

Ulrich Kropač

Religiöse Rationalität als Proprium religiöser Bildung

Ein bildungstheoretisches Plädoyer für Religionsunterricht an öffentlichen Schulen¹

o Religionsunterricht: ein umstrittenes Fach

Braucht es Religionsunterricht in der öffentlichen Schule? Ein flüchtiger Blick in die Geschichte schulischen Religionsunterrichts seit Einführung der Schulpflicht zeigt, dass er nie ein unumstrittenes Fach war. Dazu nur ein Beleg: Vor 40 Jahren, in den brodelnden 1968-er Jahren, geriet der Religionsunterricht in harte Bedrängnis. Den Kirchen wurde vorgeworfen, dass sie den Religionsunterricht zur Rekrutierung des eigenen Nachwuchses missbrauchten. Teils machten polemische Flugblätter die Runde. Ich zitiere aus einer solchen Schrift, die die Überschrift trug: »Lasst euch nicht länger manipulieren – verlasst massenhaft den Religionsunterricht«:

»Der Religionsunterricht macht euch unkritisch. Er nötigt zur Anpassung und soll die in der Taufe erschlichene Christianisierung verfestigen und euch für eine lebenslängliche Mitgliedschaft in Kirche und christlichem Abendland präparieren. [...] Scheut etwaige Konflikte mit Eltern und Lehrern nicht. Beginnt damit, den Religionsunterricht auszutrocknen. Massenhaft. Dann wird der Weg frei für einen kritischen Unterricht.«²

Dass der Religionsunterricht nach dieser Krisenzeit breite Akzeptanz erlangte, ist Folge einer grundlegenden Neuorientierung, die ihren verbindlichen Ausdruck in dem Dokument »Der Religionsunterricht in der Schule« der Würzburger Synode 1974 fand.³ Danach ist der Religionsunterricht keine Glaubensunterweisung, wie sie sich in der kirchlichen Gemeinde vollzieht. Er ist vielmehr als ordentliches Lehrfach zu konzipieren, das »in der Schnittlinie von pädagogischen und theologischen Begründungen, Auftrag der öffentlichen Schule und Auftrag der Kirche«⁴ liegt.

Die Rückbindung des Religionsunterrichts an die Aufgabenstellung der öffentlichen Schule war damals und ist heute nicht weniger ein zukunftsfähiges Moment. Gesellschaft

und Schule werden gegenwärtig beherrscht vom Thema »Bildung«. Nach meiner Auffassung handelt es sich bei alledem nicht um eine Modeerscheinung. »Bildung« wird über den Tag hinaus Thema bleiben. Das hat Konsequenzen für den Religionsunterricht. Wenn er als ordentliches Lehrfach weiterhin ernst genommen und akzeptiert werden will, dann muss er im öffentlichen Diskurs deutlich machen können, was (christliche) Religion für Bildung austrägt. Damit lässt sich das Ziel meiner Überlegungen präzisieren: Ich möchte in einer bildungstheoretischen Argumentation für Religionsunterricht an öffentlichen Schulen eintreten, indem ich herausarbeite, worin der spezifische Beitrag der Religion für eine allgemeine Bildung liegt.

Dabei gehe ich folgendermaßen vor:

- Im ersten Abschnitt stelle ich die Frage nach dem Verhältnis zwischen allgemeiner und religiöser Bildung;
- im zweiten Abschnitt führe ich den für mein Anliegen zentralen Begriff der religiösen Rationalität ein;
- in den folgenden drei Abschnitten bestimme ich die theoretische, die ästhetische und die praktische Dimension der religiösen Rationalität und bedenke jeweils Konsequenzen daraus für religiöse Bildung und Erziehung;
- im sechsten Abschnitt schließlich wird ein kurzes Resümee gezogen.

1 Religiöse Bildung als Teil allgemeiner Bildung?

Was gehört eigentlich zur allgemeinen Bildung des Menschen?⁵ Im Laufe der Bildungsgeschichte sind sieben zentrale Erfahrungsbereiche benannt worden: Erziehung bzw. Pädagogik, Sittlichkeit bzw. Ethik,

Arbeit bzw. Ökonomie, Erkenntnissuche bzw. Wissenschaft, Konfliktregelung bzw. Politik, Kunst bzw. Ästhetik – und eben auch Glaube bzw. Religion. Diese sieben sind Wesensmerkmale des Menschen. In ihnen und durch sie wird der Mensch gebildet.

Für religiöse Bildung heißt dies, dass sie unveräußerlicher Teil allgemeiner Bildung ist. Allgemeiner Bildung fehlt ein Kernstück, wenn sie glaubt, das Gebiet der Religion dem Privatbereich des Menschen überlassen zu können. Rainer Winkel hat den Zusammenhang zwischen religiöser und allgemeiner Bildung in eindrücklichen Worten formuliert:

»Nicht weil die Kirchen gläubige Mitglieder brauchen, die Staaten multikulturelle Bürger, die Schulen gute Schüler, die Familien brave Kinder etc. benötigen, ist Religion(sunterricht) unverzichtbar, sondern weil jedes Menschen-Kind ohne religiöse Bildung kein hinreichend *gebildeter* Mensch werden kann, mehr noch: sich als Mensch nicht hinreichend (re)konstituiert.«⁶

Eine ähnliche Stoßrichtung verfolgt der Pädagoge Jürgen Baumert. Er unterscheidet verschiedene 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«⁷. Im Einzelnen ergibt sich folgende Zuordnung:⁸

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

»Schulen moderner Gesellschaften«, so Baumert, »institutionalisieren die reflexive Begegnung mit jeder dieser unterschiedlichen menschlichen Rationalitätsformen«.⁹

Die Überlegungen Baumerts wurden in der einflussreichen Expertise »Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards«, herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, rezipiert.¹⁰ Auf dieser Linie argumentieren auch die deutschen Bischöfe, wenn sie in dem Dokument »Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen« aus dem Jahr 2005 feststellen, dass Religion »einen eigenen Zugang zur Wirklichkeit [eröffnet], der durch keinen anderen Modus der Welterfahrung ersetzt werden kann«¹¹.

Ein kurzes Resümee: In der aktuellen Bildungsdiskussion wird offenbar von verschiedenen Seiten anerkannt, dass Religion über einen spezifischen Modus der Welterschließung verfügt. Dieser ist für ein umfassendes Bildungsangebot unabdingbar.

2 Religiöse Rationalität als Zugang der (christlichen) Religion zur Wirklichkeit

Worin bestehen nun genau die Bildungschancen der (christlichen) Religion? Dies präzise darzulegen erscheint mir entscheidend, wenn die Behauptung aufrecht erhalten werden soll, dass Religion wesentlicher Teil allgemeiner Bildung ist. Zur Beantwortung der Frage nehme ich die Spur Jürgen Baumerts auf und bestimme das Proprium religiöser Bildung vom Begriff der Rationalität her. Diese Entscheidung ist keine Selbstverständlichkeit. Das demonstriert ein kurzer Blick in die Theologiegeschichte.

