

Zur Bedeutung (inter-)religiöser Bildung in pluralen Kontexten

Georg Langenhorst, Elisabeth Naurath

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Langenhorst, Georg, and Elisabeth Naurath. 2019. "Zur Bedeutung (inter-)religiöser Bildung in pluralen Kontexten." In *Religion unterrichten in Vielfalt: konfessionell - religiös - weltanschaulich; ein Handbuch*, edited by Saskia Eisenhardt, Kathrin S. Kürzinger, Elisabeth Naurath, and Uta Pohl-Patalong, 28–36. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
<https://doi.org/10.13109/9783666770258.28>.

Nutzungsbedingungen / Terms of use:

licgercopyright

Dieses Dokument wird unter folgenden Bedingungen zur Verfügung gestellt: / This document is made available under these conditions:

Deutsches Urheberrecht

Weitere Informationen finden Sie unter: / For more information see:

<https://www.uni-augsburg.de/de/organisation/bibliothek/publizieren-zitieren-archivieren/publiz/>



Zur Bedeutung (inter-)religiöser Bildung in pluralen Kontexten

Georg Langenhorst/Elisabeth Naurath

Religiös sein bedeutet heute unausweichlich interreligiös sein. Das selbstverständlich gewordene Zusammenleben von Menschen verschiedener Religionen *macht eine Verhältnisbestimmung zum Glauben der Anderen unumgänglich*. Pädagogisch betrachtet heißt dies: Religiöse Identität wird in pluralistischen Gesellschaften im Dialog und in Auseinandersetzung mit Anderen ausgebildet. Im Licht fremder Standpunkte lässt sich der eigene überhaupt erst bedeutungsvoll erklären: »Ich bin ich, weil du du bist, und du bist du, weil ich ich bin« (Karahasan, 1999, S. 45 f.), formuliert der im Schnittpunkt von jüdischer, islamischer, christlich-orthodoxer und römisch-katholischer Kultur aufgewachsene bosnische Schriftsteller *Dževad Karahasan*.

Auch eine jegliche »Kindheit heute« ist in weltanschaulicher und religiöser Hinsicht pluralen Einflüssen ausgesetzt, ob direkt im täglichen Kontakt oder indirekt durch gesellschaftliche Rahmenbedingungen. Diese Vielfalt als Fülle und Bereicherung des Lebens zu sehen, setzt zwei grundlegende Fähigkeiten und Bereitschaften voraus: einerseits nicht mit Orientierungslosigkeit, Irritationen oder gar Abgrenzungen (Fundamentalismen) reagieren zu müssen, andererseits ordnende Strukturmuster zu sichten, mit Wegbegleiter*innen kompetent Diskurse zu führen, eigene Deutungen zu finden und zugleich pluralitätsfähig werden zu können.

1 Recht auf (inter-)religiöse Bildung?

Religiöse Bildung ist demnach ein Prozess, der den Heranwachsenden die Möglichkeit bietet, sich in ihrem geistigen bzw. spirituellen Entwicklungsprozess unter Achtung ihrer Würde als Personen entfalten zu können. Es liegt daher auf der Hand, ein Recht auf *religiöse* Bildung für selbstverständlich zu halten. Und doch scheint gerade dieses umstrittener und angefochtener denn je.

1.1 Vom Recht des Kindes auf Religionsfreiheit

Allgemein zählt das *Recht auf Bildung* zu den subjektiven Rechten, die ohne Ausnahme jedem Menschen gewährt werden müssen. So wurde von der Generalversammlung der Vereinten Nationen 1948 in Artikel 26 das menschliche Grundrecht auf Bildung deklariert. Es heißt dort in Absatz 2: »Die Bildung muss auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein. Sie muss zu Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Nationen und allen rassischen oder religiösen Gruppen beitragen und der Tätigkeit der Vereinten Nationen für die Wahrung des Friedens förderlich sein.«

