

**XIV - 5.1.1.5 Religiöse Bildung im 21. Jahrhundert:
Grenzen der Subjektorientierung angesichts
gesellschaftlicher Umbrüche?**
*[Religious education in the 21st century:
The limits of subject-orientation in the face of
social upheaval?]*

HANS MENDL

Zusammenfassung

Die große Bedeutung, die das Prinzip der Subjektorientierung in der Religionspädagogik impliziert, ist vor dem Hintergrund der Befreiungsgeschichte des Subjekts seit der Aufklärungszeit zu verstehen. Mit der Konzeption eines starken Subjekts setzte man sich pädagogisch und religionspädagogisch vom kirchlich lange dominanten Modell einer Bildung ab, das auf Wissensvermittlung, Prägung und Einpassung hin angelegt war. Im Zuge der Entfaltung dieses Globalprinzips einer Subjektorientierung wurden normative Ansprüche weitgehend ausgeblendet oder gar negiert. Dies kann an vielen Modellvorstellungen aus der religionspädagogischen Theoriebildung gezeigt werden. Gleichzeitig lässt sich beobachten, dass in den letzten Jahren – in ganz unterschiedlichen Schattierungen und häufig sehr rigide formuliert – verschiedene Formen normativer Vorgaben in den gesellschaftlichen Diskurs eingebracht werden. Im pädagogischen Bereich wird dies am deutlichsten in den pädagogischen Konsequenzen, die vor dem Hintergrund der ökologischen Krise gezogen werden und zu stark normativ aufgeladenen Konzepten einer nachhaltigen Bildung führen. Angesichts dessen erscheint es als notwendig, einerseits über die systemischen blinden Flecken nachzudenken, die mit einer einseitigen Subjektorientierung verbunden sind, und andererseits, sie so weiterzuentwickeln und auszudifferenzieren, dass damit die massiven gesellschaftlichen Umbrüche adäquat pädagogisch angegangen werden können.

Schlagwörter

Subjektorientierung, Normativität, Bildung für nachhaltige Entwicklung, ökologische Krise, Emanzipation, Anthropozentrismus, Menschenbild

Submitted August 23, 2024, and accepted for publication November 25, 2024
Editor: Maike Maria Domsel

Summary

The great importance that the principle of subject orientation implies in religious education must be understood against the background of the subject's history of liberation since the Enlightenment period. The concept of a strong subject distanced itself pedagogically and religiously from the long dominated ecclesiastical model of education, which was aimed at imparting knowledge, shaping and fitting in. In the course of the development of this global principle of subject orientation, normative claims were largely ignored or even negated. This can be seen in many models from religious education theory formation. At the same time, it can be observed that in recent years various forms of normative requirements have been introduced into social discourse in very different shades and often very rigidly formulated. In the educational area, this is most evident in the pedagogical consequences that are drawn against the backdrops of the ecological crisis and lead to highly normatively charged concepts of sustainable education. Against this backdrop, it appears necessary, on the one hand, to think about the systemic blind spots that are associated with a one-sided subject orientation, as well as to further develop and differentiate them so that the massive social upheavals can be adequately addressed educationally.

Keywords

Subject orientation, normativity, education for sustainable development, ecological crisis, emancipation, anthropocentrism, image of humanity

1 Das mündige Subjekt als Konstrukt der Aufklärung*1.1 Kant und die Folgen*

Vor 300 Jahren wurde in Königsberg der Philosoph Immanuel Kant geboren (22.04.1724 bis 12.02.1804). Mit ihm verbindet sich die Epoche der Aufklärung, die durchaus als Zeitenwende bezeichnet werden kann. Kants berühmte Beantwortung der Frage, was Aufklärung sei, nämlich der Ausbruch des Menschen aus der selbst verschuldeten Unmündigkeit, verbunden mit dem Zuspruch, den Mut zu haben, den eigenen Verstand zu gebrauchen, prägen Ausgangs- und Zielpunkt unseres Verständnisses dessen, was Aufklärung bedeutet.¹ In Abgrenzung zu einem absolutistischen Politik- und Gesellschaftsmodell, in dem soziale Rollen und Hierarchien als determiniert erschienen, fokussierte sich zunehmend der Blick auf den einzelnen Menschen als ein Individuum hin. Was

wir heute unter den Stichworten einer Individualisierung und Pluralisierung interpretieren, wurzelt in den Impulsen aus der Aufklärungszeit. „Unmündigkeit“ bedeutete nichts anderes als eine Fremdbestimmung und die Begrenzung des Menschen durch Wertvorstellungen und Normen, die vor allem auch von der Institution der Kirche(n) vorgegeben wurden. Dabei hat auch die Ausdifferenzierung des Christentums in Mitteleuropa in verschiedene Konfessionen seit der Aufklärung durchaus einen Anteil an den Prozessen einer Pluralisierung: Das Weltdeutungsmonopol der einen Kirche schwand. Denn nun schien es auch im Bereich der Religion Alternativen zu geben, sofern die Fürsten die Möglichkeit zur eigenen Entscheidung einräumten.

