

# Warum Religion Bildung braucht

## Konsequenzen für religiöse Bildungsprozesse

Mirjam Schambeck sf

### **1** Bildung – ein umstrittenes und ökonomisch-lobbyistisch vereinnahmtes Thema

Bildung ist derzeit in Deutschland eine umstrittene Angelegenheit. Dabei ist zu beobachten, dass dieses Thema nicht aufgrund der Unzufriedenheit von Eltern oder Schülerinnen und Schülern mit bestehenden Bildungssystemen oder der Unruhe von Pädagoginnen und Pädagogen auf die Agenda der politischen Tagesordnung gerückt ist. Spätestens durch die von der OECD initiierte PISA-Studie ist deutlich geworden, dass wirtschaftliche Verbände ihren Interessen an der Schule und damit an den jungen Leuten mehr und mehr politisches Gewicht verschaffen und Bildung in eine bestimmte Richtung verändern wollen. Und in dieser Richtung ist von Geisteswissenschaften und einer reflektierten Auseinandersetzung mit Religion nicht viel zu sehen.

Die Frage, wie Bildung in öffentlichen Bildungseinrichtungen zu konkretisieren ist und inwiefern Bildung Religion braucht, findet derzeit eine Zuspitzung in der Diskussion, ob es in der öffentlichen Schule einen Religionsunterricht geben soll. Genügt nicht vielmehr ein wertebildendes Fach ohne positionelle Ausrichtung?

Mit dem folgenden Beitrag wird aufgezeigt, warum Bildung auf die Auseinandersetzung mit Religion nicht verzichten kann und wie religiöse Bildung in einem positionellen Religionsunterricht aussehen sollte, will sie dem Bildungsauftrag der Schule einerseits und dem Anspruch des Gegenstands religiöser Bildung andererseits gerecht werden. Dazu sollen zunächst ‚unverdächtige‘, weil theologisch nicht positionierte Zeugen aufgerufen werden, um in einem weiteren Teil Konturen eines Religionsunterrichts zu skizzieren, der den formulierten Anforderungen nachkommt.

## 2 Warum Bildung Religion braucht – Ein unerwarteter Zuspruch zweier „unverdächtiger Zeugen“

### 2.1 Die bleibende Verwiesenheit einer humanen Gesellschaft auf das „Vernunftpotenzial“ der Religionen

Die Bedeutung der Religionen für die Humanisierung unserer Gesellschaft hat in den letzten Jahren Jürgen Habermas wiederholt betont.<sup>1</sup> Ein Philosoph, der Religion angesichts des Säkularisierungsprozesses notwendig dahinschmelzen sah, redet nun von den „Vernunftpotenzialen“, die in den Religionen anzutreffen seien, und der „Artikulationskraft religiöser Sprachen“<sup>2</sup>, auf die eine Gesellschaft nicht verzichten könne.

In den letzten Jahren arbeitete Habermas noch deutlicher heraus, was er damit meint. Die Religionen bergen ein Sprach- und Sinn- und damit auch Vernunftpotenzial, das es nirgendwo sonst gibt,<sup>3</sup> auf das eine funktionierende Demokratie aber angewiesen bleibt, will sie einen bestimmten „Sinn von Humanität“<sup>4</sup> bewahren. Erst wenn eine Gesellschaft die Rolle und Bedeutung der Religionen anerkennt und für ihren Prozess der gesellschaftlichen Selbstverständigung in Dienst nimmt, handelt es sich nach Habermas um eine postsäkulare Gesellschaft.<sup>5</sup>

Deshalb stellt sich nach Habermas die Aufgabe, diese Vernunft- und Sinnpotenziale auch so zu kommunizieren, dass sie von der Gesellschaft wahrgenommen und für sie fruchtbar gemacht werden können. Auch wenn hier eine Funktionalisierung von Religion erfolgt, ist dennoch interessant, dass

- gesehen wird, dass die Religionen eine Sprache und damit eine Vernünftigkeit innehaben, die nur ihnen zukommt und die damit unersetzbar ist;
- deutlich wird, dass eine funktionierende Gesellschaft auch heute darauf angewiesen ist, dieses Vernunftpotenzial zu heben;
- damit mitgesagt ist, dass das Vernunftpotenzial der Religionen nicht einfach in der stillen Kammer des Privatissimum verklingen darf, sondern öffentlich werden muss;
- es nach Habermas nicht nur die Aufgabe der Religionen ist, dieses Öffentlichwerden und damit diesen Übersetzungsprozess für heute zu leisten. Auch die Gesellschaft muss Anstrengungen unternehmen, die Sprache der Religion für die Menschen „verfügbar“ zu machen.<sup>6</sup>

Wenn nun eine Gesellschaft mitverantwortlich dafür ist, den Übersetzungsprozess des religiösen Vernunftpotenzials zu befördern, dann muss sie dafür auch ‚Orte‘, Mittel und

---

1 Vgl. *Schambeck*, Religion 76 f.

2 *Habermas*, Glauben 22.

3 Vgl. *Habermas*, Naturalismus 137.

4 *Habermas*, Nachmetaphysisches Denken 23.

