

Glaube und Religion

Zum Gegenstand des Religionsunterrichts

Ulrich Kropač

„Religionsunterricht soll zu verantwortlichem Denken und Verhalten im Hinblick auf Religion und Glaube befähigen.“¹ In diesen knappen Satz fasst der Synodenbeschluss aus dem Jahr 1974 das Globalziel des Religionsunterrichts. Die Formulierung ist zu einer bis heute gültigen Formel geworden – ungeachtet einer Spezifizierung der Aufgaben des Religionsunterrichts in der bischöflichen Erklärung „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“ von 2005, die im Übrigen einen Zusammenhang zum Synodenbeschluss herstellt, indem sie dessen Zielbestimmung für den Religionsunterricht ausdrücklich zitiert.² Glaube und Religion: Um diese beiden Gegenstände soll es dem katholischen Religionsunterricht also gehen. Daran knüpfen sich zwei Fragen: 1. Was ist unter diesen Gegenständen näher zu verstehen? 2. Worauf hat sich der Religionsunterricht einzustellen, wenn Glaube und Religion Inhalt religiöser Bildung in der

Schule sein sollen? Diese Fragen versucht der vorliegende Beitrag zu reflektieren.³

1. Glaube

1.1 Glaube in der Theologie

GLAUBE ALS HERZSTÜCK CHRISTLICHER THEOLOGIE

Im Zentrum des Christentums steht der Glaube, und zwar der Gottesglaube. Wenn der Begriff ‚Glaube‘ im christlichen Sinn verwendet wird, schwingt immer schon sein Korrelat ‚Offenbarung‘ mit: „Die eine ist ohne den anderen nicht denkbar, sofern Offenbarung ohne Glaube ziellos, Glaube ohne Offenbarung aber grundlos wäre.“⁴ Glaube ist seiner Grundstruktur nach Antwort auf das Wort Gottes, auf seine Offenbarung.

1 Synodenbeschluss „Der Religionsunterricht in der Schule“. In: Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe I, Freiburg i. Br. – Basel – Wien 1989, 123–152 [= Syn 1974], hier: 2.5.1.

2 Vgl. *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.): *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*, Bonn 2005 [= DBK 2005], 7; 18.

3 Er ist fokussiert auf die katholische Religionspädagogik und den katholischen Religionsunterricht, was mitnichten eine Missachtung des jeweiligen evangelischen Pendantes bedeutet, sondern lediglich einer notwendigen Eingrenzung des Themas geschuldet ist.

4 *Beinert, Wolfgang*: *Theologische Erkenntnislehre*. In: *Ders.* (Hg.): *Glaubenszugänge. Lehrbuch der Katholischen Dogmatik*, Bd. 1, Paderborn – München – Wien u. a. 1995, 45–197, 74.

Offenbarung meint im christlichen Verständnis die Selbstkundgabe Gottes, die dem Menschen dazu dient, frei zu werden und Heil und Erlösung zu erlangen. Diese Selbstkundgabe Gottes ist dabei nie unvermittelt erfahrbar, sondern immer nur gebrochen durch die *conditio humana*: Sie ist Gotteswort im Menschenwort.

Der Begriff ‚Glaube‘ wird in der Alltagssprache nicht selten mit einer abwertenden Konnotation verwendet. Glaube erscheint dann als eine subjektive und vage Angelegenheit, die im Gegensatz zu sicherem Wissen steht. In der (Systematischen) Theologie besitzt der Begriff eine ganz andere Bedeutung. Sie lässt sich in drei Dimensionen aufschlüsseln:⁵

- *Fides qua*: Glaube als personaler, existenzieller Vollzug, als Grundoption und Lebensentscheidung, die den ganzen Menschen fordert
- *Fides quae*: Glaube als Inhalt und Lehre, d. h., der Glaube schließt eine kognitive Seite ein, die sich in Glaubensaussagen artikuliert
- *Fides cum communitate*: Identifikation der bzw. des Gläubigen mit einer konkreten Glaubensgemeinschaft

Ein ausgewogener theologisch verantworteter Glaubensbegriff hat die Balance zwischen unterschiedlichen Aspekten zu halten, die in Spannung zueinander stehen:⁶ ‚Glaube‘ meint sowohl den Glauben des Einzelnen als auch den Glauben der Kirche, an dem der Einzelne teilhat. Dem Glauben eignet Gnadencharakter, d. h., er kann nicht vom Menschen selbst evoziert werden, sondern verdankt sich göttlicher Initiative – und zugleich bedarf er der freien willentlichen Zustimmung. Schließlich setzt Glau-

be sozialisatorische Prozesse voraus, muss aber andererseits als Option persönlich gewählt und im Leben immer wieder bestätigt werden.