Einen wichtigen Hebel für die Emanzipation sahen die aufklärerischen Philosophen und Pädagogen in der Bildung: Nur der gebildete Mensch schien in der Lage zu sein, seine selbst verschuldete Unmündigkeit zu überwinden. Das war der Motor für die Forderung nach einer Schule für alle, was zur schrittweisen Einführung einer Schulpflicht führte – ein Prozess, dessen Umsetzung sich aber auch nach der offiziellen Einführung zu Beginn des 19. Jahrhunderts noch einige Jahrzehnte hinzog.

Im Sog dieser geistesgeschichtlichen Entwicklung erfolgte ein Professionalisierungsschub im Wissenschaftsbereich, der auch die Theologie erfasste: 1774 wurde unter der Kaiserin Maria Theresia der erste Lehrstuhl für Praktische Theologie eingeführt; die logische Weiterführung des Versuchs, auch die Praxis von Religion metatheoretisch zu fassen, bestand in der neuen Fachbezeichnung „Religionspädagogik“, die erstmals Ende des 19. Jahrhunderts auf evangelischer Seite ins Spiel gebracht und zu Beginn des 20. Jahrhunderts dann auch katholischerseits übernommen wurde. Seitdem gilt im deutschsprachigen Raum der Begriff „Religionspädagogik“ als starker Marker in Abgrenzung zu „Christenlehre“ oder „Katechese“.

1.2 Geschichte der Religionspädagogik: eine Befreiungsgeschichte des Subjekts

Wie langwierig solche Transformationsprozesse sind, wird an der inneren Entwicklung der Religionspädagogik und der Praxis des Religionsunterrichts deutlich: Erst im Laufe des 20. Jahrhunderts wurde der von Kant postulierte Ausbruch des Menschen aus Unmündigkeit und Fremdbestimmung auch in der christlichen Bildung und Erziehung konzeptionell umgesetzt. In der katholischen Religionspädagogik werden die Beschlüsse des II. Vatikanischen Konzils als anthropologische Wende gedeutet: Die Menschen gelten nicht mehr nur als die Empfänger eines hermetischen Glaubens der Kirche, sondern als

selbstverantwortliche Subjekte eines Glaubens, der in Auseinandersetzung mit der Glaubenstradition gebildet werden soll; dies verdichtet sich in der Sentenz „Vom Gehorsams- zum Verstehensglauben“. Insofern erweist sich die Geschichte der Religionspädagogik in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts als Befreiungsgeschichte des (religiösen) Subjekts aus einer kirchlichen Bevormundung heraus. Für den Religionsunterricht konkretisierte sich dies im Schlüsseltext der Würzburger Synode „Der Religionsunterricht in der Schule“, der bis heute das Fachverständnis trägt: „Der Religionsunterricht soll zu verantwortlichem Denken und Verhalten im Hinblick auf Religion und Glaube befähigen“ (2.5.1), so lautet das hier formulierte Hauptziel für dieses schulische Fach. Dass in der Würzburger Synode zudem das eigenständige Feld einer Gemeindekatechese konturiert wurde, bedeutete einerseits eine Entlastung für den schulischen Religionsunterricht, den die Religionspädagoginnen und Religionspädagogen fortan vor jeglicher kirchlichen Vereinnahmung schützen wollten, zementierte andererseits aber auch eine Dichotomie zwischen Religionsunterricht und Katechese, die bis heute anhält: Während der Katechese zugestanden wird, kirchliche Zielvorstellungen zu verfolgen und intentional auf Kinder und Jugendliche einzuwirken und sie so beispielsweise auf den Empfang der Sakramente vorzubereiten, versteht sich der Religionsunterricht einem subjektorientierten Bildungsansatz verpflichtet, wie im Folgenden herausgearbeitet werden soll.

1.3 Subjektorientierung: die religionspädagogische Muttermilch

„Religion subjektorientiert erschließen“² – nicht von ungefähr präsentiert das Jahrbuch der Religionspädagogik im Jahre 2022 den aktuellen Band mit einer Konzentration auf das Prinzip der Subjektorientierung. So bezeichnet Stefan Altmeyer hier die „Subjektorientierung ... als Grundaxiom, Leitprinzip, epochale Struktur oder wie auch immer“, als „religionspädagogische ‚Muttermilch‘“³; Bernhard Grümmе spricht von „Subjektorientierung als religionspädagogische[m] Existenzial“⁴. Selbstverständlich weisen auch die einschlägigen religionsdidaktischen Handbücher jeweils ein zentrales Kapitel zur Subjektorientierung auf: Helena Stockinger plädiert in diesem Sinne für einen subjektorientierten Religionsunterricht, „der die Dignität der Subjekte achtet“⁵, Hans Mendl bezeichnet „das Prinzip der Subjektorientierung als Ausgangs- und Zielpunkt jeglichen Lernens“, dem auch alle anderen Prinzipien des Religionsunterrichts verpflichtet seien, und begründet es theologisch, soziologisch, entwicklungspsychologisch, pädagogisch und lernpsychologisch.⁶ Auch in anderen Handbüchern werden Bezüge zwischen einer pädagogischen und einer soziologischen Perspektive hergestellt: Wenn die Kennzeichen der

aktuellen Gesellschaft Individualisierung und Pluralisierung sind, so muss, davon ausgehend, auch religiöse Bildung auf die Förderung des je eigenen lernenden Subjekts hin ausgerichtet werden.⁷

