

23. Wozu religiöse Bildung?

Über strukturelle Probleme im religionspädagogischen Legitimationsdiskurs

Es ist die Eröffnungssitzung einer sich über viele Monate erstreckenden Fortbildung. Die Teilnehmer/innen sind berufserfahrene Grundschul-Lehrerinnen und Lehrer. Fast alle von ihnen unterrichten auch Religion, bislang allerdings ohne einschlägige Fakultas. Jetzt wollen sie, teilweise nach 20 oder mehr Berufsjahren, die offizielle Unterrichtserlaubnis erwerben. Gestandene Frauen und Männer, die genau wissen, worauf sie sich einlassen, möchten in der Schule „Religion machen“ – und zwar jetzt „richtig“! Das beeindruckt mich. Und so ist es keineswegs nur eine Anwärmer-Übung, dass ich die Teilnehmer/innen bitte, sich in folgende Situation hineinzusetzen: „Sie treffen im Zug auf der Fahrt zu dieser Fortbildung eine alte Bekannte. Gefragt, wohin des Wegs, ergibt sich ein Gespräch, das von Seiten Ihrer Bekannten in die erstaunte Frage ausmündet: Ja, aber warum denn ausgerechnet ‚Religion‘?“ Das Gespräch soll von je zwei Teilnehmer/innen als kleines Rollenspiel weitergeführt werden. Ich bin gespannt: Was werden auf Seiten der „Religionslehrerin“ für Argumente kommen und wie wird die „alte Bekannte“ sie zu entkräften versuchen?

Es zeigt sich jedoch: Die Lehrer/innen tun sich sehr schwer, ein nicht von vornherein „RU-positiv“ eingestelltes Gegenüber von der Bedeutung ihrer Mission zu überzeugen. Dabei sind dies durchwegs engagierte Leute, die offensichtlich die Erfahrung gemacht haben: Ich kann die Kinder im Religionsunterricht auf Fragen hin ansprechen, für die in der Schule sonst kaum Raum ist; und dabei werden in den Schüler/innen Saiten angeschlagen, die anderswo nicht zum Klingen kommen. Dennoch gelingt es den Lehrer/innen nur mühsam, diese Erfahrung in Argumente umzusetzen; in Argumente, die in einem von anderer Seite religionskritisch geführten Dialog bestehen können. Ich fürchte, auch ich selbst hätte mich im Zug, einem „religiös unmusikalischen“ Gesprächspartner gegenüber, nicht gerade glanzvoll geschlagen. Warum fällt die Beantwortung der Frage nach Sinn und Bedeutung religiöser Bildung so schwer – jedenfalls wenn man gezwungen ist, aus dem Milieu wohlmeinender Religionsfreundlichkeit herauszutreten und auf die vertrauten expertensprachlichen Interpretationsmuster zu verzichten? Warum ist es so schwierig „auf den Punkt zu bringen“, wozu religiöse Bildung heute gut ist?

Ich möchte die Frage nach dem „Wozu“ religiöser Bildung im Folgenden auf eine Weise aufgreifen, die möglicherweise ungewohnt erscheint und ganz sicher viele nicht zufriedenstellen wird: eben nicht so, dass nun gezeigt wird, was man der Bekannten im Zug noch alles hätte sagen können. Ich werde kein flammendes Plädoyer für den Sinn religiöser Bildung halten und eine möglichst lange Liste von Punkten anführen, was religiöser Bildung alles zuzutrauen ist bzw. mit welchen pädagogischen, psychischen, gesellschaftlichen und natürlich auch theologischen Defiziten zu rechnen ist, wenn solcher Bildung keine ausreichende Beachtung geschenkt wird. So vom Sinn religiöser Bildung zu reden und zu schreiben, halte ich durchaus für sinnvoll und habe es an anderer Stelle auch selbst ausgiebig ge-

tan.¹ Von diesem Bemühen ist mir allerdings auch der Verdacht zurückgeblieben, das Begründungsproblem religiöser Bildung könne möglicherweise durch noch so viele gute Argumente nicht behoben werden: weil dieses Problem neben seiner materialen auch eine „strukturelle“ Dimension hat, die eine rundum befriedigende Antwort auf unsere Frage gar nicht zulässt. Die von den Lehrer/innen in ihrem virtuellen Zug erlebte Begründungsnot wäre dann nicht nur und vielleicht nicht einmal in erster Linie Ausdruck einer ohne weiteres heilbaren argumentativen Verlegenheit, sondern auch Anzeichen für ein grundlegendes Kommunikationsproblem, das durch noch so engagierte individuelle Bemühungen allein nicht lösbar ist. Diesem Verdacht soll im Folgenden weiter nachgegangen werden.

1. „Wozu heute religiöse Bildung?“ Eine voraussetzungsreiche Frage

Wer nach dem Sinn religiöser Bildung fragt, macht schon mit der Formulierung dieser Frage weitreichende Voraussetzungen – die ihm vermutlich gar nicht bewusst sind:

Erste Voraussetzung: Bildung ist der Religion nicht abträglich. Heute ist man geneigt zu fragen: Wie sollte sie? Christinnen und Christen im ersten oder zweiten Jahrhundert jedoch hätte die von uns heute fraglos unterstellte Verträglichkeit von Religion (Glaube) und Bildung sehr erstaunt und wahrscheinlich befremdet. Der prominenteste christliche Bildungsskeptiker ist Paulus. Für ihn wird das Kreuz zum Zeichen der Umwertung zwar nicht aller, aber doch etlicher für den antiken Bürger bedeutender Werte, unter anderem auch der Bildung (*paideia*). Durch das Kreuz sei die Weisheit der Welt von Gott als Torheit entlarvt worden (vgl. 1 Kor 1, 20). Zu retten vermag das Wort vom Kreuz nur die, die vom Thron ihres Bildungsstolzes herabsteigen, um sich von Gott ohne irgendwelches eigene Verdienst erwählen zu lassen.

Auf diesem Hintergrund konnten Bildung und Glaube als zwei „soteriologisch“ völlig unterschiedliche Konzepte und als zwei diametral verschiedene Lebensprogramme begriffen werden.² Hier die Vorstellung, dass sich der Mensch durch „Werke“ (welcher Art auch immer) selbst zurechtbringen („gerecht“ machen) kann; dort der Glaube, dass dies allein die Gnade Gottes vermag. Tertullian hat diese polarisierende Sichtweise später in der rhetorischen Frage zugespitzt: „Was hat ... Athen mit Jerusalem, was hat die Akademie mit der Kirche zu schaffen?“³ – Die Frage ist: Wie konnten die aus der Sicht der frühen Christenheit vorhandenen Kompatibilitäts-Barrieren zwischen Glaube und Bildung soweit überwunden werden, dass wir heute derartig problemmentlastet von „religiöser Bildung“ sprechen können?