5 Vgl. *Knapp*, Jürgen Habermas 274.

6 Vgl. *Habermas*, Glauben 22.

Personen zur Verfügung stellen. Der Religionsunterricht in der öffentlichen Schule kann einer dieser Orte sein. Er kann nämlich aufzeigen, dass der letzte Horizont nicht ein vom Menschen definierter ist. So kann der Mensch auch nicht von irgendwelchen menschlichen Interessen funktionalisiert werden. Gerade hier setzt der Religionsunterricht an. Ihm wohnt ein kritisch-konstruktives Potenzial inne, insofern er die Sensibilität schärft für Vereinnahmungen des Menschen. So kann er einen Beitrag leisten, die tragenden Pfeiler unserer Kultur zu verstehen und die Prämissen zu klären, denen sich eine humane Gesellschaft verdankt. Der Religionsunterricht stiftet dazu an, den Menschen auf die letzten Fragen zu verweisen und bietet ihm zugleich ein Deuteangebot, das der Einzelne für sich in Gebrauch nehmen, aber auch ablehnen kann.

### 2.2 Eine bildungstheoretische Fundierung

Dass Bildung auf Religion verwiesen ist, hat auch das PISA-Konsortium im theoretischen Vorspann des Buches „Pisa 2000“ unterstrichen. Es bezieht sich auf Überlegungen Jürgen Baumerts, der die Vielgestaltigkeit von Bildung hervorhebt und insofern Bildung von ihren unterschiedlichen Dimensionen her bestimmt. Baumert variiert die klassische Bildungstheorie Humboldts, weist der Religion einen eigenen Rationalitätsmodus zu und unterscheidet folgende „Modi der Weltbegegnung“:

- die „kognitiv-instrumentelle Modellierung der Welt“;
- die „ästhetisch-expressive Begegnung und Gestaltung“;
- die „normativ-evaluative Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Gesellschaft“ und
- die „Probleme konstitutiver Rationalität“, also einen Bereich, der sich auf rationale Weise mit den Fragen der Letztbegründung von Wirklichkeit auseinandersetzt.<sup>7</sup>

Wichtig bleibt, dass Bildung nur dann angemessen zur Geltung kommt, wenn alle Dimensionen entfaltet werden und wenn beachtet wird, dass keine Dimension eine andere ersetzen kann und alle aufeinander verwiesen sind. Die Ausgestaltung der Dimensionen in Schulfächer rangiert auf einer nachgeordneten Ebene. Indem sich PISA dieses Bildungsverständnis zu Eigen macht,<sup>8</sup> wird Folgendes deutlich:

Erstens zeigt sich, dass der religiöse Weltzugang nicht einfach aufgeht im ästhetischen oder ethischen. Die religiöse Welterfahrung fällt auch nicht einfach weg, je aufgeklärter, verstandesmächtiger und mündiger Menschen werden. Die religiöse Welterfahrung ist vielmehr eine Art und Weise, Welt zu verstehen, die unersetzbar bleibt und auch in der postmodernen Welt wirksam ist.

---

<sup>7</sup> Baumert, Deutschland 113.

<sup>8</sup> Vgl. Deutsches Pisa-Konsortium (Hrsg.): Pisa 2000, 21. Hier wird von kognitiver Rationalität, moralisch-evaluativer Rationalität, ästhetisch-expressiver Rationalität und religiös-konstitutiver Rationalität gesprochen. Damit wird der Baumertsche Vorschlag abgewandelt und Religion nochmals deutlicher gewichtet: Die Baumertschen „Probleme konstitutiver Rationalität“ werden nun zur „religiös-konstitutiven Rationalität“.

Zweitens wird vorausgesetzt, dass der religiöse Weltzugang nicht einer Rationalität entbehrt und z.B. nur als Gefühl, als subjektive Meinung oder gar als Chiffre für Macht und Gewalt zu verstehen ist. Der religiöse Weltzugang ist vielmehr rational geprägt und muss vor dem Forum der Vernunft verantwortet werden.

Drittens schließlich plädiert das PISA-Konsortium dafür, dass es in der Schule einen ‚Ort‘ geben muss, an dem die religiös-konstitutive Rationalität kultiviert wird. Auch wenn der Religionsunterricht nicht der einzige Ort ist, an dem eine Auseinandersetzung mit der religiös-konstitutiven Rationalität erfolgt, so ist er in der Schule sozusagen die Garantie dafür, dass sich Schülerinnen und Schüler mit dem religiösen Weltzugang beschäftigen. Die Fragen freilich bleiben, *wie* der religiöse Rationalitätsmodus und der religiöse Weltzugang näher zu bestimmen sind und wie sie in schulischen Bildungsprozessen zum Tragen kommen. Das aber kann nicht aus bildungstheoretischer Perspektive allein beantwortet werden, sondern ruft die theologische und religionspädagogische Perspektive auf. Diese Konsequenz haben auch die Kultusministerien bei der Erstellung der Bildungspläne gezogen. Wie die unterschiedlichen Weltzugänge in der Schule thematisiert werden, wurde nämlich den einzelnen Fächern überantwortet.

