

Religiöse Welterschließung – mehr als ein mäanderndes Phänomen

Plädoyer für eine positionelle Auseinandersetzung mit Religion

Mirjam Schambeck

Die Rede von der religiösen Welterschließung hat im Zuge der Baumertschen Konzeptualisierung von Bildung Gewicht in der Religionspädagogik bekommen.¹ Sie wurde gleichsam zum Synonym, die Bedeutung von Religion für das Verständnis von Bildung auszusagen und damit die Frage auszuloten, was durch den religiösen Weltzugang an Eigenem und Unaufgebbarem für die Erschließung von Welt eingebracht wird, was dies jungen Menschen nützt und wie sie sich selbst diesen bestimmten Modus der Weltbegegnung z. B. mittels religiöser Lern- und Bildungsprozesse zunutze machen können. So vielgebraucht der Begriff der ‚religiösen Welterschließung‘ ist, so unbestimmt

zieht er sich durch die Debatte – vergleichbar einem mäandernden Fluss, der sich durch die Landschaft religiösen Lernens schlängelt, an dessen Ufer wunderschöne Biotope entstehen, der aber auch die Grenze verwischt zwischen Ufer und Fluss, zwischen festem Boden und Wassern, die nicht tragen. Insofern lohnt es deutlicher herauszuarbeiten, was unter religiöser Welterschließung zu verstehen ist, wie sie konzeptualisiert werden kann und wozu sie dient sowie darüber zu diskutieren, wie sie in religiösen Lern- und Bildungsprozessen als einem Teilbereich religiöser Welterschließung aktualisiert werden kann. Denn eines scheint trotz der Ungeklärtheit des Begriffs klar zu sein: Religiöse Welterschließung meint mehr als religiöse Lern- und Bildungsprozesse. Religiöse Welterschließung bezeichnet alltagstheoretisch zumindest jegliche Form, in der sich der Mensch Welt mittels Religion erschließt bzw. in der sich dem Menschen Religion als Dimension von Welt erschließt – um mit der Denkfigur der ‚doppelten Erschließung‘ von *Wolfgang Klafki* zu sprechen.²

1 Vgl. den Rekurs des PISA-Konsortiums auf den Vorschlag Jürgen Baumerts, Bildung im Anschluss an Wilhelm von Humboldt vieldimensional und nicht zuerst materialiter zu bestimmen. Jürgen Baumert unterscheidet vier „Modi der Weltbegegnung“: 1. Die „kognitiv-instrumentelle Modellierung der Welt“, 2. die „ästhetisch-expressive Begegnung und Gestaltung“, 3. die „normativ-evaluative Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Gesellschaft“ und 4. die „Probleme konstitutiver Rationalität“, also den Bereich, der sich auf rationale Weise mit den Fragen der Letztbegründung von Wirklichkeit auseinandersetzt. Vgl. *Baumert, Jürgen*: Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: *Killius, Nelson / Kluge, Jürgen / Reisch, Linda* (Hg.): Die Zukunft der Bildung, Frankfurt a.M. 2002, 100–150, 113.

2 Vgl. *Klafki, Wolfgang*: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, Weinheim – Basel 1996, 96.

Die nähere Bestimmung des Verständnisses von ‚religiöser Welterschließung‘ ist auch für folgendes Thema von Bedeutung und keine nur akademische Angelegenheit im Sinne eines Glasperlenspiels der Begrifflichkeiten: In bildungspolitischen Debatten und religionspädagogischen Diskussionen, ob in einer säkularen Gesellschaft wie der unseren ein religionskundlicher Religionsunterricht nicht tragfähiger sei als ein positioneller, dient der Rekurs auf die Rede von der religiösen Welterschließung gleichsam als Ausweis für die Legitimierung und Plausibilisierung des religionskundlichen Unterrichts. Insofern kann eine Klärung, was unter religiöser Welterschließung gemeint ist, auch etwas für die Debatte um die Organisationsform des Religionsunterrichts und seine Konzeptualisierung in einer religionspluralen und zugleich säkularen Gesellschaft austragen.

Der folgende Vorschlag, religiöse Welterschließung zu bestimmen, inspiriert sich an Eindrücken aus dem Alltag religiösen Lernens (Abschnitt 1) sowie an dem Vorschlag, den religiösen Weltzugang und damit Religion als den Gegenstandsbereich religiöser Welterschließung in einer bestimmten Art und Weise auszuweisen. Beide Begründungszusammenhänge motivieren zur ‚Kartographie‘, sprich zur Konzeptualisierung religiöser Welterschließung (Abschnitt 2 und 3), die sich als orientierendes Prinzip für religiöse Lern- und Bildungsprozesse erweist (Abschnitt 4). Weil diese Fragestellung eine besondere Zuspitzung angesichts der Rahmenbedingungen des Religionsunterrichts erfährt, konzentrieren sich die Überlegungen auf den Lernort Religionsunterricht als den nach wie vor wichtigsten Ort der expliziten Auseinandersetzung mit Religion in einer säkularen Gesellschaft und deuten die Ergebnisse auf den Religionsunterricht und seine Organisationsform aus (Abschnitt 5).

1. Einige Eindrücke aus dem Alltag religiösen Lernens

1.1 Erste Situation:

Im Seminar ‚Kunst und Kirche‘ beschäftigen sich die Student(inn)en mit einer der Bildmeditationen von Alexej von Jawlensky, nämlich mit dem Bild ‚Dornenkrone‘ aus dem Jahr 1918. Die Referent(inn)en leiten die Seminargruppe gekonnt an, sich dem Bild anzunähern, es nach allen Regeln der Kunst zu analysieren, indem Bildcodes untersucht, die Biografie des Künstlers als Interpretationshorizont für das Bild aufgezeigt und der Expressionismus wie auch die Zeitumstände erarbeitet werden. Als es dann darum geht, was das Bild den Studierenden sagt, was dieser Geschundene theologisch bedeutet, bleibt es eigenartig still. Die Referent(inn)en nehmen die Stille als unangenehm wahr und versuchen die Situation zu überbrücken, indem sie weitermachen und noch weitere Impulse zur kunstgeschichtlichen und ästhetischen Auseinandersetzung mit dem Bild liefern. Noch ein paar christologische Formeln wie ‚weil Christus für unsere Sünden gestorben ist‘ werden eingebracht. Das war’s dann vorerst. – Die Sprache der Ästhetik und die Sprache der Dogmatik stehen berührungslos nebeneinander und scheinen beide für die Studierenden bedeutungslos zu sein.

