

## Einführung in christliche Lebenskunst – oder: »Wie kirchlich soll die Religionspädagogik sein?«

Peter Bubmann

Der Begriff der Kirche gilt manchen als »ein Reizwort im Kontext des schul. RU«<sup>1</sup>. Das hat unterschiedliche Gründe: Erinnerungen an Zeiten kirchlicher Schulaufsicht, die Sorge vor religiöser Indoktrination oder das Interesse an religiöser Autonomie und humaner Emanzipation abseits kirchlicher Bindungen. Doch müsste vor programmatischen Abgrenzungsversuchen zunächst einmal geklärt werden, was mit der befürchteten (oder erhofften) »Kirchlichkeit« der Religionspädagogik eigentlich gemeint ist. Im folgenden wird nach dem Kirchenbezug sowohl der Praxis des schulischen Religionsunterrichts als auch der religionspädagogischen Theorie gefragt. Der Begriff der Religionspädagogik bleibt dabei auf den Bereich schulischer religiöser Bildung beschränkt<sup>2</sup>.

### Aspekte des Kirchenbegriffs

Die Frage nach der Kirchlichkeit der Religionspädagogik ist nur sinnvoll zu beantworten, wenn der Kirchenbegriff differenziert wird. Dabei sind mindestens folgende Aspekte zu unterscheiden:

(a) Kirche als *Institution* kann *Trägerin von religionspädagogischer Praxis und Theorie* sein, etwa in konfessionellen Schulen und religionspädagogischen Insti-

1. H. Schilling, zit. in: N. Mette u. M. Weinrich, Art. Kirche, Gemeinde, in: LexRP I, 1033-1043, 1033.
2. Damit wird hier der Begriff der »Religionspädagogik« entgegen den Plädoyers von G. Adam/R. Lachmann, C. Grethlein u.a. nicht als übergreifender Begriff im Sinne einer »allgemeinen Religionspädagogik« verwendet. Zwar weiß ich mich dem Anliegen einer integrativen Theorie der pädagogischen Verantwortung der Kirche für Schule, Gemeinde und andere Lernorte verbunden, halte jedoch die terminologische Strategie für aussichtslos, hierfür den nun einmal schulisch konnotierten Begriff der Religionspädagogik auszuweiten. Eine solche übergreifende Theorie muss sich vielmehr terminologisch an den Begriffen »Bildung« und »Lebenskunst« orientieren. Auch wenn im folgenden nur von schulischer Religions-Bildung die Rede ist, lassen sich die Thesen allerdings leicht auch auf den Gesamtbereich kirchlich (mit-)verantworteter Religionsbildung übertragen.

tuten. Unter Kirche wird hierbei zunächst die verfasste, institutionalisierte Sozialform einer Glaubensgemeinschaft verstanden. Wer in diesem Sinn für eine kirchliche Religionspädagogik plädiert, meint damit faktisch die Ausgliederung des Religionsunterrichts aus der Schule und die Übernahme in kirchliche Regie, also das Modell der »Christenlehre«, oder denkt an Schulen in kirchlicher Trägerschaft.

(b) Kirche wird als *Glaubensgemeinschaft* im Sinne einer *Bekennnisgemeinschaft* begriffen, die zwar nicht rechtlich den Unterricht trägt, aber für die Inhalte des RU im Sinne eines konfessionellen RU verantwortlich zeichnet. Kirchlich ist dieser Unterricht, indem die Lehrinhalte mit der Lehre einer bestimmten Glaubensgemeinschaft übereinstimmen und die Lehrkräfte darauf verpflichtet sind. Das ist das Modell des Grundgesetzes in Art. 7,3, jedenfalls für die meisten Bundesländer. Wer für kirchliche Religionspädagogik in diesem Sinn votiert, hält fest am konfessionellen RU, mag er auch kooperativ erweitert und geöffnet werden.

(c) Kirche wird gefaßt als *Geschehen der Kommunikation des Evangeliums* oder traditioneller formuliert: Kirche als *creatura verbi*, als Geschöpf des göttlichen Wortes (Martin Luther). In der Wirkung des Heiligen Geistes bricht das Reich Gottes vorläufig an und gewinnt Gestalt in symbolischer Kommunikation wie in kommunikativ-solidarischem Handeln. Wolfgang Huber hat neben den für die Kirche fundamentalen liturgischen Vollzügen in Wort und Sakrament die Bildung, das Eintreten für Gerechtigkeit und eine Kultur der Barmherzigkeit (bzw. des Helfens) als weitere Kennzeichen von Kirche benannt<sup>3</sup>. Dies weiterführend – und stärker vom Grundauftrag der Kirche statt vom »Wesen« oder von dogmatischen »Kennzeichen« ausgehend – sind m.E. fünf gleichrangige Dimensionen des kirchlichen Auftrags und Handelns beschreibbar<sup>4</sup>:

