

2009

RPZ Impulse

Bernhard Rößner

Für die Freiheit des Perspektivenwechsels

Modi der Weltbegegnung, Konzepte religiöser
Bildung und bekenntnisgebundener
Religionsunterricht

Impressum

RPZ Impulse

Zeitschrift des Religionspädagogischen Zentrums in Bayern, München
(RPZ in Bayern)

Veröffentlicht werden Beiträge der wissenschaftlichen Referentinnen und Referenten des RPZ, die zur Einführung in die religionspädagogischen Themen der Jahreskonferenzen verfasst werden. Dabei liegt das Augenmerk auf übergreifenden Anliegen religiöser Bildung und Erziehung mit dem Schwerpunkt Religionsunterricht.

RPZ Impulse Extra

Zeitschrift des Religionspädagogischen Zentrums in Bayern,
München (RPZ in Bayern)

Veröffentlicht werden Beiträge der wissenschaftlichen Referentinnen und Referenten des RPZ oder anderer Autorinnen und Autoren zu aktuellen religionspädagogischen und religionsdidaktischen Themen.

Erscheinungsweise:

Die RPZ Impulse erscheinen einmal jährlich, die RPZ Impulse extra in unregelmäßiger Weise. Beide Publikationen sind Online-Zeitschriften und kostenfrei zugänglich. Da sie eine ISSN-Nummer besitzen, werden ihre Hefte archiviert und sind bestandsgesichert. Damit sind die Beiträge allseits zitabel.

Verantwortlicher Herausgeber:

Dr. Ferdinand Herget, Direktor des RPZ

ISSN 2191-7930

www.rpz-bayern.de

© 2009 RPZ in Bayern. Die Zeitschrift und alle in ihr enthaltenen Beiträge und Abbildungen sind urheberrechtlich geschützt. Mit Ausnahme der gesetzlich zugelassenen Fälle ist eine Verwendung ohne Einwilligung des Herausgebers unzulässig und strafbar.



RPZ-Impulse 2009

Bernhard Rößner

Für die Freiheit des Perspektivenwechsels

Modi der Weltbegegnung, Konzepte religiöser Bildung
und bekenntnisgebundener Religionsunterricht

Der Religionsunterricht im öffentlichen Diskurs¹

Der Religionsunterricht in der pluralen Gesellschaft ist seit einiger Zeit wieder ein Thema im öffentlichen Diskurs, und zwar in meist beachtenswert abwägender, auf Plausibilitäten bedachter Argumentation. Einer der Auslöser war in den letzten Jahren die 5. Berliner Rede zur Religionspolitik der damaligen Bundesjustizministerin Brigitte Zypries, die angesichts zunehmender Pluralisierung einen staatlich verantworteten Ethikunterricht im Sinne eines „integrativen Forums“² an der Schule forderte. Einen breiten Kreis der Öffentlichkeit erreichte – in Aufnahme der Argumente der Justizministerin – die Auseinandersetzung um den Ethik-Unterricht in Berlin: Unter den Schlagworten *pro Reli* oder *pro Ethik* wurden vor allem von kirchlichen und politischen Bündnissen medienwirksame Kampagnen geführt. Die schulische Positionierung des Religionsunterrichts stand im Volksentscheid zur Wahl und konnte die Öffentlichkeit auch emotional bewegen. Der Ausgang ist bekannt, doch die Sensibilität für die Thematik hat zugenommen, und es hat sich die Chance ergeben, die Belange des Religionsunterrichts wirksam in den gesellschaftlichen Diskurs einzubringen³ – nicht im Sinne eines „Kulturkampfes“, sondern als Beitrag einer dezidierten gesellschaftlichen Mitverantwortung der Religionsgemeinschaften, insbesondere als Antwort auf die Belange gelebter und zu fördernder Pluralität. Dass die Thematik auch bundesweit virulent ist, zeigt das ZDF-Politbarometer aus dem Jahre 2005: Damals sprachen sich 56% der in Deutschland Befragten dafür aus – ähnlich wie in Berlin jetzt geschehen –, den Religionsunterricht durch ein übergreifendes Fach „Ethik und Werte“ zu ersetzen, lediglich 36% votierten dagegen. Zudem hat unlängst (6.10.2009) der Europäische Gerichtshof für Menschenrechte (EGMR) das Berliner Modell eines Pflichtfaches Ethik für rechtmäßig erklärt und die Klage eines evangelischen Ehepaares abgewiesen, die 16-jährige Tochter davon zu befreien.

Beachtenswert im heutigen Diskurs ist ein publizistischer Beitrag von Hartmut v. Hentig mit dem Titel „Eine Wahlfreiheit, die in die Irre führt“⁴. Darin expliziert er seine Grundthese: „Religion und Ethik haben so verschiedene Aufgaben, dass weder die Ethiker noch die Glaubensgemeinschaften welcher Religion oder Denomination auch immer mit der Wahlfreiheit zwischen beiden zufrieden sein können.“ Über die Berechtigung des jeweils anderen Faches (in einem Wahlpflichtbereich Religionslehre/Ethik oder einem Ethik-Unterricht, der auch Religionen integriert) herrschte bei den Berliner Konfliktparteien durchaus Konsens, der Streitpunkt betraf die vorzunehmende Priorisierung vor dem Hintergrund einer offenen Gesellschaft. Der Religionspädagoge Rudolf Englert bringt es auf den Punkt: „Es geht um die Grundfrage unter den Bedingungen weltanschaulicher Pluralität: Ist der Ausgangspunkt ein konkreter religiöser Traditionszusammenhang oder ein von vorneherein auf eine Vielfalt religiöser Optionen hin orientiertes,

¹ In den Beitrag wurden auch Anregungen einbezogen von: Ferdinand Herget, Matthias Pfeufer und Norbert Weidinger, RPZ in Bayern.

² 5. Berliner Rede zur Religionspolitik, Humboldt-Universität Berlin, 12.12.2006; Replik von Belafi, Matthias: Präzisierung der Religionsfreiheit?, in: Stimmen der Zeit 3/2008, S. 162-172.

³ V. a. Tagungsdokumentation „Religion an öffentlichen Schulen“, Vorträge und Statements, Berlin, 4. Dezember 2008, hg. v. Sekretariat der Dt. Bischofskonferenz u. a., Frankfurt a. M. 2009; Jödicke, Ansgar: Das Verhältnis der römisch-katholischen und der evangelischen Kirche in Deutschland zum Ethik-Unterricht am Beispiel Berlins, in Delgado, Mario u. a.: Religion und Öffentlichkeit. Probleme und Perspektiven, Stuttgart 2009, S. 221 -241.

⁴ SZ, 80/2009, 06.04.2009, S. 38 (basierend auf einem Vortrag in der Berliner Evangelischen Akademie).

interreligiöses oder religionskundliches Modell.“⁵ Strittig ist somit weniger *dass*, sondern *wie* sich Religion im Fächerkanon der Schule als eines „paradigmatischen Ortes der Zivilgesellschaft“ (José Casanova) positioniert, deren Grundkonsens sich stetig wandelt.

Im Rückbezug auf den ökumenisch ausgerichteten Fachkongress *Religionsunterricht in offener Gesellschaft* (München, 18.11.2008), der sich der angesprochenen Thematik vor allem bildungstheoretisch und im Blick auf die Modi der Weltbegegnung (Jürgen Baumert) stellte⁶, werden in der folgenden Skizze mögliche Konsequenzen für religiöse Bildung und den Religionsunterricht ausgelotet. Dabei kommt zunächst der gesellschaftliche Kontext in den Blick (1). Vom Verständnis einer Allgemeinbildung her, die durch die Modi der Weltbegegnung konturiert wird (2), lassen sich grundlegende Signaturen religiöser Bildung (3) und darauf bezogene Handlungsperspektiven für den Religionsunterricht in der offenen Gesellschaft umreißen (4). Im Verlauf des angestoßenen Suchprozesses können auch außerkirchlich plausible Elemente eines Argumentationsmodells erkennbar werden, die für eine begründete Verortung des Religionsunterrichts im staatlichen Schulwesen sprechen und auf mögliche Herausforderungen vorbereiten.

