

# Schul.Land.Oberösterreich

## Menschenbildung im konfessionellen Religionsunterricht

Christoph Baumgartinger

### 1. Religionsunterricht als Schulfach

Religion hat hierzulande (wie in den allermeisten Ländern Europas) als Schulfach Tradition (Schreiner 2005). Im laizistischen Frankreich ist man seit geraumer Zeit auf der schwierigen Suche nach einer geeigneten Form, Religion in der Schule wieder unterzubringen (Nientiedt 2010). In Österreich ist der konfessionelle Religionsunterricht (RU) als Teil des Bildungs- und Erziehungsauftrages der Schule konzipiert. Interessant ist, dass sich auch in der Erziehungswissenschaft – die sich für religiöse Bildung ja grundsätzlich nicht zuständig sieht – die Stimmen mehren, dass Religion zum Bildungskanon der Schule gehören soll. So plädiert der angesehene Allgemeinpädagoge Dietrich Benner für die Notwendigkeit der schulischen Behandlung von Religion aus zwei Gründen: Es ist von öffentlichem Interesse, dass Religionen einerseits aus sich selbst heraus Aufklärung betreiben, um fundamentalistische Tendenzen und Gewaltpotenziale zu bannen, und andererseits auch weiterhin an die Ressourcen sowie die Innovationskräfte erinnern, die sie für ein gerechtes Zusammenleben bereithalten (2004, 10ff ). Laut dem Bildungsforscher Jürgen Baumert (2002, 106ff) ist es Aufgabe der Schule, die heranwachsende Generation mit den unterschiedlichen Modi der Weltbegegnung vertraut zu machen, und er nennt vier. Jedem dieser Weltzugänge entspricht eine eigene Rationalitätsform: erstens die Rationalität im Sinn der kognitiv-instrumentellen Modellierung der Welt (Mathematik, Naturwissenschaften, Technik), zweitens die Rationalität des Ästhetisch-Expressiven (Kunst, Musik, Literatur, Sport), drittens die Logik evaluativ-normativen Denkens (Geschichte, Recht, Wirtschaft, Politik) und viertens die Fragen des „Ultimaten“, die Sinnfragen (nach dem Woher, Wohin, Wozu und Wie des menschlichen Lebens), mit denen sich Philosophie und Religion beschäftigen (konstitutive Rationalität). Aus naturwissenschaftlicher Sicht sieht die Welt eben anders aus als aus ästhetischer oder religiöser. Keine dieser Perspektiven erschließt die Welt „besser“ als die andere, immer aber anders. Man erfährt über Pubertätsprobleme durch Zeugnisse der Selbstartikulationen Jugendlicher anderes als durch medizinische Abhandlungen über hormonelle Umstellungen. L. Wittgenstein (1979, pt 6.52) hat daran erinnert, dass auch dann, wenn wir alle wissenschaftlich möglichen Fragen beantwortet haben, unsere Lebensprobleme noch gar nicht berührt sind.

„Es sind dies die Probleme, die weder nur empirisch noch kognitiv, auch nicht nur ästhetisch oder nur moralisch zu verhandeln sind, sondern die als ‚Probleme konstitutiver Rationalität‘ jene Fragen aufwerfen, die ganz grundlegend auf die Deutung der Welt und meines Lebens in dieser Welt hinführen. In das Feld dieser Fragen gehört Religion, was freilich nicht heißt, dass sie dieses Feld monopolisiert“ (Dressler zit. n. Mette 2010, 307). Die PISA-Studie hat dieses Modell Baumerts aufgegriffen und sieht in der Fähigkeit, diese Weltzugänge zu nützen, das Kriterium von Allgemeinbildung (Dt. PISA-Konsortium 2001, 21).