3. Vgl. W. Huber, *Kirche in der Zeitenwende. Gesellschaftlicher Wandel und Erneuerung der Kirche*, Gütersloh 1998, 152, 157, 158-162.
4. Die Rede von verschiedenen Dimensionen des kirchlichen Auftrags schließt einerseits an die Grundformeln der reformatorischen Ekklesiologie an (Confessio Augustana, Art. 7: Kirche als die Versammlung aller Gläubigen, bei welchen das Evangelium rein gepredigt und die heiligen Sakramente dem Evangelium gemäß gereicht werden), differenziert andererseits die Formen der »Kommunikation des Evangeliums« (Ernst Lange) im Rückgang auf biblische Zeugnisse und religionssoziologische Wahrnehmungen kirchlichen Handelns aus. Häufig werden dabei als Dimensionen des kirchlichen Auftrags genannt: leiturgia, martyria, diakonia und koinonia, vgl. etwa: Leuenberger Kirchengemeinschaft: *Die Kirche Jesu Christi. Der reformatorische Beitrag zum ökumenischen Dialog über die kirchliche Einheit* (Leuenberger Texte; 1), Frankfurt/M. 2 1996, 39-43. Die Bildungsdimension des Evangeliums bleibt dabei meist unterbestimmt. Anders strukturiert Reiner Preul seine praktisch-theologischen Überlegungen zur Kirchentheorie, indem er vier Hauptfunktionen der Kirche für deren Mitglieder und die Gesellschaft beschreibt: *Die Aufgabe der*

- Gottesdienst und Spiritualität: symbolische Kommunikation des Heiligen
- Verkündigung und Zeugnis: werbende (Kon-)Textualisierung der Glaubenserfahrungen
- Bildung: Glaubens- und Identitätsentwicklung sowie Entfaltung der Frömmigkeit
- Gemeinschaftsbildung: soziale Gestaltwerdung des Glaubens in Kirche und Gesellschaft, und
- Lebenshilfe: helfendes bzw. heilendes Handeln und seelsorgliche bzw. ethische Lebensberatung.

Mit der Kurzformel »Kommunikation des Evangeliums« wird das Gesamt aller fünf Dimensionen bezeichnet, nicht nur die ersten beiden. Eine in diesem Sinn kirchliche Religions-Bildung müsste alle Dimensionen zur Geltung bringen und ihnen Raum geben.

(d) Schließlich wird in der Alltagssprache unter Kirche auch das *Gebäude der gottesdienstlichen und rituellen Treffen* verstanden. In diesem Sinne könnte gefragt werden, inwieweit die Religionspädagogik kirchlich im Sinne von *kirchenraumbezogen* zu sein hätte.

## Einführung in die mehrdimensionale Religion

Die Leitfrage nach der Kirchlichkeit der Religionspädagogik impliziert sofort die Frage nach dem Ziel und Gegenstand der Religionspädagogik. Wer sie allein als allgemeine Religionskunde oder religionswissenschaftliche Betrachtung von Religion angelegt wissen möchte, wird zunächst jeden Anspruch auf kirchliche Bestimmung der Inhalte zurückweisen müssen. Kirchlich verantwortete Religionspädagogik an der öffentlichen Schule kann es dann nicht geben.

Ein rein religionskundlicher RU erscheint allerdings als ähnlich abwegig wie ein rein musikwissenschaftlicher Musikunterricht. Wenn im Musikunterricht nicht auch mit Lust Musik gehört und gemacht wird, verfehlt er seine eigentliche Aufgabe: nämlich zur Humanisierung durch musikalisches Erleben und Handeln beizutragen.

Lebensbegleitung im Lebenslauf, die bildende Funktion für die Kultur, die ethisch-politische Aufgabe und die Aufgabe, Verantwortung für das Überleben der Menschheit zu übernehmen. Wenngleich hier der liturgische Auftrag der Kirche kaum angemessen erfasst scheint, betont Preul doch gegenüber anderen Kirchentheorien völlig zu Recht die Bedeutung der Kirche als Bildungsinstitution, vgl. R. Preul, Kirche als Bildungsinstitution, in: F. Schweitzer (Hg.), Der Bildungsauftrag des Protestantismus (Veröffentlichungen der Wissenschaftlichen Gesellschaft für Theologie; Bd. 20), Gütersloh 2001, 101-123, sowie ders., Kirchentheorie. Wesen, Gestalt und Funktionen der Evangelischen Kirche, Berlin/New York 1997, 140-152.

Dabei soll der Musiklehrer mit seinem persönlichen Musikgeschmack die Schüler nicht dominieren. Er hat ihnen ein ganzes Spektrum großer Musik zu präsentieren (wobei er an Lehrpläne gebunden ist). Er darf aber ruhig für seine Lieblingsmusik werben. Und die Schülerinnen dürfen spüren, wo sein Herzblut schlägt. Er oder sie muss all diese Musik aber auch wirklich vorspielen, es reicht nicht, ihre Konstruktionsprinzipien zu erläutern. So können sich die Schülerinnen und Schüler probeweise auf verschiedene Weisen der Musikwahrnehmung einlassen. Vielleicht erweitert das ihren Horizont, vielleicht entscheiden sie sich nun erst recht dagegen, dann allerdings bewusster als vorher. Jedenfalls wird dadurch ihre musikalische Sensibilität gefördert.

Analoges gilt für den RU: *Wer den Religionsunterricht auf religionskundliches Wissen oder auf ethisches Orientierungswissen reduziert, wird dem komplexen Phänomen Religion nicht gerecht.*

*Religion und Religiosität muss mehrdimensional begriffen werden*<sup>5</sup>. Dazu gehören:

- die *emotionale und ästhetische Erlebnis- und Wahrnehmungs-Dimension* als Ergriffen-sein von Grundstimmungen des Heiligen (wie Dank, Ehrfurcht, Faszination und Schrecken),
- die *kognitive Dimension* als Bescheidwissen über Geschichte, Lehrinhalte und Riten,
- die *konfessorische Dimension* als Bekennen zu bestimmten Überzeugungen,
- die *ethische Dimension* als Weisheit individueller wie sozialer Lebensführung,
- die *rituelle Dimension* als Ausdruck religiöser Erfahrung in symbolischer Darstellung.