¹ Vgl. dazu in diesem Buch Abschnitt 9: Unter dem Eindruck von Traditionen verändert sich der Ausdruck der Welt, insb. S. 115ff; Abschnitt 13: Zum Bildungswert religiösen Lernens, insb. S. 167ff. sowie Abschnitt 20: Der Religionsunterricht im Spannungsfeld konfligierender Optionen, insb. 246ff.

² Vgl. dazu Abschnitt 1 dieses Buches: Zum Verhältnis von Glaube und Bildung.

³ Tertullian, *De praescriptione haereticorum*, c.7.

Zweite Voraussetzung: Religion ist der Bildung nicht abträglich. Auch diese These versteht sich keineswegs von selbst. Es wäre auch erstaunlich, wenn die bereits angesprochenen Bildungsvorbehalte im frühen Christentum unter den Gebildeten der damaligen Zeit nicht ihrerseits kritische Reaktionen gegenüber dem christlichen Glauben hervorgerufen hätten. So schrieb etwa der Platoniker Celsus (jedenfalls den gegen ihn gerichteten origenistischen Schriften zufolge), Gebildete seien bei den Christen nicht willkommen, denn Weisheit und Bildung würden dort als Übel angesehen.⁴ Der Schluss lag nahe: Wo sich das Christentum verbreitet, geht es bergab mit der Bildung, mit dem Ideal der *humanitas*, mit Gelehrsamkeit und Wissenschaften.

Diese Konsequenz hat sich im weiteren geschichtlichen Verlauf nicht bewahrheitet; über weite Strecken der Entwicklung lässt sich eher das Gegenteil zeigen: dass die christliche Religion zur Expansion von Bildung und Wissen entscheidend beigetragen hat. Und doch gab es immer wieder auch Anlass daran zu zweifeln, dass man gleichzeitig ein sehr religiöser und ein sehr gebildeter Mensch sein könne. In einer Reihe von geschichtlichen Konstellationen wurde das Verhältnis zwischen Bildung und Religion sogar ausgesprochen prekär, z.B. wo sich der Vernunftenthusiasmus der Aufklärung und ein konfessionalistischer Dogmatismus begegnen (insb. im 18. Jhd.) oder wo sich ein kirchlicher Antimodernismus und eine wissenschaftsgläubige Moderne gegenüberstehen (insb. im 19. Jhd.). Zurück blieben Zweifel, ob ein „Kirchenglaube“, der offenbar auch ein *sacrificium intellectus* nicht verschmäht, mit dem Streben nach wahrer Erkenntnis und umfassender Bildung wirklich verträglich sein könne. – So ist auch hier wiederum, dieses Mal gewissermaßen aus der anderen Richtung, zu fragen: Welche Voraussetzungen hat die Kompatibilität von Bildung und Religion aus *bildungstheoretischer* Sicht? Unter welchen Voraussetzungen kann mit guten Gründen behauptet werden, dass die Arbeit am Gegenstand „Religion“ bzw. die Auseinandersetzung mit der eigenen Religiosität zur Bildung des Menschen etwas austrägt: zur Erkenntnis der „Wahrheit“, zur sittlichen Selbstbestimmung, zur Entwicklung ästhetischer Urteilskraft?

2. Die „*quinque viae*“ der religionspädagogischen Legitimationsdiskussion:

Antworten von begrenzter Tauglichkeit

Wer ganz selbstverständlich von „religiöser Bildung“ spricht, setzt also voraus, was gar nicht so selbstverständlich ist: dass nämlich Religion und Bildung eine Beziehung eingehen können, welche dem Wesen keiner der beiden Größen zuwiderläuft. Doch was darf man sich von einer solchen Beziehung erhoffen? Was darf sich die *Religion* von religiöser Bildung erwarten? Und was springt aus der Arbeit am Gegenstand „Religion“ für die *Bildung* heraus?

Nirgendwo erhielten diese Fragen eine solche Schärfe wie in der Auseinandersetzung um den Religionsunterricht. In keinem anderen Feld religiösen Lehrens und

⁴ Vgl. P. Stockmeier, Glaube und Paideia. Zur Begegnung von Christentum und Antike, in: H.-Th. Johann (Hg.), Erziehung und Bildung in der heidnischen und christlichen Antike, Darmstadt 1976, 533.

Lernens müssen die Bildungs-Interessen von Kirche und Staat, von Religion und Gesellschaft, von Theologie und Pädagogik so eng aufeinander abgestimmt werden wie hier. Und nirgendwo sonst wurde und wird – von beiden Seiten! – so häufig und so heftig angezweifelt, dass dies auf eine wirklich befriedigende Weise möglich sei. So konnte etwa von Seiten christlicher Theologie und Katechetik gefragt werden: Ist schulischer Unterricht überhaupt ein angemessener Ort für den Umgang mit Religion? Ist, was eine säkulare Pädagogik unter „Bildung“ versteht, dem Glauben nicht doch letztlich wesensfremd? Sind nicht zum Beispiel reformpädagogische Konzepte „lebendigen Lernens“ der Würde eines Offenbarungsglaubens ganz und gar unangemessen? Gerade für die katholische Katechetik, die jahrhundertlang ganz auf die gehorsame Rezeption vorgegebener Glaubenswahrheiten abgezielt hatte, waren dies sehr ernsthafte Fragen.⁵ Anfragen an die in Schule eingegangene Beziehung zwischen Religion und Bildung kamen und kommen aber immer wieder auch von Seiten gesellschaftlicher Gruppen, politischer Parteien, pädagogischer Verbände usw.: Sollten Pflege und Weitergabe von Religion nicht ganz den Religionsgemeinschaften selbst überlassen bleiben?⁶ Warum sollte die Meinungsbildung in religiösen Fragen eine Aufgabe des öffentlichen Bildungswesens sein? Geht es hier nicht eher um Fragen des persönlichen Ermessens als des begründeten Urteils? Und läuft Religions-Unterricht von daher nicht zwangsläufig eher auf die Verteidigung von Positionen als auf das Erlernen kognitiver Operationen hinaus? Worin genau besteht die Bildungsrelevanz von Religion?

Die Frage nach dem „Wozu“ religiöser Bildung ist also nach zwei Seiten hin offen. Zur Diskussion stehen sowohl der *religiöse* Wert von Bildung als auch der *Bildungswert* von Religion. Der gegenwärtige religionspädagogische Legitimationsdiskurs kreist allerdings fast ausschließlich um den letztgenannten Aspekt.⁷ Daher stellen auch die folgenden Ausführungen jene Begründungen ins Zentrum, die den Bildungswert von Religion zu demonstrieren versuchen. Diese wurden zu fünf Legitimationsmustern („Argumenten“) zusammengefasst. Die Argumente sollen zunächst auf ihre Stärken und Schwächen hin geprüft und auf ihre Bedeutung in der aktuellen Diskussion hin befragt werden.

