

# Plädoyer für eine politische Religionspädagogik

Judith Könemann

Im Unterschied zu der lebhaften Diskussion der 1960er-/1970er-Jahre<sup>1</sup> um die Selbstbeschreibung der Religionspädagogik als politisch wurde der Frage nach der Selbstbeschreibung und dem Selbstverständnis der Religionspädagogik – und damit nach ihrer wissenschaftstheoretischen Verortung – bis zum Ende des letzten Jahrhunderts nur wenig Aufmerksamkeit gezollt. Erst mit den 2000er-Jahren und in Reaktion auf die gesellschaftlichen Veränderungsprozesse mit immer größerer Pluralität, nicht zuletzt in religiöser Hinsicht, erfolgte erneut eine Reflexion auf die Selbstverortung der Religionspädagogik mit dem Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, wie sie von Englert, Schweitzer, Schwab und Ziebertz vorgelegt wurde.<sup>2</sup>

Unterhalb der Schwelle der wissenschaftstheoretischen Selbstreflexion des Faches und in Aufnahme veränderter gesellschaftlicher Veränderungsprozesse und Sozialisationsbedingungen wurden insbesondere auf der Ebene der religionsdidaktischen Ansätze andere

Schwerpunkte in den Vordergrund gerückt, die am ehesten unter dem Label der *Erfahrungshermeneutik* zusammengefasst werden können. Die religionspädagogische/-didaktische Diskussion fokussierte sich zunehmend eher auf das Individuum, auf die Schüler/-innen. Zugänge wie etwa ästhetische, biographische, wahrnehmungsorientierte sowie kulturelle, auch populäre und kulturelle Erscheinungsformen des Religiösen und ihre Bedeutung für individuelle Religiosität fanden und finden stärkere Berücksichtigung und bestimmen seit geraumer Zeit die religionsdidaktische Diskussion.<sup>3</sup>

Das politische Moment der Religionspädagogik, die Tatsache, dass der von der Religionspädagogik verantworteten religiösen Bildung auch ein gesellschaftsveränderndes Bewusstsein inhärent ist, rückt erst in jüngerer Zeit wieder in den Vordergrund. Die von Bernhard Grümme vorgelegte Monographie zu Religionsunterricht und Politik<sup>4</sup> war ein erster wichtiger Schritt zur Wiederaufnahme des Themas der politischen

1 Vgl. *Filthaut, Theodor*: Politische Erziehung aus dem Glauben, Gütersloh 1965; *Rickers, Folkert*: Religionsunterricht und politische Bildung. Unterrichtsentwürfe im Überschneidungsfeld, München 1973.

2 Vgl. *Schweitzer, Friedrich/Schwab, Ulrich/Englert, Rudolf* u. a.: Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Gütersloh 2002.

3 Hier sei exemplarisch auf die Diskussionen um den performativen RU, den Ansatz der Kirchenraumpädagogik etc. verwiesen.

4 *Grümme, Bernhard*: Religionsunterricht und Politik. Bestandsaufnahme – Grundsatzüberlegungen – Perspektiven für eine politische Dimension des Religionsunterrichts, Stuttgart 2009.

Dimensionierung der Religionspädagogik, die Reflexion auf das Thema Bildungsgerechtigkeit und eine politische Religionspädagogik ein weiterer.<sup>5</sup>

Ich möchte im Folgenden den Ansatz einer ‚politischen Religionspädagogik‘ vertreten, in dem das Politische nicht nur als eine Dimension der Religionspädagogik zu anderen Dimensionen der Religionspädagogik hinzutritt, sondern das Politische durchgängiges Handlungs- und Reflexionsprinzip der Religionspädagogik selbst ist, und in diesem Sinne Religionspädagogik immer im Horizont des Politischen betrieben wird und so als eine politische Religionspädagogik bezeichnet werden kann.

Das schließt andere Dimensionen der Religionspädagogik, die hier – wie oben genannt – unter dem Stichwort der Erfahrungshermeneutik zusammengefasst werden, nicht aus, diese sind aber, ohne sie damit zu degradieren, als notwendige Dimensionen einer politischen Religionspädagogik zu verstehen. Sie sind wesentlich, damit die politische Religionspädagogik eben eine politische ist und sein kann.

Um diesen Ansatz auszuführen und zu begründen, werden im Folgenden drei Thesen formuliert und ausgeführt. Es ist aber eine Erklärung vorauszuschicken, die sich auf das hier zugrunde gelegte Verständnis des Politischen versteht.