Alle diese Dimensionen gehören in die schulische Religions-Bildung. Dabei spielen die wahrnehmenden, ästhetischen Vollzüge eine primäre Rolle<sup>6</sup>. Ohne solche Wahrnehmungen bleibt es bei toter Buchreligion. »Religion hat eine ästhetische Signatur. Sowohl die poetisch-metaphorische Sprache als auch die Bildhaftigkeit religiöser Symbole, ferner der immense Bilderschatz religiöser

5. Darauf verweisen zu Recht auch religionssoziologische Funktionsbestimmungen von Religion, vgl. Ch. Y. Glock, Über die Dimensionen der Religiosität, abgedruckt in: J. Matthes, Kirche und Gesellschaft. Einführung in die Religionssoziologie II, Reinbek 1969, 150-168 (orig. engl. 1962). Glock unterscheidet hier die Dimensionen der religiösen Erfahrung, die ritualistische, ideologische, intellektuelle Dimension und die Dimension der Konsequenzen aus religiösen Überzeugungen. Vgl. auch die multifunktionale Definition von Religion bei F.-X. Kaufmann: Religion und Modernität. Sozialwissenschaftliche Perspektiven, Tübingen 1989, 84f.

6. Wenn im Folgenden für eine verstärkte Wahrnehmung der ästhetischen Dimension der Bildung geworben wird, soll dies nicht dazu führen, die anderen Dimensionen im RU abzudrängen. Gegenüber einer derzeit bemerkbaren einseitigen Ästhetik-Euphorie möchte ich ein integratives Modell ins Spiel bringen, das die verschiedenen klassischen Bildungsdimensionen gemeinsam zur Geltung bringt, vgl. P. Bubmann, Freiheit wahrnehmen – die ästhetische Dimension christlicher Lebenskunst, in: H.-R. Reuter u.a. (Hg.), Freiheit verantworten (FS W. Huber), Gütersloh 2002, 504-516.

Vorstellungen belegen dies zu Genüge. Die liturgische und künstlerische Prachtfaltung der Religion und ihr direkter Zug zur Sinnlichkeit widerstreiten den alleinigen, vor allem theologisch stark gemachten Geltungsansprüchen assertorischer und appellativer Rede in der Religion diametral. Dasselbe gilt noch einmal für die kultischen Rituale und religiösen Lebensformen. Nur zusammen mit der Ästhetik der Religion haben auch ihre rationalen Denk- und Darstellungsformen Plausibilität<sup>7</sup>.

### Religions-Begehung statt Belehrung

Wirkliche Begegnung mit christlicher wie nicht-christlicher Religion erfordert ihre *Begehung*<sup>8</sup>. Hiermit sind nicht allein die ästhetisch begehbaren Prozesse gemeint, also die Wahrnehmungen symbolischer Darstellungen oder liturgischer Vollzüge. Auch die ethische Dimension der Religion bedarf ursprünglich der »Begehung« im Sinne der unmittelbaren Erfahrung des lebensförderlichen, helfenden Charakters von weisheitlichen und gesetzlichen Orientierungsregeln durch deren modellhafte Realisierung. Daher lässt sich Religion eigentlich gar nicht »unterrichten«, wenn damit primär »Schulung« und »Wissenstransfer« assoziiert wird<sup>9</sup>. Mit Joachim Kunstmann möchte ich daher lieber von *Religions-*

7. J. Kunstmann, Religion und Bildung. Zur ästhetischen Signatur religiöser Bildungsprozesse (RPG, Bd. 2), Gütersloh/Freiburg i. Br. 2002, 57. Vgl. auch *ders.*, Wege in neues Terrain. Wiederentdeckung von Religion und Ästhetik für religiöse Bildungsprozesse, in: ZPT 53/2001, 229-235.

8. Das betont zu Recht S. Weyer-Menkhoff, Wozu wird christliche Religion unterrichtet? Ein Diskurs zur Notwendigkeit ästhetischer Vermittlung (Ästhetik – Theologie – Liturgik 9), Münster u.a. 1999, 354: »Christliche Religion wird nicht anders unterrichtet als durch ihr bewußtes, eben reflektiertes Begehen. Der christlichen Religion Begehen und Begreifen, Geschehen und Verstehen, Nachfolgen und Nachdenken ist das Merkmal katechetischen Unterrichts christlicher Religion.« Allerdings thematisiert Weyer-Menkhoff nicht die Spannungen, die ein solcher Ansatz für den Gebrauch der Begriffe »Unterricht« und »Katechese« mit sich bringt. So bleibt die Terminologie (etwa auch mit dem häufig gebrauchten Begriff der »Vermittlung«) immer noch einem deduktiven Denken verhaftet, das ein ästhetischer Ansatz doch gerade überwinden müsste.

