

Vernünftigkeit des Glaubens oder religiöse Rationalität?

Zur bildungstheoretischen Transformation einer fundamentaltheologischen Grundaufgabe

Ulrich Kropáč

„Vernünftige Wissenschaft tritt an die Stelle von Religion“ (G. Bitter)

Über das Verhältnis von Religion und Vernunft hat sich Gottfried Bitter in einem 2013 erschienenen Buchbeitrag wie folgt geäußert:

„Seit in der Kulturgeschichte Religion und Religionen angetroffen werden, stehen sie sogleich unter der Frage: Wie vernünftig sind Religion und Religionen? Und diese rationale Prüfung entscheidet über ihr Ansehen. Heute steht Religion in der öffentlichen Meinung unter dem allgemeinen Verdacht des Pathologischen, des Fanatischen und vor allem des Unvernünftigen. Vernünftige Wissenschaft tritt an die Stelle von Religion. Darum ist Religion für viele junge Leute erledigt, ‚gestorben‘. Chancen einer möglichen Wiedererweckung der Neugier auf Religion sind deshalb wohl am ehesten in Rationalitätsnachweisen der Religion i. A. und der Religion des Evangeliums i. Bes. zu erwarten.“¹

1 Bitter, Gottfried: Neugier als religionspropädeutisches Anliegen. Ein Plädoyer. In: Altmeyer, Stefan/Bitter, Gottfried/Theis, Joachim (Hg.): Religiöse Bildung – Optionen, Diskurse, Ziele, Stuttgart 2013, 153–165, 163.

Aus Bitters Worten ist unschwer eine zentrale fundamentaltheologische Aufgabenstellung herauszuhören. Diese wird im zweiten Abschnitt präzisiert und auf ihre religionsunterrichtliche Realisierbarkeit befragt werden. Der dritte Abschnitt bildet das Zentrum des Beitrags. Hier wird die These vorgelegt und entfaltet, dass der klassische Auftrag, die Vernunft des christlichen Glaubens darzulegen, im Horizont der neueren bildungstheoretischen Diskussion in den Erweis der Rationalität von Religion zu transformieren ist. Den Anfang aber machen einige Erläuterungen zu den Begriffen ‚Vernunft‘ und ‚Rationalität‘.

1. ‚Vernunft‘ und ‚Rationalität‘: begriffliche Annäherungen

Die Begriffe ‚Vernunft‘ und ‚Rationalität‘² begegnen in verschiedenen Zusammenhängen und kennen unterschiedliche Typisierungen³.

2 Vgl. Wildfeuer, Armin G.: Vernunft. In: Neues Handbuch philosophischer Grundbegriffe, Bd. 3, Freiburg i.Br. – München 2011, 2333–2370; ferner die Artikel „Rationalität; Rationalisierung“ und „Vernunft; Verstand“ im Historischen Wörterbuch der Philosophie (HWP).

3 Vgl. z.B. Lenk, Hans/Spinner, Helmut F.: Rationalitätstypen, Rationalitätskonzepte und Rationalitätstheorien im Überblick. Zur Rationalismuskritik und

Vier Beispiele hierzu:

- Immanuel Kant (1724–1804) unterscheidet zwischen theoretischer und praktischer Vernunft.
- Von Max Weber (1864–1920), dem großen Theoretiker der Rationalität, stammt ein Differenzierungsschema, das drei Gegensatzpaare umfasst: wert- und zweck-rational; material- und formal-rational; theoretisch- und praktisch-rational.
- Karl-Otto Apel (* 1922) grenzt (formal-)logische (und mathematische) Rationalität von (transzendentalreflexiver) philosophischer Rationalität ab.
- Jürgen Habermas (* 1929) wiederum zeichnet dem Rationalitätsbegriff eine kognitive, eine moralisch-praktische, eine evaluative, eine expressive und eine hermeneutische Dimension ein.

Der Begriff ‚Vernunft‘ zählt zu den Schlüsselbegriffen der okzidentalen Philosophie, bis dahin, dass sich „die gesamte abendländische Philosophie-tradition [...] als Philosophie der Vernunft“⁴ begreift. In der heutigen philosophischen Theoriebildung dominiert der Begriff ‚Rationalität‘. Er hat sich, beginnend mit Max Weber, zunehmend als wissenschaftlicher Nachfahre von ‚Vernunft‘ durchsetzt. Gleichwohl ist der Vernunftbegriff weder aus der Philosophie noch aus dem allgemeinen Sprachgebrauch völlig verschwunden – offenbar ist er nach wie vor unentbehrlich.

Es bereitet erhebliche Schwierigkeiten, den Begriff ‚Vernunft‘ exakt zu bestimmen. Vernunft zeigt sich als „ein Faktum, das unhintergebar ist, folglich auch nicht im klassischen Sinne definiert werden kann und das sich in Ansprüchen äußert, denen wir nicht entkommen können“⁵.

Neufassung der „Vernunft heute“. In: *Stachowiak, Herbert* (Hg.): *Pragmatik. Handbuch pragmatischen Denkens*, Bd. 3, Hamburg 1989, 1–31.