1. Religionsunterricht und demokratietheoretische Debatte

In seinem Schlusswort zum genannten Fachkongress stellt der Münchner Erzbischof Reinhard Marx den Religionsunterricht bewusst in den Kontext einer demokratietheoretischen Debatte, da es „in der Auseinandersetzung um den Religionsunterricht nicht allein um den Religionsunterricht geht, sondern eigentlich um unsere Gesellschaft insgesamt“⁷. Die Frage nach dem Religionsunterricht berührt exemplarisch die Kernfrage nach der öffentlichen Repräsentanz von Weltanschauungen in einem pluralen, zwar nicht auf Wertneutralität, aber weltanschauliche Neutralität hin verfassten Staatswesen, das in seiner Wertausrichtung von den Grundlagen lebt, die es selbst nicht geben kann, doch zu fördern hat.⁸ Dass der Religionsunterricht dabei kontrovers diskutiert wird, zeigt nur, dass er in der Normalität der offenen Gesellschaft angekommen ist und ohne eine jeweils neu zu erringende argumentative Plausibilität langfristig nicht zu sichern ist. Da im Falle des Religionsunterrichts sowohl die Religionsgemeinschaften als auch staatliche Instanzen potentiell mitgestalten, wirkt die öffentliche Debatte über den Religionsunterricht jeweils als „Seismograph für die Stellung der Religion in der Gesellschaft“⁹.

⁵ Englert, Rudolf: Tradition und Kritik. Grundfragen religiöser Bildung, in: Religionen in der Schule. Bildung in Deutschland und Europa vor neuen Herausforderungen, Berlin 2006, S. 30.

⁶ Vgl. Dokumentation des Fachkongresses: Bodensteiner, Paula / Weidinger, Norbert: Religionsunterricht in offener Gesellschaft, München 2009 (= Argumente und Materialien zur Zeitgeschichte 64, hg. Hanns-Seidel-Stiftung).

⁷ A. a. O., S. 66.

⁸ Vgl. dazu: Böckenförde, Wolfgang: Der säkularisierte Staat. Sein Charakter, seine Rechtfertigung und seine Probleme im 21. Jh., München 2007 (= Reihe „Themen“ der Siemens-Stiftung, Bd. 86); vgl. auch Udo di Fabio: Gewissen, Glaube, Religion. Wandelt sich die Religionsfreiheit?, 2. u. erw. Auflage, Berlin 2009.

⁹ Jödicke, a. a. O., S. 222.

1.1 Verfassungsrechtliche Verankerung des Religionsunterrichts und Infragestellungen

Die in Deutschland und anderen westlichen Gesellschaften verwirklichten Staatstheorien mit ihren Grundprinzipien der Religionsfreiheit, der Trennung von Kirche und Staat, des Selbstbestimmungsrechtes der Religionsgemeinschaften, der Gleichstellung aller Religionen im pluralen System bildet das Ergebnis eines langen Prozesses, der in der Geschichte verwurzelt ist und teilweise der Kirche abgerungen wurde. Der vormalige EKD-Ratsvorsitzende Bischof Wolfgang Huber stellt gleichzeitig klar, „dass das Verhältnis von Staat und Religionen im Sinne eines geordneten Gegenübers von weltlichem Gemeinwesen und rechtlich selbständigen Religionsverbänden tief in der christlichen Welt verwurzelt ist; denn das Christentum hat diese Unterscheidung hervorgebracht.“¹⁰

Dabei sind die Verhältnisse in den westlichen Staaten unterschiedlich geregelt aufgrund „zentrale(r) religionsrechtliche(r) Urerfahrung(en)“¹¹, die den Umgang des Staates mit der Religion seiner Bürger prägten. In Deutschland hat sich gerade im Kampf für die Freiheit religiöser Bekenntnisse (konfessionelle Kriege, „Kulturkampf“ der Bismarck-Ära, Erfahrung des Nationalsozialismus) ein sog. Kooperationsmodell herausgebildet. Der Staat erklärt sich als nicht zuständig in originär religiösen Fragen, Religion soll einen Ort im öffentlichen Raum, also auch an den Schulen haben, die demokratische Mehrheit darf – in religiösen Fragen – nicht über religiöse Minderheiten dominieren. Dieses Verständnis findet in Art. 7 (3) GG seinen Ausdruck: Der Religionsunterricht ist ein ordentliches Lehrfach, und zwar in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften, was seine bekenntnisorientierte Verankerung ermöglicht.¹² Diese Regelung gilt in der Mehrzahl der Bundesländer und neben dem katholischen und evangelischen beispielsweise auch für orthodoxen und israelitischen Religionsunterricht. Weiterhin entspricht sonstiger schulischer Religionsunterricht „in den Bekenntnissen kleinerer Religionsgemeinschaften“ sowie „außerschulischer ordentlicher Religionsunterricht“ im Wesentlichen den Vorgaben von Art. 7 (3) GG.¹³ In den verschiedenen Bundesländern gibt es jeweils die Möglichkeit zu einem Alternativ- oder Ersatzfach unter Bezeichnungen wie Ethik, Werte und Normen, Philosophie.

Gleichzeitig ist eine „Diversifizierung der Formen“¹⁴ festzustellen, in denen an der Schule religiöse Bildung vermittelt wird. Der vom Grundgesetz gewährleistete Religionsunterricht als bekenntnisgebundenes bzw. konfessionelles Fach¹⁵ ist erheblichen transfugalen Kräften ausgesetzt.

- Andersartige Ansätze haben sich in den Bundesländern Deutschlands entwickelt, in denen die sog. *Bremer Klausel* (Art. 141 GG) besteht bzw. in Anspruch genommen wird: „Biblische Geschichte/Religionskunde“ in Bremen (bekenntnismäßig nicht gebunden)

¹⁰ Tagungsdokumentation „Religion an öffentlichen Schulen“, a. a. O., S. 11.

¹¹ Heinig, Hans Michael: Religionsunterricht aus juristischer Sicht, in: a. a. O., S. 47; dort auch Hinweise zu anders gestalteten Grundmodellen in den USA („religious freedom“ (Erfahrung der aus religiösen Gründen verfolgten Einwanderer) und Frankreich/„laïcité“ (Revolution und reaktionäre Haltung der Kirche).

¹² Grundsätzlich hätten dabei die Religionsgemeinschaften – und nur diese – von sich heraus die Freiheit, ggf. von einer bekenntnisgebundenen Realisierung des Religionsunterrichts abzusehen.

¹³ Aufstellung dazu für das Bundesland Bayern in: SchullINK Bayern, hg. v. Ossig, Ulrich u. a., Stichwort Religionslehre, Nr. 12 und 13, 20. Ausgabe, Köln 2010.

¹⁴ Heinig, a. a. O., S. 50.

¹⁵ Die Bezeichnung „bekenntnisgebunden“ bzw. „bekenntnisbezogen“ wird für alle Religionsgemeinschaften verwendet, „konfessionell“ im engeren Sinne nur für die christlichen Religionsgemeinschaften.

und auf „allgemein christlicher Grundlage“), LER (Lebensgestaltung- Ethik- Religionskunde) in Brandenburg (mit alternativer Wahlmöglichkeit zugunsten des konfessionellen Religionsunterrichts), Ethik-Unterricht in Berlin (mit zusätzlichem und freiwilligem Religionsunterricht). Insbesondere das Brandenburger Modell LER und der Berliner Ethik-Unterricht werden als zukunftsweisende Infragestellungen der als überholt angesehenen Regelung nach Art. 7 GG (3) diskutiert.

