Martin Hailer, Hans-Bernhard Petermann, Herbert Stettberger (Hg.)

Bildung – Religion – Säkularität

Diskurs Bildung
Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Heidelberg

Herausgegeben von der
Pädagogischen Hochschule Heidelberg

Wissenschaftlicher Beirat
Sabine Kaufmann, Reinhard Mehring, Hans-Bernhard Petermann,
Veronika Strittmatter-Haubold, Birgit Werner

Diskurs Bildung Band 57

Bildung – Religion – Säkularität

Herausgegeben von
Martin Hailer
Hans-Bernhard Petermann
Herbert Stettberger

Mattes Verlag Heidelberg

Bibliographische Information Der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über `http://dnb.ddb.de` abrufbar.

ISBN 978-3-86809-082-6

© Mattes Verlag 2013

Mattes Verlag GmbH, Steigerweg 69, 69115 Heidelberg
Telefon (06221) 459321, Telefax (06221) 459322
Internet www.mattes.de, E-Mail verlag@mattes.de
Umschlaggestaltung: Julia Drichel
Druck: BELTZ Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza

Inhalt

Bildung, Religion, Säkularität – Zur Einführung 7

Religion – erste Zugänge

Hans-Bernhard Petermann
Formen von Religion –
Womit wir uns heute auseinander setzen müssen 31

Heidrun Dierk
Implizite Religion in den Medien – das Beispiel Kinofilm 55

Martin Hailer
Dogmatische Erwägungen zum Begriff der Religion 73

Bildung – Religion – Säkularisierung

Georg Zenkert
Orientierung in der Bildungskrise 91

Reinhard Mehring
Bildung im säkularen Staat 107

Mirko Wischke
Säkularisierung: ein Paradigma der Moderne? 131

Martin Hailer
Religion: Privatsache oder für die Öffentlichkeit? 145

Zum moralischen Wert religiöser Bildung

Herbert Stettberger
Empathie als Proprium religiöser Bildung und Erziehung 167

Gabriele Klappenecker
Verantwortung als Leitbegriff diakonisch-sozialen Lernens 187

Hans-Bernhard Petermann
Religiöse Moral und theologische Ethik
Zum Problem moralischer Orientierung durch Religion 201

Religiöse Bildung in Schule und Hochschule

Max Bernlochner
Interkulturell-interreligiöse Kompetenz stärken 223

Susanne Orth
„Wenn dich morgen dein Sohn fragt“ (Dtn 6,20):
Bildung und Religion – eine katholische Perspektive 237

Christoph Schneider-Harpprecht
Religion und religiöse Bildung – eine Dimension der Gesellschaft
– Thesen 249

Regine Oberle
Im Spannungsfeld von Konfessionalität und Ökumene –
Eine Untersuchung zur universitären Religionslehrerausbildung
in Deutschland 253

Julian Miotk
Bildungspotenziale im Spannungsfeld von kirchlicher Jugendarbeit
und Schule 271

Katja Boehme
Religiöse Bildung der Zukunft – konfessionell oder interreligiös? 293

Autorinnen und Autoren 313

Bildung, Religion, Säkularität – Zur Einführung

Historische Bezüge

Was haben Bildung, Religion und Säkularität[1] miteinander zu tun? Die Antwort heißt: Viel, und zwar so viel, dass man im Umkehrschluss fragen muss, wie sie denn ohne einander zu denken sein sollten. Das lässt sich auf vielerlei Weise deutlich machen, etwa indem man – willkürlich fast – mit dem Bildungsbegriff beginnt. *Historia docet:* Bildung war, um aus Übersichtsgründen von der Alten Welt zu schweigen, im Europa der lateinischen Tradition anders als im direkten Kontakt mit Religion nicht zu erhalten. Nach dem Ende der Staatlichkeit West-Roms im 5. Jahrhundert waren es Kirchen und später Klosterschulen, die in dürrer Zeit die Bildungsgüter bewahrten, weitergaben und etwa ab dem 9. Jahrhundert zu neuer Blüte führten. Die europäische Universität ging in direkter Weise aus den Kloster- und Domschulen hervor, die etwa in der Ile de France und in Norditalien zu erheblicher Blüte fanden. Kaum ein Wunder, dass Wissenserwerb einerseits und Heilserwerb andererseits als durchaus eng miteinander verknüpfte Phänomene galten. Dies ist bei gleichzeitig erheblicher Variation in der Ausgestaltung der klassischen europäischen Universität erhalten geblieben: Gemeinsam mit Medizin und Jurisprudenz galt die Theologie im Mittelalter als eine der drei Wissenschaften, der gegenüber sich Disziplinen wie Logik und Arithmetik mit dem Status einer Denkkunst (*ars*) bescheiden mussten.[2] Noch heute nennen traditionelle Universitäten die Theologische Fakultät an erster Stelle, was durchaus kein Ausweis von unzeitigem Klerikalismus ist,

---

[1] Wir verwenden nachfolgend Bezeichnungen von Säkularem differenziert: mit *Säkularisierung* werden alle Ereignisse und Prozesse der Loslösung öffentlicher Einrichtungen von kirchlich-religiöser Autorität oder Bevormundung beschrieben; der gesamte Vorgang und die Epoche dieser Ereignisse gilt als *Säkularisation*; *Säkularität* bezeichnet entsprechend Verhältnisse, in der Säkularisierungsprozesse zu einem Ergebnis und Erfolg geführt haben; der Begriff *Säkularismus* hingegen (z.B. von Charles Taylor verwendet) bliebe der Bezeichnung der hinter Säkularisierungsvorgängen stehenden Konzepte und Ideologien vorbehalten.

[2] In der Antike bis weit ins Hochmittelalter hinein galten dagegen das *quadrivium* mit der Arithmetik und das übergeordnete *trivium* mit der Logik noch als Spitze wissenschaftlich möglicher Bildung. Andere Wissenschaften bzw. Fächer hatten demgegenüber nur drittrangigen, eher anwendungsbezogenen Charakter.

sondern der hergebrachten Verschwisterung von Bildung und Religion Rechnung trägt. Universitäten und andere Bildungseinrichtungen in kirchlicher Trägerschaft knüpfen auch heute hieran an und sehen sich – bei allen erheblichen Unterschieden in der inhaltlichen Ausrichtung – durch entsprechende Einrichtungen etwa im islamischen Kulturkreis darin bestätigt.

In der Geschichte und Gegenwart der Bildungsidee ging und geht es freilich auch ganz anders. *Videtur et altera pars:* Die europäische Aufklärung ist zuerst und zumeist eine Bildungsbewegung. Und mit der vielleicht bekanntesten, auf Immanuel Kant zurückgehenden Kurzdefinition, Aufklärung sei des Menschen Ausgang aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit (Kant 1784b: 481), wird ein ganz anderes Verhältnis von Bildung und Religion aufgerufen: Die selbstverschuldete Unmündigkeit, von der der Königsberger Philosoph spricht, ist zuerst und zumeist die Gefangenschaft in unhinterfragten Traditionen der Religion: Wenn etwas nur gilt, weil der Priester es so sagt, es das Dogma so festlegt oder weil es „schon immer so war", dann sind es präzise diese Umstände, die den dringenden Bedarf an Bildung aus sich heraussetzen. Eines jeden Menschen „Beruf, selbst zu denken", so Kant (ebd.: 483), ist genau dasjenige, wohin Bildung zu zielen hat: selbstbewusster, selbstkritischer Umgang mit dem, was da ist und was andere als richtig und wertvoll vorschlagen. Bildung ist dann Erziehung zur selbstbewussten Mündigkeit und zugleich Säkularismus avant la lettre. Kant selber hat dem Rechnung getragen, nicht nur in seinen eher selten rezipierten Schriften zur Erziehung, sondern vor allem im *Streit der Fakultäten*. Dieses Werk aus dem Jahr 1798 ist das kurzgefasste Programm einer universitären Bildungsreform. Es greift die alteuropäische Idee von den drei Wissenschaften Theologie, Jurisprudenz und Medizin auf, um gleich alle drei vom Thron der oberen Wissenschaften zu stoßen: Sie müssen sich den bohrenden Fragen der kritischen Philosophie jederzeit stellen, denn die Behütung der Tradition alleine kann als Ausweis von Wissenschaftlichkeit evidentermaßen nicht gelten.

Diese unterschiedlichen Perspektiven auf die Thematik von Bildung, Religion und Säkularität zeigen zweierlei: Zum einen ist deutlich, dass die Phänomene ohne einander nicht zu denken sind. Dies gilt für den Fall eines theologienahen Bildungsverständnisses, das doch die Möglichkeit, dem Religionsdiskurs nicht zuzugehören, stets mitbedenken wird; es gilt genauso für den gegenteilig gelagerten Zugang, weil er doch stets weiß, wovon er sich zu emanzipieren hat. Die feindlichen Geschwister Religion und Säkularität werden einander offensichtlich nicht los. Besonders deutlich zeigt sich das in den Bildungsdiskursen, von denen hier in aller Kürze an zwei Beispiele zu erinnern war. – Das zweite Phänomen, das hierbei deutlich wird,

ist, dass das Themenfeld einen multiperspektivischen Zugang verlangt. Es gibt keine akademische Disziplin, die in der Lage wäre, das gesamte Themenfeld abzudecken. Genauer: Selbstverständlich gibt es etwa soziologische Theoriebildung zu den Phänomenen Religion und Bildung. Freilich vermeinte nur eine einigermaßen ignorante Herangehensweise, die genannten Themen damit vollständig abgedeckt zu haben. Eine bedachte Soziologie der Religion etwa weiß, dass außer ihrer außenperspektivischen Wahrnehmung dessen, was Religion sein könnte, mindestens noch das artikulierte Selbstverständnis derer zu stehen kommt, die sich dem Religionssystem zugehörig fühlen, und die dafür Beschreibungsweisen verwenden, die mit Mitteln der Gesellschaftstheorie nicht vollständig abdeckbar sind. Gleiches gilt in die umgekehrte Richtung und im gesamten Geflecht des mit den drei Titelwörtern benannten Themenfeldes.

Beiden eben genannten Erkenntnissen sucht der vorliegende Band Rechnung zu tragen: Seine Beiträge gehen von der Intuition aus, dass Bildung, Religion und Säkularität Themen sind, die miteinander zu verhandeln sind – und sei es im streitenden Miteinander. Ferner ist der Band so angelegt, dass Fachleute unterschiedlicher Disziplinen zu Wort kommen. Die Beiträgerinnen und Beiträger kommen aus kirchlichen Berufen, aus der katholischen und evangelischen Theologie, der Philosophie und der Politikwissenschaft. Darüber hinaus gehende Interessen etwa an soziologischer Theoriebildung sind in einzelnen der Beiträge leicht nachweisbar. Was sie bei aller vorhandenen und gewollten Diversität eint, ist dies: Das Großthema „Bildung“ ist nicht adäquat erarbeitbar, wenn man es von den Phänomenen Religion und Säkularität isoliert. Jenseits verstiegener inter- und transzisziplinärer Programmatiken ist es so, dass das anthropologische Zentralthema Bildung die Dimension der Religion und zugleich die ihrer Ablehnung und Bestreitung mit aufruft. Wer das verkennt, machte Bildung zum bloßen Wissenstransfer und beraubte sie so ihres eigentlich humanen Gehalts. Bei aller Unterschiedlichkeit der Herangehensweise, die bei Lektüre des Buches festzustellen ist: Eine solche dramatische Verkürzung würde gewiss niemand wollen.

Bildungskonzeptionelle und verfassungsrechtliche Grundlagen

Auch öffentlich verantwortete, vor allem schulische Bildung steht dieser Herausforderung nicht gleichgültig gegenüber. Wenn in Baden-Württemberg Studierende sich in ihrem Lehramtsstudium fundiert „mit den religiösen (insbesondere den christlichen) und den abendländischen Grundlagen von Kultur und Bildung auseinandersetzen können“ sollen (MHB 2011: Bil-

dungswissenschaften K 6), so ist dies keine bloß aus Schulgesetz, Landesverfassung oder Grundgesetz abgeleitete Vorschrift, sondern eine Aufgabe, der sich Prüfungs- und Studienordnungen sowie Modulhandbücher mit gutem Grund stellen, wenn als Studieninhalte im Bereich der Bildungswissenschaften auch „Werte und Grundlagen der europäischen Kultur, Phänomene des Religiösen / von Religion, insbesondere des Christentums, und der Dialog der Religionen" zur Sprache zu bringen sind.

Die neuen Prüfungs- und Studienordnungen 2011 für Lehramtsstudien in Baden-Württemberg boten daher den Anlass zur Einrichtung einer Ringvorlesung zum Thema „Bildung und Religion" an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Sie sehen religiöse Bildung als verpflichtenden Studienanteil im Rahmen der sogenannten Grundfragen der Bildung vor[3], welche ihrerseits integraler Bestandteil der bildungswissenschaftlichen Studien für alle Studierenden sind:

> „Zu den Bildungswissenschaften gehören Erziehungswissenschaft, Psychologie und die evangelisch-theologischen beziehungsweise katholisch-theologischen, philosophischen, soziologischen und politikwissenschaftlichen Grundfragen der Bildung sowie die christlichen und abendländischen Bildungs- und Kulturwerte …" (KuMi 2011: § 7)

Diese Formulierung ist freilich befremdlich, ja kategorial falsch, weil weder Fragen noch Werte Wissenschaften sind. „Grundfragen" und „Werte" werden anders zu thematisieren sein als Erziehungswissenschaft und Psychologie. Dahinter mag die Intuition stecken, dass zwar Begriff, Anspruch und Gestaltung von Bildung zum Gegenstand wissenschaftlicher Auseinandersetzung gemacht werden können und sollen, dass aber Bildung selbst sich nicht in szientistisch planbarer und empirisch evaluierbarer Form vollzieht[4]; gleichwohl müssen dieses konkrete Bildungsgeschehen und die Frage, warum überhaupt wir Bildung brauchen, Thema sein im Rahmen von Lehrerbildung. Diese Absicht verschleiert der zitierte Satz; sie lässt sich aber aufklären durch Blick auf seine Hintergründe, was zugleich inhaltliche Begrün-

---

[3] Verpflichtend ist der Anteil religiöser Bildung insofern, als nach § 10.3 der Landeslehrerprüfungsordnung von den 9 Leistungspunkten für die sog. Grundfragen „mindestens 3 Leistungspunkte [auf] christliche und abendländische Bildungs- und Kulturwerte" zu entfallen haben (KuMi 2011). Dieser Passus setzt die Einrichtung des sog. „Grundlagenpflichtfachs Theologie" aus der ehemaligen Prüfungsordnung 2003 fort. Zum Hintergrund auch dafür vgl. die folgenden Ausführungen.

[4] Zur Kritik des Empirismus in den Bildungswissenschaften vgl. *Zenkert* im vorliegenden Band.

dungen für den hier zu thematisierenden Zusammenhang von Bildung und Religion freilegen. Vor allem drei Fragen gilt es dabei zu klären:

- Was eigentlich ist Inhalt der sogenannten „**Grundfragen**" von **Bildung**, und warum sollten diese gesondert von Erziehungswissenschaft und Psychologie zum Thema gemacht werden?
- Welche Rolle spielt oder sollte oder könnte spielen das Element „**Religion**" im Bereich von Bildung?
- Wie steht es, insbesondere in **säkularen** Zeiten, um die **konfessionelle** Prägung religiöser Bildung?

Zu diesen Fragen nachfolgend einige historische, verfassungsrechtliche und bildungstheoretische Erläuterungen, ergänzt um Hinweise auf einzelne im vorliegenden Band vertretene Positionen:

1. Besonders unverständlich im genannten Satz klingt der Terminus „christliche und abendländische Bildungs- und Kulturwerte". Er zitiert jedoch lediglich (freilich ohne Nachweis und Interpretation) den Art.16.1 der Landesverfassung Baden-Württemberg:

> „In christlichen Gemeinschaftsschulen werden die Kinder auf der Grundlage christlicher und abendländischer Bildungs- und Kulturwerte erzogen."

Zu erläutern ist dabei als eine erste Voraussetzung für die Implementierung religiöser Bildung in Lehramtsstudien der Ausdruck „**christliche Gemeinschaftsschulen**". Das Konzept der christlichen Gemeinschaftsschule ist historisch bedingt und legte in der Nachkriegszeit in Deutschland fest, dass die öffentlichen „Volksschulen" nicht weiter (wie lange Zeit) „Bekenntnisschulen" sein sollten, d.h. eingerichtet i.d.R. nur für Kinder eines bestimmten christlichen Bekenntnisses (evangelisch oder römisch-katholisch), sondern offen zu sein hätten für alle Kinder, gleich welcher Konfession oder Religion. Zwar waren Bekenntnisschulen in Deutschland bereits 1938 abgeschafft worden, aber damals durch ideologisch aufgeladene „Deutsche Gemeinschaftsschulen". In Abkehr von der NS-Zeit war man nach dem Zweiten Weltkrieg bewusst wieder zu Bekenntnisschulen zurückgekehrt.[5] Diese

[5] Vgl. dazu beispielsweise die einleitenden Worte der Bayerischen Landesverfassung (LVBay): „Angesichts des Trümmerfeldes, zu dem eine Staats- und Gesellschaftsordnung ohne Gott, ohne Gewissen und ohne Achtung vor der Würde des Menschen die Überlebenden des zweiten Weltkrieges geführt hat …"

wurden in den meisten Bundesländern, so auch Baden-Württemberg und Bayern erst nach 1967 durch die „christliche Gemeinschaftsschule" ersetzt.[6]

Das Adjektiv „christlich" postuliert also nicht einen gegenüber anderen Religionen oder Weltanschauungen speziell christlichen Charakter schulischer Bildung, sondern setzt „christlich" als Prädikat für die „Simultanschule", offen also für Kinder unterschiedlicher konfessioneller Prägung. In diesem Sinn hat dann auch der Art.15.1 in die Baden-Württembergische Landesverfassung Eingang gefunden[7]:

> „Die öffentlichen Volksschulen (Grund- und Hauptschulen) haben die Schulform der christlichen Gemeinschaftsschule nach den Grundsätzen und Bestimmungen, die am 9. Dezember 1951 in Baden für die Simultanschule mit christlichem Charakter gegolten haben."

2. Ungeklärt ist dabei noch die inhaltliche Seite, warum die explizit nicht bekenntnisorientierten Schulen wieder religiös denotierend „**christlich**" genannt werden. Das wird klarer nur durch einen weiteren historischen Rückblick: Das Konzept der Bekenntnisschule war zwar Teil der flächendeckenden Einführung öffentlicher Volksschulen in Deutschland im 19. Jahrhundert und von daher auch explizit gebunden an das Prinzip des säkularen Staates, der grundlegende Rechte und auch staatliche Einrichtungen wie das Bildungssystem freisetzt von kirchlichen Vorgaben und Autoritäten, sie vielmehr jedem Bürger und Menschen unabhängig von Herkunft, Geschlecht und auch Religion zugänglich macht.[8] Nicht erledigt durch die Säkularisation wurde freilich der kulturelle Kontext, in dem staatliche Einrichtungen wie das Schulwesen fungieren. Wohl deshalb heißt es beispielsweise in Art. 16 der revidierten preußischen Verfassung von 1850 (DVerf: 15):

> „Bei der Einrichtung der öffentlichen Volksschulen sind die konfessionellen Verhältnisse möglichst zu berücksichtigen."

---

[6] Genauer zur Geschichte dieser Formulierung vgl. Feuchte 1983: 63ff, 185ff und 445ff.

[7] Vgl. entsprechend beispielsweise auch Art. 29 der Landesverfassung Rheinland-Pfalz oder Art. 135 der Bayerischen Verfassung.

[8] So schließt beispielsweise auch die Verfassung des Deutschen Reiches von 1849 im Rahmen ihrer Bestimmungen zur Glaubens- und Gewissensfreiheit (§§ 144ff) in § 147 ausdrücklich das Bestehen einer „Staatskirche" aus (DtVerf 1975: 21f.). – Die Grundlagen des säkularen Staats werden im vorliegenden Band genauer ausgelotet in dem Beitrag *Mehring*; kritisch auf Konsequenzen wie auch Konzepte der Säkularisierung gehen ein *Wischke* und *Hailer (Religion: Privatsache)*.

Bereits in dieser Formulierung wird eine besondere Verhältnisbestimmung zwischen säkularem Staat und Religion deutlich: In Deutschland jedenfalls gelten **Religionsangelegenheiten** als ***res mixta***, als eine Sache der Mischung, als ein Gemeinsames[9] aus staatlichen Regelungen und religiösen Einflüssen, ausdrücklich in Verabschiedung staatskirchlicher Verfasstheit, aber auch als Ablehnung einer im Zuge von Säkularisierung eigentlich konsequenten strikten Trennung von Staat und Kirche und damit einer Verbannung des Religiösen aus dem Öffentlichen ins rein Private.

Für unsere Frage noch bedeutsamer ist das Konstrukt der *res mixta* in der Verankerung von **Religionsunterricht** an öffentlichen Schulen, einem Religionsunterricht nämlich, der zwar institutionell vom Staat einzurichten ist, der aber inhaltlich ausdrücklich von den ihn tragenden Religionsgemeinschaften verantwortet wird, nicht vom Staat. Bereits Verfassungen des 19. Jahrhunderts beinhalten dieses Konzept, ausdrücklich wird es im Art. 149 der Weimarer Verfassung von 1919 formuliert:

> „Der Religionsunterricht ist ordentliches Lehrfach der Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien (weltlichen) Schulen … Der Religionsunterricht wird in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der betreffenden Religionsgesellschaft unbeschadet des Aufsichtsrechts des Staates erteilt.“ (DtVerf: 105)

3. Mit dieser verfassungsrechtlichen Verankerung von Religionsunterricht, 1949 fast wörtlich in den Art. 7 des deutschen Grundgesetzes übernommen, ist freilich nur das Faktum der *res mixta* als Ausdruck der eigentümlich deutschen Fassung von Säkularität genannt, noch nicht seine konzeptionelle bzw. ideologische Begründung. Sie hat 1967 Wolfgang Böckenförde auf den Punkt gebracht:

> „Der freiheitliche, säkularisierte Staat lebt von Voraussetzungen, die er selbst nicht garantieren kann.“ (Böckenförde: 60).

Dieser inzwischen berühmte und vielfach zitierte Satz muss aber genauer in seinem Kontext erläutert werden, um mit ihm unser eigentliches Thema, das

---

[9] So auch das Bundesverfassungsgericht in seinem für unser Thema zentralen Urteil vom 25.2.1987 (BVerfGer): „Der Religionsunterricht gehört daher zu den so genannten **gemeinsamen Angelegenheiten von Staat und Kirche,** bei denen die Verantwortungsbereiche beider Institutionen eng miteinander verknüpft sind. Ungeachtet der sich daraus ergebenden Pflicht zur Kooperation und gegenseitigen Rücksichtnahme müssen die jeweiligen Zuständigkeiten streng voneinander geschieden werden."

Verhältnis von Religion und Bildung erklären zu können.[10] Böckenförde arbeitet in seinem Aufsatz nicht nur sehr klar und pointiert die Geschichte der **Säkularisation** heraus. Er geht vor allem auf ihre **geistesgeschichtlichen Hintergründe** ein und auf die durch sie nicht gelösten Probleme bzw. Überhänge, die die Frage insbesondere von Bildung auch in sog. säkularen sowie postsäkularen[11] Zeiten und Verhältnissen zu einer zentralen Herausforderung machen. Die fokussiert Böckenförde auf zwei Fragen: Zum einen, ob die „Entgeistlichung des weltlichen Bereichs …, die sich in und mit der Entstehung des [erg.: säkularen] Staates vollzog, auch eine Entchristlichung bedeutet" (ebd.: 58). Zum anderen ist es die Frage nach dem „einigende[n] Band, das dieser Freiheit [scil. der durch den säkularen Staat gewährleisteten Freiheit des Einzelnen] vorausliegt" (ebd.: 59). Für unseren Zusammenhang ist wichtig: Die erste Frage zielt auf den Begriff von Religion und Religiosität, der Religion zu einem Element von Bildung macht, im vorliegenden Band durch die Beiträge *Hailer I* und *II* und *Petermann I* diskutiert; und die zweite Frage betrifft jenes Verständnis von Bildung, das in seinen Grundfragen zum Thema der Auseinandersetzung in Schul- und Lehrer-Bildung werden muss; das wird in kritischer Absicht in den Beiträgen *Mehring* und *Zenkert* erörtert. Jedenfalls der Hintergrund dieser beiden Fragen ist auch im Rahmen dieser Einführung genauer zu erläutern:

4. Die Suche nach einem **bildungstheoretischen** Hintergrund für die Implementierung von **Religion** in Bildung – und damit beginnen wir mit der zweiten von Böckenförde aufgeworfenen Frage – führt uns zu keinem Geringeren als Humboldt. Sein früher Aufsatz über Religion (etwa 1790 entstanden) dokumentiert ein Verständnis staatlich getragener bzw. verantworteter Bildung, das durch die Säkularisation jedenfalls in Deutschland nicht revidiert wurde, im Gegenteil prägend auch noch für gegenwärtige Konzeptionen von Bildung ist.[12] Danach hat der Staat eine eindeutig dienende Aufgabe gegenüber dem Einzelnen, und zwar hinsichtlich der Entfal-

---

[10] In vielen Veröffentlichungen musste dieser Satz als Argument herhalten zur Rechtfertigung der Institution des konfessionellen Religionsunterrichts (beispielsweise Die Deutschen Bischöfe: 22). Umso wichtiger ist es, ihn in seinem argumentativen Kontext zu lesen mit entsprechend daraus folgenden Problemstellungen.

[11] Der Terminus *Postsäkularität* ist spätestens durch diverse Veröffentlichungen von Jürgen Habermas Ausdruck von Lebensverhältnissen und Zeitbewusstsein im beginnenden 21.Jh geworden (Habermas 2001: 12f.; 2005: 116f; kritisch jetzt auch 2012: 100, 308ff).

[12] Zu Humboldts Bildungsverständnis liefert Genaueres *Zenkert* im vorliegenden Band; vgl. auch Zenkert 1998 sowie *Orth* im vorliegenden Band.

tung, Bildung, Entwicklung der in jedem Einzelnen angelegten Fähigkeiten; diese Bildung zum Menschsein charakterisiert Humboldt als „moralische", durch sie werde der Mensch zu einem „sittlichen" Wesen. Die Grundlage für diese Bildung ist bei Humboldt „im Innern" der menschlichen Seele zu suchen, für die Ausgestaltung der Bildung aber ist der Staat zuständig, der seinerseits auf die Religion als dafür geeignetes „Mittel" zurückgreifen kann und soll (Humboldt: 68f.). Mit dem Verweis auf Moralität, Sittlichkeit und Religion als Dimensionen von Menschsein ist einer Vorstellung der Boden entzogen, wonach Bildung, auch schulische Bildung, äußerlich durch staatliche Institutionen oder Maßnahmen bewerkstelligt werden könnte. Sittlichkeit ist vielmehr eine regulative oder kritische Idee, auf die alle Bildung ausgerichtet ist und von der jeder Bildungsvorgang geleitet sein muss. Nur aus ihr heraus „lebt" auch der säkulare Staat, so jedenfalls die einhellige Position des Deutschen Idealismus: Der Staat findet in Sittlichkeit jene „ihn tragende Kraft und die inneren Regulierungskräfte der Freiheit, deren er bedarf, nachdem die Bindungskraft der Religion für ihn nicht mehr essentiell ist und sein kann"; seinerseits aber kann der Staat diese Sittlichkeit nicht „innerweltlich, säkular begründen" (Böckenförde: 59).

Aktuelle verfassungsrechtliche Grundlegungen verdanken sich ersichtlich diesem weiten Verständnis von Bildung:

> „Der Mensch ist berufen, in der ihn umgebenden Gemeinschaft seine Gaben in Freiheit und in der Erfüllung des christlichen Sittengesetzes zu seinem und der anderen Wohl zu entfalten. – Der Staat hat die Aufgabe, den Menschen hierbei zu dienen." (LVBaWü: Art.1)

> „In christlichen Gemeinschaftsschulen werden die Kinder auf der Grundlage christlicher und abendländischer Bildungs- und Kulturwerte erzogen." (LVBaWü: Art.16)

Wichtig für unseren Zusammenhang ist weniger der historische Verweis auf die Bildungsidee des Deutschen Idealismus, sondern die Einsicht, dass Ausdrücke wie „christliches Sittengesetz" und „christliche und abendländische Bildungs- und Kulturwerte" nicht als materialiter fest zu machende, positiv in religiösen Traditionen verankerte und so auch beizubringende Bildungsgüter zu verstehen sind, sondern eben als „Grundlage" (sic!) und als jene „Voraussetzungen", aus denen der säkulare Staat lebt (Böckenförde: 60). In säkular-staatlichen Bildungsinstitutionen können solche jeder Staatlichkeit voraus liegenden „Grundfragen von Bildung" daher nicht direkt Lerngegenstand sein, sondern müssen diskursiv, nachfragend zur Sprache und zur kritischen Auseinandersetzung mit real sich vollziehenden Bildungs- und

Erziehungsereignissen gebracht werden – eine erste wichtige Klärung, was denn eigentlich mit jenen „Grundfragen der Bildung" zu thematisieren ist.

5. In diesem Kontext ist vor einem weiteren Fehlverständnis zu warnen: Die Rede von „Bildungs- und Kulturwerten" könnte meinen, **Bildung** sei auf so etwas wie „**Werteerziehung**" abzustellen[13], für deren unterrichtliche Vermittlung dann der Religionsunterricht wie auch ein so zu konzipierender Ethik-Unterricht[14] zuständig seien. Eine nicht überholte Kritik am vermeintlich hehren Ziel von Werteerziehung, auch an einer unreflektierten Rede von „Kulturwerten" stammt bereits von Kant:

> Wir sind im hohen Grade durch Kunst und Wissenschaft kultivirt. Wir sind zivilisirt, bis zum Überlästigen, zu allerlei gesellschaftlicher Artigkeit und Anständigkeit. Aber, uns für schon moralisiert zu halten, daran fehlt noch sehr viel … weil dazu eine lange innere Bearbeitung jedes gemeinen Wesens zur Bildung seiner Bürger erfodert wird. (Kant 1784: 403f.)

Auch daraus ist zu schließen, dass der Studien-Bereich „Grundfragen der Bildung" nicht die Aufgabe hat, bestimmte tradierte, gar in der christlichen Religion überlieferte Werte als umzusetzende Sitte oder „Anständigkeit" schlicht weiterzugeben; unter dem Stichwort „moralische Bildung" sind vielmehr kulturelle, zivilisatorische und auch moralische und religiöse Einrichtungen und Errungenschaften kritisch zu beleuchten und zur Auseinandersetzung zu bringen, wodurch Moralität als „innere Bildung" sich erst entwickeln kann.[15]

6. Problematisch an diesem Verweis der Grundfragen von **Bildung** auf Sittlichkeit und Vernunft bleibt die Bindung von Sittlichkeit an **Religion** in ihrer **christlich** institutionalisierten Gestalt. Damit kommen wir auf die erste von Böckenförde aufgeworfene Frage zurück; sie zielte auf das Prädikat „christlich" für die im schulischen Kontext zu vermittelnde sittlich-moralische Bildung. Zur Klärung verweist Böckenförde auf Hegel, mit der interessanten Hypothese, ob „der christliche Glaube seiner inneren Struktur nach eine

---

[13] Kritisch dazu vgl. v.Hentig 1999 wie auch *Zenkert* im vorliegenden Band.

[14] Man beachte nur die „Leitgedanken" für den Ethikunterricht in Baden-Württemberg: Er habe an „allgemein anerkannten Werten" seine Grundlage (Hauptschule) bzw. orientiere sich an den in Grundgesetzt und Landesverfassung fixierten „Wertvorstellungen" (Realschule). (KuMi 2004)

[15] Zur Bildungsaufgabe einer kritischen Auseinandersetzung mit Moral vgl. im vorliegenden Band den Beitrag *Petermann (Religiöse Moral)*.

Religion wie andere Religionen" sei oder ob „seine Wirksamkeit und Verwirklichung gerade darin [scil.: liege], die Sakralformen der Religion und die öffentliche Kult-Herrschaft abzubauen und die Menschen zur vernunftbestimmten, ‚weltlich' bestimmten Ordnung der Welt, zum Selbstbewusstsein ihrer Freiheit zu führen" (Böckenförde: 58).

In der Tat hatte Hegel die Trennung von Staat und Religion als „ungeheure[n] Irrtum unserer Zeiten" kritisiert und dagegen seine viel zitierte wie heftig bestrittene These gestellt,

> „… daß die Sittlichkeit der auf sein substantielles Inneres zurückgeführte Staat, dieser die Entwicklung und Verwirklichung derselben, die Substantialität aber der Sittlichkeit selbst und des Staats die Religion ist. Der Staat beruht nach diesem Verhältnis auf der sittlichen Gesinnung und diese auf der religiösen." (Hegel 1830: § 552 A)

Dies ist wohlgemerkt eine These gegen die Trennung von Staat und Religion, nicht aber gegen die säkularisierende Trennung von Staat und Kirche. Voraussetzung für die religiöse (und eben nicht kirchliche) Fundierung staatlicher Sittlichkeit ist entsprechend, so Hegel, „daß die Religion den wahrhaften Inhalt habe" (ebd.). Der aber liege in dem, was gerade die säkularisierende Emanzipation von kirchlicher Autorität freigesetzt hat, in der Ausbildung und Realisierung jenes Selbstbewusstseins der Freiheit, das in freien menschlichen Individuen zur Existenz kommt. Religion wird von Hegel somit als Grundlage der durch die Aufklärung freigesetzten Freiheit behauptet.[16] An diese Ausbildung und reale Gestaltwerdung individueller Freiheit ist umgekehrt wieder der Staat mit seinen Institutionen gebunden, den Hegel jedoch „modern", nicht säkular nennt. Nur von daher wird die berühmte These aus seiner Rechtsphilosophie verständlich:

> „Das Prinzip der modernen Staaten hat die ungeheure Stärke und Tiefe, das Prinzip der Subjektivität sich zum selbständigen Extreme der persönlichen Besonderheit vollenden zu lassen und zugleich es [scil.: das Prinzip der Subjektivität] in die substantielle Einheit [erg.: der Sittlichkeit] zurückzuführen und so in ihm [scil.: im Prinzip der Subjektivität] selbst diese [scil.: die Sittlichkeit] zu erhalten." (Hegel 1827: § 260)

In eben diesem Sinne schließt Hegel seine Ausführungen von 1830 mit dem Satz: „Die Sittlichkeit des Staates und die religiöse Geistigkeit des Staates sind sich so die gegenseitigen festen Garantien." (Hegel 1830: § 522 A)

---

[16] Vgl. dazu genauer Hegels Ausführungen auf den letzten Seiten seiner Religionsphilosophie-Vorlesungen.

Für Böckenförde liegt in dieser Sittlichkeitstheorie die wesentliche Begründung sog. **positiver Religionsfreiheit**, also nicht nur der negativen als staatlicher Garantie auf Glaubens- und Gewissensfreiheit und damit Freisetzung von bestimmter konfessionell-kirchlicher Prägung des Staates und seiner Einrichtungen (mit dann staatskirchlich alle Bürger bindendem Charakter), sondern auch der positiven der Bekenntnisfreiheit und des damit verbürgten Rechts zur Ausbildung von Religion, also des Rechts auf religiöse Bildung. Anders: Es geht um das Recht nicht nur von und in Religionsdingen, sondern auch um das Recht zu Religion und zu religiöser Bildung. Unser Grundgesetz formuliert diese Koalition negativer und positiver Religionsfreiheit aus in der sog. „Konkordanz" seiner Art. 4 und 7.[17]

7. Gegenüber dieser zugegeben schwierigen philosophischen und theoretischen Erläuterung und Kritik des Prädikats „christlich" für das Element Religion im Zusammenhang von Bildung bringt das bekannte Urteil des Bundesverfassungsgerichts von 1987 jedoch die reale Umsetzung in Probleme, wenn es den **konfessionellen** Charakter des verfassungsrechtlich verankerten **Religionsunterrichts** folgendermaßen festhält (BVerfGE 47: 244 ff.):

> „Er ist keine überkonfessionelle vergleichende Betrachtung religiöser Lehren, nicht bloße Morallehre, Sittenunterricht, historisierende und relativierende Religionskunde, Religions- oder Bibelgeschichte. Sein Gegenstand ist vielmehr der Bekenntnisinhalt, nämlich die Glaubenssätze der jeweiligen Religionsgemeinschaft. Diese als bestehende Wahrheiten zu vermitteln ist seine Aufgabe […]. Dafür, wie dies zu geschehen hat, sind grundsätzlich die Vorstellungen der Kirchen über Inhalt und Ziel der Lehrveranstaltung maßgeblich […] Seine Ausrichtung an den Glaubenssätzen der jeweiligen Konfession ist der unveränderliche Rahmen, den die Verfassung vorgibt. Innerhalb dieses Rahmens können die Religionsgemeinschaften ihre pädagogischen Vorstellungen über Inhalt und Ziel des Religionsunterrichts entwickeln, denen der Staat aufgrund des Übereinstimmungsgebots des Art. 7 Abs. 3 Satz 2 GG Rechnung tragen muss."

Auch wenn dieses Urteil nur für den konfessionellen Religionsunterricht gilt, hat es doch Konsequenzen für eine schulische Ausgestaltung religiöser Bildung überhaupt, heißt es doch an anderer Stelle des Urteils:

---

[17] Zu den verfassungsrechtlichen Hintergründen dieses Konkordanzbegriffs vgl. Feuchte 1987: 472f.

> „Deshalb wäre eine Gestaltung des Unterrichts als allgemeine Konfessionskunde vom Begriff des Religionsunterrichts nicht mehr gedeckt und fiele daher auch nicht unter die institutionelle Garantie des Art. 7 Abs. 3 Satz 1 GG.“ (ebd.)

Unübersehbar wäre jedenfalls eine Fixierung religiöser Bildung (nicht nur im konfessionellen Religionsunterrichts) auf „Glaubenssätze“ der Religionsgemeinschaften, die zudem „als bestehende Wahrheiten zu vermitteln“ seien, ein Rückfall hinter eine Begründung religiöser Bildung, wie sie aus Hegels Religionsbegriff und entsprechenden staatsrechtlichen Positionen folgt.[18]

8. Auf jeden Fall bringen die Formulierungen des zitierten Urteils die Schulen bei der konkreten organisatorischen Ausgestaltung von Religionsunterricht in nicht geringe Schwierigkeiten. Die vielerorts und lange Zeit gängige Form des nicht nur konfessionellen, sondern auch **konfessionell getrennten** Unterrichts kann je nach Gegend und Schulform in Deutschland aber nicht mehr als Regelfall angesehen werden, (abgesehen davon, dass eine solche Trennung als eigentümliche Rückwirkung der in Deutschland nie ganz vollzogenen Trennung von Staat und Kirche gesehen werden könnte): Schon innerhalb der christlichen Konfessionen hat nicht nur die Zahl konfessioneller Denominationen zugenommen (z.B. durch Menschen osteuropäischer Herkunft oder mit eher freikirchlichem Hintergrund), vielmehr ist eine Diversifikation innerkonfessionell unterschiedlicher, ja divergierender bzw. konfessionsübergreifender Positionen festzustellen (zu nennen sind hier z.B. Traditionalisten, Evangelikale, transkonfessionelle Kommunitäten, kirchenferne Kirchentagsbesucher); von einer klar bestimmbaren Zuordnung zum römisch-katholischen oder evangelischen Religionsunterricht kann hier nicht mehr gesprochen werden.

Auch die versuchsweise Einführung von **islamischem Religionsunterricht** (auch in Baden-Württemberg) verschärft (entgegen manchen eher gut gemeinten Argumenten) die Unzeitgemäßheit konfessionell getrennten Religionsunterrichts und bietet keine nachhaltige Lösung, vor allem aufgrund der Schwierigkeiten, ihn laut Art. 7 GG einer bestimmten Religionsgemeinschaft zu überantworten, aber auch durch die schulisch konsequente, aber immer schwerer zu organisierende Vielfalt von parallelen Religions-„Unterrichten“.

---

[18] Zur Kritik dieses Urteils vgl. Petermann 2003: 436ff mit Verweis auf weitere Literatur.

Den stärksten Einwand gegen die Beibehaltung des konfessionell getrennten Religionsunterrichts aber liefert die erheblich gewachsene Zahl **nichtreligiös** aufwachsender Kinder.[19] Wie steht es um deren Recht auf religiöse Bildung? Oder haben sie als Nichtreligiöse keines? Bereits 1967 projektierten die Länder Rheinland-Pfalz und Bayern (freilich nicht nur, um dieses Problem aufzufangen), ein gegenüber dem konfessionellen Religionsunterricht alternatives Fach:[20]

> „Für Jugendliche, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen, ist ein Unterricht über die allgemein anerkannten Grundsätze des natürlichen Sittengesetzes zu erteilen." (LV RhPf: Art. 35.2)
>
> „Für Schüler, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen, ist ein Unterricht über die allgemein anerkannten Grundsätze der Sittlichkeit einzurichten." (LV Bay: Art. 137.2)

Mit dem an den meisten Schulen Deutschlands inzwischen fest institutionalisierten Ethikunterricht verschärft sich die Frage nach religiöser Bildung an öffentlichen Schulen in eine ganz neue Richtung: Evident kann ein solcher Unterricht nicht unter den Schutz GG Art. 7 fallen, da er bekenntnisneutral sein muss und auch inhaltlich der staatlichen Aufsicht unterliegt. Wie dieses Neutralitätsgebot freilich mit der aller Staatlichkeit „voraus liegenden", im Ethikunterricht gleichwohl explizit zu thematisierenden Sittlichkeit sich vereinbaren lässt, die Antwort auf diese Frage bleiben zumindest Bildungspolitiker schuldig. Der Gretchen-Frage nach Religion im Ethikunterricht wird meist noch stärker ausgewichen.[21]

9. Gibt es **Auswege** aus der zuletzt angedeuteten **Diversifikation religiöser Bildung** an deutschen Schulen? Zumindest gibt es gute Argumente dafür, dass Konfessionalität nicht als ausschließliches Merkmal für schulisch implementierte religiöse Bildung gelten muss; darauf hat der Verfassungsrechtler Paul Feuchte unter Bezug auf verfassungsrechliche Urteile schon aus den 60er Jahren (BVerfGE 41/ 29, 57ff, 65ff) hingewiesen:

> „Das Bundesverfassungsgericht erkennt in Abwägung der Grundrechte aus Art. 4, 6 und 7 GG das Christentum als prägenden Kultur- und Bildungsfaktor in der öffentlichen Schule an, betont aber den Gedanken der

---

[19] Zu einigen diesbezüglichen Zahlen vgl. den Beitrag *Petermann (Formen)* mit Verweisen auf die Religionsmonitore 2008 und 2013.

[20] Zur Geschichte des Ethikunterrichts in Deutschland vgl. u.a. Treml 1994 und Petermann 2004.

[21] Vgl. dazu u.a. Petermann 2008.

> Toleranz und Offenheit für andere religiöse und weltanschauliche Inhalte und Werte. Die Schule ‚darf daher keine missionarische Schule sein und keine Verbindlichkeit christlicher Glaubensinhalte beanspruchen; sie muß auch für andere weltanschauliche und religiöse Werte offen sein. Das Erziehungsziel einer solchen Schule darf – außerhalb des Religionsunterrichts, zu dessen Besuch niemand gezwungen werden kann – nicht christlich-konfessionell fixiert sein'." (Feuchte 1987: 199)

Die im vorliegenden Band versammelten Beiträge gehen auf das Problem des konfessionellen Religionsunterrichts nicht näher ein, ohne dass dabei Positionierungen ganz ausgeklammert werden: Aus philosophischer Perspektive werden Mehring und Petermann eher für eine Abschaffung des konfessionellen Religionsunterrichts (zumindest des konfessionell getrennten) plädieren, die theologischen Vertreter, insbesondere Boehme, Hailer und Orth eher für die Beibehaltung des Konfessionalitätsprinzips.[22]

Weitsichtiger aber stellen sich die meisten hier versammelten Autoren der Aufgabe, Möglichkeiten einer Veränderung unter den real möglichen Bedingungen religiöser Bildung an öffentlichen Schulen auszutarieren. Sie liegen in **interreligiösen** Projekten, ob konzeptionell (*Bernlochner*) oder in der Lehrerbildung (*Oberle*), die Einbindung außerschulischer Lernorte einschließend(*Miotk*), in der Förderung veränderter, nicht konfessionell fixierter Unterrichtsthemen (*Dierk*, *Klappenecker*, *Petermann (Formen)*, *Stettberger*) und an Unterrichtsformen in der sog. kooperierenden Fächergruppe (*Boehme*).

Es bleibt abzuwarten, ob und wie dann ggf. sich durchsetzende reale Verhältnisse religiöser Bildung zu einem klareren Verständnis des Verhältnisses von Religion und Bildung führen werden. Einige christliche Kirchen haben sich seit 1998 auch offiziell für einen konfessionell-kooperativen Religionsunterricht geöffnet (vgl. Identität: 65ff und KoKo 2009). Auch die Form der so genannten kooperierende Fächergruppe, unter Einschluss des Ethik-Unterrichts bereits in den 90er Jahren von Karl-Ernst Nipkow vorgeschlagen (Identität: 73ff), wird hier und da konkret umgesetzt, in Sachsen-Anhalt ist sie seit 1998 sogar schulgesetzlich zur Regelform geworden (vgl. Domsgen u.a.: 18f.), an unserer Hochschule ist sie als Zusatzausbildung fest in die Lehrerbildung integriert.

---

[22] Zu einer Neu-Fassung des Konfessionalitätsprinzips vgl. Petermann 2003: 449f. im Zusammenhang.

Zielsetzung und Aufbau der Beiträge

Der vorliegende Band geht auf die Vorlesungsreihe „Bildung und Religion" zurück, die regelmäßig an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg stattfindet. Organisiert vom Institut für Philosophie und Theologie werden die Verbindungen zwischen den Leitbegriffen des vorliegenden Bandes von Vertreterinnen und Vertretern verschiedener Fächer vorgetragen. Beiträge aus der PH Heidelberg selbst werden werden dabei in wechselnder Folge durch Gastvorträge von Persönlichkeiten aus Wissenschaft, Kirche und Öffentlichkeit ergänzt. Die Referentinnen und Referenten kommen aus den Theologien, aus der Philosophie, der Religionswissenschaft, der Politologie und den Pädagogiken. Diese Multiperspektivität ist für die studentischen Hörerinnen und Hörer, die mehrheitlich im 1. Semester ihres Studiums sind, keine geringe Herausforderung. Sie erscheint jedoch sinnvoll, denn wie oben angedeutet, kann das Themengeflecht Bildung-Religion-Säkularität nicht aus einer disziplinären Perspektive allein sinnvoll bearbeitet werden. Zudem gehört es zu der anspruchsvollen Aufgabe, eine gute Lehrkraft zu sein, Perspektiven verschiedener akademischer Traditionen zur Kenntnis zu nehmen und qualifiziert miteinander in Beziehung setzen zu können. Die alte universitäre Idee des *studium generale* zeigt sich hier. Zugleich darf behauptet werden, dass sie in den Studiengängen des Lehramts besonders lebendig ist, da diese wie kaum ein anderer inter- und transdisziplinär angelegt sind.

In diesem Sinne ist der vorliegende Band ein Reader zu einer universitären Lehrveranstaltung. Den Herausgebern ist es gelungen, die meisten Vortragenden dafür zu gewinnen, ihre Vorlesungen jedenfalls in Thesenform für eine **Veröffentlichung** zur Verfügung zu stellen. Mit dem vorliegenden Band bieten wir somit die Möglichkeit,

- wichtige Elemente für eine Auseinandersetzung zum Verhältnis von Religion und Bildung, die oft eher verstreut zur Sprache gebracht werden, in einem systematischen *Zusammenhang* in Erfahrung zu bringen,
- durch die verschiedenen *Einführungen* Anstöße zu gewinnen, sich vertiefend mit der Thematik auseinander zu setzen,
- insbesondere *Studierenden* eine verlässliche Grundlage zur Vor- und Nachbereitung dieses Bildungs-Elements an die Hand zu geben, auf die sie in Klausuren, Hausarbeiten oder Prüfungen wie auch im späteren Lehrberuf zurückgreifen können,
- der an Bildung interessierten *Öffentlichkeit*, allen im Bereich Bildung wissenschaftlich Tätigen, den Lehrerinnen und Lehrern in der Praxis und

nicht zuletzt Eltern einen lesbaren wie auch wissenschaftlich ausgewiesenen Einblick in den für schulische Bildung wichtigen Zusammenhang Bildung – Religion – Säkularität zu liefern.

Freilich sollten sich Perspektiven über diese hinaus ergeben, insofern das Thema von mehr als nur von Interesse für die akademische Ausbildung ist: Wer auch immer sich dem Phänomen Bildung nähert, wird feststellen, dass es ohne Bezug auf Religion wie auf ihre Widerlager nicht zu denken ist.

Die **Anordnung** der Beiträge folgt der Systematik der Fragestellungen

Nicht als Kniefall vor der im heutigen Wissenschaftsbetrieb oft üblichen empirischen Erhebung und Fundierung konzeptioneller Thesen und Vorschläge, sondern um sich zunächst phänomenologisch dem zu nähern, was heute als Religion erlebt und in Erfahrung gebracht wird, geht es in einem **ersten Teil** um die Erhebung aktueller hier und heute relevanter Erscheinungsweisen und Begriffe von Religion und Religiosität, dem zentralen Untersuchungs-Gegenstand der vorliegenden Publikation.

- In religionssoziologischer Ausrichtung orientiert ***Hans-Bernhard Petermann*** in seinem ersten Beitrag über hier und heute wichtige Erscheinungsformen von Religion und Religiosität, unter Bezug auf neueste empirische Daten und Zahlen wie auch mit Erläuterung von Schlagwörtern wie Entkonfessionalisierung, Patchwork-Religion, Individualisierung, Ersatz-Religion. Eine begriffliche Differenzierung unterschiedlicher Ebenen von Religiosität führt schließlich zu Kriterien, Phänomene als religiös einordnen zu können.

- ***Heidrun Dierk*** entführt mit ihrem Beitrag »Implizite Religion in den Medien« in die Welt des Kinos. An Hand zweier bekannter Filme – „Harry Potter und der Stein der Weisen“ sowie „Matrix I“ – zeigt sie zunächst eine auch dem flüchtigen Beobachter auffallende Affinität zu Themen der Religion. Diese werden sodann in mehreren Argumentationszügen hinterlegt. So entwickelt Dierk einen soziologisch-theologischen Begriff von Religion an sich und zeigt damit unter anderem die Religionsanalogizität von Kino überhaupt. Mit der Entdeckung vieler religiöser Bezüge in den genannten Filmen ist indes keine flotte missionarische Strategie verbunden, sehr wohl aber die Einladung, die implizite Religion im Film zu entdecken. Dass dies eine Kernkompetenz für Lehrpersonen ist, machen die bildungstheoretischen Erwägungen im Schlussabschnitt deutlich.

- Auf die dogmatische Auseinandersetzung mit dem Begriff *Religion* kommt in seinem ersten Beitrag ***Martin Hailer*** zu sprechen. Hierbei zeichnet er die Begriffsgeschichte nach, geht auf die damit verbundene Ambivalenz ein und erörtert in diesem Zusammenhang den Bezug zum Glauben bzw. zum Glaubensbegriff. Sein besonderes Augenmerk gilt u.a. den religionskritischen Ansätzen von Kant und Schleiermacher. Das Phänomen *Religion* wird von Kant in seiner Ambivalenz betrachtet; zum einen erscheint Religion als „bloße Idee", zum anderen als „echte Anlage im Menschen". Im Unterschied dazu beschreibt Schleiermacher Religion als Gefühl, das, ausgehend von der „schlechthinnige[n] Freiheit" eine „schlechthinnige[...] Abhängigkeit" erfahrbar macht. Der Religionsbegriff erweist sich schließlich einmal mehr als unverzichtbar auch für die aktuelle Theologie.

Mit diesem differenzierten Blick auf Religion im Hintergrund widmet sich ein **zweiter Teil** der Beiträge dem Rahmen zu unseren Überlegungen zu Bildung und Religion, nämlich der Auslotung des Verhältnisses von Bildung, Säkularität und Religion.

- Komprimiert diagnostiziert ***Georg Zenkert*** zunächst die Misere im gegenwärtigen Bildungsverständnis; mit seinem depravierten Verständnis individueller Selbstverwirklichung unterlaufe es die Antinomie von Bildung und Ausbildung, reduziere Leistungsförderung tendenziell auf Selektion und untergrabe durch Überbetonung freier Selbstentwicklung die Bedeutung von Autorität im Bildungsprozess. Der Sinn von Bildung, in der Komplexität unserer Welt Orientierung zu bieten, gehe dadurch verloren. Möglichkeiten der Orientierung sieht Zenkert dagegen in der Religion; statt sie aber als Moral- und Werteerziehung zu instrumentalisieren, sollte ihre bildende Kraft darin gesehen werden, dass sie uns zu Horizonterweiterung herausfordert.

- ***Reinhard Mehring*** ist sich mit Zenkert einig in der Kritik einer bloß erfolgsorientierten Konzeption von Bildung. Gegenüber einem Rekurs auf humanistische Bildung ist er eher skeptisch: Obgleich er für die Kultur einer allgemeinen Vernunft plädiert, gibt es für ihn kein Zurück hinter das Konzept eines säkularen Staates, der Zumutungen aus persönlichen Gesinnungen und religiösen Überzeugungen in die Privatsphäre verweist. Konfessionell neutral könne und dürfe der säkulare Staat nicht mehr Wahrheit organisieren und produzieren, beruhe vielmehr auf Mehrheitsentscheidungen auf der Basis real bestehender Pluralität und Heterogenität. Religionen und ihre Bildungsansprüche müssten sich in diese Verhältnisse einordnen.

- Das für den Band zentrale Konzept der Säkularisierung ist Gegenstand des Aufsatzes von ***Mirko Wischke***. Er informiert zunächst über die klassische Gestalt der Säkularisierungsthese, wie sie von Max Weber vorgelegt wurde. Nach ihm ist Säkularisierung eine kulturelle Transformation, in der kirchliche Autorität durch das Monopol des Staates in Sachen Macht, Gewalt und Rechtsprechung abgelöst wird. Dem widerspricht die heute einflussreiche Deutung bei Jürgen Habermas. Er modifiziert Webers These dahingehend, dass Säkularisierung eine Haltung von Bürgern und Staaten ist. Sie kann mit der Fortexistenz von Religionsgemeinschaften durchaus einher gehen, verlangt von ihnen aber, ihre semantischen Gehalte in eine für alle am Diskurs Beteiligten zu übersetzen, so etwa die Rede von der Gottebenbildlichkeit in die Rede von der unbedingten Würde aller Menschen. Das freilich geht mit einem hohen Zumutungspotenzial an Religionen einher, die allein als unbegrenzt kommunikative und übersetzende an der Modernität teilnehmen dürfen. Ein solches Verständnis von Säkularität aber macht einen westeuropäischen Sonderweg zum Modell von Säkularität überhaupt und unterläuft so die Vielfalt der Phänomene.

- Die Auseinandersetzung mit Säkularität führt ***Martin Hailer*** in seinem zweiten Beitrag auf die Frage nach Religion zurück, und zwar in Erkundung der Möglichkeiten von Religion in säkularer Öffentlichkeit. Gegen einen Säkularismus mit ideologisierendem Ausschluss von Religion in der Öffentlichkeit macht er den Laizismus stark, der die Säkularität des Staates auf die funktionale Gewährung von Freiheit beschränkt, für Religion aber und für das Christentum im Bewusstsein der Partikularität unter verschiedenden Weltanschauungen Möglichkeiten offen lässt, öffentlich zu werden und dabei auch – dies explizit als Kritik an Habermas – auch originär religiöse Wahrheiten zu vertreten. Die sieht Hailer auf vier Ebenen, einem pastoralen, einem politikberatenden, einem prophetischen und eben einem Bildungs-Anspruch.

Die in gesellschaftspolitischen und bildungskonzeptionellen Diskussionen besonders intensiv geführte Diskussion um den *persönlichkeitsbildenden* und *moralischen* Wert von Religion und der Religionen kommt in einem **dritten Teil** zur Sprache:

- Die essentielle Bedeutung von Empathie für die religiöse Bildung und Erziehung hebt ***Herbert Stettberger*** hervor. In seinem Beitrag wird das vielfältige Phänomen modellhaft beschrieben. Kommunizierte Empathie stellt sich insofern als alternierender Lernprozess dar, der eine wechselseitige Perspektivenübernahme abverlangt. Hierbei geht es um ein Mitdenken,

Mitfühlen und Mitempfinden. Empathische Kompetenz misst sich an der Bereitschaft, sich in möglichst ganzheitlicher Weise auf Mitmenschen einzulassen und von ihnen zu lernen. Für die Initiierung von religiösen Bildungs- und Lernprozessen ist die Kenntnis von empathiefördernden Maßnahmen und Rahmenbedingungen ganz entscheidend.

- ***Gabriele Klappenecker*** informiert in ihrem Aufsatz über das von ihr entwickelte und in Schulversuchen durchgeführte Programm des diakonisch-sozialen Lernens. Dafür entwickelt sie zunächst die Struktur des Begriffs der Verantwortung. Sie wird als Verantwortung-vor und Verantwortung-für gefasst. Beim zweiten Element zeigt sich das Moment der Stellvertretung als zentral. Dies wird im zweiten Schritt der Erwägungen auf das Lernen im schulisch organisierten Diakonie- oder Sozialpraktikum angewandt: Wer – von der Lehrkraft recht begleitet – Erfahrungen im Feld diakonischer Verantwortung übernimmt, wird dieser Doppelstruktur innewerden. Weil das notwendig mit der Erfahrung einhergeht, die Grenzen des Wissbaren und Machbaren zu erkunden, führt diakonisch-soziales Lernen auch an ein Lernen im Christentum heran.