2 Die Folge eines Subjektansatzes

2.1 *Bildung als Selbstbildung*

Bildungstheoretisch insistieren Pädagoginnen und Pädagogen seit der Aufklärung darauf, Bildung radikal als Selbstbildung zu verstehen: Das Subjekt soll dazu befähigt werden, die eigenen Lern- und Bildungsprozesse selbst in die Hand zu nehmen. Das unterscheidet den Bildungsansatz vom Ausbildungsansatz, wie auch bereits sprachlich deutlich wird: „Sich bilden“ meint als intransitives Verb etwas anderes als „jemanden ausbilden“. Auch wenn der Mythos, der Mensch könne sich gänzlich aus sich selbst heraus bilden („mich selbst, ganz wie ich da bin, auszubilden“⁸, nach Johann Wolfgang von Goethe), längst verfliegen ist, so scheint doch philosophisch, bildungstheoretisch und religionspädagogisch unumstritten zu sein, dass jegliche Anstrengung von Bildungsprozessen darin besteht, die Lernenden in ihrer individuellen Lernaktivität zu fördern. Auch Lerngegenstände müssen darauf ausgerichtet sein, dass die Lernenden sie nach je eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten erfassen und ergreifen können.

Selbst dort, wo die erzieherische Dimension des Lehrerhandelns in den Blick genommen wird, insistiert man auf den Aspekt der freiheitlichen Selbstbildung: „Ein modernes Verständnis von Erziehung muss die Spannung zwischen dem absichtsvollen Einwirken auf die zu Erziehenden einerseits und deren eigenständiger Entfaltung als Subjekte ihrer eigenen Bildung andererseits berücksichtigen. Erziehung nimmt so die zu Erziehenden als Interaktionspartner ernst und traut ihnen zunehmend mehr Freiheit und Eigenverantwortung zu.“⁹

2.2 *Verzicht auf normative didaktische Muster*

In Verbindung mit der oben skizzierten religionspädagogischen Befreiungsgeschichte des Subjekts aus den Zwängen eines deduktiv agierenden kirchlich bestimmten Bildungssystems, die auch theologisch der/dem Einzelnen eine hohe Dignität zuerkennt, wenn es den Umgang mit Religion in all ihren Facetten betrifft, entwickelte sich ein Verständnis von Subjektorientierung, das mit der Distanzierung von jeglicher normativen Überwältigung einherging. Vor diesem historischen Hintergrund einer religiösen Erziehung, die vielfach als Unfreiheitserfahrung gekennzeichnet wurde, weil sie ohne Rücksichtnahme

auf die Empfindungen und Einstellungen der lernenden Kinder und Jugendlichen auf eine reine Einpassung in kirchliche Normsysteme abzielte, war man fortan auf allen Ebenen darauf bedacht, Überwältigungsmomente zu vermeiden, auch wenn die formulierten Normen einem katholischen Selbstverständnis entsprachen: So sind spätestens „seit Würzburg“ Elemente einer Überprüfung des individuellen religiösen Verhaltens im Privatbereich, wie sie früher üblich waren, verpönt: beispielsweise die Kontrolle des Gottesdienstbesuchs oder der Beichtpraxis. Das Wissen, dass seit der Enzyklika „*Humanae Vitae*“ von Papst Paul VI. auch die Sexualmoral christkatholischer Menschen zunehmend von der katholischen Lehre abgewichen ist, stellt beispielsweise auch Lehrplangestalterinnen und -gestalter sowie Schulbuchmacherinnen und -macher vor das Problem, wie die entsprechenden Eckdaten der katholischen Sexualmoral bezüglich eines vorehelichen Geschlechtsverkehrs oder des Verbots künstlicher Verhütungsmethoden halbwegs nachvollziehbar formuliert werden können vor dem Hintergrund, dass Überzeugung und Lebenspraxis der Schülerinnen und Schüler ganz anders sind. „Im Mainstream hilft der Subjektbegriff seit den 1970er Jahren normative Einflüsse u. a. von Kirche zu erkennen ... Das Religionsstunden-Ich gilt als Symbol der Unterwerfung unter lebensferne Regime.“¹⁰

Aber auch die gängigen religionsdidaktischen Modelle und Prinzipien sind davon geprägt, dass tunlichst unterschieden wird zwischen religiösen Praktiken, Normen und Überzeugungen, die didaktisch dargestellt werden sollen, und dem, was die Schülerinnen und Schüler damit anstellen sollen, dürfen oder auch nicht müssen. Das soll an drei religionsdidaktischen Grundlinien aufgezeigt werden, an deren Entwicklung der Autor dieses Beitrags selbst beteiligt war:

Das Modell eines performativen Religionsunterrichts erfährt in der Fachwelt ja durchaus einen Gegenwind, weil unterstellt wird, dass durch die Hintertür wieder katechetische Elemente in den Schulunterricht einfließen und die Lernenden überwältigt werden würden, an religiösen Praktiken teilzunehmen. Von daher war es von Anfang an das Ziel, darauf zu achten, dass entgegen einer Didaktik der Vereinnahmung auch bei der Teilhabe an religiösen Erlebnisdimensionen die Freiheit des Subjekts gesichert werden sollte.¹¹ Die Zuweisung von Bedeutung muss durch das teilnehmende und reflektierende Subjekt selbst erfolgen! Es ist auch legitim, sich am Vollzug religiöser Praktiken nicht zu beteiligen.

