

# Religion und Rationalität

## Eine ungewöhnliche Allianz im religionspädagogischen Legitimationsdiskurs

Ulrich Kropač

Religiöse Bildung in der öffentlichen Schule ist unumstritten und umstritten zugleich: unumstritten, weil das Grundgesetz den Religionsunterricht – wie kein anderes Fach – zum ordentlichen Lehrfach erklärt; umstritten, weil sich in einer pluralen Gesellschaft jene Stimmen mehren, die Religion als eine rein private Angelegenheit betrachten. Religionsunterricht tut daher gut daran, überzeugende Begründungen jenseits seiner rechtlichen Absicherung vorzulegen. Angesichts des gegenwärtigen Bildungsdiskurses ist er gefordert, seinen Bildungswert auszuweisen. Als Leitfaden einer solchen bildungstheoretischen Argumentation eignen sich – auf den ersten Blick sicher unerwartet – Begriff und Konzept von Rationalität.

### **1** Bildung – Religion – Rationalität: Stichworte auf der Agenda moderner Gesellschaften

Drei Beobachtungen, die als aussagekräftige Indikatoren gesellschaftlicher Befindlichkeiten gelten können, dienen als thematisches Entree:

- Anlässlich ihrer Rede auf der Festveranstaltung „60 Jahre Soziale Marktwirtschaft“ am 12. Juni 2008 in Berlin forderte Bundeskanzlerin Angela Merkel: „Wir müssen die Bildungsrepublik Deutschland werden“<sup>1</sup>. In der Tat, seit der PISA-Studie im Jahr 2000 und

---

1 <http://www.bundestkanzlerin.de/Content/DE/Archiv16/Rede/2008/06/2008-06-12-rede-merkel-60-jahre-soziale-marktwirtschaft.html>. Aufgerufen am 14.02.2011.

dem dadurch ausgelösten Beben in der bundesrepublikanischen Bildungslandschaft steht „Bildung“ auf der gesellschaftlichen Prioritätenliste ganz weit oben. Dies spüren alle Akteure im Bildungswesen, gleich ob sie als Erzieherinnen und Erzieher im Kindergarten oder als Hochschullehrerinnen und -lehrer an Universitäten tätig sind. Und es scheint, wenn der Eindruck nicht trügt, der Reformen kein Ende zu nehmen.

■ Der Europäische Gerichtshof für Menschenrechte hatte am 3. November 2009 aufgrund der Klage einer italienischen Mutter geurteilt, dass ein christliches Kreuz im Klassenzimmer einer Staatsschule die Religionsfreiheit der Schüler verletze. Das Symbol sei nicht mit der Europäischen Menschenrechtskonvention vereinbar. Der Richterspruch hatte im katholischen Stammland Italien, aber auch in Deutschland für Überraschung und Empörung gesorgt. Am 18. März 2011 korrigierte der Gerichtshof sein apodiktisches Nein. Er stellte fest, dass Kruzifixe in Klassenzimmern nicht gegen die europäische Menschenrechtskonventionen verstoßen, und billigte den Staaten einen Beurteilungsspielraum zu, was das Verhältnis zwischen elterlicher Erziehungsfreiheit in religiösen Fragen und staatlichem Schulunterricht betrifft. Die beiden gegensätzlichen Urteile belegen, dass mit der Frage nach der Präsenz von Religion im öffentlichen Raum ein neuralgisches und emotionsgeladenes Problem zur Debatte steht, für das in modernen Gesellschaften eine differenzierte Antwort gefunden werden muss.

■ Am 12. September 2006 hielt Benedikt XVI. in Regensburg eine Vorlesung zum Thema „Glaube, Vernunft und Universalität“. Sie schlug vor allem wegen der vermeintlichen Islam- und Mohammedkritik hohe Wellen. Dadurch geriet das eigentliche Thema der Ansprache, nämlich der Versuch einer Verhältnisbestimmung zwischen Glaube und Vernunft, zunächst ins Hintertreffen. Erst nachdem sich die Wogen der Verstimmung und Empörung geglättet hatten, wurde es auf verschiedenen Symposien und in zahlreichen Publikationen intensiv und kontrovers diskutiert.<sup>2</sup> Wenngleich die Regensburger Rede des Papstes nicht der einzige Anstoß war, hat die Frage nach dem Zueinander von Glaube und Vernunft bzw. allgemeiner von Religion und Rationalität dadurch eine enorme Schubkraft erfahren. Dass sie in einer naturwissenschaftlich durchprägten Welt keine Marginalie ist, unterstreicht im Übrigen auch ein neuer, aus Großbritannien herüberschwappender aggressiver Atheismus, der Religion als irrational und schädlich brandmarkt.

Bildung – Religion – Rationalität: Diese drei Gegenstände stehen, so ist kurz zusammenzufassen, auf der Tagesordnung moderner Gesellschaften heute und aller Voraussicht nach auch morgen. Im Folgenden werde ich die unorthodoxe Trias zum Herzstück einer Argumentation für Religionsunterricht in staatlichen Schulen ausgestalten. Ihr geht ein Abschnitt voraus, der frühere und gegenwärtige Antworten auf die Frage nach dem Wozu religiöser Bildung sichtet.

---

2 Vgl. hierzu exemplarisch *Dohmen*, Regensburger Vorlesung und *Hasselhoff/Meyer-Blanck*, Religion.

## 2 Religionsunterricht in der staatlichen Schule – Grundmuster des religionspädagogischen Legitimationsdiskurses

Eine Diskussion über die *Legalität* des Religionsunterrichts erübrigt sich: Als einziges Fach ist er in Art. 7 Abs. 3 des Grundgesetzes abgesichert. Seine juristische Position ist also äußerst komfortabel. Aber wie steht es um seine *Legitimität*? Im Laufe der Zeit wurden verschiedene Begründungsfiguren entwickelt, die die Präsenz religiöser Bildung am Lernort Schule ungeachtet ihrer verfassungsmäßigen Verankerung als notwendig erweisen sollten. Ich teile sie in drei Gruppen ein.

### 2.1 Theologische Begründungen

Diese gestalten sich als grundsätzliche Reflexionen des Verhältnisses von Bildung und Religion. Dem Glauben wird eine fundamentale Bedeutung für die Bildung des Menschen zugemessen. Ältere evangelische und katholische Bildungstheorien taten dies mit großem Nachdruck. Auf evangelischer Seite bezeichnete beispielsweise Karl Barth im Jahr 1938 das Evangelium von Jesus Christus als „die Lösung der Bildungsaufgabe“<sup>3</sup>. Auf katholischer Seite argumentierte Romano Guardini 1963 wie folgt:

„Es ist ein groteskes Spiel, anzunehmen, Gott sei, aber pädagogisch zu tun, als sei Er nicht. Er ist; und eine Bildungslehre, die von Ihm absieht, endet in einem mehr oder weniger verschleierten Bankerott. Ist Gott in die Geschichte eingetreten; ist Christus der Sohn Gottes; geht von Ihm eine neue Wirklichkeits- und Wertordnung der Gnade aus, dann gilt das alles auch für die Bildungswelt.“<sup>4</sup>

Wird, wie hier vorgestellt, Bildung generell aus religiöser Perspektive konzipiert, dann steht die Legitimität des Religionsunterrichts außer Frage, im Gegenteil, er ist die zentrale Achse allen bildnerischen Bemühens.

