

Mirjam Schambeck *sf*

Religion in der Schule?

Gründe für einen bekenntnisgebundenen Religionsunterricht

Gerade in Zeiten, in denen Religionen eher als zu fürchtende denn als integrierende und orientierende Kräfte wahrgenommen werden, stellt sich die Frage nach dem Stellenwert von Religion in postsäkularen Gesellschaften neu. Dabei scheint es zum einen noch unentschieden zu sein, ob die Auseinandersetzung mit Religion eher im Privatissimum oder nach wie vor bzw. aufgrund der derzeitigen Fundamentalisierungen wieder verstärkt in der Öffentlichkeit stattzufinden hat.

Zum anderen steht die Forderung nach religiöser Bildung, die die denkerische Auseinandersetzung mit Religion sucht, in religionsambivalenten Zeiten hoch im Kurs. Die Frage stellt sich, wie diese zu erfolgen hat: Reicht es, über Religion zu informieren, also Religion in religionskundlicher Manier zu thematisieren? Oder wird man Religion nur dort gerecht, wo diese auch als Lebensüberzeugung verhandelt und damit eben positionell und bekenntnisgebunden bearbeitet wird? Diese Kontroverse ist nicht als akademisches Glasperlenspiel abzutun, sondern zielt, wie gerade die Instrumentalisierungen von Religion für Zwecke der Gewalt und des Terrors zeigen, in das Zentrum einer demokratischen, freiheitlichen Gesellschaft.

Dieser Beitrag versucht deshalb, Begründungen aufzuzeigen, die einerseits plausibilisieren, warum eine Gesellschaft nicht auf die öffentliche Auseinandersetzung mit Religion verzichten und insbesondere im Religionsunterricht der öffentlichen Schule einen geeigneten Ort dafür finden kann. Andererseits soll argumentativ dargelegt werden, warum eine positionelle Bearbeitung von Religion ein unersetzbares „Plus“ gegenüber einer religionskundlichen Thematisierung ausweist. Im Kern ist damit die Frage nach dem Beziehungsgefüge von Staat und Religion aufgeworfen und näherhin, inwieweit der Staat auf Religion(en) Einfluss nimmt und umgekehrt und was diese Beeinflussung für die jeweilige Größe austrägt.

Warum die Auseinandersetzung mit Religion die Öffentlichkeit braucht

Trotz des seit Anfang 2000 diagnostizierten Megatrends Religion ist Religion – jenseits ihrer Zerrbilder – kaum mehr in öffentlichen Kommunikationsräumen ver-

Religion in der Schule?

nehmbar¹. Das mag auf den ersten Blick als konsequent zu Ende gedachtes Erbe der Aufklärung interpretiert und als gelungene Trennung von Staat und Kirche begrüßt werden. Mindestens der zweite Blick muss aber die Frage ins Visier nehmen, ob die Rückkehr von Religion in ihren Verunstaltungen eine zwar nicht gewollte, sich faktisch aber ereignende Konsequenz der Privatisierung von Religion darstellt.

Genau hier setzt das sogenannte religionszivilisierende Argument an. Es verweist darauf, dass mit einem Abdrängen von Religion ins Privatissimum auch die Möglichkeit verloren geht, Religion in öffentlichen, vernunftgeleiteten Debatten zu verhandeln. Wenn sich Religion aber nicht mehr um einen intersubjektiv verstehbaren Ausdruck bemühen muss, steht sie in der Gefahr, diffus zu werden – sprachlich wie inhaltlich. Diese Diffusität kann im schlechtesten Fall Fundamentalisierungsbewegungen Tür und Tor öffnen. Wo Religion zum Schlechten hin funktionalisiert wird, dort werden die geweckten destruktiven Kräfte exponentiell. Die diskursive Auseinandersetzung mit Religion – auch in religionszivilisierender Absicht – ist deshalb sowohl für die Religionen selbst als auch für Gesellschaften von nicht gering zu schätzender Bedeutung².

Dieses Argument ist in der derzeitigen Diskussion um die Einführung des islamischen Religionsunterrichts in Deutschland äußerst gewichtig³. Staatliche Stellen versprechen sich davon, den Islamunterricht aus den Hinterhöfen von Moscheen und nicht kontrollierbaren Koranschulen herauszuholen und ihn durch die Einbindung in die öffentliche Schule auch auf deren Regeln und Standards zu verpflichten⁴. Religionsunterricht in der Schule könnte den Schülern und Schülerinnen ermöglichen, sich selbst eine eigene, begründete Position zu Religion zu verschaffen – und zwar angesichts ihrer Licht- und Schattenseiten.

