

## Religion als Differenzkompetenz eigenen Lebens

Zur Bedeutung religiöser Bildung in pluraler Gesellschaft

*Judith Könemann, Münster*

Das Phänomen Religionslosigkeit und seine öffentliche Berücksichtigung gewinnt unter dem Begriff »neuer Atheismus« in den letzten Jahren sowohl in der wissenschaftlichen Diskussion als auch auf gesellschaftlicher Ebene an Aktualität. So macht z. B. der systematische Theologe Gregor Maria Hoff in dem Roman »Saturday« von Ian McEwan<sup>1</sup> Tendenzen dieses neuen Atheismus aus.<sup>2</sup> Henry Perowne, der intellektuelle naturwissenschaftlich orientierte Neurochirurg und Protagonist des Romans ist an einem Samstag frühmorgens zutiefst beunruhigt, da er glaubt, einen Flugzeugabsturz über London ganz in der Nähe seiner Wohnung beobachtet zu haben, hinter dem er einen Terroranschlag vermutet. Angesichts dieses Flugzeugabsturzes wird Perowne mit dem möglichen Ende seines eigenen Daseins konfrontiert. In dieser Situation, die als Kontingenzerfahrung zu bezeichnen ist, reflektiert Perowne über seinen verlorenen Glauben, oder anders gesagt: über seine Religionslosigkeit:

»Damals hatte er zum ersten Mal vermutet, dass es den von der Schuldirektorin so gepriesenen, kinderliebenden Vater im Himmel gar nicht gab. Und darauf sollten noch viele weltpolitische Ereignisse hindeuten. Für Theos [sein Sohn; JK] unverhohlen gottlose Generation hatte sich die Frage gar nicht erst gestellt. Niemand in seiner hellen Spiegelglasschule hatte ihn je aufgefordert zu beten oder ein unbegreiflich frohlockendes Kirchenlied anzustimmen. Da gab es kein höheres Wesen anzuzweifeln.«<sup>3</sup>

Atheismus – allerdings scheint die Rede von Areligiosität bzw. Religionslosigkeit angemessener, geht es doch nicht nur um die Bestreitung eines Gottes, sondern überhaupt um die Ablehnung religiöser Weltbilder – ist zur Zeit ein wichtiges Thema intellektueller Auseinandersetzung, wie die eben angesprochene Diskussion um den neuen Atheismus deutlich macht. Das Phänomen »Areligiosität« macht neben dem wissenschaftlich geführten Diskurs auch auf gesellschaftlicher Ebene in mehr oder weniger spek-

1 I. McEwan, *Saturday* (Zürich 2005).

2 Vgl. G. M. Hoff, *Die neuen Atheisten. Eine notwendige Provokation*, (Regensburg 2009).

3 McEwan, *Saturday*, 48–49.

takulären Aktionen wie der »Buskampagne« 2009 oder im Auftreten der Giordano Bruno Stiftung auf sich aufmerksam. Doch trotz dieser Areligiosität wird derzeit eher verstärkt das Auftreten von Religion und Religiosität wahrgenommen, wenn auch nicht mehr in institutionell verfasster Form, sondern in nicht-institutionellen Formen. Gestützt wird diese Wahrnehmung durch die massive Infragestellung der Säkularisierungsthese in den letzten zwanzig Jahren<sup>4</sup>, durch die Rückkehr der Religion auf die Bühne der öffentlichen Auseinandersetzung und nicht zuletzt durch die politische Bedeutung, die Religion wieder erlangt hat. Der Rückgang kirchlich und institutionell verfasster und praktizierter Religiosität erstreckte sich nicht auf die religiösen Bedürfnisse, die zu einer populären Religion führten, so die These des Religionssoziologen Hubert Knoblauch, eine populäre Religion, die schon längst in die Kultur und die verschiedenen Teilsysteme der Gesellschaft hinein diffundiert ist und sich im Wellnessbereich, der alternativen Medizin, dem Kino und vielen weiteren Orten wiederfindet.<sup>5</sup> Ähnliches formuliert der systematische Theologe Hans-Joachim Höhn mit seiner These der religiösen Dispersion.<sup>6</sup>

Die Religionspädagogik hat sich in der Auseinandersetzung um ihre eigene Verortung in jüngerer Zeit und vor allem aufgrund einer zunehmenden religiösen Pluralisierung, die sich deutlich in der Zusammensetzung von Lerngruppen im öffentlichen Bildungssystem zeigt, vom Paradigma der Säkularisierung hin zu einem Paradigma der Pluralisierung bewegt.<sup>7</sup> Pluralisierung wird dabei umfassend als die Pluralisierung der Weltanschauungen, Religionen und religiösen Haltungen verstanden, die zu reflektieren sind und auf die religionspädagogisch konzeptionell eingegangen werden muss. Betrachtet man jedoch die bisherigen religionspädagogischen Entwürfe, dann zeigt sich, dass vornehmlich die religiöse Pluralisierung in den Blick genommen wird. Das Phänomen der Religionslosigkeit, der nicht-religiösen Weltanschauungen, wird in den bisherigen Entwürfen nur wenig und wenn, dann vor allem im Postulat behandelt.<sup>8</sup> Doch gerade das Phänomen Religionslosigkeit macht darauf aufmerksam, dass Menschen ihr Leben auch ohne Religion und ohne Rekurs auf Weltdeutungssysteme mit Höchstrelevanz führen und dass sie genau dies auch wollen. Oder anders formuliert: der Platz letzter auf Begriffe wie Transzendenz, Unendliches oder Unbedingtheit rekurrierender Sinndeutungssysteme kann auch leer bleiben.

