

Hans Mendl

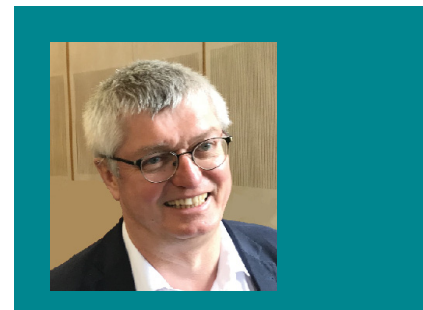
Weltverantwortung

Politisch und global lernen im Religionsunterricht

Der Autor

Prof. Dr. Hans **Mendl**, Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts an der Universität Passau

Prof. Dr. Hans Mendl
Universität Passau
Department für Katholische Theologie
Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts
Michaeligasse 13
D-94032 Passau
e-mail: mendl@uni-passau.de



Weltverantwortung

Politisch und global lernen im Religionsunterricht

Abstract

Die politische und gesellschaftliche Dimension des Religionsunterrichts geriet angesichts einer subjektorientierten Modellierung des Fachs lange Zeit aus dem Blick. Vor dem Hintergrund der aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen stellt sich heute verstärkt die Frage nach der politischen Dimension religiöser Bildung. Diese kann bildungstheoretisch, biblisch und theologisch begründet und entfaltet werden. Auf dieser Basis lassen sich konkrete inhaltliche Perspektiven skizzieren. Der Anspruch auf die Wahrnehmung von Weltverantwortung hat auch Folgen für das Selbstverständnis der Lehrenden.

Schlagerworte: Religionsunterricht – politische Bildung – Globalisierung – Öffentlichkeit – Weltverantwortung

World responsibility.

Political and global learning in religious education

The social and political dimension of religious education have been overlooked for a long time concerning the view of a subject-oriented modeling. Against the background of current social challenges, today the question of the political dimension of religious education has increasingly raised. This can be explained and developed in educational, biblical and theological terms. Building on this, content-related perspectives can be outlined. This demand for the awareness of the world responsibility has also impact on the self-image of teachers.

Keywords: Political Education – Religious Education – Globalization – Public – Global responsibility

1. Weltverantwortung – eine vergessene Dimension religiöser Bildungsarbeit?

„Reich mir mal den Politiker rüber!“ Dieser aus Norddeutschland stammende Begriff ist erklärungsbedürftig. In der christlichen Seefahrt hieß die Suppenkelle „Politikus“. Denn der Koch an Bord, der Smutje, macht mit dem Politiker Bordpolitik: Er kann je nach Ansehen der Person die dicken Brocken vom Topfboden herausholen oder oben im Trüben fischen. Damit verfügt er über die Verteilungshoheit. Politik beginnt also nicht erst im Bundestag, sondern bereits in der (Schiffs-) Küche. Wie hängen nun aber Politik und Religion, politische Bildung und Religionsunterricht zusammen?

Religion ist ein Teilsystem der Gesellschaft. Religiöses Lernen findet in konkreten gesellschaftlichen Kontexten statt, und auch die Gestalt des Religionsunterrichts ist eingebettet in ein Netzwerk der jeweiligen gesellschaftlichen, kirchlichen und pädagogischen Rahmenbedingungen. Dass die politische Dimension religiöser Bildungsarbeit erst allmählich wieder in ihrer Unverzichtbarkeit erkannt wird, hat mit diesen Zeitverläufen zu tun.

Im ersten Teil des Beitrags soll diese historische Wellenbewegung nachgezeichnet werden. Sie mündet mit dem Blick auf die aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen in den Aufweis der Dringlichkeit, religiöse Bildungsarbeit heute deutlicher politisch, öffentlich und global zu konturieren (Kap. 2). Eine solche Neuausrichtung bedarf aber einer reflektierten Verhältnisbestimmung zwischen Öffentlichkeit, Religion, Bildung und Religionspädagogik (Kap. 3) sowie einer spezifisch theologischen Begründung (Kap. 4). Vor diesem Hintergrund lassen sich dann Zielhorizonte und Themenfelder einer politisch ausgerichteten religiösen Bildung (Kap. 5) benennen, bevor abschließend Anforderungen an die Lehrenden und weitergehende religionsdidaktische Desiderate formuliert werden können (Kap. 6).

1.1 Gesellschaftspolitische Konzepte der 70er-Jahre

Ein erstes religionspädagogisches Konzept, das deutlich gesellschaftspolitisch ausgerichtet war, liegt mit dem problemorientierten Religionsunterricht in den 70er-Jahren des letzten Jahrhunderts vor.¹ Dieses ging davon aus, dass sich religiöse Bildung nicht aufs Private beschränkt, sondern auch Privatheit immer abhän-

1 Vgl. Art. Problemorientierter RU, in: MENDL, Hans: Taschenlexikon Religionsdidaktik, München: Kösel 2019 (im Erscheinen); KAUFMANN, Hans Bernhard (Hg.): Streit um den den problemorientierten Religionsunterricht in Schule und Kirche, Frankfurt a.M. u.a.: Diesterweg 1973; KNAUTH, Thorsten: Problemorientierter Religionsunterricht. Eine kritische Rekonstruktion, Göggingen: Vanderhoeck & Ruprecht 2003 (= Arbeiten zur Religionspädagogik Bd. 23); HAHN, Matthias: Problemorientierter Religionsunterricht, in: WiReLex [erstellt 2016; <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100119/>, abgerufen am 03.01.2019].

gig von gesellschaftlichen und politischen Fragestellungen ist. Von einer kritischen Gesellschaftsanalyse aus sollten SchülerInnen im Religionsunterricht ihr Leben kritisch hinterfragen und sich so emanzipieren. Der problemorientierte Religionsunterricht konnte sich in der Breite nicht durchsetzen, er wirkt allerdings in verschiedenen Ausprägungen gerade in der gymnasialen Oberstufe und im Berufsschulunterricht durchaus bis heute weiter.