Eine weitere Argumentationsfigur, die der öffentlichen Thematisierung von Religion zuarbeitet, kommt von philosophischer Seite⁵. Die Äußerungen von Jürgen Habermas anlässlich der Verleihung des Friedenspreises des Deutschen Buchhandels im Jahr 2001 ließen in vielfacher Hinsicht aufhorchen: Ein Philosoph, der die Religion angesichts des Säkularisierungsprozesses notwendig dahinschmelzen sah, redet nun von den „Vernunftpotenzialen“, die in den Religionen anzutreffen sind, und weiterhin von der „Artikulationskraft religiöser Sprachen“⁶, auf die eine Gesellschaft nicht verzichten könne.

Diese Gedanken spitzte Habermas in den folgenden Jahren noch zu, indem er für die Religionen ein Sprach- und Sinn- und damit auch Vernunftpotenzial postulierte, das es nirgendwo sonst gebe⁷, auf das eine funktionierende Demokratie aber angewiesen bleibe, wolle sie einen bestimmten „Sinn von Humanität“⁸ bewahren. Erst wenn eine Gesellschaft die Rolle und Bedeutung der Religionen ernst und für ihren Prozess der gesellschaftlichen Selbstverständigung in Dienst nimmt, handelt es sich nach Habermas um eine postsäkulare Gesellschaft⁹.

Deshalb stellt sich nach Habermas für die Religionen die Aufgabe, diese Vernunft- und Sinnpotenziale auch so zu kommunizieren, dass sie von der Gesellschaft erkannt

und für sie fruchtbar gemacht werden. Freilich geschieht hier eine Funktionalisierung von Religion. Religionen und ihr Sprach- und Vernunftpotenzial gehen eben nicht auf in szientistischen Denkformen oder ethischen und ästhetischen Rationalitätsmodi. Interessant ist aber, dass *erstens* gesehen wird, dass den Religionen eine Sprache und damit eine Vernünftigkeit innewohnt, die nur ihnen zukommt und damit unersetzbar ist; *zweitens* deutlich wird, dass eine funktionierende Gesellschaft auch heute darauf angewiesen ist, dieses Vernunftpotenzial zu heben; *drittens* schließlich verstehbar wird, dass das Vernunftpotenzial der Religionen nicht einfach in der stillen Kammer des Privatissimum verklingen darf, sondern öffentlich werden muss; *viertens* Habermas herausstellt, dass es nicht nur die Aufgabe der Religionen ist, dieses Öffentlichwerden und damit diesen Übersetzungsprozess für heute zu leisten. Auch die Gesellschaft muss Anstrengungen unternehmen, die Sprache der Religion für die Menschen „verfügbar“ zu machen¹⁰. Damit könnte der Religionsunterricht in der öffentlichen Schule ein ausgezeichneter Ort sein, an dem diese der Religion innewohnende Rationalität gehoben und bearbeitet wird.

Dass Religion öffentlich wird und zum Beispiel im Religionsunterricht in der öffentlichen Schule eine bedeutungsvolle Gestalt annimmt, wird seit einiger Zeit gerade auch in der Debatte um LER und bei der Diskussion um den konfessionellen Religionsunterricht¹¹ immer wieder als Ausweis des Grundrechtes auf positive Religionsfreiheit deklariert (vgl. Art. 4 GG).

Promotoren und Promotorinnen dieser Argumentation weisen darauf hin, dass Art. 7 GG letztlich eine Ausgestaltung von Art. 4 GG sei und ohne diesen nicht richtig interpretiert werden könne. Das bedeutet unter anderem, dass der Staat so lange, als es eine relevante Gruppe von Menschen gibt, die sich einer bestimmten Religionsgemeinschaft zugehörig wissen, auch Sorge dafür tragen muss, dass diese Bürgerinnen und Bürger ihre Religion (öffentlich) ausüben können. Das ist insbesondere in sogenannten „Gewaltverhältnissen“ der Fall, wie zum Beispiel in Gefängnissen, Ämtern, (Hoch-)Schulen. Insofern sich der Staat auf eine Weltanschauungsneutralität verpflichtet hat, also nicht selbst als Akteur auftritt, die Religionsbedarfe der Menschen zu bearbeiten, überlässt er dieses Recht den Religionsgemeinschaften – nun eben auch in der Schule.

So juristisch tragfähig diese Argumentation ist, so scheint deren gesellschaftliche Plausibilität in Bezug auf den Religionsunterricht immer fragiler zu werden – und zwar in zweierlei Hinsicht. Zum einen ist sie in nicht glücklicher Weise mit einem Zahlenproporz verbunden nach dem Motto: Solange über fünfzig Prozent der Bürger beispielsweise Christen und Christinnen sind, muss der Staat einen bekenntnisgebundenen christlichen Religionsunterricht in der öffentlichen Schule anbieten. Was ist aber dann der Fall, wenn sich die Marke auf weniger als fünfzig Prozent verschiebt – was wohl in absehbarer Zeit der Fall sein wird?