### 2.2 Die Konvergenzargumentation der Würzburger Synode

Die Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland legte in ihrem Beschluss zum Religionsunterricht von 1974 eine konvergenztheoretische Argumentation für religiöse Bildung in der Schule vor.<sup>5</sup> Demzufolge ist Religionsunterricht sowohl *schulisch-gesellschaftlich* als auch *theologisch-kirchlich* zu begründen, und zwar so, dass beide Begründungsgänge aufeinander zulaufen.

Im Beschlusstext werden zunächst drei Argumentationsstränge für die schulische Begründung von Religionsunterricht entfaltet: ein kulturgeschichtlicher, ein

---

<sup>3</sup> Barth, Evangelium 10.

<sup>4</sup> Guardini, Grundlegung 18.

<sup>5</sup> Vgl. hierzu den Synodenbeschluss „Der Religionsunterricht in der Schule“. In: Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe I, Freiburg i. Br. u. a. 1989, 123-152. Abkürzung: Syn.

anthropologischer und ein gesellschaftlicher.<sup>6</sup> Danach wird gezeigt, dass die genannten Aufgabenfelder sich mit genuin theologischen Forderungen treffen.<sup>7</sup> So kann der Synodenbeschluss resümieren:

„Der hier konzipierte Religionsunterricht liegt in der Schnittlinie von pädagogischen und theologischen Begründungen, Auftrag der öffentlichen Schule und Auftrag der Kirche. Für eine nicht positivistisch verengte oder ideologisch fixierte Pädagogik einerseits und eine weltoffene, gesellschaftsbezogene und am Menschen orientierte katholische Theologie andererseits dürfte eine solche Konvergenz der Motive möglich sein. Sie ermöglicht es dem Staat und der Kirche, diesem Konzept zuzustimmen.“<sup>8</sup>

Mit dem Konvergenzmodell entwickelte die Würzburger Synode eine differenzierte Vorstellung von Religionsunterricht, die bis heute gültig ist und auf breite Akzeptanz stößt.

### 2.3 Nichttheologische Begründungen

Eine theologische Begründung des Religionsunterrichts, die gesellschaftlich weitgehend konsensfähig ist, erscheint heute undenkbar. Konnten es sich ältere Bildungstheorien evangelischer oder katholischer Provenienz noch leisten, die Eigenständigkeit des pädagogischen Feldes zu überspielen, pocht die Erziehungswissenschaft schon seit langem zu Recht auf ihre Autonomie. Darüber hinaus steht theologisches Sprechen, Denken und Argumentieren heute einer religiös pluralen Gesellschaft gegenüber. Aus diesem Grund plädiere ich dafür, für den Religionsunterricht vor allem mit nichttheologischen Begründungsfiguren einzutreten. Ich nenne vier:

- das *kulturgeschichtliche* Argument: Es fokussiert die Wirkungsgeschichte des Christentums; deren Erschließung soll zu einem Verstehen der Gegenwart beitragen;
- das *entwicklungspsychologische* Argument: Insbesondere Friedrich Schweitzer ist für das Recht von Kindern und Jugendlichen auf Religion und religiöse Bildung eingetreten und hat für seine Position entwicklungspsychologische Erkenntnisse beigebracht;<sup>9</sup>
- das *funktionale* Argument: Demnach dient der Religionsunterricht in erster Linie der ethischen Erziehung und Bildung junger Menschen;
- das *bildungstheoretische* Argument: Es hebt auf eine innere wechselseitige Verwiesenheit von Bildung und Religion ab, die in Formeln wie z. B. „Religion braucht Bildung, Bildung braucht Religion“<sup>10</sup> gefasst wird.

6 Vgl. Syn 2.3.

7 Vgl. Syn 2.4.

8 Syn 2.1.

9 Vgl. Schweitzer, Recht.

10 Kunstmann, Religion 53.

Es ist hier nicht der Raum, die einzelnen Begründungsmodi in ihren Stärken und Schwächen angemessen zu würdigen.<sup>11</sup> Nur einige Bemerkungen hierzu:

- Das kulturgeschichtliche Argument hat im Legitimationsdiskurs stark an Bedeutung verloren. Hauptursache ist der kontinuierliche Traditionsverfall in modernen Gesellschaften, die eben aus diesem Grund posttraditional genannt werden.
- Das funktionale Argument wiegt im Legitimationsdiskurs schwer. Allerdings lässt sich Religion nicht in Ethik und Moral aufheben, wie sie überhaupt in keinem Zweck aufgeht. Sie kann ihren Glutkern nur wahren, wenn sie dysfunktional bzw. zweckfrei bleibt.
- Nach meiner Auffassung kann man über einen bildungstheoretischen Begründungsgang gegenwärtig mit der größten Plausibilität für religiöse Bildung in der öffentlichen Schule eintreten, und zwar dann, wenn dieser auf den Begriff und das Konzept von Rationalität aufgesetzt wird. Diesen Gedanken werde ich im Weiteren verfolgen.<sup>12</sup>

### 3 Der religiöse Zugang zur Welt als Form von Rationalität

#### 3.1 Zum Bildungsprogramm moderner Schulen nach Jürgen Baumert

In der neueren Bildungsdiskussion wird immer wieder der Name Jürgen Baumert genannt. Baumert unterscheidet verschiedene Modi der Weltbegegnung. Diese interpretiert er – und dies scheint mir besonders wichtig – als spezifische Formen von *Rationalität*. Sie „eröffnen jeweils eigene Horizonte des Weltverstehens, die für Bildung grundlegend und nicht wechselseitig austauschbar sind“.<sup>13</sup> Im Einzelnen ergibt sich folgende Zuordnung:<sup>14</sup>

<i>Kognitive Rationalität:</i>	Mathematik, Naturwissenschaften
<i>Ästhetisch-expressive Rationalität:</i>	Sprache / Literatur, Musik / Malerei / Bildende Kunst, physische Expression
<i>Normativ-evaluative Rationalität:</i>	Geschichte, Ökonomie, Politik / Gesellschaft, Recht
<i>Konstitutive Rationalität:</i>	Religion, Philosophie

---

11 Vgl. hierzu Englert, Antworten 3-18.

12 Ich knüpfe an Überlegungen an, die ich bereits früher vorgelegt habe; vgl. dazu Kropač, Rationalität 365-376; Ders., Dimensionen 35-40.

13 Baumert, Deutschland 107. – Baumerts Kerncurriculum moderner Allgemeinbildung fand auch einen Niederschlag in der einflussreichen Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“, die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung 2003 herausgegeben wurde.

