

Bildung – ein ökumenischer Leitbegriff der Religionspädagogik?

Eine evangelische Perspektive

Bernhard Dressler

Die Kehrseite der gegenwärtigen Hochkonjunktur des Bildungsbegriffs ist seine semantische Entgrenzung und der damit verbundene Verlust seiner Distinktionskraft. Immer weniger wird *Bildung* als die eigenartige Verbindung von Welterschließung und Selbstreflexion verstanden, die von *Erziehung* im weitesten Sinne einerseits und von *Ausbildung* im engen Sinne andererseits unterschieden werden kann.

1. Gegen die Entgrenzung des Bildungsgedankens

Wir erleben, dass in bildungspolitischer Hinsicht die allgemeinbildenden Schulen immer mehr als Dienstleistungsunternehmen für den Arbeitsmarkt und immer weniger als Institutionen verstanden werden, die junge Menschen auf das vorbereiten, was Friedrich Schleiermacher in seinen pädagogischen Vorlesungen „Mitgesamttätigkeit“ genannt hat.¹ Allgemeinbildung sollte die Fähigkeiten zur urteilsfähigen Teilnahme am politischen und kulturellen Gesamtleben über die berufliche Erwerbsarbeit hinaus vermitteln, seit die Ständegesellschaft mit ihrer Festlegung auf enge Lebensperspektiven qua Geburt in die Kritik geriet.

Dazu bedarf es mehr als eines nur pragmatischen und mehr als eines szientistisch verengten Zugangs zur Welt. Unter den Vorzeichen der modernen Kultur gehört dazu ein in sich differenziertes Verständnis von Vernunft, das sich gegen Rationalitätsmonopole verwahrt und für den schulischen Fächerkanon unterschiedliche Modi des Weltumgangs in Geltung setzt, die keinem instrumentellen Zweckkalkül unterliegen, sondern die Verbindung von Weltverstehen und Daseinshermeneutik fördern: Gleichursprünglich sollen die „Sachen geklärt“ und die „Menschen gestärkt“ werden.² Nur so versteht es sich, dass Allgemeinbildung ohne musische und religiöse Bildung undenkbar ist. Dieser Kern des modernen Bildungsgedankens, wie er sich um 1800 formierte, ist jenseits von allem bildungsidealisiertem Traditionalismus oder gar Elitarismus auch heute noch aktuell.

Es ist auf den ersten Blick verständlich, wenn in einer solchen Diskussionslage der Bildungsbegriff gegen seine sozialtechnologischen Verengungen verteidigt wird, indem er – weniger aus erziehungswissenschaftlicher, aber aus theologischer und religionspädagogischer Sicht – auf christliche Wurzeln zurückgeführt und von protestantischer Seite besonders als reformatorisches Erbe reklamiert wird. Dabei wird freilich

1 Schleiermacher, Friedrich: Grundzüge der Erziehungskunst (Vorlesungen 1826). In: Winkler, Michael/Brachmann, Jens (Hg.): Texte zur Pädagogik, Bd. 2, Frankfurt a. M. 2000, 16.

2 Von Hentig, Hartmut: Die Menschen stärken, die Sachen klären. Ein Plädoyer für die Wiederherstellung der Aufklärung, Stuttgart 1985.

abgeblendet, wie schwer es der evangelischen wie der katholischen Kirche lange Zeit fiel, die im Bildungsbegriff angelegten subjektiven Autonomieansprüche anzuerkennen. Auch für den Religionsunterricht beider Konfessionen wurde der Bildungsbegriff lange zugunsten eines erzieherisch-katechetischen Unterweisungsverständnisses verworfen und erst seit den 1980er-Jahren wieder sukzessive rehabilitiert.³