1.2 Zweite Situation:

Es ist spannend. Einige Schüler/-innen der 9. Klasse tragen die Regierungsdaten von Pontius Pilatus und den Hohepriestern Hannas und Kajaphas in den Zahlenstrahl ein. Andere setzen sich mit der Kreuzigung als grausamster Strafe der Antike auseinander und studieren, wie römische und jüdische Gerichtsverfahren zur Zeit Jesu abliefen. Wieder andere versuchen durch einen Vergleich der Evangelienstellen den Ablauf des Prozesses Jesu zu rekonstruieren und Unterschiede in den einzelnen Evangelientraditionen herauszuarbeiten. Als

die Gruppenergebnisse zusammengetragen werden, entsteht eine lebhaft Diskussions über Details im Prozess Jesu, über die Szenerie, die in den Evangelien aufgebaut wird. – Das historische Interesse ist geweckt, diese Unterrichtsstunde geht zu Ende und in der nächsten geht es dann schon mit Ostern und Auferstehung weiter. Schließlich stehen ja die Ferien vor der Tür. Historie um der Historie willen? Der Versuch, den Bogen zu spannen, was der Kreuzestod Jesu bedeutet, was er für die Schüler/-innen bedeuten kann, scheint zu weit und irgendwie für die Lehrkraft ein zu unsicheres Gelände zu sein, theologisch wie existenziell.

Ohne genauer auf das Lehrerverhalten, die Unterrichtsdramaturgie und das Zeitmanagement einzugehen, geben diese ausgewählten Szenen religiösen Lernens Folgendes zu erkennen und helfen insofern, die Fragestellung zuzuspitzen, worum es bei der religiösen Welterschließung geht, und welche Herausforderungen sich daraus für religiöse Lern- und Bildungsprozesse formulieren lassen:

- Im Religionsunterricht und auch in religionsdidaktischen Seminarsitzungen werden ganz unterschiedliche Zugänge zu Religion gepflegt. Man kann dem Religionsunterricht schon lange nicht mehr den Vorwurf machen, nur Textunterricht zu sein. Ästhetische und handlungsorientierte Erschließungsformen von Religion sind längst alltäglich geworden. Allerdings stehen die unterschiedlichen Sprachen des Religiösen nicht selten unvermittelt und ohne Berührung nebeneinander. Außerdem stellt sich die grundsätzliche Frage, was überhaupt diese Sprachen des Religiösen sind, welche z. B. im Religionsunterricht zur Geltung kommen sollen bzw. dürfen, und auf welche Weise das geschehen soll.
- Dort, wo die dogmatische Sprache ins Spiel kommt, wo es im Grunde darum geht, unterschiedliche theologische Positionen – wie hier im Beispiel christologische Deutungen

des Kreuzestodes Jesu – zu ventilieren, in ihrer Überzeugungskraft oder auch ihrer Kontextualität und damit nicht selten Irrelevanz für heutige Lebensdeutungen aufzuzeigen (z. B. die Rede vom Sühneopfer als Interpretation des Todes Jesu), dort bleibt es nicht selten dabei, Schülerassoziationen einzuholen. Theologisches Reden und Nachdenken scheint in religiösen Lernsituationen unterrepräsentiert zu sein. Man kann sogar so weit gehen, eine *Scheu vor theologisch inhaltlichem Sprechen* im Religionsunterricht auszumachen.

- Schließlich geht es im Religionsunterricht sehr wohl um Wissensbestände, besonders häufig um historische Wissensbestände. Nicht selten bleibt allerdings die Frage offen, in welchem Zusammenhang diese Wissensbestände stehen, wozu sie nützen, was sie bedeuten und was sie für den Einzelnen bedeuten können.

Diese wenigen Hinweise machen unmittelbar deutlich, wie sehr das Verständnis von ‚religiöser Welterschließung‘ erstens davon abhängt, was man unter ‚religiösem Weltzugang‘ versteht bzw. unter Religion, und wie sehr zweitens religiöse Lern- und Bildungsprozesse als spezialisierter Fall religiöser Welterschließung von den Kontexten bedingt sind, in denen sie sich ereignen. Insofern gilt es zunächst, Religion näher zu bestimmen, um von daher religiöse Welterschließung zu konzeptualisieren und diese Ergebnisse schließlich für religiöse Lern- und Bildungsprozesse fruchtbar zu machen.

2. *Kennzeichen des religiösen Weltzugangs – zugleich eine Frage nach Religion*

Es ist zurzeit keine Frage mehr, dass der religiöse Weltzugang ein eigener, unaufgebbarer Weltzugang neben anderen ist. U. a. haben die Überlegungen *Jürgen Baumerts*, die Eingang in das PISA-Konsortium gefunden haben, auf

unverdächtige und eingängige Weise deutlich gemacht, dass Probleme konstitutiver Rationalität, zu denen auch die Frage nach Religion gehört, nicht einfach in ethischen oder ästhetischen Fragestellungen aufgehen. Das wäre vor wenigen Jahrzehnten so noch nicht gesagt worden,³ auch wenn dies zu Zeiten Wilhelm von Humboldts, auf den sich Baumert hier bezieht, durchaus so gedacht wurde.⁴

Nun stellt sich allerdings die Frage, was denn diesen religiösen Weltzugang ausmacht. Was ist das Eigene, das diesen Weltzugang anderen Weltzugängen komplementär zuordnet, aber eben auch von ihnen unterscheidet? Man könnte lapidar antworten, der Bezug zu Religion eben. Damit hätte man sicher nichts Falsches gesagt. Aber führt diese Antwort wirklich weiter, da man an einer Definition von Religion nur scheitern kann?