Zum andern findet die Ausbuchstabierung von Art. 4 in Art. 7 Abs. 3 eine *mögliche* Konkretion in der Etablierung eines konfessionell gebundenen Religionsun-

terrichts, aber *keine zwingende*. Mit dem Recht auf positive Religionsfreiheit ist nicht gesagt, dass *alle* gesellschaftlichen Räume zugleich auch Orte sein müssen, an denen der Staat die (finanziellen) Ressourcen zur Verfügung stellt, damit Bürger diese positive Religionsfreiheit aktiv ausüben können. Es ist etwas anderes, ob der Einzelne in der Schule öffentlich davon sprechen kann, dass er Christ, Muslim oder Jude ist – oder ob der Staat ein eigenes Unterrichtsfach organisiert, in dem diese positive Religionsfreiheit einen Ausdruck findet. Die Einrichtung eines positionellen Religionsunterrichts als ordentliches Schulfach ist meines Erachtens über diese Argumentation zumindest nicht eindeutig zu erreichen. Vielmehr ist es eher als Argument *a posteriori* zu werten – in dem Sinn, dass der Religionsunterricht in der öffentlichen Schule *auch* als Ort verstanden werden kann, an dem das Recht auf positive Religionsfreiheit zum Ausdruck kommt.

Über die philosophischen und juristischen Argumentationen hinaus lässt sich auch mittels einer kulturhermeneutischen Betrachtung ein Argument für die öffentliche Auseinandersetzung formulieren. Insofern die Schule nach wie vor im Sinne der Allgemeinbildung den Auftrag hat, Tradition und Kultur zu erschließen, hat sie auch die Aufgabe, die Bedeutung und das Verstehen des Christentums, als einer der prägendsten Kräfte der westeuropäischen Denkwelt, zu ermöglichen. Wer heute Geschichten, Symbole, Denkfiguren, Motive, Erzählungen, die unsere Gesellschaft formen, richtig interpretieren will, muss auch das Christentum kennen.

Religion das Privatissimum als hauptsächlichen oder gar alleinigen Ort zuzuweisen, ist damit mindestens heikel. Moderne Staaten erkannten dies und trugen der Notwendigkeit der öffentlichen Auseinandersetzung mit Religion unter anderem dadurch Rechnung, dass sie Religionsunterricht und mit ihm religiöse Bildung als reguläres Schulfach in der öffentlichen Schule implementierten. Die Frage stellt sich aber, wie der Religionsunterricht gerade die vernünftige und öffentliche Auseinandersetzung mit Religion leisten kann.

Religionsunterricht als unaufgebbarer Ort der öffentlichen Auseinandersetzung mit Religion

Insofern die Gesellschaft auch selbst Sorge für die öffentliche Auseinandersetzung mit Religion tragen muss, zeigt sich der Religionsunterricht als eine mögliche und aufgrund seiner Verpflichtung gegenüber dem Bildungsauftrag der Schule besonders wirksame Weise, Religion öffentlich und diskursiv zu bearbeiten. Das erfolgt in ganz unterschiedlichen Zuspitzungen.

Religion als Grundanlage und grundlegendes Bedürfnis des Menschen zu begreifen, findet in der Rede vom Menschen als „ens naturaliter religiosum“ seinen Spitzensatz¹². Wenn diese Behauptung geteilt wird – und das ist durchaus strittig –, dass Religion unaufgebbare zum Menschen gehört, dann muss eine Gesellschaft auch

dafür Sorge tragen, dass die nachkommende Generation ihre „religiöse Anlage“ entfaltet¹³. Die unterschiedlichen Länderverfassungen der Bundesrepublik Deutschland haben diesen Gedanken in die Präambeln ihrer Lehr- und Bildungspläne aufgenommen, wenn sie schreiben, dass die Schule den Auftrag hat, die Individuationsprozesse der Schüler und Schülerinnen zu befördern und zum Teil auch explizit von der „Ehrfurcht vor Gott“ sprechen.

Es gehört zum Selbstwerdungsprozess des Menschen, sich auch in Bezug auf Religion eine begründete Position zu erarbeiten. Nicht nur weil Religion eine soziologische Größe ist und in Form der unterschiedlichen Religionen begegnet. Die vorfindliche Welt zu transzendieren, Sinn auch jenseits dessen zu finden, was mess- und zählbar ist, beschreibt eine Wirklichkeit, zu der sich der einzelne Mensch verhalten können muss.