- Der zweite Beitrag von ***Hans-Bernhard Petermann*** sondiert zunächst auf einer grundlegenden Ebene die Begriffe Moral und Ethik und erläutert dann am konkreten Beispiel der Zehn Gebote den auch ethischen, d.h. Reflexion und Auseinandersetzung beanspruchenden Charakter religiöser Moral. Auch religiöse Moral, so seine These, wäre falsch verstanden, würde sie Verhalten und Handeln nur heteronom vorschreiben. Als autonome Moral kann sie aber nicht beigebracht und gelernt werden, sondern ein jeder, auch der religiöse Mensch kann und muss sich zu einem moralischen Menschen nur selbst bilden. Religion kann ihm dazu freilich einen Orientierungsrahmen bieten.

Ein **vierter Teil** schließlich bringt konkrete *Konzepte* und *Modelle* einer Verankerung *religiöser Bildung* in Schule und Hochschule zur Diskussion:

- Für eine Förderung der interkulturell-interreligiösen Kompetenz plädiert ***Max Bernlochner***. In diesem Rahmen weist er auf die notwendige kritische Unterscheidung zwischen dem Erscheinungsbild von Fremdem und der Realität von Anderem hin. Als zentralen Lernweg, der diese Kluft überschreiten hilft, stellt sich dabei das interkulturelle und interreligiöse Lernen durch Begegnung dar, das auch zu einem Austausch über Glaubensinhalte führt. Unabdingbar ist die Wahrnehmung des Anderen als Mitmensch in seiner spezifischen Lebenswelt, die nicht nur religiös geprägt ist. Darüber

hinaus erweisen sich Grundkenntnisse über andere Religionen und Kulturen als wesentlich für eine interkulturelle und interreligiöse Verständigung.

- Die Thesenreihe von ***Christoph Schneider-Harpprecht*** widmet sich der Frage, inwiefern religiöse Bildung als gesellschaftliche Aufgabe begriffen werden kann und soll. Dafür zeigt er zunächst, dass die Annahme einer fortschreitenden Säkularisierung sich als nicht zutreffend erweisen hat. Vielmehr zeigt sich, dass diejenigen Theoretiker, die Religion als Existenzial des Menschen deuteten, durchaus Recht behalten, auch wenn man dafür u.a. auf religiöse Ersatzkonfigurationen wie entsprechende Begeisterung für Sport zurückgreifen muss. Im Gegensatz zum Glauben, der je individuell gelebt werden kann, ist Religion, so Schneider-Harpprecht, ein nur gemeinschaftlich fassbares Phänomen. Sie ist einer Sprache vergleichbar, die genauso wie andere Sprachen gelernt werden muss. Darin liegt bereits die Rechtfertigung für religiöse Bildung in der Gesellschaft: Kompetenter Umgang mit Religion in der Gesellschaft bedingt die Möglichkeit, verschiedene – und ggf. auch miteinander konkurrierende – „Religionssprachen" lernen zu können.

- ***Susanne Orth*** stellt Bildung und Religion aus der katholischen Perspektive vor. Sie verweist darauf, dass das Christentum von Anfang an Bildung bzw. Bildungsprozesse einschließt. Die Auseinandersetzung mit der Heiligen Schrift erfordert und fördert eine Reihe wichtiger Kompetenzen. Dazu gehört die Fähigkeit der Lese- und Verbalisierungskompetenz. Anknüpfend an das Judentum, trägt das erinnerungsgeleitete Lernen zur Identitätsbildung bei. Wesentlich ist das Verständnis des Menschen als Abbild Gottes (Gen 1,27f). Diese Gottebenbildlichkeit des Menschen ist auf ein Gegenüber angelegt. Kinder und Jugendliche erhalten im Religionsunterricht die Chance, die Frage nach Gott und nach dem Mitmenschen zu erörtern und mehr über sich selbst und die eigene (religiöse) Identität zu erfahren.

- Mit der universitären Religionslehrerausbildung in Deutschland beschäftigt sich ***Regine Oberle*** in ihrem Beitrag. Problematisiert werden die konfessionelle Prägung und zugleich die ökumenische Ausrichtung des Studiums. Hierbei geht die Verfasserin auch auf einige, teils recht divergierende Positionen zum Konfessions- und Ökumenebegriff ein. Fest steht: Nicht nur die Selbstwahrnehmung, sondern auch die ökumenische Wahrnehmung müssen „eingeübt" werden. Ein ökumenischer Lernprozess lässt sich vor allem durch konfessionelle Kooperation im Studium fördern. Erstrebenswert ist eine Didaktik des ökumenischen Lernens mit einem „(inter-)konfessionellen" Kompetenzerwerb. Allerdings stellt die interreligiöse

Dimension des Theologiestudiums als durchgängiges Prinzip eine bleibende Herausforderung dar.

- ***Julian Miotk*** richtet den Blick über die Schule hinaus: Bildung findet auch außerhalb der Institution Schule statt. Die kirchliche Jugendarbeit etwa stellt ein reichhaltiges Angebot an Bildungsoptionen zur Verfügung. Eine intensivere Kooperation zwischen formaler und nonformaler Bildung könnte nach *Miotk* bislang noch unerahnte Lernpotenziale eröffnen. Kirchliche Bildung liefert u.a. einen Beitrag zur Werteorientierung und Persönlichkeitsentwicklung. Exemplarisch lässt sich dies etwa am Bund der Deutschen Katholischen Jugend (BDKJ) aufzeigen. Dort geht es nicht nur um religiöse Bildung, sondern auch um die Erziehung zur Mündigkeit, eine Bildung, die in ganzheitlicher Weise den Menschen in den Blick nimmt, sowie um den Erwerb sozialer und politischer Handlungskompetenz.

- Einer brisanten Frage widmet sich ***Katja Boehme*** in ihrem Beitrag: Ist die Zukunft der religiösen Bildung konfessionell oder interreligiös geprägt? Vom Grundgesetz (Art. 7 Abs. 3) her betrachtet, ist ein Religionsunterricht „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften" vorgesehen. Dies rechtfertigt staatlicherseits die konfessionelle Prägung religiöser Bildung in der Institution Schule. Deutschlandweit gibt es jedoch unterschiedliche Realisierungswege mit Blick auf interkonfessionelle und interreligiöse Kooperationen. Für die Zukunft des Religionsunterrichts erscheint das Modell der kooperierenden Fächergruppe als angemessenes Konzept, das den gewaltigen Herausforderungen der heutigen pluralen Gesellschaft gerecht werden kann, indem insbesondere ein authentisches und reflektiertes Begegnungslernen ermöglicht wird.

Danksagung

Die Herausgeber danken zunächst der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, die die Drucklegung des Bandes durch einen namhaften Zuschuss ermöglichte. Die Zusammenarbeit mit dem Mattes Verlag Heidelberg, namentlich mit Herrn Kurt Mattes, war höchst erfreulich und zeigte unter anderem, dass kurze Wege innerhalb derselben Stadt auch im Zeitalter der Omnipräsenz des Internets von unschlagbarem Vorteil sind. Um das Lektorat hat sich Dorothée Mader in hervorragender Weise verdient gemacht. Ihr sowie den Beiträgerinnen und Beiträgern danken wir herzlich.

Heidelberg, im Herbst 2013

Martin Hailer · Hans-Bernhard Petermann · Herbert Stettberger

Literatur

Böckenförde, Ernst-Wolfgang (1967): Die Entstehung des Staates als Vorgang der Säkularisation. - In ders.: *Staat, Gesellschaft, Freiheit. Studien zur Staatstheorie und zum Verfassungsrecht*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1976, S. 42ff.

[BVerfGE] (1987) *Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts*. Tübingen: Mohr. – Hier zitiert nach: *http://schulrechtplus.luchterhand.de/sr-srbwplus/lpext.dll/Infobase/srbw_004/srbw_004_004/srbw_004_004_075?f=templates&fn=document-frame.htm&2.0.*

Die deutschen Bischöfe (1996): *Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts*. Bonn.

Domsgen, Michael / Hahn, Matthias / Raupach-Strey, Gisela (Hgg) (2003): *Religions- und Ethikunterricht in der Schule mit Zukunft.* Bad Heilbrunn: J.Klinkhardt.

[DtVerf] *Die deutschen Verfassungen des 19. und 20. Jahrhunderts.* (9.erg.1975). Hg. H.Hildebrandt. Paderborn: Schöningh. – [„Weimarer Verfassung" auch in: *http://de.wikisource.org/wiki/Verfassung_des_Deutschen_Reiches_%281919%29*].

Feuchte, Paul (1983): *Verfassungsgeschichte von Baden-Württemberg*. Stuttgart: Kohlhammer.

Feuchte, Paul (1987): *Verfassung des Landes Baden-Württemberg*. Stuttgart: Kohlhammer.

Habermas, Jürgen (2001): *Glauben und Wissen.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Habermas, Jürgen (2005): *Zwischen Naturalismus und Religion.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Habermas, Jürgen (2012): *Nachmetaphysisches Denken II*. Berlin: Suhrkamp.

Hegel, G.W.Friedrich (1821): *Grundlinien der Philosophie des Rechts* .Werke 7. Ed. Moldenhauer & Michel, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1970.

Hegel, G.W.Friedrich (1830): *Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse. Dritter Teil.* Werke 10. Ed. Moldenhauer & Michel, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1970.

Hentig, Hartmut v. (1999): *Ach, die Werte!* München: Hanser.

Hentig, Hartmut v. (2004): Einführung in den Bildungsplan 2004. – In: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden Württemberg: *Bildungsplan 2004.* www.kultusportal-bw.de.

Humboldt, Wilhelm von (1790?): „Über Religion". In: *Ges. Schriften*. AA. I, S. 45ff; hier zit. nach: Werke in fünf Bänden. I. Darmstadt: WBG 1960.

Historisches Lexikon Bayerns. *http://www.historisches-lexikon-bayerns.de*.

Identität und Verständigung (1994). Hg. vom Kirchenamt der EKD. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Kant, Immanuel (1784a): Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht. – In: Berl. Monatsztschr., hier in Orig'pag. nach: *Werke* XI, hg. W. Weischedel, Wiesbaden: Insel 1964, S. 31ff.

Kant, Immanuel (1784b): Beantwortung der Frage. Was ist Aufklärung? – In: Berl. Monatsztschr., hier in Orig'pag. nach: *Werke* XI, hg. W. Weischedel, Wiesbaden: Insel 1964, S. 51ff.

[KoKo] *Konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht an allgemein bildenden Schulen* (2009). Hg. Ev. Landeskirche Baden u.a.m. Stuttgart: Evang. Medienhaus. [u.a. auch über: www.irp-freiburg.de/html/konfessionelle_kooperation140.html

[KuMi] Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden Württemberg (2004): *Bildungsplan 2004*. www.kultusportal-bw.de.

[KuMi] Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden Württemberg (2011): *Landeslehrerprüfungsordnung* für das Lehramt an Grundschulen (GPO I) / an Werkrealschulen, Hauptschulen sowie Realschulen (WHRPO I) / Sonderpädagogik (SPO I).

[LV BaWü] *Verfassung des Landes Baden-Württemberg* (1953). *http://www.lpb-bw.de/bwverf/Landesverfassung-BW.pdf.*

[LV Bay] *Bayerische Verfassung* (1946). *www.bayern.landtag.de/scripts/get_file.php?file=Bayerische_Verfassung...*

[LV RhPf] *Verfassung für Rheinland-Pfalz* (1947). *http://landesrecht.rlp.de/jportal/?quelle=jlink&query=Verf+RP&psml=bsrlpprod.psml#top*

Mendieta, Eduardo & VanAntwerpen, Jonathan (Hgg) (2012): *Religion und Öffentlichkeit*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

[MHB] Modulhandbuch (2011) [für die Lehrämter 2011]. Pädagogische Hochschule Heidelberg. *http://www.ph-heidelberg.de/fileadmin/de/studium/download-center/Lehramt_2011_Ordnungen*

Petermann, Hans-Bernhard (2003): Unterricht in Religion für alle – ein Vorschlag. In: ders.: *Religion zur Erfahrung bringen.* Heidelberg: Helios, Kap. 5–4, S. 428ff.

Petermann, Hans-Bernhard (2004): Ethik – Anliegen und Konzeption eines neuen Studienfachs. – In: Einblicke in 100 Jahre Lehrerbildung in Heidelberg. Hg. Pädagogische Hochschule Heidelberg ..., S. 262–273.

Petermann, Hans-Bernhard (2008): Religion erkunden. Das Element des Religiösen im Ethikunterricht in religionsphilosophischer Perspektive. In: Domsgen u.a. (2008): *Religions- und Ethikunterricht* …, S. 257–277.

Treml, Alfred (1994): *Ethik als Unterrichtsfach in den verschiedenen Bundesländern Eine Zwischenbilanz. http://www.bfg-bayern.de/ethik/ehtikalsunterrichtsfach.htm.*

Zenkert, Georg (1998): Art. Bildung, in: *Religion in Geschichte und Gegenwart*, 4. Aufl. hg. v. H.D. Betz u.a., Tübingen: Mohr Siebeck.

Hans-Bernhard Petermann

Formen von Religion – womit wir uns heute auseinandersetzen müssen

Um Religion geht es im vorliegenden Band, um den Zusammenhang von Religion und Bildung und das in säkularen Verhältnissen – ein durch diese Zuspitzung eigentlich klares Thema. Doch was setzen wir dabei als Religion voraus? Müssen wir uns nicht zunächst über sehr unterschiedliche Formen von Religion verständigen, und dabei unterscheide ich: *Erscheinungsformen*, in denen Religiöses sichtbar, fassbar wird, zum Ausdruck kommt, *Dimensionen*, in denen oder besser durch die Religion für religiöse Menschen wirklich erfahren werden kann, persönliche oder gesellschaftliche Lebens-*Kontexte* und -Verhältnisse, in denen Religion eine Rolle spielt, begrifflich zu differenzierende *Ebenen*, auf denen Religion als eine objektive Größe oder subjektive Realisationsform unterschiedlich zu fassen oder zu verstehen ist? Und in der Tat: „Religion in der modernen Gesellschaft ist ein vielgestaltiges Phänomen …", lesen wir als programmatische Einführung einer einschlägigen Veröffentlichung zum Thema (Weyel & Gräb 2006: 7). Aufgabe des vorliegenden Beitrags wird es sein, die These in dieser scheinbar lapidaren Feststellung herauszuarbeiten, zu belegen und auch auszudifferenzieren, ebenso aber einen Religion entdifferenzierenden und dekonstruierenden Unterton dieses Satzes der Kritik zu unterziehen und darüber Kriterien zu gewinnen, die es ermöglichen, von bestimmten als religiös behaupteten Phänomenen wirklich als religiösen bzw. nicht-religiösen zu sprechen. Diese Zielsetzung enthält freilich ihrerseits die Behauptung, dass es sinnvoll und auch notwendig sei, in der Frage nach Religion mit einem solch kritischen *Begriff* von Religion bzw. Religiosität zu arbeiten.

Das wird in fünf Schritten vorgeführt: (1) Zunächst ist zu sammeln, was uns hier und heute alles als Religion begegnet, was wir mit Religion in Verbindung bringen, aber auch was als Religion bloß behauptet wird, sowie was sich explizit gar nicht als religiös gibt, aber doch irgendwie religiösen Charakter hat. – (2) Ein zweiter Abschnitt wird diese Phänomenologie um empirische Daten zu Religion in unserer Gesellschaft ergänzen. – (3) Ein dritter kürzerer Teil interpretiert diese Ergebnisse und Erkundungen, indem unter Rückgriff auf weitere religionssoziologische Literatur Tendenzen vorgestellt werden, wie sich Religion hier und heute in zunehmend säkularen Verhältnissen darstellt. – (4) Zwangsläufig führt das zurück zur Ausgangs-

these von der Vielgestaltigkeit von Religion, dass bei entsprechenden Erhebungen oder Beschreibungen stets schon ein bestimmtes Vorverständnis davon, was Religion sei, vorausgesetzt ist. So werden wir zu einem Begriff von Religion getrieben, nicht im Sinne einer Definition, sondern als Kriteriologie des Fragens nach dem, was sinnvoll und im Unterschied zu anderen Dimensionen von Menschsein unter Religion zu verstehen ist. – (5) Ein abschließender fünfter Teil zieht dann ebenfalls thetisch Konsequenzen für eine Pädagogik des Religiösen in säkularen Verhältnissen, nicht fixiert also auf konfessionell-religionsunterrichtliche Vermittlung.

1. Eine kleine Phänomenologie des Religiösen

Erkunden wir zunächst ganz auf der Ebene unmittelbarer Eindrücke, was uns hier und heute im Deutschland des beginnenden 21. Jh. als Religion begegnet. In verschriftlichter Form sollte eine solche Sammlung aber nicht durch spontane Einfälle zusammengestellt werden, sondern systematisch.[1]

Beginnen wir daher mit dem Nächstliegenden, der Ebene unmittelbarer Wahrnehmung: Religiöses fällt uns ins Auge durch religiös denotierte **Orte** und **Räume**, hierzulande vor allem christliche Kirchen, in größeren Orten zunehmend auch islamische Moscheen, neu erbaute oder rekonstruierte jüdische Synagogen, Gotteshäuser also der in Deutschland verbreiteten und lebendigen Weltreligionen; buddhistische oder hinduistische Tempel findet man in Deutschland eher selten. Eine genauere Erkundung solcher Räume führt jedoch schnell zur Nachfrage, woran wir das Religiöse in ihnen festmachen: es liegt wohl nicht, zumindest weniger in ihrer Funktion, als Raum zum Vollzug religiöser Rituale genutzt zu werden, sondern eher in ihrer Raumgestaltung, offensichtlich etwa in der Architektur, die z.B. in der Ro-

[1] Im mündlichen Vortrag wurden unterschiedlichste Eindrücke als Bilder gezeigt, scheinbar willkürlich gesammelt, aber der Idee folgend, dass wir heute vieles, so auch Religiöses eher unbewusst über den Blick wahrnehmen, ein im Übrigen auch didaktisch durchaus zu favorisierendes Vorgehen, (als weiteres Beispiel vgl. auch den Beitrag von H. Dierk). Möglicherweise liegt eine solche Phänomenologie des Religiösen als unvoreingenommene Erkundung religiöser Erscheinungsformen aber eher quer zu den inzwischen klassisch gewordenen weder theologischen noch philosophischen Zugängen zu Religion, also gegenüber den stärker empirisch arbeitenden Disziplinen der Religionswissenschaft mit Religionsgeschichte (grundlegend M. Eliade, auch G. Mensching und R. Otto), der Religionssoziologie (hier wichtig E. Durkheim, M. Weber, N. Luhmann, Th. Luckmann, F.X. Kaufmann u.a.m.) und der Religionspsychologie (ohne W. James nicht zu denken).

manik die Einbindung in den Weltkreis symbolisiert, in der Gotik das Hinaufstreben ins transzendente Licht, im Barock die Widerspiegelung von Freude wie Vanitas im liturgisch-theatralen Spiel, in der modernen Arche den Gemeinschaftscharakter. Von daher fällt der Blick weiter auf infolge säkularisierter Verhältnisse zweckentfremdete Gotteshäuser, denen auch als Museen und sogar Discos, Restaurants oder Lofts noch eine irgendwie religiöse Atmosphäre eignet, wie umgekehrt hier und da als Gebetsstätten genutzte Wohnungen oder Garagen (z.B. sog. Hinterhof-Moscheen) als bloße Räume noch nichts Religiöses ausstrahlen. Zum Problem aber wird der religiöse Charakter von Räumen und Gebäuden, wenn wir uns andere, zunächst gar nicht religiöse Räume anschauen und nach ihrem besonderen Ausdruck fragen, ältere Gerichts- oder Rathaussäle bereits, heute klarer sog. Kaufhaus-Tempel (!) – paradigmatisch nicht erst in postmodernen shoppingmalls, sondern schon im berühmten Woolworth-Gebäude in New York –, und wenn wir von dort weiter „pilgern" zu Festspielhäusern oder Sportarenen: Vermitteln nicht auch solche Räume einen zumindest quasi oder substitutiv religiösen Charakter, und worin liegt der dann?

Unmittelbar der Wahrnehmung zugänglich sind auch **Gegenstände**, **Zeichen**, Bilder, Symbole. Doch auch hier kommt sofort der kritische Einwand: Ihr religiöser Charakter hängt doch an dem, was sie bezeichnen bzw. wofür sie stehen, und an ihrem inneren Sinn, der durch ihre Rezeption sich eröffnet? Was ist dabei das Problem: dass etwa das Kreuz als Symbol des Christentums die Kenntnis des im Gegenstand des Kreuzes symbolisch Gestalt gewonnenen Kreuzesgeschehens Jesu voraussetzt; wer dieses nicht kennt, für den ist ein Kreuz keineswegs ein religiöses Symbol. An diesem Beispiel wird zudem deutlich, dass religiöse Symbole, gelöst von ihrer religiösen Bedeutung durchaus sinntragend sein können, etwa das Kreuz in einer Todesanzeige, die diesem Tod explizit keinen religiösen Sinn verleihen will, oder auch das Kreuzchen an der Halskette, das zum bloßen Schmuckstück ohne religiösen Sinn mutiert ist.

Weitere Beispiele für eine solche Ent-Denotation ursprünglich religiöser Dinge sind die vielen Bildwerke, die aus Kirchen in Museen gewandert sind, deren Ikonografie heutzutage aber auch tief religiösen Menschen keineswegs mehr geläufig ist, oder von Musikstücken, wie die vielen Messen, die ohne ihren (ursprünglich?) religiösen Sinn zur Aufführung kommen. Sind solche **Kunstwerke** Manifestationen von Religiösem oder etwas anderes? Und sind sie nur dann als religiös anzusehen, wenn man ihren religiösen Grund kennt?

Von hier aus zu weiteren Gegenständen, zu religiöser **Kleidung** und **Schmuck**: Kann der Mann in der Kutte allein durch das Tragen der Kutte als

religiöser Mensch betrachtet werden, wo es doch unter Jugendlichen inzwischen viele Träger von Kapuzen-Pullovern, Hoodies gibt? Oder warum wird eine ein Kopftuch tragende Frau als religiös, eine andere als Frau vom Lande angesehen? Und wodurch unterscheiden sich bestimmte Fan-Schals von der Stola des Priesters im christlichen Gottesdienst, worin genauer liegt der Unterschied in der kultischen Funktion der Kleidung in Gottesdiensten und derjenigen von Sportfans?

Der Weg führt von Gegenständen zu fassbaren Verhaltensweisen und Handlungen: Natürlich zeigt sich Religiöses auch in **rituellen Verrichtungen**, in gottesdienstlichen Liturgien an erster Stelle, dann in sonstigen öffentlich vollzogenen rituellen Handlungen, Prozessionen, Wallfahrten oder Pilgerreisen. Sie alle äußern sich auch in Bild und Ton und können entsprechend gezeigt werden. Doch auch hier ist das religiöse Ritual längst hinübergewandert zu eigentlich ganz anders besetzten Events, Sportveranstaltungen vor allem mit ihren Einzugs-Riten, ihren Hymnen, Fan-Gesängen, Publikums-Wellen, dem Schwenken von Fahnen, Entzünden von Lichtern usw., wie auch das ritualisierte Shoppen am verkaufsoffenen Sonntag häufig den sonntäglichen Gottesdienstbesuch abgelöst hat, oder der anbetende Blick auf den heiligen, da dem Normalsterblichen nicht zugänglichen Sportwagen auf der Automesse geläufiger ist als eine Rosenkranzandacht. Ins Religiöse schwappen solche Events wieder zurück zu Kirchentagen, Papstbesuchen, religiösen Demonstrationen, bei denen dann zu fragen ist, ob sie nicht eher einer säkularen als einer religiösen Inszenierung gehorchen, ob das ökonomische, gesellschaftliche, politische Event nicht schon das religiöse Ritual überlagert.

Von hier suchen wir weiter im viel unfasslicher zu erkundenden Feld **persönlichen Erlebens**: Alle großen Religionen kennen verschiedenste Ebenen religiöser Erfahrung, beginnend beim inneren Erleben liturgischen Geschehens, über das Fasten, das Beten, meditative oder auch ekstatische Übungen, vor allem Formen der inneren Reinigung bzw. Buße, hin zu tiefer gehenden Widerfahrnissen einer grundlegenden Lebensumkehr. Solche Erfahrungen sind nicht nur schwerer zu messen, sondern bereits zu dokumentieren, da ihr Sinn eben im inneren Erleben liegt, nicht in ihrer Dokumentation nach außen. Andererseits können bestimmte sinnlich fassbare Manifestationen, etwa die Lesung heiliger Schriften, auch der Mitvollzug eines Rituals durchaus den Raum für innere Widerfahrnisse öffnen. Doch auch hier: Viele solcher ursprünglich in den Religionen beheimateter Erlebensformen sind in säkulare Bereiche abgewandert, am offenkundigsten in der Vielzahl psychotherapeutischer Übungen, die zum Gegenstand der Auseinandersetzung nicht mehr die religiöse Seele, sondern unser psy-

chisch-emotionales Innenleben haben, wenngleich mit ähnlichem Sinn. Paralleles gilt für die Unzahl von Körper- und Gefühls-Übungen wie Yoga, natürlich auch für die vielen nicht mehr notwendig religiös konnotierten Stille-, Einkehr-, und Ruhe-Kurse. Die heilige Ekstase wiederum findet sich heute eher im Disco-Besuch oder auch im Besuch eines Stadions ein, wo Menschen in einen Trance-Zustand versetzt werden; der Tanz der Derwische ist demgegenüber ein Exotikum.

Welche weiteren Formen des Religiösen, in denen Religiöses manifest wird, sind noch zu erwähnen und kritisch auf ihren religiösen Charakter zu befragen? Zunächst werden wir die meisten Weltreligionen mit sog. **Heiligen Texten** in Verbindung bringen. Dass Bibel und Quran zu ihnen gehören, wird kaum jemand bezweifeln, auch nicht dass sie den Kern der entsprechenden Religionen darstellen. Trotzdem ist die Frage, was genau an ihnen religiös ist (nicht von welchen konkreten religiösen Inhalten sie erzählen), nicht leicht zu beantworten, zudem wenn religiöser Charakter auch anderen, etwa belletristischen oder historischen Werken oder Sachbüchern zugesprochen (oder auch abgesprochen!) wird. – In hohem Maße ist das eine Schwierigkeit auch bei **Glaubensformeln** und Lehren, in denen die Summe einer Religion verdichtet ausgesprochen werden kann: Wer versteht schon, kann gar erklären, was wir sagen, wenn dieser Gott nur Einer sein soll, wenn Jesus Sohn Gottes genannt wird, wenn von Auferstehung die Rede ist oder vom Paradies? Wer kann ausbuchstabieren, welche Erfahrungen hinter solchen Formeln liegen, und eignet darum nicht vielmehr diesen Erfahrungen religiöser Charakter, nur bedingt aber jenen Formeln? – Nur scheinbar leichter ist es mit **historischen** Ereignissen: Stellen sie, gerade wenn sie innerhalb einzelner Religionen als Fundamente angesehen werden (so für die abrahamischen Religionen das Exodusgeschehen, das Wirken Jesu, das Leben Mohammeds), den Kern dieser Religionen dar? Und wenn ja, warum? Und wo liegt die Trennlinie, um andere Ereignisse wie etwa die Kreuzzüge als nicht religiös, sondern politisch einzuschätzen? – Kurz erwähnt jedenfalls seien **kulturelle** Manifestationen von Religion, gerade weil ihr religiöser Ursprung nicht mehr unmittelbar bewusst ist, Feiertage inklusive des arbeitsfreien Sonntags an erster Stelle, aber auch Krankenhäuser, Kindergärten und andere soziale oder caritative Einrichtungen.

Ein ausführlicherer Punkt müsste der Fassbarkeit von Religion in Wertsystemen, Moral und Formen der **Lebensgestaltung** gelten: Hier belasse ich es bei den kritischen Fragen, ob es denn eine spezifisch religiöse Moral gibt, zumindest aber religiöse Grundlagen von Moral oder moralischen Normen (vgl. dazu den Beitrag Petermann: Religiöse Moral), ob spezifisch durch Religion elementare Werte für die Lebensführung vermittelt werden (vgl.

dazu Daten aus dem folgenden Abschnitt), auch ob wir es Menschen in ihrer Lebensgestaltung ansehen (oder auch ansehen müssen), dass sie religiös sind, ob und wie sich also Religion auf Lebensführung und menschliches Handeln auswirkt.

Summe: Es ist tatsächlich vielfältig zu belegen, dass Religion ein vielgestaltiges Phänomen ist, jedenfalls hinsichtlich ihrer vielen unterschiedlichen für jeden fassbaren Erscheinungsformen, Manifestationen.

2. Empirische Befunde zu Religion in Deutschland

Nach der Erkundung, wo und wie uns Religiöses hier und heute begegnet, ist nun weiter zu fragen: Was ist daran auch mit sog. harten empirischen Daten belegbar? Zuvor ein Einwand: Religiöse Gebäude lassen sich zählen, auch ihr Anteil an Gebäuden in einem bebauten Bezirk, nicht mehr aber ihre kulturelle, gar ihre sinntragende Wertigkeit; und dass religiöse Einstellungen sich nur schwer messen lassen, liegt auf der Hand. Doch auch hierzu gibt es Daten, die für jede Auseinandersetzung mit Religion eine wichtige Grundlage darstellen:

2.1 An erster Stelle sind **demografische Zahlen** zur Kenntnis zu nehmen. Für die Religionszugehörigkeit in Deutschland ergab der sog. Religionsmonitor von 2008 folgendes Bild (Bertelsmann 2008: 5):

	Total	West	Ost
Basis (= 100%)	1.000	799	201
Christentum	69%	78%	32%
Judentum	0	0	-
Islam	2%	3%	-
Hinduismus	-	-	-
Buddhismus	1%	1%	-
Andere Rel.-Gem.	3%	3%	1%
Keine Rel.-Gem.	26%	15%	68%

Diese Zahlen sind zunächst insofern bedeutsam, als noch vor gut 50 Jahren über 95% der Menschen in Deutschland einer der beiden großen christlichen Kirchen angehörte (Bertelmann 2013: 34). Nach der Befragung von 2013 sind die 69% von 2008 gar auf 59,4% zurückgegangen; die Zahl der Konfessionslosen bildet demgegenüber mit 30,3% inzwischen die größte Gruppe, noch vor Katholiken mit 30,2%; und unter Menschen mit nichtchristlicher Religi-

on (insges. ca. 10%) stellen die Muslime unterschiedlicher Prägung mit 4,9% die deutlich größte und am stärksten wachsende Gruppe (ebd.). Der amtliche Zensus von 2011 bot parallele Zahlen.

Die Autoren des Religionsmonitors 2013 ziehen für die Frage der Religionszugehörigkeit den Schluss: „Mit Blick auf die Kirchlichkeit und Religiosität in der Bevölkerung ist […] zu konstatieren, dass eine entscheidende Trennlinie zwischen West- und Ostdeutschland verläuft. Während die alten Bundesländer nach wie vor durch eine Kultur der konfessionell-religiösen Anbindung gekennzeichnet sind, hat sich in den neuen Bundesländern eine weitgehend säkulare Kultur durchgesetzt. Der Trend des Bedeutungsrückgangs des Religiösen ist aber nicht nur im Osten, sondern ebenso im Westen deutlich sichtbar: Auch wenn hier die Mehrheit noch einer Konfession angehört bzw. sich offiziell zum Glauben bekennt, hat die Religion für die meisten im alltäglichen Leben eine nachgeordnete Bedeutung.“ (ebd.: 56)

2.2 Damit sind wir bei einem zweiten Befund, nämlich zu **Religiosität**, auch persönlich gelebter Religion: Nicht erst mit der neuzeitlichen Betonung von Individualität und Subjektivität, sondern bereits in den alten Zeugnissen der großen Religionen ist von jeher die je innere und subjektive Einstellung und Realisierung von institutionalisierter (äußerer) Religion unterschieden und auch gegeneinander diskutiert worden. Neuere Studien, vor allem die bekannte zu Spiritualität in Deutschland[2], haben gezeigt, dass auch hier in einem gewissem Maße Erhebungen möglich und aussagefähig sind:

Auf einer ersten Ebene kann, in Differenz zur äußeren Zugehörigkeit, nach der inneren **Einstellung** zu den Religionen gefragt werden: Auf die Frage, von welchen religiösen Richtungen oder Religionen man sich angesprochen fühle, haben nur 45,4% die christlichen Kirchen angegeben, und selbst wenn man die 3,6% Angaben zu freikirchlichen Gruppen hinzuzählt, nennen keine 50% christliche Traditionen; hingegen fühlen sich über 37% von keiner religiösen Richtung angesprochen (ebd.: Folie 3). Und nur 37,3% sehen sich ausdrücklich als einen religiösen Menschen, nur 30,1% fühlen sich in der Gemeinschaft einer Religion zuhause; demgegenüber betrachten sich 21,2% als überzeugte Atheisten, und 41% geben an, dass ihnen religiöse Dinge gleichgültig seien (ebd.: Folie 7). – Der Religionsmonitor 2013 hat ein wenig anders gefragt, aber parallel einzuschätzende Antworten herausgebracht: Am wichtigsten ist ein eklatanter Unterschied zwischen West- und

[2] Die Studie (Identity 2006) beruht auf einer repräsentativen Umfrage von knapp 1000 Frauen und Männern in Deutschland im Alter über 14. Sie wurde, unterstützt von der Uni Hohenheim, im März 2006 durchgeführt mit elf differenzierten Fragen zu Religiosität und Spiritualität mit bis zu zwanzig Auswahlmöglichkeiten.

Ostdeutschland festzuhalten: Während sich im Westen 21% als sehr und nur 35% als gar nicht religiös einschätzen, ergeben sich dafür im Osten 12% gegen immerhin 72% (Bertelsmann 2013: 12). – Für unsere Frage nach gelebter Religion ist grundsätzlich festzuhalten, dass die persönliche Einstellung eine noch geringere Bedeutung hat als die institutionelle Zuordnung.

Auf einer zweiten Ebene ist unter dem Stichwort **Kirchlichkeit** differenzierter nachzufragen nach der je persönlichen Praxis von religiös vorgegebenen oder angebotenen Formen der Ausübung von Religion. Der Religionsmonitor kommt zu dem Ergebnis, dass im Westen Deutschlands 22% monatlich einen Gottesdienst besuchen, 24% täglich beten, im Osten sind es jeweils 12%; 25% im Westen und 66% im Osten geben hingegen an, nie zu beten (ebd.: 11); diese Zahlen haben sich im Vergleich zu 2008 kaum verändert. Auch konfessionsspezifisch wurde nach regelmäßigem (monatlichem) Besuch von Gottesdienst oder anderen religiösen Ritualen gefragt; danach liegen mit 33% katholische Christen vor Muslimen (30%) und Protestanten (18%) (ebd.: 17); bei der Einschätzung der Wichtigkeit von Religion hingegen liegen Muslime mit 89% vor Katholiken (64%) und Protestanten (58%), ebenso bei der religiösen Selbsteinschätzung, wobei auch dort die entsprechenden Zahlen (39%, 26%, 21%) ein Auseinanderklaffen von äußerer Zugehörigkeit und innerer Einstellung bei religiösen Menschen gleich welcher Konfession dokumentieren.

Das hat die Forscher zu weiteren Fragen herausgefordert, nämlich wie es um alternative, also nicht institutionell vorgegebene und gebundene Formen von **Spiritualität** steht. Auf dieser dritten Ebene stellt der Religionsmonitor fest: „Die Daten deuten darauf hin, dass von einer ‚spirituellen Revolution' nicht die Rede sein kann: Im Vergleich mit den Werten zur Religiosität schätzen sich noch weniger Befragte als ‚ziemlich' oder ‚sehr' spirituell ein." (ebd.: 12). Die Studie von 2006 hatte differenzierter nach Interesse für oder sogar Beschäftigung mit unterschiedlichsten spirituellen Erfahrungen und Techniken gefragt; demnach beschäftigen sich z.B. von den doch gut 20% spirituell Interessierten immerhin 35% mehrmals wöchentlich mit Meditation und Kontemplation (Identity 2006: Folie 11); grundsätzlich an unterschiedlichsten spirituellen Erfahrungen und Techniken interessiert zeigen sich etwa 50% der Befragten, 46% gar nicht.

In diesem Kontext setzt sich der Religionsmonitor auch mit der Tendenz zu sog. **Patchwork-Religiosität** auseinander: „Im Zusammenhang mit der Art der Religiosität, der die Menschen heute zuneigen, wird oft behauptet, dass sich viele nicht mehr strikt an kirchliche bzw. durch die entsprechenden religiösen Autoritäten vertretene Vorgaben halten, sondern sich ihre Religion entsprechend ihrer persönlichen Vorlieben und Bedürfnisse ‚zu-

sammenbasteln'. Dies habe zur allmählichen Ablösung in sich geschlossener Glaubenssysteme durch eine ‚Patchwork-Religiosität' geführt (Luckmann 1991; Barz 2004; Identity Foundation 2006)." (Bertelsmann 2013: 12) Aufgrund entsprechender Nachfragen bezweifeln die Autoren allerdings die Tendenz zu einem solchen religiösen Synkretismus. Nur 26% der Westdeutschen könne man als solche religiöse Synkretisten bezeichnen.

2.3 Eine wiederum andere Frage gilt der **Wertigkeit von Religion** im Vergleich zu anderen Lebensbereichen. Auch hier sind interessante Ergebnisse aus den genannten Studien festzuhalten:

Zunächst wird ein erheblicher **Bedeutungsverlust** von Religion überhaupt konstatiert: Nach der Identity-Studie stehen Familie, Freunde, Gesundheit, persönliche Zufriedenheit und Sinnerfüllung in der Wertigkeit weit vor Religion, die selbst als dritter Wert von nur 4,4% der Befragten genannt wurde (Identity 2006: Folie 6). Und der Religionsmonitor hält fest: „Fragt man nun nach der Bedeutung, die die Menschen verschiedenen Bereichen ihres Lebens beimessen, dann zeigt sich, dass religiöse Aspekte von vielen eher als nachrangig eingestuft werden. Unter allen im Religionsmonitor abgefragten Lebensbereichen werden Religion und Spiritualität mit Abstand als die unwichtigsten eingeschätzt." (Bertelsmann 2013: 13)[3] – Selbst für Religionsangehörige spielt Religion in ihrem Leben keineswegs mehr selbstverständlich eine hohe Rolle (vgl. ebd.: 17).

Das gilt auch für die Rolle der Religionen als Träger und **Vermittler** von **Werten**: Wie viele andere soziologische Studien, etwa die Shell-Studien (zuletzt Shell 2010), stellt auch der Religionsmonitor einen starken Wertewandel fest, vor allem bei jüngeren Menschen, bei denen Hedonismus eine größere Rolle spielt als das Festhalten an Traditionen (Bertelsmann 2013: 27ff). Auch in der Vermittlung elementarer Werte spielt etwa die Familie eine sehr viel wichtigere Rolle als die Religion. Gleichwohl sind die Menschen in Deutschland jedenfalls gegenüber dem Christentum durchaus positiv gestimmt: drei Viertel der Westdeutschen sehen im Christentum gar das Fundament unserer Kultur, auch im Osten sind es noch 55% (ebd.: 43). Zugleich sieht der Religionsmonitor eine große Aufgeschlossenheit gegenüber **religiöser Vielfalt**; ein extra Kapitel ist dieser Frage gewidmet: „Aufgeschlossenheit gegenüber anderen Religionen genießt einen hohen Stellenwert:

[3] Dem Zusammenhang von Religiosität und Werten widmet der Religionsmonitor 2013 ein eigenes Kapitel (S. 22–33). Hier geht es um die umgekehrte Frage, durch welche Institutionen in unserer Gesellschaft tragende Werte vermittelt werden. In den Religionen suchen die Menschen dafür immer weniger die Antworten.

Etwa 85 % der Menschen in Ost- und Westdeutschland meinen, man sollte gegenüber allen Religionen offen sein." (ebd.: 36).

Besonders wichtig für unseren Zusammenhang sind schließlich Zahlen zur **religiösen Sozialisation** und ihrer Bedeutung: Während nach der Identity-Studie 56% der Befragten religiöse Erziehung für Kinder noch als förderlich erachteten (Identity 2006: Folie 9), stellt der Religionsmonitor 2013 dramatische Veränderungen in der religiösen Sozialisation fest: Sind von den Befragten die über 65-Jährigen noch zu 70% religiös sozialisiert (im Osten 45%), sinkt dies bei den ca. 40-Jährigen auf 45% bzw. knapp 20% und geht bei den 16–25-Jährigen auf 25% bzw. 12% zurück. Die erheblich unterschiedliche Bedeutung von Religiosität bei den Befragten hänge daher, so die Autoren, nicht so sehr vom Lebensalter ab, sondern vom „Abbruch bei der Weitergabe religiöser Traditionen von Generation zu Generation" (Bertelsmann 2013: 16). Erziehung wird von den Autoren daher als „Grundstein von Religiosität" angesehen, und sie ziehen die Konsequenz: „Fehlende religiöse Erfahrungen und nicht mehr vorhandenes religiöses Wissen führen demnach ganz offensichtlich dazu, dass vielen Menschen ein Leben ohne Religion als ganz selbstverständlich erscheint." (ebd.: 17).

3. Interpretation: Tendenzen von Religion hier und heute

Fragen wir uns nun, was sich für ein Bild von Religion im heutigen Deutschland[4] aus den eingangs gesammelten Eindrücken, aus den zuletzt referierten Daten sowie aus weiteren, hier nicht detaillierter zu referierender Studien[5] ergibt. M.E. sind dabei folgende Tendenzen festzuhalten:

- *Zunehmend säkulare Verhältnisse* statt Wiederkehr der Religion: Zum beginnenden 21. Jh. gab es eine Reihe von Einlassungen, die eine Wieder-

[4] Dazu sei nur angemerkt, dass etwa der Religionsmonitor 2008 auch Zahlen im internationalen Vergleich bietet (Bertelsmann 2008: Folie 20; danach liegt Deutschland wie andere mitteleuropäische Länder auch für die Frage nach der Wertigkeit von Religion mit 2,8 (von 5) im untersten Drittel der befragten Länder, während Länder in Afrika oder Asien sehr viel höhere Werte liefern). – Ergänzend zum hier zitierten Religionsmonitor 2013 ist unter dem Titel „Religionsmonitor. Verstehen, was verbindet. Religiosität im internationalen Vergleich" auch eine internationale Studie erschienen (Bertelsmann 2013b).

[5] Vgl. dazu u.a. die Literaturangaben am Ende des Beitrags mit wichtigen einschlägigen und epochemachenden Titeln religionssoziologischer und religionswissenschaftlicher Herkunft; hervorzuheben als prägnante Zusammenfassung sind vielleicht die „Zehn Kernthesen" von Ulrich Beck (2008: 114–122).

kehr von Religion behaupteten. Demgegenüber ist zunächst festzuhalten, dass in den letzten Jahrzehnten in Deutschland auch für real gelebte Religion Prozesse der Säkularisierung[6] gegriffen haben: Dokumentierten noch an der Schwelle vom 19. auf das 20. Jh. viele große Kirchenbauten (und auch Synagogen!) ein stark volkskirchliches Verständnis von Religion, ebenso die über 90%ige Zugehörigkeit der Menschen in Deutschland zu den großen christlichen Kirchen, so stellt die Gruppe der explizit *Nichtreligiösen* heute mit einem Drittel der Menschen keine Minderheit mehr dar. Hinsichtlich der Frage nach dem Verhältnis von Bildung und Religion ist besonders ernst zu nehmen, dass bei unter 25-Jährigen mit gerade einmal 20% nur noch eine Minderheit religiös sozialisiert ist. Nicht nur in Ostdeutschland ist daher auch der traditionelle (christlich-) konfessionelle Religionsunterricht nicht mehr der schulische Normalfall.

- *Diversifizierung von Religionsformen*: Auch darum halten die Autoren des Religionsmonitors fest: „Dass es vor diesem Hintergrund in nächster Zeit zu einer Renaissance der Religion in ihrer traditionellen Form kommen wird, erscheint somit eher unwahrscheinlich" (Bertelsmann 2013: 17). Was dort in einem Extra-Kapitel aber unter dem Stichwort „Vielfalt" des Religiösen befragt und interpretiert wird (ebd.: 33ff), würde ich angesichts der Zahlen wie auch der Eindrücke eher schon als Diversifikation begreifen: In Deutschland leben (im Unterschied zu früheren Jahrhunderten) in den letzten Jahrzehnten nicht allein zunehmend Menschen nichtchristlichen Glaubens, insbesondere Muslime, auch innerhalb der Religionen werden nicht nur verschiedene, sondern auch divergierende Strömungen laut, auch so, dass z.B. im christlichen Kontext Differenzen und auch Konflikte inzwischen viel intensiver innerkonfessionell oder auch überkonfessionell laut werden, als dass sie zwischen den Konfessionen (real) eine Rolle spielten.
- Die *Entkirchlichung* von Religion bzw. eine Entkoppelung von Religion und Religiosität muss dabei als besonderes Phänomen hervorgehoben werden: Religiosität zeigt und äußert sich heute keineswegs selbstverständlich und ausschließlich im Kontext der tradierten Religionen, ihrer Rituale und Gottesdienste, wie freilich auch umgekehrt elementare tradierte Rituale der Religionen zunehmend auch von (jedenfalls offiziell) Nichtreligiösen in Anspruch genommen werden.

---

[6] Zur genaueren und kritischen Bestimmung säkularer Verhältnisse vgl. im vorliegenden Band das Vorwort und die Beiträge Mehring, Hailer (Religion: Privatsache) und Wischke.

- Wird Religion darum für die Menschen *synkretistisch*? Die Autoren des Religionsmonitors 2013 zeigen sich skeptisch gegenüber signifikanten Tendenzen hin zu einer aus vielen auch heterogenen Elementen zusammengebastelten Religion, jedenfalls für Deutschland. Unverkennbar ist andererseits auch hierzulande eine große Aufgeschlossenheit, Elemente und Rituale aus anderen Religionen in die eigene zu integrieren, auffallend vor allem bei der Übernahme meditativer Übungen aus östlichen Religionen ins Christentum. In anderen Ländern (Japan wird hier sehr häufig genannt) ist eine sog. Bricolage- oder *Patchwork-Religion* viel selbstverständlicher. Doch auch für Deutschland kann man aufgrund zunehmend unterschiedlicher Lebensformen und -verhältnisse (nicht zuletzt sog. Mischehen christlicherseits) auch von zunehmender Pluralität bei gelebter Religiosität sprechen.
- Auffallend und in der Literatur noch zu wenig beachtet scheint mir eine davon zu unterscheidende Art *Hybridisierung* des Religiösen zu sein: Im ersten Abschnitt hatte ich dafür Phänomene genannt wie die eher unbewusste Aufladung von Sportereignissen oder Marktevents, möglicherweise auch von Medienkonsum mit religiösem, uns aus dem Alltag transzendierenden Charakter.
- Als Hintergrund dafür sprechen manche Autoren explizit von zunehmender *Individualisierung* von Religion. Mit dem Titel „Die unsichtbare Religion" hat Thomas Luckmann dafür bereits 1967 ein wichtiges Stichwort geliefert, Autoren wie Ulrich Beck haben dies mit der These vom „eigenen Gott" (2008) vertieft. Und in der Philosophie wird, vielleicht als Auswirkung von Individualisierung sogar Privatisierung von Religion, also ihr Auszug aus dem Bereich des Öffentlichen diagnostiziert (Vattimo 1996) und sogar gefordert (u.a. Rorty 2001).
- Korrelativ zur Individualisierung werden *Ästhetisierung* und entdogmatisierende *Pragmatisierung* als wichtige Grundlagen heutiger Lebenseinstellung genannt, die sich auch auf die Erfahrung von Religion auswirkt, deutlich nachvollziehbar z.B. in den sinnlich über Kleidung, Mahlzeiten, Musik aufgeladenen Hochzeits-, Festtags- oder Geburtstagsfeiern. Wird dabei, nicht selten, Religion in Anspruch genommen (nicht notwendig mit ausdrücklich religiöser Intention), kann man hier von *Cafeteria*-Religion sprechen. Hier zeigt sich auch eine Tendenz zu *Trivialisierung* und Banalisierung des Religiösen (vgl. Beck 2008: 115).

4. Ein kriteriologischer Begriff von Religion

Die Deutungen im letzten Abschnitt erfordern nun doch dringend einen Begriff von Religion, sonst bleiben die Reden von hybrider Religion, Cafeteria-Religion, Ersatz-Religion, aber auch die Unterscheidung von Religion und Religiosität bloße Phrasen ohne Aussagekraft. Kritische Begriffe aber benötigen wir, um religiöse Formen, Dimensionen von Religiosität und Ebenen von Religion als religiöse oder nichtreligiöse befragen und in Erfahrung bringen zu können. Dahinter steht positiv das Interesse, das eigentlich, wesentlich, strukturell, spezifisch Religiöse im Unterschied zu anderen Dimensionen von Menschsein an bestimmten Phänomenen aufzeigen und auch erläutern zu können, wie auch negativ, Fehlformen oder auch Substitute von Religion, Fundamentalismen vor allem, aber auch extreme individualisierende, privatisierende, ästhetisierende, moralisierende, historisierende Dekonstruktionen und auch Banalisierungen von Religion ins Verhältnis zu setzen zu (und auch abzuheben von) einem Kern von Religion. Definitiv bin ich daher nicht der konstruktivistischen Ansicht, Religion sei „alles, was man dafür hält“[7], halte es vielmehr für angebracht, zumindest Perspektiven zu explizieren, unter denen man etwas Religion oder religiös nennt.

4.1 Als Arbeitsbegriff im Sinne einer Zusammenfassung von **Strukturelementen** zur sinnvollen Benennung und Erläuterung bestimmter Phänomene als religiös, erscheint mir nach wie vor[8] besonders tragfähig die Formel von Gustav Mensching (1961: 961), der Religion bestimmt „als erlebnishafte Begegnung mit heiliger Wirklichkeit und als antwortendes Handeln des vom Heiligen existentiell bestimmten Menschen“.

Erläutern wir kurz die hier tragenden Strukturelemente, Elemente also, ohne die Religion nicht Religion wäre; Religion ist demnach:

- *Begegnung*: Religion ereignet sich stets im Horizont menschlicher Erfahrung, in der allein sie lebendig wird; darin steckt zweierlei: zum einen ist Religion immer ein Geschehen, eine von uns Menschen erlebbare Aus-

[7] So zitiert Birgit Weyel (Weyel & Gräb 2006) Lucian Hölscher mit seinem Vorschlag für eine Nicht-Definition von Religion. Sein deutlich konstruktivistisches Konzept verfängt sich trotz der verständlichen Öffnung gegenüber einem innovativen Bedeutungswandel des Religiösen durch religiöse Bewegungen selbst jedoch letztlich münchhausenartig in dem Versuch einer Zuschreibung von etwas als religiös ohne Reflexion auf die bereits begrifflichen Voraussetzungen solcher Zuschreibung.

[8] Ausführlicher zu dieser Formel und vor allem ihrer Erläuterung vgl. Petermann 2003: 116ff, im Zusammenhang der an dieser Stelle nicht weiter zu erläuternden Frage nach Religion in philosophischer Auseinandersetzung (ebd.: 104–125).

einandersetzung, die allein im Prozess dieser uns begegnenden Auseinandersetzung zur Erfahrung werden kann; deutlich wird das auch in der viel beschriebenen etymologischen Ableitung von Religion, die stets eine Beziehungsstruktur, Begegnung veranschlagt; zum andern ist sie als Begegnungs-Geschehen nie ohne den Menschen, dem dies geschieht, zu denken; insofern steckt in dem religionskritischen Einwand, Religion sei etwas durch Menschen Projiziertes und so von ihm selbst Produziertes, auch ein Stück Wahrheit;

- *heilige* Wirklichkeit: auch als heilige Wirklichkeit ist Religion etwas Doppeltes; zum einen meint Heiliges – dies auch als Gegenelement zum eben genannten – immer etwas uns Menschen wesentlich Entzogenes, etwas Erhabenes, vom Alltag Abgeschnittenes, Alltägliches Transzendierendes; sie ist insofern nicht etwas vom Menschen zum Zwecke der Orientierung Produziertes und ist darum auch keine Weltanschauung (kann allenfalls zu einer solchen führen); zum andern deutet „heilig" hin auf etwas uns als „Heil" Zukommendes; Heil aber bietet, wie es die Religionen nennen, „Erlösung" und bestimmt uns insofern grundlegend in dem, was wir noch nicht sind und von uns aus auch nicht herstellen können, worauf wir aber alle hoffen, um es als Vollendung zu erlangen;
- *erlebnishaft*: Religion ist nie nur Konstrukt oder bloße Idee, sondern immer auch Wirklichkeit und als solche auch vernehmbar, ästhetisch, emotional, denkend, handlungsbestimmend, insofern umfassend auf unser ganz konkretes, also wirklich gelebtes menschliches Dasein und unsere Lebensgestaltung einwirkend;
- *existentielles Bestimmtsein*: Religion ist nicht irgendeine Dimension menschlichen Lebens, eine, die so oder auch so aussehen könnte, gar eine, die ausgetauscht werden könnte mit anderen Ebenen wie Glück, Gerechtigkeit, Moralität (kann sich allerdings auch in diesen Ebenen äußern und auf sie einwirken), sie ist auch nicht schlichte Widerspiegelung, Bestätigung des Lebens, sondern leistet elementare Orientierung und Sinngebung; als existentielle Bestimmung legt sie uns offen, wer wir wesentlich sind, offenbart uns in diesem Sinne letzte Wahrheit (im Sinne von aletheia=Unverborgenheit) über uns selbst und alles;
- *antwortendes Handeln*: Religion beansprucht – fachsprachlich formuliert – nie nur *Orthodoxie*, also rechte Anschauung, rechten Glauben, rechte Einsicht, sondern immer auch *Orthopraxie*, rechtes Handeln und Leben; ohne Auswirkung auf unsere je persönliche Lebensgestaltung ist sie nicht, was sie ist; insofern zeigt sie letztlich immer Wirkung als eine unser Leben im Rahmen der uns zur Verfügung stehenden Möglichkeiten zum Guten verändernde Praxis.

4.2 Sind dies *Strukturelemente* von Religion, die an unterschiedlichen als religiös anzusehenden Phänomenen ausgemacht werden sollten, um sie wirklich als religiös ansehen zu können, können wir weiter fragen nach unterschiedlichen **Dimensionen**, in denen sich Religion für den religiösen Menschen äußert, Wirklichkeit wird. In diesem Zusammenhang verweist die Religionswissenschaft stets auf Charles Glock, der in den 60er Jahren des 20. Jh. von fünf Dimensionen gesprochen hat, in denen sich Religiosität (*religious commitment*) äußere (vgl. Glock 1962):

- *belief*: als „ideologische" Dimension der existentiellen Annahme von Glaubensaussagen,
- *knowledge*: die intellektuelle Dimension der Reflexion religiöser Traditionen und Lehren,
- *experience*: die Dimension des individuellen Erlebens von Religiösem,
- *practice and ritual*: die Dimension der praktizierten Religionsausübung,
- *consequences*: die Dimension der Handlungskonsequenzen für die Lebensführung.[9]

Diese Unterscheidung von Dimensionen des Religiösen ist nützlich, um nach unterschiedlichen Wirklichkeiten zu fragen, in denen sich Religion für den religiösen Menschen äußern kann, sieht freilich Religion ganz aus der Perspektive des religiösen Menschen und seiner Möglichkeiten, sich gegenüber Religion zu verhalten und blendet damit tendenziell (objektive) Inhalte des Religiösen aus.

---

[9] Diese Zusammenstellung ist inzwischen vielfach zitiert und auch variiert und ergänzt worden (u.a. Benthaus-Apel in Fechtner & Haspel 1998). Der hier zitierten Reihenfolge fehlt freilich eine Logik. Sollte mit den Glockschen Dimensionen etwa wie die von mir in Abschnitt 1 genannten Phänomene gemeint sein, würde ich die oben von mir unterstellte Reihenfolge favorisieren, die einer rezeptionstheoretischen Logik folgt, also dem Weg menschlicher Erfahrung von der sinnlichen Wahrnehmung über das emotionale Erleben und die verstehende Bezugnahme hin zur lebensorientierenden Entscheidung und daraus sich ergebenden Konsequenzen für Lebensgestaltung und konkretes Handeln. Da diese Reihenfolge aber lebenspraktisch nicht notwendig eine zeitliche ist, sondern Religiöses uns in sehr unterschiedlicher Form und Dimension treffen kann, scheint es für eine Systematik sinnvoller, die unterschiedlichen Ebenen, Formen und Dimensionen des Religiösen weniger in einer Reihenfolge und auch nicht matrix-artig darzustellen, sondern eher als Karte unterschiedlicher Punkte, mit denen wir in Berührung kommen können, die aber auch untereinander interferieren. Eine solche Karte (aus Petermann 2003: 125) findet sich darum am Ende dieses Punkts.

