

Bernhard Grümme

Noch lange nicht überflüssig: Zum Bildungspotenzial des Religionsunterrichts

♦ Ausgangspunkt der vorliegenden Ausführungen ist die Beobachtung, dass in unserer Zeit immer mehr Menschen kein Interesse an Religion zeigen und damit auch der schulische Religionsunterricht zunehmend stärker unter einem Legitimierungszwang steht. Wie man diesem Rechtfertigungsdruck begegnen könnte, entfaltet der Beitrag im Anschluss anhand der Reflexion des Bildungsauftrags des Religionsunterrichts und in diesem Zusammenhang auch des Bildungsbegriffs. So leistet der Religionsunterricht einen unverzichtbaren Beitrag zur Allgemeinbildung, Emanzipation, Aufklärung und fördert eine kritisch-selbstkritische Bildung. (Redaktion)

Machen wir uns nichts vor: Der demografische Wandel stellt radikal neue Herausforderungen. Dies gilt für ökologische Zwänge nicht minder wie für Religion. Was bedeutet es, wenn die Zahl derjenigen, die sich für Christen halten oder auch für religiös, zunehmend kleiner wird? Was heißt es, wenn in den östlichen Bundesländern Deutschlands allenfalls noch 10 bis 12 Prozent Christen leben? Auch im Ruhrgebiet wie in Wien wächst die Zahl der Konfessionslosen, ja überhaupt die Zahl derjenigen, die sich für religiös un-musikalisch halten, dramatisch an. Parallel intensiviert sich die Pluralität der Religionen durch Migration und innere Differenzierungen der Religionen und Religionsgemeinschaften. Geradezu paradoxal demgegenüber steht das Phänomen, dass inmitten dieses Verblassens religiöser Selbstverständnisse zugleich Religion insbesondere von Gruppen muslimischer Jugend-

licher zur eigenen Identitätssicherung in prekären sozialen und kulturellen Lagen vermehrt in Gebrauch genommen wird.¹ Kurzum: Die Lage ist kompliziert. Das hat Folgen, nicht nur für die Religionspädagogik, die sich angesichts dessen prinzipiell als heterogenitätsfähig erweisen muss.² Es betrifft die Struktur der Katechese und der Gemeinden, aber eben vor allem auch die Schule. Wenn sich – kontextuell und regional nochmals ausdifferenziert – die meisten Schülerinnen und Schüler nicht mehr als religiös verstehen, wenn nur noch eine Minderheit über Grundbestände an Kenntnissen kirchlicher Tradition wie Glaubensbekenntnis, kirchliche Rituale und religiöse Praktiken verfügen, dann macht dies nicht nur eine Neuausrichtung des Religionsunterrichts erforderlich, wie selbst die katholischen Bischöfe glasklar einräumen.³ Es stellt vielmehr den Religionsunterricht grundsätzlich unter einen massiven Legi-

¹ Vgl. Michael Domsgen, Religionspädagogik (LETh 8), Leipzig 2019, 147–245.

² Vgl. Bernhard Grümme, Religionspädagogische Denkformen. Eine kritische Revision im Kontext von Heterogenität (Quaestiones disputatae 299), Freiburg i. Br.–Basel–Wien 2019.

³ Vgl. Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen (Die deutschen Bischöfe 80), Bonn 2005.

timationszwang. Warum soll es überhaupt Religionsunterricht in der öffentlichen Schule geben? Warum gar einen, der konfessionell ausgerichtet ist? Gehören nicht bekenntnisorientierte, eben konfessionelle Kommunikationsstrukturen in die religiösen Gemeinschaften und gerade nicht in eine öffentliche Schule, die zwar im Rahmen einer demokratischen Grundordnung wertgeleitet, aber eben weltanschaulich neutral sein muss? Diesen Weg beschreiten viele Bundesländer in Deutschland wie zunehmend auch andere Staaten in Europa: Dort ist der Religionsunterricht kein ordentliches Lehrfach mehr, allenfalls Wahlfach. Religionsunterricht findet als Unterricht für alle im Klassenverband statt, weshalb dieser eben aus Gründen negativer Religionsfreiheit vornehmlich religionskundlich angelegt sein muss. Denn sobald ein bestimmtes Bekenntnis zugrunde gelegt wird, verstößt dies gegen die religiöse Selbstbestimmung der Schülerinnen und Schüler.⁴ Doch müsste hier nicht nochmals unterschieden werden? Die Unterstellung, Religionsunterricht artikuliere sich als katechetische Glaubenseinführung, wäre erst noch zu überprüfen. Ebenfalls wäre zu diskutieren, inwiefern das Recht auf positive Religionsfreiheit gewahrt ist, wonach Heranwachsende ein Recht haben, Religion