- Aber es gibt auch *Sonderformen innerhalb des nach Art. 7 (3) GG* gestalteten Religionsunterrichts: „Religion für alle“ der evangelischen Kirche in Hamburg, konfessionell-kooperativer Religionsunterricht in Niedersachsen (besucht von katholischen und evangelischen Schülern in Sondersituationen), Modellversuch „Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht“ in Baden-Württemberg sowie faktisch bestehende Kooperationsformen ohne Gesetzes- bzw. Erlassgrundlage, die staatlicher- und kirchlicherseits toleriert werden (auch in den anderen Bundesländern).
- Verschiedene Formen *islamischer Religionskunde* wurden bisher außerhalb von Art. 7 (3) GG angesiedelt, z. B. islamische religiöse Unterweisung. Jedoch gibt es einen breiten Konsens und Modellversuche für einen islamischen Religionsunterricht bzw. Islamunterricht in (gestufter) Orientierung am Grundgesetz.¹⁶
- Daneben besteht – oft zu wenig beachtet – die vom Bundesverfassungsgericht bereits 1998 letztinstanzlich bestätigte Möglichkeit der Bundesländer, in ihrer Verantwortung für einen Grundwertekonsens und im Interesse des nationalen wie gesamteuropäischen Zusammenhaltes – zumindest zusätzlich – ein *für alle verpflichtendes Fach Ethik* einzuführen.¹⁷
- Als Gründe für die Abweichung von Art. 7 (3) GG bzw. für dessen Überprüfung werden u. a. angeführt:
 - forcierte konfessionelle, religiöse und weltanschauliche Pluralisierung, insbesondere in Großstädten und anderen Ballungsräumen;
 - zunehmende Bedeutung des Islam;
 - Phänomene der sog. Entchristlichung bzw. Entkonfessionalisierung, vor allem in Ostdeutschland;
 - hoher Organisationsaufwand des bekenntnisbezogenen Religionsunterrichts.

Dass erfreulicherweise weniger die „Schulfähigkeit“ religiöser Bildung und Erziehung als solche zur Debatte steht als vielmehr die Frage, wie die meist akzeptierten religiösen Anliegen im Abgleich mit anderen öffentlichen Bildungszielen zu gewichten sind – dies ist ein bleibendes Verdienst der Neukonzeption des konfessionellen Religionsunterrichts insbesondere in den

¹⁶ Behr, Harry Harun: Ein ordentliches Fach? Neue Wegmarken für den islamischen Religionsunterricht, in: Herder Korrespondenz, 61, 6/2007; Anselm, Helmut: Islam in der Schule, München 2007.

¹⁷ Vgl. zu diesen verfassungsrechtlichen Fragen Pfeufer, Matthias: Ein unbequemes Fach. Ethikunterricht an bayerischen Hauptschulen, Bad Heilbrunn 2 004, S. 2 7-35; Ebert, Anna: Das Schulfach Ethik. Seine geistes- und schulgeschichtlichen Wurzeln und seine Realisierung an den bayerischen Gymnasien nach 1945, Bad Heilbrunn 2001.

70er-Jahren,¹⁸ die eine eindrucksvolle Konsolidierung einleitete und das Fundament für den heutigen guten Stand darstellt.¹⁹ Zudem wird die Frage nach dem Religionsunterricht *vielstimmiger* formuliert: Seit Jahren wird politisch, konzeptionell und in Pilotprojekten um einen islamischen Religionsunterricht gerungen, der in Parallelität zum christlichen Religionsunterricht stehen soll; künftig wird auch orthodoxer Religionsunterricht in seinen Auffächerungen insbesondere aufgrund der Ost-Erweiterung der EU eine wahrnehmbarere Rolle spielen. Verstärkt melden sich bewusst *säkular ausgerichtete Gruppierungen* wie die Humanistische Union zu Wort,²⁰ da sie sich auch als Interessenvertreter – nach der Wiedervereinigung Deutschlands – ca. eines Drittels der Bürger sehen, die keiner Religionsgemeinschaft angehören. Auch der *nationale Kontext* beginnt sich zu weiten: Zunehmend spielen die Verhältnisse in anderen Ländern des sich konstituierenden europäischen Bildungsrahmens die Rolle von zumindest diskutablen Alternativen.²¹

1.2 Kongruenzen in den Bildungsanliegen des Religionsunterrichts und des öffentlichen Schulwesens

Um die Bedeutung des bekenntnisbezogenen Religionsunterrichts im Vergleich mit integrativen Modellen ermessen zu können, sind die wesentlichen Bildungsanliegen auf Seiten der Religionsgemeinschaften und des Staates zu klären, die einen tragfähigen Kongruenzbereich für das koordinierende Gespräch und die Übernahme gemeinsamer Verantwortung im Kontext einer plural verfassten Gesellschaft ergeben.

Eine wichtige Brückenfunktion im öffentlichen Diskurs kommt dabei der *Frankfurter Friedenspreisrede von Jürgen Habermas* zu, der die Bedeutung religiöser Traditionen für den „demokratisch aufgeklärten Commonsense“ der säkularen Gesellschaft neu in den Blick genommen und dem Disput einer „vielstimmigen Öffentlichkeit“²² neue Wege geöffnet hat.

Die Entsprechungsmöglichkeiten in den Bildungsanliegen von Kirche und Staat lassen sich in diesem Rahmen nur stichpunktartig und eher beispielhaft in einer knappen Gegenüberstellung benennen:

- Wachhalten und Reflexion des Gottesbezuges im Bezug auf anthropologische und gesellschaftliche Grundausrichtungen – Begründung von Werthaltungen, die der Staat selbst nicht leisten kann;
- Öffentlichkeitsanspruch und kritische Funktion von Religion, die von ihrem Selbstverständnis her keine „Privatsache“ ist – Lernbereitschaft der säkularen Gesellschaft gegenüber religiösen Traditionen, die ein humanisierendes Erbe in sich bergen und Defizite säkularer Ethik ausgleichen;
- religiöse Orientierung, Entwickeln eines reflektierten Glaubensstandpunktes – Ausbildung von Überzeugungen, Optionen, Gewissensentscheidungen; Unverzichtbarkeit einer

¹⁸ Grundlegend auf katholischer Seite sind der Beschluss der Würzburger Synode (1971-1975): „Der Religionsunterricht in der Schule“ (1974) sowie die Konzeption(en) der Korrelationsdidaktik; eine vergleichbare Bedeutung hat im evangelischen Bereich der problemorientierte Ansatz.

¹⁹ So betrug beispielsweise im Schuljahr 2008/2009 die Abmeldequote aus dem gymnasialen Religionsunterricht in Bayern für alle Konfessionen und Religionen zusammen 3,99 %; zudem melden sich auch immer wieder bekenntnislose Schülerinnen und Schülern am konfessionellen Religionsunterricht an.

²⁰ Vgl. „Säkularer Staat und religiöse Werte“. Gemeinsame Tagung der Humanistischen Union und der Petra-Kelly-Stiftung, München, 29.11.2008.

²¹ Übersicht in: Bock, Irmgard u. a.: Europa als Projekt. Religiöse Aspekte in einem politischen Kontext, Berlin 2007.