Auch ein Lernen an fremden Biografien ist im Sinne eines biografischen Lernens so konzipiert, dass das lernende Subjekt Ausgangs- und Zielpunkt einer Beschäftigung mit den Lebensentscheidungen anderer Menschen darstellt.¹² Entgegen den Modellen einer Wertübertragung und eines Nachahmungsler-

nens werden fremde Biografien mit dem Ziel eingespielt, dass sich die Schülerinnen und Schüler an ihnen abarbeiten, sie aber nicht dazu genötigt werden, Handlungsmuster zu entwickeln analog zu denen der thematisierten Person. Entscheidend im Sinne einer Didaktik der Ermöglichung ist es, dass die Lernenden sich fremden Biografien immer in einem Lernen in Freiheit annähern. Letztlich gilt eine konstruktivistische Didaktik als eine lerntheoretische Klammer der verschiedenen Subjektansätze: Dem lernenden Subjekt wird hier in hohem Maße eine Selbststeuerung zuerkannt; normative Ansprüche von außen werden dementsprechend kritisch betrachtet.¹³ Instruktionen von außen im Sinne eines Einspielens von Sachwissen erhalten im Prozess des Lernens einen anderen Status als den einer unmittelbaren Übertragung. Wird Lernen als aktives Tun eines lernenden Subjekts verstanden, dann entzieht sich dies einer unmittelbaren Steuerung von außen.

Dies alles fokussiert sich auf eine Didaktik, die sich als eine der Ermöglichung versteht und einem Angebot-Nutzungs-Modell entspricht. Normative dürfen didaktisch eingespielt werden, aber so, dass das Subjekt in Freiheit über deren Annahme oder Ablehnung entscheidet.

2.3 Beutelsbacher Konsens

Diese Entwicklung in der Religionspädagogik korreliert mit den kritischen Anfragen an eine Überwältigungsdidaktik, die mit dem „Beutelsbacher Konsens“¹⁴ verbunden werden kann. Hier wurden vor dem Hintergrund heftiger politischer Auseinandersetzungen in den 1986er-Zeiten, die auch in die Schulen hineingetragen wurden, Grundsätze für die politische Bildung formuliert, die einem Überwältigungs- oder Indoktrinationsverbot entsprachen: Lehrende dürfen ihren Schülerinnen und Schülern nicht die eigene (politische) Meinung aufzwingen. Diese sollen vielmehr in die Lage versetzt werden, sich eine eigene Meinung zu bilden. Freilich bedeutet dies nicht, dass Schule damit ein wertefreier Raum werden würde und weder Lehrende noch Lernende Werturteile und Normen formulieren dürften – das soll weiter unten noch präzisiert werden.

3 Neue Normative

3.1 Kultur und Gesellschaft

Der aktuelle gesellschaftliche und politische Diskurs scheint gegenüber der Zurückhaltung, mit der sich eine radikale Subjektorientierung verbindet, durchaus von einem „Moralüberschuss“¹⁵ geprägt zu sein – es werden deutliche Norma-

tive formuliert, deren Einhaltung eingefordert wird. Dabei oszillieren die verschiedenen Phänomene zwischen politischer Correctness, Netiquette oder einer Sensibilisierung für „Wokeness“ gegen eine mangelnde soziale Gerechtigkeit und Rassismus. Entscheidend ist, dass die entsprechenden Imperative normative Geltung beanspruchen und eine individuelle Abweichung als verpönt gilt, wie an einigen Beispielen angedeutet werden soll: Genderrichtlinien gibt es bei Verlagen und Institutionen wie Universitäten, verbunden mit der Gegentendenz eines Verbots bestimmter Formen des Genders durch staatliche Entscheidungen wie in Bayern. Das Abspielen sexistischer Lieder in Bierzelten wird zunehmend als anstößig empfunden. Von einem kolonialitätsgeschichtlichen Ansatz her dürfen bestimmte Begriffe (Mohr, Negerkuss, Zigeunerschnitzel) nicht mehr verwendet werden, selbst die alten Winnetou-Filme gelten nicht mehr als politisch korrekt, und man sollte tunlichst auch jede andere Form einer kulturellen Aneignung vermeiden (z. B. Dreadlocks).

