

# Warum Bildung Religion braucht ... Religionspädagogische Einmischungen in bildungspolitisch sensiblen Zeiten

VON  
Mirjam Schambeck sf

## Abstract

*Bildung ist spätestens seit dem PISA-Schock aus dem Jahr 2000 zum Thema schlechthin in Deutschland geworden. Weil eine Gesellschaft davon lebt, dass die Generation der Zukunft gut vorbereitet ist, die Herausforderungen von morgen zu meistern, ist Bildung auch ein gesellschaftliches und politisches Thema. Dass in den letzten zehn Jahren v. a. die Wirtschaft versucht, massiv auf Bildungspolitik Einfluss zu nehmen, ist für viele eher neu.<sup>1</sup>*

*Der folgende Beitrag will aufmerksam machen auf die unterschiedlichen Einflüsse, denen sich unser Bildungssystem und darin v. a. die Schule ausgesetzt sieht und wie diese einem bestimmten Bildungsverständnis zuarbeiten. Dass dieses Bildungsverständnis ergänzungsbedürftig ist, soll Bildung nicht nur „Halbbildung“<sup>2</sup> sein, lässt sich am Thema religiöser Bildung diskutieren und erfährt ganz praktische Relevanz an der Frage, warum eine durch öffentliche Steuermittel finanzierte Schule auf das Fach Religion angewiesen ist.*

*Warum Bildung Religion braucht, warum Bildung mehr als die Einübung in Funktionen und Fertigkeiten ist, warum Schule Kinder und Jugendliche zu einem eigenen begründeten Standpunkt in Sachen Religion befähigen muss, will sie ihrem Bildungsauftrag gerecht werden, und wie das eingelöst werden kann, soll im Folgenden erläutert werden.*

## 1. Kontexte des Bildungsthemas

### 1.1 Die Schule unter Ökonomisierungsdruck – ein tendenziöser Blick

Die schulpolitische Einflussnahme der Wirtschaft auf die Schule wird immer gravierender. Die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) z.B. oder die Stiftung Bildungspakt Bayern investieren enorme Mittel, um schulpolitische Konzepte zu entwickeln. Dabei zielt der BDA nicht nur auf eine Neugestaltung von Ausbildung, sondern von Bildung schlechthin. Folgende Ziele werden von Seiten der Wirtschaft an die Schule formuliert und der Politik wirksam vorgetragen:

Ein besonders wichtiges Stichwort ist dasjenige der Deregulierung der Bildungssysteme. Hier geht es darum, die Kompetenzen des Staates auf die einzelnen Schulen zu verlagern. Der positiv konnotierte Begriff, mit dem alltagssprachlich ein Zuwachs an Eigenverantwortung, an Autonomie und an Handlungsspielraum verbunden ist, aktuelle, „vor der Haustüre“ liegende Probleme schneller erfassen und auf sie reagieren zu können, wird allerdings unter der Hand zum Schlagwort, Schule wirtschaftlichen Betrieben anzugleichen. Um ein Beispiel zu nennen: In Zukunft sollen Schulleiter/innen nicht nur aus dem Lehrer/innenkreis rekrutiert werden, sondern auch aus anderen Berufen, um die Leitung des Kollegiums „effizienter“ zu gestalten.<sup>3</sup> Gemeint sind betriebswirtschaftliche Kontexte. Immer wieder ist davon die Rede, „dass mit

---

<sup>1</sup> Die PISA-Studie selbst wird von der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) durchgeführt! Die OECD will mit einem Indikatorenprogramm, zu dem auch PISA gehört, den Mitgliedstaaten „vergleichende Daten über Ressourcenausstattung, individuelle Nutzung sowie Funktions- und Leistungsfähigkeit ihrer Bildungssysteme zur Verfügung stellen.“ DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM (Hg.) 2000, 15.

<sup>2</sup> Vgl. ADORNO 1972, 105.

<sup>3</sup> Vgl. Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (Hg.) 2000, 9.

knappen finanziellen Mitteln ein Höchstmaß an pädagogischer Effizienz zu erzielen“<sup>4</sup> sei. Bedeutet das letztlich, dass bildungsfremde oder zumindest -ferne Interessen wichtiger werden als pädagogische Anliegen?<sup>5</sup>

Betriebliche Verfahren werden als Modelle für die Schule propagiert.<sup>6</sup> Dem ist jedoch entgegenzuhalten, dass Betriebe auf Produkterzeugung angelegt sind, auf Dienstleistungen, und wie sie effizienter gestaltet werden. Kann dies aber das Modell für eine Bildungsinstitution sein?

Der BDA formuliert ferner einen Grundkanon einer modernen Allgemeinbildung und nennt als Fächer Deutsch, Fremdsprachen, Mathematik, Naturwissenschaften (Biologie/Chemie/Physik), Geschichte, Politik, ökonomische Grundbildung, musisch-kulturelle Bildung. Die Befähigung zu einer Position in Sachen Religion wird explizit nicht genannt, im besten Fall wird sie dem musisch-kulturellen Bereich zugeschrieben.

Die Schule soll Erfordernissen der Dienstleistungs-, Informations- und Wissenschaftsgesellschaft Rechnung tragen.<sup>7</sup> Das schlägt sich auch in der Redeweise nieder, dass Schule immer wieder als „Dienstleistungsbetrieb“ bezeichnet wird. Lehrer/innen sollen „verstärkt auch in betriebswirtschaftlichen Kategorien denken und handeln.“<sup>8</sup> Dagegen ist zu sagen: Schule hat nicht nur einen Sozialisationsauftrag, sondern muss einen Beitrag zur Individuation leisten. Außerdem werden hier Prioritäten verkehrt. Nicht der Mensch ist für den Staat da, sondern der Staat für den Menschen (s. Art. 1, GG) und die Wirtschaft umso mehr.

Insgesamt sollen die Maximen der Handlungsorientierung, Eigenverantwortung, Leistungsbereitschaft, Leistungssteigerung und Qualitätsverbesserung das System Schule optimieren helfen. Die Frage ist aber, was hier unter Leistung verstanden wird. Gilt nur das als Leistung, was überprüft werden kann?

