

Elf Thesen zum Kongress

Ulrich Kropáč/Uto Meier/Klaus König

Die Thesen der Herausgeber ziehen Konsequenzen für das Feld der religiösen Bildung aus den Befunden, Analysen und Positionen der Beiträge, die dieser Band präsentiert. Sie sind als Diskussionsanstöße formuliert, die bewusst zuspitzen. Nach der satzhaft formulierten These skizzieren sie in der Regel zunächst Details oder Argumentationszusammenhänge aus den Beiträgen, worauf die in Klammern gesetzten Autorennamen hinweisen. Es schließen sich die Folgen für religiöse Bildung an, die unterschiedliche Ebenen tangieren: Begründungen religiöser Lernprozesse sind ebenso angesprochen wie inhaltliche Fragen, es werden zudem Kontexte, Ausgangssituationen und Intentionen benannt.

Die Thesen wollen keine kongruente Theorie religiöser Bildung markieren, sie decken auch nicht das gesamte Feld der gegenwärtigen religionspädagogischen Arbeit ab oder sind in jedem Punkt neu. Es handelt sich vielmehr um subjektive Positionsbestimmungen von drei Religionspädagogen, die im Kontext ihres Denkens aus einer begrenzten Zahl von Buchbeiträgen gleichwohl auf gegenwärtig wichtige Linien und Desiderate der Religionspädagogik aufmerksam machen.

Alle, die sich an der Diskussion beteiligen möchten, sind herzlich eingeladen – gerne auch direkt:

ulrich.kropac@ku.de

uto.meier@ku.de

klaus.koenig@ku.de

1. These: Religiosität ist kein anthropologisches Existenzial.

Nach wie vor umstritten ist die Frage, ob der Mensch ein homo religiosus ist. Eine in der Aufklärung und Romantik wurzelnde, im 20. Jahrhundert neu belebte Tradition bejaht diese Frage. Ebenso gewichtige Stimmen verneinen sie. Eine Lösung könnte folgendermaßen aussehen: Religiosität ist kein anthropologisches Existenzial. Jedoch ist davon auszugehen, dass der Mensch nicht umhin kann, die Welt zu deuten. Somit ist der „Weltdeutungszwang“, um eine Formulierung Ulrich Hemels zu gebrauchen, als Existenzial zu fassen. Dieses kann sich sowohl religiös als auch nichtreligiös als Vollzug des Selbstbewusstseins entfalten (Wendel). Religiosität ist mithin *eine* Verwirklichungsform der menschlicher Existenz eingeschriebenen Bestimmung, die sie umgebende Wirklichkeit interpretieren zu müssen.

Konsequenzen für religiöse Bildung

Wenn es notwendig zum Menschsein gehört, Welt deuten zu müssen, bedarf diese Anlage der Bildung. Religion verfügt über weitreichende kognitive, ästhetische, hermeneutische und praktische Potentiale, an denen sich das Individuum in seinem Grundbedürfnis nach Weltinterpretation orientieren kann – affirmierend wie revozierend.

Damit fällt ein neues Licht auf die Frage nach der *Form* von Religionsunterricht. Vereinfachend lassen sich zwei Modelle unterscheiden: Religionsunterricht als Religionskunde („learning about religion“) oder in konfessioneller Gestalt („learning in religion“). Diese zunehmend unbefriedigende Alternative lässt sich zugunsten eines Modells aufheben, das „learning from religion“ heißt. Religion wird hier – auch und gerade in einem konfessionellen Religionsunterricht! – als Potential offeriert, aus dem die Lernenden für die Ausbildung ihrer eigenen Weltdeutungskompetenz schöpfen können. Damit ist ein solcher Religionsunterricht sowohl für hochreligiöse und religiöse als auch für nichtreligiöse Schülerinnen und Schüler (Huber) relevant. Die Mitglieder der ersten beiden Gruppen kann das im konfessionellen Religionsunterricht aufscheinende „konfessorische“ Moment dazu anregen, ihre bereits gefallene Entscheidung für ein religiöses Konzept von Weltdeutung zu einer „konfessorischen“ (und ggf. auch konfessionellen) Religiosität weiterzuentwickeln, also zu einer Religiosität, die sich ihrer selbst bewusst ist und sich auch inhaltlich zu artikulieren bzw. zu bekennen weiß. Nichtreligiöse Schülerinnen und Schüler wiederum können aus positionierter religiöser Tradition Impulse für ihr Selbst- und Weltbild gewinnen, indem sie Religiöses auf nichtreligiöse Weise assimilieren.