3.2 *Ökologische Krise*

Die Partei „Die Grünen“ gilt inzwischen in bestimmten Kreisen als Verbotsparterie, weil die Vorschläge aus ihren Reihen als Bevormundung und Fremdbestimmung empfunden werden: beispielsweise die Forderung eines Tempolimits auf Autobahnen, die Einschränkung des Fleischkonsums oder das Verbot bestimmter Heizungsformen. Und damit ist auch das Thema angeschnitten, von dem aus im Folgenden der skizzierte religionspädagogische Subjektansatz kritisch hinterfragt und neu konturiert werden soll. Denn die ökologische Krise und die damit verbundenen Folgen für Erde und Menschheit sind evident und gesellschaftlich überwiegend anerkannt.

So verwundert es nicht, dass die Dynamik des Diskurses um eine „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ nicht selten normative Züge annimmt. Papst Franziskus hat in seiner viel beachteten Enzyklika „Laudato Si“ eine Steilvorlage geliefert. Er wendet sich gleichermaßen gegen einen modernen Anthropozentrismus wie einen rein technokratischen Umgang mit globalen Fragen und plädiert dafür, dass die Klimakrise nur durch eine ganzheitliche Ökologie bewältigt werden könne, die auch Konsequenzen für den Lebensstil des Einzelnen habe.

So scheinen in der entsprechenden Literatur¹⁶, aber auch bei regionalen Projekten einer Bildung für nachhaltige Entwicklung durchaus normative Elemente auf, die appellativ-moralisierend unterfüttert sind: „Es ist fünf vor zwölf!“¹⁷. Die konkreten Projekte (bewusste Ernährung, ressourcenschonendes Reisen und Wirtschaften, nachhaltiger Konsum) werden getragen von engagierten

Lehrkräften. Die Frage ist nun, wie solche Initiativen, die durchaus gelegentlich suggestiv angelegt sind, mit dem skizzierten Subjektgedanken vereinbart werden können. Dürfen Schülerinnen und Schüler in einem Religionsbuch dazu ermuntert werden, in Anlehnung an ein schulisches Unverpacktprojekt ein eigenes Projekt zu entfalten, oder greift hier schon die Keule „Beutelsbacher Konsens“, wie unlängst in einem Schulbuchgutachten zu einem Religionsbuch, das vom Autor dieses Beitrags herausgegeben wird, formuliert worden ist?

3.3 Schulische Labels

Schulen schmücken sich gerne mit ethischen Labels: „Schule gegen Rassismus“, „Schule für Zivilcourage“, „Fair-trade-Schule“, „Nachhaltigkeitsschule“. Durch solche Prozesse werden Schulen zu Orten, an denen Werte lebendig werden. Bei Lichte besehen werden diese Auszeichnungen aber jeweils für das Handeln von einzelnen Personen an der Schule verliehen – von engagierten Schulleitungen, Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern, manchmal auch Eltern. Für die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler müssen die mit den Auszeichnungen versehenen Werte plausibilisiert und, in ein Regelwerk gegossen, umgesetzt werden. Logischerweise dürften solche Labels nur eng begrenzt vergeben werden, denn nach wenigen Jahren müssen sich andere Schulleitungen, Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler mit den damit verbundenen ethischen Normen auseinandersetzen. Auch hier scheinen Normative durch, die schwerlich mit einem radikalen Subjektansatz verbunden werden können.

4 Subjektorientierung weitergedacht

Das aufgezeigte Dilemma – das hohe Gut der Subjektorientierung bei Bildungsprozessen einerseits und das Phänomen neuer Normative vor allem im Bereich einer Bildung für nachhaltige Entwicklung, die angesichts der ökologischen Krise vielen als unumgänglich erscheinen, andererseits – bedarf einer Lösung. Wie kann das Prinzip der Subjektorientierung weiterentwickelt werden, sodass einerseits dessen blinde Flecken bearbeitet und gleichzeitig an einem freiheitlichen Bildungsverständnis festgehalten werden kann?

Ein diskursiver Ansatz geht von der idealen Annahme aus, dass sich im herrschaftsfreien Dialog die bestmögliche Meinung durchsetze, die auch von allen anerkannt werde; von einem subjektorientierten Bildungsverständnis aus muss man akzeptieren, wenn Einzelne auch Meinungen vertreten, die von stark individualistischen Wertvorstellungen geprägt sind: Gilt bei der Diskussion

um Werte im schulischen Kontext aber tatsächlich ein „anything goes“? Nein, natürlich nicht! Auf dem schulischen Feld einer wertorientierten Bildung gibt es durchaus Grenzziehungen!

4.1 Schule auf dem Boden von Grundgesetz und Grundrechten

Die öffentliche Schule ist a priori eine gesellschaftliche Einrichtung, die eben nicht weltanschaulich neutral ist, sondern auf dem Boden des Grundgesetzes beruht; die Werte der freiheitlich-demokratischen Grundordnung sind somit unverhandelbar. Die Grundrechte werden vorausgesetzt, was aber umso mehr bedeutet, dass sie auch im schulischen Kontext bearbeitet und einsichtig gemacht werden müssen. Natürlich werden Grenzen gesetzt, wenn deutlich erkennbar die Menschenwürde verletzt wird. In der religionspädagogischen Reflexion zur Bedeutung von Subjektorientierung fokussierte man sich angesichts der Unfreiheitsgeschichte religiöser Bildung vor allem auf den Kernbereich religiösen Lernens und thematisierte selten die systemischen Rahmenbedingungen.