Schule wird in diesen Papieren zu schnell und zu leicht mit betriebswirtschaftlichen Systemen identifiziert bzw. verwechselt, was sich auch am Plädoyer des BDA zeigt, in Zukunft Betriebspraktika für die Lehrer/innenbildung verbindlich vorzuschreiben. Dass es sich hier nicht nur um Forderungen einer x-beliebigen Gruppe handelt, die mittels eines gesunden Selbstbewusstseins der Professionellen des Bildungssystems abgewehrt werden können, sondern um Interessensverbände mit massiven Einflussmöglichkeiten auf den Bildungsbereich, lässt sich an den (schon) entsprechend umgesetzten Maßnahmen in den Lehrerprüfungsordnungen ablesen. Seit 2002 werden beispielsweise in Bayern in der LPO 1 Betriebspraktika bereits verbindlich vorgeschrieben. Aber auch etablierte Lehrer/innen sollen „zunehmend Betriebspraktika [absolvieren] zur Erlangung wirtschaftlicher Kompetenz.“<sup>9</sup> Die Frage nach der Sinnhaftigkeit solcher Praktika stellt sich. Wozu sollen sie bilden, da die meisten Student/innen sowieso nebenbei arbeiten müssen, um ihr Studium zu finanzieren, und was sollen solche Einsätze Lehrer/innen bringen?

Ein anderes Stichwort, das zurzeit die Bildungsdebatte beherrscht, ist dasjenige der Egalisierung des Zugangs zu Universitäten. Eine abgeschlossene Berufsausbildung zählt genauso viel wie das Abitur.<sup>10</sup> Auch hier zeigt sich: Wenn man Bildung v. a. als Problemlösungs- und Handlungsfähigkeit versteht, dann sind solche Interventionen nachzuvollziehen. Ein Geselle in Elektrotechnik dürfte nicht nur mit einem Abiturien-

---

<sup>4</sup> Ebd., 10.

<sup>5</sup> Vgl. ebd., 9-12.

<sup>6</sup> Vgl. ebd., 3.

<sup>7</sup> Vgl. ebd., 6.

<sup>8</sup> Ebd., 7.

<sup>9</sup> Ebd., 14.

<sup>10</sup> Vgl. Vereinigung der bayerischen Wirtschaft 2008.

ten mithalten können, was elektrotechnisches Know-How anbelangt, sondern ihn mit Leichtigkeit überflügeln. Wird aber Bildung weiter gefasst, nämlich auch als kritisch-reflexive Fähigkeit, als Anstoß zur Selbstwerdung, dann muss sich ein Bildungssystem angesichts der Praxis der Egalisierung der Zugänge zu den Universitäten die Frage gefallen lassen, ob die Universitäten und ihre Bildungsangebote in ihrer Eigenart und ihrem Eigenanspruch überhaupt noch zur Geltung kommen. Wird hier nicht ein Modell, das für naturwissenschaftliche und technische Zweige vielleicht noch funktionieren mag, zu unbesehen auf geistes- und kulturwissenschaftliche Fächer übertragen?

Die Forderung der Egalisierung der Zugänge zu den Universitäten wird durch den Appell flankiert, den Lehrer/innenberuf auch für qualifizierte Seiteneinsteiger zu öffnen. Dagegen aber ist zu halten, dass ein guter Physiker nicht unbedingt ein guter Physiklehrer ist. Für den Lehrberuf ist die pädagogisch-didaktische Kompetenz ebenso wichtig wie die Sachkompetenz. Und auch jene ist nicht einfach nebenbei, im Schnellverfahren zu erwerben oder gar ganz verzichtbar.

### 1.2 *Die Schule unter Effizienzdruck*

Ein zweiter, in der Bildungsdebatte nicht zu vernachlässigender Faktor ist der enorme Effizienz- und Reformdruck, unter dem gegenwärtig die Schule und mit ihr alle anderen Bildungsinstitutionen stehen. Dieser wurde in Deutschland durch die Vergleichsstudien PISA und TIMSS ausgelöst. Das Ziel der eingeleiteten Reformen ist, die *Vergleichbarkeit* und *Überprüfbarkeit* der Bildungssysteme in Deutschland zu fördern. Der Weg dazu wird in der sog. „Outputorientierung“ gesehen. Schulen sollen von der Frage her konzipiert werden „Was sollen Schüler/innen können?“ anstelle von „Was sollen Schüler/innen lernen?“.

Die wohl größte Schwierigkeit der bislang angestrebten Reformen besteht darin, dass diese grundlegenden Änderungen unter hohem Zeitdruck umgesetzt werden sollen und nichts kosten dürfen. Auch wenn es lohnt, Bildungsprozesse auf ihre Ergebnisse hin zu befragen, also auf das, was wirklich bei den Schüler/innen ankommt, und auch wenn der eingeschlagene Weg, Bildungsprozesse genauer zu analysieren, zu strukturieren und zu evaluieren, viel versprechend ist und auf alle Fälle lohnt, erprobt zu werden, erlauben es die gegenwärtigen Rhythmen kaum, grundlegende Fragen zu stellen wie z. B.: Wie müssen Standards und Kompetenzen formuliert werden, so dass sie sowohl dem Gegenstand von Bildung entsprechen als auch evaluiert werden können? Wird hier ein naturwissenschaftliches, szientistisches Bildungsverständnis vorausgesetzt, das für die Strukturierung und Evaluation naturwissenschaftlichen Lernens funktioniert, aber die Eigenart geisteswissenschaftlicher Fächer zu wenig respektiert?

Wenn aber diese grundlegenden Fragen im Bildungsdiskurs zu kurz kommen, ist die Gefahr groß, dass sich bildungsferne Interessen ungebührlich in den Vordergrund schieben. Eine grundlegende Reform der Bildungsinstitutionen in Deutschland, wie sie derzeit angestrebt wird, ist nur möglich, wenn zusätzliche Kosten in Personal und Sachmittel investiert werden, wenn es Zeit gibt, sich über das auszutauschen, was Bildung ist und in der Schule soll, und wenn Pädagog/innen, Bildungsforscher/innen, Fachdidaktiker/innen, Schulleute, Eltern und Schüler/innen gemeinsam mit Bildungspolitikern/innen zu einem runden Tisch finden und ihre Sichtweisen einbringen. Denn schließlich geht es um die Menschen, die in die Schule gehen.

### 1.3 *Welche Bildung ist (noch) gefragt?*

Insgesamt zeigt sich, dass Schule mehr und mehr in das Visier ökonomischer Interessen gerät. Das geschieht in zweierlei Hinsicht: (1) Zum einen soll die Schule Fer-

tigkeiten entwickeln helfen, die für die Wirtschaft wichtig sind. (2) Zum zweiten heißt es immer wieder, dass umfassende Reformen durchgeführt werden sollen, die einen Mehraufwand an Zeit beanspruchen (z. B. jedes halbe Jahr ein Begleitungsgespräch mit jedem Schüler).<sup>11</sup> Das alles darf höchstens kostenneutral, soll besser aber kostensenkend vonstattengehen.

Sicherlich ist die Schule eine gesellschaftsabhängige Institution. Was in einer Gesellschaft als wichtig erachtet und als bildungsrelevant gewertet wird, darauf muss die Schule vorbereiten. In den Papieren des BDA zeigt sich aber die Tendenz, Wirtschaft mit Gesellschaft gleichzusetzen und Gesellschaft der Wirtschaft unterzuordnen. Gesellschaft ist aber mehr.