14 Vgl. Baumert, Deutschland 106-108; 113.

„Schulen moderner Gesellschaften“, so Baumert, „institutionalisieren die reflexive Begegnung mit *jeder* dieser unterschiedlichen menschlichen Rationalitätsformen“.<sup>15</sup>

### 3.2 Hintergrund: die neuhumanistische Bildungsidee

Das von Baumert vorgelegte Gerüst eines Bildungsprogramms für moderne Schulen rekurriert auf neuhumanistisches Bildungsgut.<sup>16</sup> Gegen den Totalitätsanspruch der Vernunft, wie ihn der deutsche Idealismus – und hier in erster Linie Hegel – vertrat, hielten Humboldt und Schleiermacher an der Differenz unterschiedlicher Rationalitätsformen fest und setzten so Grundzüge der Kantischen Philosophie erneut ins Recht. Wenn Baumert und andere, vor allem Dietrich Benner,<sup>17</sup> dieses Konzept aufgreifen, ist dies nicht nur ideengeschichtlich, sondern auch sachlich relevant. Denn die neuhumanistische Bildungstheorie wehrte sowohl dem „Totalitätsdenken des deutschen Idealismus“ als auch dem „utilitaristisch-aufklärerische[n] Bildungskonzept der Philanthropen“.<sup>18</sup> Die heutigen Gegner einer in unterschiedliche Rationalitätsformen aufgefächerten pluralisierten Vernunft haben andere Namen, aber ähnliche Ansprüche: So reduziert der Szientismus Vernünftigkeit auf naturwissenschaftlich-mathematische Rationalität, während Konzepte ökonomischer Optimierung und Maximierung Vernunft in Zweckrationalismus auflösen.

### 3.3 Rationalität: ein vieldeutiger Begriff

Wenn auf der Linie neuhumanistischer Bildungstheorien die Vorstellung einer pluralisierten Rationalität vertreten wird, muss genauer geklärt werden, was unter Rationalität zu verstehen ist. Zunächst ist festzuhalten: Rationalität ist kein feststehender Begriff.<sup>19</sup> Er lässt sich vielmehr in unterschiedlicher Weise aufschlüsseln:

- Philosophiegeschichtlich wird der Begriff unter metaphysischer und erkenntnistheoretischer Perspektive betrachtet.<sup>20</sup>
- Von Max Weber, dem großen Theoretiker der Rationalität, stammt ein Differenzierungsschema, das drei Gegensatzpaare umfasst: wert- und zweckrational; material- und formal-rational; theoretisch- und praktisch-rational.<sup>21</sup>
- Nicht weniger bedeutsam sind die Beiträge der Frankfurter Schule. So zeichnet beispielsweise Jürgen Habermas dem Rationalitätsbegriff eine kognitive, eine moralisch-praktische, eine evaluative, eine expressive und eine hermeneutische Dimension ein.<sup>22</sup>

---

15 Vgl. ebd. 107.

16 Vgl. hierzu Dressler, Religion 19 f.

17 Vgl. z. B. Benner, Pädagogik.

18 Dressler, Religion 20.

19 Vgl. Schluchter, Rationalität 241.

20 Vgl. dazu Milerski, Bildungspotential 31 f.

21 Vgl. Schluchter, Rationalität 241.

22 Vgl. Habermas, Theorie 72.

Ich selbst werde den Begriff domänenspezifisch verwenden. Rationalität ist dann die *innere Logik* eines bestimmten Bereiches menschlicher Kultur. Rationalität als Systemlogik legt die Erkenntnis- und Handlungsordnung in diesem Bereich fest.

Die Gefahr domänenspezifischer Rationalitätsformen besteht in einer äquivoken Prädikation des Rationalitätsbegriffs bzw. in einer vollständigen Dissoziation der unterschiedlichen (wissenschaftlichen) Modi der Weltbegegnung. Um diesem Problem zu entgehen, ist, um Bernhard Dressler zu zitieren, „jenseits einheitswissenschaftlicher Konzepte [...] an einer Art gemeinsamer Vernunft festzuhalten, die gegenüber den Differenzen unterschiedlicher Weltwahrnehmungsperspektiven zwar keine Meta-Perspektive geltend macht, aber ein Regelwissen, nach dem das Differenzbewusstsein sich richtet“<sup>23</sup>. Noch weiter greift Wolfgang Welsch mit seinem Konzept einer transversalen Vernunft aus, das sich der Aufgabe stellt, „Vernunft inmitten von Pluralität und Übergängen neu zu bestimmen“<sup>24</sup>.

### 3.4 Religiöse Rationalität

Baumerts bildungstheoretischen Ansatz und die darin enthaltene neuhumanistische Bildungsidee einer pluralen Vernunft nehme ich auf. Ich möchte zeigen, dass die Art und Weise, wie Religion Welt versteht und zum Handeln in der Welt bewegt, eine spezifische Form von Rationalität ist, die ich, abweichend von Baumert, schlicht *religiöse Rationalität* nenne. Diese Entscheidung ist keinesfalls selbstverständlich. Aber nach meiner Überzeugung stellt der Ausweis einer eigenen Rationalitätsform des Religiösen nicht weniger als „die Bedingung der Möglichkeit“ dar, „unter den Bedingungen der kulturellen Moderne religiös zu sein“.<sup>25</sup>

Auch die deutschen Bischöfe argumentieren in dem Dokument „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“ aus dem Jahr 2005 auf der Linie Baumerts, wenn sie feststellen, dass Religion „einen eigenen Zugang zur Wirklichkeit [eröffnet], der durch keinen anderen Modus der Welterfahrung ersetzt werden kann“<sup>26</sup>. Auf evangelischer Seite hat sich Bernhard Dressler wiederholt mit dem Gedanken einer „Lesbarkeit der Welt im Plural“ im Blick auf religiöse Bildung auseinandergesetzt.<sup>27</sup> In beiden Fällen fehlen aber genauere Bestimmungen, was den Rationalitätsmodus von Religion ausmacht und worin seine Bildungschancen bestehen. Diese Aufgabe wird im Folgenden angegangen, indem der Begriff der religiösen Rationalität in eine *kognitive*, eine *ästhetische* und eine *praktische* Dimension ausdifferenziert wird.

---

23 Dressler, Religion 25.

24 Welsch, Vernunft 49.

25 Dressler, Religion 27.

26 Die deutschen Bischöfe, Religionsunterricht 7.

27 Vgl. Dressler, Religion 19-30 (Zitat: ebd. 19); Dressler, Unterscheidungen 108-114.

## 4 Die kognitive Dimension der religiösen Rationalität

Das „Lexikon für Theologie und Kirche“ gibt in seiner dritten Auflage aus dem Jahr 2000 für den Begriff „Theologie“ folgende Kurzdefinition: „gläubige und zugleich vernünftige bzw. wissenschaftliche ‚Rede von Gott‘“<sup>28</sup>. Bereits diese knappe Umschreibung lässt vermuten, dass sich der Terminus dafür eignen könnte, die kognitive Dimension religiöser Rationalität zu explizieren. Eine nähere Sichtung der Begriffsgeschichte bestätigt diesen Befund. Im Folgenden erhebe ich vier Aspekte von „Theologie“ und beleuchte diese jeweils hinsichtlich ihrer Bildungschancen im Religionsunterricht.