Zwar kann man mit Jürgen Oelkers sagen, dass der Bildungsgedanke sich der „Reformation als (der) Grundschicht der Moderne“ verdankt, „in der sich – symbolisch wie argumentativ – die Pädagogik als autonome Form entwirft.“⁴ Das schließt aber ein, eben die *Autonomie* der Pädagogik, durchaus in der Perspektive der lutherischen Zwei-Regimenten-Lehre, als Befreiung von theologischer Bevormundung anzuerkennen und zugleich zu sehen, dass dieser reformatorische Impuls erst mit den soziokulturellen Voraussetzungen und Erfordernissen für das hier veranschlagte Bildungsverständnis zur Geltung kam, nämlich in der von Reinhart Koselleck als „Sattelzeit“ bezeichneten Epochen-schwelle zwischen Neuzeit und Moderne um 1800. Nicht zufällig verbinden sich in dieser Zeit aufklärerische Impulse mit ersten Einsichten in die Phänomene, die später mit kritischem Blick auf die Grenzen instrumenteller Vernunft als „Dialektik der Aufklärung“ bezeichnet werden.

2. Die Unterscheidung zwischen *Genese und Geltung des Bildungsgedankens*

Den Bildungsbegriff auf seine christlichen Wurzeln zu befragen, bedeutet also nicht, ihn für das Christentum in Beschlag nehmen zu dürfen. Zwischen Genese und Geltung ist zu unterscheiden. Eine christliche Pädagogik gibt es so wenig wie eine christliche Politik. Die gerade für den Bildungsgedanken konstitutive Anerkennung der genuinen Plausibilitätsstrukturen anderer als religiöser Perspektiven der Welterkenntnis schließt ein, auch den Eigensinn pädagogischen Denkens anzuerkennen und nicht theologisch normieren zu wollen. Die Autonomie pädagogischen Denkens und Handelns anzuerkennen, heißt nun durchaus nicht, die wechselseitige *Anschlussfähigkeit* zwischen Bildungsbegriff und theologischer Reflexion des christlichen Glaubens zu verkennen.

Der bildungstheoretisch zentrale Begriff der „*Bildsamkeit*“ (dass der Mensch nämlich mehr ist als ein Resultat organischer Reifung oder sozialisatorischer Prägung) kann im Lichte der Metapher von der Gottebenbildlichkeit des Menschen verstanden und präzisiert (nicht: exklusiv begründet) werden. In reformatorischer Perspektive wird diese Metapher vor missverständlichen Substanialisierungen geschützt, indem sie rechtfertigungstheologisch präzisiert wird: Die Würde des Menschen ist nicht von seinen Taten und seinen empirischen Eigenschaften, auch nicht von seiner Bildung, abhängig. Zu Subjekten müssen Menschen in Bildungsprozessen erst werden, Personen sind sie immer schon.⁵ Auch im zweiten bildungstheoretischen Zentralbegriff, der „*Selbsttätigkeit*“

3 Biehl, Peter: Die Wiederentdeckung der Bildung in der gegenwärtigen Religionspädagogik. Ein Literaturbericht. In: *Ders./Nipkow, Karl E.: Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive*, Münster 2003, 111–152.

4 Oelkers, Jürgen: Religion. Herausforderung für die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 38 (1992) 185–192, 185.

5 Vgl. im Anschluss an Eberhard Jüngel Biehl, Peter: Die Gottebenbildlichkeit des Menschen und das Problem der Bildung. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs in religionspädagogischer Perspektive. In: *Biehl/Nipkow* 2003 [Anm. 3], 40.

lernender Subjekte, ist ein reformatorischer Impuls wirksam: Niemand kann im Lernen vertreten werden. Lehrende können nicht mehr (und nicht weniger) tun, als für selbsttätiges Lernen günstige Bedingungen und Anregungen bereitzustellen.