9. Zwar ist ja gerade die jüdische und mithin auch ein gewichtiger Teil der christlichen Religionspädagogik unterrichtlich orientiert: als Einweisung in das Verstehen der biblischen Schrift etc. Zum Verständnis religiöser Inszenierungen ist ja auch ein gewisses Maß unterrichtlich vermittelten Wissens nötig, so wie zum Verständnis musikalisch-dramatischer Inszenierungen einige Elementaria der Allgemeinen Musik- und Theatertheorie von Nöten sind. Doch ist daran festzuhalten, dass kognitiv-in-

*Bildung* reden<sup>10</sup>. Religion muss aufgeführt und inszeniert werden und so religiöse Erfahrung ermöglichen. Darin liegt das Recht, die religionspädagogische Praxis primär unter ästhetischen Gesichtspunkten zu begreifen<sup>11</sup>. Nach Stephan Weyer-Menkhoff erfordert die *asthetische Dimension* vom christlichen Unterricht, dass in ihm Raum zur sinnlichen Präsentation von Religion gegeben sein muss. Gemeint ist nicht die didaktische Anreicherung des Unterrichts durch ästhetische Methoden, sondern die sinnliche Inszenierung als Grundmodus des christlichen Unterrichts. »Im Unterricht christlicher Religion wären also Gebete zu sprechen, Bibeltexte als Heilige Schrift zu rezitieren, Segen zu spenden, das Heilige Mahl zu halten etc.«<sup>12</sup> So wird Religion nicht als abstrakte Analyse eines Abwesenden gelehrt, sie wird vielmehr konkret präsent. »Die ästhetische Dimension gebietet, das im Unterricht Wahrzunehmende zu inszenieren«<sup>13</sup>. Das Zentrum religionspädagogischer Praxis ist daher nicht die distanzierte Exegese heiliger Texte, sondern die Anbahnung und Reflexion religiöser Erfahrung und religiöser Lebenskunst. Es geht um religiöse Bildung, nicht allein um Wissen über Religionen. Weyer-Menkhoff übersieht allerdings in seinem Plädoyer für primär ästhetischen Unterricht, dass die ethische Dimension keine nachträgli-

doktrinierende ›Schulung‹ dem Phänomen der Religion nicht gerechtzuwerden vermag.

10. Vgl. J. *Kunstmann*, Religion und Bildung, 54f., wo vier Aspekte solcher Religionsbildung unterschieden werden: 1. »eine religiöse Bildung, die sich als subjektives religiöses Wissen ebenso Ausdruck verschafft wie als die Fähigkeit, Religion in Gebrauch zu nehmen« (54), also eine subjektive religiöse Kompetenz; 2. »Bildung durch Religion« (55), »als ein umfassendes Gewahrwerden der Unverfügbarkeit des Lebens« (ebd.), also den Bildungseffekt von Religion für die Selbstwahrnehmung und Lebensorientierung insgesamt; 3. die Weiterentfaltung der Religion selbst; 4. die Aufgabe der Religionspädagogik, die »Bildung von Subjekten in und durch religiöses Verstehen und religiöse Gestaltung betreibt« (55). Ein solcher Ansatz scheint mir weiterführender als eine Konzentration auf die Begrifflichkeit des »Glaubenslernens« oder eine Wiederbelebung des Begriffs der Katechetik, so berechtigt die damit verbundenen Anliegen auch sein mögen, vgl. I. *Schoberth*, Glauben-lernen. Grundlegung einer katechetischen Theologie (Calwer Theologische Monographien; Reihe C; Bd. 28), Stuttgart 1998.
11. Vgl. J. *Kunstmann*, Wege in neues Terrain, 235: »Damit wird offensichtlich, daß eine religiöse Didaktik die ästhetische Struktur religiöser Erfahrung selbst in irgendeiner Weise im Unterricht darstellen oder zumindest aufsuchen muß.«
12. S. *Weyer-Menkhoff*, a.a.O., 375.
13. Ebd. Zu beachten ist, dass Weyer-Menkhoff im Anschluss an I. Kant eine dritte Dimension ästhetischen Unterrichts in der Katharsis, also dem ästhetischen Urteil in Kommunikation und gemeinschaftlicher Reflexion sieht, also durchaus Fragen der Allgemeingültigkeit bzw. des Wahrheitsanspruchs von Religion aufnimmt, sie aber nicht unabhängig von ästhetischer Wahrnehmung und Gestaltung zur Geltung bringen möchte (vgl. ebd., 374-392).

che Reflexionsgestalt religiöser Erfahrungen allein darstellt, sondern gleichursprünglich in die Heiligkeitserfahrungen mit dem biblischen Gott verwoben ist. Jedenfalls müsste deutlicher werden, dass in der jüdisch(!)-christlichen Tradition das Heilige nicht nur aktuell sich in ästhetischen Prozessen erschließt, sondern auch in weisheitliche und normative Traditionen eingelagert ist<sup>14</sup>.

Religiöse Bildung als *Einführung in die Lebenskunst* gewinnt man nicht primär durch Belehrung, sondern durch *Einübung*. Dabei muss man nicht so weit gehen wie Manfred Josuttis und »Religion als Handwerk«<sup>15</sup> definieren, wo das Fasten, Beten, Weihen, Opfern, Segnen und Heilen zu erlernen wäre. Und gewiss ist die religionspädagogische Praxis noch einmal etwas anderes als die Initiation ins Heilige und die Lehrkraft unterschieden vom spirituellen Seelenführer. Aber ganz ohne Einstimmung ins Heilige, ohne Geschmackproben des Unendlichen geht es nicht.