### 4.1 Kritische Vernunftkontrolle religiöser Gottesrede

Bereits im griechischen Denken bildete sich eine Grundgestalt von Theologie aus, die später auch im Christentum eine wichtige Rolle spielte.<sup>29</sup> Danach hat Theologie die Aufgabe, sich mit den Mitteln der Vernunft mit der Gottesfrage auseinanderzusetzen. Sie tut das ganz im philosophischen Sinn, d. h., ihr einziges Fundament ist die autonome Vernunft. Diese „philosophische Theologie“ hat die Aufgabe, das religiöse Reden von Gott einer kritischen Kontrolle durch die Vernunft zu unterziehen.

#### *Bildungschance: kritische Beurteilung des religiösen Feldes*

Die Präsenz des Religiösen in der Gesellschaft heute ist vielfältig und ambivalent. In den Medien, im Sport, in der Werbung usw. tauchen religiöse Elemente und Fragmente auf. Dies macht Unterscheidungen nötig. Im Sinne der vorher genannten Funktion einer „philosophischen Theologie“, das religiöse Reden von Gott einer Kontrolle durch die Vernunft zu unterziehen, muss es Aufgabe heutigen Religionsunterrichts sein, junge Menschen zu befähigen, eine kritische – und das heißt im Wortsinn unterscheidende – Perspektive für das religiöse Feld in seiner ganzen Breite zu entwickeln.<sup>30</sup>

### 4.2 Vernunftgeleitete Bemühungen um Gotteserkenntnis

Die eben vorgestellte „philosophische Theologie“ hat neben der Funktion zu prüfen, inwieweit religiöses Reden intelligibel ist, noch eine weitere Aufgabe: Sie strebt nach einer Erkenntnis Gottes, soweit das vernünftigen Denken überhaupt möglich ist. In diesem Horizont ist im Übrigen auch das umstrittene Feld der Gottesbeweise zu situieren.

<sup>28</sup> Wiedenhofer, Theologie 1435 (Abkürzungen wurden ausgeschrieben).

<sup>29</sup> Vgl. Seckler, Theologie 184-186.

<sup>30</sup> Nach der Auffassung Rudolf Englerts (Religionspädagogik 90) kann es „im Religionsunterricht bei aller gebotenen Offenheit nicht darum gehen, sämtliche heute vorfindlichen Erscheinungsformen von Religion unterschiedslos als respektablen Ausdruck ‚echter‘ Bedürfnisse und subjektiven Überzeugt-Seins gelten zu lassen“. Eine der wichtigsten Aufgaben des Religionsunterrichts bestehe vielmehr darin, „dass er Schülerinnen und Schülern eine Art religiösen Qualitätsbewusstseins entwickeln hilft“.

### ***Bildungschance: Kinder- und Jugendtheologie***

Indem Kinder und Jugendliche große Fragen stellen – nach dem Leid, nach dem Tod, nach Gut und Böse, nach dem Sinn des Lebens, nach dem Woher und Wohin des Menschen, nach Gott – und auf diese Fragen Antworten versuchen, vollziehen sie eine Denkbewegung, wie sie für die zweite Funktion einer „philosophischen Theologie“ typisch ist, nämlich eine vernunftgeleitete Erkenntnisbemühung um das Göttliche. Ansätze von Kinder- und Jugendtheologie sind deshalb keine extravaganten didaktischen Experimente, um den Religionsunterricht zu beleben, sondern die legitime Ausformung eines theologischen Grundanliegens.<sup>31</sup>

### **4.3 Verstehenwollen des subjektiven Glaubens**

Anders als vernunftgeleitete Erkenntnisbemühungen um Gott, die eben von der Vernunft getragen werden, vollzieht sich das Glaubensdenken ganz aus dem Glauben und durch den Glauben.<sup>32</sup> Dafür hat Anselm von Canterbury die programmatischen Formeln „fides quaerens intellectum“ und „credo ut intelligam“ geprägt. Wiewohl diese Form von Theologie den Glauben voraussetzt, geht es ihr um Verstehen und Erkenntnis, mithin um Rationalität und Wahrheit. Dieses Verstehenwollen des Glaubens kennt eine subjektive Seite.<sup>33</sup> Bei ihr geht es darum, dass sich der Glaubende im Horizont des Glaubens selbst neu versteht. Diese Glaubenserkenntnis ist eine personale und existenzielle Sinn-erhellung. Als solche ist sie individuell, konkret und unaustauschbar.

### ***Bildungschance: biographisches und mystagogisches Lernen***

Nach christlicher Vorstellung ist jeder Mensch von Gott bei seinem Namen gerufen. Dies begründet eine besondere Wertschätzung seiner Biographie in Prozessen religiösen Lernens. Biographisches Lernen im Religionsunterricht unterstützt Schülerinnen und Schüler bei ihren Versuchen, dem Ablauf ihrer Lebensereignisse Sinn zuzuschreiben, indem der christliche Glaube als eine Perspektive für ihr Leben erschlossen wird.<sup>34</sup> Mystagogisches Lernen vermag solche Prozesse zu vertiefen.<sup>35</sup> Es setzt dezidiert bei der Gottesfrage an und versteht sich als ein Angebot an Schülerinnen und Schüler, die Gottesfrage auf ihre eigene Person hin zu reflektieren und zu deuten.

### **4.4 Verstehenwollen des objektiven Glaubens**

Zum Verstehenwollen des Glaubens gehört neben der subjektiven eine überindividuelle und interpersonale Seite, das Bemühen um den objektiven intellectus fidei. Es richtet sich darauf, die Wahrheit des Glaubens „zu erkennen, sich über sie zu verständigen,

---

31 Vgl. Kropač, *Kindertheologie* 86-92.

32 Vgl. hierzu Seckler, *Theologie* 186-190.

33 Vgl. ebd. 189.

34 Zum biographischen Lernen vgl. Ziebertz, *Lernen* 374-386.

35 Zum mystagogischen Lernen vgl. Schambeck, *Lernen* 400-415.

verstehend ihr näherzukommen und sie in ihrer Intelligibilität zu rekonstruieren“<sup>36</sup>. Theologie stellt sich in dieser Ausprägung als eine systematisch und methodisch angelegte Durchdringung des Glaubens dar.

### ***Bildungschance: Erschließung der Logik des Glaubens***

Typisch für junge Menschen ist „ein krasses Desinteresse an kognitiver Stimmigkeit des Religiösen“<sup>37</sup>. Gerade deshalb steht religiöse Bildung hier vor einer großen Herausforderung. Nach christlichem Selbstverständnis drückt sich nämlich der Glaube nicht in einem zusammenhangslosen Ensemble von Glaubenssätzen aus, sondern lässt innere Struktur und Logik erkennen.<sup>38</sup> Diese erschließen sich theologischem Denken. Den Stellenwert theologischer Reflexion deute ich kurz für zwei religionspädagogische Arbeitsfelder an:

- Interreligiöses Lernen, dessen Bedeutung für den Religionsunterricht heute unbestritten ist, wird nur dann nicht zu einer Veranstaltung werden, die auf der phänomenologischen Ebene verbleibt, wenn hier auch theologisches Denken eingeübt wird.