4 Vgl. *J. Casanova*, *Public religion in the modern world* (Chicago 1994).

5 Vgl. *H. Knoblauch*, *Populäre Religion. Auf dem Weg in eine spirituelle Gesellschaft* (Frankfurt 2009), 193–254.

6 Vgl. *H.-J. Höhn*, *Postsäkular. Gesellschaft im Umbruch – Religion im Wandel* (Paderborn 2007), 33–56.

7 Vgl. *F. Schweitzer – R. Englert – R. Schwab – H.-G. Ziebertz*, *Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik* (Freiburg 2002).

8 Vgl. *Schweitzer – Englert – Schwab – Ziebertz*, *Pluralitätsfähige Religionspädagogik*.

Überlegungen zur Bedeutung religiöser Bildung in einer pluralen Gesellschaft haben dementsprechend nicht nur oder vornehmlich die Situation religiöser Pluralität wahrzunehmen, sondern auch das Phänomen der Areligiosität und Religionslosigkeit.

Die Frage nach der Bedeutung von Religion und vor allem von christlich-religiöser Bildung in einer gleichwohl pluralen wie säkularen Gesellschaft, ist als Frage nach dem Zusammenhang von Religion und Bildung und nicht nur vor dem Horizont religiöser Pluralität zu stellen und zu beantworten, sondern auch vor dem Horizont nicht-religiöser Sinn- und Weltdeutung. Dazu wird zunächst mit Bezug auf die Bestimmung von Religion bei Dietrich Korsch und Wilhelm Gräß diese als Differenz- bzw. Deutungskompetenz bestimmt. In einem zweiten Schritt wird mit Rückgriff auf Überlegungen Friedrich Schleiermachers zur Religion der Blick auf das Phänomen Religionslosigkeit gelenkt und die Bedeutung und der mögliche Beitrag religiöser Bildungsprozesse für die moderne, plurale Gesellschaft ausgelotet.

## 1. Religion als Differenz- und Deutungskompetenz

Charakteristikum von Pluralität und dementsprechend von pluralen Gesellschaften ist das Aufbrechen von einheitlichen, die Gesellschaft umgreifenden Traditionen und Weltanschauungen. Unterschiedliche Weltanschauungen, unterschiedliche religiöse Traditionen und damit auch unterschiedliche Deutungsangebote für die je eigene Lebensführung treten mehr oder weniger gleichberechtigt nebeneinander; das Monopol bestimmter Deutungen wird aufgebrochen. Das Individuum muss so eine/seine Wahl zwischen diesen verschiedenen, pluralen Optionen treffen, und es ist ein wichtiges Kennzeichen moderner Kultur und Gesellschaft, dass diese Wahl vom Einzelnen eigenverantwortlich vollzogen und begründet werden muss, und dass dabei nicht unreflektiert auf eine religiöse oder nicht-religiöse Tradition zurückgegriffen werden kann. Mit dem Wegbrechen einer einzigen, als allgemeinverbindlich angesehenen Tradition der Selbst- und Weltdeutung – diese Position hatte in unserer Kultur lange die christliche Religion eingenommen –, ist es dem modernen Menschen auch zur Aufgabe geworden, die Deutung seiner Selbst und der Welt und so auch den Sinn seines Lebens selbstverantwortlich, also aus sich selbst zu generieren.<sup>9</sup> Dieser Bezug auf das eigene Selbst wird gerade im Aufbrechen der Kontingenzerfahrung deutlich: Wenn sich das, was bisher als unverbrüchlich, als sicher gewiss angesehen wurde, als kontingent, also als

9 Vgl. dazu ausführlicher *J. Könemann*, Ich wünsche, ich wäre gläubig, glaub ich. Zugänge zu Religion und Religiosität in der Lebensführung der späten Moderne (Opladen 2002), 16–17, 120–131.

letztlich ungewiss erweist, wie das eigene Leben angesichts einer Terror- drohung wie bei Henry Perowne, dann bleibt dem Individuum womöglich keine andere Gewissheit mehr als diejenige der Selbstgewissheit. Gerade dieser Bezug auf das eigene Selbst angesichts der Erfahrung der Kontin- genz eigener Existenz ist ein entscheidendes Charakteristikum moderner Selbst- und Weltdeutung. Dasjenige, das auf der einen Seite als kontingent, eben als fragil erlebt wird – das eigene Selbst – liefert auf der anderen Seite zugleich letzte Gewissheit, gegeben in der Unbezweifelbarkeit der eigenen Existenz, wie dies bereits prägnant von Rene Descartes formuliert wurde. Infolgedessen kommt auch die Sinnfrage in Bezug auf das Selbst auf und wird dementsprechend selbstreflexiv zu beantworten versucht. Sinngene- rierung und Selbstreflexion gehören so untrennbar zusammen.