GLAUBE UNTER DRUCK:

THEOLOGISCHE PROBLEMFELDER

Das eben erwähnte Schema einer dimensionalen Aufgliederung des Glaubensbegriffs liefert einen Leitfaden für die Diskussion von Problemfeldern, denen Glaube heute ausgesetzt ist. Dabei soll es ausschließlich um eine *theologische* Reflexion gehen. Dass beispielsweise der Glaube im Leben des Einzelnen Phasen großer Gewissheit und nicht minder großen Zweifels kennen kann, verweist auf eine biografische Problemlage, die hier nicht im Blick ist.

- *Fides qua*: Was den Glaubensakt ausmacht, wurde in der Theologiegeschichte unterschiedlich beurteilt.⁷ Die dogmatische Konstitution über den katholischen Glauben „*Dei filius*“ des I. Vatikanums bestimmt diesen als Gehorsam: Die Gläubigen sind „gehalten, dem offenbarenden Gott im Glauben vollen Gehorsam des Verstandes und des Willens zu leisten“ (DH 3008). Anders das II. Vatikanum: Glaube wird hier nicht nur als eine intellektuelle Leistung begriffen, sondern auch als ein personales Begegnungs- und Kommunikationsgeschehen, in dem sich der Mensch in allen Dimensionen seiner Person Gott unbedingt überantwortet. Glaube ist Antwort auf Gottes Selbstmitteilung in Jesus Christus.

Man mag die zeitliche Abfolge der beiden Vatikanischen Konzilien als einen Paradigmenwechsel deuten, bei dem ein instruktions-theoretisches Offenbarungsmodell durch ein personalistisches abgelöst wird, doch greift diese Sicht zu kurz. Peter Neuner hat in seinem unlängst erschienenen Buch „Der lange

5 Vgl. Kropač, Ulrich: Religion – Religiosität – Religionskultur. Ein Grundriss religiöser Bildung in der Schule, Stuttgart 2019, 141; 143.

6 Vgl. Schimmel, Alexander: Glaube(n): In: Porzelt, Burkard/Schimmel, Alexander (Hg.): Strukturbegriffe der Religionspädagogik, Bad Heilbrunn 2015, 139–146, 141.

7 Vgl. hierzu ausführlicher Böttigheimer, Christoph: Art. Glaube. In: Beinert, Wolfgang/Stubenrauch, Bertram (Hg.): Neues Lexikon der katholischen Dogmatik, Freiburg i. Br. – Basel – Wien 2012, 266–270.

Schatten des I. Vatikanums. Wie das Konzil die Kirche heute noch blockiert“⁸ detailliert nachgewiesen, wie sehr das I. Vatikanum in den Texten des II. Vatikanums nachgewirkt hat und weiter ausstrahlt in die nachkonziliare Zeit – bis heute. So zeigt die heftige Auseinandersetzung zwischen Magnus Striet und Karl-Heinz Menke 2017/2018, an der sich weitere Theologen beteiligten, dass Denkmuster des I. Vatikanums beileibe nicht passé sind.⁹ Während Striet seinen theologischen Ausgangspunkt bei der menschlichen Freiheit nimmt, um von da aus einen Weg zum Glauben und zur Wahrheit zu finden, geht Menke genau umgekehrt vor: Es gelte zuallererst die durch die Kirche verbürgte Wahrheit anzunehmen, die dann Freiheit aus sich entlasse.

Wie es scheint, findet die zweite Position bei manchen Studierenden der Theologie und bei einem Teil jugendlicher Gläubiger neue Resonanz.¹⁰ Glauben heißt für sie, engen Anschluss an lehramtliche Äußerungen zu suchen. Einer rationalen Verantwortung des Glaubens stehen sie eher distanziert gegenüber, sie wird als Verunsicherung der persönlichen Glaubensentscheidung empfunden.

- *Fides quae*: Vor dem Hintergrund einer zunehmenden Säkularisierung der westlichen Welt, die mit einem wachsenden Anspruch an Wissenschaftlichkeit bzw. Rationalität schlechthin einhergeht, verlieren tradierte Glaubensvorstellungen an Überzeugungskraft. Dies betrifft nicht nur einzelne Glaubensaussagen, es geht vielmehr um „die Erosion des Dogmatischen“¹¹ überhaupt:

„Es ist unübersehbar, dass wir uns in einer Situation erodierender religiöser und theologischer Gewissheiten befinden. Vieles, was theologisch gewiss schien, ist mittlerweile zweifelhaft geworden. Es gibt kaum ein großes theologisches Thema mehr, bei dem sich nicht die Frage stellen lässt: Kann man das noch so sagen? Lässt sich das einem säkularen Zeitgenossen gegenüber noch halbwegs vernünftig erklären?“¹² Drei Beispiele:¹³

(a) Zu den theologischen Traktaten, die heute besonders unter Druck stehen, zählt die Eschatologie. Ihr ist zum einen die frühere Selbstsicherheit, definitive Auskünfte über ‚letzte Dinge‘ geben zu können, abhandengekommen. Zum anderen findet sie sich in einem gesellschaftlichen Umfeld vor, das den Tod weitgehend tabuisiert und auf das Leben im Hier und Jetzt fokussiert ist.