Eine weltzugewandte Ausrichtung des Religionsunterrichts manifestierte sich dann vor allem im Konzept „Der Religionsunterricht in der Schule“ aus dem Jahre 1974, das nicht umsonst immer wieder als ein Dokument einer Wende bezeichnet wird.² Im Unterschied zur zuvor primär theologisch begründeten und binnenkirchlich ausgerichteten Konzeption des Faches erfolgt nun eine deutlichere kontextuelle Konstituierung und Begründung des Faches: Der Religionsunterricht hat nicht nur eine kulturgeschichtliche und anthropologische Aufgabe, wie sie sich in den ersten beiden Begründungsmustern des Konvergenzmodells niederschlägt, sondern auch eine gesellschaftliche:

„Theologie geschieht in Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Situation, zu deren Kennzeichnung die Orientierung des heutigen Menschen auf Zukunft hin gehört. Diese Orientierung äußert sich in einer Dynamik, die die Welt verantwortlich gestalten will. Die Theologie erweist diesen Ansatz als genuin biblisch: Die Texte der Bibel enthalten an vielen Stellen Kritik an zeitgenössischen Zuständen. Sie entlarven falsch Ansprüche; sie rufen zur Umkehr, zur Veränderung und zur Ausrichtung auf Zukunft. [...] Eine solche Theologie fordert den Religionsunterricht auf, sich dieser Auseinandersetzung zu stellen, seine Ziele und Themen so zu wählen, dass die Welterfahrung jedes einzelnen, die realen Umstände, die Probleme und Konflikte des Lebens zu seinem integrierenden Bestandteil werden.“³

Deshalb ist es für SchülerInnen unverzichtbar, sich im Religionsunterricht auch mit zentralen sozialen und politischen Schlüsselfragen („Unterprivilegierung – Armut – Hunger – Krieg – Frieden – Gerechtigkeit – Fortschritt – Zukunft ...“⁴) zu beschäftigen: „Die ganze Tagesordnung der Welt kann ich diesem Sinne ‚unbedingt angehen‘ und bedingungslos herausfordern. Die ‚religiöse‘ Dimension solcher Situationen und Erfahrungen ausklammern hieße den Menschen verkümmern zu

2 Der Religionsunterricht in der Schule, in: Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Offizielle Gesamtausgabe. 1, Freiburg i. Br. u.a.: Herder 4. A. 1978, 113–152.

3 EBD., 2.4.3.

4 EBD., 2.3.2.

lassen.“⁵ Ein zentrales Ziel des Religionsunterrichts besteht deshalb in der Motivation „zu verantwortlichem Handeln in Kirche und Gesellschaft“⁶.

Diese pointierte und entschiedene gesellschaftspolitische Zuspitzung der Begründung und Zielsetzung des Religionsunterrichts ist aus dem Zeitkontext heraus verstehbar und sicher den Nachwirkungen der 68er-Zeit in Mitteleuropa geschuldet, aber auch den gesellschaftspolitischen Herausforderungen, die bis in die 80er-Jahre hinein wirkten (Kalter Krieg, politisches Blockdenken, Nachrüstungsbeschluss, Friedens- und Umweltbewegung).

Dass die Impulse aus der Ökumenischen Bewegung für die Wahrnehmung von Weltverantwortung durch die christlichen Konfessionen und Religionen überhaupt in der religiösen Bildungsarbeit keine nachhaltige Wirkung erbrachten, hängt sicher mit der Zurückhaltung der Kirchen in Deutschland zusammen, Wege eines konfessionell-kooperativen oder ökumenisch ausgerichteten Religionsunterrichts zu beschreiten.⁷

1.2 Politikvergessenheit

Nach den großen politischen Umbrüchen in den 90er-Jahren (Zerfall des Ostblocks, Wiedervereinigung) wurde es ruhiger um die die großen politischen Themen – gesellschaftlich und in der Folge auch im Religionsunterricht. Dies kann man mit den religionspädagogischen Diskussionen und Prinzipien⁸ zeigen, die seitdem diskutiert wurden: Ein Dauerthema ist bis heute die Diskussion um Korrelation, Anfang der 90er-Jahre wurde unter symboldidaktischer und entwicklungspsychologischer Perspektive prominent diskutiert, ob man Gleichnisse Kindern zumuten könnte. Bei den Vorstellungen von einer subjektorientierten und dialogischen Religionspädagogik geriet die politische Dimension ebenso aus dem Blickwinkel wie bei einem ästhetischen, mystagogischen, biografischen oder performativen Lernen. Selbstverständlich kann man bei allen diesen Ansätzen durchaus politische Implikationen herausarbeiten (z.B. beim Ästhetischen die Wahrnehmung der Welt, beim Mystagogischen die Sensibilisierung für auch gesellschaftlich und politisch bedingte Leiderfahrungen, beim Lernen an fremden Biografien den Bezug auf gesellschaftliche Problemfelder oder beim Performativen das Aufgreifen und die kreative Ausgestaltung gesellschaftsrelevanter Fragen), nur ist

5 EBD.

6 EBD., 2.5.2.

7 Vgl. MENDEL, Hans: Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf, überarbeitete und erweiterte 6. A. München: Kösel 2018, 141–150; siehe auch: MENDEL 2019 [Anm. 1], Art. Ökumene und Art. Ökumenischer Religionsunterricht.

8 Zur Begrifflichkeit des Prinzips siehe: MENDEL 2018 [Anm. 7], 180–181; dort auch: die Entfaltung der genannten Prinzipien, 180–223.

das politisch-reflexive und ideologiekritische Moment hier vergleichsweise gering ausgeprägt. Bernhard Grümme arbeitet präzise heraus, dass in vielen religionsdidaktischen Prinzipien die politische Dimension kein prominentes Thema war.⁹ So legt er auch die Wunde auf den Ansatz eines Lernens an fremden Biografien, wenn dort die Förderung der individuellen Verantwortlichkeit dominiere und die ideologiekritische Reflexion und Ausweitung hier ebenso kurz komme wie bei manchen Sozialprojekten.¹⁰ Wie eingangs erwähnt korreliert dies alles aber mit den entsprechenden gesellschaftlichen Veränderungsprozessen, wie an einem spezifischen Thema abschließend gezeigt werden kann: Die Friedensthematik war seit den 60er-Jahren des 20. Jahrhundert auch im Religionsunterricht von den globalen Weltkonflikten unter den Vorzeichen des Kalten Krieges zwischen Ost und West und der darauf reagierenden Friedensbewegung geprägt. Nach dem Ende dieser Ära wurde die Fragestellung eher kleinräumig auf das unmittelbare schulische Umfeld bezogen (z.B. Streitschlichterprogramme).