²² Glauben und Wissen. Friedenspreis des Deutschen Buchhandels, Frankfurt a. M. 2001, S. 22.

eigenständigen Meinungsbildung für verantwortungsbereite und propagandaresistente Bürger;

- Reflexion des Glaubens mit den Mitteln der Vernunft und dessen argumentative Artikulation – Bewahrung vor Fundamentalismen, die gesellschaftliche Pluralität gefährden;
- Ausbildung von religiöser, weltanschaulicher und kultureller Gesprächsfähigkeit – Förderung von Toleranz, Beiträge zur Integration;
- Ausübung der positiven Religionsfreiheit im Rahmen des Religionsunterrichts – Sicherung der Vitalität einer pluralen Gesellschaft vom Gefüge weltanschaulicher (und auch religiöser) Differenz her.

Unter den Bedingungen der Moderne sieht Erzbischof Robert Zollitsch, Vorsitzender der Deutschen Bischofskonferenz, im Religionsunterricht eine besondere Chance für religiöse Bildung: „Denn der christliche Glaube kann seine lebensorientierende Kraft in der modernen Gesellschaft nur entfalten, wenn die Glaubensüberzeugungen in Bezug zum Wissen und zu den Denkweisen in Wissenschaft und Kultur, Politik und Wirtschaft gesetzt werden“²³ – und gerade das kann an den Schulen mit großer gesellschaftlicher Streuung geschehen.

2. Religionsunterricht und seine Begründung: Modi der Weltbegegnung und konstitutive Rationalität

Zur Beantwortung der Leitfrage einer Priorisierung des bekenntnisbezogenen Religionsunterrichts oder integrativer Formen ist auf das zugrunde liegende Bildungsverständnis zu rekurrieren. Bei dem durch den PISA-Schock eingeleiteten Paradigmenwandel wurde der Anspruch von Allgemeinbildung im Kontext eines internationalen Bildungsrahmens neu begründet, und zwar basierend auf den grundlegenden „Modi der Weltbegegnung“, wie sie der Bildungsforscher Jürgen Baumert – auch im Rückbezug auf das ähnlich strukturierende Verständnis Wilhelm v. Humboldts – formuliert hat.²⁴

In den Erklärungen der deutschen katholischen Bischöfe *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen* (2005) sowie *Kirchliche Richtlinien zu den Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule/Primarstufe* (2006) und der Sekundarstufe I (2004) wurde der bildungstheoretische Ansatz Baumerts übernommen; für die evangelische Kirche hat diesen insbesondere die Expertengruppe am Comenius-Institut fachspezifisch weiterentwickelt und zur Diskussion gestellt.²⁵ In der Stellungnahme des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland *Religion und allgemeine Hochschulreife* (2004) wird direkt darauf Bezug genommen: „Im evangelischen Religionsunterricht geht es um einen spezifischen ‚Modus der Weltbegegnung‘ (J. Baumert), der durch ein Wirklichkeits- und Menschenverständnis geprägt ist, das im christlichen Glauben gründet.“²⁶ Auch in den von einem ökumenischen Arbeitskreis der KMK überarbeiteten *Einheitlichen Prüfungsanforderungen für die Abiturprüfung* (EPA) in

²³ Kirche und Bildung – warum die Kirchen sich in der öffentlichen Schule engagieren, in: Tagungsdokumentation „Religion an öffentlichen Schulen“, a. a. O., S. 9.

²⁴ Baumert, Jürgen: Deutschland im internationalen Bildungsvergleich, in: Killius, Nelson u. a.: Die Zukunft der Bildung, Frankfurt a. M. 2002, S. 100-150.

²⁵ Vgl. v. a. Fischer, Dietlind u. a.: Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I, Münster 2006; dies.: Stellungnahmen und Kommentare zu „Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung“, Münster 2007.

²⁶ Hg. v. Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland, Hannover 2004, S. 7.

Evangelischer bzw. Katholischer Religionslehre kommt dieser Ansatz – unterschiedlich gewichtet – im Kontext der konfessionellen Begründungszusammenhänge zum Tragen.²⁷ Somit ergibt sich die Chance einer abgestimmten Argumentationsbasis sowohl zwischen den Kirchen und dem Staat wie auch für den Religionsunterricht der verschiedenen Schularten.

2.1 Modi der Weltbegegnung und Perspektivenwechsel

Diese Modi umschreiben „unterschiedliche Formen der Rationalität, von denen jede in besonderer Weise im menschlichen Handeln zur Geltung kommt“²⁸ und unter denen strukturierte Weltaneignung erfolgen kann. „Sie bilden die latente Struktur eines kanonischen Orientierungswissens, das die Grundlage moderner Allgemeinbildung darstellt.“²⁹ Den Ansatz eines derartigen Kerncurriculums nimmt auch mit gewissen Abwandlungen die staatliche Expertise *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards* auf: „Unterrichtsfächer korrespondieren mit wissenschaftlichen Disziplinen, die bestimmte Weltsichten (...) ausarbeiten und dabei bestimmte ‚Codes‘ einführen (...).“³⁰ Zwar werden die Grenzen einzelner Unterrichtsfächer innerhalb übergreifender Lernbereiche immer neu gezogen, „aber im Prinzip muss sich die Schule an der Systematik dieser Weltsichten orientieren, wenn sie anschlussfähig sein will an kulturelle Traditionen und an die Diskurse anderer Lebensbereiche.“³¹

Bei diesen von Baumert definierten Modi werden vier unterschiedliche Formen von Rationalität voneinander abgegrenzt, denn sie eröffnen jeweils eigene und nicht austauschbare Perspektiven des Weltverstehens, die für Bildung grundlegend sind und mit wissenschaftlichen Disziplinen bzw. Unterrichtsfächern korrespondieren:³²

- die kognitiv-instrumentelle Modellierung der Welt: Mathematik, Naturwissenschaften;
- die ästhetisch-expressive Begegnung und Gestaltung: Sprache / Literatur, Musik / Malerei / Bildende Kunst, physische Expression;
- die normativ-evaluative Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Gesellschaft: Geschichte, Ökonomie, Politik/Gesellschaft, Recht;
- Probleme konstitutiver Rationalität: Religion, Philosophie.

In den Schulen moderner Gesellschaften wird „die reflexive Begegnung mit jeder dieser unterschiedlichen Rationalitätsformen“³³ institutionalisiert. Bei diesen Weltzugängen ist hervorzuheben, dass sie sich zwar analytisch voneinander absetzen lassen, aber in Wirklichkeit ergänzen und in ständigem Perspektivenwechsel aufeinander bezogen sind. Von einem gebildeten Menschen ist also zu erwarten, dass er diese verschiedenen Rationalitäten oder Weltzugänge unterscheiden und ihre jeweiligen Grenzen reflektieren kann. Ansonsten erfolgt eine Reduktion in den Perspektiven der Welterschließung, diese bleibt bereits im Ansatz ein Torso.

²⁷ Vgl. Beschluss vom 1.12.1989 i. d. F. vom 1.6.11.2006, hg. vom Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, München – Neuwied 2007.

²⁸ Baumert, a. a. O., S. 107.

²⁹ Ebd.

³⁰ Klieme, Eckhard u. a.: *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*, Bonn 2003, S. 24.

³¹ Ebd.

³² Zur näheren Klärung vgl. Beiträge in der Dokumentation des Fachkongresses „Religionsunterricht in offener Gesellschaft“.

³³ Baumert, S. 107.

2.2 Modus der konstitutiven Rationalität: Religion, Philosophie und deren Abgrenzung

Die Gemeinsamkeit der unter dem Blickwinkel konstitutiver Rationalität intendierten Lernprozesse liegt darin, dass sie nach den Worten Baumerts „die Fragen des Ultimativen – also Fragen nach dem Woher, Wohin und Wozu des menschlichen Lebens“³⁴ betreffen; somit erschließt dieser Modus die Wirklichkeit hinsichtlich der Grundorientierungen des Menschen. Baumert deutet jedoch eine weitere Differenzierung innerhalb dieses Modus an, die spezifisch die Religion betrifft: „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.“³⁵

Da Baumert die Unterscheidung des Weltzugangs von Religion und Philosophie nicht näher ausführt, gilt es an dieser entscheidenden Stelle eigenständig weiterzudenken.