---

5 Vgl. *Könemann, Judith* (Hg.): *Bildung und Gerechtigkeit. Warum religiöse Bildung politisch sein muss*, Ostfildern 2013; *Grümme, Bernhard*: *Bildungsgerechtigkeit. Eine religionspädagogische Herausforderung*, Stuttgart 2014; *Ders.*: *Öffentliche Religionspädagogik. Religiöse Bildung in pluralen Lebenswelten*, Stuttgart 2015; *Könemann, Judith*: *Theologie, Kirche und Öffentlichkeit. Zum Öffentlichkeitscharakter von Religionspädagogik und religiöser Bildung*. In: *Dies./Wendel, Saskia* (Hg.): *Religion, Öffentlichkeit, Moderne: Transdisziplinäre Perspektiven*, Bielefeld 2016, 129–152; *Dies.*: *Politische Religionspädagogik*. In: *WiReLex. Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon* ([www.wirelex.de/religion](http://www.wirelex.de/religion)), 2016.

## 1. Das Politische

„Politisch zu handeln heißt zunächst nicht mehr und nicht weniger, als der polis gemäß zu handeln. Die Politisierung der gemeinsamen Angelegenheiten macht ihre Ordnung qua Mitsprache aller freien und gleichen Bürger verhandelbar und das gemeinsame Geschick so zu einer menschlichen Angelegenheit.“<sup>6</sup> Bereits in diesem, auf den ursprünglichen Gedanken der griechischen Philosophie zurückgehenden Gedanken ist die Idee, dass Politik im Sinne eines Politischen alle angeht, grundgelegt. Hannah Arendt unterscheidet nicht zwischen den Begriffen Politik und Politisches, sondern verwendet beide synonym. Man kann das, was sie unter Politik versteht, jedoch durchaus als eine Beschreibung des Politischen lesen, was auch zu ihrem insgesamt eher weiten Politikverständnis passt: „Politik handelt von dem Zusammen- und Miteinandersein der *Verschiedenen*“ [...]. Politik entsteht in dem *Zwischen-den-Menschen*, [...] [sie] entsteht im *Zwischen* und etabliert sich als der Bezug“<sup>7</sup>. Politik wird hier weniger als ‚Politik machen‘ als vielmehr relational verstanden. Politik oder auch das Politische etabliert sich nach Arendt im Bezug, es realisiert sich im „zwischen den Menschen“. Damit ist die Frage nach dem Wesen des Politischen wesentlich auch, wenn auch nicht nur, eine Frage nach dem Sozialen und der politischen Dimension dieses Sozialen. Hier wird an die Klärung Bernhard Sutors angeschlossen, nicht alles Soziale sei als politisch zu bezeichnen, sondern nur dasjenige, welches das Miteinander der Menschen betrifft, und wenn es um die Regeln dieses Miteinanders geht.<sup>8</sup>

---

6 *Bedford, Thomas / Röttgers, Kurt* (Hg.): *Das Politische und die Politik, Einleitung*, Berlin 2010, 7.

7 *Arendt, Hannah*: *Was ist Politik?*, hg. v. *Ursula Ludz*, München 2010 (2003/1993), 9, 11.

8 Vgl. *Sutor, Bernhard*: *Politische Bildung als Praxis. Grundzüge eines didaktischen Konzepts*, Schwalbach 1992, 8.

Das Politische zielt so auf ein soziales Handeln, wenn auch nicht auf jedes soziale Handeln, aber so doch auf eines, das auf Entscheidungen und Steuerungsmechanismen ausgerichtet ist, die allgemein verbindlich sind und das Zusammenleben von Menschen regeln.