zu äußern und in Bildungsprozessen traktiert zu sehen.⁵ Grundgesetzlich ist der Religionsunterricht in den öffentlichen Schulen im Geltungsbereich des Grundgesetzes ordentliches Lehrfach, das in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt wird. Dies hat tiefere staatsphilosophische und staatsrechtliche Begründungen. Der Staat, wie der Staatsrechtler Ernst-Wolfgang Böckenförde einmal formuliert hat und wie dies von Jürgen Habermas reformuliert wurde, beruht auf wertorientierten Grundlagen, die er selber nicht schaffen kann.⁶ Insofern eröffnet er im Religionsunterricht den Raum dafür, dass Menschen gebildet werden dafür, ihre Religionsfreiheit überhaupt wahrzunehmen, sich ein Urteil über Religion zu erarbeiten. Im Rahmen eines solchen Verfassungsrechtsbegriffs hat der Staat ein „genuin eigenes Interesse an religiöser Bildung und ermöglicht damit die Befähigung zur Ausübung der in Art. 4.1 GG verbürgten positiven Religionsfreiheit“⁷. Deshalb überträgt der Staat die inhaltliche Gestaltung des Religionsunterrichts den Religionsgemeinschaften.⁸

So gesehen würden diejenigen, so lautet meine These, welche den Religionsunterricht aus der Schule verabschieden und durch religionskundlichen Religionsunter-

⁴ Vgl. Rudolf Englert / Eva-Maria Kenngott / Thorsten Knauth (Hg.), *Konfessionell – interreligiös – religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion* (Praktische Theologie heute 136), Stuttgart 2015; Jan Woppowa / Tuba Isik / Katharina Kammeyer / Bergit Peters (Hg.), *Kooperativer Religionsunterricht. Fragen – Optionen – Wege* (Religionspädagogik innovativ 20), Stuttgart 2017.

⁵ Vgl. Thomas Meckel, Grundgesetz, in: WiReLex, 2019 (online unter: <https://www.bibelwissenschaft.de/stich-wort/200561/> [Abruf: 03.01.2020]).

⁶ Vgl. Bernhard Grümme, *Öffentliche Religionspädagogik. Religiöse Bildung in pluralen Lebenswelten* (Religionspädagogik innovativ 9), Stuttgart 2015, 5–100.

⁷ Thomas Meckel, *Religionsunterricht im Recht. Perspektiven des katholischen Kirchenrechts und des deutschen Staatskirchenrechts* (Kirchen- und Staatskirchenrecht 14), Paderborn u. a. 2011, 286; siehe auch Katja Böhme, *Fächergruppe Religionsunterricht in interreligiöser Kooperation*, in: Bernd Schröder (Hg.), *Religionsunterricht – wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur*, Neukirchen-Vluyn 2014, 31–44.

⁸ Vgl. Thomas Meckel, *Religionsunterricht im Recht* (s. Anm. 7).

richt im Klassenverband oder durch Ethikunterricht ersetzen, erhebliches Potenzial für die Subjekte selber wie aber auch für Schule und Gesellschaft übersehen. Dieses Potenzial liegt auf dem Feld der Bildung, was zunächst den Blick auf die normative Ausrichtung und Zielsetzung des Religionsunterrichts erfordert.

1 Reflektierte Positionalität. Normative Ausrichtung des Religionsunterrichts

Was den Religionsunterricht neueren Datums ganz entscheidend prägt, ist die Trennung von Religionsunterricht und Glaubensverkündigung. Der Religionsunterricht ist durchaus ein Lernort des Glaubens, aber eigener Art. Der Glaube ist selber nicht dessen Ziel. Er dient nicht der Katechese und der Mitgliederwerbung für die Kirche, er ist nicht mehr der Ort der Kirche in der Schule. Er steht neben der Glaubensverkündigung und dient letztlich der Urteilsbildung der Kinder und Jugendlichen. Insofern findet der Religionsunterricht in der öffentlichen Schule seine Legitimation und Zielsetzung in seinem Beitrag zum Bildungsauftrag der Schule, als er im Hinblick auf Glaube und Religion die Schülerinnen und Schüler zu reflexivem wie verantwortlichem Denken und Verhalten befähigen soll.⁹ Nicht Glaube, nicht Frömmigkeit, sondern begründetes Urteil zielt

ein solcher Unterricht an, der einen erfahrungsgeleiteten Ausgang von den Schülerinnen und Schülern nimmt und durch die dialogische Konfrontation mit der biblischen Botschaft sein Ziel freilich auch erreicht, wenn – so paradox diese normative Ausrichtung auf Autonomie und Mündigkeit des Religionsunterrichts auch klingen mag – Heranwachsende sich gegen den Glauben entscheiden.

