

# Rezensionen



Ladenthin, Volker: *Wozu religiöse Bildung heute? Sieben Versuche, an der Endlichkeit zu zweifeln*, Würzburg (Echter) 2014 [237 S., ISBN 978-3-429-03765-9]

Benner, Dietrich: *Bildung und Religion. Nur einem bildsamem Wesen kann ein Gott sich offenbaren (= Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft, Bd. 18)*, Paderborn (Ferdinand Schöningh) 2014 [150 S., ISBN 978-3-506-77994-6]

Es ist ein Paradox: Als einziges Fach ist der Religionsunterricht im Grundgesetz verankert und könnte so jede Anfrage nach seiner Berechtigung durch einen kurzen Hinweis auf die komfortable rechtliche Sicherung zurückweisen. Gleichzeitig dürfte kein Fach so sehr von immer neuen denkerischen Anstrengungen begleitet werden, seine Legitimität im Kanon der schulischen Fächer zu erweisen. In der Regel geschieht dies von ‚internen‘ Standpunkten aus, seien sie kirchlicher, theologischer oder religionspädagogischer Couleur. Umso mehr verdienen Begründungsgänge ‚externer‘ Provenienz Aufmerksamkeit, insbesondere von Seiten der Erziehungswissenschaft, deren Vertreter/-innen häufig erhebliche Zweifel an der Relevanz von Religion für Bildung haben. Zu den prominenten Ausnahmen zählen Volker Ladenthin und Dietrich Benner.

In sieben Kapiteln versucht Ladenthin (= L.) eine Antwort auf die Frage nach dem Zweck religiöser Bildung zu geben. Seinem Buch liegen bereits früher veröffentlichte Texte zugrunde, die aber für die vorliegende Publikation gründlich überarbeitet

wurden. In den ersten drei Artikeln werden Fragen von grundsätzlicher Tragweite aufgeworfen und bearbeitet: Gehört Religion zur Bildung des Menschen? In welchem Verhältnis sollen, bildungstheoretisch betrachtet, die Konfessionen in einer multikulturellen Weltgesellschaft stehen? Wie rechtfertigt sich religiöse Bildung angesichts der postmodernen ‚Dogmatik‘, nach der nichts und niemand mehr allgemeinverbindliche Ansprüche geltend machen kann?

Am prägnantesten tritt L.s Argumentationsgerüst zugunsten religiöser Bildung in der öffentlichen Schule im ersten Kapitel zutage. L. rekapituliert das kulturhistorische Argument, wonach Religion deshalb als konstitutives Element von Bildung zu gelten hat, weil sonst unserer Kultur „ein bedeutsames Element genommen [...] würde“ (30). Daran schließt sich das anthropologische Argument an. Gestützt auf historische und ethnologische Befunde hält L. dafür, dass Religion ein wesentliches Element der *conditio humana* ist, sodass ein Verzicht auf religiöse Bildung die Vernachlässigung einer zentralen Dimension der Menschlichkeit des Menschen bedeuten würde. Ein weiteres Begründungsmuster ist existential-ontologisch angelegt: Insofern Endlichkeit existenziale Bestimmung des Menschen ist, braucht es einen Bereich, in dem dieses Existential wissenschaftsorientiert thematisiert wird; genau das vermag der Religionsunterricht zu leisten. Schließlich verweist L. auf die bedeutsame Rolle von Religion als *Movens* für sittliches Handeln, als Quelle von Sinn und als Horizont von Hoffnung. Aus alldem zieht L. den Schluss, dass religiöse Bildung, und zwar in konfessioneller Bindung, für den Bildungskanon unverzichtbar ist (vgl. 61f.).

Indem L. für konfessionellen Religionsunterricht plädiert, steht er vor der Frage, wie die unterschiedlichen Konfessionen aus bildungstheoretischer Perspektive in ein Verhältnis gesetzt werden können (zweites Kapitel). L. bestimmt nach der Aufzählung und Beurteilung verschiedener denkbarer Interaktionsmodelle die Relation zwischen den Konfessionen als Analogie. Dieser Modus achtet die Dignität jeder Konfession, ohne die Frage

nach ihrer Geltung unter den Tisch fallen zu lassen. Unter dem Vorzeichen von Analogie wird ein religiöses Lernen ermöglicht, das auf Verstehen und Werten im Umgang mit dem Fremden setzt. In der Begegnung mit der anderen Konfession erschließt sich die eigene auf neue Weise.