(b) Heutige Theologie hat größte Schwierigkeiten, einen plausiblen Begriff von Gottes Handeln in der Welt angesichts eines weithin akzeptierten naturwissenschaftlichen Weltbildes zu entwickeln. Dies hat unmittelbar Auswirkungen auf die Frage nach der Möglichkeit von Wundern und der Sinnhaftigkeit des Fürbittgebets.

(c) Unüberhörbar sind in jüngster Zeit Anfragen geworden, ob nicht der Theismus an ein Ende gekommen ist. Besitzen nicht

8 Freiburg i. Br. – Basel – Wien 2019.

9 Vgl. ebd., 198–204.

10 Vgl. auch den Beitrag von Georg Langenhorst in diesem Heft.

11 Englert, Rudolf: Was wird aus Religion? Beobachtungen, Analysen und Fallgeschichten zu einer irritierenden Transformation, Ostfildern 2018, 43.

12 Englert, Rudolf: Gott denken? Im Religionsunterricht? In: Pemsler-Maier, Sabine/Schambeck, Mirjam (Hg.): Keine Angst vor Inhalten! Systematisch-theologische Themen religionsdidaktisch erschließen, Freiburg i. Br. – Basel – Wien 2015, 93–110, 96f.

13 Vgl. Kropač, Ulrich: Die Gottesfrage im Religionsunterricht angesichts wachsender Konfessionslosigkeit. In: Schambeck, Mirjam/Verburg, Winfried (Hg.): Roadtrips zur Gottesfrage. Wenn es im Religionsunterricht um Gott geht, München 2019, 22–37, 26f.

andere theologische Modelle mehr Überzeugungskraft wie z. B. der Panentheismus, wonach Gott keine unwandelbare Größe ist, sondern sich von seiner Schöpfung und dem in ihr präsenten Schmerz und Leid berühren lässt?

- *Fides cum communitate*: Zum Stichtag 31.12.2018 gehörten 27,7% der bundesdeutschen Bevölkerung der katholischen Kirche, 25,5% der evangelischen, 3,0% sonstigen christlichen Gemeinschaften und 6,0% anderen Religionen an (darunter 5,1% Muslime). Der Anteil der Konfessionslosen betrug 37,8%.¹⁴ Gemessen an dieser Einteilung bilden die Konfessionslosen die größte Gruppe. Ihre Zahl hat seit Kriegsende kontinuierlich zugenommen. Vergewahrtigt man sich, dass 1950 95,3% der Bevölkerung Kirchenmitglieder waren – 50,5% gehörten der evangelischen, 44,8% der katholischen Kirche an –, wird deutlich, wie einschneidend der Mitgliederverlust in den beiden großen Konfessionen ist. Selbst wenn man günstigerweise nach der Individualisierungstheorie des Religiösen – einem der drei religionssoziologischen Grundmodelle neben der Säkularisierungsthese und dem Marktmodell der Religiosität – davon ausgeht, dass Konfessionslosigkeit nicht einfach Religionslosigkeit bedeutet, sondern die Transformation kirchlich geformten Glaubens in individualisierte und privatisierte Religiosität, sind diese Zahlen aufstörend. Aus der Sicht katholischer Theologie nämlich ist ein ‚believing without belonging‘ problematisch, versteht sie doch die Kirche als „das von Gott in Anspruch genomene Medium seines Erlösungshandelns“¹⁵. Nach dem II. Vatikanum

versammelt sich in ihr das heilige Gottesvolk (vgl. LG 9–17). Diese Selbstauslegung von Kirche wird ganz offenbar von einer weiterhin steigenden Zahl von Menschen nicht mehr mitvollzogen.

1.2 Religionspädagogische Perspektiven auf Glaube

NOTIZEN ZUR HISTORIE

Über Jahrhunderte war religiöse Erziehung und Bildung Glaubenlernen, und zwar in Bezug auf alle drei Dimensionen des Glaubens. Dies gilt abstrichslos auch für die längste Zeit des 20. Jahrhunderts, nämlich bis in die 1970er-Jahre hinein.¹⁶ Im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts, der Phase der sogenannten Methodenbewegung, dominierte die *fides quae*. Glaubensinhalte waren von der Dogmatik vorgegeben, gesucht wurde von reformfreudigen Katecheten nach Methoden, die erlaubten, den Stoff gemäß anerkannter lernpsychologischer Erkenntnisse zu vermitteln. Dass Schüler/-innen gläubig sind, durfte vorausgesetzt werden, mehr noch, dass es im Religionsunterricht selbst möglich ist, die *fides qua* zu praktizieren. So konnte etwa Gustav Götzel (1885–1950), katechetischer Altmeister, ab 1921 bis 1950 Vorsitzender des Deutschen Katechetenvereins, umstandslos davon sprechen, dass „der Katechet [...] mit den Kindern den Glaubensakt [setzt]“¹⁷. Auch die Materialkerymatik – katechetisches Paradigma im zweiten

14 Zu den folgenden Daten vgl. <https://fowid.de/meldung/religionszugehoerigkeiten-2018> [Stand: 13.05.20].

15 *Rahner, Johanna*: Art. Kirche. In: *Beinert/Stubenrauch* 2012 [Anm. 7], 393–396, 396.