Erstens: Das soteriologische Argument. Dieses Argument hebt ab auf die universale Heils-Bedeutung der Christus-Botschaft: ihre Relevanz für *alle* Menschen und für *alle* Lebensbereiche, auch für die Pädagogik. Romano Guardini schreibt in

⁵ Man lese beispielsweise in den „Katechetischen Blättern“ dieser Zeit einmal nach, welche harschen Auseinandersetzungen es Anfang des 20. Jahrhunderts um die durch die „säkulare Pädagogik“ inspirierte sog. „Münchener Methode“ gab; vgl. dazu in diesem Buch S. 200ff.

⁶ In diese Richtung ging schon die Argumentation der von der bremischen Lehrerschaft verfassten Denkschrift von 1905. Vgl. Abschaffung des Religionsunterrichts – die Bremer Denkschrift, in: K.E. Nipkow/E. Schweitzer (Hg.), Religionspädagogik. Texte zur evangelischen Erziehungs- und Bildungsverantwortung seit der Reformation, Bd. 2/1: 19. und 20. Jahrhundert, Gütersloh 1994, 171–179.

⁷ Inwiefern religiöse Bildung auch der *Religion* bzw. dem christlichen Glauben gut tut, bleibt dabei unterbelichtet. Dies hängt auch mit der einseitigen Fokussierung religionspädagogischer Aufmerksamkeit auf den Religionsunterricht zusammen. Denn die Begründungsprobleme, mit denen es religiöse Bildung in *kirchlichen* Arbeitsfeldern (wie zum Beispiel der Erwachsenenbildung oder der Katechese) zu tun bekommt, kreisen häufig um eben diesen Aspekt: um die Frage, wie wichtig (religiöse) Bildung für den Glauben ist.

diesem Sinne in seiner Bildungslehre: „Es ist ein groteskes Spiel, anzunehmen, Gott sei, aber pädagogisch zu tun, als sei Er nicht. ... Ist Gott in die Geschichte eingetreten; ist Christus der Sohn Gottes; geht von Ihm eine neue Wirklichkeits- und Wertordnung der Gnade aus, dann gilt das alles auch für die Bildungswelt.“⁸ Aus dieser Sicht erhält *alles* bildnerische Bemühen eine letzte Bestimmtheit durch den Glauben. Deziert *religiöse* Bildung hat darüber hinaus die Aufgabe, die alles bestimmende „Wirklichkeits- und Wertordnung der Gnade“ explizit bewusst zu machen; wobei sie dies, anders als die eher affirmativen Formen klassischer kirchlicher Verkündigung und Katechese, auf eine reflexive Art und Weise tut – aber im gleichen Bewusstsein, dass menschliches Leben ohne ausdrückliche Antwort auf Gottes Heilsinitiative in Christus nicht zu wirklicher Vollendung gelangen kann.

Religiöse Bildung wird hier ausschließlich oder primär theologisch begründet: Wenn der Glaube an das Evangelium von Jesus Christus heilsnotwendig (oder mindestens heilsrelevant) ist, ist dafür Sorge zu tragen, dass möglichst viele Menschen von diesem Evangelium Kenntnis erhalten. Und wenn sich religiöse Bildungsarbeit als ein geeignetes Instrument für die Vermittlung des Evangeliums erweist (sofern sie z.B. Zielgruppen anspricht, die mit den überkommenen Mitteln kirchlicher Verkündigung nicht erreicht werden können), ist sie wichtig und muss getan werden. Damit ist die Frage nach ihrem „Wozu“ aus dieser Sicht hinlänglich beantwortet. Sie bricht freilich sofort wieder auf, wenn die evangelisatorische Qualität solcher Bildungsarbeit zweifelhaft wird.

Das soteriologische Argument wird heute kaum mehr vorgetragen. Dies hat mehrere Gründe. Zum einen weil es mit einer exklusivistischen Position verbunden zu sein scheint, die als nicht pluralitätsfähig gilt. Zum anderen weil Bildung hier nicht als eine autonome Wirklichkeit begriffen wird, die durch andere Interessen konstituiert ist als Glaube und Kirche. Von daher muss der Verdacht entstehen, auf der Linie des soteriologischen Arguments werde das Bildungsinteresse von Menschen für sachfremde Intentionen benutzt. Schließlich tut man sich heute aber möglicherweise auch einfach schwer, überhaupt noch mit einer gewissen Entschiedenheit von der Heilsrelevanz christlichen Glaubens zu sprechen.

Ich selbst teile die Einwände gegen die traditionelle Form des soteriologischen Arguments (exklusivistische und integralistische Tendenz). Aber: Wo nicht mehr in irgendeiner Weise deutlich gemacht werden kann, was eine bestimmte religiöse Tradition zu gelingendem Leben austrägt, steht das „Wozu“ religiöser Bildung auf tönernen Füßen. Von daher muss das soteriologische Argument (in einer seinen traditionellen Varianten gegenüber reformulierten Form) ein Kernbestandteil jedes sich auf religiöse Bildung beziehenden Legitimationsversuchs bleiben. Die Schwierigkeit besteht ganz offensichtlich darin, von der Heilsbedeutung einer Religion, hier: des christlichen Glaubens, so zu sprechen, dass dies auch außerhalb einer durch eben diesen Glauben konstituierten Kommunikationsgemeinschaft

⁸ R. Guardini, *Grundlegung der Bildungslehre. Versuch einer Bestimmung des pädagogisch-Eigentlichen*, Würzburg 1963, 18; vgl. dazu W. Simon, *Was heißt christliche Bildung?* Romano Guardini (1885-1968) und das Problem der Bildung im Kontext des christlichen Glaubens, in: Ders., *Im Horizont der Geschichte. Religionspädagogische Studien zur Geschichte der religiösen Bildung und Erziehung*, Münster 2001, 181-204.

verstehbar ist⁹ (aber auch ohne diese Heilsbedeutung auf allzu simple Parolen zu reduzieren). Wie also könnte man an einem öffentlichen Ort wie einem Zugabteil vom Glauben als einem „Weg“ sprechen?

Zweitens: Das anthropologische Argument. Dieses Argument geht davon aus: Zu den Grundkonstituenten menschlichen Seins gehören nicht nur die Sozialität („ens sociale“) oder die Sprachfähigkeit („sprechendes Tier“), sondern auch die Religiosität (der Mensch als „homo religiosus“). Unter Religiosität kann dabei im Einzelnen Unterschiedliches verstanden werden. Durchweg jedoch wird behauptet, dass es sich bei der Religiosität des Menschen um eine eigenständige Dimension menschlichen Daseins handele, die zwar mit allen anderen Dimensionen im Austausch stehe, aber eben nicht von irgendeiner anderen abgeleitet werden könne. Fritz Oser etwa spricht in diesem Zusammenhang von einer „Mutter-Struktur“, die schlecht geleugnet werden könne, weil „Sinn des Lebens, Fragen nach der Zukunft, Bewältigung von Schicksal und Tod, jeden Menschen angehen“¹⁰.