### Einladung zur Wahrnehmung und Gestaltung religiöser Lebenskunst

Christliche Religionspädagogik zielt darauf, zur kritischen Wahrnehmung und Gestaltung religiöser Lebenskunst zu befähigen. Christliche Lebenskunst ist dabei zentral als Gestaltwerdung christlicher Freiheit zu verstehen<sup>16</sup>. Christliche Freiheit aber hat zunächst eine transzendente und damit spirituelle Dimension. Sie erwächst aus der Erfahrung des Geliebtseins und Anerkanntseins, theologisch gesprochen: aus der Rechtfertigungserfahrung. Wer etwas von christlicher Religion begreifen will, müsste sich transzendente Freiheit (wenigstens versuchsweise) zusprechen lassen: *Etsi imago dei daretur* ...

Weil christliche Freiheit als praktische Freiheit immer kommunikativ-kooperativ<sup>17</sup> ist, die andere Freiheit also mitbedenkt und fördert, ist christliche Lebenskunst nicht ohne die Gemeinschaft der vom Geist der Freiheit Ergriffenen zu denken. Kirche als Gegenstand des Glaubens bedeutet Geistgemeinschaft, Ereignis und Geschehen der Geistergriffenheit<sup>18</sup>. *Religionspädagogische Praxis eröffnet Raum für Gemeinschaft im Geiste Gottes*

14. Durch seine einseitige Frontstellung gegen einen moralisierenden Unterricht lässt Weyer-Menkhoff die hohe Bedeutung der Ethik für den primären (!) Vollzug christlicher Religion außer acht. Der Abwertung von Fragen der Sozialethik, der Identitätsbildung und Selbstsorge als sekundär korrespondiert theologisch der Ausfall schöpfungstheologischer und pneumatologischer Kategorien.
15. M. Josuttis, Religion als Handwerk. Zur Handlungslogik spiritueller Methoden, Gütersloh 2002.
16. Zum zugrundeliegenden Freiheitsverständnis vgl. P. Bubmann, Fundamentelethik als Theorie der Freiheit. Eine Auseinandersetzung mit römisch-katholischen Entwürfen (Öffentliche Theologie 7), Gütersloh 1995.
17. Zu dieser Doppelbestimmung vgl. W. Huber, a.a.O., 176-182.
18. Zum Verständnis der Kirche als Geistgemeinschaft vgl. P. Tillich, Systematische

*und für kommunikativ-kooperative Freiheit.* Wenn man Weyer-Menkhoffs Einengung auf Wortverkündigung und Sakrament pneumatologisch öffnet, lässt sich sein Plädoyer für den ästhetischen als kirchlichen »Unterricht« durchaus übernehmen: »Christliche Religion wird so gelernt als Teilhabe im ästhetischen Spiel, in ihrer Begehung als Heiliger Raum, in der *communio* von Anteilnahme und Anteilgabe an ihren Formen, so daß die Gemeinschaft der Spielenden zur ästhetischen Darstellung des dogmatischen Begriffs der Kirche wird als der *congregatio sanctorum, in qua evangelium pure docetur et recte administrantur sacramenta* (CA VII, ...): Ästhetischer Unterricht bildet Kirche!«<sup>19</sup>

Kirche muss hier allerdings zunächst verstanden werden als Geschehen der Kommunikation des Evangeliums und der Realisierung christlicher Freiheit und erst sekundär auch als Institution, die dieser Kommunikation des Evangeliums zu dienen hat.

Kirchlich wird die religionspädagogische Praxis und Theorie gerade wegen ihrer ästhetischen Orientierung noch in anderer Hinsicht sein: nämlich bezogen auf die kultischen Gebäude. Stehen diese doch für die Anmutungsqualitäten nicht nur des christlichen Glaubens, sondern der meisten anderen Glaubensformen auch. Religionsunterricht ohne Besuche und Feiern in Kirchen, Synagogen und Moscheen ist kaum vorstellbar. So wie ein ordentlicher Musikunterricht eben auch in die Oper oder das Rockkonzert führen muss. In diesem Sinn sollte jede christliche Religions-Bildung auch Kirchenpädagogik sein<sup>20</sup>.

### Made in ecclesia

Weil christliche Lebenskunst die Realisierung kommunikativ-kooperativer Freiheit in der Kraft des Geistes Gottes meint, muss die christliche religionspädagogische Praxis immer auch eine kirchliche sein: Sie eröffnet Zeiten und Räume für die Kommunikation des Evangeliums, für die Begegnung mit dem Heiligen, für die Einübung von und die Verständigung über Gerechtigkeit und Solidarität. Dies muss dann aber auch für die *interreligiöse Begegnung* und den *Dialog mit anderen religiösen Bewegungen* so gelten: auch dort geht es ums Miterleben authentischer Spiritualität und religiöser Lebenskunst – soweit das andere Glaubensgemeinschaften überhaupt zulassen und das in der gegebenen Zeit als sinnvoll erscheint. *Religionspädagogische Praxis ist also nicht ohne spirituelle Übung denkbar.* Weil aber solche spirituellen Vollzüge nicht ins zufällige Belieben der Lehrkräfte gestellt werden können, kommt nun doch auch die *Institution Kirche*

Theologie, Bd. III: Das Leben und der Geist – Die Geschichte und das Reich Gottes, Frankfurt/M. 1984, 176-202.

19. S. Weyer-Menkhoff, a.a.O., 400.

20. Vgl. exemplarisch: R. Degen/I. Hansen (Hg.), Lernort Kirchenraum. Erfahrungen – Einsichten – Anregungen, Münster u.a. 1998.

ins Spiel: Sie bürgt für die »Markenqualität« der angebotenen religiösen Erfahrungen.