In seinem Werk »Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern« unternahm Friedrich Schleiermacher (1768–1834) den Versuch, die Bedeutung der Religion für das Geistesleben seiner Zeit neu zu begründen. Dies tat Not, stand die Religion am Ausgang des 18. Jahrhunderts doch im Ruf, nur mehr eine Angelegenheit für ungebildete, unaufgeklärte Menschen zu sein. Schleiermacher begreift Religion als »Sinn und Geschmack fürs Unendliche«¹². Ihr Wesen ist, wie er zugespitzt formuliert, »weder Denken noch Handeln, sondern Anschauung und Gefühl«¹³. Durch die Situierung im Gefühl und im Gemüt beabsichtigte Schleierma-

cher der Religion einen eigenen Platz im menschlichen Sein jenseits von Metaphysik und Moral zu schaffen.

Anders als Schleiermacher, der die Religion deshalb im Gefühl verortete, um sie vor dem gebildeten Selbstbewusstsein zu rehabilitieren, geschieht dies bei vielen Menschen heute aus einer Haltung der Verlegenheit. Religion gilt ihnen als etwas, das wenig mit dem Verstand, dafür aber viel mit dem Herzen zu tun hat, als eine höchst persönliche und private Angelegenheit, die kaum diskursfähig ist und mit Bildung allenfalls am Rand zu tun hat.

Wenn also nachfolgend der Bildungswert von Religion auf den Spuren Baumerts vom Begriff der Rationalität her entfaltet wird, ist dies, wie schon gesagt wurde, keineswegs ein naheliegendes Vorgehen. Allerdings weiche ich in zwei Punkten von Baumerts Konzept ab:

1. Eine geringfügige Veränderung besteht darin, dass ich den spezifischen Rationalitätsmodus der christlichen Religion schlicht religiöse Rationalität nenne.
2. Religion ist eine Wirklichkeit, die den Menschen in seinem Denken, Fühlen und Handeln betrifft. Deshalb erscheint es mir sinnvoll, dem Begriff der religiösen Rationalität drei Dimensionen einzuzeichnen: eine theoretische, eine ästhetische und eine praktische. Damit gehe ich ausdrücklich über Baumert hinaus.

Die Ausdifferenzierung der religiösen Rationalität und die damit verbundenen Bildungschancen werden in den folgenden drei Abschnitten erläutert.

3 Die theoretische Dimension der religiösen Rationalität und ihre Bildungschancen

Für die nähere Bestimmung der theoretischen Dimension der religiösen Rationalität wähle ich den Begriff »Theologie« als Leitfaden. Ursprünglich meint das Wort »Rede von Gott«. ¹⁴ Damit führt er mitten in das religiöse Feld hinein. Im Laufe der Zeit erfuhr der Begriff zwei Ausformungen, in denen jeweils die Vernunft eine zentrale Rolle spielt.

3.1 Theologie als Vernunftinteresse an Gott

Bereits im griechischen Denken bildete sich eine Grundgestalt von Theologie aus, die später auch im Christentum eine wichtige Rolle spielte. ¹⁵ Theologie hat die Aufgabe, sich mit den Mitteln der Vernunft mit der Gottesfrage auseinanderzusetzen. Sie tut das ganz im philosophischen Sinn, d. h. ihr einziges Fundament ist die autonome Vernunft. Das Vernunftinteresse an Gott bringt eine Theologie hervor, die sich am treffendsten als »philosophische Theologie« bezeichnen lässt, weil sie streng vernunftgeleitete Erkenntnisbemühungen auf der einen Seite mit der Gottesfrage auf der anderen Seite verbindet.

Diese »philosophische Theologie« hat zwei Funktionen:

1. Sie unterzieht das religiöse Reden von Gott einer kritischen Kontrolle durch die Vernunft.
2. Sie bemüht sich um eine Erkenntnis Gottes, soweit sie dem vernünftigen Denken möglich ist.

Bildungschancen im Religionsunterricht

(1) Kritische Beurteilung des religiösen Feldes

Anders als noch vor einigen Jahrzehnten vermutet, ist Religion nicht aus der modernen Gesellschaft verschwunden. Entgegen der radikalen Säkularisierungsthese ist z. B. in der Soziologie und in den Kulturwissenschaften von einer »Rückkehr« der Religion die Rede. ¹⁶ Religiosität ist jedoch nicht identisch mit (christlichem) Glauben: Viele Menschen verstehen sich zwar als religiös, nicht aber als gläubig im Sinne der Bindung an eine der großen Kirchen.

Die Präsenz des Religiösen in der Gesellschaft ist heute vielfältig und ambivalent. In den Medien, im Sport, in der Werbung usw. spielt Religion eine wichtige Rolle. Dies macht Unterscheidungen nötig. Im Sinne der vorher genannten Funktion einer »philosophischen Theologie«, das religiöse Reden von Gott einer Kontrolle durch die Vernunft zu unterziehen, muss es Aufgabe heutigen Religionsunterrichts sein, junge Menschen zu befähigen, eine kritische – und das heißt im

Wortsinn unterscheidende – Perspektive für das religiöse Feld in seiner ganzen Breite zu entwickeln.¹⁷

(2) Kinder- und Jugendtheologie

Bereits Kinder und erst recht Jugendliche stellen große Fragen: nach dem Leid, nach dem Tod, nach Gut und Böse, nach dem Sinn des Lebens, nach dem Woher und Wohin des Menschen, nach Gott. Sie stellen diese Fragen nicht nur, sie versuchen auch, wenn man sie lässt, darauf Antworten zu geben im Rahmen ihrer denkerischen und sprachlichen Möglichkeiten.

Junge Menschen vollziehen damit eine Denkbewegung, wie sie für die zweite Funktion einer philosophischen Theologie typisch ist, nämlich eine vernunftgeleitete Erkenntnisbemühung um das Göttliche. Ansätze von Kinder- und Jugendtheologie sind deshalb keine extravaganten didaktischen Experimente, um den Religionsunterricht zu beleben, sondern eine legitime Ausformung eines theologischen Grundanliegens.¹⁸ Religiöse Bildung hat die Aufgabe, Kinder und Jugendliche zu einem eigenständigen Theologisieren zu ermutigen und anzuleiten. Nicht weniger wichtig ist eine zweite Aufgabe: In religiösen Bildungsprozessen werden die theologischen Leistungen der SchülerInnen in ein Gespräch mit der jüdisch-christlichen Tradition gebracht. Auf diese Weise wird es jungen Menschen ermöglicht, sich kritisch mit ihren eigenen religiösen Vorstellungen auseinanderzusetzen und diese weiterzuentwickeln.