## 2. Religionsunterricht steht auf theologischer Grundlage

Religion und Glaube lassen sich schulisch in zwei verschiedenen Formen thematisieren, als Religionskunde (Bezugswissenschaft Religionswissenschaft) und als Religionsunterricht (Bezugswissenschaft Theologie). Religionskunde wählt die Beobachterperspektive, den Blick von außen und will der Neutralität wegen auf Distanz bleiben. Religionsunterricht wählt die Teilnehmerperspektive, den Blick von innen, ohne deswegen auf die Beobachterperspektive grundsätzlich zu verzichten. Sosehr die religionskundliche Variante bei nicht wenigen an Plausibilität gewinnt, so ist zum einen zu erinnern, dass Religionskunde auch nicht einfach wertfrei ist, und zum anderen ist sehr zu bezweifeln, ob man mit diesem Blickwinkel dem Phänomen Religion hinreichend gerecht wird. Die Jüdische Gemeinde Brandenburg hat das in ihrer „*Stellungnahme zum Thema Modellversuch LER*“ pointiert deutlich gemacht: Mit dieser Betrachtungsweise erreiche man keine Kenntnis des Spezifischen einer Religion und sie ermögliche daher auch keinen wirklichen Vergleich mit anderen Religionen, denn *„vergleichen und beurteilen kann man nur begriffene Gegenstände. Durch diesen methodischen Umgang mit Religion wird, überspitzt formuliert, die Vielfalt an sich zum einzigen der Toleranz genügenden Inhalt der Religion“* (zit. n. Mette 2010, 308). Sie fördere eher eine Haltung überheblicher Toleranz gegenüber jeder inhaltlichen Besonderheit. Es ist tatsächlich nicht unproblematisch, wenn man Religion beurteilen will, bevor man sie ausreichend verstanden hat.

Dass die Beobachterperspektive wertvoll ist, bestreitet auch eine aufgeklärte Theologie nicht. Der Sache wegen wird sie sogar alle möglichen Beobachterblickwinkel einnehmen, um sich zu vergewissern, was ihre Religion, ihr Glaube *„tatsächlich mit den Menschen ‚macht‘: Ob sie tatsächlich menschlicher macht – wann und weshalb sie unmenschlicher gemacht, jedenfalls nicht vor Unmenschlichkeit bewahrt hat“* (Werbick zit. n. Mette 2010, 308). Theologie nimmt die teilnehmende Perspektive ein, ohne sich aber deswegen dem eigenen Gegenstand gegenüber nur affirmativ und unkritisch zu verhalten. Theologischer Reflexion geht es sehr wohl um die Unterscheidung zwischen verantwortbaren, weniger verantwortbaren oder gar unverantwortbaren Auslegungen ihrer Überlieferungen.

Religion – so lässt sich mit Friedo Ricken sagen – leitet dazu an, „*die conditio humana in all ihren Dimensionen und das Menschsein in seinen verfehlten und nicht-verfehlten Lebensformen zu sehen. Sie erschließt einen letzten Horizont des sinnvollen Lebens und Handelns, und sie leitet den Menschen an, sein Leben und die gesamte Wirklichkeit in diesem Licht zu sehen*“ (zit. n. Mette 2010, 309). Religion verdrängt die menschlichen Grund- und Grenzerfahrungen (wie Geburt/Werden, Endlichkeit/Tod, Schuld/Scheitern, Gelingen/Glück, Verzweiflung/Hoffnung, Sehnsucht nach Erfüllung, Liebe/Gewalt usw.) nicht einfach, sondern ermutigt, sich ihnen zu stellen und im Licht ihrer Überlieferung einen lebensdienlichen und menschengerechten Umgang damit zu finden. Der Theologe und Philosoph Ricken spricht von einem religiösen Standpunkt aus. Aber auch der sich selbst als „religiös unmusikalisch“ bezeichnende Philosoph Jürgen Habermas steht Religion nicht mehr nur skeptisch und kritisch gegenüber: Im Gegensatz zum säkularen Denken, dem ein verbindlicher Begriff vom guten Leben fehle, sind in religiösen Überlieferungen „*differenzierte Ausdrucksmöglichkeiten und Sensibilitäten für verfehltes Leben, für gesellschaftliche Pathologien, für das Misslingen individueller Lebensentwürfe und die Deformation entstellter Lebenszusammenhänge*“ ebenso wach gehalten worden, wie solche „*vom rettenden Ausgang aus einem als heillos erfahrenen Leben*“ (Habermas 2005, 31). Eine bemerkenswerte Anerkennung. Entscheidend ist für ihn, ob die Religionen in der Lage sind, ihre semantischen Potenziale aus ihrem ursprünglichen Kontext in den gegenwärtigen hinein zu „über-setzen“ und ihre möglichen Bedeutungen so zu erschließen, dass sie angesichts der immensen Herausforderungen der Gegenwart verheißungsvolle und rettende Perspektiven eröffnen. Für Habermas liegt es allerdings auch im Interesse des Staates, „*mit allen den kulturellen Quellen schonend umzugehen, aus denen sich das Normbewusstsein und die Solidarität von Bürgern speist*“ (Habermas 2005, 32).