## 2. *Das Politische und zivilgesellschaftliches Handeln*

Ein solches Verständnis des Politischen liegt den folgenden Gedanken zugrunde. Es spiegelt sich in den Überlegungen, wie sie seit einigen Jahren im Kontext der Transformationsprozesse des Regierens, der sogenannten *Governance-Debatte*, und der Entwicklung des Dritten Sektors bzw. der Zivilgesellschaft in der Regel vorausgesetzt werden. Sie weiten das Politikverständnis dahingehend, dass dieses sich nicht ausschließlich auf staatlich-institutionelles Handeln erstreckt, sondern vielmehr die starke gesellschaftliche Mitwirkung durch die Bürger/-innen sowie neue Kooperationsformen miteinbezieht. Damit sind die bedeutsamen Veränderungen von Staatlichkeit in den letzten drei Jahrzehnten angesprochen, in denen die klassischen Governance-Strukturen, die auf staatstheoretischen Konzepten wie der klaren Trennung zwischen Staat und Gesellschaft und einer monopolartigen Verfügung hoheitlicher Machtmittel des Staates gegenüber wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Akteuren beruhen, durch sogenannte Governance-Arrangements, wie sie sich in demokratischen Systemen wie der Bundesrepublik zunehmend durchgesetzt haben, abgelöst worden sind. Solche Governance-Arrangements verstehen die Herausbildung von Mitsouveränitäten gesellschaftlicher Akteure im Kontext einer nicht-etatistischen Steuerung gesellschaftlicher Problementwicklungen und Problemlösungen als Ausdruck sowohl gesellschaftlicher Modernisierung als auch innergesellschaftlichen Strukturwandels und gesteigerter Selbststeue-

rungspotenziale gesellschaftlicher Subsysteme in der Zivilgesellschaft. Damit rückt der dritte Sektor bzw. die Zivilgesellschaft als organisierter Raum, bestehend aus nicht-staatlichen und nicht-ökonomischen Organisationen und Bewegungen, die zwischen der Privatsphäre des Einzelnen und der Öffentlichkeit des demokratischen politischen Systems vermitteln, in den Vordergrund, und wird als Raum der politischen Auseinandersetzung verstanden.

Die heutigen Governance-Arrangements binden zivilgesellschaftliche Akteure teilweise auch strukturell in die politischen Gestaltungs- und Problemlösungsprozesse mit ein, was einen deutlichen Anstieg an internationalen Organisationen und sogenannten nicht-staatlichen Organisationen wie den Nichtregierungsorganisationen mit politischem Einfluss, die genau diesem Sektor bzw. der Zivilgesellschaft zugerechnet werden, mit sich bringt. Als nicht-staatliche und intermediäre, zwischen der Privatsphäre und dem staatlichen Bereich angesiedelte Organisationen sind auch die Kirchen immer stärker Teil dieser zivilgesellschaftlichen Öffentlichkeit, die ihre Ideen und normativen Vorstellungen wie z. B. Vorstellungen von Gemeinwohl, Gerechtigkeit, Solidarität und gutem Leben in die Sphäre zivilgesellschaftlicher Öffentlichkeit einbringt. Anders gesagt: Der *zivilgesellschaftliche Raum* wird zum eigentlichen Raum kirchlichen und öffentlichen Handelns und Wirkens. Mit der Zivilgesellschaft erhalten Themen des menschlichen Zusammenlebens, die alle angehen, einen Verhandlungsraum und erlangen so politische Bedeutung.<sup>9</sup>

Angesichts dieser hier skizzierten Veränderungen ist auch kirchliches Handeln, sowohl offizielles Leitungshandeln als auch das Engagement von Christinnen und Christen als Bürger/-innen in der Gesellschaft, als Teil zivilgesellschaftlichen

9 Vgl. Könemann, Judith / Frantz, Christiane / Meuth, Anna-Maria u. a.: Religiöse Interessenvertretung. Kirchen in der Öffentlichkeit – Christen in der Politik, Paderborn 2015, 55–57.

Handelns zu verstehen. Um als Bürger/-innen kompetent an der Diskussion und Verhandlung gesellschaftlicher Fragestellungen und Themen mitwirken zu können, sind spezifische Fähigkeiten und Kompetenzen gefragt, wodurch Bildungsprozessen und eben auch religiösen Bildungsprozessen eine besondere Bedeutung im Kontext zivilgesellschaftlichen Handelns zukommt.

Religionspädagogik ist entsprechend der oben skizzierten Veränderungen als eine politische zu verstehen, die das Politische zum Ausgangs- und Reflexionshorizont hat und nicht nur in den von ihr konzeptionierten und verantworteten religiösen Bildungsprozessen politische Bildung zum Gegenstand macht. Damit wird das Politische als *durchgängiges Handlungs- und Reflexionsprinzip der Religionspädagogik* bestimmt und wird diese immer im Horizont des Politischen betrieben. Das bedeutet keine Politisierung der Religionspädagogik und der von ihr verantworteten und initiierten Bildungsprozesse, sondern ist im Sinne einer dem christlichen Glauben genuin eingeschriebenen politischen Signatur zu verstehen.