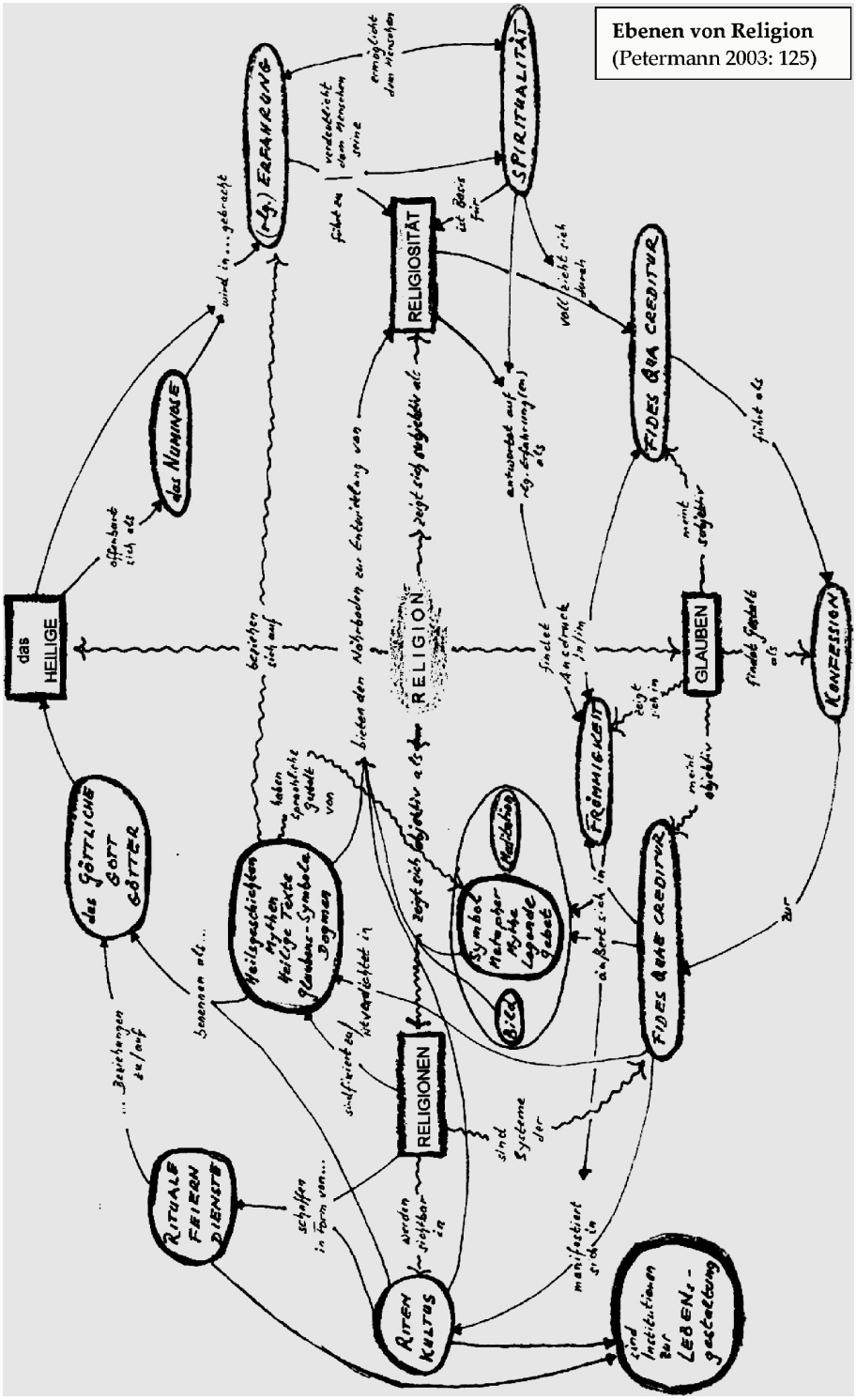
4.3 Als noch einseitiger könnte die Differenzierung von **Ebenen** verstanden werden, wenn wir damit Formen möglicher Einstellung zu oder Antwort auf religiöse Erfahrung erläutern wollen; einseitiger, weil es ja durchaus unterschiedliche Einstellungen geben kann, die keineswegs alle notwendige Elemente gelebter Religiosität sein müssen. Doch impliziert diese Unterscheidung genau jene Offenheit der Einstellung zu Religion, die wir suchen, um real unterschiedliche Einstellungen, wie sie sich in den oben skizzierten Erhebungen niederschlagen, auch verstehen zu können. Die Frage nach Intensität oder Wichtigkeit des Religiösen unterschlägt hingegen suggestiv den Eigenwert solch unterschiedlicher Möglichkeiten. Interessanter ist es vielmehr, danach zu fragen, wann und warum wir einen Menschen religiös, gläubig, zu einer Religion gehörig, fromm usw. nennen. Zu den wichtigsten Ebenen folgende Hinweise:

- Der Begriff *Religion* firmiert zunächst allgemein als Sammelbegriff oder Gattungsbegriff für alles Religiöse bzw. für den Bereich des *Religiösen* insgesamt.
- Im engeren Sinn meint *Religion* aber die sog. objektive Religion, das ist zum einen eine größere Gruppe von Menschen, die sich ganz bestimmten Lehren, Vorstellungen und Bildern, heiligen Texten, Riten, Handlungsanweisungen zuordnen lassen. In diesem Sinne gibt es eine Vielzahl von *Religionen*, Weltreligionen, die seit langem tradiert sich überall auf der Welt finden, regional beschränkte Stammes-Religionen, alte nicht mehr von Menschen gelebte Religionen, Religionen, die miteinander verwandt sind (wie in unserem Kulturraum die sog. abrahamischen Religionen) usw.
- Zur objektiven Religion gehören auch *Religionssysteme*. In ihnen sind die Besonderheiten in Abgrenzung zu anderen Religionen dokumentiert, insbesondere religiöse Lehren, Vorstellungen, Dogmen, auch die Geschichte und Verbreitung, also ein bestimmter *Glaube*; zusammengenommen ist dies der Glaube, der von einer bestimmten Religion als das zu Glaubende angesehen wird, fachsprachlich die *fides quae creditur*.
- Die subjektive Ebene von Religion wird durch den Begriff *Religiosität* angezeigt. Genauer kann mit Religiosität zunächst eine uns Menschen spezifische Anlage oder Fähigkeit zum Religiösen gemeint sein, so wie wir auch von Moralität, Musikalität, Erkenntnisfähigkeit usw. reden; in dieser Bedeutung macht die These Sinn, dass jeder Mensch von Natur religiös sei. – Etwas anderes ist demgegenüber die je persönliche Realisation dieser Religiosität; nur in dieser Hinsicht wird ein Mensch von sich selbst sagen, er sei ein *religiöser* Mensch.

- Von solch grundlegender Religiosität abzugrenzen ist die Form ihres expliziten Ausdrucks: Wenn (die oft eher unbestimmte) Religiosität als explizite Zuwendung zu Religiösem Gestalt gewinnt, spricht man von dem *Glauben*. Als Substantiv des Verbs „glauben" und des Adjektivs „gläubig" ist dies die von der objektiven *fides quae* zu unterscheidende *fides qua creditur*, also nicht der zu glaubende Glaube, sondern das Glauben, durch das geglaubt wird.
- Sofern dieses Glauben sich ausdrücklich zu einer ganz bestimmten Religion zuordnet, haben wir als weiteres das Wort *Konfession*, deutsch *Bekenntnis*.
- Mit *Konfession* kann eben darum auf der Ebene objektiver Religion auch eine bestimmte *Richtung* innerhalb einer Religion gemeint sein. Auch institutionalisiert kennen die beiden größten Weltreligionen, das Christentum wie auch der Islam verschiedene, durchaus nicht immer einverständige Glaubensrichtungen. Menschen, die in diesem Sinne glaubend sich einer Religion zugehörig fühlen, sind die *Gläubigen* (einer Konfession oder auch Synagogen- oder Kirchen- oder Moschee-*Gemeinde*).
- Noch konkreter ist dann *Frömmigkeit*: Der fromme Mensch ist jemand, der seinen Glauben und seine Konfession besonders genau, angemessen, innig oder inbrünstig lebt.
- *Spiritualität* hingegen meint eher eine besondere Dimension des Verhaltens zu Religiösem, nämlich eine Aufgeschlossenheit auf geistig-seelischer Ebene. Die meisten Religionen kennen auch andere Dimensionen, die intellektuelle Auseinandersetzung, das Feiern, das soziale Handeln, das Gemeinschaftsleben, zu denen Gläubige in unterschiedlicher Weise begabt sein können.

Die zuvor genannte Frage nach einem religiösen, frommen, gläubigen Menschen kann mit diesen Hinweisen (zur genaueren Erläuterung auch der Bezüge dieser Ebenen untereinander vgl. die Karte auf der folgenden Seite) genauer differenziert werden, z.B. in Fragen, ob oder inwiefern

– alle Menschen zwar religiös sind, aber keineswegs auch gläubig,
– viele Menschen zwar Religion haben, aber deshalb noch nicht einer Religion angehören,
– (objektive) Religionen den Nährboden zur Entwicklung von Religiosität hin zu Glauben bilden,
– oder vielmehr Glauben rein aus (subjektiven) religiösen Erfahrungen erwächst,



Ebenen von Religion
(Petermann 2003: 125)

- heilige Texte als durch (objektive) Religion fixierte sprachliche Verdichtungen von Glaubenserfahrungen anzusehen sind,
- in Frömmigkeit oder Frömmigkeitsformen (wie Gebet) sich die zur Erfahrung gebrachte Religiosität Ausdruck verschafft,
- die *fides qua creditur* eher als Antwort des Glaubenden auf eine religiöse Erfahrung zu verstehen ist oder als durch ein religiöses Widerfahrnis unmittelbar mitgegebenes „Geschenk",
- hingegen die *fides quae creditur* nicht nur Glaubensformeln, sondern auch die Akzeptation auch eines bestimmten Menschenbildes, bestimmter moralischer Normen, eines bestimmten Weltbilds usw. einschließt,
- an der Erfüllung moralischer Gebote Religiosität gemessen werden kann,
- Riten die Deutung von Wirklichkeit in der Dimension von Religiosität sind.

4.4 Schließlich können wir in philosophisch-**anthropologischer** Perspektive erläutern, wie Religion auf die elementaren Fragen von Menschsein[10] antwortet:

- „Was kann ich wissen?" – Vergegenwärtigt man sich die oben erläuterten Strukturmerkmale, antwortet Religion auf diese Frage nicht faktizitär oder dogmatisch als Ausformulierung des „was", sondern wie die Philosophie als Auslotung der Möglichkeiten unseres Erkennens und Wissens: Wenn Religionen von Einsicht in die Wahrheit sprechen, sollte dies nicht fehlverstanden werden als tatsächliches Wissen um und Haben von letzter Wahrheit; statt Dogmatismus und Positivismus hält Religion mit ihrer Behauptung, es gebe eine unsere Vernunft übersteigende letzte Wahrheit, die Wahrheitsfrage gerade offen, bzw. sollte das tun.
- „Was soll ich tun?" – Auch hier ist es nicht Aufgabe von Religion, inhaltlich-positiv in Benennung des „was" Normen, Verhaltensweisen und Handlungen sanktionierend als unbedingt einzuhaltend zu setzen. Alle Religionen überliefern in Mythen, Bildern und Vorstellungen freilich Antworten auf die grundlegendere Frage, warum der Mensch ein Wesen ist, das dieser moralischen Frage ausgesetzt ist, konkreter, dass und warum Freiheit, Verantwortung, Schuldfähigkeit, Erlösungsbedürftigkeit als Grundbedingungen menschlicher Existenz anzusehen sind. Nur in dieser Perspektive ist sog. religiöse Moral jedenfalls philosophisch von Interesse; von der autonomen Ausgestaltung seiner Moral jedenfalls ist durch Religion kein Mensch entpflichtet.[11]

---

[10] Hier formuliert nach Kants *Kritik der reinen Vernunft* B 833.

[11] Vgl. dazu genauer im vorliegenden Band den Beitrag Petermann: Religiöse Moral.

- „Was darf ich hoffen?“ – Auch wenn Kant diese Frage als den Bereich der Religion bezeichnet, ist das nicht so zu verstehen, als habe hierzu allein die Religion die richtigen Antworten, anders, als habe die Religion Antworten auf die Frage des „was“ zu geben. Die Antworten, die sie hierzu gibt, etwa „Himmel“, „Erlösung“, „Auferstehung“, „Wiedergeburt“, „Paradies“, sind nicht misszuverstehen als Ausformulierungen konkret für uns erfahrbarer Realitäten, sondern sie sind nichts anderes als Bilder, in denen symbolisch (verdichtet) der Raum der Transzendenz gefasst wird, auf den wir als Menschen ausgerichtet sind; Religion „beschreibt“ darum keine Formen ewigen oder jenseitigen Lebens, sondern hält unsere Existenz offen für Künftiges, für Heil, wie wir es oben nannten, für Freiheit vom Zwang der Selbsterlösung.

5. Religionsdidaktische Konsequenzen

Die Überlegungen zu Formen, Dimensionen, Ebenen von Religion hatten den Sinn, uns im Rahmen der Frage nach Religion, Bildung, Säkularität damit zu konfrontieren, „womit wir uns heute auseinandersetzen müssen“, wie es im Untertitel des Beitrags heißt, d.h. auch und vor allem hinsichtlich der Konsequenzen für religiöse Bildung. Soll also Religion

- *bildungskonzeptionell* konsistent (d.h. entsprechend der verfassungsrechtlichen und bildungstheoretischen Rahmenbedingungen, vgl. Vorwort),
- der Sache der *Religion* gegenüber angemessen (d.h. die in den Abschnitten 1, 3 und 4 meines Beitrags formulierten unterschiedlichen Formen, Dimensionen, Ebenen von Religion differenzierend),
- heutiger *Erfahrungswelt* gewachsen (d.h. die eher säkularen Lebensverhältnisse hier und heute ernst nehmend),
- und an den Anforderungen *schulischer* Bildung orientiert (d.h. die konkreten, auch regional unterschiedlichen lebensweltlichen, sozialisationsbezogenen und altersmäßigen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler bedenkend),

zum allgemeinen (und d.h. nicht auf konfessionellen Religionsunterricht beschränkten, aber auch seine Leitziele mitbestimmenden) Bildungsgut werden[12] – und dass dies notwendig ist, genau das behaupte ich –, ist sie zumindest auf vier Ebenen zu thematisieren, auch in dieser Reihenfolge:

[12] Diese These habe ich mehrfach an anderer Stelle ausführlicher erläutert und dargestellt (vor allem Petermann 2003: 126–147); für unsere Frage nach Bildung, Religion,

1. als *religiöse Propädeutik* im Sinne einer Sensibilisierung und Erfahrungskunde hinsichtlich dessen, was einen religiösen Menschen auszeichnet;
2. als *religiöse Sprachlehre* im Sinne einer Hermeneutik bzw. Kunst des Dechiffrierens und Deutens des eigentümlich Religiösen;
3. als *Religionskunde* im Sinne des Kennenlernens und Beurteilens tradierter religiöser Lebensanschauungen, Vollzüge, Symbole;
4. als *religiöse Orientierung* im Sinne der Befähigung zu je eigener religiöser Lebensentscheidung.

Zur Erläuterung:
ad 1.: Ich empfinde es nicht zuletzt aus eigenen langjährigen unterrichtlichen Erfahrungen als Manko, ja blinden Fleck, dass im Ethikunterricht, aber auch im Religionsunterricht viel zu häufig und vor allem unausgesprochen vorausgesetzt wird, was Religion und Religiöses eigentlich sei. Die in meinen Augen entscheidende Aufgabe (schulischer) religiöser Bildung, eine Sensibilisierung dafür und Reflexion darüber, warum etwas religiös ist, bleibt damit auf der Strecke.

ad 2.: Verstehen lernen ist die zentrale Zielsetzung schlechthin aller schulischer Bildung (vgl. Gruschka 2011); auch Kenntnisse werden erworben und werden zu Wissen und zu lebensgestaltender Einsicht nur, insofern sie auch verstanden werden. Die elementare Voraussetzung für Verstehen aber ist die Sprache: Für Bildung ist es ungenügend, etwas nur zur Kenntnis zu nehmen, ich muss etwas auch als das, was es ist, benennen und erläutern können. Im Zuge zunehmend technizistisch-szientistischer Verkürzung von Lerngegenständen kommt es für Bildung darauf an, Aufmerksamkeit und Interesse und dann auch Verständnis für nicht technisierte Sprache zu vermitteln, für erzählende Sprache, poetische, metaphorische, symbolische, (philosophisch) die Sprache im Sprechen selbst reflektierende und auch religiöse Sprache. (Dazu ausführlicher Halbfas 2012b, auch Petermann 2010)

ad 3.: Erst auf diesem Niveau macht es Sinn, Kenntnisse im Bereich des Religiösen zu vermitteln. Wissen über Daten, Personen, Lehren, Symbola im Bereich des Religiösen zu haben, bietet selbstverständlich die Basis für religiöse Bildung. Aber auch für diese Kenntnisse gilt, sie müssen in ihrem religiösen Charakter und Anspruch auch erläutert und beurteilt werden. Allen-

---

Säkularität hat sie nichts an Aktualität verloren, nicht nur, weil in aktuellen religionsdidaktischen Veröffentlichungen Ähnliches diskutiert wird (vgl. Halbfas 2012a), sondern auch weil sie neben Zuspruch heftige Kritik sowohl religionsunterrichtlicher als auch ethikunterrichtlicher Provenienz erfahren hat.

falls in dieser Bedeutung kann die eher unsinnige Rede von der Entwicklung religiöser Kompetenz im Rahmen schulischer Bildung Sinn machen.

ad 4.: Begründete und gebildete Urteilsfähigkeit in Religion ist dann Basis auch für je persönliche religiöse Orientierung. Sie kann aber weder durch Bildungspläne noch durch Instruktionen religiöser Amtspersonen verordnet werden, sondern ist nur für und durch den Einzelnen je persönlich zu erlangen und liegt darum als Ziel außerhalb unterrichtlicher Tätigkeit. Gleichwohl hat schulischer Unterricht im Bereich des Religiösen, und das gilt nicht nur für den tradierten Religionsunterricht, sondern auch für den Ethik-Unterricht, mehr zu leisten als bloße Religionskunde: Religions- wie Ethik-Unterricht haben im Feld persönlicher Religiosität die Aufgabe, Möglichkeiten, Wege, auch Abwege, Vorbilder religiöser Lebensorientierung zur Sprache zu bringen und Schülerinnen und Schülern so Wege je persönlicher religiöser Orientierung zu ebnen.

Zitierte und ausgewählte weiterführende Literatur

Barz, Heiner (1992a). *Religion ohne Institution?* Jugend und Religion 1. Opladen: Leske+Budrich.

Barz, Heiner (1992b). *Postmoderne Religion. Die junge Generation in den Alten Bundesländern.* Jugend und Religion 2. Opladen: Leske+Budrich.

Barz, Heiner (1993). *Postsozialistische Religion. Am Beispiel der jungen Generation in den Neuen Bundesländern.* Jugend und Religion 3. Opladen: Leske+Budrich.

Beck, Ulrich (2008). *Der eigene Gott*. Frankfurt a.M.: Verlag der Weltreligionen.

Bernlochner, Max (2013). *Interkulturell-interreligiöse Kompetenz*. Paderborn: Schöningh.

Bertelsmann-Stiftung (Hg.) (2008). *Religionsmonitor 2008. Ergebnisse für Deutschland*. Gütersloh.

Bertelsmann-Stiftung (Hg.) (2013). *Religionsmonitor: verstehen was verbindet. Religiosität und Zusammenhalt in Deutschland*. Autoren: Detlef Pollak & Olaf Müller. Gütersloh.
http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-DBE0B12C-67C4A902/bst/Broschuere_Religionsmonitor_Deutschland.pdf.

Bertelsmann-Stiftung (Hg.) (2013b). *Religionsmonitor: verstehen was verbindet. Religiosität im internationalen Vergleich.* Autor: Gert Pickel. Gütersloh.
http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-DBE0B12C-67C4A902/bst/Religionsmonitor_Pickel_Web_13_06_24.pdf.

Durkheim, Émile (2007). *Die elementaren Formen des religiösen Lebens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. [Orig.: *Les formes élémentaire de la vie religieuse*. 1912].

Eliade, Mircea (1978*). Geschichte der religiösen Ideen*. 5 Bde. Freiburg: Herder. [Orig.: *Histoire des croyances et des idées religieuses.* 1976].

Failing, Wolf-E. & Heimbrock, Hans-G. (1997). *Gelebte Religion wahrnehmen*. Stuttgart: Kohlhammer.

Failing, Wolf-E. & Heimbrock & Lotz (Hgg.) (2001). *Religion als Phänomen. Sozialwissenschaftliche, theologische und philosophische Erkundungen in der Lebenswelt*. Berlin: DeGruyter.

Fechtner, Kristian & Haspel, Michael (Hgg) (1998). *Religion in der Lebenswelt der Moderne*. Stuttgart: Kohlhammer.

Gräb, Wilhelm (2006). *Sinnfragen. Transformationen des Religiösen in der modernen Kultur*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Gräb, Wilhelm & Weyel, Birgit (Hgg.) (2007). *Handbuch Praktische Theologie.* Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Glock, Charles Y. (1962). On the Study of Religious Commitment. *Review of Recent Research on Religion and Character Formation* (research supplement to *Religious Education*), S. 98–110.

Großbölting, Thomas (2013). *Der verlorene Himmel. Glaube in Deutschland seit 1945*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Gruschka, Andreas (2011). *Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht*. Stuttgart: Reclam.

Halbfas, Hubertus (2012a). *Religionsunterricht nach dem Glaubensverlust. Eine Fundamentalkritik*. Ostfildern: Patmos.

Halbfas, Hubertus (2012b). *Religiöse Sprachlehre. Theorie und Praxis*. Ostfildern: Patmos.

Identity Foundation (Hg.) (2006). *Spiritualität in Deutschland*. Düsseldorf [http://zelos.zeit.de/bilder/2006/15/aktuell/Studie_Spiritualitaet.pdf].

James, William (1997). *Die Vielfalt religiöser Erfahrung*. Frankfurt a.M.: Insel. [Orig.: *The Varieties of Religious Experience*. 1901/02; dt. zuerst Olten 1979].

Jörns, Klaus-Peter (1999). *Die neuen Gesichter Gottes*. München: Beck.

Kaufmann, Franz Xaver (1989). *Religion und Modernität*. München: Kaiser.

Luckmann, Thomas (1991). *Die unsichtbare Religion*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. [Orig.: *The Invisible Religion*. 1967].

Luhmann, Niklas (1977). *Funktion der Religion.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Mensching, Gustav (1961). Religion. Erscheinungs- und Ideenwelt. – *RGG* 3.Aufl. Tübingen: Mohr, Bd. 5, Sp. 961ff.

Otto, Rudolf (1963). *Das Heilige.* München: Beck. (1.Aufl. 1917).

Petermann, Hans-Bernhard (2003). *Religion zur Erfahrung bringen*. Heidelberg: Helios.

Petermann, Hans-Bernhard (2010). Sprachverstehen als Erfahrung von Toleranz. Räume der Kultivierung von Andersheit. In: F. Ehlail u.a. (Hgg.). *Die Perspektive des Anderen.* Heidelberg: Mattes, S. 145–179.

Reder, Michael (2013). *Religion in säkularer Gesellschaft. Über die neue Aufmerksamkeit für Religion in der politischen Philosophie*. Freiburg: Alber.

Rorty, Richard (2001). Wahrheit und Wissen sind eine Frage der sozialen Kooperation. (Dankesrede zum Erhalt des Meister-Eckhart-Preises am 3.12.2001). *Süddeutsche Zeitung* v. 4.12.2001, S. 14.

Schiffers, Norbert (1973). Zum Begriff und zur Aporetik des Begriffs „Religion". In: (Art.) Religion, in: *Herders Theolog. Taschenlex.*, hg. v. K. Rahner, Bd. 6, Freiburg: Herder, S. 204ff.

Shell (2010). *Jugend 2010. 16. Shell-Jugendstudie*. Autoren: M. Albert u.a. http://www.shell.de/aboutshell/our-commitment/shell-youth-study/downloads.html.

Stark, Rodney & Glock, Charles (1968). *American Piety*. Berkeley: University of California Press.

Taylor, Charles (2002). *Die Formen des Religiösen in der Gegenwart.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Vattimo, Gianni (1996). *Glauben – Philosophieren*. Stuttgart: Reclam 1997. [Ital.: *Credere di credere*. Milano].

Weber, Max (1920). *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie.* [neu zuletzt als: *Religion und Gesellschaft*. Frankfurt: Zweitausendeins. o.J.].

Weyel, B. / Gräb, W. (Hgg.) (2006). *Religion in der modernen Lebenswelt. Erscheinungsformen und Reflexionsperspektiven*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Wozu Gott? Religion zwischen Fundamentalismus und Fortschritt (2009). Hg. v. P. Kemper u.a. Frankfurt a.M.: Verlag der Weltreligionen.

Zensus 2011. Hg. von den Statistischen Ämtern des Bundes und der Länder, 2013: https://ergebnisse.zensus2011.de/#StaticContent:00,BEV_1_4_2_7,m,table.

Heidrun Dierk

Implizite Religion in den Medien – das Beispiel Kinofilm

1. Einstieg / Einführung

In der Powerpoint-Präsentation werden zwei markante Filmszenen aus „Harry Potter und der Stein der Weisen" und aus „Matrix (I)" gezeigt[1]. Jede Filmszene wird kurz referierend in den Gesamtkontext der Filmnarration eingebettet.[2]

Beispiel 1: Harry Potter und der Stein der Weisen

Die Harry Potter-Filme erzählen nach der Romanvorlage von Joanne K. Rowling die Geschichte des Titelhelden Harry James Potter, eines Schülers des britischen Zaubererinternats Hogwarts, und seiner Konfrontationen mit dem bösen Magier Lord Voldemort und dessen Gefolgsleuten. Die Filme beschreiben je ein Schul- und Lebensjahr von Harry Potter (nur das Abschlussjahr wird in zwei Filme gefasst), beginnend kurz vor seinem elften Geburtstag. Hauptthema der einzelnen Filme ist stets der Kampf zwischen Gut und Böse. Harry muss immer wieder gegen die dunkle Macht, die von Voldemort ausgeht, antreten und diese besiegen. Dadurch wird er zum Helden, der seinen Weg durch die sieben Abenteuer finden muss. Harrys Abenteuer beginnen immer in der realen Welt, der der Muggel. Dort verbringt er die trostlosen Ferien und muss sich den Schikanen seiner Familie stellen. Erst nach Ende der Ferien flieht er wieder in die Welt der Zauberer, in der er eine bewunderte und populäre Persönlichkeit ist. Während des Schuljahrs muss Harry die unterschiedlichsten Abenteuer bestehen, die nicht nur sein eigenes, sondern auch das Leben seiner Mitmenschen gefährden. Um diese bestehen zu können, muss er seine Fähigkeiten weiter aus-

---

[1] „Harry Potter und der Stein der Weisen" ist die Verfilmung des ersten Bandes der Harry-Potter Reihe von Joanne K. Rowling. Dieser Film wurde in Großbritannien unter der Regie von Chris Columbus produziert und erschien 2001.
„Matrix" ist ein amerikanischer Film bei dem Lana und Andrew Wachowski Regie führten und der 1999 in den Kinos erschien. http://www.kino.de/

[2] Der vorliegende Text geht auf einen Vortrag zurück, in dem Filmausschnitte gezeigt wurden und die Zuhörenden interaktiv eingebunden waren. Die eingangs gezeigten Filmsequenzen wurden gegen Ende der Präsentation diskutiert.

bauen und an sich selbst wachsen. Die Filme laufen unaufhaltsam auf den finalen Kampf zwischen Harry und Lord Voldemort zu, den Harry schließlich – auch durch Unterstützung seiner Freunde – gewinnen kann.

Gezeigt wird folgender Ausschnitt:
Versuchungsszene Kapitel 30-32 (= 02:01:40–02:12:00)

Beispiel 2: Matrix (I)

„Im ersten Teil der Trilogie (L. u. A. Wachowski 1999) begegnen wir einem jungen Mann, Thomas Anderson, der durch die Weiten des Internet streift und nach Antworten auf seine Lebensfragen sucht. Dabei wird ihm von einer Untergrundorganisation ein unglaubliches Geheimnis offenbart: Die Welt, in der er lebt, ist eine Scheinwelt. Wie alle anderen Menschen ist er Opfer einer großen Computersimulation. Nachdem intelligente Maschinen die Weltherrschaft an sich rissen, versklavten sie die Menschen und spielten deren Gehirnen eine heile Welt vor – das ist die „Matrix". Der Film erzählt uns, wie Thomas Anderson als ‚Auserwählter' namens ‚Neo' durch viele Anfechtungen, Gefahren und Kämpfe hindurch zum Retter der Menschheit wird, freilich nicht ohne seine Freundin ‚Trinity', die ihn durch ihre Liebe aus dem Tod zum Leben wiedererweckt." (Fricke 2009: 103)

Gezeigt wird folgender Ausschnitt:
ab Szene 18 bis Ende (0:58–2:10)

2. Vorstellung der Gliederung des Vortrags

- Thesen zur Korrelation von Medienkultur (hier fokussiert auf das Medium Kinofilm) und Religion mit Rekurs auf die Beispiele der Eingangssequenzen
- Weiterführende bzw. abschließende Überlegungen zum bildungstheoretischen Ertrag der Fragestellung: Medien und Religion

3. Thesen zur Korrelation von Film und Religion

- Filme (als Element der Medienkultur) haben eine religionsähnliche Funktion.

Um diese These verifizieren zu können, ist zunächst in aller Kürze zu klären, welcher Religionsbegriff hier zugrunde gelegt wird.

Der Begriff Religion ist schwierig zu erfassen, daher muss es genügen, einige konstitutive Elemente von Religion zu bestimmen.

- Religion ist bezogen auf eine Gruppe Gleichgesinnter. Glaube kann individuell sein, Religion ist an eine Gruppe gebunden, die gleiche Grundüberzeugungen teilt.
- Die Abgrenzung von nicht-religiösen Ideologien kann über den Begriff des Heils versucht werden: Religionen bieten diesseitiges und / oder nachtodliches Heilsein für Individuen und Kollektive an.
- Zu einer Religion gehört notwendig eine Ethik, d.h. durch Gebote / Verbote sollen Menschen zu einem verantwortlichen Leben angeleitet werden (für sich, für Mitmenschen, für die Welt).
- Religion braucht rituelle Vollzüge im Sinne von Gemeinschaftshandlungen, die die Gruppe zusammenhalten. Eine ähnliche Funktion können auch fest formulierte Glaubensinhalte haben.
- Fast alle Religionen thematisieren Leiden, Sterben und Tod und wollen den Menschen helfen, mit diesen Phänomenen umzugehen.

Nach Günter Meckenstock ist Religion „orientierende Wirklichkeitserschließung im Modus der Ergriffenheit“. (Meckenstock 2008: 47) Dieser hier knapp entfaltete Religionsbegriff ist der Kategorie „substanziell“ zuzuordnen.

Alternativ bzw. ergänzend kann man Religion hinsichtlich ihrer Funktion beschreiben. Was Marx und Freud in religionskritischer Hinsicht formuliert haben, wird heute durchaus auch hinsichtlich der Leistungsfähigkeit von Religion gewürdigt. Auch zur Bestimmung des funktionalen Religionsbegriffs müssen einige Facetten genügen. In Anlehnung an den Religionssoziologen Franz-Xaver Kaufmann sind folgende Aspekte hervorzuheben:

- Religion hat eine identitätsstiftende Funktion, da sie Affekte bindet, Angst zu bewältigen hilft und so Lebenssinn in Aussicht stellt.
- Religion dient der Handlungsführung in außergewöhnlichen Situationen, die mit Moral allein nicht zu bewältigen sind.
- Eng damit zusammen ist die Funktion der Kontingenzbewältigung zu sehen, die den Umgang mit Leid und Ungerechtigkeit ermöglichen kann.

- Damit einher geht die sozialintegrative Funktion von Religion, d.h. durch die von ihr zur Verfügung gestellten Normen dient sie dem gesellschaftlichen Zusammenhalt.
- Dazu kann die kosmisierende Funktion treten, die besagt, dass Religion eine teleologische Verfasstheit der Welt impliziert, so dass Sinnlosigkeit ausgeschlossen ist.
- Religion hat nach Kaufmann auch eine prophetische Funktion, indem sie Distanz zu bestehenden Machtverhältnissen ermöglicht (vgl. Religionsverbote in Diktaturen). Diese Funktion sieht er allerdings vornehmlich in der jüdisch-christlichen Tradition verankert. (Kaufmann 1989: 84-86)

Zusammengefasst werden diese Aspekte unter dem Begriff „Komplexitätsreduktion", d.h. Religion vereinfacht das Leben, indem sie Orientierung bietet und so entlastet. Religionen erfüllen in der Regel zwar nicht alle, stets jedoch mehrere dieser Funktionen.

Die beiden letztgenannten Aspekte sollen für unsere folgenden Überlegungen außer acht bleiben, die Aspekte von Orientierung und Entlastung sollen hier im Vordergrund stehen, denn sie sind das Bindeglied zu den Überlegungen, in welcher Hinsicht Konvergenzen zwischen Religion und Kinofilm aufgezeigt werden können.

In einer Projektbeschreibung zur Frage von Kino und Jugendschutz[3] heißt es zur Funktion von Filmen für Jugendliche (ab ca. 12 Jahren):

„Filme ‚bilden' ästhetisch über das Erleben von filmischem Raum, Körper, Geräusch, Musik und entkoppelter Zeit; emotional über das Fühlen mit siegenden, scheiternden, liebenden oder trauernden Figuren; intellektuell über das Reflektieren und Vergleichen mit der eigenen Lebenswelt bis hin zur Abstraktion von Botschaften, der kritischen Bewertung und der Kontextualisierung mit anderen Filmerlebnissen. Filmfiguren sind besonders, in ihren Geschichten und Entscheidungen werden Konflikte und Orientierungsfragen dramatisch verdichtet – egal ob es sich um idealtypische Helden des Mainstream-Kinos handelt, die alle Hindernisse überwinden, oder um brüchige Charaktere, die alternative Wege einschlagen oder gar scheitern. Für Kinder und Jugendliche an der Schwelle zur Pubertät und darüber hinaus wird das Kino damit zum idealen Ort des Ausprobierens von Rollen und Erfahrungen, des unverbindlichen Eintauchens in eine fiktive Normalität, die sich weder visuell, noch moralisch an die Grenzen und Bedingun-

[3] http://www.medienzentrum-wiesbaden.de/ (Download 31.10.2012). Thema des Projekts: Medienkompetenz und Jugendschutz IV. Körper, Geschlecht, soziale Identität – Orientierungssuche im Kinofilm. Welche Rolle spielen Filme für die Entwicklung vom Kind zum Jugendlichen?

gen halten muss, die in ihrer realen Lebenswelt verbindlich sind. Genau hierin liegen sowohl die Lern-Potenziale für Heranwachsende, als auch die Risiken aus der Sicht des Jugendschutzes.“ (Medienzentrum Wiesbaden 2012: Abschnitt 3)

Mit anderen Worten: Kinofilme geben implizit Auskunft über den Sinn der Welt, der in Spaß, Kampf, Idylle, Kontingenz u.a. liegen kann. Sie bieten darin auch Hilfestellung bei der Suche nach Orientierung für das eigene Leben.

Bezogen auf unsere beiden Filmausschnitte bzw. -geschichten könnte für „Harry Potter“ gelten, dass das Leben ein Kampf zwischen Gut und Böse bzw. diversen Zwischenschattierungen ist, d.h. es geht um Positionierung und Orientierung in einem dualistischen Weltsystem. Für „Matrix“ ist der Antagonismus von Mensch und Maschine der Horizont, vor dem die Filmgeschichte spielt; eine grundlegende Skepsis gegenüber der Technisierung des Lebensraums kommt zum Ausdruck.

Beide Filme zeigen Helden, die mutig und opferbereit für das Leben eintreten, die eigenes Leid und auch den Tod gegebenenfalls in Kauf nehmen bzw. zumindest virtuell erleben.

Gleichzeitig wird Trost und Entlastung angeboten: trotz der Bedrohungen und Schrecken, denen die Protagonisten ausgesetzt sind, geht es schließlich noch einmal – in beiden Filmen zwar nur vorläufig – gut aus, d.h. der Schrecken wird domestiziert.

Diese Beobachtungen können die These stützen, dass Kinofilme eine religionsähnliche Funktion haben im Sinne von Identitätsstiftung und Kontingenzbewältigung.

Exkurs

An einem kleinen Beispiel soll ausgeführt werden, dass Kinobesuch und Kirchenbesuch gewisse Parallelen aufweisen bzw. das Kino als Ort mit religiösen Analogien verstanden werden kann. (Vgl. Skarics 2004: 185ff, Seeßlen 1996, Herrmann 2002)

Zunächst in ganz äußerlicher, auf die architektonische Gestaltung von Kinos bezogen:

So haben zumindest die alten, großen Kinos, z.T. aber auch die neuen Cineplex-Gestaltungen Ähnlichkeit mit dem Theater, aber auch mit Sakralbauten, nämlich der klassischen Form der Basilika. Die Leinwand vorn als Ort des Geschehens ist vergleichbar dem Altarraum, wo liturgische Handlungen vollzogen werden. Es gibt Sitzreihen, Balkone und Säulen. Die Namen von Kinos unterstreichen dies: Gloria, Lux, Rex, Harmonie, Cine-Dome, Palast etc.

Bedeutsamer erscheinen mir jedoch die Analogien hinsichtlich der Rezeptionsbedingungen. Schon die Vorbereitung auf einen Kinobesuch ist oftmals ritualisiert (Kleidung, Schminken, Treffen, Drink usw.). Im Kino selbst tritt man über eine Schwelle, um in einem abgedunkelten Raum Platz zu nehmen. Zu den einstimmenden Ritualen gehört im Wesentlichen das Verhüllen und Enthüllen des Allerheiligsten, der Leinwand. Das Weiß der Leinwand wird gleichsam zu einem Ort der Offenbarung. Platzordnung, „Schweigegebot", Platzanweiser verstärken diesen Eindruck. Die KinobesucherInnen wie GottesdienstbesucherInnen finden sich in einer Gemeinschaft wieder, die ohne Störung nicht vor dem Ende verlassen werden kann. Der Blick ist nach vorn auf ein Geschehen gerichtet, das auf eine andere Wirklichkeit als die alltägliche Realität verweist. Kinobesuch wie Gottesdienstbesuch bieten die Chance, für eine Weile den Alltag zu transzendieren und sich auf die dort angebotene Wirklichkeit einzulassen.

Damit soll der Abschnitt „Religionsähnlichkeit" abgeschlossen sein, wenn auch längst nicht abschließend beleuchtet. Im Folgenden soll über die Funktionalität der Religion hinaus nach inhaltlich bestimmten Gemeinsamkeiten von Religion und Kinofilm gefragt werden.

- Filme sind darüber hinaus in unterschiedlicher Hinsicht „religionshaltig".

Diese These möchte ich exemplarisch an den Beispielen der Erzählstruktur, der Motivik und der Symbolik (Ikonographie) skizzieren. Auch hier kann ich viele Aspekte nur anreißen, allerdings geben diese Impulse zum selbstständigen Weiterdenken, z.B. beim nächsten Filmabend.

Mythische Erzählstrukturen

An dieser Stelle möchte ich nicht über Filme sprechen, die sich explizit mit Religion auseinandersetzen, d.h. die Kirche, Religion usw. thematisieren, sondern gemäß dem Titel des Vortrags auf die impliziten religiösen Elemente verweisen.

Ein wesentliches Merkmal des Films ist „die Narrativität, das Erzählen in bewegten Bildern, und dadurch seine Offenheit zum Mythos", darüber hinaus sogar die Fähigkeit, neue Mythologien zu erschaffen. (Reichert 1999: 376) Im Vergleich zu anderen Medien, z.B. dem Fernsehen, „verfügt er über eine höhere Fiktionalität (Traum, Magie, Wunder, Mythos) und steht dadurch bestimmten Phänomenen der Erfahrung von Religion näher." (Reichert 1999: 376) Dieses Statement des Tübinger Theologen Andreas Reichert ist ein erster und grundlegender Hinweis in Richtung „Religionshaltigkeit"

von Kinofilmen. Es ist Reichert darin Recht zu geben, dass die Stärke und Überzeugungskraft des Films in der alle Sinne ansprechenden Inszenierung von Erzählungen liegt, die die Zuschauenden, wenn es gelingt, so in den Bann zieht, dass sie in der Geschichte sind und erst mit dem Abspann wieder ganz allmählich daraus heraustreten.

Marianne Skarics beschreibt diese Inszenierungen als mythische Reise oder Suchfahrt, auf die uns (zumindest die erfolgreichen) Kinofilme mitnehmen. Wir werden angesprochen in unserer „Sehnsucht nach äußeren Werten (Arbeit, Beziehung, Erfolg) oder nach inneren Werten (Respekt, Sicherheit, Ausdruck der eigenen Persönlichkeit, Liebe oder einem Zuhause). Da die erfolgreichsten Filme universelle Erfahrungen, mythische Geschichten, archetypische, Gefahr, Beistand und Prüfung darstellende und uns dadurch verbindende Bilder darstellen, sprechen sie zu uns allen. So kann beim Lesen in den Filmmythen sowohl der Einzelne Aspekte seiner Persönlichkeit entdecken und behaupten, als auch eine Gesellschaft ihre kollektive Identität feststellen. Erfolgreiche Spielfilme greifen die Sehnsucht nach Sinn und Orientierung auf. Sie geben Antworten auf wichtige Fragen des Menschen. Eine Möglichkeit der Beantwortung solcher Fragen ist der Mythos.“ (Scarics 2004: 135)

Filmische Mythen, die inhaltlich oft die Form eine Heldenreise aufweisen, haben in der Regel eine dreigliedrige Struktur, die Mythen aller Kulturen gleichsam als Metastruktur gemeinsam aufweisen:

- Weggang, Trennung, Konflikt als Ausgangssituation
- Erfüllung der Aufgaben, Auffinden eines Schatzes / Initiation
- Rückkehr, Versöhnung, Erlösung.

Diese mythische Struktur spiegelt faktisch die menschliche Erfahrung des Erwachsenwerdens (vgl. Märchen), so dass man hierin einen Grund für die Wirkung von Filmmythen sehen kann. Spielt man dieses Dreierschema bezogen auf die jüdisch-christliche Tradition durch, so kann man sowohl im Großen diese Struktur erkennen (Schöpfung und Sündenfall – Gottes Geschichte mit seinem Volk in vielfältigen Stationen – Erlösungsangebot im Opfer Jesu Christi und eschatologische Perspektive auf Vollendung) als auch im Kleinen in der Geschichte Jesu, wie sie die Evangelien erzählen.

Mit Marianne Skarics kann man bezogen auf Kinofilme folgende Mythen unterscheiden: (Skarics 2004: 135)

- Heilungs- und Erlösermythen: entweder der Held ist eine gebrochene Figur, die heil werden muss, oder die Welt ist eine bedrohte, die mittels einer Erlösergestalt Rettung erfährt. (Beispiel: „Armageddon“)

- Paradiesmythen / Kosmogonische Mythen thematisieren das intuitive Verlangen des Menschen nach der Vollkommenheit (seines Ursprungs), der verloren gegangen ist. (Beispiel: „The Beach“)
- Apokalyptische / Eschatologische Mythen handeln von der Endzeit, sie zeigen hoffnungsvolle Visionen eines Himmels oder höllische Schrecken und Verderben. (Beispiel: „End of days“)
- Animistische Mythen / Metamorphosen nähren sich von magischen Vorstellungen und spielen mit Verwandlungsformen. Sie rekurrieren auf frühe archetypische Denkstrukturen. Beispiel: („Spiderman“)
- Todes- und Satansmythen bedienen unser Bedürfnis, mit den Tabus von Tod und Teufel umzugehen, z.T. in sehr absonderlichen Formen. (Beispiel: „Constantine“)

Wenn wir diese Mythenvarianten zugrunde legen, können wir die beiden Filmgeschichten wie folgt zuordnen:

- „Harry Potter“ gehört auf jeden Fall zu den Heilungs- und Erlösermythen. Harry kennt zunächst seine Identität (Herkunft und Bestimmung) nicht, er muss sie im Lauf der Filmgeschichte finden. Die Geschichte ist zugleich ein klassischer Erlösermythos, denn Harrys Identitätsfindung ist der Kampf gegen das bzw. den Bösen. Durch seine Opferbereitschaft hat Harry die Chance, die Welt(en) zu retten. Die Struktur der Erzählung zeigt auch Züge eines apokalyptischen Dramas, da die Geschichte auf eine endgültige, alles entscheidende Kampfsituation zustrebt.[4]
- Auch „Matrix“ ist ein Heilungs- und Erlösungsmythos, hier trägt der Erlöser schon einen symbolhaltigen Namen: Neo – One ist derjenige, der die gewaltsame Herrschaft der Maschinen über die Menschen brechen soll. Ich entdecke auch Züge einer Metamorphose, da der Held sich erst in sein wahres Ich mit Hilfe von außen und innerem Antrieb verwandeln muss.

Motivik

Schon die Darlegung der mythischen Struktur verwies auf religiöse Motivkomplexe, d.h. Motive, die in Religionen eine Rolle spielen, tauchen auch in Filmen wieder auf. Begründet liegt dies vermutlich darin, dass das menschliche Leben von Tiefenstrukturen geprägt ist, die von den Religionen thematisiert und gedeutet werden. Exemplarisch möchte ich dies am Themen-

[4] Archetypisch taucht das Motiv des göttlichen Kindes auf, das den gefährlichen Weg der Individuation antritt (Scarics 2004: 127f).

komplex von Erwählung / Sendung und Rettung durch (Selbst-)Opfer darlegen, da diese Motiv beide Filme verbindet.

Bei „Harry Potter“ ist das Erwählungs- und Sendungsmotiv deutlich.
„Das Motiv *des bedrohten Retters* ist ein zentrales Leitmotiv in den Büchern von Harry Potter. Es wird eingeführt durch die immer wieder erzählte Schlüsselszene des Gesamtwerks, in der Harry als Baby einen Todesfluch von Lord Voldemort überlebt, weil seine Mutter ihn durch einen Liebeszauber schützt, bei dem sie selbst – genau wie ihr Ehemann – ums Leben kommt. Harrys geheimnisvolle Herkunft aus der Zauberwelt, seine abgeschiedene Kindheit bis zum 11. Lebensjahr in der menschlichen Muggel-Welt und schließlich sein Entwicklungs- und Reifungsprozess einerseits in der Zauberschule von Hogwarts und in den Ferien andererseits in der Muggel-Welt machen ihn zum Grenzgänger zwischen widerstreitenden Weltbildern und Parallelwelten, in denen er sich synchron bewegt. Alle parallelen und teilweise miteinander verbundenen und ineinander geschobenen Welten rettet Harry schließlich beim letzten großen Kampf mit Lord Voldemort im siebten Band. Denn die zerstörerische Macht des Lords hat nicht nur die Zauberwelt, sondern auch die Muggel-Welt und alle Zwischenwelten der Trolle, Zwerge, Riesen, Elfen und anderer Zwischenwesen bedroht und im Bann gehalten. Der Liebeszauber und das Opfer seiner Mutter, die Harry den Todesfluch von Lord Voldemort überleben lassen, machen ihn zum *Auserwählten,* der als Einziger die Macht des bösen Lord beenden und damit die Zauber- und die Menschenwelt von der zerstörerischen Macht des Lords erlösen kann. Die spezifische Verknüpfung von Bedrohung, Errettung, Auserwählung und erhoffter Erlösung nimmt Elemente der christlichen Heilandsmotivik und ihre christologische Ausformulierung auf und bezieht sich darauf, indem sie sie motivisch lose zitiert und gleichzeitig verfremdet. In dieser Weise generiert die Figur des Harry Potter einen Imaginations- und Handlungsraum, der auf literarischer Ebene das kollektive Imaginäre beliefert und im Motiv des bedrohten Retterkindes religiös aufgeladenes Heilshandeln verkörpert.“ (Söderblom 2010: 275f) Christoph Drexler und Nikolaus Wandlinger sprechen von einer „Berufung“ Harry Potters und ziehen Parallelen zum Auftrag Jesu. (Drexler / Wandlinger 2004: 65f)

Gleiches gilt für den ersten „Matrix“-Film.
Zum Erlöser wird Neo mittels „der Initiation durch einen anderen, der ihn lehrt, die Matrix zu beherrschen und zu manipulieren. Diese Rolle kommt Morpheus zu, weniger selbst Erlöser als vielmehr ‚Prophet des Auserwählten‘, der Neo gegen alle Zweifler verteidigt. Wie Johannes der Täufer glaubt

er an die Wiederkunft eines Messias, der die Menschheit retten und ihr Ruhe und Frieden geben wird. Dies wird auch optisch unterstrichen: In einigen Szenen ist Morpheus sogar als Mönch ins Bild gesetzt – kahl und in eine dunkelbraune Kutte gekleidet. Neo selbst zweifelt noch an seiner Bestimmung. Er lernt ein neues asketisches Leben in einer trostlosen und düsteren Welt kennen, ständig auf der Flucht vor den Maschinen. Doch diese karge Umgebung ist für Neos spirituelle Ausbildung notwendig wie die Abgeschiedenheit eines Klosters: Hier kann sich der Geist von materiellen Wünschen und Zielen und der Abhängigkeit von der Welt der Sinne lösen. In einer Verbindung von meditativer ostasiatischer Kampfkunst und einem Sammelsurium religionsphilosophischer Versatzstücke und Allgemeinplätze lernt Neo eine neue Wahrnehmung der Welt. Wenn sein Geist dazu bereit ist, wird er die Matrix beherrschen können, werden die Gesetze der Matrix (also auch die virtuellen Naturgesetze) für ihn keine Einengung mehr darstellen, keine Rolle mehr spielen. Bezeichnend in diesem Unterricht die Anweisungen, die Morpheus gibt. Neo soll sich von den Gefühlen befreien, aber auch von Verstand und Rationalität. Morpheus lehrt daher vor allem die Bildung von Spiritualität und Geist, symbolisiert in den Kampfsportarten, (…). Verknüpft ist diese Spiritualität mit einer durchgreifenden Kritik der Sinne: Sie sind es, die über die wahre Natur der Matrix täuschen und zum Glauben der Matrix verlocken. So kann es au nicht überraschen, dass der Judas dieser Geschichte ein sinnlicher Materialist ist. Cypher, so sein Name, erträgt Morpheus' karge Welt nicht länger und fühlt sich vom Propheten betrogen. Er will die Realität vergessen und zurück in die Matrix, um wieder in Genüssen schwelgen zu können. Morpheus ist für ihn nicht Hüter der Wahrheit, sondern ein Betrüger, der ihm die wunderbare sinnlich-körperliche Welt verschließt. Jede Illusion ist besser als die Wirklichkeit, die Morpheus anzubieten hat. Erst durch Cyphers Verrat lässt sich Neo auf seine Bestimmung als Erlöser ein. Als die Agenten der Matrix Morpheus gefangen nehmen, stellt sich Neo ihnen zum Kampf, kann sich jedoch nicht durchsetzen." (Fritsch 2007: 60f)

Die Motivik der erwählten und bedrohten Retterfigur findet sich deutlich in der jüdisch-christlichen Tradition: im AT ganz offensichtlich in der Gestalt des Mose, im Christentum selbstredend in der Gestalt Jesu Christi.

Nur exemplarisch soll nun angedeutet werden, dass die „Religionshaltigkeit" bis in einzelne Symbole hinein verfolgt werden kann.

Symbolik / Ikonographie

Die Ausführungen zur Erzählstruktur und Motivik haben gezeigt, dass sich Kinofilme thematisch bei den großen Religionen bedienen; der Hollywood-

Film bevorzugt bei der jüdisch-christlichen Religion, die unser Sprach- und Symbolsystem insgesamt stark geprägt hat. Der Bildervorrat, den ich unter den Begriff „Symbol“ fassen möchte, sind weniger die archetypischen Symbole wie Wasser, Feuer, Himmel usw., sondern eher „Versatzstücke“ aus der christlichen Religion, d.h. einzelne Geschichten, Elemente wie Namen, Denkfiguren usw.

Gestalten und Figuren der biblisch-christlichen Tradition, die in „Harry Potter I“ eine Rolle spielen:

- Die Schlange (Name und Symbol des Hauses Slytherin) ist in der christlichen Tradition eine ambivalente Gestalt. Ist sie einerseits Inbegriff der Verführung und Bild für die Macht des Bösen, so kann sie durchaus auch als positiv besetztes Symbol auftauchen. Die eherne Schlange Numeri 21, 9 ist ein Zeichen des Heils und Typus für das Kreuz Christi, der Brettener Reformator Philipp Melanchthon hat daher sie in sein Wappen aufgenommen.
- Der Löwe (Zeichen des Hauses Gryffindor) ist in der christlichen Kunst oft in Kombination mit der Schlange abgebildet, dann gilt er, ebenso wie in Verbindung mit Basilisk oder Drache, als Symbol der Finsternis. Daneben ist der Löwe als Symbol der Stärke ein Christussymbol, ausgehend vom Segen über Juda Genesis 49, 9 und der Deutung des Löwen von Juda auf Christus in Apokalypse 5, 5. Der Löwe gilt auch wegen des starken Vorderteils und der eher schwächlichen Rückseite als Sinnbild der Zweinaturenlehre Christi, insgesamt ist er auch ein Symbol der Auferstehung.

Christliche Symbolik in „Matrix“:

- Das rettende Schiff der Rebellen heißt Nebukadnezar wie ein alttestamentlicher babylonischer König, der manchen biblischen Autoren als Werkzeug Gottes galt. (Fritsch 2007: 62)
- Deutlicher wird die Symbolik, wenn man sich dem unterirdischen Zufluchtsort Zion zuwendet. Zion ist der Jerusalemer Tempelberg, der einerseits Ort der Einwohnung Gottes ist, gleichzeitig aber als „himmlisches Jerusalem“ auf die endzeitliche Heilszeit verweist.
- Trinity, die Geliebte Neos, verweist auf die göttliche Trinität. Ich würde sie – ausgehend von diesem Namen – als Pendant zum Heiligen Geist in der Trias Morpheus, Neo und Trinity sehen, denn ihre Liebe ist das verbindende Element unter diesen.

Nun kann man gegen diese Deutungen einwenden, dass nur religiös vorgebildete Leser die Filme auch so lesen, wie ich das in aller Kürze versucht habe. Es ist sicher richtig, dass nur religiöse Beheimatung es erlaubt, entsprechende Elemente zu entdecken und als (christlich-)religiös zu identifizieren.[5] Hinsichtlich der Erzählstrukturen und Motivkomplexe gilt dieser Vorwurf meines Erachtens nicht, da es sich zugleich um archetypische Motive handelt, die unabhängig von einer konkreten religiösen Vorbildung erhoben werden können.

4. Kurzanalyse der Filmszenen unter der Annahme, dass implizit christlich-religiöse Sinndeutungen vorhanden sind

„Harry Potter I"

Parallele zur Versuchungsgeschichte in Matthäus 4: Voldemort glaubt an die Macht als die einzige Kraft, die die Welt beherrscht. Er bietet Harry die Teilhabe an, wenn er sich ganz an Voldemort ausliefert. Während Jesus in der ntl. Geschichte weltliche Macht weit von sich weist, zögert der Junge Harry, da er sich einen Moment lang der Illusion hingibt, seine Eltern könnten wieder lebendig werden. Doch dann siegen sein Gewissen und sein Misstrauen gegenüber dem Bösen, er widersteht der verlockenden Versuchung.

Textparallele Matthäus 4, 1–11:

Jesu Versuchung
Da wurde Jesus vom Geist in die Wüste geführt, damit er von dem Teufel versucht würde. Und da er vierzig Tage und vierzig Nächte gefastet hatte, hungerte ihn. Und der Versucher trat zu ihm und sprach: Bist du Gottes Sohn, so sprich, dass diese Steine Brot werden. Er aber antwortete und sprach: Es steht geschrieben (5.Mose 8,3): „Der Mensch lebt nicht vom Brot allein, sondern von einem jeden Wort, das aus dem Mund Gottes geht." Da führte ihn der Teufel mit sich in die heilige Stadt und stellte ihn auf die Zin-

[5] Eine alternative Antwort auf diesen Vorwurf kann der Verweis auf eine „abduktive Korrelation" sein. Das Konzept geht davon aus, dass die gegenwärtige Kultur von – ggf. nur noch latent vorhandenen – christlichen Sinnmustern durchzogen ist, so dass lebensweltliche Erfahrung auch in christliche Sinnbezüge verwoben ist. Abduktives Korrelieren meint dann für unseren Umgang mit Filmen, dass man in der Gemengelage unterschiedlicher Sinnbezüge, die Schüler_Innen deutend einbringen, auch christlich-theologische Deutungsmuster heranzieht und auf ihre Plausibilität hin befragt. Zum Konzept siehe: Abduktive Korrelation 2003.

ne des Tempels und sprach zu ihm: Bist du Gottes Sohn, so wirf dich hinab; denn es steht geschrieben (Psalm 91,11–12): „Er wird seinen Engeln deinetwegen Befehl geben; und sie werden dich auf den Händen tragen, damit du deinen Fuß nicht an einen Stein stößt.“ Da sprach Jesus zu ihm: Wiederum steht auch geschrieben (5.Mose 6,16): „Du sollst den Herrn, deinen Gott, nicht versuchen.“ Darauf führte ihn der Teufel mit sich auf einen sehr hohen Berg und zeigte ihm alle Reiche der Welt und ihre Herrlichkeit und sprach zu ihm: Das alles will ich dir geben, wenn du niederfällst und mich anbetest. Da sprach Jesus zu ihm: Weg mit dir, Satan! Denn es steht geschrieben (5.Mose 6,13): „Du sollst anbeten den Herrn, deinen Gott, und ihm allein dienen.“ Da verließ ihn der Teufel. Und siehe, da traten Engel zu ihm und dienten ihm.

„Matrix“

Der Filmausschnitt zeigte eine Auferstehungsszene. Weil Trinity nicht wahrheben kann und will, dass der Auserwählte, der Messias, tot ist, setzt sie ihre Liebe als lebendig machende Kraft ein und holt ihn aus dem Tod zurück, der damit seine Macht verloren hat. Neo beherrscht von nun an in gewisser Hinsicht die Matrix.

Eine direkte biblische Textparallele gibt es freilich nicht, da die Auferstehungsberichte die Auferweckung Jesu lediglich konstatieren, nicht aber den Vollzug der Auferweckung beschreiben können. Anklänge finden sich vielleicht in Johannes 20 in der Rolle der Maria Magdalena oder aber auch im Credo.