3.2 Theologie als Verstehenwollen des Glaubens

Anders als vernunftgeleitete Erkenntnisbemühungen um Gott, die eben von der Vernunft getragen werden, vollzieht sich das Glaubensdenken ganz aus dem Glauben und durch den Glauben.¹⁹ Dafür hat Anselm von Canterbury die programmatischen Formeln »fides quaerens intellectum« und »credo ut intelligam« geprägt. Wiewohl diese Form von Theologie den Glauben voraussetzt, geht es ihr um Verstehen und Erkenntnis, mithin um Rationalität und Wahrheit, womit sie un-

mittelbar in das Spannungsfeld von Glauben und Vernunft hineinführt.

Bildungschancen im Religionsunterricht

(1) Entfaltung der Logik des Glaubens

In dem bereits zitierten Dokument »Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen« beschreiben die deutschen Bischöfe die »Vermittlung von strukturiertem und lebensbedeutsamem Grundwissen über den Glauben der Kirche«²⁰ als Aufgabe des katholischen Religionsunterrichts. Dabei fordern sie, das Grundwissen »an der inneren Struktur und Logik des von der Kirche bezeugten Glaubens«²¹ auszurichten. Daraus ergibt sich eine wichtige Lernchance für SchülerInnen: Sie können ein Bewusstsein dafür entwickeln, dass sich der Glaube nicht in einem mehr oder minder zusammenhanglosen Summarium von Glaubenssätzen ausdrückt, sondern dass er systematische und systemische Gestalt besitzt. Dies lässt sich etwa anhand einer intertextuellen Lektüre der Heiligen Schrift zeigen. Als Beispielperikope habe ich Mk 6,45-52 (»Der Gang Jesu auf dem Wasser«) gewählt.

In diesem Text wird davon berichtet, dass die Jünger Jesu am Abend in ihrem Boot auf dem See Gennesaret unterwegs sind und aufgrund des Gegenwinds nur schwer vorankommen. Mitten in der Nacht geht Jesus auf dem See zu ihnen. Im Text heißt es dann wörtlich: »[Er] wollte aber an ihnen vorübergehen.« (V. 48) Was soll das bedeuten? Jesus sieht die Not der Jünger, geht ihnen entgegen – möchte aber an ihnen vorbeigehen. Wenn über diesen Vers gepredigt werden sollte, müsste er dann nicht so ausgelegt werden: Wenn du im Leben in Not bist, kommt Jesus auf dich zu – will dich dann aber links liegen lassen?

In der Tat: Wer die Bibel nur punktuell liest, versteht ihre »Logik« nicht.²² Diese erschließt sich erst in einer »systemischen« bzw. intertextuellen Lektüre. LeserInnen des Alten Testaments wissen: Man kann Gott nicht einfach »from eye to eye« sehen.

Gottesbegegnung ist, wenn überhaupt, nur im Vorübergang möglich. Dies erfährt Mose am Sinai, als Gott in seiner Herrlichkeit an ihm vorüberzieht, während er in einer Felsspalte steht (vgl. Ex 33,18-23). Ähnliches erlebt Elija am Berg Horeb: Ankündigt durch gewaltige Naturerscheinungen – Sturm, Erdbeben, Feuer –, zieht Gott schließlich an ihm in einem sanften, leisen Säuseln bzw. mit der »Stimme verschwebenden Schweigens« (M. Buber) vorüber (vgl. 1 Kön 19,11-13).

Zurück zum Seegang Jesu in Mk 6. In der »Logik« des Alten Testaments ist der Vorübergang Weise der Gottesbegegnung. Wenn nun von Jesus gesagt wird, dass er an den Jüngern vorbeigehen will, bedeutet das nicht weniger, als dass Jesus tut, was Gott tut, nämlich sich zu offenbaren. Aus diesem Grund ist die Perikope vom Seegang Jesu viel weniger eine Erzählung von einem Naturwunder als vielmehr eine Epiphaniegeschichte. Nicht ein übernatürliches Mirakel soll geschildert werden, sondern die Erscheinung des Gott-Gleichen.

Die Lernchance, die innere Logik des Glaubens kennen zu lernen, ist am Lernort Schule zugleich eine Lernschwierigkeit. Die Durchdringung des Glaubens mit der Vernunft setzt gerade diesen Glauben voraus. Der christliche Glaube ist aber bei vielen SchülerInnen heute nicht mehr oder nur mehr bruchstückhaft vorhanden. Damit können sie das theologische Grundanliegen, den christlichen Glauben in seiner inneren Struktur und Folgerichtigkeit zu verstehen, nur bedingt nachvollziehen. Wie mit diesem Problem umzugehen ist, gehört auf die Agenda einer zukunftsfähigen Religionspädagogik.

Das Programm »fides quaerens intellectum« enthält noch einen anderen wichtigen Aspekt, nämlich die fundamentaltheologische Grundfrage nach dem Verhältnis von Glaube und Vernunft. Ihr gehe ich im nächsten Abschnitt nach.

(2) »Apologie« der Vernunft – um des Glaubens willen

»Wer es nicht weiß, wird zunächst verblüfft sein, wenn sie oder er die einschlägigen Texte liest: In den letzten beiden Jahrhunderten kam die stärkste öffentliche Verteidigung der menschlichen Vernunft vom obersten Lehramt der katholischen Kirche.«²³ Der Glaube bedarf dieser Vernunft: zum einen um der Erkenntnis und des Verständnisses seiner selbst willen; zum anderen, um gegenüber einem säkularen Bewusstsein Rechenschaft über seinen Sinngrund ablegen zu können (vgl. auch 1 Petr 3,15). Für den Religionsunterricht heißt dies konkret: Er muss, wie Kardinal Karl Lehmann jüngst formulierte, »Anwalt der Vernunft«²⁴ sein. Dieses Engagement für die Vernunft umfasst drei Aspekte.