Trotz der Unmöglichkeit einer umfassenden Definition von Religion kann sich eine wissenschaftliche Disziplin wie die Religionspädagogik, der es um religiöse Lern- und Bildungsprozesse zu tun ist, nicht davon dispensieren, sich an der Frage abzumühen, was der ‚Gegenstand‘ religiösen Lernens ist, also was mit Religion gemeint ist. Das ist eines der Paradoxa religiösen Lernens. Der folgende Vorschlag nimmt dieses Paradox ernst und beschreibt Religion, inspiriert durch Interviews in Indien sowie das Glock'sche

Modell, Religiosität zu veranschaulichen,⁵ mittels unterscheidbarer Dimensionen.⁶ Damit wird Religion als vielgestaltiges Phänomen ansichtig.⁷

2.1 Religion – von der Frage ihres Vorkommens aus beschrieben und nicht von ihrem Wesen her

Religion wird hier nicht mittels der Frage erhellet, was Religion ist (quidditas), sondern in einer phänomenologischen Weise aufgeschlüsselt, wie Religion in der Lebenswelt der Menschen aufscheint (phänomenologische Zugangsweise). Dabei bleibt es jedoch nicht. Das Was der Religion wird vielmehr als Frage nach ihrem substanziellen Gehalt identifiziert und auf der Ebene der partikularen religiösen Traditionen verhandelt. Das heißt, dass nicht abstrakt geklärt wird, was Religion und einen religiösen Weltzugang ausmacht. Der folgende Vorschlag speist sich vielmehr aus der hermeneutischen Entscheidung, dass das Was der Religion nur mittels und in einer religiösen Tradition geklärt werden kann (Verschränkung des phänomenologischen Zugangs mit dem substanziellen).

Den Hintergrund dieses Verständnisses bilden drei fundamentale Erkenntnisse und denkerisch verantwortete Entscheidungen:

-
- 3 Vgl. die Debatte, die im Gefolge Kants Religion mit Ethik identifiziert und auf sie reduziert bzw. Religion in Ästhetik aufgehen lässt. Vgl. *Joas, Hans*: Glaube als Option. Zukunftsmöglichkeiten des Christentums, Freiburg i.Br. 2012, 43; vgl. *Kunstmann, Joachim*: Religion und Bildung. Zur ästhetischen Signatur religiöser Bildungsprozesse, Gütersloh – Freiburg i.Br. 2002.
 - 4 Vgl. dazu *Schambeck, Mirjam*: Warum Bildung Religion braucht. Konsequenzen für religiöse Bildungsprozesse, in: *Kropač, Ulrich / Langenhorst, Georg* (Hg.): Religionsunterricht und der Bildungsauftrag der öffentlichen Schule, Donauwörth 2012, 84–96, 86.

- 5 *Glock, Charles Y.*: Über die Dimensionen der Religiosität. In: *Matthes, Joachim* (Hg.): Kirche und Gesellschaft, Bd. 2, Reinbek 1969, 150–168.
- 6 Vgl. *Schambeck, Mirjam*: Sich zu Religion verhalten lernen – Was Reli in der Schule will. In: *Schmid, Hans* (Hg.): Einfach in die Tasten geschrieben. 40 E-Mails von Lehrkräften zum Religionsunterricht, München 2009, 72–85. – Zur Auseinandersetzung mit dem Glock'schen Religiositätsmodell: Vgl. *Huber, Stefan*: Aufbau und strukturierende Prinzipien des Religionsmonitors, in: *Bertelsmann Stiftung* (Hg.): Religionsmonitor 2008, Gütersloh 2008, 19–29, 21.
- 7 Vgl. dazu ausführlicher: *Schambeck, Mirjam*: Interreligiöse Kompetenz. Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf (= UT FB 3856), Göttingen 2013, 165–169.

- Dieses hier zugrunde gelegte Verstehen von Religion hat entscheidend damit zu tun, dass von einem ‚extramundanen Standpunkt‘ (Horst Rumpf) Abstand genommen wird, von dem aus vermessen werden könnte, was Religion ist und wie Religionen miteinander zu vergleichen sind. Dieser Vorschlag geht vielmehr davon aus, dass es keine universelle hermeneutische Position gibt, die es erlaubte, sozusagen von einem extramundanen Punkt aus, Religionen zu beschreiben und zu überblicken. Hermeneutik ist vielmehr geschichtlich und kontextuell. Die Begegnung mit Anderem geht immer von der Folie und dem Horizont des Eigenen aus. Zu fragen, was Religion ist, und was sie kennzeichnet, bedeutet deshalb, *innerhalb* einer partikularen religiösen Tradition nach einer Antwort zu suchen. Auch wenn es Themen gibt, die allen Religionen aufgegeben sind, wie die Frage nach Sinn, nach Heil und Glück, nach dem Woher und Wohin, so werden sie von den unterschiedlichen partikularen religiösen Traditionen unterschiedlich gefüllt und unterschiedlich akzentuiert.
- Das heißt freilich nicht, dass damit ein Gespräch zwischen den Religionen verunmöglich wäre, weil jede partikulare religiöse Tradition nur noch in sich selbst sprachfähig ist. Das bedeutet auch nicht, sich eine relativistische Position zu eigen zu machen. In die erkenntnistheoretische Position einer geschichtlichen, kontextuellen Hermeneutik wird vielmehr die Anerkennung eines Selbstüberschreitungspotenzials der Religionen eingetragen. Da den Religionen durch die charakteristischen Fragen nach dem Guten, Wahren und Schönen, nach Heil und Liebe schon immer Phänomene eingeschrieben sind, denen qua se ein Überschreitungspotenzial innewohnt, gilt es, bei der Frage nach Religion gerade diese ‚Vermittlungen‘ zu thematisieren und zu gestalten.

