pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Benner, Dietrich

Bildung und Religion. Nur einem bildsamen Wesen kann ein Gott sich offenbaren

Paderborn : Ferdinand Schöningh 2026, 150 S. - (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft; 18)

Quellenangabe/ Reference:
Benner, Dietrich: Bildung und Religion. Nur einem bildsamen Wesen kann ein Gott sich offenbaren. Paderborn : Ferdinand Schöningh 2026, 150 S. - (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft; 18) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-367542 - DOI: 10.25656/01:36754

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-367542
https://doi.org/10.25656/01:36754

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Dietrich Benner

Bildung und Religion

RELIGIONSPÄDAGOGIK IN PLURALER GESELLSCHAFT

BAND 18

Herausgegeben von

Hans-Georg Ziebertz, Friedrich Schweitzer, Rudolf Englert und Ulrich Schwab

Dietrich Benner

Bildung und Religion

Nur einem bildsamen Wesen kann ein Gott sich offenbaren

Ferdinand Schöningh

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Alle Rechte vorbehalten. Dieses Werk sowie einzelne Teile desselben sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen ist ohne vorherige schriftliche Zustimmung des Verlags nicht zulässig.

© 2014 Ferdinand Schöningh, Paderborn
(Verlag Ferdinand Schöningh GmbH & Co. KG, Jühenplatz 1, D-33098 Paderborn)

Internet: www.schoeningh.de

Einbandgestaltung: Anna Braungart, Tübingen
Printed in Germany
Herstellung: Ferdinand Schöningh GmbH & Co. KG, Paderborn

ISBN 978-3-506-77994-6

INHALTSVERZEICHNIS

EINLEITUNG 7

I. ÜBER BEZIEHUNGEN ZWISCHEN ERZIEHUNG, BILDUNG UND RELIGION

1. Thesen zur Bedeutung der Religion für die Bildung. Hinweise auf Propria des pädagogischen und des religiösen Denkens und Handelns 15

2. Erziehung und Religion, Pädagogik und Theologie. Nur einem bildsamen Wesen kann ein Gott sich offenbaren 25

3. Religiöse Erziehung und Bildung von Religion. Ein Versuch zur Abgrenzung ‚fundamentaler' und ‚fundamentalistischer' Konzepte 48

4. Erziehung und Tradierung. Grundprobleme einer innovatorischen Theorie und Praxis der Überlieferung 60

II. ZUR BEGRÜNDUNG VON RELIGIONSUNTERRICHT ALS UNTERRICHTSFACH AN ÖFFENTLICHEN SCHULEN

1. Bildung und Religion. Überlegungen zu ihrem problematischen Verhältnis und zu den Aufgaben eines zeitgemäßen Religionsunterrichts heute 81

2. Wie halten wir's mit der Religion? Stellungnahme zum Unterrichtsfach L-E-R 98

3. „Religion und Kultur". Zur Zürcher Konzeption für ein neues Unterrichtsfach und den Ergebnissen seiner Evaluation 106

4. Religionsunterricht als Ort der Pädagogik und Ort der Theologie 114

5. Die Öffentlichkeit der Schule und die Öffentlichkeit von Religion 127

LITERATURVERZEICHNIS 143

EINLEITUNG

Die Beiträge des Bandes legen die in seinem Untertitel formulierte Grundthese, dass nur einem bildsamen Wesen ein Gott sich offenbaren kann, auf erziehungs- und bildungstheoretische Fragestellungen, neue Erfordernisse des kulturellen Tradierungsprozesses sowie Probleme einer angemessenen Institutionalisierung religiöser Erziehung und Bildung in öffentlichen Schulen aus.
Die These will nicht als Doktrin einer spekulativen Theologie verstanden werden, die Aussagen über die Möglichkeit oder Unmöglichkeit einer außermenschlichen Offenbarung macht, sondern schließt an den pädagogischen Begriff der Bildsamkeit und den theologischen Begriff einer göttlichen Ebenbildlichkeit des Menschen an. Der pädagogische Bildsamkeitsbegriff besagt, dass der Mensch keine ihm von Natur vorgegebene Bestimmung hat, sondern sich in Wechselwirkung mit der Welt bilden und seine Bestimmung selber hervorbringen muss. Die theologische Metapher der Gottesebenbildlichkeit verbindet die religiöse Vorstellung eines Schöpfergottes, der die Welt aus dem Nichts erschaffen hat, mit der Vorstellung einer Teilhabe des Menschen an der weltbildenden Kraft dieses Gottes. In der Gottesebenbildlichkeit wird der Grund dafür gesehen, dass der Mensch selbst- und weltbildend tätig werden und seine Bestimmung in Wechselwirkung mit der Welt suchen kann. Die pädagogisch und theologisch zu interpretierende These vom Zusammenhang von Bildsamkeit und Offenbarung verbindet die religiöse Vorstellung einer Gottesebenbildlichkeit des Menschen so mit dem pädagogischen Gedanken einer unbestimmten und weltoffenen Bildsamkeit, dass eine doppelte Abhängigkeit von Mensch und Gott in den Blick kommt: die Abhängigkeit des Menschen von einer vorgegebenen, nicht von ihm selber erschaffenen Welt und die göttliche Angewiesenheit auf das Faktum menschlicher Bildsamkeit, das allen historischen Offenbarungsreligionen vorausgesetzt ist und durch diese interpretiert, nicht aber als solches eingeholt werden kann. Sieht man beide Abhängigkeiten im Zusammenhang, so kann man sagen, dass der Angewiesenheit der Religion auf menschliche Bildsamkeit eine Bildsamkeit des Menschen zur Religion korrespondiert, die aktiviert werden muss, wenn religiöse Erziehung gelingen soll.

Die für diesen Band ausgewählten Beiträge sind zu besonderen Anlässen entstanden. Sechs von ihnen wurden bereits an anderer Stelle veröffentlicht, drei sind Originalbeiträge. Die Texte wurden neu eingeleitet, um zusätzliche Ausführungen ergänzt sowie – zur Vermeidung von Wiederholungen – an bestimmten Stellen gekürzt. Ihre Gruppierung in zwei Abschnitte erfolgte so, dass ein monographieähnlicher Gedankengang entstand.

Der erste Teil präsentiert Studien zum Verhältnis von Erziehung, Bildung und Religion sowie Pädagogik, Theologie und Religionspädagogik, die bereits

an anderer Stelle erschienen sind. Er wird mit neu bearbeiteten Thesen zur „Bedeutung der Religion für die Bildung“ eröffnet, die 1992 für das 10. Münstersche Gespräch zu Themen der wissenschaftlichen Pädagogik formuliert worden waren. Die Thesen unterscheiden zwischen den Logiken pädagogischen und religiösen Denkens und Handelns und äußern sich zu Themen, die in den weiteren Beiträgen des Bandes detaillierter behandelt werden. Es folgen Ausführungen zu Grundbegriffen und Basistheorien pädagogischen Denkens und Handelns, die für eine Klärung der Beziehungen zwischen „Erziehung und Religion“ bzw. „Pädagogik und Theologie“ hilfreich sind und die Ausarbeitung „systematischer Anfragen an die Religionspädagogik“ erlauben. Eine von ihnen betrifft Zusammenhänge zwischen „Religiöser Erziehung und Bildung von Religion“, die auf Spielräume für transformatorische Bildungsprozesse befragt werden, in denen das Fundamentale der historischen Offenbarungsreligionen bewahrt und der Entstehung von religiösem Fundamentalismus entgegengewirkt wird. Der letzte Beitrag geht auf einen Vortrag zu einem Symposion zurück, das von Wilna A. J. Meijer und Hans van Crombrugge im April 2003 in Oostduinkerke über „Pädagogik und Tradition – Bildung und Religion“ veranstaltet wurde. Er erörtert Grundprobleme einer innovatorischen Theorie der Überlieferung, die auf das Faktum unterbrochener Tradierung in ökonomischen, pädagogischen, politischen und religiösen Handlungsfeldern Bezug nimmt und Möglichkeiten und Grenzen schulisch gestützter innovatorischer Tradierungsprozesse reflektiert.

Die Beiträge des zweiten Teils setzen sich mit bildungspolitischen und religionspolitischen Fragen auseinander und behandeln Begründungsprobleme von Religionsunterricht an öffentlichen Schulen. Sie beginnen mit Ausführungen zum „problematischen Verhältnis von Bildung und Religion“ und den „Aufgaben des öffentlichen Religionsunterrichts heute“. Der Text wurde im März 2001 auf einer von der Akademie der Diözese Rottenburg-Stuttgart und der Evangelischen Akademie Bad Boll gemeinsam ausgerichteten Veranstaltung zum Tag der Erziehung vorgestellt. Es schließen sich zwei Beiträge zu schulischen Reformmodellen an, die erstmals in diesem Band veröffentlicht werden. Der Beitrag über L-E-R geht auf ein Statement im Rahmen einer öffentlichen Anhörung zurück, welche die Fraktion „Bündnis 90/Die Grünen“ im April 1999 im Berliner Abgeordnetenhaus zum Thema „Wie halten wir’s mit der Religion?“ durchführte. Die Überlegungen zur „Zürcher Konzeption für das neue Unterrichtfach ‚Religion und Kultur’“ stammen aus einem Vortrag vor dem Zürcher Bildungsrat vom September 2013 über Ergebnisse eines vom Autor dieses Bandes gemeinsam mit Roumiana Nikolova erstellten Gutachtens. Die Ausführungen über den „Religionsunterricht als Ort der Pädagogik“ wurden auf Einladung von Norbert Mette im Rahmen eines Symposions zum „Religionsunterricht als Ort der Theologie“ im November 2009 an der Ruhr Universität Bochum vorgetragen. Der letzte, an dieser Stelle ebenfalls erstmals veröffentlichte Text über die „Öffentlichkeit der Schule und die Öffentlichkeit von Religion“ wurde auf Einladung der Evangelischen Akademie

für eine Veranstaltung im Mai 2014 in der Friedrichstadt-Kirche am Gendarmenmarkt vorbereitet. Er unterscheidet zwischen religiöser Unterweisung und Ermahnung, wie sie in Religionsgemeinschaften stattfindet, und öffentlichem Religionsunterricht, der Erfahrung und Umgang erweitert. In ihm werden abschließend Zusammenhänge behandelt, die für die Legitimation von schulischem Religionsunterricht von grundlegender Bedeutung sind.

Meine Beschäftigung mit Themen religiöser Bildung war stets in Kooperationen einbettet, denen ich wesentliche Anregungen verdanke. Das gilt schon für die Anfänge, die bis in die Zeit des Studiums zurückreichen. Inspiriert durch das religionsphilosophische Kolloquium meines Doktorvaters Erich Heintel sowie Gespräche mit Wolfdietrich Schmied-Kowarzik über Schellings Philosophie der Offenbarung entwickelte ich 1964/1965 in meiner Wiener Dissertation eine Analyse der Systementwürfe von Hegel und Marx, in deren Zentrum eine Kritik von Hegels Konzeption des absoluten Wissens und Marxens Programm einer Aufhebung und Verwirklichung der Philosophie standen. Für beide Systemkonzepte suchte ich nachzuweisen, dass sie Absolutheitsansprüche erheben, welche die Grundstruktur menschlichen Denkens und Handelns verfehlen und der Endlichkeit des Menschen nicht gerecht werden (vgl. Benner 1966, S. 137ff.).

Religionspädagogische Fragen und Themen beschäftigten mich dann seit Beginn der 70er Jahre. Ich vertrat damals drei Semester den vakant gewordenen Lehrstuhl von Eugen Fink an der Albert-Ludwigs-Universität und lernte dort den Freiburger Religionspädagogen und Katechetiker Günter Biemer kennen. Gemeinsam mit Mitarbeitern der von ihm geleiteten Abteilung im Institut für Praktische Theologie, darunter Albert Biesinger, und Studierenden der Theologie, die im Pädagogischen Seminar das erziehungswissenschaftliche Teilstudium absolvierten, entwickelten wir eine curriculare Konzeption für den (katholischen) Religionsunterricht der Sekundarstufe II, die 1973 in einem Aufsatz in der Pädagogischen Rundschau publiziert wurde (vgl. Biemer/Benner 1973). Das von uns entworfene Modell schloss an Traditionen der bildungskategorialen Didaktik und den von Herwig Blankertz und anderen entwickelten Strukturgitteransatz an, orientierte sich jedoch anders als dieser nicht an der Interessenlehre des jungen Habermas, sondern verfolgte bildungstheoretische, theologische und religionspädagogische Fragestellungen. Habermas differenzierte damals die menschlichen Handlungsfelder in solche der Arbeit, der Interaktion und der Politik (vgl. Habermas 1965). Er ordnete diesen ein technisches, ein kommunikatives und ein emanzipatorisches Interesse zu, die als Erkenntnis leitende Interessen die gesellschaftliche Weiterentwicklung der genannten Bereiche und die wissenschaftliche Theoriebildung und Forschung orientieren sollten, aber kaum Anschlussmöglichkeiten für die Bearbeitung pädagogischer, ästhetischer und religiöser Problemstellungen boten. Bei der Konstruktion eines Strukturgitters für den Religionsunterricht lehnten wir uns an Finks Koexistentialienlehre an, die zwischen Arbeit, Liebe, Herrschaft, Spiel und Tod als Grundphänomenen menschlicher Koexistenz unter-

schied (vgl. Fink 1979), und kombinierten diese mit Problemstellungen der in modernen Gesellschaften in besondere Institutionen ausdifferenzierten Bereiche menschlicher Praxis. Auf beide projizierten wir als religiöse Orientierung die Dimensionen eines durch Schöpfung und Offenbarung gestifteten Sinns (S), einer diesem Sinn verpflichteten menschlichen Liebe (L) sowie einer religiösen Hoffnung (H), die sich nicht auf menschliche Errungenschaften und Leistungen allein, sondern auch auf göttliche Gnade gründet.

Dem Strukturgitter wiesen wir die Funktion zu, der Weiterentwicklung des Curriculums zu dienen, die konkrete Unterrichtsvorbereitung zu unterstützen und die Begleitforschung bei der Revision und Implementation von Curricula anzuleiten. Man kann rückblickend mit guten Gründen fragen, ob alle Formulierungen zur inhaltlichen Konkretion der S-L-H-Dimension glücklich gewählt waren und ob die Leistungsfähigkeit des Strukturgitteransatzes insgesamt nicht überschätzt wurde. Unstrittig aber dürfte sein, dass das damals in Freiburg entwickelte Strukturgitter eine Konzeption für den Religionsunterricht der Oberstufe entwarf, die bildungstheoretisch, religionspädagogisch und theologisch zugleich ausgewiesen war.

Die Religionsdidaktik der 70er Jahre hat diesen Versuch nicht oder nur am Rande zur Kenntnis genommen. Sie folgte kommunikativen und emanzipativen Reformkonzepten, die damals in vielen Fachdidaktiken favorisiert wurden. Die Rezeption des Freiburger Strukturgitters wurde nicht nur durch den Zeitgeist, sondern auch dadurch erschwert, dass der Drucklegung des Beitrags für die Pädagogische Rundschau die Überschriften zu den Schemata des Strukturgitters verloren gingen, einzelne Felder abhanden kamen und andere vertauscht wurden, so dass die innere Konsistenz des Ansatzes nur schwer zu fassen war. Später konnte dieser dennoch eine gewisse Bedeutung gewinnen. Als Ende der neunziger Jahre die in vorausgegangenen Lehrplanreformen vergessenen religiösen Inhalte gegen die einseitige Ausrichtung des Religionsunterrichts an gesellschaftlichen Schlüsselproblemen wie der Sicherung des Friedens, der Gleichberechtigung der Geschlechter, der sexuellen Emanzipation oder der stärkeren Gewichtung ökologischer Fragen wieder an Bedeutung gewannen, wurde vielen klar, dass Religionsunterricht ohne eine domänenspezifische Begründung als Unterrichtsfach im Curriculum der öffentlichen Schulen nicht legitimierbar ist.

Das Thema Erziehung – Bildung – Religion blieb für mich auch nach meiner Berufung an die Westfälische Wilhelms-Universität im Jahre 1973 ein zentrales Thema. In Münster verfasste ich eine Allgemeine Pädagogik, welche die von Eugen Fink unterschiedenen fünf Koexistentialien um das schon bei Fink thematisierte Koexistential der Erziehung (siehe Fink 1978) erweiterte und die Funktion von Erziehung nicht mehr primär auf Grundphänomene menschlicher Koexistenz, sondern auf Arbeit, Ethik, Pädagogik, Politik, Kunst und Religion als sechs bildungstheoretisch ausgewiesenen Feldern menschlicher Praxis ausrichtete.

In Münster haben mich dann die Zusammenhänge von Erziehung, Bildung und Religion nicht nur theoretisch, sondern auch schulreformerisch beschäftigt. An der Evangelischen Wartburg-Grundschule wurde Ende der 70er Jahre aus dem Ganztagszug dieser Schule das „Grundschulprojekt Gievenbeck“ gegründet, das während seiner vierjährigen Aufbauphase von Jörg Ramseger und mir wissenschaftlich begleitet wurde (vgl. Benner/Ramseger 1981, S, 80-113). In der Konzeption für die heute noch bestehende Reformschule wird die methodische, thematische und institutionelle Öffnung von schulischen Lehr-Lernprozessen für außerschulische Erfahrungsfelder und umgekehrt auf die Grundphänomene menschlicher Koexistenz und die Handlungsfelder von Arbeit, Pädagogik, Ethik, Politik, Kunst und Religion ausgelegt. Bei der Gestaltung des Wochenarbeitsplans dienen diese als Bezugspunkte für die Gestaltung von Unterricht und Schulleben.

Nach Annahme eines Rufes an die Humboldt-Universität im Jahre 1991 lernte ich in Berlin Roland Herpich, damals Superintendent der Evangelischen Kirche in Wilmersdorf, kennen. Durch ihn fand ich Anschluss an die Schulreformdiskussion innerhalb der Evangelischen Kirche, die ich bei der Gründung der Evangelischen Schule Wilmersdorf zeitweise beriet. Der evangelische Religionsunterricht war Anfang der 90er Jahre in Berlin, bedingt durch die Landesverfassung und das Schulgesetz, noch einem gemeindeorientierten Ansatz sowie der Zielsetzung verpflichtet, die ihn besuchenden Kinder und Jugendlichen durch religiöse Unterweisung an Schulen in das Leben der Gemeinde einzuführen. In einem für die Vorbereitung curricularer Reformen eingesetzten Ausschuss warb ich vergeblich dafür, diese Konzeption zu verändern und einen Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht zu erarbeiten, der religiöse Bildung stärker als Aufgabe und Bereich öffentlicher Bildung ausweist. Meine Argument, die Evangelische Kirche könne für eine Anerkennung des Religionsunterrichts als eines zwar abwählbaren, gleichwohl ordentlichen Schulfaches nur überzeugend eintreten, wenn sie die primäre Ausrichtung des Faches auf das Leben in der Gemeinde aufgebe und eine Reform einleite, die die öffentliche Funktion des Faches stärke, fand damals wenig Anklang. Henning Schluß gelang es später, in einer für die Entwicklung neuer Richtlinien eingesetzten Kommission konsensstiftend für eine Stärkung religiöser Bildung als Teil öffentlicher Bildung einzutreten.

Mein Scheitern in dem genannten Ausschuss und die Irritationen, die dieses bei mir hervorrief, waren für mich ein Anlass, die Probleme einer zeitgemäßen Legitimation eines an Schulen zu erteilenden öffentlichen Religionsunterrichts gründlicher und nun auch empirisch zu bearbeiten. Im Jahre 2003 nahm ich gemeinsam mit Henning Schluß, der nach seiner Promotion Wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung Allgemeine Erziehungswissenschaft geworden war, Kontakt zu Rolf Schieder auf, der im Jahr zuvor den Ruf auf die Professur für Praktische Theologie und Religionspädagogik in der Theologischen Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin angenommen hatte. Schieder zog

Joachim Willems, Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der von ihm geleiteten Abteilung, hinzu. Binnen zweier Jahre arbeiteten wir dann zu viert einen DFG-Antrag für ein Forschungsvorhaben zur theoretischen Modellierung und empirischen Erfassung religiöser Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung aus, das nach einer Überarbeitung des Antrags schließlich bewilligt und später auch in einer zweiten Förderphase unterstützt wurde. In dem unter der Abkürzung KERK (*K*onstruktion und *E*rhebung von *R*eligiösen *K*ompetenzniveaus am Beispiel des evangelischen Religionsunterrichts) bekannt gewordenen Projekt entwickelten wir mit Hilfe der in PISA und anderen Vorhaben der empirischen Bildungsforschung eingesetzten Verfahren gemeinsam mit den aus Mitteln der DFG finanzierten Mitarbeitern Roumiana Nikolova, Thomas Weiß, Shamsi Dehghani und Joanna Scharrel ein Modell und Testinstrument zur Beschreibung und Erfassung religiöser Kompetenzen von Jugendlichen. Dieses definiert religiöse Kompetenz mit Blick auf die Bezugsreligion, andere Religionen und Religion als öffentlichen Sachverhalt durch die Teilkompetenzen „religionskundliche Kenntnisse", „religiöse Deutungskompetenz" und „religiöse Partizipationskompetenz". Das im Projekt entwickelte Testinstrument erlaubt es, religiöse Deutungs- und Partizipationskompetenz nach bildungstheoretisch und religionspädagogisch ausgewiesenen Anspruchsniveaus zu differenzieren. Mit Hilfe des Instruments ist es heute möglich, die Wirksamkeit von Religionsunterricht in der Vermittlung grundlegender Kenntnisse und einer öffentlichkeitsbezogenen religiösen Bildung empirisch zu überprüfen und die Leistungen unterschiedlicher Konzepte von Religionsunterricht unter bildungstheoretischen und religionspädagogischen Fragestellungen nach den von Schülerinnen und Schülern erreichten Anspruchsniveaus zu vergleichen (vgl. Benner/Schieder/Schluß/Willems et al. 2011).

Die für den Band „Bildung und Religion" ausgewählten und überarbeiteten Beiträge sind alle in Berlin entstanden. Sie haben in der religionspädagogischen und theologischen Fachdiskussion sowohl auf evangelischer als auch katholischer Seite eine freundliche Aufnahme gefunden, was nicht selbstverständlich ist, da ich weder Theologe noch Religionspädagoge und auch kein Didaktiker des Religionsunterrichts bin.

Ich danke den Herausgebern der Reihe „Religionspädagogik in der pluralen Gesellschaft" für die Einladung, Texte für einem Band dieser Reihe zusammenzustellen. Ich hoffe, dass der hier vorgelegte Band zu einer stärkeren Beachtung und Anerkennung der gesellschaftlichen Notwendigkeit und bildungstheoretischen Legitimität eines schulischen Unterrichtsfaches Religion beitragen wird, das in der Vermittlung religionskundlicher Kenntnisse und der Unterstützung der Entwicklung von religiöser Urteils- und Partizipationskompetenz seine zentrale öffentliche Aufgabe erkennt.

Berlin im Mai 2014
Dietrich Benner

I. Über Beziehungen zwischen Erziehung, Bildung und Religion

Thesen zur Bedeutung der Religion für die Bildung. Hinweise auf Propria des pädagogischen und des religiösen Denkens und Handelns

Der Text formuliert neun Thesen zur Bedeutung der Religion für die Bildung und wurde für diesen Band neu bearbeitet. Seine Erstfassung erschien 1993 zusammen mit einem Text von Marian Heitger im Heft 10 der Münsterschen Gespräche zu Themen der wissenschaftlichen Pädagogik. Beide Texte waren Schlussstatements des Symposions „Bildung und Religion", das im März 1992 stattfand (vgl. auch die Diskussion der Statements ebd., S. 114-134).

1. These: Zur Eigenart der bildungstheoretischen Frage nach der Bedeutung von Religion

Fragten wir, welche Bedeutung Religion im gesellschaftlichen Leben beansprucht oder erfüllt, und nicht, welche Bedeutung ihr im Hinblick auf die Bildungsproblematik zukommt, so lägen gleich mehrere Antworten bereit. Drei von ihnen seien eingangs genannt.

Eine lautet, nur Religion könne dem Leben Sinn geben, denn sie allein sei auf Transzendenz und Wahrheit bezogen; keine Gesellschaft könne daher dauerhaft auf Religion verzichten; am besten sei es um Gesellschaften bestellt, die ihre wissenschaftlichen, moralischen und politischen Auffassungen auf einem religiösen Fundament entwickeln. Positionen wie diese werden heute vornehmlich von Anhängern theokratischer Vorstellungen vertreten, die den unfrommen Wunsch hegen, die Religionsgemeinschaft, der sie angehören, möge in der Gesellschaft eine alles bestimmende Stellung einnehmen.

Eine andere, mit der ersten zusammenhängende, ihr gleichwohl widersprechende und sie im Widerspruch doch wieder voraussetzende Antwort besagt, Religion hindere die Gesellschaft daran, den möglichen Prozess ihrer politischen und menschlichen Emanzipation zu vollenden; sie befreunde mit den Unvollkommenheiten des gesellschaftlichen Lebens, die es keineswegs einfach zu ertragen, sondern revolutionär zu verändern gelte; sie führe die Menschen mit der Vertröstung auf ein jenseitiges Leben, in dem die im irdischen Leben erlittene Mühsal vergolten werde, in die Irre; Religion sei daher ein ideologiekritisch zu entlarvendes und emanzipatorisch zu überwindendes „Opium des Volkes" (Marx 1843/1844, S. 488).

Eine dritte, zwischen den zuvor genannten auf höchst merkwürdige Weise vermittelnde Antwort vertritt die Auffassung, die Frage, ob und, wenn ja, wie

Religion mit Wahrheit und Tugend in einer substantiell bedeutsamen oder zumindest ideologiekritisch aufzuklärenden Weise zusammenhänge, sei alteuropäischer Art (Luhmann) und entstamme einer unter modernen Bedingungen zu vernachlässigenden Sichtweise. Um zu begreifen, was Religion wirklich sei, genüge es, ihre gesellschaftliche Funktion systemtheoretisch zu klären. Dann zeige sich, dass Religion seit alters her als eine für die Bewältigung unvorhersehbarer, krisenhafter und widriger Zufälle des Lebens zuständige Praxis funktioniere, auf die auch moderne Gesellschaften nicht verzichten könnten (Lübbe).

Von den drei Antworten weist nur die auf Karl Marx und die Religionskritik des 18. und 19. Jahrhunderts zurückgehende einen expliziten Bezug zur Bildungsproblematik auf. Diesem zufolge ist wahre Bildung nicht mehr auf Religion angewiesen, sondern emanzipiert von dieser – jedenfalls als eines Opiums des gemeinen Volkes. Dem widerspricht die dritte, inzwischen nicht nur von der Systemtheorie vertretene Position. Sie interpretiert Religion als eine Kontingenzbewältigungspraxis mit individuell und gesellschaftlich funktionalen Placeboeffekten. Der Widerstreit zwischen der zweiten und der dritten Antwort zeigt an, dass es auch heute noch gewichtige Gründe gibt, an den ideologiekritischen Aspekten von Religionskritik festzuhalten. Zugleich sollte jedoch bedacht werden, dass die fundamentalistische Auslegung von Religion im Sinne der ersten Antwort erst angemessen thematisiert werden kann, wenn auch die bildungstheoretischen Aspekte von Religion gewürdigt werden.

Fast ein halbes Jahrhundert vor Marx hat sich Schleiermacher in seinen „Reden über Religion“ (1799), die er als „Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern“ verfasste, der Sache nach die Kritik der Religion als eines Opiums des Volkes zu eigen gemacht und zugleich vor der falschen Utopie einer Bildung ohne Religion bzw. einer Emanzipation von jeglicher Religion gewarnt. In der zweiten Religionsrede führt er hierzu aus, „die religiösen Gefühle sollen wie eine heilige Musik alles Tun des Menschen begleiten; er soll alles mit Religion tun, nichts aus Religion“ (Schleiermacher 1799/2001, S. 87).

Dieser Auffassung, die nicht für einen Vorrang der Religion unter den menschlichen Praxen plädiert, aber Religion als einen zentralen Sinnhorizont menschlicher Existenz und Koexistenz interpretiert, stehen auch die folgenden Thesen zur Bedeutung der Religion für die Bildung nahe.

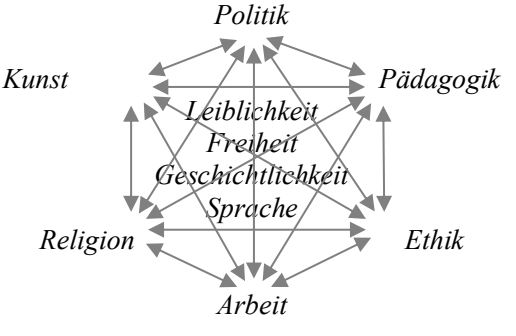
2. These: Von der Ausdifferenzierung der menschlichen Praxis und der Gefahr eines Fundamentalismus der Einzelpraxen

Sofern Handeln handlungstheoretisch orientiert, begründet und reflektiert wird, gilt das, was Schleiermacher von der Religion sagt, sinngemäß auch für die anderen Handlungs- und Praxisbereiche. Analoge Forderungen wie die, alles mit, nichts bloß aus Religion zu tun, lassen sich auch für das ethische, poli-

tische, pädagogische, ästhetische und ökonomische Handeln aufstellen. Auch diese Praxen lassen sich angemessen nicht schon allein aus ihrem eigenen Horizont heraus begreifen, sondern können so konzipiert und reflektiert werden, dass alles zugleich mit, nichts aber nur aus der Perspektive einer einzelnen Praxis heraus beurteilt und getan wird. Aus bildungstheoretischer Sicht ist daher die Forderung legitim, alle Praxisformen sowohl unter ihren eigenen als auch unter den Perspektiven der anderen Praxen zu reflektieren, zu beurteilen und zu prüfen. Geschieht dies, so kann die Gefahr eines ökonomischen, moralischen, pädagogischen, politischen, ästhetischen oder theokratischen Fundamentalismus erkannt und einem Absolutsetzen eines einzigen Praxishorizonts zum Horizont der Gesamtpraxis entgegengewirkt werden.

In meiner Allgemeinen Pädagogik habe ich dies in einem Schema zu verdeutlichen gesucht, das Arbeit, Ethik, Pädagogik, Politik, Kunst und Religion als ausdifferenzierte, bildungsrelevante Praxisbereiche ausweist und diese so miteinander verbindet, dass jede Praxisform in Bezügen zu allen anderen steht (vgl. Benner [1]1987, S. 34; [7]2012, S. 43).

Ausdifferenzierte Praxisbereiche



Die gewählte Darstellung und Anordnung der Praxen erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit oder übergeschichtliche Geltung. Sie behauptet jedoch, die für die Erziehung grundlegenden und bildungstheoretisch relevanten Praxen zu berücksichtigen. Unter diesen erkennt sie keiner einen prinzipiellen Vorrang gegenüber den anderen zu. Die Beziehungen zwischen den Praxen interpretiert sie vielmehr so, dass sie über die Leiblichkeit, Freiheit, Geschichtlichkeit und Sprache vermittelt sind, dass Kollisionen einzelnen Praxisbereiche nicht geleugnet und ihre Beziehungen zueinander als offene und öffentlich zu diskutierende gedacht werden.

3. These: Von den Möglichkeiten einer ethischen und politischen Kritik der Religion und einer religiösen Kritik der Moral und Politik

Für eine bildungstheoretische Reflexion der Beziehungen von Religion, Ethik, Politik und Ökonomie bedeutet dies dass es ebenso legitime Formen einer ethischen, politischen usw. Kritik der Religion wie legitime Formen einer religiösen Kritik der Moral, der Politik usw. geben kann.

Religiöse Überzeugungen, die hinter Einsichten und Errungenschaften der Ethik und Politik zurückfallen und beispielsweise elementare Menschenrechte wie das der Rechtsgleichheit von Frauen und Männern missachten oder materiale Sittennormen vertreten, die einer Überprüfung durch praktische Vernunftkritik und das Gewissen der Einzelnen nicht standhalten, können keine uneingeschränkte öffentliche Anerkennung beanspruchen. In einem der Idee der Aufklärung verpflichteten Sinne müssen es sich die Religionsgemeinschaften und Kirchen, ohne entsprechende Kritiken von vornherein abwehren zu können, gefallen lassen, dass ihre Sittenlehren, Dogmen und institutionellen Ordnungen von Gläubigen, Andersgläubigen und Nicht-Gläubigen einer ethischen und politischen Kritik unterzogen werden. Dasselbe gilt freilich auch in umgekehrter Richtung. Gesellschaftliche Sitten und Konventionen, politische Überzeugungen und ökonomische Handlungsstrategien können u. a. auch einer religiösen Kritik ausgesetzt werden und die außerreligiösen Handlungsfelder, Institutionen und Einrichtungen können solche Kritik nicht schon mit der Begründung abwehren, sie sei nicht ethisch, politisch oder ökonomisch fundiert, sondern aus einem religiösen Horizont formuliert.

Wie eine jede Praxis nicht nur unter ihren eigenen Orientierungen und Sichtweisen, sondern zugleich unter denen der anderen Praxen analysiert und reflektiert werden kann, ließe sich genauer zeigen, wenn die Grundbegriffe aller Praxisbereiche geklärt wären. Im Hinblick auf das Thema des 10. Münsterschen Gesprächs konzentriere ich mich im folgenden darauf, zu fragen, welches denn die Perspektiven, Kategorien und leitenden Ideen dafür sind, dass menschliches Handeln, wenn schon nicht ausschließlich aus, so mit Religion bzw. unter bildungstheoretischen Perspektiven geprüft und beurteilt werden kann.

4. These: Vom Proprium pädagogischen Handelns

Das Proprium, welches die pädagogische Praxis gegenüber allen anderen Praxisformen auszeichnet und mit diesen Verbindungen eingehen lässt, kann durch die Grundbegriffe der „Bildsamkeit“ und der „Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit“ bestimmt werden. Die Begründung hierfür lautet, dass der Mensch in der bildsamen Möglichkeit und Notwendigkeit existiert, Fähigkei-

ten zu entwickeln, die Fähigkeit, Fähigkeiten zu entwickeln, aber nicht als solche erworben wird, sondern dem Menschen immer schon gegeben ist.

Die gilt nicht nur für das Handeln gegenüber Heranwachsenden, sondern auch für das Denken und Handeln Erwachsener. Im pädagogischen Handeln aber kommt es in besonderer Weise darauf an, Heranwachsende und Lernende in ihrer Bildsamkeit anzuerkennen und menschliches Lernen als ein Entwickeln von Fähigkeiten und Hervorbringen von Gedanken und Handlungen, nicht aber als ein Übernehmen oder bloßes Nachahmen von Wissen und Verhalten anderer zu begreifen. Pädagogisches Wirken kann darum, richtig verstanden, niemals als ein direktes Herbeiführen von Lern- und Verhaltensresultaten interpretiert, sondern muss als ein zur freien Selbsttätigkeit aufforderndes Wirken konzipiert werden (siehe Benner [2]1991, S. 47ff.; [7]2012, S. 58ff).

In der auf Rousseau, Kant, Fichte, Schleiermacher und Humboldt zurückgehenden Tradition pädagogischer Handlungstheorie stellen die Begriffe einer material unbestimmten, auf alle gesellschaftlichen Handlungsfelder auszurichtenden Bildsamkeit und eines Aufforderns zur freien Selbsttätigkeit Grundbegriffe und Kategorien pädagogischen Denkens und Handelns dar. Als solche müssen sie nicht nur im pädagogischen Handeln, sondern auch von den anderen Praxisbereichen anerkannt werden. Diese können Gegenstand pädagogisch legitimer Bildungsprozesse nur werden, wenn sie sich einer Transformation unterziehen, die an den Perspektiven der Bildsamkeit und der Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit ausgerichtet ist. Bezogen auf unser Thema bedeutet dies, dass es keine katholische, protestantische, jüdische oder islamische Bildsamkeit gibt. Der Mensch hat die Fähigkeit, Fähigkeiten zu entwickeln, darunter auch solche eines religiösen Denkens und Handelns, aber er ist nicht von Natur aus religiös im Sinne einer der historischen Offenbarungsreligionen.

5. These: Vom Proprium religiösen Handelns

Dass der Mensch ein bildsames Wesen ist, verweist auf die im Denken und Handeln immer wieder möglichen und notwendigen Neuanfänge des Lernens. Hätte die Religion kein eigenes Proprium, so wäre sie Lernresultat wie vieles andere. Das ist sie auch durchaus. Dass sie dies aber als Religion ist und sein kann, verweist auf eine ihr eigene Reflexions- und Praxisperspektive. Die für Religion zentrale und von ihr aus in alle anderen Praxisbereiche hineinspielende Perspektive ist die der Endlichkeit des Menschen. Für sie gibt es viele Namen und Begriffe, u. a. den der Geschöpflichkeit, der Sterblichkeit und Todesgewissheit sowie der Beziehungen der Lebenden zu den Toten. Nur endliche Wesen, die ihr eigenes Ende antizipieren können, können einen religiösen Bildungshorizont entwickeln. Aber sie werden nicht erzogen und sie

bilden sich nicht deshalb, weil sie sterblich sind. Als bildsame Wesen erleiden sie den Tod nicht nur, sondern wissen sie um das Faktum der eigenen Sterblichkeit und können ein Leben mit Blick auf den unbekannten Zeitpunkt ihres Todes führen, nach dem Sinn des Lebens und der Endlichkeit fragen und sich für diesen öffnen.

Religion ist nichts für Götter, sondern hat mit dem Verhältnis des Endlichen zum Absoluten zu tun. Darum beschrieb Schleiermacher den religiösen Reflexions- und Handlungshorizont als denjenigen eines „Sinns und Geschmacks fürs Unendliche“ (Schleiermacher 1821/1822, § 4). Weil sich Religion niemals unmittelbar auf Gott, sondern auf das Verhältnis des endlichen Menschen zum Absoluten oder Unendlichen bezieht, kann Religion weder allein vom Absoluten noch allein vom Endlichen her gedacht werden. Sie anders zu begreifen, gelingt nur, wenn wir Bildung und Religion sowie Religion und Bildung in ein nicht-hierarchisches Verhältnis setzen.

6. These: Zum Verhältnis von Bildung und Religion

Für Religion als Vermittlung zwischen Endlichem und Unendlichem gilt, was Humboldt allgemein von der Sprache gesagt hat. So wie die Sprache niemals als Sprache überhaupt, sondern nur als historische Einzelsprache, und zwar in der Vielfalt existierender Sprachgemeinschaften, existiert und in diesen zwischen der empirischen und der intelligiblen Welt vermittelt, so ist auch Religion niemals als reine Vernunftreligion, sondern immer nur als geschichtlich tradierte „Religion der Väter“ (Rousseau 1762/1979, S. 402) möglich, und dies nicht nur als besondere Religion, sondern stets in der Mannigfaltigkeit historischer Offenbarungsreligionen. Und wie wir um die perspektivischen Weltansichten der Einzelsprachen nur wissen, weil es viele und nicht nur eine Sprache gibt, so können wir auch zwischen der Idee des Existenz des Absoluten und unserem endlichen Sinn und Gefühl fürs Absolute nur unterscheiden, weil es viele historische Offenbarungsreligionen und nicht nur eine einzige Religion gibt.

Das bedeutet nicht, dass alle Religionen im Kern identische Endlichkeitserfahrungen tradierten und den Sinn fürs Absolute in gleicher Weise repräsentierten. Wie Sprache sich nur im Ausgang von einer Muttersprache und in Wechselwirkung mit anderen Sprachen entwickeln kann, so sind auch religiöse Bildungsprozesse von der Aneignung und Auseinandersetzung mit einer konkreten historischen Religion und der späteren Erweiterung des Blicks auch auf andere Religionen abhängig.

In diesem Sinne ist Religion auf Bildung angewiesen und bedarf Bildung zugleich der Religion. Wenn wir Bildung als Arbeit des Menschen an seiner Bestimmung interpretieren und die Auseinandersetzung und Reflexion der eigenen Endlichkeit als Erfordernis einer reflektierenden Bildung ansehen, dann

ist die Besinnung auf die Abhängigkeit des Menschen vom Absoluten – in welchen Formen auch immer – ein genuiner Horizont menschlicher Bildung. Die Bedeutungen, die der Religion für die Bildung, und jene, die der Bildung für die Religion zukommt, sind in diesem Zusammenhang unterschiedlich und nicht dieselben.

7. These: Zur Bedeutung von Religion für Erziehung und Bildung

Im Einklang mit den für die Erziehung und Bildung des Menschen grundlegenden Begriffen der Bildsamkeit und der Aufforderung zur Selbsttätigkeit kann nach der Bedeutung von Religion für die Bildung nur gefragt werden, wenn darauf verzichtet wird, diese Frage aus einem religiösen Fundamentalismus heraus zu beantworten. Religionsgemeinschaften und Kirchen, die vorrangig oder gar ausschließlich um der eigenen Tradierung willen und zum Zwecke der Sicherung ihres gesellschaftlichen Einflusses an Erziehung und Bildung interessiert sind, kennen nur ein Verhältnis von Religion, Erziehung und Bildung, in dem letztere dem Sinnhorizont der Religion subordiniert sind. In seiner vierten Kritik, der Kritik der „Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft", hat Kant eine sich so verstehende „statutarische Religion" nicht Gottesdienst, sondern „Afterdienst" (i. S. von falscher Dienst) genannt (Kant 1973/74, A 233ff.; B 247ff.; vgl. auch Fischer 1989; Heitger 1992).

Nach der Bedeutung der Religion für Erziehung und Bildung zu fragen, bedeutet daher, eine nicht auf bloße Selbsterhaltung und Herrschaftssicherung ausgerichtete Bedeutung von Religion zu thematisieren, die dieser im religiösen Leben selbst sowie im Blick auf andere Praxisbereiche zukommt. Anknüpfend an eine Studie, die ich Anfang der 70er Jahre gemeinsam mit dem Freiburger Theologen Günter Biemer erarbeitet habe (vgl. Biemer/Benner 1973), und in Anlehnung an Texte von Helmut Peukert (vgl. Peukert 1990) möchte ich das im engeren Sinne bildungstheoretische Proprium der Religion durch drei Glaubensdimensionen beschreiben, die in der christlichen Religion als diejenigen eines göttlichen „Sinns aus sich selbst" (Glaube), einer von diesem Sinn her unter Menschen möglichen Solidarität („Liebe") sowie einer aus beiden hervorgehenden „Hoffnung" ausgewiesen werden.

Die mit der sterblichen Existenz und Koexistenz des Menschen verbundene Suche nach einem endlichen, Sterblichkeit einschließenden Sinn des Daseins kann sich nicht allein an Sinnhorizonten ausrichten, die vom Menschen selber gestiftet werden. Weder die Einzelnen, noch die Welt, in die wir hineingeboren werden, sind selbstgemacht. Und vieles von dem, was Menschen in der Geschichte getan haben und was seinen Sinn aus menschlichem Tun bezog, hat sich weder für die Einzelnen, noch für die Gattung und auch nicht für die Natur als sinnvoll erwiesen. Vor diesem Hintergrund eröffnet die religiöse Rede von der Gnade der Existenz einen Sinnhorizont, der nicht von Menschen

selbst gesetzt, sondern zusammen mit der vorgegebenen Existenz der Menschen und der Welt gesetzt ist.

Dieser Sinnhorizont artikuliert sich u. a. in Vorstellungen eines vorgegebenen Kosmos, einer Schöpfung und eines Schöpfergottes, aus denen freilich kein unmittelbar positiver Handlungssinn folgt. Der Versuch, einen solchen Sinn aus religiösen Gewissheiten abzuleiten, führte in einen theokratischen Fundamentalismus, von dem aus keine tragfähige Bearbeitung der Theodizee-Problematik möglich ist. Richtig verstanden, müssen wir nicht die Existenz Gottes und der Welt als Schöpfung, sondern unsere eigene Existenz rechtfertigen, und dies keineswegs bloß hinsichtlich des Faktums, dass wir sind und nicht nicht sind, sondern auch hinsichtlich all dessen, was Menschen in der Geschichte getan und nicht getan haben. Wo Menschen ihr Dasein und Handeln mit Blick auf die Gnade der Existenz interpretieren und einander gegenseitig unter der Idee einer solchen Gnade anzuerkennen suchen, eröffnet sich die Möglichkeit einer Solidarität, die nicht auf das Zusammenleben von Zeitgenossen begrenzt ist, sondern auch Solidarität mit den Gestorbenen und den noch nicht Geborenen einschließt.

Eine besondere Form dieser Solidarität ist die „anamnetische Solidarität" (Peukert ^{2}1978, S. 353ff. mit Verweis auf W. Benjamin). Sie kann Menschen gegenüber aufgebracht werden, die keine Möglichkeit hatten, ein eigenes Leben zu führen, weil ihre Existenz durch Menschen in der Geschichte vernichtet worden ist. Anamnetische Solidarität kann solche Vernichtung, wie sie ohne Aussicht auf Wiedergutmachung in der Shoah geschehen ist, nicht ungeschehen machen, sondern nur erinnern und im Gedächtnis halten. Eine sich so verstehende Solidarität mit Opfern der Geschichte interpretiert das Böse nicht als Durchgangsstadium zu einem für möglich gehaltenen Fortschritt, sondern hofft auf einen Sinn der Geschichte, der unmittelbar weder aus göttlichen Sinnvoraussetzungen, noch aus Handlungen der Menschen entspringt.

Die Hoffnung auf einen Sinn der Existenz und der Geschichte muss nicht unwirklich genannt werden, nur weil es für sie weder einen zureichenden Begriff noch einen empirischen Referenzrahmen gibt. Die religiöse Erinnerung an die Gestorbenen und die Opfer der Geschichte kann im Vorblick auf noch nicht Geborene durchaus praktisch werden und in Wechselwirkung mit anderen Sinnhorizonten treten.

8. These: Zur Bedeutung der Bildung für die Entwicklung von Religiosität

Ob sich in modernen Gesellschaften eine Religiosität erhalten und weiterentwickeln kann, die es auch in Zukunft erlaubt, von einem religiösen Sinn menschlicher Existenz und Koexistenz zu sprechen, hängt heute nicht allein

von den existierenden Religionsgemeinschaften, sondern zunehmend auch von schulisch organisierten Erziehungs- und Bildungsprozessen ab.

Die Bedeutung, die diesen mit Blick auf die Tradierung und Weiterentwicklung religiöser Lebensformen zukommt, lässt sich in Anlehnung an eine Besonderheit moderner Erziehung genauer bestimmen. Von den Erziehungspraktiken älterer Epochen unterscheidet sich moderne Erziehung u. a. dadurch, dass sie nicht mehr allein im intergenerationellen Zusammenleben der Menschen stattfindet, sondern in der Form schulisch institutionalisierter Lehr-Lernprozesse organisiert wird. Diese finden in gegenüber dem sonstigen gesellschaftlichen Leben abgesonderten pädagogischen Institutionen statt. Ihre Einrichtung wurde gesellschaftlich notwendig, weil moderne Gesellschaften die für die Partizipation nachwachsender Generationen an Arbeit und Moral, Pädagogik und Politik, Kunst und Religion erforderlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen nicht mehr unmittelbar sozialisatorisch weitergeben und vermitteln können. Schulisch organisierte Erziehung unterscheidet sich von älteren Formen der Erziehung dadurch, dass sie nicht unmittelbar im Medium von Welterfahrung und zwischenmenschlichem Umgang stattfindet, sondern Erfahrung und Umgang durch Lehr-Lernprozesse zu erweitern sucht, die im unmittelbaren Zusammenleben gar nicht möglich wären.

Um zu Inhalten eines in Schulen veranstalteten Lehrens und Lernens zu werden, müssen Sachverhalte, die unmittelbar im gesellschaftlichen Leben nicht tradiert werden können, eine Umwandlung erfahren und in Gegenstände eines Erfahrung und Umgang erweiternden Unterrichts transformiert werden. Das gilt auch für Religion und Religionsunterricht. In letzterem wird aus Religion als Vollzug und Praxis eines Glaubens ein Unterrichtsgegenstand, der nicht verkündet und geglaubt, sondern von Lehrern gelehrt und von Schülern gewusst werden soll. Die pädagogische Differenz von Glaube und Wissen eröffnet die doppelte Chance, dass Sachverhalte, die in den Religionen selbst nicht tradiert werden, durch Unterricht so vermittelt werden können, dass Glaube und Wissen in Distanz zu einander treten. Durch solche Distanz kann religiösem Fundamentalismus entgegengewirkt werden, der dort entstehen kann, wo Religionen sich unmittelbar durch religiöse Sozialisierung tradieren.

Die Transformation religiöser Praktiken und Glaubensinhalte in Gegenstände unterrichtlicher Lehr-Lernprozesse ist nicht nur mit einem Zugewinn an Distanz, sondern auch mit der Gefahr verbunden, dass das im Unterricht vermittelte Wissen nichts mehr mit Religion als Gefühl der Abhängigkeit vom Absoluten zu tun hat und die Lernenden vermittelt über Unterricht in kein Glaubensverhältnis mehr zu einer positiven Offenbarungsreligion treten. Hierzu ist mit Verweis auf Rousseau anzumerken: Wo es keine Religion der Väter mehr gibt, da ist religiöse Bildung kaum noch möglich. Ihr Fehlen kann durch Unterricht generell und durch Religionsunterricht im Besonderen nur innerhalb enger Grenzen kompensiert werden. Eine unterrichtliche Förderung religiöser Lernprozesse kann nur gelingen, wenn Religion wieder stärker die Ge-

stalt einer intergenerationellen Praxis annimmt, die innerhalb und außerhalb der Religionsgemeinschaften und Kirchen praktiziert und reflektiert wird.

9. These: Von der Gefährdung der Religion durch die Kirchen und durch den Religionsunterricht

Als eine geschichtlich reflektierte und bewusste Praxisform ist religiöse Praxis nur im Ausgang von und in Auseinandersetzung mit einer der positiven Offenbarungsreligionen möglich. Unterricht kann den religiösen Gedankenkreis innerhalb der Grenzen einer positiven Religion und über einzelne positive Religionen hinaus erweitern. Solche Erweiterung muss dann sowohl in der konkreten positiven Religion als auch zwischen den positiven Religionen und darüber hinaus in Wechselwirkung mit anderen Praxisfeldern fruchtbar werden. In dem Maße, in dem Religionen unter modernen Bedingungen von ihren Gläubigen verlangen, ein Leben unter dem Primat der Religion – in Schleiermachers Terminologie „aus Religion" – zu führen, tragen sie selber dazu bei, dass immer mehr Menschen kaum noch etwas oder gar nichts mehr „mit Religion" tun.

Heute bereitet Religionsunterricht vielerorts aufgrund seiner modischen Versuche, moralische Probleme, insbesondere solche der Sexualmoral, aber auch Beziehungsprobleme aller Art, bald kursorisch, bald dogmatisch zu behandeln, bei immer mehr Jugendlichen zuerst die Abwahl des Unterrichtsfaches Religion und später den Austritt aus den Religionsgemeinschaften vor. Das hängt nicht nur damit zusammen, dass solcher Unterricht kaum noch Themen der religiösen Praxis behandelt und auch in keine theologische und religionswissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Glauben der Kirchen und Religionsgemeinschaften einführt, sondern zugleich damit, dass Jugendliche die Erfahrung machen, dass andere Institutionen im Vergleich mit religiös gefärbten Religionskompensationsprogrammen kompetentere Hilfen anzubieten wissen und in der Regel auch unterhaltsamer sind.

Ob Religion noch eine Zukunft hat, hängt vielleicht nicht zuletzt davon ab, inwieweit es gelingt, die religiöse Kritik der Welt in einem nichtfundamentalistischen Sinne zu erneuern und mit einer pädagogischen, ethischen und politischen Kritik der Religionsgemeinschaften und Kirchen zu verbinden. Das innerkirchliche Praktischwerden solcher Kritik setzt dann freilich voraus, dass die Religionen ihre eigenen Kritiker nicht länger vor die Alternative stellten, entweder ein religiöses Leben „im Schoße der Kirche" zu simulieren oder es außerhalb derselben zu suchen (siehe Bokelmann 1989).

ERZIEHUNG UND RELIGION, PÄDAGOGIK UND THEOLOGIE. NUR EINEM BILDSAMEN WESEN KANN EIN GOTT SICH OFFENBAREN

Der Beitrag geht auf eine umfassendere, Helmut Peukert gewidmeten Studie zurück, die im März 2003 in Passau auf der Ökumenischen Frühjahrstagung der „Katholischen Religionspädagogen an bayerischen Universitäten" (KRBU) und der „Konferenz der an der Lehrerbildung beteiligten evangelischen Theologen in Bayern" (KLT) vorgestellt und unter dem Titel „Erziehung – Religion, Pädagogik – Theologie, Erziehungswissenschaft - Religionswissenschaft" in dem von Engelbert Groß hrsg. Band: Erziehungswissenschaft, Religion und Religionspädagogik. Münster 2004, S. 9-50, veröffentlicht wurde. Der folgende Text präsentiert einen neu eingeleiteten und in weiten Teilen auch neu konzipierten Abschnitt aus dieser Studie.

Pädagogik und Theologie verbindet u. a., dass sie eine Praxis zum Gegenstand haben, die handlungstheoretisch und szientifisch sowie interpretierend und forschend ausgelegt und untersucht werden kann. Es gibt daher nicht nur die Trias Erziehung, Pädagogik und Erziehungswissenschaft, sondern auch die Trias Religion, Theologie und Religionswissenschaft.

In beiden Disziplinen werden Diskurse zwischen Pädagogik und Erziehungswissenschaft bzw. Theologie und Religionswissenschaft ausgetragen. Diese sind allerdings keine exklusive Besonderheit von Pädagogik/Erziehungswissenschaft und Theologie/Religionswissenschaft, sondern kommen auch in anderen Disziplinen vor, so z. B. in Ästhetik und Kunstwissenschaft oder Politik und Politikwissenschaft. Soweit handlungstheoretische und szientifische Fragestellungen dabei dualistisch interpretiert werden, treten die den Begriff Wissenschaft im Namen führenden jüngeren Teildisziplinen zuweilen mit dem Anspruch auf, die älteren theologischen, pädagogischen, ästhetischen und politischen Theorietraditionen ablösen zu können. Diese wiederum berufen sich auf ihre z. T. mehrere Jahrtausende umfassende Traditionen und die besonderen Beziehungen, die sie zu den Praxisbereichen unterhalten, die im ersten Begriff einer jeden Trias angesprochen werden. Von diesen sagen sie, dass sie nicht ohne Weiteres einheitswissenschaftlich eingeholt und vor allem nicht in Gänze in szientifische Wissensformen überführt werden können. Praktische Erfahrungen handlungstheoretisch, hermeneutisch, phänomenologisch und philosophisch zu interpretieren, sei eine Aufgabe, die von den Teildisziplinen, die sich Wissenschaft nennen, nicht oder nur in sehr engen Grenzen geleistet werden könne. Eine vollständige Überführung der Pädagogik in

Erziehungswissenschaft oder der Theologie in Religionswissenschaft sei daher ebenso wenig möglich wie eine Ablösung der Ästhetik durch Kunstwissenschaft oder der theoretischen Politik durch Politikwissenschaft.

Will man bei den Dualen zwischen älteren, oft philosophischen und neueren, im engeren Sinne wissenschaftlichen Bezeichnungen nicht stehen bleiben, so muss man bedenken, dass sich in und für alle Wissenschaften und Wissenschaftsbereiche – und zwar quer zur Unterscheidung zwischen Geistes-, Sozial- und Naturwissenschaften – Wissensformen unterscheiden lassen, die es erlauben, überall zwischen teleologischen, szientifischen, historisch-hermeneutischen, lebensweltlichen, transzendental-kritischen und pragmatischen Wissensformen zu unterscheiden. Diese zeigen eine Vielheit von Beobachtungsweisen und Argumentationsformen in der Theorienbildung an, die in den wissenschaftlichen Disziplinen bewahrt und weiterentwickelt, nicht aber aufgegeben und vergessen werden sollte (vgl. Benner 2003e; 2009; [7]2012, S. 256-266).

