

»WO IN DER SCHULE HABEN WIR DEN ORT, WO WIR ÜBER SINN UND UNSINN DIESER WELT UNS AUSTAUSCHEN?«

ZUM BEITRAG DES RELIGIONSUNTERRICHTS FÜR DIE SCHULISCHE BILDUNG IN DER SICHT VON LEHRKRÄFTEN

Uta Pohl-Patalong

I. DIE FRAGE NACH DEM BEITRAG DES FACHES »RELIGION« ZUR SCHULISCHEN BILDUNG

Wesentlich stärker als andere Fächer wird der Religionsunterricht daraufhin befragt, welchen Beitrag er für die schulische Bildung leistet. Die kritischen Anfragen zielen einerseits auf seinen Charakter als »ästhetisches« Fach, für das Bildungsstandards schwer zu formulieren sind und dessen gesellschaftlicher Nutzen sich weniger unmittelbar erschließt als bei Englisch, Geschichte oder Physik – hier wird ein zweckorientiertes Verständnis schulischer Bildung vorausgesetzt. Andererseits zielen sie auf den konfessionellen Charakter des Faches, aus dem die Forderung abgeleitet werden kann, die Beschäftigung mit religiösen Themen in einer Binnenperspektive auf die Familie und die religiösen Institutionen zu beschränken – hier wird ein auf subjektive Neutralität zielendes Bildungsverständnis vorausgesetzt.

Beiden Voraussetzungen in Bezug auf das Bildungsverständnis wird seitens der Religionspädagogik vehement widersprochen. Gleichzeitig erfolgt in den religionspädagogischen Diskursen seit langem eine eingehende Auseinandersetzung mit der Frage, was der Religionsunterricht für die schulische Bildung leistet, wozu nicht zuletzt die Werke von Michael Wermke einen wichtigen Beitrag liefern.¹ Wichtige Aspekte bilden dabei die Rolle der Kom-

¹ Vgl. zum Beispiel Michael Wermke (Hrsg.): *Aus gutem Grund: Religionsunterricht*, Göttingen 2002; Martin Rothgangel/Michael Wermke: *Wissenschaftspropädeutik und Lebensweltorientierung als didaktische Kategorien*, in: Michael Wermke/Gottfried Adam/Martin Rothgangel (Hrsg.): *Religion in der Sekundarstufe II. Ein Kompendium*, Göttingen 2006, 13–40.

petenzorientierung und das Verständnis von Bildungsstandards.² Gegenwärtig wird als Begründung des Religionsunterrichts häufig einliniger die im Kontext der sog. PISA-Studie 2000 formulierte Unterscheidung verschiedener Modi der Weltbegegnung und -erschließung genannt, die neben einer kognitiven, einer moralisch-evaluativen und einer ästhetisch-expressiven Rationalität auch eine religiös-konstitutive Rationalität als Bestandteil schulischer Bildung erfordert.³ Gemeinsam mit dem Fach »Philosophie« komme dem Religionsunterricht die Aufgabe zu, letztere zu repräsentieren und damit die Schüler anzuregen, sich auf rationale Weise mit den Fragen der Letztbegründung von Wirklichkeit auseinanderzusetzen. Dies zielt auf ein mehrdimensionales Bildungsverständnis in einer postsäkularen Gesellschaft,⁴ das in der Tat das Fach »Religion« als integralen Bestandteil schulischer Bildung begreift, jedoch bestimmte Aspekte eher setzt als begründet⁵ und im Blick auf die konkrete Praxis des Religionsunterrichts relativ abstrakt bleibt.

Welchen Beitrag das Fach »Religion« in der Sicht derjenigen zur schulischen Bildung leistet, die hauptsächlich mit ihm befasst sind, wird hingegen häufig eher vermutet als erforscht. Im Rahmen der ReVikoR-Studie, die unter dem Fokus des Umgangs mit religiöser Vielfalt empirische Einblicke in die Perspektiven von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern auf das Fach »Religion« eröffnet,⁶ wurden jedoch die Lehrkräfte u.a. auch nach diesem Aspekt gefragt. Ihre Äußerungen können einen Beitrag dazu leisten, die religionspädagogischen Überlegungen zum Beitrag des Faches »Religion« zur schulischen Bildung enger mit der schulischen Praxis zu verzahnen. Offen bleibt dabei nach wie vor, wie dies die Schülerinnen und Schüler als

² Vgl. zum Beispiel Michael Wermke: Bildungsstandards im evangelischen Religionsunterricht, in: Michael Wermke (Hrsg.): Bildungsstandards und Religionsunterricht. Perspektiven aus Thüringen, Jena 2005, 51–65.

³ Vgl. Jürgen Baumert (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001, 21. Vgl. dazu auch Mirjam Schambeck sf: Warum Bildung Religion braucht... Religionspädagogische Einmischungen in bildungspolitisch sensiblen Zeiten, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 9 (2010), 1, 249–263, 254f.

⁴ Vgl. Miriam Rose/Michael Wermke (Hrsg.): Religiöse Rede in postsäkularen Gesellschaften, Leipzig 2016.

⁵ Vgl. Peter Kliemann: Performativer Religionsunterricht? Beobachtungen und Rückfragen aus der Perspektive eines südwestdeutschen Studienseminars, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 66 (2014), 366–375, 374f.

⁶ Vgl. Uta Pohl-Patalong u.a.: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt. Eine empirische Studie zum evangelischen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein, Stuttgart 2016; Uta Pohl-Patalong u.a.: Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt II. Perspektiven von Schüler*innen, Stuttgart 2017.

Subjekte der Bildungsvorgänge selbst erleben.⁷ Die Perspektive der Lehrkräfte bildet dabei jedoch eine wichtige didaktische Nahtstelle zwischen der religionspädagogischen Theoriebildung mit ihrem normativen Anspruch und dem Erleben des didaktischen Ertrags.