Dass unsere Gesellschaft nicht der Falle erliegt, ungefragt und ungeprüft bestimmte „Wertvorstellungen“ zu übernehmen (wie z. B., dass es besser sein soll, dass Lehrer/innen in Zukunft regelmäßig Betriebspraktika absolvieren müssen, als „lediglich“ fachwissenschaftliche und didaktische Fortbildungen zu besuchen), ist Aufgabe der Geistes- und Kulturwissenschaften. Diese aber werden im Konzept der neuen Schule kaum erwähnt – Religion fällt vollkommen aus.

Bildung droht unter den skizzierten Einflussfaktoren reduziert zu werden auf die Einübung von Problemlösungs- und Handlungsfähigkeiten (was sie auch ist) und wird zu wenig in ihrem kritisch-reflexiven Potenzial gesehen. Bildung aber, die nicht mehr Anlass ist und Möglichkeiten bietet, dass Menschen zu sich selbst kommen, also theologisch gesprochen die werden, als die sie gedacht sind, nützt nur „halb“.<sup>12</sup> Denn der Mensch ist mehr als seine Funktionen und mehr als die Kompetenzen, die bestimmte Systeme erfordern.

#### *1.4 Die Schule als Kompensationseinrichtung von Erziehung und Wertebildung?*

Die Schule und vor allem der Religionsunterricht werden noch von einer anderen Seite her bedrängt. Die Forderung, dass die Schule mehr und mehr den Auftrag zu Erziehung hat und „Wertebildung“ leisten soll, wird immer lauter. Besonders Ereignisse, die das schreckliche Versagen unserer Gesellschaft für den Schutz unserer Kinder und Jugendlichen aufzeigen (Hungertod von Kleinkindern, Amoklauf von Winzenden u.a.) verstärken diesen Ruf.

V. a. der Religionsunterricht gerät hier ins Visier und unter Druck. Auch von kirchlicher Seite wird der Religionsunterricht nicht selten auf Wertevermittlung reduziert. Damit ist aber nur *ein* Aspekt des Religionsunterrichts angesprochen.<sup>13</sup>

Außerdem bleibt zu fragen, ob die Schule all das wirklich leisten kann und soll oder ob sich hier ein Aufschrei artikuliert, unsere bisherigen Wege der Erziehung und Bildung (Familie, Schule etc.) um mehr sozialpädagogische Angebote und z.B. religiöse Kinder- und Jugendarbeit in der Ganztagschule zu ergänzen. Das alles aber kostet Geld!

Insgesamt zeigt sich also, dass die Kontexte, in denen das Bildungsthema derzeit verortet ist, einem bestimmten Bildungsverständnis zuarbeiten: Bildung wird stärker als Einübung in bestimmte Qualifikationen verstanden denn als Möglichkeit, sich selbst zu bilden, kritisches, also unterscheidendes Denken einzuüben sowie einen Beitrag zur Sozialisation zu leisten.

Außerdem wurde deutlich, dass diese Gewichtung weithin unbemerkt bleibt. Dies aber hat Auswirkungen auf Fächer wie z. B. den Religionsunterricht, die sich gerade auf diese letztgenannte Akzentuierung von Bildung verstehen (was nicht heißt, dass

<sup>11</sup> Vgl. Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, o.J., 13f.

<sup>12</sup> Vgl. ADORNO 1972, 105.

<sup>13</sup> Vgl. LINDNER 2009, 87f.

sie auf die Qualifizierung der Schüler/innen verzichten), aber laut Umfragen bei Eltern (interessanterweise nicht bei Schüler/innen!) zu den Disziplinen gehören, die am ehesten zugunsten von Deutsch oder Mathematik aus der Studentafel entfernt werden könnten.

Deshalb ist es wichtig aufzuzeigen, warum Bildung Religion braucht und warum und wie der Religionsunterricht dazu beitragen kann, dem schulischen Bildungsauftrag gerecht zu werden.

## **2. Warum Bildung Religion braucht – Ein unerwarteter Zuspruch von zwei „unverdächtigen Zeugen“**

### *2.1 Die bleibende Verwiesenheit einer humanen Gesellschaft auf das „Vernunftpotenzial“ der Religionen*

Die Bedeutung der Religionen für die Humanisierung unserer Gesellschaft hat in den letzten Jahren Jürgen Habermas wiederholt betont. Ein Philosoph, der die Religion angesichts des Säkularisierungsprozesses notwendig dahin schmelzen sah, redet nun von den „Vernunftpotenzialen“, die in den Religionen anzutreffen sind, und der „Artikulationskraft religiöser Sprachen“<sup>14</sup>, auf die eine Gesellschaft nicht verzichten kann.

In den letzten Jahren arbeitete Habermas noch deutlicher heraus, was er damit meint. Die Religionen bergen ein Sprach-, Sinn- und damit auch Vernunftpotenzial, das es nirgendwo sonst gibt,<sup>15</sup> auf das eine funktionierende Demokratie aber angewiesen bleibt, will sie einen bestimmten „Sinn von Humanität“<sup>16</sup> bewahren. Erst wenn eine Gesellschaft die Rolle und Bedeutung der Religionen anerkennt und für ihren Prozess der gesellschaftlichen Selbstverständigung in Dienst nimmt, handelt es sich nach Habermas um eine postsäkulare Gesellschaft.<sup>17</sup>

Deshalb stellt sich nach Habermas die Aufgabe, diese Vernunft- und Sinnpotenziale auch so zu kommunizieren, dass sie von der Gesellschaft wahrgenommen und für sie fruchtbar gemacht werden können.

Freilich geschieht hier eine Funktionalisierung der Religion. Interessant ist aber, dass

1. gesehen wird, dass die Religionen eine Sprache und damit eine Vernünftigkeit innehaben, die nur ihnen zukommt und die damit unersetzbar ist;
2. deutlich wird, dass eine funktionierende Gesellschaft auch heute darauf angewiesen ist, dieses Vernunftpotenzial zu heben.
3. mitgesagt ist, dass das Vernunftpotenzial der Religionen nicht einfach in der stillen Kammer des Privatissimum verklingen darf, sondern öffentlich werden muss.
4. es nach Habermas 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 machen.<sup>18</sup>

Insgesamt zeigt sich, dass der religiöse Weltzugang aus philosophisch-soziologischer Sicht unverzichtbar ist. Wenn nun eine Gesellschaft mitverantwortlich ist, den Übersetzungsprozess des religiösen Vernunftpotenzials zu befördern, dann muss sie dafür auch „Orte“, Mittel, Personen zur Verfügung stellen. Der Religionsunterricht in der öffentlichen Schule kann einer dieser Orte sein.

