

Religion – eine unverzichtbare Weise der Weltbegegnung

Zur Notwendigkeit von religiöser Bildung und schulischem Religionsunterricht

Religiöse Bildung – mehr als Wertebildung

Kein anderes Schulfach ist rechtlich so gut abgesichert wie der Religionsunterricht durch seine Verankerung im Grundgesetz. Zugleich sieht sich kein anderes Schulfach unter einem solchen Legitimitätsdruck. In der gegenwärtigen Öffentlichkeit und Schulpraxis wird vielfach auf den Beitrag des Religionsunterrichts zur *Wertebildung* verwiesen. Dieses Argument hat zweifelsohne seine Berechtigung. Doch wird die Verortung des Religionsunterrichts im schulischen Kanon auf dieses Argument *enggeführt*, erweist sich dies als verhängnisvoll. Denn weder ist die Bildung und Weitergabe von Werten auf die Religionen und den Religionsunterricht beschränkt, noch lässt sich das Proprium von Religion und erst recht nicht das

Proprium des Christentums auf Wertebildung reduzieren. Wer sich damit begnügt und letztlich Religion als Ethik (miss)versteht, macht es dem Fach schwer, sich gegenüber dem *Ersatzfach Ethik* hinreichend zu profilieren. Die einschlägige Literatur und offizielle Dokumente führen hingegen neben der Motivierung zu ethisch-sittlichem Handeln und den bekannten kirchlich-theologischen Begründungsmustern anthropologische Argumente – Religion als wesentliches Element der *conditio humana* –, kulturhermeneutische Begründungen und die identitätsstiftende Kraft von Religion ins Feld. Dass diese Argumente nicht nur *intern* von Vertreterinnen und Vertretern der Religionspädagogik, sondern auch von einzelnen namhaften Bildungswissenschaftlerinnen und Bildungswissenschaftlern vorgebracht

werden¹, kann hoffnungsvoll stimmen. In diesem Spektrum unterschiedlicher Begründungen kommt freilich ein Argument zu kurz oder fehlt bisweilen ganz: dass Religion ein spezifischer Zugang zur Welt und ein durch nichts zu ersetzender Modus der Weltbegegnung ist.

Vier Modi der Weltbegegnung...

Dass diese Einsicht in den letzten Jahren wieder neu ins Bewusstsein gerückt ist, verdanken Theologie und Religionspädagogik einem Bildungswissenschaftler, der von seiner Profession her auf den ersten Blick mit Religion gar nichts zu tun hat: Jürgen Baumert, emeritierter Professor für Erziehungswissenschaften, ehemaliger Direktor des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung und Leiter des deutschen Teils

Die Autorin

Dr. Sabine Pemsel-Maier ist Professorin für Katholische Theologie und Religionspädagogik an der PH Freiburg mit dem Schwerpunkt Dogmatik und ihre Didaktik.

1) Exemplarisch Ladenthin, Volker: Wozu religiöse Bildung heute? : Sieben Versuche, an der Endlichkeit zu zweifeln. Würzburg 2014. Ladenthin macht in besonderer Weise geltend, dass Endlichkeit eine existenziale Bestimmung des Menschen darstellt und einen Ort braucht, an dem sie als Existenziale reflektiert und thematisiert wird.

der PISA-Studie 2000.² Baumert entwickelte für diese internationale Vergleichsstudie eine Grundstruktur der Allgemeinbildung, die als Grundlage für den schulischen Bildungskanon dienen und sicherstellen sollte, dass zukünftige Generationen in ihrem jeweiligen Bildungssystem die notwendigen Basis-kompetenzen zur Begegnung mit der Welt erwerben können. Dabei nahm er Anleihen bei Wilhelm von Humboldts Bildungsverständnis und seinem Entwurf eines kanonischen Orientierungswissens, das dieser 1809 im Königsberger Schulplan auf den Punkt gebracht hatte. In Anknüpfung daran unterscheidet Baumert vier Modi der Weltbegegnung und -erschließung. Religion ist einer davon. Die vier Modi „eröffnen jeweils eigene Horizonte des Weltverstehens, die für Bildung grundlegend und nicht wechselseitig austauschbar sind.“³

... mit je eigener Rationalität
Alle vier Modi versteht Baumert als spezifische Formen von *Rationalität* und damit als vernunftgeleitete Weltzugänge, die zugleich im menschlichen