Das bedeutet aber auch, dass Schule nicht völlig nach dem Modell einer Just-Community-Gemeinschaft¹⁸ konzipiert werden kann, weil die genannten Grundwerte unverhandelbar vorausliegen und auch den Rahmen für gesellschaftliche Diskurse und Entscheidungen setzen. Im gesellschaftlichen Diskurs wird vom neuen Sozialprinzip der Nachhaltigkeit¹⁹ her durchaus auch das Argument eingebracht, dass Grundrechte künftiger Generationen massiv gefährdet seien, wenn wir heute durch unser Handeln und Wirtschaften die Lebensgrundlagen des Planeten Erde vernichten würden.

4.2 Schule als normsetzende Einrichtung

Schule ist in der Folge also durchaus so etwas wie ein idealtypischer Gemeinschaftsraum, in dem bestimmte ethische Werte gelten und die damit verbundenen Regeln (Verhaltens- und Umgangsformen, Gesprächs- und Feedbackkultur, Kleidervorschriften, Umgang mit Räumen und Gegenständen ...) auch durchgesetzt werden dürfen und bei einer Verletzung auch Konsequenzen möglich sind. Schule ist somit auch eine Sonder- und Gegenwelt. Denn alle Beteiligten sind sich dessen bewusst, dass die Welt außerhalb von Schule (Öffentlichkeit, Medien, politischer Diskurs) leider meist nach anderen Spielregeln funktioniert. Manche Lehrkraft ist schon aus allen Wolken gefallen, als sie mitbekommen hat, was in den digitalen Netzwerken ihrer Klasse abgeht ...

Diese Grenzziehungen bedeuten auch ein Zurechtrücken des häufig mit großer Selbstverständlichkeit vorgetragenen Anspruchs des sogenannten Beutelsbacher Konsenses: Dass in einer weltanschaulich neutralen Schule auch die Lehrkräfte nur weltanschaulich neutral agieren dürften, ist eben in mehrfacher Hinsicht falsch.²⁰ Zum einen sind sie ebenfalls der Unverbrüchlichkeit einer freiheitlich-demokratischen Grundordnung verpflichtet, und zum anderen dürfen sie sehr wohl auch eigene Positionen vertreten; das Neutralitätsgebot des Beutelsbacher Konsenses zielt vielmehr auf ein Überwältigungsverbot, ein Kontroversitätsgebot und auf die Berücksichtigung der Schülerinteressen, wenn es um die politische Urteilsbildung und Kritikfähigkeit geht.

4.3 Ausdifferenzierung von Subjektorientierung – sozial, zeitlich

Deutlich wird, dass der religionspädagogische Subjektansatz stark individualistisch gedacht war. Jeder möge nach seiner Fassung leben – damit geht zwar die Wertschätzung des freiheitlichen Subjekts einher, ausgeblendet wird aber die soziale und globale Verantwortung, die dieses Subjektsein mitprägt, gerade angesichts der ökologischen Krise. Ethische Fragen betreffen nicht nur den individuellen Lebensstil, sie müssen eingebettet in einen systemisch-strukturellen Horizont verhandelt werden. In Zeiten der Globalisierung erscheint es als unzulässig, Interdependenzen und Kohärenzen auszublenden; eine entsprechende Bildung hat auch „ideologiekritische und emanzipatorische Ziele“²¹ und entspricht einer kritisch-emanzipatorischen Religionspädagogik²². Ein reiner Rückzug auf die Perspektive „Das ist Privatsache“ erscheint von dieser Prämisse aus als nicht zulässig. Freilich impliziert dies die Gefahr einer Aufkotroyierung erwünschter Positionen und Haltungen. Eine überwältigende Moralisierung – so Bernhard Grümme – lässt sich nur überwinden durch didaktische Modelle, die einer selbstreflexiven Normativität entsprechen.²³ Dabei erscheint es (religions)pädagogisch als sinnvoll, Vorstellungen einer wünschenswerten Zukunft zu verbinden mit einer Sensibilisierung von Kindern und Jugendlichen für eigene Verantwortungsbereiche und damit verbundene Handlungsmöglichkeiten.²⁴ Dies entspricht dem Ansatz, Utopiefähigkeit als Teilziel politisch-religiöser Bildung zu betrachten und mit einer visionären Schöpfungstheologie zu verbinden.²⁵ Gleichzeitig müssen im Sinne des Schwerter „Konsents“ Lernende Freiräume für eine kritische Reflexion und eine eigene Positionalität erhalten, um so einer Überwältigung entgegenzuwirken.²⁶

4.4 *Das Überdenken einer anthropozentrisch fokussierten (Religions-) Pädagogik*

Dies führt aber gleichzeitig zu einem kritischen Überdenken einer einseitig eng verstandenen anthropozentrisch fundierten Religionspädagogik. Diese ist häufig individualistisch angelegt und bedarf deshalb einer theologischen und religionspädagogischen Überarbeitung.²⁷ Die auf der Ebenbildlichkeit des Menschen mit Gott gründende Verantwortungsethik sollte deshalb weniger individuell-anthropozentrisch und deutlicher anthroporelational ausgedeutet werden.²⁸ Der Mindeststandard im ethischen Diskurs besteht dabei darin, dass zwar einerseits respektvoll mit individuellen ethischen Entscheidungen umgegangen werden muss, deren Folgen aber durchaus auch bedacht und deutlich hinsichtlich ihrer Reichweite bewertet werden können.