16 Vgl. dazu detailliert: *Kropač, Ulrich*: Religionspädagogik und Offenbarung. Anfänge einer wissenschaftlichen Religionspädagogik im Spannungsfeld von pädagogischer Innovation und offenbarungstheologischer Position, Berlin 2006.

17 *Götzel, Gustav*: Begriff und Methode der religiösen Lebensschule. In: *Ders.* (Hg.): Religion und Leben. Das Arbeitsschulprinzip in seiner Anwendung auf den Religionsunterricht. Arbeiten des Münchener Katechetenvereins, 1. Teil, München – Kempten ²1922, 1–38, 33.

Drittel des 20. Jahrhunderts – fand einen inhaltlichen Kanon vor, wenngleich nach anderen Prinzipien geordnet als zu Zeiten der Methodenbewegung. Diesen versuchte sie eng mit dem Glaubensakt in Verbindung zu bringen. Angeregt durch existenzielles und personales Denken im Gefolge einer Rezeption der Existenzphilosophie sollte die Beschäftigung der Schüler/-innen mit Glaubensinhalten zu einer personalen Glaubensentscheidung führen. Als unproblematisch darf in beiden historischen Phasen der Religionspädagogik bzw. Katechetik der Aspekt der *fides cum communitate* gesehen werden. Die Kirche war Volkskirche, der Religionsunterricht figurierte als Kirche in der Schule, die Schülerschaft wurde als Gemeinschaft von Gläubigen verstanden. Entsprechend konnte das Klassenzimmer im Religionsunterricht als „pfingstlicher Raum“ interpretiert werden, „in dem der Glaubende sich am Glaubenden stärkt“.¹⁸

ENTWICKLUNGEN NACH DEM SYNODENBESCHLUSS

Die Neuformierung des Religionsunterrichts auf der Grundlage des Synodenbeschlusses von 1974 bedeutete nicht weniger als einen Bruch mit der Vergangenheit. Dies zeigt sich u.a. darin, dass nun der Religionsunterricht an einen weit gefassten Religionsbegriff zurückgebunden wird.¹⁹ Damit wurde der Glaubensbegriff zwar mitnichten aufgegeben, aber durch die Einordnung in den größeren Zusammenhang von Religion in gewisser Weise relativiert. Religionsunterricht ist nun erstmals das, was der Name sagt: Unterricht in Religion – und nicht mehr Unterweisung im Glauben. In der Folgezeit änderte sich der Umgang mit dem Unter-

richtsgegenstand ‚Glaube‘. Drei Entwicklungsstränge seien angedeutet:

(a) Religiöse Erziehung und Bildung zielen nicht mehr länger auf die „Vermittlung eines Gehorsams Glaubens“, sondern auf die „Erschließung eines Verstehens Glaubens“, ja mehr noch: die „Eröffnung eines Erfahrungsglaubens“.²⁰ Schüler/-innen sollen zu einer verantworteten Positionierung in religiösen Fragen gelangen, was einschließt, dass manche von ihnen den Glauben als Option bewusst ablehnen.²¹ Gläubige Schüler/-innen wiederum sollen ihren Glauben vertiefen, indem sie lernen, Offenbarung und Erfahrung, Glauben und Leben wechselseitig aufeinander zu beziehen, produktiv und kritisch. Genau darum geht es dem Korrelationsprinzip, das nachsynodal in der Religionsdidaktik entwickelt wurde. Allen kritischen Diskussionen zum Trotz besitzt es bis heute so etwas wie den Charakter einer Konzeption für den katholischen Religionsunterricht. Nicht minder gehört ‚Erfahrung‘ zu den unaufgebba- ren Schlüsselbegriffen einer zukunftsfähigen Religionsdidaktik.

(b) Die Inhaltsdimension des Glaubens wird kirchenamtlich nach wie vor hochgehalten. So zählt das Bischofswort „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“ von 2005 „die Vermittlung von strukturiertem und lebensbedeutsamem Grundwissen über den Glauben der Kirche“²² zu den vordringlichen Aufgaben. Unmittelbarer Anlass für die erneute Betonung der *fides quae* war die Kompetenzorientierung, die an der Schwelle zum dritten Jahrtausend zu einer didaktischen Metastruktur aller Unterrichtsfächer – und damit auch des Religionsunterrichts – avancierte.

18 Goldbrunner, Josef: Zur Methodik des modernen Religionsunterrichts. In: *Ders.* (Hg.): *Katechetische Schriften heute*, München 1962, 128–147, 139.