Dieses Grundrecht schließt ein, dass die Klärung und Reflexion auch der religiösen Dimension des eigenen Selbst grundlegend für die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit ist. Damit zählt auch das *Recht auf religiöse Bildung* zu den Grundrechten des Menschseins. Unabhängig davon, ob man sich selbst positiv, negativ, gleichgültig oder unentschieden zu einer möglichen religiösen Dimension verhält, bedarf man doch der Möglichkeit zur Information, Reflexion und freien Entscheidungsmöglichkeit in einem freiheitlichen Sinne – wie dies im Grundgesetz zur positiven und negativen Religionsfreiheit (Art. 4 GG) garantiert ist. So wird auch in der Kinderrechtskonvention von 1989 in Artikel 14 deklariert, dass »das Recht des Kindes auf Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit« zu achten sei. Dieses Recht schließt die Möglichkeiten zur freien Religionsentfaltung und zur religiösen Bildung mit ein.

Im Folgenden soll daher das Recht auf religiöse und damit notwendigerweise auch interreligiöse Bildung in seiner individuellen und gesellschaftlichen Bedeutung näher betrachtet und mit Blick auf den Religionsunterricht in Deutschland konkretisiert werden. Bei all dem ist zunächst nach dem Zusammenhang von Bildung und Religion zu fragen. Die damit aufgeworfene Frage nach dem Recht auf (inter-)religiöse Bildung schließt ein, den äußerst komplexen Diskurs um die weiten Begriffe von Religion, Theologie, aber auch Spiritualität und Bildung in den Blick zu nehmen. Dies kann an dieser Stelle jedoch nur sehr verkürzt geschehen. Dabei wird ein theologisch fundiertes Bildungsverständnis vorausgesetzt, welches das zentrale Kriterium christlicher Freiheit und damit die Subjektorientierung grundlegend betont. Letztlich impliziert Bildung immer die lebenslang wirkende Selbst-Bildung des Subjekts.

1.2 Das Recht auf religiöse Bildung als Ermöglichung eigener Weltbildkonstruktion

Schon von klein auf stellen Kinder Fragen, die zu klären versuchen, was wirklich und was möglich ist. Die Klärung eines realitätsnahen Wirklichkeits- und Möglichkeitsverständnisses begleiten den Menschen ein Leben lang. Unabhängig von der weltanschaulichen Positionierung bleibt Religion ein Lebensthema, wenn sie mit Paul Tillich so verstanden wird, dass es hier um Fragen geht, die den Menschen und das Menschsein unbedingt angehen. Die Suche nach Antworten ist dabei zunächst eingebettet in lebensgeschichtliche Erfahrungskontexte von theologischen oder weltanschaulichen Antworten jener Tradition, in die man hineingeboren oder hineinerzogen wird. Mehr und mehr werden dann aber auch andere Lebensentwürfe und Traditionen bedeutsam, denen Menschen in ihrem Umfeld begegnen.

1.3 Implizite und explizite religiöse Bildung im frühen Kindheitsalter

Mit Friedrich Schweitzer lassen sich fünf große Fragen im Aufwachsen der Kinder festhalten (Schweitzer, 2000, S. 27 ff.):

- Wer bin ich und wer darf ich sein? Die Frage nach mir selbst;
- Warum musst du sterben? Die Frage nach dem Lebenssinn;
- Wo finde ich Schutz und Geborgenheit? Die Frage nach Gott;
- Warum soll ich andere gerecht behandeln? Die Frage nach dem Grund ethischen Handelns;
- Warum glauben manche Kinder an Allah? Die Frage nach der Religion der anderen.

Damit sind sicherlich zentrale, wenn auch nicht alle Grundbereiche kindlicher religiöser Fragen benannt. Für religiös aufwachsende Kinder lassen sich exemplarisch drei – hier aus Sicht des Christentums formulierte – Fragen ergänzen:

- Was feiern Menschen an Weihnachten und Ostern? Die Frage nach der feierlichen Gestaltung des Glaubens;
- Warum werden Kinder getauft? Die Frage nach der sakramentalen Praxis;
- Hört mich Gott, wenn ich zu ihm bete? Die Frage nach der Tragfähigkeit von Spiritualität.