In diesem Prozess der selbst- und weltdeutenden Sinngenerierung wird gleichzeitig auch der Bezug auf die eigene Lebensgeschichte, die Biographie entscheidend, denn sie steht für die Individuierung des Selbst und damit für die immer wieder erfolgende Konstituierung, Vergewisse- rung und Darstellung der eigenen Identität.<sup>10</sup> So sind auch Biographie und Sinnfrage wechselseitig aufeinander bezogen, weil die Sinnfrage über die Kontingenzzproblematik selbstreflexiv thematisiert und beantwortet wird. Die Frage nach Sinn, die Aufgabe der Selbst- und Weltdeutung verweist so auf die Lebenspraxis, die sich in der Biographie niederschlägt, und gleich- zeitig wird die Biographie zu dem Bereich, in dem Fragen der Selbst- und Weltdeutung, die Fragen nach Sinn thematisiert werden. So ist der Pro- zess der Selbst- und Weltdeutung unter modernen Voraussetzungen in die Lebensgeschichte des einzelnen Menschen eingeschrieben: Er betrifft die gesamte Existenz des Menschen und gewinnt so auch Bedeutung für die je eigene Konstruktion von Identität.

Religion gilt nun als klassisches Sinndeutungssystem mit Transzen- denzbezug, als Sinnressource, die dem Menschen im Bezug auf ein Un- bedingtes, auf Letztgültiges, Selbst- und Weltdeutung für sein Leben zur Verfügung stellt. Nun ist es jedoch – wie eingangs schon gesagt – gerade unter den Bedingungen der Moderne nicht mehr notwendig, für die jedem Menschen aufgegebenen Sinngenerierung Religion bzw. ein Sinndeutungs- system mit Transzendenzbezug in Anspruch zu nehmen. Religion ist also in diesem Sinne zwar durchaus immer noch eine Form von Selbst- und Weltdeutung, aber nicht die einzige, und schon gar keine notwendige Form. So führt der Religionspädagoge Ulrich Hemel in seiner Bestim- mung von Religiosität aus: »Welt deuten *muss* man, Welt religiös deuten

10 Vgl. H. Luther, Religion und Alltag. Bausteine zu einer Praktischen Theologie des Subjekts (Stuttgart 1992), 123–132.

*kann man.*«<sup>11</sup> Religiöse und nicht religiöse Welt- und Selbstdeutung – und das ist entscheidend für unsere Fragestellung – existieren nun aber meiner Ansicht nach nicht nur nebeneinander, sie stehen auch nicht notwendigerweise in einem gegensätzlichen Verhältnis zueinander, sondern können in ihrer Deutungspraxis wechselseitig aufeinander bezogen sein. Oder anders gesagt, Religion hat – vermittelt über religiöse Bildungsprozesse – auch dem nicht-religiösen Menschen etwas zu sagen, ohne dass dieser ein religiöser Mensch werden muss. Wie sich dieses wechselseitige Verhältnis genauer bestimmt, bedarf jedoch noch einer etwas näheren Erläuterung. Dazu greife ich auf die Bestimmung von Religion bei Dietrich Korsch und Wilhelm Gräß zurück.

Dietrich Korsch bezeichnet »Religion als Differenzkompetenz des eigenen Lebens«. <sup>12</sup> Religion ist dabei für ihn an das Deuten des eigenen Lebens gebunden, das für ihn zugleich ein Grundvollzug menschlichen Lebens ist. In seiner Lebenspraxis ist der Mensch immer auf Deutungen angewiesen, denn erst diese Deutung ermöglicht es ihm, etwas außer ihm selbst Liegendes zu sich selbst in Beziehung zu setzen und so ein Verhältnis zu ihm zu entwickeln. Gleichzeitig bleiben jedoch gedeutetes Objekt und Selbst je eigenständig und unterschieden; sie bleiben different und sind doch über die Deutung aufeinander bezogen, stehen in einem Verhältnis zueinander. Deutung erfolgt nun zunächst selbstverständlich eher unbemerkt im alltäglichen Leben; wir können unser alltägliches Leben nicht führen ohne zu deuten. So gesehen ist Deutung für die Lebenspraxis unabdingbar. Besondere Relevanz besitzt diese Deutungspraxis für die Kontingenzerfahrung, da hier die bisher entwickelten Interpretationsrahmen und Deutungsmuster nicht mehr zur Deutung des Erfahrenen ausreichen. Kulminationspunkt dieser Kontingenzerfahrung ist – so Korsch – die Antizipation der eigenen Endlichkeit oder anders gesagt der eigene Tod. <sup>13</sup> Im Angesicht des Todes wird am Offenbarsten, dass zu gelungener Lebensführung eine Struktur notwendig ist, die die Vielheit menschlichen Lebens – das Unterschiedliche, das vielleicht auch gegeneinander Stehende, eben das Differente im menschlichen Leben ordnet, zueinander in Beziehung setzt und das Selbst in Beziehung zu dieser Vielheit setzt. So wird ein Zusammenhang zwischen dem Differenten im menschlichen Leben, man könnte auch sagen Kohärenz gestiftet, ohne Unterschiede aufzulösen. Dieses Stiften eines Zusammenhangs über die Vielheit des Gegebenen, über die Vielfalt der menschlichen Erfahrungen hinweg kann man auch

11 *U. Hemel*, Ermutigung zum Leben und Vermittlung religiöser Kompetenz – Ziele des Religionsunterrichts in der postmodernen Gesellschaft: *H.-F. Angel* (Hg.), *Tragfähigkeit der Religionspädagogik* (Graz 2000), 63–76, hier 72.