### **3 Den religiösen Weltzugang in der Schule thematisieren – Konturen eines bildungstheoretisch ausgewiesenen und theologisch profilierten Religionsunterrichts**

Wir haben darauf verwiesen, dass Bildung defizitär bleibt, wenn sie darauf verzichtet, die Vernünftigkeit des religiösen Weltzugangs aufzudecken. Schule muss deshalb bezüglich ihrer Fächerkultur so ausgerichtet sein, dass sich Schülerinnen und Schüler mit dem religiösen Weltzugang auseinandersetzen. Die Frage ist, *wie* das umsetzbar ist und *wie* ein Religionsunterricht aussehen kann, der sich diesem Anspruch verpflichtet. Mein Vorschlag lautet, dass der Religionsunterricht Schülerinnen und Schüler dazu befähigt, sich zu Religion verhalten zu lernen. Was ist darunter zu verstehen?

#### **3.1 Unterscheidungen:**

##### **Sich zu Religion verhalten lernen – was Religionsunterricht leisten kann**

Sich zu Religion verhalten lernen meint, eine eigene begründete Position zu Religion zu gewinnen. Diese Aussage enthält folgende Implikationen:

- Eine eigene, begründete Position zu Religion zu gewinnen ist nicht von vornherein damit gleichzusetzen, Religion für das eigene Leben und die Gestaltung von Welt ‚in Gebrauch‘ zu nehmen.
- Eine eigene, verantwortete Position zu Religion zu gewinnen, bedeutet näherhin, sich selbst und anderen gegenüber begründen und darüber Auskunft geben zu

können, wie man Religion versteht und welche Rolle man Religion im eigenen Leben einräumt. Es ist also noch keine Entscheidung vom Einzelnen darüber getroffen worden, ob er Religion für sein Leben Geltung gibt oder nicht und wenn ja, warum, und wenn nein, warum nicht.

- Dagegen bedeutet Religion ‚in Gebrauch‘ zu nehmen, Religion für die eigenen Lebensdeutungen fruchtbar zu machen, sowie Religion mittels der eigenen Lebensdeutungen und des eigenen Handelns zu aktualisieren und in Welt einzuschreiben. Religion und die eigenen Lebensdeutungen sind hier in einer kritisch-produktiven Wechselbeziehung zu lesen.

Warum ist die Unterscheidung zwischen ‚Religion in Gebrauch zu nehmen‘ und ‚sich zu Religion verhalten zu lernen‘ wichtig und was macht diese Unterscheidung aus? In einem Schaubild lässt sich das folgendermaßen ausdrücken:

### Unterscheidungen

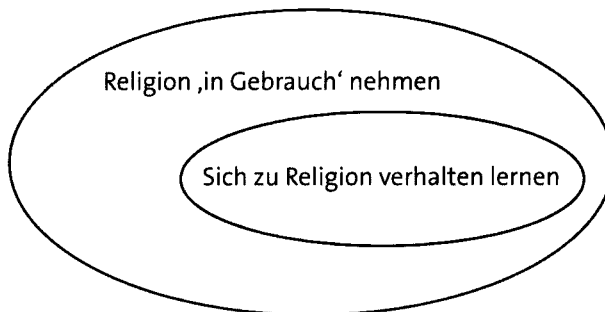


Abb. 1: „Sich zu Religion verhalten lernen“ als Teilbereich

Religion ‚in Gebrauch‘ zu nehmen umfasst viel mehr als ‚sich zu Religion verhalten lernen‘. Letzteres ist so etwas wie ein Teilbereich, wenn auch ein konstitutiver, um fähig zu sein, Religion für das eigene Leben in Gebrauch zu nehmen. Religion zu vollziehen, in diesen Vollzug einzuüben und sich Religion als Lebenshaltung anzueignen ist eine katechetische Aufgabe, die eigene Lernorte auch jenseits des Religionsunterrichts braucht. Religionsunterricht als Unterricht an einer öffentlichen Schule kann nicht mit dieser Aufgabe überfrachtet werden. Der Religionsunterricht kann aber sehr wohl einen Beitrag dazu leisten, dass sich Schülerinnen und Schüler zu Religion verhalten lernen. Damit ist genauer zu klären, was damit gemeint ist.

### 3.2 Klärungen und Differenzierungen:

#### Sich zu Religion verhalten lernen im Religionsunterricht ...

„Sich verhalten zu lernen“ bedeutet alltagstheoretisch nicht viel: Gemäß der Variation von Paul Watzlawicks kommunikationstheoretischer Bemerkung „Man kann sich nicht *nicht* verhalten“ verhält sich jeder irgendwie zu Religion und muss dies nicht erst lernen. Wenn im Folgenden davon gesprochen wird, dass Religionsunterricht darauf zielt, sich zu Religion verhalten zu lernen, dann ist damit Folgendes gemeint:

#### 3.2.1 ... bedeutet, sich mit Religion in ihren unterschiedlichen Dimensionen auseinanderzusetzen

Religion ist ein vielfältiges Phänomen. Kennzeichnend ist, dass Religion ein Transzendierungspotenzial auf ein Ultimates bzw. in theistischen Religionen auf Gott inne-wohnt. Religion kann phänomenologisch, funktionalistisch, substanziell etc. charakterisiert werden und reicht dennoch immer über diese Beschreibungen hinaus. Trotzdem darf sich religiöse Bildung, die den Gegenstand Religion zum Thema hat, nicht damit zufrieden geben, bei der Unbeschreibbarkeit von Religion stehen zu bleiben. Im Folgenden soll deshalb eine Vermittlung zwischen phänomenologischer, funktionalistischer und substanzieller Beschreibung versucht und folgendermaßen ausgedrückt werden: Religion ereignet sich immer als subjektive Größe, insofern sie von Einzelnen gedeutet, in Gebrauch genommen, adaptiert, transformiert wird. Das ist aber nicht alles. Sie kommt dem Einzelnen, einer bestimmten Generation, einer bestimmten Gemeinschaft immer auch als etwas entgegen, das vorgegeben ist. Damit sind z. B. die in der Tradition überlieferten Glaubensaussagen gemeint. Damit sind auch Riten, Rituale, Symbole umfasst, die sich im Sprach-, Deute- und Handlungsreservoir einer Religion finden. Richard Kabisch unterscheidet deshalb zwischen der subjektiven und objektiven Gestalt von Religion.<sup>9</sup> Diese subjektive und objektive Gestalt von Religion zeigt sich in unterschiedlicher Weise. Grundlegend kann eine Erfahrungsdimension (existenzielle Dimension) von einer Ausdrucksdimension unterschieden werden. Nach christlichem Verständnis ist es beispielsweise so, dass die Begegnung Gottes mit dem Menschen, dass das Ja Gottes zu seiner Schöpfung jedem Glaubenssatz vorausgeht. Diese Aussage ist in ihrer Sprengkraft immer wieder einzuholen. Nicht Lehrsätzen oder Definitionen, sondern dem lebendigen Gott, der an den Menschen rührt, kommt das Prae der Glaubensbegründung zu.

Biographisch kann das freilich auch anders sein. Meist werden die Begegnung mit Menschen, die aus dem Glauben leben, oder das Nachdenken über Fragen des Glaubens den Weg markieren, für die Begegnung mit Gott offen zu werden. Dennoch ist christlich verstanden Glauben zuerst und zutiefst ein personales Geschehen, das sich dann in unterschiedlicher Weise, zu der auch die Glaubenssätze gehören, einen Ausdruck sucht. Insofern kann die Ausdrucksdimension des Glaubens nicht gegen die Erfahrungsdimension ausgespielt werden. Vielmehr sind beide irreduzibel und ergänzen einander.

---

<sup>9</sup> Vgl. Kabisch, Religion 101.

Bedenkt man nun, was mit der Ausdrucksdimension von Religion gemeint ist, fällt auf, dass diese vielgestaltig ist. Von der aristotelischen Tradition und Kant lernend umfasst sie Wissen, Praxis und Ästhetik. Religion geht aber nicht in diesen auf, sondern kennt auch die soziale Gestalt als Ausdrucksdimension. Damit sind z.B. die Vergemeinschaftungsformen von Religion gemeint, wie sie sich in Gottesdiensten finden oder auch in bestimmten Formen des Engagements für Arme wie dem Almosengeben. Damit ist die Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft gemeint oder auch lediglich die Teilhabe an einem bestimmten Tradierungssystem. Insgesamt ist wichtig – das sollen die Doppelpfeile in der Grafik ausdrücken –, dass zwischen Erfahrungs- und Ausdrucksdimension ein steter, wechselseitiger Austausch herrscht und dass beide einander prägen und verändern.

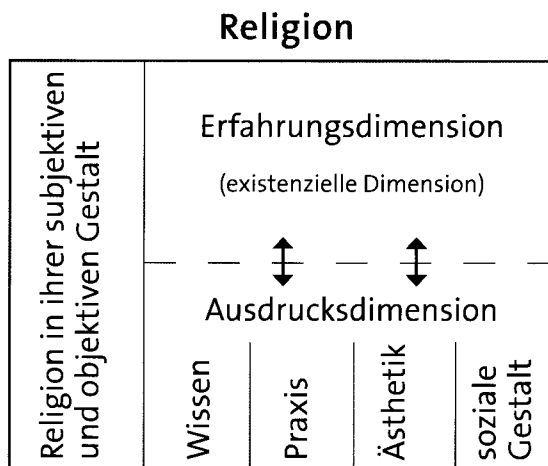


Abb. 2: Eine Beschreibung von Religion

### 3.2.2 ... setzt voraus, dass die unterschiedlichen Dimensionen von Religion im Modus der Lebensüberzeugung präsentiert und kennengelernt werden