2. These: Religion ist ein kulturelles Existenzial.

Auf die in der vorangegangenen 1. These gestellte Frage, ob Religion unabdingbar zum Menschsein gehört, ist eine zweite Antwort zu geben. Interkulturelle Vergleiche zeigen, dass Religiosität bzw. Religion in allen Kulturen präsent ist (Antweiler). Dabei lassen sich sehr weitreichende Übereinstimmungen in bestimmten Essentials ausmachen. Insofern ist es angebracht, von Religion als einem kulturellen Existenzial zu sprechen.

Konsequenzen für religiöse Bildung

Wenn Religion ein kulturelles Existenzial ist, muss religiöse Bildung die Verschränkung von Religion und Kultur als substantiale und nicht nur als akziden-

tielle Gegebenheit exponieren. Anders gesagt: Religion ist ohne Kultur nicht denkbar, wie umgekehrt Kultur religiös imprägniert und geprägt ist: sei es an der Oberfläche oder in Tiefenschichten, sei es in Gestalt ungebrochener Überlieferungen oder verwischter, verfremdeter, überschriebener, abgebrochener Traditionen. Religiöse Bildungsprozesse kommen folglich dann ihrem Gegenstand besonders nahe, wenn sie Kultur in Geschichte und Gegenwart, im Nah- und Fernbereich auf religiöse Artikulationen abhören. Kulturhermeneutische Verfahren legen sich insofern als geeignetes Instrument nahe (vgl. 4. These). Umgekehrt ist zu lernen, dass es Religion nicht in „kristalliner“ Form, sondern nur in kultureller Amalgamierung gibt. Diese Einformung von Religion in weltliche Immanenz ist konstitutiv für Religion, weil andernfalls das Transzendente weder erfahrbar noch kommunikabel wäre (Pollack). Entsprechend ist es Aufgabe religiöser Bildungsprozesse, die „Inkarnation“ von Religion in Kultur in allen ihren Äußerungen, seien sie kognitiver, ästhetischer, semantischer oder praktischer Provenienz, zu explizieren. Speziell für interreligiöses (und interkonfessionelles) Lernen ergeben sich drei Folgerungen:

1. Die bundesrepublikanische bzw. westeuropäische Situation von Religion kann Schülerinnen und Schülern leicht den Blick dafür verstellen, dass diese kein randständiges, sondern ein weltweites, alle Kulturen durchgängig prägendes Phänomen ist (Beck). Vor aller Einzelanalyse und Komparatistik in Bezug auf Religionen ist zunächst diese Einsicht zu gewinnen.
2. Vergleiche verschiedener Religionen (und Konfessionen) greifen zu kurz, wenn sie sich primär auf deren Lehraussagen richten. Es stellt sich nicht weniger die Frage, wie sich dogmatische Unterschiede kulturell manifestieren. Weil theologische Differenz kulturelle Differenz generiert, kann umgekehrt die Analyse kultureller Differenz zu einer prägnanten, den theologischen Horizont weitenden Lese- und Verstehenshilfe für das Problem theologischer Differenz werden (ein Beispiel: das unterschiedliche Verständnis von „Erlösung“ in der östlichen und westlichen christlichen Theologie und seine Implikationen für das gesellschaftliche Engagement von Kirche).
3. Interreligiöses Lernen trifft auf ein Herzstück aller Religionen, wenn es den Fokus auf Symbole und Rituale legt (Antweiler). Dies ist zugleich eine Scharnierstelle hin zu den Lebenswelten heutiger Jugendlicher, für die ästhetische, symbolische und rituelle Erlebnisse und Vollzüge hohe Bedeutung haben, und darüber hinaus ein Verbindungsglied zu ihrer Religiosität, die sie insbesondere im Rückgriff auf symbolisch-expressive Akte von Religion gestalten und weiterentwickeln (Sellmann, Schnell).

3. These: Die Unterscheidung zwischen Religion und Religiosität ist im (post)modernen Kontext unhintergebar.

Was ist früher bzw. fundamentaler: „subjektive“ Religiosität oder „objektive“ Religion? Auf der einen Seite initiierte die Religiosität von Einzelpersonlichkeiten („Religionsstiftern“) Religion. Auf der anderen Seite standen sie selbst in einem bestimmten religiösen Kontext – wiewohl dieser gerade nicht fortgeschrieben, sondern vielmehr überschrieben wurde. Es ist daher unzureichend, Religiosität lediglich als subjektive Aneignungsform „objektiver“ Religion zu verstehen. Beiden Größen ist Gleichursprünglichkeit zuzurechnen.