Plädoyer für eine »starke« Vernunft

Nach christlichem Verständnis sind Glaube und Vernunft nicht disparate, sondern aufeinander bezogene Größen. Religion beginnt nicht erst da, wo der ökonomische Sachverstand versagt oder das naturwissenschaftliche Denken an Grenzen stößt. Eine Religion, die an den Rändern der Vernunft ansetzt, läuft Gefahr, in Aberglauben umzuschlagen oder fundamentalistisch zu werden. Glaube und Vernunft stehen vielmehr in einem Spannungsverhältnis, das für beide produktiv ist:

1. Der Glaube bedarf der Vernunft, denn die Annahme des Glaubens ist kein blinder Gehorsam, sondern verantwortete Entscheidung des ganzen Menschen. Wer sich beim Glauben nur auf sein subjektives Gefühl verlässt, »kann nicht wissen, ob er die Stimme Gottes oder die seines Unterbewusstseins hört«²⁵.
2. Die säkulare Vernunft kann von der Glaubensvernunft profitieren. Jürgen Habermas, Jacques Derrida, Gianni Vattimo und andere Intellektuelle haben in jüngster Zeit Religion philosophisch nobilitiert.²⁶ Sie wird als eine Ressource für die Lösung drängender Probleme der Gegenwart und Zukunft, wie sie sich beispielsweise aus der Gentechnik oder der Globalisierung erge-

ben, gewürdigt. Damit wird die verfasste Religion als legitime Teilnehmerin am öffentlichen Diskurs anerkannt, vorausgesetzt, sie ist »mit den Prinzipien der Vernunft kompatibel«²⁷.

Für den Religionsunterricht bedeutet dies: Er gewinnt sein Profil nicht dadurch, dass er die Religion als unversöhnliches Gegenüber zur Vernunft deklariert und Ressentiments gegenüber der Ratio schürt. Im Gegenteil: Religionsunterricht muss gerade um des Glaubens willen für eine »starke« Vernunft eintreten.

Plädoyer für eine »weite« Vernunft

Es gibt Bestrebungen, Vernunft einseitig naturwissenschaftlich und technizistisch auszulegen. Vernünftig ist dann nur mehr das, was mit dem Netz der naturwissenschaftlichen Erkenntnismethodik eingeholt werden kann. Dies bedingt eine reduktionistische Sicht der Wirklichkeit. So wird beispielsweise von manchen Vertretern der Hirnforschung der freie Wille des Menschen zur Fiktion erklärt. Was wir als Willensfreiheit behaupten, sei letztlich nichts anderes als das Produkt determinierter neuronaler Vorgänge.

Demgegenüber hält die christliche Theologie an einer »weiten« Vernunft fest. Zu ihr gehören auch, wie Benedikt XVI. 2006 in seiner Regensburger Vorlesung erklärt hat, »die Fragen der Religion und des Ethos«²⁸. Benedikt fordert »Mut zur Weite der Vernunft, nicht Absage an ihre Größe«²⁹ als Programm einer zeitgemäßen Theologie.

Für religiöse Bildung folgt daraus, dass dem Spannungsverhältnis »Naturwissenschaft – Glaube« im Religionsunterricht ein wesentlich größerer Stellenwert gegeben werden muss, als dies gegenwärtig der Fall ist.³⁰ Begriffe wie »Urknall« und »Evolution« sind schon Kindern geläufig und können leicht den biblischen Schöpfungsglauben als unglaubwürdiges Gegenmodell zu den Naturwissenschaften erscheinen lassen.

Dass die biblischen Schöpfungserzählungen keinen Gegenentwurf zu den Erkenntnissen der modernen Naturwissenschaften darstellen, steht heute für aufgeklärte Menschen

außer Frage – wiewohl diese Einsicht erst auf einem langen und schmerzhaften Weg gewonnen werden musste. Während kosmologische Theorien eine Antwort darauf geben wollen, wie die vorfindliche Realität im Sinne einer zeitlichen Abfolge entstanden ist, fragen die ersten Kapitel des Buches Genesis, was das Wesen der Dinge und des Menschen zu jeder Zeit ausmacht. Diese Differenz hat der schulische Religionsunterricht ins Bewusstsein zu rücken. Ihm ist aufgegeben, schon frühzeitig ein Denken anzubahnen, das die Rationalität der Naturwissenschaften und die Rationalität des Glaubens als unterschiedliche und je für sich gültige Weisen des Zugangs zur Wirklichkeit anerkennt.³¹

Plädoyer für eine »universale« Vernunft

Aus christlicher Sicht kommt dem Vernunftvermögen des Menschen universale Qualität zu, und zwar aus zwei Gründen:³² Wenn zum einen die christliche Botschaft, dass Gott das Heil aller Menschen will (vgl. 1 Tim 2,4), prinzipiell alle Menschen erreichen soll, dann ist voranzusetzen, dass sich der Glaube in einer für alle Menschen intelligiblen Weise verkünden lässt. Zum anderen darf die denkerische Verantwortung des Glaubens nicht auf Denkfiguren begrenzt werden, die nur in bestimmten Traditionen, sozialen Gruppen oder Kulturen gepflegt werden. Sie ist vielmehr eine Aufgabe, die das Vernunftvermögen des Menschen in seiner ganzen Breite und seiner ganzen Tiefe herausfordert.

Im Blick auf religiöse Bildung sind daraus zwei Folgerungen zu ziehen:

1. Glaube bedarf der Rechtfertigung vor einer »universalen« Vernunft: »Nur auf einer für jedermann prinzipiell zugänglichen Vernunftebene kann der Glaube über die Kirche hinaus in einer religiös und weltanschaulich pluralen Öffentlichkeit kommuniziert und verstanden werden.«³³
2. Interreligiöses Lernen hat mit religiösen Phänomenen in der ganzen Bandbreite zu tun, gleichwohl ist es wesentlich mehr als eine religiöse Phänomenologie oder eine Religionskunde. Ziel interreligiösen Lernens ist ein Dialog zwischen den Religio-

nen – ohne der Wahrheitsfrage auszuweichen! Dieser kann aber nur gelingen, wenn die Vertreter der unterschiedlichen Religionen ihren je eigenen Glauben im Modus vernünftiger Explikation und Argumentation ins Gespräch bringen.

4 Die ästhetische Dimension der religiösen Rationalität und ihre Bildungschancen

Der Begriff »Ästhetik« hat Hochkonjunktur. Wie bedeutsam er ist, zeigt sich nicht zuletzt darin, dass er zum Prädikat einer ganzen Epoche aufgestiegen ist: unserer nämlich, die häufig als »ästhetisches Zeitalter« bezeichnet wird. »Ästhetik« ist eine schillernde Vokabel. Um sie scharen sich vielfältige Assoziationen wie Schönheit, Kunst und Genuss. Deshalb tut Unterscheidung Not. Ich hebe drei Bedeutungsschichten im Begriff des Ästhetischen voneinander ab:³⁴

- Ästhetik, abgeleitet vom griechischen Wort *aísthesis* (= sinnliche Wahrnehmung), meint erstens die Lehre vom sinnlich Wahrnehmbaren.
- Bezogen auf Kunst ist zweitens unter Ästhetik die »Wissenschaft vom Schönen« oder die »Philosophie der Kunst« zu verstehen.
- Die dritte Sinnschicht ist die weiteste und nimmt die beiden anderen auf. Hier bezeichnet Ästhetik einen eigenen Zugang zur Wirklichkeit. Sie ist als ein sinnlich orientiertes und subjektbezogenes Wahrnehmen, Deuten und Gestalten von Wirklichkeit zu verstehen.³⁵ Diese Erkenntnisweise ist »vernünftig«, weil die über sie gewonnenen Einsichten rational kommuniziert und vermittelt werden können. Ein solches Verständnis von Ästhetik vertritt auch der schon früher erwähnte Jürgen Baumert. Wenn er von »ästhetisch-expressiver Rationalität« spricht, macht er sich eine Position in der aktuellen vernunft-theoretischen Diskussion zu eigen, die die ästhetische Rationalität »der rationalen Vernunft als komplementäre und polare Ergänzung zur Seite«³⁶ stellt.