Es ist vor diesem Hintergrund im Blick zu behalten, wie „lang der Weg zu einer [...] freiheitlichen evangelischen Schulpolitik“ war.⁶ Die Neuorientierung der evangelischen Religionspädagogik am Bildungsbegriff vor etwa 30 Jahren war mit einer grundlegenden Neubewertung der neuprotestantischen Traditionen seit der Aufklärung, v. a. im Blick auf *Friedrich Schleiermacher*, verbunden. Die Einsicht, dass es im Protestantismus lange schwierig war, Gehalte moderner Bildungstheorien als legitimes und wieder anzueignendes Erbe der eigenen Tradition anzuerkennen, schützt vor allzu selbstgefälligen Eigentums- und Suprematsansprüchen auf dem Feld der Bildungstheorie wie der Bildungspolitik. Es geht nicht darum, den Bildungsbegriff genealogisch für das Christentum zu reklamieren, sondern ihn über die Bestimmung seines sachlichen Gehalts als theologisch anschlussfähig zu erweisen und auf diese Weise inhaltlich zu profilieren. Nur so wird die Theologie im Gespräch mit der Bildungstheorie und der Erziehungswissenschaft Beachtung finden. Auch dann, wenn man die christlichen Wurzeln des Bildungsbegriffs stark macht, ist er, „einmal erschlossen, [...] auch unabhängig von seiner Genese in der Pädagogik in Geltung.“⁷ Darin kann auch die Bedingung einer im weiten Sinne ökumenischen, die Grenzen binnenkonfessioneller Diskurse sprengenden Offenheit des Bildungsbegriffs gesehen werden, sobald er für die Begründung und Gestaltung *religiöser* Bildung beansprucht wird.

3. Bildung und religiöse Bildung

Vielleicht ist hierin auch einer der Gründe dafür zu sehen, dass in kaum einer anderen theologischen Teildisziplin die Diskurslinien so quer zu den Konfessionsgrenzen verlaufen wie in der Religionspädagogik. Was für den Bildungsbegriff gilt, trifft auf andere Weise für den hier in Anspruch genommenen – innerprotestantisch durchaus umstrittenen – Religionsbegriff zu, wie er v. a. von Friedrich Schleiermacher geprägt wurde: Religion ist als eine welterschließende kulturelle Praxis sui generis kategorial von Metaphysik und Moral zu unterscheiden. Dem Gedanken, die Welt für verstehbar – gleichsam für „lesbar“ – zu halten, korrespondiert im Gefühl der Anschauung des Universums die Erfahrungsdimension, dass sich in unserer endlichen leib-seelischen Existenz Unendlichkeit spiegeln kann. Unser Gefühl schließt eben deshalb, weil wir mit Leib und Seele in diese Welt verflochten sind, ein Sensorium für die Wahrnehmung des Unendlichen im Endlichen ein. Wir Menschen sind in unserer Kreatürlichkeit die endlichen Wesen, die sich ihrer Endlichkeit bewusst sind – und genau darin eröffnet sich uns der Gedanke der Unendlichkeit. Zugleich sind wir mit der Unwahrscheinlichkeit konfrontiert – und setzen uns religiös dazu ins Verhältnis –, dass sich das unendliche Universum in endlichen Wesen seiner selbst ansichtig und bewusst wird.

Dabei ist die christliche Religion weder auf Ethik zu reduzieren, noch konkurriert sie mit anderen Wissenssystemen oder Erkenntnistheorien. Indem die genuinen Plausibilitätsansprüche anderer Modi der Welterschließung in ihren jeweiligen Grenzen anerkannt werden, kann der Eigensinn von Religion und Theologie zur Geltung kommen. Als „Sinn und Geschmack für das Unendliche“ ist Religion eine „eigene Provinz im Gemüt“, eine eigenständige und eigenartige Kultur der Weltdeutung, in der sich keine andere Welt erschließt, aber diese Welt als eine andere zeigt. Religion tritt auf diese Weise

6 *Nipkow, Karl E.*: Bildung in einer pluralen Welt, Bd. 2: Religionspädagogik im Pluralismus, Gütersloh 1988, 47f.

7 *Biehl* 2003 [Anm. 3], 122.

in ein nicht-fundamentalistisches und nicht-hierarchisches Verhältnis zu anderen Formen des Weltzugangs.⁸ Religion liefert dann keine *Gründe* für die unterschiedlichen kulturellen Praxen, sondern soll „wie eine heilige Musik alles Tun des Menschen begleiten; er soll alles mit Religion tun, nicht aus Religion.“⁹ Damit wird in evangelischer Perspektive das Verhältnis des Religionsunterrichts zum schulischen Fächerkanon auf besondere Weise akzentuiert.