Das zwischen 2013–2017 laufende Projekt »ReVikoR« (»Religiöse Vielfalt im konfessionellen Religionsunterricht«) folgte der Forschungsfrage: »Wie wird mit religiöser Heterogenität im konfessionellen Religionsunterricht (in Schleswig-Holstein) umgegangen?« Sowohl Lehrkräfte als auch Schülerinnen und Schüler wurden jeweils qualitativ (in Einzel- bzw. Gruppeninterviews) und quantitativ (mit Fragebogen in einer Vollerhebung bzw. mit dem »Klumpenschema«) befragt. Zunächst wurden 33 halbstrukturierte Leitfrageninterviews mit Lehrkräften geführt, ausgewählt nach den Kriterien »Alter«, »Geschlecht«, »Ausbildung« (mit oder ohne Facultas), »Schulart«, »Schullage« und »gegenwärtige Form des Religionsunterrichtes« (im Klassenverband oder in getrennten Lerngruppen). Die Auswertung folgte dem von Christiane Schmidt entwickelte Ansatz der Kategorienbildung »am Material«, mit dem sich Muster quer zu den Äußerungen in den einzelnen Interviews identifizieren lassen.⁸ Parallel dazu wurde auf der Grundlage der Interviews ein Fragebogen entwickelt, der diverse Aspekte zur Wahrnehmung religiöser Vielfalt, zum Umgang mit dieser und zu den Vorstellungen von der Zukunft des Religionsunterrichts abfragte. Dieser ging an alle Lehrkräfte aller Schularten, die in Schleswig-Holstein evangelische Religion unterrichten und wurde von 33,9 % der Lehrkräfte (und damit einer hohen Quote) beantwortet. Anschlie-

⁷ Bei den Schülerinnen und Schülern hat die Forschungsgruppe nach längerer Diskussion darauf verzichtet, nach ihren Eindrücken und Erleben des Religionsunterrichts allgemein zu fragen, da aufgrund des Umfangs der Fragen eine stärkere Fokussierung erforderlich war.

⁸ Vgl. Christiane Schmidt: »Am Material«: Auswertungstechniken für Leitfadenterviews, in: Barbara Frieberthäuser/Annedore Prengel (Hrsg.): Handbuch qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim/München 1997, 544–568; Christiane Schmidt: Analyse von Leitfadenterviews, in: Uwe Flick/Ernst von Kardorff/Ines Steinke (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch, Reinbek 2000, 447–456. Bei diesem sich zwischen der Grounded Theory und der Qualitativen Inhaltsanalyse von Philipp Mayring bewegendem Ansatz wird das gesamte Material nach Auswertungskategorien sortiert, die im Zuge der Auswertung generiert und permanent am Material modifiziert und verfeinert werden. Anschließend wird das gesamte Material auf der Grundlage des Kodierleitfadens kodiert, also den erstellten Auswertungskategorien zugeordnet. Für jede Kategorie werden inhaltliche Ausprägungen identifiziert, welche die eher formalen Kategorien inhaltlich füllen. Diese richteten sich teilweise nach den Antwortmöglichkeiten aus dem Fragebogen, teilweise ergaben sie sich aus der Arbeit an den Daten, indem sich bestimmte Muster zeigten. Auf dieser Grundlage wird die eigentliche Auswertung verfasst.

Bend erfolgte eine sowohl quantitative als auch qualitative Befragung von Schülerinnen und Schülern ausgewählter Klassenstufen und Regionen, in der eine quantitative Befragung der gesamten Lerngruppen mit Gruppeninterviews einzelner Schülerinnen und Schüler verbunden wurde.

Für den Fokus des Beitrags sind vor allem die Äußerungen interessant, die im Kontext von zwei Leitfragen der Interviews getätigt wurden, die über den Fokus der religiösen Vielfalt hinaus auf den Beitrag des Faches zur schulischen Bildung zielen: »Was würde Ihrer Meinung nach fehlen, wenn es den Religionsunterricht nicht gäbe?« Sowie: »Was glauben Sie, welche Bedeutung hat der Religionsunterricht für Ihre Schüler und Schülerinnen?« Die beiden unterschiedlichen Frageformulierungen eröffnen ein breiteres Spektrum von Antwortansätzen als dies eine einzige Frage ermöglichen würde und liegen gleichzeitig inhaltlich so nahe beieinander, dass die Äußerungen dazu in einem hohen Maße konvergieren und somit gemeinsam ausgewertet werden können. Dabei ergaben sich insgesamt acht Aspekte des Beitrags des Faches »Religion« zur schulischen Bildung in der Sicht der Lehrkräfte, die im Folgenden dargestellt werden sollen.⁹ Diese werden alle auch in den religionspädagogischen Diskursen angesprochen, was in den Literaturverweisen jeweils erkennbar wird, hier jedoch nicht weiter verfolgt wird, da die Perspektive der Lehrkräfte im Vordergrund stehen soll – daher kommen diese auch relativ ausführlich in Zitaten zu Wort.¹⁰

2. RELIGIONSUNTERRICHT ALS BESTANDTEIL SCHULISCHER BILDUNG IN DER PERSPEKTIVE VON LEHRKRÄFTEN

2.1 DER RELIGIONSUNTERRICHT SICHERT DIE PRÄSENZ VON RELIGION IN SCHULE UND ÖFFENTLICHKEIT

Als eine wesentliche Leistung des Religionsunterrichts sehen die Lehrkräfte zunächst, dass das Fach die Dimension der Religion in der Schule gesichert vorkommen lässt.¹¹ Dies benötigt die Schule, um ihren Bildungsauftrag umfassend erfüllen zu können:

⁹ Diese folgen den sich während des Kodiervorgangs herauschälenden neun Ausprägungen der Kategorie »Relevanz des Religionsunterrichts«, wobei hier noch einmal das religiöse und das kulturelle Grundwissen zu einer Kategorie zusammengefasst wurden.

¹⁰ Als Quelle des Zitats wird der jeweilige in der ReVikoR-Untersuchung vergebene Codename sowie die Seiten- und Zeilenzahl im Interview genannt. Die vollständigen Interviews können eingesehen werden unter www.revikor.de (11. Januar 2018).

»Grundsätzlich glaube ich natürlich, dass eine Schule ohne Religionsunterricht eine ganz schlechte Schule wäre. [...] Grundsätzlich braucht es ein Fach, in dem das Nachdenken über unsere religiösen Fragen und über all das, was Religion auszeichnet, zu Hause ist und darauf zu antworten [...] Also, im Biologieunterricht, wenn sie Genetik behandeln, dann kommen sie eben nicht zu den speziellen Fragestellungen« (Peter 17,34–40).