*Ein Beispiel:* Nach islamischer Auffassung ist Jesus nicht am Kreuz gestorben. Dieser Differenzpunkt gegenüber dem Christentum ist alles andere als eine nur historische Frage. An das Kreuz knüpft sich im Christentum vielmehr eine eigene theologia crucis, die Person und Wirken Jesu von seinem Tod am Schandpfahl her auslegt. In ihr überschneiden sich zentrale theologische Themen wie Offenbarung, Trinität, Kenosis und Erlösung. Auch wenn diese Fragen im Religionsunterricht nicht systematisch bearbeitet werden können, ist es belangvoll, bei Schülerinnen und Schülern ein Gespür für die systemische Qualität des Glaubens anzubahnen.

- Heutige Exegese lässt sich von der Einsicht leiten, dass der Anteil schriftgelehrter Arbeit bei der Entstehung biblischer Texte weit höher anzusetzen ist als früher vermutet.

*Ein Beispiel:* Die nicht nur für den Religionsunterricht schwierige Perikope Gen 22 („Abrahams Opfer“ bzw. „Isaaks Bindung“) ist nach Georg Steins „keine Mär aus uralten Zeiten, sondern eine hoch subtile theologische ‚Schreibtitelarbeit‘“<sup>39</sup>. Interpretationsversuche dieser Textstelle gewinnen Kontur, wenn diese theologische Arbeit in Anschlag gebracht wird. Konkret ist zu bedenken, dass hier eine Stiftungserzählung vorliegt, die davon handelt, dass Gott den Gottesdienst Israels über die Bestimmung des rechten Kultortes und das Initialopfer einsetzt.<sup>40</sup> Damit

<sup>36</sup> Seckler, Theologie 189.

<sup>37</sup> Sellmann, Jugend 6.

<sup>38</sup> Vgl. Die deutschen Bischöfe, Religionsunterricht 20.

<sup>39</sup> Steins, Erkundungen 305.

<sup>40</sup> Vgl. ebd. 309.

lösen sich zwar das Dunkel und die Anstößigkeit der Perikope nicht auf, aber ihr kühler, emotionsloser Duktus lässt sich so leichter begreifen.

Generell gilt: *Ein* Schlüssel zum Verstehen biblischer Texte liegt in der Kenntnis theologischer Zusammenhänge. Aus diesem Grund ist es bedeutsam, dass Schülerinnen und Schüler in elementare theologische Denkmuster eingeführt werden.

## 5 Die ästhetische Dimension der religiösen Rationalität

„Der erste Zugang zur Religion selbst ist [...] ein ästhetischer“<sup>41</sup>. Mit dieser Programmformel ist Joachim Kunstmann nachdrücklich und teilweise provozierend für einen Primat der ästhetischen Vernunft in der religiösen Bildung eingetreten – wobei er, selbstverständlich, weder der erste noch der einzige ist, der eine ästhetische Signierung religiöser Bildungsprozesse fordert.<sup>42</sup> Kunstmanns Plädoyer ruht auf zwei Säulen: In *philosophischer* Hinsicht macht er sich eine Position in der aktuellen vernunfttheoretischen Diskussion zu eigen, die die ästhetische Rationalität „der rationalen Vernunft als komplementäre und polare Ergänzung zur Seite“<sup>43</sup> stellt. In *religiöser* Hinsicht sucht Kunstmann Anschluss an Friedrich Schleiermacher. Dieser begreift Religion als „Sinn und Geschmack fürs Unendliche“<sup>44</sup>. Ihr Wesen ist, wie Schleiermacher zugespitzt formuliert, „weder Denken noch Handeln, sondern Anschauung und Gefühl“<sup>45</sup>. Diese Definition ist, wie Kunstmann ausdrücklich vermerkt, „eine ästhetische“<sup>46</sup>.

Ich teile Kunstmanns Auffassung, dass ästhetische Vernunft zum Wesenskern von Religion gehört.<sup>47</sup> Dabei erscheint es mir jedoch wichtig, diese ästhetische Rationalität des Religiösen noch näher auszuweisen. Ich hebe zwei Aspekte hervor, die ich, wie im vorhergehenden Abschnitt, wiederum auf ihre Bildungschancen befrage.

### 5.1 Das Bild als Grundkategorie der Religion

Bilder haben komplexen Charakter.<sup>48</sup> Sie erfassen simultan mehrere Inhalte; sie affizieren und evozieren; sie zeigen und verbergen; sie belehren („docere“) und bewegen („movere“). Und: Bilder ahmen Wirklichkeit nicht nach, sondern machen andere Seiten der Wirklichkeit sichtbar. Diese speziellen Funktionen machen es verständlich, dass Bild und Religion von jeher in einem engen Zusammenhang stehen: „Bildlichkeit ist

---

41 Kunstmann, Religionspädagogik 347.

42 Vgl. auf katholischer Seite besonders Georg Hilger (z. B. Hilger, Lernen 334-343).

43 Kunstmann, Religion 56f.

44 Schleiermacher, Religion 51.

45 Ebd. 49.

46 Kunstmann, Religionspädagogik 345.

47 Anders als Kunstmann räume ich der ästhetischen Rationalität der Religion aber keinen Vorrang ein, sondern begreife sie als eine von drei Dimensionen religiöser Rationalität.

48 Zum Folgenden vgl. Kunstmann, Religion 289-309.

[...] Medium und In-Erscheinung-Treten unverrechenbarer und komplexer religiöser Gehalte – und zugleich die Form ihrer Aneignung.“<sup>49</sup> Dass das Bild Urthema der Religion ist, gilt für das Christentum in ganz besonderer Weise, denn es zeigt sich als „ein lebendiges Amalgam aus alttestamentlich-jüdischer Hörtradition und griechischer Epiphanie und Bildhaftigkeit“<sup>50</sup>.

### *Bildungschance: Bilder (der Kunst)*

Wenn sich die ästhetische Dimension religiöser Rationalität besonders über Bilder erschließt, gebührt diesen ein zentraler Platz im Religionsunterricht. Dies gilt nochmals mehr für Bilder der Kunst, stehen doch nach Schleiermacher „Religion und Kunst [...] nebeneinander wie zwei befreundete Seelen [...]“<sup>51</sup>.

Kunstorientierte didaktische Ansätze konzentrieren ihr Interesse auf das Kunstwerk und seine Wirkungsgeschichte im Christentum.<sup>52</sup> Kunst erlangt so den Status eines locus theologicus, wird also zu einem Ort, an dem sich Erkenntnis für den Glauben und die Theologie bildet.

Wie sehr Kunst eine theologische Eigenlogik zu generieren vermag, sei an einem Beispiel in Erinnerung gerufen.<sup>53</sup> Navid Kermani, Muslim, Islamwissenschaftler und Literat, wurde eingeladen, ausgeladen und erneut eingeladen, den Hessischen Kulturpreis 2009, der dem interreligiösen Dialog gewidmet war, entgegenzunehmen. Grund für diese Turbulenzen waren seine negativen Äußerungen über das christliche Kreuz. Kermani lehnt dieses christliche Symbol „rundherum“ ab; Kreuzestheologie ist für ihn „Gotteslästerung und Idolatrie“. Umso mehr muss es erstaunen, dass Kermani eine persönliche Betrachtung des Bildes „Christus am Kreuz“ von Guido Reni folgendermaßen kommentierte: „Ich könnte an ein Kreuz glauben“.