Religiöse Erfahrung und wissenschaftliche Theologie sind auf diese Weise unterschieden, aber aufeinander bezogen. Theologie als reflektierendes Denken kann die Unmittelbarkeit religiöser Erfahrungen nicht darstellen. Als Wissenschaft bleibt christliche Theologie im liberal-protestantischen Verständnis *funktional* auf die christliche Religion in ihren empirischen Gestalten bezogen, indem sie sie nicht zu normieren versucht, aber als kulturelle Praxis fördert.¹⁰ Diese Unterscheidung zwischen Religion und Theologie erlaubt es, religiöse Bildung nicht materialkerygmatisch als Verpflichtung der Lernenden auf eine bestimmte konfessionelle Theologie zu konzipieren. Anders wäre religiöse Bildung unter den Heterogenitätsbedingungen des allgemeinen Schulsystems kaum jenseits von Indoktrinationsverdacht und klerikalem Rekrutierungsinteresse zu legitimieren.

8 Dieser Gedanke wurde aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive immer wieder von Dietrich Benner betont. Siehe zuletzt: *Benner, Dietrich*: Bildung und Religion, Paderborn 2014.

9 *Schleiermacher, Friedrich*: Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern; in der Ausgabe von R. Otto, Göttingen 1991, 60. Zur „Grundlosigkeit des Glaubens“ siehe auch *Wittgenstein, Ludwig*: Über Gewissheit, Frankfurt a. M. 1970, § 166, 59.

10 *Schleiermacher, Friedrich*: Kurze Darstellung des theologischen Studiums (1. Auflage 1810), hg. v. Heinrich Scholz, Darmstadt 1973: Aufgabe der Theologie insgesamt (also aller ihrer durch Spezialisierung ausdifferenzierten Formen) ist die „Lösung einer praktischen Aufgabe“ im Rahmen einer „gemeinsame(n) Beziehung auf eine bestimmte Glaubensweise“ (§1).

Dem Bildungsgedanken entspricht es, dass die Themen religiöser Bildung dem individuellen Urteil freigestellt werden. Urteilsvermögen wird dabei als unterschieden von bloßer Meinungsäußerungsfähigkeit gefördert. Es entspricht der zentralen Bedeutung der Rechtfertigung *sola fide* und der unverdientbaren Personwürde, dass in Bildungsprozessen die unbedingte Anerkennung der Heranwachsenden vorausgesetzt wird. Zugleich wird damit dem idealistischen Bildungsverständnis von der Selbstverwirklichung des Menschen widersprochen. Im Blick auf ihr Heil sind Menschen nicht Herren über sich selbst.¹¹ Deshalb kann der christliche *Glaube* auch kein Bildungsgegenstand sein. Bildungsgegenstand ist die christliche *Religion* als das kulturelle Medium bzw. als das Zeichenrepertoire, in dem der Glaube dargestellt und mitgeteilt wird. Eine an religiöser Praxis orientierte Religionsdidaktik setzt die Unterscheidung zwischen Glaube und Religion voraus. Sie versteht Religion als – lernbares – Medium der Glaubenskommunikation und achtet gerade damit den Glauben als unverfügbare Gabe.

4. Glaube und Bildung

Das reformatorische *sola fide* ist in Bildungsprozessen so zu verstehen und zu anderen Weltdeutungsperspektiven ins Verhältnis zu setzen, dass damit keine vom Glauben unabhängigen Sachverhalte behauptet werden. Der Bildungsgedanke verlangt deshalb die Kritik daran, dass in der Geschichte der theologischen (auch der protestantischen) Dogmatik Glaubensaussagen als Sachverhaltsspekulation missverstanden wurden, wodurch bis in die Gegenwart die hartnäckigsten Widerstände gegen religiöse Bildung evoziert werden. „Das musste in der Moderne zu erheblichen Irritationen führen.

11 Das – und nicht etwa die Bestreitung von Willensfreiheit überhaupt – ist der Kerngedanke Martin Luthers zum „unfreien Willen“ (*De servo arbitrio*).