- Religion ist nicht nur ein Diskurssystem bzw. ein „diskursiver Tatbestand“, wie dies Joachim Matthes formuliert.⁸ Religion wird vielmehr zugänglich durch bestimmte Artikulationen von Menschen sowie durch ihre Interaktionen, die sich durch Zeit und Geschichte ziehen. Damit konkretisiert sich das *Wie* der Religionen nochmals. Es wird nämlich personalisiert. Nach Religion zu fragen, heißt deshalb in erster Linie, nach den konkreten ‚Sprachen‘ und Ausdrucksweisen von Religion zu fragen, die Menschen getätigt haben und heute noch tätigen. Das hat auch entscheidende Konsequenzen für Theologie. Religion ist nicht nur das, was sich als objektive Religion zeigt. Religion ist auch das, was sich in den unterschiedlichen Religiositätsstilen der Menschen zu erkennen gibt. Der christliche Offenbarungsgedanke drückt dies insofern aus, als er Offenbarung dort zu ihrem Ziel kommen sieht, wo der Mensch die Einladung Gottes beantwortet und sich immer mehr auf diesen Gott einlässt. Offenbarung wird also dort aktualisiert, wo sie in der Welt einen Ort bekommt. Zugleich – und dieser Gedanke gehört komplementär und unabdingbar zur ersten Aussage dazu – geht die Offenbarung Gottes als Sich-Zueignen Gottes zum Menschen nicht in der Antwort des Menschen auf, sondern übersteigt diese nochmals.

Daraus folgt,

1. dass aufgrund des Vorkommens von Religion in unserer Gesellschaft die Gesellschaft dafür Sorge tragen muss, dass ihre Mitglieder fähig sind, mit Religion(en) angemessen umzugehen;
2. dass Religion in ihrem substanziellen Gehalt innerhalb der einzelnen religiösen Tradition

8 Matthes, Joachim: Auf der Suche nach dem ‚Religiösen‘. Reflexionen zu Theorie und Empirie religionssoziologischer Forschung. In: Sociologia Internationalis 30 (1992) 129–142, 129.

zu bestimmen und von da aus das Selbstüberschreitungspotenzial der Religionen auszuleiten ist; und dass

3. eine Annäherung an das Phänomen Religion darüber erfolgen kann, wie Religion in der Lebenswelt der Menschen aufscheint.

2.2 Religion als vielgestaltiges Phänomen

Sucht man Religion in der Lebenswelt von Menschen auf, so lassen sich viele verschiedene Ausdrucks- und Erscheinungsweisen von Religion identifizieren: In einem ersten Zugang lässt sich Religion sowohl in einer subjektiven als auch objektiven Gestalt ausfindig machen (Richard Kabisch). In ihrer subjektiven und objektiven Gestalt gibt sich Religion in einem zweiten Zugang in einer existenziellen Dimension (Erfahrungsdimension) und als Ausdruck dieser existenziellen Dimension zu erkennen. Existenzielle Dimension und Ausdrucksdimension sind eng aufeinander bezogen.

Im Gefolge von Aristoteles und Kant lässt sich die Ausdrucksdimension von Religion unterscheiden in

- den Bereich der Ästhetik als Bereich der sinnlichen Wahrnehmung und Erkenntnis, des Spiels und der Bilder,
- den Bereich der Kognition bzw. der Reflexion und des Wissens,
- den Bereich der Praxis bzw. des ethisch guten Tuns.

Insgesamt gilt, dass jeder dieser Bereiche unvertretbar ist, also nicht im anderen aufgeht. Zugleich sind alle aufeinander bezogen und beschreiben erst in ihrer Komplementarität die Ausdrucksdimension von Religion. Diese prägt nun zugleich auch die ‚Atmosphäre‘, in der sich existenzielle Erfahrungen mit dem Transzendenten ereignen.

Nun zeigt sich jede Religion auch als Vergemeinschaftungspraxis. Religion kennzeichnet eine gemeinschaftliche, soziokulturelle Gestalt. Diese kann eng oder weit ausgelegt werden, als Kirchenmitgliedschaft oder lediglich als Zuge-

hörigkeit zu einer bestimmten Weltdeutungspraxis, als praktizierte Teilnahme oder als Zugehörigkeit zu einem Tradierungssystem und einer Kultur. Die soziokulturelle Gestalt stellt sich insofern als Interaktionsraum von Religion dar und markiert die kulturelle Kontextualität von Religion.⁹ Die soziokulturelle Gestalt von Religion wirkt sich auf alle Dimensionen von Religion aus – wie diese umgekehrt auch die soziokulturelle Erscheinungsweise von Religion prägen.

Hilft diese Beschreibung, Religion zu verstehen, so wird deutlich, dass all diese Dimensionen von Religion angespielt werden müssen, wenn Religion angemessen zur Geltung kommen und erschlossen werden soll.

3. Religiöse Welterschließung – eine Konzeptualisierung

Nachdem der Frage, was den religiösen Weltzugang ausmacht, mittels einer Beschreibung von Religion nachgegangen wurde, bleibt zu klären, wie dieser religiöse Weltzugang nun virulent werden kann. Dazu bieten sich zwei Wege an:

ZUM EINEN ergeben sich aus dem dargelegten Religionsverständnis Schlussfolgerungen für die Bestimmung religiöser Welterschließungsprozesse (3.1).

ZUM ANDEREN wird deutlich, dass die Frage, was religiöse Welterschließung ist, immer auch die Frage aufwirft, was religiöse Welterschließung sein soll. Die normativen Vorgaben, die

9 Insofern nuancieren diese Ausführungen frühere Überlegungen anders, in denen die soziale Gestalt von Religion lediglich als Ausdrucksdimension von Religion gelesen und als solche auch für die Erfahrungsdimension von Religion geltend gemacht wurde. Vgl. Schambeck, *Mirjam: Was bedeutet ‚religiös kompetent‘ zu sein?* In: *KatBl* 136 (2011) 132–140, 134.

in der Konzeptualisierung mitschwingen, ergeben sich aber nicht qua se oder ‚natürlich‘, sondern sind auszuweisen, zu plausibilisieren, und über diese gilt es auch zu streiten (3.2).