Dabei wird didaktisch eine korrelative Zuordnung von Glaubenstradition und menschlicher Erfahrung erkennbar, die eben beides zugleich kritisch wie produktiv aufeinander hinordnet und beides so auch würdigt und ernst nimmt. Weder darf die Glaubenstradition zum bloßen Steinbruch von Lösungsvorschlägen für existenzielle oder politische Probleme ausgehöhlt werden, noch dürfen die Schülerinnen und Schüler lediglich als Anknüpfungspunkt für die Vermittlung der Glaubenstradition herabgewürdigt werden. Normativ wird die Grundausrichtung eines solchen Religionsunterrichts eindrucksvoll markiert. Ein solcher versteht sich als Beitrag zur Menschwerdung des Menschen, steht also im Dienst einer recht verstandenen Bildung der Schülerinnen und Schüler.¹⁰ Nur als solcher kann ein Religionsunterricht in einem weltanschaulich neutralen Staat in der öffentlichen Schule überhaupt noch gerechtfertigt werden. Doch welche Gestalt soll ein solcher Unterricht haben? Derzeit sind hier vielfältige Debatten im

⁹ Vgl. *Sekretariat der gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland* (Hg.), *Der Religionsunterricht in der Schule*. Ein Beschluß der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland (Heftreihe Synodenbeschlüsse 4), Bonn 1974. Vgl. *Stefan Altmeyer*, Religionsunterricht, katholisch, in: *WiReLex*, 2015 (online unter: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100104/> [Abruf: 26.08.2020]); vgl. *Konstantin Lindner/Elisabeth Nau-rath/Mirjam Schambeck/Henrik Simojoki* (Hg.), *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell*, Freiburg i. Br.–Basel–Wien 2017.

¹⁰ Vgl. *Bernhard Grümme*, *Heterogenität in der Religionspädagogik. Grundlagen und konkrete Bausteine*, Freiburg i. Br.–Basel–Wien 2017, 150–200; vgl. *Bernhard Dressler*, *Religionsunterricht. Bildungstheoretische Grundlegungen*, Leipzig 2018.

Gang: ob angesichts der demografischen Faktoren überhaupt ein konfessioneller Religionsunterricht noch vertretbar ist, ob nicht vielmehr der inzwischen von den katholischen Bischöfen mehrheitlich akzeptierte konfessionell-kooperative Religionsunterricht, ob der dialogische Religionsunterricht in Hamburg, der alle Religionen in einem konfessionell ausgerichteten Unterricht zusammenbringt, ob ein multireligiöser Religionsunterricht. Offensichtlich ist der Religionsunterricht „auf dem Weg zu neuen Passungsverhältnissen“ kontextueller Art.¹¹ Doch seine normative Bestimmung bleibt: sein Beitrag zum schulischen Bildungsauftrag. Was aber ist genau darunter zu verstehen?

2 Überraschende Konstellation

Vor dem Hintergrund des skizzierten Säkularisierungs- und Heterogenisierungsschubs würde man kaum erwarten, dass auch außerhalb religiöser Selbstverständigungsprozesse der Beitrag religiöser Bildung zum schulischen Bildungsauftrag in einem elementaren Sinne gewürdigt wird. Angesichts der höchst schwierigen, bis heute anhaltenden Geschichte zwischen Pädagogik und Religionspädagogik reibt man sich verwundert die Augen, was derzeit in der Bildungstheorie geschieht. In ihr spielt Religion wieder eine Rolle. Kurz gesagt: Ohne Religion in Bildungsprozessen würde der Bildung Elementares feh-

len. Bildung würde degenerieren zu dem, was Theodor W. Adorno unter anderen Vorzeichen Halbbildung genannt hat. Bildung sei nur dort gegeben, wo Religion grundlegend in den Bildungsprozess eingespielt würde. Man findet solches in der Allgemeinen Pädagogik,¹² aber auch in der Schulpädagogik. Vor dem Hintergrund der Bildungstheorie des Bildungsforschers Jürgen Baumert entwickelt etwa in prominenter Weise die PISA-Studie einen Bildungsbegriff, der auf der inneren Zuordnung unterschiedlicher Modi der Weltbegegnung beruht. Man kann sich demnach ganz unterschiedlich zur Welt verhalten. Jedem Modus der Welt zu begegnen, sind bestimmte Formen von Rationalität und bestimmte Schulfächer zugeordnet. Man kann die Welt mal rechnerisch in Zahlen denken, man kann sie auf Schönheit hin wahrnehmen, kann versuchen, sie zu gestalten und kritisch zu bewerten. Man kann ihr aber auch auf den Grund gehen und nach dem fragen, was die Welt im Letzten zusammenhält. Die PISA-Studie unterscheidet demnach vier Arten der Weltbegegnung: 1. Kognitive-instrumentelle Rationalität, gepflegt vor allem in den naturwissenschaftlichen Fächern; 2. ästhetisch-expressive Rationalität, vorausgesetzt besonders in sprachlichen Fächern und in Kunst und Musik; 3. normativ-evaluative Rationalität, kultiviert in Fächern wie Geschichte, Wirtschaft, Politik; 4. religiöskonstitutive Rationalität. Hier geht es um die rationale Auseinandersetzung mit Fra-