Denn damit schienen die Glaubenssätze in eine Konkurrenz zur nichtreligiösen, speziell zur wissenschaftlichen Weltauffassung einzutreten.“¹²

Das *sola fide* ließ sich *fideistisch* missverstehen, sofern es, zuweilen auch mit antikatolischer Spitze, mit einer überzogenen Vernunftkritik verbunden wurde. Hiergegen, und zugleich gegen eine auch im Protestantismus virulente verkürzte Subjektivitätskritik, steht exemplarisch Martin Luthers Erklärung des ersten Artikels des Apostolischen Glaubensbekenntnisses im Kleinen Katechismus. An den allmächtigen Gott als „den Schöpfer des Himmels und der Erde“ zu glauben heißt demnach: „Ich glaube, dass *mich* Gott geschaffen hat samt allen Kreaturen, mir Leib und Seele, Augen, Ohren und alle Glieder, Vernunft und alle Sinne gegeben hat und noch erhält.“ „Himmel und Erde“ werden mit dem „Ich“ des Credo identifiziert. Es geht nicht um eine kosmologische Sachverhaltsbehauptung, sondern um das dankbare Vertrauen in die schöpferische Liebe Gottes. Zu dessen Äußerung fühlen sich Menschen veranlasst, sofern sie sich als Geschöpfe Gottes zu verstehen gelernt haben. Der Schöpfungsglaube verliert seine Bedeutung jenseits der ersten Person Singular. Damit kann auch ein Impuls in ökumenischer Hinsicht verbunden werden – nämlich gegen den im Protestantismus durchaus nicht überwundenen Verdacht, Fundamentaltheologie sei eine abzulehnende Abart der natürlichen Theologie. Erst durch eine (um einen ursprünglich katholischen Begriff zu gebrauchen) fundamentaltheologische – in protestantischer Terminologie könnte man mit ähnlicher Intention sagen: religionstheologische – Begründung religiöser Bildung sind die kategorialen Differenzen und die komplementären

Anschlussmöglichkeiten der christlichen Religion an andere Modi der Welterschließung zur Geltung zu bringen.

Es wäre nichts damit gewonnen, wenn in religiösen Bildungsprozessen die Zustimmungsbereitschaft zu den Sätzen des christlichen Glaubensbekenntnisses erzeugt werden könnte. Denn aus bildungs- und lerntheoretischen wie aus theologischen Gründen geht es vorrangig um die Einsicht, *in welchem Modus* Geltungs- und Wahrheitsansprüche in den unterschiedlichen Perspektiven der Welterschließung und des Weltverstehens jeweils begegnen. Wenn gelernt wird, die kategorial unterschiedlichen Bedeutungsdimensionen von *puto* („ich glaube etwas“ im Sinne von „ich vermute etwas“) und *credo* („ich glaube an jemanden“ im Sinne von „ich vertraue jemandem“) nicht zu verwechseln, dann ergibt sich daraus auch die (freilich niemals zwingende) *Möglichkeit* der Einsicht, dass Gott im Modus des *credo* kein Objekt eines Wissens oder einer Vermutung ist, sondern der Adressat eines Vertrauens, mit dem auch unser Wissen allererst in einen Sinnhorizont gerückt wird. Religiöse Bildung soll (kognitiv!) zu verstehen geben, dass wir uns zu Gott nicht mit der Spekulation über seine Existenz ins Verhältnis setzen, sondern durch Lob und Dank, Bitte und Klage.

5. Religiöse Bildung und Kirche

Nach reformatorischer Einsicht ist der Mensch gegenüber Gott unvertretbar. In ihrer Beziehung zu Christus ist Christen das Gottesverhältnis eröffnet. Deshalb versteht sich die evangelische Kirche als Glaubensgemeinschaft, nicht als exklusive Heilsanstalt. Der christliche Glaube muss individuell angeeignet und verantwortet werden. Dem entspricht in religionsdidaktischer Hinsicht der Vorrang einer Didaktik der Aneignung vor einer Didaktik der Vermittlung. Eine Religion, die von freier individueller Aneignung lebt, die also zu sich *hinbildet*, unterliegt unvermeidlich einem

12 Korsch, Dietrich: Einführung in die evangelische Dogmatik, Leipzig 2016, 15.

Umbildungsprozess.¹³ Die christliche Religion ist in Bildungsprozessen für solche Umbildungen freizugeben. Dass sie darin dennoch ihre Integrität bewahrt, ist zuversichtlich zu hoffen, aber nicht durch Steuerungen und Begrenzungen der Lernprozesse zu erzwingen.