Im Vortrag wurde anstelle eines biblischen Textes ein Bildbeispiel präsentiert: Fra Angelico, „Noli me tangere“. Dieser Bildtypus verweist auf die Beziehung, die bleibt; im Bild von Fra Angelico wird diese Beziehung über die Handhaltungen ersichtlich.[6]

Anhand dieser Beispiele zeigt sich, was ich mit impliziter Religion meine. Weder die Filmemacher noch die Autoren wollen „Religion abbilden“ oder gar missionieren. Sie bedienen sich aber bewusst, vielleicht manchmal sogar unreflektiert, verschiedener Elemente der Religionen, weil diese ausdrucksstark in Szene gesetzt werden können und bei den Rezipienten auf tief verankerten Symbolsinn oder Vorstellungswelten treffen. Dem könnte man entgegen halten, dass Menschen um der Unterhaltung willen ins Kino gehen, d.h. der religiös konnotierte Inhalt belanglos sei, wenn nur die Medieneffekte stimmen. Dem widersprechen jedoch die Besucherzahlen. Gera-

[6] Zum Bild siehe http://www.ibiblio.org/wm/paint/auth/angelico/tangere.jpg

de erfolgreiche Filme haben vielfach eine dichte religiöse Symbolik, die eben doch den Gehalt und die Wirkung des Films trägt.

Es handelt sich hierbei allerdings eben gerade nicht um (die christliche) Religion, sondern um religiöse Fragmente, die zur Lebensdeutung angeboten werden, die eine Wirkung erzielen, wenn die Rezipierenden sie für sich einleuchtend und lebensdienlich empfinden. (Gräb 2002: 80f)

5. Bildungstheoretische Überlegungen

Damit komme ich zu einigen abschließenden Überlegungen, weshalb die Beschäftigung mit Religion im Film auch eine Grundfrage der Bildung sein kann. Denn die Frage / Suche nach religiösen Bezügen im Film

… hat diagnostische Funktion

Wenn ich als Lehrkraft den Filmgeschmack und die Interessen meiner Schülerinnen und Schüler kenne, kann ich Rückschlüsse darauf ziehen, welche Fragen sie bewegen, was ihnen im Leben wichtig ist. Für Jugendliche sind Filmmythen bedeutsam, sie sind ein Element der Sozialisation, auch der religiösen Sozialisation. Sie beziehen ihre weltanschaulich-religiösen Vorstellungen vermutlich eher aus Medien denn aus anderen Sozialisationsinstanzen oder Bildungsinstitutionen.

Als Beispiel sei hier auf das DFG-Projekt „Kommunikationsbildungsprozesse Jugendlicher zur Todesthematik und filmische Instruktionsmuster" verwiesen. Alexander Geimer und Steffen Lepa untersuchten, wie Jugendliche mit der Todesthematik in einem zeitgenössischen Spielfilm umgehen, welche unterschiedlichen Lesarten sich feststellen lassen und auf welche persönlichen sowie sozialen Einflüsse diese Lesarten zurückgeführt werden können. Daraus sind verschiedene Publikationen erwachsen. (Geimer/Lepa/Hackenberg/Ehrenspeck 2007 und Geimer 2010)

… hat Brückenfunktion

Kinofilme thematisieren Erfahrungen, Widerfahrnisse und Lebensgefühle, über die man, insbesondere Jugendliche, oft nur schwer sprechen kann, da sie sehr in die persönliche Sphäre eindringen. Filme können wie gute Geschichten die Möglichkeit der Verfremdung und Distanzierung bieten, die es möglich macht, auch schwierige Themen anzusprechen. So hat mir eine Lehrerin aus ihrem Unterricht in einer Klasse 10 Gymnasium berichtet, dass es sehr problematisch war, das Thema Tod als existenzielle Erfahrung oder

Bedrohung, den Umgang mit Trauer usw. zur Sprache zu bringen. Eine Filmsequenz aus „Star Wars II“ (Tod der Mutter Anakins und seine Unfähigkeit zu trauern) löste die Sprachlosigkeit der SchülerInnen und ermöglichte eine Diskussion über die Emotionen, die der Verlust eines geliebten Menschen auslöst.[7]

… hat kulturhermeneutische Funktion

Wenn Kinofilme sich gern und ausgiebig bei der christlichen Symbolik bedienen, ist das Ausdruck der Wirkungsgeschichte des Christentums, das die Kultur maßgeblich über Jahrhunderte geprägt bzw. dominiert hat. Ein Aufspüren dieser Elemente ist Teil eines vertieften Verstehensprozesses, der nach den Wurzeln von Bildern und Symbolen fragt.

So beschreibt Michael Fricke in dem schon zitierten Beitrag, dass seine SchülerInnen über den Film „Matrix“ in Thomas Anderson = Neo auch einer verfremdeten Thomas-Figur begegneten, die zum Nachprüfen in der Bibel einlud.

… hat kritisch-konstruktive Funktion

Dies kann eine Funktion sein, die vor allem im Gespräch im Religionsunterricht von Relevanz ist. Es geht in dieser Hinsicht darum, die im Film angebotenen Sinnperspektiven kritisch zu befragen in Hinblick auf Plausibilität, Tragfähigkeit und damit auf Wahrheitsgehalt. Damit einher geht Kritik an Gewaltdarstellungen, Eindimensionalität des Bösen oder auch Verdrehungen (Angst in „Star Wars“). In Bezug auf „Matrix“ kritisiert Fricke das enorme Gewaltpotenzial: Neo geht wie Rambo mit brachialer Gewalt gegen seine Widersacher vor.

Kritik an Filmmythen kann und sollte – gerade im Religionsunterricht – auf der Basis der jüdisch-christlichen Tradition geschehen, die aus meiner Sicht ermutigende Motive für das Leben bereithält.[8]

---

[7] Die Materialien und Dokumentation der Unterrichtseinheit finden sich unter der Adresse
http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/materialdatenbank/nutzersicht/materialeintrag.php?matId=2656 (22.1.2013).

[8] Vgl. Werbick 1986, der den christlichen Glauben als identitätsbezogenes Wissen auslegt, und die biblischen „Grundmotive“, die zugleich „Lebensmotive“ sind, bei Theißen 2003.

… fördert Medienkompetenz via Religionskompetenz

Medien wie Kinofilme sind „Sinnmaschinen", die ein in sich stimmiges Sinnsystem anbieten. Dies gilt für Werbung, Computerspiele usw. in vergleichbarer Weise. Die kritische Beschäftigung damit, wie Medien Sinn produzieren, leitet an zu kompetentem, kritischem Umgang mit der produzierten Bilderflut, ohne dass diese Medien verteufelt werden. Sie gehören zur Wirklichkeit gegenwärtig Lebender, seien es Kinder, Jugendliche oder Erwachsene. Angesichts der massiven medialen Präsenz lohnt es sich, den Blick, auch den religionshermeneutischen, zu schärfen.

6. Abschluss

Die Reflexionen zum Thema Religion – Film – Bildung müssen hier enden. Ich verstehe sie vornehmlich als Anregung, selbstständig weiterzuarbeiten. Machen Sie sich auf den Weg, Religion in Filmen zu entdecken und kritisch zu bearbeiten.

Literaturverzeichnis

Abduktive Korrelation. Religionspädagogische Konzeption, Methodologie und Professionalität im interdisziplinären Dialog, hg. von Ziebertz, H.-G. / Heil, St. / Prokopf, A., Münster: LIT-Verlag 2003.

Drexler, Ch. / Wandinger, N. (2004), Die implizite Theologie 'Harry Potters'. Eine dogmatisch-religionsdidaktische Perspektive auf J. K. Rowlings Romane, in: *Leben, Tod und Zauberstab*. Auf theologischer Spurensuche in Harry Potter (Literatur - Medien – Religion Bd. 11), hg. von dens., Münster: LIT Verlag, 25–78.

Fricke, M. (2009): Religiöse Bildung durch Popularkultur? Diskussion eines aktuellen Ansatzes in der Religionspädagogik, in: *Religion braucht Bildung – Bildung braucht Religion*, hg. von L. Bednorz u.a., Würzburg: FS Horst F. Rupp, 100–112.

Fritsch, M. (2007): Von Star Trek, Matrix & Co. Theologische Aspekte von Science-Fiction, in: *Handbuch Theologie und populärer Film* Band 1, hg, von Th. Bohrmann u.a., Paderborn: Schöningh, 53–64.

Geimer, A. / Lepa, S. / Hackenberg, A. / Ehrenspeck, Y. (2007): THE OTHERS reconstructed – Eine qualitative Analyse erfahrungs- und entwicklungsbezogener Prädiktoren der unterschiedlichen Lesarten eines Postmortem-Spielfilms, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 10, H. 4, 493–511.

Geimer, A. (2010): *Filmrezeption und Filmaneignung.* Eine qualitativ-rekonstruktive Studie über Praktiken der Rezeption bei Jugendlichen, Wiesbaden: VS.

Gräb, W. (2002): *Sinn fürs Unendliche.* Religion in der Mediengesellschaft, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Herrmann, J. (2002): *Sinnmaschine Kino*. Sinndeutung und Religion im populären Film. (Praktische Theologie und Kultur 4), Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 2. Aufl.

Kaufmann, F.-X. (1989): *Religion und Modernität.* Sozialwissenschaftliche Perspektiven, Tübingen: Mohr-Siebeck.

Meckenstock, G. (2008): *Das Christentum: Werden im Konflikt.* Selbstwahrnehmung für das Gespräch der Religionen, Berlin: de Gruyter.

Möller, M. / Sorg, M. (2011), Unterrichtsreihe „Wirklich nichts zu reparieren? – Mein Umgang mit Tod und Trauer", online abrufbar unter http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/materialdatenbank/nutzersicht/materialeintrag.php?matId=2656(22.1.2013).

Reichert, A. (1999): Art. Film I, in: *Metzler Lexikon Religion*. Gegenwart – Alltag – Medien Band 1, hg. von Chr. Auffahrth u.a., Stuttgart/Weimar: Metzler, 376–381.

Skarics M. (2004): *Popularkino als Ersatzkirche?* Das Erfolgsprinzip aktueller Blockbuster, Münster: LIT Verlag.

Seeßlen, G. (1996), *König der Juden oder König der Löwen.* Religiöse Zitate und Muster im populären Film, in: EZW-Information Nr. 134, Berlin V/1996, online verfügbar unter http://www.ekd.de/ezw/dateien/EZWINF134.pdf (22.1.2013).

Söderblom, K. (2001), Harry Potter im Religionsunterricht, in: *Vom Logos zum Mythos, "Herr der Ringe" und "Harry Potter" als zentrale Grunderzählungen des 21. Jahrhunderts.* Praktisch-theologische und religionsdidaktische Analysen, Bd.2, hg. von ders. / A. Dinter, Münster: LIT Verlag, 269–297.

Theißen, G. (2003), *Zur Bibel motivieren*. Aufgaben, Inhalte und Methoden einer offenen Bibeldidaktik, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Werbick, J. (1986), *Glaube im Kontext*. Prologomena und Skizzen zu einer elementaren Theologie, Zürich / Einsiedeln / Köln: Benziger.

Martin Hailer

Dogmatische Erwägungen zum Begriff der Religion

Vor der Beschäftigung mit dem Religionsbegriff wird gewarnt – und das sicher nicht grundlos. Ob man sie im Mælstrom der Reflexion sieht wie Friedrich H. Tenbruck oder ob man angesichts der Liste von nicht weniger als 48 Definitionsversuchen verzagt, die James Henry Leuba schon zu Beginn des letzten Jahrhunderts vorgelegt hat (Tenbruck 1993; Leuba 1969: 339–361): Das Thema ist uferlos, nicht nur die Literatur.

Ich will auf ein bestimmtes Segment der vielfältigen Debatten zum Religionsbegriff eingehen und zwar auf den *innerdogmatischen* Umgang mit dem Phänomen. Der Terminus ›Religion‹ ruft bestimmte dogmatische Debatten auf – welche sind das und zu welchen Klärungsleistungen trägt der Begriff bei? Er ist selbst durch eine lange Geschichte der Prägung und Umprägung gegangen – wie bestimmt diese die gegenwärtige Debatte mit? Und schließlich: Nur weil einer ein prominenter Terminus ist, braucht er noch nicht ein wichtiger oder notwendiger zu sein – wie steht es um seine Begründbarkeit, ist er nahe an der Mitte der Reflexion oder ist es vielleicht gar darum, ihn ersatzlos zu streichen? Die Fragen sind weniger rhetorisch, als sie klingen mögen; es besteht aller Grund, sie erneut zu stellen. Dies zumal, weil es eine wichtige gegenwärtige Debatte zum Religionsbegriff gibt. Mit ihr setzen die folgenden Erwägungen ein. Danach gehe ich zurück zur Gründungsgeschichte des neuzeitlichen Religionsbegriffs, die untrennbar mit den Namen Kant und Schleiermacher verbunden ist und werfe einen kurzen Blick auf eine gegenwärtige Positione die sich auf letzteren beruft. Schließlich folgt eine Reflexion über das Verhältnis von Religion und Glaube, wobei zu zeigen ist, dass, dogmatisch gesehen, der Religionsbegriff gegenüber dem des Glaubens sekundär ist. Daraus folgt allerdings gerade nicht der Schluss auf seine Obsoletheit, der oft gezogen wird: Vielmehr ist er, wie abschließend zu zeigen ist, aus heuristischen und anderen Gründen unverzichtbar.

1. Eine neue Kontroverse um ›Religion‹

In umfangreichen Analysen hat Ernst Feil die Geschichte des Begriffs ›religio‹ von den Anfängen der Christenheit bis zur Neuzeit untersucht. (Feil

1986–2001) Es handelt sich hierbei um Begriffsgeschichte, also die Historie der Verwendungsweise eines Terminus, nicht um die Geschichte eines Lehrstücks. Die Ergebnisse Feils haben trotz dieser methodischen Zurückhaltung theologisch einiges Echo gefunden. Er hat seine Erwägungen in einem kürzeren Beitrag zusammengefasst und dabei eine zweiteilige These vorgelegt: Zum einen macht er einen fundamentalen Bedeutungswandel des Begriffs in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts aus, zum anderen behauptet er, dass die Erklärungskraft des gewandelten, also neuzeitlichen Begriffs im 20. Jahrhundert an ihr Ende gekommen sei. Dieses Zuendegehen begrüßt er ausdrücklich.

Feil unterscheidet zwischen einem vorneuzeitlichen und einem neuzeitlichen Begriff von Religion. Diese Unterscheidung ist so deutlich, dass er von einem veritablen Neueinsatz bzw. der Gründung einer neuen begrifflichen Tradition zu sprechen geneigt ist. Ursprünglich steht der Terminus für die ›sorgfältige und skrupulöse Beachtung‹. Wer religio übt, achtet sorgsam, vielleicht auch scheu auf die Regeln eines Verfahrens. Das muss sich nicht allein auf kultische Handlungen beziehen – auch der skrupulös vorgehende Richter agiert in diesem Sinne religio aus, bei ihm die religio iudicis. (Feil 2000: 18f) Diese Wortbedeutung – gleichermaßen sakral wie profan – blieb über viele Jahrhunderte nahezu konstant erhalten. Das gilt für Thomas von Aquin, der religio als Untertugend zur iustitia rechnet, bis zum Ende des 17. Jahrhunderts. Entsprechend der vorherrschenden Begriffsbedeutung, so Feil, kommt dem Terminus auch keine weiter zentrale Rolle in der Theologie zu. (Feil 2000: 18–22) Das freilich ändert sich in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts in nahezu dramatischer Weise. Der Begriff wird faktisch neu konzipiert. Er steht nun für ein Vermögen des Menschen, auf die eine oder andere Weise Gottes inne zu werden. Der Mensch ist von Natur aus mit einer höchsten Auszeichnung versehen, einem Sensorium für das Umgreifende, dem Sinn fürs Unendliche oder dem Geschmack fürs Universum. Religion in diesem Sinne ist das Höchste und Staunenswerteste im Menschen. Zugleich ist es dadurch gekennzeichnet, dass es in den Bereich der Innerlichkeit gehört. Schwer zu fassen, zumeist vorprädikativ, vielleicht der Gipfelpunkt der Reflexionsleistung, unvertretbar eigen – die Ausformungen unterscheiden sich hier. Gemeinsam ist ihnen aber eine deutliche Oppositionsstellung zu allem, was von außen verordnet oder aufgezwungen wird. Eine solche Neubestimmung des Religionsbegriffs hat mit der Bedeutung von religio als skrupulöser Einhaltung von Regeln schlicht nichts mehr zu tun, ja, sie kann sich selbst als deren genaues Gegenteil verstehen.

Soweit der eine Teil von Feils These. Konsequent spricht er nur noch von ›Religion I‹ und ›Religion II‹. Religion II nun, die Religion des innerlichen

Bezugs auf das Höchste/den Höchsten hat nach ihm eine eigentümliche Karriere gemacht: Mit Rasanz binnen weniger Jahrzehnte des 18. Jahrhunderts als begriffliche Neuschöpfung gebildet, muß man doch konstatieren, »daß eine solche Religion des 19. und der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts nicht weiter existiert«. (Feil 2000: 25) Was immer sonst Religion sein oder werden mag: der Konnex aus Innerlichkeit und Höchstem ist sie nicht mehr. Feil rechnet damit, dass es eine ›Religion III‹ geben könnte, unter die er mit bewusster Inkaufnahme von Unschärfe all die Phänomene faßt, die gewöhnlich als neue Religiosität oder gegenwärtige Erscheinungen des Religiösen beschrieben werden. Die Theologie ist, so Feil, von dieser Entwicklung, also vor allem vom Ende von Religion II nicht entscheidend berührt. Ihr eigentlich steuerndes Thema zu allen Zeiten war der Glaube: hier, nicht im Religionsbegriff ist sein Proprium. Und so kommt er zu dem lapidar formulierten Ergebnis: »Nach dem zuvor charakterisierten Ende der (neuzeitlich-protestantischen) ›Religion‹ ist es an der Zeit, statt auf ›Religion‹ auf diesen ›Glauben‹ zu setzen, der von Anfang an durch die Geschichte hindurch die wesentliche Einstellung und Haltung von Christen darstellt. Ihn als zentral anzusehen, entspricht nicht nur katholischer, sondern genuin evangelischer Tradition.« (Feil 2000: 27) So weit der – übrigens katholische – Autor.

Das Ende der protestantisch-neuzeitlichen Religion zu konstatieren und dies unter Verweis auf den Glaubensbegriff mit Applaus zu bedenken – es lässt sich denken, dass diese These nicht ohne heftige theologische Reaktionen geblieben ist. Fast schon erwartbar teilt sich die Reaktion in diejenigen, denen der Religionsbegriff ohnehin suspekt war und die sich von Feils Beobachtungen darin bestätigt sehen und umso dringlicher für eine Theologie der Offenbarung und des Glaubens eintreten. So argumentiert Michael Weinrich, dass Religion im Grunde immer eine Dekadenzerscheinung gewesen sei, unter deren Deckmantel sich die Sachwalter des Christentums den Herrschern und ihren Bedingungen angedient hätten. Religion ist für ihn Ausdruck eines gesellschaftlich entstehenden Bedarfs an Orientierung und letztem Halt und zumeist hätten die Kirchen sich »als in besonderer Weise kompetente Religionsdiener« angeboten, um diesen Religionsbedarf gesellschafts- und herrschaftskonform zu verwalten. (Weinrich 2000: 145) Das kann natürlich nicht gemeint sein und in diesem Sinne ist der Religionsbegriff für Weinrich kaum mehr als ein anderer Ausdruck für die Unerlöstheit der Welt; unvermeidlich, weil die Welt eben (noch) ist, wie sie ist, aber ohne theologischen Erklärungswert über »die allgemein wahrnehmbare Signatur des Entfremdungszustandes« hinaus.(Weinrich 2000: 149) Die Gegenzüge aus dem ›Lager‹ derer, die so über Religion nicht denken wollen, sind viel-

leicht weniger scharf formuliert, in der Sache nicht ohne die wünschenswerte Deutlichkeit. So meldet Friederike Nüssel zumindest Zweifel am Zuendegehen der Innerlichkeitsrhetorik an. (Nüssel 2000: 99) Falk Wagner, der wohl die steilste Position unter den Replikanten auf Feil vertritt, hält die »Glaubenssicht« für eine lediglich binnentheologische, antimodern gewendete Ersetzung, die »einzig und allein der Sicherung eines berufstheologischen Wissensstandes dient«. Wagner 2000) Er hält dagegen, dass allein die individuelle Religion ein nicht verzweckter Hort der Freiheit ist und dass von ihm aus die sekundären und uneigentlichen Interpretamente des Glaubens auf ihre Funktion für das Individuum zurückgeführt werden müssen. Auch wer Wagners Verdikt so nicht mitsprechen will, kann den Tenor der Sache heraushören: Individualität wird gelobt, weil sie die Freiheit von den als äußerlich empfundenen Setzungen des Glaubens verspricht. Die Verwerfung geschieht demnach wechselweise: auf der einen Seite wird die gelebte Religion der bloßen Anpassung an den Zeitgeist geziehen, auf der anderen die Inhalte des Glaubens einer überkommenen Außenleitung. Beide Vorwürfe wiegen schwer und machen einen Rückgang zu den – gescholtenen oder gelobten – Ahnherren von ›Religion II‹ nötig.

2. Kant und Schleiermacher als Ahnherren des neuzeitlichen Religionsbegriffs

Ein Moment höchster Innerlichkeit des Menschen als Bezugspunkt auf dasjenige Umfassende, das Gott genannt werden kann – eine solche Struktur zeichnet laut Ernst Feil die Religion II in ihrem Kern aus. Um den sehr unterschiedlichen Wertungen dieser Struktur auf die Spur zu kommen, erwäge ich im folgenden, wie sie von den beiden wichtigsten Motivgebern – Immanuel Kant und Friedrich D.E. Schleiermacher – ausgeführt worden ist.

Immanuel Kant hatte den Begriff der Religion in einer eigentümlich zwiespältigen Verfassung an die Diskussion weitergereicht. In den Kritiken – und namentlich in den ersten beiden – hatte er auf Gottes Denknotwendigkeit geschlossen, die Möglichkeit, ihn im Vollsinne zu denken oder zu beweisen, aber abgewiesen: die reine theoretische Vernunft braucht das Ideal, muß den Beweisen dafür aber widersprechen, die reine praktische Vernunft braucht das Postulat, kann den Nachweis seiner Existenz aber nicht antreten. Die kritische, endliche Vernunft ist auf Ideal und Postulat angewiesen, kann sie aber nicht einholen. In seinem Spätwerk ›Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft‹ von 1793 greift Kant diese Fäden noch einmal auf, besonders den aus der Kritik der praktischen Vernunft.

»Moral also«, heißt es dort an hervorgehobener Stelle, »führt unumgänglich zur Religion«. (Kant 1983: 6) Es ist vernunftnotwendig, sagt Kant, auf eine »Vereinigung aller Rechtschaffenen unter der göttlichen unmittelbaren aber moralischen Weltregierung« zu setzen. (Kant 1983: 142) Zugleich aber ist klar, dass diese Hoffnung nur »eine bloße Idee« sein kann. (ebd.) Das ist im Wesentlichen die Wiederholung der Postulatenlehre aus der zweiten Kritik. Sie bekommt hier aber eine andere Schattierung. Zu der bekannten Brechung, dass der Gottesgedanke zwar nötig, aber im strengen Sinne undenkbar ist, tritt noch eine zweite, die sich auf die Verfassung der Moralität selber bezieht. Im ersten Stück der Schrift argumentiert Kant, dass die menschliche Anlage zum Guten beileibe nicht die einzige ist. Er findet ein böses Prinzip neben dem guten bzw. das »radikal Böse in der menschlichen Natur«. (Kant 1983: 3) Dessen Wirklichkeit gilt es in keiner Weise zu bagatellisieren, auch und gerade weil seine Herkunft nicht ausgemacht werden kann; jeder Versuch, das zu ergründen würde in Aporien führen. Der Ursprung des Bösen »bleibt«, wie Kant des öfteren konstatiert »uns unerforschlich«. (Kant 1983: 46) Die Moralität hat also einen opaken, starken Gegner. Gleichwohl ist für Kant klar, daß der Hang zum Bösen, um es paulinisch zu sagen, zwischeneingekommen ist und das Primäre in der Anlage zum Guten besteht, wie er in einem Syllogismus ausführt, der hier nicht im Einzelnen vorgeführt werden soll. (Kant 1983: 48) Es handelt sich im Wesentlichen darum, dass es unmöglich ist, die Realität des kategorischen Imperativs nicht zu denken. Und so kann Kant sagen, dass es »die ursprüngliche moralische Anlage in uns überhaupt« gibt. (Kant 1983: 57) Sie ist der »Keim des Guten«, den es auszuagieren gilt. (Kant 1983: 50)

Das ist die Situation der Religion: zum einen eine zwar notwendige aber bloße Idee von Gott und zum anderen eine zwar bedrängte, aber doch sozusagen echte Anlage im Menschen. Beide sind im strengen Sinne aufeinander angewiesen. Für einen theologischen Begriff der Religion war dies verführerisch und schwierig zugleich. Verführerisch, weil Kant die Notwendigkeit der Religion behauptet und zugleich die Denkbarkeit Gottes bestreitet – das verhieße eine starke Stellung und Freiheit. Problematisch aber war sie, weil der Theologie und ihrer Kirche lediglich Kärrnerdienste im Rahmen der allgemeinen Vernunftreligion zur Verfügung gestellt werden.

Es war theologisch folgerichtig, einen Ansatz zu versuchen, der sich nicht von vornherein an diesen Aporien abarbeiten muss. Vielversprechend war wohl, auf Kants Widerlegung eines philosophisch zureichenden Gottesbegriffs zu setzen. Dies musste aber in einer Weise geschehen, die dennoch die Theologie nicht zur ancilla der Moralphilosophie werden ließ. Nichts weniger als dies ist bei der Religionstheorie Friedrich D.E. Schleiermachers der

Fall. Ich wende mich ihrer reifen Form in der Glaubenslehre und der Dialektik zu.

Schleiermachers Theorie beginnt mit dem entscheidenden Vorteil, Kants Doppelheit aus Postulat/Ideal und Nicht-Begriff nicht zu brauchen. Schleiermachers Theorie des religiösen Bewusstseins leistet das, indem sie nicht von einer eigentümlich sich selbst durchstreichenden Prädikation spricht, sondern ein *Gefühl* beschreibt. (Cramer 1985: 131) Es gehört aber nun zum Wesen eines Gefühls, seinen Inhalt nicht zu objektivieren, keine Prädikationen von ihm zu bilden. Gelingt also diese Theorie, dann ist sie ein Problem aus der kantischen Tradition los, das diesem die unschöne Nachrede vom ›Dreiviertelsphilosophen‹ eingebracht hat. In den berühmten Eingangsparagraphen 3 und 4 der Glaubenslehre werden dafür eine Reihe von Bestimmungen vorgetragen.

In einer Reihe von Argumentationsgängen entwirft Schleiermacher eine Bewusstseinstheorie, die mit der Metaphorik von Empfänglichkeit und aus-sich-Herausgehen arbeitet. Tun ist billigerweise ein aus-sich-Herausgehen oder wie Schleiermacher sagt, eine »Selbsttätigkeit« des Selbstbewusstseins; Erkennen oder Fühlen sind zunächst eine Empfänglichkeit. (Schleiermacher 1960: I.24) Freilich ist auch Erkennen ein aktiver Vorgang, weil das Selbstbewusstsein dabei hervortritt, Vorwissen und Kategorien an die Erfahrung anlegt. All dies sind bewusste Momente, Momente in denen Selbstbeobachtung möglich ist. Dabei wird der Beobachtende aber nicht des »Selbst an und für sich« inne, (ebd.) sondern nur eines Compositum, bei dem auch andere, äußerliche Momente dabei sind, eben das Gefühlte, das Erkannte oder aber das Objekt des Handelns. Soll aber »das sich selbst gleiche Wesen« hinter diesen Tätigkeiten und Empfänglichkeiten des Selbstbewusstseins gesucht werden, (Schleiermacher 1960: I.23) so ist offenbar ein weiterer Reflexionsschritt nötig. Die Betrachtung wird freilich schwierig, weil bei dem Angezielten von einem Wissen nicht mehr die Rede sein kann: denn was wissbar ist, ist ein Objekt, und notwendigerweise wäre man dann schon wieder bei einer Tätigkeit des Selbstbewusstseins, es wäre schon wieder bei einem anderen bzw. das Andere bei ihm.

Schleiermacher wählt einen indirekten Weg: Er negiert zunächst das Gegenteil. Er negiert, dass es so etwas wie ein »schlechthinniges Freiheitsgefühl« geben kann. (Schleiermacher 1960: I.27) Zunächst ist lebensgeschichtlich klar, dass Freiheit und Abhängigkeit immer ineinander greifen, wie graduell unterschiedlich das auch immer stattfinden mag. Wer sich gänzlich frei wähnt, hat seine umso stärkeren Abhängigkeiten nur nicht begriffen. Schleiermacher misstraut aber auch den idealistischen Theorien, dass das Selbstbewusstsein als schlechthin spontan gedacht werden müsste – die

Formulierungen spielen dabei erkennbar auf Fichtes Gedanken vom sich als setzend setzenden Ich und auf die kantische Spontaneität der Freiheit an. (Schleiermacher 1960: I.28) Ihnen hält er entgegen, dass solche Spontaneität von Fall zu Fall durchaus denkbar ist, dass es aber absurd wäre anzunehmen, wir könnten immer und überall so denken und so handeln. Wie imaginativ auch immer, wir müssen auf Vorgegebenes rekurrieren, wie sehr aufs moralische Gesetz bezogen auch immer, Handeln ist ein Konvolut.

Die Vorstellung eines schlechthinnigen Freiheitsgefühls ist also abgewiesen, und die Argumentation vorläufig am Ziel: Wir sind nicht schlechterdings aus uns selbst, so folgt, dass alle einzelnen Bewusstseinsakte von der unmittelbaren Gewissheit begleitet sind, sich von anderwärtsher zu verdanken. Ist schlechthinnige Freiheit unmöglich, so ist schlechthinnige Abhängigkeit. Der zentrale Satz lautet:

> »Allein das unsere gesamte Selbsttätigkeit (...) begleitende, schlechthinnige Freiheit verneinende Selbstbewußtsein ist schon an und für sich ein Bewußtsein schlechthinniger Abhängigkeit; denn es ist das Bewußtsein, daß unsere ganze Selbsttätigkeit ebenso von anderwärts her ist, wie dasjenige ganz von uns her sein müßte, in Bezug worauf wir ein schlechthinniges Freiheitsgefühl haben sollten.« (Schleiermacher 1960: I.28)

Sätze wie diese wurden vielfach missverstanden, nicht nur von Hegel, der Schleiermacher daraufhin vorhielt, dass wohl ein Hund der beste Christ sein müsse, weil dieser unstreitig sich von seinem Herrn abhängig wähnt. (Hegel 1986: 58) So ist es freilich genau nicht. Im nächsten Satz nach dem eben gegebenen Zitat schreibt Schleiermacher: »Ohne alles Freiheitsgefühl aber wäre ein schlechthinniges Abhängigkeitsgefühl nicht möglich.« (Schleiermacher 1960: I.28) Das Gefühl schlechthinniger Abhängigkeit wird erst entdeckt, indem die Freiheit agiert. Es ist nicht Unmündigkeit, es ist die Entdeckung reifer Freiheit. Mit ›schlechter Abhängigkeit‹, wie man Hegels Vorwurf ihn variierend nennen könnte, hat das nichts zu tun. Wohl aber mit folgendem wichtigen Strukturmoment: Das Gefühl schlechthinniger Abhängigkeit entsteht aus Erfahrung mit dem eigenen Wissen, aber es ist selbst kein Wissen. Es kann ohne Bewusstseinsakte nicht zustande kommen, ist aber kein Bewusstseinsakt. Es hat, wie Konrad Cramer treffend schreibt, »kein intentionales Korrelat, das wir außer oder in uns setzen, und von dem wir uns da abhängig wüßten.« (Cramer 1985: 156) Insofern ist alles verdorben, wenn man sagte, dass es sich um das ›Gefühl schlechthinniger Abhängigkeit von Gott‹ handle. Schleiermachers Formulierung lautet, und da kommt es auf jedes Wort an: » (...) daß wir uns unsrer selbst als schlechthin

abhängig, oder, was dasselbe sagen will, als in Beziehung mit Gott bewußt sind.« (Schleiermacher 1960: I.23)

Schleiermacher konstatiert also eine *Strukturanalogie* zwischen dem Gefühl schlechthinniger Abhängigkeit und dem Bewusstsein, in der Beziehung zu Gott zu stehen. Genau dies ist der Punkt, an dem die theologische Frage einzusetzen hat. Das Selbstbewusstsein findet sich in einem Woher, das es selbst über eine konsekutive Feststellung hinaus nicht benennen kann. Der Theologe bietet an, dass dieser ›Sachverhalt‹ »durch den Ausdruck Gott bezeichnet werden soll, und dieses für uns die wahrhaft ursprüngliche Bedeutung desselben ist.« (Schleiermacher 1960: I.28f) Das, was man als Frömmigkeit bezeichnet, ist nichts anderes als das Maß, in dem einem Einzelnen diese seine schlechthinnige Abhängigkeit von Gott ihm wirklich wird. (vgl. Schleiermacher 1960: I.30)

Soweit der Blick in Schleiermachers Hauptwerk. Diese Lesart von Religion II hat gegenüber der kantischen einen unstreitigen Vorteil: Schleiermacher vermeidet die gegenständliche Prädikation Gottes, die Kant zugleich annehmen und bestreiten muss. Er entzieht damit das theologische Raisonnement gleichsam dem philosophischen Zugriff und behauptet doch zugleich, dass niemand ohne diesen ungegenständlichen Bezug auf Gott auskommen könne. Auch vermeidet er, das Religionsthema an ein Vermögen des Menschen anzuschließen, wie Kant das mit der Rede vom ›Keim zum Guten‹ getan hat. Aufs Ganze erscheint das als eine im Vergleich zu Kants Religionsschrift eindeutigere und stärkere Positionierung des Religionsthemas. Gleichwohl hat sie gewichtige theologische Nachteile. Der wichtigste unter ihnen scheint mir dieser: Das Gefühl schlechthinniger Abhängigkeit ist, wie zu sehen war, als solches nicht prädizierbar. Gleichwohl betont Schleiermacher mehrfach, daß es sich bei ihm um eine Selbigkeit handelt. Es geht um »das sich selbst gleiche Wesen der Frömmigkeit«, (Schleiermacher 1960: I.23) um das Momentum, das allen Bewusstseinszuständen zugrunde liegt, sich in ihnen aber nicht erschöpft. Theologisch muss gefragt werden, ob dies nicht ein sehr enger Begriff dessen ist, was von vornherein als Religion bezeichnet wird. Wohl haben wir es hier mit einer trefflichen Schilderung der Grunddifferenz von Gott und Welt und damit mit einer Schilderung von Geschöpflichkeit zu tun: In der Tat ist Geschöpflichkeit weder im Wissen noch im Tun erschöpft – auch wenn manche ethizistische Deutung das gerne so hätte –, aber vielleicht kann man ja wirklich sagen, dass sie allen Empfänglichkeiten und Selbsttätigkeiten zugrunde liegt. In den Ausführungen in Schleiermachers Dialektik wird das noch deutlicher: Hier bestimmt er den unwissbaren Punkt des Übergangs von Selbsttätigkeit zu Empfänglichkeit und umgekehrt als das Gefühl schlechthinniger Abhängig-

keit. (Schleiermacher 1988: 278ff) Als Geschöpfe sind wir so, aber zugleich gehen wir im Tun oder Ergehen nicht auf, vermögen aber darin unserer Geschöpflichkeit inne zu werden. – Das ist eine Metaphorik für Geschöpflichkeit, die aussichtsreich erscheint. Ihr Problem beginnt genau dann, wenn sie generalisiert wird, wenn die Theologie nichts anderes ist als eine Entfaltung dieses einen Argumentationspunkts. Alle theologischen Lehrstücke kämen dann darauf hinaus, letztlich Bestätigung der Schöpfungsrelation zu sein. Den Unterschied macht dann lediglich das Maß, in dem das Gefühl schlechthinniger Abhängigkeit jeweils zu entwickeln ist oder in der jeweiligen Person als reflektiert aufgefunden werden kann. So ist die Christologie der Glaubenslehre im wesentlichen eine Theorie der Weitergabe des Gottesbewusstseins und die Anthropologie eine des Aktualwerdens dieses Bewusstseins bei den Einzelnen: »Der Erlöser nimmt die Gläubigen in die Kräftigkeit seines Gottesbewußtseins auf, und dies ist seine erlösende Tätigkeit.« (Schleiermacher 1960: II.90) In diesem Sinne bilden sich der zweite und der dritte Artikel des Glaubensbekenntnisses auf den ersten ab und verstehen sich als dessen Entfaltung. Das ist eine thematische Konzentration, die der Gefahr der Verarmung ausgesetzt ist. Der Religionsbegriff, als Ermöglichung anschlussfähiger Rede von Gott gesetzt, wird im Gegenzug zu deren deutlicher Verengung zu einer Theologie des ersten Artikels, genauer: eines Teils dieses Artikels. Es gerät außer Blick, dass die Geschöpflichkeit nicht eine Selbigkeit des unmittelbaren Bewusstseins ist, sondern sich einer bestimmten Geschichte Gottes mit der Menschheit und mit jedem einzelnen Menschen verdankt. Durch das Thema Geschöpflichkeit allein wäre sie bedenklich unterbestimmt. Es zeigt sich: Die deutlichen Vorteile gegenüber Kants Religionsbegriff sind durch Nachteile in der materialen Dogmatik erkauft.

Diese Konzentration auf ein thematisches Zentrum bei Schleiermacher und in der sich auf ihn berufenden Tradition hat zur Folge, dass das Motiv der Unterscheidung von Innen- und Außenleitung stark ausgeprägt ist. Ist das Zentrum der Religion in Schleiermachers Sinn relativ eng umgrenzt, so führt das zwangsläufig zu einer Kritik des Glaubens als Sammelpunkt von Traditionen, die als diesem Kern gegenüber äußerlich angesehen werden müssen. Bei Schleiermacher könnte das wiederum in der Christologie gezeigt werden, in der alle traditionellen Lehrstücke entweder als Erläuterungshilfe für die Aufnahme in die ›Kräftigkeit des Gottesbewusstseins‹ verstanden oder aber ausgeschieden werden. (vgl. Schleiermacher 1960: 82-89) In gegenwärtigen Theorien gelebter Religion bzw. gelebten Christentums führt das Motiv zu ähnlichen Abgrenzungen, die mitunter noch deutlicher ausfallen. So etwa beim praktischen Theologen Wilhelm Gräb:

Religion, so argumentiert Gräb in deutlicher Anspielung auf Schleiermacher'sche Termini, ist eng verknüpft mit der Frage nach dem je individuellen Selbstsein. Wo jemand unvertretbar eigen sich Lebensgeschichte zuschreibt und erzählt, da ist seine Religion. Wo menschliches Leben als je eigenes nach Deutung verlangt und diese gelingt, ist Religion. Sie hat »Individualisierungsfunktion«. (Gräb 1993: 230) Gott ist dabei »der transzendent-immanente Grund unseres Selbstseins«. (Gräb 1993: 236) Dieses von Gräb auch als das »transzendentale« bezeichnete Religionsverständnis gerät nun in der Tat in ein kritisches Verhältnis gegenüber der kirchenoffiziellen Seite: Ihr gegenüber verhält sie sich die transzendentale Religion wählend, sie lehnt »konventionelle Programme der Identitätsfestlegung und Identitätsbewältigung« ab. (Gräb 1993: 224) Die Religion verliert »diese spröde Gegenständlichkeit, die dort immer noch vorliegt, wo sie in ihr überkommenes Symbolsystem eingeschachtelt bleibt«. Sie widerstreitet »allen Tendenzen, die auf deren binnenkirchliche Einkapselung zielen.« (beides: Gräb 1993: 233) Nicht zuletzt misstraut sie einem politischen Auftrag der Kirche, weil diese dann der individuellen Sachwaltung der Religion nicht nachkäme. (Gräb 1993: 230.233) In diesem Sinne steht die Religion gegen ihre offiziellen und institutionellen Sachwalter. Freilich wendet sie sich nicht völlig von ihnen ab: Da wo Kirche auf dieses ihr Verständnis eingehen kann, aktualisiert sie sich im modernen Sinne. Kirche als Verwalterin von Offenbarungswahrheiten ist nicht gefragt, sehr wohl aber »Kirche als Ort religiöser Deutungskultur«. (Gräb 1993: 233) In der Kasualpraxis kann erlebt werden, dass gelingende Deutung individueller Lebenspraxis geschieht. Ihr soll sich zugewandt werden und damit der Aufgabe, die je eigene Lebensgeschichte »im Lichte des von Jesus gelebten Gottesverhältnisses durchzubuchstabieren.« (Gräb 1993: 237)

Nun mag kaum zu bestreiten sein, dass der Auftrag der Kirche auch in der Deutung der Lebensgeschichte geschieht. Was an Gräbs Ausführungen erstaunt, ist die Massivität der Vorhaltungen, mit der er seine Gegenüberstellung von Religion und überkommener Religionsverwaltung begründet. Die Kirche erscheint bei ihm als konventionell festlegend, als zur Einkapselung tendierend, sie macht die Religion zum spröden Gegenstand und sucht einen Öffentlichkeitsauftrag der mit Religion nichts zu tun hat. Die Rückfrage lautet, wer damit gemeint sein soll. Dies umso dringlicher, wenn man an anderer Stelle von einem »klerikalistischen Paradigma« liest, das an einer »theologischen Gebots- und Gehorsamsethik« festhalte. (Gräb 2000: 121) Ähnlich die Rede von der »abstrakten dogmatischen Konstruktion eines worthörigen Glaubens«, die die praktische Theologie von sich »abhängig« machen wolle. (Gräb 2000: 122) Es ist schwer zu sagen, wer außer einer Ka-

rikatur damit getroffen sein soll. Man muss wohl eher fragen, auf welche Selbstaussage solche Bestimmungen eines Gegenübers herauskommen. Offenbar haben wir es mit einer Form von Religion II zu tun, die sich selbst als weitgehend alternativlos betrachtet. Aus den beiden möglichen Lesarten, Schleiermachers Bewusstseinstheorie theologisch zu deuten, wählt sie gewiss die erste, versteht sich also auf eine vorgängige Theorie der Religiosität, die christlich zu interpretieren möglich und geboten ist. Diese gerät derart in die Königsposition, dass alle anderen Zugänge als defizient gelten, beginnend bei den Versuchen, so etwas wie fides qua zu formulieren über die Theologie des Wortes Gottes bis hin zum Öffentlichkeitsanspruch der Kirche. Was in Schleiermachers Grundlegung als tendenzielles Problem auftaucht – die Festlegung auf Geschöpflichkeit als Monothema der Theologie – tritt hier in aller Deutlichkeit ans Licht. Nun ist allerdings sehr zu fragen, ob man es einen Freiheitsgewinn nennen kann, wenn diese Freiheit durch monothematische Fixierung und karikierende Verzerrung des Andersdenkenden erkauft ist.

3. Glaube als eschatologische Konstitution der Person

Ist also denen zuzustimmen, die das von Ernst Feil diagnostizierte Ende von Religion II mit Applaus bedenken? Die Antwort muss differenziert ausfallen. Denn es wäre wohl falsch, die ganze Tradition über den Leisten einiger extremer Formulierungen zu schlagen, auch wenn diese für Einsicht sorgen mögen. Feils These vom Ende von Religion II ist, genauer besehen, zweiteilig. Zum einen behauptet er, dass die lebensweltlichen Plausibilitäten dieser individuell bezogenen Religion an ihr Ende gekommen sind und zum anderen verknüpft er das mit einer theologischen Wertung: Man habe diesem Ende nicht nachzutrauern, sondern sich inspiriert von ihm an die theologische Sacharbeit zu machen, näherhin: den Terminus des Glaubens als theologisch zentral auszuweisen. In diesem Sinne folgt hier eine kurze Reflexion auf das theologische Thema des Glaubens, um es abschließend mit dem der Religion korrelieren zu können.

»Fides facit personam« heißt es bei Luther. (Luther 1926: 282) Durch den Glauben wird die Person als das konstituiert, was sie vor Gott ist. Das ist zunächst kaum mehr als eine Behauptung, und wohl auch eine, die lagerübergreifenden Zuspruch wird finden können. Um nicht nur eine theologische Richtigkeit zu zitieren, folgt hier deshalb in der gebotenen Knappheit eine Entfaltung. Es lässt sich wohl sagen: (1) Beim Glauben handelt sich um die eschatologische Neukonstitution der Person; (2) sie ist wesentlich durch

das Christusereignis bewirkt und bleibend auf es bezogen; (3) sie ist als konstitutives Ereignis unanschaulich, drängt aber nach ihren Manifestationen.

Ad (1): Glaube ist der Terminus für die Zugehörigkeit zu Gottes neuer Welt, die mitten in der alten schon begonnen hat und die er zu seinem Ziel führen wird. Das Konstitutions- und Begründungsgeschehen des Glaubens ist dadurch in entscheidender Weise qualifiziert. Es hat teil an Gottes Versprechen, dass die Welt vor unseren Augen nicht sein letztes Wort ist, dass er sie über sich hinaus und zu ihrem Ziel führen wird. Das Schlagwort, das sich dafür eingebürgert hat, ist das von der Spannung der Äonen. An dieser Spannung der Äonen partizipiert der Glaube, indem er den Glaubenden im neuen Äon beheimatet sein lässt, ohne ihn aus dem alten herauszunehmen. Dadurch ist die Konstitution, die durch den Glauben geschieht, so entscheidend qualifiziert, dass es sich empfiehlt, von einer *Neu*konstitution durch den Glauben zu sprechen. Im wohlverstandenen Sinne ließe sich die biblische Rede von der Wiedergeburt dafür einsetzen; dass sie zu den fundamentalistisch besonders missbrauchten Vokabeln zählt, heißt ja noch lange nicht, deshalb auf sie zu verzichten.

Die Bestimmung des Glaubens als Neukonstitution hat Folgen z.B. für die mit der Religionsthematik oft verbundene Forderung, Religion möge sinnstiftend sein. Wird das Proprium von Religion als Sinnstiftung und Kontingenzbewältigung verstanden, so ist vom hier angezielten Glaubensverständnis daran Kritik zu üben: Sinnstiftung und Kontingenzbewältigung erschienen als Versuch des Heimischwerdens in dieser Welt und des geschickten Ertragens von Kosten der Kontingenz. Glaube als Beheimatung in Gottes neuer Welt mag sinnstiftenden Charakter haben, dies aber immer damit verbunden, dass der Einspruch gegenüber der Welt, wie sie sich uns zeigt, offen gehalten wird. Pointiert gesagt: Es geht ihm genau nicht darum, »Kontingenzbewältigung im Sinne einer vernünftigen Anerkennungskultur gegenüber Unverfügbarkeiten« zu leisten. (Drehsen 1994: 135) Die Perspektive aus Glaube, Liebe und Hoffnung mag von Fall zu Fall sinnstiftend und kontingenzbewältigend wirken – würde sie aber darauf festgelegt, würde die erwartete Funktion den Inhalt vor dessen Entfaltung determinieren. Es kann auch genau gegen die Anerkennung gehen.

Ad (2): Dass und wie der Glaube eschatologische Neukonstitution ist, zeigt sich in dem, woraufhin er ausgerichtet ist: auf Jesus Christus. In dessen Geschichte pro nobis wird diese Neukonstitution konkret. Es verbindet sich damit eine grundsätzliche Exzentrizität des oder der Glaubenden: Die Identität des Glaubenden ist nicht in sich und bei sich selbst, sie ist in der Beziehung zu Jesus Christus. Paulinisch wird das in der Rede vom ›nicht mehr ich, sondern Christus in mir‹ ausgesagt, der junge Luther fand dafür das

Bild vom fröhlichen Wechsel. (Luther 1897: 25f) Vielfach ist die Figur ausgesagt worden und aussagbar. »Ich ist ein anderer« sagte Arthur Rimbaud einmal – die Exzentrizität des Glaubens wird er nicht gemeint haben, aber vielleicht ist es ja gestattet, sein Dictum als theologische Anleihe zu verwenden. (Rimbaud 1991: 184) Das Zentrum des glaubenden Menschen ist nicht bei sich selber, sondern bei Jesus Christus.

Die Pointe des Glaubensbegriffs besteht in dieser christologischen Bestimmtheit der Exzentrizität. Diese unterscheidet sich von anderen, die es bei einem ›Vonwoher‹ oder einem ›sich-selbst-nicht-so-gesetzt-haben‹ bewenden lassen, gleich ob sie dies zustimmend oder bedauernd tun. Wer bei der Plausibilisierung einer solchen vagen Exzentrizität ansetzt und zur christologischen Bestimmtheit weiterkommen will, muss sich fragen lassen, wie dieser Weg vom Allgemeinen zum Besonderen zu beschreiten ist. An welcher Stelle kämen inhaltliche Bestimmungen herein, die anderen Begründungslogiken gehorchen als den in der allgemeinen Theorie der Exzentrizität mitgesetzten? Ein Bruch irgendwo auf der Wegstrecke ist unvermeidlich, der Übergang von einer allgemeinen Theorie des ›Vonwoher‹ zur dezidiert theologischen Rede. Unvermeidlich ist dann aber auch der Vorwurf, die Inhalte des Glaubens seien nicht vermittelbar, seien äußerlich oder bloßes Traditionsgut. Kritik des Glaubens als abstrakt-dogmatisch und worthörig, wie oben berichtet, ist dann die logische Folge. Aber eben nur dann, wenn der Weg vom Allgemeinen zum Besonderen gesucht wird, bei dem der Wechsel des Begründungsrahmens schlechterdings unvermeidlich ist. Nicht so aber, wenn klar ist, dass die Exzentrizität des Glaubens nicht ohne den Grund ihrer Exzentrizität, also ohne den materialen Bezug zu Jesus Christus gedacht werden kann. Der Glaubensbegriff leistet dann nicht, was der Religionsbegriff mitunter soll, nämlich eine rationale Plausibilisierung zu bieten, er handelt sich aber auch dessen Aporie nicht ein, früher oder später doch auf theologische und damit im konventionellen Sinne nicht begründbare Bestimmungen zu kommen.

Glaube ist Exzentrizität der Person in Jesus Christus. Aus diesem Grund eignet dem Glauben auch eine inhaltliche, materiale Dimension. Er kann nicht alleinals – wenn auch unanschauliche – Bewusstseinstatsache beschrieben oder gar begründet werden. Ist Jesus Christus sein Grund, so geht es um präzise dessen Geschichte, zu der der Glaubende gehört. In diesem Sinne hat der Glaube eine inhaltliche Seite, eine Seite, die beschrieben und vor allem erzählt werden kann. Deswegen ist vom Glauben die confessio nicht zu trennen. Erzählt ein Glaubender von sich, so wird er letztlich die Geschichte dessen erzählen, in dem seine Existenz begründet ist. In traditio-

neller Formulierung: Fides qua und fides quae verweisen aufeinander, ohne dass eine begründende Hierarchie ausgemacht werden kann.

Ad (3): Der Glaube ist als konstitutives Geschehen unanschaulich. Es ist kein Zufall, dass bei den Versuchen, die Exzentrizität des Glaubens zu beschreiben, auf sehr vage Sprachformen zurückgegriffen werden muss Die Theologie gerät hier an die Ränder ihrer Sprache und muss es auch: Die Konstitution durch Exzentrizität ist einer introspektiven Beschreibung nicht zugänglich. Die Unanschaulichkeit des Glaubens also schlägt sich in den mehr oder weniger gelungenen Versuchen der Versprachlichung nieder. Das allerdings ist nicht zu beklagen, es ist vielmehr konsequent. Die *Konstitution* entzieht sich also der zureichenden Beschreibung. Was aber sehr wohl beschrieben werden kann und muss, sind die *Manifestationen* des Glaubens. Glaube manifestiert sich in Aussage-, Lebens- und Handlungsformen. Er hat eine responsorische Seite, zu der er hindrängt und ohne die er unvollständig bliebe. In der reformatorischen Tradition ist diese Manifestationsseite vor allem als das Hören beschrieben worden: Die Verheißung des Glaubens als Geschenk verlangt gleichsam nach einem Gegenüber, das hört. Hören ist dabei nicht als Rezeption von Inhalten verstanden, sondern als passive Seite eines aktivischen Geschehens. Der Glaubende erfährt sich als gewirkt und gelebt, er erfährt sich als zum Leben in der Nachfolge provoziert. Martin Luthers Schlüsselbegriffe für den gemeinten Sachzusammenhang sind *promissio* und *fides*. (Joest 1967: 274-298) Hier besteht ein deutlicher Unterschied zum Ansatz bei einer Bewusstseinstheorie. Es dominiert die Vorstellung eines Herrschaftswechsels, welcher die Person als Person erst konstituiert. In ihm wird sua sponte nach dem vor dem Evangelium Richtigen gesucht. Fides in diesem Sinne ist Antwortverhalten, das sich eingeladen, provoziert fühlt. Es geht nicht um die Selbigkeit eines schlechthinnigen Gefühls, die je und je in den Vollzügen des Bewusstseins klar wird; es geht um ein Antwortverhalten, das nicht anders kann, als zu antworten.

Ein weiterer Unterschied zur Schleiermacher'schen Konzeption liegt wohl darin, dass das Gefühl schlechthinniger Abhängigkeit das, was als Religion soll gelten können, stark determiniert und im Grunde auf das Widerfahrnis der Geschöpflichkeit reduziert. Unter Schleiermachers Lesern gibt es denn auch, wie gesehen, Konzeptionen, die das, was sie als authentische Religion verstehen, sehr eng an das Akzeptieren des Vonwoher im Rahmen der eigenen Lebensgeschichte knüpfen – ob Schleiermacher selbst hierin nicht eine Verengung gesehen hätte, darf zumindest gefragt werden. Wird der Glaubensbegriff aber, wie hier vorgeschlagen, als eschatologische Konstitution in der Begegnung mit Jesus Christus verstanden, so gilt diese inhaltliche Reduktion nicht mehr: Die individuelle Lebensgeschichte gehört

zur Manifestation des Glaubens genauso wie die gemeinsam interpretierte Praxis, die Bereiche, die gewöhnlich der Individualethik zugerechnet werden genauso wie der öffentliche Auftrag der Kirche. Der Glaubensbegriff nimmt hier im Gegensatz zur Tradition von Religion II keine vorgängige thematische Selektion vor. Er ermutigt vielmehr, *alle* Bereiche des Lebens als sub specie fidei interpretationsbedürftig und -fähig anzusehen. Die Richtschnur dafür sind die materialen Aussagen des Evangeliums und nicht eine vorgängige Entscheidung darüber, was vielleicht Religion heißen könnte.

4. Die Unverzichtbarkeit des Religionsbegriffs

Wenn solcherart vom Glauben gesprochen werden kann – ist der Terminus Religion, zumal im Sinne von Religion II dann nicht überflüssig geworden? Die Antwort muss, überraschend oder nicht, lauten: nein. Die Konklusion Ernst Feils und mancher anderer trifft zwar einen richtigen Punkt, schießt aber über das Ziel hinaus. Zuzustimmen ist ihr an dem Punkt, dass der Religionsbegriff die von ihm erhoffte Begründungsleistung als Grundlegung der Theologie nicht erbringen kann. Er muss entweder an einem bestimmten Punkt den Sprung in den Glauben zulassen, der dann aber willkürlich erscheint oder aber ein so restriktives inhaltliches Regiment führen, dass berechtigte Zweifel an seiner Theologizität laut werden. In diesem Sinne, einem groß angelegten Begründungsverfahren, ist Religion II als Konzept in der Tat nicht erfolgreich. So ist vom Allgemeinen zum Besonderen nicht zu kommen und deshalb beherzt beim Besonderen des Glaubens als Konstituiertwerden durch Jesus Christus einzusetzen.

Gleichwohl ist das Ende des Themas damit noch nicht erreicht. Zum einen erscheint die Formulierung zweifelhaft, dass es für so etwas wie Religion II keinerlei Plausibilität mehr gibt. (Feil 2000: 27) Auch wenn erkannt ist, dass sich darauf berufende Positionen Allgemeingültigkeit nicht beanspruchen können, mag es doch Bereiche und Binnendiskurse geben, in denen sie gilt. Vielleicht ist es ja so, dass wir es bei Religion II mit eher traditioneller und gebildeter Schichten zu tun haben. Literarische, feuilletonistische und philosophisch-theologische Publikationen könnten jedenfalls darauf schließen lassen. Es ist nicht zu erkennen, warum Haltungen wie diese im Konzert gegenwärtiger Religiositäten nicht auch vorkommen.

Zum anderen gibt, wer den Religionsbegriff aufgibt, eine zentral wichtige Funktion auf, nämlich seine *diagnostische*. In dieser Funktion scheint er mir unverzichtbar. Glaube ist immer *auch* Religion. Glaube, auch wenn er durch einen Religionsbegriff nicht zureichend beschrieben oder gar begründet

werden kann, ist doch je und je der Beschreibung zugänglich. So war oben, bei der Auseinandersetzung mit Schleiermachers Bewusstseinstheorie, sichtbar geworden: Was er dort als Gefühl schlechthinniger Abhängigkeit beschreibt, ist in theologischen Termini das Widerfahrnis der Geschöpflichkeit. Begeht man nun nicht den Fehler, diese Beschreibung für eine Begründung zu halten, so spricht nichts gegen sie; im Gegenteil, sie wird wichtig und unverzichtbar. In diesem Sinne plädiere ich für eine Lesart der Schleiermacher'schen Glaubenslehre, die seine Bewusstseinstheorie nicht als Begründung, wohl aber als Beschreibung liest. Und dann entfällt, nebenbei gesagt, viel von der Polemik, die der Verfasser der Kirchlichen Dogmatik gegen sie erhoben hat. Weil Glaube *auch* Religion ist, kann er durch Religionsbegriffe beschrieben werden, sofern man diesen Begriffen keinen falschen Begründungsstatus zumisst. Religionsbegriffe sind theologisch unverzichtbare diagnostische Instrumente. Eine Theologie, die meint, ohne sie auskommen zu können, würde sich von der Wahrnehmung der Vielfältigkeit des Glaubenslebens mutwillig abkapseln. Und das kann, bei allem Recht der Begründung ihres Themas im Glauben, nicht gut gemeint sein. Religion gehört zur Geschöpflichkeit.