Zum Reichtum der pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Wissensformen und Theorietraditionen gehört, dass sie die Arbeit an einem pädagogischen Grundgedankengang kennen, der sich u. a. um die Klärung disziplinärer Grundbegriffe und Basistheorien sowie elementarer Handlungsformen der pädagogischen Praxis bemüht. Die folgenden Überlegungen gehen von der Formulierung eines pädagogischen Grundgedankens in einer Allgemeinen Pädagogik aus, in der unterschiedliche Traditionen pädagogischer Theoriebildung zusammengeführt worden sind (siehe Benner [1]1987; [7]2012). Ausgehend von pädagogischen Grundbegriffen, Basistheorien und Handlungsformen fragen sie nach Anschlussmöglichkeiten für Diskurse zwischen Pädagogik und Theologie über Erziehung und Religion.

1. Die Grundbegriffe der pädagogischen Praxis und ihre Bedeutung für die Beziehungen von Erziehung und Religion

Die genannte Allgemeine Pädagogik unterscheidet zwischen vier Grundbegriffen pädagogischen Denkens und Handelns, drei Basistheorien und drei pädagogischen Handlungsformen. Als Grundbegriffe der individuellen Seite der pädagogischen Praxis werden die Begriffe der unbestimmten Bildsamkeit des Menschen und der Fremdaufforderung zur Selbsttätigkeit ausgewiesen, als Grundbegriffe der gesellschaftlichen Seite die Begriffe der Transformation gesellschaftlicher Anforderungen an die pädagogische Praxis in pädagogisch legitime Anforderungen sowie die Idee eines nicht-hierarchischen Verhältnisses der ausdifferenzierten gesellschaftlichen Handlungsfelder und Teilsysteme. Das pädagogische Handeln kennt quer zur Unterscheidung zwischen nicht-

professioneller und professioneller Erziehung und quer zu den etablierten pädagogischen Berufen die Formen einer an uneinsichtigem Handeln hindernden Disziplinierung von Kindern, einer Erziehung durch Unterricht und einer pädagogischen Beratung im Übergang zu selbstverantwortetem Handeln (vgl. Benner [1]1987, S. 183-291; [7]2012, S. 208-314).

Von den vier Grundbegriffen pädagogischen Denkens und Handelns weist der erste, derjenige der Bildsamkeit, explizite religiöse und theologische Bezüge auf. Diese lassen sich in der deutschen Sprache bis in die Theologie der Mystik zurückverfolgen. In dieser erfährt die schon in der griechischen Antike nachzuweisende Vorstellung, dass der Mensch bildsam und ansprechbar durch und für die Ordnung des Seienden ist, eine Umdeutung. Die Mystik interpretiert Bildungsprozesse als Loslösung des Menschen vom eigenen Willen und von der Welt und konzipiert Bildung als eine sich für die Erfahrung Gottes öffnende „Entbindung", „Überbildung" und „Einbildung" (vgl. Seuse 1907, S. 168; siehe auch Dohmen 1964, S. 35ff.). In anderen Traditionen stimmen pädagogische und theologische Reflexionen darin überein, dass sie den Menschen als ein Wesen deuten, zu dessen natürlicher Bestimmung es gehört, die eigene Bestimmung – sowohl in der Gattung als auch beim Einzelnen – hervorzubringen und gegen gesellschaftlich vorgegebene Normierungen zu suchen (vgl. Benner/Brüggen 2004b).

Während pädagogische Auslegungen des Bildsamkeitsbegriffs ohne Inanspruchnahme eines Schöpfergottes auskommen,[1] führen religiöse Deutungen die Bildsamkeit des Menschen auf eine durch einen Schöpfergott geschaffene Ebenbildlichkeit des Menschen zurück. Bei der Interpretation der menschlichen Bildsamkeit muss heute weder den religiösen noch den pädagogischen Auslegungen ein Vorrang eingeräumt werden. Die pädagogischen Interpretationen der Bildsamkeit setzen die in den theologischen Deutungen schöpfungstheoretisch oder kosmologisch reflektierte Existenz des Menschen ebenso als gegeben voraus, wie die theologischen Interpretationen nur als solche eines weltoffen bildsamen und lernfähigen Menschen möglich sind. In pädagogisch-theologischer Hinsicht kommt dem Bildsamkeitsbegriff damit die zweifache Bedeutung zu, pädagogisch als eine anthropologische Voraussetzung für jegliche Welterfahrung, Gotteserfahrungen eingeschlossen, interpretiert werden zu können und theologisch als Hinweis auf eine göttliche Ebenbildlichkeit des Menschen auslegbar zu sein. Im Vergleich miteinander kann keine dieser Deutungen die andere aus sich ableiten oder begründen. Die Bildsamkeit des Menschen ist weder linear als Resultat einer göttlichen Weltschöpfung noch als unmittelbares Produkt der Natur, sondern als eine Voraus-

[1] Die neuere (Evolutions-)Biologie ist insofern an die seit Jahrhunderten geführten pädagogischen Bildsamkeitsdiskurse anschlussfähig, als sie biologische Vererbung und kulturelle Tradierung in ein Verhältnis setzt, demzufolge die unbestimmt bildsame Lernnatur des Menschen vererbt wird, die kulturellen Leistungen hingegen nicht aus der menschlichen Lernnatur ableitbar sind, sondern tradiert werden. Vgl. hierzu Tomasello 2002, S. 23-70.

setzung zu denken, hinter die der Mensch im Denken und Handeln nicht zurückgehen kann. Sie erlaubt es, im Hinblick auf Religion und religiöse Erfahrung zu sagen, dass nur einem bildsamen Wesen ein Gott sich offenbaren kann.

Auch beim zweiten pädagogischen Grundbegriff, demjenigen der Aufforderung zur Selbsttätigkeit, handelt es sich um einen Begriff, der, ohne zu den religiösen und theologischen Grundbegriffen zu gehören, religiöse und theologische Assoziationen erlaubt. In der auf den Philosophen Fichte zurückgehenden modernen Formulierung findet sich die folgende Verknüpfung religiöser und pädagogischer Aspekte:

„Die Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit ist das, was man Erziehung nennt. Alle Individuen müssen zu Menschen erzogen werden, außerdem würden sie nicht Menschen. Es dringt sich hierbei jedem die Frage auf: wenn es notwendig sein sollte, einen Ursprung des ganzen Menschengeschlechtes, und also ein erstes Menschenpaar anzunehmen, – und es ist dies auf einem gewissen Reflexionspunkte allerdings notwendig; – wer erzog denn das erste Menschenpaar? Erzogen mußten sie werden; denn der geführte Beweis ist allgemein. Ein Mensch konnte sie nicht erziehen, da sie die ersten Menschen sein sollten. Also ist es notwendig, dass sie ein anderes vernünftiges Wesen erzogen [hat], das kein Mensch war ... . Ein Geist nahm sich ihrer an, ganz so, wie es eine alte ehrwürdige Urkunde vorstellt, welche überhaupt die tiefsinnigste, erhabenste Weisheit enthält, und Resultate aufstellt, zu denen alle Philosophie am Ende doch wieder zurück muß." (Fichte 1796, S. 43f. Erstes Hauptstück, § 3, Corollaria)

Fichte stellt hier eine implikationsreiche Verbindung zwischen seiner transzendentalphilosophischen Ableitung des Begriffs der Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit und einem phylogenetischen Begriff der Menschwerdung des Menschen her. Dem ersten Begriff zufolge bedarf der Mensch zu seiner individuellen Menschwerdung der Erziehung und können Menschen nur durch Menschen erzogen werden. Pädagogische Interaktionen werden daher von Fichte als Akte einer Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit gefasst, die von endlichen, selber lernenden Vernunftwesen ausgehen und an werdende Vernunftwesen adressiert sind, die zur Selbsttätigkeit noch aufgefordert werden müssen (vgl. Langewand 2003; Benner 2003 c). Dem zweiten Begriff zufolge soll der an die vorgegebene geschichtliche Existenz des Menschen zurückgebundene Begriff der Erziehung auch schon für den Eintritt des Menschen in die Geschichte gelten und hier die Annahme einer göttlichen Erziehung eines ersten Menschenpaares als notwendig erweisen.

Die Verknüpfung des innergeschichtlichen Begriffs der Erziehung mit Vorstellungen von der göttlichen Erziehung eines ersten Menschenpaares gründet Fichte auf eine Parallelisierung erziehungs- und schöpfungstheoretischer Überlegungen, die differenziert zu beurteilen und zu interpretieren ist. Die Beziehung zwischen religiösen Vorstellungen eines Schöpfergottes und einem

auf die menschliche Praxis bezogenen Begriff der Erziehung kann erstens theologisch so interpretiert werden, dass die göttliche Erschaffung des Menschen dem interaktiven Begriff der Erziehung des Menschen durch den Menschen uneinholbar vorausgesetzt ist. Sie kann zweitens pädagogisch so ausgelegt werden, dass schon die Einwirkungen eines Schöpfergottes auf den von diesem geschaffenen Menschen als solche einer Aufforderungen zur freien Selbsttätigkeit zu denken sind. Aus beiden Deutungen kann drittens versuchsweise ein Gottesbeweis abgeleitet werden, welcher von der innergeschichtlichen Tatsache, dass Menschen Menschen erziehen, auf eine auf den Beginn der Geschichte bezogene, religiöse Tatsache zurückschließt und schlussfolgert, dass die ersten Menschen in Ermangelung anderer endlicher Vernunftwesen von einem göttlichen Vernunftwesen erzogen worden sind.

So stimmig die beiden ersten Parallelisierungen auch sind, so problematisch ist die dritte. Aus der transzendentalen Vergewisserung, dass der Begriff des endlichen Vernunftwesens den Anfang der mit diesem Begriff gesetzten freien Selbsttätigkeit nichts anderes denn als eine von einem anderen endlichen Vernunftwesen ausgehende Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit zu denken erlaubt, lassen sich keine ontologischen Aussagen über eine göttliche Erziehung der ersten Menschen zu Beginn der Menschengeschichte ableiten. Dasselbe gilt für den theologischen Begriff eines Schöpfergottes. Auch dieser erlaubt keinerlei Aussagen über den Ursprung der Erziehung. Innerhalb einer sich erziehungsphilosophisch und nicht ontologisch verstehenden Voraussetzungsreflexion stellt sich das Problem der Erziehung eines ersten Menschenpaares durch einen Schöpfergott gar nicht. Und in der Genesis wird das Paradies als kinderlos vorgestellt. Es zeigt einen unsterblichen Menschen, der der Erziehung gar nicht bedarf. Auch wenn man die Anfänge der Erziehung im Evolutionsprozess zu verorten sucht, kann die naturhistorische Herkunft des Menschen nicht in Analogie zur Erziehung endlicher Vernunftwesen durch endliche Vernunftwesen in entwickelten menschlichen Gesellschaften gedacht werden. Wo immer die Existenz von Menschen sich historisch rekonstruieren lässt, zeigen sich Spuren einer von Menschen ausgeübten pädagogischen Praxis, die nicht als Erhebung des Menschen aus dem Tierreich aufgrund einer göttlichen Erziehung gedacht werden kann.

Zu fragen ist mithin, ob der pädagogische Begriff der Aufforderung zur Selbsttätigkeit andere religiösen und theologischen Assoziationen und Anschlussfragen erlaubt, wenn diese weder in einem anthropologischen Beweis der Existenz Gottes noch in einem theologischen Beweis der Existenz des Menschen gesucht werden können. Eine zu weiterem Nachdenken Anlass gebende Antwort könnte in der Einsicht liegen, dass pädagogische Reflexionen ebenso wenig hinter die Tatsache der Existenz des Menschen zurückgehen wie theologische Analysen hinter die Vorstellung eines Schöpfergottes. Die Vorstellung eines erziehenden Schöpfergottes wäre dann ein illegitimer Anthropomorphismus und ein überflüssiges Theologoumenon, auf das in pädagogi-

schen und theologischen Reflexionen gleichermaßen verzichtet werden kann. Als legitim erscheinen hingegen weiterhin Fragen, die sich auf das Verhältnis pädagogisch-bildungstheoretischer und religiös-schöpfungstheologischer Erklärungen und Vergewisserungen beziehen, die in keinem wie auch immer gearteten Deduktionszusammenhang stehen und daher einander nicht-hierarchisch zugeordnet werden müssen.

Die Frage nach dem Verhältnis pädagogischer und religiöser Deutungen von Erziehung lässt sich auch mit Blick auf den Begriff und die Tatsache pädagogischer Transformationen stellen. Der Begriff der pädagogischen Transformation weist darauf hin, dass Erziehungsprozesse nicht allein als individuelle Aufforderungen zur Selbsttätigkeit gedacht werden können, sondern zugleich gesellschaftlichen Einwirkungen ausgesetzt sind, ohne die Erziehung gar nicht denkbar wäre. Letztere können Erziehungs- und Bildungsprozesse unterstützen, erschweren oder auch blockieren. Der dritte Grundbegriff pädagogischen Denkens und Handelns besagt in diesem Zusammenhang, dass Erziehungsprozesse erschwerende gesellschaftliche Einwirkungen in pädagogisch legitime überführt werden müssen und dass dies teils in den pädagogischen Situationen selbst erfolgen kann, teils in Abstimmung zwischen diesen in außerpädagogischen Situationen geschehen muss. Abstimmungsprobleme zwischen pädagogischen und außerpädagogischen Situationen und Kontexten lassen sich durch didaktische Transformation von Weltinhalten zu Unterrichtsgegenständen oder durch gesellschaftspädagogische Transformationen bearbeiten, in denen außerpädagogische Handlungsfelder so umgestaltet werden, dass Kinder und Jugendliche an ihnen partizipieren können. Man denke – um Beispiele aus dem Bereich religiöser Erziehung und Unterweisung anzuführen – nur an die Einführung von Kindergottesdiensten und Kinderpredigten, die nicht Predigten für kleine Erwachsene sind, sondern Kindern didaktische aufbereitete Zugänge zu religiösen Texten und zum Leben einer Glaubensgemeinschaft eröffnen.

Vergleichbare Abstimmungsprobleme wie im pädagogischen Bereich gibt es auch in anderen Handlungsfeldern. So lassen sich mit Blick auf die Beziehungen zwischen religiöser Praxis und außerreligiösen Handlungsfeldern nicht nur Transformationserfordernisse außerreligiöser Ansprüche in religiös legitime, sondern auch Abstimmungserfordernisse zwischen religiösen und außerreligiösen Anforderungen beobachten. Als Beispiele seien die ökonomische Notwendigkeit eines sparsamen Umgangs mit Kirchensteuern, Friedensgebete und die Gewährung von Kirchenasyl, aber auch die Forderungen nach Anerkennung der Menschenrechte in kirchlichen Institutionen, der Zulassung von Frauen zum Priesterberuf oder der Abschaffung des Zölibats genannt. Ein Bistum, das seine Ausgaben nicht den bereit stehenden Haushaltsmitteln anpasst und diese nicht mittel- und langfristig vorausschätzt, gefährdet die ökonomischen Voraussetzungen seiner Einrichtungen. Beim Kirchenasyl geht es nicht nur um die Sicherung religiöser Ansprüche gegenüber Rechtsprechung und

Politik, sondern immer auch um Fragen einer rechtlichen Auslegung der Spielräume einer religiös motivierten Praxis. Und die Kritik am Zölibat bezieht sich nicht allein auf die Sicherung gleicher Rechte für Männer und Frauen bei der Zulassung zum Priesterberuf, sondern hat immer auch mit einer theologischen Auslegung der Grundstruktur des Glaubens in der religiösen Praxis zu tun. Wenn Gott aus theologischen Gründen weder als Mann noch als Frau und auch nicht als Zwitter vorgestellt werden kann, dann kann auch der christliche Religionsstifter, der mit Blick auf die Vermittlung zwischen Absolutem und Endlichen als ganzer Gott und ganzer Mensch zugleich verehrt wird, nicht als ein Gott männlichen Geschlechts vorgestellt werden. Vergleichbares gilt für die Trinität, die nicht als ontologische Trinität eines an und für sich daseienden Gottes, sondern als Offenbarungstrinität im Sinne der Beziehungen zwischen dem Absoluten und dem Endlichen zu denken ist. Für die Bearbeitung von moralisch-politisch-rechtlich-religiösen Transformationsproblemen bedeutet dies, dass die exklusive Zulassung von Männern zum Priesteramt nicht nur ethisch, juristisch und politisch, sondern auch theologisch zu diskutieren ist und dass Hinweise auf das biologische Geschlecht des Religionsstifters und seiner Apostel bei der Klärung anstehender Probleme nicht den Ausschlag geben dürfen.

In religionspädagogischen Kontexten treffen – wie in anderen Bereichspädagogiken auch – stets mehrere Transformationsaufgaben aufeinander. Sowohl im unterrichtlichen Bereich religionspädagogischen Handelns als auch bei der Einführung Heranwachsender in religiöse Lebensformen sind neben religiösen immer auch ökonomische, ethische, pädagogische, politische und ästhetische Welterfahrungen zu berücksichtigen, ohne dass über die dabei zu klärenden Abstimmungsprobleme allein aus religiös-theologischen Perspektiven entschieden werden könnte.

Dies weist auf Zusammenhänge zwischen Erziehung und Religion sowie Pädagogik und Theologie hin, die vom vierten Grundbegriff pädagogischen Denkens und Handelns her, demjenigen einer nicht-hierarchischen Ordnung der ausdifferenzierten gesellschaftlichen Handlungsfelder, diskutiert werden können. Dieser ist kein exklusiver pädagogischer Grundbegriff ist, sondern verbindet alle Handlungsfelder miteinander. Er besagt, dass Konflikte zwischen unterschiedlichen Handlungslogiken so zu bearbeiten sind, dass fundamentalistische Antworten, die der Logik eines einzigen Bereichs folgen, problematisiert, Kollisionen zwischen den Eigenlogiken nicht geleugnet und Räume geschaffen werden, in denen ihr Widerstreit im Rahmen einer jeden Praxis ausgetragen und öffentlich diskutiert werden kann.

2. Die Grundfragestellungen der Theorien pädagogischen Handelns und ihre Bedeutung für Theologie und Religionspädagogik

Pädagogische Handlungstheorien lassen sich auf der Grundlage der vorgestellten Grundbegriffe in Theorien der Erziehung, Theorien der Bildung und Theorien pädagogischer Institutionen unterscheiden. Erstere analysieren pädagogische Einwirkungen daraufhin, ob und wie sie Lernende zum Denken, Urteilen und Handeln auffordern und dabei gesellschaftliche Einwirkungen auf Lehr-Lernprozesse in pädagogisch legitime transformieren. Fragen dieser Art markieren zugleich Probleme für eine erziehungswissenschaftliche Forschung, welche Technologien und Ersatztechnologien pädagogischen Handelns weiterzuentwickeln und ihre Wirksamkeit zu überprüfen sucht.

Bei der Überprüfung der Technologien pädagogischen Handelns geht es aus erziehungstheoretischer Sicht darum, Technologien zu identifizieren, die ihre Wirksamkeit nicht ohne Mitwirkung der Lernenden entfalten, sondern diese als bildsame Wesen ansprechen und zu rezeptiven und spontanen Lernprozessen in den Bereichen des Wahrnehmens, Denkens, Urteilens und Handelns auffordern (vgl. Korte 2002). Techniken dieser Art sind keine positiven Technologien, die nach dem Vorbild von Herstellungsprozessen in der Produktion gewünschte Resultate durch die Formung von Material erzielen, sondern negative Technologien, die ihre Wirksamkeit über negative und positive Erfahrungen entfalten, welche Lernende durch Irritationen und Begegnungen mit Andersheit und Fremdheit machen (vgl. Meyer-Drawe 1986, 1999; Nicht 2000; Benner/English 2004; English 2013).

Die an Theologie und Religionspädagogik zu richtende erziehungstheoretische Frage lautet, ob es im Bereich der Theorien des religiösen Lehrens und Lernens vergleichbare Konzepte gibt, die an die Kausalität pädagogischen Wirkens anschließen und dem pädagogischen Begriff der produktiven Negativität der Erfahrung religiöse und theologische Negativitätsaspekte zur Seite stellen.

An einem Beispiel aus dem Religionsunterricht der Grundschule lässt sich verdeutlichen, wie diese Anfrage gemeint ist. In dem in der Einleitung zu diesem Band erwähnten Grundschulprojekt Gievenbeck wählte eine Lehrerin für den evangelischen Religionsunterricht als Einstieg in eine Unterrichtssequenz zum Thema „Schöpfung und Weltentstehung“ ein weißes, leeres Blatt und stellte den Kindern die Aufgabe, das Blatt zu verwenden, um ihre Vorstellungen von der Entstehung der Welt in einer Zeichnung zu Papier zu bringen. Die von den Schülerinnen und Schülern angefertigten Zeichnungen fielen sehr unterschiedlich aus. Einige malten Vulkane und stellten die Entstehung von Land dar, andere zeichneten, wie für sie die Welt entstand, als sie von ihrer Mutter geboren wurden, wieder andere brachten eine unbegrenzte tiefblaue Wasser-

fläche mit einem über ihr schwebenden Gegenstand zu Papier und kommentierten ihre Zeichnung mit dem Satz aus dem Schöpfungsbericht „und der Geist Gottes schwebte über den Wassern". Die Lehrerin interpretierte die Bilder gemeinsam mit den Kindern und ordnete deren Vorstellungen von der Entstehung der Welt in drei sich zuweilen überschneidende Gruppen, eine naturwissenschaftliche, eine lebensweltliche und eine religiöse. Danach wurde die Erzählung vom der Erschaffung der Welt in 7 Tagen vorgelesen und zur Illustration der Band „Und es ward Abend und Morgen" von Hans Samson und Laura Rous (^{3}1979) herangezogen, der jedem Tagewerk Gottes eine Fotographie zuordnet, z. B. dem Vers „und es ward Licht" ein Photo mit beleuchteten Wolkenkratzern in der Nacht. Die Lehrerin prüfte mit der Klasse, wie die Bilder zum Text passten, und die Kinder fanden nicht nur heraus, auf welche Aussage aus der Schöpfungserzählung die Photos Bezug nehmen, sondern auch, dass sie das im Text Gemeinte, wie z. B. bei der Illustration der Erschaffung des Lichts durch Wolkenkratzer, verfehlen. Im Wortprotokoll der Stunden finden sich zwei Aussagen, die auf eine Beziehung zwischen einer didaktischen Aufforderung zum Selber-Denken, einer durch diese bewirkten Irritation und einer negativen religiösen Erfahrung hinweisen. Eine Schülerin, die über besondere Fertigkeiten im Zeichen verfügte, saß vor dem leeren Blatt, ohne dieses für eine Zeichnung zu nutzen, und begründete dies gegenüber der Lehrerin und den Mitschülern mit der gerade gewonnenen Einsicht, sie könne nicht darstellen, wie Gott die Welt aus dem Nichts geschaffen habe; alles was ihr hierzu einfalle, sei falsch: „Ich kann die Sonne nicht malen, weil ich nicht weiß, wie Gott sie gemacht hat." Die zweite Aussage bringt die negative Erfahrung eines Schülers zur Sprache, die dieser an der im eingesetzten Lehrmittel vorgenommenen Zuordnung von Fotos zu einzelnen Aussagen der Schöpfungserzählung machte. „Aber das geht doch gar nicht! ... Früher gab es keine Fotoapparate!" Worauf eine Schülerin, weil nicht alle sogleich verstanden, was der Schüler mit seiner Aussage meinte, hinzufügte: „Die Leute, die das Buch gemacht haben und den Text aufgeschrieben haben, denken, so sah das früher aus. Aber Adam und Eva hatten keine Fotoapparate, und vorher hat es auch keine gegeben." (zitiert nach Benner/Sörries 1983, S. 15, 1. Spalte und S. 16, 3. Spalte)

Zwischen der Frage der Lehrerin und ihrem Zeigen auf das leere, weiße Blatt bzw. den Bibeltext und dessen Illustration durch Photos und den Irritationen, die sich bei den zitierten Schülern schon während der Arbeitsphase und bei den anderen später bei der Prüfung der Zusammenhänge zwischen Text und dessen Illustration einstellten, besteht nicht nur ein erziehungstheoretisch-didaktischer, sondern auch ein theologisch-religionspädagogischer Zusammenhang. Die Einsicht, dass eigene wie fremde Zeichnungen und Bilddokumente das Geheimnis der Schöpfung nicht klären und dass selbst die Schöpfungsberichte nicht sagen, wie ein Gott die Welt aus dem Nichts erschaffen hat, wird in der Unterrichtssequenz nicht lehrend, sondern fragend und zei-

gend so vermittelt, dass die Lernenden zu ihr auf einem Weg gelangen, auf dem das Geheimnis entschlüsselt werden sollte, aber nicht entschlüsselt werden konnte (siehe hierzu auch Biesinger/Gaus/Gaus 2013, S. 10-90).

Mit der Unterscheidung zwischen lebensweltlichen, naturwissenschaftlichen und theologischen Aussagen über die Entstehung der Welt war die Unterrichtsequenz nicht nur erziehungstheoretisch, sondern zugleich bildungstheoretisch ausgerichtet und orientiert. Das zeigt sich daran, dass in ihr der Dual zwischen theologischen Aussagen und naturwissenschaftlichen Erklärungen vermieden wurde. Die Reihenfolge der Schöpfungsakte des Siebentagewerks ist ja keineswegs frei von naturwissenschaftlicher Rationalität, sondern folgt dem Prinzip, dass jeder Schöpfungsakt die Voraussetzung für den folgenden schafft. So entstehen nacheinander Meer und Erde als Wohnort für Tiere und Pflanzen, und der Mensch wird zuletzt erschaffen, nachdem die Welt soweit hergerichtet ist, dass sie seine Heimat und sein Lebensraum sein kann. In der Reihenfolge der Schöpfungsakte steckt durchaus schon eine der Idee der Aufklärung verpflichtete Rationalität. Die religiöse Rede artikuliert sich dagegen in der für jeden Tag wiederkehrenden Aussage, dass Gott Welt aus dem Nichts schuf und am Abend sah, dass es gut war.

Es gibt nicht nur erziehungstheoretische, sondern auch bildungstheoretische Anschlussfragen zwischen Pädagogik, Theologie und Religionspädagogik. Diese zeichnen sich aus pädagogischer Sicht dadurch aus, dass sie das Prinzip der unbestimmten Bildsamkeit des Menschen mit der Idee einer nichthierarchischen Ordnung der verschiedenen Wissensformen und Praxisfelder verbinden. In den durch Unterricht zu klärenden und zu erweiternden Vorstellungen der Erstklässler von der Entstehung der Welt zeigten sich, wie das Unterrichtsbeispiel belegt, naturwissenschaftliche, lebensweltliche und religiöse Vorstellungen, die sich vielfältig überlagerten und in unterschiedlichen Kombinationen auftraten. Aus bildungstheoretischer Sicht macht es keinen Sinn, diese Vorstellungen und die ihnen zugrunde liegenden Denkformen hierarchisch zu Ordnungen und dabei der lebensweltlichen, der naturwissenschaftlichen oder der religiösen Betrachtungsweise einen Vorrang vor den anderen einzuräumen. Jede von ihnen hat etwas anderes im Blick, so dass sich ihre Sichtweisen nur differentiell und nicht-hierarchisch ordnen lassen. Die Evolutionstheorie erklärt nicht das, was in religiöser Rede Schöpfung genannt wird, sondern setzt die ganze Vielfalt der natürlichen Welt bei ihrer Hypothesenbildung als gegeben voraus, um für sie eine evolutionstheoretische naturhistorische Ordnung zu konstruieren. Und die lebensweltliche Erfahrung, durch Geburt in der Welt zur Welt gekommen zu sein, lässt sich weder theologisch noch evolutionsbiologisch fassen. Es machte daher gar keinen Sinn, eine Hierarchie zwischen diesen und anderen Wissensformen zu konstruieren. In bildungstheoretischer Hinsicht kommt es darauf an, dass Heranwachsende die kategoriale Struktur der verschiedenen Wissensformen kennenlernen und jede von ihnen daraufhin befragen, um was in ihr gewusst und nicht gewusst wird.

Vergleichbares wie für die Beziehungen zwischen den verschiedenen Wissensformen lässt sich unter bildungstheoretischen Fragestellungen auch über die Ordnung der verschiedenen Bereiche menschlicher Praxis sagen. Ökonomie, Pädagogik, Ethik, Politik, Kunst und Religion sind Praxisfelder mit eigenen Handlungslogiken und Problemstellungen, die sich in keine einheitliche hierarchische Ordnung bringen lassen. Dass Religion, Theologie und Religionswissenschaft sich mit Auslegungen der Abhängigkeit des Endlichen vom Absolutem befassen, begründet weder einen Vorrang der Religion gegenüber den anderen Praxen noch einen Vorrang der Theologie gegenüber der Pädagogik oder der Religionswissenschaft gegenüber der Naturwissenschaft. Die kritische Funktion der bildungstheoretischen Idee eines nicht-hierarchischen Verhältnisses der Praxen liegt gerade darin, jeglichem Fundamentalismus entgegenzuwirken, ganz gleich, ob es sich um einen ökonomischen, pädagogischen, ethischen, politischen, ästhetischen oder religiösen Fundamentalismus handelt.

Unter bildungstheoretischer Perspektive stellt das Religiöse ein ebenso zu den anderen Bereichen des Menschseins hinzutretendes Moment dar, wie diese als zur Religion hinzutretende Momente und Aspekte menschlichen Denkens und Handelns zu interpretieren sind. Die bildungstheoretische Legitimität von Religion hängt damit wie die religiöse und theologische Dignität von Bildung davon ab, dass das Religiöse als etwas erfahren und identifiziert wird, das durch seine eigene Logik von den Handlungslogiken der anderen Praxen, ohne diese zu bevormunden, unterschieden ist. Wird eine solche Verhältnisbestimmung zwischen den Bereichen moderner Humanität erkannt und anerkannt, so scheiden eine religiöse Fundierung von Ökonomie, Moral, Erziehung und Bildung, Politik und Kunst ebenso aus wie politische oder ethische Fundierungen von Religion.

Überlegungen wie die skizzierten sind nicht zuletzt folgenreich auch für institutionentheoretische Problemstellungen, durch die Erziehung und Religion sowie Pädagogik und Theologie aufeinander bezogen sind. Im Rahmen der Theorien pädagogischer Institutionen lassen sich Konzepte der Institutionalisierung der pädagogischen Praxis danach unterscheiden, ob sie die Grundstruktur pädagogischer Interaktionen im Schonraum pädagogischer Provinzen durch eine Abkoppelung der Erziehung von den anderen gesellschaftlichen Handlungsfeldern zu sichern suchen oder die institutionalisierte Erziehung so kodieren, dass sie unter weitgehender Vernachlässigung ihrer Eigenlogik anschlussfähig an die Logiken und Anforderungen außerpädagogischer Gesellschaftsbereiche – insbesondere des Beschäftigungssystems – wird. Die erste Strategie wird immer wieder von reformpädagogischen Konzepten verfolgt, die die Erziehung gegenüber der Gesellschaft zu isolieren suchen, die zweite wurde von Niklas Luhmann auf der Grundlage seiner Systemtheorie ausgearbeitet, später jedoch in posthum erschienenen Arbeiten in wesentlichen Momenten korrigiert. Luhmann wies für alle Gesellschaftssysteme duale Codie-

rungen nach und unterschied jeweils zwischen Code und Programm. Für das Erziehungssystem schlug er vor, auf die klassische, an Bildsamkeit und Aufforderung zur Selbsttätigkeit ausgerichtete Handlungsstruktur zu verzichten und diese durch den Code „besser-schlechter" zu ersetzen. Dieser befreie professionelle Pädagogen von der ohnedies immer wieder scheiternden Verpflichtung, individuelle Lernprozesse zu unterstützen, und ersetzte diese durch die in jedem Einzelfall einlösbare Aufgabe, bessere von schlechteren Schülern zu unterscheiden und durch Karrieren im Bildungssystem gesellschaftliche Karrieren vorzubereiten.[2]

Von beiden Irrwegen grenzen sich pädagogisch legitimierte Institutionalisierungskonzepte dadurch ab, dass sie, ohne die gesellschaftlichen Funktionen der Erziehung zu leugnen, an der Eigenlogik pädagogischen Denkens und Handelns festhalten. Sie definieren pädagogische Institutionen als Orte für künstliche Übergänge von nicht pädagogisch arrangierten in pädagogisch arrangierte Lernprozesse und umgekehrt. Dieser Definition zufolge sind pädagogische Institutionen von der nicht-professionalisierten Familienerziehung über Einrichtungen der vorschulischen und schulischen Erziehung bis zu den sozialpädagogischen Einrichtungen und den Stätten der berufliche Bildung für Lernprozesse zuständig, die in den gesellschaftlichen Praxisfeldern und Teilsystemen nicht von selbst gelingen und einer künstlichen, über erziehenden Unterricht und Beratung vermittelten Einführung und Unterstützung bedürfen. Professionelle pädagogische Praxis erreicht ihr Ziel nur zum Teil in den in pädagogischen Institutionen stattfindenden Lernprozessen. Ihre Aufgabe, Heranwachsenden Grundkenntnisse zu vermitteln und in ihnen die Ausbildung von domänenspezifischen Formen von Urteils- und Partizipationskompetenz zu unterstützen, zielt auf Übergänge und den Eintritt der Heranwachsenden in gesellschaftliche Handlungsfelder und damit auf ein Ende nicht-professioneller wie professioneller Erziehung.[3]

Auch von der dritten Fragestellung pädagogischer Handlungstheorie her, derjenigen einer Theorie pädagogischer Institutionen, lassen sich Fragen an Theologie und Religionspädagogik formulieren. Für ihre Formulierung ist eine weitere Bezugnahme auf Luhmanns Systemtheorie hilfreich. In seinen späten Studien hat Luhmann nicht nur die Beschreibung des Erziehungssystems, sondern auch die des Religionssystems modifiziert und weiterentwickelt. Anfänglich definierte er das Religionssystem als gesellschaftliches Teilsystem einer Kontingenzbewältigungspraxis (siehe kritisch hierzu Peukert [1]1976, S. 224ff.), die nach dem Code „rechtgläubig-häretisch" funktioniert. Später fand er

---

[2] Vgl. Luhmann 1986; zur Kritik am Code „besser-schlechter" siehe Benner 1979; siehe auch die Revision des systemtheoretischen Begriffs von Erziehung und Erziehungssystem in Luhmann 2002a, S. 42, S. 59ff., S. 74 sowie die Würdigung dieser Revision in Benner 2003b.

[3] Zur Entwicklung der schultheoretischen Fragestellung in den klassischen Theorien pädagogischer Institutionen vgl. Benner/Kemper 2003a, S. 303ff. und 2003b, S. 351ff.; zur Theorie pädagogischer Institutionen allgemein siehe Benner [7]2012, S. 290-314.

sachangemessenere und historisch differenziertere Kategorialisierungen (vgl. Luhmann 1977/1992, S. 146; 2002a, S. 42 und S. 59ff.; 2002b, S. 77ff.). Seine Analysen zur „Religion der Gesellschaft" unterscheiden sich von anderen soziologischen Beschreibungen dadurch, dass sie das Gelingen religiöser Praxis nicht von einem „Opfer des Intellekts" (Weber 1917/2002, S. 509) abhängig machen, sondern nach einer Grundstruktur religiöser Erfahrung und Praxis fragen, die nicht durch die Gegenüberstellung von religiöser und wissenschaftlicher Rationalität definiert wird. An die Stelle des Codes „rechtgläubig – häretisch" tritt nun der Dual von „Immanenz-Transzendenz", der Anschlussmöglichkeiten an die theologische Thematisierungen der Beziehungen zwischen dem Endlichen und dem Absoluten aufweist, nicht notwendig dualistisch interpretiert werden muss und zu den Grundfragen der anderen Praxen und gesellschaftlichen Handlungsfelder in differentielle Beziehungen treten kann.

Die von der Theorie pädagogischer Institutionen inspirierte Frage an Theologie und Religionspädagogik könnte lauten, ob es ein religiöses und theologisches Pendent zur Funktion und Bestimmung pädagogischer Institutionen gibt, an besonderen Orten Lern- und Bildungsprozesse zu unterstützen, die für das gesellschaftliche Zusammenleben der Menschen grundlegend sind, in diesem selbst aber nicht unmittelbar verankert werden können. Eine analoge Beschreibung der Aufgabe und Funktion von Einrichtungen des Religionssystems könnte nahelegen, Religionsgemeinschaften und Kirchen nicht als religiöse Provinzen mit einer Alleinzuständigkeit für religiöse Praxis zu definieren, sondern religiöse Bildung stärker durch Übergänge zwischen den Formen einer religiösen Partizipation am Leben der Glaubensgemeinschaften und einer religiösen Partizipation am gesellschaftlichen Leben insgesamt zu definieren, in der Religion, ohne einen Vorrang für sich zu beanspruchen, zivilreligiöse Aufgaben und Funktionen mit erfüllt und sich als Teil einer öffentlichen Kultur versteht (vgl. Schieder 1996; 2011).

3. Zu Problem und Aufgabe, zwischen dem Proprium des Religiösen und dem Proprium des Ethisch-Moralischen zu unterscheiden

Ein viel diskutierter, nicht nur regional, sondern auch öffentlich bedeutsamer Bereich, in dem Abstimmungsprobleme zwischen den Eigenlogiken der verschiedenen Handlungsfelder und ihren Beziehungen erörtert werden, kreist um die Frage, ob und wie zwischen dem Proprium des Religiösen und jenem von Moral und Ethik zu unterscheiden sei. Sie ist nicht nur mit Blick auf die Beziehungen zwischen Religion und Moral bzw. Theologie und Ethik, sondern auch für deren Beziehungen zu Erziehung und Pädagogik von grundlegender Bedeutung. Es ist nämlich keineswegs so, dass die Antwort auf die Frage nach

den Beziehungen zwischen Religion und Moral allein unter religiösen und moralischen sowie theologischen und ethischen Gesichtspunkten angemessen erörtert werden kann. Die Aspekte, die Erziehung und Pädagogik einbringen, sind ebenfalls gegenstandskonstitutiv.

In der Frage der Institutionalisierung von Religions- und Ethikunterricht gibt es gegenwärtig drei Optionen. Von diesen tritt die erste dafür ein, dass Religionsunterricht Ethikunterricht mit umfasst, will die zweite für Schülerinnen und Schüler, die sich vom Religionsunterricht abmelden, als Ersatzfach für Religion einen obligatorischen Ethikunterricht einführen und spricht sich die dritte für die Einrichtung von Ethikunterricht als Pflichtfach aus, das alle Schüler unabhängig davon besuchen, ob sie an freiwilligem Religionsunterricht teilnehmen oder nicht teilnehmen.

Die Frage einer angemessenen Institutionalisierung von Religions- und Ethikunterricht kann nur angemessen diskutiert werden, wenn bei ihrer Bearbeitung die Eigenlogiken religiösen, moralischen und pädagogischen Denkens und Handelns mitreflektiert werden. Aus religiös-theologischer Sicht weist das Gefühl der schlechthinnigen Abhängigkeit des Endlichen vom Absoluten darauf hin, dass die religiöse Dimension in moralischen Weltinterpretationen nicht notwendig eingeschlossen ist. Unter moralisch-ethischen Problemstellungen gilt es zu bedenken, dass das religiöse Gefühl keine autonome, Moral fundierende Qualität besitzt und dass moralische Überzeugungen von Religionsgemeinschaften und Kirchen einer ethisch legitimierten Prüfung zu unterziehen sind, die vom religiösen Gefühl der Abhängigkeit selbst nicht geleistet werden kann. Aus pädagogischer Sicht schließlich gilt es einen dritten Problemzusammenhang zu beachten. Mit Blick auf die Bildsamkeit des Menschen gibt es nicht nur moralische und religiöse Erziehung und Sozialisation, sondern ebenso Bildung von Moral und Bildung von Religion. Die Erziehung ist keine zu Moral und Religion hinzutretende oder ihnen vorausgehende bloße Vermittlungspraxis, sondern für die Entwicklung von Moralität und Religiosität gegenstandskonstitutiv (vgl. Thimm 2007; Benner 2007).

Die angedeuteten Zusammenhänge lassen durchaus unterschiedliche Formen der Institutionalisierung von ethischer, religiöser und pädagogischer Erziehung und Unterweisung an öffentlichen Schulen zu, verlangen aber, dass in diesen die beteiligten Eigenlogiken unterrichtlich thematisiert, bearbeitet und reflektiert werden. Das soll abschließend an drei Beispielen verdeutlicht werden, von denen sich das erste im Gleichnis vom barmherzigen Samariter (Lukas 10, 25-37) findet, das zweite Heinz Knoblochs Mendelssohn-Biographie entnommen ist und das dritte aus philosophischen Reflexionen zur Bedeutung und Stellung des Wohlwollens in Prozessen moralischer Urteils- und Entscheidungsfindung stammt.

Das Gleichnis vom „barmherzigen Samariter" steht im Zentrum eines von Lukas zu didaktischen und katechetischen Zwecken kunstvoll arrangierten Gesprächs zwischen Jesus und einem Schriftgelehrten. Das Gespräch setzt da-

mit ein, dass Jesus von dem Schriftgelehrten mit „Meister“ angesprochen und auf seine Kenntnisse der Thora geprüft wird. Der Schriftgelehrte spricht Jesus als Propheten, in Lukas’ Sichtweise als Messias an und richtet an ihn die Frage: „Meister, was muß ich tun, dass ich das ewige Leben ererbe?“ Wie aus dem weiteren Gesprächsverlauf hervorgeht, kennt Jesus nicht nur die Antwort, sondern auch gewisse moralisch-religiöse und theologisch-ethische Schwierigkeiten, die mit ihrer Auslegung im Rahmen der jüdischen Sitte und Religion verbunden sind. Er beantwortet darum die Frage nicht sogleich, sondern gibt sie an seinen Gesprächspartner zurück, den er in seiner professionellen Kompetenz als Schriftgelehrten anspricht, wenn er fragt: „Was steht im Gesetz geschrieben?“ Der Schriftgelehrte gibt daraufhin die nach 5. Mose 6,5 und 3. Mose 19,18 richtige Antwort, dass man Gott aus ganzem Herzen und seinen Nächsten wie sich selbst lieben solle. Nicht nur Jesus hat mehr im Sinn, wenn er die an ihn gerichtete Frage an den Fragenden zurückgibt, auch der Fragende selbst, der sich mit der von ihm gegebenen Antwort nicht zufrieden gibt, sondern Jesus nun mit der weitergehenden, im jüdischen Doppelgebot von Gottes- und Nächstenliebe noch nicht beantworteten Frage konfrontiert: „Wer ist denn mein Nächster?” Wieder antwortet Jesus nicht direkt. Er trägt das Gleichnis vom barmherzigen Samariter vor. Ein Mensch fiel auf dem Weg von Jerusalem nach Jericho unter die Räuber, wurde von diesen geschlagen und anschließend ausgeraubt, so dass er halb tot am Wegesrand lag. Nacheinander zogen an ihm ein Priester und ein Levit vorüber, die ihn sahen, aber nicht weiter beachteten, bis ein Mann aus Samaria vorbeikam, der den noch Lebenden erkannte, seine Wunden verband, ihn an einen sicheren Ort brachte und ihn dort zur weiteren Pflege mit der Zusage hinterließ, er werde für alle Kosten aufkommen. Nachdem Jesus das Gleichnis vorgestellt hat, gibt er nun auch die zweite ihm vom Schriftgelehrten gestellte Frage in einer durch das Gleichnis veränderten Form an diesen zurück. Sie lautet nun: „Welcher dünkt dich, der unter diesen dreien der Nächste sei gewesen dem, der unter die Räuber gefallen war?” Der Schriftgelehrte antwortet: „Der die Barmherzigkeit an ihm tat.“ Und Lukas lässt das Gespräch mit Jesu Hinweis enden: „So gehe hin und tue desgleichen.“

Aus pädagogischer Sicht ist an dem von Lukas dargestellten Gesprächsverlauf von besonderem Interesse, dass der Schriftgelehrte an Jesus Fragen richtet, die dieser weder in der Rolle eines zu examinierenden Schülers noch in der eines schulmeisterlichen Repetitors beantwortet, sondern an den Fragenden so zurückgibt, dass der Schriftgelehrte seine Belesenheit zeigen und in eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Vermittlungsproblematik von Gottes- und Menschenliebe eintreten kann. Dies geschieht in dem Gespräch zweimal, und zwar nicht auf die gleiche, sondern auf unterschiedliche Art und Weise. Dem Gleichnis vom barmherzigen Samariter kommt innerhalb des Gesprächs die Funktion zu, von der ersten Frage und Antwort des Schriftgelehrten zu dessen zweiter Frage und Antwort überzuleiten. Bei der ersten Frage und

Antwort geht es um einen innerhalb der jüdischen Religion weitgehend geklärten Sachverhalt. Wer wem der Nächste ist, wurde nicht schon durch die Gleichwertigkeit des Gebots der Gottes- und der Menschenliebe bestimmt, sondern durch weitere Regeln und Gesetze, die beispielsweise Priestern und Leviten nur erlaubten, gestorbene Verwandte zu berühren, nicht aber Fremde wie den vielleicht für tot gehaltenen ausgeraubten Menschen am Wegesrand. Auch für andere besondere Gesetze und Gebote, die den Umgang bestimmter Volksgruppen miteinander regelten. Der am Wege Liegende wurde von dem Priester wie von dem Levit nicht als ihr Nächster erkannt, nur der Samariter, der einer Richtung des Judentums angehörte, die von den aus der Gefangenschaft zurückgekehrten Juden nicht anerkannt wurde, erkannte in dem unter die Räuber Gefallenen seinen Nächsten. Und er tut dies, indem er Barmherzigkeit an ihm walten lässt.

Dem Schriftgelehrten bereitet es keinerlei Schwierigkeit, dies zu erkennen. Er gibt auf die durch das Beispiel neu gestellte und transformierte Frage nach dem Nächsten des unter die Räuber gefallenden Menschen, ohne wie auch immer irritiert zu sein, sogleich die richtige Antwort. Diese aber besitzt für die Hörer und Leser des nach Lukas benannten Evangeliums einen umwälzenden exemplarischen Gehalt. Aus der Frage nach dem Nächsten des Schriftgelehrten ist durch das Gleichnis die Frage nach dem Nächsten des unter die Räuber gefallenen Menschen, aus der Frage „wer ist mein Nächster“ die Frage, „wer war sein Nächster“ geworden. An der Antwort des Schriftgelehrten zeigen sich zwei weitreichende Transformationen der Ausgangsfrage, eine moralisch-ethische und eine religiös-theologische, die beide durch die im Gleichnis vorbereiteten Blickwechsel in Gang gesetzt werden.

Die erste ist die Transformation einer Menschenliebe, die von dem in der Sitte definierten Tatbestand des Nächsten ausgeht, in die Frage, wer der Nächste desjenigen ist, der besonderer Hilfe bedarf. Ihr korrespondiert eine religiös-theologische Transformation, in der aus der Gottesliebe einer Gemeinschaft von Menschen, die sich selbst die Nächsten sind, eine Gottesliebe wird, in der derjenige zum Nächsten wird, der der Hilfe der Menschen und eines selber liebenden Gottes in besonderer Weise bedarf. In dieser durch den Samariter repräsentierten, in der jüdischen Religion angelegten und in Jesus Auslegung der beiden höchsten Gebote vollzogenen doppelten Transformation scheint mir gleichermaßen das übermoralisches Proprium des Religiösen und das überreligiöse Proprium einer menschheitlichen Moral zum Ausdruck zu kommen (vgl. Peukert ^{2}1978, S. 300ff.).

Die von beiden Transformationen her neu zu interpretierende Beziehungen zwischen Religion und Moral sowie Ethik und Theologie können harmonisch, oder – wie in der Erzählung vom barmherzigen Samariter, die über bestimmten Ausformen der Sitte hinausführt, – widerstreitend sein. Beide Male ist darauf zu achten, dass Übereinstimmung wie Dissens nicht zu moralischen oder religiösen Fundamentalismen führen und dass Absolutsetzungen moralischer-

ethischer wie religiös-theologischer Orientierungen zu vermeiden sind. Das Gleichnis vom barmherzigen Samariter kommt ohne fundamentalistische Justierungen aus. Der Mann aus Samaria verfügte über Mittel, die er für die Rettung des Ausgeraubten und halb tot Geschlagenen bereit stellen konnte. Er konnte die Liebe Gottes zu den Menschen und die Nächstenliebe einem unbekanntem Fremden gegenüber ohne Widerstreit miteinander vereinen und wurde hieran auch nicht durch die Sitte gehindert, die bei ihm keine Gefahr der Verunreinigung durch Berührung erkannte.[4]

In seinen Überlegungen zu einer praktischen Philosophie der „Geiselschaft" spricht Emmanuel Lévinas vom unbedingten Vorrang des Anderen, der dessen Mitmenschen, ohne dies eigens fordern zu müssen, durch seine bloße Existenz die unbedingte Pflicht der Hilfe und Unterstützung auferlege. Eine Befolgung des unbedingten Vorrangs des Anderes wäre aber nur unter den Bedingungen eines unbegrenzten ökonomischen Reichtums möglich. Was aber, wenn die Übernahme der Geiselschaft für die einen Anderen wegen knapper Mittel die Übernahme derselben Pflicht für alle anderen Anderen verunmöglicht? Aus dem schlechthinnigen Vorrang des Anderen wird dann ein Vorrang des einen Anderen gegenüber den anderen Anderen. Es kommt zu Kollisionen zwischen Orientierungen, die im Einzelfall nicht harmonisierbar sind, weil sie Entscheidungen notwendig machen, durch die den einen geholfen wird, anderen aber nicht.

Dieser Hinweis muss hier genügen, um zu zeigen, dass Lévinas Ethik eines unbedingten Primats des Anderen dem moralischen Handeln eine Pflicht auferlegt, an der es in problematischen Fällen nur scheitern kann. Gerade weil der Anspruch des Anderen auf Mitleid und Solidarität unter ethischen und religiösen Maximen nicht begründungsbedürftig ist, ist der unbedingte Vorrang dieses Anspruchs gegenüber allen anderen Ansprüchen menschlichen Handelns nur fundamentalistisch und damit nicht legitimierbar. Er mag hilfreich sein, um die Kollisionen zu verschärfen und den Druck auf Ökonomie und Politik zu erhöhen. Das Dilemma aber, dass die Hilfe für die einen die Möglichkeit der Hilfe für andere begrenzt oder gar aufzehrt, ist unter dem Primat einer Ethik der Geiselschaft reflexiv nicht zu bearbeiten und praktisch nicht zu lösen.

Vergleichbares gilt auch für das christliche Gebot der Feindesliebe, das keinen absoluten ethischen Vorrang der Feindesliebe vor anderen Formen der Liebe begründet, sondern in einer über ethische Orientierungen hinausführende religiöse Transformation dem Feind dieselbe Geschöpflichkeit zuerkennt, die für die eigene Person angenommen wird. Orientierungen dieser Art sind

---

[4] Eine sozialpädagogische Bearbeitung des Gleichnisses wird nicht nur die Vorüberziehenden und den unter die Räuber Gefallenen thematisieren, sondern den Blick auf den Mann aus Samaria und die von diesem gezeigte Barmherzigkeit um einen Blick auf die Räuber erweitern und fragen, wie deren Handeln zu erklären und zu verändern ist. Siehe hierzu Müller ^{6}2013, S. 11ff.

insofern „nicht von dieser Welt", als sie nicht einfach an die Stelle ökonomischer, moralischer oder politischer Orientierungen treten, wohl aber diese um spezifisch religiöse Orientierungen ergänzen können.

Der von Emmanuel Lévinas in seiner Ethik der „Geiselschaft" postulierte absolute Vorrang des Anderen stellt eine Überdehnung des Pädagogischen, Moralischen und Politischen dar und kann dennoch im Horizont des Religiösen höchst bedeutungsvoll werden und von diesem aus auf alle anderen Praxisbereiche ausstrahlen (vgl. Lévinas 1978/1992, S. 260). In diesem Zusammenhang ist von Interesse, dass in der christlichen Religion der Gottessohn eine solche, nach Lévinas freilich nicht stellvertretend übernehmbare Geiselschaft für die Menschheit auf sich genommen hat, die nach einer Nachfolge verlangt, in der Erlöste nicht nur mit Erlösten, sondern erlöste Nicht-Erlöste mit nicht-erlösten Erlösten umgehen. Es muss zu denken geben, dass christliche Kirchen auch heute noch ihre Heiligen ehren und feiern, aber keine Formen entwickelt haben, in denen sie der Opfer gedenken, die fundamentalistische Auslegungen des christlichen Glaubens mitverursacht haben, z. B. bei der Vertreibung und Vernichtung andersgläubiger jüdischer und muslimischer Mitbürger im Spanien der katholischen Könige in der zweiten Hälfte des 15. Jahrhunderts oder bei der „Ausrottung" von Ureinwohnern der ehemaligen Kolonien.

Vorstellungen vom Vorrang des Anderen sind nicht erst in Überbietung jüdischer Gesetzesbestimmungen im Kontext des Christentums entstanden, sondern finden sich bereits in der jüdischen Religion selbst, welche die Gebote der Gottes- und Nächstenliebe nicht als Gebote zweier Welten, einer religiösen und einer moralischen, interpretiert, sondern als Pflichten einer religiöse und moralische Beweggründe integrierenden Sitte auslegt. In dieser wurde – anders als im Kontext der modernen Ausdifferenzierung der menschlichen Praxis – zwischen Religion und Moral sowie Theologie und Ethik nicht unterschieden. Ein Beispiel dafür, dass innerhalb einer sich so verstehenden Sitte die Maxime vom Vorrang des Anderen nicht notwendig zur Lévinas'schen „Geiselschaft" führen muss, ist die Geschichte von Moses Mendelssohns Brautwerbung und Verlobung mit Fromet Gugenheim im Jahre 1761. Als Fromet während der Verlobungszeit über Moses Buckel erschrak und ihr Vater den Bräutigam hierauf aufmerksam machte, entschloss sich Mendelssohn, von der Braut Abschied zu nehmen und die Verlobung aufzulösen.

In dieser Situation soll es zu einem Gespräch zwischen den Verlobten gekommen sein, das Fromet mit folgender Frage eröffnete:

Fromet: „Glauben Sie auch, dass die Ehen im Himmel geschlossen werden?"

Moses: „Gewiss, und mir ist noch was Besonderes geschehen. Bei der Geburt eines Kindes wird im Himmel ausgerufen: Der und der bekommt die und die. Wie ich nun geboren werde, wird mir auch meine Frau ausgerufen, aber dabei heißt es: Sie wird, leider Gottes, einen Buckel haben, einen schreckli-

chen. Lieber Gott, habe ich da gesagt, ein Mädchen, das verwachsen ist, wird gar leicht bitter und hart, ein Mädchen soll schön sein, lieber Gott, gib mir den Buckel und lass das Mädchen schlank gewachsen und wohlgefällig sein." (zitiert nach Knobloch 1979/2001, S. 119f.)

Nach diesen Ausführungen und der Versicherung des Bräutigams, den ursprünglich Fromet zugedachten Buckel quasi in Geiselschaft für sie zu tragen, wurde die Krise zwischen den Verlobten damit beendet, dass Fromet Moses „um den Hals fiel" (ebd.). Die Ehe zwischen den an Schönheit so Ungleichen soll übrigens sehr glücklich gewesen sein.