---

<sup>14</sup> HABERMAS 2001, 22.

<sup>15</sup> Vgl. HABERMAS 2005, 137.

<sup>16</sup> HABERMAS 1988, 23.

<sup>17</sup> Vgl. KNAPP 2008, 270-280, hier: 274.

<sup>18</sup> Vgl. HABERMAS 2001, 22.

Er kann nämlich aufzeigen, dass der letzte Horizont nicht ein vom Menschen definierter ist. So kann der Mensch auch nicht von irgendwelchen menschlichen Interessen funktionalisiert werden. Gerade hier setzt der Religionsunterricht an. Ihm wohnt ein kritisch-konstruktives Potenzial inne, insofern er die Sensibilität schärft für Vereinnahmungen des Menschen. So kann er einen Beitrag leisten, die tragenden Pfeiler unserer Kultur zu verstehen und die Prämissen zu klären, denen sich eine humane Gesellschaft verdankt. Der Religionsunterricht stiftet dazu an, den Menschen auf die letzten Fragen zu verweisen und bietet ihm zugleich ein Deuteangebot an, das der Einzelne für sich in Gebrauch nehmen, aber auch ablehnen kann.

## 2.2 *Eine bildungstheoretische Fundierung*

Dass Bildung auf Religion verwiesen ist, hat auch das PISA-Konsortium in seinem theoretischen Vorspann unterstrichen. Anders nämlich, als Allgemeinbildung von einem festgesetzten Bildungskanon zu entwerfen oder von Schlüsselproblemen zu entwickeln, also von einem materialen Bildungsverständnis auszugehen, bezieht sich das PISA-Konsortium auf Überlegungen Jürgen Baumerts, der die Vielgestaltigkeit von Bildung hervorhebt und insofern Bildung von ihren unterschiedlichen Dimensionen bestimmt. Damit macht Baumert ein Erbe der klassischen Bildungstheorie für die gegenwärtige Bildungsdebatte fruchtbar. Schon Herder und Humboldt hatten bei Allgemeinbildung von grundlegenden, unverzichtbaren Bereichen gesprochen. Humboldt beispielsweise nennt im Königsberger und litauischen Schulplan aus dem Jahr 1809 vier Dimensionen, die für Bildung grundlegend und unverzichtbar sind: Die linguistische, die historische, die mathematische, und die gymnastisch-ästhetische Dimension von Bildung.<sup>19</sup> Religion wird bei Humboldt unter der historischen Dimension verhandelt. Baumert variiert diesen Vorschlag, 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 auseinandersetzt.<sup>20</sup>

Wichtig bleibt, dass Bildung nur dann angemessen zur Geltung kommt, wenn alle Dimensionen angespielt werden, dass keine Dimension eine andere ersetzen kann und alle aufeinander verwiesen sind. Die Ausgestaltung der Dimensionen in Schulfächer rangiert auf einer nachgeordneten Ebene.

Indem sich PISA dieses Bildungsverständnis zu Eigen macht,<sup>21</sup> wird Folgendes deutlich:

---

<sup>19</sup> Vgl. HUMBOLDT 1809, 170.

<sup>20</sup> Vgl. BAUMERT 2002, 113.

<sup>21</sup> Vgl. Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) 2000, 21. Hier wird von kognitiver Rationalität, moralisch-evaluativer Rationalität, ästhetisch-expressiver Rationalität und religiös-konstitutiver Rationalität gesprochen. Damit wird der Baumert'sche Vorschlag abgewandelt und Religion nochmals deutlicher gewichtet: Die Baumert'schen „Probleme konstitutiver Rationalität“ werden nun zur „religiös-konstitutiven Rationalität“.

1. Erstens zeigt sich, dass der religiöse Weltzugang nicht einfach aufgeht im ästhetischen oder ethischen. 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.

2. Zweitens wird vorausgesetzt, dass der religiöse Weltzugang nicht einer Rationalität entbehrt und z. B. 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.

3. 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/innen mit dem religiösen Weltzugang auseinandersetzen. Die Frage freilich bleibt, wie der religiöse Weltzugang näher zu bestimmen ist und wie er in schulischen Bildungsprozessen zum Tragen kommt. Das aber kann nicht aus bildungstheoretischer Perspektive allein beantwortet werden, sondern ruft die theologische Perspektive auf. (Interessant ist, dass auch Kultusministerien bei der Erstellung der Bildungspläne diese Konsequenz ziehen. Wie die unterschiedlichen Weltzugänge in der Schule thematisch werden, wird den Fachperspektiven überantwortet.)

### **3. Was den Religionsunterricht ausmacht – Eine Positionsbestimmung in kritischer Absicht**

Im folgenden Teil meiner Ausführungen werde ich ein Profil des Religionsunterrichts entwerfen, das verdeutlicht, wie der religiöse Weltzugang in Bildungsprozessen zum Tragen kommen kann. Mein Vorschlag lautet, Religionsunterricht als Fach zu konzeptualisieren, in dem es darum geht, dass sich Schüler/innen zu Religion verhalten lernen.

Den Vorschlag entwickle ich von drei Perspektiven aus. Eine erste (3.1.) stellt sich dem Anspruch, dass Bildungsprozesse den Gegenstand von Bildung angemessen zur Geltung bringen müssen. Im Fall religiöser Bildungsprozesse also Religion. Christliche Religion aber verdichtet sich in der Gottesfrage, die damit auch für den Religionsunterricht zum entscheidenden und unterscheidenden Thema wird. Eine zweite Perspektive (3.2.) reflektiert auf die Bedingungen, von denen *schulische* Bildungsprozesse geprägt sind. Eine dritte (3.3.) fragt danach, wie religiöse Bildungsprozesse Schüler/innen gerecht werden können.

#### *3.1 Die Gottesfrage als unterscheidendes Thema des Religionsunterrichts – Religiöse Bildungsprozesse müssen ihrem Thema gerecht werden*

Wollen religiöse Bildungsprozesse ihrem Thema gerecht werden, dann konkretisiert sich das christlich gesprochen darin, dass sie die Gottesfrage angemessen zur Sprache bringen. Wie man über den Menschen denkt, was Welt bedeutet, wie man Sinn im Leben versteht, wie das Zueinander der Menschen interpretiert wird, oder anders gesagt, wie man sich zu den „unentscheidbaren Fragen“ verhält, hängt davon ab, von welchem Deuterahmen her man sie liest und versteht. Der christliche Glaube benennt diesen Deuterahmen mit der jüdisch-christlichen Gottesvorstellung. Wie Gott zu denken ist, wie er vorstellbar wird, welche Beziehung sich zu ihm aufbauen lässt, wie er erfahren und nicht erfahren wird, wirkt zurück auf das Verständnis vom Men-

schen, von der Welt, von Glück und Scheitern. Die Gottesfrage ist der Dreh- und Angelpunkt des christlichen Glaubens.