Ich greife noch einmal den Faden der Auseinandersetzung mit Wilhelm Gräb auf. Religion deutet nach ihm Wendepunkte der Biographie in sinnstiftender Absicht. Offenbar sind Elemente einer neuzeitlichen Religionstheorie in besonderer Weise geeignet, dies herauszuarbeiten – und in der Tat ist ein Verschwinden solcher Religionsfunktionen nicht unbedingt zu beobachten, wie der Blick auf die Kasualpraxis deutlich machen dürfte. Theologisch bedenklich wird es nur dann, wenn diese Praxis der Religion zum Glauben erhoben und zur Norm gemacht wird. Vergleichbares gilt für Religionsbegriffe anderer Provenienz: So wird kaum jemand bestreiten wollen, dass auch die Orientierungsleistung der christlichen Glaubensperspektive im Sinne von Niklas Luhmanns Systemtheorie komplexitätsreduzierend wirkt. Dieser beschreibende Zugang ist vielversprechend. Nur sollte sich die Theologie von diesen Beobachtungen den Mut zur eigenen Sachlichkeit nicht nehmen lassen und ihr eigenes Thema nicht ausschließlich in funktionalen Termini durchdenken. – Die Reihe der Beispiele lässt sich fortsetzen.

Theologie benötigt die Religionsbegriffe – und zwar pointiert in ihrer Vielfalt –, um ihre Aufgaben erledigen zu können. Dass diese je und je der Sachkritik vom Glaubensbegriff her unterliegen, tut dem keinen Abbruch.

Gekürzte und bearbeitete Version des Beitrags, der zuerst in der Berliner Theologischen Zeitschrift 21 (2004), 157–171, erschien. Abdruck mit Genehmigung des geschäftsführenden Herausgebers der BThZ.

Literatur

Cramer, K. (1985): Die subjektivitätstheoretischen Prämissen von Schleiermachers Bestimmung des religiösen Bewußtseins, in: *Friedrich Schleiermacher, 1768–1834*. Theologe, Philosoph, Pädagoge, Göttinge: Vandenhoeck & Ruprecht, 129–162.

Drehsen, V. (1994): *Wie religionsfähig ist die Volkskirche?* Sozialisationstheoretische Erkundungen neuzeitlicher Christentumspraxis, Gütersloh: Gütersloher.

Feil, E. (1986-2001): *Religio* I–III, Göttingen 1986–2001.

Feil, E. (2000): Zur Bestimmungs- und Abgrenzungsproblematik von »Religion«, in: *Streitfall Religion.* Diskussionen zur Bestimmung und Abgrenzung des Religionsbegriffs, hg. von dems., Münster: Lit.

Gräb, W. (1993): Kirche als Ort religiöser Deutungskultur. Erwägungen zum Zusammenhang von Kirche, Religion und individueller Lebensgeschichte, in: *Gott im Selbstbewußtsein der Moderne*. Zum neuzeitlichen Begriff der Religion, hg. von U. Barth und dems., Gütersloh: Gütersloher, 222–239.

Gräb, W. (2000): Wahrnehmung gelebter Religion – oder wie theologische Ethik und Praktische Theologie zusammenspielen, in: *Christentum und Spätmoderne.* Ein internationaler Diskurs über Praktische Theologie und Ethik, Stuttgart: Kohlhammer, 114–126.

Hegel, G.W.F. (1986): Vorrede zu Hinrichs' Religionsphilosophie, *Werke 11*, Frankfurt/M: Suhrkamp, 42–67.

Joest, W. (1967): *Ontologie der Person bei Luther*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Kant, I. (1983) Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft, *Werke in sechs Bänden*, Band IV, hg. von W. Weischedel, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 645–879. Zitiert nach der mitgeführten Paginierung der Akademieausgabe der zweite Auflage von 1794.

J.H. Leuba (1969): *A Psychological Study of Religion*. Its Origin, Function and Future, Nachdruck der Ausgabe von 1912, New York: AMS Press.

M. Luther (1897): *Luthers Werke*. Weimarer Ausgabe Bd. 7, Weimar: Böhlau.

M. Luther (1926): *Luthers Werke*. Weimarer Ausgabe Bd. 39/I, Weimar: Böhlau.

Nüssel, F. (2000): Ende oder Wiederkehr der Religion? Zur theologischen Funktion des Religionsbegriffs, in: *Streitfall Religion.* Diskussionen zur Bestimmung und Abgrenzung des Religionsbegriffs, hg. von E. Feil, Münster: Lit, 97–101.

A. Rimbaud (1991): *Œuvre vie.* Edition du centenaire, établie par A.Borer, Paris: Arléa.

Schleiermacher, F.D.E. (1960): *Der christliche Glaube nach den Grundsätzen der evangelischen Kirche im Zusammenhange dargestellt*, hg. von M. Redeker, 7. Auflage, Berlin: De Gruyter.

Schleiermacher, F. (1988): *Dialektik,* hg. von R. Odebrecht, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Tenbruck, F.H. (1993)*:* Religion im Maelstrom der Reflexion, in: *Religion und Kultur.* Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialphilosophie, Sonderheft 33 (1993), 31–67.

Wagner, F. (2000): Religion zwischen berufstheologisch-normativer Binnensicht und empirischer Außensicht, in: *Streitfall Religion.* Diskussionen zur Bestimmung und Abgrenzung des Religionsbegriffs, hg. von E. Feil, Münster: Lit, 141–144.

Weinrich, M. (2000): Gezähmte Geschichte. Vom Gewicht der zu leicht befundenen Religion, in: *Streitfall Religion.* Diskussionen zur Bestimmung und Abgrenzung des Religionsbegriffs, hg. von E. Feil, Münster: Lit, 145–150.

Georg Zenkert

Orientierung in der Bildungskrise

Wenn Bildung im weitesten Sinne die Aneignung von Kultur ist, dann muss die Beschäftigung und Auseinandersetzung mit Religionen im besonderen Maße bildend sein. Das Verhältnis von Religion und Bildung ist jedoch spannungsvoll. Religionen haben nicht nur eine bildende Funktion, sondern fordern eine ganz besondere Form der Teilnahme. Zumindest die großen monotheistischen Religionen heischen Bekenntnis, nicht nur theoretische Beschäftigung mit ihren historischen Erscheinungsformen. Bisweilen ist das Verhältnis gar konflikthaft, denn Religionen können auch – in eher traditional orientierten Gesellschaften – bildungshemmend wirken und umgekehrt wird Religion – in modernen Gesellschaften – durch Bildung marginalisiert. Diese komplexe Situation hat ihre Vorgeschichte. Bekanntlich haben sich Kultur und Bildung im säkularen Zeitalter von der Religion als vormals dominierender Kraft emanzipiert. Nachdem durch die verschiedenen Wellen der Aufklärung Bildung und Religion entkoppelt wurden, ist die Verbindung beider prekär. Der Gebrauch der Vernunft, so lautet das Credo der Aufklärer, befreit von Vorurteil und Aberglaube. So gerät auch der christliche Glaube unter Rechtfertigungsdruck. Die Konkurrenz von Mündigkeit und religiöser Bindung, von Vernunft und Glaube macht sich auch innerhalb der Religionen bemerkbar. Die christliche Theologie hat sich über viele Jahrhunderte mit dem spannungsvollen Verhältnis von Glaube und Vernunft beschäftigt. Eine Versöhnung, wie sie den großen Theologen des Mittelalters vorschwebte, ist nie erreicht worden. Mit der Durchsetzung des wissenschaftlichen Weltbildes hat sich vielmehr das Verhältnis zugunsten der Vernunft verschoben und der Glaube befindet sich, zumindest in den westlichen Gesellschaften, in der Defensive.

Diese Entwicklung ging am Bildungsbegriff nicht spurlos vorüber. Tatsächlich hat dieser selbst auch religiöse Wurzeln, genauer gesagt verdankt er seine Genese einer Verbindung von mystischen Vorstellungen und naturphilosophischen Konzeptionen. Er geht zurück auf die Idee der Gottebenbildlichkeit des Menschen, die sich mit der Aufforderung zur Annäherung an Gott verbindet. Dieses Nachahmungsmodell wird verschränkt mit der Idee eines organischen Entwicklungsprozesses gemäß einer eingepflanzten Form, die sich autopoetisch entfalten will. So konkretisiert sich der Bil-

dungsgedanke als Selbstgestaltung gemäß einem Ideal, dass sich dann bald von der mystischen Identifikation mit Gott löst und die säkulare Bedeutung von Selbstverwirklichung annimmt. Bildung ist individuelle Selbstentwicklung gemäß einem Ideal, das nun aber nicht einfach gegeben ist, sondern erst entdeckt werden muss. Sein Ideal zu finden ist selbst ein Bestandteil der Bildung.[1]

Die Idee der Humanität zehrt von diesem spekulativen Zusammenhang, verdankt sich aber bezeichnenderweise der Ablösung von den religiösen Wurzeln, also der Säkularisierung, der Verweltlichung dieser Idee. Die Bildungsidee ist ein Spross, der seine Herkunft abstreift. Gerade durch den Verzicht auf religiöse Prämissen wird nun Bildung im Sinne der Entfaltung der Individualität und der Realisierung humaner Lebensverhältnisse zum zentralen Bezugspunkt pädagogischer Bemühungen. So gewinnt der Bildungsbegriff zu Beginn des 19. Jahrhunderts seine prägende Kraft durch das Versprechen, eine ursprünglich religiöse, auf eine Transzendenz verweisende Entwicklungsperspektive des Individuums durch die Konzentration des Menschen auf sich selbst zu realisieren. Die Verwirklichung der Humanität ist ein weltliches Projekt.

In heutigen Bildungsdebatten wird jedoch ein nüchterner Ton angeschlagen. Der Terminus 'Bildung' ist besonders im politischen Diskurs zwar ein positiv konnotierter Topos und wer sich für Bildung einzusetzen verspricht, findet uneingeschränkte Zustimmung. Aber der Sinn des Begriffes ist verblasst. Dieser Bedeutungsschwund ist Ausdruck einer umfassenden Orientierungskrise, in der sich die modernen Gesellschaften befinden. Nun kann es kein Zurück geben und eine Umkehrung des Säkularisierungsprozesses wäre fatal. Dennoch kann man fragen, ob nicht durch eine intensivere Einbeziehung von Religion in den Bildungsprozess im Ansatz Orientierung gestiftet werden kann, denn Religionen gelten inzwischen auch manchen Aufklärern als Sinnressource. Vertreter der Religionen neigen sicher dazu, diese Frage positiv zu beantworten. Doch ehe darüber entschieden werden kann, muss geklärt werden, worin eigentlich das Problem der Orientierungslosigkeit in Bildungsangelegenheiten besteht und wie Orientierung aussehen müsste, das heißt, welche Kriterien erfüllt sein müssten, damit die Art der Orientierung das Bemühen um Bildung nicht untergräbt, sondern befördert. Die folgenden Überlegungen werden sich in der Hauptsache der Frage widmen, worin die Bildungsmisere besteht und welche Probleme hier anzugehen sind. Abschließend soll in einem Ausblick die Frage berührt werden,

[1] Der Gedanke wird prägnant gefasst durch Pico della Mirandola (1990). Zur Begriffsgeschichte des Bildungsbegriff s. Zenkert 1998.

welche Rolle die Religion für Bildung spielen kann. Zunächst werde ich jedoch einige kritische Bemerkungen zum gegenwärtigen Verständnis von Bildung wagen, das sich in der Bildungswirklichkeit und den Bildungswissenschaften dokumentiert, um anschließend die Grundprobleme eines zeitgenössischen Bildungsbegriffs zu skizzieren, die sich als Probleme der Orientierung im Bildungsbereich erweisen.

Die Bildungsmisere

Die gegenwärtige Krise der Bildung besteht nicht darin, wie PISA, TIMMS und andere Tests uns nahelegen wollen, dass allgemein anerkannte Standards nicht erfüllt werden, dass nicht erreicht wird, was als Maß des Wissens und des Könnens Anerkennung verdient. Sie besteht vielmehr darin, dass gerade mit der Fixierung auf diese Tests kaum mehr zu erkennen ist, was Bildung sein könnte. Dieser Befund ist viel gravierender als die in immer neuen Anläufen diagnostizierte vorgebliche Mediokrität der Bildungseinrichtungen. Dennoch konzentriert sich die Aufmerksamkeit auf Strukturen und Methoden. Die meisten Therapievorschläge lassen sich auf einen einfachen Nenner bringen: Die Qualität der Bildung soll durch Effizienzsteigerung des Bildungsapparates und der Lernstrategien optimiert werden. Aber trotz des Reformeifers der Bildungsinstitutionen, trotz einer Flut von Studien der empirischen Bildungsforschung und hektischer Innovationsversuche gibt es keinen durchschlagenden Erfolg. Der schnelle Wechsel von Diagnosen und Therapien ist selbst zur Krankheit geworden. Diese fatale Situation ist inzwischen luzide analysiert (Liessmann 2006, Gruschka 2011).

Angesichts der im 20. Jahrhundert erfolgten 'Austreibung der Bildung aus den Bildungswissenschaften' darf bezweifelt werden, dass es einen wissenschaftlichen Ausweg aus der Bildungskrise gibt. Der Mainstream der Pädagogik hat sich im Sog sozialpolitischer Reformen vom Bildungsbegriff verabschiedet und spricht lieber von „Erziehung“ oder „Lehr-/Lernarrangements“. Bildung galt lange als Ausprägung bürgerlicher Lebensformen, die nur die Privilegien der herrschenden Klasse repräsentieren. Erziehung dagegen ist der Inbegriff der Steuerungsprozesse, die eine Gesellschaft nutzen kann, um die nachwachsende Generation nach ihren Vorstellungen zu prägen. So kommt es zu der bekannten Arbeitsteilung: Die Zielsetzung behält sich die Politik vor, die Wissenschaft stellt die empirische Grundlage bereit.

Unter der Hegemonie der pädagogischen Psychologie ist das Gebot der empirischen Fundierung aller Forschung zum Dogma erstarrt. Normative

Fragen kann und will eine empirisch angelegte Disziplin nur am Rande behandeln. Normative Theoriebildung gilt als ideologieanfällig. Diese selbst verordnete theoretische Askese der zeitgenössischen Bildungsforschung gegenüber normativen Fragen und konzeptionellem Denken erweist sich jedoch im Resultat selbst als ideologisch. Eine Wissenschaft, die sich vor allem auf Methoden und Techniken konzentriert, macht sich abhängig von ihren Auftraggebern. Die Unterstellung, die Welt der Bildung bestünde aus harten Tatsachen, ist trügerisch. Wenn die Praxisforschung sich nicht darauf beschränken will, den Bildungsmanagern Antworten auf vorgegebene Fragen und Methoden für beliebige Zwecke zu liefern, muss sie selbst Perspektiven eröffnen, also Theoriebildung betreiben.

Zur Semantik des gegenwärtigen bildungstheoretischen Diskurses gehören Leerformeln wie das Konzept der Zukunftsfähigkeit, das deshalb kaum umstritten ist, weil es sich mit beliebigen Inhalten füllen lässt, also nahezu nichts sagend ist. Skeptisch stimmt die Tatsache, dass sich über dergleichen Vokabeln erst gar nicht sinnvoll streiten lässt. Sie bieten in bildungspolitischen Diskursen keinen Ansatzpunkt für eigene Stellungnahmen und sind deshalb im Bildungsdiskurs Muster ohne Wert.

Nichtsdestoweniger fordern Bildungsexperten unverdrossen, die nachwachsende Generation nachhaltig zukunftsfähig zu machen, als wäre nicht die Hybris, schon heute über die künftigen Herausforderungen Bescheid wissen zu wollen, das Gegenteil aller Bildung. Es gehört allerdings zum Kern des Bildungsgedankens, dass Bildung auf die Zukunft vorbereitet, weil sie nicht auf eine bestimmte Vorstellung von Zukunft festgelegt ist. Der Begriff der Zukunftsfähigkeit konterkariert sich jedoch selbst, denn er steht für das Unterfangen, die Zukunft zu antizipieren und sperrt sich gerade damit gegen die Offenheit, die erforderlich ist, um dem Ungewissen der Zukunft zu begegnen.[2] Wer die Zukunft gedanklich vorwegnehmen will, verleugnet sie; und er opfert die Gegenwart für eine falsche Erwartung. Das ist gerade im Bildungssystem fatal.

Für die so zugerichtete Gegenwart charakteristisch ist der Zukunftsschwund, der einher geht mit einer immer kürzeren Verfallszeit der Kompetenzen, Instrumentarien und Techniken, die als zukunftssicher gelten. Die Beschleunigung aller gesellschaftlichen Veränderungen ist Indiz einer Verkürzung der Zeitspanne, die als Zukunft wahrgenommen wird. Verplanung, so wünschenswert sie im Augenblick erscheint, ist der Versuch, Zukunft zu

[2] Gerade in dem Maße, in dem die Zukunft zunehmend durch wissenschaftliches und technisches Wissen geprägt wird, schwindet die Planungssicherheit, da wir per definitionem nicht über das künftige Wissen verfügen. Auf dieses Paradoxon hat K. R. Popper (1982: 62 ff.) aufmerksam gemacht.

beherrschen, ein Bestreben, das gerade in seinem Gelingen misslingt, weil das, was damit eingeholt wird, nicht die Zukunft sein kann. So wird eine zukunftsfixierte Kultur Opfer ihres eigenen Erfolges, indem sie im Bestreben, Zukunft vorwegzunehmen, sich auf immer kurzfristigere Maßnahmen kapriziert. Der Ruf nach Zukunftsfähigkeit ist vor allem das Indiz dieses Zukunftsverlustes. Die eitle Beschwörung der Zukunft ist das Ergebnis einer Flucht vor den drängenden Fragen der Gegenwart.

In spiegelbildlicher Entsprechung gibt es jedoch auch eine Beschwörung der Vergangenheit. Der publizistische Erfolg populärer Erziehungsberater beruht nicht zuletzt auf einem berechtigten Misstrauen gegenüber einer Strategie, die Tradition zugunsten eines leeren Zukunftsversprechens aufgibt. Aber der Blick zurück in eine angeblich heile Vergangenheit ist kein Garant für den Anschluss an Tradition. Wer glaubt, Werte durch Ermahnungen wiederbeleben zu können, täuscht sich selbst oder die anderen. Vergangene Werte sind wie wertlos gewordene Währungen, sie lassen sich nicht restaurieren. Orientierungsfragen lassen sich nicht durch den Verweis auf Werte beantworten. Werte basieren auf subjektiven Präferenzen. Wie soll man jemanden dazu überreden, bestimmte Präferenzen zu haben? Entweder sie beziehen sich auf Ziele, die Menschen bereits haben, oder sie sind willkürliche Setzungen, also eine Form des Zwangs. Niemand will Werte um ihrer selbst willen. Nur insofern schätzen wir Werte als sie sich auf etwas beziehen, was wir erreichen wollen (Wir streben nicht nach dem Wert ‚Gesundheit', sondern danach, gesund zu sein). Also müssen wir uns auf die Ziele konzentrieren und diese kennenlernen. Nicht Werte sind gefragt, sondern Wissen und Einsicht.

Bildung findet Orientierung nicht in Werten, sondern in immanenten Qualitätsmaßstäben. Diese Suche nach der Qualität von Bildung ist offensichtlich nur erfolgreich, wenn man weiß, was Bildung ist. So scheinen wir uns in einer recht aussichtslosen Situation zu befinden, da die Suche nach der Orientierung für den Bildungsbereich selbst zur Frage von Bildung wird. Es bleibt also nur die Möglichkeit, mit dieser Frage an das Bildungskonzept selbst heranzutreten und dessen spezifische Probleme zu betrachten. Trotz der Komplexität der Diskussionen lassen sich drei Fragen identifizieren, die alle Bildungsdiskurse seit dem 18. Jahrhundert bis heute prägen: die Antinomie von Bildung und Ausbildung, das Dilemma von Selektion oder Förderung und die Auseinandersetzungen über das Verhältnis von Autorität und Selbstbestimmung.

Die Antinomie von Bildung und Ausbildung

Eine Kernfrage der Bildungsdebatte ist die bekannte Unterscheidung von Bildung und Ausbildung. Dabei zeigt sich zunächst, dass der Bildungsbegriff vieldeutig ist. Sein Spektrum reicht von der Idee einer Vermittlung kanonisierter Kulturgüter bis zur Vorstellung einer freien Entwicklung und Gestaltung der Persönlichkeit. Ausbildung dagegen erscheint zunächst schlicht als Verfahren der Einübung bestimmter Fertigkeiten, die überwiegend der beruflichen Qualifikation dienen. Ausbildung ist folglich primär unter dem Gesichtspunkt der Nachwuchsrekrutierung einer ökonomisch orientierten Zivilisation zu verstehen. Auch Ausbildung setzt jedoch eine gewisse Vertrautheit mit Bildungsgütern voraus und hängt von einem Minimum an Persönlichkeitsbildung ab; so scheint sich ein Kompromiss beider Perspektiven anzubieten. Daraus ergibt sich aber kein harmonisierender Ausweg aus dem Dilemma. Die Kombination von Bildung und Ausbildung ist problematisch, da diese nicht gleichrangig nebeneinander stehen können.

Dies zeigt bereits ein kurzer Blick auf die Begriffsgeschichte. Während Bildung heute meist mit Erziehung vermengt wird, hat die Philosophie des deutschen Idealismus dem Bildungsbegriff eine davon unabhängige Prägung verliehen. Dieser Begriff wird vor allem mit Wilhelm von Humboldts Schulreform und der von ihm angeregten Universitätsgründung assoziiert. Es ist aber nicht die Tat eines isolierten Einzelnen, sondern der Geist einer Epoche, der im Bildungskonzept zum Ausdruck kommt; Herder, Fichte, Hegel, Schiller, Goethe und anderen verdankt der Begriff seine emphatische Bedeutung als anthropologisches Grundprinzip. Humboldt bringt dieses Prinzip in radikalster Form zum Ausdruck: Bildung ist wahres Menschsein, die Entfaltung von Humanität. Eine so verstandene Bildung realisiert sich immer als Bildung eines Individuums. Sie ist weder das Ergebnis äußerer Einflüsse noch eine festgelegte Entwicklung. Bildung ist die im eigenen Bemühen erfolgende Selbstformung des Individuums im Rahmen seiner Kräfte und Möglichkeiten (Humboldt 1960: 234).

Hegel betont gegen die Tendenz der Verabsolutierung des Individuums die Notwendigkeit der Selbstentfremdung des Individuums mit dem Argument, dass erst das Sichüberschreiten, die Auseinandersetzung mit der äußeren Wirklichkeit und die Erschütterung der behaglichen Selbstgewissheit jenen Prozess in Gang setzt, der Bildung genannt zu werden verdient (Hegel 1988: 323 ff.). Die Entwicklung des Individuums führt dieses über sich selbst hinaus zu den Manifestationen des kulturellen Lebens. Gegen die Verabsolutierung des Einzelnen, zu der Humboldt neigt, verweist Hegel auf die Kraft der gemeinsamen geistigen Welt, auf deren Boden das Individuum

sich entfaltet. Hegel ist auch der erste, der die problematische Seite des Bildungsprinzips vor Augen führt. Sie zeigt sich aber, wo Bildung als Selbstdarstellung inszeniert und die Distanz zu sich selbst und der Welt in selbstgefälligen Gesten zelebriert wird. Die heute noch nachklingende Kritik am Bildungsbürgertum ist dagegen vergleichsweise harmlos.

Dieser Begriff der Bildung prägt die in ihrer kulturellen Bedeutung herausragenden Epoche der deutschen Klassik und gilt noch lange als feste Bezugsgröße, bis er im 20. Jahrhundert allmählich seine prägende Kraft verliert. In der modernen industriellen Arbeitswelt, die die Lebensbedingungen der Menschen prägt und insofern auch die entscheidende Herausforderung für die Entwicklung des Individuums ist, wirkt der traditionelle Bildungsbegriff deplaziert. Der Komplex von Naturwissenschaft, Technik und Industrie führt zu einer Veränderung der Lebenswelt, die nicht übersehen werden kann. Wir haben die Bedingungen der Arbeitswelt mehr oder weniger kritiklos akzeptiert und genießen die Errungenschaften der Technik. Die technisch-ökonomische Welt fordert von uns wiederum bedingungslose Anpassung. Die klassische Idee der Bildung stellt dies in Frage. Wenn es allein um die wohlproportionierte Ausbildung der individuellen Kräfte zu tun ist, muss das zweckrationale technische Kalkül und der Primat der Ökonomie relativiert werden. Wenn es dagegen um die Selbstbehauptung in der modernen Arbeitswelt geht, muss der Bildungsanspruch wie eine Flucht in die Innerlichkeit erscheinen. Beide Perspektiven schließen sich aus. Aber weder die eine noch die andere Option ist verzichtbar.

Dieser Antinomie scheint das gegenwärtige Bildungssystem ausweichen zu wollen. Während der Glaube an die bildende Wirkung der Überlieferung geschwunden ist, haben sich die Bildungseinrichtungen den gesellschaftlichen Anforderungen geöffnet und suchen ihnen zu entsprechen. Orientierung ist auf diese Weise kaum zu erwarten. Bildung im Sinne der Individualisierung wird immer weniger gewünscht. Sie macht unabhängig und gefährdet die Anpassungsfähigkeit. Das Problem, dass das Individuum von den gesellschaftlichen Kräften, insbesondere von der Wirtschaft vereinnahmt zu werden droht, ist nicht mehr zu kaschieren.

Nur scheinbar bilden individuelle Selbstverwirklichung einerseits und Anpassung an gesellschaftliche Erfordernisse andererseits unter den Bedingungen der modernen Welt eine Allianz. Wenn Individualität sich darin erschöpfte, dass die Einzelnen sich in der modernen Arbeitswelt behaupteten und ihre individuelle Wünsche befriedigten, dann wäre Individualismus nur das Komplement der modernen Massengesellschaft. Das Problem der Vermittlung von Bildung und Ausbildung erscheint heute vermutlich deshalb nicht mehr so bedrückend, weil Individualität mit subjektiver Willkür

und privaten Eigenheiten gleichgesetzt wird. Dieses depravierte Verständnis von individueller Selbstverwirklichung, in der es kein Selbst und keine Wirklichkeit mehr gibt, hat nichts mit der Bildung von Individualität zu tun. Hier muss eine Bildungsreform ansetzen, um den Sinn für eine qualitativ anspruchsvolle Konzeption von Individualität zu schärfen und auf die unaufhebbare Differenz von Bildung und Ausbildung aufmerksam zu machen.

Selektion oder Förderung

Anders verhält es sich mit dem zweiten Dilemma, dem Streit um Leistung oder Förderung, ein Thema, das die zeitgenössischen Diskussionen um Bildung durchzieht. Dabei ist die Erinnerung an die Bedeutung von Leistung im Zusammenhang mit Bildung zunächst harmlos, fast trivial, sofern bei jedem zielgerichteten Prozess gewisse Normen oder Standards erreicht werden sollten. Leistung ist insofern nichts Schlechtes, aber auch nicht notwendig etwas Gutes. Leistung bedeutet zunächst nur die Erfüllung einer vorgegebenen Marge oder, falls diese nicht definiert wird, das Erreichen mindestens durchschnittlicher, besser aber überdurchschnittlicher Werte. Wenn nun aber kein Messwert vorgegeben werden kann, wie insbesondere in den Sphären von Wissenschaft und Kunst, wird die Beschwörung des Leistungsbereitschaft fragwürdig. Leistungsvergleiche folgen entweder dem Diktat äußerer Kriterien oder sie setzen ihre Maßstäbe selbst. Aber welche Standards können im Bildungsbereich gesetzt werden? Kann Kultur nach externen Maßstäben beurteilt werden? Wissenschaftliche Standards kann nur die Wissenschaft selbst setzen, musikalische nur die Musik. Warum sollte das nicht für Bildung insgesamt gelten?

Was ist jedoch der Gegenstand der Leistungsmessungen im Bildungsbereich? Zwar gibt es einzelne Fertigkeiten oder, im neueren Jargon, Kompetenzen, die sich theoretisch skalieren lassen; welche Fähigkeit aber mit welcher Gewichtung erworben werden sollte, kann sich nur aus einer umfassenden Konzeption von Bildung ergeben. Alles andere würde bedeuten, Bildungsprozesse nach äußeren Maßstäben zu messen, also für sekundäre Interessen zu instrumentalisieren.

Um der Leistungsmessung willen werden in der Regel formale Qualifikationen als Schlüsselkompetenzen angesetzt, die vor allem nach dem methodologischen Kriterium der Messbarkeit ausgewählt werden, denn Leistung muss per definitionem messbar sein. So wird dem Bildungsbereich eine fremde Logik aufgezwungen. Ob sich die Reife einer Persönlichkeit, die Qualität eines Kunstwerkes, die sprachliche Ausdrucksfähigkeit oder das

kritische Denkenvermögen den Kriterien der Leistungsmessung fügen, muss indes bezweifelt werden.

Auch die Hoffnung, die Maßstäbe der empirischen Forschung, wie bei sportlichen Disziplinen, aus vergleichenden Untersuchungen zu gewinnen, trügt. Weder Höchst- noch Durchschnittsleistungen haben die Bedeutung von Maßstäben im Sinne von Bildungsnormen. Vergleiche, Exzellenzmodelle und Konkurrenzverfahren machen normative Setzungen nicht überflüssig, sondern basieren auf ihnen und setzen sie stillschweigend voraus.

Dieser Sachverhalt macht sich spätestens dann bemerkbar, wenn realisiert wird, dass Leistungsmessung immer explizit oder implizit Selektion bedeutet. Selektion ist ein teils erwünschter, teils als unvermeidbar in Kauf genommener Nebeneffekt von Leistungsmessung. Leistungsanforderungen stellen folglich den Einzelnen in ein Gefüge der Macht. Legitim sind diese Maßnahmen allein dann, wenn sie dem Bildungszweck, der Förderung des Einzelnen angemessen und das heißt, untergeordnet sind, also beispielsweise diagnostischen Zwecken dienen. De facto tendiert Leistungsmessung jedoch dazu, externe Erwartungen sozialer Systeme zu reproduzieren. Der Machtanspruch, der mit jeder Leistungsbewertung verbunden ist, muss sich gegenüber dem Individuum ausweisen und rechtfertigen lassen. Die hinlänglich bekannten Defizite hinsichtlich der Bildungsgerechtigkeit, die Abhängigkeit des Bildungserfolges von der sozialen Herkunft und die Probleme der Kinder und mit Migrationshintergrund, lassen sich nur über eine veränderte Relation von Förderung und Leistungsmessung ausgleichen.

Die gegenwärtig grassierende Testwut ist Ausdruck eines Bildungsverständnisses, das auf Leistung konzentriert ist. Die gute Absicht, die mit den zahllosen Tests verbunden sein mag, wird durch ihre Wirkung vermutlich wieder aufgehoben. Denn Lernen wird mehr und mehr zur Vorbereitung für den nächsten Test. Um Bildungsprozesse zu ermöglichen, muss Leistung der Förderung untergeordnet werden, weil nur Förderung die Voraussetzung schaffen kann für Bildungsprozesse.

Autorität oder Selbstbestimmung?

Damit ist ein weiterer Topos berührt, der in Bildungsdiskursen einen prominenten Platz einnimmt, die Auseinandersetzung um die Bedeutung von Autorität in Opposition zur Idee freier Selbstbestimmung. Auf den ersten Blick scheinen sich Bildung und Autorität nicht zu vertragen. Autorität gilt als suspekt, da sie nach verbreiteter Auffassung die freie Entfaltung der Persönlichkeit hemmt. Andererseits ist in in ritualhafter Regelmäßigkeit zu hö-

ren, dass die Bildungskrise nur durch eine Wiederbelebung der Autorität zu überwinden sei. Erzieher müssen, so die Forderung, den ihnen Anvertrauten kraft disziplinierender Maßnahmen Grenzen setzen. Dieser wohlfeile Ruf nach Autorität verdeckt das eigentliche Problem. So unstrittig es ist, dass Erziehung auch disziplinierend sein muss, so wenig kann diese Aufgabe doch mit Dominanz und Disziplin gleichsetzt werden. Populäre Erziehungsberater bauen jedoch gerade auf dieses Konzept und finden damit Zustimmung. Die wirklich desaströse Wirkung dieser Einlassungen besteht darin, dass sich Befürworter und Gegner in dieser Debatte stillschweigend auf eine falsche Vorstellung von Autorität einigen. Autorität gilt demnach als Ausdruck barer Überlegenheit, als Herrschaft, die Unterordnung verlangt.

Tatsächlich geht es im Bildungsbereich nicht um Herrschaft, Stärke und Kontrolle. Autorität ist mit diesen Kategorien nicht zu erschließen. Erziehung in einem weiteren Sinne lässt sich vielleicht mit Mitteln der Kontrolle und Disziplin bewerkstelligen, unterscheidet sich jedoch gerade dadurch von Bildung. Disziplin kann als Haltung Bildungsprozesse ermöglichen, hat selbst aber daran keinen Anteil, ja sie kann Bildung letztlich auch verhindern. Da Disziplin nicht an bestimmte Ziele gebunden ist, wird ihr diese fatale Technizität zum Verhängnis. Bildung dagegen ist nie neutral, sondern kann nur normativ verstanden werden als ein Prozess der Formung, der für das Subjekt dieser Formung als Gewinn, als ein Zu-sich-selbst-Kommen erfahren wird.

Bildung als anspruchsvolle Form der Selbstbestimmung verlangt Autorität, aber nicht zwingend Herrschaft. Autorität ist eine Form der Macht, die weder auf Fügungsbereitschaft aus Furcht, noch auf Unterwerfung und Zwang beruht. Allerdings verdankt sich Autorität auch nicht allein der freien Zustimmung des Betroffenen. Autorität basiert auf der Überlegenheit, auf besonderen Fähigkeiten. Kontrollmacht, die gemäß dem Modell physischer Stärke verstanden wird, ist dazu nicht in der Lage; sie operiert restriktiv. Autorität dagegen ist produktiv. Sie zeigt sich in der ursprünglichen Bedeutung als Beratungsmacht, bewährt sich durch die Fähigkeit, andere zum Handeln anzustiften und darin anzuleiten. Es ist die Macht der Initiative, die von entsprechendem Können getragen wird. Insofern bedarf sie der Anerkennung. Andererseits ist der Akt der Anerkennung nicht völlig souverän, denn die überlegene Fähigkeit eines anderen einzuschätzen bedeutet, über die eigenen Kompetenzen hinausgehend zu urteilen.

Es handelt sich folglich um eine Wechselbeziehung, die nicht von symmetrischen Positionen ausgeht, sondern Unterschiede im Wissen und Können der Betroffenen voraussetzt. Um einen Kenner, eine Autorität im Bil-

dungsbereich, in Kunst und Wissenschaft zu identifizieren und anzuerkennen, muss man selbst schon etwas von der Sache verstehen und wissen, dass man etwas nicht weiß oder kann. Dank dieser schwebenden Verbindung von Wissen und Nichtwissen ist die Autoritätsbeziehung im Zusammenhang mit Bildungsprozessen von großer Bedeutung. Sie ist eine Standardkonstellation für die Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten. Mit der Autorität wird die Bedeutung der Sache anerkannt, die sie vertritt und exemplarisch vorführt. Umgekehrt droht dort, wo Autoritäten fehlen, der Gegenstand der Bildung beliebig zu werden. Schließlich kann derjenige, der wenig von einer Sache weiß, nicht über ihre Bedeutung urteilen. Die Autoritätsperson steht dafür ein, dass etwas nicht nur gelernt werden muss, sondern dass es sich auch zu lernen lohnt. Aus dieser Garantie erwächst die Verantwortung, die sich mit Autorität verbindet.

Da die Autoritätsbindung aufgrund des Kompetenzgefälles asymmetrisch ist, muss davon ausgegangen werden, dass die Autoritätsperson Einfluss auf ihr Gegenüber ausübt. So entsteht scheinbar eine Konkurrenz zwischen Autorität und Selbstbestimmung. Selbstbestimmung in der trivialen Bedeutung einer Freiheit zu willkürlichen Entscheidungen, die sich zufälligen Umständen und momentanen Stimmungen verdankt, wäre das genaue Gegenteil von Bildung. Der Terminus der Selbstbestimmung markiert nicht nur einen Zustand der Unabhängigkeit, sondern einen hohen Grad persönlicher Reife im Umgang mit sich und der Welt. Denn nur auf dem Hintergrund einer komplexen Entwicklung des Selbst, die Charakter, Urteilsbildung, soziale Kompetenz und Weltkenntnis umfasst, lässt sich von Selbstbestimmung sprechen, eine Dimension, die in den gängigen entwicklungspsychologischen Modellen unterschätzt wird. Wer diese nicht besitzt, ist nicht zur Selbstbestimmung fähig, er bestimmt sich nicht, sondern wird bestimmt von den Einflüssen seiner natürlichen und sozialen Umgebung.

Die Entwicklung zu einer selbstbestimmten Person bildet den Kern jedes Bildungsprozesses. Sie ist nicht nur verträglich mit Autoritätsbeziehungen, sie wird durch diese begünstigt, denn in der asymmetrischen Relation, die eine autoritative Beziehung darstellt, vermittelt sich die Entwicklung zur Selbstständigkeit mit der Anerkennung einer Kompetenz, über die ein Individuum noch nicht verfügt, die zu erwerben aber Bildung ausmacht. Was von außen betrachtet paradox erscheint, gehört wesentlich zusammen, denn Bildung bedarf der Orientierung und kann sich doch nur in freier Selbsttätigkeit vollziehen.

Die Annahme, Individuen müssten sich selbst überlassen werden, um sich frei zu entwickeln, beruht auf einer Verwechslung von Freiheit mit Bindungslosigkeit. Authentizität ist ein hehres Ziel, aber das Selbst, um das es

dabei geht, wird nur im sozialen Raum erfahrbar. Orientierung findet der Einzelne nicht als atomistisches Ich, sondern in einer Wechselbeziehung mit Anderen und mit der Welt. Gerade wenig entwickelte Persönlichkeiten, also im allgemeinen jüngere Menschen, sind dabei auf asymmetrische Beziehungen angewiesen. Die Rolle der Autorität auszufüllen ist selbst nur möglich unter der Voraussetzung individueller Bildung der Lehrenden.

Orientierung durch Bildung

Was heißt „sich orientieren"? Orientierung im Raum oder im Gelände erfordert zu wissen, wo man ist, und das ist nur möglich, indem ich weiß, wo die anderen Orte sind. Eine Karte allein verbürgt noch keine Orientierung, wenn ich meinen Standort nicht lokalisieren kann. Ich benötige, um sie zu nutzen, außerdem das Wissen um die Richtung, also die Himmelsrichtung. Dies ist nicht notwendig die Richtung, in die ich gehen will. Eine Karte wäre außerdem sinnlos, wenn ich die anderen Orte nicht identifizieren kann. Ich muss also ein Vorwissen haben oder ich muss mir dieses Wissen verschaffen, indem ich einfach losgehe und die umliegende Landschaft erkundige.

Die Analogie mit dem Modell der räumlichen Orientierung endet hier. In Fragen der Bildung geht es ja vorrangig um die Zielsetzung, die mir keine Karte abnehmen kann. Aber auch hier muss ich wissen, welche Bezugspunkte, welche Orte der Bildung es überhaupt gibt. Erst dann kann ich sinnvollerweise überlegen, welches mein Ziel sein könnte. Es steht also nicht am Anfang der Entschluss zu einem Ziel, sondern dieses ergibt sich erst aus dem Zusammenspiel von Selbstverortung und Weltkenntnis.

Orientierung kann man nicht von außen beziehen, wenn man nicht blindlings den Weisungen anderer ausgeliefert sein möchte. Orientierung bedeutet nicht, sich von anderen oder von einer höheren Instanz diktieren zu lassen, was man tun soll. Man müsste zumindest wissen, vom wem verlässliche Orientierung zu erwarten ist. Dies setzt elementares Orientiertsein bereits voraus. Man kann sich Orientierung aber auch nicht einfach selbst geben oder „konstruieren". Willkür und Konstruktion sind das Gegenteil von Orientierung. Bildung besteht nicht darin, der Willkür und der zufälligen Spontaneität, dem Einfall des Augenblicks zu folgen; die vielbeschworene innere Stimme ist oft nur das Ergebnis äußerer Beeinflussung.

Wie ist dann Orientierung überhaupt möglich? Man kann Orientierung nur selbst finden, weiß aber dabei noch nicht genau, was man eigentlich sucht. So verhält es sich bei jedem Lernprozess: Wer das Ziel seines Bemühens wirklich kennt, hat es ja bereits. Also muss, wer etwas lernen will, su-

chen, obwohl man das Ziel nicht genau kennt. Dieser zum ersten mal von Platon beschriebene paradoxe Prozess spielt sich dort ab, wo sich Individuen bilden. Die Frage „Welche Orientierung gibt es für Bildung?“ kann also nur damit beantwortet werden, dass Orientierung gerade durch Bildung und nur durch Bildung zu erfahren ist.

In diesem Sinne lässt sich Orientierung als Bildungsprozess begreifen. Ich benötige Orientierung, um mich zu bilden, aber erst durch die Bildung finde ich Orientierung. Dieser Zirkel ist unvermeidbar und jede Versicherung, es gäbe eine einfache Methode oder ein Programm als direkten Weg zur Bildung, ist ein Betrug. Bildung vollzieht sich in der Konfrontation mit Welt, in der sensiblen Wahrnehmung der Natur, im einfühlsamen Umgang anderen, in der Auseinandersetzung mit den Formen kultureller Überlieferung und in der Beschäftigung mit den großen Objektivationen menschlichen Geistes, zum Beispiel den Werken der Kunst, Musik, Literatur. Diese objektiven Gestalten konturieren die Welt, in der wir denken, fühlen und handeln. Erst dadurch erfahren wir, wer wir eigentlich sind und was wir sinnvollerweise wirklich wollen. Aus der verstehenden Auseinandersetzung mit diesen kulturellen Ressourcen ergibt sich das Netz der Sinnbezüge, in dem sich die Koordinaten des eigenen Standpunktes finden lassen. Die geistige Landkarte bekommt durch Bildung mehr Details, Kontur und Farbe. So weiß man besser, wo man steht und wohin man sich gerade bewegt und kann zumindest hoffen, dass sich dabei auch Kriterien des Richtigen und Falschen zu erkennen geben. Die Wahrnehmung der Komplexität der Welt bedeutet für das aufgeschlossene Individuum eigentlich eine permanente Überforderung. Wer sich weder mit einfachen Schemata begnügt, also borniert bleibt, noch in der Unübersichtlichkeit sich verliert, also haltlos wird, ist auf dem Weg der Bildung.

Bildung zeigt die Komplexität der Welt. Wer sich bildet, entwickelt ein reicheres Weltbild als der Ungebildete und damit ein reicheres Selbstbild. Die bildende Wirkung beruht immer auch darauf, dass wir uns selbst bewegen und uns dabei verändern, eine andere Haltung einnehmen. Erfahrung bedeutet Bewegung; durch die Bewegung wird das Bild der Welt interessanter und lesbarer. Dies ist kein bloßes Sammeln von Kenntnissen, sondern Welterschließung mit vollem Einsatz der ganzen Person. Das ist die wichtigste Voraussetzung, um im Bildungsbereich erfolgreich zu arbeiten. Nur wer selbst um Bildung bemüht ist, kann auch anderen zu Bildungserlebnissen verhelfen und der Verschiedenheit der Individuen gerecht werden. Wenn es zutrifft, dass die systematische Auswertung empirischer Forschung letztlich zu der Einsicht führt, dass das Handeln der Lehrpersonen der entscheidende Faktor im Bildungprozess ist (Hattie 2008), dann müsste

die Bildung der Persönlichkeit, die Entwicklung von Urteilskraft und die Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Erscheinungsformen der Kultur im Zentrum seriöser Lehrerbildung stehen.

Bildung durch Religion?

Zu den Gegenständen der Bildung gehören auch die Religionen, und zwar besonders dann, wenn diese zur eigenen kulturellen Prägung beigetragen haben. Die geistig durchdrungenen Weltansichten, die Religionen darstellen, sind ideale Bildungsgegenstände, weil sie Individuen dazu herausfordern, sich Überindividuelles zu vergegenwärtigen. Dies ist eine wichtige Horizonterweiterung. Unangemessen wäre jedoch die Erwartung, der bildende Umgang mit Religion ließe sich im Sinne der Werterziehung instrumentalisieren. Die schon in der Aufklärung artikulierte Hoffnung auf eine Moralisierung durch Religion kommt immer zu spät. Weder haben die Religionen im Diskurs der Ethik eine privilegierte Stimme noch sollten sie als Arsenale moralischer Aufrüstung missbraucht werden. Erstens funktioniert dies schlecht und zweitens verspielen sie damit ihren kulturellen Kredit, denn aus den Quellen der Religionen lassen sich, wie die Geschichte zeigt, ganz unterschiedliche moralische Konsequenzen ableiten.

Stattdessen gilt es, die bildende Wirkung der Religion zur Geltung kommen zu lassen. Sie kommt überall dort zur Erscheinung, wo Religionen um ihrer selbst willen als großangelegte Versuche der Verortung des Menschen in der Welt ernst genommen werden. Dies ist auch dann möglich, wenn sich die Individuen nicht damit identifizieren. Und wer sich bildend mit einer Religion beschäftigt weiß, dass eine Identifikation gar nicht so einfach ist, weil Religionen selbst vielgestaltige, heterogene Gebilde sind, die dem Menschen die Aufgabe der Orientierung nicht einfach abnehmen können.

Der zeitgenössische Religionsunterricht ist mit besonderen Herausforderungen konfrontiert. Unter der Bedingung der Säkularisierung hat sich Religion ganz neu zu artikulieren. Sie verteidigt ihren im Prinzip unveränderlichen Bestand mit veränderten Mitteln. Nicht die Religionskritik dürfte das Problem sein, sondern die Nüchternheit einer Welt, die Vieles, darunter auch die Religionen in ihrer überkommenen Form, als Selbstverständlich nimmt. Nach Schleiermacher (1991: 106) sind nicht die Skeptiker, sondern die verständigen und praktischen Menschen als Gefahr für Religion zu sehen. Allerdings hat sich der staatliche Religionsunterricht dem modernen Verfassungsstaats und dessen Neutralitätsgebot zu fügen. Der Religionsunterricht selbst kann keinen Glauben vermitteln, aber Bildungsprozesse an-

stoßen, die sich ja im Einzelfall möglicherweise auf den Glauben auswirken. Gemäß dem Bildungsauftrag der Schulen muss sich der Unterricht auf die bildende Funktion der Religion konzentrieren. Es kann den Sinn für christliche Prägung unserer Kultur wecken, die religiöse Überlieferung, die Sprache, Bildkultur und Musik vermitteln, kann die genuin religiösen Fragen artikulieren; er kann sensibilisieren für Verantwortung im Blick auf Transzendenz und die spezifisch christliche Form von Solidarität. Schließlich steht jeder Religionsunterricht in modernen Gesellschaften vor der besonderen Herausforderung der Vielfalt der Religionen und Traditionen in der multikulturellen Gesellschaft. Religionsunterricht im interkulturellen Kontext ist im besonderen Maße bildend, weil darin auch die Religionsgemeinschaften selbst Bildungsprozesse vollziehen müssen. Gemeinsamkeiten und Differenzen auszuloten, das Spezifische einer bestimmten Religion oder Konfession zu benennen, Möglichkeiten der Koexistenz, der wechselseitigen Bereicherung zu erkunden, dies sind Aufgaben, die nur von gebildeten Vertretern der Religion bewältigt werden können.

Literatur

Gruschka, A. (2011): Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht, Stuttgart: Reclam Verlag

Hattie, J. (2008): Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement, London: Routledge

Hegel, G. W. F. (1988): Phänomenologie des Geistes (1807), hg. v. H.-F. Wessels, H. Clairmont, Hamburg: Meiner Verlag

Humboldt, W. v. (1960): Theorie der Bildung des Menschen, Werke Bd. 1, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft

Liessmann, K. P. (2006): Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft, Wien: Zsolnay Verlag

Pico della Mirandola, G. (1990): De hominis dignitate. Über die Würde des Menschen, hg. v. A. Buck, Hamburg: Meiner Verlag

Popper, K. R. (1982): Historical Prediction and the Growth of Knowledge, in: The Open Universe. An Argument for Indeterminism, hg.v. W. W. Bartley, London: Routledge

Schleiermacher, F. D. E. (1991): Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern (1799), Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

Zenkert, G. (1988): Art. *Bildung, in:* Religion in Geschichte und Gegenwart, hg. v. H.-D. Betz, D. S. Browning, B. Janowski, E. Jüngel, Tübingen: Mohr Siebeck Verlag

Reinhard Mehring

Bildung im säkularen Staat[1]

I. Vorbemerkung

Eine *Vorlesung* ist kein Seminar. Sie ist monologisch angelegt und der Dozent redet ziemlich autoritativ von seinem Katheder herab. Eine Vorlesung ist aber auch kein Vortrag. Unterbrechungen sind möglich. Der Dozent muss kein Manuskript haben und kann frei sprechen; er darf Exkurse und Seitenwege gehen, wenn er nur Linie hält und ein paar wichtige Sachen „herüberbringt". Eine Vorlesung ist schließlich keine Ableseübung aus einem Lehrbuch. Ein Lehrbuch lesen Studenten besser daheim. Bei der Vorlesung kommt es weniger auf das Durchpauken eines Lern- oder Wissensstoffes als auf das Verstehen einiger weniger wichtiger Inhalte an. Schon Johann Wolfgang Goethe meinte: „Was man nicht versteht, besitzt man nicht." (Goethe 1981: XII, 398) Unvernetzte Vokabeln und Erinnerungen verschwinden im Schacht des Vergessens, und nur das, was man wirklich verstanden hat, wirkt nachhaltig. Bei Goethe findet sich auch die didaktische Sentenz: „Gehalt ohne Methode führt zur Schwärmerei; Methode ohne Gehalt zum leeren Klügeln; Stoff ohne Form zum beschwerlichen Wissen, Form ohne Stoff zu einem hohlen Wähnen." (Goethe 1981: XII, 425) Der Stoff allein macht es nicht. Man braucht auch einen methodischen Umgang mit dem Stoff. Didaktiker sprechen heute gerne von „Kompetenzen" und vergessen dabei

---

[1] Der Text ist einfach und einführend angelegt. Die Literaturangaben sind dagegen weiterführend und zitieren teils ältere Standardliteratur. Als vorzügliche politikwissenschaftliche Einführung in das weite Feld der neueren Bildungspolitik Hepp (2011), vgl. König (2012); historisch weit angelegte Sammelwerke sind Berg u.a. (1991/2005), Ruegg (1993/2000); zur Weichenstellung der abendländischen Trennung von Herrschaft und Heil Assmann (2000); zur Entstehung der modernen Toleranz Assmann (2010); zur politischen Ideengeschichte maßstäblich Ottmann (2000/2012); zur neueren Verfassungsgeschichte Willoweit (1990), Reinhard (1999); das verfassungsgeschichtliche Bild vom säkularen Staat als historische Antwort auf die konfessionellen Bürgerkriege der frühen Neuzeit wurde von dem Juristen Carl Schmitt und dessen Schülern Ernst Rudolf Huber, Ernst Forsthoff, Roman Schnur, Ernst-Wolfgang Böckenförde und Helmut Quaritsch geprägt. Dazu hier nur Böckenförde (2002, 2007, 1988/90)

leicht Goethes Mahnung, dass „Methode ohne Gehalt zum leeren Klügeln" wird. Die Balance muss stimmen. Monologische Vorlesungen überschütten die Hörer oft mit vielen Worten und Informationen, die man im ersten Semester noch kaum einordnen kann. Ganz ohne Pauken geht es aber auch nicht und manches sortiert sich erst langsam. Studienanfänger sollten Motivation mitbringen, Interesse und Begabung, Durchhaltewillen, Fleiß und auch eine Portion Vertrauen in die Professionalität der Lehre.

Im Grundlagenbereich sind mehrere Fächer „interdisziplinär" beteiligt. Für Lehrer ist es nämlich wichtig, über den Tellerrand hinauszuschauen. Sie müssen als Personen überzeugen und brauchen einen breiten Fundus an Hintergrund- und Horizontwissen, „Bauchspeck", wie ich gerne sage, um sich auf die vielen Fragen und Blickpunkte einzulassen, die ihnen begegnen. *Politikwissenschaftler* beschreiben und beurteilen die *Politik der Bürger im „Staat"*. Sie beschreiben die Politik aber nicht rein deskriptiv, sondern beurteilen sie auch normativ und führen Normbegründungsdiskurse. Politik ist eine bestimmte Form von sozialem Handeln. Im weiten Sprachgebrauch nennen wir jedes strategische soziale Handeln mehr oder weniger politisch. Wenn ein Student sich allzu beflissen verhält, nennt ein Kommilitone ihn schleimig oder „politisch". Wenn ein Angestellter sich seinem Vorgesetzten gegenüber servil zeigt, nennt man das vielleicht auch strategisch klug oder politisch. Wir brauchen also einen engeren Begriff. Politisch handelt, wer das politische System in dessen Entscheidungen intentional und strategisch zu beeinflussen sucht. Landläufig nennen wir das politische System den „Staat". *Politisch handelt, wer staatliches Handeln zu beeinflussen sucht.* Der Staat heißt nach der berühmten Definition des Heidelberger Soziologen Max Weber (1864-1920) das „Monopol legitimer physischer Gewaltsamkeit". (Weber 1992: 159)[2] Nicht nur der Staat übt Gewalt aus. Das tun Räuber auch. Der Staat übt aber „legitime" oder demokratisch legitimierte Gewalt aus. Die allgemeine Form dieses Staatshandelns ist die Gesetzgebung. *Der Staat hat das Monopol der Gesetzgebung. Er definiert den Rechtsrahmen*, innerhalb dessen andere Institutionen sich organisieren. Vom Staat lässt sich dabei heute in den komplexen Verflechtungen von nationalen und internationalen Organisationen vielleicht gar nicht mehr sprechen. Besser spricht man vielleicht vom Regieren, von Gouvernementalität und Souveränität. *Souverän ist, wer über das Recht verfügt.* Dazu gehört die effektive Rechtdurchsetzung und Rechtsprechung. Der Staat ist das politische System bürokratischer Organisation gemeinschaftlich guten Lebens einer Gesellschaft.

---

[2] Vgl, auch Weber (1947, 618): „Begriff des Staates als der letzten Quelle jeglicher Legitimität physischer Gewalt"; dazu vgl. Breuer (2011)

II. Zum Bildungsstandard einer Gesellschaft

„Bildung“ ist ein weites und vages, oft missbrauchtes Wort. Der Historiker Reinhart Koselleck definiert es leicht ironisch ex negativo: „Bildung ist weder Ausbildung noch Einbildung.“ (Koselleck 2006: 105) Ausbildung meint Berufsausbildung. Das ist praktisch natürlich unerlässlich. Eine gute Portion „realistische“ Bildung gehört deshalb auch in die Schulen. Individuen werden für ein selbständiges Leben in der Gesellschaft erzogen. Man sagte früher gerne: als „nützliche Mitglieder der Gesellschaft“. Doch der Mensch lebt nicht vom Brot allein und das Leben geht nicht im Beruf auf. Wilhelm von Humboldt (1767–1835), der geradezu mythische „Vater“ und Gründer des neueren deutschen Bildungssystems,[3] unterschied strikt zwischen der Bildung des „Menschen“ und des „Bürgers“. Die Schule bildet den Menschen; die Berufsausbildung des Bürgers folgt dann später und ist nicht mehr die primäre Aufgabe des Staates. Der Staat verordnet dem Menschen eine Schulpflicht; die Berufsausbildung dagegen ist im Prinzip freiwillig. Bildung erweitert den „Horizont“ (dazu Gadamer 1960) und befreit den Menschen aus seinem idiotischen (eigensinnig verschlossenen) Stand der naiven Einbildung. Der verbildete Philister pflegt seinen Dünkel. Ein wahrhaft gebildeter Mensch dagegen ist weltklug und zurückhaltend; er kennt die engen Grenzen seines Wissens im unendlichen Meer des Wissenswerten und beherzigt die ironische Tugend des Sokrates: Ich weiß, dass ich nicht weiß! „Ich scheine also um dieses wenige doch weiser zu sein als er, daß ich, was ich nicht weiß, auch nicht glaube zu wissen.“ (Platon, Apologie, 22d) Der gebildete Mensch unterscheidet zwischen Glauben und Wissen und verwechselt beides nicht miteinander. Er hält sich in Meinungs- und Glaubensfragen dezent zurück.

Bildung ist weder Einbildung noch Ausbildung. Bildung und Freiheit gehören eng zusammen. Bildung ist nicht erzwingbar; sie ist ein Begehren und eine Kunst der Selbsterziehung des Individuums oder der „Seele“. Ein Mensch wird sozialisiert und erzogen, aber er bildet „sich“. Es gibt einen Vorrang der „Sorge um sich“ (Platon) oder Pflichten gegen sich selbst (Kant). Der Prozess der Selbsterziehung ist ein kostbares Gut, Ziel und Zweck (Telos) des Individuums. Bildung ist eine unveräußerliche Bestimmung des Menschen: sein spezifischer Gebrauch seiner Freiheit. Schon Aristoteles meinte: Die spezifisch humane und menschenmögliche Lebensform ist ein Leben im „Geiste“ nach der Vernunft. Glück ist die Energie oder

[3] Die wichtigsten amtlichen Schreiben in Humboldt (1956), Bd. V: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen; dazu Spranger (1910)

„Wirksamkeit der Seele gemäß der ihr eigentümlichen Tüchtigkeit" (Aristoteles, NE 1098a; dazu Ottmann Bd. I/2, 140ff; Ritter 1969) oder Tugend. Dieses Leben vollzieht sich als Bildung. In Bildungsprozessen verwandeln Individuen „objektive Kultur in subjektive Kulturfähigkeit" (Spranger 1973: 22) zurück.

