedingungen gilt es vermutlich noch viel mehr als bisher, gerade die opaken Gehalte soweit zu erhellen, dass sie auch für nicht religiöse Menschen nachvollziehbar werden, ohne dass sie von diesen geteilt werden müssen. Anvisiert ist also eine Toleranz gegenüber diesen Gehalten, aber nicht notwendigerweise deren Akzeptanz. Insofern der Religionsunterricht immer schon religiöse Rede ist, zugleich aber auch unabdingbar Reflexion über religiöse Rede, verlangt religiöse Bildung von dem gläubigen Menschen einen Perspektivwechsel, der „die eigene Überzeugung in reflexive Distanz rückt, aber nicht negiert“ (Dressler, 2015, S. 143). Zugleich ist dieser Anspruch aber auch als ein reziproker zu formulieren und ist an all diejenigen zu richten, die für sich keine religiöse Haltung in Anspruch nehmen.

Eine zweite Überlegung greift die – oben bereits ausgeführte – dem Individuum aufgegebenen Notwendigkeit zur Selbst- und Weltdeutung auf sowie Dietrich Korsch's (2003) Verständnis von religiöser Bildung als Differenzkompetenz, die ja gerade darin besteht, mit Widersprüchen umzugehen, Unsicherheitstoleranz zu erlernen und über die Fähigkeit zu verfügen, ein ‚Leben führen‘ zu können. Leben führen zu können, bedeutet immer auch das eigene Leben in seiner jeweiligen Kontextualisierung deuten zu können. Diese Deutungskompetenz ist nun aber zunächst einmal etwas rein Formales, d. h., der Vollzug des Deutens geschieht zwar an und mit Gehalten, ist aber als Vollzug etwas rein Formales. Diese formale Struktur der Selbst- und Weltdeutung gehört nun zwar zum menschlichen Lebensvollzug als grundlegendes Potential hinzu, als realer Vollzug muss das konkrete Deuten jedoch gelernt werden. Dies geschieht auch in religiösen Bildungsprozessen, insofern Religion ein Deutungssystem ist, können Menschen in Bezug auf dieses Deutungssystem die Fähigkeit zur eigenen Selbst- und Weltdeutung entwickeln. Dazu müssen

sie nicht schon selbst religiös sein oder Gehalte eines religiösen Deutungsangebotes in die eigene Selbst- und Weltdeutung mit aufnehmen. Das bedeutet, religiöse Bildung stellt hier eine doppelte Lernmöglichkeit zur Verfügung. Zum Ersten wird am Beispiel von Religion die eigene Deutungskompetenz entwickelt, und zum Zweiten wird eine notwendige Auseinandersetzung mit religiösen Gehalten und dem spezifischen Deutungssystem Religion als Teil der gesellschaftlichen Lebenswelt vermittelt.

Für einen fachdidaktischen Zugang, der der Forderung entspricht, neben religiösen Gehalten und Überzeugungen auch die lebenspraktische Dimension von Religion im Religionsunterricht zu erschließen, hat Joachim Willems (2015) einen Vorschlag vorgelegt, der aus einer religionskundlichen Perspektive nicht bei einer reinen Wissensvermittlung stehen bleibt, sondern auch ein „learning from“, ein Lernen „von“ Religion ermöglichen will. In Anlehnung an das Modell der „dichten Beschreibung“ von Clifford Geertz (1983) schlägt er eine Annäherung an religiöse Traditionen vor, die es ermöglichen soll, auch die Tiefenstrukturen des Religiösen zu verstehen. Dabei geht es vor allem darum, religiöse Phänomene, Perspektiven und Traditionen in ihren kanonischen und lebensweltlichen Bezügen zu rekonstruieren und in ihren tieferen Bedeutungsstrukturen zu erschließen. Phänomene, Traditionen etc. werden also interpretiert „unter Zuhilfenahme jener Deutungen, mit denen, die an den Phänomenen beteiligten Personen selbst unserer Kenntnis nach diese Situation deuten.“ (Willems 2015, S. 173). Es geht also um die Rekonstruktion anderer Symbolsysteme und die Ausbildung einer Deutungskompetenz. Letztlich, so Willems, ginge es um die Ausbildung der Fähigkeit zur dichten Beschreibung.