Demnach kann sich der Mensch zu vollem und ganzheitlichem Menschentum im Sinne der *humanitas* nicht „emporbilden“, wenn er seine Religiosität unentwickelt lässt. Er wird, wie Schleiermacher sagt, „mit der religiösen Anlage geboren wie mit jeder anderen“¹¹; allerdings darf man nicht ohne weiteres darauf hoffen, dass „die Natur..., welche sie (sc. die Religion, R.E.) hervorbringen will“¹², im Leben tatsächlich auch zu ihrem Recht kommt. Wie man der Natur nun aber die erforderliche „Handbietung“ (J.H. Pestalozzi) leisten könne, darüber gibt es auch in einer anthropologisch orientierten Religionspädagogik unterschiedliche Auffassungen. Schleiermacher selbst denkt in seiner Rede „Über die Bildung zur Religion“ nur an eine Art negativer Religionspädagogik, welche die „Sehnsucht junger Gemüter nach dem Wunderbaren und Übernatürlichen“ gegen den praktischen Sinn ihrer oftmals ganz auf das Endliche fixierten Umgebung schützt und verteidigt.¹³ Wo man darüber hinauszugehen und Menschen „anzubilden“ versucht, was sie nicht von sich aus empfinden, mache man diese nur zu einem Magazin der eigenen Vorstellungen.¹⁴

Selbst wenn man sich mit einer solchen negativen Religionspädagogik nicht begnügen möchte: In jedem Falle wird man auf der Linie des anthropologischen Arguments eher dazu tendieren, von der Entfaltung etwas im Menschen bereits keimhaft Vorhandenem zu sprechen („transzendente Offenbarung“) als von der Konfrontation mit etwas von außen neu auf ihn Zukommenden („kategoriale Offenbarung“¹⁵). Ein aktuelles Beispiel dafür ist die Religionspädagogik von Huber-

⁹ Auch die Verlautbarung der Deutschen Bischöfe „Die bildende Kraft des Religionsunterrichts“ (1996), die erkennbar um eine zeitgemäße Entfaltung des soteriologischen Arguments bemüht ist, kann unter diesem Aspekt nur sehr eingeschränkt als gelungen gelten.

¹⁰ F. Oser/P. Gmünder, *Der Mensch*, Zürich 1984, 62.

¹¹ F. Schleiermacher, *Über die Religion*, Stuttgart 1969, 97.

¹² F. Schleiermacher, *Über die Religion* 97.

¹³ F. Schleiermacher, *Über die Religion* 96f.

¹⁴ Vgl. F. Schleiermacher, *Über die Religion* 93.

¹⁵ Vgl. zur Unterscheidung von „transzendentaler“ und „kategorialer“ Offenbarung K. Rahner, *Grundkurs des Glaubens*, Freiburg 1976, 157ff.

tus Halbfas, der sich genau deswegen einiges an Kritik gefallen lassen muss.¹⁶ Halbfas geht davon aus, dass Gott dem Menschen „nicht als der „ganz Andere“ fern gegenübersteht, sondern als seine tiefste Wahrheit eigen ist“¹⁷. Für dieses, sein innerstes „Seelenfünkeln“ (Meister Eckart) muss der Mensch erschlossen werden; er muss sensibilisiert werden für die symbolische Dimension der Wirklichkeit, für die Wahrnehmung dessen, was in und hinter den Dingen steckt.

Die religiöse Bildung, die von daher zu fordern wäre, hätte weniger materialer als vor allem formaler Natur zu sein („formalreligiöse Bildung“). Wenn die religiöse Anlage des Menschen zu recht als die Befähigung interpretiert wird, sich selbst und seine Welt in Frage zu stellen und auf etwas Umgreifendes und letztlich Absolutes, Unendliches, hin zu überschreiten, dann hätte religiöse Bildung in der Hauptsache eine Einübung ins Staunen, Fragen, Zweifeln und Sich-Wundern zu sein; eine Befähigung zur Aktivierung des Möglichkeits-Sinns, zum hypothetischen Denken, zu kreativen Utopien; aber auch: eine kritische Reflexion auf den Umgang mit den eigenen Sehnsüchten, auf die „Mechanismen, die vor zuviel Reflexivität schützen“¹⁸, auf die Immanenz quasi-religiöser Kompensationen. Das allein ist sicher noch nicht das Vollmaß religiöser Bildung, aber es bleibt in meinen Augen ein entscheidender Ansatzpunkt.

Fast überall, wo die „Wozu“-Frage religiöser Bildung zu beantworten ist, spielt das anthropologische Argument eine wichtige Rolle. Und es ist aus meiner Sicht auch unverzichtbar, selbst wenn man die Tragfähigkeit der ihm zugrundeliegenden „natürlichen Theologie“ anzweifeln kann. Allerdings hat es (mindestens) zwei Schwächen: Es hängt, erstens, ganz und gar an dem etwas zweifelhaften Konstrukt einer „religiösen Anlage“ (einer „religiösen Mutter-Struktur“, eines „religiösen Bedürfnisses“), das sich gegen den religionskritischen Verdacht, es sei eben keine anthropologische Universalie, sondern lediglich ein Derivat zu überwindender psychischer oder soziokultureller Strukturen, nicht leicht verteidigen lässt. Eine religiöse Anlage ist eben nicht konsensfähiger Ausgangspunkt für unterschiedliche wissenschaftliche Interpretationen, sondern ihrerseits Interpretament einer religiös bestimmten Welt-Sicht. Das Argument bietet, zweitens, nicht ohne weiteres auch eine Begründung für die religiöse Lehr- und Lernpraxis konkreter Religionen. Man kann jedenfalls im Zweifel sein: Kommen die „Antworten der Religionen“, die sie in ihrer Erziehungs- und Bildungspraxis vermitteln, einem Menschen, der daraufhin angelegt ist, alles Relative in seinem Fühlen und Denken zu transzendieren, in dieser seiner Natur wirklich entgegen? Oder sind diese Antworten nicht vielfach genau durch jene „Wut des Verstehens“ gekennzeichnet, die Schleiermacher mit dafür verantwortlich macht, dass der Mensch über seinen eng abgesteck-

¹⁶ Zunächst vor allem von evangelischen Religionspädagog/innen (vgl. z.B. die kritischen Auseinandersetzungen mit Halbfas' Symboldidaktik bei Holger Saal oder Peter Biehl), dann aber auch von katholischen Autoren wie David Berger und Thomas Ruster.

¹⁷ H. Halbfas, *Das dritte Auge*, Düsseldorf 1982, 155.