Im dritten Kapitel lässt L. bemerkenswerte Schlaglichter auf Moderne und Postmoderne fallen. Er expliziert das ‚dogmatische‘ Grundgerüst der Moderne (z.B. teleologische Ausrichtung der Geschichte, Hypostasierung der Natur, Vernunft als Garant des Fortschritts) und dessen Kollaps in Erfahrungen radikaler Kränkung. Auch die Postmoderne deckt die Schattenseiten der Moderne schonungslos auf, doch verfängt sie sich bei ihrer Kritik in einem performativen Selbstwiderspruch: Indem sie Wahrheit, Sittlichkeit und Sinn unter den Verdacht eines totalitären Anspruchs stellt, zehrt sie genau von diesen Prinzipien, weil andernfalls ihre eigene Rede leer werden würde. Aus dieser Problemkonstellation zieht L. den Schluss, dass Bildung in postmodernen Zeiten die Fragen nach Wahrheit, Sittlichkeit und Sinn zu stellen und Antworten darauf zu reflektieren habe. In religiöser Bildung, mehr aber noch in katholischen Schulen erkennt er hierfür einen Lernort katexochen.

Die folgenden vier Kapitel bearbeiten spezielle Fragen: So hält L. im vierten Kapitel ein entschiedenes Plädoyer für kirchliche Bildungsarbeit – gerade in Zeiten von Sparzwängen – und erstellt einen Kriterienkatalog für das Proprium des bildenden Handelns der Kirche. Im fünften Kapitel interpretiert er die Erklärung des II. Vatikanums „Gravissimum educationis“ (1965).<sup>1</sup> Das sechste ist Überlegungen zum Verhältnis von Religion und Politik gewidmet. Abschließend (siebtes Kapitel) erinnert L. daran, dass sich die heutige Schule einem religiösen Anspruch verdankt.

Manche Überlegungen L.s fordern kritische Anfragen heraus:

- So fällt sein Urteil über die Kompetenzorientierung des Religionsunterrichts (zu) scharf aus. L. zufolge werde nunmehr „Glaube operationalisier- und damit lernbar gedacht wie eine mathe-

matische Formel“ (14). Ungeachtet der Auseinandersetzungen um religiöse Kompetenzen, die in der Religionsdidaktik längst noch nicht abgeschlossen sind und sich immer noch in den umfassenderen Rahmen einer Klärung dessen, was religiöse Bildung ist und will, einordnen, ist es religionspädagogischer Common Sense, dass Glaube niemals durch religiöse Lernprozesse bewirkt werden kann.

- L. tritt mit Nachdruck für einen konfessionellen Religionsunterricht ein. Abgesehen davon, dass es aus organisatorischen Gründen immer schwieriger wird, dieses Modell aufrechtzuerhalten, gibt es auch gute theologische Gründe für einen konfessionell-kooperativen Religionsunterricht.
- Angesichts massiver Prozesse der Entfremdung von der eigenen Religion darf gefragt werden, wie realistisch eine Vorstellung von katholischer Schule ist, die in ihr eine „Gemeinschaft von Gläubigen“ (141) sieht. Katholische Schulen werden sich in einer säkularisierten und religiös pluralisierten Gesellschaft kaum mehr als unangefochtene Inseln von Kirchlichkeit bzw. Christlichkeit behaupten können.

Mit religionspädagogischer Brille gelesen erweist sich die Schrift L.s als sehr hilfreiche Stütze in dem Bemühen, die Bedeutsamkeit religiöser Bildung, vor allem im Religionsunterricht der öffentlichen Schule, zu plausibilisieren:

- Sein Plädoyer für einen unverkürzten Bildungsbegriff, der wie ein Wasserzeichen seine Schrift durchzieht, unterstützt alle religionspädagogischen Anstrengungen, einem ökonomisch ver-einnahmten Bildungsbegriff zu wehren.
- Mit einer dicht geknüpften Argumentationsreihe tritt L. entschieden für (konfessionellen) Religionsunterricht ein. Auch wenn seine Argumente in der Religionspädagogik durchaus bekannt sind, erlangen sie besondere Bedeutung, weil sie konsequent von ‚außen‘, von einem pädagogischen Standpunkt, her entfaltet werden.
- L. schreibt der katholischen Bildungsarbeit, speziell der Familien- und Erwachsenenbildung, ins Stammbuch, dass sie sich nicht mit einer ‚Arbeitsteilung‘ zufriedengeben darf, wonach die Religion für Religiöses, der Staat für Weltliches zuständig ist. Die Kirche hat einen Bildungsauftrag für die Gesellschaft als Ganzes. Bildungsarbeit ist somit kein den sonstigen Diensten der Kirche nachgeordnetes Handeln, sondern kirchliches Kerngeschäft.

1 L. bezeichnet sie als „päpstliche“ (173) Erklärung. Präziser müsste man sagen, dass es sich um ein Konzilsdokument handelt, das am 28. Oktober feierlich beschlossen und am selben Tag von Papst Paul VI. promulgiert wurde.