Handeln zur Geltung kommen. Ziel der kognitiven Rationalität ist die statistische Beschreibung materieller Wirkungs-Zusammenhänge, um deren Regelmäßigkeit zu modellieren und/oder sie technisch-instrumentell beherrschen zu können. Ziel der ästhetisch-expressiven Rationalität ist die Deutung von Wirklichkeit im Fokus individuellen Erlebens und Empfindens, das seinen sichtbaren und gestalteten Ausdruck findet. Ziel der normativ-evaluativen Rationalität ist die Modellierung allgemeiner Gesetzmäßigkeiten und die Ableitung von allgemein verbindlichen Normen und konkreten Handlungsanweisungen. Ziel der konstitutiven Rationalität ist die Reflexion auf die Fragen des Ultimativen, also nach dem Woher, Wohin und Wozu des menschlichen Lebens.

Den vier Modi der Welterschließung entsprechen unterschiedliche Wissenschaftsdisziplinen bzw. Schulfächer. Im Einzelnen ergibt sich folgende Zuordnung⁴:

**Ästhetisch-expressive
Rationalität**

Sprache/Literatur, Musik/
Malerei/Bildende Kunst,
physische Expression
(Tanz, Sport)

**Vier Modi der
Welterschließung**

Religion und Philosophie
Konstitutive Rationalität

Kognitive Rationalität ist demnach nur eine unter anderen. Kunst, Literatur und Musik folgen einer eigenen Logik, die nicht mit der kognitiv-instrumentellen Modellierung der Welt zusammenfällt, die Mathematik, Naturwissenschaften oder Technik auszeichnet. Davon unterscheidet sich wiederum die Logik evaluativ-normativer Fragen, die die Gesellschaft, Recht und Wirtschaft aufwerfen. Auch die Fragen nach dem Sinn, dem Ursprung und der Zukunft des menschlichen Lebens über den Tod hinaus sind anders zu behandeln als mathematische und naturwissenschaftliche Probleme. Die konstitutive Rationalität hat zum Ziel, die Grundfragen menschlichen Lebens im Licht religiöser Traditionen zu bedenken. Nicht funktionales Verfügungswissen ist in diesem Zusammenhang gefragt, sondern sinnstiftendes Orientierungswissen.

**Durchbuchstabiert
am Beispiel der
christlichen Religion**

Was aus bildungswissenschaftlicher Perspektive notwendigerweise formal bleibt und damit

Kognitive Rationalität
Mathematik,
Naturwissenschaften

**Normativ-evaluative
Rationalität**
Geschichte, Ökonomie,
Politik/Gesellschaft, Recht

2) Baumert, Jürgen (Hg.): PISA 2000 : Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Wiesbaden 2001.

3) Baumert, Jürgen: Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: Killius, Nelson/Kluge, Jürgen/Reisch, Linda (Hg.): Die Zukunft der Bildung. Frankfurt/Main 2004, S. 100-150, S. 107.

4) Vgl. A.a.O., S. 113.

zunächst abstrakt anmutet, gewinnt in den unterschiedlichen Religionen konkrete Gestalt. Wenn sich die folgenden Ausführungen auf den *christlichen* Zugang zur Welt beschränken, bedeutet dies keine Geringschätzung anderer Religionen oder interreligiöser Lernprozesse, sondern geschieht im Blick auf den in diesem Kontext zu verhandelnden bekenntnisgebundenen Religionsunterricht.⁵

Die Welt ist in der Perspektive des christlichen Weltzugangs nicht das Ergebnis von Urknall und Evolution, zufälligem Zusammenspiel von Ontogenese und Phylogenese, sondern Gottes Schöpfung, von ihm gewollt und ins Sein gerufen. Der Mensch ist nicht nur der homo oeconomicus, der kaufen, verkaufen und Gewinn erzielen will, sondern Gottes Ebenbild, mit einzigartiger Würde ausgestattet. Schuld ist mehr als die Verfehlung gegenüber anderen und ggf. gegenüber sich selbst, sondern Schuld vor Gott und Trennung von ihm – in der Sprache der Bibel *Sünde* genannt. Die Bereitschaft zur Versöhnung ist nicht einzig und allein aus Gründen der individuellen Psychohygiene geraten, sondern von Gott her aufgetragen. Die Zuwendung zu den Mitmenschen ist nicht nur ein humaner Akt oder aus Mitleid geboren, sondern wurzelt in dem Jesus-Wort: „Was ihr einem meiner geringsten Brüder getan habt, habt ihr mir getan“ (Mt 25,40). Der Tod hat nicht das letzte Wort, sondern birgt in sich die Hoffnung auf ewiges Leben. Am Ende steht nicht die Erwartung, dass irgendwann die Erde durch das Verglühen

der Sonne verendet, sondern dass alles, was ist, von Gott vollendet wird.