Weitere Hinweise zu einer Abgrenzung und Unterscheidung der Anschlussmöglichkeiten von Ethik und Religion, die der Grundstruktur beider Praxen und Handlungsfelder Rechnung tragen, finden sich in Auslegungen der ethischen Idee des Wohlwollens, die Herbart in seiner „Allgemeiner praktischen Philosophie" und Kant in der „Metaphysik der Sitten" vorgenommen hat.

Herbart unterscheidet zwischen fünf individuellen und fünf gesellschaftlichen Willensverhältnissen, von denen in diesem Zusammenhang insbesondere die individuellen von Bedeutung sind (siehe zum Folgenden Herbart 1808; zur Interpretation vgl. auch Herbart 1997b, S. 115-145). Das allgemeinste Willensverhältnis erkennt er in dem im Faktum der Bildsamkeit begründeten Verhältnis von Wille und Urteil, das allen anderen Willensverhältnissen zugrunde liegt. Auf die Frage, wie Wille und Urteil sich zueinander verhalten, lautet die aus der Tradition der Ethik bekannte Antwort, das Urteil solle nicht aus dem Willen folgen, sondern der Wille solle geprüft und beurteilt werden. Diesem allgemeinsten ethischen Elementarurteil gab Herbart den in der Tradition bekannten Namen „innere Freiheit". Nach diesem ist unter Willensfreiheit nicht ein freier Willkürwille, sondern eine Freiheit vom Willen zu verstehen. Die Handlungsantriebe sollen das Handeln nicht unmittelbar, sondern erst nach Maßgabe eines über sie ergehenden Urteils bestimmen.

Die weiteren Elementarurteile legen die innere Freiheit auf unterschiedliche Willensverhältnisse aus, auf Willensverhältnisse innerhalb ein und derselben Person, die sich durch ihre Stärke unterscheiden, und auf Willensverhältnisse zwischen verschiedenen Personen vor und nach Eintritt in eine Interaktion. Das Elementarurteil über mehrere Willensstrebungen innerhalb ein und derselben Person lautet, dem stärkeren Willen sei wegen seiner Stärke ebenso wenig ein Vorzug gegenüber dem schwächeren einzuräumen, wie diesem wegen seiner Schwäche ein Vorzug gegenüber dem stärkeren Willen eingeräumt werden dürfe. Zu einer distanzierten Beurteilung von Willensstrebungen sei der eher fähig, der an seiner Bildung arbeite und einen weiten Motivationshorizont besitze. Dieser erlaube ihm, vieles zu wollen und daher auch vieles zu lassen. Mit dieser Begründung spricht Herbart dem Vielseitigen die größere Freiheit zu, einen Willen aus moralischen Gründen anhalten und andere Wil-

lensstrebungen zulassen oder alternative Handlungsmöglichkeiten entwerfen zu können.

Für interaktive Willensverhältnisse zwischen einem Ich und einem Du, in denen Willensäußerungen verschiedener Personen kontradiktorisch aufeinander treffen, so dass Streit entsteht, lautet das Elementarurteil, die Streitenden sollten beide ihren Willen anhalten und den des anderen zulassen, um dann gemeinsam nach eine Regel zu suchen, die künftigem Streit vorbeuge. Die so formulierte Idee des Rechts will Streit in moralischen Fragen nicht unterbinden, sondern Möglichkeiten aufzeigen, wie im Falle eines Streits eine gerechte Lösung gefunden werden kann.

Den genannten Ideen der inneren Freiheit (des Urteils über den Willen), der Vollkommenheit (des an seiner Bildung und seinen Interessen arbeitenden Menschen) und des Rechts (der Rechtssuche im Falle von Streit zwischen einem Ich und einem Du) ordnet Herbart zwei weitere Elementarurteile zu, von denen das eine an die Rechtsidee anschließt und das andere den Übergang von der Idee der Vollkommenheit zur Idee des Rechts markiert. Die über die Rechtsidee hinausführende Idee der Billigkeit fällt im Falle einer Verletzung von interindividuell geschlossenen Rechtsvereinbarungen über den Willen desjenigen, der die Vereinbarung nicht eingehalten hat, das Urteil, es sei billig, die Regel – vielleicht auf höherem Niveau – wieder herzustellen. Erfolgte die Verletzung durch eine Übeltat, sei der Schaden wieder gut zu machen; erfolgte die Verletzung in der Form einer Wohltat, in der ein Ich einem Du mehr zugestand, als ursprünglich vereinbart war, komme alles darauf an, dass die Wohltat ihren Zweck in sich selbst habe und keine neuen Abhängigkeitsverhältnisse zwischen den Interagierenden stifte.

Die der Rechtsidee vorausgehende Idee bezieht sich auf Willensverhältnisse zwischen einem Ich und Du, in denen Ich und Du nicht interagieren, sondern Vorstellungen im Hinblick auf eine mögliche Interaktion entwickeln. Die auf solche Willensverhältnisse bezogene elementare Weisung lautet, man solle sich von den eigenen Willensstrebungen gegenüber einem vorgestellten fremden Du frei machen und diesem wohlwollend begegnen. Die Weisung, dem Anderen unter Hintanstellung der eigenen Motive wohl zu wollen, verlangt nicht, in allen Interaktionen jedem Du gegenüber ein motivloses Wohlwollen aufzubringen, sondern nur, jedem Du gegenüber vor Eintritt in eine Interaktion wohlzuwollen. Dem Anderen kommt mithin im Horizont innerer Freiheit nach Herbart kein genereller Vorrang zu, denn die Idee des Wohlwollens reguliert nicht Interaktionen, sondern Willensverhältnisse, die sich auf einen Zeitpunkt vor Eintritt in eine Interaktion beziehen.

Durch die besondere Platzierung der Idee des moralischen Wohlwollens vermeidet Herbart eine religiöse Überdehnung und Überstrapazierung ethischer Reflexion und Praxis, wie sie bei Lévinas vorliegt. Wohlwollen wird von ihm nicht als eine „Geiselschaft", sondern als eine Voraussetzung dafür verstanden, dass Interaktionen gelingen und dass im Streitfall Rechtsvereinba-

rungen gefunden werden können. In Lévinas' Geiselschaft wird dagegen einem Ich ohne vorausgegangene Rechtsübereinkunft als dem Du und Nächsten eines Anderen ein unbedingter Vorrang eingeräumt. Eine solche Vorrangeinräumung überschreitet den Horizont ethischer und politischer Reziprozität. Sie folgt einem religiösen Motivationshorizont, der im Raum der religiösen Praxis geboten ist, ethisch und politisch aber nicht ohne Weiteres verbindlich gemacht werden kann. Zur Differenz zwischen einem ethisch reziprok motivierten und einem religiös nicht-reziprok motivierten Wohlwollen stellte schon Kant im § 28 der Tugendlehre der „Metaphysik der Sitten" fest:

„Das Wohlwollen in der allgemeinen Menschenliebe ist nun zwar dem Umfange nach das größte, dem Grade nach aber das kleinste, und, wenn ich sage: ich nehme an dem Wohl dieses Menschen nur nach der allgemeinen Menschenliebe Anteil, so ist das Interesse, was ich hier nehme, das kleinste, was nur sein kann. Ich bin in Ansehung desselben nur nicht gleichgültig.

Aber einer ist mir doch näher als der andere, und ich bin im Wohlwollen mir selbst der nächste. Wie stimmt das nun mit der Formel: Liebe deinen Nächsten (deinen Mitmenschen) als dich selbst? Wenn einer mir näher ist (in der Pflicht des Wohlwollens) als der andere, ich also zum größeren Wohlwollen gegen einen als gegen den anderen verbunden, mir selber aber geständlich näher (selbst der Pflicht nach) bin, als jeder andere, so kann ich, wie es scheint, ohne mir selbst zu widersprechen, nicht sagen, ich soll jeden Menschen lieben wie mich selbst; denn der Maßstab der Selbstliebe würde keinen Unterschied in Graden zulassen. – Man siehet bald: daß hier nicht bloß das Wohlwollen des Wunsches, welches eigentlich ein bloßes Wohlgefallen am Wohl jedes anderen ist, ohne selbst dazu etwas beitragen zu dürfen (ein jeder für sich; Gott für uns alle), sondern ein tätiges, praktisches Wohlwollen, sich das Wohl und Heil des anderen zum Zweck zu machen (das Wohltun), gemeinet sei. Denn im Wünschen kann ich allen gleich wohlwollen, aber im Tun kann der Grad, nach Verschiedenheit der Geliebten (deren einer mich näher angeht als der andere), ohne die Allgemeinheit der Maxime zu verletzen, doch sehr verschieden sein." (Kant 1797, A 121f.).

Das von Kant hier ausdrücklich festgestellte Überschreiten der Pflicht im Wohlwollen kann ethisch weder gefordert noch verboten werden. Es markiert Anschlussmöglichkeiten einer auch religiös motivierten Interaktion an ethische, politische und andere Formen menschlicher Praxis, die letztlich nach einer überethischen und überpolitischen Handlungslogik verlangen. Diese genauer herauszuarbeiten, könnte eine Aufgabe von Diskursen zwischen den Praxen ausdifferenzierter Humanität sein. Hinweise zu einer interpraxeologischen Handlungslogik im hier angesprochenen Sinne finden sich in Friedrich Schleiermachers „Reden über Religion" und in Helmut Peukerts „Überlegungen zu einer anamnetischen Solidarität", die einer unbedingten Achtung der mitgeschöpflichen Freiheit der Anderen verpflichtet ist (vgl. Peukert ^{2}1978, S. 300ff.).

In seinen Überlegungen Eigenart des Religiösen und der von ihr aus zu gestaltenden Beziehung der religiösen Praxis zu den anderen Formen menschlichen Handelns, insbesondere zum Moralischen, führt Schleiermacher aus, dass „alles mit, nichts aus Religion“ zu tun sei (Schleiermacher 1799/2001, S. 87). Schleiermacher begreift hier Religion als eine Praxisform, die sich auf den gesamten Bereich des Endlichen und dessen Verhältnis zum Unendlichen bezieht. Religion stellt für ihn eine spezifische Form des menschlichen In-der-Welt-Seins dar, die einen besonderen Bereich der *conditio humana* ausmacht und zugleich zu allen anderen Bereichen menschlichen Denkens und Handelns in Beziehung steht. Schleiermachers Religionsbegriff zufolge ist die Endlichkeit des Menschen nicht nur eine religiöse, sondern eine solche in allen Lebensgemeinschaften. Endlichkeit zeigt sich in Ökonomie und Ethik, Politik und Kunst und nicht zuletzt auch in der Erziehung, welche hinsichtlich ihrer Möglichkeiten weder allmächtig noch ohnmächtig sind. Wo immer Religion für sich den Status einer fundamentalistischen Sachwalterin der menschlichen Gesamtpraxis reklamiert, spricht sie nicht nur den anderen Bereichen eine eigene Handlungslogik, Urteilsstruktur und Sinnhaftigkeit ab, sondern verliert sie zugleich ihr eigenes Proprium aus den Augen. Dieses bezieht und begrenzt Religion darauf, das Verhältnis des Endlichen zum Unendlichen zu bedenken und alles, was Menschen fühlen, denken und wollen, unter der Perspektive der schlechthinnigen Abhängigkeit des Menschen zu reflektieren und zu deuten:

„So weit geht [...] das Gebiet der Religion, ihre Gefühle sollen uns besitzen, wir sollen sie aussprechen, festhalten, darstellen; wollt ihr aber darüber hinaus mit ihnen, sollen sie eigentliche Handlungen veranlassen und zu Taten antreiben, so befindet ihr Euch auf einem fremden Gebiet, und haltet ihr dies dennoch für Religion, so seid Ihr, wie vernünftig und löblich Euer Tun auch aussehe, versunken in unheilige Superstition.” (ebd.)

Schleiermacher spricht sich hier nicht für eine untätige, bloß zuschauende Glaubenspraxis, sondern dafür aus, die religiöse Praxis als eine zu den anderen Praxisformen hinzukommende Reflexions- und Handlungsweise zu achten. Ihr kommt nicht die allumfassende Aufgabe zu, „eigentliche Handlungen” in allen Bereichen der Praxis zu „veranlassen”, sondern die begrenzte Aufgabe, eine besondere Wirksamkeit im Bereich des Glaubens zu entfalten und von diesem aus, ohne Hierarchieansprüche zu erheben, auf alle anderen Bereiche so zu wirken, dass überall nicht ohne Religion und auch nicht aus Religion, sondern mit Religion gehandelt werden kann.

In seinen „Reflexionen über die Zukunft der religiösen Bildung” hat Helmut Peukert daran erinnert, dass Kant den auf den römischen Dichter Terenz zurückgehenden Satz „Homo sum. Humani nihil a me alienum puto” in der „Metaphysik der Sitten” mit „ich bin ein Mensch; alles, was Menschen widerfährt, das trifft auch mich” übersetzt hat. Peukerts Würdigung dieser Stelle lautet, man könne sie „als Kurzfassung einer kategorischen Ethik unbe-

grenzter, universaler Solidarität verstehen". (Peukert 1984, S. 60, mit Bezug auf Kant 1797, A 136).

Solche Solidarität ist weder in der Form eines umfassenden Einheitsethos, das alle Praxen überwölbend moralisiert, noch in der Form eines beziehungslosen Nebeneinander regionalisierter Praxen möglich, in dem Religion als Kontingenzbewältigungspraxis mit den ökonomisch, ethisch und politisch nicht zu bewältigenden Widrigkeiten und Unfällen des Lebens befreundet und eschatologische Tröstungen für den Fall vorhält, dass das Experiment, das die Natur mit dem Menschen zugelassen hat, scheitern sollte.

Für das Problem menschlicher Solidarität bedeutet dies, dass es in keiner spezifischen Praxisform ausschließlich verortet werden kann, sondern sich auf die Beziehungen zwischen allen Handlungsformen und -bereichen bezieht.[5] Diesen gibt es auf, sich so zu organisieren, dass Konflikte zwischen ökonomischen, pädagogischen, moralischen, politischen, ästhetischen und religiösen Aspekten der Solidarität bereichsspezifisch und übergreifend zugleich diskutiert werden können.

[5] Zu Beziehungen zwischen moralischen und religiösen Vorstellungen von Wohlwollen in Konzepten der Verzeihung siehe die gelehrte Studie von K.-M. Kodalle „Verzeihung denken" (2013), welche Spannungen zwischen moralisch und religiös orientierten Formen des Verzeihens herausarbeitet und mit Verweis auf Lukas 23, 34 betont, dass im Christentum das Verzeihen wenn auch nicht zur Pflicht, so doch zum „Gebot" erhoben wurde. Zu Beginn seiner Analysen vertritt Kodalle die Auffassung, die Abgrenzung zwischen einem für zwischenmenschliche Beziehungen geltenden moralischen Verzeihen und einem dem „Gottesverhältnis" vorbehaltenen religiösen Vergeben habe sich semantisch nicht allgemein durchgesetzt (ebd., S. 9). Mit Bezug auf das Jesus-Wort „Vater, vergib ihnen; denn sie wissen nicht, was sie tun!" bietet sich vielleicht eine Unterscheidung an, die das Verzeihen doch stärker an zwischenmenschliche Interaktionen zurückbindet, in denen ein Verzeihender aktiv wird und derjenige, dem verziehen werden soll, um Verzeihung bittet, während bei der Vergebung ein aktiv Verzeihender nicht zur Verfügung steht, z. B. weil er durch die Tat, die nur von ihm verziehen werden könnte, vernichtet wurde. Bei Lukas bittet Jesus den Vater in der Rolle eines Dritten für andere um Vergebung, weil er nach dem Erleiden des Kreuzestodes als Mensch nicht mehr interaktiv vergeben kann.

Religiöse Erziehung und Bildung von Religion. Ein Versuch zur Abgrenzung ‚fundamentaler' und ‚fundamentalistischer' Konzepte

Der Beitrag ist Karl Ernst Nipkow gewidmet. Er erschien unter dem Titel „Religiöse Bildung. Überlegungen zur Unterscheidung zwischen ‚fundamentalen' und ‚fundamentalistischen' Konzepten" zuerst in dem von F. Schweitzer et. al.. hrsg. Band: Religionspädagogik und Zeitgeschichte im Spiegel der Rezeption von Karl Ernst Nipkow. Göttingen 2008, S. 151-164. Der neue Titel betont, dass Erziehung mit Blick auf alle Handlungsfelder und gesellschaftlichen Teilsysteme niemals bloß reproduktive Vermittlungsfunktionen, sondern immer auch bildende Funktionen hat. Für den Bereich des Religiösen bedeutet dies, dass sie nicht nur ein Instrument zur Vermittlung von Religion, sondern immer zugleich eine Praxis zur Tradierung von Religion und deren Erneuerung in den Erfahrungs- und Reflexionshorizonten nachwachsender Generationen ist.

1. Nicht-fundamentalistische Grundstrukturen religiöser Bildung im Christentum

Seit ihren Anfängen erlaubt die christliche Religion – ungeachtet aller fundamentalistischen Strömungen und sektenhaften Verengungen, die in ihr wirksam waren und sind –, Abstimmungsprobleme zwischen Bildung und Religion – aber auch zwischen Religion, Moral, Ökonomie und Politik – nicht nur normativ, sondern auch reflektierend, problematisierend und innovatorisch zu bearbeiten. Trotz vieler nachdenklich stimmender und zur Sorge Anlass gebender Gegenbeispiele verlangt das Christentum von den Gläubigen keinen Kadavergehorsam gegenüber ewigen, das Denken und Handeln der Menschen positiv normierenden göttlichen Geboten. Es weiß sich vielmehr auf die jüdische Religion zurückbezogen, deren Zehn Gebote vor allem negative Maximen formulieren, die sagen, was nicht getan werden soll. Der bildungstheoretisch bedeutsame Sinn dieser Gebote scheint mir darin zu liegen, dass sie die positive Ausgestaltung des menschlichen Denkens und Handelns unbestimmt lassen und damit in gewissem Sinne vor religiösem Fundamentalismus schützen. Der älteren jüdischen Religion zufolge prüfte Jahwe Abraham, indem er ein letztes Mal ein Menschenopfer forderte und diesem befahl, den eigenen Sohn zu töten, um dann jedoch, wie von Abraham ersehnt, auf das Opfers zu verzichten. Der Gott des Berges Sinai schloss später mit Mose einen Bund, in dem er versprach, nie mehr Menschenopfer als Prüfstein des Glaubens zu for-

dern. Die Gründungstexte des Christentums lassen sich in diesem Zusammenhang an vielen Stellen so lesen, dass der christliche Gott auf paradoxe Weise dieses Versprechen und die ihm vorausgegangene Prüfung erneuerte, indem er seinen eigenen Sohn für die Menschen opferte, damit sich künftig Gottes- und Menschenliebe nicht mehr ausschließen müssen.

Obwohl das Christentum – anders als die jüdische Religion – davon ausgeht, dass der Messias bereits in die Geschichte eingetreten ist, ist die Hoffnung auf eine in der Geschichte wirksam werdende Wechselwirkung zwischen Gottes- und Menschenliebe auch für Christen bis heute ein problematischer Sachverhalt. Die Frage nach der Rechtfertigung Gottes angesichts des Bösen in der Welt wird im Christentum nicht in das Belieben eines autokratischen Gottes gestellt, sondern auf das Denken und Tun der Menschen zurückbezogen. Religion tritt nicht als die einzige, wohl aber als eine besondere Form von Praxis und Reflexion auf, in der die Frage nach dem Bösen in der Welt reflektiert wird. Diese Frage gilt es nicht nur pädagogisch, ökonomisch, ethisch, rechtlich, politisch und ästhetisch, sondern auch religiös in den Formen eines reflexiven Umgangs mit Schuld und der Bitte um Vergebung zu bearbeiten. Die religiösen Aspekte des Umgangs mit dem Problem des Bösen in der Welt und der Schuld, die Menschen auf sich laden, lassen sich nicht an Pädagogik, Ethik und Politik delegieren, sondern verlangen nach einer anamnetischen Solidarität mit den Opfern der Geschichte. In dieser wird eine nicht zu tilgende Schuld erinnert und um eine Vergebung gebeten, in der Menschen sich nicht selbst ihre Schuld vergeben, sondern ein Leben angesichts einer nicht entschuldbaren Schuld zu führen suchen.

Schon der in den Evangelien zu Worte kommende Jesus hatte auf seine Weise besondere Schwierigkeiten mit der erlösungstheologischen Auslegung der Schuld- und Entschuldungsfrage.[1] Erst das späte Evangelium des Johannes lässt ihn sagen: „Es ist vollbracht." (Johannes 19, 30) Die frühen Evangelien legen dagegen dieses „vollbracht sein" zweifach aus: zunächst bei Markus und Matthäus in den Worten „Mein Gott, mein Gott, warum hast Du mich verlassen?" (Matthäus 27, 46; Markus 15, 34), danach bei Lukas als „Vater, ich befehle meinen Geist in deine Hände!" (Lukas 23, 46). Gottverlassenheit und Geborgenheit in Gott schließen sich im Christentum – wie übrigens auch im Judentum und dies nicht erst seit der Shoah[2] – keineswegs aus, sondern gehören beide zur Religion. Unter bildungstheoretischer Perspektive lässt sich sagen, dass dem Christentum, in dem sich Gott nicht nur durch Propheten, sondern durch seine eigene Menschwerdung in der Geschichte offenbart, ein Verständnis von Religion und Leben zugrunde liegt, dessen Gottesbezüge nicht über unmittelbare Gotteserfahrungen, sondern über religiöse Mensch-Welt-

---

[1] Zum historischen Jesu und zur Frühgeschichte des Christentums siehe Schillebeeckx 1975/1992.

[2] Ein eindrucksvolles Beispiel dafür, dass negative Erfahrungen auch im Bereich des Religiösen bildende Wirkungen entfalten können, ist die Erzählung von Zivi Kolitz 1946/2004.

Verhältnisse vermittelt sind. In diesen zeigt sich Gott dreifach: in Anbetracht der Schöpfung als Geborgenheit und Ungeborgenheit in Gott-Vater, in Anbetracht seiner Offenbarung in die Geschichte im Heilsmittler und Menschensohn Jesus Christus sowie als Hoffnung auf einen die Welt und die Menschen mit Gott verbindenden religiösen oder heiligen Geist.

Ungeachtet aller in monotheistischen Religionen angelegten fundamentalistischen Gefahren (vgl. Assmann 2010), scheint mir die bildungstheoretische Anschlussfähigkeit der christlichen Trinitätslehre darin zu liegen, dass sie Menschwerdung und Offenbarung sowie Bildung und Religion in ein nichthierarchischen Verhältnis stellt. Diesem zufolge sind die Menschen in religiöser Hinsicht ebenso auf eine Offenbarung Gottes angewiesen, wie der Gott sich nur dem Menschen als einem bildsamen Wesen offenbaren kann.[3] Religiöse Praxis ist nicht als eine Praxis von Göttern bei der Erschaffung der Welt zu verstehen, die nach allem, was wir über sie sagen, ohne Religion auskommen. Sie ist vielmehr eine Praxis, in der Menschen ihre eigene Endlichkeit reflektieren und eine „religiöse Musikalität" entwickeln können. Friedrich Schleiermacher, der evangelische Theologe und Mitbegründer der modernen Erziehungswissenschaft, hat diese Musikalität als ein zur *conditio humana* gehörendes Gefühl der schlechthinnigen Abhängigkeit beschrieben (siehe Schleiermacher 1821/1822, S. 23). Hierunter versteht er eine Abhängigkeit, die ungeachtet des Einwands Hegels, dass dann „der Hund der beste Christ" sei (Hegel 1822, S. 19), in Freiheit angenommen sowie denkend, handelnd und reflektierend ausgestaltet werden kann. Auf sie antworten die Religionen seit alters her mit Ursprungsmythen, Offenbarungen und Riten. Diese heben die genannte Abhängigkeit nicht auf, sondern legen sie in Praktiken einer Frömmigkeit aus, die nicht auf den Bereich des Religiösen begrenzt sind, sondern auch auf in anderen Handlungsfeldern wirksam werden können.[4]

2. Zur Unterscheidung fundamentalistischer und nicht-fundamentalistischer Ausprägungen von Religion

Eine Praxis, die nur aus dem Gefühl der Endlichkeit und der Abhängigkeit des Endlichen angemessen ausgeübt werden kann, steht in der Gefahr, sich selbst als Hüterin des Absoluten misszuverstehen und ihr Gefühl mit dem Begriff

[3] Mit dieser These soll nicht der Gedanke einer Offenbarung Gottes in der Schöpfung in Frage gestellt, sondern nur gesagt werden, dass der religionsbildende Sinn der Trinität nicht allein vom Begriff des Schöpfergottes her gedacht werden kann.

[4] René Girards (1972/1994) Untersuchung der Beziehungen zwischen dem Heiligen und der Gewalt verfehlen unter der Hypothese, ein Lynchmord sei Ursprung der Religion gewesen, diese Seite des Religiösen; sie stellen darum weitaus eher eine spekulative Studie zum Ursprung der Politik, denn eine solche zum Ursprung der Religion dar.

des Absoluten gleichzusetzen und von daher anderen Bereiche menschlichen Denkens und Handelns illegitim zu bevormunden. Will man Religion nicht schon wegen der in ihr thematisierten Abhängigkeit des Menschen vom Kosmos, von der Schöpfung und einem sich in der Geschichte offenbarenden Gott als ein durch sich selbst legitimiertes Denken und Handeln ansehen, so muss zwischen grundlegenden oder fundamentalen und fundamentalistischen Formen der Auslegung dieser Abhängigkeit unterschieden werden. Fundamentalistisch können solche Auslegungen genannt werden, die nicht zwischen dem Absoluten und seiner Deutung in Sprache, Symbol und Ritus unterscheiden. Solche Auslegungen sprechen historischen Formen des Religiösen eine absolute Geltung zu und überantworten ihre Interpretation dogmatischen Instanzen, die über diskursive Problematisierungen nach dem Dual rechtgläubig – häretisch entscheiden. Fundamental dagegen können in Abgrenzung hierzu solche Manifestationen des Religiösen genannt werden, welche die weder an Wissenschaft noch an Moral oder Politik delegierbare grundlegende Funktion von Religion, die Abhängigkeit des Menschen und der Welt zu reflektieren, im Horizont einer historischen Offenbarungsreligion zur Geltung zu bringen suchen.

Ein bis heute diskussionswürdiger Begriff für diese Unterscheidung findet sich in Schleiermachers „Reden über Religion“. In diesen verankert Schleiermacher das Proprium des Religiösen weder bei der Metaphysik noch in der Wissenschaft und auch nicht in der Moral, sondern im Gefühl und in der Reflexion einer schlechthinnigen Abhängigkeit. Hierzu führt er in der zweiten Rede aus: „Alles eigentliche Handeln soll moralisch sein und kann es auch, aber die religiösen Gefühle sollen wie eine heilige Musik alles Thun des Menschen begleiten; er soll alles mit Religion thun, nichts aus Religion. [...] Mit Ruhe soll der Mensch handeln, und was er unternehme, das geschehe mit Besonnenheit. Fraget den sittlichen Menschen, fraget den politischen, fraget den künstlerischen, alle werden sagen, dass dies ihre erste Vorschrift sei; aber Ruhe und Besonnenheit ist verloren, wenn der Mensch sich durch die heftigen und erschütternden Gefühle der Religion zum Handeln treiben läßt.“ (Schleiermacher 1799/2001, S. 87)

Dass alles Handeln moralisch sein soll, ist von Schleiermacher nicht im engeren Sinne moralisierend als Bevormundung der menschlichen Gesamttätigkeit durch irgendeine Wert- oder Prinzipienethik gemeint. Es besagt vielmehr, dass alles menschliche Handeln auf Traditionen und Entscheidungen beruht und Erfahrungen mit sich bringt, die reflektiert und ausgewertet werden müssen. Dies gilt grundsätzlich für jegliches Handeln, nicht nur die sittliche, politische und ästhetische Praxis, auf die Schleiermacher ausdrücklich hinweist, sondern auch für das ökonomische, pädagogische und religiöse Handeln. Schleiermachers „alles mit, nichts aus“ betont in diesem Zusammenhang, dass jeder dieser Bereiche spezifische handlungslogische und institutionelle Ausprägungen aufweist, die nicht nur von einander unterschieden sind, sondern sich gegenseitig thematisieren können. So lassen sich z. B. religiöse Ordnun-

gen politisch daraufhin befragen, ob in ihnen demokratische Grundsätze anerkannt werden, oder juristische Gesetze ethisch daraufhin prüfen, ob sie das Gewissen und die individuelle Moral staatlich normieren. So kann öffentliche Erziehung aus religiöser Sicht danach beurteilt werden, ob sie an der Tradierung von Religion mitwirkt und der nachwachsenden Generation ein reflexives Verständnis religiöser Texte, Rituale und Praktiken vermittelt.

In dem zuletzt angesprochenen Zusammenhang weist Schleiermachers „alles mit, nichts aus Religion" das fundamentalistische „alles aus Religion" als eine „unheilige Superstition", d.h. als einen Aberglauben zurück, der gegen die anthropologische und theologische Grundstruktur des Religiösen verstößt. Religiöse Praxis unterscheidet sich von den anderen Formen menschlichen Tuns dadurch, dass sich in ihr ein Bewusstsein der Endlichkeit artikuliert, das über das „Gefühl einer schlechthinnigen Abhängigkeit" vermittelt ist. In den „Reden" beschreibt Schleiermacher diese religiöse Abhängigkeit als Abhängigkeit vom „Universum", in seiner späteren Theologie legt er sie auch als Abhängigkeit der Welt und des Menschen von „Gott" aus (siehe Ehrhardt 2005). Das Gefühl einer solchen Abhängigkeit und die denkende und praktische Auseinandersetzung mit ihm verweisen über die im engeren Sinne religiöse Koexistenzweise der Menschen auch auf andere Handlungsfelder, denn es legt diesen ebenfalls ein Fundamentalismusverbot auf.

So, wie für das Religiöse gelten soll, alles mit, nichts nur aus Religion zu tun, so soll für das Ökonomische, das Sittliche, das Pädagogische, das Ästhetische und das Politische gelten, dass auch in diesen Handlungsbereichen alles mit, nichts aber allein aus einem bestimmten Motivationshorizont heraus getan wird. Dass sich Religion im Sinne des „mit Religion" in alles einmischt und legitimer Weise einmischen kann, verlangt dann aber umgekehrt, dass auch Religion Einmischungen des Ökonomischen, Pädagogischen, Ethischen, Politischen und Ästhetischen in ihrem Bereich zulassen und dulden muss. In diesem wechselseitigen Einmischen und Sich-Äußern sowie Zulassen und Dulden ist die über den Bereich des Religiösen im engeren Sinne und das Innenleben der Glaubensgemeinschaften hinausweisende öffentliche Funktion von Religion begründet.

Die Fruchtbarkeit der Schleiermacherschen Unterscheidung erweist sich nicht zuletzt an der Relevanz, die ihr für die Beurteilung theologischer und religionswissenschaftlicher Positionen und Kontroversen zukommt. Dies lässt sich u. a. am Problem der Deutung der Spannungen zeigen, die zwischen den wenigen Aussagen der Evangelien, die auf den historischen Jesus zurückzuführen sind, und den vielen Äußerungen bestehen, die vom christlichen Religionsgründer in der Geschichte des Christentums überliefert werden. Ihre textkritische und sprachwissenschaftliche Analyse führt nicht nur zur Unterscheidung vorösterlicher und nachösterlicher Jesusbilder, sie wirft, wie E. Schillebeeckx (1975/1992) gezeigt hat, zugleich die Frage auf, welche in den Gründungstexten dem historischen Jesus zugeschriebenen Äußerungen und Taten tatsächlich auf diesen selbst zurückgehen und welche an die geschichtli-

che Transformation des vorösterlichen Juden Jesus in den nachösterlichen Christus zurückgebunden sind. Eine Glaubenspraxis, die sich mit solchen Unterscheidungen auseinandersetzt, ist mit dem Problem konfrontiert, dass sie nicht jede überlieferte Äußerung fundamentalistisch als unmittelbar authentisch ansehen kann und von daher zwischen einer fundamentalen und einer fundamentalistischen Auslegungen der Jesus wie der Christus zuzuordnenden Aussagen unterscheiden muss. Die Schärfe des Problems hängt damit zusammen, dass religionswissenschaftlich nur zwischen den Äußerungen des Juden Jesus und des nachösterlichen Christus unterschieden werden kann. Die Abgrenzung zwischen fundamentalen und fundamentalistischen Interpretationen des Christentums lässt sich aus dieser Unterscheidung nicht schon gewinnen. Es wäre unangemessen, wenn man pauschal die vorösterlichen Aussagen des Jesus fundamental, die Christus zugeschriebenen nachösterlichen Aussagen dagegen fundamentalistisch nennen würde, denn fundamentalistische Überzeugungen könnten ja auch vom historischen Jesus vertreten worden sein und nicht-fundamentalistische Reflexions- und Praxisformen finden sich in der gesamten Geschichte des Christentums, das diese Unterscheidung mit hervorgebracht hat.

Es ist daher konsequent, wenn sich der Theologe K. Berger in seiner Abhandlung „Jesus“ dagegen wendet, die Wahrheit des christlichen Glaubens allein bei der religionswissenschaftlichen Rekonstruktion des historischen Jesus zu suchen und die Geschichte des Christentums als Quelle der Offenbarung auszuscheiden bzw. „die nachösterliche Gemeinde dafür verantwortlich“ zu machen, „dass aus Jesus eine Art Gott wurde“. Zwischen dem historischen Jesus und dem nachösterlichen Christus und beider Fortwirken in der Geschichte des Christentums erkennt Berger mannigfaltige Verbindungen, die textkritisch allein nicht fassbar sind, sondern erst in den Blick treten, wenn die „Möglichkeit einer Horizontverschmelzung zwischen dem mystischen Horizont der Jesuszeit und der frühen Kirche auf der einen und dem mystischen Horizont heutiger Leser auf der anderen Seite als gegeben“ und zulässig anerkannt wird (Berger 2004, S. 14f.).

Schillebeeckxs und Bergers Jesus-Abhandlungen unterscheiden sich nicht nur durch ihren Gegenstand, die Frage nach dem historischen Jesus bzw. die theologische Bearbeitung der Quellen aus der religiösen Glaubenspraxis heraus, sie lassen sich auch methodologisch voneinander abgrenzen. Schillebeeckx setzt auf eine textkritische und sprach- bzw. literaturwissenschaftliche sowie geschichtswissenschaftliche und soziologische Auslegung der frühesten Quellen und betont dabei immer wieder, dass hierdurch zwar eine gewisse historische Klärung der Strukturen des Textes erreicht, nicht aber die Wahrhaftigkeit der Offenbarung und der Glaubenspraxis überprüft werden kann. Berger bekennt sich dagegen zu hermeneutischen Prämissen des von Gadamer „wirkungsgeschichtlich“ genannten Bewusstseins, über das die Theologie an die Glaubenspraxis zurückgebunden ist und das religionswissenschaftlich weder methodisiert noch eingeholt werden kann.

Aber auch die methodologischen und gegenstandsbezogenen Abgrenzungen beantworten die Frage, ob und wie zwischen „fundamentalen" und „fundamentalistischen" Formen des religiösen Denkens und Urteilens, Partizipierens und Handelns unterschieden werden kann, nicht. Sie sind aber für die Suche nach einer Antwort bedeutsam. Die Hermeneutik erinnert – zu Recht – daran, dass eine solche Unterscheidung nicht erst heute gefunden werden muss, sondern wirkungsgeschichtlich in der Tradition bereits angelegt und durch die Fragestruktur des menschlichen Denkens ausgewiesen ist. Die religionswissenschaftliche Forschung weist mit gleichem Recht darauf hin, dass zur Unterscheidung zwischen fundamentalen und fundamentalistischen Formen des Religiösen nicht nur die Wirkungsgeschichte, sondern auch die von der neuzeitlichen Wissenschaft ausgegangenen textkritischen Quellenanalysen und Brechungen von Geltungsansprüchen Wesentliches beigetragen haben.

Zwischen fundamentalen und fundamentalistischen Auffassungen von Religion zu unterscheiden, ist eine Aufgabe, die nicht ein für alle Mal gelöst werden kann, sondern immer wieder mit Blick auf sich ändernde Problemlagen in den Wissenschaften und in den Handlungsfeldern der gesellschaftlichen Teilsysteme neu erörtert werden muss. Hierauf hat der Tübinger Erziehungswissenschaftler, Religionspädagoge und Theologe Karl Ernst Nipkow in verschiedenen Arbeiten zu Problemen der Religionspolitik, der Reform des Religionssystems und des Religionsunterrichts immer wieder hingewiesen.

3. Hinweise zur Unterscheidung zwischen fundamentalistischen und nicht-fundamentalistischen Ausprägungen von Religion bei K. E. Nipkow

In seiner frühen Studie „Bildung und Entfremdung" bestimmt Nipkow (1977/2005) den Begriff der Bildung im Ausgang von Wilhelm von Humboldt und den Sachverhalt der Entfremdung im Anschluss an Hegel. Bildung versteht er mit Wilhelm von Humboldt als freie Wechselwirkung von Mensch und Welt, Entfremdung, einem Gedanken Hegels folgend, als eine „Bedingung theoretischer Bildung", die unweigerlich zu einer „Zerrissenheit" führt, die durch Wissenschaft verursacht und geheilt und durch eine bloße Rückkehr in eine durch Wissenschaft aufgeklärte Praxis nicht überwunden werden kann. Zur weiteren Klärung des Begriffs der Zerrissenheit unterscheidet Nipkow zwischen den drei Wissensformen der gelebten religiösen Praxis, der theologischen Auslegung des Glaubens und der religionswissenschaftlichen Erforschung der Kontexte, in denen die Quellen des Glaubens entstanden und überliefert worden sind. Im Vergleich dieser Wissensformen zeigt Nipkow, wie die aus der theoretischen Bildung stammende Zerrissenheit ausgehend von Theologie und Religionswissenschaft auch in die religiöse Praxis Einzug hält, so dass fortan keine Glaubenspraxis mehr denkbar ist, die alle drei Wissensfor-

men bruchlos in sich vereint. Der aus dem Gefühl der Abhängigkeit vom Absoluten gelebte Glaube ist ja kein verwissenschaftlichter Glaube, der seinen eigenen Ursprung wissenschaftlich einholen könnte. Er ist ebenso wenig ein Glaube der Theologien, die ihrerseits vielmehr auf die Glaubenspraxis angewiesen und zurückbezogen sind, deren Denkformen ordnen, systematisieren und problematisieren, nicht aber neu erfinden oder aus theologischen Aussagesystemen ableiten können. Theologie und Religionswissenschaft können dazu beitragen, über fundamentalistische Formen der Glaubenspraxis aufzuklären und immanente Theologien bewusst und damit kritisierbar zu machen, sie können aber nicht das für Religion konstitutive und fundamentale Gefühl der schlechthinnigen Abhängigkeit auf eine wissenschaftliche Grundlage stellen.

Dies gilt nicht nur für die christliche Religion und die auf ihrem Boden entstandenen Theologien und Religionswissenschaften, sondern auch für alle anderen Religionen und hat von daher Folgen für das, was unter interreligiösem Lernen verstanden werden kann. In seiner Studie „Das Eigene und das Fremde“ hat Nipkow (2005) Hegels Begriff der Entfremdung durch theoretische Bildung und Humboldts Deutung der Bildung als einer freien Wechselwirkung von Mensch und Welt unter Heranziehung des Beutelsbacher Konsenses der Kultusministerkonferenz von 1968 auf den Dialog zwischen den Religionen ausgelegt. Der Beutelsbacher Konsens stellt den gesamten Bereich der politischen Bildung unter ein Überwältigungs- und Indoktrinationsverbot sowie ein Pluralitäts- und Kontroversitätsgebot. Dem Konsens zufolge soll Politische Bildung der Urteils- und Meinungsbildung der Heranwachsenden dienen, nicht aber deren politische Meinungsbildung sowie ihre Entscheidungen bei demokratischen Wahlen normieren. Analoges lässt sich vom öffentlichen Religionsunterricht sagen. Er soll die Entwicklung von religiöser Deutungs- und Partizipationskompetenz unterstützen, nicht aber in die Glaubenspraxis einführen und deren Vollzug bewirken.

Für den Bereich interreligiöser Bildung folgert Nipkow hieraus, dass in dieser die Religion der jeweils anderen als fremde Religion erfahren und die eigene Religion durch Konfrontation mit der Religion der anderen verfremdet werden muss. Um dies zu erreichen, gilt es eine interreligiöse Erziehung zu entwickeln, dass im Rahmen öffentlich institutionalisierter Erziehung und Unterweisung den Horizont gemeinsamer religiöser Feiern überschreitet und Anschluss an theologische und religionswissenschaftliche Denkformen gewinnt. Der von diesen gleichsam erzwungene Durchgang durch die Zerrissenheit, die für alle theoretische Bildung charakteristisch ist, muss auch im Bereich der religiösen und unterreligiösen Bildung gewagt werden. Mit Verweis auf Lévinas führt Nipkow aus, dass die Fähigkeit zur Verständigung jeweils aus „der Mitte“ der am interreligiösen Dialog beteiligten „Religionen selbst erwachsen“ muss. Als Grund führt er an, jede dieser Religionen habe „aus eigenen theologischen Gründen“ – nämlich „jüdischen, christlichen und islamischen“ – „zu

zeigen, wie weit sie die ‚Andersheit des Anderen' (E. Lévinas) anerkennen" kann (Nipkow 2005, S. 344).

Für die Unterscheidung zwischen Fundamentalem und Fundamentalismus bedeutet dies, dass sie mehrfach, sowohl auf Eigenes als auch auf Fremdes, ausgelegt werden muss. Das spezifisch eigene Fundamentale des Judentums, des Christentums und des Islam wird im Umgang mit dem jeweils fremden Fundamentalen dann nicht in Fundamentalismus umschlagen, wenn auf Indoktrination und Überwältigung verzichtet und plurale Formen des Religiösen sowie Kontroversen zwischen diesen als zulässig und sinnvoll angesehen werden. Hierzu merkt Nipkow (1998) in seiner Studie „Christentum und Islam" an, dass ein interreligiöser Dialog auf christlicher Seite mit dem Islam erst möglich wird, wenn das Christentum Mohammed nicht länger als einen „falschen Propheten" einstuft und dies damit begründet, mit dem Christentum sei die Offenbarung abgeschlossen. Pluralismus kann im Bereich der Religion ebenso wenig wie in anderen Bereichen Beliebigkeit, auch nicht beliebige Kombinierbarkeit bedeuten, sondern setzt Unterschiede und Abgrenzungen voraus, die auch Grenzen dessen bestimmen, was z. B. eine Religion von einer anderen lernen oder übernehmen kann. Mit den Formen pluraler Anerkennung ist jedenfalls unvereinbar, dass das Fundamentale einer bestimmten Religion an die Stelle des für fundamental Gehaltenen einer anderen Religion gesetzt wird. Es macht ebenso wenig Sinn, von den Muslimen die Anerkennung der christlichen Dreifaltigkeit zu fordern wie von Christen, in Jesus nur einen jüdischen Propheten zu sehen. Statt die Wahrheit eines fremden Fundamentalen an die Anerkennung des eigenen Fundamentalen zu binden, wird eine Anerkennung, die um das Fremde als das Eigene der anderen Religion weiß, dessen Anerkennung daran zurückbinden, dass auch diese das ihr Fremde als das Eigene einer anderen Religion toleriert.

Lernprozesse, in denen Religionen dieses von- und miteinander lernen, sind nicht ohne die Aufarbeitung der Fundamentalismen möglich, die in der Vergangenheit den Umgang der Religionen miteinander bestimmt haben. Es kann nicht eine Religion stellvertretend für eine andere deren Fundamentalismen aufarbeiten. Wohl aber können von der Aufarbeitung des je eigenen Fundamentalismus wohltätige Wirkungen im Verhältnis der Religionen ausgehen, dies vor allem dann, wenn Kolonialisierungen und Zwangsmissionierungen, die im Namen einer bestimmten Religion stattgefunden haben, als solche rekonstruiert und von dieser öffentlich reflektiert und bedauert werden.

Nipkow zeigt, dass Schlussfolgerungen wie diese eine begrenzte theologische Akzeptanz auch vom Gedanken des „Geheimnisses des Glaubens" her finden können. Die Differenz zwischen Gott selbst und seiner Offenbarung in der Geschichte erleichtert es, verschiedene Formen des Fundamentalen zuzulassen und zugleich fundamentalistischen Hypostasierungen entgegenzuwirken (Nipkow 1998, S. 418ff.). Karl Ernst Nipkows Überlegungen treffen sich an dieser Stelle mit einem auf Karl Barth verweisenden Kommentar von Bischof Wolfgang Huber in „zeitzeichen" vom Februar 2008. Er lautet: „Ich

kann nicht ausschließen, dass Gott auch andere Religionen dazu benutzt, um das Licht seiner Versöhnung leuchten zu lassen. In dem Maß, in dem ich das bemerke, kann ich nur Gott die Ehre und insoweit den anderen Religionen Recht geben." (Huber 2008)

4. Zur Bedeutung der Unterscheidung zwischen fundamentalistischen und nicht-fundamentalistischen Ausprägungen von Religion für den Dialog mit dem Islam

Vor einigen Wochen habe ich in Berlin in der Volksbühne an der Präsentation der „Hamburger Lektionen" teilgenommen, der Vorführung und Diskussion eines Films von Romuald Karmakar. In diesem trägt der Schauspieler Manfred Zapatka zwei ungekürzte Predigten des Hamburger Imam Mohammed Fazazi vor: ruhig und gelassen und mit Untertiteln versehen. Die Untertitel des Films verweisen auf bestätigende Äußerungen des Publikums, aber auch auf ein gelegentliches – Zustimmung und Distanz zugleich anzeigendes – Lachen und zwei oder drei Mal auf nachfragende und reflektierende Reaktionen von Seiten der Hörer der Predigt in der Quds-Moschee am Steindamm, einer Moschee, in der die im Film rekonstruierten Predigten im Januar 2000 stattfanden, etwa 20 Monate vor dem 11. September 2001. Der Film ist ein Kunstwerk, das seine deutschsprachigen Zuschauer an einer bestimmten Variante der religiösen Welt und Praxis des Islam teilnehmen lässt. Gezeigt wird ein Prediger, der zu vorab eingereichten und später auch zu spontan geäußerten Fragen seines Publikums Stellung nimmt und dabei, auf eine eigentümliche Weise argumentierend und abwägend, mehr oder weniger präzise Anweisungen für eine rechtgläubige islamische Lebensführung erteilt. Die Anweisungen beziehen sich auf das Leben innerhalb der Gemeinde, aber auch auf den Umgang mit so genannten Ungläubigen, wie auch der Islam seine „Heiden" nennt. Die in unserem Zusammenhang zentrale Aussage des Imam lautet, der Islam mische sich in alles ein, in jede einzelne Handlung und deren Gesinnung und in alle Beziehungen zwischen den Menschen. Er gebe gültige Antworten auf alle Fragen der Lebensführung. Diese leite er mit wissenschaftlicher Gründlichkeit aus Zeugnissen ab, die unmittelbar auf die Lehre des Propheten und die ersten drei Generationen dieser Religion zurückgingen. Sie entstammten einer Zeit, in der die berufenen religiösen Führer ein fehlerfreies Leben geführt hätten (siehe Karmakar 2006/2007).

In den dargestellten Predigten beantwortet der Imam ganz konkrete Fragen. Dabei begründet er u. a.

- warum islamische Frauen zu Lande, zu Wasser und in der Luft nicht alleine reisen dürfen, außer in besonderen Notsituationen, wenn keine Begleitung möglich ist,

- warum islamische Männer in der Regel auch Europäerinnen nicht vergewaltigen sollten,
- und warum im Falle eines heiligen Krieges andere Regeln zu beachten sind und nur solche Abmachungen gelten, die sich auf die heiligen Texte des Islam gründen lassen.

In der zweiten Predigt trägt ein Hörer spontan und frei die Frage vor, ob nicht Vereinbarungen mit Nicht-Gläubigen auch dann anzuerkennen seien, wenn sie aus freien Stücken auf der Grundlage der Rechtsordnung eines nichtislamischen Landes – z. B. bei der Beantragung eines Visums – zustande gekommen sind. Die Antwort des Imam lautet: Verträge, die im Einvernehmen mit und „unter dem Schutz des Islam" stehen, seien einzuhalten, dies auch dann, wenn sie Ungläubige betreffen, Verträge hingegen, die nicht den Islam zur Grundlage haben, seien null und nichtig. Darum sei auch die deutsche Rechtsordnung für Gläubige des Islam nicht bindend.

Allzuständigkeit von Religion für Fragen der Lebensführung ist kein auf den Islam begrenzter, sondern auch ein in der christlichen Religion bekannter Sachverhalt. In seinen eigenen fundamentalistischen Phasen hat auch das Christentum Positionen eingenommen und nimmt sie heute noch zuweilen ein, die den Argumentationen der Hamburger Lektionen vergleichbar sind und die Radikalität des Islam zum Teil sogar noch überbieten. So beispielsweise

- wenn Christen nach dem Aufstieg ihrer Religion zur römischen Staatsreligion andere Religionen genau so zu verfolgen begannen, wie sie zuvor verfolgt worden waren;
- wenn die Kirche Kreuzzüge als heilige Kriege rechtfertigte,
- wenn so genannte Ketzer und Hexen bis in die Religionskriege der Neuzeit, angeblich um ihre Seelen dem Heil zuzuführen, im Namen des katholischen oder des protestantischen Glaubens gefoltert und verbrannt wurden,
- wenn – bis ins 19. Jahrhundert – die Qualität von Schriften und die Lebensführung von Menschen im Namen der heiligen katholischen Inquisition verurteilt und vermeintliches Fehlverhalten nicht nur mit dem Verbrennen von Büchern, sondern auch mit der Hinrichtung von Menschen bei öffentlichen Autodafés bestraft wurde,
- oder wenn protestantische Sekten fundamentalistische positive Normierungen der Moral aus der Religion abzuleiten suchten und bis heute – nicht nur in den USA – ableiten.

Fragt man nach Kriterien für eine Abgrenzung fundamentalistischer Formen des Religiösen von nicht–fundamentalistischen Formen, so findet man in den Evangelien zwei grundlegende Unterscheidungen. Sie haben die christliche Religion in besonderer Weise für bildende Beziehungen zu anderen Formen menschlichen Handelns empfänglich gemacht. Die eine Unterscheidung spricht der christliche Religionsstifter dort an, wo er auf die Frage, ob dem Staat Steuern zu zahlen seien, antwortet: „Gebt dem Kaiser, was des Kaisers ist, und Gott, was Gottes ist!" (Matthäus 22, 21); in diesem Sinne sagt er vor Pilatus: „Mein Reich ist nicht von dieser Welt." (Johannes 18, 36) Gleichwohl

beten Christen zu Gott Vater: „Dein Reich komme. Dein Wille geschehe auf Erden wie im Himmel“ (Matthäus, 6, 9-12; Lukas 11, 2). Aber die Bedeutung, die den so ausdifferenzierten Welten und Bezirken für die Lebensführung zukommt, kann im Christentum aufgrund der Unterscheidung zwischen der Welt Gottes und anderen Welten legitimerweise nicht mehr durch die Religion stellvertretend für die staatliche Gemeinschaft, das eigene Gewissen oder für Wirtschaft, Wissenschaft und Kunst festgelegt werden.

Die andere Unterscheidung hängt damit zusammen, dass das Christentum nicht nur eigene, sondern auch jüdische Texte als heilige Schrift anerkennt und auf den Kreuzestod Jesu nicht als Ereignis eines goldenen Zeitalters zurückblickt. Seine inzwischen zweitausendjährige Geschichte zeichnet sich dadurch aus, dass in dieser in Glaubenspraxis, Theologie und religionswissenschaftlicher Aufklärung immer wieder über die vernünftige Auslegung und das richtige Verständnis des christlichen Glaubens gestritten worden ist. Auf Reinheit im Sinne einer vollendeten und abgeschlossenen Offenbarung kann das Christentum ungeachtet seines an Jesus Christus ausgerichteten Maßstabs schon allein wegen seiner älteren Schwester, der jüdischen Religion und deren Theologie, keinen exklusiven Anspruch erheben. Zu seinen Traditionen und zu seiner Wirkungsgeschichte gehört, dass es von der Antike an immer wieder durch außerchristliche Quellen beeinflusst worden ist und dass in seiner Geschichte keine allumfassende Orthodoxie dauerhaft einen legitimen Sieg erringen konnte. Darum gehören zum Christentum Konfessionen und Kirchen, die untereinander nicht nur durch gemeinsame Texte verbunden, sondern auch durch deren konkurrierende Auslegung unterschieden sind. Sie haben vor und nach der Reformation eine Vielzahl von Theologien und Glaubenspraktiken hervorgebracht, die heute das Gespräch miteinander suchen. In bildungstheoretischer Sicht ist zu wünschen, dass das Christentum seine Identität in der Vielheit seiner Ausprägungen erkennt und zu den nicht-christlichen Religionen in Beziehungen tritt, in denen die Andersheit der Gottesverehrungen – ganz im Sinne von Schleiermachers Dialektik zwischen empirischer und wahrer Kirche – kultivierend und bildend auf jede von ihnen zurückwirken kann. Ein solcher Umgang des Christentums mit dem Islam könnte dessen nicht–fundamentalistische Traditionen stärken, und dies um so mehr, je deutlicher das Christentum den eigenen Fundamentalismus in sich selbst offenlegt, erinnert und reflektiert und nicht stellvertretend für eine solche Aufarbeitung der eigenen Geschichte die heute weltweit sichtbaren Fundamentalismen des Islam – unter Vernachlässigung dessen eigener liberaler Traditionen – brandmarkt.

Erziehung und Tradierung. Grundprobleme einer innovatorischen Theorie und Praxis der Überlieferung

Der Beitrag geht auf einen Vortrag im Rahmen eines von Wilna A. J. Meijer und Hans van Crombrugge vom 02. bis 04. April 2003 in Oostduinkerke veranstalteten Symposions zum Thema „Pedagogiek en traditie, Opvoeding en religie" zurück. Er wurde in einer von Daniel M. Lechner erstellten niederländischen Übersetzung unter dem Titel „Opvoeding en traditie: Behoud, verandering, vernieuwing" in dem von van Crombrugge/Meijer 2004 hrsg. Symposionband veröffentlicht. Zur weiteren Diskussion siehe auch Bellmann 2006; Schluß 2006; Krause 2014.

1. Zur Unterscheidung verschiedener Typen von Tradierung

Traditionen bedürfen, um Bestand zu haben, immer wieder der Tradierung. Hierdurch unterscheiden sie sich von genetischen Codierungen, die ohne Tradierung vererbt werden. Für Prozesse der Tradierung gilt gleichermaßen: Nur bildsame Wesen können Traditionen tradieren; und Traditionen können nur von bildsamen Wesen angeeignet werden. In diesem Sinne sind Traditionen auf eine lernende Aneignung und kulturelle Weitergabe angewiesen und können bildsame Wesen sich nur bilden, indem sie in einen bildenden Umgang mit Traditionen eintreten. Die Einführung in Traditionen und ihre bildende Aneignung geschieht niemals unmittelbar und auch nicht durch Erziehung allein. In ihr spielt Erziehung jedoch eine wichtige Rolle.

Auf die Frage, was im Kontext von Erziehungsprozessen unter einer Vermittlung und Aneignung von Traditionen zu verstehen ist, sind unterschiedliche Antworten möglich. Zwei Antworten sind schon seit längerem bekannt (vgl. Brüggen 1983), eine dritte, sich von diesen abhebende Antwort ist erst in Umrissen erkennbar.

