

Judith Könemann

Glauben lernen als Ziel des Religionsunterrichts?

Anmerkungen aus gesellschaftlich-bildungstheoretischer Sicht

Dass sich der Religionsunterricht nicht nur theologisch-kirchlich, sondern insbesondere pädagogisch begründen lassen muss, ist seit der Würzburger Synode und der dort vorgenommenen Begründung eine unhintergehbare Selbstverständlichkeit, und nicht zuletzt hat *Norbert Mette* in mannigfachen Publikationen zu dieser Begründung immer wieder zentrale Thesen beigetragen. Wesentliches Moment einer solchen pädagogischen Begründung ist die Unterscheidung zwischen Religionsunterricht und Katechese. Diese Unterscheidung scheint jedoch, wie z.B. die kritische Diskussion um das Konzept des performativen Religionsunterrichts gerade zu diesem Punkt zeigt, undeutlich zu werden. (vgl. *Jakobs 2007*) Dementsprechend sieht etwa *Bernhard Grümme* eine Gefahr der Verinnerlichung und damit einhergehenden Entpolitisierung des Religionsunterrichts und der ihm zugrundeliegenden Konzepte durch die starke Betonung der Erlebens- und erfahrungshermeneutischen Dimension (vgl. *Grümme 2009*), und bereits 2003 konstatierte *Thorsten Knauth* eine Wende in der Religionspädagogik zur Ästhetik, zur Wahrnehmung, zum religiösen Erleben, zur Innerlichkeit (vgl. *Knauth 2003*), die letztlich die fehlende religiöse Sozialisation außerhalb des schulischen Raumes kompensieren soll (vgl. *Grümme 2009, 12*). Gegenüber der These oder dem Vorwurf einer Rekatechetisierung wehren sich Vertreter des performativen Ansatzes entschieden. (vgl. *Mendl 2008, 30f*; *Schambeck 2007, 75*) Liest man Texte zum Ansatz der performativen Religionsdidaktik aufmerksam, dreht sich die Diskussion und Auseinandersetzung vielleicht auch weniger um die Frage nach Katechese und Religionsunterricht, sondern viel eher um die Unterscheidung von Religion und Kirche im Rahmen des Religionsunterrichts. Diese scheint in manchen Konzepten – betrachtet manche zumindest Themen und Inhalte – zu verschwimmen, so dass weniger von Katechetisierung, sondern eher von einer Verkirchlichung des Religionsunterrichts zu sprechen ist, etwa dann, wenn bei den Sozialisationsdefiziten vor allem mangelndes Basiswissen bedauert wird:

Dass Kinder keine Gebete (mehr) kennen, keine Gottesdienstpraxis haben, kaum noch über Verhaltenssicherheit verfügen, festgemacht am Kreuzzeichen und dem Verhalten in der Liturgie etc. (vgl. *Mendl 2008, 27*) Oder wenn der ‚Vollzug‘, die Erfahrungsdimension, der Reflexion im Religionsunterricht vorgeordnet wird: Religionsunterricht als „Realisation von Glauben durch den Vollzug von Formen gelebten Glaubens“ (*Schambeck 2007, 63*), wenn auch Reflexion nicht ausgeschlossen wird. Diese Beispiele machen deutlich, wie nah Religionsunterricht hier an kirchliche Praxis gerückt, wenn auch nicht ineingesetzt wird. Dies wird der Unterscheidung von Religion und Kirche gerade im Religionsunterricht nicht gerecht.

Anfragen an eine derartige Zuspitzung auf die erlebens- und erfahrungsorientierte Dimension, deren Ziel es letztlich ist, Glaubenserfahrung in der Tradition des christlichen Glaubens zu ermöglichen, lassen sich aus zwei Perspektiven formulieren. Von Seiten der Religionspädagogik hat *Bernhard Grümme* deutlich auf den Ausfall, mindestens auf die Gefahr des Ausfalls der kritischen, vor allem ideologiekritischen und politischen Dimension hingewiesen. (vgl. *Grümme 2009*) Ferner, bei aller Notwendigkeit des Erfahrungsbezugs im Religionsunterricht, ist Religion im Religionsunterricht doch immer zunächst die kognitive Auseinandersetzung über Religion und nicht der Vollzug von Religion, von daher steht auch – zumindest mit zunehmenden Alter und Reflexionsvermögen der Schülerinnen und Schüler, die entdeckende-reflexive Seite der Auseinandersetzung im Vordergrund. (vgl. *Jakobs 2007, 44; Mette 2007, 229*) Religionsunterricht ist nicht der Ort gemeinschaftlichen Entdeckens und Lebens von Glauben, sondern der Ort, an dem Schülerinnen und Schüler zu einer begründeten Entscheidung über Glauben befähigt werden. (vgl. *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, 139*)