Der Religionsunterricht in der öffentlichen Schule kann ein solcher Ort sein, an dem junge Menschen explizit mit Religion in Kontakt kommen, sich mit Religion denkerisch auseinandersetzen und das Transzendierungspotenzial der Religionen daraufhin befragen, inwieweit sie dieses auch für ihre Lebenseinstellungen und Lebensgestaltung aufgreifen wollen.

Dass die Auseinandersetzung mit Religion theologisch nicht nur geboten ist, sondern Theologie gleichsam selbst ausmacht, braucht nicht erläutert zu werden. Die Frage ist, warum es auch theologische Gründe gibt, die die Verortung des Religionsunterrichts in der öffentlichen Schule als dienlich ausweisen.

1. Die (post-)moderne Schule ist nach wie vor vom Erbe der Aufklärung geprägt. Das heißt, dass Unterrichtsinhalte vor dem Forum der Vernunft zu verhandeln sind. Religion wird demnach in der Schule nicht nur als angeeignete Erfahrung thematisch, sondern gilt als Sujet, das denkerisch auszuloten ist und dessen Fragen intellektuell zu durchdringen sind¹⁴. Religion in der Schule zu thematisieren, kann aufzeigen, was Religion gewinnt, wenn sie sich der Vernunft stellt, wie Glaube und Vernunft zusammengehen und der Glaube durch die Vernunft vertieft sowie die Vernunft durch den Glauben geweitet wird¹⁵.

2. Theologie muss sich nicht nur dem Anspruch stellen, den Glauben konsistent und kohärent in der jeweiligen Zeit zu denken. Theologie muss den Glauben auch so auszusagen verstehen, dass Menschen diese Rede als lebensrelevant entdecken können. Diese Wechselbeziehung von Repräsentanz und Relevanz wird besonders explizit im religionsunterrichtlichen Geschehen. Da es in der Schule um eine vieldimensionale Auseinandersetzung mit Religion geht, zugleich aber die religiösen Artikulationen der am Lernprozess Beteiligten sowohl Ziel als auch Ausgangspunkt der Lernprozesse sind, wird der Religionsunterricht zum wichtigen Ort, an dem sich die Reichweite bzw. Defizienz von Theologie erweist. „Jesus ist für unsere Sünden gestorben“ – wird hier schnell als (Leer-)Formel enttarnt, wenn sie nicht übersetzt, das heißt in ihrer Kontextualität und möglichen Relevanz für heute aufgedeckt wird. Die Schüleräußerung: „Ich hab’ nicht so Schlimmes angestellt, dass er für mich hätte sterben müssen“, müsste dann nicht als Desaster theologischer Bemühungen,

sondern könnte als produktiver Ort gelesen werden für die Auseinandersetzung um die Deutungen des Todes Jesu und was diese für die Frage nach Glück und Erlösung heute austragen.

3. Schließlich kann theologisch das sogenannte „soteriologische Argument“ angeführt werden¹⁶. Christlicher Glaube geht davon aus, dass die Auseinandersetzung mit dem Glauben nicht nur ein intellektuelles Begriffsspiel ausmacht, sondern viel mehr meint. Letztlich geht es darum, einen Gott zu glauben, der sich dem Menschen in Jesus ganz zugewandt und den Menschen als freies Gegenüber gewollt hat. Sich an dieser Gotteszusage im Religionsunterricht abzuarbeiten, immer wieder denkerische Erprobungen anzustellen, was Aussagen wie „Die Letzten werden die Ersten sein“ (vgl. Mk 10,31) bedeuten, erschöpft sich nicht in einem kognitiven Prozess. Sie verweisen vielmehr auf die letzten und eigentlichen Fragen, an denen sich entscheidet, wer man selbst sein und wie man selbst leben will.

So plausibel die anthropologischen als auch theologischen Argumentationen innerhalb des christlichen Glaubens sein mögen, können sie dennoch die Verortung des Religionsunterrichts in der Schule nicht begründen, sondern höchstens denkerisch unterstützen. Deren letzte Stichhaltigkeit hängt nämlich davon ab, ob jemand die Glaubensüberzeugung teilt oder nicht. Insofern ist es wichtig, noch einen Schritt weiter zu gehen und Religion auch in ihren säkularen Wirkungen in den Blick zu nehmen und für die Gestaltung des Lernorts Religionsunterricht auszuloten.