2. Die Renaissance der politischen Dimension im Religionsunterricht

Dass die Fragen nach einer gesellschaftlichen, politischen und globalen Lerndimension im Religionsunterricht heute verstärkt gestellt werden, hat mit den gesellschaftspolitischen Herausforderungen der letzten Jahre zu tun: Die Welt ist pluraler und globaler¹¹ geworden. Terrorbedrohungen, Kriege und das Aushöhlen demokratischer Systeme bestimmen die Wahrnehmung der Weltlage. Dies und die Flüchtlingsbewegungen der letzten Jahre führen einerseits zu einer globaleren Weltsicht und andererseits zu in vielen Ländern aufkeimenden völkischen Nationalismen. Insofern erscheint es als durchaus stimmig, dass auch in der Religionspädagogik verstärkt über den Zusammenhang von Öffentlichkeit und Religion,¹² Bildungsgerechtigkeit,¹³ die politische Verantwortung von Bildung, Kirche

9 GRÜMME, Bernhard: Religionsunterricht und Politik. Bestandsaufnahme – Grundsatzüberlegungen – Perspektiven für eine politische Dimension des Religionsunterrichts, Stuttgart: Kohlhammer 2009, 81–93; siehe auch: KÖNEMANN, Judith: Politische Religionspädagogik, in: WiReLex [erstellt 2016; <https://www.bibelwissenschaft.de/de/stichwort/100114/> , abgerufen am 03.01.2019].

10 Siehe dazu GRÜMME 2009 [Anm. 9], 90–93; seine durchaus berechtigten Anmerkungen wurden bei der Überarbeitung meines Buchs berücksichtigt: MENDEL, Hans: Modelle – Vorbilder – Leitfiguren. Lernen an außergewöhnlichen Biografien, Stuttgart: Kohlhammer 2015 (= Religionspädagogik innovativ 8), 12.

11 SIMOJOKI, Henrik: Globalisierte Religion. Ausgangspunkte, Maßstäbe und Perspektiven religiöser Bildung in der Weltgesellschaft, Tübingen: Mohr Siebeck 2012 (= Praktische Theologie in Geschichte und Gegenwart 12).

12 KÖNEMANN, Judith / WENDEL, Saskia (Hg.): Religion, Öffentlichkeit, Moderne. Transdisziplinäre Perspektiven, Bielefeld: transkript Verlag 2016 (= Religionswissenschaft 1); GRÜMME, Bernhard: Öffentliche Religionspädagogik. Religiöse Bildung in pluralen Lebenswelten, Stuttgart: Kohlhammer 2015 (= Religionspädagogik innovativ 9); GRÜMME, Bernhard: Aufbruch in die Öffentlichkeit? Reflexionen zum „public turn“ in der Religionspädagogik, Bielefeld: transkript Verlag 2018 (= Religionswissenschaft 12).

13 GRÜMME, Bernhard: Bildungsgerechtigkeit, in: WiReLex [erstellt 2015; <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100090/> , abgerufen am 03.01.2019]; GRÜMME, Bernhard: Bildungsgerechtigkeit. Eine religionspädagogische Herausforderung, Stuttgart: Kohlhammer 2014 (= Religionspädagogik innovativ 7).

und Religionsunterricht¹⁴ hingewiesen wird. Die vielen Publikationen sind ein Indiz für die gesteigerte Sensibilität, ebenso wie die Tatsache, dass die Thematik als so wichtig erscheint, dass sie auch zum expliziten Gegenstand in entsprechenden Handbüchern¹⁵ und Lexika geworden ist und auch fachwissenschaftliche Zeitschriften entsprechende Themen wieder verstärkt aufgreifen¹⁶. Dass die politische Dimension wichtiger wird, kann nochmals an der Friedensthematik gezeigt werden, die ihre Brisanz von den als unlösbar erscheinenden weltweiten Konflikten her speist. In einer zunehmend globalisierten Welt und einer postmodernen Gesellschaft nehmen Sicherheiten ab und Unsicherheiten zu; die bekannten Gewaltphänomene in Gesellschaft, Medien und Politik stellen auch eine Herausforderung für die Bildungsarbeit dar.¹⁷

Aber lässt sich daraus schließen, dass auch dem Religionsunterricht eine politische Dimension zukommt? Von den schulischen Modi der Welterschließung aus, wie sie Jürgen Baumert konzipiert hat, könnte man durchaus auch folgern, dass der spezifisch politische Blick auf die Welt in der Schublade einer normativ-evaluativen Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Gesellschaft verortet werden könnte. Geschichte, Ökonomie, Politik / Gesellschaft und Recht wären für dieses Feld verantwortlich, nicht der Religionsunterricht.¹⁸

Dass aber die politische Dimension sowohl materialer Gegenstand des Religionsunterrichts ist und mit entsprechenden prozesshaften Formalobjekten einer ethischen Bildung verbunden werden kann, muss im Folgenden erläutert werden.