Nennen wir Bildung die individuelle (kognitive, reflexive und habituelle) Aneignung von Wissen. Sie *funktioniert nicht nach dem Trichtermodell des Lernens.* Man kann sie nicht erzwingen. „Lernen" ist überhaupt kein automatischer und unwillkürlicher Prozess, der sich gleichsam im Schlaf vollzieht. Das weiß jedermann aus der Schulzeit nur zu gut; Eltern erleben es an ihren Kindern. *Bildung ist eine individuelle Leistung*. Ohne Lernbereitschaft und Mitwirkung des „Zöglings", wie man früher sagte, geht gar nichts. Man unterscheidet zwischen „Bildung" und „Erziehung". Erziehung ist systemisch und intentional, Bildung aber spontan und frei. Das System der Erziehung will etwas Bestimmtes vermitteln; der Klient der Erziehung aber nimmt diese Angebote nur selektiv und individuell auf. Was vom Erzieher intendiert ist, kommt beim „Zögling" in subjektiver Brechung und kleinen Portionen als Bildung an. Der Mensch wird erzogen, aber er bildet sich. Damit ist die Verantwortung für Bildungsprozesse aber nicht einseitig auf die Seite der Individuen gelegt. Kant spricht 1784 in seiner *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* zwar von „Faulheit und Feigheit" als Widersachern der „Mündigkeit" (Kant 1964: Bd. IX, 53). Schon Kant weiß aber auch: „Aufklärung" ist bildungsgeschichtlich höchst voraussetzungsvoll. Der Vernunftgebrauch hat prekäre Bedingungen wie die Meinungs-, Presse- und Wissenschaftsfreiheit. Kant fordert die Freiheit der „Feder". Eine aufgeklärte „Öffentlichkeit" hat darüber hinaus ein entwickeltes Schul- und Bildungssystem zur Ermöglichungsbedingung. Zwar gibt es hartnäckige Bildungsverweigerer aus eigener Entscheidung; Schule und Gesellschaft sind nicht für jedes Bildungsversagen mit verantwortlich. Auch gibt es natürliche Grenzen des Lernens. Manche Lernbehinderungen sind von „Natur" aus konstitutionell irreversibel vorgegeben. Schon die Antike wusste aber: Bildung braucht „Muße". Muße heißt Schola, Müßiggang, Schule.

Ist Bildung auch letztlich eine freie Leistung von Individuen, so hängt es doch wesentlich vom Kulturniveau, Bildungsstandard und Lernmilieu der Umwelt ab, ob und wie Individuen lernen und ihren Bildungsehrgeiz entwickeln. Lernen ist eine ganz elementare und lebensnotwendige Fähigkeit von Lebewesen. Menschen sind „von Natur aus" Kulturwesen[4] mit hoher

[4] Das betonte die neuere Philosophische Anthropologie (Max Scheler, Helmuth Plessner, Paul Ludwig Landsberg, Arnold Gehlen, Ernst Cassirer u.a.).

und langer Lernbegabung. Sie sind erziehungsbedürftig (homo educans) und (begrenzt) erziehbar (homo educabilis). Das Kultur- oder Zivilisationsniveau einer Gesellschaft eröffnet den Möglichkeitsraum individueller Bildung. Gesellschaften organisieren die Bildung ihrer Mitglieder durch ein Erziehungssystem. Die Sozialisation umfasst alle möglichen Bildungseinflüsse, das Erziehungssystem dagegen organisiert, spezialisiert und professionalisiert nur eine bestimmte Bildung. Der Bildungsphilosoph und Pädagoge Eduard Spranger (1882–1963) betonte, dass der Prozess der Erziehung in der „Weckung des Selbsterziehungswillens seine Krönung findet" (Spranger 1973: 23).[5] Spranger versteht Erziehung als „Entwicklungshilfe" und stellt das Problem der „Bildsamkeit" in seiner Pädagogik heraus. Der Erzieher wirkt im Medium der Liebe sokratisch aus dem pädagogischen Eros oder einer Haltung liebenden Zuwendung heraus auf die „Seele" und das „Gewissen" des Zöglings. Er sucht das „höhere Selbst" oder die positiven Möglichkeiten und Ziele zu fördern. Das professionelle Erziehungssystem ist dabei nur ein Teil der Bildung. Die Sozialisation läuft nicht nur über die Schule. Familien, Schulen, Peer-Groups, Massenmedien, Musik- oder Sportvereine, eigentlich alles kultiviert oder bildet.

Ein erstes *Bildungsmedium*, in dem wir aufwachsen, ist die natürliche „Muttersprache". Auch *die Sprache* hat ihre Geschichte. Schon der Wortschatz ist divers. Sprachunterricht nimmt einen breiten Platz in den Stundentafeln der Schulen ein. Man unterscheidet gerne zwischen „humanistischer" und „realistischer", „formaler" und „materialer" Bildung. Logisch-mathematische und sprachlich-grammatische Fertigkeiten sind dabei Schlüsselkompetenzen „formaler" Bildung. Ein gewisses Niveau „formaler" Bildung erscheint als eine Voraussetzung für die Aneignung von „realistischem" und „materialem" Wissen. Es verhält sich wie Hardware und Software: Wer keine elementaren Regeln der Grammatik praktisch einigermaßen beherrscht, wird kein differenziertes Vokabular erlernen.

Die „humanistische" Schule war vom besonderen Bildungswert der alten Sprachen fest überzeugt. Ich zitiere ein paar scheinbar verstaubte und antiquierte Sätze eines einstigen Nürnberger Gymnasialdirektors und Philosophen Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770–1831) aus einer Rede zum

---

[5] Vgl. aus den zahlreichen Arbeiten Sprangers auch seine Beiträge zu Sokrates und zum „geborenen Erzieher"; für Sprangers pädagogischen Ansatz bei der individuellen „Seele" vgl. auch seine Überlegungen zur „Magie der Seele" (in: Gesammelte Schriften Bd. IX, 41ff). Als letzter Hauptvertreter einer neuhumanistischen philosophischen Pädagogik war Spranger ein Schüler Diltheys, kritischer Anhänger Humboldts, preußischer Protestant, Sokratiker und Goetheaner. Sein umfangreiches Werk verdient es, heute erneut studiert zu werden.

Schulabschluss: Das strenge grammatische Studium ist „eines der allgemeinsten und edelsten Bildungsmittel“, meinte Hegel (Hegel 1970: Bd. IV, 323). Die alten Sprachen seien die „Basis“ jeder höheren Bildung. Hegel schätzte vor allem die griechische Literatur: „Die Vollendung und Herrlichkeit dieser Meisterwerke muß das geistige Bad, die profane Taufe sein, welche der Seele den ersten und unverlierbaren Ton und Tinktur für Geschmack und Wissenschaft gebe. […] Ich glaube nicht zu viel zu behaupten, wenn ich sage, daß, wer die Werke der Alten nicht gekannt hat, gelebt hat, ohne die Schönheit zu kennen.“ (Hegel 1970: Bd. IV, 317f) Das hat das neuhumanistische Gymnasium des 19. Jahrhunderts ernstlich geglaubt und seine wenigen Absolventen – die Abiturquote eines Jahrgangs war sehr niedrig – hatten erstaunlich hohe altsprachliche und sprachliche Kompetenzen (dazu klassisch Paulsen 1896/1897). Das ist lange vorbei, auch wenn das *Argument von besonderen Bildungswert der alten Sprachen* – gemeint ist heute meist nur Latein, nicht das schwierigere Griechische – auch heute noch – mehr bei Eltern als bei Erziehungswissenschaftlern – beliebt ist. Auch heute noch sagen Lateinlehrer gerne: Wer Latein kann, kann alles andere. Gemeint ist das vielzitierte „Lernen des Lernens“ (W. v. Humboldt). Die humanistische Konzentration auf die formale Bildung war gewiss recht einseitig und problematisch. Dass schulische Bildung aber bei der Sprache anfängt, ist richtig. Mathematikdidaktiker zeigen uns heute, wie Lernschwierigkeiten in der Mathematik auf sprachliche Probleme, auf ein genaues Verständnis der Aufgabestellung, zurückgehen. Wir glauben heute zwar nicht mehr ohne Weiteres, dass es gebildete und weniger gebildete Sprachen gibt, wissen aber doch immer noch sehr genau, dass die *logisch-sprachliche Kompetenz eine Schlüsselkompetenz* für alle Arten von Bildung ist.

Kinder wachsen in die Kultur einer Gesellschaft hinein und übernehmen mit der Sozialisation ein Bildungsniveau. Der Staat schafft dieses Niveau nicht aus sich, sondern verwaltet, hütet und entwickelt es nur. Historisch betrachtet steht der „säkulare Staat“ nicht am Anfang unserer Bildungsgeschichte. Es gibt ihn überhaupt erst seit der frühen Neuzeit. Die europäische Bildungsgeschichte beginnt mit der Antike und rettete sich aus dem Untergang der griechischen und römischen Welt im frühen Mittelalter in die katholische Kirche und die Klöster (vgl. Dilthey 1934). Die meisten Menschen waren in Deutschland bis ins 18. Jahrhundert hinein Analphabeten. Eine elementare literarische Bildung gab es lange nur im Raum der Kirche. Die Schul- und Universitätsgeschichte beginnt dann eigentlich erst mit der städtischen und territorialstaatlichen Entwicklung im hohen und späten Mittelalter. Bildung blieb aber noch lange eine vornehmliche Aufgabe der Kirchen und war primär religiöse und klerikale Bildung. Erst um 1800 herum kam es

zu einer durchgreifenden Entmachtung der Kirchen und Durchsetzung des Primats der staatlichen Organisation und Verantwortung im Schul- und Bildungssystem mit effektiver allgemeiner Schulpflicht. Das deutsche Bildungssystem war dann für zwei Jahrhunderte durch einen starken Primat des Staates gekennzeichnet. Man spricht dafür von einer „Etatisierung" oder Verstaatlichung der Erziehung und Bildung. Der Staat übernahm die Verantwortung für die Kultur. Das galt auch für weitere Bereiche der „Bildung" jenseits von Schulen und Hochschulen: so für die öffentliche Subventionierung von Museen und Theatern, Musik- und Opernhäuser. Im 20. Jahrhundert nahm er auch Rundfunk und Fernsehen in die öffentliche Verantwortung. Heute stößt dieser „bildungsbürgerliche" Kulturstaat aber an Grenzen und der Staat zieht sich verstärkt aus der Finanzierung zurück. Tendenzen zur Privatisierung von Kultur und Bildung finden sich heute selbst im Kernbereich der Schulen und Hochschulen. Der Anteil privater Einrichtungen steigt. Das Bildungssystem ist heute ein sehr komplexes, verschachteltes und fragiles Gewebe mit vielen Akteuren und Trägern. Wir dürfen nicht meinen, dass Bildung nur in der Schule stattfindet und aller Bildungsnotstand an schlechten Lehrern oder gar an der Lehrerausbildung hängt!

Es klang bereits an, dass schulpolitische Entscheidungen auf „ideologischen" Hintergrundüberzeugungen – wie dem Glauben an den besonderen Bildungswert der alten Sprachen – basieren. Vielleicht stolperten Sie als Leser beim Hegelzitat über das Wort von der „profanen Taufe". Eine „profane Taufe" klingt paradox. Die „Taufe" ist eine religiöse Praktik, ein Initiationsakt der Aufnahme in eine Kirche; eine „profane" Handlung aber ist nicht heilig. Hegel meint mit seiner paradoxen Formulierung bildlich nur, dass Menschen durch den Spracherwerb, der Initiation eines Täuflings in eine Kirche vergleichbar, Mitglieder einer politischen Gemeinschaft werden. Der sprachlich gebildete Mensch tritt gleichsam aus dem Status des Naturmenschen heraus und wird zum Bürger einer politischen Gemeinschaft. Die profane (weltlich-unheilige) Bildung tritt dann an die Stelle der alten Religion. Wenn der Staat auch keine Kirche ist, muss er dennoch eine Art „Zivilreligion" ausbilden, geteilte Überzeugungen über letzte Fragen und Werte, um die „Nation" durch „Bildung" zu einen. Der Staat wird dann vom Hintergrundkonsens einer Nationalkultur zusammengehalten und getragen. So wurde „Goethe" im späten 19. Jahrhundert zur Religion der „Gebildeten" und ersetzte gleichsam die Bibel.

Der Spracherwerb ist der Anfang aller Bildung. Mit ihm nehmen wir ein ganzes Paket von Bildung oder einen *Level und Standard einer Gesellschaft* mit auf. Hegel betrachtete deshalb auch selbstverständlich die *Kunst, Religion, Wissenschaft als Bildungsmittel*. Dabei vertrat er einen starken Fortschrittsbe-

griff. So unterschied er zwischen mehr oder weniger „wahren“ und „gebildeten“ Religionen. So etwas gibt es nicht? Religion ist nicht wahrheitsfähig? Man kann glauben, was man will? Versuchen Sie es mal! Versuchen Sie einmal wie ein alter Indianer zu denken oder einem „magischen“ Weltbild anzuhängen. Kann man einen „Wettergott“ durch einen „Regentanz“ ernstlich bezwingen? Können Götter die Naturgesetze außer Kraft setzen und unmittelbar in unsere Welt hineinregieren? Lehrer jedenfalls dürfen so einen eklatanten Gegensatz zum naturwissenschaftlichen Weltbild nicht vertreten. Nicht jeder esoterische Unsinn oder Wahnsinn wird heute als Religion anerkannt. Im Streit zwischen Glauben und Wissen hat heute das Wissen den Vorrang. Religiöse Sätze müssen sich in eine allgemeine Sprache übersetzen, die ohne religiöse Voraussetzungen verständlich ist, um im öffentlichen Diskurs als Argumente zu gelten (dazu Habermas 2005, 2012).

Wir wachsen als Bürger mit einem bestimmten *kulturellen Standard* und geteilten Überzeugungen auf. Wir glauben nicht mehr, wie die alten Inkas, an Blut als Sprit der Götter, dass etwa die Sonne den Treibstoff regelmäßiger Menschenopfer braucht, um jeden Morgen neu die Kraftanstrengung aufzubringen, hinter den Bergen aufzugehen. Wir glauben aber auch heute noch ziemlich viel Unsinn. Und vor allem: Wir glauben nicht alle dasselbe, sondern leben in einer multikulturell und multikonfessionell bunt gemischten, pluralistischen Gesellschaft. „Wir“ sind viele, sehr unterschiedliche Individuen. Die heterogene *Pluralität der Lebensformen und Überzeugungen* bereichert unser Leben, macht es aber auch kompliziert. Gesellschaftliche Pluralität bringt Konflikte mit sich. Ein Staat der Lämmer braucht keine strengen Regeln. Menschen sind aber keine Lämmer oder harmlose Schäfchen. Der Philosoph Thomas Hobbes (1588–1679) hat im 17. Jahrhundert gesagt: Der Mensch ist dem Menschen ein Wolf. Homo homini lupus. Er ist kein triebgesteuertes und unschuldiges Tier, sondern nimmt sein Leben als rationaler Egoist strategisch in die Sorge.

Zur Sorgestruktur des Daseins, Vorsorge für die Zukunft,[6] gehört die Annahme einer Konkurrenz um knappe Güter und Furcht vor stets mögli-

[6] Schon bei Platon (Politikos) findet sich die Einsicht, dass der Mensch als sterbliches Lebewesen in einer entgötterten Welt für sein Dasein sorgen muss. Max Weber spricht in „Politik als Beruf“ prägnant von der politischen Aufgabe der „Vorsorge für die Zukunft“. Der Begriff der „Sorge“ und der Sorgestruktur des Daseins wurde 1927 dann durch Martin Heideggers Werk „Sein und Zeit“ philosophisch populär. Karl Jaspers (Die geistige Situation der Zeit, 1931) sprach von der Staatsaufgabe der „Daseinsfürsorge“. Ernst Forsthoff (Die Verwaltung als Leistungsträger, 1938) trug den Begriff der „Daseinsvorsorge“ dann 1938 wirkmächtig in die juristische Verwaltungslehre. Forsthoffs „Daseinsvorsorge“ hatte damals im Nationalsozialismus die

chen Übergriffen. Jeder kann jedermann irgendwie gefährlich werden. Hobbes gründet die Egalität, die Gleichheit zwischen den Menschen, auf die Chance, einen anderen zu töten. Menschen suchen im gesellschaftlichen Leben nach strategischen Vorteilen und konkurrieren miteinander beruflich wie privat. So tragen auch manche Seminardiskussionen Züge eines Ringkampfs oder einer werbenden Balz. Politik muss *mit Konflikten rechnen* und davon ausgehen, dass sich überall einige Wölfe oder schwarze Schafe finden, die nicht friedlich sind, sondern clever und rücksichtslos, oft im Schafspelz verborgen, ihren Bedürfnissen und Interessen folgen und anderen schaden. Politik muss die Menschen nehmen, wie sie sind. Wer als Politiker Wölfe mit Lämmern verwechselt, wird nicht lange regieren.

So wie die Bildungspolitik von bestimmten Voraussetzungen ausgeht – etwa von der Lern- und Erziehungsbereitschaft von Schülern -, machen auch Staaten anthropologische Annahmen über die „Natur" des Menschen. Auch die Menschenrechtserklärungen gehen – etwa mit dem Grundrecht auf körperliche Unversehrtheit – von Konflikten zwischen den Menschen aus und vertreten damit eine „negative" Anthropologie oder ein anthropologisches Konfliktmodell. Der Zwang gehört zum Recht. Recht erteilt eine „Befugnis zu zwingen" (Kant) und ist ein Instrument der Herrschaft. Wenn Menschen einander nicht gefährlich in die Quere kämen, bräuchten wir weder Recht noch Staat. Wer Menschen extrem negativ als aggressive Zwangsnaturen und konstitutionelle Serienkiller ansieht, wird zu scharfen Gesetzen und Überwachungsmitteln greifen; wer von großer Zufriedenheit und einem stabilen zivilen Standard ausgeht, kann die Zügel lockerer lassen und auf die Tugenden seiner Bürger vertrauen. Ein reicher Wohlfahrtsstaat kann manches lässiger sehen als ein scheiternder Staat in einer Hungerzone am Rande des Bürgerkriegs. Etwas Kriminalität und Sozialausfall kann er verschmerzen. Wenn Menschen aber um das nackte Überleben kämpfen, werden sie notgedrungen auch kriminell und gewalttätig handeln. In der Bundesrepublik leben (und klagen) wir auf vergleichsweise hohem Niveau. Doch auch hier herrscht Ressourcenmangel und Konkurrenz um knappe Güter und attraktive Jobs.

---

politische Pointe, mit dem überlieferten bürgerlichen Individualismus und Rechtsstaatsbegriff zu brechen, die „Daseinsvorsorge" vom individuellen Leistungsanspruch eines Individuums zu entkoppeln und auf die kollektivistischen Infrastrukturvoraussetzungen moderner Leistungsstaatlichkeit abzuheben.

III. Eine Rechtsgemeinschaft ist keine Gesinnungsgemeinschaft

Damit ist bereits einiges über die *pluralistische Verfassung des modernen Staates und dessen Umgang mit Konflikten* gesagt. Das pluralistische Staat anerkennt die unterschiedlichen Überzeugungen seiner Bürger und rechnet mit resultierenden Konflikten. Individualität und Heterogenität sind okay! Sie kennzeichnen unsere multikulturelle und multikonfessionelle Realität. Pluralität ist aber auch ein Problem, auf das die Politik in bestimmter Form reagieren muss. Diese Form ist, schlicht gesagt, der „säkulare Staat". Das Beiwort ist dabei fast tautologisch und überflüssig. „Säkular" meint weltlich. Als Säkularisation bezeichnet man die Übereignung von kirchlichem Eigentum in staatliche oder private Hände. Als „Säkularisierung" betrachtet man den langen Prozess der Ablösung eines religiösen Weltbildes durch ein „wissenschaftliches" Weltbild (dazu etwa Dilthey 1922, 1914; Blumenberg 1965). Man denkt hier wissenschaftsgeschichtlich primär an die „kopernikanische Wende" im kosmologischen Denken: an die astronomische und erfahrungswissenschaftlich bestätigte Einsicht in das „heliozentrische" Weltbild und die damit verbundene Anerkennung des Primats naturwissenschaftlicher Forschungen, Sätze und Formeln der Weltbetrachtung. Christopher Kolumbus und Ferdinand Magellan, Johannes Kepler, Nikolaus Kopernikus und Galilei Galilei, René Descartes, Thomas Hobbes und Johann Gottlieb Leibniz sind einige Helden dieser neuzeitlichen Revolution des Weltbildes. Galileo Galilei (1564-1642) konnte im kirchlichen Inquisitionsprozess getrost seinen Einsichten abschwören, weil er, wie die Legende berichtet, wusste: Tamensi movetur! Und sie bewegt sich doch oder wird bewegt! Die christlichen Kirchen waren dem Siegeszug der neuzeitlichen Naturwissenschaften gegenüber letztlich ohnmächtig. Der Anerkennung der modernen Physik folgte im 19. Jahrhundert dann mit Darwin die Anerkennung der Evolutionsbiologie. Die Stellung des Menschen im Kosmos ist seitdem völlig neu definiert (Scheler 1928; Plessner 1928). Das religiöse Weltbild ist in der Defensive, auch wenn heute gelegentlich erneut von einer „Wiederkehr" der Religionen gesprochen wird. Der Prozess der Aufklärung (Cassirer 1932) muss zwar auch heute noch – auch in deutschen Klassenzimmern – immer wieder neu gegen die fundamentalistischen Ideologien und Weltdeutungen errungen werden. Grundsätzlich aber ist ein vormodernes Weltbild heute nicht mehr vertretbar, weil es unseren Lebensbedingungen eklatant widerspricht. Wir leben in einer wissenschaftlich-technisch basierten Welt. Mit den einfachsten Alltagshandlungen erkennen wir praktisch schon die Wahrheit des modernen Weltbilds an. Die heutigen Religionen und Glaubensge-

meinschaften müssen dies realisieren und zu einer neuen Verhältnisbestimmung von Glauben und Wissen kommen.

Der säkulare Staat verzichtet auf diktatorische, propagandistische und ideologische Einflussnahmen auf die weltanschaulichen Bekenntnisse seiner Bürger und gewährt Glaubens- und Gewissensfreiheit; er privatisiert die Überzeugungen und „neutralisiert" und entlastet seine Politik von starken ideologischen Ansprüchen aller Art: insbesondere von religiösen Glaubenszumutungen. Er entmachtet die Kirchen und beschränkt sich auf die staatliche Kernaufgabe der Sicherung des Überlebens oder Friedensfunktion schiedlich-friedlichen Zusammenlebens. Er organisiert seine Macht- und Entscheidungseinheit um des Friedens willen (Böckenförde 1978). Der politische Frieden ist weltanschaulich entlastet. Der konfessionell enthaltsame und religiös neutrale Staat *ist keine Kirche* und will es nicht sein. *Der säkulare Staat ist eine Rechtsgemeinschaft und keine Gesinnungsgemeinschaft*. Er fordert keine bestimmten Glaubensbekenntnisse, auch keine ständigen Beteuerungen des Respekts vor der „Menschenwürde", sondern einen schlichten und strikten, im Alltag wenig spektakulären *Rechtsgehorsam*.

Der große Philosoph Immanuel Kant (1724–1804) unterschied 1787 in seiner *Metaphysik der Sitten* deutlich zwischen „Moralität" und „Legalität", Rechtslehre und Tugendlehre. Der moderne Staat fordert nur legales Verhalten. Wenn Rechtsgesinnung und Verfassungstreue hinzukommen, ist das erfreulich; es wird aber nicht verlangt, solange man nicht in den öffentlichen Dienst will und seine „Verfassungstreue" beeiden muss. Es ist dem Staat ziemlich egal, aus welchen Motiven seine Bürger legal oder rechtskonform handeln: weshalb sie die nächstgelegene Bank oder den Nachbarn *nicht* überfallen. Hauptsache, sie tun es nicht. Dann kann der Staat mit ihnen im Rechtsfrieden leben. Der moderne Staat ist keine Kirche oder Sekte, die Gesinnungsprüfungen und Gesinnungsschnüffelei betreibt. Er trennt *zwischen privaten und öffentlichen Dingen* und lässt den Bürgern ihre Privatsphäre. Der säkulare Staat ist nicht heilig. Man muss ihn nicht lieben, sollte aber anerkennen, was er für unser Zusammenleben bedeutet. In der Verfassungsgeschichte der Neuzeit kam es allerdings zu einer enormen Ausweitung der Staatsaufgaben und der „natürlichen" Rechte der Individuen. Der absolutistische Staat (des Thomas Hobbes) wollte eigentlich nur das nackte Überleben seiner Untertanen sichern. Der konstitutionelle Staat des 18. Jahrhunderts garantierte dann bereits weitere Eigentumsrechte (John Locke). Mit Rousseau und der Französischen Revolution schlug das neuzeitliche Naturrecht der Freiheit und „kontraktualistische Argument" vom Staat als Gesellschafts- und Herrschaftsvertrag (Kersting 1994) dabei bereits in demokratische Partizipationsansprüche um. Im 19. Jahrhundert kam es dann im Zuge der indu-

striellen Revolution, Entstehung des „Proletariats“ und „sozialen Frage“ zu einer weiteren Ausweitung der Staatsaufgaben in die Kultur- und Sozialstaatlichkeit hinein (dazu Stolleis 2001, 1988/2012).

IV. Staat und Demokratie

Der säkulare Staat ist keine Kirche. *Historisch betrachtet* entsteht er, wie angedeutet, mit der Trennung von Staat und Kirche in der frühen Neuzeit. Im Mittelalter waren die politischen Verhältnisse zwar auch nicht einfach. Es gab nicht nur „die“ Kirche, aber noch nicht die europäischen Nationalstaaten, wie wir sie heute kennen. Die politische Landschaft war zerklüftet und alles andere als friedlich. Denken wir an das Hochmittelalter, das 12./13. Jahrhundert, so haben wir damals in Mitteleuropa vor allem die „zwei Schwerter“ von Papst und Kaiser, Kirche und Reich. Dazu kommen das aufstrebende Städtewesen mit der Entstehung eines gewerblichen Bürgertums und die verschiedenen Ordens- und Mönchsbewegungen. Stadtluft macht frei! Frei von Kaiser und Papst. Zwischen Papst und Kaiser gibt es brutale Machtkämpfe. Der Papst spannt den Kaiser für seine Kreuzzüge ein und droht mit der Strafe der Exkommunikation. Wer dann noch dem Kaiser gehorcht, ist exkommuniziert und vogelfrei. Der Himmel bleibt ihm verschlossen.

Fast alle Menschen sind damals fromme Katholiken. Das Judentum ist die einzige größere konfessionelle Minderheit. Die Kreuzzüge steigern den religiösen Fanatismus und die Intoleranz. Im Zusammenhang mit den Kreuzzügen gibt es damals am Rhein schlimme Judenpogrome. Im Frühjahr 1096 liquidieren die Kreuzfahrer gleichsam zum Auftakt jüdische Gemeinden u.a. in Speyer, Worms und Mainz. Der „Herbst des Mittelalters“ bringt furchtbare Pestwellen. Reformation und Gegenreformation stürzen Europa dann in ein Jahrhundert der Glaubenskriege (eindrucksvoll Ritter 1950). Im 17. Jahrhundert trägt der 30-jährige Krieg Züge eines konfessionellen Bürgerkriegs. Die Blutspur war gewaltig. Es dauerte etwa 150 Jahre, bis die Bevölkerungszahlen vor 1618 wieder erreicht waren. Mitteleuropa zog eine große Konsequenz: Es trennte unter den neuen Voraussetzungen konfessioneller Spaltung des Christentums zwischen Kirche und Staat. *Der säkulare Staat war die Antwort auf die mörderischen konfessionellen Bürgerkriege.* Die Menschen verstanden: Wer den Staat als Gesinnungs- und Glaubensgemeinschaft zur Kirche machen möchte, säht Feindschaft und Krieg. Denn die Menschen werden ihre religiösen Überzeugungen nicht aufgeben und ihrem Gott bisweilen mehr gehorchen als den Königen. Viele Menschen wechselten

damals aus religiösen Gründen ihren Staat. Amerika wurde zum gelobten Land und zur neuen Welt der religiös motivierten Auswanderung (Schöffler 1960).

Die christlichen Konfessionen blieben in den europäischen Territorialstaaten zwar weiterhin nicht bedeutungslos. Die Religionsfrage wurde aber politisch weniger wichtig. Die religiösen Überzeugungen waren zwar weiterhin stark; es gelang den Staaten aber zunehmend, die Kirchen politisch zu entmachten und die religiösen Überzeugungen in den Raum der Privatsphäre zu verweisen. *Die Glaubensbekenntnisse wurden entpolitisiert und privatisiert und der Staat gewährte den Individuen im Gegenzug für ihre öffentliche Zurückhaltung das elementare Grundrecht der Glaubensfreiheit.* Die Glaubensfreiheit war ein erstes modernes Grundrecht (Böckenförde 1991; Forst 2004). Es war zunächst noch selbstverständlich auf die christlichen Bürger beschränkt. Im Rahmen der christlichen Überzeugungen durften sie ihren jeweiligen Glauben relativ ungestört praktizieren.

Friedrich der Große (1712–1786; Standardbiographien von Schieder 1983, Kunisch 2004) ging in Preußen vor 1789 noch einen Schritt weiter: Weil das arme Preußen nur wenige Bürger hatte und sich kräftig entwickeln sollte, lud er konfessionelle Minderheiten ins Land: so die Hugenotten, die in Frankreich verfolgt wurden. Friedrich sagte – 1740 in seiner von Voltaire herausgegebenen Frühschrift „Anti-Machiavel" – nicht mehr absolutistisch: Der Staat bin ich! Er sagte konstitutionell: Ich bin der „erste Diener" meines Staates! Damit unterstellte er sich der Staatsraison und anerkannte grundsätzlich eine Eigenlogik von Recht und Justiz. Und er meinte damals im Jahr seines Regierungsantritts auch: Jeder soll nach seiner Façon selig werden! Er beantwortete so in einem amtlichen Schreiben eine Anfrage, ob die katholischen Schulen abgeschafft werden sollten. Friedrich schrieb wörtlich: „Die Religionen Müssen alle Tolleriret werden und Mus der Fiscal nuhr das Auge darauf haben das keine der anderen abruch Tuhe, den hier mus ein jeder nach Seiner Fasson Selich werden".[7] Das ist 1740, Jahrzehnte vor dem Aufklärungscredo Immanuel Kants, wirklich ein bemerkenswertes Wort für einen regierenden Monarchen. Friedrich bekennt sich zur religiösen Toleranz. Als „Diener" seines Staates unterstellt er sich dem Recht. Eine schriftlich fixierte Verfassung analog des Grundgesetzes gibt es damals in Preußen zwar noch lange nicht. Der König erklärt aber, dass er nicht mehr absolutistisch als absoluter Monarch regieren will. Er ist nicht mehr Richter in eigener Sache, sondern trennt zwischen den Gewalten und unterstellt sich als „Diener" dem Recht. Preußen wird ein konstitutionell-monarchischer

[7] Hier zitiert nach: wikipedia.org/wiki/Liste_geflügelter_Worte

Rechtsstaat und gewährt Glaubensfreiheit. Jeder kann glauben, was er will, solange er gehorcht. Es folgte später das Preußische Emanzipationsedikt von 1812, das den „jüdischen Glaubensgenossen" die bürgerliche Gleichberechtigung gewährte (Grab 1991).

Wenn der Staat nicht mehr auf eine bestimmte Religion und Kirche verpflichtet ist, basiert er nicht mehr auf einer dogmatischen „Weltanschauung" oder „Wahrheit". Wenn er sich nicht mehr durch „Wahrheiten" legitimiert, muss er auf die Pluralität der Meinungen und die jeweiligen Mehrheiten zurückgreifen. Jenseits der „Wahrheit" herrscht die „Mehrheit". *Der konfessionell neutrale Staat tendiert deshalb zur Staatsform der Demokratie.* Es gibt einen Zusammenhang zwischen der politischen Entmachtung des Christentums und der Entwicklung zur Demokratie. Demokratie organisiert keine Politik der „Wahrheit", sondern eine Politik der „Mehrheit". Wenn eine PKW-Maut eingeführt wird, entscheiden darüber Machtverhältnisse und Strategien. Eine solche Entscheidung ist nicht wahrheitsfähig, aber sie ist mehrheitsfähig. Die Finanzierung des Straßenbaus kann auf unterschiedlichen Wegen erfolgen. Es steht nicht im Himmel geschrieben, ob die PKW-Maut richtig oder falsch ist. Deren Einführung kann zwar strategisch-politisch richtig sein. Ob das der Fall ist, wird man aber niemals wissen. Es ist auch nicht wichtig. Politik rechtfertigt sich nicht durch Wahrheit, sondern durch Mehrheit. In der Demokratie werden die Stimmen nicht „gewogen", sondern gezählt. Jede Stimme wiegt politisch gleich viel.

Ein berühmter Jurist und Anhänger der demokratischen Staatsform, Hans Kelsen (1881–1973), hat in der Weimarer Republik gesagt: Die pluralistische Demokratie beruht auf der Weltanschauung des „Relativismus". „Wenn ich mich für die Demokratie entscheide", schreibt Kelsen, geschieht es „aus der Beziehung der demokratischen Staatsform zu einer relativistischen Weltanschauung." (Kelsen 1929: 118) „Wer absolute Wahrheit und absolute Werte menschlicher Erkenntnis für verschlossen hält, muss nicht nur die eigene, muss auch die fremde, gegenteilige Meinung zumindest für möglich halten. Darum ist der Relativismus die Weltanschauung, die der demokratische Gedanke voraussetzt." (Kelsen 1929: 101) Die „metaphysisch-absolutistische Weltanschauung" neige dagegen zur „autokratischen" Staatsform. Die Demokratie klammert die Wahrheitsfrage aus, die doch nur Streit bringt, und anerkennt plurale Bekenntnisse; sie verzichtet auf starke Wahrheitsansprüche im öffentlichen Raum und sucht sich Mehrheiten, wie sie will. Als „tragisches Symbol des Relativismus und der Demokratie" zitiert Kelsen 1929 aus dem Johannesevangelium (Joh. 18.38) das Wort des römischen Statthalters und Politikers Pilatus gegenüber Christus: „Quid est veritas?" Was ist Wahrheit! Kelsen schreibt: „Und Pilatus fragt ihn, der in

des Römers Augen nur ein armer Narr sein kann, ironisch: Also du bist der König der Juden? Und Jesus antwortet im tiefsten Ernste und ganz erfüllt von der Glut seiner göttlichen Sendung: Du sagst es. Ich bin ein König, und bin dazu geboren und dazu in die Welt gekommen, dass ich der Wahrheit Zeugnis gebe. Jeder, der aus der Wahrheit ist, höret meine Stimme. Da sagt Pilatus, dieser Mensch einer alten, müden und darum skeptisch gewordenen Kultur: Was ist Wahrheit? – Und weil er nicht weiß, was Wahrheit ist und weil er – als Römer – gewohnt ist, demokratisch zu denken, appelliert er an das Volk und veranstaltet – eine Abstimmung." (Kelsen 1929: 103f; vgl. Demandt 1999) Kelsen formuliert hier nicht nur einen starken Grund für die Vorzugswürdigkeit der demokratischen Staatsform, sondern benennt auch ein echtes Problem moderner Demokratien: deren Wehrlosigkeit gegenüber populistischen Mehrheitsentscheidungen. Und auch heute noch erweist sich der religiöse Fanatismus immer wieder als eine politische Gefahr.

Kelsens Begründung der Demokratie auf den „Relativismus" ist zwar nicht alles, was demokratietheoretisch zu sagen ist. Wir begründen den Primat der Demokratie heute auch auf die vorstaatliche „Menschenwürde": auf Menschenrechte und Grundrechte des Individuums. Für unser Thema ist Kelsens einfacher Konnex von weltanschaulicher Neutralität, Demokratie und Relativismus aber sehr wichtig. Europa hat erst durch blutige Bürgerkriegserfahrungen hindurch zur Demokratie gefunden. Es musste blutig erfahren, dass ein friedliches Zusammenleben nur möglich ist, wenn die Menschen „Toleranz" entwickeln und ihre weltanschaulichen Überzeugungen nicht militant in den politischen Raum tragen. Das gilt selbstverständlich auch für aggressive Formen des „Atheismus". In DDR-Abiturzeugnissen standen Bemerkungen wie folgende: „J. ist nicht bereit, die marxistische Weltanschauung zu vertreten." Solche weltanschauliche oder auch politische Bemerkungen zerstörten Biographien. Ein solches Gesinnungsurteil steht dem Staat und der Schule aber nicht zu.

V. Religiöse Bildung im säkularen Staat?

Was ein „säkularer Staat" ist, ist damit einigermaßen klar. *Welche Konsequenzen hat es aber für das Erziehungs- und Bildungssystem*, wenn ein Staat sich aus „konfessionellen" Fragen heraushält und sie als Privatsache behandelt? Ein wichtiger Aspekt wurde grundsätzlich schon genannt: Der Staat muss sich als Rechtsstaat auf die Forderung des Rechtsgehorsams beschränken. Er kann *nicht mehr auf die Religion oder Kirche als Stütze des Staates hoffen* und das Bündnis mit Kanzel, Synagoge oder Moschee suchen. Die Kirchen predigen

nicht mehr für den Staat. Noch im Ersten Weltkrieg (1914–1918) haben sie das getan. Um 1800 rechnete der Staat nur mit den religiösen Gegensätzen zwischen Katholiken, Protestanten und der Minderheit der Juden. Andere Konfessionen spielten keine Rolle. Eine nennenswerte muslimische Minderheit gab es in Deutschland nicht. Der kleine jüdische Bevölkerungsanteil konzentrierte sich auf Städte wie Berlin, Frankfurt und Breslau. Regional waren die Verhältnisse relativ klar strukturiert. Viele Gegenden waren religiös homogen. Bayern war überwiegend katholisch, Sachsen evangelisch usw. Das Schulwesen war konfessionell noch deutlich getrennt. Man ging in katholische oder evangelische Schulen. Die konfessionellen Gegensätze wurden *in einer Kultur der Trennungen institutionalisiert*. Soll man aber integrieren oder trennen? Das ist eine politische Entscheidung. Nicht immer funktioniert dabei, was gewollt wird. Dem *Trend zur Inklusion stehen heute auch neue Differenzierungen entgegen*. So wird die Geschlechtertrennung – etwa für den Schulsport – heute erneut diskutiert. Wichtiger noch ist der Trend zur Privatschule, der auf Defizite und Grenzen des staatlichen Schulsystems – so dessen chronische Unterfinanzierung - reagiert. Der konfessionell neutrale Staat muss auf die kulturellen und religiösen Differenzen seiner Bürger Rücksicht nehmen. Neben religiösen Aspekten spielen natürlich auch nationale, ökonomische, soziale oder Gender-Aspekte eine große Rolle. Vieles wird allzu voreilig auf das Konto der Religion geschrieben, was damit wenig zu tun hat. Praktisch werden die Differenzen oft viel zu pauschal und stereotyp betrachtet. Die Unterschiede innerhalb der „arabischen" Migrationswelt beispielsweise sind sehr erheblich.

Mit der neuzeitlichen Trennung von Kirche und Staat mussten die Verhältnisse neu geordnet werden. Für Religion und Kirche ist der Verlust ihrer privilegierten politischen Stellung dabei auch ein Gewinn. Sie können sich nun auf ihre eigentlichen Aufgaben konzentrieren, die Sphären neu trennen und sich theologisch auf ihr Kerngeschäft besinnen. Vom Staat emanzipiert werden Kirche und Religion auch politisch neu entbunden. Der Staat muss deshalb die Verhältnisse neu ordnen. Ernst-Wolfgang Böckenförde (2007: 15ff) unterscheidet für die Gegenwart hier zwei Konzepte: *Das Konzept der „distanzierenden" und der „offenen" Neutralität des Staates gegenüber Kirche und Religion.* Neben der „laizistischen" Politik strikter Trennungen gibt es auch „offenere" und entgegenkommendere Lösungen, die die traditionelle Rolle und kulturelle Bedeutung der Religionen stärker berücksichtigen und sie positiv als soziomoralische Ressource des Staates pflegen. Die multikonfessionellen Energien gehen heute allerdings mehr in Richtung Distanz. Religiöse Minderheiten entziehen sich gerne dem politischen Integrations- und Vereinnahmungswillen. Die Glaubensfreiheit schützt sie vor dem Imperia-

lismus der Leit- oder Mehrheitskultur. Der Weg der christlichen Kirchen in die multikonfessionelle Demokratie war überaus lang und schwierig. Das Grundrecht der Glaubensfreiheit verlangte ihnen ja auch die Anerkennung anderer Konfessionen ab. Der religiöse Wahrheitsanspruch gebietet aber Grenzen religiöser Toleranz und Akzeptanz anderer Konfessionen. Für weite Kreise des Islam sind Glaubensfreiheit und Demokratie weiterhin ein Problem. Religiöser und kultureller Protest gegen den säkularen Staat und die pluralistische und relativistische Demokratie finden sich in vielen Formen.

Sportunterricht für Mädchen, Kopftuch und Kruzifixe im Klassenraum sind dabei nur einige prominente Fälle der Auseinandersetzung um konfessionelle und kulturelle Neutralität. Ein zentraler Streitpunkt ist heute auch der *konfessionelle Religionsunterricht*. Soll er bekenntnisneutral-beschreibend oder bekennend erfolgen? Soll ein bekenntnisorientierter Religionsunterricht insgesamt von den öffentlichen Schulen verschwinden? Ein in einigen Bundesländern bereits erprobtes Modell basiert auf dem religionspolitischen oder zivilreligiösen Ansatz, dass es sinnvoll ist, den Religionsunterricht nicht den Glaubensgemeinschaften oder Kirchen zu überlassen und von staatlicher Seite über die Schulen religionspolitischen Einfluss zu nehmen. Das Modell der islamischen „Unterweisung" ist dabei verfassungsrechtlich (Glaubensfreiheit), theologisch, schulpraktisch und politisch nicht unbedenklich (Gretlein 2011). Auf einen übergreifenden Islamunterricht für alle Richtungen können sich die einzelnen Glaubensrichtungen und Verbände aber innerhalb des Islam heute offenbar noch kaum einlassen. Eine weitere Fraktionierung des Religionsunterrichts führt in sektiererische Realitäten. Vom Standpunkt der Philosophie aus liegt deshalb eine „laizistische" Trennung und Abschaffung oder „Aufhebung" des konfessionell gebundenen Religionsunterrichts in praktische Philosophie und „Weltanschauungskunde" nahe. Das ist verfassungsrechtlich aber kaum möglich und auch politisch nicht bedenkenlos wünschbar (Maier 2011). Viele weitere Streitpunkte in der Spannung von Schule und Religion lassen sich nennen. Selbst der alte Streit zwischen der biblischen Schöpfungslehre und den Naturwissenschaften ist dabei heute noch nicht gänzlich historisch. Auch heute noch bestreiten religiöse Fundamentalisten – es gibt sie in allen Konfessionen – elementare Sätze und Einsichten der Evolutionsbiologie. Doch wir verengen den gesellschaftlichen Pluralismus oft zu sehr auf die religiösen Gegensätze, die unter den modernen Lebensbedingungen ohnehin in der Defensive sind. Die Rede von einer „Wiederkehr der Religionen" ist meist wenig mehr als eine vage Phrase. Der heute brisante religiöse Fundamentalismus ist nicht zuletzt eine gegenmoderne Bewegung auf Basis moderner Einsichten. Fundamen-

talistische Terroristen agieren mit moderner Technik. Schon die monotheistische Trennung von Gott und Welt akzeptiert bereits die Eigengesetzlichkeit der Welt. „Gott“ ist als gegenweltliche Macht eigentlich ohnmächtig. Mit Handy und PC haben unsere Schüler die Geltung der Naturgesetze eigentlich akzeptiert. Die Restauration eines vormodernen Weltbildes ist praktisch unmöglich.

VI. Bildungspolitik und Politisierung der Bildung

Bisher sprachen wir pauschal vom Staat. Deutschland ist aber bekanntlich föderal verfasst und als Mitglied der EU stark europäisiert. Bildungspolitik ist Ländersache, sagt man. Aber auch die EU spricht heute bei der *Zentralisierung und Standardisierung der Bildung* immer mehr mit. Das Bildungssystem europäisiert sich und die Kulturhoheit der Länder wird gegenüber den nationalen und europäischen Standardisierungen praktisch immer bedeutungsloser (zu diesen Verschiebungen vorzüglich Hepp 2011). Der „Bologna“-Prozess hat das deutsche Hochschulsystem umgekrempelt. *Bildungspolitik ist heute eines der wichtigsten Politikfelder*. Die wichtigsten bildungspolitischen Herausforderungen und Aufgaben betreffen dabei heute gar nicht mehr die „religiöse“ Bildung. Die „Welt“ hat sich längst ihr Recht geholt und nur wenige Menschen sind heute praktisch so zwischen Gott und Welt so zerrissen, dass sie „Gott“ den Vorzug geben. Die wichtigsten bildungspolitischen Aufgaben betreffen deshalb heute den Standard der „säkularen“ oder profanen und weltlichen Bildung.

Die christliche Bildungswelt wurde in Deutschland um 1800 vom „Neuhumanismus“ der „Weimarer Klassik“ (Goethe, Schiller, Humboldt u.a.) und „Geist der Goethezeit“ abgelöst (Überblick bei Borchmeyer 1994). Um 1900 begann aber eine neue kulturelle Revolution der „klassischen Moderne“. Das Christentum geriet weiter in die Defensive und in Umbruch (Nipperdey 1991, Kroll 2003) und neue religiöse und weltanschauliche Bewegungen formierten sich. Das lange bürgerliche 19. Jahrhundert ging im Ersten Weltkrieg unter und die Zwischenkriegszeit zerstörte mit „aktivem Nihilismus“ (Friedrich Nietzsche) das kulturelle Erbe. Der mörderische Nationalsozialismus negierte die humanen Standards als „Revolution des Nihilismus“, Antisemitismus und Rassismus. Eine wirkliche Restauration der bürgerlichen Bildungswelt war deshalb nach 1945 nicht mehr möglich. Die Medienrevolution des Computerzeitalters und Migrationswellen der Globalisierung haben die kulturelle Lage in Deutschland heute erneut völlig verändert. Der Träger der neuhumanistischen Nationalkultur, das Bildungs-

bürgertum, existiert nur noch residual. Die alten Grenzen zwischen E- und U-Kultur sind eingerissen. Die „Hochkultur“ und den Kanon der alten Bildung (Fuhrmann 2004) gibt es kaum noch. Das Bildungsniveau sinkt. Das ist heute spätestens seit dem PISA-Schock selbst für elementare und basale Standards empirisch unabweislich festgestellt und anerkannt. Jeder Lehrer bestätigt es aus seinen Erfahrungen. Der Anspruch der Bildung als humaner Standard wird immer weniger verstanden. Unterhaltungskultur und Eventkultur verdrängen die Hochkultur. Der alte Bildungskanon hat – auch auf den öffentlichen Bühnen – weithin ausgespielt. Der Bildungsbegriff selbst wird aufgeweicht, so dass Fußballspiele oder Rockkonzerte unter der gleichen Flagge wie Goethe und Shakespeare als „Kultur“ segeln. Die „elitäre“ Bildung – als Leistung eines Individuums – wird demokratisiert, popularisiert und vulgarisiert. Im „klassischen“ Griechenland erfolgte – unter dem Konzept der schönen Einheit von Leib und Seele (kalogathia) - eine Umstellung und Umwertung von der „gymnastischen“ Erziehung auf eine Kultur der „Seele“ (dazu das Standardwerk von Jaeger 1934/1947). Heute wird Bildung kaum noch von Ausbildung unterschieden und der Schwerpunkt verlagert sich auf den Idiotismus der Körper.

Es ist heute selbstverständlich, Bildungspolitik für wichtig zu erklären. Wahlforscher zeigen, dass bildungspolitische Themen immer stärker die Wahlergebnisse beeinflussen. Das heißt aber auch: *Bildungspolitik wird immer mehr zu einem zentralen Profilierungs- oder Schlachtfeld im Wettbewerb der Parteien*. Die Bundesrepublik ist eine „Wissensgesellschaft“. Wir leben im Wettbewerb von unserem wissenschaftlich-technischen Know How und hohen Ausbildungsstandards. Rohstoffe oder billige Arbeitskräfte haben wir nicht. Bildungsreformen stehen deshalb spätestens seit dem PISA-Schock ganz oben auf der politischen Agenda. Mit Bildungspolitik gewinnt man heute Wahlen. Jede Partei muss deshalb ihre Bildungskompetenz demonstrieren und die Bildungspolitik wird zunehmend in die allgemeinen Auseinandersetzungen hineingezogen. Die bildungspolitischen Statements der Parteien konvergieren dabei miteinander geradezu austauschbar. Von einer „Entideologisierung“ und „Versachlichung“ der Bildungsdebatten (so Hepp 2011: 69; vgl. Tenorth 2012) sollte man dennoch nicht sprechen. Der glühende Protest betroffener Experten wie der Lehrer- und Hochschullehrerverbände signalisiert vielmehr, dass auch bei den jüngsten Antworten der Bildungspolitik manches im Argen liegt. Die Didaktiker sprechen von einer Wendung von der Input- zur Outputorientierung. Die ältere Rede von Vermögen, Fähigkeiten und Fertigkeiten wird durch abstrakte und nebulöse „Kompetenzen“ ersetzt und sinkende Standards werden mit wohlklingenden Etiketten euphemistisch verkleistert. Privatisierung und Ökonomisie-

rung der Bildung gehen Hand in Hand. Im Geschäft der Bildung wird der Absolvent zum Kunden. Wer aber bezahlt, bestimmt die Melodie. Die Quoten steigen und das Niveau sinkt. Manche Akteure täuschen sich heute darüber hinweg. Die politisierte Bildung muss ein Erfolgsgeschäft sein. Es besteht deshalb verstärkt die Gefahr, dass die Bildungspolitik für Wahlerfolge instrumentalisiert wird und zu Profilierungskämpfen verkommt. Der moderne Staat ist ein „schwacher" Staat. Er ist so komplex vernetzt und in Abhängigkeiten eingebunden, so allzuständig überfordert in einer krisengeschüttelten globalen Welt, dass er sich die Bildungspolitik als ein relativ billiges Politikfeld sucht, in dem er Handlungsfähigkeit und Stärke auch auf Kosten der Funktionsimperative des Bildungssystems demonstriert. Jeder Politiker war einmal Schüler und meint mitreden zu können. Lehrer sind heute Sündenböcke für sehr komplexe und schwer lösbare Probleme und Defizite. Sie können nicht retten, was in der Gesellschaft schief läuft. Der Staat kann in die Wirtschaft kaum hineinregieren. Das Schul- und Hochschulsystem ist aber immer noch weitgehend in seiner Hand. Die großen Versprechen politischer Lösungen setzen deshalb gerne bei der Bildungspolitik an und scheitern dann dort. Schulreformen sind ein zentrales Profilierungsfeld der Politik. Politisierung und Ideologisierung gehen Hand in Hand. Es gibt eine Kluft zwischen der Binnenperspektive der Schulpraxis und den öffentlichen Meinungen über Schulen. Die Aufgabe der Pädagogischen Hochschule muss es hier sein, *Methoden und Fachwissen* – Gehalt und Methoden, Stoff und Form! – zu vermitteln und Erwartungen zu professionalisieren: Studenten also ein *realistisches Berufsbild* nahezubringen und sie auf Ihrem langen Weg in den Beruf ein Stück weit in Richtung auf eine differenzierte Selbsteinschätzung zu begleiten, was der Lehrerberuf heute verlangt. Das ist gewiss nicht wenig.

Thesen zum Vortrag

1. „Bildung" findet nicht nur in Schulen statt. Das ganze Kulturniveau einer Gesellschaft bildet.
2. Die Bildungspolitik muss im säkularen, multikonfessionellen und pluralistischen Staat mit Konflikten rechnen.
3. Die europäische Geschichte zeigt, dass starke konfessionelle Überzeugungen politische Konflikte verursachen. Der moderne Staat hat die Kirchen deshalb entmachtet und den Glauben privatisiert.

4. Der Staat ist keine Kirche. Er ist eine Rechtsgemeinschaft und keine Gesinnungsgemeinschaft. Es zivilisiert das politische Leben, den öffentlichen Raum von „letzten Fragen" zu entlasten.
5. Der demokratische Staat will keine Politik der Wahrheit, sondern der Mehrheit. Der weltanschauliche „Relativismus" neigt zur Staatsform der Demokratie.
6. Die Bildungspolitik ist heute ein zentrales Profilierungsfeld der Politik. Es besteht die Gefahr, dass die Schulpolitik als Wahlkampfthema missbraucht wird und das Schul- und Hochschulsystem unter einer zu starken Politisierung und Ideologisierung leidet.
7. Aufgabe der Pädagogischen Hochschule ist es, über das erforderliche Fachwissen hinaus auch ein realistisches Berufsbild zu vermitteln und die studentischen Erwartungen an den Lehrerberuf zu professionalisieren.

Literaturverzeichnis

Assmann, J. (2000): *Herrschaft und Heil.* Politische Theologie in Altägypten, Israel und Europa, München: Hanser.

Assmann, J. (2010): *Religio duplex.* Ägyptische Mysterien und europäische Aufklärung, Berlin: Verlag der Weltreligionen.

Berg C. u.a. Hg. (1991/2005), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, 6 Bde., München: Beck.

Blumenberg, H. (1965): *Die kopernikanische Wende*, Frankfurt: Suhrkamp.

Borchmeyer, D. (1994): *Weimarer Klassik*. Portrait einer Epoche, Weinheim: Beltz.

Breuer, S. (2011): *‚Herrschaft' in der Soziologie Max Webers*, Wiesbaden: Harrassowitz.

Böckenförde, E.-W. (1978): *Der Staat als sittlicher Staat*, Berlin: Duncker & Humblot.

Böckenförde, E.-W. (1988/90): *Schriften zu Staat, Gesellschaft, Kirche*, 3 Bde., Freiburg: Herder.

Böckenförde, E.-W. (1991): Das Grundrecht der Gewissensfreiheit, in: ders., *Staat, Verfassung, Demokratie*. Studien zur Verfassungstheorie und zum Verfassungsrecht, Frankfurt: Suhrkamp, 200–263.

Böckenförde, E.-W. (2002): *Geschichte der Rechts- und Staatsphilosophie.* Antike und Mittelalter, Tübingen: Mohr.

Böckenförde, E.-W. (2007): *Der säkularisierte Staat*. Sein Charakter, seine Rechtfertigung und seine Probleme im 21. Jahrhundert, München: Siemens-Stiftung.

Cassirer, E. (1932): *Die Philosophie der Aufklärung*, Tübingen: Mohr.

Demandt, A. (1999): *Hände in Unschuld.* Pontius Pilatus in der Geschichte, Köln: Böhlau.

Dilthey, W. (1914): *Weltanschauung und Analyse des Menschen seit Renaissance und Reformation*. Gesammelte Schriften Bd. II, Leipzig: Teubner.

Dilthey, W. (1922): *Einleitung in die Geisteswissenschaften*. Gesammelte Schriften Bd. I, Leipzig: Teubner.

Dilthey, W. (1934): *Pädagogik*. Geschichte und Grundlinien des Systems. Gesammelte Schriften Bd. IX, Leipzig: Teubner.

Forst, R. (2004): *Toleranz im Konflikt*. Geschichte, Gehalt und Gegenwart eines umstrittenen Begriffs, Frankfurt: Suhrkamp.

Fuhrmann, M. (2004): *Der europäische Bildungskanon*, Frankfurt: Insel.

Gadamer, H.-G. (1960): *Wahrheit und Methode*. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik, Tübingen: Mohr.

Goethe, J. W. (1981): *Maximen und Reflexionen*, in: *Werke*. Hamburger Ausgabe, hrsg. Erich Trunz, München: DTV

Grab, W. (1991): Der deutsche Weg der Judenemanzipation 1789–1938, München: Piper.

Gretlein, C. (2011): Islamischer Religionsunterricht in Deutschland. Aktuelle Fragen und Probleme, in: *Zeitschrift für Theologie und Kirche* 108, 355–380.

Habermas, J. (2005): *Zwischen Naturalismus und Religion*, Frankfurt: Suhrkamp.

Habermas, J. (2012): *Nachmetaphysisches Denken II*, Frankfurt: Suhrkamp.

Hegel, G.W.F. (1970): Rede zum Schuljahresabschluss am 29. September 1809, in: Nürnberger Schriften. Theorie-Werkausgabe, Frankfurt: Suhrkamp, Bd. IV, 312–326.

Hepp, Gerd F. (2011): *Bildungspolitik in Deutschland.* Eine Einführung, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Humboldt, W. v. (1964): *Schriften zur Politik und zum Bildungswesen*, hrsg. A. Flitner und K. Giel, Werke in fünf Bänden, Bd. V, Darmstadt: WB.

Jaeger, W. (1934/47): *Paideia*. Die Formung des griechischen Menschen, 3 Bde., Berlin: de Gruyter.

Kant, I. (1964): *Werke*, hrsg. Wilhelm Weischedel, Darmstadt: WB.

Kelsen, H. (1929): *Vom Wesen und Wert der Demokratie*, 2. Aufl. Tübingen: Mohr.

Kelsen, H. (1933): *Staatsform und Weltanschauung*, Tübingen: Mohr.

Kersting, W. (1994): *Die politische Philosophie des Gesellschaftsvertrages*, Darmstadt: WB.

König, H. (2012): *Strukturwandel der Bildung.* Eine kritische Zeitdiagnose, Opladen: Budrich.

Koselleck, R. (2006): Zur anthropologischen und semantischen Struktur der Bildung, in: ders., *Begriffsgeschichten*, Frankfurt: Suhrkamp, 105–158.

Kroll, F.-L. (2003): *Kultur, Bildung und Wissenschaft im 20. Jahrhundert*, München: Oldenbourg.

Kunisch, J. (2004): *Friedrich der Große*. Der König und seine Zeit, München: Beck.

Maier, H. (2011): Religion, Staat und Laizität – ein deutsch-französischer Vergleich, in: *Zeitschrift für Politik* 58, 213–222.