19 Vgl. Syn 1974 [Anm. 1], 2.3. – Vgl. hierzu auch den zweiten Abschnitt in diesem Aufsatz.

20 Schimmel 2015 [Anm. 6], 142.

21 Vgl. Syn 1974 [Anm. 1], 2.5.1.

22 DBK 2005 [Anm. 2], 18.

Ob die inhaltliche Akzentuierung des Religionsunterrichts in der von den Bischöfen gewünschten Intensität in der Praxis gegriffen hat, ist mit einem Fragezeichen zu versehen. So beklagt Rudolf Englert, dass der faktische Religionsunterricht das kognitive Potenzial seiner Gehalte nicht ausschöpft, und bietet als Abhilfe eine theologische Lehrstückdidaktik an.²³ Das von Sabine Pemsel-Maier und Mirjam Schambeck herausgegebene Buch „Keine Angst vor Inhalten!“ diagnostiziert einen religionsdidaktischen Aufmerksamkeitsverlust für die Erschließung von christlichen Inhalten und eine Unsicherheit bei Religionslehrkräften, wie systematisch-theologische Fragestellungen angemessen zu bearbeiten sind.²⁴

(c) Die im Synodenbeschluss getroffene Unterscheidung der Lernorte Schule und Gemeinde, Religionsunterricht und Katechese²⁵ war eine folgenreiche Grundsatzentscheidung. Aus bildungstheoretischer Perspektive ermöglichte sie es, den Religionsunterricht zu einem Unterrichtsfach umzugestalten, das im Kanon der schulischen Fächer einen gleichberechtigten Platz beanspruchen kann. Dies trug wesentlich dazu bei, die Existenz des Faches zu sichern. Theologisch betrachtet entfernte sich aber dadurch der Unterrichtsgegenstand ‚Glaube‘ von der Glaubensgemeinschaft. Dem versuchte die Erklärung der Bischöfe von 2005 entgegenzuwirken, indem sie dem Religionsunterricht die Aufgabe zuweist, Schülerinnen und Schülern mit „Formen gelebten Glaubens“ vertraut zu machen und ihnen „Erfahrungen mit Glaube und Kirche“ zu ermöglichen.²⁶ Auf diese Weise sollen gelehrter und gelebter Glaube zusam-

mengerückt und die communiale Dimension des Glaubens, die für viele Schüler/-innen aufgrund fehlender gemeindlicher Bindung keine Selbstverständlichkeit mehr ist, in Erinnerung gerufen werden. In der religionspädagogischen Theorie und Praxis führte dies zum Ansatz eines performativen Religionsunterrichts.

2. Religion

2.1 Religion als Grundbegriff in unterschiedlichen Wissenschaften

Der Begriff ‚Glaube‘ kennt nur eine genuine Bezugswissenschaft: die Theologie. Das trifft für ‚Religion‘ nicht zu. Der Begriff spielt in einer Reihe von Wissenschaften eine grundlegende Rolle, so z. B. in der Religionsgeschichte, der Religionswissenschaft, der Religionspsychologie, der Religionsphilosophie und der Religionssoziologie.²⁷ Der Selbstverständlichkeit des Gebrauchs entspricht allerdings kein Konsens über die Bedeutung des Begriffs. Durchmisst man seine Geschichte, die im dritten vorchristlichen Jahrhundert anhebt, bis in die Gegenwart, so ist festzustellen: Es gibt kein Substrat des Begriffs, das sich durch alle Epochen der abendländischen Kulturgeschichte durchhalten würde.²⁸ ‚Religion‘ spiegelt vielmehr europäische Geschichte, und abhängig von den je herrschenden gesellschaftlichen und geistigen Konstellationen ändert sich seine Bedeutung. Den tiefsten Einschnitt in die Begriffsgeschichte markieren die Reformation und die Religionskriege. Von da an nimmt ‚Religion‘ jene Bedeutung an, die bis heute geläufig ist. Sie drückt sich in vier Parzellen aus:²⁹

23 Vgl. Englert, Rudolf: Religion gibt zu denken. Eine Religionsdidaktik in 19 Lehrstücken, München 2013.

24 Vgl. Pemsel-Maier/Schambeck 2015 [Anm. 12].

25 Vgl. Syn 1974 [Anm. 1], 1.4.

26 DBK 2005 [Anm. 2], 23.

27 Vgl. hierzu ausführlich Kropač 2019 [Anm. 5], 74–93; 122–144.

28 Vgl. ebd., 55.

29 Vgl. Homann, Harald: Art. Religion. In: Dunde, Siegfried (Hg.): Wörterbuch der Religionssoziologie, Gütersloh 1994, 260–267, 263–266.

- *Integrierung*: verbindendes Moment der in unterschiedliche Konfessionen zerfallenen Christenheit
- *Differenzierung*: Unterscheidung zwischen subjektivem Gottesverständnis und institutionell verfassten Kirchenstrukturen
- *Purifizierung*: Abgrenzung des christlichen Selbstverständnisses von Un- und Aberglauben
- *Universalisierung*: Einheitsmoment in der Vielfalt der weltweit vorfindlichen religiösen Phänomene

Aufgeladen mit dem Erbe europäischer Geschichte kann der Terminus im Grunde nicht angemessen in außereuropäische Kontexte übertragen werden – und doch bleibt er als Hilfsbegriff unentbehrlich, um sich fremden religiösen Kulturen und Traditionen verstehend zu nähern.