### 3. *Religionspädagogik als politische Religionspädagogik*

Zu unterscheiden ist dabei zwischen der Religionspädagogik als wissenschaftlicher Disziplin, deren Gegenstand die Reflexion religiöser Bildungsprozesse ist, und den Bildungsprozessen an den verschiedenen Lernorten selbst. So bezieht sich die Rede von einer politischen Religionspädagogik auf Mehreres: auf die Reflexion ihrer eigenen wissenschaftstheoretischen Verortung, auf diejenige ihres Gegenstandes, also religiöser Bildungsprozesse, sowie auf ihre theologisch-konzeptionelle Fundierung. Davon zu unterscheiden ist jedoch die politische Dimension außerschulischer wie schulischer religiöser Bildungsprozesse neben den sie tragenden religionsdidaktischen Ansätzen, in denen

das Politische sowohl durchgängiges Prinzip als auch expliziter Gegenstand der Auseinandersetzung sein kann.

#### **THESE 1:**

*Religionspädagogik ist deshalb als eine politische zu verstehen, weil das Christentum eine politische Religion ist.*

Ein wesentliches Moment, das Christentum als eine politische Religion zu bezeichnen, besteht darin, dass das Christentum schon in seiner biblischen Grundlegung eine auf Öffentlichkeit und öffentliche Wirksamkeit sowie eine auf Gemeinschaft hin angelegte Religion ist. Dabei ist das Christentum aber nicht nur auf Gemeinschaft ausgerichtet, sondern erhebt maßgeblich auch den Anspruch auf gesellschaftliche Mitgestaltung. Darin liegt wesentlich das Politische des Christlichen: Insofern im Raum der Öffentlichkeit Politik betrieben wird, menschliches Zusammenleben in welcher Weise auch immer zum Gegenstand der Auseinandersetzung wird, und insofern das Christentum von jeher den Anspruch erhob, den öffentlichen Raum, das gesellschaftliche Leben mitzugestalten, handelt es politisch.<sup>10</sup>

Theodor Filthaut vertrat bereits 1965 mit Blick auf die Anerkennung der damals noch jungen Demokratie in der Bundesrepublik die Position, dass der (christliche) Glaube politisches Handeln erfordere und davon ausgehend eine Motivation für politisches Handeln darstelle.<sup>11</sup> Dieses begründet er mit Blick auf die biblische Tradition und das dort grundgelegte öffentliche und gesellschaftsverändernde jesuanische Handeln sowie die Praxis der Nachfolge Jesu, eine Tradition, die sich nicht individuell existentialistisch verkürzen lässt. Das Politische der

---

10 Exemplarisch sei hier nur auf das langjährige öffentliche und gesellschaftliche Engagement der christlichen Kirchen in den Debatten um Schwangerschaftsabbruch oder Migration verwiesen.

11 Vgl. Filthaut 1965 [Anm. 1], 17f.

christlichen Botschaft lässt sich mit Filthaut auch im Rekurs auf die Nächstenliebe begründen, die nicht vor allem individuell, sondern auch kollektiv als auf die menschliche Gesellschaft gerichtet verstanden wird und damit bereits politische Verantwortung impliziert.<sup>12</sup>

Mit dem Rekurs auf die Praxis der Nachfolge Jesu wird zudem in der Tradition der Neuen Politischen Theologie die ethisch-politische Dimension der Glaubenspraxis als Nachfolgepraxis Jesu in den Fokus gerückt und damit die Reich-Gottes-Botschaft Jesu unter dem Aspekt der Parteilichkeit mit den Armen, Schwachen und Leidenden und der anamnetischen Solidarität mit den Opfern der Geschichte.<sup>13</sup> Nicht zuletzt lässt sich das Politische des Christentums auch mit dem Bezug auf die christlich-eschatologische Hoffnungsperspektive und Heilszusage begründen, das Politische liegt hier in der Anerkennung der Verantwortung für die (göttliche) Schöpfung begründet.<sup>14</sup>

Neben den genannten biblisch orientierten Begründungsgängen und dem Rekurs auf die politische Theologie können im spezifisch katholischen Bereich auch die programmatischen Äußerungen des II. Vatikanums zur Weltverantwortung der Christinnen und Christen insbesondere in *Gaudium et Spes* herangezogen werden. Wenn es in GS 75,1 etwa heißt: „Alle Bürger sollen also zugleich des Rechtes und der Pflicht eingedenk sein, ihre freie Stimme zu gebrauchen, um das Gemeinwohl zu fördern“, so liegt darin ein deutlicher politischer Verweis und ein ebenso deutlicher Rekurs auf das oben dargelegte Verständnis der Zivilgesellschaft und der Rolle der Religion, respektive der Kirchen in dieser.