Durch Erziehung zu tradierende Traditionen können *erstens* von den Erwachsenen so an nachwachsende Generationen vermittelt werden, dass sie weitgehend dieselben bleiben und von der folgenden Generation nahezu unverändert übernommen werden. In Tradierungsprozessen dieser Art ändern sich nicht die Traditionen, sondern wechseln die Menschen, die sie repräsentieren. Dieser Typus von Tradierung liegt heute noch elementaren Aneignungsprozessen wie z. B. beim Erlernen der Muttersprache zugrunde. In ihnen

ist das Anzueignende weitgehend fertig und seine Entwicklung nahezu abgeschlossen.

Die Tradierung von Traditionen kann *zweitens* in der Form einer zugleich bewahrenden und verändernden Tradierung stattfinden. In Prozessen dieser Art vollzieht sich das Bewahren und Verändern zuerst im Zusammenleben der Erwachsenen und bestimmt von da aus dann auch Tradierungsprozesse zwischen den Generationen. Der zweite Typus trägt der Tatsache Rechnung, dass nachwachsende Generationen unter modernen Bedingungen nicht lediglich in Traditionen eingeführt, sondern zugleich auf den Prozess einer bewahrenden und verändernden Tradierung vorbereitet werden müssen. Dieser Modus von Tradierung findet insbesondere in modernen Gesellschaften statt. In ihm ahmen nachwachsende Generationen nicht mehr einfach vorausgegangene Aneignungsprozesse älterer Generationen nach, sondern werden überkommene Traditionen, die selbst im Wandel begriffen sind, im Kontext einer sich verändernden Welt tradiert. Wie das Zusammenleben der Menschen vor der Industrialisierung verlief, kann unter den Bedingungen einer verwissenschaftlichten Zivilisation nicht mehr im praktischen Zirkel von Leben und Lernen erinnert werden, sondern lässt sich an nachwachsende Generationen nur mit Unterstützung durch schulisch institutionalisierte Lehr-Lernprozesse weitergeben. In diesen wird tradiert, was im Leben moderner Gesellschaften unmittelbar nicht tradiert werden könnte.

Zu den bisher skizzierten Typen von Tradierung tritt in spätmodernen Gesellschaften ein *dritter* Tradierungsbedarf hinzu. Dieser entspringt Tradierungsproblemen, die mit neuartigen Phänomenen unterbrochener bzw. abgerissener Tradierungen zusammenhängen. Die Sachverhalte, um die es hier geht, beziehen sich auf eine Einführung nachwachsender Generationen in Traditionen und kulturelle Zusammenhänge, die nicht mehr im Erfahrungsbesitz ihrer erwachsenen Bezugspersonen sind und die von diesen selbst dann nicht tradiert werden könnten, wenn sie dies wollten. Die durch abgerissene und unterbrochene Tradierung definierten Zusammenhänge unterscheiden sich von der Erfordernissen schulisch institutionalisierter Lehr-Lernprozesse des zweiten Typs von Tradierung dadurch, dass letztere Sachverhalte und Lebensformen betreffen, die nur sozialisatorisch nicht anzueignen, aber grundsätzlich im Wissens- und Könnenshorizont der Erwachsenen präsent sind: z. B. Schrift und Mathematik, aber auch Geschichte und Wissenschaft, Fremdsprachen, Kunst und Religion. Beim dritten Typ von Tradierung aber sollen Erfahrungen, Wissensbestände und Könnenshorizonte tradiert werden, die im Zusammenleben der Menschen nicht mehr präsent und darum weder sozialisatorisch noch schulisch ohne Weiteres vermittelbar sind. Als Beispiele seien freiheitliche Lebensformen und Praktiken einer diskutierenden Öffentlichkeit nach dem Ende eines Erziehungsstaats, die Achtung und Einhaltung des staatlichen Gewaltmonopols nach einem Bürgerkrieg oder die (Wieder-)Einführung der Gewaltenteilung nach dem Ende einer Diktatur, aber auch weniger dramatische Formen von unterbrochener Tradierung genannt, die im Zentrum heutiger

Versuche der Institutionalisierung eines dritten Typs von Tradierung stehen. Von ihnen wird im Folgenden noch genauer die Rede sein.

Die angesprochenen Phänomene verweisen auf Sachverhalte, die in den traditionellen Formen einer zugleich bewahrenden und verändernden sowie einer Erfahrung und Umgang erweiternden schulischen Tradierung vielleicht rudimentär und vereinzelt immer schon vorkamen, nun aber eine neue Qualität gewinnen. Diese ergibt sich daraus, dass die für eine verändernde Tradierung unverzichtbaren umgänglichen Voraussetzungen im Verhältnis der Generationen nicht mehr als gesichert angesehen werden können. Die hieraus erwachsende Überlieferungsproblematik lässt sich weder unmittelbar praktisch durch eine im Zirkel von Leben und Lernen verankerte Erziehung, noch künstlich mit Hilfe von schulischer Erziehung und Unterweisung lösen. Sie bezieht sich auf die Aufgabe, ein Vergessen und die mit diesem verbundenen Verluste in den Blick zu bringen, die bereits eingetreten sind und daher durch Tradierung weder vermieden noch behoben werden können. Eine spätmoderne Überlieferungskultur, die sich mit solchen Problem konfrontiert sieht, wird erst einmal ein Bewusstsein für unterbrochene Tradierungen erzeugen müssen, um dieses dann für die Entwicklung neuer Traditionen fruchtbar machen zu können.[1] Die Arbeit an einer solchen Kultur konfrontiert uns heute mit der paradoxen Aufgabe, mit neuen Formen der Aneignung, Deutung und Interpretation von etwas zu experimentieren, das dem in spätmodernen Gesellschaften und ihren Wissensformen beobachtbaren Vergessen gar nicht entrissen, sondern nur im Durchgang durch sein Vergessen erinnert werden kann.[2]

In der ersten Form kommt Tradierung ohne besondere Institutionen und Vorkehrungen des Erinnerns aus. Das Erinnern vollzieht sich hier in der Einübung von Ritualen, im Horizont der gesprochenen Sprache und im Umgang mit kodifizierten Texten quasi von selbst. In der zweiten Form von Tradierung tragen Museen und schulische Einrichtungen in Wechselwirkung mit anderen gesellschaftlichen Institutionen dazu bei, dass Traditionen neu interpretiert und verändernd weitergegeben werden. In der dritten Form stellt sich als zusätzliches Problem die Aufgabe einer Einführung der nachwachsenden Generation in nicht mehr tradierte Traditionen. Überlieferung im hier gemeinten dritten Sinne vollzieht sich weder unmittelbar im gesellschaftlichen Leben, noch lässt sie sich ohne Weiteres kunstvoll mit Hilfe von Schulen arrangieren. Sie bedarf vielmehr zusätzlicher künstlicher Erinnerungsformen, die es im Falle unterbrochener Tradierungen durch neuartige Innovationen mit zu entwickeln gilt. An einem Beispiel aus dem Kontext religiöser Tradierung lässt sich dies verdeutlichen.

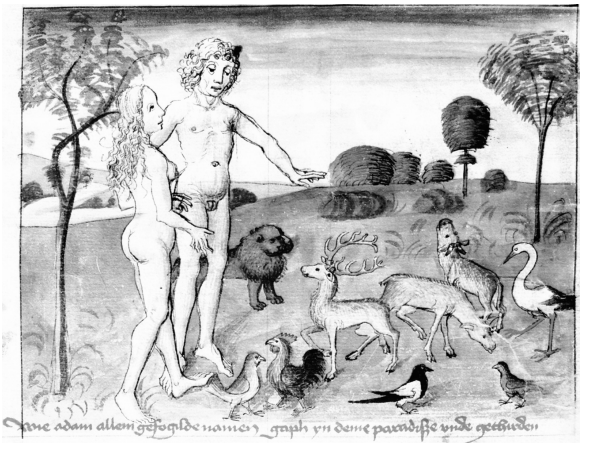
---

[1] Auf frühe Formen eines solchen Vergessens sowie Vorkehrungen und Techniken, mit ihm erinnernd umzugehen, verweist Assmann 1991.

[2] Zum Begriff der spätmodernen, nicht postmodernen Gesellschaft siehe Reichenbach 2001 und Weiß 2004.

Das folgende Blatt aus der in der Anhaltischen Landesbibliothek in Dessau aufbewahrten „Köthener Historienbibel“ zeigt Adam und Eva, umgeben von Pflanzen, Bäumen und Tieren. Adams Blick ist auf die beide umgebende Welt gerichtet, seine linke Hand führt eine auf diese zeigende Bewegung aus. Eva blickt in einen teilweise dunkel verhangenen Himmel, ihre rechte Hand führt keine deiktische Geste aus, sondern ist aufnahmebereit geöffnet. Unter der dargestellten Szene findet sich ein in mittelhochdeutscher Sprache verfasster Hinweis auf eine Namensgebung, die Adam allen Geschöpfen gegenüber in paradiesischen Zeiten vorgenommen haben soll.

Ein tieferes Verständnis des Blattes ist ohne Kenntnisse des Genesis-Textes, auf den sich der Hinweis bezieht, nicht möglich. Studierende der Humboldt-Universität, die ich bat, den Druck zu interpretieren und Auskunft darüber zu geben, was sie auf ihm wahrnehmen, erkannten fast alle Adam und Eva. Viele deuteten die zeigende Geste Adams zunächst als Ausdruck einer patriarchalischen Gesinnung und den nach oben gerichteten Blick Evas als Zeichen der Zurückweisung eines verborgenen patriarchalischen Ansinnens, das hinter Adams Geste stehe. Als sie erfuhren, dass es sich um eine mittelalterliche Darstellung handelt, die sich auf das 2. Kapitel des 1. Buches Mose bezieht, dem zufolge der Schöpfergott „dem Menschen“ die Tiere zuführte, um zu sehen „wie er sie nennte“,[3] änderten einige ihre Interpretation, andere fühlten sich in der zuvor geäußerten Auffassung sogar noch bestätigt.



[3] „Und Gott der Herr sprach: Es ist nicht gut, daß der Mensch allein sei; ich will ihm eine Hilfe machen als sein Gegenüber. Und Gott der Herr machte aus Erde alle die Tiere auf dem Felde und alle die Vögel unter dem Himmel und brachte sie zu dem Menschen, daß er sähe, wie er sie nennte; denn wie der Mensch jedes Tier nennen würde, so sollte es heißen. Und der Mensch gab einem jeden Vieh und Vogel unter dem Himmel und Tier auf dem Felde seinen Namen; aber für den Menschen ward keine Gehilfin gefunden, die um ihn wäre.“ Altes Testament, 1 Mose 2.18-20.

Die Studierenden abstrahierten in ihrer Deutung weitgehend vom religiösen Kontext des Gezeigten, Gesagten und Gemeinten. Ihrer Interpretation lassen sich andere Auslegungen gegenüberstellen, die den unter der Darstellung stehenden Hinweis berücksichtigen und den Druck z. B. aus der Sicht der *analogia-entis*-Lehre auslegen. Einer solchen Auslegung zufolge verweist die abgebildete Szene auf einen Zusammenhang, der zwischen einer vom Schöpfer gestifteten, der Schöpfung zugrunde liegenden und auf den Schöpfer verweisenden Ordnung und deren sprachlich vermittelten, zwischen Adam und Eva sowie den Betrachtern des Drucks stattfindenden Tradierung besteht. Betrachtet man den Druck durch die Brille der *analogia-entis*-Lehre, so zeigt die dargestellte Szene, wie Adam die vom Schöpfergott dem „Menschen" aufgegebene Benennung der Tiere zeigend und sprechend an Eva weitergibt, indem er die Namensgebung gleichsam vor und mit dieser wiederholt. Eva erkennt diesen Zusammenhang und weist Adams zeigende Geste keineswegs als eine patriarchalische Anmaßung zurück. Ihre geöffnete rechte Hand und ihr zum Himmel gerichteter Blick lassen erkennen, dass sie die Namensgebung nicht als einen nominalistischen Akt und auch nicht als intersubjektive Aushandlung einer Konvention, sondern als Hinweis auf den Schöpfergott versteht, der den Menschen als ein Sprache hervorbringendes Wesen inmitten einer sprachlich deutbaren Welt erschaffen hat und sich ihm in seiner Schöpfung offenbart. Dieser Zusammenhang aber wurde von keinem der befragten Studierenden erkannt.

Vergleicht man die Deutung der Studierenden und die theologische Deutung, so kann man sagen, dass erstere so weit vom religiösen Gehalt der Darstellung und des sie erläuternden Textes absieht, dass die Tradierung, die der Druck zeigt und der er als Medium dienen will, nicht mehr ohne Weiteres gelingt. Die zweite Auslegung wendet sich dagegen dem religiösen Gehalt der erzählten Geschichte zu und zielt auf ein Verständnis des Dargestellten, das in den Traditionszusammenhang einführt, dem der Druck und der Text entstammen. Sie wurde von einigen Studierenden, als sie mit ihr konfrontiert wurden, als fremd, abwegig und überflüssig zurückgewiesen, von anderen als eine Erweiterung, Ergänzung und Korrektur ihrer ersten Interpretation erfahren.

Beide Deutungen und die ihnen zugrunde liegenden Formen des Umgangs mit religiösen Bildern, Zeichen und Metaphern lassen sich nicht nur einander gegenüberstellen, sondern auch zueinander in Beziehung setzen. Dies gelingt, wenn man sie im Kontext der drei Formen von Tradierung betrachtet, die nicht Alternativen, sondern aufeinander aufbauende und verweisende Formen der Überlieferung darstellen, die in Konflikt miteinander geraten können und nicht nur in religiösen, sondern auch in außerreligiösen Bereichen wirksam sind.

Differenzen, Abstimmungsprobleme, Überlagerungen und Kollisionen zwischen den drei Formen von Tradierung lassen sich an Sachverhalten und Begriffen wie Erziehung, Bildung, Mündigkeit und Initiation verdeutlichen. Im Folgenden wird dies für verschiedene Praxisbereiche und Handlungsfelder, schwerpunktmäßig aber für den Bereich der Religion versucht.

2. Pädagogische Tradierung in traditionalen Gesellschaften

Traditionale Gesellschaften kommen ohne Formen einer spezifisch pädagogisch vermittelten Tradierung aus. Tradition ist in ihnen weitgehend gleichbedeutend mit Brauch. Die Bräuche und Sitten tradieren sich im Zusammenleben der Menschen gleichsam von selbst. Aus eigener Kraft sichern sie eine Kontinuität zwischen Vergangenem, Gegenwärtigem und Zukünftigem. Diese stellt sich in Formen des mündlichen Sprachgebrauchs und im Zirkel einer vorfindlichen Praxis ein, die noch nicht über Schrift vermittelt sein muss.[4]

Keine Gesellschaft kommt ohne solche Formen der Tradierung aus. Spätmoderne Gesellschaften geraten zuweilen wegen der Gefährdung dieser Tradierungsform in Krisen. In Lernprozessen, wie sie der Bildung der Sinne oder der Aneignung einer Muttersprache zugrunde liegen, sind sie auch heute noch wirksam. In ihnen wird eine vorgegebene natürliche und gesellschaftliche Wirklichkeit leiblich und sprachlich so erfahren, dass sich in Wechselwirkung miteinander ein Welt- und Selbstverhältnis der Lernenden entwickelt. So lernen Kinder schon früh die Welt kennen, indem sie ihre Sinne ausbilden und üben. In solchen leibzentrierten Lernprozessen verschwinden Differenzen zwischen Unmündigkeit und Mündigkeit gleichsam von selbst, ohne dass es besonderer Mündigkeitserklärungen bedarf. Ein Kind, das greifen kann, ist, was die Gegenstände seiner Umgebung betrifft, greif-mündig, ein Kind das sehen kann, seh-mündig, ein Kind, das laufen kann, bewegungs-mündig, ein Kind das hören und sprechen kann, sprach-mündig.

Besondere Mündigkeitserklärungen gibt es jedoch keineswegs erst im Kontext des zweiten bzw. dritten Typs einer verändernden und innovatorischen Tradierung, sondern bereits beim Lernen im praktischen Zirkel. Formen des Wissens und Könnens, die nicht in unmittelbarer Wechselwirkung mit der Welt und auch nicht im alltäglichen Zusammenleben der Generationen vermittelt und erworben werden, bedürfen schon hier einer besonderen Initiation. Diese markiert in traditionalen Gesellschaften Übergänge von Kindheit und Jugend in das Erwachsenenleben. Sie führt in Geheimnisse des bisherigen intergenerationellen Lebens ein und bezieht sich auf Handlungsfelder, von denen Kinder im alltäglichen Leben zunächst ausgeschlossen waren. Hierzu gehören nicht nur die Rituale und Techniken der für Kinder zu gefährlichen Jagd, der den Erwachsenen vorbehaltenen Kriegskunst und der an die Erlangung der geschlechtlichen Reife gebundenen Sexualität, sondern auch Mysterien und Kult. Sie alle bedürfen einer besonderen Initiation, in der die Mitglieder der nachwachsenden Generation einen Rollenwechsel vom Status der Un-

[4] Vgl. hierzu die Ausführungen zur Erziehung im Zirkel einer vorgängigen Praxis und zum Ursprung der pädagogischen Theorie und Reflexion im Fraglichwerden dieses Zirkels in Benner [4]2001a, S. 15ff.

mündigkeit in eine durch feststehende Muster definierte Erwachsenen-Mündigkeit vollziehen.[5]

Schon im praktischen Zirkel erweist sich Tradierung als ein nicht-reziproker Prozess, der auf Seiten der Erwachsenen und der Heranwachsenden unterschiedlich erfahren wird. In ihm wirken Erwachsene, die in die Sitte eingeführt sind, auf Heranwachsende ein, die sich die Sitte erst aneignen müssen. Dem Leben der Erwachsenen steht ein Leben und Lernen der Heranwachsenden gegenüber, in dem eine Erstaneignung von Tradition erfolgt. Die Differenz zwischen einer tradierenden Erziehung durch Erzieher und der Erstaneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten durch Lernende weist bereits über den Begriff eines unmittelbaren gemeinsamen Lebens in der Sitte hinaus. Nur aus der Sicht der Erwachsenen kann die Erstaneignung von Tradition als Prozess der Tradierung beschrieben und gedeutet werden. Auf Seiten der Heranwachsenden ist sie anders strukturiert. Ein Leben im praktischen Zirkel gibt es nur für Erwachsene, welche die Eingewöhnung in eine Tradition bereits hinter sich haben, nicht aber für Heranwachsende, für die das, was anderen Tradition ist, zunächst eine unbekannte Welt und ein „unbekanntes Etwas" darstellt. Die bildende Qualität von Lernprozessen im praktischen Zirkel ist bereits unhintergehbar an diese Differenz zurückgebunden. Ohne eine den Lernenden unbekannte Welt wäre Bildung auch hier nicht möglich.[6]

Das Lernen und Leben ist für Kinder und Jugendliche, bevor es zur Gewohnheit wird, schon in traditionellen Gesellschaften zunächst stets problematisch. Dies verweist auf eine für Lernprozesse unverzichtbare Negativität, in der eine den Sinnen, Annahmen und Vermutungen der Lernenden widerständige und fremde Welt anders, als zunächst angenommen, erfahren wird (vgl. Meyer-Drawe 1986, S. 34ff., und 1996; siehe auch Benner 2003a). An der Paradoxie von Lernen und Umlernen lässt sich das Gemeinte verdeutlichen. Um kategorial Neues (vgl. Ruhloff 1998) zu erlernen, muss bereits Gelerntes umgelernt werden. Gewöhnt und erfahren ist demnach, wer bereits mehrfach Prozesse des Umlernens durchlaufen hat. Umlernen aber kann nur jemand, der zuvor etwas gelernt hat. Das Umlernen folgt somit einerseits dem Lernen nach. Es geht jedoch zugleich diesem voraus, denn die Negativität der Erfahrung tritt keineswegs erst in einem fortgeschritteneren Stadium zum Lernen hinzu, sondern ist für dieses von seinen ersten Anfängen an konstitutiv (vgl. auch Mitgutsch 2009; English 2013).

---

[5] So kannten die Griechen als Abschluss der Gewöhnung an die Polis-Sitte die über zusätzliche Unterweisungen und besondere Übungen und Rituale vermittelte Ephebie, die die Initiation der nachwachsenden männlichen Generation in den Status der Mündigkeit markierte und diese auf die Wahrnehmung ihrer Bürgerrechte und -pflichten vorbereitete. Vgl. hierzu Benner/Brüggen 2004b.

[6] Zur modernen Fassung des bildungstheoretischen Begriffs eines „unbekannten Etwas" siehe Humboldt 1797/1960; vgl. auch Benner: [3]2003, S. 90ff.

Das Problematisch-Werden von Erfahrung zeichnet alle Erfahrung, sofern in ihr kategorial Neues vermittelt und angeeignet wird, aus. Dies gilt grundsätzlich für Lernprozesse von Kindern in gleicher Weise wie für Lernprozesse von Erwachsenen. Die Negativität der Erfahrung steht darum nicht notwendig am Ende, wohl aber am Anfang allen Lernens. Stellt sie sich nicht nur zu Beginn, sondern auch am Ende von Lernprozessen ein und erfasst sie nicht nur das Lernen von Kindern und Jugendlichen, sondern auch Lernprozesse der Erwachsenen selbst, so werden Erziehung und Bildung auch für diese problematisch. Zur ersten Form einer bloß bewahrenden Tradierung tritt alsdann eine zweite hinzu. Sie ist diejenige einer über Lernprozesse vermittelten verändernden Tradierung. In dieser wechseln nicht nur die Träger von Traditionen, sondern unterliegt auch das, was tradiert wird, eine bewussten Veränderung.

3. Von der bewahrenden zur verändernden Tradierung

Der Übergang von einer vorwiegend bewahrenden zu einer verändernden Tradierung ist nicht erst in modernen, sondern bereits in traditionalen Gesellschaften beobachtbar. Für das Verhältnis von Bildung und Religion lässt sich dies an Platons Dialog „Euthyphron“ verdeutlichen. In ihm trifft Sokrates auf einen orthodoxen Vertreter der traditionellen Religion, der das Fromme im Rahmen einer alles umfassenden Sitte zugleich für das moralisch und rechtlich Gebotene hält. Euthyphron ist auf dem Weg zum Gericht, um den Grundwert der Frömmigkeit zu verteidigen und den eigenen Vater, der einen Sklaven erschlagen hat, anzuklagen. Durch eine einzige Frage gelingt es Sokrates, Euthyphron aufzuhalten und zumindest vorübergehend in seinem Vorhaben zu irritieren. Die Frage lautet: „Bedenke ... nämlich nur dieses, ob wohl das Fromme, weil es fromm ist, von den Göttern geliebt wird, oder ob es, weil es [von diesen; D.B.] geliebt wird, fromm ist?“ (Platon: Euthypron 10 a) Auf diese Frage sind sehr verschiedene Antworten möglich. Liebten die Götter die Menschen ihrer Tugend wegen als fromme, so wäre die Gutheit der Menschen der Grund für ihre Frömmigkeit. Hätte hingegen Frömmigkeit die Liebe der Götter zur Voraussetzung, so entsprängen dieser zugleich die moralischen und rechtlichen Tugenden der Menschen.

In der zitierten Anfrage des Sokrates ist die Überzeugungskraft einer Frömmigkeit, Gerechtigkeit und Sittlichkeit gleichermaßen umfassenden Sitte zerbrochen, so dass es zum Streit über die Eigenlogiken und den Zusammenhang der genannten Tugenden kommt. Zur Klärung der sich nun stellenden Fragen reicht die religiöse Antwort so wenig aus wie die ethische. Wird nämlich in einer vorauslaufenden Liebe der Götter der Grund für die Tugend der Menschen gesehen, so sind die Götter auch für die Untugend und den Streit unter den Menschen verantwortlich. Sollte hingegen die Tugend der Menschen der eigentliche Grund für die göttliche Zuneigung sein, so müssten im

Falle eines unter Menschen ausgetragenen Tugendstreits die Götter entscheiden, welche Tugend ihnen die liebste ist. In dem einen Fall verdoppelt sich der menschliche Streit – wie in der griechischen Götterwelt – zu einem göttlichen, in dem anderen bleiben die Götter die Antwort schuldig und geben damit die Frage an die Menschen zurück.

Platons Problemexplikation lässt sich heute so interpretieren, dass die Sitte auf Fragen, wie Sokrates sie Euthyphron stellt, nur angemessen reagieren kann, wenn sie Unterscheidungen zwischen Frömmigkeit, Recht und Moral zulässt und Urteilsformen ausbildet, die im Falle des Streits weder dem Recht noch der Moral noch der Religion eine Letztbegründungsfunktion zuerkennen. Im praktischen Zirkel einer in sich geschlossenen Sitte können solche Fragen nicht reflexiv erörtert werden und behält die Sitte im Bewusstsein der in sie Eingewöhnten gegen die von der Frage des Sokrates ausgehende Negativität immer Recht.[7] Der Übergang von einer Moral, Recht und Religion überwölbenden in eine diese ausdifferenzierende Sitte lässt sich daher als Übergang traditionaler Gesellschaften in Gesellschaftsformationen interpretieren, in denen Tradierung zunehmend an eine reflektierende Auslegung der Sitte zurückgebunden ist. Diese zeichnet sich gegenüber Auslegungen im praktischen Zirkel dadurch aus, dass die verschiedenen Formen der menschlichen Praxis Eigenlogiken entwickeln und zunehmend auch institutionell von einander abgegrenzt werden. Für die Pädagogik bedeutet dies, dass die Negativität der Erfahrung, die beim Lernen im praktischen Zirkel vor allem an Kindheit und Jugend gebunden war und bis in die philosophischen Lerntheorien hinein kaum Beachtung fand, nun auch für Erwachsene gilt und von diesen reflektiert werden muss.[8]

Die in pädagogischer Hinsicht bedeutsamen Differenzen zwischen einer traditionalen und einer Traditionen verändernden Tradierung lassen sich wieder an Phänomenen und Sachverhalten von Erziehung, Bildung, Mündigkeit und Initiation erläutern. Sie sind dadurch bestimmt, dass die älteren Formen der bewahrenden Tradierung nicht einfach durch solche einer verändernden Tradierung abgelöst, sondern durch diese so überlagert werden, dass ein Widerstreit zwischen ihnen möglich und zugelassen wird.

Die Erziehung wird hierdurch, wie schon Rousseau (1762/1979, S. 88) bemerkte, ihrer Struktur nach „negativ". Negative Erziehung unterscheidet sich von positiver Erziehung nicht durch die in allen Lernprozessen wirksame Negativität der Erfahrung, sondern dadurch, dass Erzieher und Lehrer die Auseinandersetzung mit negativen Erfahrungen bewusst als Methode und Technik

---

7 Die in die Sitte nicht integrierbare Negativität thematisierten im klassischen Griechenland die Tragödien, die – wie die sophokleische „Antigone" – von Kollisionen zwischen ethischen, politischen und religiösen Pflichten handeln.

8 Vgl. den Hinweis von Gadamer [4]1975, S. 335, Aristoteles habe die Negativität der Erfahrung weitgehend übersehen, weil ihn an der Erfahrung „lediglich ihr Beitrag zur Begriffsbildung" interessiert habe.

des Einwirkens auf Lernprozesse Heranwachsender einsetzen. In der negativen Erziehung tritt zu der in Lernprozessen immer schon wirksamen Negativität der Erfahrung eine spezifisch pädagogische Negativität der Erziehung hinzu (vgl. Benner 2003e; Benner/English 2004). Sie zeigt sich im Handeln besonnen vorgehender pädagogischer Akteure daran, dass diese um die bildende Qualität negativer Erfahrungen wissen und solche Erfahrungen nicht nur in die Erziehung einbeziehen, sondern, wo erforderlich, eigens arrangieren. Negative Erziehung entwickelt und verwendet Technologien, welche Heranwachsende zu einer freien und selbsttätigen Wechselwirkung mit der Welt auffordern und positive Erfahrungen über eine reflektierende Auseinandersetzung mit negativen Erfahrungen ansteuern.[9]

Vermittelt über solche Wechselwirkungen treten in posttraditionalen Gesellschaften die erziehliche und die bildende Intentionalität pädagogischen Handelns auseinander. Erziehung erreicht ihre Ziele bei der Einwirkung auf Lernprozesse Heranwachsender nicht mehr im, sondern außerhalb des Zirkels einer vorgegebenen Praxis. Als reflexive Wechselwirkung mit der Welt sucht und entfaltet Bildung hingegen weiterhin ihren Zweck in dieser Wechselwirkung selbst. Die Lernfähigkeit des Menschen wird nun als unbestimmte Bildsamkeit und offene, auf keinerlei Perfektion hin finalisierte „perfectibilité" gedacht,[10] die in einer interaktiv zu interpretierenden „exzentrischen Positionalität" des Menschen (Plessner 1928/2003, S. 360ff.) begründet ist.

Heranwachsende in Erziehungsprozessen als in diesem Sinne bildsame Wesen anzuerkennen, verlangt nun auf Seiten der natürlichen und professionellen Erzieher, Lehrer und Berater das Eingeständnis, die künftige Bestimmung der Einzelnen weder zu kennen noch über sie zu verfügen. Erwachsenen, die sich in ihrem eigenen Leben für eine mehr oder weniger bestimmte Lebensform entschieden haben, stehen nun Heranwachsende mit einer offenen und unbestimmten Zukunft gegenüber, die nicht nur für diese selbst, sondern auch für ihre erwachsenen Bezugspersonen unbekannt und ungewiss ist.

Der Diskurs darüber, was als geschichtliches Erbe tradiert und verändernd bewahrt werden soll, wird nun nicht mehr nur innerhalb der erwachsenen Generation, sondern auch zwischen den Generationen geführt. Lernfähigkeit und Bildsamkeit avancieren damit zu Kategorien, die sowohl auf den einzelnen Menschen als auch auf die menschliche Gattung applizierbar sind. Bildung zielt nun als individuelle Bildung auf die Entwicklung eines vielseitigen Interesses, die Ausbildung einer persönlicher Eigentümlichkeit und die Wahl individueller Lebensformen und als gesellschaftliche Bildung auf die Befähigung der einzelnen, in die in Arbeit, Ethik, Pädagogik, Politik, Kunst und Religion

---

[9] Zum Begriff der über ein zufälliges oder routiniertes „Lernen durch Tun" weit hinausgehenden „Reflection in Experience" siehe Dewey 1916, S. 5, S. 151ff; 1964, S. 103ff.; vgl. auch Benner [4]2001b, S. 80ff.; zur neueren Diskussion über den pädagogischen Grundbegriff der Aufforderung zur Selbsttätigkeit vgl. Langewand 2003 und Benner 2003b.

[10] Siehe Rousseau 1755/1984, S. 102; Herbart 1841, § 1; vgl. Benner [4]2001b, S: 71ff; Benner/Brüggen 2004a.

ausdifferenzierten Handlungsfelder eintreten und ein Leben führen zu können, das nicht von einer einzigen Vergemeinschaftung bestimmt wird, sondern offen für die Partizipation an verschiedenen Gemeinschaften ist.[11]

Das neue Generationenverhältnis einer verändernden Tradierung brachten Kant und Schleiermacher durch erziehungs- und bildungstheoretisch bedeutsame Unterscheidungen auf einen systematischen Begriff. Die Menschen im Zeitalter der Aufklärung suchten sie vor der Illusion zu bewahren, ihre Epoche für aufgeklärt zu halten, und der rechtlichen Mündigkeit stellten sie ein pädagogisches Mündigkeitsverständnis zur Seite. „Aufklärung" definierte Kant als „Ausgang des Menschen" aus seiner durch fehlenden Mut „selbst verschuldeten Unmündigkeit" (Kant 1784, A 481). Diese Definition bezog er nicht auf Kinder, sondern auf Erwachsene, die auf eine perfekte Aufgeklärtheit weder für sich noch gegenüber der nachwachsenden Generation Anspruch erheben können. Der damit vorbereiteten Neubestimmung des Generationenverhältnisses zufolge lässt sich die Beziehung der Erwachsenen zu den Heranwachsenden nicht länger als ein Verhältnis Mündiger zu Unmündigen definieren. Vielmehr ist der erziehenden wie der zu erziehenden Generationen eine Auseinandersetzung mit ihrer je spezifischen Unmündigkeit aufgegeben. Für Erwachsene wird Unmündigkeit als selbstverschuldet, für Kinder hingegen als unverschuldet gedacht. Der an die Erwachsenen gerichteten Aufgabe der Aufklärung steht die Erziehung als eine Praxis gegenüber, die nicht adäquat als Aufklärung im Sinne eines Ausgangs von einer selbst verschuldeten Unmündigkeit bestimmt werden kann.

Das Verhältnis von Aufklärung und Bildung wurde von Moses Mendelssohn (1784) näher bestimmt. Aufklärung, Kultur und Bildung beschrieb er als eine Trias, in der Bildung in theoretischer Hinsicht auf Aufklärung, in praktischer Hinsicht hingegen auf Kultur ausgerichtet ist. Wie Kant leugnete er nicht die Möglichkeit eines Widerstreits zwischen allgemeiner Aufklärung und bürgerlichen Pflichten in den verschiedenen Berufsständen. Wie dieser ordnete er Aufklärung in den Prozess einer verändernden Tradierung ein, welche Aufklärung mit Kultur und Kultur mit Aufklärung zu verbinden sucht. Von einer Kultur, die dies anstrebt, sagte er, sie setze nicht auf „Nationalglückseligkeit", sondern sei auf Menschheit in der Vielzahl der Menschen sowie der Nationen und Völker bezogen.

Was die Freiheit der Bildung der Einzelnen betrifft, ging Humboldt so weit, dass er dem Staat die Pflicht auferlegte, die im rechtlichen Sinne Unmündigen vor ihren natürlichen und gesetzlichen Vormündern zu schützen.[12] Diesen

---

[11] Zur Unterscheidung von Gesellschaft und Gemeinschaft und der in modernen Gesellschaften möglichen Vegesellung in unterschiedlichen Gemeinschaften siehe Dewey 1916/1964, S. 40ff. und S. 113ff.

[12] In der Bundesrepublik Deutschland erlangte diese Bestimmung eine weitergehende Anerkennung 1980 durch die Aufhebung des bis dahin geltenden elterlichen Züchtigungsrechts und 2000 durch die gesetzliche Verankerung einer weitgehend gewaltfreien Erziehung.

müsse künftig untersagt werden, weiterhin Entscheidungen über die Lebensform von Kindern und Jugendlichen zu treffen (vgl. Humboldt 1792/1960, S. 199f.). In einem durchaus analogen Sinne grenzte Schleiermacher den Begriff einer pädagogisch anzustrebenden Mündigkeit vom älteren Begriff eines rechtlich zu fixierenden Alters der Mündigkeit ab. Mündigkeit definierte er nicht mehr als das mit der Initiation beginnende Lebensalter, sondern als jenes Ende der Erziehung, das nicht durch rechtliche Mündigkeitserklärungen abzusichern ist, sondern allmählich eintritt und schrittweise sowie bereichsspezifisch herbeigeführt werden muss (vgl. Schleiermacher 1826/1983, S. 14f.).

Unter modernen Bedingungen enden pädagogische Einwirkungen nicht mehr mit einer Initiation, die den Heranwachsenden ihren Platz als Erwachsene zuweist. An ihre Stelle tritt vielmehr eine beratende Erziehung, die ihren Eintritt in die „Mitgesamttätigkeit" (ebd., S. 15) vorbereitet und sich auf alle Bereiche menschlichen Handelns bezieht. Beratende Erziehung ist nur unter Beachtung des von Humboldt aufgestellten Tradierungsverbots möglich. Dieses untersagt Eltern, die eigene Lebensform zur Bestimmung ihrer Kinder zu erheben. Moderne Erziehung vollzieht sich nicht mehr nach den Mustern traditionaler Gesellschaften, sondern entfaltet eine Eigenlogik, die, um allgemein wirksam zu werden, gesellschaftlich anerkannt werden muss. An die Stelle älterer Beziehungen, in denen Erziehung eine den anderen Praxisbereichen subordinierte Funktion erfüllt, tritt eine neue Sitte mit prä- und koordinierten Erziehungsverhältnissen. Die veränderte Eigenlogik der Erziehung steht in enger Beziehung zu den Erfordernissen einer Transformation gesellschaftlicher Anforderungen an pädagogische Prozesse in pädagogisch legitime und beansprucht für die pädagogische Praxis eine nicht mehr durch lineare Hierarchien bevormundete, sondern gleich bedeutsame Stellung (vgl. Benner ^{4}2001b, S. 92ff.; siehe auch Schluß/Sattler 2001).

Auch dieser Wandel lässt sich am Beispiel der religiösen Erziehung und Bildung verdeutlichen. Die anzustrebende Nicht-Hierarchizität zwischen den Religionen sowie zwischen Religion und Staat suchte Rousseau durch eine dreifache Justierung der religiösen Praxis zu fassen. Im „Contrat social" wies er der Religion eine zivilreligiöse Funktion zu, welche dem Gesellschaftsvertrag zu einer überpolitischen Legitimation verhilft. Sie verpflichtet die Konfessionen und Religionen auf wenige im Interesse des Staates liegende Dogmen und verlangt von den Bürgern eine wechselseitige Tolerierung religiöser Überzeugungen. Im 4. Buch des Emile zeigt Rousseau darüber hinaus, dass religiöse Praxis selbst nicht in der Form einer Zivilreligion ausgeübt werden kann.[13] An den leidvollen Lebenserfahrungen des Savoyschen Vikars, der die Religion seiner Väter verließ und die Konfession wechselte, entwickelte er ei-

[13] Zur Kritik an der in Deutschland immer noch vorherrschenden Rousseau-Rezeption, die sowohl den „Contrat social" als auch das „Glaubensbekenntnis des Savoyschen Vikars" weitgehend ausblendet, siehe Tröhler 2003.

ne mit der Vielheit von Religionen und Konfessionen vereinbare Programmatik. Diese verzichtet ausdrücklich auf die Durchsetzung einer allein selig machenden Religion und verpflichtet die Erziehung auf eine Tradierung der Religion der Väter: „wenn der Sohn eines Christen wohl daran tut, dass er, ohne eine gründliche und unparteiische Untersuchung, der Religion seines Vaters folgt, warum sollte der Sohn eines Türken unrecht tun, wenn er ebenso der Religion seines Vaters folgte?“ (Rousseau 1762/1979, S. 394f.)

Religionen von Vätern und Söhnen gibt es nur, wo es auch Religionen von Müttern und Töchtern gibt. Folgerichtig schlug Rousseau vor, nicht nur Söhne in der Religion der Väter, sondern auch Töchter in der Religion der Mütter zu erziehen. Um Mischehen zu vermeiden, stellte er für die Erziehung der Mädchen die zusätzliche Regel auf, Frauen seien generell an die Religion ihrer Ehemänner zu binden. Beide Regeln aber seien nur vereinbar, wenn Frauen auf andere Weise als männliche Heranwachsende religiös erzogen und sozialisiert würden. Sie seien nicht zur Weitergabe der Religion ihrer Eltern, sondern im Rahmen ihrer angestammten Religion nach Grundsätzen einer natürlichen Religion zu erziehen. Diese erlaube einen später durch Heirat notwendig werdenden Wechsel der Religion und könne dazu beitragen, dass dieser ohne Verlust religiöser Bindungen vollzogen werde (ebd., S. 495).[14]

Rousseaus Plädoyer für eine Tradierung der Religion der Väter und Mütter sollte für Jungen und Mädchen nicht in gleicher Weise gelten. Sein diskriminierender Vorschlag löste das Problem eines toleranten Verkehrs zwischen unterschiedlichen Religionen der Idee nach nur auf der zivilreligiösen Ebene. Weitergehende Überlegungen finden sich im Bekenntnis des Savoyschen Vikars, mit dem Rousseau einen religionspädagogischen und -politischen sowie bildungstheoretischen Diskurs eröffnet, in dem zwischen natürlicher Religion, historischer Offenbarungsreligion und Zivilreligion unterschieden und vermittelt wird. Im Lichte dieser Unterscheidungen meint das Gebot, die Religion der Väter zu tradieren, kein „Zurück“ zur Religion der Väter. Es will vielmehr Perspektiven für eine Weiterentwicklung der religiösen Praxis entwickeln, die der Vielzahl der existierenden Offenbarungsreligionen Rechnung trägt und diese von ihren Fundamentalismen zu befreien sucht.

An die Stelle der Dogmatik einer allein selig machenden Religion tritt damit eine Programmatik, die Schleiermacher später mit seiner Unterscheidung zwischen wahrer und dogmatischer Kirche weiter ausgearbeitet hat.[15] Unter dogmatischer Kirche oder Lehrkirche versteht er die aus den Religionskriegen bekannten fundamentalistischen Verkürzungen des Religiösen, unter wahrer

---

[14] Ich bin mir bewusst, dass die hier angedeutete Verbindung von natürlicher Religion und Erziehung bei Rousseau allenfalls angedeutet, aber noch nicht ausgeführt ist. Durch sie erhält die religiöse Erziehung der Sophie erst jene erziehungs- und bildungstheoretische Dignität, die nicht auf religiöse Indifferenz, sondern die Wahl der eigenen Religion zielt und für die Programmatik moderner religiöser Erziehung insgesamt gelten sollte.

[15] Zum Verhältnis von wahrer Kirche und Lehrkirche vgl. Schleiermacher 1799/2001; siehe auch Bolle 1988.

Kirche eine Form der Religion, welche die Vielheit der Konfessionen – und der Möglichkeit nach auch die Vielheit bestimmter Offenbarungsreligionen – in einen toleranten wechselseitigen Verkehr zu bringen sucht. Hinter dieser Vorstellung steht die Auffassung, dass Lehrkirchen in Kirchen transformiert werden können, die fähig sind, an der Entwicklung einer aus mannigfaltigen Religionen bestehenden wahren Kirche mitzuwirken. Die gesuchte wahre Kirche soll nicht dem Ideal einer Einheitsreligion folgen, sondern an die Mannigfaltigkeit religiöser Weltdeutungen zurückgebunden sein und aus deren Dialog hervorgehen. Sie kann nicht durch bloße Tradierung der existierenden Religionen entstehen, sondern ist auf neue Formen des Überlieferns angewiesen. Diese aber können nur aus einem Diskurs hervorgehen, der zwischen den Religionen der Väter und Mütter und quer zu den Lebensgemeinschaften von Staat, Kirche, freier Geselligkeit u. a. m. geführt wird.

4. Von der bewahrenden und verändernden zur induktiven und innovatorischen Tradierung

Es gibt Gründe, die im modernen Erziehungs- und Bildungsverständnis angelegte Überzeugung in Zweifel zu ziehen, dass sich Formen einer Tradierung im praktischen Zirkel ohne weiteres in solche einer verändernden Tradierung überführen lassen und dass diese gleichsam von selbst Praktiken einer höherbildenden Tradierung hervorbringen.[16] Zumindest für einige Bereiche menschlichen Denkens und Handelns gilt diese Auffassung heute nicht mehr unangefochten.

Demokratische Traditionen der Partizipation der Bürger an politischen Beratungsprozessen und Entscheidungen lassen sich, wie bereits Rousseau nachgewiesen hat, mit den Mitteln parlamentarischer Demokratien allein nicht dauerhaft festigen. Parlamente und Regierungen können ihre Macht nicht aus einer eigenen Souveränität ableiten, sondern sind auf eine Delegation des politischen Willens durch das Staatsbürgerpublikum angewiesen. Dieses aber kann die Ausübung der politischen Praxis vernünftigerweise nur delegieren, wenn es dabei auf seinen Anteil an der Souveränität keinen vollständigen Verzicht leistet. Da eine gewisse Arbeitsteilung nicht nur im Bereich des Ökonomischen, sondern auch zwischen den gesellschaftlichen Handlungsfeldern und Teilsystemen unverzichtbar ist (vgl. Bellmann 2001), kann auch der Bereich der Politik hiervon nicht ausgenommen werden. Die Delegation des politischen Willens darf aber nicht soweit gehen, die Mitwirkung der Bürger an politischen Entscheidungen auf Wahlen zu begrenzen. Eine Politik, die nur an

[16] Dass Vorstellungen von einer möglichen, jedenfalls nicht unmöglichen Höherbildung gleichwohl nicht gänzlich verabschiedet werden können, hat Jörg Ruhloff 2003 in seinem Vortrag anlässlich der Verleihung des Titels eines Dr. honoris causa durch die Philosophische Fakultät IV der Humboldt-Universität zu Berlin gezeigt.

der Erhaltung der Macht von Parteien und Interessengruppen interessiert wäre, verlöre unweigerlich ihre Glaubwürdigkeit und Legitimation. Sie verspräche den Bürgern Leistungen, die letztlich nicht von der Berufspolitik, sondern nur von den Bürgern selbst erbracht werden können. Das Bewusstsein hierfür aber lässt sich nur erhalten und schärfen, wenn die politische Praxis neben ihrer Professionalisierung in Parlamenten zugleich als eine partizipatorische Praxis der Bürger konzipiert wird.

In Deutschland ist es bei der Vereinigung der beiden Nachkriegsstaaten versäumt worden, eine Verfassung auszuarbeiten und dem Volk zur Verabschiedung vorzulegen, die den Bürgern – wie beispielsweise in den USA und in der Schweiz üblich – in bürgernahen Sektoren der Politik demokratische Mitwirkungsrechte einräumt. Ohne eine Partizipation der Bürger an der politischen Praxis aber lassen sich Bürgertugenden wie der Mut zur Artikulation einer eigenen Meinung, die Bereitschaft und Fähigkeit zum Kompromiss, Zivilcourage sowie das Eintreten für das Gemeinwohl weder erlernen noch tradieren. Demokratien gefährden die für ihren eigenen Fortbestand notwendige Zustimmung der Bürger, wenn sie deren Partizipation an politischen Prozessen auf Wahlhandlungen begrenzen, in denen die Einzelnen ihren politischen Willen nur in der Form seiner Delegation artikulieren. Parlamentarische Demokratien sind auf eine politische Bildung der Bürger angewiesen, welche einer Verkürzung des Politischen auf eine berufsmäßig ausgeübte Praxis von Politikern dadurch entgegenwirkt, dass sie diese problematisiert und durch Partizipationsformen einer räsonierenden Öffentlichkeit erweitert, da konkrete politische Projekte reflektiert und an diese anschließt.

Vergleichbares gilt auch für den Bereich der ökonomischen Praxis. Die Fähigkeit und die Bereitschaft, durch Mitwirkung an ihr für die eigene Subsistenz zu sorgen und zur Wohlversorgtheit der Gesellschaft insgesamt beizutragen, kann nur erlernt und tradiert werden, wenn die Arbeit als eine allgemein und individuell zugängliche Form menschlicher Praxis angesehen wird, von der nur Kinder, Kranke und Alte freizustellen sind. Eine Gesellschaft, welche die Bürger nicht mehr dazu verpflichtete, durch eigene Arbeit die Mittel für ihre Subsistenz zu sichern, und die Arbeit so verteilte, dass viele dieser Pflicht nicht mehr nachkommen können, zerstörte die Voraussetzungen für eine ökonomisch gerechte Lebensordnung. Sie machte Einzelne dauerhaft von gesellschaftlichen Leistungen und Wohltaten abhängig und zwänge ihnen eine parasitäre Koexistenzform auf, durch die sie gehindert würden, ein selbständiges und von überflüssiger fremder Hilfe unabhängiges Leben zu führen. Zur Aufgabe der Bildung im Bereich der Arbeit gehört es daher, die Fähigkeit und Bereitschaft zu arbeiten gerade dort wieder zu wecken und einzuüben, wo sie durch Lebensformen ohne Arbeit verkümmert sind, die in bestimmten Regionen von Generation zu Generation quasi vererbt wurden.

Ein dritter Bereich unterbrochener Tradierung ist der des Religiösen. Religion wird von einer wachsenden Anzahl von Menschen oft überhaupt nicht mehr oder nur zu Beginn und am Ende ihres Lebens in Anspruch genommen

und hat vielerorts den Charakter einer intergenerationellen Praxis bereits verloren. Auf Erwachsene, die selber keine religiösen Umgangsformen mehr tradiert und praktiziert haben, ist inzwischen eine nachwachsende Generationen gefolgt, die zu religiösen Traditionen in keinerlei Umgangsverhältnis mehr steht. Die ihr angehörenden Menschen verfügen oft über keine eigenen religiösen Erfahrungen mehr und könnten Religion, selbst wenn sie dies wollten, nicht mehr überliefern.

Von den angesprochenen Problemen ist auch die Erziehung betroffen. In Ein-Kind-Familien machen Heranwachsende – ungeachtet ihres oft verstärkt erfahrenen Angenommenseins durch Eltern und Verwandte – u. a. die Erfahrung, Adressaten der Erziehung, nicht aber „Miterzieher" jüngerer und älterer Geschwister zu sein. Parallel dazu haben Eltern nur mehr selten die Gelegenheit, pädagogische Erfahrungen im Umgang mit mehreren Kindern zu sammeln und aus ihrer eigenen pädagogischen Praxis zu lernen. Wird zur Normalform der Erziehung, dass Eltern nur ein einziges Kind aufziehen, so verliert die pädagogische Praxis auf Seiten der Erziehenden wie der Zu-Erziehenden die Möglichkeit, individuelle Erziehungsverläufe und Bildungsgänge in alltäglichen Kontexten zu vergleichen und differenziert zu reflektieren (vgl. Benner/Brüggen 2014).

In allen genannten Bereichen deuten sich weitreichende Veränderungen im Verhältnis von Erziehung und Tradierung an. Sie stellen die Erziehung in ihrem Selbstverhältnis und in ihren Außenbeziehungen vor neuartige Aufgaben der Überlieferung. Von den Aufgaben einer Tradierung im praktischen Zirkel unterscheiden sich die neuen Aufgaben dadurch, dass es das durch Erziehung zu Tradierende in bestimmten Bereichen nicht mehr als Gegenstand lebensweltlicher Erfahrungen und Inhalt eines intergenerationellen Umgangs gibt. Die Aufgaben und Probleme einer verändernden Weitergabe von Traditionen gehen damit in Fragen und Problemstellungen einer innovatorischen Überlieferung über. Diese steht vor der Aufgabe, unterbrochene Tradition neu zu beleben, womöglich neu zu erfinden und so zu konzeptualisieren, dass ihre Überlieferung wieder möglich wird. Eine in diesem Sinne innovatorische Tradierung rechnet nicht nur mit Traditionsbrüchen, sondern sieht sich zugleich mit der Tatsache konfrontiert, dass der Abbruch von Traditionen inzwischen so weit fortgeschritten ist, dass er von vielen gar nicht mehr als Verlust erfahren, wahrgenommen und empfunden wird.

In seiner Theorie des „wirkungsgeschichtlichen Bewusstseins" hat Hans-Georg Gadamer die Auffassung vertreten, der Reichtum der in Sprache und Kultur wirksamen Traditionen stelle ein unerschöpfliches Reservoir für immer neue Formen der Überlieferung bereit. „Selbst wo das Leben sich sturmgleich verändert, ... bewahrt sich im vermeintlichen Wandel aller Dinge weit mehr vom Alten, als irgendeiner weiß, und schließt sich mit dem Neuen zu neuer Geltung zusammen." (Gadamer ^{4}1975, S. 265f.) Diese Gewissheit ist inzwischen für einzelne Bereiche fraglich geworden. Dem möglichen Reichtum der Tradition steht eine im Zusammenleben der Menschen wirksame Armut an

Lebens- und Reflexionsformen gegenüber, die das Verhältnis von Erziehung und Tradierung vor neuartige Aufgaben stellt. Es gibt inzwischen Abbrüche von Traditionen, die durch eine bewahrende und verändernde Tradierung allein nicht mehr zu korrigieren sind, weil das, was zur Tradition gehörte, innerhalb der vorherrschenden Praxis vergessen ist und daher nicht mehr erinnert werden kann. Ohne Anknüpfung an in der Lebenspraxis wirksame Tradierungsprozesse aber ist eine verändernde Tradierung nicht möglich. Zu den Aufgaben einer innovatorischen Tradierung gehört darum heute, das, was verändernd tradiert werden soll, in bestimmten Bereichen neu zu induzieren und wieder intergenerationellen Erfahrungen und Umgangsformen zugänglich zu machen.

Die Möglichkeiten der Erziehung, verlorene oder gefährdete Formen menschlichen Denkens und Handelns neu zu beleben, sind durchaus begrenzt. Die professionalisierten Formen von Arbeit, Erziehung, Politik und Religion reichen für sich genommen nicht aus, um Prozesse einer innovatorischen Tradierung in Gang zu bringen und zu verstetigen. Die wissenschaftliche Pädagogik muss auf intellektuelle und partizipatorische Defizite, die mit dem Verlust umgänglicher Erfahrung und Reflexion verbunden sein können, aufmerksam machen. Findet eine solche Aufklärung in der Öffentlichkeit Beachtung, kann es zu Innovationen kommen, an denen auch die Erziehung beteiligt ist. Die hierfür erforderlichen öffentlichen Diskurse aber können durch Erziehung nur unterstützt, nicht aber antizipiert oder gesteuert werden.

Die Erziehung steht damit vor der schwierigen Aufgabe, lebensweltliche Defizite zu kompensieren und bei Heranwachsenden *und* Erwachsenen fehlende Erfahrungen durch eine nachholende Sozialisierung zu ermöglichen. Hierfür geeignete Arrangements kann es im Raum der Erziehung nur geben, wenn sie an intergenerationelle Diskurse anschließen und die für sie zentralen Übergänge von pädagogischen in außerpädagogische Handlungsfelder neu gesichert werden. Zwar gehört die Induktion von Erfahrungen seit alters her zu den Aufgaben der Erziehung. Die traditionellen Mittel der Gewöhnung an eine vorgegebene Sitte, eines erziehenden Unterrichts, der Welterfahrung und zwischenmenschlichen Umgang erweitert, und einer Einführung in die verschiedenen Bereiche der gesellschaftlichen Praxis reichen heute jedoch zur Erfüllung dieser Aufgabe nicht mehr aus. Gewöhnen kann Erziehung nur an etwas, das in der Sitte selbst präsent ist. Würden Heranwachsende heute lediglich an die Üblichkeiten einer in vielen Bereichen unterbrochenen Tradierung gewöhnt, so leistete solche Gewohnheitsbildung selbst einen Beitrag dazu, dass das in der Sitte Fehlende vergessen bleibt.

Vergleichbares lässt sich auch von der unterrichtlichen Seite der Erziehung sagen. Erziehender Unterricht kann Erfahrung und Umgang nur erweitern, wo er an alltägliche Welterfahrung und zwischenmenschlichen Umgang anschließen kann. Wie aber lässt sich in die intergenerationelle Praxis zurückholen, was in dieser selbst nicht mehr präsent ist?

Auf Fragen wie diese gaben Theoretiker der Pädagogik im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts die optimistische Antwort, das in der Gesellschaft Fehlende könne durch innovatorische Formen der Erziehung induziert und durch einen bildenden Umgang der Generationen verstetigt werden. Hierzu reichten jedoch weder die Mittel einer behütenden Erziehung, die die Heranwachsenden von Einflüssen der Gesellschaft fernhält, noch die Maßnahmen einer gegenwirkenden Erziehung aus, die das Entstehen unerwünschter Verhaltensweisen durch Strafen zu verhindern sucht. Erforderlich seien vielmehr Konzepte und Strategien einer unterstützenden Erziehung, die die Entstehung von Neuem in der jüngere Generation so fördert, dass es im Leben der Heranwachsenden Gestalt gewinnt und von dort aus Eingang in die Gesellschaft findet (vgl. Schleiermacher 1826/1983, S. 51ff. und S. 98ff.).