¹¹ Konstantin Linder u. a. (Hg.), *Zukunftsfähiger Religionsunterricht* (s. Anm. 9), 21. Vgl. Bernd Schröder (Hg.), *Religionsunterricht – wohin?* (s. Anm. 7); vgl. Rudolf Englert u. a. (Hg.), *Konfessionell – interreligiös – religionskundlich* (s. Anm. 4); vgl. Jan Woppowa u. a. (Hg.), *Kooperativer Religionsunterricht* (s. Anm. 4); vgl. Wilfried Härle, *Religionsunterricht unter pluralistischen Bedingungen. Eine kritische Sichtung des Hamburger Modells*, Leipzig 2019.

¹² Vgl. Dietrich Benner, *Bildung und Religion. Nur einem bildsamen Wesen kann ein Gott sich offenbaren (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 18)*, Paderborn 2014.

gen der Letztbegründung, von Sinn in den Fächern Philosophie und eben Religion.¹³

Erkennbar wird hier eine bildungstheoretische Begründung dafür, dass alle Fächer der Schule tatsächlich dorthin gehören. Das Spannende für den Religionsunterricht liegt darin, dass auch er ganz wesentlich seinen Platz dort hat. Allgemeinbildung als Zielhorizont von Schule erwächst daraus, dass diese vier unterschiedlichen Weisen der Welt zu begegnen in der Schule vertreten sind. Kein Weltzugang kann den anderen ersetzen oder gar dominieren, auch wenn manche Fachlehrer in der Begeisterung für ihr Fach das anders sehen. Jedem kommt seine Wahrheit zu. Ohne diese bestimmte Form, ohne diesen bestimmten Zugang gibt es keine Allgemeinbildung. Bildungsprozesse sind deshalb um ihrer selbst willen dringend auf die Entfaltung aller Wirklichkeitszugänge mit den jeweiligen Rationalitätsformen angewiesen.

Der Ertrag für die religiöse Bildung ist enorm. Hier wird religiöse Bildung in ein Konzept von Allgemeinbildung sowie in eine Neufassung eines Bildungskanons eingeschrieben und damit der Religionsunterricht als schulisches Unterrichtsfach legitimiert, ja sogar eingefordert. Schüler brauchen also Religion, um Bildung zu erfahren. Aber kann die Religionspädagogik ein solches Angebot einfach annehmen? Bernhard Dressler hat mit einer ähnlichen, von Friedrich Schleiermacher und der Systemtheorie noch angeschrärfen Begründungsarchitektur wiederholt so argumen-

tiert.¹⁴ Impliziert indessen der religiöse Bildungsbegriff nicht doch kritische Aspekte, die schärfer eingebracht werden müssten? Dies erfordert nun bildungstheoretische Überlegungen.

3 Mehr als alles: Religiöse Bildung

Aber ‚Bildung‘ ist kein Begriff, der sich von selbst versteht. Bildung geht, diametral anders gelagert als Erziehung und Sozialisation,¹⁵ vom Subjekt aus und zielt letztlich auf das Subjekt. Das Subjekt ist Träger eines Bildungsprozesses. In ihm setzt sich ein Subjekt aktiv, kritisch und konstruktiv mit seiner Objektwelt, mit Mensch und Umwelt, Kultur und Gesellschaft auseinander. Bildung vollzieht sich immer in der thematischen wie kritischen Auseinandersetzung mit etwas, ist sie doch die Bildung des Subjekts im Horizont des Allgemeinen. Das ‚Allgemeine der Bildung‘, „repräsentiert (1) eine Möglichkeit und einen Anspruch aller Menschen, letztlich der Menschheit im Ganzen; es zielt (2) auf die Entfaltung aller menschlichen Möglichkeiten, sofern sie mit der Selbstbestimmung und Entwicklung aller anderen Menschen vereinbar ist; es meint (3), dass sich Bildung im Medium des Allgemeinen vollziehen sollte, d. h. in Auseinandersetzung mit dem gemeinsam Angehenden“¹⁶. So vollzieht sich Bildung in der Einsicht in die Mitverantwortung für und in der kritisch-konstruktiven Arbeit an den Schlüsselproblemen der Gegenwart, zu denen Wolfgang Klaf-

¹³ Vgl. Jürgen Baumert / Deutsches PISA-Konsortium (Hg.), PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001, 20 ff.