Konsequenzen für religiöse Bildung

Der Stellenwert individueller religiöser Artikulationsformen in Prozessen religiöser Bildung ist neu zu bewerten. Es genügt nicht, sie am Maßstab „objektiver“ Religion abzumessen und damit zumeist als unvollständig, unzureichend, häretisch etc. abzuqualifizieren. Individuelle Religiosität hat vielmehr als eine originelle religiöse Quelle zu gelten, die potentiell dazu geeignet ist, „objektive“ Religion weiterzuentwickeln. Damit kann ihr der Rang eines locus theologicus zugesprochen werden (Hoff). Umgekehrt ist „objektive“ Religion basal für „subjektive“ Religiosität: Zum einen, weil sie nicht weniger als die Möglichkeitsbedingung für die Entstehung individueller Religiosität verkörpert; zum anderen, weil sie eine Semantik und eine Grammatik zur Verfügung stellt, die es „subjektiver“ Religiosität überhaupt erst erlauben, sich zur Sprache zu bringen. Für religiöse Bildung bedeutet dies unter anderem:

1. Kinder- und Jugendtheologie sind keine religionspädagogischen Nebenschauplätze, sondern innovative Felder von hoher seismographischer Relevanz, in denen sich die zunehmende Virulenz der Frage nach dem Verhältnis von Religiosität und Religion paradigmatisch spiegelt. Ähnliches gilt für die sogenannte abduktive Korrelation, die davon ausgeht, dass in den Erfahrungen junger Leute heute Elemente der christlichen Überlieferung eingeschmolzen sind, allerdings meist nicht in dogmatisch korrekter Gestalt, sondern in subjektiven Transformationen. In beiden Fällen eröffnet der Religionsunterricht Möglichkeiten, das Zueinander von Religiosität und Religion als *individuelle* bzw. *biografische* Aufgabe zu bearbeiten.
2. Das eher spröde Feld „Kirchengeschichte“ gewinnt im Religionsunterricht neue Facetten, wenn es bestimmte historische Ereignisse und Entwicklungen unter dem Aspekt reflektiert, wie hier der religiöse Mainstream durch individuelle Formen von Religiosität (z.B. Beginnenbewegung, Franz von Assisi, Martin Luther) herausgefordert wurde und welche Modelle der Kon-

fliktbewältigung (z.B. Beanstandung, Häretisierung, teilweise Liquidierung, aber auch Inspiration und Integration) sich ausgebildet haben (Hoff). Kirchengeschichte vermag so die *überindividuelle* bzw. *systematische* Dimension des Spannungsfeldes Religiosität – Religion durchsichtig zu machen.

4. These: Fähigkeiten zu einer theologisch ambitionierten Kulturhermeneutik sind bei Lehrenden und Lernenden auszubauen.

Kinder und Jugendliche besitzen eine implizite Religiosität (Schnell) und sind für religiös-existentielle Fragen ansprechbar (Huber). Sie klären diese Fragen aber in erster Linie nicht im Rahmen von christlichem Glauben, Theologie und Kirche, sondern durch die Begegnung mit popkulturellem Material (Sellmann). Ein differenzierter, mehrdimensionaler Religionsbegriff (Pollack) macht plausibel, dass sich in kulturellem Material Religion spiegelt.

Konsequenzen für religiöse Bildung

Zunächst muss sich Theologie den religiösen Implikationen des kulturellen Mainstreams stellen. Die Kategorien der Wahrnehmung, Durchdringung und Beurteilung, die sich daraus ergeben, sind für religiöse Lernprozesse in Kompetenzen zu transformieren, weil Lernende und Lehrende bislang zu deutlich zwischen Religion einerseits und Popkultur andererseits unterscheiden. Solange Religion und Religiosität primär den tradierten Religionen zugeordnet werden, bleiben sie separierte Bereiche, die mit der tatsächlichen religiösen Sozialisation durch popkulturelle Zeugnisse wenig verknüpft sind. Erst wenn es gelingt, theologische Kulturhermeneutik als theologische und religionspädagogische Grundaufgabe in Forschung und Lehre vertieft zu verankern, können die Lernenden Religion und Religiosität als eine Wirklichkeit verstehen, die sich auch bei denen, die einer tradierten Religion fernstehen, ereignet. Damit erhöht sich für die Lernenden die Plausibilität einer rationalen Selbstaufklärung in den Bereichen Religion und Religiosität.

Eine theologische Kulturhermeneutik wäre zu einseitig, würde sie nur religiöse Potentiale kultureller Praktiken analysieren. Im Sinne einer kulturell-religiösen Wechselbeziehung käme es auch darauf an, inhaltliche, praktische und expressive Elemente aus dem kulturellen Bereich sowohl für die Entwicklung individueller Religiosität als auch für die Aktualisierung kirchlich geformten Glaubens fruchtbar zu machen. Verschiedene Orte religiöser Bildung benötigen also Freiräume, die popkulturell geformte Religiosität Jugendlicher mit Elementen christlicher Tradition so verknüpfen, dass offene Prozesse, Ent-

wicklungen und neue Formen entstehen. Dann wird die Charakterisierung der Religiosität Jugendlicher als locus theologicus (Hoff) religionspädagogisch ernst genommen.