3. Öffentlichkeit, Religion, Bildung und Religionspädagogik

Die Beziehung zwischen Religion und Gesellschaft, Öffentlichkeit und Politik ist nicht einfach zu bestimmen. Entgegen einer eindimensional verstandenen Säkularisierungsthese, die einen gesellschaftlichen Bedeutungsverlust und eine Beschränkung von Religion auf den Privatraum oder den Binnenraum von Kirche

14 KÖNEMANN, Judith / METTE, Norbert (Hg.): *Bildung und Gerechtigkeit. Warum religiöse Bildung politisch sein muss*, Ostfildern: Grünewald 2013 (= *Bildung und Pastoral* 2); GRÜMME, Bernhard: *Politik, Religionsunterricht*, in: *WiReLex* [erstellt 2015; <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100097/>, abgerufen am 03.01.2019]; GRÜMME, Bernhard / SCHLAG, Thomas (Hg.): *Gerechter Religionsunterricht. Religionspädagogische, pädagogische und sozialetische Orientierungen*, Stuttgart: Kohlhammer 2016. (= *Religionspädagogik innovativ* 11).

15 Auch in der überarbeiteten und erweiterten Neuauflage der „*Religionsdidaktik kompakt*“ wurde ein Kapitel mit der Überschrift „*Weltverantwortung – politisch und global lernen*“ hinzugefügt. – MENDEL 2018 [Anm. 7], 172–179. In meinem „*Taschenlexikon Religionsdidaktik*“ sind die entsprechenden Stichworte eingearbeitet, z.B. globale zu den Themen „*Öffentliche Religion und Religionspädagogik*“ und „*Politische Bildung*“, aber auch konkrete wie z.B. „*Friedenserziehung*“ und „*Gerechtigkeit*“: MENDEL 2019 [Anm. 1].

16 Z.B. Entwurf. *Konzepte, Ideen und Materialien für den Religionsunterricht*, Heft 4/2018: *Im Kapitalismus leben*; *KatBl* 142 (2017), Heft 5: *Nächstenliebe politisch*.

17 Vgl. auch MENDEL 2019 [Anm.1], Art. *Friedenserziehung*.

18 BAUMERT, Jürgen: *Deutschland im internationalen Bildungsvergleich*, in: KILLIUS, Nelson / KLUGE, Jürgen / REISCH, Linda (Hg.): *Die Zukunft der Bildung*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2002, 100–150, bes. 113.

prognostizierte, erforscht man unter den Begriffen einer *public religion* oder einer öffentlichen Religion die Bedeutung, die Religionsgemeinschaften und religiöse Überzeugungen in einer postmodernen und liberalen Zivilgesellschaft beanspruchen.¹⁹ Dabei ist die Einflussnahme von Religion und Religionen auf die Gesellschaft und die Weltgemeinschaft durchaus ambivalent, wenn man beispielsweise die verschiedenen Formen des Fundamentalismus und religiös aufgeladener Gewalt betrachtet. Von öffentlicher Religion spricht man, wenn Religionen ihre Auffassung von einem gelingenden Leben, ihre Sinnperspektiven und ihre Maßstäbe für ein gemeinsames Leben in die Gesellschaft einbringen und sich so diskursiv am Meinungs- und Willensbildungsprozess beteiligen.²⁰ Insofern haben Religionen ein kritisch-konstruktives Wächteramt in Gesellschaft und Öffentlichkeit.

Auch die Religionspädagogik betrachtet Religion und religiöse Bildung nicht als Privatsache. Sie sieht sich vielmehr dem Anspruch auf öffentliche Relevanz verpflichtet, sie hat die Aufgabe, das Verhältnis von religiöser Bildung, Gesellschaft, Politik und Populärkultur zu klären, sie sensibilisiert auf verschiedenen Ebenen für die Wahrnehmung einer kritischen Weltverantwortung, sie zielt in diesem Sinne auch auf politische Bildung und erstrebt in einer pluralen Gesellschaft die Befähigung zum mündigen und diskursiven Umgang mit heterogenen Positionen.²¹

4. Die theologische Begründung und Entfaltung religiöser Bildung²²

4.1 Biblisch begründete Weltverantwortung

Die gesellschaftsbezogene öffentliche Dimension des Christentums lässt sich aus der Weltverantwortung, die dem christlichen Glauben immanent ist, ableiten. Denn in der christlichen Anthropologie sind ein umfassender Weltbezug des Menschen und seine Weltverantwortung grundgelegt: Der Mensch als Ebenbild Gottes soll über die Welt „walten“ (Gen 1,26). Auch im Zuspruch des Reiches Gottes durch Jesus (Mk 1,15) und dessen Spannung zwischen der Heilszusage (Indikativ) und der Einladung zum tatkräftigen Mitwirken (Imperativ) kann man eine christlich-eschatologische Hoffnungs- und Handlungsperspektive erkennen.

19 GROSSE KRACHT, Hermann-Josef: Öffentliche Religionen im säkularen Staat (Casanova), in: SCHMIDT, Thomas / PITSCHMANN, Annette (Hg.): Religion und Säkularisierung. Ein interdisziplinäres Handbuch, Stuttgart: Metzler 2014, 114–126.

20 GRÜMME, Bernhard: Öffentliche Religion, in: WiReLex [erstellt 2016; <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100202/>, abgerufen am 07.01.2019], 4; Mendl 2019 [Anm. 1], Art. Öffentliche Religion und Religionspädagogik.

21 SCHRÖDER, Bernd: Öffentliche Religionspädagogik. Perspektiven einer theologischen Disziplin, in: Zeitschrift für Theologie und Kirche 110 (2013) 109–132.

22 Das folgende Kap. orientiert sich an MENDEL 2018 [Anm. 7], 172–179.

In der Spur dieser Vorgaben betonen auch die kirchlichen Richtlinien beispielsweise zu den Bildungsstandards auf verschiedenen Ebenen den Aspekt der Weltverantwortung. Mit Bezug auf die Vorgaben der Kultusministerkonferenz wird als Zielangabe bereits für die Grundschule formuliert: „Die Schülerinnen und Schüler sollen zu mündigen Bürgerinnen und Bürgern erzogen werden, die verantwortungsvoll, selbstkritisch und konstruktiv ihr berufliches und privates Leben gestalten und am politischen und gesellschaftlichen Leben teilnehmen können.“²³ Folgerichtig gibt es einen eigenen Gegenstandsbereich „Mensch und Welt“ (der sich dann auch in allen Lehrplänen der einzelnen Bundesländer niederschlägt), und auch in der bekannten Kompetenzmatrix wird die Partizipations- bzw. Teilhabekompetenz mit „Anteil nehmen und Verantwortung übernehmen“²⁴ bzw. „aus religiöser Motivation handeln“²⁵ beschrieben.

