

Warum Religionsunterricht in der öffentlichen Schule?

Ulrich Kropač

Wie kein zweites Fach ist der Religionsunterricht in der öffentlichen Schule begründungspflichtig. Dies bedingt sein Gegenstand: Religion – und ihr konstitutiver Bezug auf eine transzendente Grösse, meist Gott genannt. Ist es sinnvoll, ein Fach mit einer expliziten transempirischen Orientierung in den Kanon allgemeiner Bildung aufzunehmen? Hierfür gibt es gute Gründe, die auch außerhalb theologischer Denkhorizonte plausibel gemacht werden können. Sie werden meist als kulturgeschichtliches, anthropologisches, funktionales und ideologiekritisches Argument bezeichnet. Dieses «Quadrivium» kann auch heute noch überzeugen, wenn es in Teilen reformuliert wird: durch Erweiterung (Einordnung des kulturgeschichtlichen Arguments in das religionskulturelle), Pointierung (bildungstheoretische Zuspitzung des anthropologischen Arguments), Anreicherung (funktionale Begründung: Religion als Ressource für post-säkulare Gesellschaften), Aktualisierung (ideologiekritische Begründung: Religion als kritische Instanz gegenüber einem verkürzten Bildungsverständnis). Ein fünftes, gewissermaßen bilaterales Argument kommt hinzu, das den dunklen Konnex zwischen Religion und Gewalt produktiv aufgreift: religiöse Bildung im Dienst der Religionszivilisierung und umgekehrt im Dienst der Entfaltung gewaltbindender Potentiale von Religion für ein friedliches Zusammenleben.

Perspektivenwechsel: von der «Wie»- zur «Warum»-Frage

Wie soll religiöse Bildung in der staatlichen Schule organisiert werden? Darüber gibt es seit geraumer Zeit in der Schweiz eine produktive Kontroverse, die zur Einführung unterschiedlicher Modelle geführt hat: Religionsunterricht kann konfessionell, ökumenisch, konfessionell-kooperativ und bekenntnisunabhängig organisiert werden; im letzten Fall bald

stärker mit ethischer, bald stärker mit kultureller Bildung verschränkt. In manchen Kantonen (z. B. in Graubünden oder Luzern) werden ein konfessionell orientierter und ein bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht im Sinne komplementärer Ergänzung zusammengespannt.

Mag über die konkrete Gestalt von Religionsunterricht gestritten werden, so besteht doch ein weitgehender gesellschaftlicher Konsens darüber, dass religiöse Bildung in der Schule einen legitimen Platz hat. *Warum* eigentlich? Tatsächlich muss die Begründungsfrage der Konzeptionsfrage vorausgehen (auch wenn beide nicht trennscharf voneinander zu separieren sind). Im Begründungsdiskurs wird meist auf kulturgeschichtliche, anthropologische, funktionale und ideologiekritische Aspekte von Religion abgehoben.¹ Diese bekannten Argumentationsmuster werden im Folgenden aufgegriffen, aber mit neuen Akzenten versehen, indem sie erweitert, zugespitzt, angereichert oder aktualisiert werden. Eigens hinzugenommen wird ein Argument, das den Zusammenhang von Religion und Gewalt in den Horizont religiöser Bildung rückt.

Unschwer lässt sich erkennen, dass die aufgezählten Begründungsfiguren alle *nichttheologischer* Provenienz sind. Auf einen theologischen Begründungsgang wird bewusst verzichtet. Dies bedeutet keine Geringschätzung theologischer Argumentationskraft, sondern resultiert aus der Aufgabenstellung, vor einer pluralen Gesellschaft, die von keinem einigenden religiösen Band mehr umschlossen wird, mit Gründen dafür einzutreten, dass es Religionsunterricht in der staatlichen Schule geben muss. Unter dieser Voraussetzung kann nicht mehr auf Argumente recurriert werden, die theologisch angelegt sind. Gerade dieses Paradox, für Religionsunterricht mit nichttheologischen Gründen einzutreten, ist aber produktiv!

Religion – Geschichte – Kultur: kulturgeschichtliche und religionskulturelle Begründung des Religionsunterrichts

Wenn es zum allgemeinen Bildungsauftrag der Schule gehört, junge Menschen zu einer Teilhabe an der gegenwärtigen Kultur zu befähigen, dann ist der Religionsunterricht als Fach aufgerufen, den Verflechtun-

¹ Vgl. hierzu *Englert*, Warum Antworten; *Kropač*, Religiöse Erziehung. – Eher selten wird das entwicklungspsychologische Argument vorgebracht, das die Bedeutung von Religion für die Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen herausstreicht.

gen zwischen Kultur und Religion nachzugehen. Dies ist der Kern des im religionspädagogischen Legitimationsdiskurs häufig vorgebrachten kulturgeschichtlichen Arguments. Der veränderte Umgang mit Tradition und die gewandelte Präsenz von Religion in postmodernen Gesellschaften höhlen jedoch diese Begründungsfigur zusehends aus. Deshalb wird eine Reformulierung vorzulegen sein, die diesen Wandlungsprozessen Rechnung trägt.