¹⁸ R. Döbert, Sinnstiftung ohne Sinnsystem? Die Verschiebung des Reflexionsniveaus im Übergang von der Früh- zur Spätadoleszenz und einige Mechanismen, die vor möglichen Folgen schützen, in: W. Fischer/W. Marhold (Hg.), *Religionssoziologie als Wissenssoziologie*, Stuttgart 1978, 65.

ten Lebenskreis eben nicht hinauskommt?¹⁹ Lassen sich Religionen nicht manchmal geradezu als der Versuch verstehen, das „Absolute“ unserem Denken und Empfinden so gefügig zu machen, dass es einigermaßen nahtlos in den jeweiligen eigenen Lebenskreis hineinpasst?²⁰

Drittens: Das kulturgeschichtliche Argument. Dieses Argument streicht heraus: Ohne die Vergangenheit zu verstehen, lässt sich die Gegenwart nicht bewältigen. Bildungsarbeit hat von daher wesentlich auch die Aufgabe, das kulturelle und geschichtliche Erbe einer Gesellschaft zu erschließen. Und da die verzweigte Wirkungsgeschichte christlichen Glaubens nun einmal eine tragende Rolle für die kulturelle Entwicklung mitteleuropäischer Gesellschaften spielt, ergibt sich der Schluss: Auch die Heranwachsenden von heute können kein angemessenes Verhältnis zu ihrer Herkunftskultur entwickeln, wenn sie nicht verstehen, worauf sich dieser christliche Glaube gründet, was ihn inhaltlich ausmacht und in welcher vielfältigen Form er das Handeln von Menschen bestimmen konnte und kann. Die vom christlichen Glauben generierte Zeichen-Welt ragt in vielfältiger Form auch in die Gegenwartsgesellschaft hinein, angefangen von zahlreichen christlichen Einrichtungen (Wohlfahrtsverbänden, Krankenhäusern, Schulen usw.) über biblische Figuren (die vielfacher Anlass etwa zu literarischer Gestaltung waren und sind, allen voran die Figur des Jesus von Nazaret) bis hin zu kirchlichen Bauwerken als steinernen Zeugen der Vergangenheit (die sich nicht dechiffrieren lassen ohne eine gewisse Mindestvertrautheit mit dem christlichen „Alphabet“).

Im inneren Gefüge des religionspädagogischen Legitimationsdiskurses hat das kulturgeschichtliche Argument in der jüngeren Vergangenheit deutlich an Gewicht gewonnen. In gewisser Weise vollendet sich in ihm die De-Kerygmatisierung der Religionspädagogik. Denn mindestens in seiner konsequentesten Ausprägung geht es hier beim Kennenlernen des christlichen Glaubens nicht mehr in erster Linie um den Gewinn religiöser, sondern kultureller Kompetenz. Natürlich lässt sich beides nicht trennen, dies ist in gewisser Weise ja gerade die Pointe des kulturgeschichtlichen Arguments, aber es ist doch ein sehr entscheidender Unterschied, ob man religiöse Bildung hauptsächlich um der Vertiefung seiner eigenen Religiosität willen oder um der Erweiterung seines kulturellen Wissens willen betreibt. In letzterer Intention ist die Beschäftigung mit Religion jedermann/frau zumutbar, auch in öffentlichen Bildungseinrichtungen, und ganz unabhängig vom weltanschaulichen Standpunkt der sich bildenden Subjekte. Religion wird hier gewissermaßen reduziert auf ein Moment geschichtlicher Kunde. Gerade deshalb lässt sich in dieser Perspektive vom Erfordernis religiöser Bildung so entspannt reden.

Dass sich auch christliche Religionspädagog/innen dieses Arguments so häufig bedienen, hängt vermutlich mit den Chancen „indirekter Verkündigung“ zusammen, die man mit einem kulturgeschichtlich motivierten Sich-Hineinbegeben in die Zeichenwelt des Christentums bzw. der Religionen verbunden sieht. Denn wenn die religiösen Überzeugungen von Menschen, die in Bildern, Texten, Bau-

¹⁹ Vgl. F. Schleiermacher, Über die Religion 96.

²⁰ Die Empfindlichkeit diesem Versuch bzw. dieser Versuchung gegenüber ist in der Religionspädagogik spürbar gewachsen. Besonders eindrücklich warnt davor Dietrich Zilleßen. Vgl. Die Freiheit religiöser Didaktik, in: Jahrbuch der Religionspädagogik 18 (2002) 216-229.

werken, Bräuchen usw. Gestalt angenommen haben, im bildnerischen Erschließungsprozess wieder lebendig werden, sprechen sie für sich selbst: als Elemente einer bis heute wirkmächtigen Tradition, zu denen sich die Subjekte, die ihnen in bildender Absicht gegenüber treten, frei verhalten können. Und: zu denen sich auch Bildner/innen und Lehrer/innen frei verhalten können. Denn die Lehrenden stehen hier dem Medium nicht in prinzipiell anderer Position gegenüber als die Lernenden auch; der Experte muss zwar versuchen, die Botschaft des Mediums vernehmlich zu machen; er braucht dabei aber nicht selbst als Botschafter aufzutreten. Er fungiert als Dolmetscher eines für den Laien teilweise unentzifferbar gewordenen Zeugnisses, muss aber nicht selbst Zeuge sein.

Die Schwäche des kulturgeschichtlichen Arguments ist, dass seine Stärke wesentlich auf einem geschichtlichen Faktum beruht. Genauer: auf einer bestimmten Interpretation geschichtlicher Fakten. Das heißt die Bedeutung der Auseinandersetzung mit Religion (mit jüdisch-christlichem Glauben) wird primär darin gesehen, dass diese Religion Menschen einmal etwas bedeutet *hat*; nicht der aktuelle Geltungsanspruch des christlichen Glaubens wird in den Vordergrund gestellt, sondern das historische Faktum, dass dieser Glaube Menschen langezeit etwas gegolten *hat*. Und das heißt auch: Das Gewicht dieses Arguments lässt in dem Maße nach, wie die Zeit vergeht – jedenfalls wenn es sich um eine Zeit handelt, in welcher der Geltungsanspruch christlichen Glaubens nicht wirksam aktualisiert zu werden vermag. Es ist sogar anzunehmen: Wo die kulturgeschichtliche Begründung religiöser Bildung einseitig in den Vordergrund gerückt wird, trägt dies zur Entkräftung des aktuellen Geltungsanspruchs des Glaubens zusätzlich bei, denn: Nichts erledigt Verbindlichkeiten so gründlich wie deren Historisierung. Nietzsche hat dies in aller Klarheit erkannt: „Ein historisches Phänomen, rein und vollständig erkannt und in ein Erkenntnisphänomen aufgelöst, ist für den, der es erkannt hat, tot: denn er hat in ihm den Wahn, die Ungerechtigkeit, die blinde Leidenschaft und überhaupt den ganzen irdisch umdunkelten Horizont jenes Phänomens und zugleich eben darin seine geschichtliche Macht erkannt. Diese Macht ist jetzt für ihn, den Wissenden, machtlos geworden“²¹.