Eine weitere Schwierigkeit kommt hinzu: „Der Begriff der Religion ist völlig umstritten. Die Religionswissenschaft hat sich bis heute nicht auf eine Definition verständigen können.“³⁰ Gleiches gilt für die Religionssoziologie. Dieser Befund ist im Grunde bestürzend, weil er an der Wissenschaftsfähigkeit einer Bezugsdisziplin rüttelt: Wie soll ein Gegenstand wissenschaftlich erforscht werden, wenn keine Einigung darüber erzielt werden kann, welches Objekt überhaupt in Rede steht? Die Zahl der Religionsdefinitionen geht in die Hunderte, die in Klassen eingeteilt werden. Ein gängiges Ordnungsschema ist die Unterscheidung von substanziellen, funktionalen und subjektbezogenen Religionsdefinitionen. Es gibt keine Aussicht, dass sich dieser unbefriedigende Zustand ändert. So bleibt nur übrig, bei der Verwendung des Religionsbegriffs kenntlich zu machen, auf welchen man sich stützt, und sich darüber bewusst zu sein, dass

mit dieser Wahl bestimmte Objekte als religiös relevant wahrgenommen werden und andere nicht.

2.2 Religionspädagogische Perspektiven

Über die längste Zeit der Geschichte religiöser Erziehung und Bildung war ‚Religion‘ kein spezifischer Begriff – Religion wurde mit dem Christentum gleichgesetzt. Das gilt für die katholische Religionspädagogik noch bis hinein in die 1960er-Jahre. Zwar stieg ‚Religionspädagogik‘ zu Beginn des 20. Jahrhunderts zur Bezeichnung einer neuen, sich von der Katechetik abgrenzenden theologischen Disziplin auf, die Zug um Zug universitär verankert wurde, doch das Neue an der Religionspädagogik war, verkürzend gesagt, nicht die Religion, sondern die Pädagogik. Gefragt wurde nämlich nach geeigneten Methoden, um Schülerinnen und Schülern einen von der Dogmatik vorgegebenen Stoff lernpsychologisch angemessen zu vermitteln.

Zu Beginn der 1970er-Jahre bahnte sich in der religionspädagogischen Theoriebildung eine entscheidende Neuorientierung an: Die Religionspädagogik sollte im Begriff der Religion, verstanden als ein gesellschaftliches und anthropologisches Fundamentaldatum, grundgelegt werden.³¹ Dieser Wandel hinterließ auch einen Reflex im Synodenbeschluss. Nicht, *dass* der Beschluss von Religion spricht, ist innovativ, sondern *wie* er es tut. Religion wird nämlich in einem „weiten Sinn verstanden als ‚Weltdeutung‘ oder ‚Sinnggebung‘ durch Transzendenzbezug“³². Diese Entscheidung war weitreichend.³³ Sie schuf eine Basis dafür, die Legitimität des Faches an der Schule zu begründen, was auf der Grundlage des Glaubensbegriffs nicht mehr möglich gewesen wäre. Darüber hin-

30 Zinser, Hartmut: Grundfragen der Religionswissenschaft, Paderborn – München – Wien u.a. 2010, 10. – Vgl. ferner Pollack, Detlef: Probleme der Definition von Religion. In: Zeitschrift für Religion, Gesellschaft und Politik (2017), H. 1, 7–35.

31 Vgl. Feifel, Erich / Leuenberger, Robert / Stachel, Günter u. a. (Hg.): Handbuch der Religionspädagogik, Bd. 1, Gütersloh 1973.

32 Syn 1974 [Anm. 1], 2.3.

33 Zum Folgenden vgl. Schröder, Bernd: Art. Religion. In: Porzelt / Schimmel 2015 [Anm. 6], 187–194.

aus öffnete sie die Tür zu einer enormen Ausweitung des religionsunterrichtlichen Themenspektrums. Umgekehrt erwiesen sich u. a. die Weite, Unbestimmbarkeit und Geschichtslosigkeit des Religionsbegriffs als Achillesferse des Versuchs, Religionspädagogik und Religionsunterricht auf einem allgemeinen Religionsbegriff zu begründen, so dass dieses Programm nicht weiterverfolgt wurde.³⁴

In den 1980er-Jahren veränderte sich das religionspädagogische Interesse an Religion: Es konzentrierte sich auf die Erhebung empirischer Daten zur Situation von Religion in der Gesellschaft und zur Gestalt individueller Religiosität, wobei die Deutung der Befunde weit streut. In jüngster Zeit weitet sich der religionspädagogische Blick auf Religion und Religiosität in anderen Ländern und Kulturen im Sinne einer Komparatistik.