12 *D. Korsch*, Religion – Identität – Differenz. Ein Beitrag zur Bildungskompetenz des Religionsunterrichts: *EvTh* 63 (2003) 271–279, hier 276.

13 Vgl. *Korsch*, Religion – Identität – Differenz, 275.

Deutung menschlichen Lebens oder eben Differenzkompetenz nennen. Korsch geht nun davon aus, dass diese Art der Deutungsleistung als Differenzkompetenz nicht aus dem Menschen selbst heraus leistbar ist, sondern dass er im Rekurs auf einen außerhalb des Menschen liegenden unverfügbaren Zusammenhang erfolgen muss.<sup>14</sup> Der Bezug auf diesen unverfügbaren Zusammenhang ermöglicht es nun, die unaufhebbare Differenz zwischen verschiedenen Gegebenheiten und letztlich zwischen Selbst und Anderem, Subjekt und Objekt, in ein Verhältnis, in eine Beziehung zueinander zu setzen. Der Bezug auf diesen außerhalb unserer selbst liegenden unverfügbaren Zusammenhang wird von Korsch als Religion bezeichnet.

Religion stellt hier also zunächst einen rein formalen Zusammenhang her, indem sie ein Verhältnis, einen Zusammenhang zwischen Differenzen schafft, und deshalb ist Religion »Differenzkompetenz«. Mit diesem Religionsverständnis ist aber laut Korsch noch nichts über die konkreten Inhalte und Interpretationshorizonte einer solchen Selbst- und Weltdeutung ausgesagt; der Differenzkompetenz – man könnte auch sagen: grundlegenden Deutungskompetenz eigenen Lebens – können Inhalte unterschiedlicher Traditionen, unterschiedlicher Gehalte konkreter Selbst- und Weltbilder, auch unterschiedlicher religiöser Selbst- und Weltdeutungen eingeschrieben werden.

Korsch folgert nun aus seiner Bestimmung von Religion als Differenzkompetenz eigenen Lebens, dass Religion so in der Lage ist, Bildungsprozesse von Identität zu strukturieren. Und diese Prozesse wiederum sind notwendig für das Gelingen der Lebensführung, genauer: für das Gelingen selbstständiger, eigenverantwortlicher Lebensführung. Und darum müsse es in einer demokratischen, pluralen Gesellschaft gehen: die Fähigkeit zur Selbstverantwortung zu fördern, aber auch die Fähigkeit zum verantwortlichen Umgang mit Differenz, Verschiedenem, mit Anderem.<sup>15</sup> Dazu könne nun Religion als Teil von Bildungsprozessen einen wichtigen, ja unverzichtbaren Beitrag leisten:

»Religion ist ein ungeliebter und schwieriger Begriff. Er ist aber unverzichtbar, wenn wir die Bildungsaufgabe der Schule in der demokratischen Gesellschaft angemessen wahrnehmen wollen. [...] Es empfiehlt sich, ihn in Parallelität zum Bildungsprozess selbst aufzubauen – als Beschreibung einer für alles Deuten im Bildungsgang unerlässlichen Differenzkompetenz eigenen Lebens, das in der Lage ist, den Differenzen, in denen es ungesucht lebt, fröhlich standzuhalten und sie mutig zu gestalten.«<sup>16</sup>