Die kulturgeschichtliche Begründung

Gegenwärtige Kultur kann nur verstehen, wer um das Gewordensein dieser Kultur weiß.² Vor allem in Mitteleuropa ist dafür die enorme kulturelle Prägekraft des Christentums in Anschlag zu bringen.³ Nur kurz sei daran erinnert, dass die europäische Universitätsidee ihre Wurzeln in den christlichen Kathedralschulen hat; dass im Schöpfungsgedanken der Keim für die Entwicklung der modernen Naturwissenschaft liegt; dass die westchristliche Tradition die Durchsetzung des Prinzips der Intellektualität bewerkstelligt hat. Zu denken ist an die jüdisch-christlichen Wurzeln der modernen Staatsidee und die damit eng verbundenen Gedanken der Menschenrechte (fundiert in den biblischen Geboten) und der Menschenwürde (grundgelegt im biblischen Topos der Gottesebenbildlichkeit) – die nicht erst die Aufklärung hervorgebracht hat. Zu denken ist weiter an die christliche Begründung des Sonntags als eines Tages, der dem Menschen eine Atempause im unaufhörlichen Mahlstrom alltäglicher Anforderungen und Zwänge gewährt, damit er frei für sich, für andere und für Gott ist. Darüber hinaus begegnet man auf Schritt und Tritt Bauwerken christlicher Herkunft, vor allem – aber nicht nur – Kirchen, und findet biblische Motive in reichem Maße in Kunst, Literatur und Musik. Wie ein breiter Strom hat das Christentum die Kultur Europas durchzogen – und sich umgekehrt in der Begegnung mit Kultur selbst weiterentwickelt.

2 Udo Di Fabio verschärft diesen Gedanken. Ausgehend von der Beobachtung, dass es einen globalen Wettstreit zwischen Nationen und Weltreligionen gibt, betont er die Bedeutung solider kultureller Fundamente: «Wer seine kulturellen Kraftquellen nicht pflegt, steigt unweigerlich ab», in: *ders.*, *Die Kultur der Freiheit V.*

3 Vgl. dazu den Synodenbeschluss «Der Religionsunterricht in der Schule», in: *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz*, *Der Religionsunterricht 123–152*, 2.3.1.

Ungeachtet dieser gewaltigen Wirkungsgeschichte ist festzuhalten: Im Zeichen sich auflösender Volkskirchen verstehen sich christliche Traditionen weniger denn je von selbst. Christliche Motive, Symbole und Riten erscheinen als eine Sprache, die immer weniger Menschen lesen, verstehen oder gar selbst sprechen können.

Wo kein selbstverständlicher Zugang zu den kulturellen Manifestationen des Christentums mehr gegeben ist, steht verstärkt religiöse Bildung in der Schule in der Pflicht, junge Menschen mit den 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.

Erweiterung: von der kulturgeschichtlichen zur religionskulturellen Begründung

Auch wenn in der Debatte über die Notwendigkeit religiöser Bildung in öffentlichen Schulen das kulturgeschichtliche Argument nach wie vor verwendet wird, kann nicht darüber hinweggesehen werden, dass es in postmodernen Diskursen viel von seiner Überzeugungskraft verloren hat. Dies hat vor allem zwei Gründe:

Kennzeichnend für die gegenwärtige Epoche, die Postmoderne, sind Prozesse der *Enttraditionalisierung*. Dies bedeutet zum einen, dass die Autorität von Traditionen nicht nur im öffentlichen, sondern auch im privaten Leben erheblich an Einfluss verloren hat. Gleichwohl löst sich auch in posttraditionalen Gesellschaften die Bedeutung von Traditionen nicht vollständig auf. Der Umgang mit ihnen erfolgt jedoch auf eine andere, nämlich «posttraditionale» Weise: zitierend, kombinierend, aktualisierend, verfremdend usw. – jedenfalls ohne Berücksichtigung des inhärenten Wahrheitsanspruchs der Tradition. Ein Beispiel dafür ist die Begeisterung vieler junger Menschen für den Papst, ohne dass die petrinische Lehrtradition in Glaubens- und Sittenfragen übernommen würde.

In der Entfaltung des kulturhistorischen Arguments war ausschließlich von der kulturellen Prägekraft des *Christentums* die Rede. Die

gegenwärtige Religionskultur ist aber viel facettenreicher:⁴ Zu ihr gehören nicht nur die durch das Zusammenspiel von Christentum bzw. Konfessionskirchen und Kultur hervorgebrachten Phänomene, sondern auch jene Elemente, die sich der Präsenz anderer Religionen in unserem Kulturraum verdanken. Aber selbst dieser Kreis wäre zu eng gezogen: Zur Religionskultur in einem weiten Sinn sind alle Formen zu rechnen, die entstehen, wenn sich Einzelpersonen, Gruppen, Institutionen, Medien etc. mit Religion beschäftigen, sei es explizit oder implizit, sei es bekennd oder abgrenzend, sei es intentional oder nichtintentional.

Diesem weiten Feld von Religionskultur begegnen Schülerinnen und Schüler heute. Sie betreten nicht nur – zumindest gelegentlich – die Kirchenräume ihrer Konfession, sondern sammeln auch Erfahrungen in Bezug auf die Sakralräume anderer Religionen, real durch den persönlichen Besuch, virtuell durch die Medien. Im Sport und in der Werbung begegnen ihnen religiöse Symbole, in der Musik machen sie vielleicht die Erfahrung ekstatischer Zustände, die sie religiös deuten können. Filme wie «Der Herr der Ringe» oder «Matrix» arbeiten mit religiösen Zeichen und Anspielungen oder bearbeiten in einem eigenen Zugriff «große Fragen» wie jene nach gut und böse. Sie agieren damit auf einem Feld, das traditionell die etablierten Konfessionen und Religionen beanspruchen.