Zwar gibt es gewisse thematische Überschneidungen mit anderen Fächern, diese bearbeiten aber gerade nicht die spezifischen Dimensionen des Faches »Religion«. Diese allerdings sind nach Einschätzung der Lehrkräfte gerade für die Schülerinnen und Schüler von besonderer Bedeutung:

»Ich glaube, dass eine ganze Reihe von Schülern das sagen würden: ›Wo in der Schule haben wir den Ort, wo wir über Sinn und Unsinn dieser Welt uns austauschen? [...] Da würden viele Schüler sagen, das wäre ein Verlust, wenn wir dafür keinen Ort in der Schule mehr hätten. [...] Viele Schüler, die nach Philo wechseln, bemerken sehr deutlich, dass ihnen was fehlt, und ich interpretier' das jetzt mal, dass ihnen was fehlt, was damit zu tun hat, wir begeben uns gemeinsam auf eine neugierige Reise interessanten Inhalten dieser Welt gegenüber, die aber sehr schnell einen Ort in unserem eigenen Leben haben könnten« (Peter 17,20–32).

Dieser Punkt, dass das Fach »Religion« eine eigenständige Größe im Kontext der Schule präsent sein lässt, kann auch stärker in transzendenten Kategorien formuliert werden:

»Mir würde einfach der Bereich des Metaphysischen auch fehlen, also der Glaubensaspekt und dessen, worum es in der Religion geht: das Unfassbare zu einem Lebensraum zu machen, der in unserer Welt eine wichtige Rolle spielt – und die Kinder davon nicht in Kenntnis zu setzen, das wär' eine Verarmung« (Chris-Martin 14,4–9).

Die Formulierungen »das Metaphysische« oder »das Unfassbare« benennen gerade als Substantive noch stärker als in ihrer adjektivischen Form eine eigenständige Wirklichkeit jenseits der immanenten Welterfahrung, die als Kerninhalt des Faches »Religion« genannt wird. Gleichzeitig wird die in der Religionspädagogik gegenwärtig häufig genannte Perspektive des »Rechtes

¹¹ Vgl. zu diesem Aspekt in der religionspädagogischen Diskussion auch Friedrich Schweitzer: Religiöse Bildung als Aufgabe der Schule, in: Gottfried Adam/Rainer Lachmann/Martin Rothgangel: Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen 2012, 92–105, 100f.

des Kindes auf Religion«¹² angesprochen – Schülerinnen und Schülern sollte der das Leben bereichernde religiöse Aspekt nicht vorenthalten werden, da dieser zu einem umfassenden Bildungsbegriff dazugehört:

»[D]iese Bilderwelt, die Religion immer bietet, das ist ein ganz wesentlicher Bestandteil des Erwachsenwerdens, wenn man darin begleitet wird und die Rationalisierung von Leben, [...] da würde ein Stückchen Kälte kommen und die Kinder würden das so nicht äußern, aber sie würden nach einem Stückchen [...] Wärme, glaube ich, zumindest fragen – da war doch mal was« (Chris-Martin 14,24–29)?

Eine Begleitung der Heranwachsenden in dieser Dimension jenseits des Rationalen und Fassbaren ist biografisch erforderlich, insofern sie das Erwachsenwerden fördert; diese wird in der Schule einzig durch den Religionsunterricht gewährleistet.

Verblieben die Bestimmungen bisher noch im Bereich von Religion insgesamt, kann diese durch das Fach »Religion« repräsentierte Dimension auch expliziter mit bestimmten christlichen Traditionszusammenhängen gefüllt werden:

»Was fehlen würde, ist eine Stimme, die darauf aufmerksam macht, dass alles auch ganz anders sein könnte, dass man umkehren kann, dass es mehr gibt, als das, was vorfindlich ist. Also, um mit Johannes am Jordan zu stehen: ›Tut Buße, ändert euer Leben!‹ Ich glaube, die wichtigste Aufgabe des Religionsunterrichts ist es, den Horizont zu weiten. Es muss nicht so sein, wie es ist. Es kann alles auch anders sein und es lohnt sich, eine Vision zu haben. Vielleicht ist der Religionsunterricht der einzige Ort, wo man über das bessere Leben nachdenkt. Also theologisch gesprochen: ›Das Reich Gottes‹. Was wollen wir eigentlich? Und ich spür' bei so vielen Schülern sozusagen eine Resignation: ›Es ist eben so, wie es ist.‹ [...] Ich komm' aus einer Stunde, wo mir ein Schüler gesagt hat: ›Wir sind hier im Westen eben alles Egoisten!‹ Und ich glaube, wir im Religionsunterricht sind die letzten, [...] die es noch gibt, die sagen: ›Vielleicht hat der Mensch in sich auch noch mehr.‹ [...] Und da bietet der Religionsunterricht mit seinen Geschichten, mit seinen Menschen, die großen Ideen, die Idee vom Frieden, von der

¹² Ursprünglich stammt diese interessanterweise nicht aus dem theologischen Kontext, sondern aus dem »Übereinkommen über die Rechte des Kindes« der Vollversammlung der Vereinten Nationen vom 20. November 1989, online: www.national-coalition.de/pdf/UN-Kinderrechtskonvention.pdf, 15 (15. Dezember 2014). Religionspädagogisch aufgenommen wurde sie zum Beispiel von Friedrich Schweitzer, zunächst in seiner Habilitationsschrift, vgl. Friedrich Schweitzer: Die Religion des Kindes. Zur Problemgeschichte einer religionspädagogischen Grundfrage, Gütersloh 1992, sowie in jüngerer Zeit ausgeführt in Friedrich Schweitzer: Das Recht des Kindes auf Religion, Gütersloh 2013.

Versöhnung, vom guten Leben [...], dass der Mensch mehr ist als Konsument, Arbeitnehmer und ich weiß nicht was..., also, dass der Mensch sich selber findet« (Dora 31,12-37).

Auf der Basis der christlichen Tradition eröffnet das Fach eine alternative Perspektive der Gesellschaft und des Zusammenlebens in ihr.¹³ Diese wendet sich ab von der ökonomischen und rationalistischen Logik und sieht den Menschen damit als Menschen in sozialer Verantwortung und im sozialen Miteinander. Somit hält das Fach »Religion« eine Dimension im Kontext der Schule präsent, die einen zentralen Bestandteil eines klassischen Bildungsbegriffs darstellt und in anderen Fächern gerade nicht in dieser Weise vorkommt.