14 Vgl. Korsch, Religion – Identität – Differenz, 275.

15 Vgl. Korsch, Religion – Identität – Differenz, 277.

16 Korsch, Religion – Identität – Differenz, 279.

In eine ähnliche Richtung einer zunächst rein formalen Bestimmung von Religion geht der Ansatz von Wilhelm Gräb, der Religion als Deutung des eigenen Lebens versteht und diese eng mit der Biographie des Menschen verbindet.<sup>17</sup> Im Rahmen des Bedenkens der eigenen Biographie, im Verstehen und Deuten der eigenen Lebensgeschichte, vollzieht sich, so Gräb, die Selbst- und Weltdeutung des Menschen als Struktur menschlicher Selbstausslegung. Gräb bezeichnet diese Form des biographischen Thematisierens als religiöse Selbstausslegung.<sup>18</sup> Religiöse Selbstausslegung ist also der Prozess, in dem das Subjekt immer wieder versucht, sich selbst zu verstehen und sein Sein zu deuten und ihm so einen religiös bestimmten Sinn zu verleihen. Religion bezeichnet hier den formalen Prozess des Deutens und damit auch den Prozess der Selbstdeutung. Selbst- und Weltdeutung unter den Bedingungen der Moderne vollzieht sich in dieser Perspektive vor allem als ein Prozess der Thematisierung des Selbst und der Deutung seiner selbst. Religion wird in diesem Zusammenhang dahingehend bedeutsam, dass in der Selbstausslegung – wie Volker Drehsen formuliert – die Virulenz des Religiösen in Erscheinung tritt.<sup>19</sup> Die enge Verknüpfung von Selbst- und Weltdeutung, Religiosität und Biographie ist also strukturell zu verorten, lässt sich doch die religiöse Dimension an der formalen Struktur der biographischen Reflexion festmachen. Das Religiöse zeigt sich dementsprechend nicht als materiale, zur Selbstreflexion hinzutretende Größe, sondern in der Struktur, in der, wie Henning Luther ausführt, spezifischen, »Konstellation wie Ich und Welt in Beziehung zueinander gesetzt werden. [...] Über den Zusammenhang zwischen Religion und Autobiographie geben also nicht erst bestimmte (religiöse) *Inhalte* Auskunft, sondern bereits die strukturelle Anlage autobiographischer Selbstthematisierung.«<sup>20</sup>

Der Vorteil der hier vorgestellten Bestimmung von Religion liegt nun darin, dass sie aufgrund ihrer Formalität den Religionsbegriff so weit fassen, dass auch nicht-institutionell verfasste Religiositätsformen und -verständnisse darin eingeschlossen sind. Ebenso ist es ein Vorteil, dass sich so sehr schnell die Relevanz von Religion für Bildungsprozesse aufzeigen lässt. Gegenüber dem Modell religiöser Selbstausslegung von Gräb ist jedoch kritisch anzumerken, dass hier eigentlich jede Form der Selbstthematisierung und Selbstausslegung als religiös verstanden wird. So gesehen wäre ja letztlich jeder Mensch immer schon religiös, womit die notwendige Unterscheidung von religiösen und nicht-religiösen Sinndeutungen

17 Vgl. *W. Gräb*, Religion als Deutung des Lebens. Perspektiven einer Praktischen Theologie gelebter Religion (Gütersloh 2006), 48–55.

18 Vgl. *Gräb*, Deutung, 52

19 Vgl. *V. Drehsen*, Lebensgeschichtliche Frömmigkeit. Eine Problemskizze zu christlich-religiösen Dimensionen des (auto-) biographischen Interesses in der Neuzeit: *W. Sparr* (Hg.), Wer schreibt meine Lebensgeschichte? Autobiographie, Hagiographie und ihre Entstehungszusammenhänge (Gütersloh 1990), 33–62, hier 39.

20 *Luther*, Religion und Alltag, 121, 123.

tungssystemen ausfällt. Hinsichtlich des Konzepts von Korsch besteht ein Klärungsbedarf dahingehend, wie im Rahmen der Differenzkompetenz der so genannte unverfügbare Zusammenhang genauer gefasst ist, was genau mit Unverfügbarem gemeint ist. Ebenso ist zu fragen, ob Differenzkompetenz als solche schon religiös ist.

Denn auch der Religionslose glaubt womöglich an etwas Unverfügbares, nur bestimmt er dieses eben nicht als religiös im Sinne einer Transzendenz oder eines Unbedingten, sondern rein immanent. Auch das Leben oder Natur können einen solchen unverfügbaren Zusammenhang bedeuten. In Abwandlung des bekannten Zitates von Robert Musil aus dem »Mann ohne Eigenschaften«: »Er glaubte nichts, war aber ein religiöser Mensch« könnte man formulieren: Er ist kein religiöser Mensch, glaubt aber an etwas.

Aus diesen Gründen wird man deshalb den Ansatz Gräbs als auch den Vorschlag von Korsch, Religion als Differenzkompetenz eigenen Lebens zu bestimmen und damit zugleich als unverzichtbaren Teil von Bildungsprozessen zu kennzeichnen, modifizieren und präzisieren müssen. Was genau stellt Religion als Deutungspraxis auch dem Religionslosen und seiner Aufgabe der Sinngenerierung wie Identitätskonstitution bereit, und kann Religion eine Bedeutung für Bildungsprozesse in einer demokratischen und pluralen Gesellschaft besitzen, die sich nicht nur an Religiöse wendet, sondern auch an Nichtreligiöse? Hier ist meines Erachtens doppelt anzusetzen: zum einen bei der formalen Struktur einer Deutungspraxis, die auch die Religion darstellt, noch unabhängig von jeder materialen Füllung dieser Deutungen, also etwa noch unabhängig eines jeglichen Bezuges auf die Größen »Transzendenz«, »Absolutes«, »Gott« o. ä., und zum anderen ist bei den materialen Gehalten religiöser Selbst- und Weltdeutung, konkret bei der Tradition des Christentums und ihrem Interpretationsrahmen der Deutungspraxis anzusetzen. Denn beides, so meine These, kann auch dem Religionslosen für seine eigene Deutungspraxis etwas sagen und ihn in dieser unterstützen, ohne dass er sich dann selbst schon einem religiösen Sinndeutungssystem unterwerfen, sprich: ohne dass er vom Nichtreligiösen zum Religiösen konvertieren muss. Dieser These möchte ich im Folgenden näher nachgehen. Dabei greife ich auf Überlegungen zur Religion bei Schleiermacher, wie sie von dem Erziehungswissenschaftlers Dietrich Benner dargelegt wurden, zurück.