Bei den durch Erziehung zu induzierenden Innovationen dachte Schleiermacher insbesondere an die Entwicklung gemeinsamer Lebensformen, durch die Standesschranken überwunden und allen Heranwachsenden freie Partizipationsmöglichkeiten in Staat, Kirche und geselligem Leben erschlossen werden. Eine in diesem Sinne unterstützende Erziehung kann es heute mit Blick auf die gefährdeten Praxisfelder von Arbeit und Politik sowie Erziehung und Religion nur geben, wenn die Partizipation an ihnen nicht allein kulturkritisch eingeklagt oder im Sinne einer Rückkehr zu ältere Lebensformen postuliert, sondern auf mannigfaltige Weise neu entwickelt und erfunden wird. Die Innovationen hierzu müssen in den Institutionen der Kinder- und Jugenderziehung und in den Einrichtungen der Erwachsenenbildung sowie in den Praxisbereichen und gesellschaftlichen Teilsystemen parallel und gleichzeitig erfolgen sowie praxisnah und reflexiv organisiert werden. Sie können nur gelingen, wenn in ihnen darum gewusst wird, dass sie sich auf die Erfindung und Sicherung von Lebensformen beziehen, die teilweise schon vergessen und deren Fortbestand individuell und gesellschaftlich gefährdet ist.

Was die Tradierung religiöser Praxisformen betrifft, ist u. a. vorgeschlagen worden, den Bedeutungsverlust der historischen Offenbarungsreligionen durch eine Übertragung ihrer gemeinschaftsbildenden Funktionen an neuartige Zivilreligionen aufzufangen. Diese würden dann ihre staatstragende Kraft jenseits der Fundamentalismen der historischen Religionen entfalten. In der Folge könnten als religionswissenschaftliche Bezugsdisziplinen Zivilregionstheorien entstehen. Diese würden schließlich die Stelle der nicht mehr überlieferbaren Offenbarungsreligionen einnehmen und an die Stelle der klassischen Theologien Formen einer Theologieersatztheologie treten, durch die sich Religion und Religionssystem modernisieren ließen.[17]

Eine innovatorische und transformatorische Tradierung von Religion lässt sich m. E. auf diese Weise nicht konzeptualisieren und auch nicht institutionalisieren. Sie verlangt, dass der Reichtum religiöser Traditionen unter den veränderten Bedingungen der Moderne neu interpretiert und für die Weiterent-

[17] Zur Würdigung und Kritik solcher Versuche siehe Schieder 1987; 1997; 2001.

wicklung religiöser Lebensformen fruchtbar gemacht wird. Zivilreligion und Zivilreligionstheorie können hilfreich sein, um fundamentalistische Religionen in rechtlicher und politischer Hinsicht zu disziplinieren und auf wechselseitige Toleranz sowie auf eine nicht-hierarchische Verhältnisbestimmung der verschiedenen Formen menschlicher Praxis zu verpflichten. Eine darüber hinausgehende religiöse und theologische Funktion aber kann von Zivilreligion und Zivilreligionstheologie nicht erwartet werden. Die Vielheit der Religionen und Theologien lässt sich ebenso wenig in Zivilreligion und Zivilreligionstheorie überführen, wie die Vielheit der nationalen Sprachen und Philologien in eine Zivilsprache und eine an diese anschließende Sprachwissenschaft aufgehoben werden kann (vgl. Benner 2004). Die gesuchte Induktion neuer religiöser Erfahrungen ist zugleich darauf angewiesen, dass die historischen Offenbarungsreligionen sich nicht länger als wahre Kirche missverstehen, sondern in sich Räume für religiöse Experimente schaffen, in denen dogmatisch erstarrte Lehrmeinungen in Formen einer Religiosität transformiert werden, die sich wieder auf die Suche nach wahrer Religion begibt.

Die Aufgabe einer innovatorischen Erziehung im Kontext unterbrochener Tradierung kann weder darin liegen, die nachwachsende Generation in Übereinstimmung mit verloren gegangenen Üblichkeiten zu bilden, noch darin, stellvertretend für die gesellschaftliche Praxis neue Üblichkeiten zu erfinden und durch Erziehung tradierbar zu machen. In Zeiten, in denen sich Traditionsverluste nicht durch überwölbende Kontinuitätserfahrungen kompensieren lassen, ist eine Erziehung angezeigt, die nicht an Üblichkeiten gewöhnt, sondern in Auseinandersetzung mit Üblichkeiten Fremdheitserfahrungen kultiviert, in denen geschichtlich Vergessenes auf neue Weise erinnert wird. Vielleicht gelingt es so, vermeintlich Selbstverständlichem dadurch eine innovatorische Kraft abzugewinnen, dass es in pädagogisch unterstützten Tradierungsprozessen wieder fragwürdig und fraglich wird. Fragwürdig würde dann am Gegebenen nicht nur, was in diesem anwesend, sondern auch, was in ihm vergessen ist und verloren zu sein scheint.

II. Zur Begründung von Religionsunterricht als Unterrichtsfach an öffentlichen Schulen

BILDUNG UND RELIGION. ÜBERLEGUNGEN ZU IHREM PROBLEMATISCHEN VERHÄLTNIS UND ZU DEN AUFGABEN EINES ÖFFENTLICHEN RELIGIONSUNTERRICHTS HEUTE

Der Text wurde am 21. März 2001 auf einer von der Akademie der Diözese Rottenburg-Stuttgart und der Evangelischen Akademie Bad Boll veranstalteten Tagung vorgetragen und erschien in Battke/Fitzner/Isak/Lochmann (Hrsg.) 2002, S. 51-70; die hier abgedruckte, um drei Schlussabschnitte erweiterte Fassung findet sich in Wulf/Macha/Liebau (Hrsg.) 2004, S. 19-36. Der Text wurde für die Aufnahme in diesen Band grundlegend neu bearbeitet. Dies gilt insbesondere für die Ausführungen zu den Rahmenvorgaben für den evangelischen Religionsunterricht in Berlin, die seit der Erstveröffentlichung des Textes grundlegend überarbeitet worden sind.

Das Verhältnis von Bildung und Religion hat sich in den zurückliegenden Jahrzehnten nicht nur zu einem problematischen Verhältnis entwickelt, es wird auch künftig angemessen nur als ein problematisches zu denken und zu bestimmen sein.[1] Um dies zu verdeutlichen, wird zunächst an jene pädagogisch, religionspädagogisch und theologisch gleichermaßen bedeutsame Analyse erinnert, mit der Friedrich Schleiermacher das Verhältnis von Bildung und Religion für seine Zeit zu klären versucht hat. Danach wird eine Kritik, die ich schon früh am Brandenburgischen Schulversuch Lebensgestaltung-Ethik-Religion geübt habe, auf den Religionsunterricht insgesamt ausgelegt und gezeigt, dass der von Wolfgang Klafki und anderen entwickelte Ansatz eines Humanismus epochaler und epochenübergreifender Schlüsselprobleme nicht ausreicht, um für den Religionsunterricht oder andere Fächer eine zeitgemäße Didaktik zu begründen. Das leitet zu der in den weiteren Beiträgen des Bandes thematisierten Frage über, ob sich für den Religionsunterricht ein Status im öffentlichen Schulsystem sichern lässt, der gleichermaßen bildungstheoretisch, religionspädagogisch und theologisch ausgewiesen ist.

[1] Auf die bildungstheoretische Bedeutung eines problematisierenden Vernunftgebrauchs hat J. Ruhloff in verschiedenen Abhandlungen hingewiesen; siehe z. B. Ruhloff 1996

1. Anmerkungen zu Schleiermachers Verhältnisbestimmung von Religion und Bildung und ihrer Bedeutung heute

Vor etwas mehr als 200 Jahren veröffentlichte Schleiermacher eine Abhandlung „Über die Religion", in der er sich „an die Gebildeten unter ihren Verächtern" wandte (vgl. Schleiermacher 1799/2001). Schon im Titel dieser Schrift wird deren Anspruch und Thema deutlich. Die in fünf Reden gegliederte Abhandlung will zeigen, dass Religion keineswegs in höhere Formen der Bildung überführt oder durch diese abgelöst werden kann, sondern eine elementare Form menschlichen In-der-Welt-Seins darstellt, die der Bildung keineswegs abträglich sein muss (vgl. Brüggen 1990). Mit dieser These widersprach Schleiermacher einer schon zu seiner Zeit weit verbreiteten und von vielen seiner Zeitgenossen geteilten Auffassung, die Goethe kurz zuvor in den Xenien auf die bekannte Formel gebracht hatte: „Wer Kunst und Wissenschaft besitzt, hat auch Religion. Wer diese beiden nicht besitzt, der habe Religion!" (Goethe 1820, Buch 9) Bis heute ist umstritten, ob Goethes oder Schleiermachers Auffassung sich durchsetzen wird oder ob vielleicht beide sich als unzutreffend erweisen sollten. Der sich gegenwärtig abzeichnende Bedeutungsverlust von Religion scheint gegen beide Auffassungen zu sprechen, denn er findet heute nicht nur bei den Intellektuellen, sondern auch bei jenen statt, die ihr Leben nicht in den Horizonten von Kunst und Wissenschaft führen und nach Goethes Meinung für Religion empfänglich bleiben sollten.

Nach Schleiermacher unterscheidet sich Religion von den anderen Formen menschlichen Tätigseins nicht dadurch, dass diese die Kulturstufe von Wissenschaft und Kunst erreichen können, Religion hingegen auf der Naivitätsstufe des Mythos verharrt. Grundsätzlich sind alle Bereiche menschlichen Handelns der Kunst und Reflexion zugänglich. Was Religion von den anderen Bereichen gleichwohl unterscheidet, ist, dass in ihrem Zentrum nicht der Kunst, Wissenschaft und Metaphysik hervorbringende Mensch steht, sondern der Mensch, der „Sinn und Geschmack fürs Unendliche" besitzt (vgl. Schleiermacher 1799/2001, S. 80). Wer religiös empfindet, urteilt und handelt, wird nach Schleiermacher aus dem Gefühl einer schlechthinnigen Abhängigkeit heraus tätig (vgl. Ebeling 1975). In der zweiten Rede führt er über dieses „Wesen der Religion" aus:

„Sie begehrt nicht das Universum seiner Natur nach zu bestimmen und zu erklären wie die Metaphysik [ich ergänze – und die Physik; D.B.], sie begehrt nicht aus Kraft der Freiheit und der göttlichen Willkühr des Menschen es fortzubilden und fertig zu machen wie die Moral [ich ergänze – sowie die Technik und die Politik; D.B.]. Ihr Wesen ist weder Denken noch Handeln, sondern Anschauung und Gefühl. Anschauen will sie das Universum, in seinen eigenen Darstellungen und Handlungen will sie es andächtig belauschen, von sei-

nen unmittelbaren Einflüßen will sie sich in kindlicher Paßivität ergreifen und erfüllen laßen. So ist sie beiden [der Metaphysik und der Ethik; D.B.] in allem entgegengesezt, was ihr Wesen ausmacht, und in allem was ihre Wirkungen charakterisirt. Jene sehen im ganzen Universum nur den Menschen als Mittelpunkt aller Beziehungen, als Bedingung alles Seins und Ursach alles Werdens; sie will im Menschen nicht weniger als in allen andern Einzelnen und Endlichen das Unendliche sehen, deßen Abdruk, deßen Darstellung." (Schleiermacher 1799/2001, S. 79f.)

Die Abgrenzung zwischen Metaphysik, Ethik und Religion, die Schleiermacher hier vornimmt, war über seine Auseinandersetzung mit der kritischen Philosophie Kants und der Subjektphilosophie Fichtes vermittelt. Sie schließt eine Abgrenzung von Religion, Pädagogik und Politik ein und lässt sich heute nicht nur auf Metaphysik und Philosophie beziehen, sondern kann auch auf das Verhältnis der Religion zu den Natur-, Geistes- und Sozialwissenschaften ausgelegt werden. Aus seinen Unterscheidungen zog Schleiermacher weitreichende Schlüsse. Sie betreffen nicht nur die Stellung der Religion im Rahmen der menschlichen Praxis, sondern auch das Selbstverhältnis der Religion sowie das, was unter religiöser Unterweisung und unter öffentlichem Religionsunterricht zu verstehen ist (vgl. Ehrhardt 2005).

An Schleiermachers Abgrenzung von Religion, Ethik und Philosophie bzw. Wissenschaft fällt auf, dass er mit ihr außerreligiöse Bereiche wie die Ethik, aber auch Pädagogik, Politik und Kunst, vor Bevormundungen durch Religion und zugleich Religion vor Übergriffen der Metaphysik und der Wissenschaften schützen will. Ein religiöser Glaube, der sich fundamentalistisch als begründende Instanz für ethisches, pädagogisches oder politisches Handeln missversteht, verkommt nach Schleiermacher ebenso zur Häresie, wie Metaphysik und Wissenschaft das Eigentliche des Religiösen verfehlen, wenn sie das religiöse Gefühl der Abhängigkeit des Endlichen vom Absoluten auf menschliche Vernunft und menschlichen Verstand zu gründen suchen oder durch szientifische Welterklärungen ersetzen zu können meinen.

Schleiermachers bildungstheoretisches Anliegen zielt darauf, die Opposition von Bildung und Religion, von der Goethe spricht und die auch dem auf eine philosophische Überhöhung von Religion zielenden Systemfragment des Deutschen Idealismus zugrunde liegt, in beide Richtungen zu überwinden. Schleiermacher war sich durchaus bewusst, dass sich für die Religion ein eigener, durch nichts anderes zu ersetzenden Ort innerhalb der menschlichen „Mitgesamttätigkeit" (Schleiermacher 1826/1983, S. 15) nur ausweisen lasse, wenn die existierenden Religionen die von ihnen selbst hervorgebrachten Häresien offen legen, den Status von sich wechselseitig des Heidentums bezichtigenden „Lehrkirchen" überwinden und nach der „wahren Kirche" fragen und suchen. Unter letzterer versteht er eine Kirche, die die Vielheit der Religionen zur Voraussetzung hat und ihre Dogmatik nicht durch die Unterdrückung und Vernichtung anderer Religionen durchzusetzen sucht.

Dass im Rahmen einer so verstandenen wahren Kirche dem Judentum und dem Christentum eine besondere Bedeutung zukommt, war für Schleiermacher gewiss. Über die wahre Kirche sagt er in der vierten Rede, dass sie weder aus dem Sieg einer Religion über alle anderen noch aus einer neu zu stiftenden Religion hervorgehen, sondern aus Diskursen entstehen könne, die zunächst innerhalb jeder Religion selbst geführt werden müssen und sich auf die Beziehungen unterschiedlicher Religionen erst ausweiten lassen, wenn die Gefahr einer Fundamentalisierung des Religiösen zu einem andere Handlungsbereiche bevormundenden Aberglauben allgemein erkannt und abgewendet sei.

Schleiermachers Begriff der Häresie unterscheidet sich dadurch vom Häresieverständnis der (un-)Heiligen Inquisition, dass er die Differenz zwischen Glaube und Aberglaube nicht aus der Orthodoxie einer einzelnen Religion ableitet, sondern von Aberglaube dann spricht, wenn die Dogmatik einer Religion das Proprium des Religiösen verfehlt und destruiert, indem sie an die Stelle des Gefühls der Abhängigkeit des Endlichen vom Absoluten vermeintliche Gewissheiten und Absolutheitsansprüche setzt, die mit der Erfahrung und Reflexion des religiösen Abhängigkeitsgefühls letztlich unvereinbar sind.[2] Zur Eigenart religiösen Wahrnehmens, Fühlens, Urteilens und Handelns gehört nach Schleiermacher *erstens*, dass Religion Welt aus einem Sinnhorizont heraus wahrnimmt, deutet und interpretiert, der aus der Erfahrung von etwas entspringt, das nicht vom Menschen willkürlich oder planvoll gesetzt und gestiftet werden kann. Zur Religion gehört *zweitens*, dass sich aus solcher Erfahrung ein Weltverhältnis konstituiert, das den Begriff der Geschöpflichkeit, ohne Differenzen zwischen den verschiedenen Formen des Lebens zu leugnen, auf alles Endliche appliziert und auf dieser Grundlage eine erinnernde Solidarität der Lebenden mit den Toten ausbildet. Zur Religion gehört *drittens*, dass sich in ihr eine Hoffnung äußert, die nicht primär auf menschliches Handeln gegründet ist, sondern sich in der uneinholbaren Existenz der Schöpfung und ihres Schöpfers begründet glaubt.[3]

Die schon mehrfach zitierte allgemeine Formel, die Schleiermacher für eine in alle Richtungen bildende Beziehung zwischen Religion und den anderen Bereichen menschlichen Handelns fand, entwickelte er in der zweiten Rede. Sie lautet: Der Mensch solle „alles mit Religion thun, nichts aus Religion“ (Schleiermacher 1799/2001, S. 87). Für die Beziehungen zwischen Religion und Bildung besagt sie, dass Religion ein grundlegender Bereich menschlicher Bildung ist, wenn sie sich von der Forderung eines „alles aus Religion“ dis-

---

[2] So gesehen findet sich in Schleiermachers Theologie der wahren Kirche eine Antwort auf Jan Assmanns (2010) Analysen zur „mosaischen Unterscheidung“, die den Dual von Rechtgläubigkeit und Heidentum vermeidet, ohne die theologische Frage nach der Wahrheit des Religiösen aufzugeben.

[3] Zur kategorialen Bedeutung des so gefassten Proprium der Religion für den Religionsunterricht vgl. Biemer/Benner 1973; zur außerreligiös nicht fassbaren Bedeutung einer erinnernden Solidarität siehe das Kapitel „Die unbegrenzte Kommunikationsgemeinschaft und die Aporie anamnetischer Solidarität“ in Peukert [1]1976, S. 273-282.

tanziert und das „alles mit Religion“ so interpretiert, dass nicht nur die Bedeutung der Religion für die Bildung, sondern auch die Abhängigkeit der Religion von Bildung berücksichtigt wird. In seinen pädagogischen Vorlesungen von 1826 wies er der Erziehung die Aufgabe zu, die Heranwachsenden darauf vorzubereiten, in die großen Lebensbereiche von Staat und Kirche sowie Wissenschaft und freier Geselligkeit einzutreten und an deren Leben selbsttätig mitzuwirken. Dem Staat als der Gemeinschaft der Staatsbürger ordnet er den Handlungsbereich der Politik, der Kirche als der Gemeinschaft der Glaubenden die Religion, den Wissenschaften die Kultivierung der vom Menschen entwickelten Formen des Wissens und dem geselligen Leben neuartige Formen einer Interaktion zu, in der Menschen einander über die Grenzen von Staaten, Berufen/Ständen und Religionen hinweg als Individuen begegnen. Solche Geselligkeit wird nicht mehr durch Standesschranken und auch nicht durch Staats- und Religionszugehörigkeiten definiert und begrenzt, sondern basiert auf frei eingegangenen Gesellungen, in denen die, die sich gesellen, einander zum Bekannten oder Freund, zum Genossen, Nahestehenden oder Vertrauten wählen.

Der Angewiesenheit der Bildung auf Religion als einem unverzichtbaren Horizont menschlichen Fühlens, Denkens, Wollens und Handelns stellt Schleiermacher eine Angewiesenheit der Religion auf Erziehung und Bildung zur Seite. Der Mensch ist bildsam nicht nur zur Partizipation an Politik, Wissenschaft und freier Geselligkeit, sondern auch zur Religion. Auf seinem Grab auf dem Friedhof der Dreifaltigkeitskirche in Berlin Kreuzberg steht ein Stein mit der deutschen Übersetzung von Vers 7 aus Kap 13 des zweiten Hebräerbriefes, in der das „μνημονευετε των εγουμενων υμων“ nicht mit „Gedenket eurer Gemeindevorsteher“, sondern – wie schon bei Luther – mit „Gedenket an eure Lehrer“ wiedergegeben wird.[4] Schleiermachers Grabspruch lautet:



Gedenket an eure Lehrer die Euch das Wort Gottes gesaget! Welcher Ende schauet an und Folget ihrem Glauben nach.

[4] Ausschnitt aus dem Foto by David.wintzer (Own work) [Public domain], via Wikimedia Commons: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Schleiermacher_Grab.jpg

Religion ist nach Schleiermacher ein wesentlicher Aspekt und eine spezifische Grundform des menschlichen Zusammenlebens, die ihr Zentrum im Gefühl und Bewusstsein der Abhängigkeit vom Absoluten hat und unter modernen Bedingungen im Horizont verschiedener historischer Offenbarungsreligionen praktiziert wird. Wie die anderen Lebensgemeinschaften auch, hat sie eine intergenerationelle Seite, durch welche sie über Erziehung vermittelt und auf Bildung angewiesen ist. Allein aus der Schrift und der Selbstoffenbarung Gottes kann Religion nicht tradiert werden. Religion ist auf eine religiöse Erziehung und Sozialisation sowie eine bildende Unterweisung angewiesen. Diese muss – und hierauf weist Schleiermachers Grabspruch hin – nachwachsende Generationen in die für alle Religionen und ihre Weiterentwicklung maßgebliche Basismaxime des „alles mit, nichts aus Religion" so einführen, dass innerhalb der Religionsgemeinschaften Lebensformen tradiert werden können, die das Fundamentale der jeweiligen Religion zur Geltung bringen und zugleich einem Abgleiten von Religion in das religiöse Leben und die außerreligiösen Handlungsfelder bevormundende Fundamentalismen entgegenwirken.[5]

Aufgabe der unterrichtlichen und didaktischen Vermittlung religiöser Bildung ist es, Heranwachsende in ein abwägendes Urteilen einzuführen, welches das „alles mit ..., nichts aus Religion" auf das religiöse Handeln und seine Beziehungen zu den außerreligiösen Handlungsformen reflektierend auslegt. Hierfür reichen die in religiöser Sozialisation zu gewinnenden Erfahrungen nicht aus. Die didaktisch initiierten und unterstützen Lernprozesse sollen die aus religiöser Sozialisation gewonnenen Erfahrungen erweitern und vertiefen und sind doch zugleich ohne diese nicht denkbar und möglich. Religiöse Bildung kann in dem von Schleiermacher entworfenen Sinne daher weder auf religiöse Sozialisation und Erfahrungen im Raum der Gemeinde noch auf Didaktik und Religionsunterricht allein gegründet werden, sondern ist auf ein Zusammenwirken beider in unterschiedlichen Institutionen angewiesen.

Schleiermacher verortete die religiöse Erziehung vor allem in Familie und Gemeinde und erst in zweiter Linie sowie mit gewissen Einschränkungen auch im öffentlichen Erziehungssystem. Als intergenerationelle Praxis findet religiöse Praxis in Familie und Gemeinde, nicht aber im Schulunterricht statt. Dem schulischen Religionsunterricht erkannte er eine historisch eng begrenzte, die religiöse Erziehung in Familie und Gemeinde ergänzende Bedeutung und Funktion zu. Diese erkannte er darin, die Entwicklung der Religionen auf ihrem Weg von der Lehrkirche zur wahren Kirche zu unterstützen. Sei dieser Weg erst einmal erfolgreich eingeleitet und hätte eine nachwachsende Generation gelernt, sich individuell nicht nach, sondern quer zu den Berufsständen und Religionen zu gesellen, so bedürfe es keines schulischen Religionsunter-

[5] Schleiermachers Formel scheint mir in nuce die Programmatik für eine zeitgemäße Missionierung der Religionsgemeinschaften zu enthalten, welche es erlaubt, die religiöse *missio* auf die Religion selbst sowie auf ihre Beziehungen zu außerreligiösen Handlungsfeldern und die öffentliche Bedeutung von Religion auszulegen.

richts mehr. Alles Leben der Menschen werde wieder durch eine umfassende und übergreifende Sitte zusammengehalten sein.

Schleiermacher setzte nicht nur darauf, dass schulischer Religionsunterricht nur vorübergehend notwendig sei; er ging auch von einer zeitlich begrenzten Notwendigkeit anderer Unterrichtsfächer aus und vertrat z. B. die Auffassung, dass der Unterricht in den Elementartechniken des Lesens, Schreibens und Rechnens nicht mehr erforderlich sei, wenn erst einmal eine ganze erwachsene Generation alphabetisiert worden sei. Mit Kant und anderen war er der Meinung, dass die Kinder alsdann wie Muttersprache und Religion auch das Lesen, Schreiben und Rechnen bei den Eltern zu Hause sowie im gesellschaftlichen Zusammenleben der Menschen lernen würden und dass es einer Unterstützung durch professionelle Erziehung und schulischen Unterricht nicht mehr bedürfe (vgl. Schleiermacher 1826/1983, S. 58).

Wir verdanken Schleiermacher einen Begriff des Religiösen, der die Eigentümlichkeiten der verschiedenen Religionen und Konfessionen ernst nimmt, Fundamentalismen bekämpft und die Beziehungen zwischen der Religion und den anderen gesellschaftlichen Handlungsfeldern unter heute noch diskussionswürdigen Kategorien analysiert. In der Annahme jedoch, dass alles wieder „eine Sitte“ werden könne, irrte er. Was unter einem „alles mit ..., nichts aus“ mit Blick auf Arbeit und Sitte, Pädagogik und Politik, Kunst und Religion verstanden werden könnte, hat sich in den zurückliegenden beiden Jahrhunderten nicht in einer die gesamte Menschheit umfassenden Sitte geklärt, sondern ist heute vielleicht noch problematischer als schon zu Schleiermachers Zeiten (vgl. Nipkow 2000; Leschinsky/Gruehn 2001). Einige Tatbestände und Phänomene, die dies belegen, seien kurz genannt.

Das Verhältnis zwischen Wissenschaft und Praxis hat sich im Zuge der Verwissenschaftlichung aller Lebensbereiche grundlegend gewandelt. Die Praxis, die wir heute kennen, besitzt nicht in jedem Fall eine von der Theorie unabhängige Dignität und ist auch nicht mehr überall älter als die Theorie (vgl. Schleiermacher 1826/1983, S. 10f.). Theorie folgt heute nicht generell der Praxis nach, sondern kann dieser ebenso vorausgehen. Unter den Bedingungen einer zunehmend verwissenschaftlichten Zivilisation sowie moderner, sich in Modernisierungsschüben entwickelnder Gesellschaften lassen sich die Folgewirkungen und Orientierungsfragen des individuellen und gesellschaftlichen Handelns nicht mehr allein mit den Mitteln einer hermeneutischen Auslegung der Sitte antizipieren und interpretieren.

Ein weitgehendes Verschwinden des Religiösen aus der Lebenspraxis der Menschen hat Schleiermacher nicht für möglich gehalten. Heute haben die christlichen Religionen dagegen in vielen modernen Gesellschaften einen Teil ihrer öffentlichen Sichtbarkeit und Bedeutung verloren. Immer weniger Menschen üben heute religiöse Praxis in einem kirchlichen Sinne aus und immer weniger Heranwachsende werden von einem kirchlich gebundenen Religionsunterricht an Schulen erreicht.

Der kulturelle Bestand der Religion – ganz zu schweigen von ihrem religiösen Fortbestand – kann durch die Kirchen und Religionsgemeinschaften sowie die gesellschaftliche Öffentlichkeit allein nicht mehr gesichert werden. Nicht nur Kirchen, auch die Familien haben für viele Menschen längst aufgehört, eine Institution zu sein, in der religiöse Umgangsformen praktiziert werden.

Hinzukommt, dass in pluralistischen Gesellschaften Religion nicht mehr vorrangig, geschweige denn ausschließlich in der Form ein und desselben Bekenntnisses vorkommt. An ihre Stelle ist vielerorts eine Vielheit der Religionen und Konfessionen getreten, die sich keineswegs überall auf dem Weg zu einer wahren, durch Toleranz und gegenseitiges Verstehen definierten Kirche befinden. Dem Bedeutungsverlust von Religion steht zugleich eine Ausweitung religiöser Phänomene gegenüber. Nicht nur im öffentlichen Bewusstsein, auch in Gesetzestexten wird inzwischen zuweilen unterschiedslos von Religionsgemeinschaften und Weltanschauungsgruppierungen gesprochen. Eine neuerliche Verteidigung, Rechtfertigung und Selbstkritik der Religion müsste sich daher heute nicht nur „an die Gebildeten unter ihren Verächtern" wenden. Sie müsste darüber hinaus auch an die in unterschiedlichen Religionen Aufgewachsenen und die in religiösen Sachverhalten weitgehend Ungebildeten und Gleichgültigen erreichen.

Bei alledem ist nicht zu leugnen, dass in vielen Bereichen der Verlust von Religion mit deutlichen Zugewinnen an individueller und gesellschaftlicher Freiheit verbunden ist. Ich nenne nur die gegenüber Schleiermachers Zeit weiter fortgeschrittene Trennung von Staat und Kirche, die im Ursprungsland der Reformation zum Ende der Staatsreligion geführt hat, oder die Durchsetzung negativer und positiver Religionsfreiheit sowie die im gesellschaftlichen Leben heute weithin anerkannte, schon von Schleiermacher geforderte Unterscheidung zwischen Wissenschaft, Ethik und Religion. Sie wird zwar zuweilen von einzelnen Religionen und Bekenntnissen noch in Frage gestellt, ist gleichwohl in unserer Verfassung durch allgemeine Grundrechte abgesichert.

Aus Schleiermachers „alles mit ..., nichts aus Religion" ist weithin ein „alles ohne ..., nichts mit Religion" geworden. Religion scheint damit in einem in unserer Tradition noch nie gekannten Maße auf eine Tradierung durch öffentliche Schulen – in welcher Form auch immer – angewiesen und auf eine solche Vermittlung trotz der bis in die Zeit der Reformation und noch weiter zurückreichenden Traditionen religiöser Unterweisung in Schulen nicht angemessen vorbereitet zu sein. Diese Feststellung leitet zum zweiten Teil über.

2. Grundfragen und Grundprobleme eines zeitgemäßen Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen heute

Liest man die Präambeln der Richtlinien und Lehrpläne für den konfessionsgebundenen Religionsunterricht, so findet man heute Konzepte, die Schleier-

machers „alles mit ..., nichts aus Religion“ zu beherzigen suchen und sich von jenen, die ich in meiner Kindheit und Jugend im katholischen Religionsunterrichts kennen gelernt habe, deutlich unterscheiden. Dieser scheint mir rückblickend der Maxime eines „alles mit und aus Religion“ verpflichtet gewesen zu sein. Wir lernten im Religionsunterricht der 60er Jahre, dass Mischehen Verbindungen ohne (vollen) göttlichen Segen und Kinder von wiederverheirateten Geschiedenen einer illegitimen Verbindung entstammten und daher für das Seelenheil ihrer sündigen, vom Sakrament des Abendmahls ausgeschlossenen Eltern beten sollten. Die Diskriminierung geschiedener Wiederverheirateter ist in der Katholischen Kirche – ungeachtet aller Reformbestrebungen – auch heute noch weit verbreitet, steht aber nicht mehr im Zentrum des an Schulen erteilten Religionsunterrichts. Von dem heute an Schulen erteilten christlichen Religionsunterricht lässt sich generell sagen, dass in ihm die Unterscheidung zwischen einer seelsorgerischen religiösen Ermahnung und Unterweisung im Raum der Gemeinde und einer unterrichtlichen Erweiterung von Erfahrung und Umgang im schulischen Religionsunterricht wirksam geworden ist.

Die Unterscheidung zwischen Konzepten von religiöser Seelsorge, Katechetik und Gemeindetheologie und Konzepten für den öffentlichem Religionsunterricht an Schulen hat auch in der Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts eine wichtige Rolle gespielt (vgl. EKD 2010 a und b; EKBO 2007 und 2009). An der Entwicklung der Vorgaben für den Religionsunterricht in Berlin und Brandenburg lässt sich dies zeigen.[6] Die „Grundsätze für den Evangelischen Religionsunterricht“ vom 1997 und der auf ihnen aufbauende Rahmenplanentwurf (Evangelische Kirche in Berlin-Brandenburg 1997) unterschieden noch nicht zwischen Fragestellungen und Aufgaben eines an Schulen zu erteilenden öffentlichen Religionsunterrichts und solchen der praktischen Ausübung von Religion in Glaubensgemeinschaften. Sie unterstellten zuweilen ebenso ungebrochene wie unproblematische Zusammenhänge zwischen biblischen Zeugnissen, der gegenwärtigen Tradierung des Glaubens und einem durch Schulunterricht zu fördernden Dienst an der Kirche, die so weder allgemein gegeben und anerkannt noch wünschbar und herstellbar und auch nicht mit den Aufgaben öffentlichen Schulunterrichts abgestimmt waren. Aussagen über einen didaktisch ausgewiesenen und bildungstheoretisch sowie religionspädagogisch und theologisch orientierten Religionsunterricht fehlten nahezu gänzlich. Stattdessen war in ihnen durchgehend von Religion aus der Sicht eines Predigers die Rede, der seinen Glauben bezeugt und die Gemeinde im Glauben zu stärken sucht.

Es ist verdienstvoll, dass die Evangelische Kirche Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz schon seit einiger Zeit damit begonnen hat, die in West-Berlin über Jahrzehnte praktizierte, durch die Berliner Regelung für den

[6] Zur Entwicklung der Konzeption des evangelischen Religionsunterrichts in Berlin siehe die verdienstvolle Studie von U. Häusler 2007.

Religionsunterricht mitbedingte Konzeption einer gemeindeorientierten religiösen Unterweisung an Schulen zu überprüfen und im Sinne eines stärker didaktisch sowie bildungstheoretisch und schultheoretisch ausgerichteten Ansatzes zu reformieren (vgl. Evangelische Kirche in Berlin-Brandenburg 2002/2005; EKBO 2007 und 2009). Gegenwärtig wird an einer Konzeption für den evangelischen Religionsunterricht gearbeitet, die die kategorialen Anliegen religiöser Unterweisung mit denjenigen eines öffentlich zu erteilenden Unterrichts in einem zugleich bildungstheoretisch, religionspädagogisch und theologisch ausgewiesenen Sinne abzustimmen und öffentlichen Religionsunterricht an Schulen an der Aufgaben der Vermittlung religionskundlicher Kenntnisse sowie einer religiösen Deutungs- und Partizipationskompetenz auszurichten sucht.

Öffentlicher Religionsunterricht kann nicht aus der Sicht eines Predigers erteilt werden, der einer religiösen Lebensführung aus der Wahrheit des Glaubens aufruft. Eine unterrichtliche Thematisierung von Religion verlangt zwingend, dass religiöse Grundüberzeugungen, Lehrmeinungen und Glaubenspraktiken, aber auch die Geschichte und Überlieferung der Religion und die z.T. kontroversen Reflexionen der Theologie in schulische Unterrichtsinhalte transformiert werden. Religionsunterricht an Schulen muss sich auf ein Wissen beziehen, das gelehrt, gelernt, gewusst, beurteilt und überprüft werden kann. Ohne den kategorialen Ausweis eines solchen Wissens und Könnens ist Religionsunterricht an öffentlichen Schulen nicht legitimierbar.

Zugleich freilich muss es sich bei diesem Wissen um ein domänenspezifisches Wissen handeln, das sich auf Religion und religiöse Sachverhalte sowie ihre theologischen und religionswissenschaftlichen Interpretationen und Analysen bezieht. Schulischer Religionsunterricht ist kein Fach, in dem religiöse Überzeugungen und Meinungen über Religion ungebrochen reproduziert, sondern ein Fach, in dem religionskundliche Kenntnisse so vermittelt werden, dass sich in den Lernenden eine religiöse Deutungs- und Partizipationskompetenz entwickeln kann.

Sowenig Ergebnisse der Meinungsforschung über mathematische, naturwissenschaftliche und technische Sachverhalte schon für Mathematik, Physik und Chemie gehalten werden, sowenig können Ergebnisse einer Meinungsforschung im Bereich der Religion schon für sich genommen bereits die Thematik des Religionsunterrichts ausmachen. Heranwachsende sollen im Religionsunterricht nicht primär in sekundäre Analysen und metawissenschaftliche Thematisierungen des Religiösen, sondern in die Wissensformen der Religion selbst eingeführt werden und ein religiöses Denken und Interpretieren entwickeln, das sie befähigt, ein individuelles religiöses Leben zu führen und an Diskursen über die öffentliche Bedeutung von Religion teilzunehmen.

Wie Fremdsprachenunterricht in der Schule nicht als Fremdsprachenkunde und auch nicht in der Form einer Metatheorie der vergleichenden Sprachforschung, sondern als Englisch-, Französisch-, Griechisch-, Latein- oder Spa-

nischunterricht usw. erteilt und betrieben wird, so kann auch ein einführender und grundlegender Religionsunterricht nicht in der Form einer vergleichenden Religionskunde und -wissenschaft erteilt werden. Vergleichen kann nur, wer ansatzweise schon kundig geworden ist in dem, was verglichen werden soll. Aufgabe des Unterrichts in einer bestimmten Sprache wie in einer bestimmten Religion ist es, das Kundigwerden in der jeweiligen Sache zu fördern und ein Vergleichen allererst möglich zu machen. Unterricht beginnt beim Bekannten und vermittelt von ihm aus noch nicht Bekanntes. Im Vergleichen wird hingegen Eigenes mit Fremdem verglichen. Für den aber, der nichts Eigenes hat, ist alles fremd und kann es kein bestimmtes Fremdes geben. Eine vergleichende Betrachtung der Religionen kann daher nicht am Anfang religiöser Erziehung und Unterweisung stehen. Sie gehört zu den unverzichtbaren Aufgaben eines schon etwas fortgeschritteneren Religionsunterrichts. Wie im Sprachunterricht das Erlernen einer Muttersprache dem Fremdsprachenunterricht vorausgeht, muss auch im Religionsunterricht die Vertiefung in religiöse Phänomene und Sachverhalte einer konkreten Religion vor dem Vergleich verschiedener Religionen stehen.

Für den schulischen Religionsunterricht ergeben sich hieraus weitreichende Aufgaben und Probleme. Der Muttersprachunterricht findet ja in Schulen in der Form des Schriftspracherwerbs erst statt, nachdem die Muttersprache selbst zuvor im alltäglichen Zusammenleben erlernt wurde. In einem durchaus analogen Sinne ist auch Religionsunterricht darauf angewiesen, dass die durch ihn zu leistende religiöse Alphabetisierung an Erfahrungen aus vorausgegangenen religiösen Lernprozessen anschließen kann. Diese stammten in früheren Zeiten aus einer religiösen Praxis, die dem Unterricht zeitlich vorausging und nicht zum Zwecke eines an sie anschließenden Unterrichts eigens veranstaltet wurde. Was aber, wenn diese Voraussetzung, die beim Schriftspracherwerb durch das vorausgegangene Erlernen einer Muttersprache gegeben ist, im Bereich der religiösen Alphabetisierung fehlt?

Hier zeigen sich Anfangsprobleme, mit denen Religionsunterricht heute vielerorts konfrontiert ist. Sie hängen damit zusammen, dass religiösen Erfahrungen, an die Religionsunterricht, um überhaupt möglich zu sein, anknüpfen muss, um den Lernenden im Ausgang von Bekanntem Unbekanntes zu erschließen, nicht mehr generell als gegeben vorausgesetzt werden können. Wie Fremdsprachenunterricht ohne vorausgegangenes Erlernen einer Muttersprache nicht möglich ist, so kann auch Religionsunterricht ohne vorausgegangene religiöse Sozialisation keine Vertiefung in religiöse Phänomene anbahnen. Religiöse Erfahrungen aus der Sphäre des Umgangs mit einer konkreten, geschichtlich überlieferten Religion gehören darum zu den unabdingbaren Voraussetzungen religiöser Unterweisung an Schulen. Wo sie nicht gegeben sind, müssen sie durch schulisch veranstaltete Erkundungen und Exkursionen, Expertenbefragungen und Hospitationen künstlich angebahnt werden. Solche Anstrengungen dienen im Schulunterrichts nicht dem Zweck, Heranwachsen-

de in den Vollzug des Glaubens einzuführen und mit ihnen religiöse Praktiken einer konkreten Religion einzuüben, sondern verfolgen das Ziel, Vorstellungen von und Kenntnisse über religiöse Praktiken zu vermitteln, an die Unterricht anknüpfen kann (siehe hierzu Willems 2014).

Konzepte, die auf eine unmittelbare Einheit von religiöser Erfahrung, Glaubenspraxis und theologischer Reflexion setzen, sind zur Bestimmung der Aufgabenstellung eines öffentlichen schulischen Religionsunterrichts ungeeignet. Nicht der Sprung aus der Lehrerrolle in die des Predigers und Missionars bzw. aus der eines Schülers in die eines gläubigen Mitglieds einer Religionsgemeinschaft, sondern die geduldige Anstrengung des Lehrers, religiöse Sachverhalte mit den Lernenden zu erkunden, zu analysieren und zu interpretieren, ist hier gefragt. Vom Lehrer wird verlangt, in den Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler Spuren des Religiösen aufzusuchen, dieses in seinen Vermischungen mit und Überlagerungen durch anderes zu analysieren und durch einen erfahrungs- und umgangserweiternden Unterricht die Entwicklung religiöser Grundkenntnisse und einer religiösen Deutungs- und Partizipationskompetenz zu fördern. Diese entsteht auf Seiten der Lernenden nicht dadurch, dass sie an der Inszenierung religiöser Erweckungserlebnisse mitwirken, sondern sich mit religiösen Objektivationen und der Bedeutung religiöser Rituale, Symbole, Handlungsformen und Texte auseinandersetzen, um an diesen die Eigenlogik religiöser Erfahrungen und Sprachformen kennenzulernen.

Bildungsprozesse im Bereich des Religiösen weisen heute eine gewisse Affinität zu dem auf, was Robert Musil in dem mit „Vermächtnis“ überschriebenen Abschnitt des Anhangs von seinem Roman „Der Mann ohne Eigenschaften“ sagte: „Dieses Buch ist religiös unter den Voraussetzungen des Ungläubigen.“ (Musil 1932/1970, S. 1604) Religionsunterricht an Schulen muss heute vielerorts und bei vielen Schülerinnen und Schülern ohne die Voraussetzung des Glaubens auskommen. Er soll dafür sorgen, dass Schüler lernen, religiöse Erfahrungen, Deutungsmuster und Texte zu verstehen und zu interpretieren und in der Folge eines solchen Unterrichts dann auch einen religiösen Glauben entwickeln können, der aber kein unmittelbares Resultat des Unterrichts selbst sein darf, sondern auf Erfahrungen und Entscheidungen zurückgehen soll, die Heranwachsende außerhalb des Unterrichts und wohl auch außerhalb der Schule, in gewissem Sinne sogar jenseits der Erziehung, machen und treffen.

Was Musil an der zitierten Stelle mit Blick auf die Konzeption seines Romans und dessen mögliche Bedeutung für erwachsene Leser feststellt, lässt sich heute in gewissem Sinne auch von einem nicht missionierenden Religionsunterricht sagen, der seine Aufgabe in der Vermittlung religiöser Grundkenntnisse und der Anbahnung religionsbezogener Kompetenzen erblickt. Er muss nicht nur in Rechnung stellen, sondern explizit davon ausgehen, dass er als öffentlicher schulischer Religionsunterricht „religiös unter den Voraussetzungen der Ungläubigen“ ausgerichtet sein muss. Anders als Priester bei Pre-

digten und eine Gemeinde bei religiösen Handlungen können Lehrer den Glauben weder einfach als gegeben voraussetzen noch durch Unterricht unmittelbar auf den Glauben einwirken. Religionsunterricht findet an und über religiöse Sachverhalte statt, die in Texten, Ritualen und Praktiken vorgegeben sind, nicht aber im Vollzug der religiösen Praxis selbst. Das Performative des Religionsunterrichts bezieht sich auf die Aneignung und Auseinandersetzung mit religiösen Sachverhalten, nicht auf den Vollzug des Glaubens, der zwar nicht außerhalb des Gegenstandsbereich des Unterrichts, wohl aber außerhalb seines intendierten Wirkungsbereichs liegt.

Ein zeitgemäßer Religionsunterricht wird nicht nur religiöse, sondern auch außerreligiöse Sachverhalte thematisieren, die in der diskutierenden Öffentlichkeit zuweilen für religionsrelevant gehalten oder als säkularisierte Fassung von Religion ausgegeben werden. In Musils Roman wissen Ulrich und Agathe als Mann und Frau ohne Eigenschaften, dass sie sich für Religion interessieren und dieses Interesse existentiell wie koexistenziell für bedeutsam halten, aber keinen Glauben haben (vgl. Osthövener 2005). Heute gibt es dagegen zunehmend Menschen „mit Eigenschaften“, die alles nach Belieben miteinander verknüpfen und abwechselnd den Urknall oder die Entropie als wissenschaftlich elaborierte Formen älterer religiöser Deutungsmuster ansehen oder die Jahrmillionen, die die Erde nach den Einsichten der Thermodynamik noch als Himmelkörper Bestand haben soll, für eine exakte Berechnung der noch ausstehenden Dauer der Geschichte halten. Die so reden, wissen nicht um die Differenzierungs- und Transformationsleistungen, die es zu vollziehen gilt, um den Blick von physikalischen, ethischen oder metaphysischen Sachverhalten auf religiöse Sachverhalte zu richten und in Auseinandersetzung mit diesen einen „Sinn und Geschmack“ für das Verhältnis des Endlichen zum Absoluten und die Beziehung zwischen szientifischen Aussagen über die Welt und deren uneinholbar vorausgesetzte Gegebenheit als Schöpfung zu entwickeln.

Aufgabe des Religionsunterrichts ist es, am Beispiel und im Medium einer historisch überlieferten Religion elementare religiöse Erfahrungen zu thematisieren, in religiöse Deutungsmuster einzuführen und in Auseinandersetzung mit der Geschichte der jeweiligen Religion das Bewusstsein dafür zu schärfen, worin die Leistungen und die Grenzen des religiösen Erfahrungsraumes liegen. Hierzu gehört, dass die Heranwachsenden auch ein Problembewusstsein dafür entwickeln, wann Religion, um noch einmal Schleiermacher zu erwähnen, indoktriniert und in „unheilige Superstition“ umschlägt. Ein erfahrungs- und umgangserweiternder, analytisch und zugleich kritisch konzeptualisierter Religionsunterricht erreicht dort sein Ziel, wo Heranwachsenden im Horizont einer überlieferten Religion und von daher auch in Auseinandersetzung mit anderen Religionen bewusst wird, dass das Proprium des Religiösen in der Erfahrung und Reflexion des Verhältnisses des Endlichen zum Unendlichen liegt und dass es zwischen diesem und außerreligiösen Sachverhalten und Erfahrungen nach vielen Seiten bedeutsame und problematische Bezüge gibt.

Ganz in diesem Sinne hat sich Wolfgang Huber, Berliner Bischof der Evangelischen Kirche von Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz, in einem anlässlich der Berliner Ausstellung „Körperwelten" entstandenen Beitrag im „Tagesspiegel" geäußert. Gegen Vorstellungen, die das Verhältnis des Endlichen zum Absoluten als verdinglichte Unendlichkeit einer innerweltlichen Unsterblichkeit denken und nach dem Vorbild der altägyptischen Mumien, des Lebens der Einzeller oder der jüngsten Klon-Visionen der Evolutionstechnologie interpretieren, gibt er zu bedenken, dass die Annahme der Endlichkeit und des Todes und die mit ihr verbundene Trauer und Hoffnung „kein Verlust" sein müssen: „Schließlich macht die Endlichkeit unseres Lebens erst den Augenblick wertvoll; nur die Tatsache, dass das Leben begrenzt ist, zwingt uns zur Entscheidung darüber, was richtig ist. So entscheiden wir uns für ein Leben." (Huber 2001)

Aufgabe des Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen wäre es vor diesem Hintergrund, religiöse Erfahrungen zu erinnern und zu reflektieren und so Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass auch unter modernen Bedingungen die bewusste Wahl einer religiösen Lebensform möglich bleibt. Anders als in früheren Zeiten kann Religionsunterricht heute diese Wahl nicht mehr als durch die Eltern stellvertretend für die Heranwachsenden bereits entschieden voraussetzen. Auch stellvertretend vorweggenommene Wahlen müssen heute von denen, die sich für eine bestimmte Lebensform entscheiden, selber gewählt und im eigenen Handeln immer wieder von neuem bestätigt werden. Unterricht kann und darf solche Wahlen als Unterricht nicht unmittelbar herbeiführen wollen. Aber zu zeigen, welche Fragen und Anstrengungen, Chancen und Schwierigkeiten mit einer sich auf der Höhe der Zeit bewegenden Wahl einer religiösen Lebensform verbunden sind, könnte eine von indoktrinierendem Missionarismus befreite, didaktisch, bildungstheoretisch, theologisch und religionspädagogisch ausgewiesene Aufgabe eines erziehenden und bildenden Religionsunterrichts sein.

Ein solcher Religionsunterricht sieht sich heute mir einer weiteren Schwierigkeit konfrontiert. Viele seiner Inhalte erfüllen diese Bedingung gegenwärtig nicht. Schleiermachers „alles mit Religion, nichts aus Religion" verstand unter dem „mit Religion" einen kategorial ausgewiesenen Horizont religiöser Erfahrung, den es von Problemstellungen der Ethik, der Wissenschaften und der Metaphysik streng zu unterscheiden gilt. In den Lehrplänen für Religionsunterricht wird dagegen an Stelle der von Schleiermacher aufgezeigten Allapplizierbarkeit des Religiösen zuweilen eine Allzuständigkeit von Religion unterstellt oder eine beliebige Kombinierbarkeit zwischen religiösen und außerreligiösen Sachverhalten in Anspruch genommen, die es so nicht gibt und die so auch nicht wünschbar ist, weil sie Unterricht in diesem Fach nicht legitimieren, sondern unnötig erschweren.

Einen beträchtlichen Anteil an dieser Misere scheint mir ein gewisser an sogenannten Schlüsselproblemen orientierter Humanismus zu haben, der in

den 90er Jahren ältere Anstrengungen um eine kategorial und exemplarisch ausgewiesene Legitimation der Unterrichtsfächer, ihrer Inhalte und Betrachtungsweisen vielerorts abgelöst hat.[7] In einer Studie zu LER hat Wolfgang Klafki sieben Schlüsselprobleme aufgelistet und diesen dann noch ein achtes hinzugefügt, das erst Ende des 20. Jahrhunderts virulent geworden sei. Bei den sieben handelt es sich um die (1.) „ökologische Problematik", um (2.) „alte und neue Kriegsgefahren" und die Probleme (3.) „der wachsenden Weltbevölkerung", (4.) der „gesellschaftlich produzierten alten und neuen Ungleichheiten", der (5.) „weltweiten Vernetzungen und Abhängigkeiten", der (6.) „neuen elektronischen Informations-, Kommunikations- und Steuerungsmedien" und (7.) der „oft spannungsreichen Begegnungen zwischen Menschen verschiedener Kulturen, Ethnien, Religionen". Zu diesen soll „am Ende des 20. Jahrhunderts" ein achtes „epochal-typisches Schlüsselproblem" hinzugekommen sein. Von diesem wird gesagt, es beziehe sich (8.) auf die „Frage der personalen Identitätsbildung, der verantwortbaren Lebensgestaltung, der Entwicklung der Fähigkeiten, sich mit Sinnfragen (und) ethischen und religiösen Orientierungsproblemen auseinanderzusetzen und personal verantwortbare Entscheidungen treffen zu können".

Mit den zitierten Ausführungen wollte Wolfgang Klafki nicht nur das neue brandenburgische Unterrichtsfach LER legitimieren, sondern darüber hinaus zugleich auf weitere Möglichkeiten einer Reform des Religionsunterrichts hinweisen. Vom Religionsunterricht forderte Klafki, dieser solle alternativ als ein allgemeiner oder auch als ein konfessioneller Religionsunterricht ausgestaltet werden und sich wie LER mit Fragen der Lebensgestaltung, der Ethik und der Religion befassen. Dahinter steht die Auffassung, dass die in LER zusammengeführten Lernbereiche dadurch definiert sind, dass sie alle auf Schlüsselprobleme bezogen sind, die je nach Konzeption ohne ausgewiesene religiöse Bindung in Fach „Lebensgestaltung–Ethik–Religion" oder mit einer allgemeinen religiösen Bindung in einem Fach „allgemeiner Religionsunterricht" oder auch in einem Wahlpflichtfach „konfessioneller Religionsunterricht–Ethik" unterrichtet werden können.

In Klafkis Vorschlag ist nahezu die gesamte Bandbreite der Ende des 20., Anfang des 21. Jahrhunderts diskutierten Reformmodelle für den Religionsunterricht angesprochen, die seit Schleiermacher geführte Debatte jedoch weitgehend, wenn nicht vollständig ausgeblendet, ob und wie Religion als Praxis

---

[7] Wolfgang Klafkis frühe Studien zur Bildungstheorie und Didaktik gehören m. E. auch heute noch zu den bedeutendsten Arbeiten im Bereich der Allgemeinen Didaktik. Ihre Aktualität scheint mir u. a. darin zu liegen, dass sie einerseits an neuere Bestrebungen um eine Pluralisierung von Kritik anschlussfähig sind, wie sie Klafki bei seiner Aufnahme von Problemstellungen der kritischen Theorie der Frankfurter Schule bereits Ende der 60er Jahre vertreten hat, und anderseits Aspekte enthalten, die für eine Kritik der von Klafki in den letzten Jahren vertretenen Schlüsselproblemdidaktik hilfreich sind. Siehe hierzu Klafki 1963; 1985 und 1999; vgl. auch die Beiträge von Ruhloff, Heid, Benner, Imelman, Müller, G. Fischer, Schluß, Meijer, Wallraven und von Laer in: Benner/Göstemeyer/ Sladek 1999.

und Lebensform und Religionsunterricht als öffentliches Schulfach von Disziplinen wie Ethik, neuzeitliche Wissenschaft, Philosophie und Politik abzugrenzen und zu legitimieren seien. Auf Fragen wie diese aber kommt es in bildungstheoretischer, religionspädagogischer und theologischer Hinsicht an, wenn Religionsunterricht nicht leichtfertig eine Zuständigkeit für die Bearbeitung oder gar Lösung von Schlüsselproblemen zugesprochen werden soll, die angeblich erst seit dem Ende des 20. Jahrhunderts ins allgemeine Bewusstsein getreten sein sollen. Hierzu aber ist zu sagen: Durch eine kategorial beliebige und reflexiv unkontrollierte Verdichtung von Fragen unterschiedlichster Art zu vermeintlichen Schlüsselproblemen, über deren Definition, Beschreibung und Lösung es zudem keinerlei Konsens gibt, kann Religionsunterricht ebenso wenig wie irgendein anderes Unterrichtsfach angemessen konturiert und legitimiert werden.

Die Didaktik des öffentlichen Religionsunterrichts wird sich davor hüten müssen, ihre Aufgaben nach vermeintlichen Schlüsselproblemen zu definieren und aus diesen Kompetenzen abzuleiten, die im Religionsunterricht erworben werden sollen. Religionsunterricht kann nur dann einen legitimen Platz im Rahmen des an öffentlichen Schulen zu erteilenden Unterrichts beanspruchen, wenn er von einer kritischen Bestimmung des Proprium der Religion ausgeht und seine Aufgabe darin erkennt, Heranwachsende in die Traditionen religiöser Weltinterpretation einzuführen und in ihnen ein Bewusstsein von den Möglichkeiten, Aufgaben, Schwierigkeiten und Grenzen einer Fortführung dieser Traditionen zu entwickeln.

Ein Unterricht, der dies versucht, muss darauf verzichten, für Religion generell oder für eine bestimmte Religion eine universelle Problemlösungskompetenz zu beanspruchen und diese im Bezug auf alle Orientierungs- und Sinnfragen des Lebens zu behaupten. Was es bedeutet, „alles mit, nichts aus Religion“ zu tun, ist keine zu affirmierende Problemlösung, sondern ein durch und durch problematischer Sachverhalt, den es differenziert zu analysieren und zu interpretieren gilt.

