

Ulrich Kropač

Dimensionen religiöser Rationalität.

Chancen und Grenzen religiöser Bildung in der Schule

Ich beginne meine Ausführungen mit einem vermeintlichen Umweg, indem ich die Frage stelle: Was ist eigentlich Wissenschaft? Der Physiker und Kabarettist *Vince Ebert* gibt darauf folgende Antwort:

„Wissenschaft ist eine Methode zur Überprüfung von Vermutungen. Wenn ich z.B. vermute: ‘Im Kühlschrank könnte noch Bier sein ...’ und ich gucke nach, dann betreibe ich im Prinzip schon eine Vorform von Wissenschaft. Das ist der große Unterschied zur Theologie. In der Theologie werden nämlich Vermutungen in der Regel nicht überprüft. Wenn ich also nur behaupte ‘Im Kühlschrank ist Bier’ bin ich Theologe, wenn ich nachgucke, bin ich Wissenschaftler.“¹

Bei aller Lust am Kabarett: Aus wissenschaftstheoretischer Perspektive offenbart das hier formulierte ‘Kühlschrank-Prinzip’ ein recht kurzsichtiges Verständnis von Wissenschaft und Wirklichkeit.² Aber auch bildungstheoretisch ist eine solche Aussage nicht haltbar. Darauf ist im Folgenden einzugehen.

1. Religiöse Rationalität als Zugang der (christlichen) Religion zur Wirklichkeit

Den Spuren einer längeren bildungsgeschichtlichen Tradition folgend, hat der Pädagoge *Jürgen Baumert* in Erinnerung gerufen, dass es verschiedene Modi der Weltbegegnung gibt. Diese interpretiert er als spezifische Formen von *Rationalität*. Sie „eröffnen jeweils eigene Horizonte des Weltverstehens, die für Bildung grundlegend und nicht wechselseitig austauschbar sind.“³ „Schulen moderner Gesellschaften“, so *Baumert*, „institutionalisieren die reflexive Begegnung mit *jeder* dieser unterschiedlichen menschlichen Rationalitätsformen.“⁴

Diesen Gedanken nehme ich auf und bestimme erstens das Proprium religiöser Bildung vom Begriff der Rationalität her.⁵ Dieser von mir so genannten *religiösen Rationalität* zeichne ich zweitens drei Dimensionen ein: eine *kognitive*, eine *ästhetische* und eine *praktische*. Die drei großen Schlagworte unseres Kongresses rücke ich also – und das ist eine Grundentscheidung! – in den Begriff der religiösen Rationalität ein. Chancen und Grenzen, die aus diesen drei Dimensionen für religiöse Bildungsprozesse im Religionsunterricht der staatlichen Schule erwachsen, erläutere ich in den folgenden Abschnitten.

¹ *Vince Ebert*, Denken lohnt sich – Das Kühlschrank-Prinzip, in: *Forschung und Lehre* 15 (6/2008) 428.

² Auf wissenschaftstheoretischer (nicht aber auf alltagsweltlicher) Ebene gibt es einen weitgehenden Konsens darüber, dass „das neuzeitliche Projekt einer *mathesis universalis* – also des Versuchs, alle Wirklichkeitsbereiche mit einem einzigen Rationalitätstypus zu erfassen – als widerlegt gilt“ (*Bernhard Dressler*, Religion geht zur Schule: Fachlichkeit und Interdisziplinarität religiöser Bildung, in: *ZPT* 56 (1/2004) 3-17, 6).

³ *Jürgen Baumert*, Deutschland im internationalen Bildungsvergleich, in: Nelson Killius / Jürgen Kluge / Linda Reisch (Hg.), *Die Zukunft der Bildung*, Frankfurt/M. 2002, 100-150, 107.

⁴ Ebd.

⁵ Vgl. hierzu ausführlicher *Ulrich Kropač*, Religiöse Rationalität als Proprium religiöser Bildung. Ein bildungstheoretisches Plädoyer für Religionsunterricht an öffentlichen Schulen, in: *rhs* 51 (6/2008) 365-376.

