

ULRICH KROPAČ

## RELIGIÖSE ERZIEHUNG UND BILDUNG IN POSTMODERNER GESELLSCHAFT

BEGRÜNDUNGEN, AUFGABEN UND FORMEN VON  
RELIGIONSUNTERRICHT IN DER ÖFFENTLICHEN SCHULE

«Verfall und Abbruch des christlichen Glaubens»: Mit dieser oder ähnlichen Formulierungen wird häufig die Situation des Christentums in der modernen westlichen Welt beschrieben, von Verantwortlichen in den Kirchen nicht selten im Unterton der Resignation. Die Weitergabe des Glaubens sei ernstlich gefährdet, das Abendland schneide sich von seinen christlichen Wurzeln ab. Dass in der künftigen europäischen Verfassung der Gottesbezug fehle, zeige, wie weit die Säkularisierung fortgeschritten sei.

Diese Deutungen sind ernst zu nehmen – aber nicht absolut zu setzen. Aus ihnen spricht tiefe Sorge um den Bestand des Christentums in postmodernen Zeiten. Umso nötiger ist es, zunächst das gesellschaftliche und religiöse Feld einer nüchternen Analyse zu unterziehen, um dann, darauf aufbauend, Handlungsoptionen zu entwickeln.

Kern dieses Beitrags ist die Frage nach den Möglichkeiten religiöser Erziehung und Bildung in der öffentlichen Schule einer postmodernen Gesellschaft. Dazu wird in einem *ersten* Abschnitt das Stichwort «Postmoderne» mit Konturen versehen. Der *zweite* Abschnitt kreist um den Begriff «Weitergabe des Glaubens». Er spielt in kirchlichen Verlautbarungen eine viel größere Rolle als die Formulierung «religiöse Erziehung und Bildung». Was beinhaltet diese Grundform kirchlichen Handelns und welchen Lernorten ist sie zuzuordnen? Der *dritte* Abschnitt schließlich

widmet sich dem Verhältnis zwischen Religion und Schule und thematisiert damit einen besonders sensiblen Ort religiösen Lernens. Kann Religion generell, kann der christliche Glaube speziell in der staatlichen Schule einen legitimen Platz beanspruchen? Es wird gezeigt, dass es gewichtige Gründe dafür gibt, religiöse Erziehung und Bildung in den Bildungsauftrag der staatlichen Schule zu integrieren. Ferner wird entfaltet, welche Auswirkungen dies auf die Aufgaben und die Gestalt von Religionsunterricht in der postmodernen Gesellschaft hat. Der *vierte* Abschnitt bietet eine knappe Zusammenfassung.

### *1. Postmoderne: Signaturen eines Epochenwechsels*

Wir leben in postmodernen Zeiten – und damit «in einer Periode tiefgreifenden historischen Wandels»<sup>1</sup>, der nicht nur einzelne Regionen des Globus, sondern die ganze Welt betrifft. Diesen Umwälzungen ist auch das religiöse Feld ausgesetzt: Religion, Glaube, Kirche stehen vor völlig neuen Herausforderungen!

Zur Charakterisierung des neuen Zeitalters haben sich verschiedene Begriffe eingebürgert. Vier davon, die für die hier interessierende Thematik religiöser Erziehung und Bildung besonders wichtig sind, werden im Weiteren näher erläutert<sup>2</sup>. Dabei wird jedem Terminus ein begriffliches Widerlager gegenübergestellt, um deutlich zu machen, dass die Postmoderne durch spannungsvolle Phänomene gekennzeichnet ist, die diese Epoche insgesamt in ein schillerndes, ja ambivalentes Licht tauchen.

#### *1.1. Pluralisierung – und Fundamentalismus*

##### *1.1.1. Vielfalt von Teilsystemen und Weltanschauungen*

Mit Pluralisierung wird der Prozess einer kontinuierlichen Ausdifferenzierung in postmodernen Gesellschaften bezeichnet, der zu einer Vielzahl unterschiedlicher Weltanschauungen, Traditio-

nen, Wertevorstellungen und religiöser Überzeugungen führt<sup>3</sup>. Deren Verhältnis ist als ein gleichberechtigtes Nebeneinander zu charakterisieren, d. h. kein System kann eine gesamtgesellschaftliche Leitfunktion oder Vorrangstellung gegenüber den anderen beanspruchen. Pointiert und provozierend ist das postmoderne Pluralisierungscredo in dem Diktum *Wolfgang Welschs* zusammengefasst, wonach es Wahrheit, Gerechtigkeit und Menschlichkeit nicht mehr im Singular, sondern nur mehr im Plural gebe<sup>4</sup>.

Unter dem Vorzeichen von Pluralisierung verändert sich das Zueinander zwischen Religion und Gesellschaft gravierend: Hatte die Religion in vormodernen Gesellschaften die Funktion eines «heiligen Baldachins» (*Peter L. Berger*) inne, d. h. eines umgreifenden Sinnsystems, das die innerweltlichen Bezüge wie die Relation zwischen dem Göttlichen und der Welt deutet, sinkt sie in der Postmoderne zu einem gesellschaftlichen Teilsystem herab, dem nicht mehr Relevanz zugerechnet wird als anderen Sinnanbietern, seien sie säkularer oder fremdreligiöser Provenienz.

Dieser Pluralismus ist unhintergebar. Das Christentum muss sich darauf einstellen, dass es in postmodernen Gesellschaften in Konkurrenz zu anderen Sinnanbietern auf dem religiösen Markt steht und dass es durch die Präsenz anderer Religionen im gleichen Lebensraum in ganz neuer Weise herausgefordert ist, seinen Wahrheitsanspruch zu begründen.

### *1.1.2. Reduktion von Komplexität durch Fundamentalismen*

Eine Kehrseite der fortschreitenden Pluralisierung sind fundamentalistische Tendenzen, sei es in politischer, sei es in religiöser Hinsicht. Fundamentalisten empfinden die kulturelle, weltanschauliche und religiöse Vielfalt als Bedrohung. Die Unübersichtlichkeit der modernen Welt verunsichert sie. Fundamentalistische Strömungen reduzieren Komplexität, indem sie die Welt nach klaren Kriterien aufteilen: in gute und schlechte Menschen oder Nationen, in Volksgenossen und Ausländer, in Gläubige und Ungläubige usw. Der Fundamentalismus «nimmt keine

Rücksicht auf Ambiguitäten, multiple Interpretationen oder multiple Identitäten – er verkörpert die Ablehnung des Dialogs in einer Welt, deren Friedlichkeit und Kontinuität auf dem Dialog beruhen»<sup>5</sup>.

Fundamentalismen begründen sich von unhinterfragbaren Prinzipien her. Im religiösen Bereich berufen sie sich auf Heilige Schriften, die wortgetreu ausgelegt werden, oder auf unveränderliche Traditionen, die als Bollwerk gegen als omnipräsent empfundene Dekadenzerscheinungen aufgerichtet werden. Die große Versuchung des Fundamentalismus besteht darin, die ihm vorschwebende gesellschaftliche Ordnung durch Gewalt herbeizuführen. Soweit er religiös motiviert ist, hat dies nicht nur für die betroffene Religion, sondern auch für die übrigen Religionen verheerende Auswirkungen, denn die Anwendung von Gewalt desavouiert den Gottesgedanken radikal.

## *1.2. Individualisierung – und Suche nach Beziehung*

### *1.2.1. Selbstkonstitution des Individuums*

Wo ein übergreifender Sinnzusammenhang fehlt, in dem die Relationen zwischen Gott, Welt, Gesellschaft und Individuum geregelt sind, ist der Einzelne gezwungen, selbst ein solches Ordnungssystem zu konstruieren. Dabei steht er vor einer breiten Palette von Sinnangeboten, aus denen er auswählen kann. Seine Aufgabe ist es, jene Elemente und Fragmente, die ihm geeignet erscheinen, zu einem mehr oder weniger stimmigen individuellen Muster zusammenzufügen.

Der Einzelne verfügt in der Postmoderne über einen Freiheitsraum, wie es ihn vorher nie für das Individuum gegeben hat. Der Mensch der Postmoderne wird nicht mehr in einen vorgängigen Traditionsstrom, der Sinn stiftet, eingewiesen, sondern er entwirft sein Leben nach seinen eigenen Vorstellungen. Kehrseite der gewachsenen Freiheit ist das gleichzeitig gestiegene Risiko, dass die selbstgeschaffenen Lebensentwürfe an einer

Wirklichkeit zerschellen, deren Grundgesetz eine globalisierte Konkurrenz ist. Die Verantwortung dafür hat der autonome Mensch allein zu tragen; sie ist der Preis für die Freiheit zur Selbstkonstitution<sup>6</sup>.

Kinder und Jugendliche stehen heute vor der schwierigen Aufgabe, angesichts einer in ungezählte Lebenswelten zerfallenden Wirklichkeit ihre eigene Biographie zu konzipieren. Subjektwerdung gerät so zu einem hochgradig aktiven und konstruktiven Prozess, zu einem «biographischen Basteln», das eine «Patchwork-Identität» hervorbringt.

Davon ist auch die religiöse Orientierung betroffen<sup>7</sup>. Junge Leute wachsen nicht mehr wie selbstverständlich in eine religiöse Tradition hinein, sondern müssen eine individuelle Wahl treffen. Religion wird damit zu einer höchst individuellen Angelegenheit. Zugleich entsteht ein Spannungsverhältnis: zwischen der Religiosität des Einzelnen, die auf einer subjektiven Leistung beruht, und der institutionalisierten Religion, die eine Definitionsmacht für das beansprucht, was im Glauben und im Leben gelten soll.

### *1.2.2. Orientierung auch an sozialen Werten*

Die zunehmende Individualisierung führt, so könnte es scheinen, zu einer fortschreitenden Privatisierung, die letztlich die Gesellschaft atomisiert. Gesellschaft: das wäre dann nur noch die Summe monadischer Existenzen. Tatsächlich jedoch geht der Individualisierungsprozess nicht schlechthin mit einer Auflösung aller sozialen Bindungen einher. Auch in postmodernen Zeiten suchen Menschen nach gelingenden Beziehungen und nach Beheimatung in größeren oder kleineren Gemeinschaften. Es ist bezeichnend, dass die Familie, in den ausgehenden 60er und beginnenden 70er Jahren des 20. Jahrhunderts als Auslaufmodell propagiert, für viele junge Menschen heute einen hohen Wert darstellt<sup>8</sup>.

Religion wirkt, was den Bindungswillen und die Bindungsfähigkeit angeht, positiv verstärkend. Erhebungen zeigen, dass

Jugendliche, die sich selbst als religiös bezeichnen, sich signifikant positiver für familiale und soziale Werte aussprechen als solche, die sich nicht als religiös ansehen<sup>9</sup>.