Sechs Aufsätze, die bereits andernorts publiziert, nun aber teilweise überarbeitet wurden, sowie drei Originalbeiträge umfasst das anzuzeigende Buch Dietrich Benner (= B.). Er gliedert sie in zwei thematische Bereiche, von denen der erste Beziehungen zwischen Erziehung, Bildung und Religion gewidmet ist, der zweite der Begründung von Religionsunterricht als Unterrichtsfach an öffentlichen Schulen. Intendiert ist in der Summe ein „monographieähnlicher Gedankengang“ (7), der B.s Basisthese aufschließt, dass nämlich Religion auf menschliche Bildsamkeit angewiesen ist und umgekehrt die Bildsamkeit des Menschen sich auf Religion hin öffnen lässt (vgl. ebd.).

Es sind zwei Aufsätze, in denen B.s pädagogisches Konzept in besonderer Schärfe hervortritt. Es handelt sich einmal um seine „Thesen zur Bedeutung der Religion für die Bildung“ (erster Aufsatz). Hier exponiert B. Religion als zentralen bildungsrelevanten Bereich menschlicher Praxis neben Arbeit, Ethik, Pädagogik, Politik und Kunst. Das Verhältnis dieser Praxen wird nicht-hierarchisch gedacht, so dass keiner – auch nicht der Religion – ein Vorrang gegenüber den anderen zukommt. Diese Denkfigur weist strukturelle Parallelen zu den vier Modi der Weltbegegnung bzw. Rationalität in der von Jürgen Baumert vorgelegten Grundstruktur von Allgemeinbildung auf. Was den Religionsbegriff angeht, stützt B. sich auf Friedrich Schleiermacher, der Religion als elementare Form des In-der-Welt-Seins von anderen Formen wie Metaphysik und Ethik unterscheidet. Schleiermachers Religionsbegriff dient B. dazu, Religion als „einen zentralen Sinnhorizont menschlicher Existenz und Koexistenz“ (16) zu bestimmen.

Die folgenden drei Beiträge können als Fortführung und Vertiefung dieses Gerüsts gelesen werden. So arbeitet Benner im zweiten Aufsatz Differenzen zwischen Religion und Ethik/Moral heraus. Im dritten beschäftigt er sich mit fundamentalistischen und nicht-fundamentalistischen Ausprägungen von Religion, wobei er zur Unterscheidung erneut auf Schleiermacher zurückgreift. Im vierten Aufsatz wendet sich B. Fragen der Tradierung zu, wobei er insbesondere auf die Tradierungskrise der Religion eingeht. Quintessenz ist ein bemerkenswertes Plädoyer für induktive und innovatorische Formen von Tradierung, die „Räume für religiöse Experimente schaffen, in denen dogmatisch erstarrte Lehrmeinungen [...] transformiert werden“ (78).

Wie der erste so ist auch der fünfte Aufsatz ein Schlüssel zu B.s Denken über Bildung und Religion, wobei hier der Fokus auf Fragen der Legitimation und der Aufgabe eines öffentlichen Religionsunterrichts gelegt wird. B. grenzt sich klar von einer an Schlüsselproblemen orientierten (Religions-) Didaktik im Sinne Wolfgang Klafkis ab. Aufgabe des Religionsunterrichts ist nicht die „Bearbeitung oder gar Lösung von Schlüsselproblemen“, sondern die Einführung der Heranwachsenden „in die Traditionen religiöser Weltinterpretation“ (96).

Die folgenden vier Aufsätze ziehen diese Grundlinien weiter aus. Sie werden auf spezifische Probleme, wie die Frage nach der pädagogischen Legitimität von LER in Brandenburg oder eine Beurteilung des Faches „Religion und Kultur“ im Kanton Zürich bezogen (sechster und siebter Aufsatz), vertiefen verschiedene Aspekte, indem etwa die Aufgabe religiöser Bildung näher bestimmt wird (achter Aufsatz), oder erweitern den bislang abgesteckten Gesichtskreis, insofern mit ‚Öffentlichkeit‘ eine für Religion und Religionsunterricht bedeutsame Größe grundlegend bedacht wird (neunter Aufsatz).