3.1 Religiöse Welterschließung – Schlussfolgerungen aus dem Religionsverständnis

Religiöse Welterschließung wird aufgrund des Religionsverständnisses folgendermaßen beschreibbar:

- Insofern Religion ein vielgestaltiges Phänomen ist, vollzieht sich auch die religiöse Welterschließung auf ganz unterschiedliche Weise, nämlich:
 - als existenzielles Erschließen von Religion;
 - als Erschließen von Religion über ihre Ausdrucksdimension, und zwar in der Weise der Ästhetik, der Kognition und der Praxis.
- Diese unterschiedlichen Erschließungsformen von Religion sind aufeinander verwiesen. Keine geht in der anderen auf. Keine umschreibt für sich das Ganze. Deshalb kommt der religiöse Weltzugang erst dort angemessen zur Geltung, wo diese unterschiedlichen Erschließungsweisen, man könnte auch sagen, wo diese unterschiedlichen ‚Sprachen‘ zusammenspielen. Aristoteles hat schon auf das Problem aufmerksam gemacht, dass die Frage freilich ungeklärt ist, wie dieses Zusammenspiel erfolgen kann. In der heutigen Philosophie findet dieses immer noch offene Problem in der Debatte um eine transversale Vernunft ihren Austragungsort.¹⁰
- Die Erschließungsweisen von Religion sind wie die Religion selbst nicht abstrakt. Sie sind lediglich angesichts konkreter religiöser

Traditionen auffindbar und werden erst so greifbar. Religiöse Welterschließung in Bezug auf das Christentum sieht eben anders aus als religiöse Welterschließung in Bezug auf den Hinduismus. Insofern kann Religion angemessen nur positionell bearbeitet werden: Das heißt, von der Folie einer bestimmten religiösen Tradition und im Rahmen einer bestimmten soziokulturellen Gestalt gilt es, den substanziellen Gehalt und das Selbstüberschreitungspotenzial von Religion zu verhandeln, das sich in Fragen ausdrückt wie: Was ist das Gute, Wahre, Schöne, was ist Heil, Sinn und Liebe?

Für die Konturierung religiöser Welterschließung innerhalb des jüdisch-christlichen Glaubens heißt das, die Gottesfrage als entscheidenden Impuls einzuholen und das Gottesverständnis in seiner prophetisch-kritischen Kraft zur Geltung zu bringen.

- Da Religion auch ein Diskurssystem ist, also sich auch als existenzielle Lebensdeutung und -haltung zeigt, reicht die Beobachterperspektive nicht aus, um Religion ansichtig zu machen. Religion muss in authentischen Sprechsituationen zur Geltung kommen. Das heißt, dass religiöse Welterschließungsprozesse auf das Aussagen von Religion in der *Teilnehmerperspektive* verwiesen sind. Das bedeutet freilich nicht, dass alle, die sich auf den Weg der religiösen Welterschließung machen, dies nur tun können, wenn sie sich selbst schon in einer bestimmten Religion verortet haben. Damit wird lediglich ausgesagt, dass Religion in authentischer Weise ins Spiel gebracht werden muss, um eine angemessene Erschließung überhaupt zu ermöglichen.

Konnten diese ersten Punkte klären, was religiöse Welterschließung kennzeichnet, bleibt die Frage bislang noch offen, wozu sie dient und wozu sie dienen soll. Es bleiben also ihr Sollensanspruch und ihr Nutzen zu verhandeln.

¹⁰ Vgl. Welsch, Wolfgang: Unsere postmoderne Moderne, Berlin 2008, 295–318. Welsch identifiziert unterschiedliche Rationalitäten wie kognitive, ethische, ästhetische, religiöse, technische mit Verstand, während er in der Vernunft das Vermögen erblickt, die unterschiedlichen Rationalitäten miteinander zu verknüpfen (ebd., 295).

3.2 Religiöse Lern- und Bildungsprozesse als spezialisierter Fall religiöser Welterschließung – Akzentuierungen im Kontext Schule

Die Frage, wozu religiöse Welterschließung nutzt, kann nicht kontextlos erfolgen. Ihre Beantwortung ist vielmehr abhängig von den Orten und Bedingungen, in denen es um religiöse Welterschließung geht. Denn religiöse Welterschließung, also ein Zugänglichmachen von Religion, sieht im Gottesdienst der Gemeinde anders aus als in der Schule, in der sich religiöse Welterschließung gegenüber dem Bildungsauftrag der Schule auszuweisen hat und sich in religiösen Lern- und Bildungsprozessen vollzieht.

Insofern soll das *Wozu* der religiösen Welterschließung im Folgenden angesichts schulischer Bedingungen am Lernort Religionsunterricht geklärt und für den spezialisierten Fall der religiösen Lern- und Bildungsprozesse ausbuchstabiert werden.

Ohne hier im Einzelnen die normativen Akzentuierungen näher begründen zu können – das wurde andernorts schon ausführlich besprochen¹¹ – haben sich folgende bildungstheoretisch, schulpädagogisch und religionsdidaktisch verantworteten Ansprüche an religiöse Lern- und Bildungsprozesse als spezialisierte Weise religiöser Welterschließung im Religionsunterricht herausgeschält:

Religiöse Lern- und Bildungsprozesse müssen Schüler/-innen befähigen,

- den religiösen Weltzugang wahrnehmen zu können (ästhetische Kompetenz),
- ihn verstehen und angemessen artikulieren zu können (hermeneutisch-reflexive und hermeneutisch-kommunikative Kompetenz)

- und im Modus des religiösen Weltzugangs praktisch kompetent zu sein, das heißt, eine auf das Handeln und Verhalten bezogene Reflexionskompetenz auszubilden, um insgesamt fähig zu sein, die Wirklichkeit religiös deuten zu können, den religiösen Weltzugang also als lebensbedeutsam, zumindest für Dritte, verstehen zu können und insofern eine eigene, begründete Position in Sachen Religion ausbilden zu können (= sich zu Religion verhalten).