Um Religion authentisch kennenlernen zu können, braucht es einen authentischen Präsentationsmodus von Religion. Weil Religion mehr ist als ein kognitives Unterfangen, weil Religion eine Deutung von Welt und Existenz impliziert, die den Menschen in seinem Innersten betrifft, wird Religion dort am deutlichsten sichtbar, wo sie sich als Lebensüberzeugung zeigt. Für religiöse Lehr- und Lernprozesse im Religionsunterricht heißt das, dass Religion zumindest von der Lehrkraft im Sinne einer Lebensüberzeugung eingebracht werden muss. Mit anderen Worten: Hier wird vorausgesetzt, dass Religion nur dann als möglicher Diskursstandpunkt angemessen aufgezeigt werden kann, wenn dieser Diskursstandpunkt auch in der Eigenart zur Geltung kommt, die ihn auszeichnet. Für Religion liegt diese Eigenart im Modus der Lebensüberzeugung vor. Nur so können sich andere Menschen zu diesem Diskursstandpunkt positiv affirmierend oder negativ distanzierend verhalten.

### 3.2.3 ... umfasst unterschiedliche Kompetenzbereiche

Um sich zu Religion angemessen verhalten zu können, sind unterschiedliche Kompetenzen nötig. Diese konnten mittels empirisch-qualitativer Studien zur interreligiösen Kompetenz folgendermaßen bestimmt werden: als ästhetische, hermeneutisch-reflexive und hermeneutisch-kommunikative sowie praktische Kompetenz.<sup>10</sup>

Unter ästhetischer Kompetenz bzw. Wahrnehmungskompetenz ist die Fähigkeit zu verstehen, die *unterschiedlichen* Dimensionen von Religion, wie sie oben beschrieben wurden, wahrzunehmen und zu unterscheiden sowie *ausdrucksfähig* zu sein.

Mit der hermeneutisch-reflexiven und hermeneutisch-kommunikativen Kompetenz, also der Reflexions- und Verständigungskompetenz, ist die Fähigkeit gemeint, die *unterschiedlichen* Dimensionen von Religion zu kennen, über Wissen zu verfügen (z. B. was zu den Glaubensinhalten einer Religion gehört oder ihre Praxis und Ästhetik zu kennen) und darüber auch *auskunftsfähig* zu sein.

Mit praktischer Kompetenz ist die Fähigkeit gemeint, die *unterschiedlichen* Dimensionen von Religion zu verstehen, zu beurteilen und für das eigene Handeln fruchtbar zu machen. Praktische Kompetenz bedeutet auch, an religiöser Praxis (Ethos sowie Kult) teilnehmen zu können; das heißt also z. B., religiös motiviertes ethisches Verhalten selbst durchzuführen oder an bestimmten religiösen Riten, Praktiken kundig teilnehmen zu können.

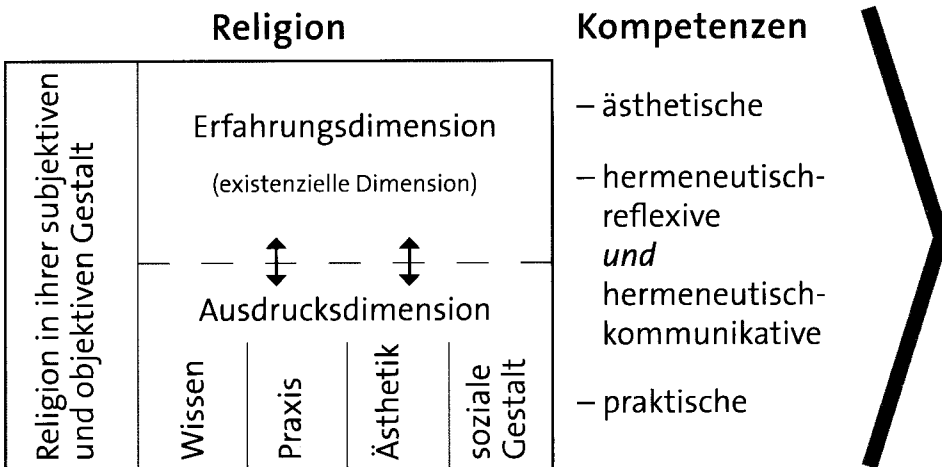


Abb. 3: Bereiche religiöser Kompetenz

<sup>10</sup> Vgl. dazu Schambeck, Interreligiöse Kompetenz 178-182; Dies.: Multi-Kulti? 177-214; Dies.: Verständnis von interreligiöser Kompetenz.



Wenn man religiöse Kompetenz beschreibt, ist festzuhalten, dass sich religiöse Kompetenz auf unterschiedlichen Niveaus beschreiben lässt.<sup>11</sup> Näherhin können drei Niveaus voneinander unterschieden werden:

- Niveau 1: Hier geht es in erster Linie um das Andere, das zu Lernende, in diesem Fall eben um Religion. Diese wird zwar schon immer in den eigenen Wahrnehmungsmustern wahrgenommen und verstanden; allerdings wird noch keine Wechselbeziehung mit den eigenen Lebensdeutungen, dem eigenen Weltverhalten und Welthandeln explizit.
- Niveau 2: Hier ereignet sich ein ‚Ausgleich‘ zwischen der Religion und den eigenen Lebensdeutungen, dem eigenen Weltverhalten und Welthandeln. Wie kann das Neue, das Andere, eben die Religion in die eigenen Lebensdeutungen, das eigene Weltverhalten und Welthandeln *kognitiv* eingepasst werden?
- Niveau 3: Religion und eigene Lebensdeutungen, eigenes Weltverhalten und Welthandeln kommen in einen kritisch-produktiven Transformationsprozess, der sowohl die eigenen Lebensdeutungen verändert als auch Religion.