4.2 Kriteriologische Basis: Die Begründung einer christlichen Sozialethik

In der Reich-Gottes-Botschaft Jesu und in seiner Ethik findet man die kriteriologische Basis eines Handelns „gegen die Alternativlosigkeit der Welt“²⁶: ChristInnen sind eingeladen, am Kommen des Reiches Gottes mitzuarbeiten. Aus der biblischen Botschaft lassen sich freilich keine unmittelbaren Handlungsanleitungen oder gar (partei)politische Folgerungen ableiten.

Das Doppelgebot der Liebe (Mk 12,29-31) bedeutet aber auf jeden Fall eine Horizontweitung: Die Zuwendung zum Nächsten kennt keine Grenzen (vgl. die Beispielerzählung vom barmherzigen Samariter, Lk 10,25-37). Sie muss in Balance zur Gottes- und Selbstliebe stehen. Wie oben bereits angedeutet überwiegt zwar in aktuellen religionspädagogischen Konzepten die Auslegung des Liebesgebots auf die sozialkaritative und diakonische Ebene hin, z.B. bei den Compassion- und Local-heroes-Projekten.²⁷ Soziales Handeln und sozialpolitisches Engagement bilden aber keinen Widerspruch, sie sollten sich wechselseitig ergänzen. Deshalb müssen bei Compassion-Projekten die strukturellen Kategorien (Interessen, Herrschaftsbedingungen, Machtzusammenhänge, Wirtschaftsfaktoren) bei der Vor- und Nachbereitung bearbeitet werden, und auch bei der Auseinandersetzung mit

23 SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ (Hg.): Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule / Primarstufe, Bonn 2006, 8.

24 EBD., 13

25 SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ (Hg.): Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10 / Sekundarstufe Bonn 2004, 18.

26 GÄRTNER, Claudia: Religionsunterricht – ein Auslaufmodell? Begründungen und Grundlagen religiöser Bildung in der Schule, Paderborn: Schöningh 2015 (= Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 19), 226.

27 Vgl. die entsprechenden kritischen Anmerkungen: GRÜMME 2009 [Anm. 9], 88–93; siehe auch: WOHNIG, Alexander: Zum Verhältnis von sozialem und politischem Lernen. Eine Analyse von Praxisbeispielen politischer Bildung, Wiesbaden: Springer VS 2017.

Helden des Alltags oder *Local heroes* bedarf es neben der Förderung einer individuellen Verantwortlichkeit auch einer ideologiekritisch-politischen Reflexion und Ausweitung: „Gerade Zivilgesellschaften sind auf Menschen angewiesen, die über den Tellerrand hinausschauen und prosozial Verantwortung übernehmen; das stellt aber auch kritische Anfragen an das Funktionieren und die Schwachstellen politisch-sozialer Bedingtheiten.“²⁸ Damit verbunden ist die kritische Selbstreflexion, inwieweit diakonisches Handeln noch zur Stabilisierung ungerechter Verhältnisse beitragen kann, obwohl sie das Gegenteil intendiert.

Von zentraler Bedeutung für die Weltgestaltung aus christlicher Sicht erscheinen die Sozialprinzipien der Kirche und die päpstlichen Sozialzyklen²⁹; die drei zentralen Sozialprinzipien der Personalität (die unantastbare Würde des Menschen, der Vorrang der Person vor der Gesellschaft), Solidarität (der Zusammenhang und die gegenseitige Unterstützung) und Subsidiarität (die Anerkennung des selbst Leistbaren und die Unterstützung darüber hinaus) gründen auf dem übergreifenden sozialen Prinzip der Gerechtigkeit als dem übergreifenden sozialen Prinzip und Maßstab für die Gesellschaft und wurden erweitert mit den Prinzipien des Gemeinwohls (das Wohlergehen der Gemeinschaft geht vor dem Eigenwohl) und der Nachhaltigkeit (die Lebensgrundlagen zukünftiger Generationen bewahren).³⁰

Aber nicht nur das Christentum, sondern alle Religionen sind aufgefordert, an der Weltgestaltung mitzuwirken und für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung einzutreten; dieser Anspruch konkretisiert sich am eindrucksvollsten in Hans Küngs Projekt *Weltethos*.³¹

5. Zielhorizonte und Themenfelder einer politischen Dimension des Religionsunterrichts

Der Religionsunterricht soll zur Weltdeutung und Weltgestaltung aus christlicher Perspektive befähigen. Die SchülerInnen müssen dazu befähigt werden, an gesellschaftlicher und religiöser Praxis teilzunehmen. Eine Basis dafür sind die Schulung einer Kritik- und Reflexionsfähigkeit, um auch die subtilen Mechanismen von Manipulation, Machtausübung und Unterdrückung zu durchschauen. Hierzu zählt

28 Mendl 2015 [Anm. 10], 12.

29 KÜPPERS, Arnd / SCHALLENBERG, Peter: DoCat. Was tun? Die Soziallehre der Kirche, Königstein: Youcat Foundation gemeinnützige GmbH 2016, 38–39.

30 Vgl. MENDL 2018 [Anm. 7], 175.

31 KÜNG, Hans: Handbuch Weltethos. Eine Vision und ihre Umsetzung. Unter Mitwirkung von Günther GEBHARDT und Stephan SCHLENSOG, München u. Zürich: Pieper 2012; KÜNG, Hans: Projekt Weltethos, München u. Zürich: Pieper 1990; KÜNG, Hans / KUSCHEL, Karl-Josef (Hg.): Erklärung zum Weltethos. Die Deklaration des Parlamentes der Weltreligionen, München u. Zürich: Pieper 1993; siehe auch MENDL 2019 [Anm. 1], Art. Weltethos.

auch eine Konsum- und Leistungskritik. Globale Ziele sind Autonomie, Mündigkeit und Mitbestimmung, aber auch Empathiefähigkeit, Zivilcourage, Solidarität und der Einsatz für Frieden und Völkerverständigung. Die politische Dimension von Bildung bezieht sich dabei auf unterschiedliche Ebenen (religiöser) Bildung und impliziert je eigene Problemstellungen.