Religion lernt man nur, indem man sich einer Religion versuchsweise »ausliefert«, und zwar für längere Zeit. Weil das so ist, haben die Eltern das Recht der religiösen Erziehung ihrer Kinder. Und wenn sie sich für kirchliche »Markenkost« entscheiden, haben Schule und Religionspädagogik das zu akzeptieren. Aus bildungs- wie religionstheoretischen Gründen und aus Gründen des religiösen Erziehungsrechtes wird daher die religionspädagogische Praxis in der Regel kirchlich-konfessionell sein oder jedenfalls konfessionelle Anteile enthalten müssen. In keinem Fall hat der Staat hier das Recht, gegen den Willen der Erziehungsberechtigten oder der Schülerinnen selbst die religiöse Bildung zu beschneiden und diese etwa zur Religionskunde zu degradieren. Andererseits muss deutlich sein, dass es in der öffentlichen Schule nicht um kirchliche Sozialisation geht (im Sinne einer Mitgliedergewinnung für die institutionalisierten Kirchen), sondern um eine freie Begegnung mit einladenden Angeboten religiöser Bildung.

Das war schon den Vordenkern der Evangelischen Unterweisung klar. »Wenn die Kirchen der Aufforderung des Gesetzgebers Folge leisten [und nach Art.7 GG die Verantwortung für die religiöse Bildung in der Schule übernehmen; P.B.], dann können sie das nicht tun um ihre Interessen zu verfolgen, ihren Nachwuchs zu sichern (›Rekrutierungsabsicht‹) oder die Schule zu bevormunden ...«<sup>21</sup> Heute wird man darüber hinausgehend formulieren können, Religions-Bildung ziele »auf die freibleibende, ›probeweise‹ Fähigkeit und Motivation, Religion selbst in Gebrauch zu nehmen, d.h. selbst religiös ausdrucks- und deutungsfähig zu werden«<sup>22</sup>. Aus bildungs- wie religionstheoretischen Gründen muss dies allerdings zugleich bedeuten, von Beginn der Bildungsanstrengungen an auch die *in-*

21. K. Frör, Grundriß der Religionspädagogik. Im Umfeld der modernen Erziehungswissenschaft, durchges., erg. u. mit einem Vorwort von D. Blaufuß, Konstanz <sup>2</sup>1983, 177. Dass der Nestor der Bayerischen Religionspädagogik, Kurt Frör, zum Typ der Evangelischen Unterweisung zu rechnen ist, ist zweifelsohne richtig. Vgl. nur Frörs These aus dem Jahr 1964: »Der Religionsunterricht ist als ein Teil des kirchlichen Gesamtkatechumenats zu verstehen, in dem Lehr-Unterweisung, Erziehung zum Mitleben in der Gemeinde und persönliche Lebenshilfe zusammen einen ganzheitlichen Erziehungs- und Bildungsauftrag darstellen.« (K. Frör/G. Otto, Religionsunterricht als Teil des kirchlichen Gesamtkatechumenats? Das Verhältnis zur Gemeinde als Problem [1964], in: K.E. Nipkow/F. Schweitzer, Religionspädagogik. Texte zur evangelischen Erziehungs- und Bildungsverantwortung seit der Reformation; Bd. 2/2: 20. Jahrhundert, Gütersloh 1994, 178-181, 179). Allerdings bringt Frör in seinem letzten großen Werk Differenzierungen an, die auch heute an Aktualität wenig eingebüßt haben (vgl. K. Frör, Grundriß der Religionspädagogik, a.a.O.). Dort hält Frör im übrigen bezüglich des von ihm selbst vertretenen Ansatzes der Evangelischen Unterweisung fest, dass »über der entschlossenen Wendung zur Kirche und Theologie andere Bestimmungsgrößen zu kurz gekommen waren« (166).

22. J. Kunstmann, Wege in neues Terrain, 235.

*terreligiöse Begegnung* zu suchen. Andersartiger Spiritualität ist Raum zu geben und der Sinn für religiöse Differenz zu schärfen. Das geschieht zum einen, wo individuelle Formen von Religiosität der Schülerinnen und Schüler ihren selbstverständlichen Ort in der religionspädagogischen Praxis finden, zum anderen durch regelmäßige Begegnungen mit authentischen Religionsformen anderer Konfessionen und Religionen.

Wird die schulische Religionsbildung als einladende Einführung in die christliche Lebenskunst verstanden, dann meint dies nicht eine Rückwendung zur kirchlichen Katechetik in der Schule oder eine Abwendung von bildungstheoretischen Begründungen der Religionspädagogik.

»Für die Einführung der Kinder in das Leben der Kirche bedarf es des staatlichen Religionsunterrichts nicht. Es geht um das Freiheitsrecht der Schüler, ihre in GG Artikel 4 garantierte Religionsfreiheit auch aktiv wahrnehmen zu können und sich mit authentisch dargestellter Religion – interpretiert durch die jeweiligen *Religionsgemeinschaften* und *nicht* durch den sich diese Kompetenz anmaßenden und damit die Grenzen weltanschaulicher Neutralität überschreitenden Staat – auseinandersetzen zu können. Dass dieses Recht auch anderen Religionsgemeinschaften, wie der jüdischen und der muslimischen Gemeinschaft, zukommt, sofern die dafür erforderlichen Voraussetzungen gegeben sind, wird heute gerade von den Kirchen gesehen und vertreten. Denn nur im offenen Dialog der verschieden ausgerichteten und begründeten *Bekenntnisse* kann Bildung und Erziehung zu dem führen, was die Schule zu ihren übergeordneten Leitvorstellungen erklärt hat: zur Identitätsbildung, zu Dialogbereitschaft und Toleranz«<sup>23</sup>.