**Kompetenzen**

- ästhetische
- hermeneutisch-reflexive *und* hermeneutisch-kommunikative
- praktische



**Niveaus religiöser Kompetenzen**

	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
	wahrnehmen können	mit Wahrnehmungen in Bezug auf eigene Lebensdeutungen kognitiv umgehen	Wahrnehmungen transformieren
	kundig und auskunftsfähig sein	verstehen und auskunftsfähig sein	transformieren und auskunftsfähig sein
	auf Konsequenzen hin befragen	begründet urteilen	begründet vollziehen

Abb. 4: Niveaus religiöser Kompetenz

Führt man sich die obigen Überlegungen zur bildungstheoretischen Fundierung des Religionsunterrichts an der öffentlichen Schule vor Augen, so wird deutlich, dass Religion im Religionsunterricht zwar auf Niveau 1 und 2, nicht aber auf Niveau 3 *gelehrt* werden kann. Lehrarrangements im Religionsunterricht dürfen nicht so angelegt sein, dass Schülerinnen und Schüler Religion für sich vollziehen *müssen*. Zumindest kann

11 Vgl. Schambeck, Religiös kompetent 137 f.

dies einen bildungstheoretisch verantworteten Religionsunterricht an der öffentlichen Schule nicht begründen. Diese Selbstbeschränkung des Religionsunterrichts bedeutet aber nicht, dass interessierte, glaubende Schülerinnen und Schüler Religion nicht auch im Religionsunterricht vollziehen *können*. Das ist sehr wohl möglich, ja macht wohl die Sternstunden des Religionsunterrichts aus. Der Unterschied zwischen einem Religionsunterricht, der über schulische Gegebenheiten hinweg agiert, und einem Religionsunterricht, der diese ernst nimmt, ergibt sich durch die Freiheitsspielräume der am Lernprozess Beteiligten bzw. durch die Tatsache, ob diese vorhanden sind oder nicht. Wollen die Schülerinnen und Schüler Religion für sich gelten lassen, so können sie das, weil Religion ein zutiefst personales Geschehen ist, das Freiheit und Freiwilligkeit braucht. Sind die Lehrarrangements so angelegt, dass Schülerinnen und Schüler keine Distanzspielräume mehr zur Verfügung stehen und Religion vollziehen müssen, so ist das aufgrund der Rahmenbedingungen des Religionsunterrichts und des Selbstverständnisses von Religion abzulehnen.

Beispielhaft soll das an der Exoduserzählung in Ex 13,17–15,21 erläutert werden:

- Das Niveau 1 wird dort realisiert, wo Schülerinnen und Schüler die Exoduserzählung als Erinnerungs- und Identifikationserzählung des Volkes Israel kennenlernen, ihre ästhetische Gestalt wahrnehmen und aufmerksam werden für die in die Erzählungen verwobenen Sprachbilder und Erfahrungen (ästhetische Kompetenz).
- Auf Niveau 2 wird dort gelernt, wo Schülerinnen und Schüler verstehen, welche Enzyklopädie in den Text verwoben ist: Welches Gottesverständnis wird transportiert, wenn Gott als der beschrieben wird, der „bei Tag in der Wolkensäule, um ihnen den Weg zu zeigen, bei Nacht in einer Feuersäule, um ihnen zu leuchten“ (Ex 13,21) mit dem Volk mitgeht? Was ist das für ein Gott, der sich Israel und Ägypten und damit der ganzen damaligen Welt als Gott der Befreiung vorstellt? Der Text soll in diesem Schritt diskursiv durchdrungen werden, so dass die Schülerinnen und Schüler auskunftsfähig werden (hermeneutisch-reflexive und hermeneutisch-kommunikative Kompetenz).
- Schließlich geht es darum, dass Schülerinnen und Schüler den biblischen Text auf die eigenen Lebensdeutungen hin befragen und begründet beurteilen können. Es ist also sehr wohl beabsichtigt, dass Schülerinnen und Schüler das, was sie über Religion kennengelernt und verstanden haben, in Beziehung setzen mit den eigenen Lebensdeutungen. Dies geschieht aber in einer *kognitiven* Bewegung. Erst auf Niveau 3 werden diese kognitiven Bewegungen, die kognitiven Beurteilungen von Religion, wird das Abwägen, was gelten soll, und zwar auch für mich, zu Transformationsprozessen, in denen Religion Lebensdeutungen transformiert und Lebensdeutungen Religion verändern. Wenn Lehrarrangements von vornherein so konzipiert sind, dass dieser Schritt gefordert wird und von Schülerinnen und Schülern vollzogen werden muss, dann überfordern sie den Religionsunterricht an der öffentlichen Schule.