Aufgabe eines öffentlichen Religionsunterrichts kann es nicht sein, Heranwachsende zur Affirmation der Dogmatik und Lehre, der Heilsgewissheiten und Herrschaftsstrukturen einer bestimmten Kirche zu erziehen, sondern sie in Betrachtungsweisen einzuführen, welche die Differenz zwischen fundamentalistischer Lehrkirche und wahrer Kirche in die Geschichte der Religionen zurückverfolgen und für die Gegenwart fruchtbar zu machen suchen.

Zu einer angemessenen Betrachtung des Endlichen in seinen Beziehungen zum Absoluten gehört darum auch, an die Irrwege und Irrtümer sowie unterdrückte religiöse Traditionen und die Verbrechen zu erinnern, welche die im Unterricht zu behandelnden Religionen, insbesondere aber die jeweilige Leitreligion des Unterrichts, in ihrer Geschichte gegenüber Mitgliedern des eigenen Bekenntnisses, aber auch gegenüber Angehörigen anderer Religionen begangen haben. Die angesprochenen Zusammenhänge sind im Unterricht

nicht moralisierend und politisierend und auch nicht postulatorisch, sondern als Beispiele für die Aufgabe und die Schwierigkeit zu behandeln, das Proprium des Religiösen angemessen in einer überlieferten Religion zur Geltung zu bringen und „unheilige Superstitionen“ vielleicht nicht gänzlich zu vermeiden, aber wenigstens zu erschweren.

Die damit beschriebenen Möglichkeiten und Grenzen eines theologisch, bildungstheoretisch und didaktisch ausgewiesenen Religionsunterrichts sind Grenzen des Unterrichts, nicht aber Grenzen religiöser Erziehung und Bildung und auch nicht Grenzen der Religion selbst. Die Praktiken religiöser Erziehung und Bildung gehen wie die anderer Bereiche der Bildung weit über die Horizonte einer unterrichtlichen Vermittlung grundlegender Kenntnisse und Wissensformen hinaus. Religiöse Erziehung und Bildung hat es immer auch mit der Aufgabe zu tun, Heranwachsende in die religiöse Praxis selbst einzuführen und zur Wahl einer religiösen Lebensform anzuhalten.

Von dieser durch Unterricht zwar anzubahnenden, über Unterricht jedoch hinausweisenden Aufgabe war hier nicht die Rede. Sie sollte am Ende wenigstens erwähnt werden. Die Aufgaben und Grenzen des öffentlichen Religionsunterrichts sind nicht mit den Aufgaben und Grenzen religiöser Erziehung und Bildung und auch nicht mit denjenigen der Religion identisch. Religion und religiöse Bildung haben über den Unterricht hinausgehende Möglichkeiten (vgl. Otto 1919/2001), die allerdings weniger in Schule und Schulleben, als vielmehr im Leben der Religionsgemeinschaften selbst zu verorten sind.

WIE HALTEN WIR'S MIT DER RELIGION? STELLUNGNAHME ZUM UNTERRICHTSFACH L-E-R

Der folgende Text lag einem Statement zugrunde, das am 30.04.1999 im Berliner Abgeordnetenhaus im Rahmen einer öffentlichen Anhörung der Fraktion "Bündnis 90/Die Grünen" zum Thema „Wie halten wir's mit der Religion? Religion, Islam, LER in Berlin" vorgetragen wurde. Es wird hier in einer überarbeiteten Fassung präsentiert, die, um Überschneidungen mit anderen Beiträgen des Bandes zu reduzieren, u. a. auch kleinere Kürzungen enthält.

Mit meinem Statement möchte ich mich nicht erneut als ein politischer oder kirchentreuer Kritiker von LER profilieren – das habe ich, ohne es zu wollen, bereits mehrfach getan –; vielmehr werde ich als ein Erziehungswissenschaftler sprechen und auf Probleme aufmerksam machen, die zwar mit dem Brandenburgischen Schulversuch LER verbunden sind, sich jedoch im Rahmen eines Kampfes „für" oder „gegen" LER nicht schon angemessen erörtern, geschweige denn lösen lassen.

Die Ausführungen beginnen mit Hinweisen zum Problem der institutionellen Verortung der in L-E-R angesprochenen Lernbereiche „Lebensgestaltung", „Ethik" und „Religion", wenden sich dann allgemeinen erziehungs-, bildungs- und schultheoretischen Fragen der Legitimation von Unterricht und Schule zu, diskutieren anschließend kritische Aspekte des neuen Brandenburgischen Unterrichtsfaches und stellen zum Schluss eine Alternative zur gegenwärtigen Konzeption von LER zur Diskussion.

I.

Im Umkreis der Preußischen Reformen hat kein geringerer als Friedrich Schleiermacher die Auffassung vertreten, der Religionsunterricht gehöre von der Sache her in die Familien, Gemeinden und Kirchen, nicht aber in die Schule. An Schulen solle er – wie der Lese- und Schreibunterricht – nur vorübergehend erteilt werden, bis die Gesellschaft und ihre Lebensgemeinschaften eine höhere Kulturstufe erreicht hätten. Auf dieser seien die Familien im Stande, die Kulturtechniken der Schriftsprache selber zu tradieren, und hätten die Religionsgemeinschaften ihre Glaubenspraxis soweit kultiviert, dass fremde Bekenntnisse nicht länger diskreditiert, sondern als Objektivationen und Manifestationen des Religiösen toleriert und anerkannt würden.

Schleiermacher war zuversichtlich, die neue, öffentliche Erziehung werde bereits in absehbarer Zukunft eine tragfähige Grundlage für neue Formen des Zusammenlebens der Menschen legen, die sich im Zusammenleben der Gene-

rationen dann von selbst tradierten. Kommende Generationen würden eine Vielheit von Lebensformen und einen regen Austausch zwischen diesen kennen. Es werde zwar auch dann noch Schulen geben, nicht aber mehr Schulunterricht in Lesen, Schreiben, Rechnen und Religion. Die schriftgebundenen Kulturtechniken und die Kunde der eigenen Religion sowie den diskursiven und toleranten Umgang mit anderen Glaubensrichtungen lernten Kinder und Jugendliche alsdann ohne Umweg über die Schule direkt in den Familien und Religionsgemeinschaften sowie durch die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben. Bei aller Vielheit werde es dann „eine Sitte“ geben, in der alles auf alles zu beziehen sei und nichts nur aus einem Blickwechsel gedacht und getan werde.

Schleiermachers Vision von einer neuen, nicht mehr ständisch und traditionell formierten, sondern kommunikativen und weltoffenen Sitte ist in den zurückliegenden 200 Jahren in mancherlei Hinsicht Wirklichkeit geworden und doch sind wir heute von ihr weiter entfernt, als dies die Intellektuellen im Zeitalter der modernen Aufklärung und der deutschen Klassik zu Beginn des 19. Jahrhunderts gedacht haben. Ungeachtet der Tatsache, dass in modernen Gesellschaften nahezu alle Erwachsenen der Schriftsprache kundig sind, lernen Kinder das Lesen, Schreiben und Rechnen in der Regel noch immer in der Schule. Und an einer schulischen Institutionalisierung des Religionsunterrichts sind inzwischen sogar die Kirchen interessiert, nachdem sie im Zusammenhang mit dem Rückgang ihrer Klientel die Erfahrung gemacht haben, ihren eigenen Fortbestand allein mit den Mitteln einer bloß innerkirchlichen religiösen Praxis nicht sichern zu können.

Auf Schleiermacher beziehe ich mich im ersten Teil meines Statements nicht allein deshalb, weil er sich für eine dauerhafte Institutionalisierung von religiöser Erziehung und Unterweisung in Familien und Gemeinden ausgesprochen, sondern in seinen pädagogischen Vorlesungen zugleich von der gemeinsamen öffentlichen Erziehung nachwachsender Generationen gesagt hat, ihre Aufgabe sei es, die Heranwachsenden an die großen Lebensgemeinschaften „abzugeben“ und auf eine selbsttätige Mitwirkung an der menschlichen "Mitgesamttätigkeit" vorbereiten. Zu den Lebensgemeinschaften, in die die Jugend eintreten solle, rechnete er Staat und Politik, Kirche und Religion sowie Wissenschaft und geselliges Leben.

Unter letzterem verstand er eine Geselligkeit, welche die Trennungen der überkommenen Geburtsstände, aber auch der neuen bürgerlichen Berufsstände, der Konfessionen und Religionen sowie der Staatszugehörigkeiten insofern überschreitet, als sie jedem erlaubt, seine Bekannten, Freunde oder Lebensgefährten selber zu wählen. Diese Möglichkeit einer freien Geselligkeit band Schleiermacher daran zurück, dass die überkommenen Grenzen der Stände, Konfessionen, Religionen und Staaten aufhörten, Grenzen der Geselligkeit zu sein. Was dies im Hinblick auf die Religion bedeutet, untersuchte er in einer vor genau 200 Jahren erschienenen Schrift „Über die Religion“. Mit ihr suchte

er zu zeigen, dass ein vielseitig gebildeter moderner Mensch sein Leben nicht aus einer einzigen, sondern aus verschiedenen Orientierung, darunter u. a. ethische und religiöse, führen und dabei keiner einzelnen Orientierung einen generellen Vorrang vor den anderen einräumen werde. Mit Bestimmungen wie dieser suchte Schleiermacher Voraussetzungen für eine neue, nicht mehr staatsbürgerliche, konfessionelle oder sonst wie, sondern zivil- und weltbürgerliche orientierte Geselligkeit zu umschreiben, die sich moralischen, politischen und religiösen Fundamentalismen aller Art widersetzt und den Handelnden nicht mehr vorschreibt, ihr Tun an einer einzigen Grundnorm, Handlungsperspektive oder Wertrichtung auszurichten. Eine umfassende Sittlichkeit menschlichen Handelns verlangt vom modernen Menschen, die Beweggründe des eigenen Handelns aus unterschiedlichen Perspektiven zu beurteilen und zu prüfen sowie Fundamentalismen einer ökonomischen, moralischen, politischen oder religiösen Gesamtorientierung eine Absage zu erteilen.

Schleiermachers Vision einer umfassenden Sitte, in der Elementarunterricht und religiöse Erziehung und Unterweisung an Schulen überflüssig geworden sein würden, hat sich als irrig erwiesen. An seiner Vorstellung von einer „Mitgesamttätigkeit", an der alle partizipieren, sollte selbst dann festgehalten werden, wenn sich die Hoffnung auf „eine" Sitte, in der alle Lebensformen zusammenfließen, nicht erfüllen sollte.

II.

Schleiermachers Forderung, alles Handeln unter verschiedenen Perspektiven zu entwerfen und dabei auch die religiöse Gesichtspunkte zu Rate zu ziehen, ist hilfreich, um genauer zu fassen, was die Vertretern der evangelischen und der katholischen Kirche im Rahmen der heutigen Anhörung in die Diskussion einbrachten, wenn sie feststellten, der Religionsunterricht müsse als Unterricht immer auch pädagogisch legitimiert werden. Denn es stellt sich nun die Frage, was unter einer pädagogischen Legitimation zu verstehen ist und wie sich diese zu anderen Formen der Begründung verhält. Auf sie möchte ich in der hier gebotenen Kürze eine Antwort versuchen, die sich gegen Auffassungen wendet, welche die pädagogische Perspektive auf eine bloße Vermittlungsperspektive reduzieren, und zwischen erziehungs-, bildungs- und institutionentheoretischen Legitimationsproblemen unterscheidet.

Erziehungstheoretisch, d.h. im Hinblick auf Grundfragen eines legitimen pädagogischen Wirkens, lassen sich Schule und Unterricht nur legitimieren, wenn alles, was in der Schule geschieht, unter jenes Manipulations-, Agitations- und Überwältigungsverbot gestellt wird, das die Kulturminister der Bundesrepublik Deutschland 1978 im „Beutelsbacher Konsens" für den Politikunterricht vereinbart haben. Es gilt wie das mit ihm untrennbar verbundene Pluralisierungs- und Kontroversitätsgebot auch für alle anderen Fächer und Lernbereiche öffentlicher Erziehung und Unterweisung. Um die genannten Gebote

und Verbote beachten zu können, muss jeder Inhalt und jeder Sachverhalt, der zum Gegenstand von Unterricht gemacht werden soll, eine Transformation erfahren, die ihn aus seinen außerschulischen Kontexten heraushebt und zu einem Gegenstand des Wissens und der Unterrichtung macht. Für alle Versuche, Unterricht für Zwecke der Verkündigung und Durchsetzung von Wahrheiten in Anspruch zu nehmen, bedeutet dies, dass solche Absichten aus pädagogischen Gründen auch dann zurückzuweisen sind, wenn das Justizsystem sie, wie im ersten Teil der heutigen Anhörung dargelegt wurde, erlaubt. Selbst für den Fall also, dass religiöse Missionierung im schulischen Unterricht von Seiten des Rechtssystems für legitim gehalten werden sollte, ist sie unter pädagogischer Perspektive mit Verweis auf die Aufgaben eines erziehenden Unterrichts als illegitim zu kritisieren und zurückzuweisen. Dabei lässt sich die pädagogische Perspektive der rechtlichen ebenso unterordnen, wie aus ihr angeleitet werden kann, was in juristischer Hinsicht für legitim oder illegitim zu halten ist.

Die pädagogische Aufgabe des Unterrichts ist es, Erfahrung und Umgang zu erweitern, nicht aber, Erfahrung und Umgang durch Verkündigung einzuengen oder gar zu normieren. Darum müssen die Verbote und Gebote, auf die sich die Kultusminister nach vorausgegangener umfassender Beratung im Hinblick auf den Politikunterricht geeinigt haben, uneingeschränkt auch für den Religionsunterricht an öffentlichen Schulen gelten.

Zur erziehungstheoretischen Legitimationsproblematik von Schule und Unterricht kommt eine bildungstheoretische hinzu. Sie setzt sich u. a. mit der Tatsache auseinander, dass es in der Moderne nicht nur eine Trennung von Staat und Kirche sowie Legalität und Moralität und nicht zuletzt zwischen Ethik, Politik und Religion gibt. Wenn die Vertreterin des Landes Brandenburg erklärt, die Buchstaben „L“, „E“ und „R“ seien im neuen Brandenburgischen Unterrichtsfach „L(ebensgestaltung), E(thik), R(eligion)“ gleichsam durch „Bindestriche“ verbunden, so füge ich dem hinzu, dass ich mir wünschte, die drei Buchstaben verwiesen zumindest auch auf Trennungen und Unterschiede, die im Unterricht zu beachten sind, weil er in sie einführen muss. Für sich genommen führt die Bindestrich-Metapher die Gefahr mit sich, dass Differenzen, auf denen unsere gesamte moderne öffentliche Kultur beruht, erneut in Vergessenheit geraten könnten.

Lebensgestaltung, Ethik und Religion sind unter modernen Bedingungen keine durch Bindestriche beliebig miteinander zu verbindende, sondern unterschiedliche und voneinander abzugrenzende Bereiche. Unter diesen ist der Bereich der individuellen Lebensgestaltung ein Bereich, der überhaupt nicht in die Schule gehört. Wie Menschen ihr Leben gestalten, welche Grundorientierungen sie über diejenige einer Einhaltung der geltenden staatlichen Gesetze hinaus für sich wählen, wie sie sich mit anderen über die Gestaltung ihres Lebens beraten und wie sie ihre Überzeugungen im Laufe des Lebens womöglich ändern und korrigieren, als dies gehört zum Raum des Individuellen und Pri-

vaten, nicht aber in den Raum schulischer Erziehung und Unterweisung. Vom Unterricht verlangen wir darum eine über Erfahrungs- und Umgangserweiterung vermittelte mögliche Lebensbedeutsamkeit, nicht aber, dass er auf die individuelle Lebensgestaltung unmittelbar Einfluss nimmt.

Im Unterschied zur Lebensgestaltung stellt das im zweiten Buchstaben von LER angesprochene Thema der Ethik ein öffentlich bedeutsames Problemfeld dar, das in der Schule, sowohl was den Unterricht als auch was das Schulleben betrifft, zuweilen unterrepräsentiert ist. Zum Sachverhalt der Ethik aber gehört in deren bedeutendsten Traditionen, dass er nicht ungestraft mit jenem der Religion vermischt oder gar gleichgesetzt werden darf. Ethik und Religion stellen durchaus differente Handlungsbereiche mit unterschiedlichen wissenschaftlichen und theoretischen Bezugsdisziplinen dar. Die großen herausragenden Ethiken unserer Tradition, die platonisch-aristotelische Ethik und die kantische Ethik, sind ohne religiöse Letztbegründung ausgekommen. Dies verweist nicht etwa einen Mangel oder ein Defizit dieser Ethiken, sondern stellt eine ihrer besonderen Leistungen dar.

Wir können Ethiken ebenso wenig religiös, wie Religionen ethisch begründen. Wohl aber gibt es Probleme, die ethisch und religiös zugleich zu analysieren sind. Ein Fundierungsverhältnis zwischen Ethik und Religion aber gibt es nach beiden Seiten nicht; wohl aber sind Kollisionen und Abstimmungsprobleme zwischen beiden Handlungsbereichen und ihren Handlungsorientierungsmustern möglich und nachweisbar. All dies spricht dafür, die Bindestriche zwischen L, E und R nicht nur als Verweise auf Beziehungen, sondern auch als Hinweise auf Unterschiede und Widerstreit zu lesen.

Das dritte pädagogische Legitimationsproblem ist ein schultheoretisches. Es hängt damit zusammen, dass es schulischen Unterricht sinnvollerweise nur in Bereichen gibt, in denen Lehr-Lern-Prozesse künstlich arrangiert werden müssen, weil etwas gelernt werden soll, das in der Gesellschaft selbst nicht – jedenfalls nicht ohne Weiteres – von selbst gelernt werden kann. Zu den in Schulen institutionalisierten unterrichtlichen Lehr-Lern-Prozessen gehört darum untrennbar, dass sie sich auf Zusammenhänge beziehen, die über die Aneignung von Wissen zu klären und von daher auch prüfbar sind.

In der Schule kann nur etwas unterrichtet und zum Thema von Unterricht gemacht werden, was grundsätzlich wissbar und in Wissensformen erlernbar ist. Darum werden Fragen und Probleme der Wissbarkeit in der Schule in solche der Lehrbarkeit und Lernbarkeit und der Entwicklung von Urteilskraft überführt. Lehrbarkeit und Lernbarkeit aber gibt es nur dort, wo es Kundige gibt. In Bereichen, in denen es an Kundigen fehlt, kann es auch keine Lehrer und mithin keinen Unterricht geben. Moderne Gesellschaften sind, ohne darin aufzugehen, insofern und insoweit Wissensgesellschaften, als in ihnen die Bezüge zwischen Wissbarkeit, Lernbarkeit und Lehrbarkeit über das Wissen der modernen Wissenschaften hergestellt werden.

Was für die Schule gilt, gilt erst Recht auch für die Ausbildung von Lehrern. Lehrer kann jemand nur dadurch werden, dass er sich das Wissen, in dessen Horizont er mit seinen Schülern umgehen soll, auf dem aktuellen Stand der Wissenschaften und im Horizont der Wissenschafts- und Kulturgeschichte seines Faches aneignet. Für Bereiche, in denen es eine solche Lehrerausbildung nicht gibt oder nicht geben kann, kann es auch kein Schulfach geben.

III.

An dieser Stelle setzen meine Rückfragen an das brandenburgische Schulfach LER ein. Es sind Rückfragen an ein Fach, dem ich keineswegs generell eine Existenzberechtigung absprechen und das ich auch keineswegs pauschal unter Ideologieverdacht stellen möchte, dessen Ziele und Möglichkeiten mir aber in verschiedener Hinsicht problematisch zu sein scheinen.

Meine erste Kritik bezieht sich auf den im Namen des Faches an erster Stelle stehenden Begriff „Lebensgestaltung“. Dieser ist schon für sich genommen fragwürdig. Pädagogisch zu verantwortender Unterricht soll einen Beitrag zur Urteilskraftbildung leisten, nicht aber direkten Einfluss auf die Lebensgestaltung der Schülerinnen und Schüler nehmen. Fragen der Lebensgestaltung lassen sich nicht in einem Schulfach konzentrieren. Die sich allmählich durchsetzende Einsicht in die Differenz zwischen Urteilskraftbildung und der Gestaltung des eigenen Lebens ist wohl einer der Gründe dafür, dass der Begriff Lebensgestaltung immer mehr dahingehend interpretiert wird, mit ihm sei nicht die Gestaltung des individuellen Lebens, sondern so etwas wie Lebenskunde gemeint. Ganz abgesehen davon, dass auch für Lebenskunde die von den Kultusministern vereinbarten Regeln eines Überwältigungs- und Indoktrinationsverbots sowie eines Pluralisierungs- und Kontroversitätsgebots Geltung beanspruchen, stellt sich hier die weitergehende Frage, ob es überhaupt Kundige in Sachen Leben gibt und geben kann.

Niemand kann von sich unter demokratischen Bedingungen sagen, er sei kundig in Fragen der praktischen Lebensführung eines Anderen. Mit wem wir uns in solchen Fragen beraten, ist zudem der freien Wahl der Einzelnen anheimgestellt und kann jederzeit neu entschieden werden. Daher sollte auch niemand in die Schule ein schulisches Pflichtfach besuchen müssen, um durch dessen Unterricht in Fragen der persönlichen Lebensgestaltung kundig gemacht zu werden. Seit den sokratischen Dialogen wissen wir, dass es Lebenskundige, die Tugend lehrbar machen könnten, nicht gibt. Versuchte man heute, Tugendkundige zum Zwecke der Etablierung eines neuen Schulfaches zu erfinden oder durch Wissenschaft und Schulreform hervorzubringen, so könnte man nur scheitern.

Innerhalb der Einführung des neuen Schulfaches LER zeigt sich die angedeutete Problematik nicht zuletzt an Versuchen, für die Ausbildung der Lehrer des neuen Faches – nachträglich – eine Ausbildungskonzeption zu entwickeln.

Schon aus der Vielzahl der Disziplinen, die nach Auffassung der Planer und Berater zu beteiligen wären, geht hervor, dass kein Studierender in der Lage sein wird, ein wissenschaftliches Studium der verschiedenen Religionen und Religionskunden in den Religions-, Kultur- und Sozialwissenschaften und darüber hinaus auch noch in der Philosophie und der Ethik sowie in der Pädagogik und der Erziehungswissenschaft in dem vorgesehenen Zeitraum zu absolvieren. Der anfänglich unternommene Versuch, die LER-Ausbildung auf Psychologie zu konzentrieren, ist zudem als gescheitert anzusehen. Für ein Fach aber, das niemand studieren kann, kann es keine Lehrerausbildung und keinen zufriedenstellenden Unterricht geben. Was für Lehrer gilt, gilt abgewandelt zudem auch für Schüler.

IV.

Ich komme damit zu meinen Schlussbemerkungen, die anzuerkennende Aspekte von LER sowie mögliche Korrekturen betreffen, die vielleicht angezeigt sind und über die es sich m. E. weiter zu streiten lohnt.

Das neue Fach wurde von der Bildungspolitik u. a. deswegen eingerichtet, weil diese sich mit der Alternative Religions- oder Ethikunterricht nicht zufrieden geben wollte. Vor dem Hintergrund dieser Zielsetzung kann man rückblickend sagen, dass die zwischen Staat und evangelischer Kirche bei der Einrichtung des Faches geführte Diskussion nicht immer glücklich verlaufen ist. Die Vertreter der Religion erblickten in einem kirchlichen Religionsunterricht ein Fach, das LER auch in dessen ethischen Teilen gänzlich ersetzen könne. Die Vertreter des Staates bestanden darauf, Fragen der Lebensgestaltung und ethisch-moralischen Grundbildung nicht in alleinige Hand der Religion zu legen. Die Folge war, dass LER und Religionsunterricht, die zu Beginn der Reform nicht als alternative Fächer angesehen wurden, vom vorläufigen Ende der Reform her nun genau diesen Status innehaben. LER wird ein ordentliches Schulfach sein, das durch die Wahl des Faches Religion abwählbar ist, und Religionsunterricht wird es als ein Wahlfach geben, dass durch den Besuch von LER abgewählt werden kann.

Gegen diesen Status zweier Fächer, die unter anderen Namen ja auch in anderen Bundesländern im Gespräch sind, möchte ich zu bedenken geben, dass ein Unterrichtsfach, das sich mit ökologischen, ethischen und politischen Fragen der Lebensführung und Entwicklung moderner Gesellschaften befasst, durchaus so legitimiert werden kann, dass es kein Ersatzfach für Religionsunterricht, sondern ein eigenständiges Schulfach ist. Die Einführung eines solchen Faches in der Sekundarstufe I, das zwischen dem Sachkundeunterricht der Grundschule und verschiedenen Fächern der Oberstufe zu verorten wäre, kann durchaus sinnvoll sein.

Mein Vorschlag geht daher dahin, das Schulfach LER von der Aufgabe freizustellen, die jüdische, christliche und islamische Religion sowie weitere

Religionen in ein Gespräch miteinander zu bringen, und als ein Fach zu konzipieren, in dessen Zentrum ethische, politische und ökologische Fragen der Weiterentwicklung moderner Gesellschaften stehen. Die an ein so ausgerichtetes Fach zu stellenden Anforderungen und Erwartungen müssten dann freilich deutlich begrenzt werden. Seine Aufgabe würde es nicht sein, individuelle Identitätsfindungsprobleme und Entwicklungsprobleme moderner Gesellschaften einer Lösung zuzuführen, sondern Erfahrung und Umgang der Heranwachsenden im Hinblick auf Wissbares und Diskutierbares so zu erweitern, dass sie in den angesprochenen Fragen an öffentlichen Diskursen partizipieren können.

Neben und parallel zu einem solchen Fach könnte dann der traditionelle konfessionelle Religionsunterricht so weitergeführt und reformiert werden, dass in ihm religionskundliche Grundkenntnisse vermittelt und die Entwicklung einer religiösen Deutungs- und Partizipationskompetenz von Schülerinnen und Schülern durch Lehrer unterstützt wird, die ein theologisches, religionswissenschaftliches und erziehungswissenschaftliches Studium absolviert haben.

Der Unterricht in einem zugleich religiös und interreligiös ausgewiesenen Fach hätte nicht nur die Aufgabe, Wissen über die etablierten religiösen Vorstellungen und theologischen Lehren einer Religion zu vermitteln, sondern müsste zugleich das Schicksal derjenigen Glaubensrichtungen und Strömungen erinnern, die in der Geschichte der Religion als Häresien ausgegrenzt und vernichtet worden sind.

Mein Vorschlag geht also dahin, die Aufgaben des Faches LER auf das erziehungs-, bildungs- und institutionentheoretisch Erlaubte und Diskutable zu begrenzen, die Unterschiede zwischen Moralität und Legalität sowie individuell zu entscheidenden und öffentlich zu diskutierenden Sachverhalten stärker zu beachten und die Trennung zwischen Staat und Kirche durch Verortung der religionspädagogischen Anliegen von LER in einem zu reformierenden religionsgebunden Unterricht deutlicher zur Geltung zu bringen.

„Religion und Kultur“. Zur Zürcher Konzeption für ein neues Unterrichtsfach und den Ergebnissen seiner Evaluation

Der folgende Text gibt den Wortlaut eines Vortrags wieder, mit dem ich am 09. November 2013 vor dem Zürcher Bildungsrat die Ergebnisse eines gemeinsam mit Dr. Roumiana Nikolova erstellten Gutachtens zur Evaluation des Zürcher Unterrichtsfaches „Religion und Kultur“ vorgestellt habe. Das Gutachten ist zusammen mit dem Evaluationsbericht der Schweizer Forschergruppe und einem weiteren Gutachten von Prof. Dr. Geoff Teece in den Beschlüssen des Zürcher Bildungsrats einsehbar unter http://bi.zh.ch/internet/bildungsdirektion/de/unsere direktion/bildungsrat/beschlussarchiv/beschluesse_2013.html#a-content.

Die folgenden Ausführungen stellen konzentriert Ergebnisse eines gemeinsam mit Dr. Roumiana Nikolova erstellten Gutachtens zur Evaluation des neuen Unterrichtsfaches „Religion und Kultur“ vor. Sie geben das Gutachten nicht in Gänze wieder, sondern konzentrieren sich auf zentrale Aussagen desselben und gliedern sich in

- eine Einordnung der Zürcher Konzeption des neuen Faches „Religion und Kultur“ in die internationale Diskussion,
- eine Beurteilung der von einer Schweizer Forschungsgemeinschaft durchgeführten Evaluation,
- sowie abschließende Empfehlungen.

1. Einordnung der Zürcher Konzeption des neuen Faches „Religion und Kultur“ in aktuelle pädagogische und religionspolitische Diskurse

In mehreren modernen Staaten gibt es derzeit Anstrengungen, die Aufgaben des Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen zu überprüfen und neu zu justieren. Vereinfacht lassen sich gegenwärtig drei Strategien voneinander unterscheiden, zu denen die Zürcher Konzeption für das Unterrichtfach „Religion und Kultur“ als eine vierte hinzutritt.

(1.) Die erste Strategie will den traditionellen, im Auftrag von Bekenntnissen und Religionsgemeinschaften erteilten Religionsunterricht beibehalten,

zugleich aber das Unterrichtsfach Religion zu einem stärker wissensbasierten Schulfach weiterentwickeln, in dem nicht Glaubensvollzüge eingeübt, sondern religiöse Grundkenntnisse, religiöse Deutungs- und religiöse Partizipationskompetenzen vermittelt werden.

Diese Strategie erreicht mögliche Adressaten nicht, wenn Eltern und Heranwachsende von dem in modernen Verfassungen verankerten Recht einer positiven und negativen Religionsfreiheit Gebrauch machen und Religion als Unterrichtsfach abwählen.

(2.) Eine zweite Strategie setzt an die Stelle des abwählbaren Religionsunterrichts einen obligatorischen Werteunterricht und institutionalisiert diesen beispielsweise in der Form eines für alle Schülerinnen und Schüler verpflichtenden Unterrichtsfaches Ethik.

Für diese Strategie ist Religion kein öffentlich bedeutsamer Sachverhalt mehr, sondern eine private und auf das Innenleben von Religionsgemeinschaften begrenzte Angelegenheit.

(3.) Eine dritte Strategie verfolgt Ziele, die denjenigen der beiden ersten Strategien entgegengesetzt sind. Sie will Religionsunterricht nicht durch einen Moral- und Werteunterricht ersetzen, sondern als Fundierungsfach für Ethik und Moral im Schulcurriculum verankern.

Ihre Realisierungsmöglichkeiten sind umstritten, weil unklar bleibt, wie der Streit der Religionen über die richtige Moral mit Hilfe von Religionsunterricht gelöst und der in modernen Gesellschaften zunehmende Widerstand gegen Versuche, moralische Fragen unter eine religiöse Vormundschaft zu stellen, gebrochen werden könnte.

(4.) Die Konzeption des neuen Zürcher Unterrichtsfaches „Religion und Kultur“ verfolgt eine vierte Strategie. Diese greift einzelne Momente der eingangs genannten Strategien auf und hält zu diesen gleichzeitig eine deutliche Distanz ein.

Mit der ersten Strategie verbindet die Zürcher Konzeption das Festhalten an einer öffentlichen Funktion von Religion, die für die Legitimation schulischen Religionsunterrichts grundlegend ist. Anders als die erste Strategie erblickt die Zürcher Konzeption die Legitimität des öffentlichem Schulunterrichts jedoch nicht primär in der Entwicklung religiöser Kompetenzen, sondern in der Thematisierung von Zusammenhängen zwischen Religion und Kultur.

Mit der zweiten Strategie verbindet die Zürcher Konzeption, dass sie das neue Fach als ein obligatorisches, nicht-abwählbares, allgemeinbildendes Unterrichtsfach konzipiert. Von der zweiten Strategie unterscheidet sie sich zugleich dadurch, dass sie das Fach „Religion und Kultur“ nicht vorrangig aus dem Horizont moralbildender Intentionen, sondern so konzipiert, dass in ihm religiöse und religionsbezogene kulturelle Sachverhalte, Dogmen und Orientierungen unterrichtlich bearbeitet werden.

Dieser Bearbeitung wird allerdings – und hierin liegt eine wichtige Abgrenzung zur dritten und eine gewisse Nähe zur ersten Strategie – eine auf Kennt-

nis- und Wissensvermittlung ausgerichtete reflexive und keine fundamentalistische, moralbegründende Funktion zugewiesen.

Halten wir fest: Die Zürcher Konzeption für das Schulfach „Religion und Kultur" vermeidet Alternativen wie die eines Religionsunterrichts als Fundierungsfach für Moral oder eines Moralunterrichts als Ersatzfach für Religion. Ein zentrales Merkmal des neuen Zürcher Schulfaches liegt darin, dass seine Konzeption das Religiöse weder in den Bereich des Privaten abschiebt, noch fundamentalistisch interpretiert, sondern die Beziehungen zwischen Religion und Kultur zum Gegenstand einer wissensbasierten unterrichtlichen Thematisierung erhebt. So weist der Lehrplan dem neuen Fach die Aufgabe zu, die „Vielfalt religiöser Überzeugungen und kultureller Herkunft" als ein „wertvolles Kulturgut" zu behandeln. Zugleich verlangt er, die Schülerinnen und Schüler so in religiöse und kulturelle Themen einzuführen, dass diese als Sachverhalte begriffen werden, die „in unserer Gesellschaft ambivalent" ausgelegt und „als lebensfördernde Ressourcen oder als Konfliktpotential ... wahrgenommen" werden.

2. Beurteilung der von einer Forschungsgemeinschaft durchgeführten Evaluation

Das Anfang Mai 2013 von Frau Nikolova und mir übergebene Gutachten hat gezeigt, dass die mit der Evaluation beauftragte Forschungsgemeinschaft die in der Zürcher Konzeption getroffene Unterscheidung zwischen den Aufgaben des öffentlichen Unterrichtsfaches „Religion und Kultur" und den Formen einer in Familien und Religionsgemeinschaften verankerten religiösen Sozialisation, Belehrung und Beratung sachrichtig aufgegriffen, für die Evaluation dann jedoch ein ungeeignetes Modell gewählt und Instrumente entwickelt hat, welche die eigentliche Evaluationsaufgabe nicht oder nur sehr eingeschränkt umsetzen.

2.1 Beurteilung des für die Evaluation entwickelten theoretischen Modells

Das der Evaluation zugrunde gelegte theoretische Modell der Forschungsgemeinschaft unterscheidet zwischen drei Formen des Lernens und Lehrens im religiös-evaluativen Bereich, einem learning/teaching in religion, from religion und about religion.

Unter einem learning/teaching in religion verstehen die Evaluatoren Prozesse, die – wie das Beten, die Beichte, der Gottesdienst und die Heilige Messe –

bei der Ausübung von Religion im Raum der Familie oder in der Praxis von Religionsgemeinschaften stattfinden.

Den Begriff learning/teaching from religion verwenden die Evaluatoren zur Kennzeichnung eines Verhaltens, bei dem kirchliches Personal oder konfessionell orientierte Lehrpersonen die Religiosität von Schülerinnen und Schülern mit missionierenden Absichten ansprechen.

Unter einem learning/teaching about religion schließlich versteht die Forschungsgemeinschaft Lernprozesse und pädagogische Interaktionen, die religionsneutral strukturiert sind und in denen die Lehrenden keinen Vollzug einer religiösen Praxis intendieren, sondern nur Wissen über Religion vermitteln wollen.

Die Basisentscheidungen und Folgerungen, die das Evaluatorenteam aus dieser Unterscheidung ziehen, besagen,

- dass von den drei Lern- und Lehrformen an öffentlichen Schulen nur die Reinform eines learning/teaching about religion legitim sei;
- dass Rein- und Mischformen, die ein learning/teaching in religion oder – abgeschwächt – ein learning/teaching from religion praktizieren, verfassungswidrig seien;
- und dass darum allein die Reinform eines learning/teaching about religion zugelassen werden könne.

Die Problematik dieser Basisentscheidungen wird sichtbar, wenn man sie auf andere Fächer zu übertragen sucht und die didaktischen Implikationen der drei Folgerungen bedenkt.

Ein analoge Unterscheidung zwischen einem learning/teaching in, from und about würde beispielsweise für den Erdkundeunterricht besagen,

- dass ein learning in beim Wandern und Reisen stattfinde und in schulischen Zusammenhängen generell zu vermeiden sei,
- dass ein learning from dort gegeben wäre, wo Geographen oder Geographielehrer mit ihrem Unterricht eine Liebe zur Natur und in der Schweiz speziell ein Interesse an der Erhaltung der Schweizer Landschaften zu erzeugen suchten,
- und dass allein ein learning about verfassungsgemäß genannt werden könne, weil nur es gegenstandsneutral konzipiert sei und ohne ein Interesse an der Erhaltung und Pflege der Natur in der Schweiz auskomme.

Fehlschlüsse wie diese ergeben sich dann, wenn man zwischen einem fundamentalistisch orientierten missionierenden Religionsunterricht – und analog zwischen einem ökofundamentalistischen Erdkundeunterricht – und einem Unterricht, der Interesse an der Vielfalt der Religionen und ihren kulturellen Einbettungen erzeugt, nicht zu unterscheiden versteht und von daher eine sachfremde Gegenstandsneutralität zum Prinzip jeglichen Unterrichts erhebt.

Noch deutlicher zeigen sich die Grenzen des von der Forschungsgemeinschaft als einzig legitim angesehenen Modells eines reinen learning/teaching about, wenn man seine didaktischen Implikationen bedenkt. Die Gegenstandsneutralität, die die Evaluatoren den Lehrerinnen und Lehrern auferlegen, ver-

bietet diesen nämlich streng genommen, den Gegenstand, den sie unterrichten, für bedeutsam zu halten und dies auch gegenüber ihren Schülerinnen und Schülern zu erkennen zu geben. Ohne eine inhaltliche Achtung und Anerkennung der Struktur des Gegenstandes durch Lehrende und Lernende aber ist Unterricht als Vermittlung grundlegender Kenntnisse und Einsichten gar nicht möglich. Zur bildungstheoretischen Legitimität jeglichen Unterrichts gehört unabdingbar, dass das Wissen, das er vermittelt, für bedeutsam gehalten wird.

Im Bereich des öffentlichen Religionsunterrichts muss daher zwischen einem abzulehnenden Religionsunterricht, der missioniert, und einem Religionsunterricht, der in kulturell bedeutsame, aber auch problematische Sachverhalte und Aspekte von Religion einführt, unterschieden werden. So wird man den Lehrern untersagen, von den Schülern zu verlangen, im Unterricht das „Vater unser" zu beten, und ihnen zugleich aufgeben, ein Wissen davon zu vermitteln, was in dem Gebet unter „Vater", „unser", Wille", „Himmel", „Erde", „Schuld", „Vergebung", „Verführung", „Reich" u. a. m. verstanden wird.

Religionswissenschaftliche Kenntnisse allein reichen hierzu nicht aus, auch theologische Kenntnisse sind erforderlich, um die angesprochenen Begriffe und Metaphern des Gebets zu begreifen und zwischen seinen lebensförderlichen Ressourcen und seinem möglichen Konfliktpotential zu unterscheiden.

Das Beispiel muss an dieser Stelle ausreichen, um zu zeigen, dass ein unterrichtliches Reden about religion, in dem keine Erfahrungen in religion thematisiert und, sofern angezeigt, problematisiert und kein learning from religion zugelassen würde, aus pädagogischen und didaktischen Gründen gar nicht realisierbar ist. Die erziehende und bildende Leistung eines auf die Vermittlung grundlegender Kenntnisse und Einsichten zielenden Schulunterrichts besteht nicht darin, dass er die Reinform eines learning about praktizierte, sondern darin, dass er Erfahrungen reflektiert, Kenntnisse vermittelt und Einsichten ermöglicht, die auf eine schulische und unterrichtliche Vermittlung angewiesen sind, weil sie sich im gesellschaftlichen Zusammenleben der Menschen nicht von selbst tradieren.

2.2 Beurteilung der für die Evaluation entwickelten Instrumente

Die von der Forschungsgemeinschaft für die Evaluation entwickelten Instrumente bestehen im Wesentlichen aus

- einer fünffachen Differenzierung von Unterrichtstypen,
- Bögen für die Befragung von Schulleitern und Lehrpersonen und Schülern,
- vorstrukturierten Bögen für die Unterrichtsbeobachtung
- sowie einem Leitfaden für Fallstudiengespräche mit Lehrkräften und Lernenden.

Die fünf Unterrichtstypen setzen sich aus Rein- und Mischformen eines learning/teaching in, from und about religion zusammen. Die Typologie ist problematisch, weil die Forschungsgemeinschaft Mischformen als mehr oder

weniger illegitim ablehnt und Reinformen auszuweisen sucht, die es, wie die Evaluationsberichte ausführen, in der Praxis gar nicht gibt.

Statt nun in diesem Befund einen Hinweis auf die Fragwürdigkeit und Unstimmigkeit der getroffenen Typenbildung zu erkennen, leiten die Evaluatoren aus ihm weitreichende Folgerungen ab, darunter diejenigen

- dass die Praxis des neuen Unterrichtsfaches „Religion und Kultur“ in weiten Teilen der Schweizer Verfassung widerspreche,
- dass es darauf ankomme, die Formen eines teaching in und from zu „eliminieren“,
- und dass Lehrerinnen und Lehrer, die sich nicht zur Reinform eines teaching about religion bekennten oder weiterbilden ließen, zur Rückgabe ihrer Lehrbefähigung für Religion bewegt werden sollten.

Die genannten Folgerungen sind als wissenschaftliches Ergebnis der Evaluation äußerst problematisch und für die Weiterentwicklung des Faches in pädagogischer und bildungspolitischer Hinsicht wenig hilfreich. Sie ergeben sich aus pädagogisch und didaktisch unhaltbaren Vorstellungen der Evaluatoren von einem gegenstandsneutralen Unterricht. Sie verfehlen die Konzeption des Faches „Religion und Kultur“, konzentrieren sich weitgehend auf szientifische Wissensformen und entwickeln keinen angemessenen Begriff von den allgemeinpädagogischen und fachdidaktischen Aufgaben des neuen Unterrichtsfaches „Religion und Kultur“.

Während die von der Forschungsgemeinschaft vorgenommene Unterscheidung von Unterrichtstypen wenig hilfreich ist, um die von der Evaluation erwarteten Klärungen zu gewinnen, genügen die Instrumente für die Befragungen von Schulleitern, Lehrern und Schülern weitgehend wissenschaftlichen Ansprüchen. Ihr Einsatz führt jedoch zu nur begrenzt aussagekräftigen Resultaten, weil von den beiden ursprünglich vorgesehenen zwei Messzeitpunkten nur einer realisiert wurde.

Vergleichbares gilt für die im Rahmen von Einzelfallstudien durchgeführten Gespräche. Sie vermitteln zwar interessante Einblicke in einzelne Verläufe von Unterricht, werden vom Evaluatorenteam jedoch so ausgewertet, dass aus Wahrnehmungen der Interviewer, die nur an wenigen Schülern gewonnen wurden, Aussagen über den Kompetenzstand der Mehrheit der Schülerinnen und Schülern abgeleitet werden. Dies aber ist nach den Verfahren der empirischen Bildungsforschung nicht zulässig.

Die qualitativen Einzelfallstudien als letztes der genannten Instrumente hätten durch quantitative Studien und den mehrfachen Einsatz eines für das neue Fach eigens auszuarbeitenden Kompetenztests ergänzt werden müssen. Ein solcher Test stand jedoch für die Evaluation nicht zur Verfügung und konnte in ihr auch nicht entwickelt werden.

2.3 Beurteilung der von der Forschungsgemeinschaft ermittelten Resultate

Die Resultate der Evaluation leiden insgesamt darunter, dass sie unter Zugrundelegung eines Modells erarbeitet wurden, das vom Idealtyp eines reinen learning/teaching about religion ausgeht, mit Verweis auf die erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Theoriediskussion nicht legitimiert werden kann, wichtige Funktionen und Eigenarten der Wirkungsweise schulischer Unterweisung nicht erfasst und der Konzeption des zu evaluierenden Faches in wesentlichen Punkten widerspricht. In dem von Frau Dr. Nikolova und mir erarbeiteten Gutachten heißt es hierzu:

(1.) Aufgrund der weitgehenden Vernachlässigung allgemein-pädagogischer, allgemein-didaktischer, schulpädagogischer, religionspädagogischer und theologischer Fragestellungen und Konzepte sowie wegen des Verzichts auf die Einbeziehung von Experten aus dem Bereich einer erziehungswissenschaftlich ausgewiesenen empirischen Bildungsforschung, aber auch mit Blick auf die Vielzahl divergierender Evaluationsaufgaben und -ebenen und die verwendeten Instrumente, erfüllt der zu prüfende Evaluationsbericht das Kriterium wissenschaftlicher Objektivität nicht oder nur in einem sehr eingeschränkten Sinne.

(2.) Die eingeschränkte wissenschaftliche Objektivität des Evaluationsberichts hat negative Auswirkungen auch auf die Validität der eingesetzten qualitativen Beobachtungsbögen und deren Auswertung sowie die Ergebnisse der Evaluation und ihre Interpretation. Insgesamt ist festzuhalten, dass im vorgelegten Evaluationsbericht zentrale Fragen des ausgeschriebenen Forschungsprogramms nicht angemessen und ausreichend valide und reliabel behandelt worden sind. Das gilt insbesondere für die Fragen und Ergebnisse zum realisierten Unterricht, die pädagogisch gesehen wenig aussagekräftig sind.

(3.) Die von den Verfassern des Berichts vorgenommene Zuordnung von Aussagen des Lehrplans, Beobachtungen der Unterrichtswirklichkeit, in Interviews und quantitativen Online-Befragungen erfassten Meinungen von Lehrpersonen sowie in schriftlichen Befragungen und einzelnen Interviews erhobenen Schülermeinungen zeigt deutlich Praktiken einer illegitimen ex-post Normierung bzw. Interpretation erhobener Daten, welche in vielen Aspekten dem widerspricht, was Testpersonen meinten und aussagen wollten.

(4.) Hinsichtlich der Gewichtung der Resultate ist festzustellen, dass Schlüsse aus den Fallstudien Übergeneralisierungen enthalten, die nicht valide sind, und dass auch die Bewertungen der Ergebnisse im Evaluationsbericht unter den aufgezeigten Kategorienfehlern leiden.

3. Empfehlungen

Die abschließenden Empfehlungen des gemeinsam mit Frau Dr. Roumiana Nikolova erarbeiteten Gutachtens sollen auch am Ende seiner Vorstellung stehen. Sie lassen sich in eine allgemeine und drei konkrete Empfehlungen zusammenfassen.

Wir empfehlen den Verantwortlichen im Kanton Zürich, an der Reformkonzeption des neuen Unterrichtsfaches ‚Religion und Kultur’ festhalten. Das Anliegen, die Thematisierung der Beziehungen von Religion und Kultur im Rahmen öffentlicher Erziehung, Unterweisung und Bildung in einem obligatorischen, nicht abwählbaren Schulfach zu thematisieren, ist insbesondere aus drei pädagogischen und bildungstheoretischen Gründen legitim:

(1.) Das neue Unterrichtsfach bringt deutliche Zugewinne gegenüber älteren Konzeptionen eines „Religionsunterrichts als Information“, eines „konfessionellen“ bzw. „interkonfessionellen Religionsunterrichts“ sowie eines „Bibel-Unterrichts“. Es stärkt die Funktion religiöser Bildung als Teil öffentlicher Bildung. Es thematisiert Religionen und Religiosität als einen bedeutenden kulturellen und gesellschaftlichen Sachverhalt, der für das Verständnis der geschichtlich gewordenen Wirklichkeit der modernen Welt in individueller und in gesellschaftlicher Hinsicht von grundlegender Bedeutung und auf eine Tradierung im Rahmen öffentlicher Erziehung und Unterweisung angewiesen ist.

(2.) Das neue Unterrichtsfach sieht von seiner Konzeption her die Bearbeitung der Ambivalenzen und des Konfliktpotentials religiöser Traditionen vor. Es vermeidet damit den Anspruch, eine Form von Religion als allein selig machend auszuweisen, ebenso wie Vorstellungen, die der Religion eine vorrangige Zuständigkeit für die Beantwortung moralischer und politischer Fragen zuerkennen.

(3.) Bei der Weiterentwicklung des Schulfaches „Religion und Kultur“ sollte dessen Curriculum in den Bereichen Grundkenntnisse, Deutungs- und Partizipationskompetenz so weiterentwickelt werden, dass die durch Wissensvermittlung zu bearbeitenden Bildungsaufgaben des neuen Faches gestärkt werden und deutlicher herausgearbeitet wird, dass Religion schon für sich genommen ein kultureller Tatbestand mit eigenen Ambivalenzen ist, der diesen Status nicht erst durch, wohl aber vermittelt über Bezüge zu außerreligiösen kulturellen Sachverhalten gewinnt.

RELIGIONSUNTERRICHT ALS ORT DER PÄDAGOGIK UND ORT DER THEOLOGIE

Der Beitrag geht auf einen Vortrag über „Religionsunterricht als Ort der Pädagogik" zurück, der im Rahmen des 2009 an der Ruhr-Universität-Bochum veranstalteten Symposions „Religionsunterricht als Ort der Theologie" gehalten wurde. Er ist in dem von N. Mette und M. Sellmann hrsg. gleichnamigen Band in den QUAESTIONES DISPUTATAE Nr. 247, S. 362-383, erschienen und wurde, um Überschneidungen mit anderen Texten in diesem Band zu vermeiden, um den im letzten Abschnitt der Erstveröffentlichung gegebenen Ausblick auf Forschungsfragen aus einem gemeinsam mit Rolf Schieder, Henning Schluß und Joachim Willems durchgeführten interdisziplinären Forschungsprojekt gekürzt. Der *für den Abdruck in diesem Band gewählte Titel will unterstreichen, dass die Legitimität eines öffentlichen Religionsunterrichts davon abhängt, dass Religionsunterricht gleichzeitig ein Ort der Pädagogik und der Theologie ist.*

Der Topos „Religionsunterricht als Ort der Theologie" hat eine bis in die mittelalterliche Theologie zurückreichende Tradition. Worin diese besteht und welche Bedeutung ihr heute zukommt, ist ein Forschungsgegenstand, den katholische Theologen an den Universitäten Bochum, Dortmund und Duisburg/Essen in einer gemeinsamen Forschergruppe untersuchen. Zu seiner Klärung kann ich wenig beitragen. Das mir zugewiesene Thema lautet: „Religionsunterricht als Ort der Pädagogik". Meine Vermutung ist, dass beide Themen in einem Zusammenhang stehen, der für Theologie und Erziehungswissenschaft gleichermaßen bedeutsam ist, aus theologischer und erziehungswissenschaftlicher Perspektive jedoch unterschiedlich thematisiert werden kann. Ich werde mich daher mit dem Religionsunterricht als Ort der Pädagogik befassen und aus dieser Perspektive dann dem Thema „Religionsunterricht als Ort der Theologie" nähern.

Die folgenden Überlegungen gliedern sich in Ausführungen zum Verhältnis von Erfahrung, Lernen, Lehren und Unterricht, in Hinweise zum heute problematischen Verhältnis von Erfahrung, Lernen, Glaube und Theologie, in Thesen über Schule und Unterricht als Ort der Pädagogik sowie in Überlegungen zum Religionsunterricht als gemeinsamem Ort von Pädagogik und Theologie.

1. Zum Verhältnis von Erfahrung, Lernen, Lehren und Unterricht

Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht verweist der Zusammenhang zwischen Religionsunterricht als Ort der Pädagogik und Religionsunterricht als Ort der Theologie auf die elementare Tatsache, dass alles, was der Erfahrung zugänglich gemacht werden kann, lernbar sein oder werden muss, und dass alles, was lernbar ist, aber nicht unmittelbar aus Erfahrung gelernt wird, vermittelt über lehrende und unterrichtliche Einwirkungen angeeignet werden muss. Lehren und Unterrichten zielen darauf, ein zu Lernendes begreifbar und verstehbar zu machen, das nicht unmittelbar durch Erfahrung angeeignet werden kann.

Die angedeuteten Zusammenhänge gelten auch für Glaube und Theologie. Dabei ist der Glaube – zumindest anfänglich – eher den über Erfahrung vermittelten, die Theologie stärker den über Unterricht vermittelten Gegenständen zuzuordnen. Beide zeichnen sich wie andere Sachverhalte, die durch Erfahrung und Unterricht angeeignet werden, dadurch aus, dass es ebenso wenig eine angeborene Religion wie eine angeborene Muttersprache gibt. Die Evolution hat bei Menschen wenig und von dem Wenigen insbesondere das Lernen-Können und Lernen-Müssen auf Dauer gestellt. Vererbt wird nicht das Gelernte und lernend Erworbene, sondern die Fähigkeit zu lernen, für die Rousseau wegen ihrer Ambivalenz den Begriff perfectibilité erfand und die Herbart, Humboldt und Schleiermacher wegen ihrer Unbestimmtheit Bildsamkeit nannten. Hiermit hängt zusammen, dass das Lernen nicht ein zu den anderen anthropologischen Sachverhalten hinzutretender Tatbestand, sondern ein schlechterdings grundlegender Sachverhalt ist. Mit Blick auf religiöse Phänomene habe ich dies einmal auf die Formel gebracht, „dass nur einem bildsamen Wesen ein Gott sich offenbaren kann“ (Benner 2004, S. 25).

Was mit Hilfe von Erziehung durch Erfahrung gelernt und unter dem Einfluss eines diese ergänzenden und erweiternden Unterrichts tradiert wird, folgt niemals unmittelbar aus der zu erlernenden und zu tradierenden Sache, sondern ist auf eine sich in sozialisatorischen Erfahrungen vollziehende und durch Unterricht zu vertiefende und erweiternde Bearbeitung angewiesen. Damit etwas durch Unterricht und eine an diesen anschließende Einführung in gesellschaftliche Handlungsfelder erlernt und tradiert werden kann, muss das, was tradiert werden soll, einer pädagogischen Transformation unterzogen werden. Diese macht aus einem den Erwachsenen meist schon bekannten Tatbestand einen für Kinder noch unbekannten Sachverhalt. Pädagogische Transformationen suchen das zu Transformierende an die Lernfähigkeit der Heranwachsenden anschlussfähig zu machen, indem sie es in einen für Lernende erfahrbaren, ihrem Denken ausgesetzten sowie Mitwirkungs- oder Partizipationsmöglichkeiten eröffnenden Sachverhalt überführen (zum Begriff der Trans-

formation siehe Benner [7]2012, S. 103ff., S. 146ff., S. 308ff.). Etwas in diesem Sinne erfahrbar, beurteilbar und partizipierbar zu machen, bedeutet

- erstens, bildende Wechselwirkungen zwischen der Lernfähigkeit von Lernenden und der Bildung einer für sie neuen Welt zu arrangieren,
- zweitens, diese Wechselwirkungen so zu arrangieren, dass die Lernenden rezeptiv und aktiv zu Selbst- und Welterfahrungen aufgefordert werden, die spannungsreich durchlaufen werden,
- drittens, Transformationen zu arrangieren, in denen die anzueignende Sache zu einer Herausforderung für Lernende wird, sowie
- viertens, darauf zu achten, dass Lernen, Erziehung und Unterricht auf der einen und das zu Lernende, Anzueignende und zu Vermittelnde auf der anderen Seite zueinander in eine nicht-hierarchische Beziehung treten.