Im Folgenden bringe ich den zuletzt genann-

ten weiten Ästhetikbegriff mit Religion in Verbindung. Abschnitt 4.1 fokussiert stärker Objekte, Abschnitt 4.2 stärker die Subjekte ästhetischer Erfahrung.

4.1 Ästhetischer Zugang zu religiösen Ausdrucksformen

Grundlegend für Religion ist ihre ästhetische Signatur.³⁷ Ich nenne einige Beispiele: Religion verfügt über verschiedene Formen ästhetischer Rede; zu denken ist beispielsweise an Bildworte, Metaphern, Gleichnisse, Erzählungen und poetische Texte. Religion zeigt sich in Werken der Kunst, macht sich vernehmbar in der Musik. Sie manifestiert sich in sakralen Räumen und gewinnt Gestalt in liturgischen Vollzügen. Religiosität zeigt sich aber auch in der Alltagswelt, manchmal verdeckt und versteckt, manchmal nur in Spuren oder Spurenelementen. Diese vielfältigen religiösen Artikulationsformen haben eine Eigenlogik, die sich ästhetischer Rationalität erschließt.

Bildungschancen im Religionsunterricht

Religiöse Bildung ist wesentlich ästhetische Bildung.³⁸ Sie leitet SchülerInnen dazu an, religiöse Zeugnisse wahrzunehmen, zu deuten, zu verstehen und darin auch eigene ästhetische Erfahrungen zu machen. Zu den Objekten ästhetischer Erfahrung gehören die verschiedenartigen Formen gelebter Religiosität im Alltag: nichtkirchliche bzw. »vagabundierende« Religiosität, Ausdrucksformen des christlichen Glaubens und Artikulationsgestalten fremder Religionen. Dazu gehören auch und besonders Werke der Kunst und der Musik, gleichgültig, ob sie sich selbst religiös verstehen oder nicht. Schließlich fällt der ganze Bereich des Umgangs mit (religiösen) Symbolen in das Aufgabenfeld ästhetischer Bildung im Religionsunterricht.

In vielen Fällen kann der ästhetische Zugang an die theoretische Dimension religiöser Rationalität, also an die Theologie, rückgekoppelt werden. Diese trägt wesentlich dazu bei, religiöse Ausdrucksformen zu erschließen und ihren systemischen Charakter aufzuweisen.

4.2 Ästhetischer Zugang zu (religiösen) Erfahrungen

Christen bekennen im Credo, dass Gott Mensch geworden ist. Das bedeutet: Gott hat sich in Jesus Christus ganz in diese unsere Welt eingeschrieben, in eine Welt, deren grundlegende Grammatik Geistigkeit und Sinnlichkeit ist. Wer Gott sucht, darf also nicht nur nach innen oder nach oben schauen (vgl. Apg 1,11), sondern er muss seinen Blick auch mitten in die Welt hinein richten.

Diesen Gedanken möchte ich vertiefen. Karl Rahner hat darauf aufmerksam gemacht, dass »alle religiöse Erfahrung von einer sinnlichen Erfahrung ausgeht und nur vollzogen werden kann in einer immer auch mitgegebenen – wenn vielleicht auch noch so unreflektierten – Hinwendung zu einer sinnlichen Anschauung«³⁹. Religiöse Erfahrungen ereignen sich also nicht an Sinnlichkeit vorbei, sondern durch Sinnlichkeit hindurch.

Im Horizont von Religion und religiösen Erfahrungen gelangt der Gläubige buchstäblich zu einer neuen »Welt-Anschauung«. Zwar sieht er

»empirisch nichts anderes als ein Nichtgläubender; er sieht dieselbe Welt. Aber er sieht sie zugleich anders. Er ›sieht‹ zum Beispiel die Natur auch als Schöpfung. Den unter die Räuber gefallenen Fremden ›sieht‹ er auch als Nächsten. Er ›sieht‹ sogar in einem während der Eucharistiefeyer emporgehobenen Brotstück ›das Lamm Gottes, das hinwegnimmt die Sünden der Welt«⁴⁰.

Bildungschancen im Religionsunterricht

SchülerInnen heute sind nur mehr zu einem geringen Teil kirchlich gebunden. Gleichwohl sind sie nicht religionslos. Allerdings lässt sich ihre Religiosität nicht leicht entdecken und noch schwerer entziffern. Ästhetisches Lernen ist hier chancenreich. Es lädt junge Menschen ein, die »großen Fragen« nach einem gelingenden Leben, nach Leid und Tod sowie nach dem Sinn des Seins im Blick auf ihre eigenen biographischen Erfahrungen zu stellen und für ihre Antworten verbale und nonverbale ästhetische Ausdrucksformen zu finden.

Dabei kommt es gerade auf den persön-

lichen Lebensweg an. Biographische Ereignisse sind deutungs offen. Sie können als Zufall oder als mehr oder weniger zwangsläufiges Ergebnis einer bestimmten Entwicklung gedeutet werden; sie können aber auch im Sinne eines Geschenks oder eines Aufrufs von einer umgreifenden Macht her gelesen werden. Damit das geschieht oder anders gesagt, damit aus Wahrnehmungen und Erlebnissen Erfahrungen werden, braucht es einen umfassenderen Deutungs- und Erfahrungshorizont.⁴¹ Einen solchen kann das Christentum bieten. Vor dem Hintergrund des Gottesglaubens kann biographischen Ereignissen Richtung und Sinn, mit anderen Worten: eine innere Logik zugeschrieben werden, wenn bzw. weil Gott als eine mitgestaltende Kraft auf dem eigenen Lebensweg wahrgenommen und anerkannt wird.

5 Die praktische Dimension der religiösen Rationalität und ihre Bildungschancen

Eine Religion, die für die menschliche Praxis nichts austrägt, ist irrelevant. Die praktische Seite des Christlichen wird besonders im Bereich ethisch-moralischen Handelns sichtbar.⁴² Ich möchte zeigen, dass die christliche Religion hier eine Eigenlogik besitzt, dass es, mit anderen Worten, eine praktische Dimension der religiösen Rationalität gibt. Diese ist einerseits mit der kognitiven, andererseits mit der ästhetischen Dimension religiöser Rationalität verschränkt, wie in den beiden folgenden Abschnitten deutlich werden wird.