Demgemäß lässt sich das Religiöse als Grunddimension des Menschen betrachten: In ihr geht es um Wahrnehmung, Empfindung, Ausdruck und Gestaltung von

Wirklichkeit in all ihren Facetten, ja mehr noch: um das Erahnen von *Möglichkeiten*, die unsere Erfahrungswelt übersteigen und so Raum geben für Sehnsucht, Hoffnung und Trost. Dieser Religionsbegriff bezieht sich noch nicht substantiell auf eine bestimmte Religion oder Konfession. Er meint eher, dass Religion eine menschliche Grundhaltung des Fragens nach sich selbst ist.

Der nur schwer überschaubare Zusammenhang von religiösen Überzeugungen und religiöser Praxis zeigt sich daran, dass Einflüsse der Sozialisation (Religion, Kultur, Bildungshintergrund, Sprachfähigkeit, Geschlecht etc.) religiöse Gefühle, Gedanken, Einstellungen und Haltungen entscheidend prägen. Aber auch die lebensgeschichtliche Entwicklung macht deutlich, dass religiöse Bildung nicht vorrangig mit theologischen Inhalten oder kirchlichen Bildungsangeboten gleichzusetzen ist. Im Sinne einer Unterscheidung von expliziter religiöser Bildung und impliziter religiöser Bildung (Domsgen, 2004) kann die implizite religiöse Bildung das Umgehen von Eltern oder Erziehungspersonen mit ihren Kindern auf der Basis eines religiös geprägten Menschenbildes meinen. Hierbei geht es also um eine Haltung und Einstellung, die dem Glauben entspricht – ohne ihn bekenntnismäßig auszuformulieren.

Demgegenüber zielt eine explizite religiöse Bildung als die konkrete Vermittlung bekenntnisgeprägter Inhalte sowohl auf einen identitäts- als auch auf einen gemeinschaftsstiftenden Sinn. »Wenn dein Kind dich morgen fragt« – diese recht freie Übersetzung aus Dtn 6,20 erinnert im Rahmen der jüdischen Pesach-Tradition an den familiären Ritus der nachfragenden Nachwuchsgeneration, warum die älteren Familienangehörigen sich an bestimmte religiöse Gebote halten. Hintergrund dieser Frage religiöser Identitätsbildung ist ein Kontext, der von familiärer religiöser Sozialisation ausgeht und die nachwachsende Generation in eine Glaubensgemeinschaft zu integrieren sucht.

Dies geschieht zum einen über Narration (den erzählenden Weg), indem gerade in einem entwicklungspsychologisch mythischen Stadium heilige Texte auch Kindern altersgerecht vermittelt werden. So konnte jüngst gezeigt werden, dass – trotz deutlich unterschiedlicher hermeneutischer Zugänge – in den abrahamischen Religionen speziell für Kinder konzipierte Ausgaben von Tora, Bibel und Koran im Sinne (früh-)kindlicher religiöser Bildung vorzufinden sind (Langenhorst/Naurath, 2017). Zum anderen geschieht dies auch über rituelle Formen wie Taufe oder Beschneidung (im Judentum wie auch im Islam), die im Sinne von »rites de passage« (Übergangsriten) gewissermaßen einen geistlich-geistigen Herrschaftswechsel mit Aufnahme in die Glaubensgemeinschaft darstellen.

1.4 Herausforderungen (inter)religiöser Bildung im Kontext geringer religiöser Bildung

Die Bedingungsfaktoren religiöser Sozialisation haben sich gesamtgesellschaftlich betrachtet so stark verändert, dass gerade den offiziell noch als »christlich« gezählten Heranwachsenden in zunehmendem Maße eine konfessionelle Identität, eine kirchliche Beheimatung sowie religiöse Sprachfähigkeit abhanden kommen. Angesichts dieser (religions-)soziologischen Entwicklung wird die mittlerweile sehr offen gestellte Frage verständlich, ob die Verfassungsvorgabe zum Religionsunterricht nach Art. 7 GG noch den gesellschaftlichen Einstellungen und Bedürfnissen entspricht.