Religionsunterricht als Ort der Wertebildung – ein (kirchen-)politisch ambivalentes Argument

Religion fällt gesellschaftlich vor allem dort ins Gewicht, wo sie Menschen zu Handlungen motiviert. Diese auf Praxis und damit auch auf Ethik bezogene Seite von Religion ist einer der wohl wichtigsten Gründe dafür, warum selbst säkulare Gesellschaften ein Interesse daran haben, Wertebildung in der öffentlichen Schule zu verorten¹⁷. Dies bringt auch die Rede auf den Religionsunterricht, und zwar in einer durchaus ambivalenten Weise: Der Religionsunterricht wird politisch wie kirchlich als der Ort schlechthin von Wertebildung propagiert. Das ist richtig, aber ergänzungsbedürftig:

1. Der Religionsunterricht ist keine Kompensationseinrichtung. Die Wertebildung, die in der Familie, der Gesellschaft oder der Schule ausfällt, kann nicht vom Religionsunterricht ausgeglichen werden. Er kann höchstens seinen eigenen Beitrag leisten, dass sich Schülerinnen und Schüler damit auseinandersetzen, was gut und böse, was lebensdienlich und lebensbehindernd ist, und wie gutes Handeln gelingen kann. Als christlicher Religionsunterricht tut er dies auf der Basis des christlichen Gottesgedankens und bietet diesen als Deutefolie für die Beurteilung von Handeln und als Impuls für gutes und gerechtes Handeln an.

2. Wertebildung ist zwar eine wichtige Aufgabe des Religionsunterrichts. Der Religionsunterricht ist aber nicht darauf zu reduzieren¹⁸. Religion geht nicht in Ethik auf, sondern umgekehrt ist Ethik ein Teil von Religion. Christlich gesprochen ist das Spezifikum des Religionsunterrichts in der Gottesfrage auszumachen. Diese bestimmte jüdisch-christliche Weise, Gott zu denken und zu suchen, hat freilich Konsequenzen für das Verständnis des Menschen, von Welt, von Handeln und damit von Ethik, geht aber nicht darin auf.

Insofern kann der Religionsunterricht zwar ein wichtiger Ort und eine ausgesprochen hilfreiche Weise sein, Wertebildung anzustoßen und kritisch-konstruktiv zu begleiten. Wertebildung macht aber nicht das Proprium von Religion und damit auch nicht des Religionsunterrichts aus. Das zeigt sich auch daran, dass die säkularen Wirkungen von Religion auch von den sogenannten Ersatz- bzw. Alternativfächern erwartet bzw. erarbeitet werden.

Trotz dieser Einschränkungen könnte eine Schule, die auf die diskursive Bearbeitung von Werten verzichtet und Wertebildung lediglich als Ziel ausgibt, jedoch nicht in Form etablierter Fächer verhandelt, einen wichtigen Aspekt religiöser Bildung auch nicht einlösen. Bekenntnisgebundener Religionsunterricht wäre dagegen ein Garant in der Schule, Wertebildung vor der Verantwortung und angesichts eines bestimmten Diskursstandpunktes – des christlichen, islamischen, jüdischen usw. Glaubens – zu betreiben. Gegenüber den keiner bestimmten Weltdeutung verpflichteten Fächern könnte er die Reflexion und Begründung von Werten, bezogen auf eine bestimmte, eben von der eigenen Glaubenstradition her getätigte praktische Urteilsfähigkeit, aufzeigen, deren Tragweite und Grenzen reflektieren und als Modus der eigenen Lebensüberzeugung mit allen Konsequenzen ausweisen. Für diese *Potenzialität des Mehrwertes* eines positionellen Religionsunterrichts bleibt der denkerische Ausweis aber noch im Folgenden zu führen.

Bildungstheoretische Begründungen

Dass Bildung auf Religion verwiesen ist, hat das PISA-Konsortium an prominenter Stelle in seinem theoretischen Vorspann unterstrichen¹⁹. Es bezieht sich auf Überlegungen Jürgen Baumerts, der die Vielgestaltigkeit von Bildung hervorhebt und insofern Bildung von ihren unterschiedlichen Dimensionen her bestimmt. Baumert variiert die klassische Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts, weist der Religion einen eigenen Rationalitätsmodus zu und unterscheidet folgende „Modi der Weltbegegnung“: die „kognitiv-instrumentelle Modellierung der Welt“; die „ästhetisch-expressive Begegnung und Gestaltung“; die „normativ-evaluative Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Gesellschaft“ und die „Probleme konstitutiver Rationalität“, also einen Bereich, der sich auf rationale Weise mit den Fragen der Letztbegründung von Wirklichkeit auseinandersetzt²⁰.