2. Die kognitive Dimension der religiösen Rationalität

Dass Vernunft und Glaube keine einander ausschließenden, sondern vielmehr aufeinander bezogene Größen sind, ist ein (fundamental)theologisches Grunddatum, das *Benedikt XVI.* wiederholt thematisiert hat.⁶ Diese positive Verhältnisbestimmung zwischen Glauben und Denken hat Konsequenzen für den Religionsunterricht.⁷

2.1 Möglichkeiten und Chancen religiöser Bildung

(1) Kritische Beurteilung des religiösen Feldes

Anders als noch vor einigen Jahrzehnten vermutet ist Religion nicht aus der modernen Gesellschaft verschwunden. Entgegen der radikalen Säkularisierungsthese ist z.B. in der Soziologie und in den Kulturwissenschaften von einer 'Rückkehr' der Religion die Rede.⁸ Die Präsenz des Religiösen in der Gesellschaft ist vielfältig und ambivalent. Dies macht Unterscheidungen nötig.

Aufgabe einer zeitgemäßen religiösen Bildung muss es sein, Schülerinnen und Schüler zu einer kritischen Beurteilung des religiösen Feldes in seiner ganzen Breite zu befähigen.⁹ Junge Menschen sollen lernen, dass der Umgang mit Religion nicht ein Verstummen der Vernunft impliziert, sondern dass sich im Gegenteil alle religiösen Artikulationsformen einer kritischen Kontrolle durch die Vernunft stellen müssen.

(2) Entfaltung der Logik des Glaubens

Eine wichtige Aufgabe heutigen Religionsunterrichts ist, wie die *deutschen Bischöfe* 2005 schreiben, die „Vermittlung von strukturiertem und lebensbedeutsamem Grundwissen über den Glauben der Kirche“¹⁰. Dieses hat sich „an der inneren Struktur und Logik des von der Kirche bezeugten Glaubens“¹¹ auszurichten. Daraus ergibt sich eine wichtige Lernchance für Schüler/innen: Sie können ein Bewusstsein dafür entwickeln,

⁶ Vgl. *Benedikt XVI.*, Glaube, Vernunft und Universität. Erinnerungen und Reflexionen, in: Apostolische Reise Seiner Heiligkeit Papst Benedikt XVI. nach München, Altötting und Regensburg. 9. bis 14. September 2006. Predigten, Ansprachen und Grußworte, hg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls, Nr. 174), Bonn 2006, 72-84.

⁷ Über den Zusammenhang von Glauben, Denken und Religionsunterricht führt der *Synodenbeschluss* „Der Religionsunterricht in der Schule“ von 1974 aus: „Im Unterschied zum Schwärmertum hat sich der Glaube der Kirche mit seinem Ja zur Theologie von Anfang an auf das Denken eingelassen. Der christliche Glaube beansprucht, nicht widervernünftig zu sein. Theologie gibt Rechenschaft über den Glauben der Kirche. Es ist für die Kirche bedeutungsvoll, dass das auch unter den Bedingungen der Schule geschieht.“ (*Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland*, Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe I, Freiburg/Br. u.a. 1989, 123-152, 142).

⁸ Vgl. dazu *Regina Polak*, Religion kehrt wieder. Handlungsoptionen in Kirche und Gesellschaft, Ostfildern 2006. – Zur Kontroverse, wie berechtigt die Rede von einer Rückkehr der Religion ist, vgl. das Themenheft „Renaissance der Religion. Mode oder Megathema?“ der Herder Korrespondenz (Sonderheft 2006).