4 Vgl. *Wildfeuer* 2011 [Anm. 2], 2333.

5 Ebd., 2363.

Offen ist zudem die Frage nach dem Verhältnis von Vernunft und unterschiedlichen Rationalitäten. Postmoderne Philosophie verwirft die Vorstellung von der Einheit der Vernunft. Sie spricht von ‚transversaler Vernunft‘ und meint damit ein Vermögen, unterschwelliger Verbindungen und Übergängen zwischen differenten Rationalitätstypen nachzuspüren, ohne sie deshalb zu einer Letztsynthese bringen zu wollen.⁶ Die Gegenposition geht „von einer Einheit und einer Notwendigkeit des A-Priori der Vernunft“⁷ aus. Unterschiedliche Rationalitäten sind dann als Binnendifferenzierung der einen Vernunft zu verstehen.⁸ Diese Problematik soll hier aber nicht weiterverfolgt zu werden.

2. Vernunftferweis des Glaubens als fundamentaltheologische Grundaufgabe und ihre religionspädagogischen Schwierigkeiten

2.1 Vernünftigkeit des Glaubens:

fundamentaltheologische ‚Eckpunkte‘

Religionen bilden Reflexionssysteme aus. Dies gilt für die altägyptischen Religionen genauso wie für das Judentum, für manche Strömungen im Islam und für das Christentum. Dennoch ist eine markante Differenz festzuhalten: „In keiner anderen religiösen Tradition [...] kam es von Anfang an bis heute zu derjenigen systematischen Entfaltung der Glaubensgehalte unter dem Richtmaß der Vernunft, wie sie die

6 Vgl. *Welsch, Wolfgang*: *Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft*, Frankfurt a.M. 1995.

7 *Herzgsell, Johannes/Perčič, Janez*: *Einleitung*. In: *Dies.: Religion und Rationalität*, Freiburg i.Br. – Basel – Wien 2011, 7–21, 10.

8 Zur Diskussion des Verhältnisses zwischen der einen Vernunft und differenten Formen von Rationalität vgl. *Apel, Karl-Otto/Kettner, Matthias* (Hg.): *Die eine Vernunft und die vielen Rationalitäten*, Frankfurt a.M. 1996.

christliche Theologie repräsentiert.⁹ Insofern ist die christliche Theologie ein einzigartiges Phänomen der Verbindung von Glaube und Vernunft. Man kann sie in aller Kürze „als Frage nach der Vernunft des Glaubens“¹⁰ charakterisieren. Dabei meint Vernunftgemäßheit des Glaubens nicht, dass dieser in Rationalität aufgehe. Denn selbstverständlich birgt der Glaube Überzeugungen, die sich auf Übervernünftiges berufen. Aber christliche Theologie fordert zugleich, dass das als übervernünftig Behauptete als nicht widervernünftig ausgewiesen wird.

Die dem christlichen Glauben von seinem Ursprung an eigene kognitive Aktivität ist im Neuen Testament an mehreren Stellen belegt.¹¹ Einen klassischen Topos stellt 1 Petr 3,15 dar: „Seid stets bereit zur Verantwortung („Apolo-gie“) gegenüber jedem, der euch nach dem vernünftigen Grund („Logos“) der Hoffnung fragt, die euch erfüllt.“ Von Christinnen und Christen wird also nicht weniger verlangt als die Bereitschaft, Rechenschaft über die Vernunft und den Sinngrund der eigenen Glaubenshoffnung abzulegen.

Dieser Impuls wurde von der frühchristlichen Apologetik aufgenommen. Sie suchte nach Brücken zwischen Glauben und Wissen, nach Wegen zwischen Mythos und Rationalismus. Ihr Interesse an einer vernunftgeleiteten Glaubensverantwortung wurde zum Erbe für die Theologie der nachfolgenden Jahrhunderte

– das freilich zu unterschiedlichen Zeiten unterschiedlich intensiv gepflegt wurde. Durchgehalten aber hat sich die Überzeugung: „Wenn es im Christentum um die Wahrheit geht, kann diese niemand anderem als der menschlichen Vernunft aufgegeben sein.“¹²

Einen Höhepunkt in der Theologiegeschichte bilden die Modelle der Hochscholastik. Nur kurz erwähnt seien Anselm von Canterbury (1033–1109) und Thomas von Aquin (1225–1274). Anselm machte es sich zur Aufgabe, die Glaubensinhalte mit Hilfe streng logischen Denkens zu begründen. Die Formel „fides quaerens intellectum“ ist ein Schibboleth seines theologischen Programms. Thomas von Aquin wiederum ordnete Vernunft und Glauben im Sinne von Stockwerken einander zu: Die Vernunft findet zu Einsichten wie die Existenz Gottes, die Unsterblichkeit der Seele und die Verpflichtung auf das Sittengesetz allein aufgrund eigener Aktivität. Von diesen vernunftgemäßen Glaubensartikeln heben sich jene Glaubenswahrheiten ab, die der Vernunft prinzipiell unzugänglich sind. Sie können nur durch Offenbarung erkannt werden.

Mit einer bemerkenswerten Beobachtung seien die wenigen biblischen und theologiehistorischen Notizen zum Verhältnis von Glauben und Vernunft abgeschlossen: Es mag überraschen, aber „in den letzten beiden Jahrhunderten kam die stärkste öffentliche Verteidigung der menschlichen Vernunft vom obersten Lehramt der katholischen Kirche“¹³. In dieser Tradition stehen sowohl die Enzykliken „Aeterni Patris“ von Papst Leo XIII. (1879) und „Fides et Ratio“ von Papst Johannes Paul II. (1998) als auch die Regensburgere Rede Papst Benedikts XVI. (2006).

9 Müller, Klaus: Glauben – Fragen – Denken, Bd. 1: Basisthemen in der Begegnung von Philosophie und Theologie, Münster 2006, 3.