### *1.3. Säkularisierung – und Wiederkehr des Religiösen*

#### *1.3.1. Entkirchlichung und Entchristlichung*

Während die Charakterisierung der Postmoderne durch die Stichwörter «Pluralisierung» und «Individualisierung» zum religionspädagogischen Grundkonsens gehört, ist die Bedeutung des Begriffs «Säkularisierung» als Interpretament umstritten. Für *Hans-Georg Ziebertz* etwa ist das Säkularisierungskonzept fragwürdig geworden. Es biete «kaum noch Anknüpfungspunkte für prospektive Modelle religionspädagogischen Handelns»<sup>10</sup>. Dagegen wendet *Burkard Porzelt* ein, dass Säkularisierung eine treffende Kategorie zur Kennzeichnung der Postmoderne sei, soweit sie nicht ideologisch aufgeladen sei, sondern lediglich im deskriptiven Sinn verstanden werde<sup>11</sup>.

Es kann kein Zweifel darüber bestehen, dass die Entkirchlichung und Entchristlichung der Gesellschaft voranschreitet. Die Kirchen müssen einen herben Mitgliederverlust hinnehmen, die Zahl der Gottesdienstbesucher ist weiterhin rückläufig, Ordensgemeinschaften ziehen sich aus Mangel an Nachwuchs aus angestammten seelsorgerlichen oder karitativen Aufgabenbereichen zurück, die Stimme der Kirchen findet in Prozessen der Aushandlung ethischer Standards und der politischen Willensbildung weniger Gehör. Die Kirchen in der westlichen Welt haben, so kann über alle Einzelbeobachtungen hinweg resümiert werden, kein absolutes Religionsmonopol mehr (wohl aber noch ein relatives)<sup>12</sup>.

*Burkard Porzelt* ist zuzustimmen, wenn er nüchtern konstatiert, «dass der Bezug auf außerweltliche Transzendenz – auf Gott und Göttliches – in unseren Breiten auf dem Rückzug ist»<sup>13</sup>. Der Rückzug des Christentums hinterlässt Lücken, und vieles, was

diese Lücken ausfüllt, gehört in den Bereich profaner Lebensdeutung.

### 1.3.2. *Renaissance der Religion*

«Religion kehrt wieder», so lautet der Titel eines im Jahr 2006 erschienenen Buches von *Regina Polak*<sup>14</sup>. Darin diagnostiziert die Autorin ein neu erwachtes Interesse an Religion und Spiritualität nicht nur im persönlichen Leben vieler Menschen, sondern auch im globalen öffentlichen Raum. Modernisierung und Religion, früher ein klassisches Gegensatzpaar, noch dazu so gedacht, dass der rasante Fortschritt die Religion überflüssig machen würde, schließen einander in der postmodernen Gesellschaft nicht mehr aus – wofür gerade die Vereinigten Staaten von Amerika ein sprechendes Beispiel sind. «In God we trust»: Dieses Credo wird immerhin auf jedem Dollarschein in Umlauf gebracht. *Polak* kommt sogar zu dem gewagten Schluss: «Je moderner eine Kultur wird, umso religiositätsgenerativer wird sie ...»<sup>15</sup>.

Das Phänomen der Wiederkehr von Religion ist allerdings recht einzuordnen. «Morgen wird man wieder glauben»<sup>16</sup>, so artikuliert sich die unerschütterliche Zuversicht mancher kirchlicher Kreise angesichts eines seit den 1960er Jahren sich abzeichnenden massiven Bedeutungsverlusts des Christentums in der Öffentlichkeit. Diese Hoffnung hat sich so nicht erfüllt. Es zeigt sich vielmehr, dass die Renaissance der Religion in der Postmoderne an den Kirchen vorbeigeht. Oft genug können sie nur mit Erstaunen beobachten, wie sich etwa der Sport, die Medien und die Werbung – bald erfrischend, bald ungeniert, nicht selten originell und manchmal subtil religionskritisch – der jüdisch-christlichen Traditionsbestände bedienen und sie ihren Zwecken dienstbar machen.

Es sind vor allem zwei Bereiche, in denen sich ein neues Interesse an Religion festmachen lässt<sup>17</sup>. Zum einen spielt Religion eine zunehmend wichtigere Rolle bei der Suche von Menschen nach Sinn und Halt in einer komplexen, fragmentierten und bedrohten Welt; sie betrifft mithin die *individuelle Biographie*. Zum

anderen hat der 11. September 2001 den Zusammenhang von Religion und Kultur sowie von Religion und Gewalt in erschreckender Weise vor Augen geführt und damit zugleich nachdrücklich ins Bewusstseingerufen, dass die *Politik* das Phänomen der Religion in ihrem Handeln völlig neu gewichten muss.

#### 1.4. *Enttraditionalisierung – und Reflexion auf Tradition*

##### 1.4.1 *Übergang von traditionellen zu posttraditionalen Gesellschaften*

Das Herzstück traditionaler Gesellschaften bilden Traditionen. Ihnen wird in einem umfassenden Sinn normative Verbindlichkeit zugeschrieben: Sie beanspruchen «erstens exklusive Gültigkeit, zweitens allgemeine Zustimmung und drittens umfassende Relevanz»<sup>18</sup>. Traditionen bestimmen so ganz das Leben einer Gesellschaft: im privaten wie im öffentlichen Bereich, im Alltag wie zu Festzeiten.

In der westlichen Welt vollzieht sich derzeit ein Übergang von traditionellen zu posttraditionalen Gesellschaften. In Letzteren verlieren überlieferte Normen und Lebensformen ihren verbindlichen Charakter. Jeder kann selbst entscheiden, woran er sein Handeln orientiert, solange er sich nur innerhalb der geltenden Gesetze bewegt. In einer pluralen Gesellschaft gibt es verschiedene gesellschaftliche Subsysteme, die unterschiedliche Traditionen pflegen. Der Einzelne ist frei, sich einer Gruppierung anzuschließen und deren Traditionen für seinen Lebensentwurf zu übernehmen.

Die postmoderne Relativierung und Geringschätzung von Tradition trifft das Christentum elementar. Einer seiner theologischen Zentralbegriffe ist *Tradition*. Seine Sprache und Symbole, seine Riten und Feiern, seine Normen und Lebensorientierungen entspringen oftmals Traditionen, die über Jahrhunderte Kirche und Staat geprägt haben. Sie verlieren in der Postmoderne zusehends an Bedeutung. Diesem Prozess können die Kirchen nur dann entgegenwirken, wenn es ihnen gelingt, den Wert von Tra-



dition auch für nichttraditionale Gesellschaften zu plausibilisieren.

#### *1.4.2. Neuerwachtes Interesse an Tradition*

Quer zur Traditionsvergessenheit in der Postmoderne steht die Beobachtung, dass das Thema «Tradition» im kulturwissenschaftlichen Diskurs der letzten Jahre eine neue Dynamik gewonnen hat<sup>19</sup>. Erwähnt sei beispielsweise die Debatte um das kollektive und das kulturelle Gedächtnis<sup>20</sup>.

Traditionale Gesellschaften sind in ihrer Grundstruktur bis in den Alltag hinein von einer bestimmten Tradition geprägt. Tradition ist das Ferment der Gesellschaft. Allerdings verstellt eben das Eingelassensein in Tradition den Blick auf deren historische und kontextuelle Bedingtheiten. Der blinde Fleck traditionaler Gesellschaften ist – die Tradition.

In posttraditionalen Gesellschaften sind Traditionen abgeblasst oder marginalisiert, sie erscheinen teilweise in transformierter Gestalt und werden nur mehr selektiv gebraucht. Deutlich zeigt sich, dass in posttraditionalen Gesellschaften Traditionen nur mehr relative Bedeutung haben. Dies muss nicht nur Verlust bedeuten: Der Gewinn dieses Prozesses kann darin bestehen, dass sich ein Bewusstsein dafür bildet, dass Traditionen ein Stück des kulturellen Gedächtnisses einer Gesellschaft sind. Moderne und Postmoderne unterscheiden sich im Umgang mit Traditionen: «Während die Moderne die Tradition bekämpfen musste, weil diese noch ein wirklich machtvoller und prägender Faktor war, kann man es sich in der Postmoderne erlauben, Traditionen leben zu lassen, gerade weil sie alles Obligatorische verloren haben»<sup>21</sup>.

Hieraus können Chancen für die christliche Tradition erwachsen. Auch und gerade die Menschen pluraler und säkularer Gesellschaften sind auf Orientierung angewiesen, wenn sie ihre Biographie in einer fragmentierten Welt konstruieren müssen. Wenn es dem Christentum gelingt, ein Absinken seiner Traditionen zu sedimentierten und archivierbaren Wissensbeständen

zu verhindern, wenn es statt dessen in der Lage ist, deren gegenwarts- und zukunftsorientierende Potentiale zur Geltung zu bringen, können diese zu einer wichtigen Sinnressource für Menschen in postmodernen Gesellschaften werden.

## 2. *«Weitergabe des Glaubens» – ein Zentralbegriff kirchlichen Handelns auf dem Prüfstand*

Formulierungen wie «Erosion christlichen Glaubenswissens», «Tradierungskrise des Glaubens», «Unterbrechung, ja Abbruch der Glaubensweitergabe» gehören zum diagnostischen Standardrepertoire, wenn von der Situation der Kirche in postmodernen Zeiten die Rede ist. Sie beschreiben keine Krisenphänomene, denen die Kirche *auch* ausgesetzt ist, die damit bezeichneten Entwicklungen rühren vielmehr elementar an ihren Lebensnerv. *Kurt Koch* zufolge erweist sich «die Weitergabe des Glaubens an die kommenden Generationen ... als jenes Kardinalproblem, dem im gegenwärtigen kirchlichen Leben die höchste Priorität zugesprochen werden muß»<sup>22</sup>.

Damit steht die Kirche vor einer dringlichen Aufgabe. Diese kann aber nur dann in Angriff genommen werden, wenn Klarheit darüber besteht, was mit der Programmformel «Glaubensweitergabe» gemeint ist. Aus diesem Grund thematisiert und kritisiert der erste Abschnitt (2.1) missverständliche Deutungen des Begriffs. Der zweite (2.2) entwickelt ein angemessenes Verständnis von «Glaubensweitergabe» und zieht daraus Konsequenzen für mögliche Lernorte.

### 2.1. *Missverständliche Deutungen*

Viele Christen verbinden mit dem Begriff «Glaubensweitergabe» die Vorstellung, dass der Glaube, gewissermaßen als festgeschnürtes Paket von Glaubenswahrheiten, von einer Generation an die nachfolgende weitergegeben werden könne. Mögen die

Hände wechseln, in die der Glaube gelegt wird, der Inhalt selbst bleibt bei der Übergabe unverändert. Glaubensweitergabe ist demnach in erster Linie ein didaktisches bzw. methodisches Problem: Wie kann ein an sich feststehender theologischer Stoff so vermittelt werden, dass er vom Adressaten möglichst leicht aufgenommen wird?