Aus diesem Grund ist die Gottesfrage auch das entscheidende und unterscheidende Thema des christlichen Religionsunterrichts. Hier geht er über Fächer wie Philosophie und Ethik hinaus. Die Gottesfrage zeigt auf, dass der Mensch nicht innerhalb eines fest umschriebenen Horizontes zu denken ist. Die Gottesfrage verhindert damit, dass der Mensch funktionalisiert werden kann von irgendwelchen, z. B. ökonomischen Interessen. Die Gottesfrage garantiert vielmehr, dass der Mensch um seiner selbst willen wertvoll und würdig ist.

Die Gottesfrage aus unserer Gesellschaft zu eliminieren, würde bedeuten, sich den Totalitarismen anzuliefern, die bestimmte Gruppen produzieren, seien es ökonomische Lobbyisten, technische Machbarkeitsfanatiker oder auch religiöse Fundamentalisten.

Nun ist die Gottesfrage kein Thema unserer Gesellschaft (mehr). Dennoch besteht eine Sensibilität dafür, was es bedeutet, die Gottesfrage aus unseren gesellschaftlichen Vereinbarungen zu verdrängen bzw. in ihnen beizubehalten, wenn man nur an die Debatten um den Gottesbezug in der Europäischen Verfassung denkt.

Auch wenn klar ist, dass der jüdisch-christliche Gottesgedanke nicht mehr der einigende Horizont unserer Gesellschaft, geschweige denn Europas ist, so ist sich der deutsche Staat dennoch bewusst, dass er seine weltanschauliche Neutralität nur dann wahren kann, wenn er sie nicht als Wertneutralität versteht. Diese Wertgebundenheit (s. z. B. Art. 1 GG) muss aber immer wieder explizit werden können. Der Religionsunterricht in der öffentlichen Schule ist eine Art und Weise, dies einzulösen. Das Grundgesetz versteht deshalb den Religionsunterricht auch als Möglichkeit, das Recht der positiven Religionsausübung zu verwirklichen.

Wurde damit in einigen wenigen Blitzlichtern beleuchtet, was die Gottesfrage als Deutehorizont des Daseins bedeutet, so bleibt immer noch zu fragen, wie man der Gottesfrage näherhin auf die Spur kommen und diesen Deutehorizont genauer bestimmen kann.

Karl Rahner hat von „zwei Zirkeln“, man könnte auch sagen, zwei Dimensionen der Gottesfrage gesprochen. Als ersten Zirkel machte er die *Gotteserfahrung* aus und unterschied als zweiten Zirkel davon den *Ausdruck* der Gotteserfahrung.<sup>22</sup> Diesen Ausdruck bestimme ich als vielgestaltigen:<sup>23</sup> Hier kommt die Vernunft als Ausdrucks- und Erkenntnisweise der Gottesfrage ins Spiel, die Praxis und auch die Ästhetik.<sup>24</sup>

Die Gottesfrage angemessen zur Sprache zu bringen, bedeutet also sowohl die existentielle Dimension der Gottesfrage zu thematisieren, als auch sich mit dem Ausdruck der Erfahrung auseinanderzusetzen. Rahner geht es hier nicht um ein chronologisches oder biographisches Prä der Erfahrung. Das kann und das wird vielmehr oft gerade anders herum sein: Indem jemand über die intellektuelle Auseinandersetzung zu den letzten Fragen stößt, aufgrund einer Begegnung mit einem Menschen, der sich für andere engagiert, ohne dabei an sich selbst zu denken, ins Staunen und Fragen kommt oder durch die Begegnung mit einem Kunstwerk sich von Gott ergriffen weiß.

Rahner betont mittels der Unterscheidung der beiden Zirkel vielmehr, dass die personale Begegnung von Gott und Mensch jeder doktrinären oder kultischen Verge-wisserung vorausgeht. Gott ist es, der sich dem Menschen geöffnet hat und der

<sup>22</sup> Vgl. RAHNER 1988, 116; ders. 1970, 167f; vgl. dazu auch SCHAMBECK 2006, 146f.

<sup>23</sup> Zur Unterscheidung der unterschiedlichen Rationalitätstypen: Vgl. ARISTOTELES, Nikomachische Ethik VI, 3-5 (Philosophische Bibliothek 5, Bien, G., 133-136). Aristoteles unterscheidet zwischen nous – Logik: Reine Vernunft; phronesis – Praktische Vernunft: Ethik; aisthesis – Ästhetische Urteilskraft.

<sup>24</sup> Vgl. SCHAMBECK 2009, 80-83.

Mensch ist eingeladen, auf diese Einladung Gottes zu antworten. Wichtig aber bleibt, dass beide Dimensionen der Gottesfrage zur Geltung kommen. Von daher müssen religiöse Bildungsprozesse beide Dimensionen anspielen, sowohl die existentielle Dimension als auch die Ausdrucksdimension.

### 3.2 *Sich zu Religion verhalten lernen – Religiöse Bildungsprozesse müssen den Herausforderungen schulischer Bildungsprozesse gerecht werden*

Könnte oben herausgearbeitet werden, dass beide grundlegenden Dimensionen der Gottesfrage in religiösen Bildungsprozessen zum Tragen kommen müssen, so stellt sich die Frage, *in welcher Weise die unterschiedlichen Dimensionen von (christlicher) Religion am spezifischen Lernort Schule angespielt werden sollen*. Mit anderen Worten müssen auch die Bedingungen *schulischer* Lernprozesse bei der Konzeptualisierung von Religionsunterricht berücksichtigt werden.

In den 1970er bis in die Mitte der 1980er Jahre hat sich der Religionsunterricht auf katholischer Seite – ermutigt durch den Synodenbeschluss zum Religionsunterricht (1974) – vor allem mit der Reflexion von Religion beschäftigt. Das war auch legitim und richtig angesichts der damaligen Wissenschaftsorientierung der Schule und aufgrund der religiösen Sozialisation der meisten Schüler/innen, die im Religionsunterricht vorausgesetzt werden und als Grundlage für das „Nachdenken über Religion“ herangezogen werden konnte. Angesichts veränderter Bedingungen muss aber neu überlegt werden. Für viele Schüler/innen ist der christliche Glaube zu etwas Fremdem geworden. Der Religionsunterricht wird damit zum oftmals ersten und einzigen Ort, sich mit Religion explizit auseinanderzusetzen. Wie aber kann unter diesen Bedingungen die Gottesfrage angemessen thematisiert und zugleich der Kontext der öffentlichen Institution Schule ernst genommen werden?