Damit haben religiöse Welterschließung im Kontext Schule resp. religiöse Lern- und Bildungsprozesse mit dem Erwerb von Fähigkeiten zu tun (wahrnehmen, verstehen und kommunizieren können sowie praktische Konsequenzen bedenken zu können) sowie dem Bereich der Fertigkeiten und Haltungen, insofern Schüler/-innen die Möglichkeit haben, die Lebensbedeutsamkeit des religiösen Weltzugangs zu prüfen und anzuerkennen. Zugleich wird deutlich, dass religiöse Welterschließung im Religionsunterricht nicht mit dem Vollzug von Religion zu identifizieren ist. Es geht vielmehr darum, Schüler/-innen den Freiheitsradius zu eröffnen, Religion so kennenzulernen und deuten zu können, dass sie entscheidungsfähig sind, ob sie die Deutefolie des religiösen Weltzugangs auch für sich in Gebrauch nehmen oder sich begründet davon abgrenzen wollen.

Das aber hat unmittelbare Auswirkungen auf die Initiierung und den Verlauf religiöser Lern- und Bildungsprozesse. Insofern kann gefragt werden, was z.B. in der Schule, im Religionsunterricht vonstatten gehen muss, damit Schüler/-innen den religiösen Weltzugang kennenlernen und ihn für ihre Erschließung der Welt nutzen können.

11 Vgl. Schambeck 2012 [Anm. 4], 84–96.

4. Konsequenzen für die Initiierung religiöser Lern- und Bildungsprozesse in der Schule

Die vorausgegangenen Überlegungen bündelnd, schälen sich folgende Konsequenzen für die Initiierung religiöser Lern- und Bildungsprozesse im Kontext Schule heraus:

- Aufgrund des Religionsverständnisses zeigt sich, dass die unterschiedlichen Dimensionen von Religion auch in religiösen Lern- und Bildungsprozessen zur Geltung kommen müssen. Es bleibt aber noch zu klären, wie dies erfolgen kann. Mit anderen Worten wirft die Initiierung religiöser Lern- und Bildungsprozesse die Frage nach den entsprechenden Präsentationsmodi der Dimensionen von Religion auf. Diese aber sind abhängig von den Kontexten, hier eben der Schule bzw. dem Religionsunterricht, in denen sie erfolgen, und sind von deren Bedingungen her zu profilieren. Für den Religionsunterricht heißt das beispielsweise, ‚gebrochene Präsentationsmodi‘ zu wählen, wenn es darum geht, die Erfahrungsdimension von Religion anzuspielden. Das kann heißen, über Erfahrungen und Zeugnisse Dritter die existenzielle Dimension auszuloten, über ästhetische Zeugnisse, Musik und Literatur, über Wege eben, die es ermöglichen, den in der Schule gebotenen Distanzspielraum der Reflexion einzuhalten.
- Für religiöse Lern- und Bildungsprozesse heißt das ferner, dass nicht nur Wege gefunden werden müssen, dass und wie in Dramaturgien situierten religiösen Lernens unterschiedliche Sprachen von Religion vorkommen, sondern wie die eine auch in die andere überführt werden, die eine die andere abwechseln kann. Um im Beispiel von vorhin zu sprechen: wie der ästhetische Zugang zur ‚Dornenkrone‘ von Jawlensky nicht einfach zusammenhanglos und abrupt neben einem Nachdenken über Christologisches zum Stehen kommt.

- Ferner wird aufgrund des Religionsverständnisses ebenso deutlich, dass neben der Ausdrucksdimension die existenzielle Dimension von Religion nicht fehlen darf. Religion ist zwar ein Diskurssystem. Wissen über Religion, Ästhetisches von Religion, Orientierungspotenzial der Religion aber bleiben leer, wenn sie nicht lebensbedeutsam werden. Auch wenn es im Religionsunterricht im Sinne eines überprüfbaren Lernziels sicher nicht darum gehen kann, dass Schüler/-innen die Lebensbedeutsamkeit von Religion für sich ‚in Gebrauch‘ nehmen, so muss es im Religionsunterricht aber möglich sein, dass Schüler/-innen Lebensdeutungen, -haltungen und -handlungen religiös deuten sowie die Lebensbedeutsamkeit von Religion wahrnehmen können. Damit dies der Fall ist, müssen Unterrichtsdramaturgien die Frage der Bedeutsamkeit auch eröffnen. Wieder bezogen auf die Begegnung mit dem Jawlensky-Bild: Die kunstgeschichtliche Auseinandersetzung reicht eben nicht. Es muss zumindest die Frage gestellt werden, was es heißt, dass ein Geschundener in der Mitte des christlichen Glaubens steht.
- Weiterhin zeigt sich die Notwendigkeit, dass Wissensbestände nicht nur um ihrer selbst willen zu erkunden sind – auch eine lernpsychologische Binsenweisheit –, sondern mit anderen Wissensbeständen verschränkt werden müssen (konfiguriertes Wissen). Es muss Schüler(inne)n deutlich werden, was der Kreuzigungstod für den Gottesgedanken austrägt, wie absurd dieses Faktum und die Rede davon in den Evangelien für die damalige Hörer/-innenschaft des semitischen Umfeldes war und welche Ungeheuerlichkeit Gottes dadurch nach wie vor im Raum steht. Das braucht freilich theologisches Know-How, das braucht eine lebenssattende Theologie, die sich nicht darin ergeht, alte theologische Formeln zu wiederholen, sondern fähig ist, Theologie lebensrelevant auszusagen.