2.2 DER RELIGIONSUNTERRICHT VERMITTELT RELIGIÖSES GRUNDWISSEN

Als einen zweiten wesentlichen Beitrags des Religionsunterrichts zur schulischen Bildung nennen die Lehrkräfte die Vermittlung grundlegenden Wissens über Religion. Eine solche grundlegende Wissensvermittlung entspricht einerseits den klassischen Aufgaben schulischer Fächer, ist aber in diesem Fach andererseits eigentlich erst in der Gegenwart in dieser Weise erforderlich. So sei der Religionsunterricht...

»ziemlich wichtig gerade in Zeiten, [...] wo die Kinder nicht mehr religiös sozialisiert sind [...]. Und wenn sie zum Beispiel nicht in 'ner Kirche oder in 'ner anderen Gruppe sind, in einer Glaubensgemeinschaft, dann haben sie wenigstens den Religionsunterricht, wo sie ein bisschen was davon mitkriegen« (Tanja 8,41-9,3).

Könnte der Religionsunterricht in früheren Generationen stärker als andere Fächer auf einer familiären oder institutionellen religiösen Sozialisation aufbauen, ist es heute gerade die Leistung des Faches, grundlegende Kenntnisse im Bereich von Religion zu vermitteln. Als Ziel dieser Arbeit kann die »Sprachfähigkeit über Religion, Religiosität« (Henning 19,3) als Bestandteil religiöser Grundbildung angesehen werden.¹⁴ Ein solches grundlegendes

¹³ Einen solchen Charakter des Religionsunterrichts als »Heterotopie« hat in der religionspädagogischen Diskussion beispielsweise Rolf Schieder formuliert, vgl. Rolf Schieder: Der Religionsunterricht zwischen Zivilreligion und Heterotopie, in: Thomas Klie/Dietrich Korsch/Ulrike Wagner-Rau: Differenz-Kompetenz. Religiöse Bildung in der Zeit, Leipzig 2012, 139-157, 156f.

¹⁴ Auch in den religionspädagogischen Diskursen wird betont, dass es »eine ihrer [sc. der religiöse Bildung] vordringlichen Aufgaben [ist], die Sprachlosigkeit - das Sich-nicht-differenziert-äußern-Können in Angelegenheiten letzter Lebensorientie-

Wissen ist in der Sicht der Lehrkräfte nicht nur für konfessionell gebundene Schülerinnen und Schüler relevant, sondern alle benötigen »die Information über [...] ein ganz wichtiges kulturelles Erbe unserer Gesellschaft« (Henning 19, 1f.). Konkret wird dies beispielsweise als Aufklärung über die Inhalte religiöser Feste:

»Fehlen würde wahrscheinlich das, [...] was, ich sag' mal, 'nen Stück weit ja auch die Gesellschaft ausmacht. [...] Wir feiern Weihnachten, wir feiern Ostern, warum feiern wir das eigentlich? Ich glaube, das muss auf jeden Fall mit aufgenommen werden, dass die Kinder am Ende auch 'ne Ahnung davon haben, warum tun wir das, nicht« (Olaf 13, 16-20)?

Das Fach leistet so auch, sich als Bürger in Gesellschaft und Kultur besser zurechtzufinden, deren Phänomene einordnen zu können, und kritisch-konstruktiv damit umzugehen, insofern Religion ein Bestandteil der Kultur ist.

2.3 DER RELIGIONSUNTERRICHT FÖRdert DAS ZUSAMMENLEBEN DER RELIGIONEN

Weiter sehen es die Lehrkräfte als wichtige Leistung des (konfessionellen) Religionsunterrichts an, zu einem gelingenden Zusammenleben der Religionen beizutragen.¹⁵ Als ersten Schritt dazu erachten sie Kenntnisse über un-

zung - zu durchbrechen und deren bleibende Relevanz für private und öffentliche Lebensgestaltung ins Bewusstsein zu heben« (Martina Kumlehn: Vielfalt und Verschiedenheit. Religionspädagogik im Zeichen von Pluralität und Heterogenität, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 67, 2015, 3-14, 7f.).

¹⁵ In quantitativer Perspektive zeigt sich eine ausgesprochen breite Zustimmung zu dieser These: 97 % der befragten Religionslehrkräfte sind davon überzeugt oder tendenziell davon überzeugt, dass der Religionsunterricht den Respekt zwischen Menschen unterschiedlicher religiöser Einstellungen fördert (vgl. Pohl-Patalong: Konfessioneller Religionsunterricht I, 105). Auf theoretischer Ebene postuliert diesen Aspekt besonders die jüngste Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD), vgl. Kammer der EKD für Bildung und Erziehung, Kinder und Jugend (Hrsg.): Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche Deutschland, Gütersloh 2014, 103f.: »Ein Religionsunterricht, der dem Bildungsziel der Pluralitätsfähigkeit dient, sollte gleichzeitig als Ort verstanden und ausgestaltet werden, an dem die in der eigenen Schule vorhandene sowie mehr oder weniger bewusst gelebte Vielfalt reflexiv aufgenommen und eingeholt werden kann. [...] Damit bezieht sich der Religionsunterricht auf eine Lebenspraxis, die in ihren religiösen und weltanschaulichen Hintergründen in der Schule sonst kaum einmal thematisch wird. Durch die Auseinandersetzung mit den Herausforderungen der Pluralität trägt der Religionsunterricht auch in dieser Hinsicht zum allgemeinen Bildungsauftrag der Schule bei.«

terschiedliche Religionen. Auf dieser Basis kann eine Akzeptanz des oder der »Anderen« gefördert werde. Denn ohne das Fach...

»würde eine Akzeptanzebene fehlen, um den vermeintlich Anderen und Fremden auch verstehen zu können. Weil das ja sonst ein Mathe- oder Deutschunterricht eher nicht thematisiert, sodass hier vielleicht ein gesellschaftliches Problem entstehen könnte. Das ist bisschen hoch gehängt, aber wenn man jetzt die Gesellschaft als Klassenzimmer sieht, dann entstehen da ja auch Probleme und Meinungsverschiedenheiten. Da bietet es sich als Chance oder als Möglichkeit, das auszutauschen« (Rolf 11,5–11).