Schule hat auf die Situation einer veränderten Präsenz von Religion in Kultur und eines veränderten Umgangs von Kultur mit Religion zu reagieren. Daraus erwächst ein neues Begründungsmoment für den Religionsunterricht: Es muss ihn geben, «weil die Schule die Lernenden zu einer kompetenten, subjektiv gestalteten Teilhabe an der gegenwärtigen Religionskultur, die sich aus unterschiedlichen Erscheinungsweisen von Religion und Umgangsformen mit ihr zusammensetzt, befähigen will»⁵.

Das religionskulturelle Argument bleibt nicht ohne Auswirkungen auf das Zielspektrum des Religionsunterrichts.⁶ So wird es seine Aufgabe sein müssen, bei jungen Menschen eine *kulturhermeneutische Kompetenz* anzubahnen: Schülerinnen und Schüler sollen wahrnehmen lernen, wie unterschiedliche kulturelle Bereiche Religion präsentieren, inszenieren und transformieren; und sie sollen umgekehrt lernen, wie verschie-

4 Vgl. hierzu König, Mehr Religion 99 f.

5 A. a. O., 109.

6 Vgl. dazu näher a. a. O., 109–111.

dene kulturelle Phänomene auf mögliche religiöse Bedeutungen hin gelesen werden könnten.

Das religionskulturelle Argument löst das kulturgeschichtliche nicht ab, sondern integriert es, indem es einerseits die veränderte Funktion von *Tradition* in postmodernen Gesellschaften respektiert⁷ und indem es andererseits *Religion* nicht auf die christlichen Konfessionskirchen begrenzt, sondern alle Formen einer Interaktion zwischen Religion und Kultur innerhalb eines bestimmten Raumes in den Blick nimmt.

Religion als Hilfe zur Lebensbewältigung und Bildungsfaktor: anthropologische und bildungstheoretische Begründung des Religionsunterrichts

Wie das kulturgeschichtliche, so ist auch das anthropologische Argument integraler Bestandteil des religionspädagogischen Legitimationsdiskurses. Anders als Ersteres hat es nichts an Bedeutung eingebüßt. Allerdings hat sich der Bildungskontext seit der PISA-Studie im Jahr 2000 erheblich verändert.⁸ Dies bietet – ganz unerwartet – die Möglichkeit, das Anliegen des anthropologischen Arguments bildungstheoretisch zu pointieren.

Anthropologische Begründung

Viele Situationen im Leben eines Menschen lassen sich mit intellektuellen Fähigkeiten oder manuellen Fertigkeiten meistern. Manche Lebensereignisse jedoch sprengen die alltäglichen Routinen und bringen den Menschen zum Innehalten, zum Staunen, aber auch zum Fragen, Verstummen, Zweifel an oder Verzweifeln.⁹ Derartige Ereignisse und Erfahrungen

7 Vgl. hierzu *Englert*, Auf einmal gar nicht mehr von gestern.

8 PISA ist ein Akronym für «Programme for International Student Assessment». Die meisten Mitgliedstaaten der OECD sowie eine wachsende Zahl von Partnerstaaten führen seit dem Jahr 2000 in einem dreijährigen Turnus internationale Schulleistungsuntersuchungen durch. Diese sogenannten PISA-Studien messen alltags- und berufsrelevante Kenntnisse und Fähigkeiten 15-jähriger Schülerinnen und Schüler. Dabei konzentrieren sie sich nicht auf ein einzelnes Schulfach, sondern untersuchen die drei Bereiche Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften. Zu den PISA-Studien in der Schweiz vgl. www.pisa.admin.ch (23.4.2012).

9 Vgl. *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz*, Der Religionsunterricht, 2.3.2.

können sein: Geburt, Tod, Hoffnung, Liebe, Freundschaft, Angst, Glück, Schuld, Vergebung, Leid, Zufall, Vertrauen, Scheitern, Ekstase, Fest, Gottesdienst, Gebet. In solchen verdichteten Lebenssituationen melden sich die «großen Fragen» nach dem Woher und Wohin, dem Wozu und Warum, nach Sinn und Wert unüberhörbar zu Wort. Sie setzen die Agenda des Alltags außer Kraft und führen den Menschen an die Grenzen seiner intellektuellen, emotionalen und praktischen Kräfte.

Nicht nur auf der individuellen, sondern auch auf der überindividuellen Ebene, in Gesellschaft und Politik, drängen sich jenseits des Tagesgeschäfts Fragen auf, die das «große Ganze» betreffen. Solche übergeordneten Probleme sind beispielsweise: Armut, Hunger, Gerechtigkeit, Fortschritt, Zukunft, Gesellschaftsentwicklung – bis hin zur Frage nach Krieg und Frieden. Gelegentlich verursachen Ereignisse nationale oder transnationale Erschütterungen wie z. B. die gelenkten Flugzeugabstürze auf die Twin Towers und das Pentagon am 11.9.2001, die Nuklearkatastrophe von Fukushima 2011 oder die anhaltende Schuldenkrise in Europa und den USA.

Schulische Bildung würde zu kurz greifen, wenn sie nur auf den Alltag des Menschen ausgerichtet wäre. Zum Menschsein und zur Menschheit gehören Situationen und Fragen, die bedingungslos herausfordern. Die im Religionsunterricht zur Sprache kommenden unterschiedlichen religiösen Traditionen führen Tiefenerfahrungen von Menschen und Völkern mit sich, die wie wir Heutige vor den «großen Fragen» gestanden und um Antworten gerungen haben. Diese stellen für Schülerinnen und Schüler ein Potenzial und einen Resonanzraum bereit, die es ihnen erlauben, ihren eigenen Grund-, Grenz- und Transzendenzerfahrungen eine Sprache zu geben, sie zu deuten und Handlungsoptionen zu entwickeln.