Die Schwierigkeit besteht z. B. darin, dass die Dimension der Gotteserfahrung – also die existentielle Dimension – *in erster Linie Formen des gelebten Glaubens zukommt: Dem Gebet, der Katechese, der Liturgie*. Der Religionsunterricht als ordentliches Schulfach sperrt sich allein schon von seinen Organisationsformen gegen diesen Weg (45 min-Takt, große Klassen und damit anonyme Lernräume, Religionsunterricht als benotetes Fach ...). Es würde ihn aber auch *aufgrund seines schulischen Bildungsauftrags* überfordern, wenn man angesichts des Ausfalls der religiösen Sozialisation an anderen Lernorten (Familie, Gemeinde, Katechese) nun den Religionsunterricht als genuinen Ort für die Begegnung mit Gott beschreiben wollte. Das kann er nicht leisten und das soll er meiner Ansicht nach auch nicht.

Die Überlegungen Jürgen Baumerts, was Allgemeinbildung ausmacht, und die Bildungsziele, die das PISA-Konsortium daraus für die Schule ableitet, können hier weiter helfen.

Baumert unterscheidet Modi der Weltbegegnung und ordnet Religion dem Bereich „Probleme konstitutiver Rationalität“ zu. Er rückt Religion also v. a. in ihrer Rationalität für schulische Bildungsprozesse in den Vordergrund und geht davon aus, dass „Schulen moderner Gesellschaften ... die reflexive Begegnung“ mit jeder der unterschiedlichen Rationalitätsformen institutionalisieren, also auch der Logik, die die Fragen nach dem Ultimativen kennzeichnet.<sup>25</sup> Ähnlich verfährt das PISA-Konsortium. Es spricht ebenfalls davon, dass es „um die Orientierungswissen vermittelnde Begegnung“ mit den unterschiedlichen Rationalitätstypen geht und betont damit ebenso die reflexive Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Modi der Weltbegegnung. Das gilt auch für Religion. Wollen religiöse Bildungsprozesse aber der Religion als ihrem Gegenstand gerecht werden, die eine existentielle Dimension grundlegend

---

<sup>25</sup> Vgl. BAUMERT 2002, 107.

kennzeichnet und ohne sie nicht adäquat thematisiert werden kann, dann muss die reflexive Auseinandersetzung auch mit der existentiellen Dimension von Religion ermöglicht werden.

Mein Vorschlag lautet deshalb, Schüler/innen zu befähigen, sich zu Religion verhalten zu lernen. Nun bedeutet "sich verhalten zu lernen" alltagstheoretisch nicht viel: Gemäß der Variation von Paul Watzlawicks kommunikationstheoretischer Bemerkung "man kann sich nicht nicht verhalten", verhält sich jeder irgendwie zu Religion und muss dies nicht erst lernen. Wenn ich im Folgenden davon spreche, dass Religionsunterricht darauf zielt, sich zu Religion verhalten zu lernen, dann ist damit Folgendes gemeint:

- Verhalten lernen meint nicht nur Reden und sich intellektuell mit Religion auseinandersetzen, aber umfasst die kognitive Auseinandersetzung mit Religion.
- Verhalten lernen ist auch bezogen auf Haltungen und Handeln.
- Verhalten lernen setzt die Fähigkeit voraus, religiöse Phänomene wahrnehmen und das Wahrgenommene ausdrücken zu können.
- Verhalten lernen impliziert die Fähigkeit, religiöse Phänomene zu deuten und das Deutpotenzial des christlichen Glaubens kennen und diskursiv damit umgehen zu können.
- Verhalten lernen umfasst die Fähigkeit, über religiöse Positionen zu kommunizieren.
- Verhalten lernen meint die Fähigkeit, eine eigene Position zu gewinnen, sie begründen zu lernen und damit auch zu verantworten. Verhalten lernen ist insofern als eine auf Praxis bezogene, aber reflexiv auf Praxis bezogene Fähigkeit und nicht als Vollzugskompetenz zu lesen.<sup>26</sup> Damit umfasst Verhalten lernen die Fähigkeit, Praxis ausrichten, planen und orientieren zu können.
- Sich zu Religion verhalten lernen kennzeichnet ein Programm des Religionsunterrichts, das Religion von zwei Dimensionen her versteht: Der existentiellen Dimension und der Ausdrucksdimension, die für die existentielle Dimension einen Ausdruck findet, und zwar im Nachdenken über Religion (reflexive Dimension von Religion), in der Lebensgestaltung, im Ethos, im konkreten Engagement (praktische Dimension von Religion) und in den ästhetischen Ausdrucksformen wie dem Ritus, Bildern, der Musik, dem Spiel etc. (ästhetische Dimension von Religion).
- Die Kompetenzen, die „Verhalten lernen zu Religion“ umfasst, nämlich die ästhetische Kompetenz, die hermeneutisch-reflexive, die hermeneutisch-kommunikative und die Praxis orientierende und insofern praktische Kompetenz, beziehen sich auf beide Dimensionen von Religion, auf die existentielle und die Ausdrucksdimension.

---

<sup>26</sup> Ähnlich argumentiert das sogenannte Berliner Kompetenzmodell, das Partizipationskompetenz als reflexive Kompetenz versteht, also an Handlungen reflexiv teilzuhaben, Handlungsverläufe begründet zu planen und Handlungsentscheidungen und -ergebnisse aus unterschiedlichen Perspektiven nachvollziehen zu können. Vgl. NIKOLOVA / SCHLUß / WEIß / WILLEMS 2007, 72.

In einem Schema verdeutlicht heißt dies Folgendes:

Sich zu Religion verhalten lernen		
Religion in ihren unterschiedlichen Dimensionen	Existenzielle Dimension von Religion (Erfahrungsdimension)	Ausdrucksdimension von Religion <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexive Dimension von Religion</li> <li>• Praktische Dimension von Religion</li> <li>• Ästhetische Dimension von Religion</li> </ul>
Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wahrnehmen und ausdrücken können – <i>ästhetische Kompetenz</i></li> <li>• Deuten können und diskursiv damit umgehen können – <i>hermeneutisch-reflexive Kompetenz</i></li> <li>• Kommunizieren können – <i>hermeneutisch-kommunikative Kompetenz</i></li> <li>• Eine eigene Position gewinnen und begründen und dadurch Praxis orientieren können – <i>praktische Kompetenz</i></li> </ul>	

Sich zu Religion verhalten lernen heißt, dass Schüler/innen eine eigene, begründete und von ihnen verantwortete Position in Sachen Religion gewinnen. Da aber Religion mehr ist als Rationalität und da schulische Bildungsprozesse ihren Gegenstand, hier also Religion, adäquat thematisieren müssen, muss es möglich sein, auch zur existenziellen Dimension von Religion eine Position zu gewinnen. Denn Religion ist Fides et Ratio, um es mit einer alten fundamentaltheologischen Begrifflichkeit zu sagen. Damit werden alle Bestimmungsversuche religiöser Bildung als zu kurz gegriffen entlarvt, die religiöse Bildung auf Rationalität reduzieren wollen und sich deshalb mit religionskundlichen Erkundungen von Religion zufrieden geben. Es wird aber auch jenen Konzepten eine Abrede erteilt, die den Religionsunterricht aufgrund der ausfallenden religiösen Sozialisation an anderen Lernorten zum Ort der Einwohnung oder des Vollzugs von Religion machen.