Die Gratwanderung zwischen einer selbstreflexiven Normativität im Sinne des Prinzips der Subjektorientierung und einer deutlicher verantwortungsethisch angelegten Überzeugungsarbeit scheint dabei nicht nur unabdingbar, sondern sogar erwünscht zu sein.

Anmerkungen

- ¹ Kant 1784.
- ² Altmeyer u. a. 2022.
- ³ Altmeyer 2022: S. 228.
- ⁴ Grümme 2022: S. 34.
- ⁵ Stockinger 2021: S. 31.
- ⁶ Mendl 2022: S. 182.
- ⁷ Siehe auch: Mendl 2023.
- ⁸ Goethe 1982: S. 290.
- ⁹ Burrichter/Mendl 2012: S. 153.
- ¹⁰ Reis 2021: S. 86.
- ¹¹ Mendl 2021: S. 239–245.
- ¹² Mendl 2015: S. 83–85.
- ¹³ Mendl 2005.
- ¹⁴ Herbst 2019; Lösch 2020; Bundeszentrale für politische Bildung 2011.
- ¹⁵ Drobinski/Gerritzen 2022: S. 14.
- ¹⁶ Benk 2019; Bederna 2020; Gärtner 2021; Spahn-Skrotzki 2022.
- ¹⁷ Vgl. Staatliche Schulämter in der Stadt und im Landkreis Passau o. J.
- ¹⁸ Oser/Althof 2001.
- ¹⁹ Mendl 2022: S. 175.
- ²⁰ Herbst 2019; Lösch 2020.
- ²¹ Bederna/Gärtner 2023: S. 200.
- ²² Herbst 2023.

- ²³ Grümme 2021: S. 348.
²⁴ Gärtner 2024: S. 73; ein aktuelles Beispiel für diesen Ansatz: Entwurf 2024, Heft 1: Parading im Religionsunterricht.
²⁵ Herbst 2022: S. 424.
²⁶ Kommende Dortmund Sozialinstitut 2011.
²⁷ Gärtner 2021.
²⁸ Bederna/Gärtner 2023: S. 204.

Literatur

- Altmeyer, Stefan*: Schwer zu sagen: Was bedeutet es, Religion subjektorientiert zu unterrichten? – Eine ziemlich subjektive Zwischenbilanz. In: Stefan Altmeyer/Bernhard Grümme/Helga Kohler-Spiegel/Elisabeth Naurath/Bernd Schröder/Friedrich Schweitzer (Hg.): Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP) 38: Religion subjektorientiert erschließen, Göttingen 2022, S. 228–242.
- Ders./Grümme, Bernhard/Kohler-Spiegel, Helga/Naurath, Elisabeth/Schröder, Bernd/Schweitzer, Friedrich (Hg.): Jahrbuch der Religionspädagogik 38: Religion subjektorientiert erschließen, Göttingen 2022.
- Bederna, Katrin*: Every Day for Future. Theologie und religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung, Ostfildern ²2020.
- Dies./Gärtner, Claudia*: Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Bernhard Grümme/Manfred L. Pirner (Hg.): Religionsunterricht weiterdenken. Innovative Ansätze für eine zukunftsfähige Religionsdidaktik, Stuttgart 2023, S. 200–211.
- Benk, Andreas (Hg.)*: Globales Lernen unter dem Leitbild weltweiter Gerechtigkeit, Ostfildern 2019.
- Burrichter, Rita/Mendl, Hans*: Schülerinnen und Schüler unterstützen und begleiten – zur erzieherischen Kompetenz. In: Rita Burrichter/Bernhard Grümme/Hans Mendl/Manfred L. Pirner/Martin Rothgangel/Thomas Schlag (Hg.): Professionell Religion unterrichten. Ein Arbeitsbuch. Mit einem Beitrag zum Referendariat von Hartmut Lenhard, Stuttgart 2012, S. 140–156.
- Deutsche Bischofskonferenz (Hg.)*: Der Religionsunterricht in der Schule. In: Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe, Bd. 1, 4., durchges. Auflage, Freiburg/Basel/Wien 1978, S. 113–152.
- Drobinsk, Matthias/Gerritzen, Nana*: „Es ist zu viel und zu schnell“ (Interview mit Armin Nassehi). In: Publik-Forum 2022, 17, S. 12–15.
- Entwurf: Konzepte, Ideen und Materialien für den Religionsunterricht 55 (2024), Heft 1: Parading im Religionsunterricht.
- Gärtner, Claudia*: „What do we want? Climate Justice!“ Klimagerechtigkeit als gesellschaftliche und (religions-)pädagogische Herausforderung. In: Andrea Lehner-Hartmann/Viera Pirker (Hg.): Religiöse Bildung – Perspektiven für die Zukunft. Interdisziplinäre Impulse für Religionspädagogik und Theologie. Ostfildern 2021, S. 129–144.