⁹ Nach der Auffassung von *Rudolf Englert* kann es „im Religionsunterricht bei aller gebotenen Offenheit nicht darum gehen, sämtliche heute vorfindlichen Erscheinungsformen von Religion unterschiedslos als respektablen Ausdruck 'echter' Bedürfnisse und subjektiven Überzeugt-Seins gelten zu lassen“. Eine der wichtigsten Aufgaben des Religionsunterrichts bestehe vielmehr darin, „dass er Schülerinnen und Schülern eine Art religiösen Qualitätsbewusstseins entwickeln hilft“ (*ders.*, Religionspädagogik in der Schule, in: Friedrich Schweitzer / Thomas Schlag (Hg.), Religionspädagogik im 21. Jahrhundert, Gütersloh – Freiburg/Br. 2004, 79-93, 90).

¹⁰ *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen. 16. Februar 2005, Bonn 2005, 18.

¹¹ Ebd., 19.

dass sich der Glaube nicht in einem mehr oder minder zusammenhangslosen Summarium von Glaubenssätzen ausdrückt, sondern dass er systematische und systemische Gestalt besitzt.

2.2 Schwierigkeiten und Grenzen religiöser Bildungsprozesse

Die Durchdringung des Glaubens mit der Vernunft setzt gemäß der klassischen theologischen Programmformel 'fides quaerens intellectum' eben diesen Glauben voraus. Der christliche Glaube ist aber bei vielen Schüler/innen heute nicht mehr oder nur mehr bruchstückhaft vorhanden. Wird dann das theologische Grundanliegen, den Glauben in seiner inneren Struktur und Folgerichtigkeit zu verstehen, nur mehr zu einer intellektuellen Übung, bei der die Existenz Gottes im Modus des Als-ob vorausgesetzt wird? Oder anders gefragt: Wird Religionsunterricht zu einem Ort, an dem – exakt im Gegensatz zu naturwissenschaftlichen Fächern – unter der Hypothese 'etsi Deus daretur' über die Wirklichkeit nachgedacht wird? Diese Fragen gehören zweifellos auf die Agenda einer zukunftsfähigen Religionspädagogik.

3. Die ästhetische Dimension der religiösen Rationalität

'Ästhetik' ist eine schillernde Vokabel. So, wie ich sie im Folgenden gebrauche, meint sie nicht weniger als einen eigenen Zugang zur Wirklichkeit. Ästhetik ist als ein sinnlich orientiertes und subjektbezogenes Wahrnehmen, Deuten und Gestalten von Wirklichkeit zu verstehen.¹² Sie verkörpert, wie die aktuelle vernunfttheoretische Diskussion deutlich gemacht hat, einen eigenen Typus von Rationalität, der sich „der rationalen Vernunft als komplementäre und polare Ergänzung zur Seite“¹³ stellt.

3.1 Möglichkeiten und Chancen religiöser Bildung

(1) Ästhetik als Zugang zu religiösen Ausdrucksformen

Grundlegend für Religion ist ihre ästhetische Signatur.¹⁴ Deshalb muss religiöse Bildung wesentlich ästhetische Bildung sein.¹⁵ Sie leitet Schüler/innen dazu an, religiöse Zeugnisse wahrzunehmen, zu deuten, und in ihnen eine eigene Logik zu entdecken. Zu den Objekten ästhetischer Bildung im Religionsunterricht gehören die verschiedenartigen Formen gelebter Religiosität im Alltag: nichtkirchliche bzw. 'vagabundierende' Religiosität, Ausdrucksformen des christlichen Glaubens und Artikulationsgestalten fremder Religionen. Dazu gehören auch und besonders Werke der Kunst und der Musik, gleichgültig, ob sie sich selbst als religiös verstehen oder nicht. Schließlich fällt der ganze Bereich des Umgangs mit (religiösen) Symbolen in das Aufgabenfeld ästhetischer Bildung im Religionsunterricht.

¹² Vgl. *Gottfried Bitter*, Ästhetische Bildung, in: NHRPG (2002) 233-238, 234.

¹³ *Joachim Kunstmann*, Religion und Bildung. Zur ästhetischen Signatur religiöser Bildungsprozesse, Gütersloh – Freiburg/Br. 2002, 56f.

¹⁴ Vgl. ebd., 57.