Das Programm „Sich zu Religion verhalten zu lernen“ beinhaltet, dass es in Bildungsinstitutionen wie der Schule um eine Erschließung des religiösen Weltzugangs geht und um die Ermöglichung einer eigenen Position zu diesem Weltzugang – nicht mehr und nicht weniger. Das aber heißt nicht, dass sich jeder Schüler diesen Weltzugang zu Eigen machen muss, um sich angemessen dazu verhalten zu lernen. Oder dass er Religion – und sei es nur experimentell – vollzogen haben muss – um dazu eine begründete Position zu erwerben. Es reicht, Religion authentisch kennenzulernen – und das wird auch dort schon möglich, wo Religion beispielsweise durch die Lehrkraft in einer authentischen Sprechsituation zur Geltung kommt. Das wird auch dort erreicht, wo Lernarrangements so angelegt sind, dass sie weder Glaubensakte vollziehen, noch die Erfahrungsdimension von vornherein ausschließen. Besonders gewinnbringend sind in diesem Zusammenhang offene Lernwege, wie beispielsweise Musik zu deuten, mit Bildern umzugehen, die in sich eine Bedeutungsoffenheit tragen und darauf angelegt sind, von den Subjekten angeeignet und ausgerichtet zu werden. Ob beispielsweise ein Schüler die biblische Aussage vom „ICH-BIN-DA-GOTT“ in einem Akrostichon auch als für sein Leben geltend ausdeutet oder nicht, oder in der Schwebe lässt, bleibt ihm selbst überlassen.

### 3.3 *Warum mich Religion (nicht) interessiert – Religiöse Bildungsprozesse müssen den Schüler/innen gerecht werden*

Schließlich und eigentlich können religiöse Bildungsprozesse nur gelingen, wenn sie den Schüler/innen gerecht werden. Das ist eine der schwierigsten Herausforderungen und wohl der häufigsten Ursachen für das Scheitern von Religionsunterricht.

Andererseits geht das ureigene Thema des Religionsunterrichts, nämlich sich mit den letzten Fragen auseinanderzusetzen, jeden an. Die Frage lautet nur: Wann und wie sich jemand diesen Fragen stellt und wie diese Fragen in schulischen Bildungsprozessen ventiliert werden.

Das Programm „Sich zu Religion verhalten lernen“ motiviert Schüler/innen, Religion in ihrer Vielgestaltigkeit kennenzulernen und für ihr eigenes Leben auszuloten. Gerade indem Schüler/innen befähigt werden, eine eigene Position zu gewinnen, wird die Frage nach der Relevanz von Religion konstitutiv in den Lernprozess eingetragen. Ob Schüler/innen diese Relevanz freilich für sich gelten lassen oder nicht, liegt in ihrer Freiheit.

Der Religionsunterricht greift insgesamt gerade die Akzente von Bildung auf, die in der gegenwärtigen Bildungsdebatte zu kurz kommen. Er setzt auf das Identitätslernen. In ihm sollen Schüler/innen befähigt werden, eigene, begründete Positionen zu gewinnen, hier zur Religion, insgesamt aber in kritisches Nachdenken und Anfragen eingeübt werden, sensibel werden für gesellschaftliche Mechanismen, die das Leben steuern oder gar behindern und sie aufdecken und anfragen lernen. Um kein Missverständnis aufkommen zu lassen: Er tut dies nicht jenseits von Qualifikationen oder auf ihre Kosten. Er stellt aber immer auch die Frage, wozu die Qualifikationen befähigen und was damit erreicht wird.

Am Profil des Religionsunterrichts kann deutlich werden, warum Bildung Religion braucht und darin sozusagen das komplementäre Element zu den gegenwärtig vorherrschenden Akzentuierungen von Bildung einbringt. Schule, die einen solchen Religionsunterricht institutionalisiert, hat eine Chance, dass Schüler/innen sich nicht nur in Problemlösefähigkeiten einüben und Qualifikationen erwerben, sondern sich ‚ganz‘ bilden. Die Frage ist freilich, wie ein solcher Religionsunterricht gesichert werden kann.

## **4. Bildung braucht Religion – Forderungen, für die es sich einzutreten lohnt**

Das Plädoyer für einen weiten Bildungsbegriff ließ den Religionsunterricht als unverzichtbar für schulische Bildung ausweisen. Abschließend sollen deshalb auf dieser Grundlage weitere Postulate formuliert und mit Argumenten gestützt werden, die von kirchlich-theologischer Seite aus in der Bildungsdebatte stark zu machen sind.

### *1. Garantie religiöser Bildung in Elementarbereich und Schule*

Die Garantie religiöser Bildung im Elementarbereich und im Religionsunterricht an der öffentlichen Schule muss in der gesellschaftlichen und politischen Debatte herausgearbeitet werden, denn Bildung braucht Religion.

Folgende Argumente sind dazu hilfreich:

Die Gottesfrage zu thematisieren, hilft einer Gesellschaft bewusst zu halten, dass der letzte Horizont, von dem der Mensch zu verstehen ist, frei ist. Die Gottesfrage zu thematisieren, ist somit ein kritischer Stachel, Funktionalisierungen des Menschen aufzudecken und anzufragen, seien sie ökonomischer, religiöser, ideologischer Art – *Ideologiekritischer Aspekt religiöser Bildung*.