In dieser und ähnlichen Auffassungen drückt sich ein verkürztes Verständnis von Glaubensweitergabe aus. Im Einzelnen sind folgende kritische Einwendungen zu erheben:

1. Unter *gnadentheologischem* Aspekt ist Glaube immer ein unverdientes Geschenk, das der unbegreiflichen Liebe Gottes zu den Menschen entspringt. Gott ist es, der die Initiative ergreift. Er geht als Erster auf den Menschen zu. Eine Weitergabe des Glaubens von der älteren zur jüngeren Generation kann es also streng genommen gar nicht geben. Glaube und Glaubenlernen können zwar vorbereitet und angebahnt werden, sie bleiben aber im Letzten unverfügbar, weil sie von der göttlichen Gnade abhängen.
2. *Offenbarungstheologisch* betrachtet tendiert der Begriff «Glaubensweitergabe» zu einem instruktionstheoretisch inspirierten Offenbarungsbegriff. Unter diesem Vorzeichen erscheint Glaubenlernen primär als kognitive Aneignung von Glaubenswahrheiten, die das kirchliche Lehramt verwaltet und den Gläubigen als verbindlich zu glauben vorlegt. Die Lebenserfahrungen der Gläubigen und deren eigenes Suchen nach Wahrheit sind für den Prozess der Glaubensweitergabe von nachgeordnetem Rang. Im günstigsten Fall dienen sie als «Anknüpfungspunkte» für die Glaubensvermittlung. Die Vorstellung, «dass Glaubensweitergabe von Begriff zu Begriff geschieht»<sup>23</sup>, war rund 200 Jahre lang dominant. Zu einer Aufspaltung dieser kognitiven Engführung kam es erst im Gefolge des Zweiten Vatikanums. In der Religionspädagogik wurde seit den 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts die sogenannte Korrelationsdidaktik entwickelt, die

weite Verbreitung fand und bis heute – trotz zahlreicher Anfragen – ein Grundprinzip religiösen Lehrens und Lernens geblieben ist.

3. Aus *pädagogischer* Perspektive läuft der Begriff «Glaubensweitergabe» Gefahr, die Rolle des Subjekts beim Glaubenslernen zu unterschätzen. Glaube setzt eine personale Entscheidung voraus und unterliegt der individuellen Verantwortung. Glaube entsteht zudem meist auf einem längeren biographischen Weg, der neben Phasen der Glaubensgewissheit auch Zeiten tiefen Zweifels kennt. Die Komplexität dieser Vorgänge scheint im Begriff «Glaubensweitergabe» nicht auf. Er lässt eher an ein geordnetes Verfahren denken, bei dem die junge Generation nur die Hand zu öffnen braucht, um von der älteren den Glaubensschatz zu empfangen.
4. Aus dem Blickwinkel heutiger *Didaktik* ist darauf zu verweisen, dass die traditionelle «vermittlungstechnologische» Vorstellung von Lernen unangemessen ist. Plakativ gesprochen: Lernen ist nicht – nach Art des Nürnberger Trichters – mit dem Befüllen leerer Gefäße vergleichbar. Die Lernenden verfügen vielmehr immer schon über Vorwissen, über Symbolsysteme und Sinnstrukturen, mit deren Hilfe sie sich den Stoff individuell aneignen. Dies gilt auch für religiöses Lernen. Religiöse Inhalte können demnach nicht einfach weitergegeben bzw. vermittelt werden, sondern sind nur zugänglich in Prozessen einer aktiven und konstruktiven Auseinandersetzung. Der Lernende vollzieht auf diese Weise eine individuelle Rekonstruktion und Repräsentation des theologischen Stoffs, die diesen nicht unberührt lässt.

Der Begriff «Weitergabe des Glaubens» ist, so kann knapp resümiert werden, anfällig für Fehldeutungen, sei es von theologischer, sei es von pädagogisch-didaktischer Seite. Umso wichtiger ist es, nach einer möglichst präzisen inhaltlichen Bestimmung des Begriffs zu suchen.

## 2.2. Ein angemessenes Verständnis

Recht verstanden geht es bei der Weitergabe des Glaubens «um Eröffnung und Begleitung von spirituellen Wachstumsprozessen des Christ-Seins, das sich in Welt und Kirche hinein auswirkt»<sup>24</sup>. Sie meint «das ganze Spektrum der Weisen, wie Gottes Offenbarung mit dem Leben der Menschen verbunden wird: durch Verkündigung und Mission, durch Katechese und Religionsunterricht, durch Gottesdienst und Glaubenszeugnis der Christen, durch vom Glauben gestaltete soziale Umfelder, wie Familie und Gemeinde, Gruppen und Organisationen, ggf. der ganzen Gesellschaft»<sup>25</sup>.

Glaubensweitergabe ist mehr als Glaubensunterweisung: Letztere bezeichnet eher «das lehrhafte, katechetische und unterrichtliche Tun»<sup>26</sup> der Kirche, das sowohl im Raum der Kirche als auch außerhalb stattfinden kann. So wurde über die längste Zeit der schulische Religionsunterricht als Glaubensunterweisung verstanden. Diese zielt auf eine elementare Einführung in das Glaubenswissen und in die Glaubenspraxis.

Glaubensweitergabe geschieht «aus Glauben auf Glauben hin»<sup>27</sup>, und zwar so, dass der Glaube mit «Kopf, Herz und Hand» erfahrbar wird. Unter diesen Voraussetzungen sind die *Familie* und die *Gemeinde* genuine Orte der Glaubensweitergabe. Beide Lernorte haben jedoch im Lauf der Zeit viel von ihrer prägenden Kraft verloren. Deshalb war und ist die Versuchung groß, das von *Kurt Koch* benannte «Kardinalproblem» der Glaubensweitergabe vor allem dem Lernort *Schule* zu übertragen. Nach dem hier entwickelten Verständnis von Glaubensweitergabe ist dieser Weg aber verfehlt. Religionsunterricht kann zwar partiell zur Glaubensweitergabe beitragen, doch ist dies – zumindest in postmodernen Zeiten – nicht seine eigentliche Aufgabe<sup>28</sup>. Glaubenlernen bedarf konstitutiv eines christlich geprägten Lebensumfeldes und einer Glaubensgemeinschaft, weil nur so der Glaube «von Person zu Person, von Herz zu Herz»<sup>29</sup> gehen kann. Diese Voraussetzungen sind in der öffentlichen Schule nicht erfüllt. Wenn die Kirche also von Glaubensweitergabe

spricht, steht sie vor der Herausforderung, die Lernorte *Familie* und *Gemeinde* zu profilieren.

### *3. Religiöse Erziehung und Bildung in der öffentlichen Schule*

Wenn die Religion, speziell das Christentum, die Funktion eines «Baldachins» für die Gesellschaft verloren hat, dann kann die Weitergabe des Glaubens keine öffentliche Aufgabe mehr sein. Sie ist, in postmoderner Optik, das Anliegen einer partikularen Gruppe in der pluralen Gesellschaft, die auf die Frage nach dem Wie und Wo der Tradierung des Christlichen eigene Antworten finden muss.

Soll es dann aber überhaupt noch so etwas wie religiöses Lernen in der staatlichen Schule geben? Diese Frage ist eindeutig zu bejahen. Schule kann und darf zwar nicht (mehr) die kirchliche Aufgabe der Glaubensweitergabe übernehmen (wiewohl Glaubensweitergabe nichtintentional in ihr geschehen kann), Schule ist aber ein unverzichtbarer Ort religiöser Erziehung und Bildung. Für diese These sind Gründe beizubringen; ferner ist über geeignete Formen schulischen Religionsunterrichts nachzudenken. Damit befassen sich die beiden folgenden Abschnitte 3.1 und 3.2.

#### *3.1. Begründungen und Aufgaben schulischen Religionsunterrichts*

Für einen Religionsunterricht in der staatlichen Schule gibt es eine Reihe stichhaltiger Argumente. Naheliegend wäre es, *theologisch* für religiöse Erziehung und Bildung in der Schule einzutreten. Gerade diese Begründung erweist sich jedoch im Dialog mit einer pluralen Gesellschaft als problematisch. Deshalb werden nachfolgend vier *nichttheologische* Argumentationsfiguren vorgelegt<sup>30</sup>. Diese knüpfen, ausgenommen das entwicklungspsychologische Argument, an gängige Begründungsmuster an. Sie gewinnen aber neue Facetten und ein neues Profil, indem sie

ausdrücklich mit der Signatur der Postmoderne, wie im ersten Abschnitt skizziert, verknüpft werden.

Die Formulierung von Begründungen ist eng mit der Formulierung von Aufgaben schulischen Religionsunterrichts verbunden. Deshalb sind innerhalb des religionspädagogischen Legitimationsdiskurses immer wieder auch Ziele zu benennen, die sich ein moderner Religionsunterricht stecken muss.

### *3.1.1. Das Problem einer theologischen Begründung*

In der deutschen Religionspädagogik hat die sogenannte Konvergenzargumentation der Würzburger Synode von 1974 weite Verbreitung erfahren<sup>31</sup>. Sie führt zwei Argumentationsstränge, einen pädagogischen und einen theologischen, zusammen. Diese setzen sich jeweils aus drei Einzelaspekten – einer kulturgeschichtlichen, einer anthropologischen und einer gesellschaftlichen Begründung – zusammen, die parallelisiert und aufeinander bezogen werden.

Seit der Aufbruchsstimmung im Gefolge des Zweiten Vatikanums sind gut 40 Jahre vergangen. Wie stellt sich heute die Begründungsproblematik dar? Mehr noch als zu früheren Zeiten scheint entscheidend, dass Argumente für einen Religionsunterricht in der staatlichen Schule gegenüber der Gesellschaft, und zwar gegenüber einer postmodernen Gesellschaft, plausibilisiert werden können. Aus diesem Grund soll auf eine theologische Begründung verzichtet werden, wiewohl diese selbstverständlich ad intra, im Raum der Kirche, im Sinne einer Selbstvergewisserung kirchlichen Handelns notwendig ist. Ad extra, auf eine plurale Gesellschaft hin, läuft sie aber Gefahr, als Ausdruck eines partikularen Interesses interpretiert und damit als unglaubwürdig abgelehnt zu werden: «Religion(sunterricht) im Dienste von ... etwas oder jemandem – das gerade liquidiert die Angelegenheit»<sup>32</sup>. *Rainer Winkel* rät daher ausdrücklich von einer theologischen Begründung von schulischem Religionsunterricht ab, «denn wo der Religionsunterricht an öffentlichen Schulen gleichsam religiös begründet wird, betreibt er seine eigene Abolition»<sup>33</sup>.

### 3.1.2. Bildungstheoretische Argumentation

#### 3.1.2.1. Nähe zu einer anthropologischen Begründung

Bevor eine bildungstheoretische Begründung schulischen Religionsunterrichts entfaltet wird, soll kurz auf eine andere, mit ihr eng verwandte, eingegangen werden, nämlich auf das anthropologische Argument. Bei diesem wird davon ausgegangen, dass zu den Grundkonstituenten menschlichen Seins nicht nur die Sozialität oder die Sprechfähigkeit gehören, sondern auch die Religiosität: Menschsein bedeutet immer auch, ein *homo religiosus* zu sein<sup>34</sup>. *Friedrich Schleiermacher* zufolge wird der Mensch «mit der religiösen Anlage geboren wie mit jeder andern»<sup>35</sup>. Soll dieses Vermögen nicht verschüttet bleiben oder verkümmern, bedarf es religiöser Bildung.

Diese Argumentation ist theologisch anschlussfähig. Sie lässt sich ohne Schwierigkeiten mit der Transzendentaltheologie *Karl Rahners* verbinden. Nach *Rahner* ist die innerste Mitte des Menschseins durch ein übernatürliches Existential geprägt. Es ist eine bleibende Seinsbestimmung des Menschen, die ihm a priori eingeschrieben ist. So ist der Mensch «Hörer des Wortes», von seinem Wesen her offen für die Offenbarung Gottes.