5. These: Wahrheit gibt es nur im Plural – und Pluralität ist nur aus konfessionalem Singular verstehbar und bewertbar.

Religionsvergleichende Befunde eröffnen die unhintergehbare Pluralität lebenstragender Konfessionalität (Antweiler) unter religiös konturierten Kulturen. Vom Gottesverständnis bis zu Seelenkonzeptualisierungen differieren Kulturen in ihren Letztbegründungen, wie diese auch in Recht, in Kosmologie und sogar in Psychologie sich „hineinsäkularisieren“ – gleichsam in eine religiös fundierte Zivilisation (Lammert). Imperial(istisch)e Gradualisierungsversuche von Religionen verbieten sich daher aus zweierlei Gründen: Zum einen muss das Konzept neuzeitlicher Religionsfreiheit (aus ihren jüdisch-christlichen Wurzeln eines personalen Subjektverständnisses) die Andersartigkeit des Anderen in seiner freien Transzendenzbindung akzeptieren. Zum anderen zeigt sich im historischen Längsschnitt (Lutterbach) wie in der Analyse realer interkultureller Vermitteltheit von Religiosität (Antweiler), dass ein „religiöser Interaktionismus“ neue Religiositäten formt. Pointierter formuliert: Heutig gewagter Synkretismus kann (!) die lebendige Religion von morgen sein, und gleichzeitig setzt bewusste Synkretie eine singuläre Position voraus, um entschieden eine individuierte Religiosität zu wählen. Synkretismuskritik ist so Voraussetzung einer späteren angeeigneten Religiosität!

Gleichzeitig zeigen eben auch ethnologische wie religionssoziologische (Beck) Befunde, dass Religionen als Institutionen Abgrenzungen und damit Identität aus Differenz (primär aus Riten!) schaffen, brauchen und einfordern, will man z.B. nicht lebensfeindlichen Religionssubstraten (z.B. messianischer NS-Ideologie) erliegen (Lutterbach) oder die Gottesfrage geschmeidig an Erwartungsideologien (etwa durchgängiger Kommerzialisierung) anpassen (Schärtl). Die Wahrnehmung der Alterität des Anderen steht so im Paradox: Der/das Andere tritt als „Ich-Erweiterung“ und gleichzeitig als „Ich-In-Fragestellung“ gegenüber und wird damit als „tremendum et fascinatum“ erfahbar.

Konsequenzen für religiöse Bildung

1. Für eine Religionspädagogik, die sich dieser paradoxalen Spannung bewusst ist, muss der systematische Aspekt eines relationalen Wahrheitsverständnisses ebenso didaktisch reflektiert und konzeptualisiert werden, wie die Bedingung der Möglichkeit einer pluralitätsfähigen individualen wie graduellen Religiosität. Dies bedarf einer – nach vorne – „offenen Konfessionalität“, die Entwicklungsfähigkeit ständig anstrebt.
2. Perspektivenwechsel wie Positionalitätsfindung gegenüber dem Fremden/Anderen sind gleichwesentliche Kernkategorien einer Jugendlichenreligiosität postsäkularer Räume.
3. Religionsdidaktisch muss eine „Kairologie“ nicht nur der entwicklungsspezifischen Themen, sondern auch der entwicklungsspezifischen Kriterienfähigkeit durchbuchstabiert werden: Wann kann die Entpolitisierung eines privatistischen Glaubens erkannt, wann die ideologische Funktionalisierung einer Glaubenstradition durchschaut werden?
4. Gleichzeitig sollte im interreligiösen Dialog die Chance nicht übersehen werden, einen auch (inter-)religiösen Minimalkonsens ständig zu identifizieren (vor allem in der Ethik), der den gewaltlosen Dialog ermöglicht (Antweiler), ohne zu nivellieren.

6. These: Religiöse Bildung vermittelt über das Biografiekonzept zwischen impliziter Religiosität und expliziter Religion.

Junge Menschen heute zeichnet eine starke Verortung im Diesseits aus (Schnell, Sellmann). Sinnstiftung geschieht bei ihnen im Aufbau einer kohärenten, auf persönliche Bedeutsamkeit ausgerichteten Biografie, in der individuelle Rituale ihren festen Platz haben. Die Konstruktion einer stimmigen Biografie geht sie, im Sinne Paul Tillichs (1886–1965), „unmittelbar an“ – ist also implizite Religiosität (Schnell). Diese hat transzendierende Qualität, gerade wenn Beziehungen in Familie, Freundschaft und Partnerschaft glücken. Anders als die für Religion und Religionen charakteristische Form von Transzendenz greift die Selbsttranszendenz junger Menschen aber nicht notwendig auf eine übernatürliche Wirklichkeit aus, sondern bleibt diesseitig, schafft aber ein „Sprungbrett“ für die Transzendenzerfahrung des ganz Anderen.