### **3. Der Beitrag des Religionsunterrichts zur Bildung**

Religion/Glaube gründlich erfassen

Der RU will Religion und Glaube in ihrer ganzen Breite und Tiefe erschließen, d.h. er möchte neben dem kondensierten Glaubenswissen auch die Ausdrucksweisen, Lebensbezüge und Erfahrungsdimensionen verstehbar machen (Mendl 2008, 38). Das aber geht aus der Vogelperspektive der Religionswissenschaft mit ihrem beobachtenden, analysierenden Blick allein nicht. Religion ist letztlich eine Praxis, nicht nur eine kognitive Größe, die verbalsprachlich zu erfassen wäre – daher braucht es für religiöse Bildungsprozesse auch die teilnehmende Perspektive, zumindest auf Zeit, probenhalber. Es ist die Doppelperspektive des „Froschvogels“ (Dressler), der sich religiöse Bildung unter den gegebenen Bedingungen postmoderner Pluralität stellen muss. Die Verschränkung dieser beiden Blickwinkel – miterleben und evaluieren – macht ein vertieftes Verständnis von Religion möglich. Was eine Religion an Sinn- und Wertressourcen bereithält, vermag erst dann wirklich deutlich zu werden, wenn zum „learning about religion“ das „learning from religion“ und das „learning in religion“ hinzutritt.

Religiöse Bildung geht es also nicht bloß um Vermittlung von Kenntnissen im Sektor Religion. Vielmehr geht es ihr um ein Erfassen der Wirklichkeit als ganzer im Lichte einer spezifischen Deutung dieser. Das hat selbstverständlich Auswirkungen auf das Gesamtverständnis von Bildung – beispielsweise die, dass ihr verbindlicher Maßstab die Würde des einzelnen Menschen ist und sich daher gegen Tendenzen seiner Instrumentalisierung stellt; dass sie kritisch Stellung bezieht zur Tendenz, den Menschen zu seinem eigenen Hersteller zu stilisieren; dass sie an die Endlichkeit des Lebens erinnert und an einen bewussten Umgang damit; dass sie Handicaps, Fehler und Scheitern als Anlass für Abwertung und Geringschätzung nicht gelten lässt; dass sie einfordert, die Ausbildung von individueller Identität in den Kontext von universaler Solidarität zu stellen; dass der Menschen sich von der unheilvollen Selbstüberforderung entlastet sehen darf, die Maximierung des Glücks (Paradies) auf Erden zu bewerkstelligen; dass ihr Weltgestaltungsbemühungen einem speziellen sinn-, Motivations- und Hoffnungshorizont entspringen (Mette 2010, 311).