Fragen, die den Alltag aufsprengen, bzw. «große Fragen» sind keine Randfragen oder unerledigte metaphysische Reste der Postmoderne, sondern Kern der *conditio humana*. Damit das Bewusstsein dafür geschärft wird und damit der Umgang mit «großen Fragen» in einer Weise erfolgt, die bildende und humanisierende Wirkungen entfaltet, braucht es organisierte Bildungsbemühungen in einem eigenen Fach, eben dem Religionsunterricht.

Zuspitzung: bildungstheoretische Begründung

Das sogenannte anthropologische Argument trägt eine gewisse philosophische Färbung, insofern es auf die Grundbedingungen menschlicher Existenz reflektiert und von da aus zur Forderung nach religiöser Bildung für (junge) Menschen vorstößt. Mit ihm verwandt ist das bildungstheoretische Argument. Es hat seinen Ausgangspunkt in der Frage nach der Begegnung und der Auseinandersetzung mit den Gegenständen der Kultur als Programm von Schule, ist mithin vom Gedanken der *Bildung* her konzipiert.

Postmoderne Wirklichkeit ist komplexe Wirklichkeit. Sie zu erschließen erfordert verschiedene Zugänge. Der Pädagoge Jürgen Baumert unterscheidet vier Modi der Weltbegegnung. Diese interpretiert er als spezifische Formen von Rationalität. Sie «eröffnen jeweils eigene Horizonte des Weltverstehens, die für Bildung grundlegend und nicht wechselseitig austauschbar sind»¹⁰. Im Einzelnen ergibt sich folgende Zuordnung:¹¹

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

Vier Modi der Weltbegegnung

«Schulen moderner Gesellschaften», so Baumert, «institutionalisieren die reflexive Begegnung mit *jeder* dieser unterschiedlichen menschlichen Rationalitätsformen»¹².

Baumerts Position ist folgenreich: für Bildung generell und für den Religionsunterricht im Speziellen:

Weltbegegnung ereignet sich *pluriform*. Keine Rationalitätsform ist in der Lage, die Wirklichkeit als Ganzes zu erfassen. Wo ein Zugang dennoch einen Totalitätsanspruch erhebt, schlägt er in Ideologie um. So

¹⁰ Baumert, Deutschland 107.

¹¹ Vgl. a. a. O., 106–108, 113.

¹² A. a. O., 107.

mutieren die Naturwissenschaften zum Szientismus, wenn sie vorgeben, alle Aspekte der Wirklichkeit von ihrem Ansatz her klären bzw. potenziell («in the long run») klären zu können.

«Nach PISA» ist der Religionsunterricht nicht mehr lediglich ein Fach, das spezielle Themen bearbeitet, sondern ein Fach, das einen *spezifischen Weltzugang* erschließt. Der Anspruch allgemeiner Bildung ist ohne religiöse Bildung nicht einlösbar.

Der Zugang von Religion zur Welt ist als Form von *Rationalität* zu kennzeichnen. Der religiöse Weltzugriff legt sich mithin nicht als ein vernunftfremdes Gebaren aus, sondern vollzieht sich in einer Eigenlogik, die das Prädikat «rational» wirklich verdient – auch wenn damit nicht die gleiche Rationalität gemeint ist, wie sie in den Naturwissenschaften praktiziert wird.

Religion – Ethik – Staat und Gesellschaft: das funktionale Argument

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»¹³. Ich gehe auf zwei solcher Funktionen von Religion ein.

Religion im Dienst ethischer Formation

Umfragen unter Religionslehrerinnen und -lehrern¹⁴ zeigen, dass viele von ihnen ihre Tätigkeit aus einem ausgeprägten ethischen Impetus heraus ausüben: Es entspreche dem Wesen des Religionsunterrichts, zur Versittlichung junger Menschen beizutragen.

In der Tat bestehen zwischen Ethik und Religion vielfältige Überschneidungen. Dieser enge Konnex ist sachlich begründet: Aus Religion – und dies gilt für alle (Welt-)Religionen – gehen *sittliche Verhaltensweisen* hervor, die Ausdruck der Rückbindung an eine verehrte ultimate Macht sind. Speziell für das Christentum gilt: Sein Ethos hat sich tief in die Moral- und Wertvorstellungen der westlichen Welt ein-

¹³ Englert, Warum Antworten 13.

¹⁴ Vgl. z. B. Feige/Tzscheetzsch, Christlicher Religionsunterricht.

geschrieben. 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. In den Worten der bekennenden Agnostikerin (wenn nicht Atheistin!) Julia Kristeva: «Der säkulare Humanismus ist das oft unerkannte Erbe des christlichen Humanismus.»¹⁵ So gesehen hat Religionsunterricht auch eine kulturhermeneutische Aufgabe zu erfüllen, nämlich auf den christlichen Ursprung zahlreicher gesellschaftlicher Werte aufmerksam zu machen und den originären religiösen Rahmen zu reformulieren.

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. 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.