¹⁴ Vgl. Bernhard Dressler, Religionsunterricht (s. Anm. 10).

¹⁵ Vgl. Michael Domsgen, Religionspädagogik (s. Anm. 1), 267–274; vgl. Jan Woppowa, Religionsdidaktik, Paderborn 2018, 80–98.

¹⁶ Peter Biehl, Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive (Schriften aus dem Comenius-Institut 7), Münster 2003, 17.

ki neben Frieden, Umwelt, Demokratisierung von Gesellschaft, Politik und Wirtschaft, Arbeit in seinen späteren Arbeiten auch die Religion zählt.¹⁷

Nicht der Vielwissende, nicht der Mobile, Funktionierende, nicht der Angepasste und in politische Zusammenhänge, in Kultur und Gesellschaft und Ökonomie Eingepasste, sondern der selbstverantwortliche, freie, mündige, urteilsfähige Mensch ist in den Traditionen Jean-Jacques Rousseaus, Immanuel Kants, Johann Gottfried Herders, Friedrich Schillers, Wilhelm von Humboldts das Ziel

von Bildung. Bildung zielt auf Emanzipation und Aufklärung, auf die Verwirklichung der menschlichen Bestimmung. „Ein humanistisches Bildungsverständnis beruht auf dem Ideal der Autonomie. Die Fähigkeit, ein Leben nach eigenen Regeln, frei und verantwortlich zu führen, ist oberstes humanistisches Bildungsziel. Eine entwickelte Urteilskraft und Entscheidungsfähigkeit sind Voraussetzungen für ein autonomes Leben.“¹⁸ Die aus jüdisch-christlichen Traditionen in den Bildungsbegriff eingespeiste Theologie der Gottebenbildlichkeit steht dabei in spezifischer Weise für die innergeschichtliche Unabschließbarkeit, den utopischen Überschuss von Bildung wie die konstitutive Konfrontation mit Alterität. Dies verloren zu haben, ist nach Käte Meyer-Drawe eine der zentralen Verluste moderner Bildungstheorie.¹⁹ In einer kritischen Relecture des Zusammenhangs von negativer Theologie und Gottebenbildlichkeit untersucht sie, „wie diese Asymmetrie von Ebenbildlichkeit und Bilderverbot im Bildungsdiskurs wirksam wurde. Dem Menschen als Ebenbild Gottes war von Anfang an ein Geheimnis eingeschrieben, eine eigene Fremdheit, die aus der Sicht der Menschen erst dann gemildert werden konnte, als Werke erdacht wurden, wie der Mensch seine Gottebenbildlichkeit mitgestalten konnte.“²⁰

Weiterführende Literatur:

Helmut Peukert, Bildung in gesellschaftlicher Transformation, Paderborn 2015. Eine der maßgeblichen Begründungen und Konzeptionierungen religiöser Bildung, die auch an erziehungswissenschaftliche und philosophische Diskussionen anchlussfähig ist.

Michael Domsgen, Religionspädagogik (LETh 8), Leipzig 2019. Ein Neuentwurf der Religionspädagogik, welcher den Religionsunterricht in die Konstellation anderer Lernorte des Glaubens einbettet – und dabei den zunehmend wichtiger werdenden Horizont der Konfessionslosigkeit grundlegend berücksichtigt.

¹⁷ Vgl. *Wolfgang Klafki*, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik, Weinheim u. a. 1985, 20 ff.; vgl. *ders.*, Schlüsselqualifikationen / Allgemeinbildung – Konsequenzen für Schulstrukturen, in: *Karl-Heinz Braun / Enquete-Kommission Schule mit Zukunft* (Hg.), Schule mit Zukunft. Bildungspolitische Empfehlungen und Expertisen der Enquete-Kommission des Landtages Sachsen-Anhalt, Opladen 1998, 145–208, hier besonders 151–155.

¹⁸ *Julian Nida-Rümelin*, Philosophie einer humanen Bildung, Hamburg 2013, 60.

¹⁹ Vgl. *Käte Meyer-Drawe*, „Du sollst dir kein Bildnis noch Gleichnis machen ...“ – Bildung und Versagung, in: *Hans-Christoph Koller / Winfried Marotzki / Olaf Sanders* (Hg.), Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, Bielefeld 2007, 83–94, hier: 86.

²⁰ Ebd., 87.