Religion und Philosophie lassen sich nach Franz v. Kutschera³⁶ in grundlegender Weise voneinander abgrenzen: Vor dem gemeinsamen Hintergrund der „Fragen des Ultimativen“ reflektiert Philosophie in einer distanzierten Sicht die konstituierenden Prinzipien des Seins und dessen Sinn, nimmt also eine Außenperspektive ein; Religion dagegen setzt sich existentiell und in einer Innenperspektive diesen Fragen aus. Neben der Unterschiedlichkeit in der Sprache (beschreibend, inhaltsbezogen statt expressiv, erfahrungsnah), der Begründung (rationale Begründung statt göttlicher Beglaubigung) und der Art des Glaubens (Grundvollzug der Vernunft statt personalem Vertrauensakt) geht es folglich in „der Metaphysik (...) um eine theoretische Beschreibung der Gesamtwirklichkeit, die Erklärungen ermöglichen soll.“³⁷ Religiöse Aussagen entwickeln dagegen primär keine Theorie der transzendenten Wirklichkeit, von der sie sprechen, sondern sie deuten und wollen dabei eine bestimmte Sichtweise und Haltung evozieren. Dem Glauben geht es folglich nicht um das Ausforschen des Göttlichen, sondern um dessen existentielle Bedeutung; nicht das Wissen über Wesen und Eigenschaften Gottes, sondern die personale Haltung ihm gegenüber ist das Entscheidende. Und: Nur Religion kann eine tragfähige Perspektive des Trostes und der Hoffnung über den Tod hinaus vermitteln, wie auch in der auf Religion bezogenen Grundfrage Kants „Was darf ich hoffen?“ zum Ausdruck kommt.

Religion beschreitet also den Weg von der Abstraktion zur Konkretion, von der Sinnreflexion zur Sinnstiftung. Jede Religion beinhaltet eine Weltanschauung (auch wenn sie nicht darauf reduziert ist), sie entwickelt „eine Vorstellung vom Ganzen der Wirklichkeit; vor allem aber gibt sie Antwort auf die existentiellen Fragen, welche die Menschen bedrängen, und zeigt einen Sinnhorizont für das individuelle Leben auf wie für die Geschichte und die Welt insgesamt.“³⁸

Es kommen also Glaubenshaltungen, konkrete personale Entscheidungen in menschlicher Freiheit in den Blick, die unter dem Anspruch und der Zusage Gottes stehen.

Der Argumentation Franz v. Kutscheras zufolge gehören Aussagen konstitutiver Rationalität entweder der Religion oder der Philosophie an, und beide Formen der Weltbegegnung sind nicht gegenseitig zu ersetzen. Der Mensch ist folglich „ohne religiöse Bildung kein hinreichend

³⁴ Ebd.

³⁵ A. a. O., S. 108.

³⁶ Kutschera, Franz: Die großen Fragen. Philosophisch-theologische Gedanken, Berlin – New York 2000, v. a. S. 170-178; vgl. auch Splett, Jörg: Denken vor Gott. Philosophie als Wahrheits-Liebe, Frankfurt a. M. 1996; Ricken, Friedo: Religionsphilosophie, Stuttgart 2003.

³⁷ v. Kutschera, a. a. O., S. 173.

³⁸ A. a. O., S. 170.

gebildeter Mensch“, mehr noch, er hat „sich als Mensch nicht hinreichend (re)konstituiert“.³⁹ Es zeigt sich weiterhin – auch im Anschluss an Baumert, der nur diesen Modus dezidiert auf „Probleme“ zurückbezieht⁴⁰ –, dass aufgrund der erfahrungsnahen und durch Entscheidungen geprägten Ausrichtung von Religion der allein reflexive Zugang nicht ausreicht und andere Erschließungsformen der Wirklichkeit ergänzend ins Spiel kommen. Nach Bernhard Dressler wird im Religionsunterricht die spezifische „Lesart“ eines religiösen Weltverständnisses folgendermaßen bestimmt: „Es sind dies Probleme, die weder nur empirisch noch nur kognitiv, auch nicht nur ästhetisch oder nur moralisch zu verhandeln sind, sondern (...) jene Fragen aufwerfen, die ganz grundlegend auf die Deutung der Welt und meines Lebens in dieser Welt hinführen.“⁴¹

3. Religiöse Bildung und Religionsunterricht

Die von Rudolf Englert eingangs formulierte Grundfrage sei noch einmal aufgenommen: Ist der zu priorisierende Ausgangspunkt für religiöse Bildung ein „konkreter religiöser Traditionszusammenhang“ oder „ein von vorneherein auf eine Vielfalt religiöser Optionen hin orientiertes, interreligiöses oder religionskundliches Modell“? Geht man vom Modus der konstitutiven Rationalität aus, und zwar in seiner für Religion spezifischen Profilierung, so ergibt sich ein klares Votum für die Bekenntnisgebundenheit bzw. Konfessionalität religiöser Bildung.

3.1 Religiöse Bildung und bekenntnisgebundener bzw. konfessioneller Religionsunterricht

Die Art des religiösen Weltzugangs ist aufgrund seiner existentiellen Bezogenheit nach den jeweiligen konkreten Religionen bzw. Konfessionen zu unterscheiden. Somit ist es Teil eines umfassenden Bildungsprozesses, die Struktur dieses religiösen Weltzugangs, seine Eigenlogik, seine Möglichkeiten und Grenzen am Beispiel einer bestimmten Konfession oder Religion kennen und reflektieren zu lernen.⁴²

- Die Auseinandersetzung mit den Inhalten des christlichen Glaubens und anderer Religionen geschieht nicht in der Rolle des distanzierten Beobachters, sondern in der (zumindest vom Fach her vorausgesetzten) Teilnehmerperspektive; nur in dieser Innensicht kann der Charakter religiöser Botschaft adäquat zur Sprache kommen und zur eigenen Stellungnahme herausfordern.
- Religiöse Traditionen dienen als „Sehverschlüsse“⁴³, um zur eigenen Orientierung zu finden. Auch in den Begegnungen mit Religionslehrerinnen und Religionslehrern bildet sich religiöse Urteilsfähigkeit aus.
- Dem christlichem Glauben eignet ein grundsätzlich performativer Charakter, er ist „primär keine Lehre oder Theorie über Gott und die Welt, er ist vielmehr praktisch

³⁹ Winkel, Rainer: Religion und Schule – Schule und Religion: Zur Klärung einer Mesalliance, in: ZPT 1999, S. 134.

⁴⁰ Auf die begriffliche Abwandlung „Probleme [Hervorhebung B. R.] konstitutiver Rationalität“ im Vergleich zu den übrigen Modi verweist vor allem Hans Mendl und folgert daraus: „Religion darf nicht ausschließlich dem vierten Modus der Weltbegegnung, mit dem Probleme konstitutiver Rationalität bearbeitet werden sollen, zugewiesen werden; sie hat von ihrer Eigenart her auch sachimmanente Berührungspunkte vor allem mit dem zweiten, der ‚ästhetisch-expressiven Begegnung und Gestaltung‘“, Mendl, a. a. O., S. 63.

⁴¹ Dokumentation des Fachkongresses „Religionsunterricht in offener Gesellschaft“, S. 33.

⁴² Vgl. insgesamt dazu: Erklärung der deutschen Bischöfe: Die bildende Kraft des Religionsunterrichts, Bonn 1 996; Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität, Denkschrift der EKD 136, Gütersloh 1994.