Viertens: Das funktionale Argument. Dieses Argument lautet: Nicht (nur) um ihrer selbst willen ist Religion ein würdiger Gegenstand bildnerischen Bemühens, sondern (auch) um nicht-religiöser Zwecke und Ziele willen. Die wichtigste Rolle spielt dabei sicherlich der Hinweis auf die ethische Relevanz von Religion. Schon in der Aufklärung ist dieser Zusammenhang stark herausgestrichen worden. So schreibt Rousseau in seinem „Emil“: „Wenn es keine Gottheit gibt, so ist der Böse allein vernünftig, der Gute nur ein Narr.“²² Kant hebt die Funktionalität des Interesses an Religion noch deutlicher hervor. Aus seiner Sicht sind die historischen Religionen unter der Regie einer autonomen Vernunft nur noch insoweit von Interesse, als sie moralischen Zwecken dienen: „Denn das Theoretische des Kirchenglaubens kann uns moralisch nicht interessieren, wenn es nicht zur Erfüllung aller Menschenpflichten als göttlicher Gebote (was das Wesentliche aller Religion

²¹ F. Nietzsche, Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben, Zürich 1984, 18.

²² J.-J. Rousseau, Emil oder über die Erziehung, Paderborn 1971, 307.

ausmacht) hinwirkt.²³ Religiöse Bildung hätte demnach vor allem die Aufgabe der Versittlichung des Menschen: der Sensibilisierung für seine ethischen Verpflichtungen. Wobei hinzuzufügen ist, dass sich der Gebildete in der Vorstellung Kants unter anderem auch dadurch auszeichnet, dass er die dem „Schwachen“ nötige Krücke konkreter Religionen irgendwann nicht mehr braucht und seine Moralität allein durch die abstrakten Gebote eines reinen Vernunftglaubens hinlänglich zu stabilisieren vermag.

Das funktionale Argument braucht freilich keineswegs immer mit einer derartigen Abwertung konfessionellen „Kirchenglaubens“ verbunden sein. Stets aber hebt es auf die *Wirkungen* religiöser Bezüge ab, um diese zu legitimieren. Wobei diese Argumentation natürlich nur dann verfängt, wenn der Wert dieser Wirkungen im allgemeinen Bewusstsein evidenter ist als der Wert religiöser Bezüge selbst. Die Chancen, auch das Ansehen religiöser Bildung auf diese Weise zu verbessern, sind durchaus gut, denn: Wer möchte schon gegen eine Religion Einwände erheben, die den ultimativen Verpflichtungsgrund sittlichen Handelns zu symbolisieren vermag? gegen eine Religion, die offenbar in der Lage ist, einen Beitrag zur Konstitution menschlicher Identität zu leisten? gegen eine Religion, die, wie auch immer, psychisch instabilen Menschen hilft, sich wieder „geradezuziehen“? die es Menschen ermöglicht, die großen Kontingenzen menschlichen Daseins auszuhalten? Usw. Das funktionale Argument kann außerordentlich variantenreich entfaltet werden. Es appelliert jeweils an das, was im zeitgenössischen Bewusstsein gerade besondere Plausibilität genießt. Von daher ist nicht erstaunlich, dass die der Religion bzw. in diesem Falle: dem christlichen Glauben im Laufe der Zeit zugesprochenen Wirkungen teilweise geradezu konträr erscheinen. Sie reichen etwa von der Erwartung, der Glaube könne die Treue zum Herrscherhaus vertiefen, bis hin zu der Hoffnung, der christliche Glaube ermutige zum Umsturz der bestehenden Verhältnisse.

Das funktionale Argument erfreut sich auch heute außerordentlich großer Beliebtheit. Wenn meine Essener Lehramts-Studierenden begründen sollen, warum sie gerade „Katholische Religionslehre“ unterrichten möchten, rekurren sie vorzugsweise auf die Bedeutung des Faches für die „Wertevermittlung“. Auch die Frage, der wir hier nachgehen: nach dem „Wozu“ religiöser Bildung, scheint eine funktionale Begründung nahezulegen. Fraglich ist offenbar nur noch, *welche* segensreichen Wirkungen sich der Religion bzw. religiöser Bildung attestieren lassen, gerade heute – unter den Bedingungen religiöser Pluralität, der Globalisierung, weltpolitischer Verwerfungen, der bedrohten Schöpfung, des forcierten Kapitalismus, vielfältiger Mechanismen psychischer Destabilisierung usw. Eine solche funktionale Argumentation erscheint jedoch ambivalent. Einerseits setzt sie ganz realistisch voraus, dass sich das Bemühen um so etwas wie „religiöse Bildung“ nicht mehr von selbst versteht – und deshalb von seinen Wirkungen für etwas, das noch weitgehend selbstverständlich ist (Bewahrung der Schöpfung! Wertevermittlung! usw.), legitimiert werden muss. Andererseits bestätigt sie damit gleichzeitig die geringe Plausibilität des eigentlichen Legitimationsgegenstandes und lässt dessen eigene Dignität weitgehend im Dunkeln. Wenn man so vom Sinn

²³ I. Kant, *Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft*, Hamburg 1978, 120.

religiöser Bildung zwar nicht unter Absehung, aber doch unter Abblendung des Eigen-Sinns von Religion spricht, kann dies dazu führen, dass man das problematische Legitimationsdefizit kurzfristig vielleicht abmildert, langfristig aber eher noch weiter verschärft. Denn die Frage ist doch: Worum eigentlich geht es in der Religion selbst? Worum geht es, wenn die Religion, wie von Theologie und Religionsphilosophie vielfach herausgestellt, *nicht* primär auf theoretische Erkenntnis abzielt (wie die Wissenschaft), aber auch *nicht* auf sittliches Verhalten (wie die Moral) oder auf ästhetische Wahrnehmung (wie die Kunst)? Was zeichnet ihren Wirklichkeitszugang als einen ihr genuin eigenen und unentbehrlichen aus? Und inwiefern hängt die Menschwerdung des Menschen, um der es Bildung ja letztlich geht, auch davon ab, dass ihm dieser Zugang begehbar wird?

Fünftens: Das ideologiekritische Argument. Religiöse Bildung ist demnach immer auch Einübung in den für die großen Religionen fundamentalen Weltabstand. Christlicherseits ist dieser Weltabstand in Theologie und Kirche auf vielfältige Weise zum Ausdruck gebracht worden. Die Welt (*kosmos*) ist, besonders aus der Sicht der paulinischen und johanneischen Schriften, die gefallene und erlösungsbedürftige Schöpfung. Alles, was in dieser Welt von Wert und Bedeutung ist, relativiert sich im Lichte dessen, was Gott den Menschen als Sein Reich (*basileia*) verheißt. Selbst der Gewinn der ganzen Welt könnte nicht dafür entschädigen, die Teilhabe an diesem Reich zu verfehlen (vgl. Mk 8, 36).