Aus einer externen Beobachterperspektive, die nach einer pädagogischen und bildungstheoretischen Begründung für den Religionsunterricht fragt, lässt sich die Frage stellen, inwieweit der Religionsunterricht im öffentlichen Bildungssystem die Aufgabe hat, Basiswissen im Sinne eines kirchlichem Basiswissens (Gebete, Verhaltenssicherheit

etc.) zu vermitteln und damit religiöse Sozialisationsdefizite aufzufangen oder auch letztlich ein Glauben-Lernen zu ermöglichen. Vom öffentlichen Interesse her lassen sich eher andere Momente aufzeigen, die für einen Religionsunterricht an öffentlichen Schulen sprechen. *Dietrich Benner* nennt hier drei Aspekte, die im öffentlichen Interesse liegen: ein die Religion zivilisierendes, ein über sie aufklärendes und an ihre Ressourcen erinnerndes und ein der innovatorischen Gestaltung eines gerechten Zusammenlebens zu gute kommendes. (vgl. *Benner 2004, 10-12*) Hinzufügen ist sicher noch ein Interesse, das auf die Verständigung zwischen den Religionen und zwischen Gläubigen und Nicht-Gläubigen Menschen ausgerichtet ist.

Religion als Differenzkompetenz

Betrachtet man nun Religionsunterricht nicht nur oder unmittelbar als die Vermittlung einer konkreten religiösen Tradition, sondern auch als die Auseinandersetzung über Religion, dann kann m.E. der Ansatz des Systematischen Theologen *Dietrich Korsch*, Religion als Differenzkompetenz eigenen Lebens zu verstehen, auch in Richtung seiner Verortung im öffentlichen Interesse weiterführend sein. Religion, unabhängig von jeder konkret historischen religiösen Tradition, gilt als klassisches Sinndeutungssystem mit Transzendenzbezug, als eine Sinnressource, die dem Menschen im Bezug auf ein Unbedingtes, auf Letztgültiges, Selbst- und Weltdeutung für sein Leben zur Verfügung stellt. Religion ist in diesem Sinne also immer eine Form von Selbst- und Weltdeutung, zu denen – unter den heutigen pluralen Bedingungen – auch religionslose Haltungen gehören, sie ist jedoch nicht die einzige, und schon gar keine notwendige Form. So führt der Religionspädagoge *Ulrich Hemel* in seiner Bestimmung von Religiosität aus: „Welt deuten *muss* man, Welt religiös deuten *kann* man“ (*Hemel 2000, 72*). *Korsch* spricht nun in diesem Zusammenhang von Religion als einer Differenzkompetenz eigenen Lebens. Unter dieser Kompetenz versteht er die Kompetenz, über die Vielheit des im menschlichen Leben Gegebenen und über die Vielheit menschlicher Erfahrungen einen Zusammenhang herzustellen. Dieses Stiften eines Zusammenhangs über die Vielheit des Gegebenen, über die Vielfalt der menschlichen Erfahrungen hinweg kann man auch Deutung menschlichen Lebens oder eben

Differenzkompetenz nennen. *Korsch* geht davon aus, dass diese Art der Deutungsleistung als Differenzkompetenz nicht aus dem Menschen selbst heraus leistbar ist, sondern dass er im Rekurs auf einen außerhalb des Menschen liegenden unverfügbaren Zusammenhang erfolgen muss. (vgl. *Korsch 2003, 275*) Der Bezug auf diesen unverfügbaren Zusammenhang ermöglicht es, die unaufhebbare Differenz zwischen verschiedenen Gegebenheiten und letztlich zwischen Selbst und Anderem, Subjekt und Objekt, in ein Verhältnis, in eine Beziehung zueinander zu setzen. Der Bezug auf diesen außerhalb unserer selbst liegenden unverfügbaren Zusammenhang wird von *Korsch* als Religion bezeichnet. Er folgert nun aus seiner Bestimmung von Religion als Differenzkompetenz eigenen Lebens, dass Religion so in der Lage ist, Bildungsprozesse von Identität zu strukturieren. Und diese Prozesse wiederum sind notwendig für das Gelingen der Lebensführung, genauer: für das Gelingen selbstständiger, eigenverantwortlicher Lebensführung. Und darum müsse es in einer demokratischen, pluralen Gesellschaft gehen: die Fähigkeit zur Selbstverantwortung zu fördern, aber auch die Fähigkeit zum verantwortlichen Umgang mit Differenz, Verschiedenem, mit Anderem. (vgl. *Korsch 2003, 277*) Dazu könne nun Religion als Teil von Bildungsprozessen einen wichtigen, ja unverzichtbaren Beitrag leisten. (vgl. *Korsch 2003, 279*)