Doch ist das Recht auf religiöse Bildung über den zwar notwendigen, aber im Blick auf das Thema Religion/Religiosität zu kurz greifenden religionswissenschaftlichen Unterricht – z. B. in einem Fach Religionskunde – wirklich eingelöst? Religiöse Bildung beinhaltet grundsätzlich eine Beschäftigung mit authentischen, vor allem durch die Religionslehrkraft verkörperten Positionen und Einblicken in auch emotional bestimmte, auf religiösen Erfahrungen und deren Reflexionen gründende religiöse Selbst-Verortungen. So gesehen lässt sich ein unbedingtes Recht der Kinder und Jugendlichen fordern, dem institutionell der Religionsunterricht verpflichtet ist. Diese Forderung gilt insbesondere dem Recht von Schüler*innen, die nicht dem bislang institutionell etablierten konfessionell ausgerichteten Religionsunterricht angehören.

2 Das Recht auf religiöse Bildung am Lernort Schule – für alle

Der grundgesetzlich formulierte allgemeine Bildungsauftrag beabsichtigt, dass *alle* Kinder und Jugendlichen die Unterstützung finden, die sie zu einer aktiven Teilhabe am gesellschaftlichen Leben befähigt. Diese Forderung muss auch im Blick auf deren religiöse Prägungen zur Geltung gebracht werden – nicht zuletzt deshalb, weil positive wie negative Religionsfreiheit als Grundrechte in unserer Verfassung garantiert sind und insofern ein Recht auf religiöse Bildung nicht vergessen werden darf. Das aber heißt, dass Heranwachsende Räume, Zeiten und Ansprechpartner*innen für ihre religiösen Fragen brauchen. Demgegenüber entwickelt sich jedoch mehr und mehr eine gegenteilige Einschätzung zum gesellschaftspolitischen Dauerbrenner, die das »Recht des Kindes auf Religion« (Schweitzer, 2000) unterläuft.

Seit einigen Jahren findet sich vorwiegend in den Printmedien immer wieder die augenscheinlich populäre Frage »Brauchen wir ›Reli‹ noch?«, so etwa

öffentlichkeitswirksam in der ZEIT vom 12. Januar 2017. Die darin zum Ausdruck kommende Legitimationskrise des konfessionellen Religionsunterrichts in Deutschland scheint nur die argumentative Spitze eines Eisbergs zu sein, der ein kulturelles Unbehagen gegenüber einer Öffentlichkeit der Religion und vor allem der Religionsausübung im gesellschaftlichen Diskurs verdeutlicht.

2.1 »Brauchen wir ›Reli‹ noch?«

Angekündigt hat sich die Problematisierung des Religiösen allerdings schon längst: Eine forschungswissenschaftliche Sichtung des Themas zeigt eine auffallende Häufung von Literatur, die eher verteidigend betont, dass Kinder in der Tat Religion bräuchten. Begründet wird dies üblicherweise mit drei grundlegenden Dimensionen des Religiösen:

- Kulturhermeneutisch wird betont, dass ein Sich-Verstehen der Schüler*innen in der immer noch – zumindest in den bildungsrelevanten Traditionen – von den abrahamischen Geschwisterreligionen geprägten Welt des Abendlandes durch religiöse Bildung gefördert werde;
- anthropologisch seien genuin existenzielle Fragen des Menschen nicht religionskundlich, sondern bekenntnisorientiert zu beantworten und
- die ethischen Herausforderungen machten deutlich, dass eine wertorientierte Herzensbildung quasi auch religiöse Anker benötige.

Allerdings wird neben dem apologetischen Charakter dieses vorwiegend religionspädagogisch geführten Diskurses augenfällig, dass nicht einleuchten muss, was nicht einleuchten mag; genauer: Bei eher »religiös unmusikalischen« Kritiker*innen bzw. solchen, die geradezu eine Abneigung gegenüber religiösen Musikgeschmäckern mitbringen, überzeugen traditions- oder bekenntnisorientierte Kriterien in der Tat wenig. Der Verdacht der religiös ideologisierenden Manipulation wiegt schwer, nicht nur im Kontext eines ostdeutschen Atheismus, den man inzwischen als »dritte Konfession« bezeichnen könnte.