In welt- und selbstbildenden Lernprozessen normieren Erfahrung, Lernen und Lehren weder das jeweils Anzueignende noch dieses den Bildungsprozess. Das Anzueignende gibt es ja bereits vor der Erfahrung und vor dem Unterricht. Es teilt sich den Heranwachsenden nicht selbständig mit, sondern muss von diesen als Gegenstand von Erfahrung und Unterricht angeeignet werden. Für die Frage, ob und wie Religionsunterricht ein Ort der Theologie und ein Ort der Pädagogik sein kann, bedeutet dies: Aus dem, was Religionsunterricht als Ort der Theologie ist, folgt nicht, was er als Ort der Pädagogik sein kann. Zugleich gilt aber auch das Umgekehrte: aus dem, was Religionsunterricht als Ort der Pädagogik ist, lässt sich nicht ableiten, was er als Ort der Theologie ist. Wohl aber ist Religionsunterricht nur möglich, wenn in ihm Religion und Theologie einen ganz bestimmten Ort haben und er zugleich ein Ort der Pädagogik und der Theologie ist.

2. Zum problematischen Verhältnis von Erfahrung, Lernen, Glaube und Theologie

Auf den ersten Blick scheinen die bisherigen Ausführungen nahezulegen, dass die Beziehungen zwischen Erziehung, Religion und Unterricht sowie Pädagogik und Theologie ganz und gar unproblematisch sind. Die tiefer gehende Bedeutung der Problemexposition könnte jedoch in der Einsicht liegen, dass die angesprochenen Zusammenhänge von Erfahrung, Lernen, Lehren und Unterrichten heute nicht mehr ausreichen, um Religionsunterricht zu konzeptualisieren, zu arrangieren und zu evaluieren. Was den Glauben und seine theologischen Auslegungen betrifft, hat der Religionsunterricht seine Selbstverständlichkeit längst verloren. Religionsunterricht ist nicht nur unter denen umstritten, die für ihn eintreten, sondern auch unter denen, die ihn außerhalb der öffentlichen und gemeinsamen Erziehung ansiedeln wollen. Jenseits des Streits zwischen den verschiedenen Interessengruppen lassen sich durchaus rationale

Gründe anführen, die gegen die Institutionalisierung eines öffentlich zu erteilenden Religionsunterrichts in Schulen sprechen (siehe hierzu Ziebertz 2006).

Einer dieser Gründe lautet, öffentliche Erziehung dürfe nicht alles vermitteln, was durch Unterricht vermittelt werden kann, sondern müsse sich auf das Elementare, Grundlegende und Weiterführende konzentrieren, das für die individuelle Entwicklung der Heranwachsenden und ihre Fähigkeit, am öffentlichen Leben teilzunehmen, bedeutsam ist. Aus einem anderen Grund kann öffentliche Erziehung nicht als ein Ort konzipiert werden, an dem Religion sich in alles fundamentalistisch einmischt und jeden Widerstreit zwischen religiösen und anderen Geltungsansprüchen leugnet. Die Thematisierung solcher Widersprüche gehört ja zu den Aufgaben einer unterrichtlichen Erweiterung von Erfahrung und Umgang und darf daher aus religiöser Sicht nicht schon deshalb als Relativismus gegeißelt werden, weil in ihr auch andere als religiöse Argumente thematisiert werden.

Zu den Fragen, ob und wie Religionsunterricht als Ort der Pädagogik und als Ort der Theologie zu konzipieren ist, tritt damit eine dritte Frage hinzu. Sie lautet: Soll Religionsunterricht überhaupt noch an öffentlichen und allgemeinbildenden Schulen institutionalisiert werden? Der allgemeine Zusammenhang von Erfahrung, Lernen und Lehren gilt ja für alles, was durch Schulen tradiert und im Unterricht vermittelt wird. Gerade weil er für alles gilt, kann aus ihm nicht abgeleitet werden, welche Lernbereiche sich als grundlegende Unterrichtsfächer legitimieren lassen und welche nicht. Der Streit über den Religionsunterricht ist heute kein Streit darüber, ob Religionen einer Tradierung durch Unterricht bedürfen. Strittig ist vielmehr, ob Religion außerhalb der Praxis der Glaubensgemeinschaften tradiert und zum Kernbestand einer durch öffentliche Erziehung und Unterweisung abzusichernden grundlegenden und gemeinsamen Bildung gerechnet werden soll.

Diejenigen, die gegen den Religionsunterricht sind, sind gegen eine Tradierung des Religiösen im Rahmen öffentlicher und gemeinsamer Erziehung. Sie vertreten die zunehmend an Selbstverständlichkeit gewinnende Auffassung, Religion gehöre zu jenen Sachverhalten, deren Tradierung eingestellt werden kann, wenn sie nicht mehr von selbst gelingt. In gewissem Sinne gilt das auch für die Theologie als Gegenstand und Sachverhalt gemeinsamer öffentlicher Erziehung. Sie mag für die Ausbildung bestimmter Berufsgruppen unentbehrlich sein, im Kanon öffentlicher Erziehung und Unterweisung hat sie dann keinen notwendigen Platz, wenn das Religiöse nicht mehr zum Kernbestand schulischer Erziehung gerechnet wird. Theologische Grundkenntnisse und Deutungsmuster in zunehmend religionslos werdenden modernen Gesellschaften durch schulischen Unterricht vermitteln zu wollen, muss aus der Sicht derer, die den Religionsunterricht ablehnen, als ein Unterfangen erscheinen, das demjenigen vergleichbar ist, Menschen, die im Hochgebirge leben, wo es weder Meere, noch Seen oder Flüsse, sondern allenfalls Rinnsale gibt, nicht etwa das Schwimmen, das sich nirgends von selbst tradiert, sondern eine Lehre von den Techniken und Praktiken des Schwimmens beibringen zu wollen. Theolo-

gie ohne Glauben macht ebenso wenig Sinn wie Schwimmtechnologie ohne Wasser. Zwar gilt immer noch Schleiermachers Satz, dass die Praxis überall älter ist als die Theorie, der Glaube also älter ist als die Theologie. Aus diesem Satz folgt aber nicht mehr, dass die ältere Praxis aus sich heraus Bestand hat und in den Lebensgemeinschaften, wie Schleiermacher noch annahm, als ein gesicherter Sachverhalt quasi von selbst tradiert wird. Schleiermacher konnte einen öffentlichen Religionsunterricht noch mit Verweis auf die Selbsterhaltung der Religion in den Glaubensgemeinschaften für in mancherlei Hinsicht entbehrlich halten und ihm für die Tradierung des Glaubens allenfalls eine erweiternde, keineswegs aber eine grundlegende Funktion zuerkennen. Wir Heutigen können hieran nicht mehr bruchlos anschließen, denn der Glaube ist als Voraussetzung theologischen Nachdenkens im Schulunterricht keineswegs mehr gesichert, sondern vielerorts bereits seit mehreren Generationen abhanden gekommen.

Damit ist eine Ausgangssituation eingeholt, die heute immer öfter gegeben ist. Von ihr müssen Diskurse über die Legitimität oder Illegitimität öffentlicher religiöser Unterweisung ausgehen und auf sie Bezug nehmen (vgl. Oelkers 2006; Ladenthin 2014, Kapitel 1: Religion und Bildung. Religion als Schulfach?). Daran, dass Religion zunehmend auf eine unterrichtliche Vermittlung angewiesen ist, kann kein Zweifel bestehen, auch daran nicht, dass Theologie wie andere Formen reflexiver Erfahrung und reflektierenden Wissens einer unterrichtlichen Tradierung bedarf. Aber es besteht ein zunehmend allgemeiner werdender Zweifel daran, ob das Religiöse überhaupt zu den durch schulischen Unterricht im Rahmen öffentlicher Erziehung zu vermittelnden Grundsachverhalten gehört. Solange sich Religion im Leben der Glaubensgemeinschaften von selbst tradierte, konnte ihre Überlieferung durch einen Unterricht begleitet werden, der religiöse Sozialisation nicht ersetzte, sondern ergänzte. Seit sich Religion jedoch nicht mehr von selbst tradiert, melden sich verstärkt Positionen zu Wort, die auf eine unterrichtliche Vermittlung und Thematisierung religiöser Erfahrungen verzichten und die Zukunft der Religion dem Leben selbst überlassen wollen. Diese Positionen gilt es ernst zu nehmen, denn sie haben einen rationalen Kern. Wo nämlich grundlegende Erfahrungen nicht mehr gemacht werden, macht auch Unterricht keinen Sinn. Dieser muss an Vorerfahrungen anknüpfen, um erfahrungserweiternd wirksam werden zu können. Alphabetisierung ist nur möglich, wenn eine Muttersprache als gesprochene Sprache beherrscht wird, Fremdsprachenunterricht kann nur gelingen, wenn eine Muttersprache bereits erworben ist, an die er als Einführung in Fremdes anknüpfen kann. Wenn sich aber das Religiöse im Zusammenleben der Menschen gar nicht mehr von selbst erhält, kann es auch durch Unterricht nicht erweitert und innovatorisch tradiert werden.

Religion und Theologie sind damit auf schulische Vermittlung angewiesen. Zugleich aber ist zu beobachten, dass Religionsunterricht immer seltener an lebendige religiöse Erfahrungen in Familien und Religionsgemeinschaften anschließen kann. Religion und Theologie sehen sich zunehmend mit dem Prob-

lem konfrontiert, aus dem Kreis der durch Unterricht zu vermittelnden Gegenstände ausgegrenzt zu werden, weil Unterricht religiöse Erfahrungen aus eigener Kraft nicht ersetzen und fehlende Erfahrungen nicht ohne Weiteres durch schulische Lehr-Lernprozesse kompensieren kann.

Dass Religion und Theologie auf eine schulische Vermittlung angewiesen sind, kann zu widerstreitenden Entwicklungstendenzen in Beziehung gesetzt werden, z. B. dazu, dass Eltern, die selber keiner Religionsgemeinschaft mehr angehören, ihre Kinder vom Religionsunterricht abmelden oder gar nicht erst zu diesem anmelden, oder dazu, dass Heranwachsende Freistunden dem Religionsunterricht vorziehen, weil sie in Religion nur mehr ein überflüssiges Fach erkennen, aber auch dazu, dass der moderne Staat sich zunehmend als ein in religiöser Hinsicht neutraler Staat versteht, der Religion nicht mehr zu seinen Grundlagen rechnet.

Es wäre voreilig, die Aufzählung der Gründe hier schon zu beenden. Vielmehr haben auch die Religionsgemeinschaften mit zum Niedergang und Bedeutungsverlust des Religionsunterrichts beigetragen. Eine Religion wie die katholische, die den Bereich der Sexualität weitgehend auf Ehe und Kinderzeugung verkürzt, Homosexualität pauschal als krankhafte Fehlorientierung brandmarkt und Frauen den Zutritt zu kirchlichen Ämtern verwehrt, vertritt Wertvorstellungen und Normen, die in Widerspruch zu in modernen Gesellschaften allgemein anerkannten moralischen und demokratischen Überzeugungen stehen (siehe kritisch hierzu die Beschlussfassungen der Evangelischen Kirche Berlin-Brandenburg 2002, S. 177-184). Eine solche Religion kann sich heute einer diskutierenden Öffentlichkeit nicht mehr überzeugend als Sachwalterin von Aufklärung, Moral und Vernunft anbieten. Fundamentalistische Regeln, die Geschiedene und Wiederverheiratete von bestimmten Formen des Gemeindelebens ausschließen und Kleriker, die heiraten sowie wiederverheiratete Laien in bestimmten Professionen – von den Kindergärten bis zu den Theologischen Fakultäten – mit Berufsverboten belegen, zerstören die Glaubwürdigkeit dieser Religion nicht nur in Fragen der religiösen Lebensführung, sondern auch in den Bereichen von Erziehung, Wissenschaft und Moral.

Von daher ist nachvollziehbar, dass sich die Berliner, als sie sich 2009 in einem von den christlichen Kirchen angestrengten Volksbegehren vor die Wahl gestellt sahen, die Einrichtung eines obligatorischen Unterrichtsfaches Religion und die Abschaffung des gerade etablierten gemeinsamen Ethikunterrichts gut zu heißen, mehrheitlich für die Beibehaltung des Ethikunterrichts aussprachen. Sie verteidigten damit das Unterrichtsfach Ethik als Ort von Pädagogik und Philosophie gegen die Einführung eines Ethik und Religion in sich vereinigenden Religionsunterrichts. Ich will an dieser Stelle nicht verschweigen, dass mich das Berliner Volksbegehren in eine widersprüchliche Situation zwang. Ich stimmte für „pro reli“, weil ich für Religion als wählbares ordentliches Unterrichtsfach eintreten wollte, und konnte hierfür doch nur eintreten, weil ich sicher war, dass die Regierung und der Senat von Berlin das

gemeinsame Unterrichtsfach Ethik nicht zur Disposition stellen würden. Aus religionspolitischer Sicht war der Antrag von „pro reli", Religion als wählbares ordentliches Unterrichtsfach zu etablieren, für mich zustimmungsfähig, aus moralpolitischer Sicht aber gleichzeitig antiaufklärerisch und ignorant: ignorant gegenüber dem Sinn und der Notwendigkeit, an einem gemeinsamen Lernbereich Ethik gerade dann festzuhalten, wenn öffentlicher Religionsunterricht in den unterschiedlichen Religionen und Konfessionen gestärkt werden soll, antiaufklärerisch, weil unter modernen Bedingungen das Ethische nicht einseitig religiös – und auch nicht theologisch – bevormundet werden darf. Ich erinnere hier nur daran, dass bereits Schleiermacher entsprechende Versuche in seinen „Reden über Religion" mit guten Gründen als „unheilige Superstizion" und einen nicht länger hinzunehmenden Irrglauben zurückgewiesen hat (Schleiermacher 1799/2001, S. 87; vgl. auch von Hentig 2009).

Mit dieser Exposition bin ich beim eigentlichen Thema und bei der Frage angekommen, zu deren Klärung mein Vortrag einen Beitrag zu leisten versucht. Die Frage lautet: Kann Religionsunterricht heute als ein Ort der Pädagogik und ein Lernbereich an öffentlichen Schulen legitimiert werden, in dem Theologie, nicht aber Ethik, eine zentrale Stellung einnimmt?

3. Schule und Unterricht als Ort der Pädagogik

Nicht nur Religion und Religionsunterricht, auch Schule und Schulunterricht sind umstritten. So gibt es selbst unter religiösen Menschen nicht wenige, die die Praktizierung von Glaube und Religion angemessen nur mehr „extra ecclesiam" für möglich halten. Und unter den Kritikern der Institution Schule plädieren nicht nur naive Antipädagogen, die keinen Begriff von der Notwendigkeit schulisch institutionalisierter Lehr-Lernprozesse haben, für eine Entschulung der Gesellschaft, sondern fragen sich auch ernst zu nehmende Wissenschaftler, ob und wie „Bildung trotz Schule?" möglich und denkbar ist (Fischer 1975).

Die Möglichkeiten der modernen Schule lassen sich erst angemessen bestimmen, wenn diese ohne Überdehnung und Unterbietung ihrer Aufgaben bestimmt werden (vgl. hierzu Koch 2004; Tenorth 2004; Benner 2005). Die Schule kann kein Ort allgemeiner Menschenbildung in dem Sinne sein, in dem dies ein reiches und mannigfaltiges Leben ist. Vorstellungen, die der Schule die Aufgabe zuweisen, Funktionen zu übernehmen, die dem Leben selbst vorbehalten sind, überdehnen die Möglichkeiten schulischer Erziehung und Unterweisung. Auch kann die Schule kein Ort einer umfassenden beruflichen Bildung sein, an dem Heranwachsende diejenige Profession erlernen, in der sie künftig der arbeitsteiligen Gesellschaft angehören. Sie muss vielmehr als ein Ort verstanden werden, an dem eine elementare und weiterführende Bildung vermittelt wird, die sich auf grundlegende Kenntnisse sowie auf domä-

nenspezifische Urteils- und bereichsspezifische Partizipationskompetenzen bezieht, die in den Familien und in der Gesellschaft ohne schulisch institutionalisierte Formen des Lernens und Lehrens nicht angeeignet und tradiert werden könnten.

Was die unterrichtlich vermittelten Lehr-Lernprozesse betrifft, lassen sich in systematischer Hinsicht insgesamt vier Stufen unterscheiden, von denen die erste familiar, die drei anderen in Schulen zu institutionalisieren sind. Zeitlich schließen diese Stufen so aneinander an, dass jede in den nachfolgenden wirksam bleibt und alle untereinander durch Blickwechsel verbunden sind, die für die Aneignung der stufenspezifischen Inhalte und Kompetenzen konstitutiv sind (vgl. zum Folgenden Benner [7]2012, S. 284f.).

Zeitliche Ordnung des erziehenden und bildenden Unterrichts

Stufe	Inhalte	Aufgaben	Blickwechsel
I Basisstufe des Lernens	Bildung der Sinne, Entwicklung elementarer Kommunikationsformen, einschließlich derjenigen der Muttersprache	Verknüpfung von sinnlicher, sprachlicher und interaktiver Weltaneignung und Kommunikation	Blickwechsel zwischen den Sinnen, zwischen Rezeptivität und Spontaneität sowie Selbst und Welt
II Elementarstufe des Schulunterrichts	Lesen, Schreiben, Rechnen, Zeichnen, Sachkunde, Kunst und Musik, Literatur einschließlich religiöser Texte, Sport (u. a. Gebärde, Tanz, Spiel)	Lernen, mit Weltinhalten und Mitmenschen im Medium der Schrift zu kommunizieren	Blickwechsel von gesprochener Sprache und zwischenmenschlicher Interaktion zu Schriftsprache und schriftlicher Kommunikation
III Schulstufe der über Wissenschaft vermittelten Weltkunden	Mutter- und Fremdsprache, Mathematik und Naturkunde, Erd- und Sozialkunde, Geschichte, Kunst und Religion	Aneignung elementarer, an die Beherrschung der Schriftsprache gebundener, ohne Schule nicht tradierbarer Kulturbereiche	Erweiterung des Erfahrungslernens und umgänglicher Lernformen um solche jenseits der Einheit von Leben und Lernen
IV Schulstufe der wissenschaftspropädeutischen Wissensformen	Einführung in elementare Wissenschaftsbereiche und Handlungsfelder: Arbeit, Recht, Politik, Erziehung, Kunst und Religion	Ausdifferenzierung lebensweltlicher, szientifischer, hermeneutischer, ideologie- und transzendentalkritischer sowie handlungstheoretischer Denk- und Reflexionsformen	Übergang von alltäglichen in szientifische und von diesen in ausdifferenzierte praktische Weltverhältnisse und Reflexionsformen

Die ersten Grundlagen für einen erziehenden und bildenden Unterrichts werden im Erlernen der Muttersprache im Zusammenleben des Kleinkinds mit seinen erwachsenen Bezugspersonen gelegt. Welterfahrung und zwischenmenschlicher Umgang sind hier in allen thematischen Feldern von der Bildung und Entwicklung der Sinne über elementare moralische bis hin zu religiös ausdeutbaren Erfahrungen untrennbar durch die doppelte Leistung der Sprache verbunden, die zwischen Mensch und Welt sowie zwischen den Menschen vermittelt. Werden beispielsweise in der Zeit des Spracherwerbs von den Erwachsenen die bildsame Rezeptivität und Spontaneität des Kleinkinds nicht anerkannt, sondern durch eine normative und konditionierende Fremdbestimmung missachtet, so wird hierdurch stets zugleich die Entwicklung von Urteilskompetenz erschwert. Die theoretische Urteilskompetenz, sprachlich Welt zu erfahren, und die praktische Urteilskompetenz, selbst zu denken und mit anderen zu sprechen, können auf der ersten Stufe nur zugleich erlernt werden, und das Erlernen der einen ist stets vermittelt über das Erlernen der anderen.

Diese Einheit in der Aneignung theoretischer und praktischer Kompetenzen zerbricht, sobald Kinder auf einer zweiten Stufe im schulischen Elementarunterricht beginnen, sich die Sprache auch in Schriftform anzueignen. Die theoretische Urteilskompetenz, lesen und schreiben zu können, schließt im Unterschied zum Spracherwerb die praktische Kompetenz, lesend und schreibend miteinander umzugehen, nicht notwendig ein. Kommt in der Grundschule beispielsweise die Sprache in Schriftform nur an der Tafel, im Schulbuch oder Schulheft, nicht aber als Mittel und Medium sprachlicher Interaktion vor, so entsteht die Gefahr, dass sich das Erlernen der Schrift auf die Aneignung einer Elementartechnik verengt und die praktische Kompetenz, lesend und schreibend Welt zu erfassen und miteinander umzugehen, vernachlässigt wird. Darum verlangt gerade die Koordination von theoretischer und praktischer Kompetenz im Elementarunterricht besondere Sorge und Aufmerksamkeit. Sie vollzieht sich im Unterschied zum Spracherwerb nicht von selbst, sondern verlangt, dass sich die Lernenden die Schrift als Weltinhalt in Verbindung mit einem reflektierten Selbstverhältnis zur Schrift aneignen. Dieses erschöpft sich nicht darin, vorgegebene Wörter und Texte richtig schreiben und lesen zu können, sondern schließt die produktive Freiheit ein, eigene Texte zu verfassen und niederzuschreiben, sprachlich fixierte Texte frei vorzutragen und auch metaphorisch argumentierende Texte kommunizieren zu können. Das alles gilt auch für den Umgang mit heiligen Texten, religiösen Erzählungen und Ritualen, die künstlich – z. B. durch unterrichtliche Inszenierungen religiöser Kommunikations- und Interaktionssituationen – eingeführt werden müssen (vgl. Dressler o. J.). Analoge Abstimmungsprobleme zwischen Urteils- und Partizipationskompetenz lassen sich auch für andere Lernbereiche der Grundschule und für die Unterrichtsfächer der weiterführenden Schulstufen nachweisen. So schließt die theoretische Kompetenz, mathematisch richtig zu teilen, nicht automatisch die praktische Kompetenz des miteinander Teilens ein. Ein selbstreflexiver Mathematikunterricht wird daher Gerechtigkeitsprobleme nicht auf

Probleme des formalrichtigen Dividierens reduzieren, sondern als solche thematisieren und reflektieren.

Eine dritte Stufe in der Entwicklung und Koordination von theoretischer und praktischer Urteilskompetenz wird erreicht, wenn Unterricht nicht nur in eine Beherrschung von Elementartechniken einführt, die sich in Welterfahrung und zwischenmenschlichem Umgang bewährt, sondern darüber hinaus Kenntnisse und Fertigkeiten behandelt, die nicht unmittelbar der Erfahrung entstammen, sondern über wissenschaftliche Denk- und Arbeitsformen vermittelt sind. Auf seiner dritten Stufe ergänzt erziehender und bildender Unterricht Erfahrung und zwischenmenschlichen Umgang, indem er die muttersprachlichen um fremdsprachliche Kompetenzen erweitert und vom Rechnen zu Algebra und Geometrie und von der Sachkunde zur Natur- und Sozialkunde sowie zu Geschichte, Kunst und Religion überleitet. Für den Unterricht dieser Stufe ist charakteristisch, dass der Sinn des Gelernten nicht mehr – wie im Erlernen der Muttersprache – auf eine unmittelbare und auch nicht – wie beim Schriftspracherwerb – auf eine mittelbare Verbindung von theoretischer und praktischer Urteilskompetenz gegründet ist. Die Inbeziehungsetzung von theoretischen und praktischen Kompetenzen muss auf der dritten Stufe vielmehr eigens thematisiert werden. Sie vollzieht sich nicht mehr in den einfachen Formen von Welterfahrung und zwischenmenschlichem Umgang, sondern jenseits der Einheit von Leben und Lernen.

Auf der vierten Stufe des erziehenden und bildenden Unterrichts werden die Horizonte der über Wissenschaft vermittelten Kunden überschritten und die Anfangsgründe der Wissenschaften erarbeitet und thematisiert. Aus Natur- und Sozialkunde werden nun Natur- und Sozialwissenschaften. Ebenso ergeht es den anderen Kunden von den Sprachen über die Geschichte bis zur Kunst und Religion. In der Sekundarstufe II hat daher im Religionsunterricht die Theologie ihren legitimen, durch nichts anderes zu ersetzenden Ort. Sie kann diesen freilich nur angemessen ausfüllen, wenn sie die Wissensformen, die hier relevant sind, auch in sich angemessen zur Geltung bringt.

Die thematische Struktur eines wissenschaftspropädeutischen erziehenden und bildenden Unterrichts lässt sich durch insgesamt sechs Wissensformen beschreiben. Diese sind hilfreich, um domänenspezifisch zu definierende Sachverhalte aus verschiedenen Lernbereichen in lebensweltlichen, mehreren szientifischen sowie transzendentalkritischen und handlungsbezogenen Analysen und Interpretationen zu thematisieren (vgl. Benner ^{7}2012, S. 256ff.). Die genannten Wissensformen stellen den Religionsunterricht vor die Aufgabe, Lernprozesse so zu strukturieren, dass die Lernenden dazu angehalten werden, zwischen lebensweltlichen Erfahrungen, den verschiedenen wissenschaftlichen Thematisierungen des Religiösen und pragmatischen Diskursformationen zu unterscheiden.

Wissensformen eines wissenschaftspropädeutischen Unterrichts

1	lebensweltliche Formen des Wissens
2	szientifische Wissensformen I: gegenstandspezifische Theorien von den Naturwissenschaften bis zur Theologie
3	szientifische Wissensformen II: Reflexion der historisch-gesellschaftlichen Vermitteltheit der Wissensformen I
4	szientifische Wissensformen III: Reflexion der immanenten Ideologien der Wissensformen I und II
5	transzendental-kritische Wissensformen
6	pragmatische Wissensformen

Am Thema Schöpfung lassen sich die Unterschiede der Wissensformen exemplarisch verdeutlichen. Seine lebensweltliche Seite verweist auf die uneinholbare, leiblich erfahrbare und weiter auslegbare Vorausgesetztheit der Welt, diejenige der eigenen Existenz eingeschlossen, von der z. B. in den jüdisch-christlichen Schöpfungserzählungen der Genesis die Rede ist. Die wissenschaftlichen Betrachtungsweisen arbeiten an diesen Bezüge zu teleologischen Wissensformen heraus und unterscheiden textkritisch voneinander abgrenzbare Bruchstücke, die sich unterschiedlichen Entstehungskontexten zuordnen lassen. Die textkritische Bibelforschung ist im Kontext der europäischen Aufklärung entstanden und erlaubt es schöpfungstheologische von evolutionstheoretischen Interpretationen der Welt abzugrenzen. Die relevanten Wissensformen erlauben darüber hinaus ideologiekritische Analysen, die die Trugschlüsse des Kreationismus bearbeiten, welcher unter Missachtung der Unterschiede zwischen den verschiedenen Wissensformen eine unmittelbar szientifische Auslegung der Schöpfungsberichte anstrebt (siehe kritisch hierzu Dressler 2009). Die angesprochenen lebensweltlichen und szientifischen Betrachtungsarten lassen sich durch transzendental-kritische Analysen weiter vertiefen, die nach den Grenzen dessen fragen, um was in den verschiedenen Wissensformen gewusst bzw. nicht gewusst wird. Abstimmungsprobleme zwischen den verschiedenen Wissensformen können schließlich auch pragmatisch mit Blick auf die Bedeutung religiöser und theologischer Problemstellungen im Kontext von Verwendungssituationen neuzeitlicher Wissenschaft unter der Perspektive einer nicht-hierarchischen Verhältnisbestimmung der verschiedenen Formen der menschlichen Gesamtpraxis erörtert werden.

Ein wissenschaftsorientierter Religionsunterricht, der domänenspezifisch in die genannten Wissensformen einführt, gewinnt seine aufklärende und bildende Kraft nicht zuletzt daraus, dass er keine Einheit von Wissenschaft und Praxis – auch nicht eine solche von Theologie und Glaube – anstrebt, sondern religiöse Grundkenntnisse vermittelt und einen Beitrag zur Entwicklung einer selbstkritischen religiösen Deutungs- und Partizipationskompetenz leistet.

Seine Performativität ist nicht die der religiösen Praxis selbst, sondern die eines erfahrungs- und umgangserweiternden Denkens und Deutens. Durch sie können Übergänge in Diskurse und Handlungen angebahnt werden, die sich auf die Bezugsreligion des Unterrichts, auf die Kommunikation mit Angehörigen anderer Religionen sowie auf die Bedeutung von Religion im öffentlichen Raum beziehen (zur partizipatorischen Funktion des Religionsunterrichts siehe Kuld et al. 2005; Feige/Generich 2008).

4. Religionsunterricht als Ort von Pädagogik und Theologie

Ein sich so verstehender öffentlicher Religionsunterricht kann nur ein Ort der Pädagogik sein, wenn er zugleich ein Ort der Theologie ist und umgekehrt. Er lässt sich nicht als ein Fach institutionalisieren, in dem der Glaube unmittelbar vollzogen wird, sondern muss als ein Ort verstanden werden, an dem religiöse Erfahrungen, Deutungen und Partizipationsformen in ästhetischen Weltdarstellungen präsentiert und reflektiert werden (zur ästhetischen Struktur des Unterrichts siehe Prange 2005). Das gilt auch für Erfahrungen im Umgang mit religiösen Symbolen, Ritualen und Texten, an die Religionsunterricht anknüpft und in die religiöse Bildung einführt. Soweit solche Erfahrungen fehlen, können sie durch Erkundungen und Exkursionen sowie besondere Inszenierungen erschlossen werden (vgl. Dressler 2008). Die Erschließung muss im Religionsunterricht wie in anderen Fächern des öffentlichen Schulunterrichts – man denke nur an Sexualkunde oder Politische Bildung – künstlich erfolgen und darf nicht die Form des Vollzugs einer Praxis annehmen. Sind diese Bedingungen erfüllt, kann Religionsunterricht als ein wählbares und abwählbares Schulfach konzipiert und realisiert werden, das Schülerinnen und Schüler auf der Elementarstufe des Bildungssystems in religiöse Texte und Rituale einführt, auf der Sekundarstufe I Heranwachsenden vertiefte religionskundliche Kenntnisse zur Bezugsreligion des Unterrichts, aus anderen Religionen sowie zur Bedeutung des Religiösen im öffentlichen Raum vermittelt und auf der Sekundarstufe II zusätzlich Grundfragen der Theologie in wissenschaftspropädeutischer Absicht behandelt.

Die Übergänge in den Glauben, die durchaus im Interesse des Religionsunterrichts liegen, finden im Religionsunterricht – wie in anderen Lernbereichen – nicht im Unterricht, sondern im außerunterrichtlichen Zusammenleben der Heranwachsenden sowie in den intergenerationellen religiösen Lebensgemeinschaften statt. Der Glaube hat es immer auch mit dem Arcanum, dem Geheimnis des Glaubens, zu tun. Theologie überführt dieses Arcanum in Formen reflexiver Rede, Unterricht in Formen kommunikativer Verständigung. Die Differenz zwischen dem glaubenden Umgang mit dem Arcanum und seiner unterrichtlichen Deutung und Auslegung gilt es bewusst zu machen und be-

wusst zu halten. Darum ist der Glaube weiter als der Unterricht. Dass er ohne Unterricht nicht mehr tradiert werden kann, ist nicht zuletzt auch ein Resultat von Aufklärung und Ideologiekritik. Unterricht aber unterscheidet sich grundlegend von Verkündigung und Predigt. Wer Religionsunterricht mit Verkündigung und Predigt gleichsetzt oder diese unkritisch miteinander vermischt, nimmt dem Unterricht seinen Gehalt und der religiösen Praxis ihren Sinn. Er entzieht dem öffentlichen Religionsunterricht seine legitimatorische Basis und zerstört womöglich am Ende auch das Arcanum des Religiösen selbst, das Unterricht und Verkündigung auf unterschiedlichen Wegen thematisieren.

Die beschriebene Situation von Religion und Theologie weist Parallelen, aber auch Unterschiede zu jener von Technik und Physik auf. Mit der Physik verbindet die Theologie, dass Wissenschaften sich nicht von selbst tradieren. Wer z. B. mit elektrischen Schaltern umzugehen versteht, erlernt durch deren Bedienung nicht die wissenschaftlichen Grundlagen der Technik, die er in Gang setzt. Im Unterschied zur religiösen Praxis tradiert sich Technik – in bestimmten Ausschnitten – quasi von selbst. Hierauf ist zurückzuführen, dass moderne Physik an sozialisatorisch erworbene technische Erfahrungen der verwissenschaftlichten Zivilisation leichter anzuknüpfen vermag. Theologie kann hingegen auf die sozialisatorische Selbsttradierung religiöser Erfahrungen nicht in gleicher Weise vertrauen. Sie ist vielmehr zum Zwecke ihrer eigenen Lehrbarkeit auf eine innovative Inszenierung und künstliche Tradierung religiöser Erfahrungen und Umgangsformen durch pädagogische Exkursionen und partizipatorische Betrachtungen in religiösen Feldern angewiesen.

Die hiermit angesprochene Vermittlungsproblematik geht über Jan Assmanns verdienstvolle Würdigung der Funktion von Religion für das kulturelle Gedächtnis weit hinaus. Anders, als die von Assmann (2008) erforschte altägyptische Religion sind die christlichen Theologien auf den Fortbestand einer basalen Glaubenspraxis angewiesen, in welche die antiken Religionen, mit Ausnahme des Judentums, heute nicht mehr eingebettet sind. Und im Unterschied zu Assmanns Begriff des kulturellen Gedächtnisses geht es innovativer moderner Tradierung von Religion heute nicht darum, das Religiöse als Gesamthorizont menschlicher Praxis, sondern als einen ihrer unverzichtbaren Teilbereiche auszuweisen, dem andere Formen und Institutionen von Tradierung und kulturellem Gedächtnis gegenüber stehen.

In modernen Gesellschaften kann religiöse Bildung für sich nicht den Anspruch erheben, alle Horizonte der Bildung zu umfassen. Sie ist für die Tradierung eines Teilhorizonts zuständig, der allerdings über die innerreligiösen Glaubenspraktiken einzelner Religionen weit hinausreicht. Zu den Themen eines modernen öffentlichen Religionsunterrichts gehören darum heute auch die Fragen nach angemessenen Formen einer intergenerationellen religiösen Praxis, die sich nicht in der Glaubenspraxis einer der historischen Offenbarungsreligionen erschöpft, sondern darüber hinaus auch interreligiöse Diskurse und Praxisformen kennt und Thematisierungen des Religiösen in außerreligiösen Handlungskontexten sowie in öffentlichen Räumen reflektiert.

Die Öffentlichkeit der Schule und die Öffentlichkeit von Religion

Am 15. und 16. Mai 2014 veranstaltete die Evangelische Akademie Berlin eine Tagung zum Thema „Öffentlichkeit – Schule – Religion". Die Veranstaltung wurde mit zwei Vorträgen in der Französischen Friedrichstadtkirche eingeleitet. Den ersten Vortrag hielt Prof. Dr. Micha Brumlik über das Thema „Schule und Religion. Ein Auslaufmodell?" Der folgende Text lag dem zweiten Vortrag zugrunde.

Meine Überlegungen zur Öffentlichkeit der öffentlichen Schule und zur Öffentlichkeit von Religion setzen mit einem Beispiel ein, an dem mehrere Aspekte des Themas aufscheinen. Es geht auf ein Ereignis im Rahmen eines der ersten Lyriker-Treffen in Münster zurück, die dort seit 1979 alle fünf Jahre stattfinden. Die geladenen Gäste – damals Lyriker aus Europa – hatten sich im Friedenssaal eingefunden und wurden vom Oberbürgermeister begrüßt. In seiner Ansprache erinnerte dieser daran, dass Münster und Osnabrück die beiden Städte des Westfälischen Friedens sind, mit dem 1648 Kriegshandlungen zwischen katholischen und protestantischen Heeren beendet wurden, die 30 Jahre lang ganze Landstriche in Deutschland verwüstet und zum Teil auch entvölkert hatten. Dann kam der Oberbürgermeister auf die Friedensformel des „Quius regio, eius religio" zu sprechen, mit der die Verfolgung von Lutheranern und Protestanten wegen Häresie beendet und den Regenten das Recht zuerkannt wurde, die Religion ihrer Untertanen nach der eigenen, frei gewählten Religion festzulegen oder auch die selbst in Anspruch genommene Religionsfreiheit an diese weiterzugeben. Der Oberbürgermeister ließ es nicht bei diesen Ausführungen bewenden, sondern fügte noch eine persönliche Bewertung des Westfälischen Friedensschlusses hinzu. Diese lautete sinngemäß, Osnabrück sei die Stadt des Sieges der Reformation, Münster dagegen die Stadt der Niederlage der Einheit des christlichen Glaubens. Dieser habe durch den Westfälischen Frieden eine nachhaltige Spaltung erfahren. Als Bürger von Münster, so der Oberbürgermeister weiter, schäme er sich, dass diese Spaltung mit dem Namen seiner Stadt verbunden sei. Zu Verwunderung des Stadtoberhaupts erhoben sich nach diesen Ausführungen viele der Lyriker und verließen unter Protest gegen den Geist und Inhalt der Begrüßungsansprache den Saal. Für unseren Zusammenhang ist noch von Bedeutung, dass der Vorfall in Münster überall diskutiert wurde und die lokale und überregionale Presse über ihn berichtete.

Das geschilderte Ereignis berührt zentrale Aspekte der Tagung „Öffentlichkeit – Schule – Religion“, auf die im Folgenden eingegangen wird. In ihm ist von einer gewissen Öffentlichkeit und öffentlichen Bedeutung von Religion die Rede, die der Oberbürgermeister ansprach und die von seinen Hörern anders eingeschätzt und interpretiert wurde. In ihm spielen aber auch andere Öffentlichkeiten eine wichtige Rolle, außer der religiösen u. a. diejenigen der Kunst, der Politik und der Münsteraner Schulen, die das Thema aufgriffen und im Unterricht behandelten. Alle angesprochenen Öffentlichkeiten aber waren in eine übergreifende, allgemeine Öffentlichkeit eingebettet, in der der Vorfall umfassend diskutiert wurde.

Bei dieser umfassenden Öffentlichkeit setzen die folgenden Ausführungen ein. Sie wenden sich anschließend zwei besonderen Öffentlichkeiten zu, derjenigen der Schule und derjenigen der Religion. Zum Schluss arbeiten sie einige Bedingungen heraus, die weiter bedacht werden müssen, wenn Religion als ein öffentlich bedeutsamer Sachverhalt im Schulunterricht thematisiert werden soll.

1. Öffentlichkeit im umfassenden Sinne: ihre lösbaren und nicht-lösbaren und ihre öffentlich nicht zu entscheidenden Sachverhalte und Probleme

Von Öffentlichkeit in einem weiten Sinne sprechen wir, wenn drei Bedingungen erfüllt sind:

- erstens, wenn es um Angelegenheiten und Sachverhalte geht, die alle Bürger, zuweilen sogar die Menschheit insgesamt, betreffen;
- zweitens, wenn die konkret zu diskutierenden Fragen und Probleme nicht ein einziges gesellschaftliches Handlungsfeld, sondern mehrere Bereiche menschlichen Zusammenlebens betreffen und daher nach einer übergreifende Beratung verlangen;
- und drittens, wenn die Diskussion hierüber nicht im Geheimen, hinter verschlossenen Türen, sondern vor, von und mit einem Publikum geführt wird.

Die drei Merkmale gehen auf antike Vorstellungen und Transformationen zurück, aus denen der moderne Begriff von Öffentlichkeit hervorgegangen ist (vgl. hierzu Brüggen 2004).

Das die Öffentlichkeit bildende Publikum war in der Antike nicht die Menschheit als ganze, sondern eine auf die freien Bürger begrenzte Öffentlichkeit einer Stadt oder eines Staates. Diese antike Bedeutung schwingt unterschwellig noch im Begriff des Privaten mit. Das Verb ‚privare’ bedeutet im Lateinischen ‚berauben’. Wer sich als Privatmann verstand und seine Pflichten gegenüber der Gemeinschaft vernachlässigte, raubte dem Staat einen Staatsbürger. Einen Menschen, der meinte, der Staat existiere um seinetwillen und

nicht er um des Staates willen, nannten die Griechen einen „ιδιωτης“ (idiótes): einen schlecht erzogenen oder falsch gebildeten Mann, der seine individuelle Existenz ohne Bezug zur Polis interpretiert und nicht darum weiß, dass individuelle Freiheit und Sittlichkeit nur in einer staatlich geordneten Gemeinschaft möglich sind.

Zur Öffentlichkeit einer Stadt bzw. eines Staates ist heute der Begriff einer allumfassenden Öffentlichkeit hinzugekommen. Er meint auf allen Ebenen nicht mehr eine städtische oder staatliche, sondern eine überstaatliche und in gewissem Sinne sogar über Politik hinausgehende Öffentlichkeit. In dieser sind ‚privat' und ‚öffentlich' keine Gegensätze mehr. Moderne Öffentlichkeit wird von Privatleuten gebildet, die nicht als Bürger Menschen, sondern als Menschen Bürger und zuweilen sogar Weltbürger sind, welche über gemeinsame Angelegenheiten zivilgesellschaftlich diskutieren. Ganz in diesem Sinne verwendet Kant die Begriffe ‚privatus' und ‚publicus', wenn er sagt, bei uns fange „alle Kultur ... von dem Privatmanne an“ (Kant 1803, A 21ff.). In einem durchaus vergleichbaren Sinne wies Wilhelm von Humboldt darauf hin, der Staat dürfe sich als die allein für Gesetzgebung, Verwaltung und Exekutive zuständige Institution weder in private noch in öffentliche Angelegenheiten einmischen, müsse aber die Voraussetzungen für einen freien und öffentlichen Austausch von Erfahrungen und Meinungen sichern (vgl. Humboldt 1792).

Öffentliche Angelegenheiten, über die im griechischen Altertum beraten wurde, waren zugleich allumfassend und regional begrenzt. Sie bezogen sich auf gemeinsame Dinge: auf Sitten und Bräuche, Sprache und Kultur, Götter und Helden. Jede Stadt verehrte ihre eigenen Götter. Diese anzuerkennen war Bürgerpflicht. Auch die weit gefasste Öffentlichkeit im modernen Sinne ist allumfassend, auch sie bezieht sich auf ein Gemeinsames, das regional begrenzt sein kann, dies aber nicht prinzipiell sein muss. So erheben die Menschenrechte einen Staatsgrenzen überschreitenden Geltungsanspruch, so erkennen moderne Rechtsstaaten das Grundrecht positiver wie negativer Religionsfreiheit an, so lassen sich die von den Bürgern in demokratischen Gesellschaften frei zu wählenden Religionen nicht mehr als Staatsreligion definieren. Staat und Religion bilden unter modernen Bedingungen nicht mehr ein Ganzes. Zwischen religiösen Praktiken und Normen, moralischen Grundsätzen und positivem Recht – man denke nur an die erst kurz zurückliegende Diskussion über die Legitimität der Beschneidung – kann es in allen Richtungen zu einem öffentlichen Streit kommen, in dem staatliches Recht zuweilen Religion zivilisiert, öffentliche Moral religiöse Üblichkeiten problematisiert, aber auch Religion als Kritikerin von Moral und Recht auftritt.

Eine gewisse Zwischenstellung zwischen dem antiken und dem modernen Verständnis von Öffentlichkeit nimmt die Weisheitslehre und Pansophie von Johann Amos Comenius ein, dem letzten Bischof der Böhmischen Brüdergemeinde, der im Dreißigjährigen Krieg durch halb Europa vor den katholischen Heeren floh. In seiner berühmten Formel für das Ganze spricht er davon, dass

„allen Menschen alles ganz“ zu durch Unterricht zu erschließen sei. Seine Trias „omnes, omnia omnino“ bzw. „παντες παντα παντως“ weist Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu den eingangs genannten drei Aspekten von Öffentlichkeit auf.

Das ‚alle’ oder ‚omnes’ bezieht sich auf das erste Merkmal des Begriffs moderner Öffentlichkeit, nämlich auf alle Menschen, unabhängig von ihrer Nationenzugehörigkeit, ihrem Stand und Geschlecht. Das anschließende ‚alles’ oder ‚omnia’ meint die im zweiten Bestimmungsmoment moderner Öffentlichkeit angesprochenen Bereiche menschlicher Existenz und Koexistenz und reicht von der Arbeit über die Sitte und Erziehung bis hin zu Moral, Politik und Religion. Nur das letzte Element der comenianischen Trias, das ‚omnino’, hat in heutigen Verständnis von Öffentlichkeit kein direktes Pendant. ‚In Gänze’, ‚allumfassend’, ‚letztbegründet’ oder ‚von Grund auf’ kann heute niemand über öffentliche Angelegenheiten reden. Schon Comenius gelang dies, so sehr er sich hierum bemühte, in seinen didaktischen Abhandlungen nicht.[1]

An die Stelle des comenianischen „omnino“ sind inzwischen Konzepte getreten, die die Vorstellung von einer letztbegründenden Gewissheit und vollständigen Erfassung des Ganzen zugunsten einer Vielzahl von Wissensformen verabschiedet haben, die sich auf unterschiedliche Praxisfelder und gesellschaftliche Teilsysteme auslegen lassen und eng mit dem Begriff der Öffentlichkeit verbunden sind. Eine Besonderheit moderner Öffentlichkeit liegt darin, dass es in ihr keine obersten Instanzen mehr für die Beurteilung individueller Entscheidungen und gesellschaftlicher Entwicklungsprobleme gibt, die es erlaubten, öffentlich zu diskutierende Fragen stellvertretend für die anderen Horizonte allein ökonomisch oder moralisch oder politisch oder religiös zu beurteilen.

An einer Predigt lässt sich dies verdeutlichen, die am diesjährigen Dreikönigstag im Rahmen der Feierlichkeiten zum 190-jährigen Bestehen des Berliner Missionswerks vor einem internationalen Publikum gehalten wurde. Der Prediger meinte, sich mit einer an der Grenze zu Nordkorea gelegenen südkoreanischen Gemeinde soldarisieren zu können, deren Mitglieder z. Z. gegen den Bau eines Militärhafens demonstrieren. Er wähnte sich im Einklang mit der christlichen Religion, wenn er der Regierung von Süd-Korea und den USA vorwarf, mit dem Bau eines Hafens die „Schöpfung“ in der betroffenen Region zu zerstören. Dass es sich bei der Grenze um die zwischen einer mit Atomwaffen aufgerüsteten Diktatur und einer freiheitlichen Demokratie han-

---

[1] So fragt Comenius zwar im 11. Kapitel seiner „Großen Didaktik“ (1657/1985, S. 63) nach einer Schule, in der „allen alles allumfassend gelehrt werden“ kann (ubi Omnes, Omnia, Omnino doceantur), konzentriert sich dann jedoch auf das ‚omnes’ und ‚omnia’ und blendet das ‚omnino’ weitgehend aus. Letzteres gibt mehr Geheimnisse auf, als es zu klären vermag; vgl. Schaller 2004; Benner/Stępkowski 2013; siehe auch Tenorth 1994, der in seiner Untersuchung der „Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung“ heute nicht an die Trias des Comenius, sondern an dessen ‚omnes’ und ‚omnia’ anschließt.

delt, thematisierte er nicht. Stattdessen nahm er mit viel Engagement für seine lokale Klientel Partei, ohne tiefergehende theologische Argumente einzubeziehen und weitgehend auch ohne politischen Sachverstand.

Es ist ein Zeichen von Toleranz und Kultur, dass Predigten wie diese heute nicht verboten, sondern ausdrücklich zugelassen sind. Zu dieser Kultur gehört aber auch, dass solche Predigten, falls erforderlich, öffentlich kritisiert werden können. Ungeachtet aller Kritik, die man an der erwähnten Predigt üben kann, verbindet diese doch eines mit Tatsache und Begriff einer weit gefassten Öffentlichkeit. Wie diese thematisierte die Predigt Sachverhalte im Spannungsfeld von Moral, Politik und Religion, über die öffentlich informiert und gestritten, nicht aber öffentlich entschieden werden kann. Die zu diskutierenden Probleme mögen lösbar sein oder auch nicht und dann als Dauerprobleme bearbeitet werden müssen, die Funktion, die der Öffentlichkeit im Rahmen ihrer Erörterung zukommt, ist eng begrenzt. Ein legitime Wirksamkeit kann eine räsonierende Öffentlichkeit nur über ihren Einfluss auf Aufklärung und Meinungsbildung entfalten, nicht aber, indem sie vorgibt, wie über anstehende Fragen und Probleme zu entscheiden ist. Wo es um die Bearbeitung oder gar Lösung von Problemen geht, ist nicht die allgemeine Öffentlichkeit, sondern sind spezielle Öffentlichkeiten und deren Institutionen und Organe und nicht zuletzt einzelne Entscheidungsträger gefragt. Dies gilt selbst dann, wenn über ein gesellschaftliches Problem durch Volksentscheid entschieden wird. Diejenigen, die die Entscheidung treffen, repräsentieren dann nicht die allumfassende Öffentlichkeit, sondern eine spezielle, in diesem Fall eine politische Öffentlichkeit.

2. Die Öffentlichkeit der öffentlichen Schule und die Möglichkeiten und Grenzen gemeinsamer Erziehung und Unterweisung

Schon Aristoteles unterschied in seiner Abhandlung über den Staat zwischen der Erziehung in Familien und einer gemeinsamen – freilich nur den freien Polisbürgern zugänglichen – öffentlichen Erziehung in schulischen Einrichtungen. Zur Begründung führte er aus, die Erziehung müsse zu Beginn des Lebens privat und familiar und zu einem späteren Zeitpunkt dann auch staatlich und öffentlich organisiert werden. Wo nämlich der Staat sich bis in die Familien und die Freundschaften ausdehne und es am Ende nur mehr staatlich verfasste Gemeinschaften gebe, da verliere der Staat seine besondere Form und höre auf, Staat zu sein (vgl. Politik 1261 a 10 ff.). Von den Aufgaben und Inhalten staatlicher Erziehung in öffentlichen Schulen sagte er, in diesen sollten die Heranwachsenden von dem „Nützlichen das Unentbehrliche“ lernen. Dieses aber setze sich aus „vier Gegenständen“ zusammen, die im Frieden wie

im Krieg, bei der Organisation der Arbeit und in der Muße unentbehrlich seien: erstens das „Lesen und Schreiben", zweitens die „Gymnastik", drittens die „Musik" sowie viertens das „Rechnen" und „Zeichnen" (ebd., 1337 b 4-33).

Auch wenn im aristotelischen Curriculum Disziplinen und Fächer wie Physik und Philosophie, Ethik und Politik, Geschichte und Religion fehlen, kennt dieses doch schon zentrale Merkmale, die die Inhalte und Funktionen der öffentlichen Schule bis heute bestimmen. Schulisch zu organisierende Lernprozesse finden *erstens* nicht in einer Einheit von Leben und Lernen statt. Was, wie das Sehen, Greifen und Sprechen in der Einheit von Denken und Tun erlernt werden kann, muss nicht Teil eines schulischen Curriculums werden. Schulisches Lehren und Lernen muss *zweitens* theoretisch und fachlich strukturiert sein. Das Fachprinzip der Vermittlung der Schrift und der Grundlagen von Mathematik und Geometrie tritt im Schulunterricht an die Stelle jener Einheit, die im außerschulischen Lernen durch die Wechselwirkung von Lernen und Anwenden, im schulischen Lernen aber gerade nicht gegeben ist. Eine *dritte* Eigenart und Funktion schulischer Lehr-Lernprozesse kommt hinzu. Zum schulischen Curriculum gehört auch Grundlegendes, das von der Sache her im Leben gelernt werden könnte, wenn es dort nicht oder ohne schulische Korrektur falsch angeeignet würde. Gegenstände, die in diesem Sinne einer schulischen Vermittlung bedürfen, waren für Aristoteles Gymnastik und Musik: die Gymnastik, weil die Beweglichkeit, Kondition und Leibeskultur, die in anderen Kontexten ohne Schule zu kultivieren wären, in städtischen Kontexten nach einer schulischen Einübung und Pflege verlangten; die Musik, weil bestimmte Rhythmen, die „orgastische" Wirkungen hervorrufen und darum einer besonnenen Lebensführung entgegenstehen, in schulischen Kontexten leichter als im unmittelbaren Zusammenleben der Menschen kontrolliert und von der Jugend ferngehalten werden könnten.

Könnte es sein, dass zu diesen Gegenständen heute auch der Religion gehört, deren Tradierung in den Religionsgemeinschaften allein nicht mehr generell sichergestellt ist und dort zuweilen mit fundamentalistischen Verirrungen verbunden ist, denen öffentliche Bildung entgegenwirken kann? Das Curriculum moderner Schulen hat sich gegenüber dem von Aristoteles konzipierten beträchtlich erweitert. Moderne Schulen übernehmen Funktionen für die Tradierung von Einsichten und Kompetenzen, die in der Welt der Alten entweder noch unbekannt waren oder im Zusammenleben der Menschen ohne den Umweg über künstliche Lehr-Lernprozesse erfüllt wurden. Dies gilt insbesondere für die bei Aristoteles nicht genannten Bereiche einer naturwissenschaftlichen und historischen, einer ethischen und politischen sowie einer philosophischen und religiösen Bildung.

Für die Alten waren die Zweckordnungen der Natur und der Polis lebensweltlich erfahrbar. Auch ohne eine vorausgegangene theoretische Belehrung ging den Menschen der Antike die Sonne auf und unter, trug das Wasser das Schiff und bearbeitete der Hammer den Stein. In die Geheimnisse der noch

nicht durch neuzeitliche Wissenschaft veränderten Welt brauchte niemand eingeführt zu werden. Eine Technik, die man zwar handhaben kann, aber im Gebrauch nicht versteht, gab es noch nicht. In gewissem Sinne galt dies selbst für die Religion. Die Religion der Griechen war keine Buchreligion, ihre Glaubenssätze und Überzeugungen tradierten sich im Zusammenleben der Generationen weitgehend von selbst.

Das hat sich in Neuzeit und Moderne in vielen Wissensbereichen grundlegend geändert. Dass sich die Erde um ihre eigene Achse auf einer Laufbahn um die Sonne bewegt, ist lebensweltlich ebenso wenig erfahrbar, wie sich die Geheimnisse des Geldes Kindern mitteilen, wenn sie Erwachsene dabei beobachten, wie diese Geldscheine aus Automaten ziehen. Sozialisation allein reicht heute nicht aus, um ein Verständnis der modernen Welt zu entwickeln, die ihren Technologien zugrunde liegenden Wissenschaften zu erlernen und die in modernen Gesellschaften nicht mehr präsente Geschichte zu erinnern und zu verstehen. Wer sich der auf der Grundlage neuzeitlicher Wissenschaft entwickelten Gerätschaften, Instrumente und Technologien bedienen will, muss deren Konstruktionsprinzipien keineswegs zuvor unbedingt erkannt haben. Fernsehen lernen wir durch Gewöhnung, Telefonieren auch. Um aber die verwissenschaftliche Welt zu verstehen, reicht die Aneignung von Schrift, Mathematik und Geometrie nicht mehr aus. Unter modernen Bedingungen ist eine Einführung aller in die Anfangsgründe neuzeitlicher Wissenschaft und einer Vielzahl von Wissensformen notwendig, von denen die alte Welt noch keinen Begriff hatte.

In allen im Schulcurriculum verankerten Lernbereichen verfolgen schulische Lehr-Lernprozesse das Ziel, nachwachsenden Generationen domänenspezifische Grundkenntnisse zu vermitteln und die Entwicklung einer auf diesen aufbauenden spezifischen Urteils- und Partizipationskompetenzen zu unterstützen. Die Heranwachsenden sollen durch schulische Erziehung und Unterweisung dazu befähigt werden, in die Lebensbereiche moderner Gesellschaften einzutreten, ein individuelles Leben zu führen und am öffentlichen Leben teilzunehmen (siehe Schleiermacher 1826/1983, S. 28ff.; Hegel 1811, S. 273). Hierin liegt die öffentliche Funktion der öffentlichen Schulen. Sie sind transitorische Institutionen, Institutionen des Übergangs von der Familie in die gesellschaftliche Welt. Der Öffentlichkeit aber führt die Schule die Einzelnen in einem zweifachen Sinne zu, einmal der weit gefassten Öffentlichkeit, dann bestimmten Teilöffentlichkeiten, die Schleiermacher in diejenigen von Staat, Kirche, geselligem Leben und Wissenschaft unterschieden hat.