In dieser Hinsicht gibt es wohl zwischen protestantischem und römisch-katholischem Verständnis die am stärksten auf das je eigene Konfessionsprofil zurückzuführenden Unterschiede im Verständnis religiöser Bildung, und zwar vor allem hinsichtlich der öffentlichen Schule. Dass der schulische Religionsunterricht nicht als – wie es als Programmformel der „evangelischen Unterweisung“ hieß – „Kirche in der Schule“ verstanden werden darf, mag inzwischen in den religionspädagogischen Diskursen beider Konfessionen als Gemeingut gelten. Im Blick auf die kirchlichen (besonders die kirchenamtlichen) Verlautbarungen kann man aber unterschiedliche Akzente beobachten, wenn es darum geht, den Religionsunterricht nicht als klerikales Privileg zu begründen. Insbesondere zielt der evangelische Religionsunterricht nicht auf eine kirchliche „Beheimatung“. Es käme deshalb darauf an, auf katholischer Seite die Rechtsform der sog. „Trias“ (Katholizität von Lehre, Lehrperson und Lerngruppe), die nahezu zwangsläufig einen anderen Akzent in das Bildungsverständnis einträgt, weiter so zu modifizieren, wie es ja auch aus pragmatischen Gründen im Blick auf die Lerngruppen bereits dort geschieht, wo sonst der Religionsunterricht vollständig ins Abseits geriete.

In dieser religionsdidaktisch quer zur Konfessionsgrenze unterschiedlich ausgeprägten Hinsicht kommt wahrscheinlich nach wie vor zum Ausdruck, worin Friedrich Schleiermacher

den konfessionellen Unterschied am tiefsten begründet sah: Während im Protestantismus das Verhältnis des Einzelnen zur Kirche über sein Verhältnis zu Christus vermittelt ist, ist im Katholizismus das Verhältnis des Einzelnen zu Christus über sein Verhältnis zur Kirche vermittelt.¹⁴ Man könnte von einer Unterscheidung zwischen protestantischem Individualismus und katholischem Holismus sprechen.¹⁵

Dass der Religionsunterricht nicht ‚Kirche in der Schule‘ ist, darf aber nicht davon absehen lassen, dass ohne Bezug auf (und Thematisierung der) kirchlichen Vollzugsgestalten des christlichen Glaubens im Religionsunterricht die christliche Religion – die ja nicht nur ein Gesinnungs- und Überzeugungssystem, geschweige denn eine Lehrdoktrin ist – um eine entscheidende Dimension verkürzt wird. Dass im Religionsunterricht der Zusammenhang von „Vorstellunggehalten“ und „Vollzugsformen“¹⁶ christlicher Religionspraxis nicht abgeblendet werden darf, ist kein Allgemeingut im religionspädagogischen Diskurs. Auch hier laufen die Kontroverslinien quer zur Konfessionsgrenze. Dieser Aspekt ist nicht auch schon ‚typisch evangelisch‘, weil eine performanzorientierte Religionsdidaktik ihre ersten Impulse von evangelischer Seite erhielt. Weil aber mit Martin Luther die christliche Religion (auch in Gestalt der Feier der Sakramente) vor allem als Sprachgeschehen verstanden wird, sind didaktische

13 *Drehse, Volker*: Das Bildungsdilemma der Volkskirche – das kirchliche Dilemma der religiösen Sozialisation. In: *Ders.*: Wie religionsfähig ist die Volkskirche? Sozialisationstheoretische Erkundungen neuzeitlicher Christentumspraxis, Gütersloh 1994, 46.

14 Vgl. *Schleiermacher, Friedrich*: Der christliche Glaube, hg. v. *Martin Redeker*, Bd. 1, Berlin 1960, § 24, 137. Es muss betont werden, dass Schleiermacher beide (tendenziellen und nicht in jedem Einzelfall zutreffenden) Verhältnisbestimmungen nicht nur für eigentümliche, sondern auch für legitime Christentumsgestalten hielt.