Diese Überlegungen verdeutlichen, dass Bildung nur dann angemessen zur Geltung kommt, wenn alle Modi der Weltbegegnung angespielt werden; dass keine Dimension eine andere ersetzen kann und alle aufeinander verwiesen sind und die Ausgestaltung der Dimensionen in Schulfächer auf einer nachgeordneten Ebene rangiert. Indem sich PISA dieses Bildungsverständnis zueigen macht²¹, wird Folgendes erkennbar:

Erstens zeigt sich, dass der religiöse Weltzugang nicht einfach aufgeht in einer ästhetischen oder ethischen Weltbegegnung. Die religiöse Welterfahrung fällt auch nicht einfach weg, je aufgeklärter, verstandesmächtiger und -mündiger Menschen werden. Die religiöse Welterfahrung ist vielmehr eine Art und Weise, Welt zu verstehen, die unersetzbar und auch in der postmodernen Welt wirksam ist.

Zweitens wird vorausgesetzt, dass der religiöse Weltzugang nicht einer Rationalität entbehrt und zum Beispiel nur als Gefühl, als subjektive Meinung oder gar als Chiffre für Macht und Gewalt zu verstehen ist. Der religiöse Weltzugang ist vielmehr rational geprägt und muss vor dem Forum der Vernunft verantwortet werden.

Drittens schließlich plädiert das PISA-Konsortium dafür, dass es in der Schule einen „Ort“ geben muss, an dem die religiös-konstitutive Rationalität kultiviert wird.

Auch wenn der Religionsunterricht nicht der einzige Ort ist, an dem eine Auseinandersetzung mit der religiös-konstitutiven Rationalität erfolgt, so ist er in der Schule sozusagen die Garantie dafür, dass sich Schüler mit dem religiösen Weltzugang beschäftigen. Eine Schule, in der die Auseinandersetzung mit Religion unterbleibt, würde ihrem Bildungsauftrag nicht gerecht werden. Die Frage freilich stellt sich, *wie* der religiöse Rationalitätsmodus näher zu bestimmen ist und in schulischen Bildungsprozessen zum Tragen kommt. Das kann nicht aus bildungstheoretischer Perspektive allein beantwortet werden, sondern ruft die religionspädagogische Perspektive auf. Damit ist im Grunde die schon immer wieder durchklingende Frage zu stellen, was ein positioneller Religionsunterricht gegenüber einer religionskundlichen Bearbeitung von Religion aufzuweisen hat.

Warum der positionelle Religionsunterricht ein unersetzbares Plus ist

Das Proprium und damit auch das Plus einer positionellen Bearbeitung von Religion gegenüber einer religionskundlichen Bearbeitung wird dann deutlich, wenn die Inhaltlichkeit in den Fokus rückt. Diese ist – variiert in unterschiedlichen Formulierungen der Bildungspläne der verschiedenen Bundesländer – bestimmt als die Auseinandersetzung mit Religion – und zwar so, dass Schüler dadurch eine eigene, begründete Position zu Religion ausbilden und in diesem Sinne „religiös gebildeter“ werden²².

Wenn nun das Thema des Religionsunterrichts Religion ist, dann muss diese auch in ihrer Eigenart zur Geltung kommen²³. Religion aber erschöpft sich nicht in der

Beschreibung als Diskurssystem. Aufgrund ihrer existenziellen Dimension, also dass Religion Menschen „angeht“, kann sie nur dort in ihrer Eigentlichkeit ausgesagt werden, wo sie im Modus der Lebensüberzeugung und in ihrer Vieldimensionalität (als subjektive und objektive Religion, in ihrer existenziellen und Ausdrucksdimension) zur Geltung kommt. Das aber bedeutet, dass es zumindest einen Sprecher braucht, der Religion in der Erste-Person-Perspektive (Ingolf U. Dalferth) zu verhandeln versteht. Normalerweise kommt diese Aufgabe der Lehrkraft zu. Anders als im religionskundlichen Unterricht wird dann Religion nicht auf Kognition, Ästhetik oder Ethik verkürzt. Religion wird vielmehr so ins Spiel gebracht, wie es ihr selbst entspricht. Erst dann aber können sich Schüler – egal ob sie sich im Glauben vertortet haben oder nicht, ob sie sich als religiös verstehen oder nicht – auch mit der Vieldimensionalität von Religion auseinandersetzen, in einer Weise, die ihnen die Erarbeitung einer eigenen begründeten Position ermöglicht.