Im wissenschaftlichen Diskurs ist es allerdings umstritten, ob zum Menschsein eine religiöse Anlage gehört. Zustimmende wie ablehnende Stimmen können jeweils gewichtige Argumente ins Feld führen, so dass diese Frage noch immer als unentschieden angesehen werden muss<sup>36</sup>. Nachdenklich machen zudem Erfahrungen mit Areligiosität in den neuen Bundesländern<sup>37</sup>. *Eberhard Tiefensee* kommt hier zu der nüchternen Feststellung, dass offenbar auch derjenige «ohne spürbares Defizit leben und sterben» kann, «der – um die von Max Weber stammende Metapher aufzugreifen – «religiös unmusikalisch» ist»<sup>38</sup>.

Gesamtgesellschaftlich dürfte es aus den genannten Gründen schwierig sein, die Vorstellung von einer religiösen Anlage, die jedem Menschen zu Eigen ist, zu plausibilisieren. Deshalb wird im Folgenden ein bildungstheoretischer Argumentationsgang



entwickelt, der im Gespräch mit der pluralen Gesellschaft auf das Postulat eines «sensus religiosus» als einer anthropologischen Universalie verzichtet.

### 3.1.2.2. Religion als eigener Modus der Welterfahrung

Der Umgang mit der komplexen Wirklichkeit unserer Welt erfordert vielfältige Zugänge. Diese erkenntnistheoretische Grundeinsicht gewinnt im Zeitalter des Pluralismus noch schärfere Konturen. Multiperspektivität ist gewissermaßen die eine Seite der Münze, deren zweite Pluralisierung heißt.

Ein konkretes Beispiel: Dass die biblischen Schöpfungserzählungen keinen Gegenentwurf zu den Erkenntnissen der modernen Naturwissenschaften darstellen, steht heute für aufgeklärte Menschen außer Frage – wiewohl diese Einsicht erst auf einem langen und für die Kirche sehr schmerzhaften Weg gewonnen werden musste<sup>39</sup>. Während kosmologische Theorien eine Antwort darauf geben wollen, *wie* die vorfindliche Realität im Sinne einer zeitlichen Abfolge entstanden ist, fragen die ersten Kapitel des Buches Genesis, *was* das Wesen der Dinge und des Menschen zu jeder Zeit ausmacht. Beide, Bibel und Naturwissenschaft, betrachten die eine Welt unter unterschiedlichen Gesichtspunkten, deren komplementäre Zusammenschau neue Wege des Verstehens ermöglicht.

Generell gilt: Die *eine* Wirklichkeit kann unter verschiedenen Perspektiven wahrgenommen werden: unter politischem, gesellschaftlichem, naturwissenschaftlichem und – heute wohl in erster Linie – ökonomischem Aspekt. Darüber hinaus bleiben aber Fragen, die «großen Fragen», die übrigens nicht erst Erwachsene, sondern auch Jugendliche und – wenn wir sie ernst nehmen – schon Kinder stellen: «Woher kommt das Leid?», «Was kommt nach dem Tod?», «Existiert Gott?», «Was ist gut und böse?», «Was ist der Weg zum wahren Glück?», «Welchen Sinn hat das Leben?» oder «Was ist der Mensch?»<sup>40</sup>

Diese Fragen sind, obgleich sie oftmals zuerst im Kontext der individuellen Biographie aufbrechen, keine privaten Probleme,

sie sind vielmehr Grundfragen des Menschseins und der Menschheit überhaupt. Wie kein anderer Lebensbereich nehmen sich nun die Religion bzw. die Religionen dieser Fragen an. Sie schöpfen dabei aus einer Jahrtausende alten Tradition von Erfahrungen des Menschen mit sich, mit anderen, mit der Welt und mit Gott. Kurz gesagt: «Religion eröffnet einen eigenen Zugang zur Wirklichkeit, der durch keinen anderen Modus der Welt-erfahrung ersetzt werden kann»<sup>41</sup>.

Aufgabe der öffentlichen Schule muss es sein, junge Menschen zu einem sachgerechten Umgang mit der sie umgebenden vieldimensionalen Wirklichkeit zu befähigen. Dazu gehört eben auch die Erschließung der religiösen Dimension der Wirklichkeit. Diese Kompetenz versteht sich nicht von selbst, sondern setzt systematische Bildungsbemühungen voraus. Aus diesem Grund ist der Religionsunterricht als Ort organisierter religiöser Bildung in der öffentlichen Schule unentbehrlich.

### *3.1.2.3. Religiöse Bildung und Persönlichkeitsentwicklung*

Menschliches Denken und Handeln ist nicht einfach das Produkt einer folgerichtigen Kette rationaler Überlegungen und Entscheidungen. Beides ist maßgeblich bestimmt von weltanschaulichen oder religiösen Grundhaltungen. Diese werden aber nur selten nach außen hin explizit gemacht. Insbesondere Religiosität gilt als eine private Angelegenheit, die im Bereich des Ungenannten und nicht selten Unbenennbaren verbleibt. Auf diese Weise entsteht der Eindruck, dass religiöse Entscheidungen und Überzeugungen «weder kommunikabel noch diskursfähig»<sup>42</sup> sind.

Wie im ersten Abschnitt ausgeführt, wachsen Kinder und Jugendliche heute in einer Lebenswelt auf, die mit diffuser Religiosität imprägniert ist und von der Präsenz fremder Religionen mitbestimmt wird. Sich in diesem komplizierten und komplexen Feld bewegen zu können, setzt religiöse Bildung voraus. Deren Ziel muss es sein, junge Menschen zu einem eigenen Urteil in Glaubens- und Lebensfragen zu befähigen, das nicht nur vor

dem eigenen kritisch-rationalen Vermögen bestehen kann, sondern auch in der Lage ist, sich der Auseinandersetzung mit den religiösen Überzeugungen anderer Menschen zu stellen. Nötig dazu sind der Aufbau eines religiösen Grundwissens, die Entwicklung religiöser Sprachfähigkeit und die Einübung in religiös-ethisches Denken und Argumentieren<sup>43</sup>. Das alles geschieht nicht von selbst, sondern erfordert einen entsprechend ausgerichteten Religionsunterricht in der öffentlichen Schule. Dieser leistet «einen eigenständigen, von anderen Unterrichtsfächern nicht ersetzbaren Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung und Weltorientierung im Rahmen schulischer Bildung»<sup>44</sup>.

#### *3.1.2.4. Religiöse Bildung als unverzichtbarer Teil allgemeiner Bildung*

Die beiden vorher entwickelten Gedanken können noch vertieft werden, indem das Verhältnis von religiöser und allgemeiner Bildung betrachtet wird. Was gehört eigentlich zur allgemeinen Bildung des Menschen?<sup>45</sup> Im Laufe der Bildungsgeschichte sind sieben zentrale Erfahrungs- und Lernbereiche benannt worden: Erziehung bzw. Pädagogik, Sittlichkeit bzw. Ethik, Arbeit bzw. Ökonomie, Erkenntnissuche bzw. Wissenschaft, Konfliktregelung bzw. Politik, Kunst bzw. Ästhetik – und eben auch Glaube bzw. Religion. Diese sieben Anthropina sind Wesensmerkmale des Menschen. In ihnen und durch sie wird der Mensch gebildet<sup>46</sup>.

Was bedeutet dies für religiöse Bildung? Sie ist unveräußerlicher Teil allgemeiner Bildung. Allgemeiner Bildung fehlt etwas, nein: Zentrales, wenn sie glaubt, das Gebiet der Religion dem Privatbereich des Menschen überlassen zu können. *Rainer Winkel* hat den Zusammenhang zwischen religiöser und allgemeiner Bildung in eindrücklichen Worten formuliert:

«Nicht weil die Kirchen gläubige Mitglieder brauchen, die Staaten multikulturelle Bürger, die Schulen gute Schüler, die Familien brave Kinder etc. benötigen, ist Religion(sunterricht)

unverzichtbar, sondern weil jedes Menschen-Kind ohne religiöse Bildung kein hinreichend *gebildeter* Mensch werden kann, mehr noch: sich als Mensch nicht hinreichend (re)konstituierb<sup>47</sup>.

Mit anderen Worten: Die öffentliche Schule kann auf Religionsunterricht nicht verzichten, wenn sie ihrem Anspruch gerecht werden will, jungen Menschen eine allgemeine Bildung zu vermitteln und damit humanisierend für den Einzelnen und das Gemeinwesen zu wirken.

### 3.1.3. *Entwicklungspsychologische Argumentation*

Die entwicklungspsychologische Begründung spielt im religionspädagogischen Legitimationsdiskurs eher eine nachgeordnete Rolle – zu Unrecht. In besonderer Weise ist der evangelische Religionspädagoge *Friedrich Schweitzer* für ein Recht von Kindern und Jugendlichen auf Religion und religiöse Bildung eingetreten<sup>48</sup>. Er kann sich dazu auf psychologische Erkenntnisse stützen, die zeigen, «dass Kinder von früh an Erfahrungen machen, die als *religiöse Erfahrungen* bezeichnet werden können»<sup>49</sup>. Das beginnt mit der Ausbildung eines Urvertrauens in der frühesten Kindheit: In gelingenden Beziehungen zu den Eltern wird das Fundament für die spätere Ausprägung von religiösen Vorstellungen und Gottesbildern gelegt. Mit der Entwicklung der Sprach- und Denkfähigkeit rühren Kinder an die «großen Fragen», in die explizit oder implizit Religion involviert ist<sup>50</sup>. Kinder fragen nach ihrer Identität, sie verlangen Auskünfte über den Tod und ein Leben nach dem Tod, sie werfen die Frage nach Gott und nach dem «richtigen» Gott auf, wenn sie andere Religionen kennenlernen, sie fordern Antworten auf die Frage, warum Menschen ethisch handeln und Gerechtigkeit walten lassen sollen. Diese Fragen, denen Erwachsene gerne ausweichen, gehören wesentlich zum Kindsein und brauchen deshalb einen Ort, an dem sie gestellt werden dürfen und an dem Kinder Anstöße erhalten, die sie zum Weiterdenken einladen.

In der Religionspädagogik ist in den letzten zehn Jahren ein geschärftes Bewusstsein für die Originalität von Artikulationsformen kindlicher Religiosität entstanden. Es konnte gezeigt werden, dass und wie sich Kinder eigenständig und schöpferisch mit religiösen Fragen auseinandersetzen<sup>51</sup>. Die «Kindertheologie» gehört gegenwärtig zu den am meisten beachteten religionspädagogischen Themen<sup>52</sup>. Die theologische Kompetenz der Kinder bedarf allerdings der Pflege und der Entwicklung. Wo Kinder in ihren Suchprozessen alleingelassen werden, degeneriert ihre religiöse Kompetenz. *Friedrich Schweitzer* spricht in diesem Zusammenhang von einem «religiösen *Kaspar Hauser*-Syndrom»<sup>53</sup>.