5.1 Moralisches Handeln im Spannungsfeld von Offenbarung und Vernunft

Moralisches Handeln in christlicher Perspektive orientiert sich an Normen und Werten.⁴³ Diese sind zum einen an die Offenbarung, speziell an die Heilige Schrift, zurückgebunden – wiewohl die Bibel kein Kompendium von Anweisungen ist, wie Menschen in den unterschiedlichsten moralischen Situationen zu handeln hätten. Zum anderen ist christliche Moral ebenso wie die von der Aufklärung propagierte autonome Moral zentral auf die Vernunft angewiesen. Sie kann sich auf kein

besonderes Erkenntnisvermögen berufen, das über die allgemeine Vernunft hinausginge.

Damit verfügt moralisches Handeln im Christentum über eine Eigenlogik, die moralischem Handeln generell zukommt: Es hat rationale Struktur, die im Horizont einer bestimmten Weltanschauung zur Geltung gebracht wird.

Bildungschancen im Religionsunterricht

Ein wichtiges Ziel religiöser Bildung muss es sein, dass junge Leute in ethischen Fragen diskursfähig werden. Insofern ist ethisch-moralische Bildung kognitiv akzentuiert. SchülerInnen sollen verschiedene Standpunkte in ethischen Fragen kennen lernen, diese beurteilen und dann selbst Stellung beziehen. An dieser Stelle kommen christliche Positionen zu ethischen Problemen ins Spiel. Diese sind im Unterricht nicht als Setzungen vorzustellen, sondern als Resultate von Erwägungsprozessen, in denen die christliche Überlieferung auf der einen und die Vernunft auf der anderen Seite zusammengewirkt haben. Gegenüber einem »humanistischen« Ethos, das in seinen Begründungsfiguren auf Religion verzichtet, muss ein christliches Ethos in der Lage sein, seine Plausibilität unter Beweis zu stellen. Welcher Position sich ein/e SchülerIn anschließt, bleibt dann der persönlichen Entscheidung überlassen.

5.2 Moralisches Handeln im Horizont der Gottesbeziehung

Moralisches Handeln unter christlichem Vorzeichen hat seine tiefsten Wurzeln nicht in Normen und Prinzipien, sondern in der persönlichen Beziehung zu Gott. Nach christlicher Überzeugung bedeutet dies ein Doppelpeltes:

1. Gott ist allem menschlichen Tun immer schon voraus: Er geht heilend, rettend, befreiend, sorgend, kurz: liebend auf den Menschen zu, ohne dass dieser dafür eine Vorleistung zu erbringen hätte. Von der Beziehung zu Gott her gewinnt das moralische Subjekt einen spezifischen Selbststand: Es kann *frei* handeln, weil Gott es

zur Freiheit befreit hat (vgl. Gal 5,1); es kann *selbstbewusst* handeln, weil es sich von Gott unbedingt angenommen weiß; es kann *sozial* handeln, weil es in den anderen moralischen Subjekten Töchter und Söhne des einen Gottes erkennt. So betrachtet ist moralisches Handeln seiner Grundstruktur nach nicht Aktion, sondern Reaktion: Antwort auf ein vorgängiges Liebeshandeln Gottes.

2. Moralisches Verhalten kann sich nicht nur von religiösen Überzeugungen, sondern auch von philosophischen bzw. ethischen Prinzipien her begründen. Offen bleibt, wie der Mensch, der ohne religiöse Bindung nach dem Guten ausschließlich aus eigener Kraft strebt, mit der Erfahrung umgeht, dass er in aussichtslose Dilemmasituationen gerät oder dass er moralisch scheitert.⁴⁴ Solche Erfahrungen machen religiöse Menschen in gleicher Weise. Sie dürfen aber darauf vertrauen, dass ihr Versagen letztlich durch Gott aufgefangen und von ihm verziehen wird. Welche Schuld auch immer ein Mensch auf sich geladen hat, Gott ermöglicht einen Neuanfang, selbst wenn innerweltlich dieses Versagen nicht vergeben wird und möglicherweise auch nicht mehr gutgemacht werden kann.

Bildungschancen und Grenzen von Bildung im Religionsunterricht

In den bisherigen Abschnitten war stets von Bildungschancen die Rede. In diesem Abschnitt kommen in erster Linie Grenzen religiöser Bildung in den Blick. Moralisches Handeln ist, wie vorher ausgeführt wurde, von der Vernunft im Horizont einer bestimmten Weltanschauung geleitet. Es ist aber auch, und zwar entscheidend, von persönlichen Erfahrungen geprägt. Das heißt konkret:

- Der christliche Zuspruch, dass Gott dem eigenen Handeln liebend vorausgeht, ist für einen Menschen nicht mehr als eine theologische Aussage, die wirkungslos bleibt, wenn er nicht selbst Erfahrungen unbedingten Angenommenseins gesammelt hat.
- Der christliche Zuspruch, dass Gott Schuld

verzeiht, trifft einen Menschen nicht, wenn er nicht selbst die erlösende Macht von Vergebung erfahren hat.

All das kann der Religionsunterricht nicht herbeiführen. Er kann solche Erfahrungen nicht generieren, und er darf Erfahrungen von Angenommensein und Vergebung nicht vorschnell als christliche stilisieren.

Immerhin sehe ich drei Wege, wie religiöse Bildung ein Angebot machen kann, dass junge Menschen moralische Erfahrungen und darin vielleicht auch christlich-religiöse Erfahrungen sammeln. Indem ich auf den Erfahrungsbegriff rekurriere, bringe ich zugleich die Dimension des Ästhetischen ins Spiel.

1. Moralische Erfahrungen durch Erzählen: Im Erzählen – auch und gerade biblischer Texte – können SchülerInnen Vorbilder entdecken oder sich in die Lage anderer Menschen einfühlen.⁴⁵
2. Moralische Erfahrungen durch Modell-Lernen: SchülerInnen lernen Menschen kennen, die – auch und gerade aus religiösen Gründen – durch moralisches Handeln hervorgetreten sind.⁴⁶
3. Moralische Erfahrungen durch Compassion-Projekte: Indem SchülerInnen an sozialen Projekten teilnehmen – auch und gerade in kirchlichen Einrichtungen –, kann ihnen Barmherzigkeit als Grundbedürfnis und Grundmöglichkeit des Menschen aufgehen.⁴⁷

Ein kurzes Resümee: Ethisch-moralische Bildung im christlichen Horizont ist auf moralische Erfahrungen angewiesen. Religionsunterricht kann nur innerhalb bestimmter Grenzen solche Erfahrungsräume anbieten oder schaffen. Ob SchülerInnen entsprechende Erfahrungen machen und sie als Gotteserfahrungen auslegen, steht nicht in seinen Möglichkeiten.