Deutlich wird letztlich, dass die politische Verantwortungsübernahme für den Einzelnen, die (Welt-)Gesellschaft und die Schöpfung nicht in die Beliebigkeit des Einzelnen gestellt ist, sondern gerade aufgrund ihrer Gegründetheit im Glauben eine unabdingbare christliche Haltung ist, eine Haltung, die auf Handeln zielt und der ein genuin politisches Moment eingeschrieben ist. Dabei geht es nicht um eine Politisierung des Glaubens im Sinne einer Ideologisierung, sondern um eine dem christlichen Glauben zutiefst eingeschriebene politische Signatur.

Mit diesem Ausweis der christlichen Religion als einer politischen geht jedoch nicht einher, dass es nicht innerhalb des christlichen Glaubens religiöse Praktiken, Frömmigkeits- und Religiositätsformen gibt, die ihren eigenen Wert und Ausdruck schlicht ausschließlich in sich finden und in keiner Weise auf etwas anderes ausgerichtet sind als auf die Spiritualität des Praktizierenden. Gerade diese Praktiken der auf die je eigene Innerlichkeit und Spiritualität des Individuums gerichteten Religiosität stellen jedoch zugleich eine entscheidende Ressource und Kraftquelle für politisches Bewusstsein und Handeln dar. Sie gehen weder im Politischen auf, sind nicht darauf hingeordnet, noch müssen sie für politisches Handeln genutzt werden, gleichwohl jedoch sind sie Quelle für politisches Bewusstsein und Handeln. Letztlich wird hier nichts anderes als der Zusammenhang von *actio* und *contemplatio* beschrieben.

---

12 Vgl. ebd., 18.

13 Vgl. Peukert, Helmut: Reflexionen über die Zukunft religiöser Bildung. In: RpB 49/2002, 49–66.

14 Vgl. Filthaut 1965 [Anm. 1], 20–22; Misalla, Heinz: Art. Politische Bildung, Friedenserziehung. In: Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München 1986, 313–317.

## THESE 2:

*Ist die Religionspädagogik auf der einen Seite an die Theologie rückgebunden, so ist sie es auf der anderen an die Bildung und den sich aus dem Bildungsbegriff erschließenden Bildungsauftrag. Das Politische der Religionspädagogik begründet sich demnach nicht nur theologisch, sondern auch bildungstheoretisch aus dem zugrunde liegenden Bildungsverständnis wie aus dem Bildungsauftrag religiöser Bildungsprozesse.*

Wenn Bildung als Prozess der Persönlichkeitsbildung, als ‚Bildung am Selbst‘ bzw. als ‚Sich-Bilden‘ auf der einen und als wechselseitige Erschließung von Ich und Welt auf der anderen Seite zu verstehen ist, dann ist das Ziel dieser Bildung die Befähigung, ein selbstbestimmtes und selbstverantwortetes Leben zu führen, sowie die Befähigung, sich auf andere und anderes zu beziehen und sowohl für sich als auch für andere Verantwortung übernehmen zu können und zu übernehmen. Neben allen materialen Bildungsgehalten zielt Bildung dementsprechend auf die Befähigung und die Ermächtigung zu einer gleichsam freien wie verantworteten und gelingenden Lebensführung. Eine solche Bildung als wechselseitige Erschließung von Ich und Welt, als Befähigung zu Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität, wie Klafki es formuliert hat,<sup>15</sup> steht grundsätzlich allen Menschen zu, weil alle Menschen als Personen prinzipiell gleich und gleich an Würde, Fähigkeiten und Möglichkeiten, ihr Leben zu führen, vor allem aber auch gleich an Rechten, dieses zu tun, sind. Dieses *Gleichheitsmoment* wird dem Bildungsverständnis nun nicht erst nachträglich hinzugefügt, sondern ist ihm intrinsisch eingeschrieben und lässt sich

sowohl theologisch wie anthropologisch begründen.<sup>16</sup>

Insofern dem Bildungsverständnis ein Gleichheitsmoment innewohnt, kommt ihm als einer Bildung für alle zugleich auch ein Gerechtigkeitsmoment zu, weil es darum geht, Sorge dafür zu tragen, dass Menschen die Möglichkeiten haben und erhalten, ihre Fähigkeiten und Möglichkeiten, ihre „capabilities“, wie Martha Nussbaum dies formuliert, zu entfalten.<sup>17</sup> Mit beiden Dimensionen, sowohl der Gleichheit als auch der Gerechtigkeit, ist die politische Dimension von Bildung angesprochen, insofern immer auch Sorge dafür zu tragen ist, dass diese Bildung in diesem Sinne realisiert werden kann.