Mit seiner Forderung «Kinder brauchen Märchen» hat *Bruno Bettelheim* die Bedeutung von Märchen für die Entwicklung von Kindern unterstrichen. Dem ist mit nicht weniger Nachdruck hinzuzufügen: «Kinder brauchen Religion». Durch eine beachtliche Zahl von pädagogisch-psychologischen Untersuchungen ist zwischenzeitlich dokumentiert, dass zwischen der Selbstwerdung von Kindern und Jugendlichen und ihrer religiösen Entwicklung enge Zusammenhänge bestehen. Die Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen zu unterstützen heißt dann auch, ihre religiöse Entwicklung zu fördern. Ein Erziehungsangebot ist nicht vollständig, «wenn die religiöse Dimension dabei keine Berücksichtigung erfährt»<sup>54</sup>. Damit sind all jene Instanzen herausgefordert, die an der Erziehung von Kindern mitwirken, insbesondere Elternhaus, Kindergarten und Schule. Die Verbannung der Religion aus diesen Lernorten – durchaus wohlmeinend begründet mit dem Gedanken der religiösen Neutralität oder der Achtung vor dem Recht der religiösen Selbstbestimmung des Kindes – ist daher eine Entwicklung, die sehr kritisch beurteilt werden muss, weil sie den religiösen Bedürfnissen der Kinder nicht gerecht wird.

### 3.1.4. Kulturhistorische Argumentation

#### 3.1.4.1. «Traditionelle» Gestalt

«Wer die Vergangenheit nicht kennt, den kann es die Zukunft kosten»: Mit diesen Worten *Reiner Kunzes* lässt sich, zugegebenermaßen sehr pointiert, der Kerngedanke des kulturhistorischen Arguments wiedergeben. Bildungstheoretisch gewendet: Junge Menschen brauchen, wenn sie die Gegenwart bewältigen und die Zukunft gestalten wollen, ein solides Wissen über die Geschichte (mindestens) jener Gesellschaft und Kultur, in der sie leben, und ein Grundverständnis für die Wirkmächtigkeit historischer Ereignisse und Prozesse.

Auch wenn der Einfluss der Kirchen auf die Gesellschaft seit geraumer Zeit erheblich zurückgegangen ist, ist die moderne westliche Welt nach wie vor in vielen Bereichen vom Christentum geprägt. Die (jüdisch-)christliche Tradition kann auf beachtliche Leistungen auf kulturellem, sozialem, ökonomischem und politischem Gebiet verweisen. Zu denken ist beispielsweise an den Einfluss der christlichen Religion auf den Gedanken der Menschenwürde und der Menschenrechte und an die christliche Begründung des Sonntags als eines Tages, an dem der Mensch allen (ökonomischen) Zwängen enthoben sein soll, um frei zu sein für sein Bedürfnis nach Ruhe und Erholung, für die Pflege von Gemeinschaft und für die Verehrung Gottes. Zu erinnern ist weiter an die große Fülle von Bauwerken, vor allem von Kirchen, die eindrucksvoll den Glauben früherer Generationen darstellen und bezeugen; an die vielfältige Rezeption biblischer Stoffe in der Literatur aller Länder Europas; an die engen und fruchtbaren Beziehungen zwischen Christentum und Kunst. Insgesamt ist wohl kaum zu ermessen, «wie sehr die Bibel am Bau Europas als einer kulturellen Einheit beteiligt war»<sup>55</sup>.

Freilich: Die «vom christlichen Glauben generierte Zeichen-Welt»<sup>56</sup> versteht sich nicht von selbst. Sie ist Niederschlag oft Jahrhunderte alter Traditionen, die gelesen und gedeutet werden

wollen. Konkret: Wenn man sich die vielen tausend Menschen vergegenwärtigt, die täglich in die Vatikanischen Museen strömen oder die Kirchen der Stadt Rom besuchen, und zugleich den Befund ernst nimmt, dass das Wissen um die Bibel und das Christentum massiv zurückgegangen ist, stellt sich die Frage, was die Besucherinnen und Besucher «sehen», wenn sie christlicher Kunst begegnen. Bleibt es bei einem – gewiss nicht gering zu schätzenden – ästhetischen Erleben oder gelingt es ihnen auch, die in Bildern und Bauten elementar zum Ausdruck kommende Welt des christlichen Glaubens zu entziffern?

Wo kein selbstverständlicher Zugang zu den kulturellen Manifestationen des Christentums mehr gegeben ist, steht verstärkt die religiöse Bildung in der Schule in der Pflicht, junge Menschen mit den kulturellen Wurzeln ihres Lebensraumes vertraut zu machen. Insofern muss die mannigfaltige Wirkungsgeschichte des christlichen Glaubens einen wichtigen Platz im Religionsunterricht einnehmen. Hinzu kommt die Aufgabe, Schülerinnen und Schüler in die Zeichensprache des Christentums einzuführen, damit sie die vielgestaltigen Spuren der christlichen Tradition nicht nur identifizieren, sondern auch interpretieren können.

Um möglichen Missverständnissen entgegenzutreten, sei ausdrücklich festgehalten, dass sich Religionsunterricht nicht darin erschöpfen darf, christliche Traditionsbestände kulturgeschichtlich zu erschließen. Andernfalls würde «nicht der aktuelle Geltungsanspruch des christlichen Glaubens ... in den Vordergrund gestellt, sondern das historische Faktum, dass dieser Glaube Menschen lange Zeit etwas gegolten *habe*»<sup>57</sup>. Dies aber genügt nicht. Wenn der Religionsunterricht einen Beitrag zur Bildung junger Menschen leisten will, der von keinem anderen Schulfach übernommen werden kann, muss er nicht zuletzt die existentielle Bedeutung von Religion hervorheben. Die Beschäftigung mit kulturellen Artikulationsformen des Christlichen kann hierfür eine wertvolle Hilfe sein.

### 3.1.4.2. «Postmoderne» Gestalt

Das eben vorgetragene kulturgeschichtliche Argument wird im religionspädagogischen Legitimationsdiskurs häufig verwendet. Es nimmt allerdings eine Herausforderung der Postmoderne gewissermaßen nur mit halb geöffneten Augen wahr, nämlich den kontinuierlichen *Traditionsverfall*. Dieser hat sich nach dem Urteil *Manfred Fuhrmanns* «in den letzten Jahrzehnten derart beschleunigt, dass man versucht ist, ihn für ein Indiz einer Schwellenzeit zu halten, einer historischen Zäsur, wie Europa sie bislang nur selten erlebt hat»<sup>58</sup>. Wenn nun Enttraditionalisierung ein Signum postmoderner Gesellschaften ist<sup>59</sup>, wenn die Autorität von Tradition nicht nur im öffentlichen, sondern auch im privaten Leben eine immer geringere Rolle spielt, warum sollte dann die Auseinandersetzung mit religiöser Tradition ein Ziel schulischer Bildung sein?

*Anthony Giddens* zufolge büßt die Tradition auch in posttraditionalen Gesellschaften ihre Bedeutung nicht ein – anders als es die Protagonisten der Aufklärung erhofft hatten<sup>60</sup>. *Giddens* wörtlich: «Traditionen sind notwendig und werden ewig überdauern, weil sie dem Leben Kontinuität und Form verleihen»<sup>61</sup>. Posttraditionale Gesellschaften bewahren jedoch Tradition mehr und mehr auf *nichttraditionale* Weise, d. h., sie pflegen Traditionen, ohne sich den ihnen inhärenten Wahrheitsanspruch zu Eigen zu machen.

Ein Beispiel hierfür ist das überwältigende mediale Interesse am Sterben Papst *Johannes Pauls II.* und an der Wahl seines Nachfolgers im Jahr 2005. Die Rituale der Bestattung des verstorbenen Papstes, der Vorbereitung des Konklaves, der Wahl des Nachfolgers in der Sixtinischen Kapelle, der Bekanntgabe des Wahlergebnisses sowie der feierlichen Amtseinführung *Benedikts XVI.* haben ungezählte Menschen, bei weitem nicht nur Katholiken, weltweit in den Bann gezogen. Nicht zuletzt auf junge Leute übt das traditionsreiche Amt des Papstes in der katholischen Kirche eine große Faszination aus, wozu der persönliche Stil *Benedikts XVI.* sicher ein Übriges tut. Gleichwohl wäre



es verfehlt, dieses Interesse mit einer ungebrochenen Zustimmung der Jugend zur kirchlichen Glaubens- und Sittenlehre gleichzusetzen. Was sich in der neuen Hinwendung junger Menschen zum Papst und zum Papsttum zeigt, ist gewissermaßen ein undogmatischer, ein nichttraditionaler Umgang mit der Tradition des Petrusamtes.

Was könnte nun ein nichttraditionaler Umgang mit religiöser Tradition für den Religionsunterricht in der öffentlichen Schule bedeuten. Drei Aspekte seien genannt<sup>62</sup>:

1. Unter der Voraussetzung einer rapiden Enttraditionalisierung oder gar eines Traditionsabbruchs würde der Religionsunterricht in der Tat zu kurz greifen, wenn er sich damit begnügen würde, möglichst große Teile des christlichen Erbes zu erschließen. Ein nichttraditionaler Umgang mit religiöser Tradition macht vielmehr auf «die fundamentale Bedeutung von Traditionen für die Konfiguration von Welt-Zugängen und Erfahrungen überhaupt»<sup>63</sup> aufmerksam. Für den Religionsunterricht ergibt sich daraus zum einen die Aufgabe, das Bewusstsein junger Menschen für die Bedeutung von Traditionen für die Deutung und Gestaltung des eigenen Lebens zu wecken. Zum anderen stellt der Religionsunterricht die christliche Tradition als eine spezifische Perspektive vor, unter der die Schülerinnen und Schüler die Welt und ihr Leben lesen können. Er lädt sie ein, diese mit anderen religiösen und weltanschaulichen Modi der Wahrnehmung von Wirklichkeit zu vergleichen.
2. Religiöse Tradition bleibt in ihrer Wirkung beschränkt, wenn sie lediglich als Steinbruch verstanden wird, aus dem, postmodernem Patchwork-Denken folgend, einzelne Bestandteile nach Belieben herausgelöst werden können. Christliche Texte und Bilder, Rituale und Praktiken sind keine isolierten Elemente der christlichen Tradition, sondern miteinander verflochtene Fäden einer kohärenten Textur. Reli-

gionsunterricht muss den Versuch unternehmen, diesen systemischen Charakter der christlichen Tradition bewusst zu machen.

3. Ein nichttraditionaler Umgang mit religiöser Tradition gestattet es Schülerinnen und Schülern, sich mit den überkommenen Formen des Christlichen kritisch und kreativ auseinanderzusetzen. Dazu gehört auch, dass nicht sogleich normative Ansprüche in den Vordergrund gerückt werden. Junge Leute brauchen vielmehr Zeiten und Räume, in denen sie spielerisch, erprobend und prüfend Erfahrungen mit der christlichen Tradition sammeln können. Mit diesem Konzept sind Anschlussmöglichkeiten an einen performativen Religionsunterricht gegeben<sup>64</sup>.