5.1 Bildungsgerechtigkeit und kritische Bildungsverantwortung

Auf der Ebene des Bildungssystems stellt sich die Frage nach Bildungsgerechtigkeit.³² Die internationalen Vergleichsstudien der letzten Jahre weisen auf ein markantes Defizit der deutschen Schulpolitik hin: Das deutsche Bildungssystem scheint soziale Ungleichheiten noch zu verstärken anstatt zu mindern. Das ist umso problematischer, als Bildung die Ressource schlechthin für gesellschaftliche Teilhabe darstellt. Insofern bedarf es einer verstärkten Anstrengung, um Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen Milieus und Migrationskulturen auf besondere Weise zu fördern und so ihre Zukunftschancen zu erhöhen. Auch der Anspruch von Behinderten zur vollständigen Teilhabe an einer gemeinsamen Bildung ist ein Aspekt von Bildungsgerechtigkeit.³³

Dem Religionsunterricht kommt auf der Ebene des Bildungssystems insgesamt eine gesellschaftspolitisch bedeutsame Funktion zu, wie bereits in den kirchlichen Dokumenten angeklungen ist: Wenn Religion die „schlechthinnige Abhängigkeit“ des Endlichen vom Absoluten (Friedrich Schleiermacher) kennzeichnet, so führt dies zu einer Relativierung gesellschaftlicher Absolutheitsansprüche. Der Religionsunterricht erhält einen transfunktionalen Stachel inmitten eines Bildungssystems, das durchaus funktional und leistungsorientiert angelegt ist. „Wer nach dem Sinn fragt, kann sich nicht mit dem Hinweis auf Zwecke zufrieden geben“, heißt es im Beschluss der Würzburger Synode³⁴. Entgegen einer unbegrenzten Wissenschaftsgläubigkeit und Ideologieanfälligkeit soll der Religionsunterricht beunruhigen. Die Wächteraufgabe bezieht sich auf einer systemischen Ebene beispielsweise auf die kritische Begleitung der Entfaltung von Bildungsstandards und Kompetenzorientierung, auf Fragen der Leistungsmessung und der zeitlichen Ausgestaltung von Schule sowie auf das Einfordern von Projekten, mit denen die Zweckrationalität von Schule zumindest ergänzt wird: Wo es Börsenspiele und Skikurse gibt, erscheint auch ein Sozialpraktikum als unverzichtbar für die Bildung von Kindern und Jugendlichen über die verschiedenen Modi der Weltbegegnung hinweg. Diese kritische Funktion des Religionsunterrichts im System

32 Vgl. GRÜMME 2014 [Anm. 13]; GRÜMME 2015 [Anm. 12]; KÖNEMANN / METTE 2013 [Anm. 14].

33 Vgl. MENDEL 2018 [Anm. 7], 219–223.

34 Vgl. Der Religionsunterricht in der Schule [Anm. 2], 2.3.3.

Schule dient gleichermaßen der emanzipatorischen Bildung junger Menschen und der humanen Ausgestaltung des Handlungsorts Schule (z.B. auch systemisch über die Mitwirkung bei Schulprogrammen und der Ausgestaltung der Schulkultur).

Freilich muss der kritische Stachel selbstkritisch auch auf Religion und Religionsunterricht selber hin gerichtet werden: Nachgefragt werden muss, ob nicht auch im Religionsunterricht bestimmte Gruppen (z.B. Jungs, sozial Unterprivilegierte) benachteiligt werden.³⁵ Und schließlich sollte ein Religionsunterricht an öffentlichen Schulen zur Zivilisierung von Religion selbst beitragen, da das Fach der Logik eines Schulfaches entsprechend seinen Gegenstand unter den Gesetzmäßigkeiten eines aufgeklärten Diskurses in den Blick nimmt.³⁶ Eine Aufbereitung religiöser Fragestellungen unter schulischen Modalitäten kann als das beste Gegenmittel gegen destruktive Formen von Religion und Fundamentalismus wirken. Insofern hat die öffentliche Schule auch ein Interesse an einem im wahrsten Sinn des Wortes „vernünftigen“ Religionsunterricht, der zum reflexiven Verstehen von Religion beiträgt und die Religionen selber kultiviert und aufklärt. Dementsprechend erscheint im Religionsunterricht auch eine kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Kirche legitim, da diese sich in allen Facetten am Anspruch des Evangeliums zu messen hat: „Liebe zur Kirche und kritische Distanz müssen einander nicht ausschließen“³⁷, heißt es im Beschluss der Würzburger Synode. In postmoderner Pluralität und Globalität ist zudem ein wechselseitiges Verständnis der verschiedenen Kulturen und Religionen an der Schule nötig, das nur durch den Erwerb von fundierten Kenntnissen der Gemeinsamkeiten und Unterschiede der verschiedenen Traditionen über die entsprechenden religionsbildenden Fächer erreicht wird.

5.2 Thematisierung gesellschaftlicher Schlüsselprobleme

Nach Bernhard Grümme sind folgende Merkmale elementar, um die politische Dimension eines religiösen Bildungsbegriffs zu kennzeichnen:³⁸ Religiöse Bildung ist parteiisch (Option für die Armen und Benachteiligten), wahrnehmend-konfrontierend (Sensibilisierung für Unrecht mit Hilfe des jüdisch-christlichen Befreiungspotenzials), kritisch-informierend (Befähigung zum kritischen Urteil vom Horizont eines eschatologischen Vorbehalts aus wider jeden Absolutheitsanspruch), emanzipatorisch (Befreiung aus Unmündigkeit und Unterdrückung),

35 Grümme / Schlag 2016 [Anm. 14], 80–95.

36 MENDL, Hans: Reli macht Schule. Der Nutzen von Religion über den Religionsunterricht hinaus, in: KROPAČ, Ulrich / LANGENHORST, Georg (Hg.): Religionsunterricht und der Bildungsauftrag der öffentlichen Schulen. Begründung und Perspektiven des Schulfachs Religionslehre, Babenhausen: LUSA 2012, 178–190, hier 185–186.