Schließlich braucht das auch Risikobereitschaft, die eigenen existenziellen Unsicherheiten, die eigenen großen Fragen an Gott nicht kategorisch auszublenden.

- Aufgrund der Partikularität religiöser Traditionen, aufgrund einer nicht begründbaren universellen hermeneutischen Position und aufgrund eines angemessenen Zur-Sprache-Bringens von Religion, die auf den Modus der Teilnehmerperspektive verwiesen ist, ist es nicht anders möglich, als den religiösen Weltzugang partikular, also von einer bestimmten Religion aus zu tätigen. Eine angemessene Auseinandersetzung mit Religion ist damit auf eine positionelle Darbietung von Religion verwiesen. Damit Schüler/-innen den religiösen Weltzugang kennenlernen können, braucht es die Thematisierung von Religion, und zwar von einer bestimmten religiösen Tradition aus. Es braucht auch eine Thematisierung von Religion mittels authentischer Sprechsituationen. Diese erfolgen wohl eher selten durch die Schüler/-innen selbst und sind von daher umso mehr in die Kompetenz und das Aufgabenfeld der Lehrkräfte gegeben.

5. Plädoyer für einen positionellen Religionsunterricht

Insgesamt zeigt sich, dass die religiöse Welterschließung ein anspruchsvolles und forderndes Programm auch für die Initiierung religiöser Lern- und Bildungsprozesse in der Schule darstellt. Zugleich werden damit die aktuellen Debatten um die Organisationsform und Konzeptualisierung von Religionsunterricht befeuert. Kann religiöse Welterschließung im Kontext Schule, also in der Weise religiöser Lern- und Bildungsprozesse, nicht auch angemessen in einem religionskundlichen Religionsunterricht erfolgen oder auch in Ethik, Philosophie – also in den sog. Ersatz- bzw. Alternativfächern zu

Religion? Ist dazu überhaupt ein positioneller Religionsunterricht oder, noch spezifischer, ein konfessioneller Religionsunterricht nötig?

5.1 Eine Entscheidung nicht über die Ziele des Religionsunterrichts, sondern über das Religionsverständnis

Die Beantwortung der Frage nach der Organisationsform kann m.E. in einer angemessenen Weise nicht über die Diskussion der normativen Zielsetzungen erreicht werden, also über die Frage, wozu religiöse Welterschließung in der Schule dient; denn hier dürfte es wenig Differenzen geben, wenn man die Bedingungen von Schule ernst nimmt und die Grenzen von Schule und Katechese nicht verwischen will. Auch wäre es eine schlechte Lösung, die Frage machtpolitisch zu entscheiden, nach dem Motto: Hat der Staat oder die Kirche die eigentliche Verfügungsgewalt über Religion in der Öffentlichkeit?¹²

Ebenso wenig reicht eine rechtspositivistische Argumentation aus im Sinne, dass nur ein konfessioneller Religionsunterricht durch das Grundgesetz abgesichert und damit nur verfassungsrechtlich garantiert sei; denn auch dieses verfassungsgarantierte Recht muss, wie das Bundesverfassungsgericht beschreibt, „wie der übrige Inhalt der Verfassung ‚in die Zeit hinein offen‘ bleiben“¹³. Das heißt also, dass sich weder

12 Heumann, Jürgen: Religionskunde als Religionsunterricht? Zur Enttabuisierung eines religions- und bildungspolitischen Problems, in: Rendle, Ludwig (Hg.): Glaube, der verstehbar wird ... Kommunikabilität des Glaubens als religionsdidaktische Herausforderung, Donauwörth 2012, 125–141, bes. 126–129, arbeitet sich in seinem Plädoyer für einen religionskundlichen Religionsunterricht v.a. an dieser Gegenüberstellung ab und versucht mittels eines aus dieser Problemstellungen wurzelnden Konzeptes „Religionskundlicher Religionsunterricht“ eine religiöse Bildung in der Schule zu erreichen, die sich aus den „kirchlichen Interessen“ und Umklammerungen befreit.

13 Bundesverfassungsgericht: Grundsatzentscheidung v. 25. Februar 1987, BVerfGE 74, 252f.

die wissenschaftliche Religionspädagogik noch die Kirchen auf dieser Verfassungsgarantie ausruhen dürfen, sondern dafür Sorge tragen müssen, den Religionsunterricht in seiner Konzeptionalisierung als bildungsrelevant auszuweisen sowie ihn in seiner Organisationsform gesellschaftlich zu plausibilisieren und gesellschaftlichen Herausforderungen anzupassen.

Die Frage nach der Organisationsform des Religionsunterrichts findet m.E. vielmehr im argumentativen Ausweis des Religionsverständnisses ihren Dreh- und Angelpunkt, und zwar in einer doppelten Stoßrichtung:

■ Religion konnte mittels des aufgezeigten Religionsverständnisses als anderer Weltzugang denn Ethik oder Philosophie oder auch Ästhetik ausgewiesen werden. Religion geht beispielsweise nicht in Ethik auf, vielmehr ist Ethik umgekehrt eine bestimmte Ausdrucksweise von Religion. In der Schule als öffentlicher Bildungsinstitution, der es um Allgemeinbildung geht, kann deshalb der religiöse Weltzugang, sprich Religion, nicht ausgespart und beispielsweise durch Ethik oder Ästhetik oder Philosophie ersetzt werden. Selbst wenn Länder also anstelle des Religionsunterrichts andere wertebildende Fächer implantieren, muss auch in ihnen Religion thematisch werden. Ist damit also doch ein religionskundlicher Religionsunterricht die Lösung?

■ Dem widerspricht das dargestellte Religionsverständnis. Dieses ließ nämlich zweitens erkennen, dass Religion angemessen zur Geltung zu bringen heißt, Religion in ihrer Vieldimensionalität auszusagen – also auch in ihrer existenziellen Dimension –, und dass Religion nicht abstrakt, sondern nur in der konkreten Ausgestaltung religiöser Traditionen verhandelt werden kann. Dies aber braucht authentische Sprechsituationen bzw. die Thematisierung von Religion aus der Teilnehmerperspektive.