### Pluralitätsfähiger, dialogischer Religionsunterricht mit ethischem Schwerpunkt?

Nun wird gefordert, zu diesem Dialog verschiedener religiöser und weltanschaulicher Prägungen bedürfe es einer »Dialogischen Religionspädagogik« bzw. eines interreligiösen Religionsunterrichts für alle.<sup>24</sup> Dessen befreiungs-

23. Votum des Theologischen Ausschusses: Bildung in evangelischer Verantwortung auf dem Hintergrund des Bildungsverständnisses von F.D.E. Schleiermacher, in: J. Ochel (Hg.), *Bildung in evangelischer Verantwortung auf dem Hintergrund des Bildungsverständnisses von F.D.E. Schleiermacher. Eine Studie des Theologischen Ausschusses der Evangelischen Kirche der Union*, Göttingen 2001, 11–56, 49f.
24. Vgl. T. Knauth, *Religionsunterricht und Dialog. Empirische Untersuchungen, systematische Überlegungen und didaktische Perspektiven eines Religionsunterrichts im Horizont religiöser und kultureller Pluralisierung (Jugend – Religion – Unterricht; Bd. 2)*, Münster u.a. 1996. Knauth hofft, mit »der Reflexion auf den Dialog als zentraler Leitkategorie gegenwärtiger und künftiger religionspädagogischer Reflexion ... einen Beitrag zu den Voraussetzungen eines tragfähigen ›Religionsunterrichts für alle« (ebd., 397) zu leisten.

pädagogische Begründung erscheint zunächst sehr sympathisch. In dialogischer Kommunikation sollen religiöse Traditionen als Ressourcen für Sinn und Handeln erhoben werden und zugleich zur interkulturellen Verständigung beitragen. Religion wird hier insbesondere hinsichtlich ihrer positiven transformativen Potentiale für die kommunikative Handlungsfähigkeit in den Blick genommen und die Religionsdidaktik einem ethischen Interesse an universaler kommunikativer Freiheit unterstellt<sup>25</sup>. »Die ethisch-praktische Dimension religiöser Bildung im normativen Horizont einer universalen Solidarität ist damit letztlich die Perspektive einer handlungstheoretisch ansetzenden Theorie religiöser Erziehung und Bildung«<sup>26</sup>. Die Schülerinnen und Schüler sollen nach dieser Konzeption im Koordinatenkreuz von Religionen und Weltanschauungen Verschiedenheiten und Gemeinsamkeiten entdecken und ihren eigenen Weg in gemeinsamer Verständigung gehen lernen. Dialogischer Religionsunterricht brauche dazu einen »Spielraum«<sup>27</sup>, der den Schülerinnen ermögele, in Freiheit sich selbst zu vergewissern. Dabei sei »besonders darauf zu achten, Schülern und Schülerinnen nicht eine religiöse, kulturelle oder konfessionelle Identität zuzuschreiben, auf die sie sich gar nicht festgelegt wissen wollen«<sup>28</sup>. Methodisch empfiehlt Knauth dafür insbesondere eine stärker auf die dialogische Dimension interreligiösen und interkulturellen Lernens bezogene Form von Symboldidaktik<sup>29</sup>.

So sehr dieses Plädoyer für die Subjektorientierung der Religions-Bildung einleuchtet, so sind doch die Probleme dieses Ansatzes nicht zu unterschlagen: Wird die Vermittlung von Religion primär von ihrer ethischen Seite her entwickelt und aller Religion als Kriterium die Förderung universeller Solidarität übergeordnet, so ist möglicherweise der Dialog der Religionen viel rascher zu Ende als gedacht. Denn das Grundkriterium universeller Solidarität verdankt sich eben der spezifisch abendländischen Verbindung jüdisch-christlichen und aufklärerischen Gedankenguts. Wer Religion allein funktional im Blick auf die Förderung von Subjekt- und Handlungsfähigkeit in den Blick nimmt, verfällt

25. »Religion ist also auf eine Weise in dialogische Lernprozesse einzuführen, die deutlich macht, daß ihre Geschichten und Symbole, ihr Protest gegen Strukturen von Herrschaft, Gewalt und Ungerechtigkeit, ihre Visionen und Entwürfe von einem Leben in Gerechtigkeit und Solidarität auch für gegenwärtiges Handeln orientierend sein können ... Die Geschichte von Destruktivität, Intoleranz und Inhumanität, die sich gleichfalls mit Religion verbindet, ist dabei nicht auszublenden, sondern aufzuarbeiten, um zu persönlichen und gesellschaftlichen Befreiungsgeschichten vorzudringen zu können« (ebd., 395).

26. Ebd.

27. Ebd., 400.

28. Ebd.

29. Vgl. ebd., 391.

einem spezifischen Religionsverständnis der europäischen Aufklärung. Damit aber wird die Komplexität von Religion unzulässig auf eine – allerdings wesentliche – Dimension verkürzt.