Konsequenzen für religiöse Bildung

Jugendliche gestehen Religion eine theoretische Notwendigkeit zu. Sie wird aber nur dann für sie persönlich relevant, wenn sie biografisch verortet werden kann. Daraus ergeben sich drei Aufgabenstellungen:

1. Vom (örtlich oder zeitlich) Nahen zum (örtlich oder zeitlich) Fernen: Korrelation schafft eine Wechselbeziehung zwischen christlichem Glauben und Gegenwartssituation, indem sie sich auf Erfahrung als *tertium comparationis* bezieht. Dennoch ist der Weg von der Erfahrungswelt im Hier und Jetzt zu der Erfahrungswelt biblischer Gestalten für viele Jugendliche (zu) weit. Religiöses Lernen hat deshalb vom persönlich Bedeutsamen in der Biografie junger Menschen auszugehen. Es schreitet von da aus in einem sich verlängernden Radius auf für sie wichtige Personen in ihrer Lebenswelt zu und gelangt erst dann – gegebenenfalls über Figuren der (Kirchen)Geschichte – zu Gestalten der Hl. Schrift.
2. Vom Säkularen zum Religiösen: Die Auseinandersetzung mit fremden Biografien kann die Biografiearbeit junger Menschen unterstützen. Indem andere Menschen zu erkennen geben, was für sie im Leben zählt, „woran sie ihr Herz hängen“, für welche Ziele sie mit aller Kraft eintreten, geben sie Jugendlichen Anlass, über Unbedingtes und Letztverbindliches – und damit über religiöse Fragen! – ins Nachdenken zu kommen.
3. Von Selbsttranszendenz- zu Transzendenzenerfahrungen: Jugendliche erleben nur selten unmittelbare Erfahrungen von Gottesnähe (Schnell). Häufig bedarf es dazu vermittelnder Personen. Indem religiöse Menschen junge Menschen in ihrer individuellen Biografie annehmen, verstehen und wertschätzen, kann es gelingen, dass Erfahrungen von Selbsttranszendenz als Transzendenzenerfahrungen im genuin religiösen Sinn gedeutet werden. Dies markiert zugleich eine Grenze des Lernorts Schule. Pastorale Angebote oder kirchliche Jugendarbeit haben hier andere Möglichkeiten.

7. These: Religiöse Bildung trägt zu einer religiös relevanten Selbstaufklärung der Lernenden bei und intensiviert auf diese Weise ihren konfessionellen Charakter.

Religiosität stellt sowohl anthropologisch (Wendel), theologisch (Hoff) als auch kulturell (Sellmann) eine eigenständige Kategorie neben Religion dar. Wenn Jugendliche sich als religiös oder spirituell charakterisieren, begründen sie dies immer weniger durch eine Teilhabe an tradierter Religion, wobei eine Gruppe Hochreligiöser dies weiterhin vollzieht (Huber). Junge Menschen betrachten ihre Form von Religiosität überwiegend als eine Funktion ihrer Bio-

grafie, die Sicherheit vermitteln soll (Sellmann) und sich wesentlich in personaler Beziehung ereignet (Schnell). Sie gliedern Elemente aus dem weiten Spektrum von Religion nur in ihr Selbstverständnis ein, wenn es funktional passt (Gennerich). Lernende, die ein nichtreligiöses Selbstverständnis artikulieren (Huber), reflektieren und agieren in Bereichen, die religiös relevant sind.

Konsequenzen für religiöse Bildung

Religiöse Bildung muss den – hie und da schon eingeschlagenen – Weg fortsetzen, der bei kindlichen und jugendlichen Konstruktionsleistungen, die sich auf Weltdeutung und gelebte Praxis beziehen, ansetzt und eine kompetente Entwicklung dieser Leistungen intendiert. Die Lernenden benötigen viele Anreize, ihre Wirklichkeitskonstruktionen wahrzunehmen und zu äußern. Elemente aus Religion dienen der Weiterbildung subjektiver Konstruktionen. Sie brauchen, um diese Aufgabe zu erfüllen, einen stringenten Bezug zu den lebensweltlichen Bedürfnissen der Lernenden, die sich in ihren Konstruktionsleistungen kundtun. Diese Intention ist entscheidend, um den konfessionellen Charakter religiöser Bildung zu sichern. Konfessionell wird religiöse Bildung nicht durch die z.B. katechismusartige Präsentation eines kirchlichen Bekenntnisses. Angesichts der Distanz einer größeren Zahl junger Menschen zu diesem Bekenntnis nähert sich Religionsunterricht, der sich primär von der Systematik einer Konfession her versteht, eher der Religionskunde, da dieses Bekenntnis immer stärker den Charakter einer Fremdreligion besitzt. Erst wenn das persönliche Bekenntnis der Lernenden, das sich in ihren Wirklichkeitskonstruktionen dokumentiert, erreicht und es mehrdimensional in Bewegung gesetzt wird, lässt sich von einem Unterricht sprechen, der konfessionell angelegt ist (vgl. 1. These). Eine religiöse Bildung, die die religiöse Selbstaufklärung der Lernenden intendiert, leidet also keinen Mangel an Konfession, nur weil die Aneignung kirchlicher Konfession nicht im Vordergrund der Bildungsbemühungen steht.