Zusammengefasst: Religiöse Tradition ist auch in einem modernen Religionsunterricht nicht obsolet. Allerdings sind neue – nichttraditionale – Formen des Umgangs mit den christlichen Traditionsbeständen zu suchen. Darin liegt eine Bereicherung für beide Seiten: für die Schülerinnen und Schüler, denen ein reicher Zeichenvorrat angeboten wird, mit dem sie ihre eigene Religiosität zum Ausdruck bringen können, und für die christliche Tradition, die nur dann nicht verdorrt, wenn sie je neu mit den Erfahrungen der Gegenwart interferiert.

### *3.1.5. Das funktionale Argument*

#### *3.1.5.1. Religionsunterricht im Dienst der ethischen Erziehung junger Menschen*

Das funktionale Argument hebt darauf ab, dass Religion «nicht (nur) um ihrer selbst willen ... ein würdiger Gegenstand bildnerischen Bemühens [ist], sondern (auch) um nicht-religiöser Zwecke und Ziele willen»<sup>65</sup>. Diese sind in den meisten Fällen ethisch-moralischer Natur.

«Können wir in einer Welt leben, in der nichts mehr heilig ist?»<sup>66</sup>, fragt *Anthony Giddens*, um sogleich seine Antwort anzuschließen:

«Ich glaube nicht, daß das möglich ist ... Jeder von uns braucht moralische Verbindlichkeiten, die über den kleinen Konflikten und Zankereien des Alltags stehen ... Keiner von uns hätte irgend etwas, wofür es sich zu leben lohnt, wenn wir nicht etwas hätten, wofür es sich zu sterben lohnt»<sup>67</sup>.

Ohne Moral und Werte, so *Giddens*, sind ein sinnvolles Zusammenleben und ein sinnerfülltes Leben nicht möglich. Doch woher kommen Normen? Und wie werden sie vermittelt? In die Beantwortung dieser Frage sind Religion und Schule unmittelbar involviert.

Alle (Welt-)Religionen entlassen ein Ethos aus sich. Im Falle des Christentums hat sich dieses tief in die Moral- und Wertvorstellungen der westlichen Welt eingeschrieben. Auch wenn seit der Aufklärung Religion und Ethik weitgehend auseinandergetreten sind, spielt die christliche Religion in den gegenwärtigen Diskussionen um ethische Fragen eine bedeutende Rolle. Darüber hinaus lassen nicht wenige Werte, die als Errungenschaften der Aufklärung gelten, in der Tiefe religiöse Wurzeln erkennen. Kurz: Ethik und Moral sind auf das engste mit Religion verweben.

Der Diskussion um Normen und Werte würde Wesentliches fehlen, wenn nicht zugleich das Problem bedacht würde, wo und wie ethisches Denken gebildet und moralisches Verhalten eingeübt werden kann<sup>68</sup>. Hier spielt die öffentliche Schule eine herausragende Rolle. Innerhalb der Schule wiederum ist der Religionsunterricht jenes Fach, das neben dem Ethikunterricht für ethische Bildung prädestiniert ist. Aufgrund seines Beitrags zur Wert- und Moralerziehung ist Religionsunterricht in der staatlichen Schule unabdingbar.

### 3.1.5.2. Religionsunterricht als Ressource für den säkularen Staat

Ein Gemeinwesen braucht sittlich verantwortliche, solidarisch handelnde Bürgerinnen und Bürger. Aus diesem Grund muss es ein wichtiges Ziel der öffentlichen Schule sein, bei jungen Menschen ethisches Bewusstsein zu bilden und moralisches Handeln zu fördern. Der Staat selbst kommt als Quelle für die Normen und Werte, die in der Schule vermittelt werden sollen, nicht in Frage. Er würde sonst – wie in früheren geschichtlichen Epochen das Christentum – die Rolle einer für die gesamte Gesellschaft verbindlichen ethisch-moralischen Instanz übernehmen. Dass eine wie auch immer geartete Institution eine solche übergreifende Orientierungsfunktion übernimmt, erscheint in der pluralen Gesellschaft der Postmoderne jedoch kaum mehr denkbar. Der Staat ist vielmehr auf sinn- und normstiftende Ressourcen angewiesen, die ihm gesellschaftliche Subsysteme zur Verfügung stellen. Hierzu gehören die Religionsgemeinschaften. Indem sie am Religionsunterricht in der öffentlichen Schule mitwirken, erfüllen sie eine Aufgabe für das Gemeinwesen, die der Staat aus sich selbst nicht bewältigen könnte.

Dieser Gedanke kann noch vertieft werden. Auf welchen Fundamenten gründet sich der Staat? Nach *Ernst-Wolfgang Böckenförde* lebt «*der freiheitliche, säkularisierte Staat ... von Voraussetzungen, die er selbst nicht garantieren kann*»<sup>69</sup>. Diese entspringen u. a. der Religion und dem Ethos. Dann aber ist der Staat *um seiner selbst willen* darauf angewiesen, dass diese Quellen nicht versiegen. Es muss daher in seinem Interesse liegen, dass es Religionsunterricht in der staatlichen Schule gibt, damit die Religion als eine das Gemeinwesen tragende Kraft wirksam bleibt.

### 3.1.5.3. Grenzen des Arguments

Das funktionale Argument hat, gemessen an der Geschichte des Religionsunterrichts, eine lange Tradition. Schon bald nach seiner Einführung in der öffentlichen Schule war der Religionsunterricht massiven Einflüssen des Obrigkeitsstaates ausgesetzt.

Von ihm wurde erwartet, dass er Untertanen heranbilden würde, die der Staatsgewalt treu ergeben seien, die über Pflichtbewusstsein verfügten und eine hohe Arbeitsmoral an den Tag legten. Religion sollte in den Augen des Obrigkeitsstaates des 19. Jahrhunderts die politische Zentralgewalt stärken und die öffentliche Ordnung stabilisieren.

Auch im gegenwärtigen Legitimationsdiskurs um schulischen Religionsunterricht spielt das funktionale Argument eine gewichtige Rolle, wenngleich sich die Akzente gegenüber dem 19. Jahrhundert erheblich verschoben haben. Religion gehört in die Schule, weil bzw. wenn sie die Versittlichung junger Menschen fördert, ihre Formung zu mündigen Staatsbürgern unterstützt und zu Dialogbereitschaft und Toleranz erzieht. Unter dieser Prämisse wünschen viele Eltern, die selbst Glauben und Kirche distanziert gegenüberstehen, dass ihre Kinder den Religionsunterricht besuchen.

So sehr das funktionale Argument die Bemühungen um die Einrichtung bzw. den Erhalt von Religionsunterricht in der staatlichen Schule zu unterstützen vermag, so sehr läuft es Gefahr, den Wesenskern von Religion auszuhöhlen. Deshalb ist mit Nachdruck zu unterstreichen: Religion geht nicht in Moral auf, und der Zweck von Religionsunterricht liegt nicht allein in der ethischen Bildung junger Menschen! Religion besitzt ein Surplus gegenüber Ethik, und der Religionsunterricht verfügt über einen Mehrwert gegenüber dem Ethikunterricht. Im Zentrum der (christlichen) Religion steht die Gottesfrage. Von diesem Dreh- und Angelpunkt her ergibt sich ein genuiner Modus, die Wirklichkeit zu denken und zu gestalten. Dies schlägt sich auch in der Ethik nieder. Sie kann von Christen immer nur im größeren Horizont der Gottesthematik entfaltet werden.

Religion geht nicht nur nicht in Moral, sie geht in überhaupt keinem Zweck auf. Um mit *Rudolf Engler* zu sprechen: «Die ... Nützlichkeit der Religion besteht paradoxerweise gerade in deren Disfunktionalität»<sup>70</sup>. Aufgabe des Christentums kann es daher nicht sein, die bestehenden Verhältnisse zu bestätigen bzw. religiös zu überhöhen. Die zahlreichen Errungenschaften auf medi-

zinischem, kulturellem, gesellschaftlichem und naturwissenschaftlichem Feld, menschliches Handeln in der Geschichte überhaupt: all das betrachtet das Christentum unter einem «eschatologischen Vorbehalt». Nicht, weil seine Grunddynamik Weltflucht und seine Grundstimmung Pessimismus wäre, sondern weil es letztgültiges Heil von Gott her erwartet.

Es ist Aufgabe des Religionsunterrichts, jungen Leuten die (ideologie-)kritische Haltung der Religion erfahrbar werden zu lassen. Religionsunterricht ist, wie der Synodenbeschluss «Der Religionsunterricht in der Schule» formuliert, «auf die Relativierung unberechtigter Absolutheitsansprüche angelegt ..., auf Proteste gegen Unstimmigkeiten und auf verändernde Taten»<sup>71</sup>. Christliche Religion drängt also auf eine Umgestaltung und Erneuerung der vorfindlichen Wirklichkeit. Deshalb ist sie immer auch Sand im Getriebe der Welt. Dieses Grunddatum des Christlichen setzt der Funktionalisierung von Religion und Religionsunterricht Grenzen.

### *3.2. Zwei Formen von Religionsunterricht*

Ein Plädoyer für religiöse Erziehung und Bildung in der öffentlichen Schule bliebe unvollständig, wenn sich nicht Überlegungen anschliessen, wie schulischer Religionsunterricht zu konzipieren ist. Im Weiteren ist primär die Situation des Religionsunterrichts in der Schweiz im Blick, wiewohl das vorgeschlagene Modell auch für andere Länder Relevanz beanspruchen kann.

Die Stellung des Religionsunterrichts ist in den verschiedenen Schweizer Kantonen unterschiedlich geregelt. In diese vielfältige und bisweilen unübersichtliche Landschaft ist in jüngster Zeit Bewegung gekommen<sup>72</sup>. In manchen Kantonen gab es bereits einschneidende Veränderungen, was Gehalt und Gestalt schulischen Religionsunterrichts anbetrifft, in anderen Kantonen sind entsprechende Debatten im Gang. Das im Folgenden vorzustellende Modell setzt auf der aktuellen Diskussion auf. Kerngedanke ist die Aufteilung des schulischen Religionsunterrichts auf zwei Teil-

fächer, nämlich auf einen *Religionsunterricht für alle* und einen *ökumenischen* bzw. *konfessionellen Religionsunterricht*.

### 3.2.1. «Religionsunterricht für alle»

Ein «Religionsunterricht für alle» bzw. ein «allgemein religiöser Religionsunterricht» ist eine für *alle* Schülerinnen und Schüler verbindliche Veranstaltung, für die keine Abmeldemöglichkeit besteht. Er wird vom Staat verantwortet, finanziert und durchgeführt. Staatlich ausgebildete Religionslehrerinnen und Religionslehrer erteilen das einstündige Teilfach.

Ein «Religionsunterricht für alle» nimmt die Situation ernst, dass zum einen die traditionellen Orte religiöser Sozialisierung, Familie und Kirche, einen rapiden Bedeutungsverlust erfahren haben und dass zum anderen das Phänomen der Religion einen nicht zu unterschätzenden Faktor in den Lebenswelten junger Menschen darstellt, der allerdings nicht immer leicht auszumachen ist, weil sich die Religion Jugendlicher oft in unkonventionelle Formen kleidet.