Schöpfung und Vollendung, Sünde und Gnade, Erwartung und Erfüllung, Erlösung und Menschwerdung sind zentrale Begriffe im Horizont christlichen Weltverstehens. Religiöse Bildung will diese Kategorien aufschlüsseln. Nicht zuletzt hat sie – anspruchsvoll genug – die Aufgabe, Rechenschaft abzulegen von der spezifischen Rationalität der gekreuzigten Vernunft.

Weder Hierarchie noch Konkurrenz, sondern wechselseitige Verwiesenheit

Für Baumert eröffnen die unterschiedlichen Rationalitätsformen jeweils eigene Horizonte des Weltverstehens, die in ihrem Zusammenspiel für Bildung grundlegend sind. Jeder Modus der Welterschließung hat seine eigenen Wahrnehmungsmuster, seine eigenen Methoden und seine eigenen Kulturtechniken. Jedem Modus ist damit eine eigene Perspektive auf die Welt zu eigen. Keiner Perspektive eröffnet sich eine völlig andere Welt, wohl aber die eine Welt als eine jeweils andere. Die Eröffnung von Welt vollzieht sich gewissermaßen konzertant im Zusammenklang unterschiedlicher Modi von Rationalität. Dafür ist jeweils ein Perspektivenwechsel geboten, der es erlaubt, die Welt aus den unterschiedlichen rationalen Blickwinkeln jeweils anders zu verstehen.

Jede Perspektive, jeder Modus hat seinen Sinn und seine Berechtigung. Keiner kann ein

Monopol beanspruchen; alle vier stehen gleichberechtigt nebeneinander. Jeder Weltzugang hat zugleich auch seine Grenzen, weil er die Welt perspektivisch erschließt. So ist der Mensch im Verständnis der Religionen Gottes Geschöpf – aber er ist eben auch ein homo oeconomicus. Je nachdem, welcher Modus der Rationalität gewählt wird, bietet sich zugleich ein Gewinn wie auch ein Verlust an Wahrnehmungsmöglichkeiten. Darum ergänzen sich die unterschiedlichen Weltzugänge wechselseitig, aber sie ersetzen sich nicht. Ebenso wenig treten sie in Konkurrenz zueinander, sondern sind vielmehr aufeinander angewiesen. Philosophie ersetzt keine Politik, Naturwissenschaften treten nicht in Konkurrenz zu Religion. Schulische Bildung hat die Aufgabe, Kinder und Jugendliche zu befähigen, die unterschiedlichen Perspektiven und Lesearten zu erkennen und zu nutzen, was zugleich bedeutet, sie zu unterscheiden und in Beziehung zu setzen.

Zugleich bildungsrelevante Bereiche menschlicher Praxis

Das Humboldtsche Bildungsideal bestimmt neben Jürgen Baumert auch das Denken von Dietrich Benner, emeritierter Bildungswissenschaftler an der Humboldt-Universität Berlin. Wo Baumert auf den Aspekt der Rationalität abhebt, zielt Benner stärker auf die menschliche Praxis. Er unterscheidet sechs bildungsrelevante Bereiche menschlicher Praxis, zu denen er neben Arbeit, Ethik, Pädagogik, Politik und Kunst auch die Religion rechnet.⁶ Deutlich weist diese Denkfigur

5) Analog kann die Konkretisierung für islamischen oder jüdischen Religionsunterricht erfolgen.