⁴³ Englert, Tradition und Kritik, S. 31.

verfasst⁴⁴ und ermöglicht die Teilhabe an der Glaubenspraxis der Kirche. Der Religionsunterricht muss folglich in geeigneter Weise auf die verschiedenen Ausdrucksdimensionen Bezug nehmen, wie auch der Religionspädagoge Hans Mendl fordert: „Christliche Religion kann nicht mitgeteilt, ohne immer zugleich auch in ihren Vollzügen konkretisiert und dargestellt zu werden (...).“⁴⁵

- Religiöse Pluralität und die Identität gerade kleinerer Religionsgemeinschaften, die „in doppelter Distanz sowohl zur herrschenden Kultur wie zur Mehrheitsreligion“⁴⁶ stehen, werden gefördert (z. B. Judentum, Islam).

Bekenntnisbezogener bzw. konfessioneller Religionsunterricht ergibt sich somit aus der Eigenart religiöser Welterschließung und ist keine Forderung von Kirchen und Religionsgemeinschaften nach Privilegien. Es ist sachlogisch besser, dass sich religiöse Bildung in Auseinandersetzung mit einer konkreten Religion formt, als sie „am Markt religiöser Möglichkeiten auszurichten und (den) Lehrerinnen und Lehrern eine Haltung neutraler Äquidistanz aufzuerlegen.“⁴⁷

3.2 Religiöse Bildung und Kompetenzen

Gemäß dem für Religion spezifischen Aspekt konstitutiver Rationalität müssen – ähnlich wie in anderen Fächern – die „Grundkonzepte der Bezugsdisziplin, die zentralen Orientierungen der jeweiligen ‚Weltsicht‘ (...) herausgearbeitet werden. Das System relevanter Kompetenzen mit ihren Teilaspekten, Stufen und Entwicklungslinien stellt den Kern in der Bestimmung der Bildungsstandards dar.“⁴⁸ Im Rückbezug auf das Baumert'sche Modell haben die katholische und evangelische Kirche fachspezifische Kompetenzmodelle ausgearbeitet.

Einen Entwurf dazu legte Ulrich Hemel schon im Jahr 1988 vor: Religiöse Kompetenz ist in seinem Verständnis „die erlernbare komplexe Fähigkeit zum verantwortlichen Umgang mit der eigenen Religiosität in ihren verschiedenen Dimensionen und in ihren lebensgeschichtlichen Wandlungen“, und zwar in fünf Dimensionen: „religiöse Sensibilität, religiöses Ausdrucksverhalten, religiöse Inhaltlichkeit, religiöse Kommunikation und religiös motivierte Lebensgestaltung“.⁴⁹ Im fachlichen Anschluss daran hat die Deutsche Bischofskonferenz ihr Kompetenzmodell entwickelt: „Im katholischen Religionsunterricht werden mit Kompetenzen die Fähigkeiten und die ihnen zugrunde liegenden Wissensbestände bezeichnet, die für einen sachgemäßen Umgang mit dem christlichen Glauben, anderen Religionen und der eigenen Religiosität notwendig sind. Sie dienen gemeinsam dem Erwerb persönlicher religiöser Orientierungsfähigkeit.“⁵⁰ Dabei werden die allgemeinen Kompetenzen des Religionsunterrichts immer in Auseinandersetzung mit inhaltsbezogenen Kompetenzen erworben und aufgefächert.

⁴⁴ Verhülsdonk, Andreas: Religionsunterricht und Kirche – aus katholischer Sicht, Vortrag vor der KRBU/KBL am 19.03.2009, Heilsbronn, S. 7 (Manuskript).

⁴⁵ Mendl, a. a. O., S. 39.

⁴⁶ Krochmalnik, Daniel: Grundprinzipien jüdischen Religionsunterrichts, in: Tagungsdokumentation „Religion an öffentlichen Schulen“, a. a. O., S. 37; v. a. Muslime empfinden gegenüber den christlichen Konfessionen oft eine „strukturelle Diskriminierung“, dass ihre Religion vornehmlich unter dem Blickwinkel der Integration (funktionale Rolle) gesehen werde, vgl. dazu: Ucar, Bülent: Religion in der Schule: eine muslimische Perspektive, ebd., S. 39-41.

⁴⁷ Englert, Tradition und Kritik, S. 32 f.

⁴⁸ Klieme, a. a. O., S. 121.

⁴⁹ Hemel, Ulrich: Ziele religiöser Erziehung. Beiträge zu einer integrativen Theorie, Frankfurt a. Main 1988, S. 674.

⁵⁰ Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jgst. 5-10/ Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss), Bonn 2004, S. 13.

Auch die Expertengruppe am Comenius-Institut entfaltet das Kompetenzmodell in zwei vergleichbare Richtungen: als objektivierbare Gegenstandsbereiche bzw. Erscheinungsformen religiöser Wirklichkeit sowie Dimensionen der Erschließung von Religion im Sinne fachspezifischer Methoden und Handlungsformen.⁵¹

Beim Bemühen, dem Modus konstitutiver Rationalität zu entsprechen, bleibt man sich grundsätzlich aber der *Grenzen von Bildungsstandards und der sie bestimmenden Kompetenzen* bewusst: Sie sparen das kennzeichnende existentielle Moment aus, insbesondere die Ermöglichung des Glaubens. „Sie benennen somit nur einen – allerdings wichtigen – Teil der Ziele des katholischen Religionsunterrichts. In diesem Bereich sind sie ein geeignetes Instrumentarium zur Verbesserung des Unterrichts (...)“.⁵² Als problematisch erweist sich in diesem Kontext vor allem eine Kompetenz wie „aus religiöser Motivation handeln“, weil sie „mit den üblichen Methoden schulischer Leistungsmessung sicher nur ansatzweise evaluiert werden kann. Für einen konfessionellen Religionsunterricht, der die Schülerinnen und Schüler zur Stellungnahme herausfordert, ist aber der Zusammenhang von Wissen, Urteilen und Handeln so grundlegend, dass er auch in der Bestimmung der Kompetenzen deutlich werden sollte.“⁵³

Auch nach Auffassung des Religionspädagogen Bernhard Dressler erfassen Kompetenzen, die als Verbindung von Wissen und Können Handlungsdispositionen darstellen, insbesondere die passiv-rezeptive Dimension von Religion nicht, z. B. das Gottvertrauen. „Deshalb hat religiöse Kompetenz mit dem Glauben nur mittelbar zu tun.“⁵⁴ Der Glaube selbst (als Gottesbeziehung) könne nicht Ergebnis von intentionalen Lernprozessen sein; religiöse Kompetenzen, welche nur die „Religion“ (als überindividuelle Artikulationsmöglichkeiten des Glaubens) betreffen, seien hingegen lern- und lehrbar.

3.3 Religiöse Bildung und integrative Modelle des Religionsunterrichts

Bei integrativen Formen religiöser Bildung, die insbesondere die Möglichkeiten schulischer Dialogforen favorisieren, sind gegenüber einem bekenntnisgebundenen Religionsunterricht zwei zentrale Abgrenzungen vorzunehmen.

Ein bloß *religionsphilosophischer bzw. religionskundlicher Ansatz* für den Religionsunterricht kann die Besonderheit des existentiellen Zugangs nicht erfassen. Denn entweder verbleibt er zwar im Modus der konstitutiven Rationalität, berührt aber in der philosophischen Ausrichtung das Spezifische des religiösen Wirklichkeitszugangs nicht, oder aber der Religionsunterricht nähert sich dem andersartigen Modus eines normativ-evaluativen Weltzugangs an, der z. B. soziokulturelle Gegebenheiten, Formen der Gemeinschaftsbildung erfasst. Religion wird dabei grundsätzlich in einer Außerperspektive zugänglich:

- Es besteht keine dezidiert angelegte und so eine bestenfalls nur sehr begrenzte Wahrnehmung einer konkreten Religionsgemeinschaft aus der Teilnehmersicht bzw. aus den Erfahrungen einer möglichen Teilhabe, sodass die jeweilige religiöse Eigenlogik nicht genügend berücksichtigt wird.