¹⁵ Zu einer Übersicht von Ansätzen ästhetischen Lernens im Religionsunterricht vgl. *Claudia Gärtner*, Religionsunterricht in der gymnasialen Oberstufe – ein brachliegendes fachdidaktisches Feld. Versuch einer ästhetisch orientierten Fachdidaktik, in: RpB 57/2006, 21-30, 26-28.

(2) Ästhetik als Weg zu religiösen Erfahrungen

Karl Rahner hat darauf aufmerksam gemacht, dass „alle religiöse Erfahrung von einer sinnlichen Erfahrung ausgeht und nur vollzogen werden kann in einer immer auch mitgegebenen [...] Hinwendung zu einer sinnlichen Anschauung“¹⁶. Religiöse Erfahrungen ereignen sich also nicht an Sinnlichkeit vorbei, sondern durch Sinnlichkeit hindurch.

Für den Religionsunterricht bedeutet dies: Er kann zu einem Weg für Schüler/innen werden, religiöse Erfahrungen zu machen. Insofern sehe ich in Konzepten ästhetischer Bildung noch unausgeschöpfte Potenziale, die Kontroverse um einen performativen Religionsunterricht zu entschärfen.

3.2 Schwierigkeiten und Grenzen religiöser Bildungsprozesse

Ästhetische und religiöse Erfahrungen sind strukturverwandt, aber nicht deckungsgleich.¹⁷ Welcher Art sind nun Erfahrungen, die Schüler/innen machen, wenn sie sich im Religionsunterricht mit religiös relevanten Objekten und Artikulationsformen in Beziehung setzen? Sind es rein ästhetische Erfahrungen oder (auch) religiöse bzw. Transzendenzerfahrungen? Fraglich ist, wo hier Grenzen zu ziehen sind¹⁸ und wie diese Grenzziehungen selbst Gegenstand der unterrichtlichen Reflexion werden können.

Mit Blick auf den Religionsunterricht ist ein weiteres Problem namhaft zu machen: In welchem Verhältnis stehen ästhetische bzw. religiöse Erfahrungen und der christliche Glaube? Wo das spezifisch Christliche nicht zum Tragen kommt, nähert sich der Religionsunterricht bedenklich „einer ästhetischen Religiosität oder einem religiös aufgeladenen Ästhetizismus“¹⁹, wie *Claudia Gärtner* formuliert hat. Andererseits kann Religionsunterricht den christlichen Glauben lediglich als eine spezifische ‘Welt-Anschauung’ vorschlagen.²⁰ Ob Schüler/innen dieses Angebot annehmen, liegt außerhalb der unterrichtlichen Möglichkeiten.

4. Die praktische Dimension der religiösen Rationalität

Die christliche Religion hat verschiedene praktische Seiten. Mein Augenmerk richtet sich zunächst auf das Feld ethisch-moralischen Handelns²¹; danach gehe ich noch kurz auf die Problematik liturgischer Akte im Religionsunterricht ein.

4.1 Möglichkeiten und Chancen religiöser Bildung

(1) Moralisches Handeln im Spannungsfeld von Offenbarung und Vernunft

Moralisches Handeln in christlicher Perspektive nimmt zum einen Maß an der Offenbarung, besonders natürlich an der Heiligen Schrift. Zum anderen ist christliche Moral

¹⁶ *Karl Rahner*, Zur Theologie der religiösen Bedeutung des Bildes, in: ders., Schriften zur Theologie, Bd. 16, Zürich u.a. 1984, 348-363, 350.

¹⁷ Vgl. hierzu *Stefan Altmeyer*, Von der Wahrnehmung zum Ausdruck. Zur ästhetischen Dimension von Glauben und Lernen, Stuttgart 2006, 185f.

¹⁸ „Wieso ist diese Erfahrung noch ästhetisch, jene schon religiös?“ (ebd., 185.)

¹⁹ *Gärtner* 2006 [Anm. 15], 29.