Ein positioneller Religionsunterricht also, der Religion im Modus der Lebensüberzeugung thematisiert, erlaubt eine Auseinandersetzung mit Religion in der öffentlichen Schule, die sowohl dem Gegenstand gerecht wird – nämlich Religion – als auch dem Bildungsauftrag der Schule entspricht – nämlich Schüler in einen kritischen Diskurs zum gesellschaftlich wirksamen Phänomen Religion zu versetzen. Das freilich heißt nicht – und hier ist eines der größten Missverständnisse der Debatte auszumachen –, dass ein bekenntnisorientierter Religionsunterricht identisch ist mit einem monokonfessionellen. Die Frage der Organisationsform – sei es als Religionsunterricht im Sinne der konfessionellen Trias (Lehrkraft, Lehre, Schüler gehören einem Bekenntnis an), als konfessionell-kooperativer Religionsunterricht, als multi-religiöser, als Religionsunterricht, der insbesondere für konfessionslose Schüler oder Schüler anderer Weltanschauungen offen ist etc. – ist vielmehr eine Frage zweiter Ordnung und entsprechend der regionalen Gegebenheiten und kontextuellen Herausforderungen zu verhandeln. Unersetzbare Grundlage für die variantenreiche Ausgestaltung des Religionsunterrichts ist aber dessen positionelle Konturierung.

Die Frage stellt sich damit freilich, inwieweit der Staat von der in der Schule thematisierten Religion verändert wird und umgekehrt worauf sich Religion einlässt, wenn sie in die Schule geht.

Staat und Religion: Warum beide im Religionsunterricht gewinnen können

So prominent der Religionsunterricht durch das Grundgesetz (Art. 7 Abs. 3) abgesichert ist, so wichtig ist es gerade in Zeiten, in denen sich das Gefüge von Staat und Religion neu justiert, offen zu machen, was sowohl der Staat als auch die Religion gewinnen, wenn der Religionsunterricht auch in Zukunft als ordentliches Schulfach in der öffentlichen Schule etabliert bleibt.

Ohne dieses weite Feld in der ihm gebührenden Tiefe noch ausloten zu können, soll abschließend zumindest auf einen Aspekt hingewiesen werden. Als Grundlage des freiheitlichen modernen Staates ist mit der Aufklärung die Erkenntnis „institutionalisiert“ worden, dass es sowohl dem Staat als auch der Religion gut tut, beide *nicht* miteinander zu identifizieren. Diese Trennung wurde im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland interessanterweise aber nicht als absolute formuliert. Die Erfahrungen des Nazi-Regimes und das Wissen um die Ideologiefähigkeit des Staates haben vielmehr dazu geführt, Religion und Staat zwar zu trennen, sich dabei aber bewusst zu halten, dass jeder freiheitliche säkulare Staat von „Voraussetzungen lebt, die er selbst nicht garantieren kann“ (Böckenfördesches Theorem).

Die vom Grundgesetz in diesem Sinne deklarierten Bereiche der *res mixtae* verbürgen, dass in ihnen sowohl der Staat als auch die Kirchen und Religionsgemeinschaften ihr Orientierungspotenzial zur Geltung bringen. Der Religionsunterricht ist eine der bekanntesten *res mixtae* und auch einer der bedeutendsten Orte für die explizite Auseinandersetzung mit Religion in einer postsäkularen Gesellschaft. Zudem spiegelt er in hervorragender Weise wider, was Staat und Religion voneinander und füreinander gewinnen können.

Auch wenn Religion im Religionsunterricht der öffentlichen Schule immer auch in der Gefahr steht, funktionalisiert zu werden – auf Wertebildung, auf die kognitive Seite von Religion, auf Religion im Sinne der *civil religion* oder anderes –, so garantiert der Staat mit dem Religionsunterricht, dass Religion gesellschaftsrelevant bleibt, indem sie öffentlich verhandelt wird und sich der diskursiven Auseinandersetzung in einer pluralen Gesellschaft stellt. Ein positioneller Religionsunterricht ermöglicht zudem, dass Religion auch in der ihr entsprechenden Weise zur Geltung kommt. Umgekehrt erhält sich der Staat mittels Institutionen wie dem Religionsunterricht die Skepsis gegenüber sich selbst, in den innersten und den Menschen am stärksten betreffenden Bereichen – wie zum Beispiel der Religion – als eigener Akteur aufzutreten und Probleme der Religion selbst zu verhandeln²⁴.

Das hat freiheitseröffnende Wirkung. Davon profitieren sowohl der Staat als auch die Kirchen und Religionsgemeinschaften – und mit ihnen vor allem die Menschen. Trotz aller möglichen Verkürzungen – sei es von Religion, sei es von staatlicher Macht – ist das ein Gut, das von absolut hohem Wert ist und lohnt, auch in Zukunft erstritten zu werden.

ANMERKUNGEN

¹ Vgl. Regina Polak, Megatrend Religion? Neue Religiositäten in Europa. Ostfildern 2002.

² Vgl. Dietrich Benner, Bildung und Religion. Nur einem bildsamen Wesen kann ein Gott sich offenbaren. Paderborn 2014, 93.