- Dies.:* Visionäre Schöpfungstheologie und ästhetische Artefakte in religiöser Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: ZPT 76 (2024), Heft 1, S. 69–80.
- Goethe, Johann Wolfgang von:* Wilhelm Meisters Lehrjahre. I: Goethes Werke, Hamburger Ausgabe, Bd. 7, 11. Auflage, München 1982.
- Grümme, Bernhard:* Praxeologie. Eine religionspädagogische Selbstaufklärung, Freiburg/Basel/Wien 2021.
- Ders.:* Subjekt und Subjektorientierung in der Religionspädagogik – Unterscheidungen und Perspektiven. In: Stefan Altmeyer/ Bernhard Grümme/Helga Kohler-Spiegel/ Elisabeth Naurath/Bernd Schröder/Friedrich Schweitzer (Hg.): Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP), 38: Religion subjektorientiert erschließen, Göttingen 2022, S. 33–39.
- Herbst, Jan-Hendrik:* Offenbarung aus einem „brennenden Dornbusch im Schwarzwald“ (G. Steffens)? Der Beutelsbacher Konsens und seine religionspädagogische Rezeption. In: Theo-Web 18 (2019), 2, S. 147–162.
- Ders.:* Kritisch-emanzipatorisches Religionspädagogik. In: Bernhard Grümme/Manfred L. Pirner (Hg.): Religionsunterricht weiterdenken. Innovative Ansätze für eine zukunftsfähige Religionsdidaktik, Stuttgart 2023, S. 159–170.
- Kant, Immanuel:* Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: Berlinische Monatsschrift, 1784, Heft 12, S. 481–494.
- Lösch, Bettina:* Wie politisch darf und sollte Bildung sein? Die aktuelle Debatte um ‚politische Neutralität‘ aus Sicht einer kritisch-emanzipatorischen politischen Bildung. In: Claudia Gärtner/Jan-Hendrik Herbst (Hg.): Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik: Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung, Wiesbaden 2020, S. 383–402.
- Mendl, Hans (Hg.):* Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch, Münster 2005.
- Ders.:* Modelle – Vorbilder – Leitfiguren. Lernen an außergewöhnlichen Biografien. Stuttgart 2015.
- Ders.:* Performativer Religionsunterricht. In: Ulrich Kropac/Ulrich Riegel (Hg.): Handbuch Religionsdidaktik, Stuttgart 2021, S. 239–245.
- Ders.:* Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf, München 2022.
- Oser, Fritz/Althof, Wolfgang:* Die gerechte Schulgemeinschaft: Lernen durch Gestaltung des Schullebens. In: Wolfgang Edelstein/Fritz Oser/Peter Schuster (Hg.): Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis, Weinheim u. Basel 2001, S. 233–268.
- Reis, Oliver:* „Wer alles hinterfragen will, muss mit dem Boden der Tatsachen anfangen“. Narrative und ihre Funktionen, Chancen und Grenzen in der religionspädagogischen Forschung. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 20, 2021/2, S. 81–92.
- Stockinger, Helena:* Subjektorientierung: ein Religionsunterricht, der die Dignität des Subjekts achtet. In: Eva Stögbauer-Elsner/Konstantin Lindner/Burkard Porzelt (Hg.): Studienbuch Religionsdidaktik, Bad Heilbrunn 2021, S. 31–38.
- Spahn-Skrotzki, Gudrun:* Klimakrise, externalisierender Lebensstil und Religionspädagogik, Bad Heilbrunn 2022.

Internetquellen

- Mendl, Hans*: Subjektorientierung unter Druck. Neue Normative in der (Religions-) Pädagogik, in: Religionspädagogische Beiträge. Journal for Religion in Education 46 (2023), S. 53–64, <https://doi.org/10.20377/rpb-270>.
- Bundeszentrale für politische Bildung*: Beutelsbacher Konsens, 07.04.2011, <https://www.bpb.de/die-bpb/ueber-uns/auftrag/51310/beutelsbacher-konsens/> [Zugriff: 08.05.2024].
- Kommende Dortmund Sozialinstitut*: Schwerter Konsent. Die 3k3p-Prinzipien christlich-religiöser Bildung in der Schule, 07.04.2011, <https://www.kommende-dortmund.de/aktuelles/schwerter-konsent> [Zugriff: 08.05.2024].
- Staatliche Schulämter in der Stadt und im Landkreis Passau (Hg.)*: Bildung für nachhaltige Entwicklung, <https://bne-passau.de> [Zugriff: 08.05.2024].
- Vereinigung Deutscher Wissenschaftler e. V. (VDW) (Hg.)*: Projekt LAUDATO SI': Die päpstliche Enzyklika im Diskurs für eine GROSSE TRANSFORMATION, Bonn 2015, <https://laudato-si-transformation.de/> [Zugriff: 16.05.2023].