15 *Korsch, Dietrich*: Antwort auf Grundfragen christlichen Glaubens, Leipzig 2016, 197f. (§ 14: „Müssen evangelische und katholische Kirche noch immer getrennt sein?“).

16 *Korsch, Dietrich*: Theologie. In: *Gräß, Wilhelm/Weyel, Birgit* (Hg.): Handbuch Praktische Theologie, Gütersloh 2007, 833–842, 835.

Reinszenierungen religiöser Vollzüge im evangelischen Religionsunterricht zum lernend-experimentellen Gebrauch freigegeben.¹⁷ Wie alles schulische Lernen erfolgt auch das Lernen im Religionsunterricht im Übrigen wesentlich im Medium des Gedankenexperiments.

Der Abschied von einer Katechetik, die die christliche Glaubenslehre „vollständig und unverkürzt“ vermitteln will, fällt wahrscheinlich leichter, wenn es – wie in den evangelischen Kirchen – kein kirchliches Lehramt gibt, das über die Vollständigkeit und Unverkürztheit zu wachen hat. Wahrscheinlich liegt es daran, dass die EKD in ihren Verlautbarungen den Religionsunterricht energischer als die katholischen Bischöfe vom Bildungsauftrag der Schule her und ihre Mitwirkung dabei als „freien Dienst an einer freien Schule“ (1958!) verstehen kann. Es kann bei religiöser Bildung statt um eine kirchliche „Beheimatung“ immer nur um die Fähigkeit gehen, sich zu religiösen Lebensformen mündig und urteilsfähig ins Verhältnis zu setzen. Grundsätzlicher ist bei dem Abschied von einer auf die Vermittlung kirchlicher Lehrsätze zielenden Katechetik zur Geltung zu bringen, dass in der von Martin Luther angestoßenen Entwicklung der christliche Glaube immer weniger als metaphysische Sachverhaltsspekulation verstanden wird und immer mehr als eine Selbst- und Weltdeutung im Lichte des Evangeliums. Christliche Dogmatik lebt so verstanden weniger vom Sachgehalt ihrer Sätze als von der Lebensdienlichkeit ihres Selbst- und Weltdeutungspotenzials. Dogmatik soll deshalb in

17 Rudolf Englert attestiert den katholischen Versionen einer „performativen Religionsdidaktik“ die Absicht der Kompensation ausfallender religiöser Sozialisation. Es liegt nahe, dabei den Beheimatungs-Gedanken wirksam zu sehen. Vgl. Englert, Rudolf: Performativer Religionsunterricht – eine Zwischenbilanz. In: ZPT 60 (2008) 3–16. Grundsätzlich muss betont werden, dass es nicht nur illusionär, sondern pädagogisch wie theologisch problematisch wäre, dem Religionsunterricht kompensatorische Ziele zuzuschreiben.

Bildungsprozessen seitens der Lehrpersonen funktional auf das Verstehen des Evangeliums ausgerichtet werden können, aber kein selbst zu lernender Gegenstand des Verstehens sein.¹⁸

6. Bildung und Kanon

Gegenwärtig wächst aus verschiedenen Gründen das Bewusstsein, dass Bildung nicht mehr stofflich-material zu denken ist. Für die allgemeinbildende Schule generell wie für die einzelnen schulischen Fächer ist ein thematisch eingrenzbarer Kanon von ‚Bildungsgütern‘ kaum noch zu begründen. Die Bildungsgehalte der schulischen Fächer ergeben sich vielmehr *exemplarisch* aus den unterschiedlichen, nicht wechselseitig substituierbaren Perspektiven der Welterschließung, die dem schulischen Fächerkanon zugrunde liegen. Schon gar nicht ist Glaube im Sinne einer ‚Weitergabe‘ zu transportieren. Bildung ist Einübung in Perspektivenwechsel. So wie es keine Zentralperspektive auf die Welt – keinen Blick auf die Welt wie mit den Augen Gottes – mehr gibt und deshalb auch keine „Einheitswissenschaft“ mehr geben kann¹⁹, fügt sich am Ende von Bildungsgängen das darin erworbene Wissen nicht mehr zu einem harmonischen Ganzen. Die Integrationsleistung in Bildungsprozessen liegt allein bei den Subjekten, die die unterschiedlichen Weltzugänge in einer kohärenten Lebensführung (man könnte auch sagen: in einer erzählbaren Lebensgeschichte) zusammenzuführen haben.