37 Der Religionsunterricht an der Schule 1974 [Anm. 2], 2.8.5.

38 GRÜMME 2009 [Anm. 9], 139–147.

transformatorisch (messianische Veränderungsperspektive), subjektorientiert (Subjektwerdung der SchülerInnen in Freiheit), anamnetisch-temporal (Erlösungs- und Befreiungserinnerungen werden kritisch an die Gegenwart herangetragen, um Zukunft zu gestalten) und pluralitätsfähig (Umgang mit gesellschaftlicher, religiöser und kultureller Heterogenität).

Diese Perspektiven konkretisieren sich auf der Ebene der inhaltlichen Gestalt des Religionsunterrichts: Thematisiert werden müssen gesellschaftliche Schlüsselthemen wie Gerechtigkeit, Frieden, Arbeit, Umwelt, Identität, Wahrheit sowie die reflexive Beschäftigung mit dem Politischen selbst.³⁹ Ein Blick in die aktuellen Lehrpläne zeigt, dass unter dem Inhaltsbereich „Mensch und Welt“ diese Themenstellungen in allen Schularten und Schulstufen entwicklungsangemessen implementiert sind. Es besteht allerdings der Verdacht, dass die diesen Themenfeldern implizite politisch-reflexive Dimension auf einer metareflexiven und ideologiekritischen Ebene zu wenig ausgeschöpft wird.

Der Zielhorizont ist eindeutig zu formulieren: Eine politische Dimension im Religionsunterricht leistet durch die Befähigung zur Bearbeitung dieser Themenfelder einen Beitrag bei der Erziehung von Kindern und Jugendlichen zu mündigen BürgerInnen und ermöglicht die Teilhabe und Mitwirkung an Gesellschaft und Kirche.

5.3 Globalisierung: eine Welt-Thematik

Globalisierung erscheint als das herausgehobene Schlüsselthema schlechthin. In einer globalisierten Welt hat der Religionsunterricht die Aufgabe, die SchülerInnen zur Ausweitung des eigenen Welthorizonts anzuleiten. Die Welt hat sich längst zu einer „Weltrisikogesellschaft“ (Ulrich Beck) hin gewandelt; wirtschaftliche, politische und ökologische Herausforderungen betreffen die gesamte Weltgemeinschaft. Ein globales Lernen erfordert aber nach Henrik Simojoki auch die Ausbildung entsprechender Kompetenzen bei den SchülerInnen z.B. die Fähigkeit, die „Präsenz des Globalen in der eigenen Lebenswelt und Lebensführung“ wahrzunehmen, „globale Komplexität“ zu erkennen und zu verarbeiten, den „Zusammenhang zwischen globalen Problemen und grundlegenden Sinnfragen“ zu erkennen, die Perspektivität und Pluralität von Weltdeutungen anzuerkennen, christliche Leitbilder und ihre ethischen Implikationen für die Weltgestaltung zu kennen und auf die globale Weltgestaltung hin beziehen zu können, „mit Menschen anderer Überzeugungen respektvoll“ zu kommunizieren und zusammenzuwirken und „konkrete Handlungsoptionen zur Förderung einer zukunftsfähigen

39 Vgl. EBD., 211–222.

Entwicklung“ zu entwerfen.⁴⁰ Die aktuellen Migrationsbewegungen können sich dabei als Kernmoment auch der religiösen Bildung erweisen: Gerade jugendliche MigrantInnen mit ihrer anderen Herkunftskultur und ihrem häufig intensiveren Bezug zur eigenen Religion fordern auch deutsche Jugendliche, denen von den Shell-Studien im Schnitt eine „Religion light“ bescheinigt wird, auf besondere Weise heraus bei der Frage, was Religion für die Entfaltung der eigenen Identität bedeutet.

Vorreiter für die Kultivierung einer globalen Weltsicht in der Einen Welt sind seit vielen Jahrzehnten die kirchlichen Hilfswerke (z.B. Adveniat, Misereor, Brot für die Welt, Missio), die auch die entsprechenden Bildungsangebote bereitstellen. Unter dem Stichwort des „Glokalen“ soll das Verständnis für globale Fragen mit der Befähigung zum verantwortlichen Handeln vor Ort verbunden werden.

5.4 Herausforderung Digitalisierung

Als Musterbeispiel für die Unausweichlichkeit einer globalen Weltsicht kann die Ambivalenz der digitalen Medien gelten. Die Welt wird digital auch im Klassenzimmer zugänglich, gleichzeitig ergeben sich neue Herausforderungen für die Bildungsarbeit (z.B. Verfügbarkeit von Wissen und der kritische Umgang damit, Chancen und Grenzen sozialer Netzwerke, Gefahr der Monopolisierung und Überwachung, Tendenzen der Beschleunigung und Oberflächlichkeit): Auch der Religionsunterricht hat hier einen fachspezifischen Beitrag zur kritischen Medien-nutzungskompetenz zu leisten.⁴¹

6. Desiderate für eine verantwortliche Ausgestaltung einer politisch orientierten religiösen Bildung

6.1 Normative und formale Ethik im Widerstreit

Die Ansprüche eines politisch konturierten Religionsunterrichts, der die Wahrnehmung von Verantwortung in einer globalen Welt anmahnt, sind deutlich inhaltlich-normativ unterfüttert, wie die skizzierten diversen Ziel- und Erwartungshorizonte verdeutlichen. Erinnerung muss deshalb daran, dass das formale Ziel ethischer Bildung in der Entwicklung einer moralischen Urteils- und Entscheidungsfähigkeit besteht.⁴² Im Kontext eines diskursethischen Ansatzes dürfen Aspekte einer inhaltlichen Moral, also auch Fragen nach einem politisch verantwortbaren Denken und Handeln, nicht plump moralisierend nach dem Modell der

40 Nach SIMOJOKI 2012 [Anm. 11], 298.

41 Vgl. KatBl 138 (2013), Heft 3: Social Media; KatBl 143 (2018), Heft 3: Digital Natives; GOJNY, Tanja / KÜRZINGER, Kathrin S. / SCHWARZ, Susanne: Selfie – I like it. Anthropologische und ethische Implikationen digitaler Selbstinszenierung, Stuttgart: Kohlhammer 2016 (= Religionspädagogik innovativ 18).