Das Politische begründet sich jedoch nicht nur im Bildungsverständnis selbst, sondern auch in dem dem Bildungsverständnis innewohnenden und sich aus ihm ableitenden Bildungsauftrag. Auch den Zielen, dem Auftrag einer Bildung, wenn sie nicht ausschließlich an den sogenannten Realien, sondern wie aufgezeigt an der Persönlichkeitsentwicklung des Menschen interessiert ist, ist das Politische bereits unmittelbar eingeschrieben. Bildung in dem hier beschriebenen Verständnis ist immer auf Relationalität und letztlich auch auf das (politische) Gemeinwesen ausgerichtet. Denn wenn religiöse Bildung zu Verantwortung, Verantwortungsübernahme, gesellschaftlicher Teilhabe, Reflexion und Mündigkeit beitragen soll, so sind damit auch explizit politische Zielvorstellungen benannt, insofern sie die genannten Stichworte und Kompetenzen beschreiben, die für eine Mitwirkung und Einflussnahme auf gesellschaftliche Prozesse unabdingbar sind und die letztlich

15 Vgl. Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, Weinheim 2007, 52.

16 Vgl. Könemann, Judith: Bildungsgerechtigkeit – (k)ein Thema religiöser Bildung? Normative Orientierungen in der Religionspädagogik. In: Dies./Mette, Norbert (Hg.): Bildung und Gerechtigkeit. Warum religiöse Bildung politisch sein muss, Ostfildern 2013, 37–51.

17 Vgl. Nussbaum, Martha C.: Gerechtigkeit oder das gute Leben, Frankfurt a.M. 1999.

als politische Kompetenzen beschrieben werden können.

Darüber hinaus kommt Bildung und insbesondere auch religiösen Bildungsprozessen eine entscheidend wichtige ideologiekritische Funktion zu. Bildungs- und Lernprozesse stehen immer in einem grundlegenden Antagonismus, insofern sich in diesen Bildungs- und Lernprozessen der Ist-Zustand der jeweiligen Gesellschaft, die diese Bildungsprozesse hervorbringt, reproduziert und widerspiegelt, genau diese Bildungsprozesse jedoch gleichzeitig den Auftrag haben, die Fähigkeit zu vermitteln, das kritisch zu hinterfragen, was sie reproduzieren. Das heißt, sie sollen dazu befähigen, gesellschaftliche Verhältnisse kritisch zu hinterfragen und darüber hinausgehend dazu befähigen, den Ist-Zustand der Gesellschaft auf die Zukunft hin zu verändern. Bildung vollzieht sich also immer in der Ambivalenz von Anpassungsleistungen an das System einerseits und Kritik desselben andererseits.<sup>18</sup> Um diese Ziele zu erreichen, bedarf es über die rein materialen Bildungsinhalte hinausgehender Bildungsinhalte, die die entsprechenden (politischen) Kompetenzen vermitteln, es bedarf dementsprechend günstig gestalteter Lernprozesse und Bildungssituationen, die die Chance beinhalten, zu sich selbst zu kommen und einen Beitrag zu den oben genannten Zielen von Bildung, wie Subjektivität und Mündigkeit, zu leisten.

Diese ideologiekritische Dimension oder auch der ideologiekritische Auftrag von Bildung gilt nun ebenso für religiöse Bildung und kommt ihr in doppelter Weise zu. Zum einen begründet sie sich – wie gerade dargelegt – aus dem Bildungsverständnis selbst, also pädagogisch. Zum anderen begründet sie sich jedoch theologisch, insofern dem Christentum als Christentum mit seiner spezifischen ‚politi-

schen‘ Botschaft, wie oben dargelegt, bereits ein ideologiekritisches Moment zu eigen ist, das es immer wieder einzubringen gilt, und eben nicht zuletzt auch in Bildungsprozessen.