10 Benedikt XVI.: Glaube, Vernunft und Universität. Erinnerungen und Reflexionen – Vorlesung des Heiligen Vaters. In: Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls, Nr. 174, hg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 2006, 72–84, 83.

11 Zum Folgenden vgl. Böttigheimer, Christoph: Lehrbuch der Fundamentaltheologie. Die Rationalität der Gottes-, Offenbarungs- und Kirchenfrage, Freiburg i. Br. – Basel – Wien 2012, 56–70.

12 Ebd., 61.

13 Müller 2006 [Anm. 9], 25.

2.2 Religionspädagogische Fragezeichen

Sichtet man die religionspädagogische Literatur zum Thema ‚Rationalität des Glaubens‘, ist Unauffälligkeit zu registrieren. In der Religionspädagogik sind derzeit und schon länger ganz andere Themen en vogue. Dies trifft so nicht auf kirchenamtliche Dokumente zu, insbesondere nicht auf das Bischofswort „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“ aus dem Jahr 2005. Schon die ersten Sätze des Vorworts spielen im Rückgriff auf 1 Petr 3,15 die Thematik ein.¹⁴ Sie wird in Abschnitt 3.3 erneut aufgenommen und vertieft.¹⁵ Die Aufgabe, den Glauben rational zu verantworten, wird dabei in doppelter Weise verstanden: einmal als Verantwortung des Subjekts für seine Glaubensüberzeugung, dann als Entfaltung des universalen Gültigkeits- und Wahrheitsanspruchs des Glaubens gegenüber einer religiös und weltanschaulich pluralen Öffentlichkeit.

Wie realistisch ist diese Aufgabe, die die deutschen Bischöfe dem Religionsunterricht übertragen? Man wird hier aus mindestens zwei Gründen skeptisch sein müssen:

- Wie Untersuchungen belegen, interessieren sich Schüler/-innen für Religion vor allem dann, wenn diese biographische Relevanz erlangt.¹⁶ Als begünstigende Rezeptionsbedingungen erweisen sich in diesem Zusammenhang ästhetische und emotionale Formate. Rationalität jedenfalls zählt derzeit nicht zu jenen Faktoren, die hoch im Kurs stehen, wenn es darum geht, Schülerinnen und Schülern das religiöse Feld zu eröffnen

und zu erschließen. Generell beklagt Rudolf Englert, dass die kognitive Dimension in der religionsunterrichtlichen Arbeit „stiefmütterlich behandelt [wird]“¹⁷.

- Alle Bemühungen um einen Vernunftferweis des christlichen Glaubens setzen eine Verankerung in eben diesem Glauben voraus: Der Glaube soll *im Glauben* rational durchdrungen werden. Genau diese Voraussetzung ist in der heutigen Schülerschaft immer weniger erfüllt. Die Shell Jugendstudie von 2015 belegt erneut, dass selbst von konfessionell gebundenen Jugendlichen essentielle christliche Glaubensvorstellungen nur partiell geteilt werden.¹⁸ Die Erosion expliziter christlicher Erziehung in Familie und Gemeinde ist ein häufig beschriebenes Phänomen. Dies hat zur Konsequenz, dass die Innenseite der Glaubensbegründung, also die vernunftgeleitete Begründung der subjektiven Glaubensüberzeugung, im Religionsunterricht weithin ins Leere greifen dürfte. Etwas anders verhält es sich mit der Außenseite der rationalen Glaubensbegründung. Hier können Schüler/-innen dazu angeleitet werden, probenhalber die Position des christlichen Glaubens- und Reflexionssystems einzunehmen, um zu prüfen, ob sie der Auseinandersetzung mit Formen säkularer Rationalität standhält. Damit wird sich der Abschnitt 3.3 im Detail befassen.

14 Vgl. *Die deutschen Bischöfe*: Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen. 16. Februar 2005, hg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 2005, 5.

15 Vgl. ebd., 27f.

16 Vgl. hierzu detaillierter: *Kropač, Ulrich*: Religiosität, Jugendliche. In: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon (www.wirelex.de), 2015ff.

17 *Englert, Rudolf*: Religionsdidaktik wohin? – Versuch einer Bilanz. In: *Grümme, Bernhard/Lenhard, Hartmut/Pirner, Manfred L.* (Hg.): Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Ein Arbeitsbuch, Stuttgart 2012, 247–258, 256.

18 *Shell Deutschland Holding* (Hg.): Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch, Frankfurt a.M. 2015, hier: 242–260.

3. Religiöse Rationalität: religionspädagogische Chancen und Aufgaben eines gewandelten Vernunftverständnisses

3.1 Von der einen Vernunft zu differenten Rationalitäten

■ SÄKULARISIERUNG – ENTZAUBERUNG – RATIONALISIERUNG

Die Rede von der ‚einen‘ Vernunft ist in postmodernen Zeiten problematisch geworden. Philosophen wie Gianni Vattimo, Jean-François Lyotard, Michel Foucault und Wolfgang Iser sprechen von unterschiedlichen Rationalitätsformen. Dieser veränderten Situation liegen verschiedene Entwicklungen im Rücken. Ich verweise auf drei:

- Die Bibel beschreibt Schöpfung als einen Vorgang der Differenzierung und auch in gewisser Weise der Säkularisierung.¹⁹ So werden die in Gen 1,14–19 genannten Himmelskörper jeglicher göttlicher Qualität entkleidet, die sie noch in anderen altorientalischen Religionen besaßen. Gen 2,3 hält die fundamentale Unterscheidung zwischen profanen und heiligen Zeiten fest. In Gen 1,26–28 wird vom Auftrag des Menschen erzählt, die Erde mit quasi-königlicher Autorität zu beherrschen, was auch als Ausübung einer Ordnungsfunktion zu interpretieren ist. Das jüdisch-christliche Schöpfungsverständnis, so ist kurz zusammenzufassen, legt den Keim für eine Sicht von Welt als einer ausdifferenzierten, eigengesetzlichen und säkularen Größe.
- In der Kirchengeschichte ragt Canossa als ein Ereignis heraus, das in besonderer Weise eine Entwicklung befördert hat, die Max

Weber ‚Entzauberung der Welt‘ nannte. Mit der weithin bekannt gewordenen Metapher umschrieb er „den Rationalisierungsprozeß [...], bei dem die Einheit von religiöser und ‚staatlicher‘ Ordnung sich auflöst“²⁰. Aus dieser Entdifferenzierung geht eine Welt hervor, die unter Inanspruchnahme der anselmischen Programmformel ‚sola ratione‘ (‚allein durch die Vernunft‘) alles Magische zurückdrängt, nach Wissen und Wissenschaft strebt und Eigengesetzlichkeit beansprucht.

- Kennzeichnend für die Moderne und erst recht für die Postmoderne ist ein durchgreifender Prozess der Säkularisierung, Ausdifferenzierung und Rationalisierung. Er vollzog und vollzieht sich über weite Strecken als Emanzipation weltlicher Bereiche von religiöser Vorherrschaft. Politik, Wirtschaft, Recht, Wissenschaft, Bildung, Philosophie, Kunst lösen sich aus dem Kraftfeld der (christlichen) Religion und konstituieren sich als Systeme mit eigenen Rationalitätsformen.²¹

■ VOM SUBSTANTIALISTISCHEN ZUM DISPOSITIONELLEN VERNUNFTVERSTÄNDNIS

Innerhalb der Philosophie ist es im 20. Jahrhundert zu einer Neufassung des Vernunftbegriffs gekommen.²² Nahezu über die gesamte Philosophiegeschichte war ein substantialistisches Vernunftverständnis bestimmend. Das Ideal rationaler Erkenntnis knüpfte sich an zwei Voraussetzungen: zum einen an die Überzeugung, dass der Mensch wesentlich vernünftig ist (‚animal rationale‘), zum anderen an die Auffassung, dass sich die Vernunft auf apriorische Inhalte

19 Zum Folgenden vgl. Scharbert, Josef: Genesis. 1–11, Würzburg²1985, 39–47.

20 Weinfurter, Stefan: Canossa. Die Entzauberung der Welt, München²2006, 207.

21 Vgl. hierzu Knapp, Markus: Glauben und Wissen bei Jürgen Habermas. Religion in einer ‚postsäkularen‘ Gesellschaft. In: StdZ 226 (2008) 270–280, 270–272.

22 Vgl. Böttigheimer²2012 [Anm. 11], 88–90.

bezieht, die sie bei rechtem Gebrauch adäquat zu erkennen vermag. Hinzu kam der Grundsatz, dass der Vernunft als Substanz in der menschlichen Seele Voraussetzungslosigkeit eigne.

Dieses Konzept geriet im vergangenen Jahrhundert zunehmend in die Krise. Kritik entzündete sich an der Vorstellung, dass die Vernunft ein substantiales geistiges Erkenntnisorgan sei, das historischen Prägungen entzogen und generell an keine Voraussetzungen gebunden sei. An die Stelle eines substantialistischen Vernunftverständnisses trat ein dispositioneller Rationalitätsbegriff. Mit Rationalität wird nun ein spezifisch menschlich-personales Verhaltenspotential im Umgang mit Wirklichkeitsvorstellungen bezeichnet. Sie „fungiert als Appell und normative Idee, an der der Mensch sein Verhalten ausrichten soll“²³. Zwar ist der Mensch mit Vernunftfähigkeit begabt („animal rationabile“), ob er sich aber vernunftig verhält („animal rationale“), unterliegt seiner Entscheidung. Implikation eines dispositionellen Verständnisses von Rationalität ist der Plural unterschiedlicher Formen von Rationalität.

Begünstigt wurde die Entwicklung eines dispositionellen Rationalitätsbegriffs durch die intensive Begegnung mit den vielfältigen Kulturen dieser Welt. Aus ihr wurde die Erkenntnis gewonnen, dass das von der westlichen Welt hervorgebrachte säkularisierte Vernunftverständnis keine globale Geltung beanspruchen kann.