⁵¹ Fischer, Dietlind u. a.: Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I, a. a. O., S. 17-21.

⁵² Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jgst. 5-10, S. 11.

⁵³ Verhülsdonk, Andreas: Bildungsstandards im Religionsunterricht?, in: Religion heute, 03-04/2005, S. 21.

⁵⁴ Dokumentation des Fachkongresses „Religionsunterricht in offener Gesellschaft“, S. 31; Überblick über Kompetenzorientierung als religionsdidaktisches Prinzip in ökumenischer Sicht: Kalloch, Christina/Leimgruber, Stephan/Schwab, Ulrich: Lehrbuch der Religionsdidaktik. Für Studium und Praxis in ökumenischer Perspektive, Freiburg 2 009, S. 341-360.

- Die Undifferenziertheit der Argumentation im religiösen Dialog nimmt zu, da man mit den jeweils konkreten Konfessionen bzw. Religionen nicht genügend vertraut ist.
- Es wird eine unreflektierte „Meta-Position“ gegenüber den konkreten Religionen begünstigt, die zu einer scheinbar höherwertigen „Über-Religion“ führen kann; wesentlich aber ist vielmehr, dass die rationale Unentschiedenheit in religiösen Fragen erkennbar bleibt.
- Die Gefahr der Festschreibung einer grundlegend relativierenden bzw. säkularisierenden Sichtweise gegenüber Religionen wächst.
- Weltanschauliche Positionen werden unter dem vermeintlichen Anspruch des Neutralen und Objektiven verschleiert (verdeckte Positionierungen, Gefahr einer GG-basierten „Staatsreligion“).
- Es besteht oft nur ein funktionales Interesse an Religionen, „um ihre ethische, sozialpädagogische oder therapeutische Rendite abzuschöpfen.“⁵⁵

Dem Authentizitätskriterium kann ein nur religionskundlicher Vergleich nicht genügen, denn dieser „muss nach allgemeinen, religionsübergreifenden Gesichtspunkten konstruiert sein, nach der sich die spezifische Logik einer einzelnen Religion nur höchst unzulänglich abbilden lässt.“⁵⁶ Es geht nicht um (nur) inhaltliche Ausweitung, sondern personale Vertiefung.

Ethik kann als Teilbereich von Philosophie den spezifischen Wirklichkeitszugang von Religion ebenfalls nicht ersetzen, da dieses Fach die skizzierte philosophische Methodik kennzeichnet. Zudem bleibt Ethik „grundlos“, sie muss ihre sinnbezogenen Prämissen ausblenden bzw. einfach voraussetzen, da sie in ihrem spezifischen Feld nicht an die eigentlichen Fragen des Ultimatums heranreicht. Aussagen wie im Rahmenlehrplan für den Berliner Ethik-Unterricht: „Das Fach Ethik wird bekenntnisfrei – also religiös und weltanschaulich neutral – unterrichtet (...)“⁵⁷ sind also zu hinterfragen. Eine Wertevermittlung lässt sich ohne weltanschauliche Begründung nicht leisten, oft ergibt sich deshalb eine verdeckt säkular-humanistische Ausrichtung. Wenn man jedoch im Ethikunterricht eher das gelebte Ethos vor Augen hat, so wird das Fach an den Modus der normativ-evaluativen Rationalität angenähert, bei der es z. B. um Fragen der guten Lebensführung, des richtigen Wirtschaftens, der Regelung des Gemeinwesens geht.

Als eine bildungspolitische Folgerung ergibt sich: Staatlicherseits wird immer auf die Bedeutung des Religionsunterrichts für die Wertebildung verwiesen.⁵⁸ Wenn sich aber die Begründung des Religionsunterrichts darauf reduziert, wird er seines eigentlichen Propriums beraubt und somit ersetzbar. Eine derartige Argumentation sei langfristig nachgerade gefährlich und könne die grundgesetzliche Garantie für den Religionsunterricht aushöhlen, betont Matthias Jestaedt⁵⁹ aus verfassungsrechtlicher Sicht: „Ein lediglich religionskundlicher Unterricht wie auch ein Unterricht, in dem in einem an der Oberfläche bleibenden, sich humanistisch nennenden Sinne für Menschenwürde (...) und die sonstigen Werte des Grundgesetzes geworben würde, verfehlte das eigentliche Umwillen, die ratio der Gewährung des Religionsunterrichts, wäre – um es auf den Punkt zu bringen – kein Religionsunterricht im Sinne von

⁵⁵ Dokumentation des Fachkongresses „Religionsunterricht in offener Gesellschaft“, S. 32.

⁵⁶ Ebd.

⁵⁷ zitiert nach Jödicke, a. a. O., S. 226.

⁵⁸ Beispielsweise in Bayern: Initiative Werteeziehung „Werte machen stark“ der bayerischen Staatsregierung.

⁵⁹ Dokumentation des Fachkongresses „Religionsunterricht in offener Gesellschaft“, S. 44 f

Art. 7 Abs. 3 GG. Einen derartigen Wertevermittlungs-Unterricht könnte der Staat auch selbst, ohne Beteiligung der Religionsgemeinschaften, abhalten.“ Der Staat, der „oberhalb eines systemtragenden verfassungsrechtlichen Sockels“ Unparteilichkeit zu wahren habe, bediene sich vielmehr nichtstaatlicher Einrichtungen wie der Religionsgemeinschaften, um weltanschauliche bzw. religiöse Begründungshorizonte zu eröffnen, auf die er angewiesen sei.

Somit entsprechen integrative Formen (religionskundliche, ethisch-philosophische Zugänge) nicht dem konstitutiven Proprium religiöser Bildung. Dennoch hat auch der grundsätzlich bekenntnisbezogene Religionsunterricht diese Aspekte als wichtige Teilmomente aufzugreifen, wenn er das vorausgesetzte Bildungsverständnis und die wechselseitige Ergänzung der Modi der Weltbegegnung ernst nimmt und nicht seinerseits Bildungsdefizite verursachen will. Somit gilt für den bekenntnisgebundenen Religionsunterricht: Er muss für religionskundliches bzw. interreligiöses Lernen offen sein, Dialogforen bieten und benötigt eine erkennbare ethische bzw. philosophische Perspektive.

3.4 Religiöse Bildung, Religionsunterricht und Katechese

Aus dem Modus der konstitutiven Rationalität lässt sich weiterhin eine Abgrenzung zur Katechese ableiten, worauf zunächst im Anschluss an Bernhard Dressler hingewiesen sei.⁶⁰ Prägend für den bekenntnisgebundenen bzw. konfessionellen Religionsunterricht sei die Ausrichtung auf die Fähigkeit, an einer religiösen Praxis zu partizipieren: „Im Kontext von Bildung ist Partizipationskompetenz als Handlungskompetenz nur darstellbar und messbar im Schutzraum schulischen Probedenkens und Probehandeln (...).“ Mit der „probeweise(n) Perspektivenübernahme einer bestimmten Weltsicht“ müsse aber immer wieder „die reflexive Distanz einer Außenperspektive“ einhergehen. Religiöse Bildung lebe vom Perspektivenwechsel zwischen religiösem Reden und Reden über die Religion, zwischen Teilnahme und Beobachtung.