Der Religionsunterricht kann demnach ein gesellschaftlicher Lern- und Erprobungsraum sein, der die in der multikulturellen Gesellschaft vorhandenen Differenzen und ihre Probleme zum Thema macht und gegenseitige Akzeptanz und ein gegenseitiges Verständnis einübt. Noch einen Schritt weiter wird es als gravierender Beitrag des Religionsunterrichts bezeichnet, religiöse Toleranz einzuüben: »Es würde aber auch dieses Fach fehlen, was die Grundlagen für eine religiöse Toleranz legt, und das halte ich für ganz, ganz wichtig« (Nora 7,15f.). Nach Überzeugung der Lehrkräfte kommt dem Religionsunterricht damit eine zentrale Aufgabe für das Zusammenleben der Religionen und Kulturen in einer pluralen Gesellschaft zu, das ebenfalls ein wichtiges Ziel schulischer Bildung ist.

2.4 DER RELIGIONSUNTERRICHT VERMITTELT WERTE UND ERMÖGLICHT SOZIALES LERNEN

Als weitere wichtige Leistung des Religionsunterrichts wird die Thematisierung von Werten in Theorie und Praxis genannt,¹⁶ die ein soziales Lernen der Schüler einschließt. Ohne den Religionsunterricht würde fehlen: »[e]ine Plattform, über Werte und Normen zu sprechen. Über die Frage »Was ist denn richtig? Was ist denn falsch? Und wer bestimmt denn das« (Rolf 11,4f.)? Dies lässt sich an bestimmten Themen konkretisieren, die im Religionsunterricht verhandelt werden:

»Fehlen würde ein Raum, um auch über menschliche Beziehungen zu sprechen, das heißt, über Freundschaften, über Streits, über Verhalten in der Gesellschaft, das heißt zum Beispiel: Was sind Lügen? Wann jetzt, wann lüge ich? Wann kann ich vielleicht auch mal lügen? Wann muss ich die Wahrheit sagen« (Erik 12,32–35)?

¹⁶ Vgl. zu dieser Dimension Bernd Schröder: Religionspädagogik, Tübingen 2012, 543f.

Der Religionsunterricht behandelt also nach Überzeugung der Lehrkräfte basale Werte des Zusammenlebens und sichert damit eine soziale Dimension. Er vermittelt Grundlagen des menschlichen Zusammenlebens in der Schule, die aber weit über die schulische Situation hinaus zum gelingenden Leben in der Gesellschaft beitragen – ebenfalls ein wichtiges Bildungsziel.

2.5 DER RELIGIONSUNTERRICHT THEMATISIERT EXISTENTIELLE FRAGEN

Weiter wird von den Lehrkräften als besonderer Beitrag des Religionsunterrichts in der Schule angeführt, dass in diesem Fach existentielle Fragen und Themen der Schülerinnen und Schüler angesprochen werden, die ansonsten in der Schule kaum oder gar keinen Raum finden.¹⁷ Es ist nur das Fach »Religion«, in dem »die Schüler in der Schule eine Chance haben, im Unterricht über Dinge nachzudenken und zu sprechen, die sie in ihrem tiefsten Inneren angehen: Glaubensfragen und Lebensfragen« (Dirk-Michael 12,8–10).

Fragen des Glaubens sind mit Fragen des alltäglichen Lebens eng verbunden und beides sind Dimensionen, die die Kinder und Jugendlichen existentiell betreffen. Ihre Bearbeitung wird durch neuere religionspädagogische Ansätze wie die Kindertheologie¹⁸ unterstützt, die...

»die Kinder dazu anzuregen: ›Was glaube ich eigentlich, wie glaube ich, was gibt es‹ und darüber nachzudenken. Also nicht umsonst ist ja jetzt auch das Stichwort ›Theologisieren mit Kindern‹ wieder ganz im Vordergrund, [...] und [...] das ist auch das, was Kinder wollen, [...] die machen sich ja doch stark Gedanken: ›Wer hat uns eigentlich geschaffen? Wo kommen wir her? Wo gehen wir hin? Warum stirbt mein Opa oder meine Oma? Und [...] warum ist Mama krank? Oder Papa hat uns verlassen oder wie auch immer‹ – das sind ja ganz, ganz existentielle Fragen, die die Kinder haben und da habe ich wohlthuend wahrgenommen, dass der Religionsunterricht [...] da eine Plattform bietet, sich damit zu beschäftigen, auseinanderzusetzen« (Britt-Marta 5,26–39).

¹⁷ Dies betont auch a.a.O., 543f., sowie Kammer der EKD: Religiöse Orientierung, 38: »Als religionsbezogene Bildung ergänzt der Religionsunterricht das Spektrum der schulischen Bildungsmöglichkeiten. Durch die Aufnahme grundlegender Lebensfragen bietet er den einzelnen Kindern und Jugendlichen Zuwendung und Unterstützung.« Vgl. dazu auch Gottfried Adam/Rainer Lachmann: Begründungen des schulischen Religionsunterrichts, in: Gottfried Adam/Rainer Lachmann/Martin Rothgangel: Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen 2012, 144–159, 147ff.

¹⁸ Zur Kindertheologie vgl. zum Beispiel Mirjam Zimmermann: Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern. Grundlagen, Methodik und Ziel kindertheologischer Forschung am Beispiel der Deutung des Todes Jesu, Neukirchen-Vluyn 2012. Eine Einführung bietet Mirjam Zimmermann: Kindertheologie, in: Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon, online: www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100020 (8. Juli 2016).

Mit diesem Ansatz ist eine Ergebnisoffenheit verbunden, die eine besondere Qualität des Faches ausmacht:

»Aber es ist eben etwas anderes, wenn ich mich da unterhalten kann mit anderen Kindern darüber, diskutieren kann, das ist einfach besser, [...] auch für die eigene Ich-Stärkung und das ist in anderen Unterrichten nicht so der Fall, denn in Deutsch will ich ein Ergebnis haben oder in Mathe auch. [...] Wenn ich mit Kindern theologisiere, könnte ich nicht immer ein fassbares Ergebnis schreiben und will das ja auch gar nicht und die Kinder haben eben auch die Möglichkeit zu sehen: Ja, der glaubt so – das ist aber nicht falsch, denn und wenn ich so glaube, sondern das steht daneben und jeder geht seinen eigenen Weg mit Gott, und die Bibel ist ja auch voll mit Beispielen, da [...] gehen sie ja auch nicht [...] alle den Trampelpfad, den der Vorgänger gemacht hat und das [...] denk' ich, ist [...] einfach wichtig für Kinder« (Britt-Marta 5,26–6,8).