Mehring, R. (2012): Der Bolognawikipediabürger und der „freie Geist". Über formale und enzyklopädische Bildung, in: *Bildung und Freiheit*. Ein vergessener Zusammenhang, hg. K. Vieweg u. M. Winkler, Paderborn: Schöningh, 29–42.

Nipperdey, T. (1991): *Religion im Umbruch*. Deutschland 1870–1918, München: Beck.

Ottmann, H. (2001/2012): *Geschichte des politischen Denkens*, 9 Bde., Stuttgart: Metzler.

Paulsen, F. (1896/1897): *Geschichte des gelehrten Unterrichts*, 2 Bde., 2. Aufl. Leipzig: Veit.

Reinhard, W. (1999): *Geschichte der Staatsgewalt.* Eine vergleichende Verfassungsgeschichte Europas von den Anfängen bis zur Gegenwart, München: Beck.

Ritter, G. (1950): *Die Neugestaltung Europas im 16. Jahrhundert*. Die kirchlichen und staatlichen Wandlungen im Zeitalter der Reformation und der Glaubenskämpfe, Berlin: Druckhaus Tempelhof.

Ritter, R. (1969): Die Lehre vom Ursprung und Sinn der Theorie bei Aristoteles, in: ders., *Metaphysik und Metapolitik*. Studien zu Aristoteles und Hegel, Frankfurt: Suhrkamp, 9–33.

Ruegg, W. (1993/2000), *Geschichte der Universität in Europa*, 4 Bde., München: Beck.

Schieder, T. (1983): *Friedrich der Große*. Ein Königtum der Widersprüche, Frankfurt: Propyläen.

Schöffler, H. (1960): *Wirkungen der Reformation*. Religionssoziologische Folgerungen für Deutschland und England, Frankfurt: Klostermann.

Spranger, E. (1910): *Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesens*, Berlin: Reuther.

Spranger, E. (1973): Umrisse der philosophischen Pädagogik, in: ders., *Philosophische Pädagogik*. Gesammelte Schriften Bd. II, Tübingen: Niemeyer, 7–61.

Stolleis, M. (2001): *Konstitution und Intervention*. Studien zur Geschichte des öffentlichen Rechts im 19. Jahrhundert, Frankfurt: Suhrkamp.

Stolleis, M. (1988/2012): *Geschichte des öffentlichen Rechts in Deutschland*, 4 Bde., München: Beck.

Weber, M. (1919/1992): *Politik als Beruf*, in: Max Weber Gesamtausgabe, Tübingen: Mohr.

Weber, M. (1947): *Wirtschaft und Gesellschaft*, 3. Aufl. Tübingen: Mohr.

Willoweit, D. (1990): *Deutsche Verfassungsgeschichte*, München: Beck.

Mirko Wischke

Säkularisierung: ein Paradigma der Moderne?[1]

Kaum ein anderes Thema hat soviel Diskussionen in den letzten Jahren provoziert wie der Begriff der Säkularisierung. Ursprünglich gedacht für den Wechsel von kirchliches in weltliches Eigentum, transformierte der Begriff der Säkularisierung zur Bezeichnung des Charakters westlicher Modernisierung. Und genau das ist heute umstritten: Als dominierende Kategorie des 20. Jahrhunderts ist Säkularisierung längst nicht mehr unangefochten; vielmehr steht die Säkularisierungstheorie im Mittelpunkt der Kritik von Sozial-, Geschichts- und Religionswissenschaftlern, die an ihr sowohl einen modernisierungstheoretischen Dogmatismus als auch eine große Empirieresistenz bemängeln. (Graf 2004: 96)

Was sind die Konsequenzen? Ist eine solche These unbrauchbar geworden? Ist mit dem Begriff der Säkularisierung eine Charakterisierung von Modernisierung, d.h. gesellschaftlicher Entwicklung undenkbar geworden?

Dass auf diese Fragen im Kontext der Säkularisierungsthese sich unterschiedlichste Antworten finden lassen, ist weniger der Diskussion zwischen Gegnern und Befürwortern zu verdanken, als vielmehr den unterschiedlichen Verständnissen, die mit Säkularisierung verbunden werden. (Zur Tradition dieser Diskussion vgl. Lübbe 1965; Ruh 1980; Conze 1984; Lehmann 2004; Taylor 2009) Was Kritiker bemängeln, dass nämlich Prozesse der Modernisierung und funktionalen Differenzierung nicht zwangsläufig zur Säkularisierung führen (exemplarisch Joas 2007), scheinen auch Befürworter längst als theoretisches Allgemeingut anzuerkennen, gehen sie doch davon aus, dass zwischen Modernisierung und Säkularisierung allenfalls ein kontingentes Verhältnis besteht.

Fragen wir nach dem *modernitäts*theoretischen Verständnis von Säkularisierung stoßen wir auf die eigentliche Brisanz der im Titel meiner Ausführungen genannten Ausgangsfrage. Als ein Element westlicher Identität stellt die Säkularisierungstheorie einen der wichtigsten Teile unserer Selbstbeschreibung dar (Borutta 2010: 350), und sie ist ein zentrales Moment in der

---

[1] Ursprünglich konzipiert als Vortrag für das X. Internationale Symposium „Moderne und Säkularisierung", Sarajevo (Bosnien-Herzogowina) 18.–20. Mai 2011. Für kritische Hinweise und Anregungen danke ich Martin Hailer.

Analyse der gegenwärtigen Selbstauslegung moderner Gesellschaften. (Rendtorff 1972: 128)

Stellen wir die paradigmatische Bedeutung der Säkularisierungstheorie prinzipiell in Frage, stellt sich uns nicht allein das Problem, ob der Begriff der Säkularisierung überhaupt noch ein ernst zu nehmendes Analysepotential für die Moderne bereitstellt – sofern man nicht prinzipiell an dieser Theorie Zweifel hat. Wenn es stimmt, dass die Säkularisierung tief unser Verständnis von der modernen westlichen Welt geformt hat und auf diese Weise das Selbstverständnis der Moderne geprägt hat, kommt dann die Infragestellung der Säkularisierungsthese einem Paradigmenwechsel gleich? Ich meine einen radikalen Wechsel dessen, was als maßgebliches Kriterium von Modernität, Modernisierung und Moderne in der westlichen Welt gilt?

Wie auch immer man diese Fragen zu beantworten gedenkt, indem man es tut, gibt man auch eine Antwort auf die Frage, ob es für unser Selbstverständnis von Bedeutung ist, ob wir unsere moderne Welt als säkular bezeichnen oder als postsäkular. Warum aber ist es wichtig darüber zu diskutieren, ob es sinnvoller ist von einer säkularen Moderne zu sprechen – oder von einer postsäkularen? Was hat der eine Begriff für Vorzüge, die der andere nicht hat?

Um diese Fragen beantworten zu können, gilt es Klarheit darüber zu erlangen, was unter Säkularisierung zu verstehen ist und was Säkularisierung zu einer impliziten Hintergrundannahme unseres Verständnisses von Modernität hat werden lassen. Das soll im Folgenden in Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Bestimmungen des Verhältnisses von Säkularisierung und moderner Gesellschaft bei Jürgen Habermas erfolgen. Die Säkularisierungsthese hat in Habermas einen ihrer namhaftesten Befürworter, der den kritischen Gegenstimmen zu dieser These immer wieder neue Argumente entgegensetzt. Nachdem zunächst (I.) kurz auf den semantischen Ursprung und (II.) auf die soziologischen Wurzeln des Begriffs der Säkularisierung eingegangen worden ist, geht es um das Verhältnis von Moderne und Säkularisierung (III–IV), wie es Habermas in verschiedenen Anläufen entworfen und verteidigt hat. Den Abschluss (V) bildet ein kritischer Ausblick auf Habermas' Bemühen, die Säkularisierungsthese als Kernaussage von Modernität gegen ihre Kritiker zu verteidigen.

I. Säkularisierung: semantischer Ursprung

Geschichtlich gesehen ist Säkularisierung ursprünglich ein rechtlicher und politischer Begriff: Ersteres, weil Säkularisierung einen Rechtsakt der Ent-

eignung kirchlichen Eigentums – z. B. in Form des napoleonischen Dekrets von 1803 – und deren Übertragung auf weltliche Herrscher bezeichnet. Letzteres, weil mit diesem Akt eine Ausweitung der weltlich-staatlichen Rechtsprechung über zuvor von der Kirche verwaltete Lebensbereiche verbunden ist. Obgleich Säkularisierung zunächst einen Vorgang der Umverteilung von Vermögen bezeichnet, rückt die damit verbundene Umwälzung der politischen Praxis – erkennbar im Übergang von kirchenpolitischen und -rechtlichen Verwaltungsbereichen in staatliche Rechtsgewalt – semantisch in den Vordergrund und verdrängt die ursprüngliche Begriffsbedeutung nachhaltig.

Die mit dieser Umwälzung verbundene Unterwerfung der kirchlichen Autorität unter die weltliche Gewalt bedeutet in der Konsequenz eine radikale Verkürzung ihrer Macht, den die missverständliche Formulierung vom erzwungenen, sukzessiven Rückzug der Kirche aus dem Bereich der politischen Herrschaft, d.h. dem „Ausschluss der Religion aus der Öffentlichkeit" zum Ausdruck bringen soll. (Habermas 2002: 71) Die Bedeutsamkeit dieser Umwälzung für die „Entstehung der kulturellen und gesellschaftlichen Moderne insgesamt" besteht darin (Habermas 2002: 65), in der Übereignung von Kirchengütern an die Staatsgewalt einen Prozess zu initiieren, der sich als eine fundamentale Umwälzung in solch unterschiedlichen Bereichen wie Politik, Recht, Wirtschaft und Wissenschaft vollzieht.

II. Säkularisierung: soziologische Wurzeln

Die mit der Säkularisierung verbundene Umwälzung der politischen Praxis zieht früh die Aufmerksamkeit der Soziologie auf sich. Ursprünglich im Sinne einer Verweltlichung verstanden, den der Begriff der Säkularisierung durch die Trennung und Ablösung gesellschaftlicher Funktionsbereiche der Politik, Wirtschaft, Wissenschaft von der Religion markierte, koppelt Max Weber die Säkularisierung an zwei modernitätstheoretische Schlüsselbegriffe: Emanzipation und Fortschritt. Im Kontext dieser beiden Begriffe nimmt Säkularisierung die Gestalt einer dominierenden Kategorie der Selbstverständigung der Moderne des 20. Jahrhunderts an: An der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert steht die Säkularisierungsthese im theoretischen Zentrum der Soziologie. Primär als eine umwälzende kulturelle Transformation gedeutet (Gabriel 2008: 10), in der sich die moderne europäische Gesellschaft herausbildet und formt, erweitert Max Weber semantisch den Begriff der Säkularisierung zum politisch-rechtlichen Begriff, und zwar durch den Bezug auf einen ebenso langjährigen wie komplexen Prozess der Ablösung

kirchlicher Autorität durch das Macht-, Gewalt- und Rechtsprechungsmonopol des modernen Staates. Auf diese Weise dient die Säkularisierungsthese Weber zur umfassenden Rekonstruktion einer Entwicklung des Übergangs der westlichen Kultur (des als „weltlich", „staatlich" und „politisch" charakterisierten „protestantischen" Zeitalters).

Seine Rekonstruktion dieses Übergangs und der darauf folgenden Entwicklung grenzt Weber insofern mit der Säkularisierungsthese von geschichtsphilosophischen Konzeptionen und Vorstellungen von Entwicklung ab, als er mit dem Begriff des Fortschritts den Entwicklungsgedanken auf der Ebene der geschichtlichen Immanenz platziert: Entwicklung wird bezogen auf einen zielgerichteten, gesellschaftlichen Prozess, der mit Säkularisierung identifiziert wird. Weber gründet Säkularisierung auf geschichtliche Immanenz, und er beansprucht die umfassende Rekonstruktion einer der Schnittstellen in der Entwicklung der westlichen Kultur zu leisten. Charakteristisch für Weber ist, dass er Säkularisierung primär als eine umwälzende kulturelle Transformation deutet und lediglich sekundär Säkularisierung als einen Diskurs der Selbstverständigung über die Moderne des 20. Jahrhunderts initiiert. Auf diese Unterscheidung wird noch bei Habermas zurückzukommen sein.

Das durch deterministische, teleologische und normativ-fortschrittsoptimistische Vorstellungen von Entwicklung vergiftete Erbe der Geschichtsphilosophie wird Habermas ebenso wie Weber daran hindern, Säkularisierung in erster Linie als eine kulturelle, geschichtlich immanent verlaufende Transformation zu deuten. Die Geschichtsphilosophie bildet laut Habermas die falsche Alternative zwischen entweder einer verfalls- oder einer verdrängungstheoretischen Betrachtungsweise. Legt das „Verdrängungsmodell eine fortschrittsoptimistische Deutung" der Moderne nahe, so das „Enteignungsmodell eine verfallstheoretische Deutung": „Nach der einen Lesart werden religiöse Denkweisen und Lebensformen durch vernünftige, jedenfalls überlegene Äquivalente ersetzt; nach der anderen Lesart werden die modernen Denk- und Lebensformen als legitim entwendete Güter diskriminiert." (Habermas 2002: 65) Weder das verfalls- noch das verdrängungstheoretischen Denkmuster überzeugt Habermas.

Die Formung einer modernen europäischen Gesellschaft wird Habermas in Abhängigkeit von Ressourcen betrachten, die die Säkularisierung nicht ausgeschöpft hat, um die Facetten gesellschaftlicher Umwälzungsprozesse und die Asymmetrien des Übergangs deutlich werden zu lassen. Vernachlässigt wird dabei die Auseinandersetzung um eine entwicklungstheoretische Deutung der mit dieser Umwälzung bzw. mit diesem Übergang verbundenen Prozesse, die ohnehin im Verlauf der Diskussion um Säkularisie-

rung in den Hintergrund treten. Denn in dem Maße, wie die empirische Sozialforschung in lang- wie kurzfristige Perspektiven ausgemalte Nachweise für den Rückgang von Religiosität in die private Sphäre lieferte, meinte man mit Säkularisierung einen gesellschaftlichen Prozess identifiziert zu haben, der geschichtlich immanent den Niedergang der Religion erkennen lässt, erkennbar an der Bedeutungslosigkeit und wachsenden Unsichtbarkeit der Kirche in der Öffentlichkeit. Habermas' Positionierung zu solchen Annahmen ist nicht frei von einer gewissen Ambivalenz.

Säkularisierung in der Deutung bei Jürgen Habermas

Die Abgrenzung zum Erbe der Geschichtsphilosophie hindert Habermas nicht an geschichtsphilosophischen Zuordnungen der Säkularisierungsthese, von denen sich Weber abgrenzt. Webers Anstrengung gilt einer Deutungslinie, die einen gesellschaftlichen Übergang ins Zentrum rückt, demgegenüber es Habermas mit der Säkularisierungsthese um gesellschaftliche Akteure geht. Liefert Webers Modell ein Szenario zivilisationstheoretischer Prognosen für moderne Gesellschaften, orientiert Habermas auf Identitätsfragen der Bürger moderner Gesellschaften, die politisch.geschichtliche Prozesse initiieren. Solche Fragen ergeben sich für Habermas aus den Kehrseiten des Entwicklungstrends, den Weber mit Emanzipation und Fortschritt in Verbindung assoziiert hat: Kehrseiten, die sich in Prozessen abzuzeichnen beginnen würden, die der Säkularisierung folgen bzw. daran anschließen – Prozesse der „postsäkularen" westlichen Moderne (vgl. Joas 2005), an der sich die Spätfolgen und ambivalenten Züge in Form einer ‚entleerenden' Säkularisierung offenbaren. (Habermas 2004: 59) Obgleich sie als *post*säkulare Gesellschaften den Zustand der Säkularisierung bereits hinter sich gelassen haben müssten, sieht Habermas die Modernität westlicher Gesellschaften weiterhin von Vorgängen der Säkularisierung charakterisiert. Die Frage ist zum einen, was unter solchen Vorgängen zu verstehen ist, und zum anderen, wie diese Art der Säkularisierung sich von der unterscheidet, die mit der Umwälzung der gesellschaftlich, politischen und rechtlichen Praxis den Beginn der Moderne bei Weber einläuteten. Anders formuliert: An welchen Indikatoren sind laut Habermas Säkularisierungsprozesse zu erkennen?

Für die Unabgeschlossenheit der „abendländische(n) Säkularisierung" (Habermas 2002: 66) finden sich bei Habermas unterschiedliche Erklärungsansätze: die Prägung der westlichen Gesellschaften durch die „unabgeschlossene Dialektik" des Säkularisierungsprozesses (Habermas 2002: 64); die Zurückführung der postsäkularen Gesellschaft auf das „Fortbestehen religiöser Gemeinschaften in einer sich fortwährend säkularisierenden Umgebung" (Habermas 2002: 66); eine „*Dynamik der Säkularisierung*", die u.a. in

der Nötigung „zur gleichmäßigen Distanz von starken Traditionen und weltanschaulichen Inhalten“ hervortritt (Habermas 2002: 67) sowie den in der „mentale(n) Verfassung einer vielstimmigen Öffentlichkeit“ geführten „fortwährenden Streit über das *säkulare Selbstverständnis der Gesellschaft*“. (Habermas 2002: 71)

Bewegen sich diese Erklärungen noch auf der Ebene des Einverständnisses mit den Nachweisen der empirischen Sozialforschung für eine wachsende Bedeutungslosigkeit der Kirche in der Öffentlichkeit, so kommt Habermas' Aufwertung der Rolle von Religionsgemeinschaften in der politischen Öffentlichkeit einer Revision gleich. Ausgehend von der Annahme, dass die „Säkularisierung der Staatsgewalt nicht ohne weiteres eine Säkularisierung der Bürgergesellschaft“ bedeutet, treten bei Habermas die Konsequenzen für die „Rolle von Religionsgemeinschaften in der politischen Öffentlichkeit“ in den Vordergrund. (Habermas 2012: 17) Auch wenn Habermas lediglich von einer „deskriptive(n) Feststellung“ spricht, in der behauptet wird, dass „die Religionsgemeinschaften auch in weitgehend säkularisierten Gesellschaften relevante Beiträge zur politischen Meinungs- und Willensbildung leisten“ (Habermas 2012: 325), relativieren sich die einstigen Nachweise der empirischen Sozialforschung für eine wachsende Bedeutungslosigkeit der Kirche in der Öffentlichkeit. Denn Säkularisierung steht nicht mehr für eine als Fortschritt und Entwicklung gedeutete gesellschaftliche, politische und rechtliche Umwälzung zu Beginn der Moderne; der „harte […] Kern des Säkularisierungsprozesses“, so heißt es nunmehr, bildet die „Säkularisierung der Staatsgewalt“ (Habermas 2012: 98), die mit einer „archaischen Verwurzelung“ von „Religionsgemeinschaften und religiöse Lehren […] in kultische Praktiken inmitten der gesellschaftlichen Moderne“ konfrontiert ist. (Habermas 2012: 9)

Ausdruck dieser Relativierung ist eine Einschränkung, die Habermas vornimmt, wenn er dezidiert darauf verweist, dass postsäkular „kein genealogisches, sondern ein soziologisches Prädikat“ ist. (Habermas 2012: 101) Wenn es um die Charakterisierung einer Gesellschaft geht, die nicht aus dem Umwälzungsprozess der Säkularisierung zu Beginn der Moderne hervorgegangen ist und nicht deren Erbe angetreten hat, bleibt unklar, in welches zeitliche Verhältnis das Prädikat postsäkular moderne Gesellschaften und Säkularisierung rückt. Weder trägt Habermas diesem Verhältnis Rechnung, wenn er dieses Prädikat „zur Beschreibung moderner Gesellschaften“ verwendet, „die mit dem Fortbestehen religiöser Gemeinschaften und der fortbestehenden Relevanz der verschiedenen religiösen Überlieferungen rechnen müssen“. (Habermas 2012: 101) Noch beachtet Habermas dieses Verhältnis, wenn er mit postsäkular eine „mentalitätsgeschichtliche Zäsur“

bzw. einen „Bewusstseinswandel“ in der Gesellschaft, nicht aber diese selbst beschreiben will. (Habermas 2012: 101)

Der theoretische Gewinn der Beschreibung einer mentalitätsgeschichtlichen Zäsur im Prädikat postsäkular liegt auf einer anderen Ebene: Die starre Gegenüberstellung von geistlich und weltlich, mit der Weber den Begriff der Säkularisierung antithetisch prägte, verliert ihren paradigmatischen Status für das modernitätstheoretische Selbstverständnis. Gleiches gilt für die Säkularisierung der Staatsgewalt. Für den Kern des Säkularisierungsprozesses finden sich bei Habermas an anderer Stelle andere Prozesse von paradigmatischer Bedeutung.

III. Die Säkularisierungsthese in der Rezeption von Habermas

Dass der harte Kern der Säkularisierungsthese die Säkularisierung der Staatsmacht bildet, ist eine These, für die im Kontext der „postsäkularen Moderne“ kein Platz ist. Die postsäkulare Moderne vollzieht eine ebenso unabgeschlossene wie unabschließbare kulturelle und gesellschaftliche Säkularisierung in zweifacher Weise: erstens „im Modus der Übersetzung“ (Habermas 2002: 73) sowie zweitens in Form eines „doppelten Lernprozess(es)“. (Habermas, Ratzinger 2005: 17)

Ersteres setzt „‚Wahrheitsgehalte‘ vitaler Weltreligionen im Sinne verdrängter oder unerschlossener, moralischer Intuitionen“ voraus (Habermas 2012: 254), die im „Prozess der Versprachlichung des Sakralen“ weder erschöpfend noch abschließend ausgeschöpft hat. (Habermas 2012: 17) Religiöse Wahrheitsgehalte müssen in einem „in schwer beladenen normativen Begriffsnetzen wie Verantwortung, Autonomie und Rechtfertigung, wie Geschichte und Erinnerung, Neubeginn, Innovation und Wiederkehr, wie Emanzipation und Erfüllung, wie Entäußerung, Verinnerlichung und Verkörperung, Individualität und Gemeinschaft“ übersetzt werden, um den „ursprünglich religiösen Sinn“ nicht zu entleeren, sondern zu transformieren. Als paradigmatisches Beispiel einer „rettende(n) Übersetzung“ dient Habermas die „Übersetzung der Gottesebenbildlichkeit des Menschen in die gleiche und unbedingt zu achtende Würde aller Menschen“. (Habermas, Ratzinger 2005: 32) Ob sich der „Prozess der Aneignung semantischer Potentiale aus einem im Kern unzugänglich bleibenden Diskurs *erschöpft* hat oder ob er fortgesetzt werden kann“, sei ebenso ungewiss wie bei dem in der Spätantike beginnenden „langanhaltende(n) Prozess einer Übersetzung wesentlicher religiöser Gehalte in die Sprache der Philosophie“, die Habermas an „Begriffe wie Person und Individualität, Freiheit und Gerechtigkeit, Soli-

darität und Gemeinschaft, Emanzipation, Geschichte, Krise usw." festmacht. (Habermas 2012: 102)[2]

Die Frage ist, welche Gründe dafür sprechen, „Religionsgemeinschaften und religiöse(n) Lehren" eine „gegenwärtige und kulturell produktive Gestalt des Geistes" zu attestieren (Habermas 2012: S. 9), wenn sie wie Inseln in vormoderne, „kultische Praktiken inmitten der gesellschaftlichen Moderne" verwurzelt sind? (Habermas 2012: S. 9) Die gleiche Frage stellt sich mit Nachdruck erneut, wenn Habermas dem religiösen Bewusstsein ein „Reflexivwerden nach dem Vorbild jenes Wandels epistemischer Einstellungen" abverlangt, „wie er sich seit der Reformation in den christlichen Kirchen des Westens" als „das Ergebnis eines Lernprozesses" vollzogen hat. (Habermas 2012: 325)

Das Reflexivwerden und der Wandel ‚epistemischer Einstellungen' markieren die beiden Eckpfeiler des doppelten Lernprozesses, in dem die Postsäkularität säkularisierter Gesellschaften zum Ausdruck kommen soll. Die Notwendigkeit eines solchen Lernprozesses, mit dem „die Traditionen der Aufklärung ebenso wie die religiösen Lehren zur Reflexion auf ihre jeweiligen Grenzen (ge)nötigt" werden müssen (Habermas, Ratzinger 2005: 17), wird auf einen empirischen Befund zurückgeführt; darin behauptet Habermas, dass die Religionsgemeinschaften „ihren bleibenden Einfluss nur dem zähen – soziologisch erklärbaren – Überleben vormoderner Denkweisen" verdanken. (Habermas 2012: 323)

Der Gewinn dieses Befundes ist nicht zu unterschätzen: entgegen der ursprünglich soziologischen These von Max Weber wird Religion *in* und nicht *jenseits* der Moderne verortet. Habermas unterläuft mit den Eckpfeilern eines doppelten Lernprozesses jene Kritiken an der Säkularisierungsthese, die davon ausgehen, dass eine scharfe Gegenüberstellung von Tradition und Modernität verkennt, dass Traditionen in der Moderne weiter wirken und sich in eigenen Formen von Modernität widerspiegeln, etwa in der Form einer Arena möglicher Optionen und Wege denn als gerichteten Prozess. Die Kritik der Säkularisierungsthese gilt der Annahme, mit der Säkularisierung habe man einen zielgerichteten gesellschaftlichen Prozess identifiziert, der insofern in Frage zu stellen sei, als die Säkularisierungsthese im Sinne funktionaler Differenzierung für die Entwicklungen im Verhältnis von Religion und Politik wenig instruktiv ist. Hier setzt Habermas an, freilich ohne sich vom Säkularisierungsparadigma zu distanzieren.

---

2 Kritisch sehr aufschlussreich zu dieser Überlegung ist der Aufsatz von Martin Hailer im vorliegenden Band, der Habermas' Ansatz als eine Fortführung des Programms von Kants Religionsschrift betrachtet.

Wie die Kritiker, die sich weigern, von der strukturellen Entmachtung der Kirchen auf einen Vorgang der „Entzauberung" zu folgern, mit dem Weber die Säkularisierungsthese an einem diagnostischen Befund koppelt, hält auch Habermas (nunmehr) diese Annahme für unhaltbar. Den Vorschlag der Kritiker, von einer Vielzahl verschiedener Modelle wechselseitiger Tolerierung von Religion und Politik auszugehen (vgl. Casanova 1994, 2008), greift Habermas mit der Konzeption einer nicht genealogisch, sondern soziologisch verstandenen postsäkularen Moderne insofern auf, als er (1.) die geschichtsphilosophisch inspirierte Vorstellung einer entwicklungsgeschichtlich dynamischen und zielgerichteten Tendenz moderner Gesellschaften zwar nicht ablehnt, jedoch stark relativiert und (2.) mit dem Modell der Öffentlichkeit eine Teilhabe an der Kommunikation über allgemeine Belange *politisch* für unabdingbar hält, und zwar unter der Voraussetzung einer wechselseitigen Tolerierung von Religion und Politik unter den Bedingungen der Säkularität des Staates.

Ersteres teilen inzwischen Gegner wie Befürworter der Säkularisierungsthese. Die Kritiker der Säkularisierungstheorie werden zwar nicht müde in einer Art Wiederholungszwang zu behaupten, dass mit der Säkularisierungsthese nicht die Behauptung verbunden sein könne, dass der Bedeutungsrückgang der Religionen in modernen Gesellschaften unumkehrbar sei. Tatsächlich vertritt keiner der Befürworter mehr die Annahme, mit der Säkularisierung habe man wissenschaftlich einen Prozess identifiziert, der notwendig und zielgerichtet verlaufe und zwangsläufig auf ein Ende der Religion zusteuere. (Gabriel 2008: 11) Entkräftet ist der Vorwurf eines deterministischen, teleologischen und normativ-fortschrittsoptimistischen Denkens, von dem sich Habermas ausdrücklich distanziert, wenn auch ohne fortschrittsoptimistische Ernüchterungen. Mit dem zweiten Aspekt – das öffentlichkeitstheoretische Modell einer postsäkularen Moderne – macht Habermas deutlich, inwiefern er die Annahme, Säkularisierung sei ein Prozess, der zielgerichtet auf ein Ende der Religion zusteuere, sachlich für korrekturbedürftig hält; insofern nämlich, als sie die Bedeutung der unausgeschöpften (oder weitgehend noch unerschlossenen) moralischen Intuitionen der Religionsgemeinschaften für die Selbstverständigung der Bürger in der politischen Öffentlichkeit unterbelichtet, wenn nicht verkennt.

Denn im wechselseitigen Diskurs säkularisierter und religiöser Staatsbürger erschließen sich laut Habermas dem liberalen Staat leicht zu unterschätzende, systemrelevante Ressourcen: nämlich die „knappen Ressourcen der Sinn- und Identitätsbildung" (Habermas 2012: 327), die der Gefahr der Ausdünnung und „der schleichenden Entropie" (Habermas 2002: 73) ausgesetzt seien – auch wenn außer Frage sei, dass der liberale Staat durchaus in

der Lage sei, „seine motivationalen Voraussetzungen aus eigenen säkularen Beständen zu reproduzieren". (Habermas, Ratzinger 2005: 23) Unklar ist, ob die Sinn- und Identitätsbildung auf der Ebene persönlicher Entscheidungen oder auf der ethnisch-nationaler Kulturpolitik gedacht werden soll. Geht es um die kulturelle Ebene nationaler Identität, so bedient man sich der Ressourcen der Sinn- und Identitätsbildung um den Preis von Abrenzungs- und Ausgrenzungsbestrebungen. Nicht auszuschließen ist, dass dies auf kontraproduktive Weise geschehen kann. Denn im Rückgriff auf solche Ressourcen bestimmte Identitätsmuster bereitzustellen bedeutet, eine bestimmte Version von Identität zu forcieren, und dass nicht immer im emanzipatorischen Sinne. (Vgl. Butler, Spivak 2007: 8f.)

Von einer Vertiefung dieser Problemkonstellation ist anzunehmen, dass sie den Rahmen des Säkularisierungsdiskurses sprengen würde. Eingedenk der eingangs dargelegten Problemschwerpunkte ist deshalb vorläufig festzuhalten: Die immer wiederkehrenden Spannungen zwischen Religion und Modernität werden von Habermas als typisch moderne Phänomene anerkannt (vgl. Hellemans 2005) und als eine kommunikative Lebensader der politischen Öffentlichkeit neu entdeckt. Was als Gewinn und Argument für die Säkularisierungsthese erscheint, nimmt allerdings problematische Züge an, wenn Habermas in der Übersetzungsdimension von Säkularisierung die entscheidende Quelle dieser Lebensader von politischer Öffentlichkeit freilegen will.

IV. Kritik an Habermas' reformulierte Säkularisierungsthese

Ihre eigentliche Bedeutung erlangen Übersetzung, Reflexivwerden und Lernen allerdings nicht im postsäkularen Horizont einer ebenso unabgeschlossenen wie unabschließbaren kulturellen und gesellschaftlichen Teilsäkularisierung, sondern in einer politischen Dimension. Diese Dimension erschließt sich aus der Funktion, die Habermas insbesondere der Übersetzung zuschreibt. Die religiöse Sprache, in der sich Ansichten in spezifischer Weise äußern, soll in ihrem Gehalt „in eine allgemein zugängliche Sprache übersetzt" werden (Habermas 2012: 253), um eine Möglichkeit zu haben, „aus dem babylonischen Stimmengewirr der Öffentlichkeit zu den Agenden der staatlichen Institutionen" vorzustoßen (Habermas 2012: 326) und in „die Agenden und Verhandlungen staatlicher Entscheidungsgremien Eingang" finden zu können. (Habermas 2012: 253)

Die politische Dimension der Übersetzung besteht darin, „ein institutioneller Filter zwischen der informellen Kommunikation in der Öffentlichkeit

und den formalen Beratungen, die zu kollektiv verbindlichen Entscheidungen führen", zu sein. (Habermas 2012: 253) In eine solche Dimension gerückt, wird nicht nur klar, inwiefern von einer in dieser Weise verstandenen Übersetzung „kognitive Schübe" ausgehen können, „die in die Breite wirken". (Habermas 2012: 99) Politisch wird auch der Nutzen klar, den Habermas von einer solchen Übersetzung erwartet: Der „aus dem anarchischen Gebrauch kommunikativer Freiheiten gespeisten Springflut von Kommunikationsflüssen" nachhaltig mit neuen Schüben zu versorgen. An diese springflutartigen Kommunikationsflüsse knüpft Habermas große Erwartungen, ist doch „das einzige spontane Element, das die Grenzen der institutionalisierten Machtpolitik überschreitet, […] der Lärm einer zivilgesellschaftlich von unten, aus dem anarchischen Gebrauch kommunikativer Freiheiten gespeisten Springflut von Kommunikationsflüssen". Der wiederholte Vergleich mit einer Springflut setzt bildhaft die Hoffnung frei, die Habermas hegt: Dass „allein durch diese Kanäle […] vitale, jedoch nicht fundamentalistisch verhärtete Religionsgemeinschaften eine transformative Kraft entfalten" können – „und dies umso mehr, wenn die Reibung zwischen säkularen und religiösen Stimmen einen Streit über normative Fragen provoziert, der das Bewusstsein für die Relevanz solcher Fragen weckt und wachhält". (Habermas 2012, S. 252)

Die Züge einer multiplen Moderne, wie sie sich in der Verortung der Religion *in* und nicht *jenseits* der Moderne abzeichnet, verblassen in dem Moment, wo der politische Wunsch nach transformierenden Kräften Religionsgemeinschaften kommunikationstheoretisch in die Strukturen einer zivilgesellschaftlichen Öffentlichkeit einbindet. (Kritisch: Wischke 2013) Nicht in Form unterschiedlicher Modelle des Verhältnisses von Politik, Wirtschaft, Wissenschaft und Religion, sondern in der politisch inspirierten und kommunikativ reizvollen Öffnung zu religiös eingefärbten Sprachwelten soll uns die Vielfalt der Moderne entgegen treten.

Wenn die Verortung der Religion in der Moderne von dieser Prämisse abhängig sein soll, ist es fraglich, ob die Prognose stimmig ist. Wie das angeführte Beispiel des Reflexivwerdens und der Wandel der „epistemischen" Einstellungen – geschichtlich demonstriert am Wandel der westlichen Kirchen – deutlich macht, ist es letztlich ein kultureller Sonderweg, den Habermas als paradigmatisch für die Moderne schlechthin empfindet. Ein solcher Sonderweg verstellt nicht nur den Blick auf die Vielfalt der Moderne. Auch den Gewinn, den Habermas als politischer Theoretiker mit der Prämisse eines doppelten Lernprozesses und der damit verbundenen Verortung der Religion *in* der Moderne zieht, stellt Habermas als politischer Bürger

demokratietheoretisch mit der hohen Erwartung am Reflexivwerden der Religionen in Frage.

Überblickt man diese Konstellation, die sich in der Diskussion um die Säkularisierungstheorie bei Habermas abzeichnet, beginnt klar zu werden, dass diese Diskussion noch lange nicht an ihr Ende gelangt ist. Denn man kann sich nicht über Entwicklung bzw. über eine historische Epoche verständigen, ohne über Transformationen zu sprechen. Die Antwort auf die Frage, was der Säkularisierungsbegriff an Transformation zur Sprache bringt, lautet: entscheidende Aspekte westlicher Identität, ein Teil unseres Selbstverständnisses von Modernität.

Dieses Selbstverständnis ist prinzipiell neu zu überdenken, wenn wir die Säkularisierungstheorie generell in Frage stellen. Das Problem, das eine solche Infragestellung aufwerfen würde, ist möglicherweise nicht die Frage, was für andere Selbstverständnisse von Moderne und Modernität verfügbar wären. Denn wie selbstverständlich und tief verwurzelt dieser Teil unserer modernen Identität bereits geworden ist, zeigt sich u.a. darin, dass das Fußballspielen am Sonntag längst nicht mehr als ein unentschuldbares Fehlen beim kirchlichen Gottesdienst gilt, ehedem konfessionell gebundene Parteien für Mitglieder anderer Konfessionen offen sind und gemischte konfessionelle Ehen seit langem keine Ausnahme mehr darstellen. (Kaube 2012: 1043)

Literaturverzeichnis

Borutta, M. (2010): Genealogie der Säkularisierungsthese. Zur Historisierung einer großen Erzählung der Moderne, in: *Geschichte und Gesellschaft*, Nr. 36, 347–376.

Butler, J. und Spivak, G. Ch. (2007): *Sprache, Politik, Zugehörigkeit*, Zürich: Diaphanes Verlag.

Casanova, J. (2008): Public religions revisited, in: Hermann-Josef Große Kracht/ Christian Spieß (Hrsg.), *Christentum und Solidarität* (FS Karl Gabriel), Paderborn-München-Wien-Zürich: Schöninghaus, 320–329.

Casanova, J. (1994): *Public Religions in the Modern World*, University of Chicago Press

Conze, W. (1984): Säkularisation, Säkularisierung, in: Otto Brunner u. a. (Hg.), *Geschichtliche Grundbegriffe*, Bd. 5, Stuttgart: Klett Cotta, 789–829.

Gabriel, K. (2008): Jenseits von Säkularisierung und Wiederkehr der Götter, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 52 (2008), 9–15.

Graf, F. W. (2004): *Die Wiederkehr der Götter*. Religion in der modernen Kultur, München: C. H. Beck Verlag.

Habermas, J. (2012): *Nachmetaphysisches Denkens II*, Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag.

Habermas, J. (2002): Glauben und Wissen, in: *Dialog* · Jg. 1/Nr. 1 · Frühjahr 2002.

Habermas, J. und Ratzinger, J. (2005), *Dialektik der Säkularisierung,* Breisgau: Herder Verlag.

Habermas, J. (2004): Fundamentalismus und Terror, in: *Philosophie in Zeiten des Terrors*, zwei Gespräche, geführt, eingeleitet und kommentiert von Giovanna Borradori, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 49–69.

Hellemans, St. (2005): Die Transformation der Religion und der Grosskirchen in der zweiten Moderne aus der Sicht des religiösen Modernisierungsparadigma, in: *Schweizerische Zeitschrift für Religions- und Kulturgeschichte* 99 (2005) 1, 11–35.

Joas, H. (2005): *Braucht der Mensch Religion?* Über Erfahrungen der Selbsttranszendenz, Freiburg i. Breisgau: Herder Verlag.

Joas, H. (2007): Führt Modernisierung zu Säkularisierung?, in: Gerd Nollmann u. Hermann Strasser (Hg.), *Woran glauben?* Religion zwischen Kulturkampf und Sinnsuche, Essen: Klartext Verlag, 37–45.

Kaube, J. (2012): Soziologiekolumne: Säkularisierung, Wiederkehr der Religion, in: *Merkur* 66. Jg., Heft 11, 1039–1044.

Lehmann, H. (2004): *Säkularisierung.* Der europäische Sonderweg in Sachen Religion, Göttingen: Wallstein Verlag.

Lübbe, H. (1965): *Säkularisierung.* Geschichte eines ideenpolitischen Begriffs, Freiburg/München: Alber Verlag.

Rendtorff, T. (1972): Zur Säkularisierungsproblematik. Über die Weiterentwicklung der Kirchensoziologie zur Religionssoziologie, in: ders., *Theorie des Christentums.* Historisch-theologische Studien zu seiner neuzeitlichen Verfassung, Gütersloher Verlagshaus, 116–139.

Ruh, U. (1980): *Säkularisierung als Interpretationskategorie.* Zur Bedeutung des christlichen Erbes in der modernen Geistesgeschichte (Freiburger theologische Studien. Band 119), Freiburg: Herder.

Taylor, Ch. (2009): *Ein säkulares Zeitalter*, Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag.

Wischke, M. (2013): Der vakante Platz des Öffentlichen: Jürgen Habermas mit Hegel und Hannah Arendt gelesen, in: Peter Nitschke und Mirko Wischke (Hg.), *Öffentlichkeit und Demokratie in der Metamorphose*, Frankfurt/Main: P. Lang Verlag, 69–85.

Martin Hailer

Religion: Privatsache oder für die Öffentlichkeit?

Religion ist in der Öffentlichkeit präsent. Das ist gar keine Frage, und zweifelsohne können einem viele Bespiele dafür einfallen. Die spannende Frage ist aber diese: *Soll* Religion in der Öffentlichkeit präsent sein? Dieser Frage kann offenkundig nur dann nachgegangen werden, wenn man sich darüber genau Auskunft gibt, wer sie beantworten darf. Ob Religion in der Öffentlichkeit präsent sein darf, ist sicherlich eine Frage, die Angehörige von Religionsgemeinschaften beantworten möchten, die sie überdies unterschiedlich beantworten werden. Es gibt Religionsformen, die bewusst jede Öffentlichkeit meiden und sich in private Räume, ja in die Innerlichkeit zurückziehen. So ist dies etwa bei Traditionen mystischer Versenkung der Fall, jedoch auch bei Formen des Christentums, bei denen alles auf Innerlichkeit ankommt, so dass Gemeinschaftsformen gesucht werden, die bewusst die Öffentlichkeit meiden. Freilich, und auch dafür sind Beispiele leicht zu finden, gibt es genauso Selbstauslegungen des Christentums und nicht nur des Christentums, die die Öffentlichkeit auf vielfältige Weise suchen werden.

Nicht nur die Selbstauslegung von Menschen, die sich als religiös verstehen, werden darüber befinden wollen, ob Religion in der Öffentlichkeit etwas zu suchen hat. Genauso ist dies eine Frage an politische Akteure, an Sozialwissenschaftler und Vertreter anderer Disziplinen. Das Feld der Frage, ob Religion in der Öffentlichkeit etwas zu suchen habe, ist aus genau diesem Grunde so unübersichtlich. Vertreter mehrerer Perspektiven und auch mehrerer akademischer Disziplinen, fühlen sich berufen an diesem Punkt Stellung zu nehmen.

Aufgabe der folgenden Überlegungen ist es, eine vorläufige Kartierung des Feldes in der Frage nach Religion und Öffentlichkeit vorzulegen. Dafür werden zunächst einige Beispiele von Religion in der Öffentlichkeit kurz vorgestellt und anhand ihrer eine Kartierung des systematischen Problemfeldes vorgeschlagen. In einem zweiten Schritt werden drei Modelle vorgestellt, anhand derer in der Geschichte des europäischen Denkens Religion und Öffentlichkeit am häufigsten formatiert wurde. Dies leitet über zu einer Diskussion zweier aktueller Beiträge zum Thema. Es handelt sich um die Theorien des bekannten deutschen Philosophen Jürgen Habermas, dessen beeindruckendes Werk gerade in Sachen Religion in den letzten Jahren eine

interessante Wendung nahm. Ihm gegenüber gestellt werden Aussagen des kanadischen Sozialphilosophen Charles Taylor, die einige der Prämissen des Habermas'schen Denkens in durchaus interessanter Weise konterkarieren. Abschließend wird thesenartig das Feld umrissen, wie aus der Perspektive der evangelischen Theologie der genuine Öffentlichkeitsanspruch der Religion zu konstruieren ist.

1. Religion in der Öffentlichkeit

Das zumindest in den Massenmedien bekannteste Beispiel für Religion in der Öffentlichkeit ist die Vereidigung der Präsidenten der Vereinigten Staaten von Amerika. Regelmäßig erzielen die Übertragungen dieses staatstragenden Aktes am Kapitol von Washington D.C. weltweit höchste Einschaltquoten im Fernsehen. Zu der Inszenierung der Vereidigung eines amerikanischen Präsidenten gehört es, dass er die rechte Hand zum Schwur erhebt und dabei die linke Hand auf die Familienbibel legt, die in aller Regel von der Ehefrau gehalten wird. Der Amtseid wird also auf die Heilige Schrift der christlichen Religion abgelegt. Sehr häufig, so auch bei den beiden Vereidigungen von Präsident Barack Obama, wird außerdem ein öffentliches Gebet gesprochen. Jedem Amerikaner ist völlig klar, dass es auf der Welt und auch in seinem eigenen Land mehr als nur die christliche Religion gibt, gleichwohl ist diese religiöse Inszenierung beim Antritt eines säkularen Staatsamtes eine vollständige Selbstverständlichkeit.

Ein zweites, nicht minder prominentes Beispiel ist allenfalls durch den Verlauf längerer Jahrhunderte ein wenig in den Hintergrund geraten. Gleichwohl stellt auch dies einen genuinen Öffentlichkeitsanspruch von Religion dar, auch wenn man geneigt sein wird ihn für wenig glücklich zu halten. Es handelt sich um den Aufruf zu den sogenannten Kreuzzügen. Mehrere Male im frühen und höheren Mittelalter riefen selbst ernannte oder vom Papst dazu ausdrücklich ermächtigte Kreuzzugsprediger zum Zug ins Heilige Land auf, indem sie sagten: „Gott will es!" Auch dies ist ein Öffentlichkeitsanspruch von Religion. Es gehört zur selbstkritischen Betrachtung der Christentumsgeschichte auch dies unter die Selbstartikulation des christlichen Glaubens zu rechnen. Diese Öffentlichkeit wurde mit Feuer und Schwert vorangetragen und der Tod sogenannter Andersgläubiger dabei billigend in Kauf genommen. Man kann also von einem für irdische Verhältnisse definitiven Öffentlichkeitsanspruch sprechen.

Noch ein weiteres Beispiel für den Öffentlichkeitsanspruch von Religion soll hier angefügt werden. Es führt wieder in die Gegenwart zurück, ist

ethisch sehr wahrscheinlich positiver zu beurteilen. Interessant an ihm ist die Mischung derer, die hier Öffentlichkeit beanspruchen und gewähren. Regelmäßig ist das öffentlich- rechtliche, also gebührenfinanzierte Fernsehen anwesend, wenn ein katholischer oder evangelischer Bischof neu in sein Amt eingeführt wird. Zumeist in den Regionalsendern des Ersten Deutschen Fernsehens werden sodann stundenlange Übertragungen gewährt, innerhalb und auch außerhalb evangelischer und katholischer Gotteshäuser. Man kann sogenannte „heilige Handlungen" sehen, einschließlich der Feier des Abendmahls oder der Eucharistie. Zu hören sind ferner Predigten, der Gesang der Gemeinde und anderes mehr. In einigen Fällen werden diese Übertragungen auch dann fortgesetzt, wenn der eigentliche Gottesdienst beendet ist und etwa eine Gratulationscours oder anderes des neu installierten oder ernannten Bischofs auch außerhalb des Doms respektive der Kirche stattfindet. Hier treffen sich der Öffentlichkeitsanspruch der Religion und die Öffentlichkeitsgewährung durch säkulare, gebührenfinanzierte Massenmedien.

Das letzte Beispiel, das hier kurz benannt werden soll, ist wieder eines, das den Öffentlichkeitsanspruch von Religion und die Öffentlichkeitsgewährung seitens der an sich säkular verstandenen Öffentlichkeit in interessanter Weise zusammenbringt. Die Verfassung des Landes Baden-Württemberg benennt in ihrem Vorspruch folgendes: „Im Bewusstsein der Verantwortung vor Gott und den Menschen...". In einem Gesetzestext, genauer: In einem Text der jeder Rechts- und Gesetzesfindung im Land Baden-Württemberg voransteht, wird also Verantwortung nicht nur vor den Mitmenschen, sondern vor Gott als ein Bezug genannt, der sich in der Verfassung selbst und damit abgeleitet auch in den Rechtssetzungsstrategien des Landes Baden- Württemberg wieder finden muss. Dies ist in überraschend deutlicher Weise auch im Schulgesetz des Landes Baden- Württemberg der Fall. In § 1 Abs 2 Schulgesetz heißt es: „Die Schule hat den in der Landesverfassung verankerten Erziehungs- und Bildungsauftrag zu verwirklichen. Über die Vermittlung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten hinaus, ist die Schule insbesondere gehalten, die Schüler in Verantwortung vor Gott, im Geiste christlicher Nächstenliebe, zur Menschlichkeit und Friedensliebe, in der Liebe zu Volk und Heimat, zur Achtung der Würde und der Überzeugung anderer (…) zu erziehen."

Das Schulgesetz schreibt also vor, dass jeder Schulunterricht in der Verantwortung vor Gott und im Geiste christlicher Nächstenliebe zu geschehen habe. Bemerkenswert ist hieran, dass nicht nur vom konfessionell zu verantwortenden Religionsunterricht die Rede ist, sondern dass dies für alle Schulfächer gilt. Auch der Unterricht in Mathematik, auch der Unterricht in

Physik hat in der Verantwortung vor Gott und im Geiste christlicher Nächstenliebe zu geschehen. Hier wird ein Öffentlichkeitsanspruch von Religion artikuliert, der nicht mehr oder gar nicht vom Träger der Religionsgemeinschaft selber vorgebracht wird, sondern den der Gesetzgeber, und im Falle der Verfassung des Landes, auch der Verfassungsträger sich zu eigen gemacht hat.

Die Reihe der Beispiele wird hier willkürlich abgebrochen. Anhand ihrer lassen sich erste, vorläufige Schlussfolgerungen für das Feld von Religion in der Öffentlichkeit ziehen. Es sind im Wesentlichen vier Kriterien, anhand derer das Feld kartiert werden kann.

1. Die grundlegende Frage besteht darin: *Wer eigentlich ist es, der oder die Öffentlichkeit in Sachen Religion beansprucht?* Öffentlichkeit beanspruchen kann zunächst ein Individuum. So wird man etwa schlussfolgern sollen, dass es zumindest auch der Wunsch von Präsident Barack Obama war, den Amtseid tatsächlich auf die Bibel abzulegen. Dies muss mit der Frage verbunden werden, ob die öffentliche Meinung in den Vereinigten Staaten von Amerika je etwas anderes zugelassen hätte und in absehbarer Zukunft etwas anderes zulassen wird. Gleichwohl ist die Verantwortung des Individuums, in diesem Falle die des Präsidenten der Vereinigten Staaten, unüberspringbar. Öffentlichkeit kann zweitens von einer Kirche oder einer Konfession beansprucht werden. Dies ist etwa dann der Fall, wenn ein neuer katholischer Bischof in sein Amt eingeführt wird und die Kirchentüren für öffentlich- rechtliches Fernsehen oder auch für Privatsender offen stehen. Kein Bischof, kein Erzbistum und auch keine evangelische Landeskirche kann schließlich gezwungen werden, innerhalb ihrer eigenen Räumlichkeiten Öffentlichkeit im Sinne medialer Öffentlichkeit zuzulassen. Der weiteste und begründungstheoretisch durchaus anspruchsvollste Öffentlichkeitsanspruch ist der des säkularen Gesetzgebers. Dieses interessante, bis hin zu irritierende Phänomen, wurde kurz im Rahmen der Gesetzgebung des Landes Baden- Württemberg angesprochen.

2. Wer gewährt öffentliches Gehör? Offenkundig ist es zunächst das politische Gemeinwesen, das öffentliches Gehör gewährt. So ist es deutlich im Fall der Vereidigung des Präsidenten der Vereinigten Staaten von Amerika, so ist es in der mittelalterlichen Öffentlichkeit gewesen, die den Aufruf zum Kreuzzug nicht nur duldete, sondern den Berichten zufolge zumeist auch begrüßte. Und so ist es offenkundig auch dann, wenn öffentlich-rechtliches Fernsehen, welches gebührenfinanziert ist, großzügig Sendezeit einräumt, wenn eine neue Bischöfin oder ein neuer Bischof in sein Amt eingeführt wird.

3. *Der Öffentlichkeitsanspruch hat unterschiedliche inhaltliche Ausprägungen*. Öffentlichkeitsanspruch kann etwa im Rahmen allgemeiner Grundsätze des Menschlichen erhoben werden. Dies scheint die Begründungsstrategie in Sachen des Gottesbezugs in der Verfassung und des Schulgesetztes des Landes Baden- Württemberg zu sein. Öffentlichkeitsanspruch kann freilich auch für spezifische kirchliche Verkündigungsaufträge beansprucht werden. Das bereits öfter bemühte Beispiel der Einführung einer Bischöfin, eines Bischofs ist dafür wohl das deutlichste Zeugnis. Ohne dass an der Explizitheit christlich-theologischer Rede von der Kanzel irgend Abstriche gemacht werden würden, wird hier die Öffentlichkeit derer bemüht, die es wählen, vor dem Fernseher zu sitzen. Öffentlichkeit in brachialer und, wie zu sehen war, definitiver Weise wurde im Rahmen des Aufrufs zu den Kreuzzügen ganz ebenso herangezogen.

4. *Es gibt eine eigentümliche Konzentration auf Religion in der Öffentlichkeit*. Es ist beileibe nicht nur so, dass allein Religion spezifische Ansprüche auf Öffentlichkeit erheben würde. Dies gilt in mindestens gleichem Maße auch für Meinungen und Weltanschauungen, die sich religiös neutral verhalten oder die religiöse Ausrichtung von Leben, Meinung und Handeln für sich sogar explizit ablehnen. Es ist die Frage wert, warum ausgerechnet religiöse Öffentlichkeitsansprüche so oft Gegenstand kontroverser Diskussionen sind, was in diesem Umfang für nichtreligiöse Öffentlichkeitsansprüche durchaus nicht der Fall zu sein scheint. Dieses Ungleichgewicht muss systematisch gründlich betrachtet werden, da ja schließlich vorausgesetzt würde, dass religiöse Öffentlichkeitsansprüche per se strittig, nicht religiöse Öffentlichkeitsansprüche hingegen per se nicht strittig sein sollten. Wir werden auf diesen Punkt zurückkommen.

2. Verführerisch einfache Lösungen: Separation, Säkularismus, Deckung

In diesem Abschnitt diskutiere ich die geläufigsten Modelle für die Verhältnissetzung von Religion und Öffentlichkeit. Ein Wort zuvor zur Frage, was eigentlich Modelle sind, ist angebracht. Ein Modell bildet die Wirklichkeit grundsätzlich nicht ab, es handelt sich bei ihm um eine absichtsvolle Verkürzung zum Zweck der Verdeutlichung und der Darstellung. In einem Modell wird die Wirklichkeit nicht eins zu eins verkleinert, sie wird vielmehr unter bestimmten Darstellungshinsichten überschärft und verdeutlicht. Deswegen sind Modelle so in der Wirklichkeit nicht anzutreffen, sie dienen vielmehr zu heuristischen Zwecken, also dafür, Typisches und Wiederkehrendes in der Wirklichkeit selbst zu entdecken.

In diesem Sinne werden in diesem Abschnitt drei Modelle angeboten, die so in der Wirklichkeit nicht vorkommen, die aber Verhältnissetzungen von Religion und Wirklichkeit beschreiben, die komplexere Strukturen in der Wirklichkeit zu entdecken, einzuordnen, und zu bewerten erlauben.

Modell A. Separation: Die Grundidee ist diese: Weil Christ werden, Christin werden einen grundlegenden und schwerwiegenden Wertewandel einschließt, deswegen gehört ein Mensch, dem diese Bekehrung widerfährt, zur Gemeinschaft der Christinnen und Christen, welche von den anderen menschlichen Gemeinschaften deutlich und erkennbar unterschieden ist.

Das wohl augenfälligste und bekannteste christliche Beispiel dafür ist das Leben der Religionsgemeinschaft der Amischen. (Lichdi 2004: 304-312) Die Amischen, die sich nach Jakob Ammon so nennen, leben heute vor allem in Lancaster County, im Bundesstaat Pennsylvania in den Vereinigten Staaten von Amerika. Ihre Glaubensgemeinschaft zeichnet sich durch eine vernehmliche Trennung von der Umwelt aus, was sich bis in die Terminologie hinein zeigt. Die Amischen bezeichnen ihre Umwelt als „die Englischen". Amische sind unter anderem an einem eigenen Kleidungsstil kenntlich, so tragen Frauen und Mädchen grundsätzlich Kleider oder Röcke und Haube, Männer weit geschnittene Hosen und Hüte, auch ist nicht üblich, dass erwachsene amische Männer sich rasieren. Das gesamte soziale und religiöse Leben der Amischen organisieren diese unter sich selbst. Amische sind in der Regel Landwirte, sie verzichten allerdings auf den Einsatz moderner Technik. So pflügen sie ihre Felder grundsätzlich ohne Maschinen und unter Zuhilfenahme von Tieren, auch verwenden zumindest manche Gruppen der Amischen keine luftbereiften Räder, sondern lediglich Eisenräder. Bekannt ist auch, dass sie auf moderne Technologie wie Strom, Telefon und andere Kommunikationsmittel verzichten. Dies ist jedoch nur die Außendarstellung dessen, dass nach amischer Überzeugung die Zugehörigkeit zur Religionsgemeinschaft gleich der starken Separation von der Umwelt ist. Diese Separation wird freilich nicht eng durchgehalten. So müssen amische Jugendliche nach dem sie etwa das siebzehnte Lebensjahr erreicht haben für zwei Jahre außerhalb der Gemeinschaft leben. Dieses Leben außerhalb der Gemeinschaft wird im amischen Dialekt als „Rumspringa" bezeichnet. Wer nach diesen zwei Jahren außerhalb der amischen Gemeinschaft wieder zurückkommen möchte, von dem wird erwartet dass er oder sie die Taufe begehrt, die als Glaubenstaufe dem jungen Erwachsenen gespendet wird. Wer die Taufe erhalten hat, gehört für den Rest seines Lebens zur Gemeinde. Sollte jemand nach dem „Rumspringa" nicht mehr zurückkehren, so trauert die Gemeinde, übt aber keinerlei Zwang auf diesen Menschen aus. Ab und zu

kommt es vor, dass Gemeindeglieder, die die Taufe empfangen haben, sich für ein Leben außerhalb der amischen Gemeinschaft entscheiden. Auch in diesem Fall trauert die Gemeinde, sie übt aber keinerlei Druck auf eine solche Person aus, sondern wünscht ihr für den Weggang alles Gute.