Neben der dichten Beschreibung stellt ferner der methodische Zugang des Perspektivenwechsels eine Annäherung an die Erschließung religiöser Phänomene dar.² Denn der Kern des Perspektivenwechsels besteht ja darin, sich auf eine andere Perspektive kognitiv wie emotional einzulassen und diese so nachzuvollziehen. Dabei geht es um Verstehen und gerade nicht darum, die andere Position anzunehmen. Damit könnten auch Phänomene religiöser Praktiken erschlossen werden.

5. Schlussbemerkungen

Auch wenn der bekenntnisorientierte Religionsunterricht in Deutschland durch das Grundgesetz in höchstem Maße gesichert ist, muss sich religiöse Bildung mit den Herausforderungen einer veränderten religiösen und nicht religiösen Landschaft auseinandersetzen und auf diese Herausforderung reagieren. Religiöse Bildung hat,

2 Aus Gründen des Umfangs muss es hier bei der Erwähnung dieses Potentials bleiben und kann der Perspektivenwechsel nicht näher ausgeführt werden. Vgl. jedoch dazu: Judith Könemann & Clauß Peter Sajak: ‚So anders bist Du gar nicht!‘ Interreligiöse und interkulturelle Bildung als Beitrag zum gelingenden Miteinander; ferner: Selman, Robert L.: Die Entwicklung sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen. Frankfurt a.M.(Suhrkamp) 1984, S. 31–64.

wenn sie die sich ihr stellenden Herausforderungen aufnimmt, im Kontext des öffentlichen, staatlich verantworteten Bildungssystems verschiedene Ansprüche oder Aufgaben zu erfüllen, die zugleich verschiedene organisatorische Modelle umgreifen (Englert & Knauth, 2015, S. 233). Erstens: Religiöse Bildung hat die Aufgabe, anthropologische Grenzerfahrungen zu reflektieren, die Erfahrung von Endlichkeit und Unbedingtheit und die darin liegende Spannung. Mit Rekurs auf die Würzburger Synode wäre noch hinzuzufügen, dass religiöse Bildung nicht nur auf Grenz-, sondern auch auf Grunderfahrungen reflektiert. Zweitens hat sie gewisse elementare normative Grundlagen der Kultur im Bewusstsein zu halten, wie z. B. die Würde der Person als einer bedingungslos gegebenen und nicht nur als Forderung positiven Rechts. Drittens soll religiöse Bildung dazu befähigen, Religion und Religionen sachgerecht wie kritisch zum Gegenstand zu machen, hier steht insbesondere die bereits beschriebene Fähigkeit zum Wechsel zwischen einer religiösen Rede und der Reflexion auf sie im Vordergrund. Viertens schließlich habe religiöse Bildung eine Wächterfunktion, hier wäre eher von einer ideologiekritischen Funktion zu sprechen, eine Funktion, die sich nicht nur nach außen auf etwaige Totalitätsansprüche wie etwa Naturalismus oder Transhumanismus oder die Folgen bestimmter Wirtschaftsformen richtet, sondern vor allem auch eine ideologiekritische Funktion gegenüber der Religion und Religionen selbst und nicht zuletzt gegenüber sich selbst als religiöser Bildung. In diesem Sinne ist religiöser Bildung auch genuin eine politische Dimension eingeschrieben. Diese Ziele entsprechen einer religiösen Bildung, die sowohl dem von Schluss mit dem Beutelsbacher Konsens formulierten Wissenschaftsbezug als auch dem dort formulierten Überwältigungsverbot entsprechen (Schluss, 2015) und die von daher auch jenseits der Frage der Bekenntnisbindung für religiös Unmusikalische zugänglich sein sollte.