Auch in der katholischen Theologie gibt es Bestrebungen, ein monolithisches Verständnis von Vernunft zu relativieren, und dies von höchst prominenter Stelle. So gab Joseph Ratzinger im Dialog mit Jürgen Habermas in der Katholischen Akademie Bayern 2004 Folgendes zu bedenken: „Tatsache ist jedenfalls, dass unsere säkulare Rationalität, so sehr sie unserer westlich geformten Vernunft einleuchtet, nicht jeder Ratio

einsichtig ist, dass sie als Rationalität, in ihrem Versuch, sich evident zu machen, auf Grenzen stößt. Ihre Evidenz ist faktisch an bestimmte kulturelle Kontexte gebunden, und sie muss anerkennen, dass sie als solche nicht in der ganzen Menschheit nachvollziehbar und daher in ihr auch nicht im Ganzen operativ sein kann. Mit anderen Worten, die rationale oder die ethische oder die religiöse Weltformel, auf die alle sich einigen, und die dann das Ganze tragen könnte, gibt es nicht.“²⁴

3.2 Vernunft und Bildung: Formen von Rationalität als Modi des Weltverstehens

■ UNTERSCHIEDLICHE MODI DER WELT- BEGEGNUNG ALS GRUNDGERÜST EINER ALLGEMEINEN BILDUNG (J. BAUMERT)

Im pädagogischen Bereich hat das bildungstheoretische Konzept Jürgen Baumerts, Allgemeinbildung durch unterschiedliche Horizonte des Weltverstehens grundlegend zu strukturieren, große Aufmerksamkeit gefunden. Baumert identifiziert vier basale Modi der Weltbegegnung, die er – und das genau ist der springende Punkt – als spezifische Formen von *Rationalität* interpretiert. In Baumerts Worten: „Es gibt unterschiedliche Formen der Rationalität, von denen jede in besonderer Weise im menschlichen Handeln zur Geltung kommt. Kognitive Rationalität ist nur eine. Kunst, Literatur, Musik und körperliche Übung um ihrer selbst willen folgen einer eigenen Logik, die nicht mit der kognitiv-instrumentellen Modellierung der Welt zusammenfällt, die Mathematik, Naturwissenschaften oder

24 Ratzinger, Joseph: Was die Welt zusammenhält. Vorpolitische moralische Grundlagen eines freiheitlichen Staates. In: Habermas, Jürgen/Ratzinger, Joseph: Dialektik der Säkularisierung. Über Vernunft und Religion, hg. von Florian Schuller, Freiburg i. Br. – Basel – Wien 2011, 39–60, 55.

23 Ebd., 90.

Technik auszeichnet. Sie teilen vielmehr eine spezifische Rationalität des Ästhetisch-Expressiven. Davon unterscheidet sich wiederum die Logik evaluativ-normativer Fragen, die Recht, Wirtschaft oder Gesellschaft aufwerfen. Ebenso sind die Fragen des Ultimativen – also Fragen nach dem Woher, Wohin und Wozu des menschlichen Lebens – anders zu behandeln als mathematische und naturwissenschaftliche Probleme.“²⁵

Diese unterschiedlichen Formen von Rationalität eröffnen Baumert zufolge „jeweils eigene Horizonte des Weltverstehens, die für Bildung grundlegend und nicht wechselseitig austauschbar sind“²⁶. Dass Schülerinnen und Schülern die reflexive Begegnung mit allen vier Rationalitätsformen ermöglicht wird, ist Kernaufgabe von Schule in modernen Gesellschaften.

■ BILDUNGSTHEORETISCHER PARADIGMENWECHSEL

Baumerts Konzept unterschiedlicher Modi der Weltbegegnung bedeutet nicht weniger als einen Paradigmenwechsel in der Bildungslandschaft.²⁷ Diese war über lange Zeit geprägt von der Vorstellung, dass Schule *Problemlösungsfähigkeiten* zu vermitteln habe, und zwar im Blick auf ‚epochaltypische Schlüsselprobleme‘. Dazu gehören die Friedensfrage, die Umweltfrage, das Problem sozialer Ungleichheit, die Gefahren und Möglichkeiten der neuen Medien usw. Für dieses Programm steht der Name Wolfgang Klafki.

Baumert schlägt einen anderen Weg ein: Die Mitte seines Ansatzes bildet die Erschließung von Orientierungswissen, das jungen Menschen zuallererst dazu dient, die Welt in der Vielzahl ihrer Perspektiven zu *verstehen*. Das geschieht in der Eröffnung unterschiedlicher Perspektiven der Wahrnehmung und Gestaltung von Welt.

In Baumerts Bildungstheorie spiegeln sich jene zwei Signaturen, die im vorangegangenen Abschnitt 3.1 entfaltet worden sind: die fortschreitende funktionale Ausdifferenzierung moderner Gesellschaften in unterschiedliche Teilsysteme mit domänenspezifischen Logiken einerseits und das philosophisch legitimierte Konzept einer dispositionellen Rationalität andererseits. Beides hat eine moderne Bildungstheorie zu berücksichtigen.

3.3 Religionspädagogische Ausrufezeichen

Unter den gegenwärtigen religionssoziologischen Bedingungen sind, wie zuvor ausgeführt wurde, die Chancen ungünstig, dass der Religionsunterricht den Auftrag einlösen kann, die Vernünftigkeit des Glaubens zu erweisen. Das Konzept Jürgen Baumerts eröffnet hier neue Perspektiven: Es leistet nicht nur unerwartete Sekundanz im Diskurs um die Legitimität religiöser Bildung, sondern ermöglicht insgesamt eine bildungstheoretische Transformation der überkommenen fundamentaltheologischen Aufgabe einer rationalen Glaubensverantwortung.

■ DIE BEDEUTUNG DES BAUMERT´SCHEN MODELLS FÜR DEN LEGITIMITÄTS-DISKURS UM RELIGIÖSE BILDUNG

Der Religionsunterricht in Deutschland ist bekanntlich rechtlich stark abgesichert (Art. 7,3 GG), gleichzeitig aber steht kein anderes Fach so sehr unter Rechtfertigungsdruck wie er. Im Begründungsdiskurs wird deshalb zumeist auf kulturgeschichtliche, anthropologische, funktionale und ideologiekritische Aspekte von

25 Baumert, Jürgen: Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: Killius, Nelson/Kluge, Jürgen/Reisch, Linda (Hg.): Die Zukunft der Bildung, Frankfurt a. M. 2002, 100–150, 106f.