³ Vgl. dazu Diemut Kucharz, Integration muslimischer Kinder und Jugendlicher durch die Schule und den islamischen Religionsunterricht, in: Lothar Kuld / Bruno Schmid (Hg.), *Islamischer Religionsunterricht in Baden-Württemberg. Zur Differenzierung des Lernfelds Religion*. Berlin 2009, 61-70; Reinhold Mokrosch, Friedenserziehung im christlichen und im islamischen Religionsunterricht – Ein Beitrag für den Frieden, in: Bülent Ucar / Martina Blasberg-Kuhnke / Arnulf v. Scheliha (Hg.), *Religion in der Schule und die Bedeutung des islamischen Religionsunterrichts*. Göttingen 2010, 117-131; Zentralkomitee der deutschen Katholiken (ZdK), *Islamischer Religionsunterricht als Chance für Integration und Dialog*. Bonn 2008.

⁴ Diese Bestrebungen bilden auch den Duktus des aktuell am 30. 3. 2015 verabschiedeten Islamgesetzes in Österreich.

⁵ Vgl. zum Folgenden Mirjam Schambeck, Warum Bildung Religion braucht. Konsequenzen für religiöse Bildungsprozesse, in: Ulrich Kropač / Georg Langenhorst (Hg.), *Religionsunterricht und der Bildungsauftrag der öffentlichen Schule*. Donauwörth 2012, 84-96, 85.

⁶ Jürgen Habermas, Glauben und Wissen. Friedenspreis des Deutschen Buchhandels. Frankfurt 2001, 22.

⁷ Vgl. ders., Zwischen Naturalismus und Religion. Philosophische Aufsätze. Frankfurt 2005, 137.

⁸ Ders., Nachmetaphysisches Denken. Philosophische Aufsätze. Frankfurt 1988, 23.

⁹ Vgl. Markus Knapp, Glauben und Wissen bei Jürgen Habermas. Religion in einer „postsäkularen“ Gesellschaft, in: *Stimmen der Zeit* 226 (2008) 270-280, 274.

¹⁰ Vgl. Habermas (Anm. 6) 22.

¹¹ Vgl. Andreas Verhülsdonk, Religionsunterricht – Grundlage von Religionsfreiheit, in: *Stimmen der Zeit* 221 (2003) 329-337.

¹² Vgl. dazu auch Claudia Gärtner, Religionsunterricht – ein Auslaufmodell? Begründungen und Grundlagen religiöser Bildung in der Schule. Paderborn 2015, 175-219.

¹³ Vgl. Rudolf Englert, Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung. Stuttgart 2007, 292-294.

¹⁴ Vgl. Volker Ladenthin, Wozu religiöse Bildung heute? Sieben Versuche, an der Endlichkeit zu zweifeln. Würzburg 2014, 28-32; 40-62.

¹⁵ Vgl. dazu die Auseinandersetzung Joseph Ratzingers / Benedikts XVI. um die Notwendigkeit, Vernunft nicht auf ein naturwissenschaftliches Wissenschaftsparadigma zu reduzieren: Jürgen Habermas / ders., *Dialektik der Säkularisierung. Über Vernunft und Religion*. Freiburg 2005.

¹⁶ Vgl. Englert (Anm. 14) 290-292.

¹⁷ Vgl. dazu z. B. die Debatten in Berlin von 2006 bis 2009.

¹⁸ Vgl. Konstantin Lindner, Wertebildung im religionspädagogischen Horizont. Ein Systematisierungsversuch, in: *Religionspädagogische Beiträge* 68/2012, 5-17.

¹⁹ Vgl. Schambeck (Anm. 5) 86 f.

²⁰ Jürgen Baumert, Deutschland im internationalen Bildungsvergleich, in: Nelson Killius / Jürgen Kluge / Linda Reisch (Hg.), *Die Zukunft der Bildung*. Frankfurt 2002, 100-150.

²¹ Vgl. Deutsches Pisa-Konsortium (Hg.), *Pisa 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen 2001, 21. – Hier wird von kognitiver Rationalität, moralisch-evaluativer Rationalität, ästhetisch-expressiver Rationalität und religiös-konstitutiver Rationalität gesprochen. Damit wird der Baumertsche Vorschlag abgewandelt und Religion nochmals deutlicher gewichtet: Die Baumertschen „Probleme konstitutiver Rationalität“ werden nun zur „religiös-konstitutiven Rationalität“.

²² Vgl. zum Transformationsanliegen und -auftrag schulischen Unterrichts: Benner (Anm. 2) 115 f., 133.

²³ Vgl. Mirjam Schambeck, Interreligiöse Kompetenz. Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf. Göttingen 2013, 165-169.

²⁴ Vgl. dazu auch Benner (Anm. 2) 133 f.