Religion als Ressource für postsäkulare Gesellschaften

«Der freiheitliche, säkularisierte Staat lebt von Voraussetzungen, die er selbst nicht garantieren kann.»¹⁶ Das vielzitierte Diktum Ernst-Wolfgang Böckenfördes ruft in Erinnerung, dass ein Staat nur da existieren kann, wo es *mehr als* den Staat gibt. Religion stellt einen solchen «Mehrwert» dar, wenn nach den Fundamenten eines politischen Gemeinwesens gefragt wird. Es muss folglich dem Staat daran gelegen sein, diese Ressource zu kultivieren.

Der Gedanke Böckenfördes, vor mehr als zwanzig Jahren geäußert, ist nach wie vor aktuell, er bedarf aber der Fortschreibung. Es stellt sich nicht nur die Frage nach den Fundamenten moderner Staaten, sondern es geht ganz generell um das Problem, wie das Projekt der Moderne angesichts gegenwärtiger Gefährdungen fortgeführt werden kann. Hierzu ist kurz auszuholen.

¹⁵ Zitiert nach *Bachstein*, Die Zweiflerin 10. Anlass war das Weltfriedenstreffen Benedikts XVI. mit 300 Führern christlicher und nichtchristlicher Religionen sowie Zweifelnden und Nichtgläubigen am 27.10.2011 in Assisi.

¹⁶ *Böckenförde*, Recht, Staat, Freiheit 112 (hier kursiviert).

Kennzeichnend für die Moderne ist ein durchgreifender Säkularisierungsprozess. Er vollzog und vollzieht sich über weite Stecken als *Emanzipation* weltlicher Bereiche von religiöser Vorherrschaft. Politik, Wirtschaft, Recht, Wissenschaft, Bildung, Philosophie, Kunst lösen sich aus dem Kraftfeld der (christlichen) Religion und konstituieren sich als Systeme mit eigenen Rationalitätsformen.¹⁷ Dadurch ändert sich zugleich der Status von Religion: Sie ist nicht mehr form- und normgebendes gesellschaftliches Prinzip, sondern Teilsystem innerhalb einer funktional ausdifferenzierten Gesellschaft. Die schwindende gesamtgesellschaftliche Relevanz geht einher mit einem Rückzug von Religion in die Sphäre des Privaten.

Anders als insbesondere von der Religionssoziologie erwartet, schreitet die Säkularisierung nicht linear fort. Die erwartete radikale Marginalisierung von Religion ist nicht eingetreten. In (post)modernen bzw. (post)säkularen Gesellschaften stellt sich im Gegenteil ein neues Verhältnis zwischen Gesellschaft und Religion ein – bedingt durch die Einsicht, dass die Prozesse fortlaufender Säkularisierung und Differenzierung nicht nur große Gewinne, sondern auch erhebliche Verluste erbracht haben, bis dahin, dass das unvollendete Projekt «Moderne» selbst gefährdet ist. Als ein solcher Gefahrenpunkt erweisen sich die modernen Biowissenschaften, soweit es um eugenische Eingriffe in manipulierender (also nicht therapeutischer) Absicht geht, die einen Menschen zum Objekt fremder Absichten machen. Ein anderer ist die Selbstgefährdung demokratischer Systeme aufgrund ausufernder Staatsverschuldung; um wiedergewählt zu werden, machen politische Parteien Wahlversprechen, deren Einlösung die öffentlichen Haushalte in eine sich beschleunigende Schuldenspirale treibt.

Angesichts der Bedrohung der Moderne durch sich selbst lenkt Jürgen Habermas den Blick auf die Religion, weil «beide Modi, Glauben und Wissen, mit ihren in Jerusalem und Athen basierten Überlieferungen zur Entstehungsgeschichte der säkularen Vernunft»¹⁸ gehören. Mit anderen Worten: In den Religionen ist ein Vernunft-, Sinn- und Sprachpotenzial *sui generis* verwahrt, das für die moderne säkulare Vernunft und für moderne säkulare Gesellschaften eine wertvolle Ressource darstellt.¹⁹

17 Vgl. hierzu Knapp, Glauben und Wissen 270–272.

18 Habermas, Ein Bewusstsein von dem, was fehlt 50.

19 Vgl. Habermas, Religion in der Öffentlichkeit 137.

Aus der Habermas'schen Einsicht ergeben sich Konsequenzen – für die Religionen und für die modernen Gesellschaften:

- Den Religionen ist es aufgegeben, die in ihnen enthaltenen Vernunftpotenziale in eine säkulare Sprache hinein zu übersetzen, die auch für nichtreligiöse Bürger verstehbar ist.²⁰ Darüber hinaus müssen religiöse Menschen für ihre Überzeugungen mit Gründen eintreten, die die religiösen Gehalte plausibel machen.
- Moderne Gesellschaften haben dafür Sorge zu tragen, dass die Religionen nicht in den Winkel privatistischer Überzeugungen abgedrängt werden, sondern im öffentlichen Diskurs zu Wort kommen. Sie muten es *allen*, also auch nichtreligiösen Bürgern zu, bei religiösen Äußerungen in der politischen Öffentlichkeit «einen möglichen kognitiven Gehalt dieser Beiträge [...] nicht auszuschließen»²¹.

Habermas' Forderungen gehen ins Leere, wenn es nicht Orte gibt, an denen religiöse und nichtreligiöse Menschen derartige Fähigkeiten und Haltungen erwerben. Religionsunterricht in der öffentlichen Schule ist genau ein solcher Ort: Er soll religiöse Schülerinnen und Schüler dazu anleiten, wesentliche Gehalte ihrer religiösen Überzeugung in säkulare Sprach- und Denkmuster hinein zu übersetzen; und er fördert bei nichtreligiösen, skeptischen oder unentschiedenen Schülerinnen und Schülern die Bereitschaft, in den Religionen Vernunftaspekte wahrzunehmen, die für das Ringen um gesellschaftliche Schlüsselprobleme von Nutzen sein könnten.