Diese Anforderungen aber erfüllt nur ein sogenannter ‚positioneller Religionsunterricht‘, also ein Religionsunterricht, in dem es zumindest eine Sprecherin/einen Sprecher gibt, Religion von innen her auszusagen, Religion in ihrer Vieldimensionalität anzuspielen und substantziell zu verhandeln.

Mit anderen Worten lässt sich damit schlussfolgern, dass Religion, wenn sie als unaufgebar Bereich von Bildung ausgewiesen werden kann – was inzwischen weniger strittig ist – auch angemessen zur Geltung kommen muss. Damit sind wir an einer weiteren Wurzel des Problems angelangt. Die Diskussion um die Organisationsformen des Religionsunterrichts, aber auch um seine Konzeptionalisierung – ob als performativer Religionsunterricht oder als Religionsunterricht, der sich auf das Kundigsein in Sachen Religion beschränkt – liegt eher versteckt denn explizit begründet in der Frage: Wie kann Religion in der Schule zur Geltung kommen, so dass 1. Religion angemessen zur Geltung kommt und dass 2. die Rahmenbedingungen von Schule ernst genommen werden?

5.2 Die Frage nach den angemessenen Präsentationsmodi von Religion in der Schule als Schlüsselfrage

In dieser unübersichtlichen Debatte, wie Religion in der Schule zur Geltung kommen soll, könnte es weiterhelfen, genauer zu unterscheiden zwischen den Erscheinungsweisen von Religion, also dem, wie Religion sich zeigt, und den Formen, wie Religion zur Geltung zu bringen ist (= Frage nach den Präsentationsmodi von Religion wie z.B. inszenieren, vollziehen, reflektieren, erzählen u.a.), die von den Orten und Bedingungen abhängen.

Anders gesagt: Darauf zu verzichten, dass Religion in ihrer Vieldimensionalität zum Tragen kommt – wie das der religionskundliche Religionsunterricht und seine Varianten tun – würde bedeuten, dass Schüler/-innen Religion auch nur ‚halb‘ kennenlernen könnten. Damit

schiene aber fraglich, ob das schulische Bildungsziel erreicht wird, Schüler/-innen zu einer begründeten und verantworteten Position zu Religion zu befähigen.

Die unterschiedlichen Ausdrucksdimensionen von Religion auch in der Schule zu inszenieren bzw. zu vollziehen, wie das unterschiedliche Ansätze des performativen Religionsunterrichts vorschlagen, würde hingegen die Tatsache verkennen, dass die Präsentationsmodi von Religion von den Kontexten abhängen, hier eben von den Bedingungen der Schule. Während also ein religionskundlicher Religionsunterricht daran krankt, Religion angemessen ins Spiel zu bringen, überzieht ein performativer Religionsunterricht die Möglichkeiten der Präsentationsmodi von Religion im Raum Schule.

Aus Angst vor dem Performativen den religionskundlichen Unterricht zu wählen, also von der Diskussion um die Konzeptualisierung ungebrochen in die Diskussion um die Organisationsform zu springen, ist m. E. die falsche Alternative. Es zeigt sich vielmehr, dass aufgrund des Gegenstandsbereichs ‚Religion‘ an der Positionalität des Religionsunterrichts als Ort der religiösen Welterschließung in der Schule festzuhalten ist. Wie die Präsentationsmodi von Religion eingelöst werden, also wie der Religionsunterricht dann zu konzeptualisieren ist, ist eine sich anschließende Frage. Ebenso ist es eine sich anschließende Frage, wie die Positionalität des Religionsunterrichts organisatorisch eingelöst wird: Ob dies weiterhin im Sinne der Trias des konfessionellen Religionsunterrichts erfolgt, als konfessionell-kooperativer Religionsunterricht, als christlicher Religionsunterricht, als Religionsunterricht, der das Prinzip der Gastfreundschaft pflegt oder als multireligiöser Religionsunterricht, in dem sich die Lehrkräfte aus unterschiedlichen Religionen mittels team-teaching bei einer multireligiösen SchülerInnenenschaft abwechseln, ist ein weiterer Fragehorizont, der auch von recht-

lichen, religionssoziologischen, gesellschaftlichen und schulorganisatorischen Faktoren abhängt.

Auch wenn der Druck auf den Religionsunterricht groß geworden ist und der religionskundliche Religionsunterricht in einer säkularen Gesellschaft die Möglichkeit zu sein scheint, Religion nicht ganz aus der Schule verschwinden zu lassen¹⁴, kann eine Plausibilisierung, worum es bei der religiösen Welterschließung in der Schule geht, helfen, Einseitigkeiten, Aporien oder auch die Verwechslung von Ursache und Wirkung aufzudecken. Denn auch Schule in einer säkularen Gesellschaft kann sich nicht damit zufriedengeben, den Gegenstandsbereich eines Faches aufgrund organisatorischer Überlegungen unterkomplex auszusagen, will sie Schule bleiben – also für die Begegnung mit und Gestaltung von Welt befähigen, und zwar so gut wie möglich.

Dr. Mirjam Schambeck sf
Professorin für Religionspädagogik / Katechetik
an der Katholisch-Theologischen Fakultät der
Universität Freiburg, Platz der Universität 3,
79085 Freiburg i.Br.

14 Vgl. dazu auch die Ausführungen von *Mette, Norbert*: Zwischen Religionskunde und Rekatechisierung – Gegenwärtige Ansätze zum Umgang mit der Kommunikationsproblematik im Religionsunterricht. In: *Rendle, Ludwig* (Hg.): Glaube, der verstehbar wird ... Kommunikabilität des Glaubens als religionsdidaktische Herausforderung, Donauwörth 2012, 32–49, 34–36.