Zwei Kritikpunkte sollen die Würdigung des Buches von B. einleiten:

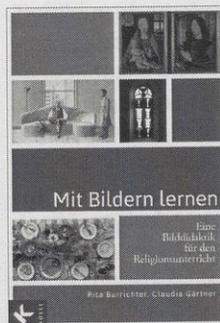
- Aus den sonst sehr abgewogenen Überlegungen B.s sticht sein Verdikt über den Katholizismus hervor, dem eine Mitschuld am Niedergang und Bedeutungsverlust von Religion aufgrund seiner „fundamentalistische[n] Regeln“ (119) gegeben wird. Dazu zählt B. z. B. Teile der katholischen Sexualmoral, den Ausschluss von Frauen von kirchlichen Ämtern, das Berufsverbot für Kleriker, die heiraten, und den Ausschluss von Geschiedenen und Wiederverheirateten von bestimmten Formen des Gemeindelebens. Es ist keine Frage, dass es sich hier um ‚heiße Eisen‘ handelt. Solange um diese aber ein echter Diskurs in der katholischen Kirche geführt wird, ist eine Verwendung des Prädikats ‚fundamentalistisch‘ nicht angebracht.
- Die Aufsätze B.s gehen auf bestimmte Anlässe zurück. Dies hat zur Folge, dass darin je neu verschiedene Grundsätze seiner Pädagogik dargelegt werden. Der Publikation als Ganzes trägt dies zahlreiche Redundanzen ein.

Wie in L. so hat die Religionspädagogik auch in B. einen einflussreichen Befürworter für religiöse Erziehung und Bildung sowie Religionsunterricht in der öffentlichen Schule:

- Religion wird als eine eigene Praxisform gewürdigt. Wo Bildung Anspruch auf Allgemeinheit erhebt, darf nach B. die religiöse Domäne nicht fehlen.
- B. weist dem Religionsunterricht die Aufgabe der Tradierung zu, gerade weil die (christlichen) Religionsgemeinschaften dazu selbst nicht mehr hinreichend in der Lage sind. Tradierung bedeutet aber nicht Bewahrung, sondern „Erneuerung in den Erfahrungs- und Reflexionshorizonten nachwachsender Generationen“ (48).
- Religionsunterricht erschöpft sich nicht in Religionskunde, sondern umfasst ebenso eine Deutungs- und Partizipationskompetenz.
- B. weist dem Religionsunterricht die Aufgabe zu, die Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass auch unter den Bedingungen der (Post)Moderne die bewusste Wahl einer religiösen Lebensform möglich bleibt.

Die Diskussion um Legitimation, Aufgabe und Gestalt von Religionsunterricht in öffentlichen Schulen (post)moderner Gesellschaften wird nicht verstummen. Mit L. und B. kann sich die Religionspädagogik auf Gewährsmänner beziehen, die mit ihren Reflexionen aus pädagogischer Perspektive gerade einer Argumentation ‚ad extra‘ viel Gewicht beizulegen vermögen.

Ulrich Kropáč



*Burrichter, Rita/Gärtner, Claudia: Mit Bildern lernen. Eine Bilddidaktik für den Religionsunterricht, München (Kösel) 2014 [268 S., ISBN 978-3-466-37086-3]*

Bilder gehören zu den Grundmedien des Religionsunterrichts. Mit ihnen kann man Schüler/-innen anders ansprechen, erreicht andere Lerntypen, ermöglicht andere Zugänge zu den Welten der Religion. All das ist lange bekannt. All das wird lange schon in der schulischen Praxis tagtäglich umgesetzt. In jedem Methodenbuch zum Religionsunterricht findet sich ein Kapitel über die didaktisch-medialen Grundsätze des Bildeinsatzes. Aber erstaunlich: Eine grundsätzlich konzipierte Bilddidaktik für den Religionsunterricht, theoretisch reflektiert und praktisch konkretisiert, konzipiert für Ausbildung, Fortbildung und konkreten Einsatz vor Ort zugleich – ein solches Buch fehlte bislang auf dem religionsdidaktischen Buchmarkt.

Umso gespannter durfte man auf das Buch sein, das die beiden Expertinnen für dieses Themenfeld im deutschsprachigen Raum lange angekündigt hatten: Rita Burrichter (Paderborn) und Claudia Gärtner (Dortmund). Um es vorwegzunehmen: Das Warten hat sich gelohnt, die Erwartungen werden mehr als erfüllt. Mit dem anzuzeigenden, vom Kösel-Verlag sehr schön ausgestatteten Buch liegt das künftige Standardwerk zum Thema vor.

Denkbar wäre es, einem solchen Buch einen theoretischen Vorspann vorzuschalten, um dann an Praxisbeispielen dessen Tauglichkeit zu demonstrieren. Die Autorinnen wählen einen anderen, ungleich besseren Weg: 49 Bilder werden ausführlich präsentiert, gedeutet und didaktisch analysiert, aber eingespannt in mitlaufende grundsätzliche Überlegungen und Abhandlungen. Drei große Kapitel strukturieren den Aufbau: Im ersten Teil zu „bilddidaktischen Grundfragen“