Religion als Kritik an Absolutheitsansprüchen: das ideologiekritische Argument

Das funktionale Argument wiegt im Diskurs um die Legitimation religiöser Bildung in der Schule schwer. Es vermag aufgeschlossenen nichtreligiösen Menschen plausibel zu machen, dass Religion einen Nutzen für postsäkulare Gesellschaften erbringt. Die Nützlichkeit von Religion ist allerdings auch ihre Achillesferse, läuft das funktionale Argument doch Gefahr, den Selbstanspruch von Religion zu verfehlen. Denn: Religion ist

²⁰ Vgl. *Knapp*, Glauben und Wissen 276.

²¹ *Habermas*, Religion in der Öffentlichkeit 145.

mehr als Ethik und Moral für gute Staatsbürger, und sie ist *mehr als* eine über Jahrhunderte und Jahrtausende gewachsene und daher in posttraditionalen Zeiten schwierig zu dechiffrierende Sinnressource für das möglicherweise entgleisende Projekt der Moderne. Dieses «mehr als» lässt sich als *dysfunktionaler* Charakter von Religion fassen. Das gilt im besonderen Maße für das Christentum. Ihm ist eine grundsätzliche Distanz zu einem Umgang mit Welt und Mensch zu eigen, der sich auf Funktionalität, Nützlichkeit oder Pragmatismus gründet. Sinn und Zweck fallen für Christinnen und Christen nicht in eins: «Wer nach dem Sinn fragt, kann sich nicht mit dem Hinweis auf Zwecke zufrieden geben.»²² Mit anderen Worten: Religion ist ihrem Wesen nach ideologiekritisch. Dies lässt sich auf zweifache Weise näher bestimmen.

Kritik an illusionären Bildern von Mensch und Gesellschaft

Zweifellos blickt das Christentum «nach oben», weiß es sich doch begründet und gehalten von einem transzendenten Angelpunkt, den es Gott nennt. Gleichwohl ist Weltflucht nicht sein Programm, im Gegenteil, es verliert den «Boden der Wirklichkeit» nicht aus den Augen. In Rückbindung an seinen transzendenten Grund gewinnt es aber eine spezifische – und das heißt auch *kritische* – Optik:

- Christliche Religion würdigt den Menschen als eine Person, der eine schier unbegrenzte Fülle von kognitiven, emotionalen und praktischen Fähigkeiten zu Gebote stehen – und sieht in ihm auch jenes Wesen, das sich verfehlen und scheitern kann.
- Christliche Religion staunt über die Dynamik des menschlichen Geistes – und warnt vor naivem Fortschrittsoptimismus und Wissenschaftsgläubigkeit, die mit Entdeckungen und Erfindungen verbundene Gefährdungen ausblenden; sie ist widerständig gegenüber einem Machbarkeitswahn, für den die Lösung jedes Problems im Grunde nur eine Frage der Zeit und der einzusetzenden Ressourcen ist.
- Christliche Religion schätzt die zahlreichen Errungenschaften auf den Feldern von Naturwissenschaft, Politik und Gesellschaft – und weiß doch darum, dass in all dem Licht und Schatten zusammentreffen. Sie legt den Finger insbesondere in Wunden, die

²² Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Der Religionsunterricht, 2.3.3.

aufgrund ungleicher, ungerechter und inhumaner Verhältnisse entstehen.

Spezialfall: Kritik an einem verkürzten (ökonomischen) Bildungsbegriff

«Bildung» ist zu einem gesellschaftlichen Leitthema erster Ordnung geworden. Für die Entwicklung moderner Gesellschaften ist sie wichtiger denn je. Um so mehr ist es Aufgabe der christlichen Religion, einen kritischen Lichtkegel auf den Bildungsbereich und insbesondere auf all das zu richten, was sich als pädagogische Innovation ausgibt. Das bedeutet im Einzelnen:²³

- Es ist zu prüfen, welchem Zweck Bildungsstandards dienen: bildungstheoretisch dem Wohl der Schülerinnen und Schüler oder bildungspolitisch der zielgenauen Hinführung junger Menschen an Leistungsprofile ökonomischer Provenienz?
- Formen der Leistungsmessung sind dahingehend zu befragen, ob sie jenen Maßstäben genügen, die das christliche Menschenbild anlegt: Wie können Bewertungen so vorgenommen werden, dass sie die Würde der Schülerin und des Schülers wahren und seine Personwerdung unterstützen?
- Schulen ergänzen den alltäglichen Unterricht durch zahlreiche Angebote und Projekte wie Skikurse, Sprachreisen, Betriebspraktika, Musikveranstaltungen, Museumsbesuche, Wandertage, Beteiligung an Börsenspielen etc. Gehören dazu auch Sozialpraktika, wo Schülerinnen und Schüler Achtsamkeit, Mitgefühl und solidarisches Handeln lernen können?

Seine ideologiekritische Imprägnierung erlaubt es dem Religionsunterricht, eine «verantwortliche *Wächteraufgabe*»²⁴ im System Schule wahrzunehmen, indem er nämlich darauf achtet, ob das, was als Bildung ausgegeben wird, den Menschen tatsächlich zu sich selbst bringt oder ihn zum Objekt fremder Interessen macht.