Im Gegensatz zu anderen Fächern muss im Fach »Religion« nicht immer ein inhaltlich umrissenes Lernziel erreicht werden, das für alle verbindlich ist. Die Schülerinnen und Schüler erleben, dass ihre Antworten auf Lebens- oder Glaubensfragen wertgeschätzt werden, ebenso aber die der anderen, die anders sein dürfen (»ja, der glaubt so – das ist aber nicht falsch«). Sie bleiben nebeneinander stehen und zwar nicht nur aufgrund der pragmatischen Einsicht, dass dies in religiöser Pluralität nicht anders möglich ist, sondern aufgrund der theologischen Einsicht, dass es unterschiedliche Wege mit Gott gibt.

Auch unabhängig von religionsdidaktischen Ansätzen können existentielle Themen mit dem didaktischen Ziel verhandelt werden, religiöse Antworten auf die persönlichen Lebensfragen aufzuzeigen, sowohl im individuellen als auch im gesellschaftlichen Bereich.¹⁹ Solche religiösen Antworten fordern auch die säkulare Gesellschaft ein,²⁰ ohne sie jedoch selbst geben zu können:

»Also in einer zunehmend säkularisierten Welt, die aber auch häufig religiöse Angebote einfordert, Mitschüler ist gestorben, Haustier tot, Katastrophe draußen, Überschwemmungen in [Ort] und so weiter, Dürreperioden, da kommen ja solche

¹⁹ Dies entspricht auch dem stärker im katholischen Bereich diskutierten religionspädagogischen Ansatz der Korrelationsdidaktik, vgl. Hans-Georg Ziebertz/Stefan Heil/Andreas Prokopf (Hrsg.): *Abduktive Korrelation. Religionspädagogische Konzeption, Methodologie und Professionalität im interdisziplinären Dialog*, Münster 2003, zusammengefasst bei Stefan Heil: *Korrelation*, in: *Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon*, online: www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100015 (8. Juli 2016).

²⁰ In diesem Zusammenhang wird immer wieder hingewiesen auf die Rede von Jürgen Habermas anlässlich der Verleihung des Friedenspreises des deutschen Buchhandels, vgl. www.friedenspreis-des-deutschen-buchhandels.de/sixcms/media.php/1290/2001_habermas.pdf (8. Juli 2016).

existentiellen Fragen auch hoch, auch bei Kindern und Jugendlichen. Da kann Religion auch mit Antworten geben, oder kann zumindest [...] Richtungen mit angeben« (Ingo 13,8-14).

Auffallend ist in dieser Formulierung die vorsichtige Formulierung eines religiösen Antwortcharakters: Selbst die Wortwahl »mit Antworten geben«, die sich ja bereits von einem möglichen Absolutheitsanspruch distanziert, wird noch einmal relativiert mit der Formulierung »zumindest [...] Richtungen mit angeben«. Dass konfessioneller Religionsunterricht nicht als Darstellung fertiger oder verbindlicher Antworten auf existentielle Fragen begriffen wird, sondern Denkanstöße in Auseinandersetzung mit einer Tradition vermittelt, wird auch in den gegenwärtigen religionspädagogischen Diskursen betont.²¹ Insofern Bildung letztlich immer Selbstbildung ist, die durch Impulse von außen angestoßen wird, ist dies ein wichtiger Aspekt schulischer Bildung.

2.6 DER RELIGIONSUNTERRICHT NIMMT DIE SCHÜLER- INNEN UND SCHÜLER ALS MENSCHEN WAHR

Dass das Fach »Religion« im Vergleich zu den anderen Fächern persönlicher orientiert ist, wurde hinsichtlich der Bearbeitung von existentiellen Themen bereits angesprochen. Davon ist jedoch noch einmal der Aspekt wenn auch nicht ganz zu trennen, so doch zu unterscheiden, dass es im Religionsunterricht »um die Schüler gehen« (Olaf 14,40) soll.²² Im Fach »Religion« besteht nach Ansicht der Lehrkräfte in besonderer Weise für die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit zur Selbsterfahrung und zum vertieften Kennenlernen der Mitschülerinnen und -schüler:

»Und ich denke, wenn es den Religionsunterricht nicht gäbe, dann würden wir ganz viele Dinge von Schülern nie erfahren, die auf einer Gefühlsebene ablaufen, die wir sonst nie miteinander teilen könnten. Und Erfahrungen, Erfahrungsaus-

²¹ Vgl. in diesem Zusammenhang beispielsweise die Formulierung von Martina Kumlehn, die von einem »Erprobungsraum für die Artikulation und Diskussion existenzieller Grundfragen« (Kumlehn: Vielfalt, 8) spricht, oder die klare Abgrenzung von Frank Lütze: »Es ist aus meiner Sicht ein Gebot der Redlichkeit, in der Kommunikation dieses Glaubens im Unterricht ebenso wie in der Predigt auf jeden Anschein ultimativer Antworten zu verzichten« (Frank Lütze: »Tiefgründig darüber Nachdenken [...] ist im Reliunterricht ein bisschen zu kurz gekommen«. Zur religionsdidaktischen Bedeutung offener Fragen, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 67, 2015, 58-67, 61).

²² Vgl. aus der religionspädagogischen Literatur dazu zum Beispiel Friedhelm Kraft: Wie viel Religion verträgt die Schule?, in: Michael Herbst/Roland Rosenstock/Frank Bothe (Hrsg.): Zeitumstände: Bildung und Mission. Festschrift für Jörg Ohlemacher zum 65. Geburtstag, Frankfurt am Main 2009, 91-104, 100-102.

tausch, auch was Kinder mit Eltern, Großeltern, in anderen Gruppen, Verbänden, in anderen Gemeinschaften, sei es Pfadfinder oder was auch immer, Sportvereine ... denn in keinem anderen Unterricht bleibt so viel Platz und Zeit, wie der Austausch über ›Was empfindest du?, ›Wo möchtest du hin?, ›Wer willst du sein?, ›Wer ist dein Vorbild?. Dafür hat man, mein anderes Fach ist Englisch, dafür hab' ich keine Zeit. Das bleibt mir halt im Religionsunterricht, dass ich ein Kind auf einer komplett anderen Ebene kennenlernen kann. Und ich würd' es absolut schade finden, wenn uns diese Möglichkeit geraubt wird, auch den ganzheitlichen Menschen [...] dabei zu sehen« (Maria 16,6-17).