Das Christentum hat das „Reich Gottes“ allerdings immer auch vor dem Hintergrund seiner Erfahrungen mit „dieser Welt“ profiliert. Insofern wird mit der verheißenen Herrschaft Gottes nicht einfach eine völlig entrückte Sonderwelt vorgestellt, sondern immer auch so etwas wie eine kontrastgesellschaftliche Vision. Eine solche Vision erschwert es den Menschen, sich mit „dieser Welt“ und ihrer begrenzten Tauglichkeit zufriedenzugeben. Sie erinnert sie daran, dass sie, wie Heinrich Böll es einmal formulierte, auf dieser Erde „nicht ganz zu Hause sind“²⁴. Sie stellt in eine Ungleichzeitigkeit mit „dieser Welt“ hinein, die in Form einer ideologiekritischen Wachsamkeit produktiv werden kann.²⁵ Insofern macht der im christlichen Glauben ausgebildete Weltabstand kritisch gegenüber ideologischen Heilshoffnungen; und insofern hat religiöse Bildung auch etwas mit der „Relativierung unberechtigter Absolutheitsansprüche“²⁶ zu tun.

Mit dem ideologiekritischen Argument wird also nicht versucht, Religion bzw. religiöse Bildung mit den zeitgenössischen Plausibilitäten zu versöhnen, im Gegenteil: der Wert der Religion, hier: des christlichen Glaubens, wird gerade darin gesehen, dass sie von dem ihr eigenen Weltabstand her eine erkenntnisträchtige Distanz zu diesen Plausibilitäten ermöglicht. Man könnte auch sagen: Die mit diesem Argument geltend gemachte Nützlichkeit der Religion besteht paradoxer-

²⁴ K.-J. Kuschel, Weil wir uns auf dieser Erde nicht ganz zu Hause fühlen. 12 Schriftsteller über Religion und Literatur, München 1985, 65.

²⁵ Vgl. J.B. Metz' Rede von der „produktiven Ungleichzeitigkeit“ des Katholizismus: Produktive Ungleichzeitigkeit, in: J. Habermas (Hg.), Stichworte zur „Geistigen Situation der Zeit“, Bd. II: Politik und Kultur, Frankfurt/Main 1979, 529-538.

²⁶ Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, Beschluß: Der Religionsunterricht in der Schule, in: L. Bertsch u.a. (Hg.), Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Offizielle Gesamtausgabe I, Freiburg 1976, 135.

weise gerade in deren Disfunktionalität. Der christliche Glaube soll insbesondere gegenüber all dem in „dieser Welt“ kritische Distanz ermöglichen, was höchsten Wert und letzte Gültigkeit beansprucht und in diesem Sinne selbst einen quasi-religiösen Status einzunehmen versucht. Eine wichtige Aufgabe religiöser Bildung wäre es von daher, zu einem religionskritischen Umgang mit der Religionsproduktivität (post)moderner Gesellschaften zu befähigen.

In besonders zugespitzter Form findet sich das ideologiekritische Argument in der Position von Thomas Ruster.²⁷ Für diesen ist der Kampf zwischen Gott und den Götzen das zentrale Thema der Bibel. Den Götzen-Kult *unserer Zeit* sieht Ruster im Kapitalismus, den er im Anschluss an Walter Benjamin als Religion des Geldes interpretiert. Zu einer solchen Vergötzung des Geldes müssten Christinnen und Christen entschieden auf Distanz gehen und sich dabei, den eigenen durch „diese Welt“ geprägten Erfahrungen misstrauend, ganz auf die Perspektivik der biblischen Schriften verlassen. Auf diesem Hintergrund entwirft Ruster ein Verständnis religiöser Bildung, das, anders als die gegenwärtig vorherrschende religionspädagogische Praxis, nicht bei den Erfahrungen der Menschen heute ansetzt, sondern bei den biblischen Zeugnissen.²⁸ (Allerdings kann das ideologiekritische Argument auch ganz anders entfaltet werden als Ruster dies tut.²⁹)

3. Grund-Verlegenheiten im religionspädagogischen Legitimationsdiskurs

Nach allem zu den fünf Argumenten bisher Gesagten dürfte klar sein: Diese „Argumente“ sind, erstens, nicht völlig trennscharf und sie schließen, zweitens, einander keineswegs aus. Jedes von ihnen hat seine spezifischen Schwachstellen und bedarf der Ergänzung durch andere. Keines vermag für sich allein genommen die Frage nach dem „Wozu“ religiöser Bildung befriedigend zu beantworten:

- Das *soteriologische Argument* ist unter den Bedingungen religiöser Pluralität nur noch sehr begrenzt kommunikabel. Es verbleibt in der Plausibilitätsstruktur religiöser Binnensprachlichkeit. Dies ist die Kehrseite seiner Stärke: dass es sich am Eigen-Sinn der jüdisch-christlicher Tradition orientiert und insofern das „Wozu“ religiöser Bildung auch *religiös* begründet.

- Das *anthropologische Argument* abstrahiert von der Konkretheit historischer Religionen. Es betrachtet die Religionen als unterschiedliche Varianten, ein für den Menschen wesentliches formales Bedürfnis zu erfüllen („homo religiosus“). Dafür korrespondiert es mit dem in neuerer Zeit wieder stärker in den Vordergrund gerückten Konzept formaler Bildung (Entwicklung von „Kompetenzen“) und kann insofern als bildungstheoretisch besonders anschlussfähig gelten.

²⁷ Vgl. insb. Th. Ruster, *Der verwechselbare Gott. Theologie nach der Entflechtung von Christentum und Religion*, Freiburg 2000.

²⁸ Ausführlicher zur Auseinandersetzung mit der Position von Th. Ruster: R. Englert, *Selbstauslieferung an die Welt der Götzen? Zu Thomas Rusters Kritik der gegenwärtigen Religionspädagogik*, in: F. Senn (Hg.), *Welcher Gott? Eine Disputation mit Thomas Ruster*, Luzern 2004, 129-143; ders., *Schief gewickelt? Zur theologischen Kritik an der gegenwärtigen Religionspädagogik*, in: *engagement* 1/2001, 11-22.

²⁹ Vgl. dazu etwa die Schriften Gert Ottos vom Anfang der 1970er Jahre oder Siegfried Vierzigs Konzept eines ideologiekritischen Religionsunterrichts.

- Das *kulturgeschichtliche Argument* bezieht sich auf eine konkrete religiöse Tradition, begründet die Bedeutung dieser Tradition jedoch nicht von deren eigenem Geltungsanspruch her, sondern historisch: Aktuelle Relevanz wird der Religion hier vor allem als Bestandteil des geschichtlichen Erbes zugesprochen. Damit wird zwar ein sachkundliches, nicht aber oder nur einschlussweise ein existentielles Interesse bedient.

- Das *funktionale Argument* nimmt gewissermaßen eine Außenperspektive auf Religion ein. Es bemisst den Wert der Religion (und religiöser Bildung) nach deren Wirksamkeit für nicht-religiöse Zwecke und Ziele. Dafür lässt es sich äußerst flexibel variieren und kann jeweils an den Bildungs-Erfordernissen orientiert werden, die in einem bestimmten Kontext für besonders dringlich gehalten werden.