26 Ebd., 107.

27 Vgl. Dressler, Bernhard: Religions-Pädagogik. Bestandsaufnahme und Perspektiven einer theologischen Disziplin. In: ThLZ 139 (2014) 1257–1274, 1265f.

Religion abgehoben, um jenseits des Verfassungsrechts Gründe für die Notwendigkeit religiöser Bildung in der öffentlichen Schule anführen zu können.²⁸ Mit den Baumert'schen Modi wächst dem Religionsunterricht nun vonseiten der allgemeinen Pädagogik ein starkes Begründungsmoment zu: Es muss Religionsunterricht aus *pädagogischen* Gründen geben, weil das Modell eines mehrperspektivischen Weltzugangs unvollständig wäre, wenn der religiöse Modus fehlen würde. Damit liegt ein gewichtiges nichttheologisches Argument vor, das sich den üblichen moralischen und sozialpädagogischen Funktionalisierungen – Religion diene der sittlichen Zurüstung junger Menschen und der Einübung in Toleranz – entschlägt und sich stattdessen auf das *Proprium* von Religion gründet.

Religionsunterricht ist bildungstheoretisch betrachtet allen anderen Fächern ebenbürtig. Er verfügt über eine Eigenlogik, genauso wie andere Fächer eine eigene Rationalitätsform kennen und praktizieren. Dass die Eigengesetzlichkeit von Religion mit dem Attribut ‚rational‘ versehen wird, stärkt die Zugehörigkeit des Religionsunterrichts zum Fächerkanon der Schule und macht von Anfang an deutlich, dass es in diesem Fach nicht um ein wie auch immer geartetes irrationales Gebaren geht.

28 Zur Diskussion um die Begründung schulischen Religionsunterrichts vgl. beispielsweise *Englert, Rudolf*: Warum Antworten manchmal so viele Fragen aufwerfen. Über strukturelle Probleme im religionspädagogischen Legitimationsdiskurs. In: *RpB* 50/2003, 3–18; *Kropač, Ulrich*: Warum Religionsunterricht in der öffentlichen Schule? In: *Helbling, Dominik/Kropač, Ulrich/Jakobs, Monika* u.a. (Hg.): *Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel Schweiz*, Zürich 2013, 142–159; *Gärtner, Claudia*: *Religionsunterricht – ein Auslaufmodell? Begründungen und Grundlagen religiöser Bildung in der Schule*, Paderborn 2015.

■ RELIGIONSUNTERRICHT IM HORIZONT UNTERSCHIEDLICHER RATIONALITÄTSMODI

Vor der Folie des bildungstheoretischen Konzepts Jürgen Baumerts lassen sich zwei Grundaufgaben des Religionsunterrichts identifizieren:

Entfaltung des religiösen Modus der Welterschließung

Eine Grundaufgabe religiöser Bildung in der Schule ist als Einführung in die Eigenlogik religiösen Denkens und Handelns zu charakterisieren. Schüler/-innen sollen lernen, wie religiöse Menschen – im konfessionell gebundenen Religionsunterricht primär Christinnen und Christen – die Welt sehen und verstehen. Ihnen soll gezeigt werden, dass der religiöse Weltzugang Begriffe, Prinzipien, Argumentationsfiguren, Anschauungsformen und Handlungsmuster kennt, denen ein spezifischer Sinn innewohnt. Dabei spielt es keine Rolle, ob das Christentum für eine wachsende Zahl von Schülerinnen und Schülern eine Fremdreigion darstellt. Die Erschließung des Eigensinns von Religion hängt nämlich nicht notwendig an einer Entscheidung für oder gegen den Glauben, wohl aber vermag sie eine solche Entscheidung zu unterstützen.

Verhältnisbestimmung des religiösen Weltzugangs zu anderen Modi der Welterschließung

Wann überhaupt geschieht es im schulischen Unterricht, dass ein Fach über seine Erkenntnismöglichkeiten und -grenzen reflektiert? Gleichsam gebannt durch die Aufgabe der Vermittlung konkreter Inhalte hebt ein Unterrichtsfach nur selten die Augen, um sich in einer übergeordneten Perspektive darüber Rechenschaft zu geben, welche Aspekte der Wirklichkeit es erfassen kann und wie es das tut – und welche nicht. Für den Religionsunterricht bietet sich die große Chance, Schüler/-innen dafür zu sensibi-

lisieren, dass unterschiedliche Fächerkulturen unterschiedliche Perspektiven von Wirklichkeit erfassen, und sie darauf aufmerksam zu machen, in welcher Beziehung Religion zu diesen Fächern steht. Hierzu einige wenige Illustrationen:

- Gegenstand der Naturwissenschaften sind Prozesse, die regelmäßig verlaufen, reproduzierbar sind und für deren Beschreibung die Subjektivität des Beobachters irrelevant ist. Anders das Fach Geschichte: Es befasst sich mit Ereignissen, die einmalig sind und sich nicht wiederholen. Historisches Geschehen ist auch nicht durch Kausalketten zwingend erklärbar; es bedarf vielmehr einer Zusammenschau biographischer, sozialer, ökonomischer, weltanschaulicher, kultureller etc. Bedingungsfaktoren, um sie zu *verstehen*. Hier ergeben sich Nähen zur christlichen Religion, für die es zum Wesenskern gehört, dass sich Offenbarung in Geschichte ereignet. Wie die Historie so blickt auch die Religion nicht auf gleichförmige, sich wiederholende Prozesse, sondern auf Ereignisse in der Biographie von Personen und in der Dynamik von Gesellschaften, die nach einer Deutung verlangen.
- Vor allem Fächer wie Musik und Kunst (aber auch die Sprachen) zeichnen sich durch ästhetische Qualität aus. Nicht nur das logisch-abstrahierende Denken, sondern auch das sinnlich orientierte und subjektbezogene Wahrnehmen, Deuten und Gestalten von Wirklichkeit ist erkenntnisfähig.²⁹ Mit anderen Worten: Die ästhetische Erkenntnisweise ist auf ihre Weise vernünftig. An dieser Stelle tun sich prägnante Parallelen zur christlichen Religion auf.

29 Vgl. Bitter, *Gottfried*: Ästhetische Bildung. In: NHRPG, 233–238, 234.

■ RELIGION UND RATIONALITÄT: CHANCEN DES BAUMERT´SCHEN MODELLS

Das Modell unterschiedlicher Modi der Weltbegegnung ist bildungstheoretisch in mehrerer Hinsicht aussichtsreich. Ich möchte zwei Chancen für den Religionsunterricht im Blick auf das Verhältnis von Religion und Rationalität namhaft machen.

Entschärfung traditioneller Gegensätze

‚Glaube und Vernunft‘, ‚Glaube und Wissen‘: So heißen bekannte Begriffspaare, in denen eine Konkurrenz unterschiedlicher Erkenntnismöglichkeiten zum Ausdruck gebracht wird, die der Religionsunterricht näher auszuleuchten habe. Im Horizont unterschiedlicher Rationalitätsmodi verändert sich diese Opposition: Das Verhältnis Glaube – Vernunft bzw. Glaube – Wissen ist nicht mehr als Gegenüberstellung mehr oder weniger inkommensurabler menschlicher Vermögen zu lesen, sondern als Koexistenz unterschiedlicher Formen der Welterschließung, die sich durch eine je eigene Systemlogik auszeichnen, mithin beide schon als rational ausgewiesen sind.

Für den Religionsunterricht heißt das, dass er noch weit mehr als bisher die Aufgabe in Angriff nehmen muss, das Verhältnis zwischen einem religiösen und einem naturwissenschaftlichen Weltzugang, der weithin als Inbegriff vernünftigen Denkens firmiert, zu thematisieren. Indem auch Religion als Rationalitätsmodus ausgewiesen wird, besteht eine Chance, die Spannung zwischen beiden Modi der Weltbegegnung zu entschärfen.

Aufdeckung pathologischer Entwicklungen

Joseph Ratzinger hat in dem schon erwähnten Gespräch mit Jürgen Habermas darauf verwiesen, dass sich Religion als eine archaische und gefährliche Macht gebärden kann, die sich in Intoleranz und Terror entlädt, und die Frage aufgeworfen: „Muss da Religion nicht unter das Kuratel der Vernunft gestellt und sorgsam

eingegrenzt werden?“³⁰ Im Gegenzug führt er Entwicklungen vor Augen, die Zweifel an der Verlässlichkeit der Vernunft aufkommen lassen wie z.B. die Herstellung der Atombombe oder die Reproduktion des Menschen im Reagenzglas. „Müsste also jetzt nicht umgekehrt die Vernunft unter Aufsicht gestellt werden?“³¹, so Ratzinger.

Induziert man den Gedanken Ratzingers, dass sowohl die Religion als auch die Vernunft anfällig für Pathologien sind,³² in den Baumert'schen Kanon von Allgemeinbildung, verschiebt sich die Problemstellung. Es geht dann nicht mehr um die Frage, ob die Vernunft die Religion oder die Religion die Vernunft einzuhegen habe, sondern um die Aufdeckung von spezifischen Pathologien, denen jeder der vier Rationalitätsmodi verfallen kann: die Naturwissenschaft dem Szientismus, der sich auch noch die Ethik einverleibt; die Ökonomie der Zweckrationalität, die einzig Optimierung und Maximierung zum Ziel hat; die Religion dem Wahn, die Sache Gottes selbst in die Hand nehmen zu müssen, usw.

Die Einübung in den Umgang mit unterschiedlichen Rationalitätsformen kann ein Weg dazu sein, deren Einseitigkeiten zu identifizieren und zu kritisieren. Für diesen Problembereich sollte der Religionsunterricht eine besondere Zuständigkeit übernehmen.