8. These: Religiöse Bildung muss zukünftig verstärkt den Beitrag von Christlichem für die Gestaltung der westeuropäischen Zivilisation berücksichtigen.

Welchen Beitrag die westliche Zivilisation zur Gestaltung einer globalisierten Welt leisten kann, wird angesichts der Verschiebungen von wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Potenzen zu einem wichtigen Thema. Dabei ist die westliche Kultur unbestreitbar durch christliche Gehalte und Motive mitge-

prägt (exemplarisch Lutterbach). Die inkarnative Signatur des Christentums verwirklicht sich nicht nur im Glauben von Einzelpersonen und christlichen Gemeinschaften, sie realisiert sich vielmehr auch im Aufbau von zivilisatorischen Strukturen.

Konsequenzen für religiöse Bildung

1. Der von den Jugendlichen eingeforderte Distinktions- und Identitätsgewinn, der aus Religiosität/Glaube erwachsen muss (Sellmann), könnte nicht nur auf einer personalen Ebene verdeutlicht werden. Er lässt sich auch auf einer kulturell-zivilisatorischen Ebene erarbeiten, indem der Einfluss christlicher Standards auf den juristischen, sozialen, ethischen, politischen Bereich analysiert wird. Dies berührt die Identität westlicher Zivilisation und legt Unterschiede zu Kulturen offen, die durch andere religiöse Traditionen mitgeprägt werden.
2. Gleichzeitig zielt die Erarbeitung der Präsenz von Christlichem in unterschiedlichen Strukturen unserer Zivilisation auf eine Dimension religiöser Bildung, die noch einmal quer zu personalem Glauben steht: Die Lernenden werden befähigt, zu solchen Strukturen Stellung zu beziehen, nach ihrem Wert, ihren Defiziten und Entwicklungsmöglichkeiten zu fragen (wiederum exemplarisch Lutterbach). Da es sich z.T. um Strukturen handelt, die sich von ihrem Ursprung emanzipiert haben und zu den zivilisatorischen Selbstverständlichkeiten gehören, ist eine Stellungnahme nicht mehr unbedingt an einen personalen Glauben gebunden.
3. Zu den Universalien von Religion gehört ihre Verbundenheit mit Kultur (Antweiler). Die dominante Religion einer Zivilisation korrespondiert immer mit einer Kultur dieser Religion. Aus den Interdependenzen von Religion und Kultur ergibt sich, dass Religiosität sich nur in der Verwobenheit beider entwickeln kann. Deshalb darf Religion auch im Unterricht nicht als ein abgeschottetes System von Inhalten zur Sprache kommen, das die kulturelle Seite der Religion vernachlässigt (vgl. 2. These). Noch pointierter: Individuelle, religiös relevante Positionen entwickeln sich in und auch an den zivilisatorischen Elementen einer Religion, konfessionskirchlich gebundene Religiosität bildet nur eine Vorgabe und kann nicht länger die ausschließliche Richtschnur für religiöse Bildung sein.

9. These: Kirche und Theologie bilden elementare Partner für die Bearbeitung religiös relevanter Konstruktionsleistungen der Lernenden.

Auf der einen Seite stehen viele Jugendliche, die zu den konfessionskirchlichen Praktiken der Religionsausübung kaum Zugänge besitzen und bezogen auf theologische Inhalte den Eindruck haben, hier werden Fragen beantwortet, die entweder von ihnen so nicht gestellt werden oder deren Zuständigkeit eher in anderen Rationalitätsparadigmen als dem theologischen liegen (Sellmann, Schnell). Auf der anderen Seite bilden die Konfessionskirchen gemeinsam mit ihrer Theologie einen identifizier- und bestimmbar Religionstyp (Pollack), der das wichtigste religiöse Grundwort – Gott – gegenwärtig reflektiert aussagen (Schärtl) und praktisch werden lassen will.