Religionen geben Antworten auf die innersten und letzten Fragen des Menschen: Woher komme ich? Wohin gehe ich? Was verleiht meinem Leben Sinn? Im Elemen-

tarbereich/im Religionsunterricht Kinder und Jugendliche zu befähigen, eine eigene begründete Position zu Religion zu gewinnen, bedeutet, sie zu befähigen, sich diesen existentiellen Fragen zu stellen, Deuteangebote der Religion(en) kennenzulernen und für sich eine begründete eigene Position zu entwickeln – *Identitätsfördernder Aspekt religiöser Bildung.*

Religion ist nicht nur ein gesellschaftlich verbindender, sondern kann auch ein trennender und Grenzen aufrichtender Faktor sein. Gerade fundamentalistische religiöse Gruppierungen machen das schmerzlich bewusst. Kinder und Jugendliche im Elementarbereich/im Religionsunterricht zu befähigen, eine eigene begründete Position zu Religion zu gewinnen, bedeutet, über Religion(en) nachzudenken und sie von fundamentalistischen Funktionalisierungen unterscheiden zu lernen – *Religionszivilisierender Aspekt religiöser Bildung.*

Religion ist ein integraler Bestandteil unserer Kultur. Im Elementarbereich/im Religionsunterricht Kinder und Jugendliche zu befähigen, eine eigene begründete Position zu Religion zu gewinnen, bedeutet, sie zu befähigen, unsere Kultur zu verstehen und zu gestalten – *Kulturhermeneutischer und gesellschaftsgestaltender Aspekt religiöser Bildung.*

Die Gesellschaft in Deutschland wandelt sich zu einer multiethnischen und multireligiösen Gesellschaft. Im Elementarbereich/im Religionsunterricht Kinder und Jugendliche zu einer eigenen begründeten Position zu Religion zu befähigen, heißt, Fremdes nicht als Bedrohung verstehen zu müssen, sondern als Bereicherung des Eigenen kennenzulernen, zu Toleranz und einem gelingenden Miteinander beizutragen – *Toleranzfördernder Aspekt religiöser Bildung.*

## 2. *Für eine humane Schule – gegen eine ökonomische Vereinnahmung der Schule*

In den öffentlichen Debatten über Bildung muss auf die ökonomischen Vereinnahmungen der Schule (z. B. durch Wirtschaft, Arbeitgeberverbände) hingewiesen werden, um so in einen kritischen Diskurs einzutreten über die Ziele des Kindergartens und der Schule. Religion ist für Bildung unverzichtbar.

## 3. *Für Investitionen im Bildungsbereich*

Ferner gilt es, in der gesellschaftlichen und politischen Diskussion darauf hinzuweisen, dass Reformen im Bildungsbereich den Menschen in den Mittelpunkt rücken müssen. Die Förderung individuellen Lernens kann nicht ohne intensives Personalangebot vonstattengehen. Das bedeutet, in die Bildung und Ausbildung von Erzieher/innen und Religionslehrer/innen zu investieren, und zwar in allen Phasen der Ausbildung, um höchste Standards zu garantieren. Bildung ist teuer. Keine Bildung ist teurer.

Dass es lohnend und geboten ist, nicht nur die Bedeutung religiöser Bildung für den Elementarbereich und die Schule zu bedenken, sondern das Thema weiter zu spannen und die Unverzichtbarkeit der Theologie für die Universität und damit die Gesellschaft zu beleuchten, wäre ein nächster Schritt, der in der bildungspolitischen Debatte von kirchlich-theologischer Seite aus angegangen werden müsste.

Will man, dass Deutschland auch in Zukunft nicht nur ein Land ist, in dem Menschen mit Know-How leben, sondern Menschen, die wissen warum und wozu sie leben und darüber auch auskunftsfähig sind, dann tut es gut, Bildung Religion zu verschreiben und Religion Bildung.

## Literatur

- ADORNO, THEODOR W. (1972), Theorie der Halbbildung, in: Gesammelte Schriften Bd. 8, Frankfurt a. M.
- ARISTOTELES (1985), Nikomachische Ethik (Philosophische Bibliothek 5, Bien, Günter, 4., durchgeseh. Aufl.), Hamburg.
- BAUMERT, JÜRGEN (2002), Deutschland im internationalen Bildungsvergleich, in: Killius, Nelson / Kluge, Jürgen / Reisch, Linda (Hg.), Die Zukunft der Bildung, Frankfurt a. M., 100-150.
- Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (Hg.) (2000), Schule in der modernen Leistungsgesellschaft. Das schulpolitische Positionspapier der BDA, Berlin.
- Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, Abteilung Bildung/Berufliche Bildung (Hg.) (o. J.), Schule 2015. Ein Besuch in der Schule der Zukunft (Bildung schafft Zukunft 11) Berlin.
- HABERMAS, JÜRGEN (2001), Glauben und Wissen. Friedenspreis des Deutschen Buchhandels, Frankfurt a. M.
- HABERMAS, JÜRGEN (1988), Nachmetaphysisches Denken. Philosophische Aufsätze, Frankfurt a. M.
- HABERMAS, JÜRGEN (2005), Zwischen Naturalismus und Religion. Philosophische Aufsätze, Frankfurt a. M.
- HUMBOLDT, WILHELM VON (1964), Königsberger Schulplan (von 1809), in: ders., Werke, Bd. 4: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen (Flitner, Andreas / Giel, Klaus) Stuttgart.
- KNAPP, MARKUS (2008), Glauben und Wissen bei Jürgen Habermas. Religion in einer "postsäkularen Gesellschaft", in: Stimmen der Zeit 133 (2008), 270-280.
- LINDNER, KONSTANTIN (2009), Wie viel "Wertevermittlung" verträgt der Religionsunterricht?, in: SCHMID, HANS (Hg.), Einfach in die Tasten geschrieben. 40 E-Mails von Lehrkräften zum Religionsunterricht, München, 86-95.
- NIKOLOVA, ROUMIANA / SCHLUß, HENNING / WEIß, THOMAS / WILLEMS, JOACHIM (2007), Das Berliner Modell religiöser Kompetenz. Fachspezifisch – Testbar – Anschlussfähig, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 6, H. 2, 67-87.
- RAHNER, KARL (1988), Sendung und Gnade. Beiträge zur Pastoraltheologie, 5. erw. Aufl., Einleitung, Anmerkungen und Register von NEUFELD, KARL HEINZ, Innsbruck/Wien.
- RAHNER, KARL (1970), Gotteserfahrung heute, in: Schriften zur Theologie 9, Zürich/Einsiedeln/Köln, 161-176.
- SCHAMBECK, MIRJAM (2006), Mystagogisches Lernen. Zu einer Perspektive religiöser Bildung, Würzburg.
- SCHAMBECK, MIRJAM (2009), Sich zu Religion verhalten lernen – Was Reli in der Schule will, in: SCHMID, HANS (Hg.), Einfach in die Tasten geschrieben. 40 E-Mails von Lehrkräften zum Religionsunterricht, München, 72-85.

Vereinigung der bayerischen Wirtschaft, Offener Brief an Bundeskanzlerin Merkel zum Bildungsgipfel der Bundesregierung am 22. Oktober 2008. URL: [www.vbw-bayern.de](http://www.vbw-bayern.de) [Zugriff:16.08.2009].

*Prof. Dr. Mirjam Schambeck sf, Professorin für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts am Institut Katholische Theologie der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Forschungsschwerpunkte: Interreligiöse Kompetenz, Bildungsfrage, die Gottesfrage heute kommunizieren, biblisches Lernen postmodern gewendet.*