6 Zusammenfassung

Angesichts der Bedeutung, die das Thema »Bildung« in der Gesellschaft gegenwärtig hat und auch in der Zukunft haben wird, ist der Religionsunterricht in der öffentlichen Schule gefordert, seinen Beitrag zu einer allgemei-

nen Bildung zu profilieren. Ein gangbarer Weg besteht darin, Religion als einen spezifischen Rationalitätsmodus auszuweisen, der gleichberechtigt neben anderen steht und insofern unverzichtbarer Bestandteil eines umfassenden Bildungsangebotes ist.

Es ist bemerkenswert, dass die (christliche) Religion im gegenwärtigen Bildungsdiskurs von verschiedenen Seiten als ein eigener Horizont des Weltverstehens anerkannt wird. Gleichwohl scheint eine Explikation dessen, was genau das Proprium des (christlich-)religiösen Weltzugangs ausmacht, bislang noch kaum erfolgt zu sein. Dieser Herausforderung hat sich eine zukunftsfähige Religionspädagogik zu stellen. Nach meiner Überzeugung bietet sich zur Lösung dieser Aufgabe der Begriff religiöse Rationalität an. Er umfasst, so wie er hier konzipiert wurde, drei Dimensionen: eine theoretische, eine ästhetische und eine praktische. Jede dieser Dimensionen lässt sich inhaltlich präzise entfalten.

Damit kehre ich zur Ausgangsfrage meiner Überlegungen zurück: »Braucht es Religionsunterricht in der Schule?« Ja, lautet meine eindeutige Antwort, denn Religion hat »den Rang einer Weltdeutung und Lebensform«, die »unter einem eigenen Proprium steht«.⁴⁸ Anders gesagt: Sie besitzt bildungstheoretische Legitimität.

Anmerkungen

- 1 Überarbeitete und erweiterte Fassung meiner Antrittsvorlesung an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt am 5.5.2008.
- 2 Das Flugblatt wurde vom »Sozialistischen Lehrerbund« (SLB) und vom »Aktionszentrum unabhängiger und sozialistischer Schüler« (AUSS) herausgegeben. Für den Text verantwortlich zeichnete die »Projektgruppe Trennung von Schule und Kirche im Sozialistischen Lehrerbund Frankfurt/M.« Vgl. hierzu *Erich Witzsche*, Kritischer Religionsunterricht in der dialogischen Schule. Zur Neuregelung des Religionsunterrichts in der öffentlichen Schule, Frankfurt/M. 1971, 55–58.
- 3 Vgl. *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland*. Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe I, Freiburg/Br.–Basel–Wien 1989, 123–152.
- 4 Ebd., 2.1.
- 5 Zum Folgenden vgl. *Rainer Winkel*, Religion und Schu-

- le – Schule und Religion: Zur Klärung einer Mesalliance, in: ZPT 51 (1999), 129–135, 133.
- 6 Ebd., 134. – Für den Pädagogen *Dietrich Benner* ist Religion »ein unverzichtbarer durch die anderen Praxisfelder und Bildungshorizonte nicht ersetzbarer Bereich menschlichen Fühlens, Denkens, Wollens und Handelns« (*Dietrich Benner*, *Erziehung – Religion, Pädagogik – Theologie, Erziehungswissenschaft – Religionswissenschaft*. Systematische Analysen zu pädagogischen, theologischen und religionspädagogischen Reflexionsformen und Forschungsdesiderata, in: *Engelbert Groß* (Hg.), *Erziehungswissenschaft, Religion und Religionspädagogik*, Münster 2004, 9–50, 32).
- 7 *Jürgen Baumert*, *Deutschland im internationalen Bildungsvergleich*, in: *Nelson Killius, Jürgen Kluge, Linda Reisch* (Hg.), *Die Zukunft der Bildung*, Frankfurt/M. 2002, 100–150, 107.
- 8 Vgl. ebd., 106–108; 113.
- 9 Ebd., 107.
- 10 *Eckhart Klieme, Hermann Avenarius, Werner Blum u. a.*, *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*, hg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn–Berlin 2007.
- 11 *Die deutschen Bischöfe*, *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*. 16. Februar 2005, hg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 2005, 7.
- 12 *Friedrich Schleiermacher*, *Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern*. In der Ausgabe von *Rudolf Otto*, Göttingen 1991, 51.
- 13 Ebd., 49.
- 14 Vgl. hierzu *Max Seckler*, *Theologie als Glaubenswissenschaft*, in: *HFTTh* 4, 179–241, 180–182.
- 15 Vgl. ebd., 184–186.
- 16 Vgl. dazu *Regina Polak*, *Religion kehrt wieder. Handlungsoptionen in Kirche und Gesellschaft*, Ostfildern 2006. – Zur Kontroverse, wie berechtigt die Rede von einer Rückkehr der Religion ist, vgl. das Themenheft »Renaissance der Religion. Mode oder Megathema?« der »Herder Korrespondenz« (Sonderheft/2006).
- 17 Nach der Auffassung von *Rudolf Englert* kann es »im Religionsunterricht bei aller gebotenen Offenheit nicht darum gehen, sämtliche heute vorfindlichen Erscheinungsformen von Religion unterschiedslos als respektablen Ausdruck »echter« Bedürfnisse und subjektiven Überzeugt-Seins gelten zu lassen«. Eine der wichtigsten Aufgaben des Religionsunterrichts bestehe vielmehr darin, »dass er SchülerInnen eine Art religiösen Qualitätsbewusstseins entwickeln hilft« (*ders.*, *Religionspädagogik in der Schule*, in: *Friedrich Schweitzer, Thomas Schlag* (Hg.), *Religionspädagogik im 21. Jahrhundert*, Gütersloh–Freiburg/Br. 2004, 79–93, 90).
- 18 Vgl. *Ulrich Kropač*, »Kindertheologie«: eine neue Formel auf dem Prüfstand, in: *KatBl* 131 (2006), 86–92.
- 19 Vgl. hierzu *Seckler* [Anm. 14], 186–190.
- 20 *Bischöfe* 2005 [Anm. 11], 18.
- 21 Ebd., 19.
- 22 Zum Folgenden vgl. *Egbert Ballhorn*, *Zu neuen Ufern*, in: *Bibel heute* 41 (2005), H. 2, 4–7, 7.
- 23 *Klaus Müller*, *Glauben – Fragen – Denken*, Bd. I: *Basisthemen in der Begegnung von Philosophie und Theologie*, Münster 2006, 25.
- 24 *Karl Lehmann*, *Religionsunterricht als »Anwalt der Vernunft«*, in: *rhs* 50 (2007) 184–194, 194 (hier apostrophiert). – *Volker Ladenthin* schreibt: *Religionsunterricht »ist der Garant dafür, dass unsere Vernunft vernünftig bleiben kann. Garant dafür, dass sich nicht menschliches Wissen absolut setzt«* (*ders.*, *Religionsunterricht und die Bildung des Menschen*, in: *Hans-Georg Ziebertz, Günter R. Schmidt* (Hg.), *Religion in der Allgemeinen Pädagogik. Von der Religion als Grundlegung bis zu ihrer Bestreitung*, Gütersloh–Freiburg/Br. 2006, 115–125, 125).
- 25 *Lehmann* 2007 [Anm. 24], 191.
- 26 Vgl. *Jürgen Habermas*, *Glauben und Wissen*, *Friedenspreis des Deutschen Buchhandels* 2001, Frankfurt/M. 2001; *Jacques Derrida, Gianni Vattimo*, *Die Religion*, Frankfurt/M. 2001; *Gianni Vattimo*, *Jenseits des Christentums. Gibt es eine Welt ohne Gott?*, München–Wien 2004.
- 27 *Hans-Georg Ziebertz*, *Religion und Religionsunterricht in postsäkularer Gesellschaft*, in: *ders.*, *Günter R. Schmidt* 2006 [Anm. 24], 9–37, 19.
- 28 *Benedikt XVI.*, *Glaube, Vernunft und Universität. Erinnerungen und Reflexionen*, in: *Apostolische Reise Seiner Heiligkeit Papst Benedikt XVI. nach München, Altötting und Regensburg*. 9. bis 14. September 2006. *Predigten, Ansprachen und Grußworte*, hg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (= *Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls*, Nr. 174), Bonn 2006, 72–84, 81.
- 29 Ebd., 84.
- 30 Das Thema »Naturwissenschaft und Theologie« nimmt in der Praktischen Theologie nur marginalen Raum ein. Vgl. hierzu *Guido Hunze*, *Die Entdeckung der Welt als Schöpfung. Religiöses Lernen in naturwissenschaftlich geprägten Lebenswelten*, Stuttgart 2007, 17–26. – Zur Gestaltung religiöser Lernprozesse in diesem Bereich vgl. *Ulrich Kropač*, *Naturwissenschaft und Theologie – eine Herausforderung für religiöse Bildung*, in: *KatBl* 128 (2003) 137–142.
- 31 Vgl. dazu *Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD)* (Hg.), *Weltentstehung, Evolutionstheorie und Schöpfungsglaube in der Schule. Eine Orientierungshilfe des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland*, Hannover 2008.
- 32 Vgl. *Lehmann* 2007 [Anm. 24], 188.
- 33 *Bischöfe* 2005 [Anm. 11], 28.
- 34 Vgl. hierzu *Gottfried Bitter*, *Ästhetische Bildung*, in: *NHRPG*, 233–238, 233 f.
- 35 Vgl. ebd., 234.
- 36 *Joachim Kunstmann*, *Religion und Bildung. Zur ästhetischen Signatur religiöser Bildungsprozesse*, Gütersloh–Freiburg/Br. 2002, 56 f.
- 37 Vgl. ebd., 57.
- 38 Zu einer Übersicht von Ansätzen ästhetischen Lernens