Die vom Christentum angemeldeten Vorbehalte gegenüber menschlichen Leistungen und Visionen aller Art entspringen weder einem unverbesserlichen Pessimismus noch einer Verachtung von Mensch und Welt,

²³ Vgl. dazu *Mendl*, *Reli macht Schule* 189.

²⁴ Ebd.

sondern der Grundüberzeugung, dass letztgültiges Heil von anderswoher, von Gott her, zu erwarten ist. Damit nimmt es dem Menschen die prometheische Last von den Schultern, sich selbst und die Welt erlösen zu müssen.

Religion und Gewalt: Zivilisierung von Religion und Gewaltbindung durch Religion

«Gott kann die Menschen gleichermaßen zivilisieren wie barbarisieren.»²⁵ In dem pointierten Diktum Ulrich Becks spiegelt sich eine prinzipielle Ambivalenz von Religion in Bezug auf Gewalt. Dieser grundlegende Befund kann nicht ohne Folgen für religiöse Bildung bleiben: Es ist ihre Aufgabe, das gewaltförmige Potenzial von Religionen zu identifizieren und zu bearbeiten; nicht weniger aber gilt es, jene Ressourcen von Religion aufzuschließen, die Gewalt binden.

Zivilisierung von Religion durch Bildung

Religion und Gewalt: Dies ist ein schwieriges Problemfeld, das eine lange, belastete Vergangenheit kennt und zugleich auch in der Gegenwart nichts von seiner Brisanz verloren hat. Zweifellos wird Religion in Anspruch genommen, um Gewalt zu rechtfertigen – dabei nur auf den Islam zu blicken, griffe zu kurz, denn auch die Christentumsgeschichte kennt genügend Beispiele exzessiver Gewaltakte. Das Spannungsfeld Religion und Gewalt einseitig dahingehend aufzulösen, dass religiös legitimierte Gewaltanwendung als Missbrauch von Religion gebrandmarkt wird, reicht nicht aus.²⁶ Die Frage steht im Raum und lässt sich nicht abweisen, ob nicht möglicherweise in Religion selbst Potenziale liegen, «die sie als eine Berufungsinstanz für gewalttätiges Tun geeignet erscheinen lässt»²⁷. Immerhin findet sich auch in der Bibel ein breites Spektrum teilweise abscheulicher Gewaltdarstellungen. Und nicht selten wird in ihr die Anwendung von Gewalt religiös legitimiert. Dass Gott selbst bisweilen als zornig und gewalttätig gezeichnet wird, muss besonders irritieren.

²⁵ Beck, Die Rückkehr der Götter 226.

²⁶ Zum Folgenden vgl. Mette, Neuen Herausforderungen begegnen 170–172.

²⁷ A. a. O., 170.

Es gibt bestimmte Formen des Religiösen, die das gemeinsame und öffentliche Leben der Menschen stören und beeinträchtigen. Zudem vermag das Aufwachsen in bestimmten verengten religiösen Kontexten undemokratisches, intolerantes und gewalttätiges Verhalten zu fördern. Aus diesem Grund haben Staat und Gesellschaft ein vitales Interesse daran, Religionen zu zivilisieren. Ein geeignetes, wenn auch nicht unfehlbares Instrument hierfür ist Bildung. Rolf Schieder sieht in ihr den «religionspolitische[n] Königsweg zur Zivilisierung von Religionen»²⁸. Religionsunterricht in der öffentlichen Schule ist hierfür der angemessene Ort.

Wo Religion unter dem Vorzeichen von Bildung in die Schule kommt, verändert sie sich. Ort und Modus des Umgangs mit ihr bleiben nicht ohne Auswirkungen auf sie: Aus «Religion in der Schule» wird «Religion der Schule».²⁹ In diesem Transformationsprozess kommt die religionszivilisierende und humanisierende Kraft von Bildung zur Geltung, die auf Toleranz und Verständigung zielt. Deswegen sind etwa alle Bestrebungen, islamischen Religionsunterricht in der öffentlichen Schule zu verankern, nachdrücklich zu unterstützen.

Begrenzung von Gewalt durch Religion

Die Gewaltdarstellungen in der Bibel schrecken auf und stoßen ab – und doch zeigt sich in ihnen ein bemerkenswerter Realitätssinn der Schrift: Gewalt ist ein durchgängiges Phänomen in dieser Welt, auf allen Ebenen: individuell und kollektiv, gegenüber unmittelbaren Bezugspersonen genauso wie gegenüber fremden Menschen. Die schonungslose Bestandsaufnahme ist zugleich der erste Schritt des biblischen Weges der Gewaltverwandlung durch Gewaltanschauung.³⁰ Religiöse Bildung nimmt diese Spur auf:

- Sie entfaltet biblische Texte als Spiegelungserzählungen, in denen Menschen ihre eigene gewaltförmige Seite erkennen können (z. B. die Elija-Geschichte in 1 Kön 18–19);
- andere biblische Perikopen legt sie als Transformationserzählungen aus, die Modelle anbieten, wie Konflikte und Gewalt in

28 Schieder, Sind Religionen gefährlich? 276.

29 Vgl. Porzelt, Die Religion (in) der Schule 22.

30 Vgl. Mette, Neuen Herausforderungen begegnen 172.

lebensförderliches Handeln verwandelt werden können (z. B. die Erzählungen von der Rivalität der Brüder Jakob und Esau in Gen 25 ff.);

- ihr Gegenstand sind ferner ethische Forderungskataloge der verschiedenen Religionen, die auf Gewaltbegrenzung drängen sowie
- religiöse Rituale der Gewaltunterbrechung, Schuldvergebung und Versöhnung;
- wo eine Gottesbeziehung gelingt, in der sich Menschen als von Gott geliebt und beschenkt wissen, können sie auf Erfahrungen von Selbstentgrenzung, Macht, Grandiosität und Freiheit verzichten, die sonst durch Gewalthandeln ermöglicht werden.³¹ Dies freilich kann nicht mehr gelernt werden – Bildungsprozesse weisen hier allenfalls eine Richtung.