Damit sich ein «Religionsunterricht für alle» auf ein solides Fundament gründen kann, müssen drei Voraussetzungen erfüllt sein:

1. Obwohl die Verantwortung beim Staat liegt, sollte ein «Religionsunterricht für alle» staatlicherseits in einem kritisch-konstruktiven Dialog mit den großen Religionsgemeinschaften konzipiert werden. Andernfalls würde sich der Staat zu einer metareligiösen Instanz aufschwingen, die subtil indoktrinierend wirkt, weil sie – ohne sich rechtfertigen zu müssen – für den Raum der öffentlichen Schule definiert, was als religiös bedeutsam zu gelten hat<sup>73</sup>.
2. Es ist möglich und sinnvoll, den «Religionsunterricht für alle» zu einem Fach «Religion und Ethik» auszuweiten. Ein Fach «Ethik» allein würde allerdings den schulischen Bildungsauftrag verkürzen. Moralisches Denken und Handeln steht im

Kontext weltanschaulich-religiöser Überzeugungen. Das bedeutet: Wer Moral will, muss mehr wollen als Moral. Ethische Urteilsbildung, die nicht auf die Verwobenheit von Ethik und Religion sowie religiösen Traditionen reflektiert, bleibt ein Unterfangen, dem die Seele fehlt.

3. Ein «Religionsunterricht für alle» trägt zwar einen starken religionskundlichen Akzent, er darf aber nicht zu einer bloßen Informationsveranstaltung über Religion herabsinken. Letztere entzieht sich einem religionstheologischen Grundproblem, nämlich der Frage nach der Wahrheit von Religion. Ein nur informierender Religionsunterricht wäre weder in der Lage, Schülerinnen und Schüler zu einer eigenen religiösen Entscheidung herauszufordern, noch wäre er imstande, die Ausbildung echter Toleranz zu fördern, d. h. einer Toleranz, die aus der Anerkennung und nicht der Vergleichgültigung von Differenzen lebt.

Für den über eine Religionskunde hinausgehenden Mehrwert des «Religionsunterrichts für alle» stehen in erster Linie die Religionslehrerinnen und Religionslehrer ein. Sie müssen in religiösen Fragen einen eigenen Standpunkt gewonnen haben, den sie im Unterricht vertreten, ohne ihre Schülerinnen und Schüler darauf zu verpflichten. Sie bilden, erziehen und unterrichten «aus ihrem Glauben, aber nicht für ihren Glauben»<sup>74</sup>. Der Religionsunterricht «gibt kein Bekenntnis vor, sondern hilft, zu einem Bekenntnis zu finden»<sup>75</sup>.

### 3.2.2. Konfessioneller bzw. ökumenischer Religionsunterricht

Auch wenn sich die Religionszugehörigkeit der Schweizer Bevölkerung in den letzten zehn Jahren zu Ungunsten der großen Landeskirchen verschoben hat, gehören noch immer 75% der Bevölkerung einer der beiden großen christlichen Landeskirchen an. Bei einer von dem Schweizer Religionssoziologen *Roland Campiche* durchgeführten Befragung äußerte mehr als die Hälfte der Befragten die Meinung, dass das Christentum die Grundlage



der Gesellschaft in der Schweiz sei<sup>76</sup>. Dieser – noch – starke Rückhalt des Christentums in der Gesellschaft kann für die staatliche Schule nicht ohne Folgen bleiben.

Aus diesem Grund braucht es ein zweites Teilfach schulischen Religionsunterrichts, einen konfessionellen bzw. ökumenischen Religionsunterricht. Dieser wird von den Kirchen verantwortet und finanziert. Erteilt wird das einstündige Teilfach von Religionslehrerinnen und Religionslehrern, die über eine entsprechende Qualifikation verfügen und kirchlich beauftragt sind. Es besteht die Möglichkeit, sich von diesem Unterricht abzumelden.

Folgende Voraussetzungen müssen erfüllt sein, damit diese Form des Religionsunterrichts in der Schule ihren Platz beanspruchen kann und auf Akzeptanz stößt:

1. Obgleich in die Verantwortung der Kirchen gestellt, müssen diese den konfessionellen bzw. ökumenischen Religionsunterricht so konzipieren, dass er einen grundlegenden Beitrag zur Verwirklichung der allgemeinen Bildungsziele der Schule leistet. Daraus folgt zum einen, dass die Kirchen bei der Lehrplangestaltung das Gespräch mit den für schulische Bildung verantwortlichen Stellen des Staates suchen müssen. Zum anderen sind Konsequenzen für die Ausbildung von kirchlichen Religionslehrerinnen und -lehrern zu ziehen: Sie müssen nicht nur über theologische, sondern auch über solide pädagogische Kompetenzen verfügen, um den konfessionellen bzw. ökumenischen Religionsunterricht zu einem Fach zu machen, das den Vergleich mit anderen Schulfächern nicht zu scheuen braucht und das in spezifischer Weise am pädagogischen Gesamtkonzept einer Schule mitwirkt.
2. Der konfessionelle bzw. ökumenische Religionsunterricht lässt Schülerinnen und Schüler erfahren, dass Religion entscheidend von einem Bekenntnis lebt, das in Wort und Tat, in Glaubenslehre und Glaubenspraxis zum Ausdruck kommt. Gleichwohl würde sich dieser Unterricht gründlich desavouieren, wenn die Kirchen der Versuchung unterlägen, den

Lernort Schule dem Anliegen dienstbar zu machen, die Kirchenmitgliedschaft junger Leute zu befördern. Religiöse Unterweisung, die junge Menschen im Glauben einer bestimmten Religion bzw. Konfession einwurzeln und sie in einer Gemeinde beheimaten will, ist ohne jeden Zweifel auch heute wichtig. Der genuine Lernort hierfür ist aber nicht der Religionsunterricht in der staatlichen Schule, sondern die Gemeinde.

3. Dass sich der konfessionelle bzw. ökumenische Religionsunterricht auf Dauer in der Schule halten kann, wird nur dann der Fall sein, wenn er der *diakonischen Grundfunktion* von Kirche entspringt<sup>77</sup>. Die Kirchen richten einen solchen Religionsunterricht selbstlos ein, um jungen Menschen die Ausbildung von Kompetenz und Entscheidungsfähigkeit in religiösen Fragen zu ermöglichen. Ein konfessioneller bzw. ökumenischer Religionsunterricht in der Schule kann daher keine systematische Einweisung in eine bestimmte religiöse Tradition bzw. Konfession betreiben. Seine Aufgabe ist es vielmehr, jungen Menschen den Schatz der jüdisch-christlichen Tradition als ermutigendes, sinnstiftendes und provozierendes Potential auf ihrer Suche nach gelingendem Leben erfahrbar zu machen.

#### 4. Zusammenfassung

Religiöse Erziehung und Bildung im Religionsunterricht der staatlichen Schule sind auch in postmodernen Zeiten nicht obsolet geworden, im Gegenteil: Es lassen sich überzeugende Gründe dafür angeben, warum Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach im Kanon der allgemeinbildenden Fächer mit gleichem Recht und gleichem Rang zu verankern ist. Entsprechende Begründungen können entfaltet werden, ohne dass theologische Argumente beigezogen werden müssten. Dies ist deshalb bedeutsam, weil so gegenüber einer pluralen Gesellschaft, für die die

christliche Religion nicht mehr als ein Subsystem neben anderen darstellt, ein hohes Maß an Plausibilität erzielt werden kann. Im Einzelnen ist an Begründungsfiguren zu denken, in denen bildungstheoretisch, entwicklungspsychologisch, kulturhistorisch oder funktional argumentiert wird.

Das Plädoyer für einen schulischen Religionsunterricht hat Konsequenzen für dessen Form: Zukunftsfähig erscheint eine Aufteilung in zwei Teilfächer, einen «Religionsunterricht für alle» und einen konfessionellen bzw. ökumenischen Religionsunterricht. Von dieser Konzeption her kann und will der Religionsunterricht in der staatlichen Schule kein Ort der Glaubensweitergabe sein. Diese wichtige Form kirchlichen Handelns – die allerdings nicht selten Fehldeutungen unterlag und auch heute noch für Missverständnisse anfällig ist – ist auf spezifische Lernorte, vor allem Familie und Gemeinde, angewiesen, wenn ihre Intentionen angemessen realisiert werden sollen.

## ANMERKUNGEN

- 1 *Anthony Giddens*: Entfesselte Welt. Wie die Globalisierung unser Leben verändert, Frankfurt a. M. 2001, 11.
- 2 Häufig gebraucht werden auch die Schlagwörter «Globalisierung» und «Risikogesellschaft».
- 3 Vgl. hierzu auch *Karl Gabriel*: Pluralisierung und Individualisierung in Gesellschaft, Religion und Kirche, in: *Hans J. Münke / Michael Durst* (Hrsg.): Christliche Identität in pluraler Gesellschaft. Reflexionen zu einer Lebensfrage von Theologie und Kirche heute (ThBer 28), Freiburg i. Ü. 2005, 21–58.
- 4 Vgl. *Wolfgang Welsch*: Unsere postmoderne Moderne, Weinheim 1987, 5.
- 5 *Giddens*: Welt (Anm. 1) 65.
- 6 Verlust, Versagen und Scheitern gehören zu den kaum beleuchteten Seiten der Postmoderne. Entsprechende Erfahrungen werden gerne sprachlich verbrämt. So ist bei Entlassungen von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern großer Konzerne bevorzugt von «Freisetzung» und «Freistellung» die Rede, was den Gewinn eines neuen Freiheitsraumes signalisieren soll – kontrafaktisch zur Erfahrung, dass der Verlust des Arbeitsplatzes den persönlichen Handlungsspielraum enorm einschränkt. Generell haben es die Verlierer der Globalisierung, seien es Individuen, seien es ganze Staaten, schwer, einen Anwalt zu finden.
- 7 Vgl. hierzu *Werner H. Ritter*: Religiöse Pluralisierung, Individualisierung und veränderte Kindheit, in: *Georg Hilger / Werner H. Ritter*: Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts, München / Stuttgart 2006, 28–41, hier 34–36.
- 8 Vgl. *Hans-Georg Ziebertz*: Ethisches Lernen, in: *Georg Hilger / Stephan Leimgruber / Hans-Georg Ziebertz*: Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München <sup>3</sup>2005, 402–419, hier 404f.
- 9 Vgl. ebd.
- 10 *Hans-Georg Ziebertz*: Grenzen des Säkularisierungstheorems, in: *Friedrich Schweitzer / Rudolf Englert / Ulrich Schwab* u. a.: Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Gütersloh / Freiburg i. Br. 2002, 51–74, hier 57.
- 11 Vgl. *Burkard Porzelt*: Neuerscheinungen und Entwicklungen in der deutschen Religionspädagogik, in: *rhs* 47 (2004) 57–71, hier 61f.
- 12 Vgl. *Ritter*: Pluralisierung (Anm. 7) 32.
- 13 *Porzelt*: Neuerscheinungen (Anm. 11) 62.
- 14 *Regina Polak*: Religion kehrt wieder. Handlungsoptionen in Kirche und Gesellschaft, Ostfildern 2006. – Zur Kontroverse, wie berechtigt die Rede