Während Lehrkräfte in anderen Fächern die menschliche Ebene häufig vernachlässigen müssen, bietet das Fach »Religion« Zeit und Raum für die Menschen jenseits ihrer Rolle als Schülerinnen und Schüler. Dies gilt nicht nur, aber besonders dann, wenn Jugendliche in schwierigen Lebenssituationen stehen, für die sonst in der Schule wenig Raum ist:

»Wenn ich so denke, mit welchen Geschichten auch manche unserer Schüler mit Migrationshintergrund hier herkommen, das auch anzuerkennen, dass das überhaupt nicht lustig ist, sein Zuhause hinter sich zu lassen und seine Eltern und Großeltern, um hier das angeblich so tolle Leben in Deutschland zu haben, ohne dass man eben die Sprache kann« (Karla 13,25-30).

Dass es um die Schülerinnen und Schüler als Menschen geht, gilt aber nicht nur für die explizite Behandlung persönlicher Themen, sondern wird auch als Aspekt bei der Bearbeitung von Sachthemen, beispielsweise biblischer Traditionen, verstanden:

»Also wenn ich jetzt über Abraham rede und sage, so hat der Herr damals gelebt oder so und dann die Geschichte erzähle, dann bringt's nichts. Es muss ja immer einen persönlichen Bezug [geben]. Zuerst muss die Geschichte da sein und [...] dann nachher, was lernen wir daraus« (Cornelia 12,5-8).

Neben der persönlichen Ebene in der Behandlung des Unterrichtsstoffes bietet das Fach auch die Möglichkeit, dass sich die Schülerinnen und Schüler selbst mit ihren Fragen und Themen einbringen:

»Den Schülern würde [...] die Möglichkeit [fehlen], ihre Fragen und ihre Themen auch mal zur Sprache zu bringen. Auch mal in einem geschützten Raum über ihre Ansichten zu sprechen, über ihre, ja manchmal auch Ängste oder über ihre Hoffnung« (Zacharias 12,10-13).

Dies kann verbunden werden mit einer seelsorglichen Funktion des Religionsunterrichts:

»[W]eil ich religionspädagogisch ausgebildet bin, bin ich auch ganz häufig in Kontakt mit dieser Fragestellung Tod und Trauer. Wir haben an dieser Schule sehr viele Kinder, die, ja, todkrank sind und wir auch Kinder mit Behinderungen haben, die auch plötzlich sterben, auch jung, und da ist dieses Thema halt auch für viele ganz virulent. Und da bin ich, ja, so mit einigen Kollegen so eine Art Notfallseelsorger. Und deswegen habe ich auch [...] in diesem religiösen Bereich auch ein ganz enges Verhältnis zu den Schülern, glaube ich, zu vielen. Also ich fordere das jetzt nicht von den Schülern, aber dass wir auch über ganz menschliche Dinge sprechen können. Und das würde mir ohne Religionsunterricht fehlen« (Zacharias 12,23–31).

Die Religionslehrkraft übernimmt in der Schule häufig - institutionell oder informell - schuleseelsorgliche Aufgaben.²³ Diese können sich mit dem Religionsunterricht verbinden: Das in ihrer seelsorglichen Tätigkeit wurzelnde enge persönliche Verhältnis zu den Schülerinnen und Schülern setzt sich im Religionsunterricht fort, indem sie auch dort über die persönlichen Themen sprechen, die Anlass zur Seelsorge bieten. Insofern das Subjekt immer eine zentrale Größe jeglicher Bildungsvorgänge darstellt, trägt das Fach »Religion« zu diesem Aspekt in besonderer Weise bei.

2.7 DER RELIGIONSUNTERRICHT UNTERSTÜTZT DIE PERSÖNLICHKEITSENTWICKLUNG

Mit dem letztgenannten Aspekt hängt die nächste von den Lehrkräften genannte spezifische Leistung des Religionsunterrichts eng zusammen, setzt jedoch noch einmal einen anderen Akzent, wenn sie den Wert des Faches für die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler betont.²⁴ Denn: Ohne den Religionsunterricht würde der Schule »ein ganz wichtiges Fach zur Begleitung der Persönlichkeitsentwicklung von jungen Leuten fehlen« (Nora 7,14f.).

Dieses Fach bietet die Chance, »die Kinder in der Persönlichkeit [...] zu unterstützen« (Gudrun 11,11f.), und stellt eine »Ich-Stärkung« (Britt-Marta 5,40) dar. Dadurch, dass es einerseits um persönliche Themen geht und der ganze Mensch im Blick ist und andererseits nicht nur Stoff vermittelt, son-

²³ Zum Thema Seelsorge als religionspädagogischer Aufgabe und ihrer (Nicht-)Verortung im schulischen Kontext vgl. besonders Ralf Koerrenz/Michael Wermke (Hrsg.): Schulseelsorge - Ein Handbuch, Göttingen 2008.

²⁴ Vgl. dazu Adam/Lachmann: Begründungen, 146.

dern zur Auseinandersetzung mit sich und anderen angeregt wird, werden Kompetenzen über das fachliche Wissen hinaus erworben:

»Ich glaube, dass der Religionsunterricht auch ganz viel Sozialkompetenz, Selbstwertgefühl fördert, 'nen ganz wichtigen Beitrag dazu leistet, dass Schüler sich mit sich selbst [...] auseinandersetzen und mit dem anderen« (Yvonne 8,7-9).

Wesentlich sind dabei auch die Anregungen zur Selbstreflexion, die einen Raum dazu bieten, bisherige Erkenntnisse zu formulieren und Impulse zu einer Erweiterung der Perspektiven zu erhalten:

»Dieser Unterricht bietet ja mal die Möglichkeit über mich nachzudenken. [...] Dass das Kind über sich nachdenken kann, auch mal Fragen formulieren kann, Ängste formulieren kann oder auch nochmal neue Perspektiven gezeigt bekommt« (Anna-Lena 20,7-10).

Neben konkreten Impulsen ist aber auch die Wertschätzung der Schülerinnen und Schüler eine ganz wichtige Basis für die Entwicklung ihrer Persönlichkeit, die sie im Religionsunterricht stärker als in anderen Fächern erleben:

»Dann ist es tatsächlich, dass sie mal sich ernst genommen fühlen, wertschätzt fühlen mit ihrer Meinung und dass mit ihnen was passiert. [...] Also ich glaube, das würde denen fehlen, aber vor allem diese Wertschätzung auch, diese bewusste Persönlichkeitsentwicklung dadurch, dass wir an diesem Bereich arbeiten« (Jana 19,13-18).