#### Horizont des Bildungsbegriffes

Ein aus Religion erwachsendes Bildungsverständnis hält an der Frage nach ihrem eigenen Ziel fest. Woraufhin geschieht Bildung denn überhaupt? Damit verkoppelt ist eine andere Frage, nämlich die nach dem, was den Menschen und seine tiefsten, wesentlichen Anliegen, was das Menschsein und das Menschliche tatsächlich ausmachen. In einer weltanschaulich pluralistischen Gesellschaft sind dazu differierenden Antworten und kontroverse Diskussionen unvermeidlich. Eine produktive Auseinandersetzung zu diesen Fragen steht bislang aus. Rudolf Englert sieht sogar deutliche Anzeichen, sie bildungstheoretisch und pädagogisch eher zu neutralisiert und auszublenden. Aber – so Englert – *„der Umstand, dass die Fragen nach der letzten Bestimmung des Menschen nicht anders als in weltanschaulicher Differenz beantwortet werden kann, bedeutet nicht, dass man sie aus dem Bildungsgeschehen heraushalten sollt – denn sie ist ein zentrales Moment menschlicher Bildung“* (2010, 125). Die einzigen Bildungsmotivationen, die zurzeit konsensfähig erscheinen, sind „berufliche Qualifikation“ (individuell) und „wirtschaftliches Wachstum“ (gesellschaftlich).

Religiöse Bildungsarbeit mischt sich daher auch in die Auseinandersetzung um den Bildungsbegriff ein, sie erinnert im Bündnis mit der klassischen Bildungstradition an das kritische Moment in ihr und erhebt Einspruch gegen die um sich greifende ökonomische Funktionalisierung von Bildung, d.h. gegen ihre Verkürzung auf Ausbildung oder auf sog. Schlüsselqualifikationen wie Flexibilität, Betriebstauglichkeit, Belastbarkeit. Bildung aber meint wohl auch *„den Willen zum Widerstand gegen die entbildenden Mächte, die den Menschen in seinem Kern bedrohen“* (Heydorn zit. n. Englert 2010, 126). Religionen bewahren in ihrem Erbe viele verschiedene Impulse zur „Weltdistanzierung“, leben sie doch ganz wesentlich aus der grundlegenden Idee, *„dass die bestehenden Verhältnisse nicht die einzig vorstellbare Realität sind und der Mensch mit Brot allein nicht satt zu machen ist“* (Ross 2010, 13).

## Religiöse Kompetenz dient der Gesamtbildung des Menschen

Es ist Aufgabe von Bildung und Schule die jeweils neu heranwachsende Generation mit diesem Verständigungsprozess über sich und die Welt vertraut zu machen bzw. ihn mitgestalten zu lassen. Wer weiß, was es mit Religion bzw. Glaube auf sich hat, kann sich diesbezüglich frei und bewusst entscheiden. So wie es in der Schule um die Fähigkeit der Deutung der Welt und des Umgangs mit der Welt geht, so geht es im RU um die Deutung von Religion und den Umgang mit ihr; Benner spricht von Deutungs- und der Partizipationskompetenz (2004, 14). Es sind auf diesem Hintergrund drei Kompetenzbereiche, die der RU in den Blick nimmt: die Entwicklung der religiösen Urteilsfähigkeit und der eigenen Religiosität, die Förderung ethisch-moralischer wie auch personaler-sozialer Kompetenzen. Religiöse Urteilsfähigkeit (Peukert 2004,83) meint Urteilskraft darüber, ob religiöse Ideen und Praktiken der menschlichen Grundsituation mit ihren Grenzerfahrungen gerecht werden und vernünftig vertretbar sind, oder ob sie diese verschleiern, vielleicht sogar ausbeuten (Fundamentalismus, Fanatismus, Banalisierungskulte). Vor allem geht es um die Identifizierung jener Ideen, die angesichts der Kontingenz und Ambivalenzen menschlicher Existenz jene Sinn- und Verantwortungsdimensionen eröffnen, die mit guten Gründen vertretbar sind – nicht zuletzt um sie zur eigenen Option zu machen bzw. sie zumindest zu rechtfertigen. Die Identifikation mit religiösen Ideen hat Auswirkungen auf die ethischen Maßstäbe des Menschen und sein moralisches Handeln und bekommt darin einen spezifischen Horizont für den Umgang mit sich selbst und den anderen. So ist religiöse Urteilskraft beispielsweise sowohl Voraussetzung als auch Motivation für eine ehrliche Toleranz anderen religiösen Überzeugungen gegenüber und einen ernsthaften Dialog mit ihnen.