Literatur

- Baumert, J. (2002). Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In N. Kilius et al. (Hrsg.), *Die Zukunft der Bildung* (S. 113–152). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Biehl, P. (2003). *Einführung in die Ethik. Ein religionspädagogisches Arbeitsbuch*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Biehl, P. (1988) *Symbole geben zu lernen. Einführung in die Symboldidaktik anhand der Symbole Hand, Haus und Weg*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz. Lehrplan 21. URL: <https://bs.lehrplan.ch/index.php?code=e%7C100%7C1> [Zugriff: 15.05.2019].
- Dressler, B. (2002). Religionsunterricht als Werteerziehung? Eine Problemanzeige. *Zeitschrift für Evangelische Ethik*, 46, S. 256–269.
- Dressler, B. (2015). Überlegungen zu einem evangelischen Bildungsverständnis. In E.-M. Kenngott, R. Englert & Th. Knauth (Hrsg.), *Konfessionell – religionskundlich – interreligiös? Unterrichtsmodelle in der Diskussion* (S. 137–148). Stuttgart: Kohlhammer.

- Englert, R. & Knauth, Th. (2015). Es bleibt spannend! Bilanz und Rückblick auf die Diskussion. In E.-M. Kenngott, R. Englert & Th. Knauth (Hrsg.), *Konfessionell – religionskundlich – interreligiös? Unterrichtsmodelle in der Diskussion* (S. 219–236). Stuttgart: Kohlhammer.
- Forschungsgruppe Weltanschauung in Deutschland (2018). *Religionszugehörigkeiten in Deutschland*. URL: <https://fowid.de/meldung/religionszugehoerigkeiten-deutschland-2017> [Zugriff: 15.05.2019].
- Geertz, C. (1983). *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (2001). *Glauben und Wissen. Friedenspreis des Deutschen Buchhandels 2001*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kenngott, E.-M., Englert, R. & Knauth, Th. (2015). *Konfessionell – religionskundlich – interreligiös? Unterrichtsmodelle in der Diskussion*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen *Katholische Religionslehre*, hrsg. vom Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 1. Auflage 2014 (https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/33/KLP_GOSt_Religionslehre_ka.pdf, Zugriff 24.10.2019).
- Könemann, J. (2011). Religion als Differenzkompetenz eigenen Lebens. Zur Bedeutung religiöser Bildung in pluraler Gesellschaft. *Zeitschrift für katholische Theologie*, 133 (1), S. 69–82.
- Könemann, J. (2017). Religiöse Bildung und Integration. *Jahrbuch für Christliche Sozialwissenschaft* Bd. 58, 167–187.
- Könemann, J. & Sajak, C.P. (2018). „So anders bist Du gar nicht!“ – Interreligiöse und interkulturelle Bildung als Beitrag zum gelingenden Miteinander. In J. Könemann & M.-Th. Wacker (Hrsg.), *Flucht und Religion. Hintergründe – Analysen – Perspektiven* (S. 229–241). Münster: Aschendorff.
- Korsch, D. (2003). Religion- Identität- Differenz. Ein Beitrag zur Bildungskompetenz des Religionsunterrichts. *Evangelische Theologie*, 63 (4), S. 271–279.
- Schluss, H. (2015). Religiöse Bildung im Unterricht - Hoffnungen, Einsprüche, Legitimationsgrundlagen und Modelle. In E.-M. Kenngott, R. Englert & Th. Knauth (Hrsg.), *Konfessionell – religionskundlich – interreligiös? Unterrichtsmodelle in der Diskussion* (S. 149–162). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schreiner, P. (2015). Entwicklungen des Religionsunterrichts in Europa. Eine Übersicht. In E.-M. Kenngott, R. Englert & Th. Knauth (Hrsg.), *Konfessionell – religionskundlich – interreligiös? Unterrichtsmodelle in der Diskussion* (S. 119–137). Stuttgart: Kohlhammer.
- Troeltsch, E. (1894). Die christliche Weltanschauung und ihre Gegenströmungen. In E. Troeltsch, *Gesammelte Schriften* 2 (S. 227–327), Tübingen.
- Willems, J. (2015). Annäherungen an eine religionskundliche Didaktik. In E.-M. Kenngott, R. Englert & Th. Knauth (Hrsg.), *Konfessionell – religionskundlich – interreligiös? Unterrichtsmodelle in der Diskussion* (S. 163–178). Stuttgart: Kohlhammer.