Konsequenzen für religiöse Bildung

Religiöse Bildung ist Partner beider Seiten und will sie miteinander kommunizieren lassen. Kirche und Theologie haben für religiöse Bildung mindestens drei grundlegende Aufgaben:

1. Theologie muss sich methodologisch mit ihren Rationalitätsstandards einbringen, um Religiosität reflektierend zu begleiten und damit kommunizierbar wie kritisierbar zu machen. Religiosität und Konstruktionsleistungen von religiöser Relevanz sind nicht nur eine Angelegenheit des subjektiven Gefühls, sie können befragt, der Ideologie verdächtigt und in ihren Auswirkungen problematisiert werden. Theologie ist ein Partner für religiöse Bildung, weil sie selbst durch die Schule ideologiekritischer Befragung gegangen ist und weiterhin geht. Sie kann das dadurch gewonnene Reflexionspotential für die Plausibilisierung subjektiver Religiositätsformen fruchtbar machen.
2. Inhaltlich hat Theologie für religiöse Bildung die Aufgabe, so zur Entwicklung personalen, religiös relevanten Denkens und Fühlens beizutragen, dass dieses als in sich kohärent und gleichzeitig mit vielen Lebensäußerungen vernetzt erfahren werden kann. Religion soll sich durch theologische Reflexion als ein stimmiges Ganzes präsentieren, um die Lernenden aufzufordern, auch für sich eine vernetzte und vielfach wirkende Weltdeutung zu entwickeln.
3. Kirche integriert sich in religiöse Bildung als religiöse Erinnerungs- und Praxisgemeinschaft, die auf das noch Unerledigte und Ausstehende der christlichen Tradition aufmerksam macht. Selbst wenn unsere Zivilisation schon durch Christliches geprägt ist (vgl. 8. These), stehen aus dem Praxis- und Denkpotehtial christlicher Tradition noch Möglichkeiten offen, indivi-

duelles wie gesellschaftliches Handeln voran zu bringen. Religiöse Bildung kann solche Praxisformen zeigen, anbieten oder initiieren, um den Lernenden zu verdeutlichen, dass religiös relevante Weltdeutung und Lebenspraxis keine nur in sich kreisende, private Vorgänge sind (vgl. 11. These).

10. These: Religiöse Universalismen müssen sich vor dem inklusiven Heilswillen Gottes neu theologisch verorten: Die Chance der religiösen Toleranz der Hochreligiösen ist zu nutzen. – Ungerechtigkeit zeitigt Exklusivismus und Gewalt und nicht eine differenzierte Modernitätsverarbeitung.

Mit der Gefahr des selbstreferentiellen Widerspruches eines Heilsuniversalismus (Beck), der den unbedingten Heilswillen Gottes nur für die Mitglieder der eigenen Konfessionsgemeinschaft behauptet und damit exklusivistisch das Heil den anderen abzusprechen bereit ist (über Häretiker, Hexen und Heilige Kriege, die leider auch Teil der katholischen Geschichte sind), wird die Problematik einer fundamentalistischen Verengung der „Hochreligiösen“ explizit in den Fokus genommen. Die Debatte um den vermeintlich unaufhaltbaren „Clash of civilisations“ hat über die Politikwissenschaft die Problemlage pointiert auch in die religiösen Diskurse eingespeist.

Dabei zeigen die überraschenden Ergebnisse der jüngeren religionspsychologischen Forschung des Religionsmonitors (Huber) eine folgenreiche Neuvermessung der Gruppe der Hochreligiösen, die bisher – ohne empirische Evaluierung – als übliche Verdächtige des Exklusivismusbanners identifiziert wurden; eine folgenreiche Fehleinschätzung zur Erklärung religiös motivierter Ausschluss Tendenzen oder gar religiös motivierter Gewalt. Hochreligiöse zeigen – entgegen diesem auch wissenschaftlich gepflegten Vorurteil – signifikante niedrigere Abwertungskorrelationen und höhere Toleranzbereitschaft wie positive Präsuppositionen gegenüber dem Glauben der anderen. Kulturen/Gesellschaften mit einem niedrigen HDI und großen Spreads in gesellschaftlicher Partizipation sind dagegen eher anfällig für fundamentalistische Exklusivismen bis hin zu religiös verbrämter Gewaltanwendung.

Konsequenzen für religiöse Bildung

1. Da die Zentralität von Religiosität (wie hochreligiöse und religiöse Selbstexplikation) in ihren diversifizierten Kerndimensionen (von mentalen Konstruktionen als religiösen Inhalten wie über religiöse Offenheit, öffentlicher und privater religiöser Praxis wie auch Erfahrungen spiritueller Du-/All-

erfahrung) zum Ausdruck kommt, die eben auch erfahrungsbasierte Religiosität meint, sollte ein außerschulisches und pastoral umfassendes Angebot mit Hochreligiösen den Dialog mit denjenigen suchen, die nicht notwendig schon explizit katholisch sozialisiert sind. Religiosität ist mehr als kognitiv religiöse Verortung.