Dass ‚Konfessionalität‘ nicht mehr materialkerygmatisch und im Sinne eines Stoffkanons gedacht werden kann, eröffnet nun gerade

18 Diese Unterscheidung wird allenfalls in den wissenschaftspropädeutischen Sequenzen des Oberstufenunterrichts etwas an Schärfe verlieren.

19 Nagel, Thomas: Der Blick von nirgendwo, Frankfurt a.M. 2012. Wahr wäre dann nur eine „Welt ohne Zuschauer“; vgl. dazu Gabriel, Markus: Warum es die Welt nicht gibt, Berlin 2013, 15.

eine ökumenische Perspektive für religiöse Bildung, insofern es umso schwieriger ist, die Unterschiede zwischen evangelischem und katholischem Religionsunterricht stofflich-thematisch durch unterschiedliche Lehrplangehalte zu bestimmen. Auch wenn das empirisch in gewissem Umfang noch der Fall sein mag – ihre Spezifik ist auf diese Weise nicht mehr zu erfassen. Im Blick auf die Welt – und die Welt im Lichte der Religion ist der eigentliche Gegenstand religiöser Bildung – nehmen evangelisches und katholisches Christentum grundsätzlich die gleiche Perspektive ein: Die Welt wird gedeutet als Schöpfung des dreieinigen Gottes, der in Jesus Christus Mensch geworden ist, der uns seine Gegenwart durch seinen Heiligen Geist unabhängig von unserer religiösen Anstrengung versprochen hat und uns Menschen auch in unserer Gottesferne eine unbedingte und von unserer moralischen Güte unabhängige Würde zugesprochen hat.

Weder Themen und Stoffe noch kategoriale Perspektivendifferenzen machen die Spezifik des jeweiligen konfessionellen Religionsunterrichts aus, sondern gleichsam die ‚Feinjustierung‘ seiner perspektivischen Optik.

So vorstellbar ein ökumenischer Religionsunterricht deshalb auch ist, so unabsehbar erscheint er im Blick auf kirchliche Widerstände. Aber auch, weil religiöse Bildung nicht ohne

Bezug auf konkrete religiöse Praxis denkbar ist, ist ein allgemein-christlicher Religionsunterricht solange nicht zu erwarten, wie es über die gemeinsame Taufe hinaus keine Fortschritte in Richtung auf eine wechselseitige Gastgemeinschaft (etwa beim Abendmahl) zwischen evangelischen Kirchen und römisch-katholischer Kirche gibt. Weil aber die Differenzen (zumal in bildungstheoretischer Hinsicht und zumal aus einer erziehungswissenschaftlichen Außenperspektive) so wenig grundsätzlich sind, ist zumindest konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht in unterschiedlichen Formen denkbar und wünschbar.

Es wäre nicht nur deshalb wünschenswert, wenn auf katholischer Seite – ähnlich wie es in der evangelischen Vokationspraxis bereits geschieht – die Anbindung der Religionslehrkräfte durch die *missio canonica* insofern gelockert werden würde, als in bildungspraktischer Hinsicht die Anerkennung weder kirchlich normierter Lebensregeln noch eines vollständigen Kanons von Bekenntnisformeln belangvoll erscheint. Es reicht die Erwartung, dass Religionslehrkräfte aufgrund ihrer Mitgliedschaft in ihrer Religionsgemeinschaft „Sinn und Geschmack“ für Religion aufbieten, ihre Religion also nicht nur in einer Beobachter-, sondern auch aus einer Teilnehmerperspektive zu verstehen geben können.

*Dr. Bernhard Dressler
Em. Professor für Praktische Theologie/
Religionspädagogik im Fachbereich
Evangelische Theologie der
Philipps-Universität Marburg,
Alte Universität – Lahntor 3,
35032 Marburg*