2. »alles mit Religion ... nicht aus Religion «  
(F. Schleiermacher)<sup>21</sup>

Schleiermacher versuche in seiner Schrift »Über Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern« von 1799 zu zeigen, so Benner, »dass Religion keineswegs in höhere Formen der Bildung überführt oder durch diese abgelöst werden kann, sondern eine elementare Form menschlichen In-der-Welt-Seins darstellt, die der Bildung keineswegs abträglich sein muss.«<sup>22</sup> Gleichzeitig verwerfe Schleiermacher alle Vorstellungen, die der Religion eine besondere Rolle bei der Erörterung ethischer, politischer oder pädagogischer Fragen zugestehen, vielmehr sei die jeweilige Eigenständigkeit der unterschiedlichen Praxen und Handlungsbereiche mit ihren jeweiligen genuinen Proprien anzuerkennen. Die berühmte Formulierung von Schleiermacher lautet hierzu:

»Alles eigentliche Handeln soll moralisch sein und kann es auch, aber die religiösen Gefühle sollen wie eine heilige Musik alles Tun des Menschen begleiten; er soll alles mit Religion tun, nicht aus Religion.«<sup>23</sup>

Religion hat also den Status einer spezifischen Form des menschlichen In-der-Welt-Seins, die – so Benner – »sowohl einen besonderen Bereich der ›*conditio humana*‹ ausmacht, als auch einen Aspekt aller anderen Formen menschlichen Denkens und Handelns darstellt.«<sup>24</sup>

Bezieht man diese an Schleiermacher anknüpfenden Überlegungen Benners nun auf den Komplex der Selbst- und Weltdeutung und auf die Frage nach dem Ort der Religion im Rahmen dieser Deutungspraxis, wird deutlich: Die Religion ist nicht der Grund der Selbst- und Weltdeutung, auch ist sie nicht mit ihr identisch, denn der Mensch tut nichts »aus Religion«, sondern umgekehrt liegt in der jedem Menschen aufgegebenen Notwendigkeit der Selbst- und Weltdeutung der Grund, dass wir auch religiös deuten können, dass wir »alles mit Religion tun« können. Die formale Struktur der Deutung, diese Differenzkompetenz steht auch dem nicht-religiösen Menschen zur Verfügung, findet er doch in dieser Struktur

21 F. Schleiermacher, Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern (1799; <sup>2</sup>1821; <sup>3</sup>1831): In ihrer ursprünglichen Gestalt herausgegeben von R. Otto (Göttingen 1967).

22 D. Benner, Bildung und Religion. Überlegungen zu ihrem problematischen Verhältnis und zu den Aufgaben eines öffentlichen Religionsunterrichts heute: A. Battke – T. Fitzner – R. Isak – U. Lochmann (Hg.), Schulentwicklung – Religion – Religionsunterricht (Freiburg 2002), 51–71, hier 52.

23 Schleiermacher, Über die Religion, 60.

24 Benner; Bildung und Religion, 54.

zunächst auf der rein formalen Ebene die Möglichkeit dafür, Sinn zu generieren und sein eigenes Leben zu deuten.

Doch diese formale Struktur der Selbst- und Weltdeutung, die nicht »aus Religion« geschehen muss, ist eine Fähigkeit, die vermittelt, die gelernt werden muss. Sie geschieht nicht einfach von selbst. Auch wenn es eine Anforderung an das Individuum ist, sein Leben deuten zu können, wenn es sich selbst und andere verstehen können muss, um in einer pluralen Gesellschaft ein eigenverantwortliches Leben führen zu können, wie Korsch dargestellt hat, so muss es dieses »Deuten können« erlernen. Dies geschieht eben auch in Bildungsprozessen. Und wenn die Religion solch eine Deutungspraxis ist, dann können Individuen auch gerade in Bezug auf diese konkrete Struktur der Deutungspraxis die Fähigkeit zur eigenen Deutungspraxis entwickeln, ohne dabei schon selbst religiös zu sein oder Gehalte eines religiösen Deutungsangebotes in die eigene Selbst- und Weltdeutung mit aufnehmen zu müssen. »Alles mit Religion« bedeutet hier: am konkreten Beispiel der Struktur religiöser Sinndeutung die eigene Sinndeutung erlernen und entwickeln. Das ist anders als Korsch oder Gräßl meinen nicht schon Religion, wird aber auch durch Religion, vor allem durch Prozesse religiöser Bildung ermöglicht und vermittelt.