Demgegenüber ist zu betonen: Gerade der als ordentliches Lehrfach institutionell verankerte Religionsunterricht als Bildungsangebot aller Schularten steht als Garant gegen Ideologisierung und Manipulierung, indem die Wissenschaftsorientierung des unter staatliche Aufsicht gestellten Faches – einschließlich der universitären Ausbildung der Religionslehrkräfte – bildungstheoretisch begründet ist. Neben den bereits dargestellten Kriterien sollten daher insbesondere die *kritische Urteilskraft*, die *Fähigkeit zur Selbstreflexion* und die dem religiösen Toleranzgedanken verpflichtete *Pluralitätsfähigkeit* als bildungstheoretisch begründete

Ziele der in der Schule angebotenen religiösen Bildung noch stärker hervor-
gehoben werden. Die – wenn man so will – »Pflichten« religiöser Bildung, die
üblicherweise den Forderungen nach Rechten gegenüberstehen, dienen hierbei
dem Gemeinwohl, indem die auf der Basis von Grundwissen entwickelte Refle-
xions- und Diskursfähigkeit dem Aufkommen von Vorurteilen entgegenstehen
und damit dem sozialen Frieden dienen.

2.2 Bildung religiöser Reflexionsfähigkeit

Dies kann an einem Beispiel deutlich werden: In Bayern haben bislang nur 13 %
*der muslimischen Schüler*innen (ca. 14.500) die Möglichkeit, einen Religions-*
unterricht ihres Glaubens zu besuchen, wobei es sich selbst da – nach mehr als
10 Jahren – immer noch um einen Modellversuch(!) handelt. Die Zahlen in den
anderen Bundesländern differieren zwar, bestätigen aber die grundlegende Ten-
denz. Die Chancen, welche religiöse und interreligiöse Bildungsangebote in der
Schulpraxis bieten könnten, werden noch völlig unzureichend genutzt. Die Not-
wendigkeit und Dringlichkeit eines flächendeckenden Angebots für Islamischen
Religionsunterricht liegen auf der Hand, auch wenn sowohl dessen Bedarf als
auch dessen Effekt bislang noch zu wenig empirisch erforscht ist.

Wo den Schüler*innen kein Raum geschaffen wird, um ihre alltags- und
lebensbezogenen Fragen auf der Basis ihres Glaubens zu formulieren, zu dis-
kutieren und damit zu einer eigenen Position zu finden, droht die Gefahr, von
fundamentalistischen Einflüssen jeglicher Art vereinnahmt zu werden. Nicht
selten können sich so Vorurteile gegenüber fremden Kulturen und Religionen
verfestigen und in Gewaltbereitschaft umschlagen. Demgegenüber kann das
schulische Angebot eines wissenschaftsorientierten und im Rahmen des Grund-
gesetzes verankerten Angebots von Religionsunterricht, der sich im allgemeinen
Bildungsauftrag der Schule verantworten muss, als Gewaltprävention gelten.

Die religiöse Reflexionsfähigkeit wird aber nicht nur innerhalb der religiös
homogenen Lerngruppen gefördert. Religiöse Bildung vollzieht sich mehr und
mehr in Prozessen des Austausches zwischen Menschen unterschiedlicher Kon-
fessionen, Religionen und Weltanschauungen. Am Lernort Schule zeichnen sich
neue Begegnungsformen ab: zwischen Lerngruppen, durch Lehrkrafttausch,
durch didaktisch strukturiertes Lernen an der eigenen Identität in Verbindung
mit dem Blick auf andere.

2.3 Interreligiöse Bildungsperspektiven

Welche Bildungsperspektiven lassen sich von diesen Vorgaben aus formulieren für den konfessionellen Religionsunterricht, für ökumenisch-christliche Perspektiven (Lindner/Schambeck/Simojoki/Naurath, 2017), für dialogische Verständigungen von Jüd*innen, Christ*innen und Muslim*innen (Langenhorst, 2016), zum Teil – in Variation – für interreligiöse Öffnungen mit weiteren Religionen oder auch mit Bekenntnislosen?