2. Im schulischen Kontext sollte der Dialog mit den Hochreligiösen – gerade wegen ihrer höheren Toleranzbereitschaft – institutionalisiert werden, wenn es um Fremdwahrnehmungen anderer Konfessionen geht. Nicht schwach religiös sich verstehende Toleranzträger sind die Chance eines gelingenden interreligiösen Dialoges, sondern Hochreligiöse, die ihre Dialogfähigkeit kritisch-prophetisch wie positioniert definieren.
3. Es ist zu vermuten, dass anspruchsvolles theologisches Denken durchaus die Funktionalisierung von eng individualisierter Religiosität reflexiv einholen kann, etwa die funktionalistische „Wir-Bildung“ (etwa die Südkurve des FC Bayern als Liturgieerfahrung) bis hin zum pflegeleichten unpolitischen „lieben Gott“, der den gnadenlosen Markt-Gott neben sich dulden soll. Hochreligiöse können hier auch als Brückenbauer fungieren, die die radikale Entheiligung der Welt mit Andersgläubigen inklusiv einzugrenzen vermögen, ohne projektiv exklusivistisch sofort „Heilsgefahren“ zu finden.

11. These: Die demokratische Nachhaltigkeit einer Gesellschaft lebt von religiösen Implikationen, die sie sich selbst nicht geben kann. Religiöse Bildung muss als ein Fundament einer wertebasierten demokratischen Gesellschaftsordnung begriffen werden, ohne in ihr als Zivilreligion aufzugehen.

Nicht erst seit den großen Klassikern der Soziologie ist klar geworden, dass Moral als Grundlage einer Gesellschaftsordnung zu verstehen ist. Und diese Moral hat unzweifelhaft in Europa religiöse Letztverankerungen. Das deutsche Grundgesetz präferiert in den Grundwerten fundamentale Menschenrechte, die ihre Wurzeln im jüdisch-christlichen Menschenbild und der abendländisch humanistischen Verfassungsgeschichte haben, wie die Präambel des Grundgesetzes ausdrücklich einschärft („In Verantwortung vor Gott und den Menschen...“). Dabei ist wesentlich, dass Fundamentalrechte in der europäischen Verfassungsgeschichte immer stärker Mehrheitsentscheidungen entzogen wurden, weil sie Unbedingtheitscharakter beanspruchen und nicht noch einmal funktional-utilitaristisch reduziert werden dürfen. Dennoch sind die westlichen Verfassungen grundsätzlich religionsneutral. Zwei Irrtümer müssen als Gefahr für eine nachhaltige demokratische Kultur und ihrer Verfasstheit gesehen wer-

den (Lammert): die Gewährung eines unmittelbaren Zugangs von religiösen Überzeugungen in die Gesetzgebung und der strukturelle Ausschluss von religiösen Positionen aus der Verfassungsrezeption.

Letztlich steht dahinter das dialektische Verhältnis von Glaube und Vernunft, von Benedikt XVI. nachdrücklich thematisiert, das im Prozess der parlamentarischen Arbeit den Primat der Mehrheitsentscheidung meint (unter Ausschluss der Wahrheitsfrage) und dennoch – im Blick auf den Ziel- und Grenzwert aller Gesetzgebung, der Würde des Menschen – die religiöse Provenienz braucht, um eben die Unbedingtheit dieser Grundnorm aufrecht zu halten.

Konsequenzen für religiöse Bildung

1. Religiöse Bildung ist explizit aus dem Grundgesetz (Präambel) legitimiert und sollte hier selbstverständlich(er) ihre politische Aufgabe wahrnehmen: als Verfassungsauftrag.
2. Die Unbedingtheit des Unbedingten kann in einer immanenten Rechtsphilosophie schwerlich verankert werden. Besonders im Blick auf die oberste Norm in Artikel 1 GG dürfen durchaus religiöse Begründungen für den letzten Kern der demokratischen Legitimität herangezogen werden.
3. Gleichzeitig müssen biblizistische oder dogmatistische wie moralistische Positionen sich der Prüfung durch eine umfassende Vernunftfähigkeit stellen, die sich nicht instrumentell versteht.
4. Religiöse Kirchlichkeit/kirchliche Religiosität kann hier als provokativ-kritischer Dialogpartner für eine ständige Neuvermessung des „Würdebegriffes“ verstanden werden, der, um Jürgen Habermas zu zitieren, „im Namen Gottes und der unbedingten Erwünschtheit des Menschen“ diesen Diskurs – mit religiösen Sprachspielen und deren langer Erinnerungsvalidität – legitimiert begleitet.