Doch neben der formalen Struktur stellt Religion und vor allem auch die christliche Religion in materialer Hinsicht konkrete Gehalte zur Selbst- und Weltdeutung zur Verfügung. Sie stellt also Modelle gelingenden Lebens zur Verfügung, die im Rahmen der Deutungspraxis zur Auseinandersetzung einladen; gerade auch mit Blick auf die Differenzkompetenz, d. h. mit Blick auf das Selbstverstehen im Bezug auf Fremdverstehen, auf das Verständnis des eigenen Selbst im Bezug auf Anderes. Erfahrungen und Modelle stellen die biblischen Erzählungen und die christliche Tradition dar; mit Blick auf die angesprochene Kontingenzerfahrung, z. B. die Erfahrung von Begrenztheit und Grenze, kulminierend im eigenen wie im Tod des anderen, oder die Fähigkeit, durch Rückgriff auf christliche Gehalte konkret ein Verhältnis der Verantwortung, des füreinander-Einstehens, kurz: ein Solidaritätshandeln zu bestimmen. Eindrücklich hat Helmut Peukert darauf als anamnetische wie proleptische Solidarität mit den Opfern, mit den »vernichteten Anderen« hingewiesen.<sup>25</sup>

»Das Bildungsprojekt bleibt [...] unvollständig ohne die Konfrontation mit jenen menschheitlichen Grunderfahrungen, die in Grenzsituationen und an der Grenze der eigenen Erfahrungsfähigkeit gemacht wurden, also die Erfahrungen jenes ›es muss

25 Vgl. H. Peukert, Reflexionen über die Zukunft religiöser Bildung: RPäB 49 (2002) 49–66, hier 61–62.

doch mehr als alles geben, das die Religionsgeschichte auf so unterschiedliche Weise bezeugt.«<sup>26</sup>

Auch hier ergeht das Angebot an den nicht-religiösen Menschen, nicht »aus Religion«, sondern »alles mit Religion« zu deuten. Das heißt: sich mit religiösen Gehalten auseinanderzusetzen, allerdings nicht in dem Sinne, dass das Ziel der Auseinandersetzung dann notwendigerweise die Entscheidung für die Religion ist, das kann das Ergebnis sein, ist aber nicht intendiert, sondern in dem Sinne, dass der Religionslose am Beispiel eines konkreten Sinnangebots seine eigene Fähigkeit zur Sinndeutung einüben kann, und dass er seine eigenen Deutungsinhalte in dieser Auseinandersetzung auf die Probe stellen, dass er sie einer Bewährung unterziehen kann und muss. Denn entsprechend des Zusammenhangs von Wahlnotwendigkeit und Begründungsverpflichtung, dem der moderne Mensch unterliegt, muss nicht nur der religiöse Mensch wissen, woran er glaubt, sondern auch der nicht-religiöse Mensch, wogegen er sich entscheidet. Das erfordert nicht nur die Kenntnis über und die Kenntnis in Religion, sondern auch die kritische Auseinandersetzung mit ihr. Hier scheint nicht zuletzt die kulturhistorische Dimension von Religion auf, die immer wieder als prominente und richtige Begründung für die Auseinandersetzung mit Religion in Bildungsprozessen herangezogen wird, geht aber über diese kulturhistorische Dimension hinaus. Religion wird zum Gegenstand der eigenen Selbst- und Weltdeutung, und das ist mehr als Wissen über Religion im Blick auf Kenntnis des eigenen kulturellen Hintergrundes. Es geht in religiösen Bildungsprozessen um religiöse Urteilskraft und darum, »ob angesichts der Grenzerfahrungen menschlicher Existenz sowie angesichts all dessen, was wir über unsere Wirklichkeit wissen, bestimmte Ideen als so vertretbar erscheinen, dass sie auch für ›religiös Unmusikalische‹ zumindest verständlich sind.«<sup>27</sup>

In der Erschließung und Aufschlüsselung der materialen Gehalte und Vollzüge religiöser Traditionen – in unserem Fall der christlichen Religion – stellen also religiöse Bildungsprozesse sowohl in struktural-formaler als auch in inhaltlicher Hinsicht Kompetenzen zur Verfügung, die nicht allein für den Religiösen oder den religiös Suchenden, sondern auch für den nicht-religiösen Menschen von Relevanz sind, ohne diesen zu vereinnahmen oder eine wie auch immer geartete Konversion zu intendieren: die Fähigkeit zur Differenzkompetenz als grundlegende Bedingung gelingender Lebensführung gerade in pluralen Gesellschaften. So formuliert Jürgen Habermas, einer Tendenz zur religiösen Vereinnahmung eher un-  
verdächtig:

26 Peukert, Reflexionen, 65.

27 Peukert, Reflexionen, 66.

»Auch säkulare oder andersgläubige Bürger können unter Umständen aus religiösen Beiträgen etwas lernen, was z.B. dann der Fall ist, wenn sie in den normativen Wahrheitsgehalten einer religiösen Äußerung eigene, manchmal verschüttete Intuitionen wiedererkennen.«<sup>28</sup>