- von einer Rückkehr der Religion ist, vgl. das Themenheft «Renaissance der Religion. Mode oder Megathema?» der «Herder-Korrespondenz» (Sonderheft/2006). Die Aktualität der Fragestellung belegt ferner Heft 6/2006 der Zeitschrift «Diakonia», das dem Thema «Megatrend Spiritualität» gewidmet ist.
- 15 *Polak*: Religion (Anm. 14) 11.
  - 16 *Ferdinand Krenzer*: Morgen wird man wieder glauben. Eine katholische Glaubensinformation, Limburg <sup>11</sup>1976.
  - 17 Vgl. hierzu *Polak*: Religion (Anm. 14) 15.
  - 18 *Rudolf Englert*: Auf einmal gar nicht mehr von gestern. Überlegungen zum religionspädagogischen Gebrauch von Tradition, in: *Matthias Bahr / Ulrich Kropat / Mirjam Schambeck* (Hrsg.): Subjektwerdung und religiöses Lernen. Für eine Religionspädagogik, die den Menschen ernst nimmt, München 2005, 64–77, hier 65.
  - 19 Zum Folgenden vgl. ebd. 70f.
  - 20 Vgl. hierzu *Jan Assmann*: Religion und kulturelles Gedächtnis. Zehn Studien, München 2000.
  - 21 *Englert*: Auf einmal (Anm. 18) 70.
  - 22 *Kurt Koch*: Kirche ohne Zukunft? Plädoyer für neue Wege der Glaubensvermittlung, Freiburg i. Br. 1993, 14.
  - 23 *Helga Kohler-Spiegel*: Religiöse Bildung in der Schule. Reflexionen aus religionspädagogischer Sicht, in: *dies. / Adrian Loretan* (Hrsg.): Religionsunterricht an der öffentlichen Schule. Orientierungen und Entscheidungshilfen zum Religionsunterricht, Zürich 2000, 187–199, hier 189.
  - 24 *Konrad Baumgartner*: Art. Weitergabe des Glaubens, in: LThK<sup>3</sup> 10 (2003) 1055 (Abkürzungen wurden aufgelöst).
  - 25 *Konrad Baumgartner*: Evangelisierung als Antwort auf die Tradierungskrise des Glaubens. Am Beispiel des kirchlichen Krankenhauses heute, in: *Heinrich Petri / Georg Schmuttermayr / Karl Hausberger* u. a. (Hrsg.): Glaubensvermittlung im Umbruch. Festschrift für Bischof Manfred Müller, Regensburg 1996, 259–291, hier 263.
  - 26 Ebd. 262.
  - 27 Ebd. 263.
  - 28 Vgl. hierzu Abschnitt 3.1.
  - 29 *Kohler-Spiegel*: Bildung (Anm. 23) 189.
  - 30 Zur Begründungsproblematik vgl. beispielsweise *Rudolf Englert*: Warum Antworten manchmal so viele Fragen aufwerfen. Über strukturelle Probleme im religionspädagogischen Legitimationsdiskurs, in: RPäB 50 (2003) 3–18; *Gabriele Faust-Siehl / Friedrich Schweitzer*: Religion in der Grundschule: Zur pädagogischen Begründung und Gestaltung von Religionsunterricht, in: *Friedrich Schweitzer / Gabriele Faust-Siehl* (Hrsg.): Religion in der Grundschule. Religiöse und moralische Erziehung, Frankfurt a. M. <sup>21</sup>1995, 12–25, hier 13–18; *Volker Ladenthin*: Braucht Bildung Religion? Das Fach Religion

- aus der Perspektive der Allgemeinen Pädagogik, in: *KatBl* 124 (1999) 350–359.
- 31 Vgl. hierzu den Synodenbeschluss «Der Religionsunterricht in der Schule», in: Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe, Bd. 1, Freiburg i. Br. / Basel / Wien, <sup>7</sup>1989, 123–152, hier die Abschnitte 2.3 und 2.4.
  - 32 *Rainer Winkel*: Religion und Schule – Schule und Religion: Zur Klärung einer Mesalliance, in: *ZPT* 51 (1999) 129–135, hier 131.
  - 33 Ebd.
  - 34 Vgl. *Englert*: Antworten (Anm. 30) 9.
  - 35 *Friedrich Schleiermacher*: Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern. In der Ausgabe von *Rudolf Otto*, Göttingen <sup>7</sup>1991, 105.
  - 36 Vgl. *Hans-Georg Ziebertz*: Warum die religiöse Dimension der Wirklichkeit erschließen?, in: *Hilger / Leimgruber / Ziebertz*: Religionsdidaktik (Anm. 8) 107–122, hier 120.
  - 37 Vgl. hierzu *Eberhard Tiefensee*: Ökumene der «dritten Art». Christliche Botschaft in areligiöser Umgebung, in: *ders. / Klaus König / Engelbert Groß*: Pastoral und Religionspädagogik in Säkularisierung und Globalisierung, Berlin 2006, 17–38.
  - 38 *Eberhard Tiefensee*: Religiös unmusikalisch? Folgerungen aus einer weithin krisenfesten Areligiosität, in: *KatBl* 125 (2000) 88–95, hier 92.
  - 39 Vgl. hierzu *Ulrich Kropac*: Naturwissenschaft und Theologie im Dialog. Umbrüche in der naturwissenschaftlichen und logisch-mathematischen Erkenntnis als Herausforderung zu einem Gespräch, Münster 1999, 1–15.
  - 40 Vgl. *Die deutschen Bischöfe*, Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen. 16. Februar 2005, hrsg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 2005, 7.
  - 41 Ebd. – Ganz ähnlich bezeichnet *Jürgen Baumert* die Religion als einen eigenständigen und daher nicht anderweitig substituierbaren Modus der Weltbegegnung, dem spezifische Rationalitätsformen zu Eigen sind: *ders.*: Deutschland im internationalen Bildungsvergleich, in: *Nelson Killius / Jürgen Kluge / Linda Reisch* (Hrsg.): Die Zukunft der Bildung, Frankfurt a. M. 2002, 100–150, hier 106–108, 113.
  - 42 *Die deutschen Bischöfe*: Religionsunterricht (Anm. 40) 15.
  - 43 Vgl. ebd.
  - 44 Ebd. 5 (aus dem Vorwort zur Erklärung der Bischöfe, verfasst von *Karl Kardinal Lehmann*).
  - 45 Zum Folgenden vgl. *Winkel*: Religion (Anm. 32) 133.
  - 46 Vgl. auch *Dietrich Benner*: Erziehung – Religion, Pädagogik – Theologie, Erziehungswissenschaft – Religionswissenschaft. Systematische Analysen zu pädagogischen, theologischen und religionspädagogischen Reflexionsformen und Forschungsdesiderata, in: *Engelbert Groß* (Hrsg.): Erziehungswissenschaft, Religion und Religionspädagogik, Münster 2004, 9–50, hier 33:

- «Unter bildungstheoretischer Perspektive stellt das Religiöse ebenso ein zu den anderen Bereichen des Menschseins hinzutretendes Moment dar, wie diese als zur Religion hinzutretende Momente und Aspekte menschlichen Denkens und Handelns zu interpretieren sind». Aus diesem Grund muss «die religiöse Praxis aus ihrem eigenen Proprium heraus reflektiert, unterrichtet und thematisiert» werden (ebd. 43).
- 47 *Winkel*: Religion (Anm. 32) 134.
- 48 Vgl. *Friedrich Schweitzer*: Das Recht des Kindes auf Religion. Ermutigungen für Eltern und Erzieher, Gütersloh 2000.
- 49 Ebd. 41.
- 50 Zum Folgenden vgl. ebd. 27–38.
- 51 Vgl. hierzu das seit 2002 von *Anton A. Bucher, Gerhard Büttner, Petra Freudenberger-Lötz* u. a. herausgegebene «Jahrbuch für Kindertheologie» (Stuttgart).
- 52 *Ulrich Kropač*: «Kindertheologie»: eine neue Formel auf dem Prüfstand, in: *KatBl* 131 (2006) 86–92.
- 53 *Schweitzer*: Recht (Anm. 48) 41.
- 54 Ebd. 84.
- 55 *Manfred Fuhrmann*: Bildung, Europas kulturelle Identität, Stuttgart 2002, 94.
- 56 *Englert*: Antworten (Anm. 30) 12.
- 57 Ebd. 13.
- 58 *Fuhrmann*: Bildung (Anm. 55) 5f.
- 59 Vgl. hierzu Abschnitt 1.4.
- 60 Vgl. *Giddens*: Welt (Anm. 1) 57–60.
- 61 Ebd. 60.
- 62 Vgl. hierzu *Englert*: Auf einmal (Anm. 18) 75f.
- 63 Ebd. 75.
- 64 Vgl. hierzu H. 1/2002 der Zeitschrift «rhs», das als Themenheft dem performativen Religionsunterricht gewidmet ist; ferner *Michael Domszen*: Der performative Religionsunterricht – eine neue religionsdidaktische Konzeption?, in: *RPäB* 54 (2005) 31–49.
- 65 *Englert*: Antworten (Anm. 30) 13.
- 66 *Giddens*: Welt (Anm. 1) 66.
- 67 Ebd. 66f.
- 68 Ethisches Lernen wäre übrigens missverstanden, wenn es lediglich als deduktive Vermittlung eines an sich feststehenden Wertekanons konzipiert würde. Ethische Bildung umfasst vielmehr verschiedene Modelle einer unterrichtlichen Behandlung von Werten und Normen, von denen die *Wertentwicklung*, d. h. die stufenweise Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit, und die *Wertkommunikation*, d. h. die diskursive Auseinandersetzung über konfligierende Wertvorstellungen, besondere Bedeutung haben. Vgl. hierzu *Ziebertz*: Lernen (Anm. 8) 407–413.
- 69 *ErnstWolfgang Böckenförde*: Recht, Staat, Freiheit. Studien zur Rechtsphilosophie, Staatstheorie und Verfassungsgeschichte, Frankfurt a. M. 1991, 112.

- 70 *Englert*: Antworten (Anm. 30) 15. – *Hans Mendl* betont den gesellschaftskritischen Stachel von Religion. Religionsunterricht in der öffentlichen Schule bedeute die Präsenz eines «transfunktionale[n] Element[s]». Religionsunterricht garantiere auf diese Weise «eine Anwaltschaft für den Menschen» und «für nicht beliebige ethische Normen und ihrer Begründung». Vgl. *ders.*: Was geschieht, wenn Religion in die Schule geht?, in: *KatBl* 130 (2005) 376–382, hier 379.
- 71 Synodenbeschluss «Der Religionsunterricht in der Schule» (Anm. 31), Abschnitt 2.3.4.
- 72 Vgl. *Ulrich Kropač*: Zukunft des Religionsunterrichts in der Deutschschweiz: Analysen – Denkanstöße – Thesen, in: *SKZ* 174 (2006) 408–412, hier 408f.
- 73 Vgl. ebd. 411.
- 74 *Winkler*: Religion (Anm. 32) 134.
- 75 *Kohler-Spiegel*: Bildung (Anm. 23) 193.
- 76 Vgl. *Dominik Helbling*: Religionsunterricht in der Schweiz unter dem Vorzeichen religiöser Pluralität, in: *SKZ* 173 (2005) 744–747, hier 745.
- 77 Vgl. *Kropač*: Zukunft (Anm. 72) 412.