Damit kann das Konzept ‚sich zu Religion verhalten zu lernen‘ auch die Debatte um den sog. ‚performativen Religionsunterricht‘ entschärfen. Im Religionsunterricht geht es sehr wohl darum, Religion in ihren unterschiedlichen Dimensionen kennenzulernen. In diesem Sinne geht mein Vorschlag mit vielen Varianten des sog. ‚performativen Religionsunterrichts‘ konform: Die existenzielle Dimension von Religion darf genauso wenig ausgespart bleiben wie die praktische. Es würde aber den Religionsunterricht überfordern, Religion auch auf Niveau 3 zu *lehren*: also Religion zu vollziehen. Wenn allerdings Schülerinnen und Schüler mittels der Exoduserzählung diese Erfahrung eines Gottes, der befreit, der das Unrecht sieht und sich auf die Seite der Bedrängten stellt, auch als Zusage für sich selbst verstehen und als Ausdruck der Hoffnung auch für ihr Leben erahnen, dann ist das mittels des Lehrsettings möglich, wurde aber nicht dem Klassenkollektiv verordnet.

### 3.3 Warum ein solcher Religionsunterricht nützt

Ein solcher Religionsunterricht kann Schülerinnen und Schülern helfen, eine eigene Position zu Religion zu gewinnen. Er tut dies, indem er den Bildungsauftrag der Schule ernst nimmt, die Rahmenbedingungen von Schule respektiert und Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer nicht von vornherein überfordert. Andererseits lässt er es offen, auf welchen Niveaus Schülerinnen und Schüler lernen wollen. Er ermöglicht es, dass glaubende und interessierte Schülerinnen und Schüler Religion auch für ihre Lebensdeutung und Weltgestaltung in Gebrauch nehmen. Sie müssen das aber nicht.

Durch die Auseinandersetzung mit Religion in all ihren unterschiedlichen Dimensionen erlaubt ein solcher Religionsunterricht, dass Schülerinnen und Schüler den Diskursstandpunkt von Religion kennenlernen und prüfen können, wie tragfähig diese Wirklichkeitsdeutung ist und wo sie sich von ihr abgrenzen. Wichtig ist, dass Religion hier nicht auf eine oder einige wenige Dimensionen begrenzt bleibt. Religion kommt vielmehr in ihrer Vielgestaltigkeit zum Tragen.

Sie wird außerdem im Modus der Authentizität dargestellt. Das heißt, dass Religion nicht nur als semiotisches Gebilde präsentiert wird, sondern als Lebensüberzeugung, denn nur das wird Religion gerecht. Das erfordert, dass es zumindest eine Person gibt, die sich nicht nur zu Religion verhält, sondern Religion auch für sich gelten lässt und sie in Gebrauch nimmt. Im konfessionellen Religionsunterricht ist das durch die Lehrkraft garantiert. Insofern wird es möglich, das Deutepotenzial des christlichen Glaubens ‚authentisch‘ einzuspielen, es zu plausibilisieren und Schülerinnen und Schüler zu befähigen, sich begründet zu ihm zu verhalten.

Zudem benennt ein in diesem Sinne positioneller Religionsunterricht – und das macht den Unterschied zum Ethikunterricht und anderen wertebildenden Fächern aus – den Horizont, von dem her er die Welt versteht. Wirklichkeit wird damit nicht auf das Vorfindliche begrenzt. Zudem wird die Wahrscheinlichkeit geringer, den Funktionalisierungsmechanismen von Mensch und Mitwelt zu erliegen. Damit aber hätte ein

solcher Religionsunterricht nicht nur den Schülerinnen und Schülern etwas gebracht, die ihn besuchen, sondern auch jenen, die ihn nicht besuchen. Denn eine Welt, in der das Christentum vorkommt, ist immer noch besser als eine Welt ohne Christentum, um ein Wort von Heinrich Böll zu variieren. Ein solcher Religionsunterricht könnte dann auch zeigen, warum Bildung Religion braucht, aber auch, warum Religion auf Bildung angewiesen ist.

## 4 Zusammenfassung

Die aktuelle Debatte, wie Bildung aussehen soll, wird in diesem Beitrag mit der argumentativ abgestützten These angereichert, dass Bildung nicht auf die Auseinandersetzung mit Religion verzichten kann. Selbst wenn dieser These zugestimmt wird, ist noch immer offen, ob die Auseinandersetzung mit Religion in der öffentlichen Schule durch ein allgemeines wertebildendes Fach oder einen positionellen Religionsunterricht eingeholt werden soll. Der Beitrag plädiert für einen positionellen Religionsunterricht. Er skizziert mittels des Stichworts ‚Sich zu Religion verhalten lernen‘ ein Programm für den Religionsunterricht, das einerseits dem bildungstheoretischen Anspruch entspricht, Unterrichtsfach an der öffentlichen Schule zu sein und dem Bildungsauftrag der Schule zuzuarbeiten, sowie andererseits seinem Gegenstand, nämlich der Religion, gerecht werden kann.