Diese Entwicklungen haben den Glaubensbegriff zwar nicht völlig verdrängt, „der Religionsbegriff stellt diesen jedoch deutlich in den Schatten“³⁵. Das ist insbesondere an religionspädagogischen Basistermini wie ‚Bildung‘, ‚Kompetenz‘, ‚Lernen‘ abzulesen, die sämtlich mit dem Attribut ‚religiös‘ verbunden werden.³⁶

3. *Glaube und Religion: Zukunftsperspektiven für religiöse Bildung*

Abschließend sei ein Ausblick gewagt: Welche Rolle werden Glaube und Religion zukünftig für die Religionspädagogik und den Religionsunterricht spielen?³⁷ Dazu fünf zugespitzte Überlegungen:

(1.) Glaube ist ein schwieriger Gegenstand des Religionsunterrichts und wird es in Zukunft erst recht sein. Dies liegt, wie oben gezeigt, an der massiven Erosion aller drei Dimensionen von Glauben:

- Gehorsamsglaube, Verstehensglaube, Erfahrungsglaube: Keines dieser Konzepte ist für den Religionsunterricht zukunftsfähig. Auch der performative Religionsunterricht, der die Tradition erfahrungsorientierten religiösen Lernens fortschreibt, führt hier nicht wirklich weiter. Performative Ansätze sollen jungen Menschen „Erfahrungen mit Glaube“³⁸ ermöglichen, doch bleibt zu fragen, welche Qualität diese Erfahrungen haben: Sind es Glaubenserfahrungen? Wohl kaum; es ist Konsens, dass Religionsunterricht nicht als religiöser Ort taugt. – Religiöse Erfahrungen? Fraglich; und was heißt dann ‚religiös‘? – Ästhetische Erfahrungen? Möglich; aber welche Rolle spielen sie im Religionsunterricht? Mit anderen Worten: Wie können die in performativen Akten gewonnenen Erfahrungen, die aller Voraussicht nach weit auseinanderfallen, weil Schüler/-innen in der Postmoderne keinen kollektiven (religiösen) Interpretationshorizont mehr teilen, unterrichtlich relevant werden?
- Jüngste Studien belegen, dass junge Menschen zwar durchaus von Glauben sprechen,

34 Maßgeblicher Kritiker dieses Programms war *Karl E. Nipkow* (Grundfragen der Religionspädagogik, Bd. 1, Gütersloh 1975, 129–166).

35 *Schimmel* 2015 [Anm. 6], 144.

36 Darüber hinaus fällt aus sprachanalytischer Perspektive auf, dass ‚Glaube‘ und ‚Religion‘ in der Beschreibung von Lehr-Lern-Prozessen mit spezifischen Operatoren verknüpft werden. So wird ‚Glaube‘ häufig mit Verben wie ‚einüben‘ und ‚vertiefen‘ kombiniert. Dies trifft auf ‚Religion‘ nicht zu. Hier würde man den Terminus beispielsweise mit ‚auseinandersetzen‘ oder ‚verständigen‘ assoziieren.

37 Vgl. zu dieser Problemstellung auch *Englert* 2018 [Anm. 11].

38 *DBK* 2005 [Anm. 2], 23.

damit aber etwas zum Ausdruck bringen, was man religionstheoretisch präziser als ungebundene Religiosität bezeichnen würde.³⁹ Heranwachsende finden zwar in der Regel weder einen Anschluss an den gelehrten noch an den gelebten Glauben, sind aber deswegen nicht religionslos. Für den Religionsunterricht heißt dies: Religionsdidaktische Bemühungen um die individuelle Religiosität junger Menschen müssen Vorrang vor der Vermittlung des Glaubens der Kirche haben. Anders gesagt: Religionsunterricht muss zu einem wesentlichen Teil Religiositätsunterricht sein.

- Die Korrelationsdidaktik beabsichtigt(e), Tradition und Situation, Offenbarung und Erfahrung in eine Wechselbeziehung zu bringen. Dabei konnte der Pol ‚Glaube‘ über geraume Zeit als feststehende Größe vorausgesetzt werden. Dies ist nicht mehr der Fall! Heutige systematische Theologie hat, wie oben ausgeführt, größte Schwierigkeiten, zentrale Glaubensinhalte im Horizont heutiger Denkvorsetzungen zu plausibilisieren. Für den Religionsunterricht ist daraus die Konsequenz zu ziehen, noch deutlicher als bisher die Akzente von dogmatischen Inhalten zu fundamentaltheologischen Fragestellungen zu verschieben. Zu denken ist an Fragen nach dem Verhältnis von Religion und Vernunft, dem Zusammenspiel von Religion, Erfahrung und Sprache und der Erschließung von Wirklichkeit, die unterschiedliche Modi des Weltverstehens erfordert, wozu der religiöse gehört.⁴⁰

■ Performativer Religionsunterricht ist ein geeignetes Instrument dafür, den konstitutiven Zusammenhang zwischen Glaube und Gemeinde bzw. Religion und Religionsgemeinschaft aufzuzeigen. Er vermittelt, dass gelehrter und gelebter Glaube zusammengehören und bringt so die communiale Dimension von Glauben zur Sprache, die sonst für viele Schüler/-innen kaum erfahrbar ist.