- Das *ideologiekritische Argument* schließlich schöpft aus dem Überzeugungsbestand einer konkreten Religion. Es streicht die erkenntnisträchtige Differenz zwischen dieser religiösen Perspektive und den gesellschaftlichen Plausibilitäten heraus. Allerdings lässt sich vom dekonstruktiv-kritischen Ansatz dieses Arguments allein her kaum eine ausreichend weite Zielbestimmung religiöser Bildung gewinnen.

Der Versuch, die Charakteristika der „*quinque viae*“ etwas systematischer zu ordnen, lässt in einem nächsten Schritt das folgende Schema entstehen:

Argumente Kriterien	soteriologisches Argument	anthropol. Argument	kulturgeschichtl. Argument	funktionales Argument	ideologiekrit. Argument
Bezug auf konkrete Religion	+	-	+	-	+
religiöse Perspektive	+	+ -	-	-	+
Legitimationswert im allg. Bewusstsein	-	+ -	+	+	+ -
Bildungsprakt. Ergiebigkeit	+ -	+	+ -	+ -	-

Natürlich ist ein solches Klassifikationsverfahren anfechtbar: das Schema als solches und erst recht die in ihm getroffenen einzelnen Zuweisungen. Es hat hier aber auch nur eine einzige Funktion zu erfüllen – nämlich Aufschluss über die eingangs vermuteten strukturellen Probleme zu geben. Also: Zeigt das Schema irgendwelche Anhaltspunkte für das Bestehen von Problemen, welche die Begründung religiöser Bildung heute *grundlegend* erschweren? Ich meine, dass dies der Fall sei. Drei Grund-Verlegenheiten vor allem lassen sich erkennen:

Die erste Verlegenheit hat den Charakter einer *strukturellen Aporie*. Sie besteht darin, dass jene Argumente, denen im allgemeinen Bewusstsein der höchste Legitimationswert zukommt (das kulturgeschichtliche und das funktionale Argument), gleichzeitig auch jene sind, die aus der religiösen (christlichen) Innen-Perspektivik am weitesten heraustreten; dass umgekehrt jene Argumente, die den Eigen-Sinn der Religion am deutlichsten zur Geltung bringen (das soteriologische und das ideologiekritische Argument) keinen hohen Legitimationswert besitzen (wobei dies für das soteriologische Argument wohl noch stärker zutrifft als für das ideologiekritische). Es ist also offenbar nicht oder kaum möglich, Begründungen zu generieren, die religiösen Eigen-Sinn in allgemeinen Legitimationswert ummünzen.

Die zweite Verlegenheit hat den Charakter eines *latenten Antagonismus*: Sie besteht darin, dass die im aktuellen religionspädagogischen Legitimationsdiskurs geltend gemachten Begründungen religiöser Bildung teilweise in einem starken Spannungsverhältnis zueinander stehen, das bis in die jeweils gebrauchten Grundbegriffe (Religion, Offenbarung, Erfahrung usw.) hineinreicht. Dies gilt insbesondere für das Verhältnis zwischen funktionalem und ideologiekritischem Argument: Während das erstere den Nutzen religiöser Bildung dadurch herauszuarbeiten versucht, dass es an geltende Plausibilitäten appelliert (Schaffung von Wertbewusstsein, Stärkung religiöser Toleranz usw.), sieht das letztere die Bedeutung religiöser Bildung gerade darin, dass diese die geltenden Plausibilitäten in Frage stellen lehrt (die Vergötzung des Geldes, die Toleranz gegenüber strukturellen Ungerechtigkeiten usw.). Während das funktionale Argument also versucht, den Wert von *Religion* aus dem Blickwinkel der *Gesellschaft* darzustellen, betrachtet das ideologiekritische Argument die *Gesellschaft* im Lichte der *Religion* – und ist insofern im Vergleich zu ersterem genau „seitenverkehrt“ konstruiert. Der aus dieser perspektivischen Differenz resultierende Antagonismus steht zur Zeit weitgehend unbearbeitet im Raum und erschwert die Erarbeitung in sich konsistenter Begründungen. Wenn wir davon ausgehen, dass die beiden Perspektiven einander nicht zwingend und generell ausschließen, ist die Frage: Wie ließe sich eine „Super-Position“ denken, welche die relative Berechtigung *beider* Perspektiven zum Ausdruck bringt, ohne die in der Sache selbst bestehenden Unvereinbarkeiten zu überspielen?³⁰

Die dritte Verlegenheit hat den Charakter einer *Theorie-Praxis-Differenz*. Es sieht ja so aus (vgl. das obige Schema), als sei das ideologiekritische Argument noch am ehesten in der Lage, sowohl mit der strukturellen Aporie als auch mit dem latenten Antagonismus im religionspädagogischen Legitimationsdiskurs fertigzuwerden – weil es seine religiöse Perspektivik auf einen Gegenstand anwendet, der auch für viele religiös uninteressierte Menschen von Interesse ist: die Gesellschaft und die ihr eigene Logik der Verhältnisse. Von daher bietet es besonders günstige Voraussetzungen für die Konvertierbarkeit religiöser und nicht-religiöser Perspek-

³⁰ Sehr hilfreich sind in diesem Zusammenhang religionspädagogische Studien zur Bedeutung komplementären Denkens: Vgl. insb. K.H. Reich, *Der Begriff der Komplementarität in Wissenschaft und Alltag* (Berichte zur Erziehungswissenschaft Nr. 105), Freiburg/Schw. 1994; Th. Bornhauser, *Gott für Erwachsene. Ein Konzept kirchlicher Erwachsenenbildung im Zeichen postmoderner Vielfalt*, Stuttgart 2000.

tiven. Doch so aussichtsreich dieses Argument von daher zunächst auch erscheint: Der Versuch, von seinem primär dekonstruktiven Ansatz her ein Curriculum religiöser Bildung zu entwerfen, würde vermutlich erhebliche Schwierigkeiten bereiten. Ganz anders verhält es sich in diesem Punkt mit dem anthropologischen Argument. Dieses bietet mit seinem konstruktiven Ansatz bei den jeweils gegebenen Erfahrungen der Menschen eine Fülle von Anknüpfungspunkten für religiöse Entwicklungsprozesse. Dementsprechend groß ist seine bildungspraktische Ergiebigkeit. Dennoch kommt diesem Argument im öffentlichen Bewusstsein kein allzu hoher Legitimationswert zu. Offenbar tut sich hier ein weiteres Spannungsfeld im religionspädagogischen Begründungsbemühen auf – insofern nämlich jene Begründungen, die am ehesten zur Geltung bringen, was in religiösem Lehren und Lernen faktisch geschieht, nicht unbedingt auch diejenigen sind, die im öffentlichen Bewusstsein am zustimmungsträchtigsten sind. Von daher besteht die Gefahr, dass sich der religionspädagogische Legitimationsdiskurs und die Praxis religiöser Bildung auseinanderentwickeln. Anscheinend ist das Ideal, eine Praxis zu etablieren, die so gut ist, dass sie die durchschlagendste Begründung für ihr Wozu selbst liefert, nicht leicht einzulösen.