■ **RELIGIONSPÄDAGOGISCHE DESIDERATE**
Sollte die Religionspädagogik sich mehr als bisher die Bildungstheorie Baumerts zu eigen machen, steht sie vor zwei Aufgaben, die der Lösung bedürfen:

Inhaltliche Entfaltung des Begriffs ‚religiöse Rationalität‘

Auch wenn die Baumert'sche Struktur eines Kerncurriculums in der Religionspädagogik mittlerweile breit rezipiert und auch kirchenamtlich³³ akzeptiert ist, fehlt eine präzise und systematische Fassung dessen, was den religiösen Modus der Welterschließung kennzeichnet. Baumert subsumiert ihn unter den Oberbegriff der ‚konstitutiven Rationalität‘. Ich selbst habe an anderer Stelle vorgeschlagen, den Begriff ‚religiöse Rationalität‘ einzuführen, um eine Abgrenzung vom philosophischen Weltzugang und eine Spezifikation des religiösen zu gewinnen.³⁴ Ein solcher Begriff religiöser Rationalität soll durch drei Dimensionen näher bestimmt sein:

■ *kognitive* Dimension: begrifflich-argumentative Auseinandersetzung mit Religion und Glaube

■ *ästhetische* Dimension: Begegnung mit der sinnlichen, ästhetischen und emotionalen Seite von Religion und Glaube in der Absicht, den epistemischen Eigensinn der religiösen Formensprache zu verstehen

33 Die deutschen Bischöfe argumentieren in dem Dokument „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“ aus dem Jahr 2005 auf der Linie Baumerts, wenn sie feststellen, dass Religion „einen eigenen Zugang zur Wirklichkeit [eröffnet], der durch keinen anderen Modus der Welterfahrung ersetzt werden kann“ (*Die deutschen Bischöfe* 2005 [Anm. 14], 7).

34 Vgl. Kropač, Ulrich: Religion und Rationalität. Eine ungewöhnliche Allianz im religionspädagogischen Legitimationsdiskurs. In: *Ders./Langenhorst, Georg* (Hg.): *Religionsunterricht und der Bildungsauftrag der öffentlichen Schulen. Begründung und Perspektiven des Schulfaches Religionslehre*, Babenhausen 2012, 66–83; hier: 70–81.

30 Ratzinger ⁸2011 [Anm. 24], 47.

31 Ebd., 48.

32 Vgl. ebd., 56.

- *praktische* Dimension: Erkenntnis grundlegender Motive und Strukturen religiösen und gläubigen Handelns

Ich halte die Spezifikation des religiösen Horizonts des Weltverstehens für eine religionspädagogische Aufgabe erster Ordnung, denn dieser Modus ist – um mit Bernhard Dressler zu sprechen – nicht weniger als „die Bedingung der Möglichkeit [...], unter den Bedingungen der kulturellen Moderne religiös zu sein“³⁵.

Erweiterung des religionsdidaktischen Kompetenzspektrums

Bildende Erschließung von Religion im Sinne Baumerts meint, dass Schülerinnen und Schülern ein spezifischer Modus der Welterschließung präsentiert wird, mit dem sie „zwar keine andere Welt, aber diese Welt als eine andere zu sehen und verstehen“³⁶ lernen. Zugleich sollen sie die Fähigkeit erwerben, diese Weise der Weltbegegnung vom Proprium anderer Rationalitätsdomänen zu unterscheiden und beide in ein Verhältnis zu setzen. Soweit ich sehe, findet sich diese für religiöse Bildung essentielle Kompetenz nicht in den einschlägigen Katalogen religiöser (Teil)Kompetenzen. Wahrnehmungs-, Begriffs-, Dialog-, Deutungs-, Partizipations- und Ausdruckskompetenz fangen weder je für sich noch als Gesamtensemble die Fähigkeit zum komplementären Denken und zum Perspektivenwechsel ein. Hier besteht Nachholbedarf, was die Formulierung eines umfassenden Begriffs religiöser Kompetenz angeht.

4. Fazit: revidierte Apologie und Neuausrichtung religiöser Bildung

Der klassische fundamentaltheologische Topos, den Glauben vor dem Forum der Vernunft zu rechtfertigen, zählt bis heute zum Curriculum des Religionsunterrichts. Nimmt man den philosophischen Diskurs zum Vernunftbegriff, die neuere Diskussion über den Bildungsbegriff und die veränderte religionssoziologische Situation der Gesellschaft ernst, verändert sich der apologetische Auftrag in dreierlei Hinsicht:

- der Religionsbegriff gewinnt Priorität gegenüber dem Glaubensbegriff;
- die Vorstellung einer gewissermaßen monolithischen Vernunft tritt gegenüber einem Konzept differenter Rationalitäten in den Hintergrund;
- die Herausforderung, eine Versöhnung von Glauben und Vernunft zu erreichen, wird durch die schwächere Aufgabe ersetzt, den Modus religiöser Rationalität als kompatibel mit anderen Rationalitätsformen zu erweisen.³⁷

Folgt man diesen Spuren, dann bedeutet dies nicht nur eine Revision der überkommenen apologetischen Aufgabe im Religionsunterricht, sondern zugleich eine folgenreiche Neuausrichtung religiöser Bildung in der Schule.

Dr. Ulrich Kropač
 Professor für Didaktik der Religionslehre,
 für Katechetik und Religionspädagogik
 an der Theologischen Fakultät der
 Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt,
 Ostenstraße 26–28, 85072 Eichstätt

35 Dressler, Bernhard: Religion – Bildung – Rationalitäten. Die Lesbarkeit der Welt im Plural. In: Meyer-Blanck, Michael/Schmidt, Sebastian (Hg.): Religion, Rationalität und Bildung, Würzburg 2009, 19–30, 27.

36 Dressler 2014 [Anm. 27], 1268.

37 Vgl. dazu auch Nassehi, Armin: Religiöse Kommunikation: Religionssoziologische Konsequenzen einer qualitativen Untersuchung. In: Bertelsmann-Stiftung (Hg.): Woran glaubt die Welt? Analysen und Kommentare zum Religionsmonitor 2008, Gütersloh 2009, 169–203, 195f.