Woher dieser Gesinnungswandel? Wohl daher, weil Reni eine Kreuzigung ohne Schmerzen darstellt, Jesus als Typos ohne personale Geschichte inszeniert und Leiden quasi metaphysisch sublimiert. Wenn Kreuzigung theologisch so gedacht und zum Ausdruck gebracht wird, erscheint sie auch dem Muslim Kermani „glaubwürdig“. Doch genau damit ist Kermani auf den Spuren Guido Renis „denkbar weit [...] von der irritierenden Lebendigkeit der Kreuzeserinnerung im Zentrum des christlichen Glaubens“<sup>54</sup> entfernt.

## **5.2 Sinnlichkeit als Grundkategorie des Christentums**

Karl Rahner hat darauf aufmerksam gemacht, dass „alle religiöse Erfahrung von einer sinnlichen Erfahrung ausgeht und nur vollzogen werden kann in einer immer auch

49 Ebd. 304.

50 Ebd. 306.

51 *Schleiermacher*, Religion 120 f.

52 Vgl. *Gärtner*, Lernen 18.

53 Vgl. zum Folgenden *Wenzel*, Kreuz 18 f. Die folgenden Zitate Kermanis sind von Wenzel übernommen.

54 Ebd. 19.

mitgegebenen [...] Hinwendung zu einer sinnlichen Anschauung“<sup>55</sup>. Religiöse Erfahrungen ereignen sich also nicht an Sinnlichkeit vorbei, sondern durch Sinnlichkeit hindurch. Die Dignität der menschlichen Sinnlichkeit ist nach christlicher Überzeugung in der Inkarnation Jesu Christi fundiert. Wenn Christen im Credo bekennen, dass Gott Mensch geworden ist, heißt das: Gott hat sich in Jesus Christus ganz in diese unsere Welt eingeschrieben, in eine Welt, deren grundlegende Grammatik Geistigkeit *und* Sinnlichkeit ist. Religiöse Erfahrungen und Glaube sind demnach zutiefst an Welt verwiesen – eine Welt, die sich nicht nur kognitiver, sondern auch ästhetischer Rationalität erschließt.

### *Bildungschance: Wahrnehmung einer vieldimensionalen Wirklichkeit*

Wahrnehmungsorientierte didaktische Entwürfe brechen einen Ästhetikbegriff auf, der sich ausschließlich auf das Schöne oder auf Kunst begrenzt.<sup>56</sup> Sie verstehen Ästhetik als *Wahrnehmungslehre* und bringen damit den ursprünglichen Wortsinn des griechischen Wortes „aisthesis“ – was soviel wie „sehen“, „wahrnehmen“ bedeutet – zur Geltung. Dementsprechend wird religiöses Lernen auf die Wahrnehmung einer vieldimensionalen Wirklichkeit und die Bildung der Wahrnehmungsfähigkeit hin ausgerichtet.

Antiker Tradition folgend lassen sich ästhetische Erfahrungen nach den Gesichtspunkten Aisthesis, Katharsis und Poiesis unterscheiden. Zurückgespiegelt auf die didaktische Ebene kann beispielsweise Georg Hilger einen erfahrungs- und subjektorientierten Ansatz religiösen Lernens entfalten, der drei Dimensionen umfasst:<sup>57</sup>

- Aufmerksamkeit und Achtsamkeit lernen (Aisthesis)
- Zu Urteils- und Entscheidungsfähigkeit angestiftet werden (Katharsis)
- Seinem Leben und seinem Glauben Gestalt und Ausdruck geben (Poiesis)

Bei allen Vorzügen, die wahrnehmungsorientierten Ansätzen zu eigen sind, besteht allerdings eine Schwierigkeit darin, dass sie zu einer Art Superdidaktik tendieren, die alle möglichen Aspekte und Perspektiven integriert.<sup>58</sup> Dadurch verschwimmt ihr Profil.

## 6 Die praktische Dimension der religiösen Rationalität

Alle Religionen leben von Praxis und Praktiken. Religiöse Praxis bzw. religiös inspiriertes Tun vollzieht sich auf verschiedenen Feldern. Zwei markante, nämlich die Bereiche ethisch-moralischen und liturgischen Handelns, werden im Weiteren auf ihre Eigenlogik und die dadurch sich eröffnenden Bildungschancen analysiert.<sup>59</sup>

---

55 *Rahner*, Theologie 350.

56 Vgl. *Gärtner*, Lernen 19 f.

57 Vgl. *Hilger*, Lernen 338-340.

58 Vgl. *Orth*, Religionsunterricht 254.

59 Christlich-religiöse Praxis vollzieht sich darüber hinaus selbstverständlich auch in anderen Ausprägungen, etwa als diakonisches oder politisches Handeln.

### 6.1 Moralisches Handeln im Spannungsfeld von Offenbarung und Vernunft

Moralisches Handeln in christlicher Perspektive nimmt zum einen Maß an der Offenbarung, besonders natürlich an der Heiligen Schrift. Zum anderen ist christliche Moral ebenso wie die von der Aufklärung propagierte autonome Moral zentral auf die Vernunft angewiesen. Damit verfügt moralisches Handeln im Christentum über eine Eigenlogik, die moralischem Handeln generell zukommt: Es hat rationale Struktur, die im Horizont einer bestimmten Weltanschauung zur Geltung gebracht wird.

#### *Bildungschance:*

#### *Einsicht in den Zusammenhang von ethischer Urteilsbildung und Weltanschauung*

Schülerinnen und Schüler sollen im Religionsunterricht lernen, dass sich moralisches Handeln in christlicher Perspektive nicht auf eine Gebots- oder Verbotsmoral reduziert, sondern eine Grundstruktur besitzt, die auf moralisches Handeln ganz allgemein zutrifft. Charakteristisch dafür ist ein Zusammenwirken von Weltanschauung und Vernunft. Dieser Struktur entkommt auch ein – ich nenne das einmal so – ‚humanistisches‘ Ethos, das in seinen Begründungsfiguren auf den Gottesgedanken verzichtet, nicht. Auch ein solches Ethos geht in der Konstitution seines Menschenbildes von Voraussetzungen aus, die nicht noch einmal rational begründet werden können. Ob nun ein christliches oder ein ‚humanistisches‘ Ethos größere Plausibilität entfaltet, bleibt der persönlichen Entscheidung jeder Schülerin und jedes Schülers überlassen.