- im Religionsunterricht vgl. *Claudia Gärtner*, Religionsunterricht in der gymnasialen Oberstufe – ein brachliegendes fachdidaktisches Feld. Versuch einer ästhetisch orientierten Fachdidaktik, in: *RpB 57/2006*, 21–30, 26–28.
- 39 *Karl Rahner*, Zur Theologie der religiösen Bedeutung des Bildes, in: *ders.*, Schriften zur Theologie, Bd. 16, Zürich–Einsiedeln–Köln 1984, 348–363, 350.
- 40 *Günter Lange*, Säkularisierung oder Realisierung? Zur Strittigkeit religiöser Weltdeutungen – in Bildern, in: *Wilhelm Geerlings, Max Seckler* (Hg.), Kirche sein. Nachkonziliare Theologie im Dienst der Kirchenreform, Freiburg/Br.–Basel–Wien 1994, 443–452, 444 f.
- 41 Vgl. *Werner H. Ritter*, Erfahrungsbezogene Theologie – (Post-)Moderne Spiegelungen, in: *Matthias Bahr, Ulrich Kropač, Mirjam Schambeck* (Hg.), Subjektwerdung und religiöses Lernen. Für eine Religionspädagogik, die den Menschen ernst nimmt, München 2005, 78–88, 81 f.
- 42 Selbstverständlich auch in Bereichen wie Liturgie und Diakonie, worauf hier aber nicht weiter eingegangen werden kann.
- 43 Vgl. dazu *Ulrich Kropač*, Ethische Bildung und Erziehung junger Menschen im christlichen Horizont, in: *Hans J. Münk* (Hg.), Wann ist Bildung gerecht? Ethische und theologische Beiträge im interdisziplinären Kontext, Bielefeld 2008, 247–263.
- 44 Vgl. hierzu auch *Stephan H. Meyer-Ahlen*, Mehrwert Religion – Die besondere Bedeutung von Religion im Kontext der Werterziehung, in: *Hans Joas* (Hg.), Braucht Werterziehung Religion?, Göttingen 2007, 67–100, 93 f.
- 45 Vgl. beispielsweise *Dietmar Mieth* (Hg.), Erzählen und Moral. Narrativität im Spannungsfeld von Ethik und Ästhetik, Tübingen 2000.
- 46 Exemplarisch hierzu *Hans Mendl*, Lernen an (außer-)gewöhnlichen Biografien. Religionspädagogische Anregungen für die Unterrichtspraxis, Donauwörth 2005.
- 47 Vgl. dazu beispielsweise *Johann-Baptist Metz, Lothar Kuld, Adolf Weisbrod* (Hg.), Compassion. Weltprogramm des Christentums. Soziale Verantwortung lernen, Freiburg–Basel–Wien 2000; *Lothar Kuld*, Compassion – Raus aus der Ego-Falle, Münsterschwarzach 2003.
- 48 *Benner* 2004 [Anm. 6], 33.

Weg hast du allerwegen

Befieh du deine Wege und was dein Herze kränkt
 der alltreuesten Pflege des, der den Himmel lenkt.
 Der Wolken, Luft und Winden gibt Wege, Lauf und Bahn,
 der wird auch Wege finden, da dein Fuß gehen kann.
 Weg hast du allerwegen, an Mitteln fehlt dir's nicht, –
 dein Tun ist lauter Segen, dein Gang ist lauter Licht,
 dein Werk kann niemand hindern, dein Arbeit darf nicht ruhn,
 wenn du, was deinen Kindern ersprießlich ist, willst tun.
Paul Gerhardt