Denn freilich kann sich andererseits ein Subjekt nur selber bilden. Bildung lebt von der Selbsttätigkeit der Subjekte, die sich ihre Ziele selber setzen. Wohl zielen Bildungsprozesse darauf ab, einen anderen zum Subjektsein zu befähigen, wobei diese Bildungsprozesse wiederum ihr Maß finden an der potenziellen Selbstbestimmung des Menschen. Das „pädagogische Paradox“, die Aporie, wie eben Freiheit und Mündigkeit angebahnt werden können in einem Verhältnis von Zwang und Ungleichheit, in dem sich der Zögling immer auch kritisch gegen die eingebrachten Inhalte, Normen und gewählten Methoden soll wenden können, bleibt unaufhebbar.²¹

Der Bildungsbegriff zeigt damit eine spannungsvolle Doppelstruktur: die Spannung von indukativer und edukativer Dimension, von Vorgabe und Transformation, von Affirmation und Kritik. Bildung führt in Wirklichkeitszusammenhänge ein und setzt die Subjekte dabei zugleich frei, indem sie Wahrnehmungsfähigkeit, Orientierungsfähigkeit, Handlungsfähigkeit, Urteilsfähigkeit im Vollzug anbahnt. Ein solches Verständnis bindet die Bildungsprozesse in Bedingungsverhältnisse ein, die selber im Hinblick auf Mündigkeit bildungsbedürftig sind. Ein solcher Bildungsbegriff zielt auf die Konstituierung freier Subjekte und deren Befähigung zur „Iden-

tität in universaler Solidarität“.²² Als solcher weiß er sich verantwortlich für seine gesellschaftlich-politischen wie kulturellen Voraussetzungen. Hierin liegt die Bedeutung eines emanzipatorischen Bildungsbegriffs, der freilich unter den veränderten gegenwärtigen Kontextbedingungen der Naturalisierung des Geistes, der Entsubjektivierungsprozesse in Freizeitindustrie und globalisiertem Kapitalismus kritisch fortgeschrieben werden muss.²³

Indessen bleibt ein pädagogischer Bildungsbegriff in sich widersprüchlich, kann er doch in Anbetracht der Endlichkeit und Verletzlichkeit, in Anbetracht der Toten, der Geschlagenen und der geschichtlichen Opfer nicht eigentlich für das aufkommen, was er in der Zielbestimmung universaler Solidarität eigentlich anvisiert. Bildung greift vor auf eine absolute, aus dem Tod rettende Freiheit. Die Fragen nach den Toten und den ausgeschlossenen, benachteiligten Anderen sich nicht ausreden zu lassen, sie stets offen zu halten, wird damit zum Grundbestandteil von Bildung überhaupt. Religiöse Bildung lebt demnach von ihrem inhaltlichen Profil, ist nicht nur formal. Dieses liegt in einer bestimmten Tradition, eben der jüdisch-christlichen Überlieferung, welche die praktisch zu bewahrende Verheißung der Versöhnung, der Erlösung und universaler Vollendung ein-

²¹ Helmut Peukert, Die Frage nach der Allgemeinbildung als Frage nach dem Verhältnis zwischen Bildung und Vernunft, in: Jürgen-Eckhard Pleines (Hg.), Das Problem des Allgemeinen in der Bildungstheorie, Würzburg 1987, 69–88, hier: 79 ff.; Reiner Preul, Evangelische Bildungstheorie, Leipzig 2013.

²² Norbert Mette, Religionspädagogik (Leitfaden Theologie 24), Düsseldorf 1994, 139. Vgl. Helmut Peukert, Praxis universaler Solidarität, in: Edward Schillebeeckx (Hg.), Mystik und Politik, Mainz 1988, 172–185, 177–184; vgl. Rudolf Englert, Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung (Praktische Theologie heute 82), Stuttgart 2007, 163 ff.; vgl. Volker Ladenthin, Wozu religiöse Bildung heute? Sieben Versuche, an der Endlichkeit zu zweifeln, Würzburg 2014.

²³ Vgl. Bernhard Grümme / Thomas Schlag, Emanzipation, in: WiReLex, 2019 (online unter: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200375/> [Abruf: 26.08.2020]); vgl. Claudia Gärtner / Jan-Hendrik Herbst (Hg.), Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung, Wiesbaden 2020.

bringt.²⁴ Glaube und Bildung werden dadurch aufeinander beziehbar und bestimmen sich gegenseitig. Bildung läuft ohne eine das Bildungsstreben sinnvoll kontextualisierende Vision wahren Lebens „letztlich ins Leere“, wie umgekehrt der Glaube eines Menschen verkümmert, wenn er nicht dadurch in die personale Identität integriert wird, dass „man ihn seinerseits bildet“²⁵. Religiöser Bildung obliegt es dann aber auch, an der Unverfügbarkeit und Geschenktetheit der Glaubensentscheidung festzuhalten und zugleich die pädagogische Relevanz von Momenten der Gratiuität, der Zwecklosigkeit, der Nichtfunktionalität auszuweisen.²⁶ Erst durch seine religiöse Dimensionierung gewinnt der Bildungsbegriff sein eigentliches „Potenzial von Widerstand“ gegenüber einer rein formalen, objektivierenden Wissenschaftsperspektive und gegenüber allen Versuchen,²⁷ Bildung auf Qualifizierung für ökonomische Prozesse zu reduzieren.