Ein gesellschaftlich legitimierter und verantworteter Religionsunterricht

Der Vorteil, Religion als Differenzkompetenz zu bestimmen, liegt darin, dass sich zum einen in diese zunächst formale Struktur Inhalte verschiedener religiöser Traditionen einschreiben lassen, und zum anderen, dass mit Differenzkompetenz und der ihr inne liegenden Kompetenzen, wie Deutungskompetenz oder das Zulassen von Verschiedenheit wesentliche Kompetenzen für heutiges Handeln und für Verständigungsprozesse in pluralen Gesellschaft benannt sind. Will und soll nun ein bekenntnisorientierter christlicher Religionsunterricht auch vor dem öffentlichen Interesse legitimiert und verantwortet sein, dann muss er auch inhaltlich so ausgerichtet sein, dass die oben mit *Benner* zusammengefassten Aspekte des öffentlichen Interesses an Religionsunterricht erfüllt werden. Dies geschieht weniger über eine Verkirchli-

chung des Religionsunterrichts, über die Vermittlung von kirchlichem Basiswissen oder die Ermöglichung von Glaubenserfahrung, Interessen, die viel näher am kirchlichen als am gesellschaftlichen Interesse liegen. Dies geschieht vielmehr, in dem die Welt- und Selbstdeutungskompetenz von Religion über die konkreten christlich-materialen Gehalte so deutlich wird, dass Religionsunterricht über Religion aufklärt, an ihre Ressourcen erinnert und ihr spezifisches Gerechtigkeitspotential zur Sprache kommt, z.B. im Rückgriff auf christliche Gehalte konkret ein Verhältnis der Verantwortung, des Füreinander-Einstehens, kurz: ein Solidaritätshandeln zu bestimmen. Eindrücklich hat *Helmut Peukert* darauf als anamnetische wie proleptische Solidarität mit den Opfern, mit den „vernichteten Anderen“ hingewiesen. (vgl. *Peukert 2002, 61f*) Eine solche Auseinandersetzung erfordert nicht nur die Kenntnis über und die Kenntnis in Religion, sondern auch die kritische Auseinandersetzung mit ihr, die nicht zuletzt im Religionsunterricht erfolgen muss. Von daher geht es in religiösen Bildungsprozessen insbesondere um religiöse Urteilskraft und darum, „ob angesichts der Grenzerfahrungen menschlicher Existenz sowie angesichts all dessen, was wir über unsere Wirklichkeit wissen, bestimmte Ideen als so vertretbar erscheinen, dass sie auch für ‚religiös Unmusikalische‘ zumindest verständlich sind“ (*Peukert 2002, 66*). Ziel einer so bestimmten religiösen Bildung ist dann ausgehend von einer kritischen Bestimmung des Propriums der Religion „ein Bewusstsein von den Möglichkeiten, Aufgaben Schwierigkeiten und Grenzen religiöser Weltinterpretation zu entwickeln“ (*Benner 2002, 69*).

Der Vorzug einer solchen anthropologischen und bildungstheoretischen Bestimmung religiöser Bildungsprozesse im Rahmen des Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen liegt darin, dass sie sowohl mit der konkreten historischen Tradition des Christentums inklusive seines ideologie-kritischen und widerständigen Potentials gegenüber aller Arten von Anpassungsleistungen vertraut machen und in diesem Sinne hochpolitisch sind, und zum anderen den oben von *Benner* genannten Momenten des öffentlichen Interesses von Religion entgegenkommen und diese aufgreifen. Ein christlich verantworteter Religionsunterricht, der sich dieses zur Aufgabe macht, kann sich vermutlich

auch auf ein öffentliches gesellschaftliches Interesse stützen und vermag sich in der immer wieder aufflammenden Diskussion um den Religionsunterricht zu legitimieren.

Literatur

Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, Beschluss: Der Religionsunterricht in der Schule, in: L. Bertsch [u.a.] (Hgg.), Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe I, Freiburg 1976, 123-152.

Benner, D., Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht, in RpB 52 (2004), 5-19.

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

Grümme, B., Religionsunterricht und Politik. Bestandsaufnahme – Grundsatzüberlegungen – Perspektiven für eine politische Dimension des Religionsunterrichts, Stuttgart 2009.

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

Jakobs, M., Zur religionsdidaktisch-schulpädagogischen Orientierung des Religionsunterrichts, in: RpB 58 (2007), 41-59.

Knauth, T., Problemorientierter Religionsunterricht, Göttingen 2003.

Korsch, D., Religion – Identität – Differenz. Ein Beitrag zur Bildungskompetenz des Religionsunterrichts, in: Evangelische Theologie 63 (2003), 271-279.

Mendl, H., Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht, München 2008.

Mette, N., Praktisch-theologische Erkundungen 2, Münster 2007.

Peukert, H., Reflexionen über die Zukunft religiöser Bildung, in: RpB 49 (2002), 49-66.

Schambeck, M., Religion zeigen und Glauben lernen in der Schule? Zu den Chancen und Grenzen eines performativen Religionsunterrichts, in: RpB 58 (2007), 61-80.