²⁰ Vgl. hierzu *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), Den Glauben anbieten in der heutigen Gesellschaft. Brief an die Katholiken Frankreichs von 1996. 11. Juni 2000, Bonn 2000.

²¹ Vgl. dazu *Ulrich Kropač*, Ethische Bildung und Erziehung junger Menschen im christlichen Horizont, in: Hans J. Münk (Hg.), Wann ist Bildung gerecht? Ethische und theologische Beiträge im interdisziplinären Kontext, Bielefeld 2008, 247-263.

ebenso wie die von der Aufklärung propagierte autonome Moral zentral auf die Vernunft angewiesen.

Schüler/innen sollen im Religionsunterricht lernen, dass sich moralisches Handeln in christlicher Perspektive nicht auf eine Gebots- oder Verbotsmoral reduziert, sondern eine Grundstruktur besitzt, die moralischem Handeln generell zukommt. Charakteristisch dafür ist ein Zusammenwirken von 'Weltanschauung' und Vernunft. Dieser Struktur entkommt auch ein – ich nenne das einmal so – 'humanistisches' Ethos, das in seinen Begründungsfiguren auf den Gottesgedanken verzichtet, nicht. Auch ein solches Ethos geht in der Konstitution seines Menschenbildes von Voraussetzungen aus, die nicht noch einmal rational begründet werden können. Ob nun ein christliches oder ein 'humanistisches' Ethos größere Plausibilität entfaltet, bleibt der persönlichen Entscheidung jeder Schülerin und jedes Schülers überlassen.

(2) Moralisches Handeln im Horizont der Gottesbeziehung

Moralisches Handeln unter christlichem Vorzeichen hat seine tiefsten Wurzeln nicht in Normen und Prinzipien, sondern in der *persönlichen* Beziehung zu Gott. Dies hat Auswirkungen auf den Umgang mit schwierigen Entscheidungssituationen und mit Situationen moralischen Strauchelns und Scheiterns.

Religionsunterricht versucht Schüler/innen den Blick dafür zu öffnen, dass sie gerade in einer solchen Lage nicht auf sich selbst zurückgeworfen sind. Welche Schuld auch immer ein Mensch auf sich geladen hat, Gott ermöglicht einen Neuanfang, selbst wenn innerweltlich dieses Versagen nicht vergeben wird und möglicherweise auch nicht mehr gutgemacht werden kann. An diesem Punkt stößt ein 'humanistisches' Ethos an seine Grenzen.

4.2 Schwierigkeiten und Grenzen religiöser Bildungsprozesse

Moralisches Handeln ist, wie ich vorher sagte, von der Vernunft im Horizont einer bestimmten Weltanschauung geleitet. Es ist aber auch, und zwar entscheidend, von persönlichen *Erfahrungen* geprägt. Das heißt konkret: Der christliche Zuspruch, dass Gott jede Schuld verzeiht, trifft einen Menschen nur dann, wenn er der erlösenden Macht von Vergebung selbst gewiss geworden ist und wenn er dies an den Gottesgedanken zurückbinden kann.

Solche Erfahrungen kann der Religionsunterricht nicht generieren, und er darf Erfahrungen von Vergebung und Erlösung nicht vorschnell als christliche stilisieren. Immerhin eröffnen das Erzählen, das Modell-Lernen und Compassion-Projekte Wege, dass Schüler/innen moralisch relevante Erfahrungen sammeln, die sie möglicherweise dann selbst religiös deuten.

4.3 Liturgische Vollzüge als Gegenstand des Religionsunterrichts?

Integraler Bestandteil der christlichen Praxis sind liturgische Vollzüge. Die Frage, ob und ggf. wie diese zum Gegenstand religiösen Lernens im Religionsunterricht gemacht werden können, beschäftigt derzeit unter dem Stichwort 'performativer Religionsunterricht' die religionspädagogische Diskussion.²² Hierzu in aller Kürze drei Gedanken:

²² Vgl. im Sinne einer Zwischenbilanz das Themenheft „Didaktik – Performanz – Bildung“ der 'Zeitschrift für Pädagogik und Theologie' (ZPT 60 (1/2008)).