### LITERATUR

- Adorno, Theodor W.*: Theorie der Halbbildung. In: Gesammelte Schriften Bd.8: Soziologische Schriften (hrsg. v. *Tiedemann, Rolf/Adorno, Gretel*), Darmstadt 1998, 93-121.
- Aristoteles*: Nikomachische Ethik (Philosophische Bibliothek 5, *Bien, Günter*, 4., durchgeseh. Aufl.), Hamburg 1985.
- Baumert, Jürgen*: Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: *Killius, Nelson/Kluge, Jürgen/Reisch, Linda* (Hrsg.): Die Zukunft der Bildung, Frankfurt a. M. 2002, 100-150.
- Benner, Dietrich*: Bildung und Religion. Überlegungen zu ihrem problematischen Verhältnis und zu den Aufgaben eines öffentlichen Religionsunterrichts heute. In: *Battke, Achim/Flitzner, Thilo/Isak, Rainer* u.a. (Hrsg.): Schulentwicklung – Religion – Religionsunterricht. Profil und Chance von Religion in der Schule der Zukunft, Freiburg i.Br. 2002, 51-70.
- Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (Hrsg.): Schule in der modernen Leistungsgesellschaft. Das schulpolitische Positionspapier der BDA, Berlin 2000.
- Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, Abteilung Bildung/Berufliche Bildung (Hrsg.): Schule 2015. Ein Besuch in der Schule der Zukunft (Bildung schafft Zukunft 11), Berlin o.J.
- Deutsches Pisa-Konsortium (Hrsg.): Pisa 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001, 21.

## II. Religionspädagogische Grundlegungen

---

- Habermas, Jürgen*: Glauben und Wissen. Friedenspreis des Deutschen Buchhandels, Frankfurt a. M. 2001.
- Ders.*: Nachmetaphysisches Denken. Philosophische Aufsätze, Frankfurt a. M. 1988.
- Ders.*: Zwischen Naturalismus und Religion. Philosophische Aufsätze, Frankfurt a. M. 2005.
- Humboldt, Wilhelm von*: Königsberger Schulplan (von 1809). In: *Ders.*: Werke, Bd. 4: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen (*Flitner, Andreas/Giel, Klaus*), Stuttgart 1964.
- Kabisch, Richard*: Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage, Göttingen 1920.
- Knapp, Markus*: Glauben und Wissen bei Jürgen Habermas. Religion in einer „postsäkularen Gesellschaft“. In: *Stimmen der Zeit* 133 (2008) 270-280.
- Lindner, Konstantin*: Wie viel „Wertevermittlung“ verträgt der Religionsunterricht? In: *Schmid, Hans* (Hrsg.): Einfach in die Tasten geschrieben. 40 E-Mails von Lehrkräften zum Religionsunterricht, München 2009, 86-95.
- Nikolova, Roumiana/Schluß, Henning/Weiß, Thomas* u.a.: Das Berliner Modell religiöser Kompetenz. Fachspezifisch – Testbar – Anschlussfähig. In: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 6 (2007) 67-87.
- Rahner, Karl*: Gotteserfahrung heute. In: *Ders.*: Schriften zur Theologie 9, Zürich/Einsiedeln/Köln 1970, 161-176.
- Ders.*: Sendung und Gnade. Beiträge zur Pastoraltheologie, 5. erw. Aufl., Einleitung, Anmerkungen und Register von *Neufeld, Karl Heinz*, Innsbruck/Wien 1988.
- Schambeck, Mirjam*: Interreligiöse Kompetenz. Qualitativ-empirische Annäherungen an ein „Zauberwort“ religiöser Bildung. In: *Erwachsenenbildung* 55 (2009) 178-182.
- Dies.*: Multi-Kulti? – Kulturtheoretische, theologische und religionspädagogische Überlegungen. In: *Rahner, Johanna/Schambeck, Mirjam* (Hrsg.): Zwischen Integration und Ausgrenzung. Migration, religiöse Identität(en) und Bildung theologisch reflektiert, Münster 2011, 177-214.
- Dies.*: Sich zu Religion verhalten lernen – Was Reli in der Schule will. In: *Schmid, Hans* (Hrsg.): Einfach in die Tasten geschrieben. 40 E-Mails von Lehrkräften zum Religionsunterricht, München 2009, 72-85.
- Dies.*: Was bedeutet „religiös kompetent“ zu sein? In: *KatBl* 136 (2011) 132-140.
- Dies.*: Was jemand können sollte, der sich dem Plural der Religionen stellt. Annäherungen an das Verständnis von interreligiöser Kompetenz. In: *Hilberath, Bernd J./Mendonca, Clemens* (Hrsg.): Begegnen statt importieren. Zum Verhältnis von Religion und Kultur, Ostfildern 2011.
- Schieder, Rolf*: Von der leeren Transzendenz des Willens zur Qualität. Zur Deutungs- und Partizipationskompetenz. In: *Theo-Web* 3 (2004) 14-21.
- Vereinigung der bayerischen Wirtschaft: Offener Brief an Bundeskanzlerin Merkel zum Bildungsgipfel der Bundesregierung am 22. Oktober 2008. ([www.vbw-bayern.de](http://www.vbw-bayern.de), 16.08.2009).