Diese Bildungsprozesse sind mehr als bloße Religionskunde. Denn die Erschließung von Sinndeutung, die Erschließung von Modellen gelingenden Lebens, ist zum einen kein rein kognitiver Vorgang und kann zum anderen nicht auf einer neutralen Metaebene erfolgen. Es wird also deutlich, dass diese Bildungsprozesse auf einer Wechselseitigkeit beruhen; der Areligiöse kann in der christlichen Religion etwas für sich entdecken, und gleichzeitig ist der religiöse Mensch gehalten, sich und die Gehalte seines Glaubens für den nicht-religiösen Menschen verständlich zu machen. In religiösen Bildungsprozessen, die der Schleiermacherschen Formulierung »... alles mit Religion ... nicht aus Religion« entsprechen, wird also das Phänomen Areligiosität ausdrücklich anerkannt und ernst genommen. Man anerkennt, dass Nichtreligiöse auch als Akteure in religiösen Bildungsprozessen nichtreligiös sind und bleiben. Schleiermacher verweist aber angesichts der je eigenen Proprien der verschiedenen Praxen und Handlungsbereiche auch darauf, dass Religion keine Allzuständigkeit hat. Gewendet auf religiöse Bildungsprozesse bedeutet dies: Religiöse Bildungsprozesse sind nicht für die Bearbeitung, geschweige denn für die Lösung aller gesellschaftlichen Fragen zuständig, wie dies bei inzwischen älteren religionsdidaktischen Konzeptionen manchmal der Fall zu sein schien.<sup>29</sup> Vielmehr können religiöse Bildungsprozesse in einem positiven Sinne auf bestimmte Kompetenzvermittlungen beschränkt werden, ohne dass damit der emanzipatorische Anspruch solcher Bildung aufgegeben wird. Sie erreichen dort ihr Ziel, wo im Medium einer überlieferten Religion und in Auseinandersetzung mit anderen Religionen bewusst wird, »dass das Proprium der Religion in der Erfahrung und Reflexion des Verhältnisses des Endlichen zum Unendlichen liegt und dass es zwischen diesem und außerreligiösen Sachverhalten und Erfahrungen nach vielen Seiten bedeutsame und problematische Bezüge gibt.«<sup>30</sup> Ziel einer so bestimmten religiösen Bildung ist dann ausgehend von einer kritischen Bestimmung des Propriums der Religion »ein Bewusstsein von den Möglichkeiten,

28 J. Habermas, *Zwischen Naturalismus und Religion. Philosophische Aufsätze* (Frankfurt 2005), 137.

29 Vgl. Th. Knauth, *Problemorientierter Religionsunterricht. Eine kritische Rekonstruktion* (Göttingen 2003).

30 Benner, *Bildung und Religion*, 66.

Aufgaben Schwierigkeiten und Grenzen religiöser Weltinterpretation zu entwickeln.«<sup>31</sup>

Über Henry Perowne im Roman »Saturday« heißt es in Bezug auf das eingangs genannte konkrete Erlebnis:

»Damals hatte er zum ersten Mal vermutet, dass es den von der Schuldirektorin so gepriesenen, kinderliebenden Vater im Himmel gar nicht gab. Und darauf sollten noch viele weltpolitische Ereignisse hindeuten.«<sup>32</sup>

Religionslosigkeit, die bewusste Abwendung von einer religiösen Selbst- und Weltdeutung, selbst wenn diese im eigenen Lebenszusammenhang einmal eine Rolle gespielt hat, ist ein Faktum. Auch die »religiöse Unmusikalität«, wie Max Weber sagte, gehört zur Pluralität der Gesellschaft und diesem Faktum ist auch von Seiten der Theologie mit mehr Aufmerksamkeit Rechnung zu tragen als bisher. Auch die Religionspädagogik ist dementsprechend gehalten, sich mit dieser Seite von Pluralität intensiver zu beschäftigen. In unserer pluralen Gesellschaft leben religiöse Menschen gleich welcher Provenienz mit nicht-religiösen Menschen zusammen, gestalten – im Rahmen ihrer Mitbestimmungsmöglichkeiten – Gesellschaft und verständigen sich über die normativen Grundlagen unserer Gesellschaft. Dabei ist die Frage nach der Möglichkeit der wechselseitigen Verständigung gestellt. Religiöse Bildung leistet einen wesentlichen und entscheidenden Beitrag nicht nur zur Subjekt- und Selbstwerdung des Menschen, sondern sie bildet auch eine wesentliche Grundlage für die Ermöglichung solch einer wechselseitigen Verständigung zwischen religiösen und nicht-religiösen Menschen. Sie kann auch dem nicht-religiösen Menschen ein Forum der Deutung und Auseinandersetzung zur Verfügung stellen, ohne ihn vereinnahmen zu wollen. Auf diese Weise kann religiöse Bildung nicht zuletzt zu Integration und Zivilisierung vielleicht auch ihrer selbst beitragen.

## Summary

This article focuses on the contribution of religion and religious education in modern plural societies. The article argues that while the current pedagogy of religion is mainly concerned with religious plurality, it neglects the phenomenon of non-

31 *Benner*, *Bildung und Religion*, 69.

32 *McEwan*, *Saturday*, 49.

religiosity. Drawing from three religious thinkers, Dietrich Korsch, Wilhelm Gräb and Friedrich Schleiermacher, the article postulates that religion and religious education can offer religion-free persons an interpretation for their life practices. Religion can do so via its formal structure and material content. However, by offering an interpretation for life practices, religious education does not entail the idea of conversion or proselytization.