Besondere Aufmerksamkeit erfährt dieses ideologiekritische Moment religiöser Bildung zudem in historischer Hinsicht. Über Jahrhunderte hinweg dienten die religiöse Erziehung und Bildung dazu, den treuen Staatsbürger, der sich positiv zur Obrigkeit verhielt, heranzubilden. Auch in klassischen Gesellschaftstheorien wie zum Beispiel der von Émile Durkheim und Talcott Parsons diente Religion vor allem zur Verhinderung von Anarchie (Durkheim) und der Integration in das gesellschaftliche System bzw. ausschließlich der Stabilisierung desselben (Parsons). Aus dieser gesellschaftlichen Vereinnahmung hat sich die religiöse Bildung – man mag es sehr deutlich sagen: zum Glück – herausgelöst. Die bereits angesprochenen Auseinandersetzungen Theodor Filthauts sind ein beredtes, inzwischen auch schon historisches Beispiel für die Beschäftigung mit dieser Geschichte religiöser Bildung, der positiven Anerkennung der Demokratie nach dem II. Weltkrieg innerhalb der Religionspädagogik und der Einschreibung eines auch gesellschaftskritischen Moments in die religiöse Bildung. Gerade jedoch aufgrund ihrer Geschichte kommt der religiösen Bildung und der Religionspädagogik als der zugehörigen Wissenschaftsdisziplin religiöser Bildung eine besondere Sensibilität hinsichtlich dessen, was wir Ideologiekritik nennen, zu.

---

18 Vgl. Heydorn, Heinz-Joachim: Ungleichheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs. Bildungstheoretische Schriften III, Frankfurt a. M. 1980, 63–94.

### THESE 3:

*Versuche, Religionspädagogik zu bestimmen oder näher zu charakterisieren, wie etwa über die Notwendigkeit einer ästhetischen, stark erfahrungsorientierten, performativen, biographischen Dimension etc., sind notwendige, unabdingbare nähere Bestimmungen, die der Bestimmung der Religionspädagogik als einer politischen zukommen, denn erst unter Einbezug dieser Dimensionen kann sie eine genuin politische Religionspädagogik sein.*

Zielen religiöse Bildungsprozesse neben allen notwendigen materialen Gehalten auf die Befähigung zur Verantwortungsübernahme für sich und andere und in diesem Sinne auch über den individuellen Bereich hinausgehend auf die Befähigung zur gesellschaftlichen Mitgestaltung, und zwar einer Verantwortung und Mitgestaltung, die sich aus dem eigenen christlichen Glauben begründet, dann bedarf es dazu spezifischer Kompetenzen, die dieses ermöglichen.

Es bedarf einer kognitiv wie affektiv geleiteten Reflexionsfähigkeit auf die eigene Religion und Religiosität. Hier kommt den erfahrungsorientierten Ansätzen – wie zum Beispiel der performativen Religionsdidaktik – besondere Bedeutung zu, da es dieser insbesondere auch darum geht, über notwendiges materiales Wissen zur eigenen Religion, dieses Wissen auch an eine gelebte Praxis rückzubinden und Kenntnis wie Erfahrung und damit Bedeutungsgehalte dieser Praxis zu vermitteln; Kenntnisse und Erfahrungen, die sowohl für die je subjektive Reflexionsfähigkeit auf Religion und die je eigene Religiosität notwendig, die aber auch für die Urteilsfähigkeit über Religion in der Gesellschaft sinnvoll sind. Dieses schließt unmittelbar eine Reflexion auf die je eigene biographisch gewordene Religiosität mit ein. Insofern die Auseinandersetzung mit der eigenen Person und die Reflexion auf die eigene Religiosität wichtige Elemente für Gestaltung und (Weiter-)Entwicklung personaler Identität im Kontext gesamtgesellschaftlicher Bedingungen darstellen, ist

die Entwicklung der Reflexionsfähigkeit auf die eigene Religion und Religiosität entscheidend, um sich in Rückbindung an die je eigene Religion verantwortet in gesellschaftliche Verständigungs- und Aushandlungsprozesse einbringen zu können.

Insofern es einer ästhetischen Dimension von Bildung im Rückgriff auf die antike Trias von Aisthesis – Poesis – Katharsis auch um eine bewusste und kritische Betrachtung geht, die letztlich auf die Schulung von Urteilskompetenzen zielt, ist eine ästhetische Bildung auch auf das Engste mit dem Politischen verbunden und stellt ästhetische Bildung eine wesentliche Dimension politischer Religionspädagogik dar.<sup>19</sup> Nicht zuletzt ist ja auch Kunst als Ausdruck und Medium eines enger gefassten Verständnisses von Ästhetik ein zutiefst politischer Anspruch eingeschrieben. In diesem Verständnis stellt die Ästhetik eine notwendige und sinnvolle Perspektive für die politische Religionspädagogik dar und keinen Gegensatz.