Andrea Bachstein, Die Zweiflerin, der Papst und ein Schulbekenntnis, in: *Süddeutsche Zeitung* vom 28.10.2011.

Jürgen Baumert, Deutschland im internationalen Bildungsvergleich, in: *Nelson Killius/Jürgen Kluge/Linda Reisch (Hg.)*, Die Zukunft der Bildung, Frankfurt a. M. 2002, 100–150.

Ulrich Beck, Die Rückkehr der Götter und die Krise der europäischen Moderne, in: *Ulrich Kropáč/Uto Meier/Klaus König (Hg.)*, Jugend–Religion–Religiosität. Resultate, Probleme und Perspektiven der aktuellen Religiositätsforschung, Regensburg 2012, 225–236.

Ernst-Wolfgang Böckenförde, Recht, Staat, Freiheit. Studien zur Rechtsphilosophie, Staatstheorie und Verfassungsgeschichte, Frankfurt a. M. 1991.

Udo Di Fabio, Die Kultur der Freiheit, München 2005.

Rudolf Englert, Auf einmal gar nicht mehr von gestern. Überlegungen zum religionspädagogischen Gebrauch von Tradition, in: *Matthias Bahr/Ulrich Kropáč/Mirjam Schambeck (Hg.)*, Subjektwerdung und religiöses Lernen. Für eine Religionspädagogik, die den Menschen ernst nimmt, München 2005, 64–77.

Rudolf Englert, Warum Antworten manchmal so viele Fragen aufwerfen. Über strukturelle Probleme im religionspädagogischen Legitimationsdiskurs, in: *RpB* 50/2003, 3–18.

Andreas Feigel/Werner Tzschetzsch, Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Unterrichtliche Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis von ev. und kath. Religionslehrerinnen und -lehrern

31 Vgl. *Gutmann*, Gewaltunterbrechung 11, 180 f.

- in Baden-Württemberg. Eine empirisch-repräsentative Befragung, Ostfildern/Stuttgart 2005.
- Hans-Martin Gutmann*, Gewaltunterbrechung. Warum Religion Gewalt nicht hervorbringt, sondern bindet. Ein Einspruch, Gütersloh 2009.
- Jürgen Habermas*, Ein Bewusstsein von dem, was fehlt. Über Glauben und Wissen und den Defätismus der modernen Vernunft, in: *Knut Wenzel (Hg.)*, Die Religionen und die Vernunft. Die Debatte um die Regensburger Vorlesung des Papstes, Freiburg i. Br. 2007, 47–56.
- Jürgen Habermas*, Religion in der Öffentlichkeit. Kognitive Voraussetzungen für den «öffentlichen Vernunftgebrauch» religiöser und säkularer Bürger, in: *ders.*, Zwischen Naturalismus und Religion. Philosophische Aufsätze, Frankfurt a. M. 2005, 119–154.
- Markus Knapp*, Glauben und Wissen bei Jürgen Habermas. Religion in einer «postsäkularen» Gesellschaft, in: *Stimmen der Zeit* 226 (2008) 270–280.
- Klaus König*, Mehr Religion. Die Bedeutung der Religionskultur für den Religionsunterricht, in: *Ulrich Kropač/Georg Langenhorst (Hg.)*, Religionsunterricht und der Bildungsauftrag der öffentlichen Schulen. Begründung und Perspektiven des Schulfaches Religionslehre, Babenhausen 2012, 98–112.
- Ulrich Kropač*, Religiöse Erziehung und Bildung in postmoderner Gesellschaft. Begründungen, Aufgaben und Formen von Religionsunterricht in der öffentlichen Schule, in: *Michael Durst/Hans J. Münk (Hg.)*, Religion und Gesellschaft, Freiburg i. Ue. 2007, 94–133.
- Hans Mendl*, Reli macht Schule. Der Nutzen von Religion über den Religionsunterricht hinaus, in: *Ulrich Kropač/Georg Langenhorst (Hg.)*, Religionsunterricht und der Bildungsauftrag der öffentlichen Schulen. Begründung und Perspektiven des Schulfaches Religionslehre, Babenhausen 2012, 178–192.
- Norbert Mette*, Neuen Herausforderungen begegnen. Die Rolle von religiöser Bildung im Angesicht von Terror und Gewalt, in: *Matthias Bahr/Ulrich Kropač/Mirjam Schambeck (Hg.)*, Subjektwerdung und religiöse Bildung. Für eine Religionspädagogik, die den Menschen ernst nimmt, München 2005, 168–177.
- Burkard Porzelt*, Die Religion (in) der Schule. Eine religionspädagogische und theologische Herausforderung, in: *RpB* 54/2005, 17–29.
- Rolf Schieder*, Sind Religionen gefährlich?, Berlin 2008.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.)*, Der Religionsunterricht in der Schule. Ein Beschluss der Gemeinsamen Synode der Bistümer in Deutschland, Bonn 1974.