(2.) Die Bedeutung von ‚Glaube‘ für den Religionsunterricht besteht zukünftig weniger in seiner Gegenständlichkeit für religiöse Bildung als vielmehr in der Ausrichtung ihrer Gestalt. Diskussionen um die Modellierung von Religionsunterricht – konfessionell, religionskundlich, multireligiös...? – sind längst am Laufen und werden sich aller Voraussicht nach verstärken. ‚Glaube‘ wird in diesem Prozess mehr und mehr zu einer Chiffre für einen *positionellen* Religionsunterricht. Dieser Religionsunterricht unterscheidet sich von einem religionskundlichen Modell dadurch, dass ‚das Konfessorische‘ das Wasserzeichen religiösen Lernens bildet. Dieses ist im Übrigen ‚dem Konfessionellen‘ vorgelagert.

(3.) ‚Religion‘ ist und bleibt Zentralbegriff der Religionspädagogik und des Religionsunterrichts. Er stellt das entscheidende Instrument dafür dar, am bildungstheoretischen Diskurs um die Rolle des Religionsunterrichts in der Schule weiterhin beteiligt zu bleiben. Als eine Ausformung konstitutiver Rationalität kann Religion beanspruchen, einen unverzichtbaren Beitrag zu allgemeiner Bildung zu leisten. Dies trifft für die Philosophie genauso zu. Ob die konstitutive Rationalität Heranwachsender durch Religion oder durch Philosophie gebildet wird, wird ungeachtet Art. 7,3 GG in Zukunft noch mehr als jetzt als Wahl zwischen zwei gleichberechtigten Alternativen wahrgenommen werden.

39 Vgl. Kropač, Ulrich: Ungebundene Religiosität und Konfessionslosigkeit im Religions- und Ethikunterricht. In: *Wissner, Golde/Nowack, Rebecca/Schweitzer, Friedrich* u. a. (Hg.): *Jugend – Glaube – Religion II. Neue Befunde – vertiefende Analysen – didaktische Konsequenzen*, Münster – New York 2020, 129–137.

40 Auf dieser Linie liegt das Buch von *Rudolf Englert*: „Religion gibt zu denken“ [Anm. 23].

(4.) Die Weite und Unbestimmtheit des Religionsbegriffs ist für die Religionspädagogik komfortabel – und problematisch. Komfortabel, weil der Gegenstandsbereich weit ausgedehnt werden kann; problematisch, weil die Interpretation religiöser Phänomene völlig unterschiedlich, ja gegensätzlich ausfallen kann. Abhängig vom gewählten Religionsbegriff kann man beispielsweise den empirisch nachweisbaren Niedergang institutionalisierter Religion entweder als Weg in die säkulare Gesellschaft oder als Rückzug des Religiösen in die private Sphäre interpretieren. Im ersten Fall ist Konfessionslosigkeit ein starker Indikator für Religionslosigkeit, im zweiten für ‚unsichtbare‘ Religiosität (Thomas Luckmann). Wenn Religion zentrale Achse der Religionspädagogik ist und wenn sich das Fach als ein wissenschaftliches versteht, das sich deshalb eine äquivoke Begriffsbildung nicht leisten kann, darf sie sich Diskussionen darüber, was unter Religion zu verstehen ist, nicht ersparen, mögen diese noch so unbequem sein.

(5.) Wie es eine Dimensionierung des Glaubensbegriffs erlaubt, genauer auszusagen, was mit Glaube gemeint ist, so empfiehlt es sich auch für den Religionsbegriff, ihn in verschiedene Aspekte auszufalten.⁴¹ Hilfreich ist die Unterscheidung ‚Religion‘, ‚Religiosität‘ und ‚Religionskultur‘. ‚Religion‘ figuriert gewissermaßen als die objektive Seite des Religiösen, ‚Religiosität‘ als die subjektive, ‚Religionskultur‘ wiederum verweist auf das Faktum einer kulturellen Einbettung des Religiösen und einer religiösen Formung von Kultur. Zugleich ist die Verflechtung dieser Größen zu reflektieren, beispielsweise: In welchem Verhältnis stehen Religion und Religiosität? In welcher Weise rezipiert Kultur – jenseits der Autorisierung durch religiöse Instanzen – Religion und schafft so eine frei flottierende Religionskultur? Und welchen Einfluss hat diese wiederum auf die religiöse Sozialisation von (jungen) Menschen? Ein unzutreffender, ein realistischer, ein (zu) pessimistischer, ein (zu) optimistischer Ausblick? Diskussion erwünscht!

Dr. Ulrich Kropač

*Professor für Didaktik der Religionslehre,
für Katechetik und Religionspädagogik
an der Theologischen Fakultät der
Katholischen Universität Eichstätt-
Ingolstadt, Ostenstr. 26–28, 85072 Eichstätt*

41 Vgl. dazu Kropač 2019 [Anm. 5].