### 6.2 Grundsignatur christlicher Liturgie:

#### **Zweckfreiheit, Unterbrechung, Handlungsbezug**

Von Klaus König stammen prägnante Überlegungen zur Eigenlogik liturgischer Vollzüge, die ich aufnehme.<sup>60</sup> Erstens: Gottesdienst fällt aus dem Rahmen gängiger Muster, mit Welt umzugehen: Weder produziert er zähl- oder messbare Resultate, noch dient er zu etwas. Er ist seinem Wesen nach zweckfreies Tun. Als solches unterbricht er – zweitens – die Struktur des Alltags inhaltlich und formal: *inhaltlich*, indem er mitten in die Beschäftigung mit den ‚kleinen Fragen‘ des Tagesgeschäfts die ‚großen Fragen‘ des Lebens einspielt; *formal*, indem er kühl kalkulierender Vernünftigkeit das heilige Spiel entgegengesetzt, das den Menschen gewissermaßen mit Haut und Haar und nicht nur mit der Ratio involvieren will. All dies aber bedeutet – drittens – nicht Rückzug in eine religiöse Sonderwelt, sondern Anstoß für eine erneute Hinwendung zu Welt und Mensch. Die Einsicht, „dass liturgischer und mitmenschlicher Gottesdienst nicht gegeneinander, sondern ineinander stehen“<sup>61</sup>, gehört zum Erbe der theologischen und spirituellen Tradition, die dafür plakative Formeln wie „Bete und arbeite“ (Benedikt von Nursia), „Mystik und Politik“ (Johann B. Metz) sowie „Kampf und Kontemplation“ (Roger Schutz) geprägt hat.

---

60 Zum Folgenden vgl. König, Grundregeln 118-122.

61 Ebd. 121.

### ***Bildungschance 1: Empfangenkönnen als Schlüsselerfahrung***

Dass menschliches Leben nicht erst durch Leistung reich wird, sondern vor allem durch das, was dem Menschen zufällt, was ihm geschenkt ist: das ist eine Erfahrung, die quer zu einem zweckrationalen Weltbild steht. Liturgische Bildung will Wege zu diesem anthropologisch wie theologisch bedeutsamen Grunddatum bahnen.<sup>62</sup> Dies kann geschehen, indem sich Schülerinnen und Schüler im zweckfreien liturgischen Tun als Empfangende erleben.

### ***Bildungschance 2: Umgang mit großen Fragen in symbolisch-ritueller Gestalt***

Liturgische Bildung kann Schülerinnen und Schülern entdecken helfen, dass im Gottesdienst die großen Fragen des Menschseins ‚verhandelt‘ werden, und zwar auf eine eigen-sinnige Weise.<sup>63</sup> Liturgie bietet nämlich Antworten nicht in der Form des Arguments dar, sondern im Modus des symbolisch-rituellen Vollzugs. Die ‚Sprache‘ der Liturgie wird wiederum nur dann in ihrer ganzen Tiefe vernehmbar, wenn sich Schülerinnen und Schüler nicht nur als *Beobachter*, sondern auch als *Beteiligte* des gottesdienstlichen Geschehens verstehen.

## **7 Problemanzeigen zum Konzept einer religiösen Rationalität**

Der vorgelegte Entwurf, der der Absicht verpflichtet ist, den Gedanken einer für die Religion charakteristischen Rationalitätsform inhaltlich genauer auszuarbeiten, weist an verschiedenen Stellen Unschärfen und auch Lücken auf. Ich gehe auf drei Probleme ein.

### **7.1 Idealtypische Abgrenzungen**

Die Aufgliederung der religiösen Rationalität in drei Dimensionen erbringt einen beträchtlichen systematischen Gewinn. Sie berücksichtigt aber zu wenig, dass in der religiösen Wirklichkeit immer wieder verschiedene Dimensionen miteinander verzahnt sind:

- So überschneiden sich in religiösen Artikulationsformen – seien es beispielsweise Werke der Kunst, seien es sakrale Räume – kognitive und ästhetische Kategorien.
- Ethisch-moralisches Handeln unter christlichem Vorzeichen setzt moralisches Wissen und moralische Motivation voraus. Insofern spielen in die Handlungslogik kognitive und möglicherweise auch ästhetische Aspekte hinein.

### **7.2 Religiöse Rationalität und andere Rationalitätsmodi**

Das Konzept einer religiösen Rationalität verfügt nicht über eine ausreichende Spannweite, um sämtliche Kompetenzen, die im Religionsunterricht erworben werden können, systematisch in sich zu verorten. Zwei Beispiele: Zentraler Gegenstand des

---

62 Vgl. ebd. 120.

63 Vgl. ebd.

Religionsunterrichts sind biblische Texte. Ein sachgerechter Umgang mit ihnen erfordert auch hermeneutische Kompetenz. Ferner sind (kirchen)geschichtliche Ereignisse und Entwicklungen religionsunterrichtlich relevante Inhalte. Diese erschließen sich im Horizont historischer Kompetenz. Derartige Kompetenzen lassen sich in der Baumertschen Typologie in die Rubriken „ästhetisch-expressive“ und „normativ-evaluative Rationalität“ einreihen.<sup>64</sup> Dass für den Religionsunterricht die religiöse Rationalität grundlegend ist, bedeutet also nicht, dass er es nicht auch mit anderen Rationalitätsmodi zu tun hätte.

### 7.3 Grenzen religiöser Bildung

Neben den Chancen müssten die Grenzen religiöser Lernprozesse genauer bedacht werden. Ich werfe drei Fragen auf:<sup>65</sup>

- Zur *kognitiven* Dimension: Inwieweit kann ein Verstehen des subjektiven und des objektiven Glaubens gemäß der Maxime „fides quaerens intellectum“ noch gelingen, wenn viele Schülerinnen und Schüler zwar religiös, aber kaum mehr christlich-religiös sind?
- Zur *ästhetischen* Dimension: Wie sind ästhetische von religiösen bzw. von Transzendenzerfahrungen abzugrenzen?
- Zur *praktischen* Dimension: Wie ist das Verhältnis von Beobachter- und Teilnehmerperspektive bei liturgischen Vollzügen im Rahmen religiöser Lernprozesse in der Schule zu bestimmen (Stichwort: ‚performativer Religionsunterricht‘)?

## 8 Verkümmertes Weltverstehen: „Ich bin in jeder Beziehung ein verwelktes Blatt ...“

Drei Jahre vor seinem Tod beklagte Charles Darwin (1809 - 1882) in seiner Autobiographie den Verlust seiner früheren Freude an Naturerlebnissen, an Poesie, Literatur und Musik. Sein Bekenntnis lässt aufmerken – und macht betroffen; Darwin schreibt nämlich:

„Ich bin in jeder Beziehung ein verwelktes Blatt – außer in der Naturwissenschaft. Manchmal hasse ich sie deswegen.“<sup>66</sup>

Eine eindimensionale Sicht der Wirklichkeit, so ist diesem Selbstzeugnis zu entnehmen, mag zwar höchste (wissenschaftliche) Leistungen ermöglichen, aber sie schneidet sich von allen anderen Wurzeln ab, deren der Mensch bedarf, um aufzublühen. Wirklichkeit ist vieldimensional, und es gibt verschiedene Zugänge zu ihr, denen je für sich Eigen-Sinn und Eigen-Logik zukommen. Dazu gehört auch Religion. Sie verfügt, wie ich zu zeigen versucht habe, über eine eigene Rationalitätsform. Wenn allgemeine Bildung

64 Vgl. Abschnitt 3.1.

65 Vgl. hierzu ausführlicher Kropač, Dimensionen 36–40.

66 Darwin, Life II 273. Zitiert nach Kessler, Evolution 37.

bedeutet, sich souverän in unterschiedlichen Horizonten des Weltverstehens bewegen zu können, dann ist religiöse Bildung unverzichtbar.