- Religionspädagogisch von *Konfession* reden heißt künftig, den Weg der eigenen Religion als Heilsweg zu bekennen und zu praktizieren, ohne den anderen Konfessionen oder den abrahamischen Geschwisterreligionen die Möglichkeit eines eigenen, von meinem Weg abweichenden Zugangs zum Heil prinzipiell und kategorisch abzusprechen. Ein gegenseitiges inklusivistisches Verständnis ermöglicht es, andere Religionen als von Gottes Wahrheit und Heilswillen erfüllte Dimensionen wertschätzen und respektieren zu können.
- Religionspädagogisch verantwortbar von *Gott* reden heißt künftig, stets zu bedenken, dass ein und derselbe Gott nicht nur in meiner Konfession, nicht nur in meiner Religion, sondern in den drei, in sich noch vielfach ausdifferenzierten Religionen von Judentum, Christentum und Islam verehrt wird. Auch andere Religionen richten sich auf eigene Weise nach Gott aus. Dieser grundlegende Gedanke schließt die Einsicht ein, dass die in den Religionen ausgebildeten *Gottesvorstellungen* – trotz vieler im Einzelfall genau zu betrachtender Gemeinsamkeiten – sehr wohl in vielen Facetten voneinander abweichen.
- Religionspädagogisch von *interreligiösem Lernen* reden heißt schließlich, sich im Rahmen einer Hermeneutik der wechselseitigen Anerkennung so intensiv wie möglich mit den anderen Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen zu befassen, sei es in persönlichen Begegnungen oder in medialer Auseinandersetzung. Ein immer besseres gegenseitiges Kennenlernen, ein vertiefendes Studium und praktisches Erfahren von Gemeinsamkeiten, eine immer klarere Sicht auf bleibend trennende – in Respekt und Ehrfurcht wahrgenommene – Eigenheiten markieren die Wege des religionspädagogischen Bildungswegs in die Zukunft. Gerade im Gespräch mit Bekenntnislosen geht es darum, die Frage nach Gott ebenso wie die Nichtfrage nach Gott als mögliche Optionen einer Weltsicht anzuerkennen und zuzulassen. Eine Kommunikation gegenseitiger Wertschätzung, die am Lern- und Lebensort Schule eingeübt wird, ist letztlich auch für andere gesellschaftliche Kontexte friedensfördernd und zukunftsweisend.

Literatur zum Weiterlesen

- Langenhorst, G. (2016): Trialogische Religionspädagogik. Interreligiöses Lernen zwischen Judentum, Christentum und Islam. Freiburg i. Br.: Herder.
- Langenhorst, G./Naurath, E. (Hg.) (2017): Kindertora, Kinderbibel, Kinderkoran. Neue Chancen für (inter-)religiöses Lernen. Freiburg i. Br.: Herder.
- Schweitzer, F. (2014): Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Sonstige Literatur

- Domsgen M. (2004): Familie und Religion. Grundlagen einer religionspädagogischen Theorie der Familie. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Karahasan, D. (1999): Die Fragen an den Kalender. Texte, Essays, Reden. Wien: edition selene.
- Langenhorst, G. (2014): Kinder brauchen Religion. Orientierung für Erziehung und Bildung. Freiburg i. Br.: Herder.
- Leimgruber, St. (2007): Interreligiöses Lernen. Stuttgart: Kösel
- Lindner K./Schambeck, M./Simojoki, H./Naurath, E. (Hg.): Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell. Freiburg i. Br. u. a.: Herder.
- Naurath, E. (2016): Gewalt ist Gotteslästerung und religiöse Bildung ist Gewaltprävention. Plädoyer für eine dezidiert friedensorientierte Religionspädagogik. Pastoraltheologische Informationen 36 (1), S. 23–34.
- Naurath, E. (2017): »... so wie ein Kind im Weitergehen von jedem Wehen sich viele Blüten schenken lässt ...« (Rainer Maria Rilke). Zum Recht des Kindes auf religiöse Bildung. In: S. Altmeyer/R. Englert/H. Kohler-Spiegel/E. Naurath/B. Schröder/F. Schweitzer (Hg.): Menschenrechte und Religionsunterricht. Jahrbuch der Religionspädagogik 33, S. 84–96. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Theologie.
- Schweitzer, F. (2000): Das Recht des Kindes auf Religion. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.