Das Bildungsziel ‚Lernen von Verantwortung und gesellschaftlicher Mitgestaltung‘ erschließt sich zudem nicht als direkter Lerngegenstand. Vielmehr geht es um das Erlernen von Haltungen und Einstellungen, die dieses Lernziel und seine Operationalisierungen wie z. B. Toleranz, Ambiguitätsfähigkeit, das Aushalten von Pluralität und Heterogenität, politische Sensibilität etc. befördern. Damit berühren diese Lernprozesse neben der Sachdimension auch die affektive und emotionale Dimension, ferner handelt es sich bei diesen ‚Lerngegenständen‘ um Lernprozesse, in die die jeweilige Person viel stärker als Person mit dem, was sie prägt und ausmacht, einbezogen ist, als dieses bei anderen Lerngegenständen der Fall ist. Die Entwicklung solcher Haltungen und Einstellungen ist letzt-

---

19 Vgl. ausführlicher dazu auch Gärtner, Claudia: Ästhetisches Lernen – ein Beitrag zu entpolitisiertem religiösen Lernen? In: Könemann / Mette 2003 [Anm. 16], 135–149.

lich allen Bildungsprozessen aufgegeben, so auch den religiösen. Religiöse Bildungsprozesse sind dabei in der Lage, im Rückgriff auf die materialen Gehalte der eigenen Religion sowie die religiöse Praxis und Handlungsdimensionen der Religion die Ausbildung der oben genannten Haltungen und Einstellungen zu befördern.

Das sei an einem Beispiel kurz erläutert: In der Auseinandersetzung mit Begrenztheit und Grenzerfahrungen hat Helmut Peukert darauf aufmerksam gemacht, dass sich die religiöse Interpretation solcher Grenzerfahrungen von bloßer Kontingenzbewältigungspraxis unterscheidet, da es um mehr als das Funktionieren in der Gesellschaft angesichts von Kontingenzerfahrungen geht, dass der christlichen Perspektive in der ihr zugrunde liegenden Hoffnung eine verändernde und eben nicht nur stabilisierende Kraft innewohnt. Bildungsprozesse, die sich auf solche Gehalte beziehen, sind nach Peukert transformatorische Lernprozesse und befähigen zu einer transformatorischen Praxis. Durch den Rückgriff auf religiöse Gehalte wie den biblisch grundgelegten Bezug zum Anderen, oder Verantwortungsverhältnisse, Praxen des Füreinander-Einstehens, lässt sich auch ein Solidaritätshandeln inhaltlich näher bestimmen, das – nochmals mit Peukert gesprochen – auch die Solidarität mit den Opfern einbezieht.<sup>20</sup>

Religiöse Bildungsprozesse ermöglichen so über die und in der Auseinandersetzung mit

Religion, religiösen Gehalten und Praktiken die Entwicklung und Entfaltung von Kompetenzen, die für die Ziele von (religiöser) Bildung wie Entscheidungsfähigkeit und Verantwortungsübernahme unabdingbar sind. Darüber hinaus werden damit Fähigkeiten gebildet, die dem Anspruch des Politischen und eines (politischen) Handelns in Gesellschaft in der Rückbindung an die je eigene Religion gerecht werden, also genau dem, was wir als Handeln in der Zivilgesellschaft als dem gegenwärtig eigentlichen Ort des Politischen bezeichnen. Von daher ist die Religionspädagogik konstitutiv über die von ihr inhaltlich konzeptionierten und initiierten Bildungsprozesse an den verschiedenen Lern- und Bildungsorten und deren Zielperspektiven, die eben nicht nur zu individuellen und gemeinschaftlichen Orientierungen in Lebens- und Weltverhältnissen beitragen, sondern Selbst- und Wirklichkeitserschließung ermöglichen, in die Zivilgesellschaft eingebunden. Verwirklichen also religiöse Bildungsprozesse dieses Ziel, die Befähigung einer aus dem eigenen Glauben heraus verantworteten aktiven Mitgestaltung gesellschaftlicher Prozesse, so leisten sie bereits einen aktiven Beitrag zur Zivilgesellschaft.

Erfahrungsorientierte, ästhetische wie performative Ansätze leisten hier unverzichtbare und entscheidende Beiträge, damit eine religiöse Bildung ihr politisches Potenzial und Ziel erreichen kann.

**Dr. Judith Könemann**

*Professorin für Religionspädagogik und  
Bildungsforschung an der Westfälischen  
Wilhelms-Universität Münster,  
Hüfferstr. 27, 48149 Münster*

---

20 Vgl. Peukert 2002 [Anm. 13].