6) Vgl. Benner, Dietrich: *Bildung und Religion: Nur einem bildsamen Wesen kann ein Gott sich offenbaren*. Paderborn 2014.

strukturelle Parallelen zu den vier Modi der Weltbegegnung mit ihren Rationalitäten bei Jürgen Baumert auf. Wie jener stellt auch Benner die Eigenlogik des religiösen Modus des Umgangs mit der Welt heraus. Wie jener bestimmt auch Benner das Verhältnis dieser Praxisformen nicht als ein hierarchisches, so dass keiner ein Vorrang gegenüber den anderen zukommt. Zugleich ist für ihn eine Praxis ohne Reflexion und Interpretation nicht vorstellbar. Auf diesem Hintergrund sieht Benner die spezifische Aufgabe von Religionsunterricht darin, „in die Traditionen religiöser Weltinterpretation“⁷ einzuführen.

Argumente aus den Bildungswissenschaften – religionspädagogisch anschlussfähig

Für die Religionspädagogik sind solche Gedanken in keiner Weise neu. Neu ist vielmehr, dass diese *extern* von den Bildungswissenschaften her artikuliert werden. Dass unterschiedliche Weltzugänge möglich und nötig sind, wird religionspädagogisch in unterschiedlichen Zusammenhängen ventiliert. Einige Schlaglichter mögen an dieser Stelle genügen.

Religious literacy wird in der angloamerikanischen Religionspädagogik die Fähigkeit genannt, die Wirklichkeit der Welt religiös deuten zu können.⁸ Sie wird dort in einer Reihe mit *technical literacy* oder *computer literacy* genannt und ähnlich wie Lesen oder Schreiben zu den grundlegenden Fähigkeiten gerechnet. Es ist bezeichnend, dass vor allem

in den Vereinigten Staaten und in Australien, wo es an öffentlichen Schulen keinen staatlich verantworteten Religionsunterricht gibt, die Bemühungen um solche *religious literacy* in besonderer Weise ausgeprägt sind. Dass jedes Ding auf der Welt und die Welt an sich auf zweierlei Weise betrachtet werden kann, nämlich als Tatsache und als Geheimnis – um mit Jürgen Baumert zu sprechen: in kognitiver und konstitutiver Rationalität – bringt Rainer Oberthür bereits Grundschülerinnen und Grundschulern symboldidaktisch nahe: „Wer die Welt nur als Tatsache sieht, ist blind gegenüber dem Verborgenen hinter den Dingen und verlernt nach dem Warum zu fragen. Wer die Welt nur als Geheimnis sieht, verliert den Boden unter den Füßen und den Kontakt zu den Menschen und verlernt, die Welt wirklich zu entdecken.“⁹ Im Kontext seiner religiösen Sprachlehre¹⁰ und konsequent umgesetzt in all seinen Unterrichtswerken macht Hubertus Halbfas die Unterscheidung von Mythos und Logos als zwei gleichberechtigten Sprech- und Denkformen geltend. Sie resultieren aus unterschiedlichen Weltzugängen: Im Logos sind Naturwissenschaft und Technik zu Hause, im Mythos Dichtung, Musik, die Künste und die Religion. Der Logos als Weltwahrnehmung führt zur Erkenntnis, der Mythos hingegen zur Weisheit. Halbfas macht dabei darauf aufmerksam, dass nicht nur beide aufeinander verwiesen sind, sondern dass es keinen Mythos ohne Logos-Anteile und keinen Logos ohne Mythos-Anteile gibt, und ruft so

nachdrücklich das der Religion innewohnende rationale Potential in Erinnerung.

Erträge – und offene Fragen

Die Aufmerksamkeit für die unterschiedlichen Modi der Weltbegegnung und die damit korrespondierenden Praxisformen führt nicht nur zu einer angemessenen Würdigung von Religion, sondern ist zugleich ein starkes Argument für die Notwendigkeit von religiöser Bildung. Auf der anderen Seite lassen die bildungswissenschaftlichen Begründungsmuster etliche Fragen offen. Religion existiert nicht *an und für sich*, sondern nur in Gestalt von Religionen; ebenso wenig gibt es *die eine* religiöse Weltdeutung. Auf welche Religion sich eine *religious literacy* bezieht, welche Religionen die Einführung in die religiöse Weltinterpretation berücksichtigt (und welche nicht), aus welcher religiösen Tradition die Antworten auf die Fragen des Ultimatums schöpfen, bleibt ungeklärt: Geht es um die drei monotheistischen Religionen, um die Weltreligionen, um alle auf dieser Welt verbreiteten Religionen? Die genannte Unbestimmtheit erstreckt sich auch auf die institutionelle Gestalt religiöser Bildung: ob sie theologisch oder religionswissenschaftlich begründet wird, ob sie als konfessioneller Religionsunterricht oder als Religionskunde erteilt wird, ob sie reflexiv verfasst ist oder auch performativ, ob sie ausschließlich auf Reflexionskompetenz oder gleichermaßen auf Partizipationskompetenz setzt.¹¹ Können diese Fragen aus bildungswissenschaftlicher Sicht offen bleiben, bedürfen

7) A.a.O., S. 96.