Der in einer modernen Welt umstrittene Gegenstand Religion zwingt den Religionsunterricht mehr als alle anderen Fächer, seinen Platz in der öffentlichen Schule zu begründen. Angesichts der gegenwärtigen Diskussionslage verspricht ein bildungstheoretischer Begründungsgang den größten Erfolg. Das Baumertsche Modell unterschiedlicher Modi des Weltverstehens stellt hierfür einen geeigneten Rahmen bereit. Religion korreliert mit einer eigenen Form von Rationalität, die eine kognitive, eine ästhetische und eine praktische Dimension umschließt. Diese Dimensionen lassen sich inhaltlich so füllen, dass die behauptete Eigenlogik des (Christlich-)Religiösen greifbar wird und sich spezifische Bildungschancen eröffnen.

### LITERATUR

- Barth, Karl*: Evangelium und Bildung, Zollikon 1938.
- Baumert, Jürgen*: Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: *Killius, Nelson/Kluge, Jürgen/Reisch, Linda* (Hrsg.): Die Zukunft der Bildung, Frankfurt a. M. 2002, 100-150.
- Benner, Dietrich*: Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns, Weinheim u. a. 2001.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, Bonn 2003.
- Darwin, Francis* (ed.): Life and Letters of Charles Darwin, vol. I & II, New York 1887.
- Die deutschen Bischöfe: Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen. 16. Februar 2005, hrsg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 2005.
- Dohmen, Christoph* (Hrsg.): Die „Regensburger Vorlesung“ Papst Benedikts XVI. im Dialog der Wissenschaften, Regensburg 2007.
- Dressler, Bernhard*: Religion – Bildung – Rationalitäten. Die Lesbarkeit der Welt im Plural. In: *Meyer-Blanck, Michael/Schmidt Sebastian* (Hrsg.): Religion, Rationalität und Bildung, a.a.O., 19-30.
- Ders.*: Unterscheidungen. Religion und Bildung, Leipzig 2006.
- Englert, Rudolf*: Religionspädagogik in der Schule. In: *Schweitzer, Friedrich/Schlag, Thomas* (Hrsg.): Religionspädagogik im 21. Jahrhundert, Gütersloh u. a. 2004, 79-93.
- Ders.*: Warum Antworten manchmal so viele Fragen aufwerfen. Über strukturelle Probleme im religionspädagogischen Legitimationsdiskurs. In: RpB 50/2003, 3-18.
- Gärtner, Claudia*: Was leistet ästhetisches Lernen? Wegmarkierungen in einem weitläufigen religionsdidaktischen Feld. In: RpB 62/2009, 15-25.
- Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe I, Freiburg i. Br. u. a. 1989.
- Guardini, Romano*: Grundlegung der Bildungslehre. Versuch einer Bestimmung des Pädagogisch-Eigentlichen, Würzburg 1963.
- Habermas, Jürgen*: Theorie des kommunikativen Handelns, Bd. 1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung, Frankfurt a. M. 1988.
- Hasselhoff, Görg K./Meyer-Blanck, Michael* (Hrsg.): Religion und Rationalität, Würzburg 2008.

- Hilger, Georg*: Ästhetisches Lernen. In: *Ders./Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg*: Religionsdidaktik, a.a.O., 334-343.
- Ders./Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg*: Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2010.
- Kessler, Hans*: Evolution und Schöpfung in neuer Sicht, Kevelaer 2010.
- König, Klaus*: Liturgiedidaktische Grundregeln. In: *Groß, Engelbert/König, Klaus* (Hrsg.): Religionsdidaktik in Grundregeln. Leitfaden für den Religionsunterricht, Regensburg 1996, 112-130.
- Kropač, Ulrich*: Dimensionen religiöser Rationalität. Chancen und Grenzen religiöser Bildung in der Schule. In: *RpB* 62/2009, 35-40.
- Ders.*: „Kindertheologie“: eine neue Formel auf dem Prüfstand. In: *KatBl* 131 (2006) 86-92.
- Ders.*: Religiöse Rationalität als Proprium religiöser Bildung. Ein bildungstheoretisches Plädoyer für Religionsunterricht an öffentlichen Schulen. In: *rhs* 51 (2008) 365-376.
- Kunstmann, Joachim*: Religionspädagogik. Eine Einführung, Tübingen u. a. 2010.
- Ders.*: Religion und Bildung. Zur ästhetischen Signatur religiöser Bildungsprozesse, Gütersloh 2002.
- Meyer-Blanck, Michael/Schmidt, Sebastian* (Hrsg.): Religion, Rationalität und Bildung, Würzburg 2009.
- Milerski, Boguslaw*: Das Bildungspotential des Religionsunterrichts und seine Rationalität. In: *Meyer-Blanck, Michael/Schmidt, Sebastian* (Hrsg.): Religion, Rationalität und Bildung, a.a.O., 31-42.
- Orth, Peter*: Ästhetischer Religionsunterricht. In: *KatBl* 128 (2003) 249-254.
- Rahner, Karl*: Zur Theologie der religiösen Bedeutung des Bildes. In: *Ders.*: Schriften zur Theologie, Bd. 16, Zürich u. a. 1984, 348-363.
- Schambeck, Mirjam*: Mystagogisches Lernen. In: *Hilger Georg/Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg*: Religionsdidaktik, a.a.O., 400-415.
- Schleiermacher, Friedrich*: Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern. In der Ausgabe von Rudolf Otto, Göttingen 1991.
- Schluchter, Wolfgang*: Rationalität – das Spezifikum Europas? In: *Joas, Hans/Wiegandt, Klaus*: Die kulturellen Werte Europas, Frankfurt a. M. 2005, 237-264.
- Schweitzer, Friedrich*: Das Recht des Kindes auf Religion. Ermutigungen für Eltern und Erzieher, Gütersloh 2005.
- Seckler, Max*: Theologie als Glaubenswissenschaft. In: *HfTh* 4, 179-241.
- Sellmann, Matthias*: Jugend und Religion. Oder: Nietzsches Enkel, Nietzsches Erben. In: *Jugend und Gesellschaft* (4/2002) 1-8.
- Steins, Georg*: Gebunden! Kanonsensible Erkundungen zu Genesis 22. In: *rhs* 53 (2010) 302-311.
- Welsch, Wolfgang*: Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft, Frankfurt a. M. 1995.
- Wenzel, Knut*: Das Kreuz– Zeichen des Lebens unter Bedingungen des Todes. In: *KatBl* 136 (2011) 15-21.
- Wiedenhofer, Siegfried*: Art. Theologie. In: *LThK* 9, 1435-1444.
- Ziebertz, Hans-Georg*: Biografisches Lernen. In: *Hilger, Georg/Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg*: Religionsdidaktik, a.a.O., 374-386.