4 Kritisch-selbstreflexive Bildung

Ein solcher Bildungsbegriff ist gerade in seinem Öffentlichkeitscharakter konstruktiv-diakonisch wie kritisch.²⁸ Er steht im

Dienst der Autonomie der Subjekte, die sich auch gegen die Institutionen Schule, Hochschule wie Kirche in Freiheit wenden können. Wo das Gegenteil intendiert würde, würde aus Bildung Dressur. Mit dem Gottesgedanken bringt ein hiervon geprägter Religionsunterricht sein inhaltliches Spezifikum in die innerschulische Öffentlichkeit der anderen Schulfächer wie der Schulgemeinschaft selber ein. Er hält damit den „Sinn für das, was fehlt und ,anders sein könnte“ in der Schule offen und wirkt sich auch normativ in dessen formaler Anlage als Sprachschule der Freiheit und einem Bildungsverständnis aus,²⁹ das keinen verloren gibt. Dies wirkt sich im unterrichtlichen Umgang miteinander aus, nimmt ideologiekritisch institutionelle Zwänge und überbordende Leistungserwartungen in der Schule in den Blick und liefert über den Unterricht hinaus einen Beitrag dazu, die Schule als Lebenshaus für alle bewohnbar zu machen. Gleichwohl weiß dieser Religionsunterricht um die „Begrenztheit des schulischen Wirkungsraumes und die Bedeutung nichtschulischer Bildungsinstitutionen“ aufgrund der strukturellen Eigenarten und zeitlichen Begrenztheit schulischen Lernens.³⁰ So kann er überdies dem Bildungskonzept der PISA-Studie sowie

²⁴ Vgl. *Helmut Peukert*, Tradition und Transformation. Zu einer pädagogischen Theorie der Überlieferung, in: *RpB* 19 (1987), 16–34, hier: 31346f.

²⁵ *Rudolf Englert*, Art. „Bildung, religionspädagogisch“, in: *LThK* 2 (²1994), 454.

²⁶ Vgl. ebd.

²⁷ *Helmut Peukert*, Über die Zukunft von Bildung, in: *Frankfurter Hefte* 6 (1984), 129–137, hier: 135.

²⁸ Vgl. *Bernhard Grümme*, Aufbruch in die Öffentlichkeit? Reflexionen zum ‚public turn‘ in der Religionspädagogik (Religionswissenschaft 12), Bielefeld 2018, 201–216.

²⁹ *Jürgen Habermas*, Ach, Europa. Kleine politische Schriften XI, Frankfurt a. M. 2008, 84. Vgl. *Michael Reder / Josef Schmidt* (Hg.), Ein Bewusstsein von dem, was fehlt. Eine Diskussion mit Jürgen Habermas, Frankfurt a. M. 2008.

³⁰ *Matthias Drilling*, Moral und Demokratieentwicklung. Perspektiven einer Synthese von schulischen und nichtschulischen Bildungsangeboten, in: *Horst Bierdermann / Fritz Oser / Carsten Quesel* (Hg.), Vom Gelingen und Scheitern Politischer Bildung, Zürich 2007, 259–270, hier: 263; vgl. *Bernhard Grümme*, Bildungsgerechtigkeit. Eine religionspädagogische Herausforderung (Religionspädagogik innovativ 7), Stuttgart 2014, 153–159.

der Kompetenzorientierung die kritische Frage nicht ersparen,³¹ wie denn unter den Bedingungen der Pluralisierung von Rationalitäten ein unbedingter Wahrheitsanspruch zu denken sei, der über das jeweilige System und Sprachspiel hinausreichte. Gerade in der christlichen Tradition liegt eine überschießende Dynamik, ein alles umgreifender Wahrheitsanspruch und eine Gerechtigkeitsverheißung für alle, die sich nicht auf bestimmte Aspekte des Lebens beschränken wollen.³²