Zusammengefasst: Der RU trägt dazu bei, dass SchülerInnen von ihrem Recht auf Religions- und Gewissensfreiheit Gebrauch machen können, dass sie auf Lebensfragen Antworten finden, dass sie kritisch denken lernen, dass sie in ihrer Persönlichkeitsentwicklung reifen, dass sie religiös diskursfähig werden und Toleranz anderen Menschen gegenüber entwickeln (Christl. Rat 2009). Er versteht sich als ein integrativer Beitrag zur menschlichen Gesamtbildung, die auf die Befähigung junger Menschen zielt, ihre Geschicke selbstverantwortlich in die Hand nehmen zu können und solidarisch an der Gestaltung seines Zusammenleben-Könnens aller Menschen in Gerechtigkeit, Frieden und im Einklang mit der Schöpfung mitzugestalten. Damit wirkt der RU am Bildungsauftrag der Schule mit, zu dem es gehört, „den Heranwachsenden einen selbstständigen Umgang mit Fragen des Gesamtverständnisses des Daseins und einer ihm entsprechenden selbstbestimmten Lebensführung zu ermöglichen“ (Katholisch-Theologischer Fakultätentag 2000 zit. n. Mette 2010, 313).

## Literatur:

Baumert, J. (2002). Deutschland im internationalen Vergleich. In N. Kilius u.a. (Hg.). Die Zukunft der Bildung (100-150), Frankfurt a.M.: Suhrkamp-Verlag.

Benner, D. (2004). Bildungsstandards u. Qualitätssicherung im Religionsunterricht. In *Religionspädagogische Beiträge* (5), S. 5-19.

Christlicher Rat für das Gespräch mit den Religionen (in Rücksprache mit der Islamischen Glaubensgemeinschaft und der Buddhistischen Religionsgesellschaft) (2009). Plädoyer für den Religionsunterricht (Presstext). [www.dioezese-linz.at/schulamt](http://www.dioezese-linz.at/schulamt).

Dt. PISA-Konsortium (Hg.) (2001). PISA 2000, Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern. Opladen: Leske&Budrich-Verlag.

Englert, R. (2010). Vorsicht Schlagseite! Was im gegenwärtigen Bildungsdiskurs der Religionspädagogik gegenwärtig zu kurz kommt. In *Theologisch-praktische Quartalschrift* (2), S. 123-131.

Habermas, J. (2005). Vormoralische Grundlagen des demokratischen Staates?. In J. Habermas, J. Ratzinger (2005). *Dialektik der Säkularisierung. Über Vernunft und Religion* (S. 15-37). Freiburg i. Br.: Herder Verlag.

Mendl, H. (2008). Religion erleben. München: Kösel-Verlag.

Mette, N. (2010). Religionsunterricht – mehr als Ethik. Sein Beitrag zum Bildungsauftrag der Schule. In *Stimmen der Zeit* (5), 303-314.

Nientiedt, K. (2010). Frankreich: Wie Religion in der Schule unterrichten? In *Herder Korrespondenz* (8), S. 385-387.

Peukert, H. (2004). Erziehungswissenschaft – Religionswissenschaft – Theologie – Religionspädagogik. Eine spannungsgeladene Konstellation unter der Herausforderungen einer geschichtlich neuartigen Situation. In E. Groß (Hg.). *Erziehungswissenschaft, Religion und Religionspädagogik* (51-91). Münster: LitVerlag.

Ross, J. (2010). Willkommen, ihr Götter! In *Die Zeit* (5.8.2010).

Schreiner, P. (2005). Religionsunterricht in Europa: ein Überblick zur Situation in den 45 Staaten des Europarates. In: *forum religion* (1), S. 19-21.

Wittgenstein, L. (<sup>14</sup>1979). *Tractatus logico-philosophicus*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp-Verlag.