Die Realisierung eines pluralitätsfähigen, interreligiös offenen dialogischen Religionsunterrichtes darf daher nicht zur Reduktion von Religion auf Ethik führen. Vielmehr erfordert die ästhetische Dimension von Religion die Begegnung mit authentischen, konfessionellen Formen von Religion gerade auch in ihrer Fremdheit und Anstößigkeit. Die Filterung der im RU einbezogenen Religionsformen nach emanzipatorisch-humanistischen Kriterien könnte es sich zu leicht machen und sich die anstrengendere wirkliche Begegnung mit den nicht harmonisierbaren differenten und auch anstößigen Formen von gegenwärtiger Religion ersparen (z.B. mit Fundamentalismus und Okkultismus). Diese Gefahr scheint zumindest beim multireligiösen Religionsunterricht in England gegeben<sup>30</sup>.

Wie sich der interreligiöse Dialog im konfessionellen RU organisieren lässt, sollte nicht zur ideologischen Grundsatzfrage erhoben werden. Um der Förderung dialogischer Begegnungen willen ist es durchaus vorstellbar, dass die schulische Religionsbildung in verschiedenen, möglicherweise auch parallel verlaufenden Phasen, ablaufen könnte. Religionskundliche Phasen könnten im konfessionell und religiös gemischten Klassenverband ihren Ort haben, ebenfalls interreligiöse Begegnungen. Das dürfte jedoch die konfessionell bzw. religiös gebundenen Angebote nicht verdrängen, die wiederum für alle Interessierten offenstehen sollten.

Keinesfalls kann man jedoch die religiöse Bildung im Vollsinn allein den Religionsgemeinschaften, konkret etwa der christlichen Gemeinde zuordnen, und nur den ethisch-bildenden Aspekt dem dialogischen Unterricht als Aufgabe überantworten. Das kann nicht funktionieren, weil viele, wenn nicht die meisten Schüler, überhaupt keine religiöse Erfahrung mehr von zuhause oder aus den Gemeinden mitbringen. Und es kann nicht angehen, weil damit der Religionsunterricht ethisch funktionalisiert würde.

Aus praktischen Gründen sollte daher in Gegenden, in denen die Mehrheit der Schüler und Schülerinnen christlichen Kirchen angehören, die Grundform der schulischen Religionsbildung konfessionell geprägt und verantwortet bleiben. Solche Religionsbildung wird sich allerdings kooperativ für interreligiöse Unterrichtsphasen öffnen und selbstverständlich auch religionskundliche Phasen enthalten. Ich plädiere also mit anderen<sup>31</sup> für eine Form konfessionell-plurali-

30. Vgl. die kritische Diskussion zu dieser Form von Religionsunterricht bei K.E. Nipkow, *Bildung in einer pluralen Welt*, Bd. 2: Religionspädagogik im Pluralismus, Gütersloh 1998, 448-479.

31. Wichtige Anregungen verdanke ich einem unveröffentl. Vortragstext meines Kollegen F. Harz zu »Konturen einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik«; vgl. auch R.

tätsfähiger und dabei interreligiös offener Religionspädagogik bzw. Religions-Bildung<sup>32</sup>.

Die »Kirchlichkeit« der Religions-Bildung wird bei alledem nicht aus dem Sendungs- oder Erziehungsauftrag der Kirche abgeleitet, sondern aus dem Recht der Lernenden auf authentische religiöse Bildung. Religion in der Schule ist als freies Bildungsgeschehen zu begreifen, als Angebot, sich probeweise auf religiöse Erfahrungen und Deutungen einzulassen, um so die Welt noch einmal anders zu erfahren und zu sehen. Sie dient damit zuerst den Subjekten der religiösen Bildung, also den Schülerinnen und Schülern. Wenn sich in der christlichen Religions-Bildung dabei gleichzeitig Kirche ereignet, ist das um so besser für alle Beteiligten. Möglich muss es sein. Denn erst dann wird christliche Religion im Vollsinn erfahren.

*Englert*, Skizze einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, in: F. Schweitzer u.a., Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik (RPG; Bd. 1), Gütersloh 2002, 87-106.

32. Noch einmal zum Vergleich K. Frör, der sich 1975 immerhin für die Idee des konfessionell-kooperativen Unterrichts öffnete, ohne allerdings schon interreligiöse Begegnung in den Blick nehmen zu können: »Ganz unabhängig von der Frage des Ersatzunterrichts ist aber inzwischen deutlich geworden, daß der konfessionelle RU nicht mehr das bleiben kann, was er in den Zeiten einer Gesellschaft mit geschlossener Kirchlichkeit und konfessioneller Prägung einmal war. Er muß Aufgaben, die dem Einheitsmodell zugeordnet sind, in sich aufnehmen. Vor allem muß er offen sein für die Auseinandersetzung mit anderen Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen, ohne damit seine eindeutige Prägung durch die Theologie der eigenen Konfession preiszugeben (W. Sturm). Das ist am besten zu verwirklichen in Kursen der Sekundarstufe und in fächerübergreifenden Angeboten ... Überall aber muß ein neuer Stil verstärkter interkonfessioneller Zusammenarbeit gefunden werden (»konfessionell-kooperativer RU«), z.B. in gemeinsamer Arbeit an Unterrichtsmodellen, an gemeinsamen Projekten, zeitlich befristetem Austausch von Schülern und Lehrern, bis zum Team Teaching ...« (Grundriß der Religionspädagogik, a.a.O., 181).