Der Religionsunterricht leistet damit auch einen wichtigen Beitrag zur Persönlichkeitsbildung, die zum klassischen Bildungsbegriff gehört, aber auch im Kontext einer umfassenderen Kompetenzorientierung gefordert wird.

2.8 DER RELIGIONSUNTERRICHT BILDET EINEN KONTRAPUNKT ZUR LEISTUNGSORIENTIERUNG DER SCHULE

Schließlich stellt es nach Meinung etlicher Lehrkräfte einen besonderen Beitrag des Faches »Religion« dar, dass es trotz seines Charakters als ordentliches Lehrfach einen gewissen Kontrapunkt zu den sonstigen Fächern und auch zur sonstigen schulischen Kultur bietet.²⁵ Das gilt zunächst für die The-

²⁵ Genannt wird dies in der religionspädagogischen Literatur zum Beispiel von Mirjam Zimmermann/Hartmut Lenhard: Praxissemester Religion. Handwerkszeug für Berufsanfängerinnen und Berufsanfänger, Göttingen 2015, 64: »Guter RU ent-

men, die der Religionsunterricht behandelt, insofern die Teilnehmenden hier »über Dinge reden können, über die man sonst nicht redet«, und »da Fragen gestellt werden können, die man sonst nicht stellt« (Britt-Marta 11,40–42; vgl. auch Veronika 16,15f.), und die Schülerinnen und Schüler »über viele Dinge etwas erfahren, die [...] sonst so gar nicht im Bewusstsein sind« (Nora 7,23f.). Neben dieser thematischen Differenz gehört zu dem Kontrapunktcharakter aber auch eine andere Taktung als sie sonst in der Schule gängig ist:

»Ich glaub', den Kindern würde was fehlen... vielleicht auch ein Fach, wo man gefühlt zumindest, nicht so unter dem Bewertungs-, Leistungsdruck steht wie es in Mathe, Englisch, Deutsch, die ja für die Abschlüsse relevant sind, der Fall ist, [...] ich hatte vorhin [...] auch ›Entschleunigung‹ gesagt, ne? Und das ist, glaub' ich, auch im Schulalltag wichtig, auch für die Schülerinnen und Schüler und auch für die Lehrer« (Henning 18,29–34).

Das Fach »Religion« lässt Schülerinnen und Schüler weniger Leistungs- und Bewertungsorientierung und den damit verbundenen Druck erleben, offenbar unabhängig davon (»gefühl«), ob tatsächlich bewertet und Leistung erbracht wird. Dies bewirkt eine »Entschleunigung« im Schulalltag, der sonst von dieser leistungsorientierten Taktung dominiert ist. Das Fach »Religion« bietet Möglichkeiten, eine »Insel« im Schulalltag zu kreieren, die zum Durchatmen und Erholen während des seit den PISA-Studien noch anstrengender gewordenen Schulalltags einlädt. Damit wird durchaus ein Kontrapunkt gesetzt zu der sonstigen primär an Leistung orientierten Schulkultur der Gegenwart:

»Es ist immer so fachlicher, also diese Leistungsgesellschaft [...] und auch diese Bildungsbulimie, wie ich es nenne, also ich muss wahnsinnig viel in mich aufnehmen und dann spucke ich es zum richtigen Zeitpunkt wieder aus, aber dann ist es eigentlich auch weg und überhaupt nichts hat mein subjektives Konzept irgendwie berührt – das merke ich an den Schülern, wie sie das genießen, dass sie ein Fach haben, wo es mal wichtig ist, was eigentlich bei ihnen drinnen passiert und was das, was wir besprechen mit ihnen drinnen macht und was dann wieder rauskommt, dass das wichtig ist fürs Gesamte, was sie auch zu sagen haben, dass das was auch mit anderen macht, das würde da fehlen« (Jana 18,34–19,4).

Der Charakter als Kontrapunkt wird auch dadurch verstärkt, dass es im Fach »Religion« weniger um richtige oder falsche Antworten geht als um Auseinandersetzung und Urteilsbildung:

wickelt eine eigene Lern- und Leistungskultur, die sich durch eine theologisch und pädagogisch verantwortete Differenzierung zwischen Person und Werk bestimmen lässt.«

»Also ich glaube auch, dass sie sich oftmals ganz befreit fühlen im Religionsunterricht, weil sie eben oft auch merken, dass es hier nicht darum geht, ich meld' mich und es ist was richtig oder falsch oder ›nein, setz dich bitte, du hast die Aufgabe nicht verstanden«. Es gibt ja im Religionsunterricht nicht in dem Sinne meistens ›ja« oder ›nein«, sondern es gibt 'ne Meinung. Und ganz viele [...] vermeintliche schwache Schüler, die in vielen anderen Unterrichtsfächern nicht so viel sagen können, blühen oftmals ja richtig auf im Religionsunterricht, weil sie sich auch angenommen fühlen und ganz anders auch mit ihrer Meinung umgehen können und oftmals auch ganz viel positive Resonanz von Seiten ihrer Mitschüler erfahren, wenn sie mal auf 'ner nicht intellektuellen Ebene [...] gefordert sind, [...] sondern ihre Meinung entwickeln können« (Maria 16,26–36).

Da es im Fach »Religion« nicht primär um Wissen geht, sondern um eigenständige Urteilsbildung, werden andere Fähigkeiten als in den übrigen Fächern gefordert.²⁶ Mit diesem Charakter sichert das Fach einen umfassenderen Bildungsbegriff als die Schule ihn sonst bieten könnte, der sich jenseits des Sichtbaren und Fassbaren und vor allem jenseits der Funktionalität des Menschen bewegt. Dabei stellt es ein Korrektiv zu bestimmten schulischen Tendenzen dar (die seit den PISA-Studien noch einmal deutlich dominanter sind), jedoch nicht gegen die Schule, sondern im Blick auf ihren umfassenden Bildungsauftrag in ihrem Sinne.

²⁶

Diese Dimension des Religionsunterrichts reflektiert auch Lütze: Tiefgründig, 63: »Eine einseitig auf die Vermittlung kultureller kanonisierter Wissensbestände fokussierte Schulbildung verweigert insbesondere Schülerinnen und Schülern den Respekt, deren lebensweltlich geprägte Ideale wenig anschlussfähig sind an den Wissensdiskurs, d.h. Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen Familien.«