8) Vgl. Schieder, Rolf: Was ist religious literacy? In: Schreiner, Martin (Hg.): Religious Literacy und evangelische Schulen. Münster 2008, S. 11–24.

9) Oberthür, Rainer: Das Buch der Symbole : Auf Entdeckungsreise durch die Welt der Religion. München 2010, S. 302.

10) Vgl. Halbfas, Hubertus: Religiöse Sprachlehre : Theorie und Praxis. Ostfildern 2012.

11) Vgl. Baumert, Jürgen: Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. A.a.O., S. 108:

„Die größten kulturabhängigen Unterschiede gibt es wahrscheinlich in der Institutionalisierung des Zugangs zu religiös-konstitutiven Fragen. In diesem Bereich ist nicht einmal in jedem Fall der Vorrang des reflexiven Zugangs selbstverständlich.“

sie religionspädagogisch einer Klärung. Im gegenwärtigen Diskurs um die Zukunft und Gestalt des Religionsunterrichts allein auf das Argument *Religion als Modus der Weltbegegnung* zu setzen, reicht daher nicht aus.

Die Unbestimmtheiten zu benennen, bedeutet freilich keineswegs, die bildungswissenschaftliche Argumentation gering zu schätzen. Ihr ist zu verdanken, dass es als ein Bestandteil von Allgemeinbildung gelten kann, religiöse Motive und Elemente in der eigenen Kultur zu identifizieren, kritisch zu reflektieren sowie ihre Herkunft und Bedeutung erklären zu können, sich mit anderen religiösen wie nicht-religiösen Weltanschauungen auseinanderzusetzen, nicht zuletzt die Berechtigung von Glauben aufzeigen und mit Kritik an Religion umgehen zu können.

Konsequenzen für die Gestaltung von Religionsunterricht

Religionsunterricht, der die unterschiedlichen Modi der Weltbegegnung ernst nimmt, kennt und benennt die Grenzen des eigenen Faches – und blickt zugleich über sie hinaus. Er macht sich zum Anwalt fächerverbindenden Unterrichts, der die vier Weltzugänge miteinander verbindet und unterschiedliche Weisen der Welterschließung miteinander ins Gespräch bringt.¹² Dazu ist er als Schulfach, das per se an allen vier Rationalitäten Anteil hat, in besonderer Weise disponiert, denn Religionsunterricht zielt von seinem Auftrag her auch auf kognitive, ästhetisch-expressive und normativ-evaluative

Kompetenzen. Er befähigt Schülerinnen und Schüler zum Perspektivenwechsel und zur Wahrnehmung von Mehrperspektivität. Nicht zuletzt bemüht er sich angesichts der Dominanz naturwissenschaftlichen Denkens und der Überzeugungskraft naturwissenschaftlicher Welterklärungsmodelle um eine Transformation dieses Weltanschauungsparadigmas und um ein Verständnis für die Notwendigkeit sich ergänzender Erklärungsmodelle.¹³

Wo Religionsunterricht sich auf diese Weise auf die Welt und den Dialog mit anderen Weltzugängen einlässt, sollte er auch in Zukunft seinen festen Ort im Kanon der schulischen Fächer bewahren. ■

12) Als didaktisches Beispiel vgl. Bahr, Matthias/Wolf, Matthias: Es werde Licht! – Es werde lichter? In: *KatBl* 140 (2015), S. 432–437.

13) Dies ist das große Anliegen von Fetzer, Reto Luzius/Reich, Karl Helmut/Valentin, Peter: *Weltbildung und Schöpfungsverständnis: Eine strukturgenetische Untersuchung bei Kindern und Jugendlichen*. Stuttgart 2001.