Solche konstruktiven wie kritischen Aspekte sind religionspädagogisch elementar. Um aber nicht selbstwidersprüchlich zu werden, sollte eine dritte Komponente hinzutreten: das Moment kritischer Selbstreflexivität, welche die eigenen Aporien und dunklen Seiten des Religionsunterrichts kritisch aufklärt. Bildung hat mit Macht zu tun. Michel Foucault hat darauf aufmerksam gemacht, dass sich auch in solchen Praktiken der Bildung, die auf Freiheit und Autonomie abzielen, noch Machtmechanismen reproduzieren, die er Pastormacht nennt. Lehrerinnen und Lehrer, Professorinnen und Professoren tragen, ob sie dies wollen oder nicht, ihren Anteil daran.³³ Beispielsweise zeigt sich entgegen der Intention der Lehrenden eine Benachteiligung schwächerer Lernender durch die Wahl einer Methodik. Von kon-

struktivistischer Didaktik favorisierte offene Lernsituationen benachteiligen in der Sicht neuerer Bildungsforschung diejenigen, welche ein eher engeres Lernsetting brauchen, weil sie bereits von daheim nicht die nötige Diskursivität und Lernbereitschaft angebahnt finden.³⁴ Beispielsweise zeigt sich dies überdies im Interreligiösen Lernen durch Stereotypisierung, Reifizierung und Essentialisierung. Deshalb sollte religionspädagogisch in den Blick geraten, „wie – im Alltag, in den Medien, aber auch durch Angebote zum interreligiösen Lernen – Kategorien des ‚interreligiös angemessenen‘ und vor allem des religiös Differenzen konstruiert und Zuschreibungspraktiken betrieben werden, die selbst entgegen der Intention der Akteurinnen und Akteure, den religiös Differenzen erst zu einem solchen *machen* und in der Folge stereotypisierend beschreiben und stigmatisieren. Dabei wäre zudem die Frage danach zu stellen, wie der/die/das Andere zugleich in unterschiedlichen Dimensionen (Gender, Ethnizität, soziale Klasse etc.) *gemacht* wird“³⁵. Was demnach der Religionspädagogik fehlt, ist eine selbstreflexive Überprüfung religiöser Bildungsprozesse auf ihre immanenten Mechanismen der Identifizierung, der verkennenden Anerkennung, der Exklusion, der Macht.³⁶ Das beseitigt diese nicht. Jede Stunde ist von

³¹ Vgl. Bernhard Grümme, Bildungsgerechtigkeit (s. Anm. 30), 30–40.133–159.

³² Vgl. Jürgen Habermas, Zwischen Naturalismus und Religion. Philosophische Aufsätze, Frankfurt a. M. 2005, 117.

³³ Vgl. Norbert Ricken, Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung, Wiesbaden 2006.

³⁴ Vgl. Bernhard Grümme, Ein Desiderat der Lehrerforschung, in: KatBl 141 (2016), 136–142.

³⁵ Joachim Willems, Interreligiöse Kompetenz, in: WiReLex, 2015 (online unter: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100070/> [Abruf: 03.01.2020]).

³⁶ Vgl. Bernhard Grümme, Religionspädagogische Denkformen (s. Anm. 2), 126–170; vgl. ders., Heterogenität (s. Anm. 10), 45–150; vgl. Rita Burrichter, Umgang mit Heterogenität im konfessorischen Religionsunterricht? Anmerkungen zu Optionen und Herausforderungen in einem schulischen Praxisfeld, in: Rita Burrichter/Georg Langenhorst/Klaus von Stosch (Hg.), Komparative Theologie: Herausforderung für die Religionspädagogik. Perspektiven zukunftsfähigen

ihnen geprägt, hilft aber, diese analytisch aufzudecken und kritisch zu bearbeiten.

In dem Maße, in dem der Religionsunterricht diese konstruktiv-diakonischen, kritischen wie selbstreflexiven Momente integral zu realisieren versucht, in dem Maße wird er im Rahmen des schulischen Bildungsauftrags seine Rolle spielen können. Freilich wird dazu die konstitutive Öffnung auf die in sich höchst vielfältige Gruppe der Konfessionslosen gehören, die nach allen Prognosen in der Mitte des 21. Jahrhunderts mit Abstand die Mehrheit bilden werden. Indem die Religionspädagogik dies als Artikulationsfeld ihres Bildungsbegriffs begreift, avanciert eine solche Aufgabe zum Laboratorium der Zu-

kunftsfähigkeit des Religionsunterrichts überhaupt.

Der Autor: *Dr. theol. habil. Bernhard Grümme, Jahrgang 1962, Professor für Religionspädagogik und Katechetik an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Ruhruniversität Bochum, seit Oktober 2019 Dekan der Fakultät; wichtigste Publikationen: Vom Anderen eröffnete Erfahrung. Zur Neubestimmung des Erfahrungsbegriffs in der Religionsdidaktik, Freiburg i. Br.–Basel–Wien 2007; Menschen bilden? Eine religionspädagogische Anthropologie, Freiburg i. Br.–Basel–Wien 2012; Aufbruch in die Öffentlichkeit. Reflexionen zum ›public turn‹ in der Religionspädagogik, Bielefeld 2018.*

interreligiösen Lernens (Beiträge zur komparativen Theologie 20), Paderborn 2015, 141–158, hier: 155.