Mit der weit gefassten Öffentlichkeit verbindet die Schule, dass auch sie ein Ort der Erfahrungs- und Umgangserweiterung ist, an dem keine abschließender Entscheidungen getroffen werden. Alles, was in Schulen Eingang finden soll, muss einer Transformation unterzogen werden. Diese macht aus praktischen reflexive und aus selbstverständlichen problematische Sachverhalte. Das verweist auf Möglichkeiten und Grenzen öffentlicher Erziehung. Diese

muss Spielräume für praktische und reflexive Thematisierungen eröffnen, die es in modernen Gesellschaften ohne Schulen nicht gäbe, darf sich aber nicht anmaßen, stellvertretend für die anderen gesellschaftlichen Handlungsfelder und Teilsysteme Probleme lösen zu können.

3. Die Öffentlichkeit von Religion jenseits des Duals von Staatsreligion und privater Religion

In allen ihren Formen und Ausprägungen gehört zur Öffentlichkeit, dass es Gemeinsames, über das kommuniziert wird, nur dort gibt, wo es auch Privates gibt, Privates aber so gelebt und ausgeübt wird, dass es sich nicht in Gänze öffentlich zeigt. An der Liebe lässt sich dies verdeutlichen. Ungeachtet aller kulturellen und historischen Varianten unterscheiden wir zwischen der Intimität und der Öffentlichkeit der Liebe. Die intime Seite wird nie ganz gezeigt, aber auch nicht ganz verborgen. Die Liebe braucht eine gewisse Öffentlichkeit. Fehlte sie, so fehlte immer auch etwas an ihr. Sie könnte sich dann im öffentlichen Raum nicht als eine besondere Beziehung zwischen Menschen zeigen, die von anderen Beziehungen unterschieden ist.

Lässt sich Ähnliches auch von der Religion sagen? Hat auch sie eine unverzichtbare individuelle und eine öffentliche Seite? Und wenn ja, worin und in welchen Formen manifestiert sich die Öffentlichkeit von Religion?

Eine fast nur mehr private, gleichwohl versuchsweise öffentliche Demonstration des Religiösen habe ich 1992 vom Senatssaal der Humboldt-Universität aus beobachten können. Da verließ Kardinal Sterzinsky an Fronleichnam, begleitet von Messdienern, die Hedwigs-Kathedrale durch das Hauptportal, zeigte die Monstranz für wenige Augenblicke im öffentlichen Raum und schlug dann sogleich den Weg zu einem Seiteneingang ein, um sich wieder in das Innere der Kirche zurückzuziehen. Auf mich als im katholischen Rheinland und im Münsterland sozialisierten Betrachter wirkte diese Miniprozession damals wie ein erster verhaltener Versuch, für die katholische Religion im öffentlichen Raum von Berlin Mitte eine zuvor verloren gegangene Präsenz zurückzugewinnen.

Das Beispiel zeigt, wie rudimentär auch immer, dass zur Religion untrennbar gehört, dass sich die private Seite des Glaubens öffentlich zeigen kann und dass öffentlich bekundete Religiosität als Ausdruck einer religiösen Lebensform wahrgenommen wird, die nicht die einzige oder gar beste unter allen möglichen Religionen, wohl aber diejenige einer konkreten Religionsgemeinschaft ist. Reduktionistische Positionierungen des Religiösen verstehen dagegen das Gemeinsame von Religion nicht zugleich privat *und* öffentlich, sondern legen es entweder in den privaten oder in den staatlichen Raum. Wird die öffentliche Seite einer Religion dominant und die Anerkennung einer bestimmten Religion zur Bürgerpflicht, sprechen wir von Staatsreligion, ver-

schwindet das Öffentliche dagegen ganz aus dem religiösen Leben, wird Religion zur einer in das Belieben der Einzelnen gestellten Privatangelegenheit. Staatsreligionen lassen keine positive und negative Religionsfreiheit zu. Den Gott oder die Götter zu leugnen bzw. an die falschen Gottheiten zu glauben, wird in staatsreligiösen Ordnungen – im Grenzfall – nicht erst seit den Tagen des Sokrates mit dem Tode bestraft. Private Religiosität findet dagegen unter Bedingungen der Verfolgung oder des Bedeutungsverlustes von Religionsgemeinschaften nur in den Familien und in abgegrenzten religiösen Bezirken, nicht aber im öffentlichen Raum statt.

Von einer privaten *und* öffentlichen Bedeutung von Religion lässt sich angemessen nur jenseits der das Religiöse verkürzenden Formen von Staatsreligion und privater Religion sprechen. Damit Religion privat und öffentlich zugleich ausgeübt werden kann, muss sich die private und die öffentliche Seite von Religion nicht nur in unterschiedlichen, sondern auch in gemeinsamen Räumen zeigen können und dort allerdings auf verschiedene Weise thematisiert werden. Nur unter dieser Voraussetzung ist eine bildungstheoretisch, theologisch und religionspolitisch legitime Institutionalisierung von Religionsunterricht an öffentlichen Schulen denkbar. Wird Religion dagegen auf ihre private Seite reduziert und staatlich nur als Privatreligion anerkannt, kann sie – wie in Berlin – keinen ordentlichen Platz im Kanon der Unterrichtsfächer gewinnen. Soll ihr aber im Erziehungssystem eine öffentlich sichtbar werdende Seite zugestanden werden, so muss sie als ordentliches Unterrichtsfach mit der Auflage institutionalisiert werden, sich in diesem nicht als Staatsreligion, sondern auf dem Stand der theologischen – und ich füge hinzu – auch der religions- und kulturwissenschaftlichen Diskurse als eine besondere Religion zu präsentieren, die andere Religionen kennt, zu diesen interreligiöse Beziehungen pflegt und deren Präsenz im öffentlichen Raum toleriert und reflektiert. Pointiert kann man sagen: In den Staatsordnungen der alten Welt fiel die öffentliche Funktion von Religion weitgehend mit derjenigen einer Staatsreligion zusammen, in modernen demokratischen Gesellschaften ist dagegen die Legitimität der öffentlichen Präsenz von Religion daran zurückgebunden, dass Religionen miteinander kommunizieren und darauf verzichten, Staatsreligion sein oder werden zu wollen. Wie Rolf Schieder in seinen Studien zur Zivilreligion gezeigt hat, kann der moderne Staat nur unter dieser Voraussetzung positive und negative Religionsfreiheit gewähren und religiöse Praxis als eine privat und öffentlich bedeutsame Lebensform anerkennen (vgl. Schieder 1979, S. 638). Und nur unter dieser Voraussetzung ist eine religiöse Erziehung und Bildung in öffentlich-staatlichen Schulen denkbar, die in der Pluralität der Religionen keinen Abfall vom wahren Glauben, sondern einen möglichen Reichtum für ein auch andere gesellschaftlichen Handlungsfelder einbeziehendes religiöses und interreligiöses Zusammenleben der Menschen erkennt.[2]

[2] Siehe hierzu auch die Ausführungen auf S. 50ff., S. 70ff. und 82ff. in diesem Band.

Die Erscheinungsformen des Religiösen im öffentlichen Raum beschränkten sich keineswegs auf Feiertagsauftritte religiöser Amtsinhaber und Würdenträger, sondern beziehen sich auf religiöse Erfahrungen in allen Phasen des Lebens. Von der Geburt über den Eintritt in eine auch religiös definierte Mündigkeit, die religiöse Segnung dauerhafter und exklusiver menschlicher Bindungen bis hin zum Tod kennen die Religionen Handlungen und Rituale, die den Doppelcharakter des Religiösen, privat und öffentlich zu sein, zum Ausdruck bringen. Die Öffentlichkeit von Religion umfasst aber noch viel mehr als dies. Sie manifestiert sich überall dort, wo religiöse Argumente in öffentliche Diskurse, ohne diese zu bevormunden, nicht-fundamentalistisch eingebracht werden. Dauerthemen in diesem Feld sind Fragen des Schutzes des ungeborenen Lebens, die Interpretation des Sonntags- bzw. Sabbatgebots, religiöse Kritiken des gesellschaftlichen Umgangs mit der Sterblichkeit des Menschen, die Vorbereitung auf den eigenen Tod und der zu leistende Beistand beim Sterben Anderer. In diesen und weiteren Fragen schließen sich fundamentalistische Positionen von einer Teilnahme an einer räsonierenden Öffentlichkeit aus, weil ihre Beratungskompetenz im Grenzfall gegen Null geht. Wer auf Probleme einer ungewollten Schwangerschaft im Falle einer erlittenen Vergewaltigung oder einer drohenden Aufopferung des Lebens von Eltern für ein noch ungeborenes Leben nur mit der Maxime eines absoluten Primats des ungeborenen vor dem geborenen Leben reagiert, kann nicht mehr an Diskursen teilnehmen, in denen es um die Einräumung von Wohlwollen gegenüber allen beteiligten Personen – geborenen wie werdenden – geht. Nichtfundamentalistisch vorgetragene religiöse Argumente können dagegen den Horizont möglichen Wohlwollens beträchtlich erweitern und beispielsweise wohlbegründete Kritik üben, wenn Entschädigungszahlungen an Menschen, die Jahrzehnte unter Verbrechen aus der Zeit der nationalsozialistischen Diktatur und deren Folgewirkungen gelitten hatten, erst bewilligt und ausgezahlt wurden, nachdem die Meisten der Berechtigten schon gestorben waren.

Wie das Beispiel zeigt, ist die Öffentlichkeit von Religion mehr als die Amtsöffentlichkeit der Religionsgemeinschaften. Diese lässt sich professionalisieren, die religiöse Partizipation der Privatleute an Öffentlichkeit nicht. Letztere aber setzt eine religiöse Bildung voraus, die im geschlossenen Raum einer Glaubensgemeinschaft allein nicht erworben werden kann, weil sie sich nicht allein auf die Interaktion zwischen Gläubigen ein und derselben Religion, sondern auch auf die Interaktion mit Anders- und Nichtgläubigen bezieht.

4. Über Erfahrung und Umgang erweiternde Beziehungen zwischen den Öffentlichkeiten von Schule und Religion

Die Frage, was schulischer Religionsunterricht dazu beitragen kann, dass religiöse mit anderen Teilöffentlichkeiten im Rahmen einer weit gefassten Öffentlichkeit kommunizieren, war Gegenstand eines von der Deutschen Forschungsgemeinschaft finanzierten Projekts, in dem ich in den Jahren 2003 bis 2011 mit Rolf Schieder, Henning Schluß, Joachim Willems sowie Roumiana Nikolova, Thomas Weiß, Shamsi Dehghani und Joanna Scharrel zusammengearbeitet habe. Ziel des unter dem Namen *KERK* (*K*onstruktion und *E*rhebung von *R*eligiösen *K*ompetenzniveaus am Beispiel des evangelischen Religionsunterrichts) bekannt gewordenen Projekts war es, ein Modell und Instrument zur Erfassung von religiöser Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung zu entwickeln, das es erlaubt, religionskundliche Grundkenntnisse, religiöse Deutungs- und religiöse Partizipationskompetenz von 15-Jährigen empirisch zu erfassen (vgl. Benner/Schieder/ Schluß/Willems et al. 2011).

In der Frühphase des Projekts hat Sabine Krause in ihrer 2005 an der Humboldt-Universität zu Berlin verfassten erziehungswissenschaftlichen Bachelor-Arbeit zwei für unseren Zusammenhang wichtige Themen untersucht, *erstens* die Frage, wie sich in der Zeit der europäischen Aufklärung die öffentlichkeitsbezogenen intra- und interreligiösen Diskurse im evangelischen sowie katholischen Christentum und in der jüdischen Religion entwickelt haben, *zweitens* die Frage, wie Religion als ein „öffentlich bedeutsamer Sachverhalt und Bildungsbereich“ heute an zwei prominenten Berliner Oberschulen, am „Evangelischen Gymnasium zum Grauen Kloster“ in Berlin-Wilmersdorf und an der „Jüdischen Oberschule“ in Berlin-Mitte, thematisiert und bearbeitet wird.

Bei der Untersuchung der ersten Frage kommt Sabine Krause (2005, S. 25f.) zu dem Ergebnis, der Prozess der Säkularisierung habe nicht nur zur Aufhebung des „Religionsmonopols der (beiden christlichen) Kirchen“ geführt, sondern auch mit dazu beigetragen, dass sich die „Bereitschaft der (drei) Religionen“, im „inner- wie im außerreligiösen Bereich“ miteinander zu kommunizieren, im Verlauf des 19. Jahrhunderts deutlich erhöhte. Zu den für unseren Zusammenhang besonders interessanten Ergebnissen des zweiten Teils gehört, dass die religionspädagogischen und religionspolitischen Konzepte der beiden Berliner Oberschulen durchaus Gemeinsamkeiten aufweisen, sich aber in einigen Punkten zugleich deutlich unterscheiden.

In beiden Schulen ist der evangelische bzw. jüdische Religionsunterricht obligatorisches Schulfach. Im Gymnasium zum Grauen Kloster war jedoch 2005 der Anteil nicht-evangelischer Schüler deutlich geringer als der Anteil nicht-jüdischer Schüler an der Jüdischen Oberschule, die zu zwei Dritteln von jüdischen Schülern oder Schülern jüdischer Abstammung und zu ca. einem Drittel von evangelischen Schülern sowie wenigen Muslimen besucht wurde.

Während das Gymnasium zum Grauen Kloster davon ausgeht, dass seine Schüler in der Regel evangelisch sind, stuft die Jüdische Oberschule „nicht alle Schüler ... automatisch als religiös ein". Ferner versteht sich die Evangelische Schule zum Grauen Kloster stärker als eine Eliteschule, die eine hohe Zahl von vorzeitigen Schulabgängern in Kauf nimmt. Die Jüdische Oberschule nimmt dagegen eine doppelte Funktion wahr: sie zielt einerseits auf eine Integration von Kindern aus Einwanderungsfamilien in die Jüdische Gemeinde, und sie sucht anderseits ihren Schülern eine Orientierung in einer nicht jüdischen, sondern eher christlich geprägten sowie säkularisierten Umwelt zu vermitteln. Aber auch andere jüdische Lebensformen und -kontexte, z. B. solche in Israel oder in den USA, werden intensiv thematisiert. Die Unterschiede zwischen beiden Schulen betreffen auch den Religionsunterricht. Am Evangelischen Gymnasium zum Grauen Kloster ist er durchgängig textkritisch ausgerichtet und auf das Christentum und dessen jüdische Herkunft zentriert, an der Jüdischen Oberschule dagegen stärker textkundlich und lebensweltlich orientiert; auch nimmt er hier stärker auf die religiöse Pluralität der Schülerschaft Rücksicht. Im Evangelischen Gymnasium werden Differenzen zwischen der innerkirchlichen und der öffentlichen Bedeutung des Christentums evangelischer Konfession nur am Rande thematisiert, in der Jüdischen Oberschule existiert dagegen ein klares Bewusstsein von Unterschieden zwischen der innerjüdischen und der öffentlichen Bedeutung der jüdischen Religion (vgl. Krause 2005, S. 36-40; S. 42f.). Beide Schulen stimmen wiederum darin überein, dass sie die Partizipation von Religion an Öffentlichkeit vorwiegend auf die öffentliche Wahrnehmung und Darstellung ihrer eigenen Glaubensgemeinschaft und weniger auf die Partizipation von Religion an einer weit gefassten, allgemeinen Öffentlichkeit auslegen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass historisch-kritische und theologisch sowie religionswissenschaftlich plural abgesicherte Einführungen in historische Offenbarungsreligionen und deren Heilige Texte auf eine schulische Vermittlung religionskundlicher Kenntnisse und eine ausgewiesenen Förderung der Entwicklung religiöser Deutungs- und Partizipationskompetenz angewiesen sind. Eine gewöhnende religiöse Sozialisation reicht hierfür nicht aus.

Für eine Legitimation schulischen Religionsunterrichts gelten grundsätzlich dieselben Kriterien, die auch für die Inhalte anderer Schulfächer maßgeblich sind. Unterricht im Fach Religion muss

- erstens vermitteln, was in der Einheit von Leben und Lernen nicht lernbar wäre,
- zweitens reflexiv strukturiert sein und seine fachlichen Inhalte unter Berücksichtigung lebensweltlicher, theoretischer (sprich: theologischer, religions- und kulturwissenschaftlicher) Wissensformen vermitteln
- und drittens sozialisatorischen Effekten von Religion, die zu fundamentalistischen Verirrungen führen, wissensbasiert sowie erfahrungs- und umgangserweiternd entgegenwirken.

Als Unterrichtsfach an öffentlichen Schulen ist Religionsunterricht – gleich ob er als wählbares, abwählbares oder obligatorisches Fach eingerichtet wird – nur unter Bezugnahme auf die öffentliche Bedeutung von Religion zu legitimieren. Zu dieser aber gehört, dass der öffentliche Raum nicht von einer Religion, selbst wenn sie die Religion einer Mehrheit ist, dominiert wird. Aus der von einer Staatsreligion geprägten Öffentlichkeit von Religion in früheren Epochen ist eine Öffentlichkeit mehrerer Religionen geworden, von denen jede drei Formen religiöser Kommunikation in sich kultivieren und zwischen (a) religiöser Kommunikation innerhalb der eigenen Glaubensgemeinschaft, (b) interreligiöser Kommunikation zwischen verschiedeneren Religionsgemeinschaften sowie (c) der Partizipation der Religionen an einer weit gespannten auch atheistischen Öffentlichkeit unterscheiden muss.

Zwei Ergebnisse des bereits erwähnten Projekts, die die Wirksamkeit eines wissensbasierten öffentlichen Religionsunterrichts an allgemeinbildenden Schulen belegen, seien anschließend wenigstens kurz genannt. Das eine Ergebnis zeigt, dass Schüler und Schülerinnen, die in Berlin und Brandenburg am evangelischen Religionsunterricht teilgenommen haben, bei der Testung religiöser Deutungskompetenz deutlich höhere Anspruchsniveaus erreichen als Heranwachsende, die das öffentliche Schulsystem ohne Religionsunterricht durchlaufen.

Anforderungsniveaus für „hermeneutische Kompetenz" im Bereich religiöser Deutungskompetenz (aus: Benner et al. 2011, S. 126.)

Niveau I	Schülerinnen und Schüler können religiöse Texte und Rituale interpretieren, die Bezüge zu lebensweltlich bekannten religiösen Konventionen und Erfahrungen aufweisen.
Niveau II	Schülerinnen und Schüler können das religiöse Konzept erfassen, das religiösen Texten und Sachverhalten zugrunde liegt, auch wenn keine unmittelbaren Bezüge zu lebensweltlichen Erfahrungen gegeben sind.
Niveau III	Schülerinnen und Schüler können religiöse Texte und Sachverhalte aus verschiedenen Religionen erfassen, Perspektivwechsel zwischen diesen vollziehen und Deutungsprobleme interreligiös sowie im öffentlichen Raum diskutieren.
Niveau IV	Schülerinnen und Schüler können religiöse Inhalte und Konzepte in religiösen und außerreligiösen Kontexten erfassen, konkurrierende Aus-legungen durch Vollzug eines Perspektivwechsels reflektieren und problematisieren sowie zu diesem Zwecke eigene Vorerfahrungen hinterfragen.
Niveau V	Schülerinnen und Schüler können religiöse Inhalte und Sachverhalte von unterschiedlichen Fachlogiken (Ökonomie, Politik, Moral, Recht) her interpretieren und im Lichte solcher Fachlogiken mehrperspektivisch beurteilen.

Das von uns entwickelte Testinstrument erlaubt nicht nur, religiöse Kompetenzen, wie sie in der Bezugsreligion des evangelischen Religionsunterrichts

gefördert werden, zu erheben, sondern erfasst neben intrareligiösen auch interreligiöse Kompetenzen und auf den höheren Stufen darüber hinaus auch die Fähigkeit, religiöse Argumente in außerreligiöse Kontexte einzubringen. Das andere in KERK ermittelte Ergebnis besagt, dass evangelischer Religionsunterricht nicht nur die Entwicklung religiöser, sondern auch interreligiöser sowie öffentlicher religiöser Kompetenzen unterstützt (vgl. Benner/Schieder et al. 2011). Auch wenn wir dies nicht untersucht haben, ist doch zu vermuten, dass öffentlicher Religionsunterricht in den anderen bereits mehrfach genannten Religionen, wenn die curricularen und ausbildungsbezogenen Voraussetzungen gegeben sind, eine vergleichbare Wirksamkeit entfaltet oder entfalten kann.

Unter günstigen Bedingungen trägt öffentlicher Religionsunterricht durch eine Stärkung der Öffentlichkeit von Religion zu einer Stärkung der umfassenden und weit gespannten Öffentlichkeit bei. Seine bildungstheoretische, theologische und religionspolitische Bedeutung liegt nicht zuletzt darin, dass er den gegenwärtig diskutierten durchaus verdienstvollen Konzepten einer Übersetzung religiöser Wahrnehmungs- und Denkformen in die Sprache der säkularisierten Welt sowie einer philosophischen Dekonstruktion des Christentums Anstrengungen hinzufügt, die sich wieder stärker auf die Eigenlogik des Religiösen besinnen, ohne die es eine religiöse Öffentlichkeit von Religion nicht gibt bzw. geben kann.[3]

Öffentlicher Religionsunterricht an Schulen hat nicht nur die Aufgabe, religiöse Grundkenntnisse, religiöse Deutungs- und religiöse Partizipationskompetenz zu stärken. Zu seinen Aufgaben gehört auch, Übergänge vom Wissen in den Glauben und von der Wahrnehmung und Interpretation der Öffentlichkeit von Religion in eine Partizipation am Leben einer konkreten Religionsgemeinschaft, die Bezugsreligion des schulischen Unterrichts ist, wenn schon nicht zu ermöglichen, so doch zu eröffnen. Der Erweiterung von Erfahrung und Umgang, die schulischer Religionsunterricht intendiert, stünde dann eine Erweiterung der unterrichtlich geförderten Einsichten und Erkenntnisse durch

[3] Die Präsenz des Religiösen in der Öffentlichkeit kann sich nicht in der Übersetzung religiöser Themen in säkularisierte Fragestellungen und Sprachspiele erschöpfen und auch nicht darin aufgehen, Verständigungsmöglichkeiten zwischen Denkformen eines szientifischem Naturalismus und einer fundamentalistisch verkürzten Form von Religiosität zu erkunden (vgl. Habermas 2005). Zur Eigenlogik des Religiösen gehören vielmehr Diskursformen, in denen sich das religiöse Gefühl der Abhängigkeit des Endlichen vom Absoluten äußern kann, welches sich einer abschließenden Säkularisierung ebenso entzieht wie einer immer weiter fortschreitenden Dekonstruktion religiöser Erfahrungen und Deutungsmuster. Als eine elementare Form nicht-reziproker Kommunikation kann religiöses Denken ebenso wenig reziprokkommunikativ gewendet werden wie sich der religiöse Gehalt der Vorstellung einer den Tod übersteigenden Koexistenz durch eine dekonstruktive Transformation der Idee der Auferstehung von den Toten in religionsphilosophisch zweifellos interessante Vorstellungen einer Auferweckung des Todes überführen lässt (vgl. Nancy 2008, S. 153ff. ; vgl. auch Ders. 2012; siehe hierzu auch Schmied-Kowarzik 2010; Gruber 2013).

eine religiöse Praxis gegenüber, die durch Unterricht weder vorweggenommen noch im Unterricht vollzogen werden kann.

Aber auch ohne einen sich individuell und öffentlich zeigenden Glauben hat Religionsunterricht eine öffentliche Funktion. Er führt in die Frage ein, was Menschen eigentlich tun, wenn sie religiöse Metaphern gebrauchen, Gebete sprechen und an religiösen Handlungen partizipieren. In keinem der Gebete, welche die Religionen kennen und die Gläubigen sprechen, sind diese Fragen abschließend geklärt. Was meint denn, dass Gottes Wille auf Erden geschehe wie im Himmel oder im Himmel geschehe wie auf Erden? Zur Privatheit und Öffentlichkeit von Religion gehört nicht nur der Vollzug eines Glaubens, sondern auch der Umgang mit den durch die Religionen selbst nicht beantworteten religiösen Fragen. Diese Fragen sind nicht nur in den Heilsgewissheiten der Glaubensgemeinschaften, sondern auch in den religiösen Erfahrungen der Menschen präsent, deren Darstellung wir den Werken der Literatur, der darstellenden Künste und nicht zuletzt der Musik verdanken – man denke nur an Thomas Manns Bände „Joseph und seine Brüder“ oder an Bachs Matthäus-Passion (siehe hierzu Oelkers 2005; Ladenthin 2013). Auch ohne Rückkehr „in die ... Arme der alten Kirchen“ (vgl. Weber 1917/2002, S. 510f.) macht schulisch geförderte religiöse Bildung Sinn. Sie erreicht auch dann wichtige, keineswegs gering zu achtende Ziele, wenn sie Zugänge zur Öffentlichkeit von Religion vermittelt, ohne dass mit diesen schon Übergänge in die Innenbezirke der Religionsgemeinschaften und Kirchen angebahnt und vollzogen werden.

Eine solche Aufgabenstellung stellt im Rahmen des schulischen Erziehungs- und Bildungssystem keine Besonderheit dar. Auch in anderen Domänen führt Unterricht nicht unmittelbar ins Leben ein, sondern in eine reflexive Auseinandersetzung mit Sachverhalten, historischen Entwicklungen und Ereignissen. Vieles ist im Unterricht nur erlaubt, weil der Übergang ins Leben außerhalb und jenseits des Unterrichts liegt. Man denke nur an die unterrichtliche Thematisierung von Kriegen oder von Verbrechen der Deutschen während der nationalsozialistischen Diktatur. Im öffentlichen Religionsunterricht ist beispielsweise die Thematisierung der Taufe und der kirchliche Eheschließung nur erlaubt, wenn im Unterricht selbst niemand getauft oder verheiratet wird. Die Performativität des Religiösen im Unterricht ist nicht identisch mit der Performativität des Glaubens im religiösen Leben. Nur bei Anerkennung dieser Differenz kann schulischer Religionsunterricht fruchtbare Beziehungen zwischen der Öffentlichkeit der öffentlichen Schule und der Öffentlichkeit von Religion stärken und unterstützen.

LITERATURVERZEICHNIS

Aristoteles: Politik Übersetzung von F. Susemihl. München 1965.

Assmann, J. (199:1): Die Katastrophe des Vergessens. Das Deuteronomium als Paradigma kultureller Mnemotechnik. In: A. Assmann (Hrsg.): Mnemosyne. Formen und Funktionen der kulturellen Erinnerung. Frankfurt a.M.

– (2008): Religion und kulturelles Gedächtnis. München.

– (2010): Die Mosaische Unterscheidung: oder der Preis des Monotheismus. München

Battke, A./Fitzner, Th./Isak, R. (Hrsg.) (2002): Schulentwicklung – Religion – Religionsunterricht. Freiburg.

Bellmann, J. (2001): Knappheit als Bildungsproblem. Die Konstruktion des Ökonomischen im Diskurs Allgemeiner Pädagogik. Weinheim usw.

– (2006): Religionsunterricht ist ordentliches Lehrfach. Begründungen religiöser Bildung an öffentlichen Schulen. In: J. Ruhloff/J. Bellmann u. a. (Hrsg.): Perspektiven Allgemeiner Pädagogik, S. 173-185. Weinheim usw.

Benner, D. (1966): Theorie und Praxis. Systemtheoretische Betrachtungen zu Hegel und Marx. Wien und München.

– ([1]1973; [4]2001a): Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien, München; Weinheim usw.

– ([1]1987; [2]1991; [4]2001b; [7]2012): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim usw.

– (1979): Läßt sich das Technologieproblem durch eine Technologieersatztechnologie lösen? In: Ders.: Studien zur Theorie der Erziehungswissenschaft. Pädagogik als Wissenschaft, Handlungstheorie und Reformpraxis. Band 1. 1994, S. 231-246, Weinheim usw.

– (1999) Zur Bedeutung von Religion für die Bildung. Thesen für das Podium des 10. Münsterschen Gesprächs. In: Bildung und Religion. Münstersche Gespräche zu Themen der wissenschaftlichen Pädagogik. Heft 10, S. 99-108; überarbeitete Fassung in diesem Band, S. 15-24.

– (2002): Bildung und Religion. Überlegungen zu ihrem problematischen Verhältnis und zu den Aufgaben eines öffentlichen Religionsunterrichts heute. In: A. Battke/T. Fitzner/R. Isak/U. Lochmann (Hrsg.): Schulentwicklung - Religion - Religionsunterricht, S. 51-70, Freiburg; überarbeitete Fassung in diesem Band, S. 81-97.

– (2003a): Kritik und Negativität. Ein Versuch zur Pluralisierung von Kritik in Erziehung, Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In: Kritik in der Pädagogik. Versuche über das Kritische in Erziehung und Erziehungswissenschaft. 48. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 96-110.

– (2003b): Rezension zu Niklas Luhmann (2002). In: Zeitschrift für Pädagogik 49, S. 151-155.

– (2003c): Über die Unmöglichkeit, Erziehung allein vom Grundbegriff der "Aufforderung zur Selbsttätigkeit" her zu begreifen. Eine Erwiderung auf Alfred Langewand. In: Zeitschrift für Pädagogik 49, S. 290-304.

– (2003d): Zur Rolle der Negativität in Erziehung und Bildung. In: J. Beillerot/Ch. Wulf (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Zeitdiagnosen, S. 239-250. Münster usw.

– (2003e): Kritik und Negativität. Ein Versuch zur Pluralisierung von Kritik in Erziehung, Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In: 46. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 96-110.
– ([3]2003): Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform. 3., erweiterte Auflage. Weinheim usw.
– (2004): Erziehung und Tradierung. Grundprobleme einer transformatorischen Theorie und Praxis der Überlieferung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 80, S. 163-181; überarbeitete Fassung in diesem Band S. 60-78.
– (2005): Schulische Allgemeinbildung versus allgemeine Menschenbildung? Von der doppelten Gefahr einer wechselseitigen Beschädigung beider. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 8, S. 563-575.
– (2007): Moralische Erziehung und Bildung der Moral. In: A. Bucher (Hrsg.): Moral, Religion, Politik: Psychologisch-pädagogische Zugänge, S. 169-183. Wien und Berlin.
– (2009) Wissensformen der Wissensgesellschaft. In: Ders: (2012): Bildung und Kompetenz. Studien zur Bildungstheorie, Systematischen Didaktik und Bildungsforschung, S. 31-44. Paderborn.
Benner, D./Brüggen, F. (2004a): Bildung/Bildsamkeit. In: Historisches Wörterbuch der Pädagogik, S. 174-215.
– (2004b): Mündigkeit. In: D. Benner/J. Oelkers (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik, S. 687-699.
– (2014): Die Bildung pädagogischer Urteils- und Handlungskompetenz als Aufgabe des Pädagogikunterrichts im öffentlichen Schulsystem (im Druck).
Benner, D./English, A. (2004): Critique and Negativity: Towards the Pluralization of Critique in Educational Practice, Theory and Research. In: Journal of Philosophy of Education 38 (2004), S. 409-428.
Benner, D./Göstemeyer, K.-F./Sladek, H. (Hrsg.) (1999): Bildung und Kritik. Studien zum Gebrauch von Kritik im Umgang mit Bildungszielen und -problemen. Weinheim usw.
Benner, D./Kemper, H. (2003a): Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 1. Die pädagogische Bewegung von der Aufklärung bis zum Neuhumanismus. Weinheim usw.
– (2003b): Teil 2: Die Pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik. Weinheim usw.
Benner, D./Ramseger, J. (1981): Wenn die Schule sich öffnet. Erfahrungen aus dem Grundschulprojekt Gievenbeck. München.
Benner, D./Schieder, R./Schluß, H./Willems, J./Nikolova, R./Weiß, Th./Dehghani, S./Scharrel, J. (2011): Religiöse Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Versuch einer empirisch, bildungstheoretisch und religionspädagogisch ausgewiesenen Konstruktion religiöser Dimensionen und Anspruchsniveaus. Paderborn.
Benner, D./Sörries, S. (1983): Elementars Reden von Gott. Die Schöpfungsgeschichte als Thema im ersten Schuljahr. In: Grundschule 15, Heft 8, S. 13-17.
Benner, D./Stępkowski, D. (2012): Zur theoretischen und gesellschaftlichen Konstitution der Eigenlogik moderner Erziehung. Überlegungen im Anschluss an Jan Amos Comenius und Jean-Jacques Rousseau. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik 10, S. 368-381. Korrigierte Fassung in: topologik 12, S. 83-95.
Berger, K. (2004): Jesus. München.
Biemer, G./Benner, D. (1973): Elemente zu einer curricularen Strategie für den Religionsunterricht in der Sekundarstufe II. In: Pädagogische Rundschau 27, S. 798-822.

Biesinger, A./Gaus, E./Gaus, R. (2013): Wenn Kinder nach Gott fragen. Freiburg.
Bokelmann, H. (1989): Kirche ohne Streitkultur. Wider die selbsternannten Bevormunder. In: Orientierung 53, S.151 - 154.
Bolle, R. (1988): Religionspädagogik und Ethik in Preußen. Münster/New York.
Brüggen, F. (1990): Die Pädagogik F.E.D. Schleiermachers. Kurseinheit 1 und 2. Fernuniversität Hagen.
– (1993): Tradition. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 1, S. 568-571.
– (2004): Öffentlichkeit. In: D. Benner/J. Oelkers (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik, S. 724-749.
Comenius. J. A. (1657/1985): Große Didaktik. Hrsg. von A. Flitner. Stuttgart.
Dewey, J. (1916/1964): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik, übersetzt von E. Hylla. Braunschweig.
– (1916/1985): Democracy and Education. In: Ders.: The Middle Works. Volume 9. Southern Illinois University Press.
Die Bibel oder die ganze heilige Schrift des alten und neuen Testaments nach der deutschen Übersetzung D. Martin Luthers. Witten 1968.
Dewey, J. (1916): Democracy an Education. The Middle Works 1899-1924, Vol. 9.
– (1916/1961): Demokratie und Gesellschaft, übersetzt von E. Hylla. Braunschweig usw.
Dohmen, G. (1964): Bildung und Schule, Band 1. Weinheim usw.
Dressler, B. (2008): Performanz und Kompetenz. Überlegungen zu einer Didaktik des Perspektivwechsels. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 60, S. 74-88.
– (2009): Überlegungen zur Didaktik der Schöpfungstheologie. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 61, S. 391-401.
– (o. J.): „Man kann nicht nicht inszenieren. Performanz und Kompetenz im Fokus der Unterrichtsbeobachtung. Unveröffentlichtes Manuskript.
Ebeling, G. (1975): Schlechthinniges Abhängigkeitsgefühl als Gottesbewußtsein. In: Ders.: Wort und Glaube. Band 3, S. 116-136. Tübingen.
Ehrhardt, Ch. (2005): Religion, Bildung und Erziehung bei Schleiermacher. Eine Analyse der Beziehungen und des Widerstreits zwischen den „Reden über die Religion“ und den „Monologen“ Göttingen.
English, A. (2013): Discontinuity in Learning. Dewey, Herbart, and Education as Transformation. Cambridge.
EKBO (2005): Evangelischer Religionsunterricht in Berlin und Brandenburg. Grundsätze und Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 1 bis 10. http://www.natorp.de/fileadmin/PNSMedien/Faecher/Religion/Curriculum/Rahmenplan2005.pdf
EKBO (2007): Rahmenplan für den Evangelischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 1 bis 10. Evangelische Kirche Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz. http://www.ekbo.de/Webdesk/documents/premiere_ekbo-internet/Broschüren+(Pressestelle)/Rahmenplan+Ev.+Religionsunterricht.pdf
EKBO (2009): Vorläufiges Kerncurriculum für den Evangelischen Religionsunterricht in der Qualifikationsphase. Berlin. http://www.ekbo.de/Webdesk/documents/premiere_ekbo-internet/Schule+%2F+Bildung/Kerncurriculum-EKBO-SekII-2010.pdf
EKD (2010a): Kompetenzen und Standards für den Evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I. Ein Orientierungsrahmen.
EKD (2010b): Kerncurriculum für das Fach Evangelische Religionslehre in der gymnasialen Oberstufe. Themen und Inhalte für die Entwicklung von Kompetenzen religiöser Bildung. Gütersloh.
Evangelische Kirche in Berlin-Brandenburg (1997): Evangelischer Religionsunterricht in der Grundschule. Grundsätze und Rahmenplan. O. J.

Evangelische Kirche in Berlin-Brandenburg (2002/2005): Evangelischer Religionsunterricht in der Grundschule. Grundsätze vom 12. 11. 2002 und Rahmenplan 2005: http://www.natorp.de/fileadmin/PNSMedien/Faecher/Religion/Curriculum/Rahmenplan2005.pdf

Evangelische Kirche in Berlin-Brandenburg (2002): Verhandlungen der 11. Tagung der Elften Landessynode der Evangelischen Kirche in Berlin-Brandenburg vom 13. bis 16. November 2002.

Feige, A./Gennerich, C. (2008): Lebensorientierungen Jugendlicher. Münster.

Fichte, J. G. (1796): Grundlage des Naturrechts nach Prinzipien der Wissenschaftslehre. In: Ders.: Ausgewählte Werke in 6 Bänden, hrsg. von F. Medicus, Band 2, Darmstadt 1962.

Fischer, W. (1975): Bildung trotz Schule? In: Ders. (1978): Schule als parapädagogische Institution, S. 158-172. Kastellaun.

– (1989): Die Religion in Kants Begründung der Pädagogik. In: P. Kauder/W. Fischer: Immanuel Kant über Pädagogik. 7 Studien, S. 173-207. Hohengehren 1999.

Fink, E. (1978): Grundfragen der systematischen Pädagogik. Freiburg.

– (1979): Grundphänomene des menschlichen Daseins. Freiburg-München.

Gadamer, H.-G. ([1]1960/[4]1975): Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen.

Girard, R. (1972/1994): Das Heilige und die Gewalt.Düsseldorf und Zurich.

Goethe, J.W. von (1820): Zahme Xenien.

Groß, E. (Hrsg.) (2004): Erziehungswissenschaft, Religion und Religionspädagogik. Münster.

Gruber, E. (2013): Wesen und Walten. Zur Affinität von Rosenzweigs Wesens- und Heideggers Ereignisbegriff. In: Rosenzweig Jahrbuch 7, S. 180-203.

Habermas, J. (1965): Erkenntnis und Interesse. In: Ders.: Technik und Wissenschaft als „Ideologie". Frankfurt a. M. 1968.

– (2005): Zwischen Naturalismus und Religion. Frankfurt a. M.

Häusler, U. (2007): Religion unterrichten in Berlin. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 6, H. 1, S. 25-49.

Heitger, M. (1992): Braucht Bildung Religion? In: Münstersche Gespräche zu Themen der wissenschaftlichen Pädagogik. Heft 10, S. 109-113.

Hegel, G.W.F. (1811): Gymnasialrede vom 2. September 1811. In: Ders. (1971): Sämtliche Werke. Band 3, S. 264-280. Stuttgart-Bad Cannstatt.

– (1822): Vorrede zu Hinrichs Religionsphilosophie. In: Ders.: Sämtliche Werke, hrsg. von H. Glockner. Band 20, S. 1-28. Stuttgart 1968.

Hentig, H. von (2009): Eine Wahlfreiheit, die in die Irre führt. Ethik oder Religion? Der Schulkampf in Berlin beruht auf einer unglücklichen Polarisierung. In: Süddeutsche Zeitung vom 06.04.2009.

Herbart, J. F. (1808): Allgemeine Praktische Philosophie. In: J. F. Herbart: Systematische Pädagogik. a.a.O.

– (1841/1965): Umriss pädagogischer Vorlesungen. In: Ders.: Pädagogische Schriften, hrsg. von W. Asmus. Band 3. Düsseldorf/München.

– (1997a und b): Systematische Pädagogik. Band 1: Ausgewählte Texte, hrsg. von D. Benner, S. 159-184; Band 2: Interpretationen, S. 115-145. Weinheim usw.

Huber, W. (2008): Toleranz ist nicht Beliebigkeit – Zum Dialog der Religionen. http://www.ekd.de/vortraege/huber/080208_huber_dialog_religionen.html

– (2001): Endlos und ohne Erlösung. Warum plastinierte Leichen uns faszinieren – und entmutigen. In: Der Tagesspiegel vom 17. März 2001. Nr. 17352, S. 27.

Humboldt, W. von (1792): Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen. In: Ders.: Werke in fünf Bänden, hrsg. von A. Flitner und K. Giel. Band 1, S. 56-233. Darmstadt 1960.
– (1797/1960): Über den Geist der Menschheit. In: Ders.: Werke in 5 Bänden. Band 1, S. 506-518. Darmstadt.
Kant, I. (1793/94): Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft. 1. und 2. Auflage. In: Ders.: Werke in sechs Bänden, hrsg. von W. Weischedel. Band 4, S. 645-879. Darmstadt.
– (1794): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: Ders.: Werke in sechs Bänden, hrsg. von W. Weischedel. Band 6, S. 51-61. Darmstadt.
– (1797): Metaphysik der Sitten. In: Ders.: Werke in sechs Bänden, hrsg. von W. Weischedel. Band 4, Darmstadt.
– (1803): Über Pädagogik. In: Ders.: Werke in sechs Bänden, hrsg. von W. Weischedel. Band 6, S. 691-761. Darmstadt.
Karmakar, R. (2006/2007): Hamburger Lektionen. Film von R Karmakar mit deutscher Transkription zweier Reden von Mohammed Fazazi vom Januar 2000. Lektion 1: Fazazi liest Zettel 9.
Klafki, W. (1963): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim usw.: Beltz.
– (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim usw.
– (1995): Schlüsselprobleme und fachbezogener Unterricht. In: W. Münzinger/W. Klafki, W. (Hrsg.): Schlüsselprobleme im Unterricht. Thematische Dimensionen einer zukunftsorientierten Allgemeinbildung. Die Deutsche Schule. 3. Beiheft, S. 32-46. Weinheim usw.
– (1999): Braucht eine „gute Schule“ einen neuen Unterrichtsbereich LER? In: K.E. Grözinger/B. Gladigow/H. Zinser (Hrsg.): Religion in der schulischen Bildung und Erziehung, S. 197-209. Berlin.
Knobloch, H. (1979/2001): Herr Moses in Berlin. Auf den Spuren eines Menschenfreundes. Frankfurt a.M.
Koch, L. (2004): Allgemeinbildung und Grundbildung, Identität oder Alternative? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 7, S. 183-191;
Kodalle, K.-M. (2013): Verzeihung denken. Die verkannte Grundlage humaner Verhältnisse. München.
Kolitz, Z. (1946/2004): Jossel Rakovers Wendung zu Gott, hrsg. von P.P. Badde mit Zeichnungen von T. Ungerer. Zürich 1946/2004.
Korte, P. (2002): Selbstkraft oder Pestalozzis Methode. In: Der historische Kontext zu Pestalozzis “Methode”, hrsg. von D. Tröhler, S. 32-46. Bern usw.
Krause, S. (2005): Religion - ein öffentlich bedeutsamer Sachverhalt und Bildungsbereich? Bachelor-Arbeit an der Philosophische Fakultät IV der Humboldt-Universität.
– (2014): Erinnern und Tradieren. Kulturelles Gedächtnis als pädagogische Herausforderung. Paderborn 2014.
Kuld, L./Bolle, R./Knauth, T. (Hrsg.): Pädagogik ohne Religion? Münster 2005.
Ladenthin, V. (2013): Kommentar I. In: Th. Mann: Das Gesetz (1944), kommentiert von V. Landethin und Th. Vorbaum. Berlin.
– (2014): Was heißt „religiöse Bildung“ heute? Würzburg.
Langewand, A. (2003): Über die Schwierigkeit, Erziehung als Aufforderung zur Selbsttätigkeit zu begreifen. In: Zeitschrift für Pädagogik 49, S. 274-289.
Leschinsky, A./Gruehn, S. (2001): LER – eine Reforminitiative auf dem Weg zu einer realitätsgerechten Aufgabenstellung. In: Sonderheft der Neuen Sammlung 41, S. 281-293.

Lévinas, E. (1978/1992): Jenseits des Seines oder anders als Sein geschieht. Freiburg-München.
Luhmann, N. (1977/1992): Funktion der Religion. Frankfurt a.M.
– (1986): Codierung und Programmierung. Bildung und Selektion im Erziehungssystem. In: Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft, hrsg. von H.-E. Tenorth, S. 154-182. Weinheim usw.
– (2002a): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt a.M.
– (2002b): Die Religion der Gesellschaft. Frankfurt a.M.
Mann, Th. (1933-1943): Joseph und seine Brüder. 4 Bände. Frankfurt a. M. 2006: Fischer.
Marx, K. (1843/1944): Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie. In: Ders.: Frühe Schriften, hrsg. von H.-J. Lieber und P. Furth. Band 1, S. 488-505. Darmstadt 1962.
Mendelssohn, M. (1794): Über die Frage: was heißt aufklären? In: Ders.: Ausgewählte Werke. Studienausgabe Band 1, S. 211-214. Darmstadt.
Meyer-Drawe, K. (1986): Lernen als Umlernen. Zur Negativität des Lernprozesses. In: W. Lippitz/K. Meyer-Drawe: Lernen und seine Horizonte, S. 19-45. Frankfurt a. M.
– (1996): Vom anderen lernen. Phänomenologische Betrachtungen in der Pädagogik. In: M. Borrelli und J. Ruhloff (Hrsg.): Deutsche Gegenwartspädagogik. Band 2, S. 85-89. Hohengehren.
– (1999): Die Herausforderung durch die Dinge. Das Andere im Bildungsprozess. In: Zeitschrift für Pädagogik 46, S. 329-336.
Mitgutsch, K. (2009): Lernen durch Enttäuschung. Eine pädagogische Skizze. Wien.
Musil, R. (1932/1960): Der Mann ohne Eigenschaften. Hrsg. von A. Frisé. Hamburg.
Müller, C. W. (^{6}2013); Wie Helfen zum Beruf wurde. Eine Methodengeschichte der sozialen Arbeit. Weinheim.
Nancy, J.-L. (2008): Dekonstruktion des Christentums. Aus dem Französischen von E. von der Osten. Zürich.
– (2012): Die Anbetung. Dekonstruktion des Christentums 2. Zürich.
Nicht, J. (2000): Andersheit und Fremdheit. Ihre differente bildungstheoretische Bedeutung bei Rousseau und Humboldt. MA-Arbeit. Humboldt-Universität zu Berlin. Philosophische Fakultät IV.
Nipkow, K. E. (1977/2005): Bildung und Entfremdung. In: Ders.: Pädagogik und Religionspädagogik zum neuen Jahrhundert. Band I, S. 17-48. Gütersloh.
– (1998): Christentum und Islam. In: Ders.: Bildung in einer pluralen Welt. Band 2, S. 397-447. Gütersloh.
– (2000): Religiöse Bildung im Pluralismus. In: Neue Sammlung 40, S. 281-293.
– (2004): Religion/religiöse Erziehung. In: Historisches Wörterbuch der Pädagogik, S. 807-823.
– (2005): Das Eigene und das Fremde. In: Ders.: Pädagogik und Religionspädagogik zum neuen Jahrhundert. Band 2, S. 330-347. Gütersloh 2005.
Oelkers, J. (2005): „Religion und Kultur“: Eine Standortbestimmung. In: R. Kunz/M. Pfeiffer/K. Frank-Spörri/J. Fuisz (Hrsg.): Religion und Kultur – Ein Schulfach für alle? S. 19-30. Zürich.
– (2006): Allgemeine Pädagogik und Erziehung. Eine Annäherung an zwei Welten in pragmatischer Absicht. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 82, S. 192-214.
Osthövener, C.-D. (2005): Literarische und religiöse Deutungskultur im Werk Robert Musils. In: A. Frisé (Hrsg.): Der Mann ohne Eigenschaften. in: R. Barth, C.-D. Osthövener, A. von Scheliha (Hrsg.): Protestantismus zwischen Aufklärung und Moderne. Festschrift für Ulrich Barth, S. 299–314. Frankfurt a.M.

Otto, B. (1919/2001): Etwas von Religionsunterricht und Toleranz (1919). Archiv der Bertold-Otto-Schule Berlin Lichterfelde, Akte IX, jetzt DIPF/BBF; erstmals veröffentlicht in: D. Benner/H. Kemper (Hrsg.): Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 1: Die pädagogische Bewegung von der Aufklärung bis zum Neuhumanismus, S. 182-187 Weinheim usw.

Peukert, H. ([1]1976; [2]1978): Wissenschaftstheorie - Handlungstheorie - Fundamentale Theologie. Analysen zu Ansatz und Status theologischer Theoriebildung. Düsseldorf; Frankfurt a.M.

– (1984): Reflexionen über die Zukunft religiöser Bildung. In: Religionspädagogische Beiträge 49, S. 49-66.

– (1990): „Erziehung nach Auschwitz" - eine überholte Situationsdefinition? In: Neue Sammlung 30, S. 345 - 354.

Platon: Werke in acht Bänden. Griechisch-deutsch. Deutsche Übersetzung von Friedrich Schleiermacher. Darmstadt.

Plessner, H. (1928/2003): Die Stufen des Organischen und der Mensch. In: Ders.: Gesammelte Schriften. Band 4. Darmstadt 2003.

Prange, K. (2000): Plädoyer für Erziehung. Hohengehren 2000.

– (2005): Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss einer operativen Pädagogik. Paderborn.

Reichenbach, R. (2001): Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne. Münster.

Rousseau, J.-J. (1755/1984): Diskurs über die Ungleichheit. Kritische Ausgabe des integralen Textes, neu ediert, übersetzt und kommentiert von H. Meier. Paderborn.

– (1762/1969): Emile ou de l'éducation (1762). In: Oeuvres complètes. Band 4. Paris.

– (1762/1979): Emile *oder* Von der Erziehung. Emile und Sophie oder Die Einsamen. Nach der Übersetzung von A. und D. Leube hrsg. von S. Schmitz. München.

– (1762/1981): Vom Gesellschaftsvertrag *oder* Grundsätze des Staatsrechts. In: Ders.: Sozialphilosophische und Politische Schriften, S. 267-391. München.

Ruhloff, J. (1996): Bildung im problematisierenden Vernunftgebrauch. In: M. Borrelli/J. Ruhloff (Hrsg.): Deutsche Gegenwartspädagogik. Band 2, S. 148-157. Hohengehren.

– (1998): Versuch über das Neue in der Bildungstheorie. In: Zeitschrift für Pädagogik (44), S. 411-423.

Samsom, H./Rous, L. (1979): Und es ward Abend und Morgen. Wuppertal. 3. Auflage.

Schaller, K. (2004): Johann Amos Comenius. Ein pädagogisches Porträt. Weinheim usw.

Schieder, R. (1987): Civil religion. Die religiöse Dimension der politischen Kultur. Gütersloh.

– (1996): Über Zivilreligion, die Zivilisierung der Religion und politische Religionskompetenz. In: Hans-Joachim Höhn (Hrsg.): Krise der Immanenz. Religion am Ende der Moderne. Frankfurt/M. 1996.

– (1997): Schule und Zivilreligion. In: Neue Sammlung 37, S. 623-643.

– (2011): Sind Religionen gefährlich? Religionspolitische Perspektiven für das 21. Jahrhundert. 2. erweiterte Auflage. Berlin.

– (Hrsg. 2001): Religionspolitik und Zivilreligion. Baden-Baden.

Schillebeeckx, E. (1975/1992): Jesus: Die Geschichte eines Lebenden. Freiburg i.Br.

Schleiermacher, F. (1799/2001): Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern, hrsg. von G. Meckenstock. Berlin usw. 2001.

– (1821/1822): Der christliche Glaube nach den Grundsätzen der evangelischen Kirche im Zusammenhange dargestellt. 2 Bände. Berlin 1984.

– (1826/1983): Vorlesungen aus dem Jahre 1826. In: Ders.: Pädagogische Schriften, hrsg. von E. Weniger. Band 1. Düsseldorf/München; Stuttgart.
Schluß, H. (2006): Religiöse Bildung – Stationen einer Problemgeschichte und ihre gegenwärtige Krise. In: J. Ruhloff/J. Bellmann u. a. (Hrsg.) (2006): Perspektiven Allgemeiner Pädagogik, S. 229-242. Weinheim usw.
Schluß, H./Sattler, E. (2001): Transformation – einige Gedanken zur Adaptation eines nicht einheimischen Begriffs. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 77, S. 173-188.
Schmied-Kowarzik, W. (2010): Die Affinität von Sein und Denken bezogen auf die Frage nach dem Dasein Gottes. In: H.-D. Klein/R. Langthaler: Transzendentale Konzepte in aktuellen Bezügen. Würzburg.
Schweitzer, F. (2000): Bildung und Wahrheit. In: Befreiende Wahrheit, hrsg. von W. Härle/M. Heesch/R. Preul. Marburg.
Schweitzer, F./Elsenbast, V./Scheilke, Ch. Th. (Hrsg.) (2008): Religionspädagogik und Zeitgeschichte im Spiegel der Rezeption von Karl Ernst Nipkow. Gütersloh.
Seuse, H. (1907): Deutsche Schriften, hrsg. von K. Bihlmeyer, Stuttgart. Nachdruck Frankfurt a. M. 1961.
Tenorth, H.-E. (1994): „Alle Alles zu Lehren". Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung. Darmstadt.
– (2004): Stichwort: „Grundbildung" und „Basiskompetenzen". Herkunft, Bedeutung und Probleme im Kontext allgemeiner Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 7, S.169-182.
Thimm, A. (2007): Die Bildung der Moral. Zum Verhältnis von Ethik und Pädagogik, Erziehung und Moral. Paderborn.
Tomasello, M. (2002): Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Zur Evolution der Kognition. Frankfurt a. M.
Tröhler, D. (2003): Konstruktionen pädagogischer Geschichtsschreibung und verdrängte Traditionen der Pädagogik. Vortrag im Rahmen des von den Fächergruppen Pädagogik der Universitäten Gent und Groningen vom 2.-4. April 2003 in Oostduinkerke (Belgien) veranstalteten Symposions zum Thema „Traditie en Paedagogik, Religie en Opvoeding". In: H. van Crombrugge/W. Meijer (Red.) (2004): Pedagogiek en Traditie, Opvoeding en Religie, S. 15-31. Leuven.
Weber, M. (1917/2002): Wissenschaft als Beruf. In: Ders.: Schriften 1894-1922, ausgewählt und herausgegeben von D. Kaesler. Stuttgart, 474-511.
Weiß, G. (2004) Die Bildung des Gewissens. Wiesbaden.
Willems, J. (2014): Annäherungen an eine religionskundliche Didaktik. In: Kenngott, E.-M./Englert, R./Knauth, Th. (Hrsg.): Konfessionell – interreligiös – religionskundlich? Unterrichtsmodelle in der Diskussion. Stuttgart: Kohlhammer.
Wulf, Ch./Macha, H./Liebau, E. (Hrsg.) (2004): Formen des Religiösen. Pädagogisch-anthropologische Annäherungen. Weinheim.
Ziebertz, H.-G. (2006): Religion und Religionsunterricht in postsäkularer Gesellschaft. In: Ders./Günter R. Schmidt (Hrsg.): Religion in der Allgemeinen Pädagogik, S. 9-37. Freiburg.