42 Siehe MENDEL 2018 [Anm. 7], 124–126.

Wertübertragung eingebracht werden. Sie müssen, wenn es um die Annahme eines eigenen Standpunkts und um eventuelle Konsequenzen für den eigenen Lebensstil (z.B. bei einer Diskussion um „Fair trade“-Produkte) geht, den Lernenden die Freiheit der eigenen Entscheidung belassen – auch wenn das von einem verantwortungsethischen Standort mancher Lehrender aus häufig schwerfällt! Für die Kennzeichnung dieses Dilemmas zwischen einer erwünschten inhaltlichen Ethik und einer notwendigen formalen bei der Teilhabekompetenz hat das Comeniusinstitut folgende kluge Formulierung gefunden: die „begründete (Nicht-)Teilhabe an religiöser und gesellschaftlicher Praxis“⁴³.

6.2 Anforderung an die Lehrenden

„Wer Theologie betreibt, bedarf einer besonderen Aufgeschlossenheit für die Herausforderungen der jeweiligen Zeit.“⁴⁴ Die politische Dimension des Religionsunterrichts auf allen Ebenen – vom kritischen Blick auf das System Schule und die Gesellschaft bis hin zu den thematischen Fragen nach der gerechten und friedvollen Ausgestaltung einer globalen Welt – erfordert von den Lehrenden einen eigenen Standpunkt: Sie müssen Menschen mit Bürgersinn sein, die wach die je aktuellen politischen, gesellschaftlichen und sozialen Ereignisse wahrnehmen und sowohl durch den reflektierten Umgang mit dem Weltgeschehen als auch im eigenen Lebensstil personale Medien für ihre SchülerInnen sind. Von der zuvor skizzierten Problematik her, dass Bildung im Sinne einer Ermöglichungsdidaktik den Ansprüchen einer formalen ethischen Bildung entsprechen muss und auch politische normative Ansprüche (z.B. Konkretionen von Gerechtigkeit, Nachhaltigkeit, Weltverantwortung) nur als Denk- und Handlungsangebote eingespielt werden können, bedürfen Lehrende einer ausgeprägten Differenzverträglichkeit: Sie müssen auch aushalten, wenn sich SchülerInnen für andere Standpunkte und Handlungsoptionen aussprechen.⁴⁵

Das bedeutet auch eine Offenheit für Lehr- und Lernformate, mit denen der Kontakt mit öffentlichen und kirchlichen Einrichtungen (z.B. kirchlichen Hilfswerken) gepflegt wird, aber auch für solche, die auf kreative Weise das prophetische Potenzial christlichen Glaubens konkretisieren,⁴⁶ sowie die Bereitschaft, dort, wo

43 FISCHER, Dietlind / EISENBAST, Volker (Red.): Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I, Münster: Comenius-Institut 2006, 17.

44 GUTMANN, Hans-Martin / METTE, Norbert: Orientierung Theologie. Was sie kann, was sie will, Reinbek b. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag 2000 (= Rowohlt's Enzyklopädie 55613), 21.

45 Zur Bedeutung einer Differenzhermeneutik auch im interreligiösen Bereich: MENDEL, Hans: Der fremde Andere. Praktische Konturen einer Differenzhermeneutik, in: BÜTTNER, Gerhard / REIS, Oliver / MENDEL, Hans / ROOSE, Hanna (Hg.): Religiöse Pluralität, Babenhausen: LUSA 2017 (= Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik 8), 106-118

46 Z.B. spezifische Formen der Öffentlichkeitsarbeit: NAFROTH, Wolfgang: Themen zum Thema machen. Öffentlichkeitsarbeit vor Ort mit einfachsten Mitteln gestalten, Berlin: Nafroth PR+Kommunikationsberatung 2. A. 2004.

es als dringend notwendig und ausweichlich erscheint, auch öffentlich Position zu beziehen.

6.3 Ein zentrales Desiderat: Religionsdidaktische Konturierung der politischen Dimension religiöser Bildung

Die Zeichen der Zeit legen es nahe, die politische Dimension der religiösen Bildung deutlicher zu bearbeiten, als es lange Zeit in der Religionspädagogik für nötig erachtet wurde. Der Aufweis dieser These sowie die theologische Begründung dafür wurden in diesem Beitrag ausführlich erläutert. Deutlich wurde auch, dass sich der Anspruch auf eine öffentlichkeits- und politikrelevante religiöse Bildung auf verschiedenen Ebenen stellt: bildungspolitisch in der Forderung nach Bildungsgerechtigkeit und in der Wahrnehmung einer kritischen Bildungsverantwortung, thematisch in der Bearbeitung globaler Schlüsselprobleme, die heute vor allem vor dem Hintergrund der Globalisierung und Digitalisierung gedacht werden müssen.

Es fällt auf, dass die ProtagonistInnen eines deutlicher politisch ausgerichteten Religionsunterrichts bislang überwiegend normativ und appellativ argumentieren. Was aussteht, ist die Konkretisierung dieses stimmigen Plädoyers auf eine entsprechende Didaktik und Methodik einer politisch orientierten religiösen Bildung hin: Die Auskonturierung neuer öffentlichkeitsorientierter Lehr- und Lernformate und die Erstellung alltagstauglicher Materialien für den Religionsunterricht und die religiöse Bildungsarbeit allgemein.