Aus der Sicht Hans Mendls sind die unterrichtlichen Versuche der Inszenierung von Religion allerdings nicht wie bei Dressler als ein „Probehandeln“ zu verstehen, vielmehr gehe es „um ernsthafte, aber unverbindliche Tastversuche, ein Kennenlernen der Konkretionen von Religion, die für viele Schüler/innen eine fremde Welt darstellen“.⁶¹ Er schlägt deshalb vor, von „punktuelle(n) ernsthafte(n) Erfahrungen ‚in Sachen Religion‘“ zu sprechen, von „Handeln mit subjektiver Bedeutungszuweisung ohne verbindliche Nachhaltigkeit“.⁶² Eine gemeinsame Grenzziehung gegenüber der Katechese besteht in beiden Ansätzen jedoch darin, dass im Religionsunterricht keine religiöse Erfahrung ermöglicht werden darf, die nicht zugleich einer Reflexion unterzogen wird. Zwar setzt dieser einen Wahrheitsanspruch voraus, leitet aber gleichzeitig zur kritisch-distanzierten Betrachtung darüber an: Ein Unterricht, der ungebrochen in die Lehre einer Kirche einführen würde, wäre kein Schulunterricht mehr, weil Schule im Verständnis Baumerts die reflexive Begegnung mit unterschiedlichen Rationalitätsformen institutionalisiert. Im Sinne eines derartigen performativen Ansatzes kann der konfessionelle Religionsunterricht aber auch wichtige Anstöße für den Glauben und kirchliche Praxis geben.

⁶⁰ A. a. O., S. 33 f.

⁶¹ Mendl, a. a. O., S. 71.

⁶² A. a. O., S. 67.

4. Handlungsperspektiven für den bekenntnisgebundenen bzw. konfessionellen Religionsunterricht in der offenen Gesellschaft

Bekenntnisbezogener bzw. konfessioneller Religionsunterricht ist somit innerhalb zweier wesentlicher Grenzlinien zu verorten: Einerseits liegt im Gegensatz zu den integrativen Modellen eine grundlegende Teilnehmerperspektive vor, welche das existentielle Moment von Religion einbindet, andererseits benötigt er eine ergänzende und durchgängige reflexive Ebene, damit er nicht zur Katechese wird. In diesem Sinne ist Hartmut v. Hentig durchaus Recht zu geben, wenn er behauptet, die Schülerinnen und Schüler brauchten beides: Religion und ethisch-philosophische Reflexion; aber die verfasste Form der „Wahlfreiheit“ wie im Berliner Modell darf nicht zu Lasten des bekenntnisbezogenen Religionsunterrichts gehen, dessen Spezifikum in Frage stellen und eine vereinseitigte säkularisierende Sicht verbindlich machen.

Fasst man die dargestellten Überlegungen zusammen, so lässt sich knapp formulieren: Bekenntnisgebundener bzw. konfessioneller Religionsunterricht ist – mit der Möglichkeit der Abwahl und einem ersatzweisen Fachangebot für nicht bekenntnisorientierte Schülerinnen und Schüler – adäquater Ausdruck gesellschaftlicher Pluralität und fördert sowohl deren Vitalität wie die nötigen Bindekräfte für den Zusammenhalt. Angesichts der weltanschaulichen Ausdifferenzierung einer offenen Gesellschaft ist also der zu präferierende Ausgangspunkt „ein konkreter religiöser Traditionszusammenhang“ statt eines „von vorneherein auf eine Vielfalt religiöser Optionen hin orientiertes, interreligiöses oder religionskundliches Modell“. Wenn sich dies gesellschaftlich plausibel begründen lässt, werden auch Probleme der Organisierbarkeit und des nötigen Aufwandes begründet in Kauf zu nehmen sein.

Aus dieser Gesamtabwägung ergeben sich Anfragen, Aufgaben und Handlungsfelder, die auf den verschiedenen für den Religionsunterricht relevanten Ebenen angesiedelt sind; stichpunktartig seien folgende Einzelaspekte angedeutet:

- *bildungspolitische und religionspolitische Perspektiven:* Fortführung des gesellschaftlichen Diskurses zur Sicherung der Akzeptanz des Religionsunterrichts, z. B. Beteiligung kirchlicher Einrichtungen an den vom bayerischen Kultusministerium initiierten „regionalen Foren“; ökumenische und interreligiöse Zusammenarbeit bei der Durchsetzung gemeinsamer Anliegen, Förderung einer multilateralen Ökumene, z. B. verstärkte Kooperation mit den orthodoxen Kirchen sowie der „Arbeitsgemeinschaft Christlicher Kirchen in Deutschland“ (ACK);
- *bildungstheoretische und religionspädagogische Perspektiven:* Beteiligung an der gesellschaftlichen Diskussion um ein Bildungsverständnis, das insbesondere funktionalisierenden Tendenzen entgegenwirkt und Raum für grundlegende, aber nicht bzw. schwer evaluierbare Unterrichts- und Erziehungsziele lässt; entsprechende Weiterentwicklung des vorauszusetzenden Kompetenzmodells in Abstimmung zwischen den Schularten, Ausrichtung des Religionsunterrichts an den Aspekten konstitutiver Rationalität (Erarbeitung von Kriterien);
- *schulpraktische und schulorganisatorische Perspektiven:* praktikable Modelle für „Sondersituationen“ des Religionsunterrichts, ggf. Entwicklung von „konfessionellen

Modulen“ innerhalb integrativer Formen des Religionsunterrichts; theologisch stimmige und schulisch durchführbare Modelle für die interreligiöse Zusammenarbeit.

Erste Ansätze, das Proprium des Religionsunterrichts im Kontext schulischen Lernens näher zu explizieren, leiten dazu an, den zugrunde liegenden Modus der Weltbegegnung in seinen Konsequenzen weiterzudenken. Zwei in der letzten Zeit auf katholischer Seite veröffentlichte Konzeptionen (Ulrich Kropač: *Religiöse Rationalität als Proprium religiöser Bildung*;⁶³ Rudolf Engler: *Was sich im Religionsunterricht lernen lässt*⁶⁴) ergänzen dabei die Bemühungen auf evangelischer Seite (z. B. Gabriele Obst: *Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht*).⁶⁵ Wichtig scheint dabei – um Engführungen zu vermeiden –, dass alle vier von Baumert umrissenen Modi immer im wechselseitigen Zusammenhang gesehen werden, um die „Probleme konstitutiver Rationalität“ religionspädagogisch und -didaktisch erfassen zu können. Bei allen Bemühungen einer theoretischen Grundlegung ist immer deren praktische Realisierung in den Blick zu nehmen. Als bedenkenswert erscheint die zuspitzende Einschätzung des SZ-Journalisten Matthias Drobinski, welcher die trotz großen publizistischen Aufwands erfolgte Abwahl des Religionsunterrichts gemäß Art. 7 (3) GG im Berliner Volksentscheid kommentierte: „Die Frage aber, ob dies nicht eine traurige Selbstverarmung des Schulwesens bedeutet, die dürfen und sollten die Kirchen weiterhin stellen, und einen guten Religionsunterricht anbieten. Der ist die beste Werbung.“⁶⁶

⁶³ Kropač, Ulrich: *Religiöse Rationalität als Proprium religiöser Bildung*. Ein bildungstheoretisches Plädoyer für Religionsunterricht an öffentlichen Schulen, in: *rhs* 6/2008, S. 2 64-276 (= überarbeitete u. erweiterte Fassung seiner Antrittsvorlesung an der KU Eichstätt vom 05.05.2008).

⁶⁴ In: *KatBl*, 134/2009, S. 50-58.

⁶⁵ Göttingen 2008.

⁶⁶ *Bittere Lehren für die Kirchen*, in: *SZ*, 28.04.2009, S. 8.

2009

RPZ Impulse