(1) In dem Dokument „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“ (2005) stellen die *deutschen Bischöfe* fest: „Das Vertrautmachen mit einer sozialen Praxis ist keine Besonderheit des Religionsunterrichts.“²³ Sie erläutern diese Aussage, indem sie sich auf Fächer wie Musik und Kunst beziehen, in denen nicht nur abstraktes Wissen *über* die jeweiligen Unterrichtsgegenstände vermittelt werde, sondern auch der konkrete Umgang *mit* ihnen. Die Bischöfe ziehen dann eine Parallele zur Glaubenspraxis bzw. zur Liturgie. Nach meiner Auffassung ist dieser Übergang nicht sachgemäß. Wenn sich ungeübte Schüler/innen z.B. sportlich oder musikalisch betätigen, tun sie das zwar möglicherweise höchst ungenau, aber sie turnen bzw. musizieren nicht ‘auf Probe’, sondern ‘real’. Anders im Religionsunterricht: Wenn für Schüler/innen der Gottesgedanke keine persönliche Bedeutung (mehr) hat, können hier liturgische Akte lediglich im Modus des Als-ob bzw. ‘virtuell’ vollzogen werden.

(2) Wenn liturgische Akte im Religionsunterricht inszeniert oder probenhalber vollzogen werden, stellt sich die Frage: Läuft ein solches Vorgehen nicht Gefahr, Liturgie und damit Religion zu banalisieren?

(3) Die beiden Einwände sind kein Plädoyer dafür, Liturgie aus dem Religionsunterricht zu verbannen. Allerdings kann dieses Thema nur dann einen legitimen Platz beanspruchen, wenn sein Bildungswert deutlich gemacht wird. Dies gelingt, wie ich meine, mit Hilfe eines *weiten Liturgiebegriffs*, der auch säkulare Liturgien umgreift. Religionsunterricht wirkt insofern bildend, als er „liturgische Momente der individuellen sowie sozialen Lebenswelt zur Sprache bringt, ihre Bedeutung hinterfragt und sie zur Religion in Beziehung setzt.“²⁴

5. Warum Schule nicht nur beantwortbare Fragen stellen darf

Ich hatte meine Ausführungen mit dem ‘Kühlschrank-Prinzip’ begonnen. Es ist in meinen Augen eine Denkfigur, die das Wesen von Religion nicht nur unterschätzt, sondern verfehlt. Religion beschäftigt sich mit existenziellen Grundfragen wie ‘Wo kommen wir her?’, ‘Wo gehen wir hin?’, ‘Warum müssen wir leiden?’ usw. Solche Fragen sind nicht beantwortbar in dem Sinn, dass – wie in den Naturwissenschaften – eine Hypothese getestet wird.

Dennoch ist es nötig, sich mit ihnen zu beschäftigen, denn – so schreibt *Fulbert Steffensky* – „eine Schule hat ihren Sinn als Bildungseinrichtung verloren, wenn sie nur noch beantwortbare Fragen stellt und behandelt“²⁵. Und es ist möglich, so meine Überzeugung, sich mit den ‘großen Fragen’ auf eine Weise auseinanderzusetzen, die den Namen ‘Rationalität’ verdient. Diese *religiöse Rationalität* in ihrer kognitiven, ästhetischen und praktischen Dimension zu entfalten und ihre Chancen und Grenzen in Bildungsprozessen im Religionsunterricht zu erörtern war die Absicht meiner Überlegungen.

²³ Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2005 [Anm. 10], 25.

²⁴ Klaus König, Liturgiedidaktische Grundregeln, in: Engelbert Groß / Klaus König (Hg.), Religionsdidaktik in Grundregeln. Leitfaden für den Religionsunterricht, Regensburg 1996, 112-130, 114.

²⁵ Fulbert Steffensky, Schwarzbrot-Spiritualität, Stuttgart 2005, 192.