Dass das gesamte Leben der amischen Gemeinschaft unter sich konstruiert und gelebt wird, zeigt sich unter anderem darin, dass die Amischen eine eigene Gerichtsbarkeit kennen, und bei Rechtsstreitigkeiten untereinander in aller Regel weltliche Gerichte nicht anrufen. Wohl die bekanntesten Kennzeichen amischen Lebens sind der Verzicht auf moderne Automobile und die gänzliche Gewaltlosigkeit. Auch für diese beiden Elemente gilt übrigens, dass es sich lediglich um äußere Erkennungsmerkmale handelt, diese aber zum Zwecke der Verdeutlichung der religiösen Grundentscheidung bestehen: Wer zum christlichen Glauben amischer Ausprägung gehört, der hat damit eine Entscheidung für die hochverbindliche Glaubensgemeinschaft und gegen das säkulare Umfeld US-amerikanischen Verständnisses getroffen.

Das Leben der Amischen steht demnach für ein Verhältnis von Religion und Öffentlichkeit, welches als ein dissoziatives Verhältnis dieser beiden Größen bezeichnet werden kann. Wichtig zu bemerken ist, dass dies Verhältnis der Dissoziation von der religiösen Gemeinschaft selbst gewählt wurde, und mitnichten von einem säkularen Umfeld, welches Deutungshoheit beansprucht, der Religionsgemeinschaft aufoktroyiert wurde. Vielfach gilt das Leben der Amischen als Mahnung, als Erinnerung und durchaus als kritische Erinnerung daran, dass eine Christin, ein Christ zu sein, bedeutet, eine deutliche Wertentscheidung zu treffen. Nicht wenige christliche Konfessionen lassen sich vom Beispiel der Amischen daran erinnern, dass sie womöglich im Zuge der Konstantinischen Wende (um das Jahr 320) sich zu weitgehenden Kompromissen haben hinreißen lassen. Freilich ist in theologischer Perspektive an das Leben und die Theologie der Amischen auch eine Rückfrage zu stellen: Entspricht es dem Wesen des christlichen Glaubens, dass er sich gänzlich aus der Öffentlichkeit zurückzieht? Ist es dem christlichen Glauben nicht vielmehr inhärent, für sich zu werben, andere einzuladen und überdies im Streit der öffentlichen Meinung mitzuspielen, um der Stimme des Evangeliums Gehör zu verschaffen? Es ist immerhin gut möglich, dass die dissoziative Lebensweise der Amischen dem Öffentlichkeitsanspruch des Evangeliums und damit dem öffentlichen Charakter der Theologie und des christlichen Lebens allgemein nicht genug Gerechtigkeit widerfahren lässt.

Modell B. Säkularismus: Die Grundidee des Säkularismus ist, dass religiöse Bestrebungen keinen Ort in der Öffentlichkeit haben dürfen. In der Öffentlichkeit gilt ausschließlich das, was ohne Religionsbezug ausgemacht werden kann. Entsprechend ist es nicht statthaft, religiöse Institutionen öffentlich zu fördern. Mit dieser Position ist nicht verbunden, dass religiöse Überzeugungen unwahr sein müssten. Wohl aber wird gesagt, dass religiöse Überzeugungen jedenfalls Sache des Individuums sind, und dass, weil sie Sache des Individuums sind, sie keinen genuinen Ort in der Öffentlichkeit beanspruchen dürfen. Religionstheoretisch gesehen, vertritt der Säkularismus also eine Theorie der Innerlichkeit. Was immer Religion des Näheren noch sein soll, jedenfalls ist sie eine unableitbare, unanschauliche Regung im Inneren eines jeweiligen Individuums.

Die Französische Revolution der Jahre 1789ff stand unter dem Motto „Liberté, Égalité, Fraternité!" Unter diesem Banner und Kampfruf wurde die alte, absolute Herrschaft des Königreichs Frankreich beseitigt, zugleich mit ihr auch die religiöse Verbrämung dieser Herrschaft, oder doch das, was für die religiöse Verbrämung der Herrschaft gehalten wurde. Die Religionskritik der Französischen Revolution wurde unter anderem dadurch deutlich, dass die Revolutionäre den religiösen Festkreis und auch den bis dato selbstverständlich geltenden Kalender abschafften . Mit Beginn der Revolution wurde ein neues Jahr null festgelegt, und auch wurden eigene Monatsbezeichnungen eingeführt, um jeden Anklang an den christlichen Kalender zu vermeiden. Auf dem Höhepunkt der Französischen Revolution wurden die christlich- religiösen Insignien aus der Kathedrale Notre Dame in Paris entfernt und dort ein „Kult des höchsten Wesens" eingeführt. Mit dem „höchsten Wesen" war ein vernünftiger Gottesbezug gemeint, der sich jedoch von den Grundüberzeugungen des Christentums (Trinitätslehre, Jesus Christus als Sohn Gottes und anderes) unterscheiden sollte. Diese radikalen Maßnahmen hatten nicht allzu lange Bestand. Gleichwohl zeigen sie in Überschärfe, wie die Grundidee des Säkularismus funktioniert: Dort wo Menschen zusammenkommen, gilt lediglich das, was unter Berufung auf allgemeine Vernunft ausgesagt werden kann. Religiöse Überzeugungen haben auf dem Markt der öffentlichen Meinung keinen angestammten Ort. Ob jemand im Privaten religiöse Überzeugungen hegt, ist davon unberührt, es ist ihm allerdings nicht gestattet, sie in die Öffentlichkeit zu tragen und als ein Element unter anderem der Begründung öffentlicher Aussagen zu verwenden.

Säkularistische Gedanken zeigen sich etwa im Frankreich der Gegenwart in aller Deutlichkeit. Sie haben auch im schwierigen Versuch, eine europäische Verfassung zu erstellen, ihren deutlichen Niederschlag gefunden. So

haben die Mütter und die Väter des Versuchs, Europa eine Verfassung zu geben, viel Zeit und viel Streit darauf verwandt, sich damit auseinanderzusetzen, ob eine europäische Verfassung unter Bezug auf Gott formuliert werden darf oder nicht. Die derzeit gültige Version der Lissabonner Verträge, die eine förmliche europäische Verfassung ersetzt, beruft sich in historischer Perspektive auf den Gottesbezug, vermeidet aber eine explizite Nennung oder gar eine Anrufung Gottes.

Auch im Religionsrecht und im Gewohnheitsrecht der Bundesrepublik Deutschland finden sich nicht wenige säkularistische Anteile. So ist die Verpflichtung des Staates zu religiöser Neutralität gewiss ein direkter Ausfluss der säkularistischen Orientierung. Freilich hat dies im deutschen Religionsrecht seine Grenzen, unter anderem darin, dass das Grundgesetz die Ausübung des Religionsunterrichts nach den inhaltlichen Maßgaben der Religionsgemeinschaften ausdrücklich vorsieht. Diese Einschränkung des säkularistischen Gedankens im Religionsrecht der Bundesrepublik Deutschland weist auf den diskussionswürdigen Punkt des Ansatz des Säkularismus hin: Die Denkfigur des Säkularismus, die religiöse Überzeugungen für lediglich Privatsache erklärt, impliziert eine nicht unwichtige Voraussetzung. Sie behauptet nämlich in Sachen der Religion Wahrheitsansprüche erheben zu können und sagen zu können, dass Religion keine wahrheitsfähigen Aussagen für die Öffentlichkeit macht. Genau diese Aussage, Religion könne in der Öffentlichkeit nicht wahrheitsfähig sprechen, ist aber eine Aussage, die den Säkularismus als in religiösen Dingen nicht neutral ausweist. Wer säkularistische Positionen vertritt, muss sich fragen lassen, woher die Aussage, dass Religion in der Öffentlichkeit jedenfalls nicht wahrheitsfähig sei, denn begründet werden kann. Der Hinweis darauf, dies sei neutral, verfängt jedenfalls nicht, da ja schließlich eine definite Aussage über religiöse Wahrheitsansprüche gemacht wird.

Modell C. Religion und Staat in Deckung: Religion ist von der Art, dass sie alle Bereiche des Lebens mit hilfreichen Orientierungen versehen kann. Religion ist von der Art, dass sie die Orientierung, die Ansätze der Meinungsbildung und auch die Hoffnungen des Individuums in hilfreiche Bahnen lenken kann. Religion ist aber auch ein wesenhaft soziales Phänomen, so dass sie die für das Zusammenleben von Menschen notwendigen Ordnungen, Hoffnungen und Weisungen zu vermitteln in der Lage ist. Weil dies so ist, zeigt sich in wiederholter und bewährter Weise, dass ein Gemeinwesen, welches auf die Weisungs- und Bindungskräfte der Religion rekurriert, ein gelingendes Gemeinwesen ist. Die weitaus überwiegende Religion eines solchen Gemeinwesens ist deshalb zurecht die oberste Instanz, die Weisun-

gen, Normen und andere Ausdrücke regelhaften und erwartbaren Verhaltens aus sich heraus setzt.

Diesen Grundgedanken gemäß hat Europa über viele Jahrhunderte gelebt. Es ist der Grundgedanke, der hinter dem sogenannten „Corpus Christianum" steht. Nach ihm ist bzw. war Europa eine ganz überwiegend mehrheitlich christliche Gesellschaft. Es war deshalb unwidersprochen, dass die christliche Religion nicht nur die Hoffnungen und Aussagen des Individuums reguliert, sondern dass sie auch soziale Bindungskräfte erzeugt, reguliert und auf hilfreiche Weise weiterzuentwickeln in der Lage ist. Nach dem staatlichen Ende des Heiligen Römischen Reiches deutscher Nation ist dieser Gedanke möglicherweise sehr zu recht zu Ende gegangen. Das heißt jedoch nicht, dass die heutige Welt nicht Gesellschaften kennt, die nach dem eben genannten Prinzip funktionieren. Es gibt weit über 20 Staaten, die nach dem Prinzip einer Staatsreligion organisiert sind. Es ist dabei interessant zu wissen, dass die überwiegende Zahl der Staatsreligionen, die es auf der Welt gibt, christlicher Natur sind. Das womöglich bekannteste aber bei weitem nicht einzige Beispiel ist England, in welchem die Königin Oberhaupt der anglikanischen Staatskirche ist. Freilich gibt es noch einige mehr: So sind die meisten Staaten Skandinaviens lutherische Staatskirchen.

Es gibt vergleichsweise strenge Staatsreligionen, in denen religiöse Begründungsansätze auch in die Grundlegung des Rechts und in andere Bereiche hineinragen, bis hinein in weit verbreitetes Gewohnheitsrecht. So ist es etwa in der wahabitischen Auslegung des Islams auf der arabischen Halbinsel der Fall. Freilich kann Staatsreligion auch weiter und, wenn man so will, liberaler ausgelegt werden. Die Grundidee bleibt freilich dieselbe. Sie geht aus davon, dass Religion alle Bereiche menschlichen Lebens und Zusammenlebens zu gestalten in der Lage ist.

Als Selbstanspruch vieler und gar der meisten Religionen wird dies kaum zu bestreiten sein. Jedenfalls gilt für Christentum, Judentum und Islam, dass es sich um Daseinsauslegungen handelt, dergemäß die Religion nicht nur das „Innerliche" eines Menschen reguliert, sondern alle Formen des menschlichen Zusammenlebens mit umfasst. Ohne Zweifel wird man ähnliches auch von weiteren Weltreligionen, etwa dem Hinduismus oder verschiedenen Spielarten des Buddhismus sagen können. Insofern trifft der hier zu besprechende Typ C auch und gerade in seiner Lesart als Staatsreligion etwas, was recht verschiedenen Religionen eigen ist. Das gilt es vor einer schnellen Zurückweisung zu würdigen. Freilich ist unübersehbar: Wer den Gedanken, Religion reguliere zu recht alle Formen menschlichen Zusammenlebens, richtig findet, muss sich mit folgenden Gedanken auseinandersetzen. Aus religiöser und aus säkularer Perspektive ist es vernünftig,

Minderheitenschutz zu fordern. Aus religiöser und aus säkularer Perspektive ist es weiterhin vernünftig, einen Pluralismus von Religionen und Weltanschauungen nicht als Verfall, sondern als reife Form menschlichen Zusammenlebens zu betrachten.

Separation, Säkularismus und Staatsreligion sind, wie eingangs dieses Abschnitts gesagt, idealtypische Modelle. Sie kommen so gut wie nicht „rein" in der Wirklichkeit vor. Und doch zeigt jedes von ihnen ein Stück Wahrheit religiösen Selbstanspruches auf. Deutlich ist außerdem, dass es nicht nur um religiöse Selbstwahrnehmung geht, sondern auch um Ansprüche in Sachen Öffentlichkeit, die von außen an religiöse Selbstansprüche herangetragen werden. Dies war beim Beispiel B, Säkularismus, besonders deutlich zu sehen. Hier wird von säkularistischer Seite vorausgesetzt, dass es einen öffentlich artikulierbaren Wahrheitsanspruch der Religionen nicht geben kann. In Sachen Öffentlichkeitsanspruch von Religion treffen Wahrheitsansprüche der jeweiligen Religion und Wahrheitsansprüche, die von außen an Religion herangetragen werden, aufeinander. Die Unübersichtlichkeiten, ja die Gemengelage, in der man sich in diesen Diskussionsfeldern vorfindet, ist eine, die als Miteinander und Gegeneinander von Perspektiven beschreibbar ist. Die hier vorgestellten Lösungen A-C taten dies jeweils in verführerischer Einfachheit. Freilich: Wer etwa nur die religiöse Perspektive bezöge, würde allen Teilnehmern an der Öffentlichkeit die religiöse Begründungen für sich ablehnen, nicht gerecht werden. Wer nur nicht religiöse Begründungsansprüche akzeptieren würde, würde damit undiskutiert voraussetzen, dass religiöse Begründungsansprüche nicht wahr sein können oder dass sie zumindest in der Öffentlichkeit keinen Ort haben. Weil beides misslich wäre, ist zur weiteren Bearbeitung dieses Themas eine grundsätzliche Verständigung über das, was Öffentlichkeit, liberale Öffentlichkeit und Säkularität denn eigentlich heißen kann, dringend von Nöten.

3. Freiheit, Liberalismus, Säkularität: Aktuelle Diskussionen zu Leitbegriffen

Ich beginne mit der Erwägung, was eine Gesellschaft voraussetzen muss, die für sich den hohen Anspruch stellt, freiheitlich zu sein. Sie ist zunächst so beschaffen, dass sie allen Mitgliedern gleiche Freiheitsrechte und gleichen Zugang zu den Instrumenten der Mitbestimmung einräumt. Weil eine freiheitliche Gesellschaft ihren Mitgliedern diese Rechte einräumt, ist sie an genau diesem Punkt keine neutrale Gesellschaft. Würde eine Gesellschaft sich als radikal freiheitlich in dem Sinne bezeichnen, dass jeder seines eige-

nen Glückes Schmied ist, ohne dass gesellschaftliche Strukturen ihn oder sie hierbei unterstützten, so würde eine solche Gesellschaft Ungleichheit und den unterschiedlichen Zugang zu Freiheitsrechten und Mitbestimmungsrechten für gerecht erklären. Deshalb ist sie an diesem Punkt genau nicht neutral, vielmehr wird sie sich als in bestimmten Grenzen sogar kämpferische Gesellschaft verstehen müssen, die denen entgegentritt, die diese Freiheitsrechte gering achten und sie etwa aufgrund (pseudo-)religiöser oder weltanschaulicher Argumente für bestimmte Teilhaber an der Gesellschaft zurückdrängen möchten.

Eine freiheitliche Gesellschaft darf auf der anderen Seite ihren Bürgerinnen und Bürgern keine Weltanschauung als verbindlich vorschreiben. Dies gilt für religiöse Weltanschauungen, es gilt aber genauso für nichtreligiöse Weltanschauungen. Diese Differenzierung ist von Belang. In der veröffentlichten Meinung ist es nämlich relativ häufig so, dass die religiöse Neutralität des Staates gefordert wird, bei dieser Gelegenheit wird aber zu oft übersehen, dass es auch andere weltanschauliche Orientierungen gibt, die sich selbst als nicht religiös bezeichnen, dennoch aber mit letzten Gründen und letzten Werten umgehen.

In der philosophischen und soziologischen Diskussion hat sich für diese Einbeziehung nichtreligiöser Weltanschauungen in das Neutralitätsgebot dieses Staates eine begriffliche Unterscheidung eingebürgert. Es ist einerseits vom Säkularismus die Rede, andererseits vom Laizismus. Säkularismus meint eine Neutralität in Hinblick auf Religionen allein. Ein säkularistischer Staat hat eine programmatische und/oder weltanschauliche Religionsferne. Durchaus in direkter Tradition der französischen Revolution, von der im letzten Abschnitt die Rede war, ist im säkularistischen Staat festgestellt, dass Religionen nicht wahr sein können und deswegen in der Öffentlichkeit keinen Ort haben. Wenn die zu Beginn des Abschnitts vorgetragenen Überlegungen jedoch zu überzeugen vermögen, dann handelt es sich bei einem säkularistischen Staat nicht um einen freiheitlichen Staat. Denn er setzt dogmatisch voraus, dass Religionen nicht wahr sein können. Die Rückfrage, woher er dies denn wisse, ist ohne ideologische Vorentscheidungen nicht zu beantworten. Das Gegenstück zum säkularistischen Staat ist das Modell des Laizismus. Im Laizismus gilt folgendes: Religiöse Besitz- und Herrschaftsprivilegien sind abgeschafft. Es gibt etwa keinen Herrschaftsanspruch geistlicher Würdenträger, wie das über Jahrhunderte im Rechtsinstitut der sogenannten Fürstbischöfe der Fall gewesen ist. Auch weitere religiöse Privilegien etwa an Herrschaft, an besonderem Einkommen oder anderem, sind im laizistischen Staat abgeschafft. Der laizistische Staat behauptet aber genau nicht, dass bestimmte Religionen wahr oder aber besonders, dass be-

stimmte Religionen unwahr sind. Funktional ist dieser freiheitliche Staat säkular. Freilich bezieht sich seine Säkularität allein auf die Funktionalität des Staatswesens und seiner Organe, nicht jedoch auf die weltanschauliche Behauptung, Religion könne nicht wahr sein. Dies ist der entscheidende Unterschied zwischen einem säkularistischen Staat und einem laizistischen Modell. Aus Gründen, die im Fortgang dieser Argumentation evident sein sollten, ist dem laizistischen Modell der Vorzug zu geben.

Diese Unterscheidung trifft den Nerv einer Debatte, in die einer der bekanntesten Philosophen deutscher Sprache sich eingeschaltet hat. Es handelt sich um Jürgen Habermas. Über die langen Jahre seiner philosophischen und sozialwissenschaftlichen Orientierung stand Jürgen Habermas für einen Kurs, den man als säkularistisch bezeichnen kann. Umso überraschender ist, dass Habermas seit einigen Jahren durchaus bereit ist, religiöse Aussagen mindestens hypothetisch für wahrheitsfähig zu erachten. Im Rahmen seiner viel beachteten Rede bei der Entgegennahme des Friedenspreises des deutschen Buchhandels, führte er zum Thema „Glauben und Wissen" aus. (Habermas 2001) Spätestens hier zeigt sich eine Position, die im Rahmen der Habermaschen Theorieanlage als neu oder doch als beachtliche Akzentverschiebung bezeichnet werden darf. Sie ist wie folgt zu skizzieren: Habermas geht seit der Friedenspreisrede davon aus, dass er nicht ausschließen könne, dass religiöse Rede wahrheitshaltig ist. Es ist also nicht auszuschließen, dass aus religiösen Vorstellungswelten Ideen kommen, die wahr sind und die für die Gesellschaft als Ganze hilfreich sind. Hier werden zwei Bedingungen beschrieben: Zum einen die Idee, dass aus religiösen Vorstellungswelten Ideen kämen, die wahr sind. Im Rahmen einer Theorieanlage, die sich vom strikten Säkularismus mindestens in die Richtung des Laizismus bewegt, ist dies verständlich. Auch jemand, der von sich selbst sagt, dass er mit Religion nichts zu tun habe, kann nicht ausschließen, dass Aussagen, die aus dem Bereich des Religiösen kommen, wahr sind. (Habermas/Ratzinger 2005: 36) Dies wird, und das ist für Habermas wichtig, mit einem zweiten Aspekt ergänzt: Nur solche Aussagen aus dem religiösen Bereich, die wahr sein könnten, und die zugleich von gesamtgesellschaftlicher Relevanz sind, sind auch für Bürgerinnen und Bürger der Gesellschaft interessant, die sich selbst als nicht religiös verstehen. (Habermas 2012: 44) Wären religiöse Wahrheiten, denen der Wahrheitsanspruch, wie gesehen, nicht abgesprochen werden kann, nur für individuelle Bereiche oder für Bereiche der religiösen Menschen allein interessant, so wäre dieser Wahrheitsanspruch nicht weiter für andere interessant. Wenn es aber, und das ist die zweite Bedingung, sich um Wahrheiten handelt, die von gesamtgesellschaftlichem Interesse sind, so

muss es das Interesse eines jeden aufgeklärten nicht religiösen Menschen sein, diese Wahrheitsansprüche nicht von vornherein zu unterdrücken.

Das ist, in drangvoller Kürze gesagt, der Neuansatz im Habermaschen Denken. Habermas entwickelt aus diesem Neuansatz eine Strategie, die man als wechselseitige Übersetzungspflicht beschreiben könnte. Er verpflichtet einerseits religiöse Menschen darauf, ihre Ergebnisse in eine Sprache zu übertragen, die für alle zugänglich ist. Er verpflichtet andererseits säkulare Bürgerinnen und Bürger darauf, dass sie die Wahrheit religiöser Aussagen nicht ausschließen können. Diese behauptete Wechselseitigkeit = Reziprozität muss genauer betrachtet werden. Ich beginne bei der Übersetzungspflicht für religiöse Bürgerinnen und Bürger. Für Religiöse ist es also so, dass, wenn sie öffentliches Gehör beanspruchen, sie ihr Anliegen in eine Sprache zu übertragen haben, die für alle Bürgerinnen und Bürger verständlich ist. Das kann man zumindest im Ansatz verstehen. Wer ausschließlich von Geboten Gottes oder von Üblichkeiten spricht, die innerhalb der christlichen Gemeinde vorhanden sind, kann nicht gut darauf rechnen, außerhalb der christlichen Gemeinde Gehör zu finden. Insofern ist die Idee einer Übersetzungspflichtigkeit bei Beiträgen von gesamtgesellschaftlichem Interesse nicht von vornherein von der Hand zu weisen. Fraglich ist freilich, ob es sich um reziproke und damit wirklich wechselseitige Übersetzungspflichten handelt. Diese Frage kann beantwortet werden, wenn man die Gegenseite, also die Übersetzungspflicht für säkulare Bürgerinnen und Bürger in Augenschein nimmt. Sie bestand, wie gesagt darin, dass säkulare Bürgerinnen und Bürger nicht ausschließen dürfen, dass religiöse Ideen wahrheitshaltig sind: „Säkularisierte Bürger dürfen, soweit sie in ihrer Rolle als Staatsbürger auftreten, weder religiösen Weltbildern grundsätzlich ein Wahrheitspotenzial absprechen, noch den gläubigen Mitbürgern das Recht bestreiten, in religiöser Sprache Beiträge zu öffentlichen Diskussionen zu machen.“ (Habermas/Ratzinger 2005: 36)

Handelt es sich, so ist nun die Frage, tatsächlich um wechselseitige Pflichten? Habermas sagt dies ausdrücklich: Es handelt sich um „ähnlich schwerwiegende Pflichten“. (Habermas 2012: 44) An diesem Punkt melde ich Zweifel an. Habermas räumt ein, dass religiöse Überzeugungen eine inspirierende Kraft für die ganze Gesellschaft entfalten können, aber er bindet dies ausdrücklich an die Übersetzungspflicht: „Jedenfalls ist nicht auszuschließen, dass sie semantische Potentiale mit sich führen, die eine inspirierende Kraft für die ganze Gesellschaft entfalten, sobald sie profane Wahrheitsgehalte preisgeben.“ (Habermas 2005: 149) Die Schwierigkeit der Position liegt im letzten Teil des Satzes. Habermas gibt die Wahrheitsmöglichkeit religiöser Aussagen unter der Bedingung zu, dass sie ihren profanen Wahr-

heitsgehalt preisgeben. Es ist dieser Punkt, an dem sich zeigt, dass Habermas' Position nach wie vor eine säkularistische ist. Ohne dass er dafür eine Begründung angeben könnte, sind religiöse Überzeugungen für ihn nur dann wahrheitshaltig, wenn sie ihrer religiösen Überzeugung entkleidet werden und ihre „profanen Wahrheitsgehalte" preisgeben.[1] Er schließt damit aus, dass religiöse Überzeugungen als religiöse Überzeugungen wahr sein können. Und deswegen handelt es sich bei den Übersetzungspflichten nicht um eine Reziprozität.

Ungedacht bleibt bei Habermas' Position folgendes: Es ist nicht auszuschließen, dass religiöse Überzeugungen auch dann wahr sind, wenn sie nicht in säkulare Sprache übersetzt werden und wenn sie zugleich nicht in säkulare Sprache übersetzt werden können, ohne ihr semantisches Potential in signifikanter Weise einzubüßen. Habermas' Position ist von der säkularistischen Grundannahme, in der Öffentlichkeit könne nur gelten, was nicht religiös begründet wird, geleitet. Dass er nicht religiöse Bürgerinnen und Bürger darauf verpflichtet, religiösen Bürgern die Wahrheitsfähigkeit ihrer Aussagen nicht abzusprechen, ist ein beachtlicher Fortschritt in der Theorieanlage eines säkularistischen Denkens. Freilich verbleibt es innerhalb seiner dogmatischen und normativ nicht auszuweisenden Vorannahme, dass in der Öffentlichkeit nur gelten könne, was jedenfalls nicht religiös sei. Hier ist ein Bereich in die Unschärfe geraten, bei dem die Religion einem Generalverdacht unterstellt wird, ohne dass im Gegenzug säkularistische Annahmen einem selben Verdacht ausgesetzt würden. Es ist immerhin nicht auszuschließen, dass säkularistische Annahmen ihrerseits in nicht tolerabler Weise weltanschaulich geprägt sind und damit den genau selben Irrtumsanspruch unterstellt werden müssen, wie dies bei Habermas für religiöse Aussagen passiert. Diese Unwucht in Jürgen Habermas' Denken ist nicht allzu lange unentdeckt geblieben. Der Beitrag des kanadischen Sozialphilosophen und Hegel-Forschers Charles Taylor hat hier ein interessantes und, wie ich meine, scharfes Licht auf die Debatte geworfen.

Taylor bearbeitet das vergleichbare Problem, nämlich die Wahrheitsansprüche von Religion in der Öffentlichkeit, doch setzt er auf signifikant andere Weise an. Er beginnt nämlich beim Phänomen der letzten Bindungen. Er geht davon aus, dass jeder Mensch, gleich welcher Herkunft und Bildung, letzte Bindungen oder letzte Gründe habe. Jeder Mensch hat etwas, was ihn oder sie antreibt. Diese letzten Gründe können sehr unterschiedlicher Natur

[1] Michael Welker hat darauf hingewiesen, dass Habermas' Position sich deshalb nicht von der Immanuel Kants in „Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft" (1793) unterscheidet, der Religion vor das Forum der reinen Vernunft zitiert und nur Aussagen gelten lässt, die dort reformulierbar sind, vgl. Welker 2011: 80).

sein. Und doch ist ihnen allen gleich, dass sie nicht begründet werden müssen. Sie sind vielmehr von schlagender Evidenz für das jeweilige Individuum, ohne dass dafür ihrerseits noch einmal Begründungen beigebracht werden könnten. Das für Gesellschaftsphilosophie aufregende Phänomen ist nun, dass eine Gesellschaft stets aus Menschen und Gruppen besteht, die sich auf recht verschiedene letzte Begründungen berufen. Das ist in den religiös pluralen Gesellschaften evident. Es gilt aber ganz genauso für Gesellschaften in denen religiöse Orientierung und nicht religiöse Orientierung zusammenkommen. Daraus folgt: Ein Sonderverdacht gegen Religion ist vielleicht historisch erklärbar aber: „es gibt keinen Grund, der Religion eine von nicht religiösen, säkularen oder atheistischen Standpunkten abgehobene Sonderstellung zuzuweisen." (Taylor 2012: 57)

Taylor spricht noch eine weitere Voraussetzung von Jürgen Habermas Denken an, die kritisch betrachtet werden muss: Habermas' Vorstellung, dass religiöse Bürger die Gehalte ihrer Überzeugungen in allgemeine Sprache zu übersetzten hätten, basiert auf folgender Voraussetzung: Es gibt eine allgemeine, nur auf freie Übereinkunft basierende Sprache, eben die säkulare Sprache. Es ist allen zuzumuten diese Sprache zu sprechen, oder aber in sie zu übersetzen. Taylors Gegenargument ist so einfach wie schlagend: Eine solche allgemeine, säkulare Sprache gibt es nicht. Vielmehr ist auch die Sprache in der Öffentlichkeit jeweils sektoral, unterteilt und mitnichten allgemein und anerkannt. Wir leben in einer Vielfalt von Sprachspielen, die auch in der Öffentlichkeit stets ineinander greifen, ineinander übersetzt werden müssen. Keinesfalls aber gibt es eine Sprache die allein legitimationstragend wäre und in die alle anderen übersetzt werden müssen. (Taylor 2009: 1280-1284 u.ö.)

Folgt man der Kritik die Charles Taylor an Jürgen Habermas vorgeschlagen hat, dann ergibt sich für Religion in der Öffentlichkeit folgendes: Weil es Bürgerinnen und Bürger mit religiöser Orientierung gibt, hat Religion ihren Ort in der Öffentlichkeit. Religiöse Bürgerinnen und Bürger müssen dessen gewahr sein, dass sie in der Öffentlichkeit auf Bürger anderer letzter Orientierungen treffen. Es muss unter fairen Bedingungen ausgemacht werden, was für alle gilt und woran alle sich zu halten haben. Das heißt jedoch nicht, dass nur die sogenannten religiösen Bürger Übersetzungsleistungen zu erbringen hätten.

In der Tat müssen die Institutionen des freiheitlichen Staates weltanschaulich neutral sein. Dass diese Neutralität nicht nur von religiöser Weltanschauung sondern von Weltanschauung überhaupt bedeutet, sollte inzwischen hinlänglich klar sein. Der Grenzfall weltanschaulicher Neutralität ist die Neutralität eines Individuums. An diesem Grenzfall lässt sich besonders

gut studieren, was Neutralität nun soll heißen können. Für eine Verdeutlichung sei hier das Individuum der Lehrerin/des Lehrers gewählt. Eine Lehrerin/ein Lehrer agiert in staatlicher Autorität. Das ist letztlich der Grund, warum Lehrerinnen und Lehrer im Normalfall verbeamtet werden. Da nun Lehrerinnen und Lehrer als Institutionen des Staates agieren, ist für ihr Handeln Neutralität gegenüber weltanschaulichen Letztbegründungen Pflicht. Man kann mit Fug und Recht fragen, ob diese Pflicht zu Neutralität der Lehrerin und des Lehrers Konsequenzen für die Selbstdarstellung dieser Person haben muss. Das ist in Deutschland insbesondere in der Frage um das sogenannte muslimische Kopftuch ausgefochten worden. Mehreren richterlichen Entscheidungen zufolge ist das Tragen eines muslimischen Kopftuchs durch eine Lehrerin nicht tolerabel, da das Kopftuch Ausdruck der Unterdrückung der Frau sei und mithin gegen das Grundgesetz verstoße. Zugleich ist es aber durchaus zulässig, dass eine Lehrerin oder ein Lehrer ein Kreuz um den Hals trägt oder im Falle eines Religionslehrers, der einer Ordensgemeinschaft angehört, auch in der Ordenstracht Unterricht hält. Hier ist nun in aller Ruhe zu fragen, ob die Abqualifizierung des muslimischen Kopftuchs als weltanschaulich nicht neutral gegenüber der Ordenstracht, etwa eines Dominikaners, in der Tat gerechtfertigt ist.

Ohne dieses hier letztlich ausdiskutieren zu können, erscheint mir Folgendes als richtig: Das Kleidungsstück alleine, sei es nun Ordenstracht oder muslimisches Kopftuch, ist kein hinreichender Bestimmungsgrund für mangelnde Neutralität. Es muss in jedem Einzelfall beachtet werden, ob das Handeln der Person, die nun etwa ein muslimisches Kopftuch oder aber den Habit trägt, den Bedingungen von Neutralität in ausreichender Weise Rechnung trägt. Die Lehrerin/ der Lehrer ist ein Grenzfall institutioneller Neutralität. Institutionen sind letztlich Menschen, Menschen können aber immer in zweierlei Weise betrachtet werden: Sie sind einerseits Funktionsträger, und von einem Funktionsträger staatlicher Gewalt kann und muss Neutralität erwartet werden. Als Funktionsträger hören sie dennoch nicht auf Individuen zu sein und also ein Recht auf, individuelle Selbstdarstellung ihrer Überzeugungen zu haben. Deswegen ist eine rechtliche Entscheidung, dass ein Symbol *alleine* schon das Gebot der Neutralität verletze, mindestens in der Frage der Ordenstracht im Gegensatz zum muslimischen Kopftuch nach den hier vorgetragenen Überlegungen nicht zulässig. (MacLure/Taylor 2011: 60)

4. Theologische Positionen: die partikulare Institution und ihr Öffentlichkeitsanspruch in der liberalen Gesellschaft

Unter den zuvor diskutierten Bedingungen stellt sich der Öffentlichkeitsanspruch, wie er christlich begründet wird wie folgt dar: Es gibt öffentliche Artikulationsformen des Glaubens, die auf Nachvollziehbarkeit hin angelegt sind, die zum Mittun und zum Nachvollziehen der Begründung einladen, wobei der einladende, der werbende Charakter nie durch eine letztlich begriffliche Begründung überboten werden kann. Gleichwohl lassen sich diese öffentlichen Artikulationsformen erstens erläutern und zweites in vermutlich vier verschiedene unterteilen: (Bedford-Strohm 2012: 47ff)[2]

A. Es gibt zunächst den pastoralen Öffentlichkeitsanspruch des christlichen Glaubens. Nach Katastrophen oder aber nach beglückenden Ereignissen gibt es eine Öffentlichkeitspflicht des Evangeliums. Dies war etwa nach dem sogenannten Fall der Mauer im Jahre 1989 der Fall, als in Zahlen und Heftigkeit, die selbst Kirchenleute überraschten, die Kirchen plötzlich wieder voll waren. Dies ist regelmäßig auch dann der Fall, wenn katastrophische Ereignisse eine Gesellschaft heimsuchen. So etwa war es gewesen als das Attentat von Oslo und Utøya die Öffentlichkeit in Norwegen heimsuchte. Dass es diese Öffentlichkeitsansprüche des Evangeliums gibt, ist meist weitgehend anerkannt, in nicht wenigen Fällen wird auch aus der säkularen Öffentlichkeit nach solchen Auftritten kirchlicher und theologischer Verantwortungsträger gerufen. Entscheidend für sie, die kirchlichen Verantwortungsträger, ist aber nicht, dass sie von anderen gerufen würden. Entscheidend für sie ist allein, dass die Selbstauslegung des Evangeliums sie zu einer solchen Verantwortung ruft.

B. Die zweite Form des Öffentlichkeitsanspruchs der partikularen Institution Kirche ist weniger auf besondere Ereignisse bezogen, vielmehr ist er diskursiv und politikberatend. Die Kirche ist von ihrem Selbstanspruch als Öffentlichkeit des Evangeliums her gerufen, sich in den Streit der Meinungen einzumischen. So ist es etwa der Fall, wenn es um neue Biotechnologien, um die stets strittige Auslegung des § 218 StGB und also die Frage nach der Legalität des Schwangerschaftsabbruchs oder um andere medizinethische Fragen geht. Mitunter werden kirchliche Verantwortungsträger explizit in die Verantwortung geholt und etwa in die Ethikkommission des deutschen Bundestages berufen. Eine solche öffentliche Verantwortung wahrzuneh-

[2] Der Bezug erfolgt mit zwei wichtigen Modifikationen: Bedford-Strohm sieht Diskursivität und Politikberatung als zwei getrennte Punkte, außerdem fehlt in seiner Aufzählung der Bereich der Bildung, was ich angesichts der verschiedenen Formen von Öffentlichkeit, in denen Bildung zumeist stattfindet, für einen Mangel halte.

men, ist auch aus der Binnenbegründung christlicher Religion unbedingt zu bejahen. Es ist richtig, nicht nur da aufzutreten, wo aktuelle Not oder aktuelles Glück der Menschen nach Begleitung rufen. Es ist vielmehr richtig auch da aufzutreten, wo langfristige Entscheidungsverfahren die öffentliche Verantwortung des Evangeliums in argumentierender Gestalt verlangen. Diese argumentierende Gestalt kann unterschiedliche Formen annehmen: Hier kann es tatsächlich zu dem kommen, was Jürgen Habermas die Übersetzung in säkulare Gehalte nannte. Dies allein muss aber nicht der Fall sein. Etwa schöpfungstheologisch darf im Rahmen biotechnologischer Fragen auch da argumentiert werden, wo zu befürchten steht, dass das Gegenüber aus säkularistischen Grundannahmen die Idee einer Schöpfungstheologie insgesamt verwirft. Dann hat der diskursive Beitrag des christlichen Verantwortungsträgers stärker bezeugenden und weniger argumentativen Charakter. In jedem Fall wird er das Gegenüber aber daran erinnern, dass die Wahrheit religiöser Aussagen nicht von vornherein auszuschließen ist.

C. Es gibt, drittens, den prophetischen Anspruch nach Öffentlichkeit. Es gibt Situationen in denen vom Evangelium her ein Zwischenruf, ein prophetisches Zeugnis nötig ist. Dieser Zwischenruf, dieses prophetische Zeugnis ist auch und gerade dann gerufen, wenn es stört, wenn es nicht einfach vermittelbar ist, ja wenn es für diejenigen, die es äußern, selbst eine Gefahr bedeutet. Es handelt sich in solchen Fällen regelmäßig um die, bei denen Kirche dazu gerufen ist, nicht mehr schweigen zu können, das deutlichste Beispiel für einen solchen prophetischen Zwischenruf, den man im 20. Jahrhundert zumindest für die evangelische Seite finden kann, ist die Barmer Theologische Erklärung aus dem Jahr 1934. Die Judengesetzgebung der nationalsozialistischen Regierung hatte dazu geführt, dass Juden aus Beamtenverhältnissen entfernt werden sollten. Dies erschien der Kirche zumindest für ihre eigenen Felder für unzulässig, da es nicht wenige evangelische Pfarrer jüdischer Herkunft gab. Die Barmer Theologische Erklärung verwirft, dass in der Kirche anderes gelten könne als das, was vom Evangelium her geboten wird Ob die Barmer Theologische Erklärung als Ganze eine vollgültige Stimme der Kirche gegen den Nationalsozialismus ist, kann mit guten Gründen bezweifelt werden. Dass sie aber ein Beispiel für den prophetischen Einspruch, der auch Selbstgefährdung mit sich bringen kann, darstellt, kann als gut belegt gelten.

D. Viertens und letztens gibt es den bildenden Anspruch, mit dem die Kirche an die Öffentlichkeit tritt. Das gilt für kirchliche Akademien und andere Bildungseinrichtungen, es gilt für Publikationen und es gilt insbesondere für den Schulunterricht in Sachen Religion. Dass schulischer Religionsunterricht erteilt werden kann, und dass er in Übereinstimmung mit den

Überzeugungen der Religionsgemeinschaften erteilt werden kann, ist eine Bestimmung des deutschen Grundgesetzes. Aus der Perspektive der Kirche selber gilt sie, weil es sich für sie versteht, dass Glaube eine lebensbegleitende Angelegenheit ist, die sowohl das Individuum als auch seine Sozialbeziehungen prägt, fördert und ein Leben lang begleitet.

Die inhaltliche Verantwortung der Religionsgemeinschaften, für das was in ihrem Namen unterrichtet wird, hat eine wichtige Konsequenz. Es muss erkennbar bleiben, dass religiöse Bildungsgehalte tatsächlich von ihren Sachträgern, also von den Religionsgemeinschaften her artikuliert und verantwortet werden. Die Idee, dass es einen allgemeinen Ethikunterricht geben könne, der religiös sensibilisierend aufzutreten habe, zeigt sich von dieser Perspektive her als falsch. Denn er würde setzen, dass es eine über den Religionen und Weltanschauungen schwebende Perspektive gäbe, die partikuläre Wahrheiten aus verschiedenen weltanschaulichen Letztorientierungen zu beurteilen und zu bewerten in der Lage ist. Von dem im Abschnitt 3 her erarbeiteten Sachverhalten, insbesondere der Idee Charles Taylors, dass es die eine allgemeine öffentliche Sprache nicht gibt, zeigt sich das aber als unmöglich. Ein allgemeiner Ethikunterricht, der unter anderem für religiöse Inhalte zuständig sein wollte, zeigt sich auf einer letztlich säkularistischen Prämisse aufruhend. Deren Nachteil, zu behaupten, dass in der Öffentlichkeit letztlich Religion keinen wertenden Ort habe, ist jedoch schon hinlänglich zurückgewiesen worden.

Fazit

Eine liberale Gesellschaft lebt davon, dass verschiedene letzte Gründe und letzte Bindungen in ihr namhaft gemacht werden, seien sie nun religiös oder nicht. Eine weltanschaulich uniforme Gesellschaft wäre nicht nur terroristisch ihren Mitgliedern gegenüber, sie würde auch eine unglaubliche Verarmung dessen, was als öffentliches semantisches Potential bezeichnet werden kann darstellen. Weil es sich als richtig erweist, dass eine liberale Gesellschaft gerade von der Pluralität ihrer letzten Bindungen lebt, ist ein Sondermisstrauen gegenüber Religionen genau nicht gerechtfertigt. Der christliche Glaube vertritt eine solche letzte Bindung. Diese letzte Bindung kann von keiner anderen Instanz adäquat wiedergegeben werden. Also ist es die Aufgabe der christlichen Religion und des christlichen Glaubens, folgendes deutlich zu machen: Im Bewusstsein um seine Partikularität wird der christliche Glaube immer wieder und auf verschiedene Weise öffentlich artikuliert

und mischt sich in das nicht enden wollende und nicht enden könnende Gespräch ein, aus dem die plurale und liberale Öffentlichkeit besteht.

Ich danke stud. theol. Hannah Schwier für sehr wertvolle Hilfe bei der Niederschrift.

Literatur

Bedford-Strohm, H.: 2012. *Position beziehen*. Perspektiven einer öffentlichen Theologie, München: Claudius.

Habermas, J. (2001): *Glauben und Wissen*. Friedenspreis des Deutschen Buchhandels 2001. Laudatio: Jan Philipp Reemtsma, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Habermas, J. (2005): *Zwischen Naturalismus und Religion*. Philosophische Aufsätze, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Habermas, J. (2012): „Das Politische" – Der vernünftige Sinn eines zweifelhaften Erbstücks der Politischen Theologie, in: *Religion und Öffentlichkeit*, hg. von E. Mendieta u. J. VanAntwerpen, Berlin: Suhrkamp, 28–52.

Habermas, J./Ratzinger J. (2005): *Dialektik der Säkularisierung*. Über Vernunft und Religion, Freiburg: Herder.

Lichdi, D.G. (2004): *Die Mennoniten in Geschichte und Gegenwart*. Von der Täuferbewegung zur weltweiten Freikirche, 2. Auflage Borkenwirthe: Agape.

MacLure, J./Taylor, C. (2011): *Laizität und Gewissensfreiheit*, Berlin: Suhrkamp.

Taylor, C. (2009): *Ein säkulares Zeitalter*, Berlin: Suhrkamp.

Taylor, C. (2012): Für eine grundlegende Neubestimmung des Säkularismus, in *Religion und Öffentlichkeit*, hg. von E. Mendieta u. J. VanAntwerpen, Berlin: Suhrkamp, 53–88.

Welker, M. (2011): Zukunftsaufgaben Politischer Theologie. Über Religion und Politik nach Habermas und Ratzinger, in: *Politische Theologie.* Neuere Geschichte und Potenziale, hg. von F. Schüssler Fiorenza u.a., Neukirchen-Vluyn: Neukirchener, 79–90.

Herbert Stettberger

Empathie als Proprium religiöser Bildung und Erziehung

1. Was bedeutet Empathie?

Auf diese Frage antworten Studierende meist, indem sie spontan auf Termini wie „Einfühlungsvermögen", „Mitgefühl" oder „Gefühlsansteckung" verweisen. Damit liegen sie natürlich richtig. Denn die emotionale Dimension von Empathie ist essentiell. Bereits etymologisch legt sich eine solche Deutung des ursprünglich altgriechischen Begriffes Empathie nahe: Im Basismorphem path-, das wir von Wörtern wie Pathos, pathetisch oder eben auch aus verwandten Determinativkomposita wie Antipathie oder Sympathie her kennen, kommt ein Leiden und damit eine Grundemotion zum Ausdruck. Das Präfix em- des Lexems Empathie geht aller Wahrscheinlichkeit nach auf die Präposition en- zurück, was u.a. mit in oder hinein zu übersetzen ist. Das Wort Empathie ließe sich also sinngemäß vom eigentlichen Inhalt der Morpheme her mit dem substantivierten Hineinleiden übersetzen. Allomorphe wie empátheia, empathés, empathós usf. treten des Öfteren in spätantiken Werken auf. Der griechische Philosoph Maximos von Tyros (geb. ca. 125 n.Chr.) etwa verwendet den Ausdruck empathés, um eine genuin menschliche Eigenschaft zu beschreiben, nämlich „empfindend" zu sein. Im Unterschied dazu bezeichnet er Gott als „apathés", d.h. „empfindungslos" (Dialexeis, IX 2 a-f).

1.1 Die Fähigkeit, mitfühlen zu können

„Obama weint" – so berichtete eine Vielzahl von Medien über die Reaktion des US-amerikanischen Präsidenten Barack Obama nach dem Amoklauf mit 28 Toten an einer Grundschule in Newtown/ Conneticut am 14.12.2012. Mehrfach zitiert wurden seine Worte: „Unsere Herzen sind heute gebrochen [...] Wir trauern für die Familien um jene, die wir verloren haben und wir schließen die Eltern in unsere Gebete ein, deren Kinder überlebt haben" (dapd vom 15.12.2012). Präsident Obama hat damit sein Mitgefühl mit den Opfern und den Hinterbliebenen offen gezeigt. Empathie beinhaltet also nicht nur die Fähigkeit mitfühlen zu können, sondern dieses Mitgefühl auch tatsächlich zum Ausdruck bringen zu können.

Begriffsgeschichtlich bedeutsam ist die Verwendung des Wortes „Einfühlung“ Ende des 19. bzw. Anfang des 20. Jahrhunderts. Im Bereich der deutschen Ästhetik regte zuerst der Kunsthistoriker Robert Vischer (1847-1933) ein „emotionslose[s] Einfühlen in die ruhige Form der Erscheinung“ (Vischer 1927: 23) an. Dem ästhetischen Psychologen Theodor Lipps (1851-1914) schließlich ist es zu verdanken, dass die Bezeichnung Einfühlung als Terminus technicus Einzug in die Fachliteratur der Psychologie fand. Als Einfühlung versteht Lipps das instinktive Hineinprojizieren der eigenen Gefühle in die Gefühlswelt einer anderen Person: „Kurz gesagt, die fremden Iche sind das Ergebnis einer instinktiven [...] Vervielfältigung meiner selbst“ (Lipps 1909: 48). Schließlich hat der englische Experimentalpsychologe Edward B. Titchener (1867-1927) den von Lipps verwendeten deutschen Terminus Einfühlung aufgegriffen und in Anlehnung an griechische Allomorphe wie empathés oder empátheia den Ausdruck empathy kreiert (vgl. Titchener 1909: 21). Im deutschsprachigen Raum trug Edith Stein (1891-1942) sehr zur Verbreitung des Begriffes „Einfühlung“ bei, der fortan auch für die Beschreibung von religiösem Wahrnehmen und Verstehen relevant wurde (vgl. Stein 1917). Großen Einfluss auf die Verwendung und das Verständnis des Begriffs empathy übten ab den 1950er Jahren u.a. die US-amerikanischen Psychologen Carl Rogers, Robert L. Katz und Martin L. Hoffman aus. Sie alle betonen die emotionalen Aspekte des Phänomens Empathie im Sinne der Fähigkeit, mit anderen Menschen fühlen, d.h. mit anderen leiden, sich freuen, trauern und hoffen zu können.

1.2 Das Vermögen, mitdenken zu können

„Ich kann dich gut verstehen!“ Mit diesen oder ähnlichen Äußerungen bekunden Menschen nicht nur ihre emotionale Betroffenheit, sondern bekräftigen auch ihre Solidarität. Dieses anfänglich intuitive Verstehen von anderen schließt also – dies wird spätestens bei der Versprachlichung offenkundig – die kognitive Dimension ein. Um mitfühlen zu können, muss man in der Lage sein, Körpersignale anderer Personen entsprechend zu deuten, Situationen richtig einzuschätzen und den sozio-kulturellen Rahmen zu berücksichtigen. Darüber hinaus gibt es die schwerpunktmäßig kognitive Kompetenz, mitdenken zu können, Gedankengänge von anderen nachvollziehen zu können.

Neue Aspekte diesbezüglich brachte Ende der 1970er und vor allem ab den 1980er Jahren die Theory-of-Mind-Forschung. Nicht mehr die Gefühle, sondern die Gedanken einer anderen Person standen nun im Vordergrund. Empirische Untersuchungen konnten bei Kindern und Jugendlichen eine fortschreitende Entwicklung der Theory-of-Mind mit zunehmendem Le-

bensalter belegen (vgl. u.a. Clark/ Delia 1979). Die Mehrzahl der Kinder ab vier Jahren ist zu einem kognitiven Perspektivenwechsel im Stande; bekannt ist das sog. Maxi-Experiment: Einer Gruppe von Kindern wird erzählt, wie ein kleiner Junge mit dem Namen Maxi eine Tafel Schokolade in einen blauen Schrank legt. Nachdem er den Raum verlassen hat, verwendet seine Mutter einen Teil davon zum Kuchenbacken und legt den Rest in einen grünen Schrank. Die Frage, wo Maxi nach seiner Rückkehr die Schokolade suchen werde, beantworten die unter Vierjährigen deutlich häufiger falsch als die älteren Kinder (Wimmer/ Perner 1983: 103-128). Versuche zum Perspektivenwechsel gab es freilich schon früher; recht anschaulich ist auch der sog. „Drei-Berge-Versuch" (Piaget/ Inhelder 1972: 245-247) von Jean Piaget (1896-1980) und Berbel Inhelder (1913-1997).

Das Vermögen, Lerninhalte kognitiv mit- bzw. nachvollziehen zu können, ist vor allem für die Schule relevant. Um mathematische Gleichungen zu verstehen oder geschichtliche Zusammenhänge zu erfassen, ist also die Bereitschaft notwendig, sich in die jeweiligen Argumentationsstränge und Sachverhalte hineinzudenken.

1.3 Das Potential, mitempfinden zu können

„Da kann ich gar nicht hinsehen!" – Derartige Äußerungen sind im Krankenhausbereich nicht ungewöhnlich, wenn BesucherInnen nicht zuschauen wollen bzw. können, wie ihre Angehörigen medizinisch behandelt werden, d.h. beispielsweise eine Spritze bekommen oder eine klaffende Wunde genäht wird. Denn sie möchten dann verhindern, dass sie z.B. den gleichen Schmerz empfinden. Diese Abwehrreaktion wird auch als „Distress" bezeichnet. Doch warum kommt es überhaupt zu dieser Übereinstimmung von Empfindungen?

Seit der Entdeckung der sog. Spiegelneuronen im Jahre 1992 (diesbezügliche Publikationen erfolgten erst 1996) durch die Neurophysiologen Vittorio Gallese und Leo Vogassi aus dem Team von Giagomo Rizzolatti an der Universität von Parma steht fest: Empathie bzw. empathisches Verstehen gründet im Wesentlichen auf unbewusste wie bewusste Imitationsprozesse. Wie so oft in der Forschung kam auch diese Entdeckung zufällig zustande. Zunächst geplant waren Experimente zur Nervenzellenaktivität der Hände von Makaken-Äffchen. Dazu wurden die Tiere an einige Elektroden angeschlossen. Während einer Pause zwischen zwei Versuchen passierte dann etwas Unvermutetes: Obwohl ein Äffchen seine Hand nicht bewegte, vermeldeten die Elektroden Nervenimpulse im Bereich seiner Hände. Das Tier hatte die Handbewegung eines Wissenschaftlers lediglich gesehen und im gleichen Moment waren die entsprechenden Nervenzellen aktiv geworden. Wie man

später eruieren konnte, hatte das Äffchen die Handbewegung des Wissenschaftlers neuronal imitiert bzw. gespiegelt und zwar mit seinen Spiegelneuronen – daher auch der neu geschaffene Terminus technicus (vgl. u.a. Rizzolatti/ Sinigaglia 2008; Iacoboni 2009). Nach und nach konnte über eine Reihe von Versuchen gezeigt werden, dass beim Menschen ein analoges System von Spiegelneuronen ständig beim Beobachten anderer Personen aktiv ist. Diese Aktivität lässt sich teilweise unmittelbar spüren: Wenn wir wahrnehmen, wie sich jemand verletzt, können wir mehr oder weniger intensiv den dadurch ausgelösten Schmerz nachempfinden. Neurowissenschaftlich betrachtet, sind also körpereigene Spiegelneuronen dafür maßgeblich verantwortlich, dass wir fremde Handlungen mit- bzw. nachvollziehen können. Denn wahrgenommene Bewegungen, Mimik und Gestik anderer Personen, werden neuronal imitiert. Interessant ist, dass nicht nur Bewegungsabläufe, sondern auch Handlungen gespiegelt werden; konkret heißt das, dass bereits nur angedeutete Aktionen als vollständige Handlungen neuronal wiedergegeben werden. Insofern werden auch Intentionen gespiegelt. Darüber hinaus genügen bereits Verbalisierungen, um das Spiegelneuronensystem zu aktivieren (vgl. Bauer [3]2006: 47). Förderlich für gegenseitiges Verstehen ist außerdem ein gemeinsamer Erfahrungshintergrund: Wer selbst schon einmal mit zittriger Stimme als SchülerIn ein Referat vor der Klasse gehalten hat, wird am besten nachempfinden können, wie sich eine referierende MitschülerIn gerade fühlt, was ihr währenddessen durch den Kopf gehen mag. Als weitere anschauliche Beispiele für Konsequenzen spiegelneuronaler Aktivitäten sind etwa zu nennen: das ansteckende Gähnen oder Lachen, die übereinstimmende Mimik und Gestik bei KommunikationspartnerInnen, wenn ein Gespräch gut verläuft.

1.4 Fazit

Empathie ist die tendenzielle Fähigkeit, mit anderen Menschen fühlen, ihre Gedanken nachvollziehen und Befindlichkeiten nachempfinden und zum Ausdruck bringen zu können. Diese Fähigkeit, sich möglichst ganzheitlich in eine andere Person hineinzuversetzen, kann u.a. alters-, geschlechts-, sozialisationsbedingt sowie in Abhängigkeit von der physischen und psychischen Disposition unterschiedlich ausgeprägt sein. Eigentlich gehört zu den genannten drei Potentialen noch eine weitere, ganz essentielle Fähigkeit dazu, nämlich in der Lage zu sein, empathisch, d.h. altruistisch, im Sinne des Mitmenschen, handeln zu können (vgl. 2.2).

2. Wie lässt sich Empathie messen oder darstellen?

Damit verbunden sind folgende weitere Fragen: Wann verhält sich eine Person tatsächlich empathisch? Wie kann man überprüfen, ob jemand empathisch ist oder sich empathisch gegenüber anderen verhält? Wer ist überhaupt in der Lage, dies zu beurteilen – außer der jeweiligen Referenzperson, d.h. derjenigen Person, der Empathie entgegengebracht wird? Ist lediglich das Ergebnis einer empathischen Handlung nachweisbar oder kann man einen mentalen empathischen Prozess verifizieren? Lässt sich die grundsätzliche Empathiebereitschaft oder eine empathische Haltung von Personen erkennen? Noch eine Reihe zusätzlicher Fragen ließen sich hier anschließen.

2.1. Zur Messbarkeit von Empathie

Inzwischen gibt es einige standardisierte Untersuchungsmethoden zur Messung von Empathie. Eine quantitative Erhebung ist z.B. über Fragebögen möglich. Fragen nach folgendem Muster sollen den emotionalen und kognitiven Aspekt von Empathie eruieren:

> „Torsten und Florian spielen in einer Mannschaft Fußball. Dicht vor dem gegnerischen Tor gibt Florian den Ball an Torsten ab, doch Torsten verfehlt das Tor. Kurz darauf ist das Spiel zu Ende, und ihre Mannschaft hat 0 : 1 verloren.
>
> Wie fühlt sich Torsten, weil er den Ball nicht reingekriegt hat?
>
> - Es ist ihm egal, weil seine Mitspieler auch kein Tor erzielt haben.
> - Er ist von sich selbst enttäuscht.
> - Er fürchtet sich vor der Reaktion des Trainers.
>
> Was denkt Florian darüber?
>
> - Florian schwört sich, mit Torsten kein Wort mehr zu sprechen.
> - Er ärgert sich, weil seine Mannschaft verloren hat.
> - Es ist ihm egal, weil es noch andere Spiele gibt.“
>
> (Lukesch 2006: Anhang 4)

Allerdings sind derartige Fragen bzw. Aufgaben recht allgemein gehalten. Die vorgegebenen Antworten decken nur einen kleinen Ausschnitt möglicher Reflexions- bzw. Reaktionsalternativen ab. Insgesamt weisen solche Formen von Empathie-Tests eine Ambivalenz dahingehend auf, dass sowohl die geschilderten Verhaltensweisen als auch die aufgelisteten Reaktionsmu-

ster monokausal angelegt sind und insofern einer multidimensionalen empathischen Betrachtungsweise widersprechen. Hinzu kommt, dass diese Formen von schriftlichen Evaluationen eine gewisse sprachliche Kompetenz der AdressatInnen voraussetzen und sich somit primär an die Altersgruppe der Sekundarstufe richten. Für die Primarstufe sowie für sonderpädagogische Bereiche müssten entsprechende Alternativen angeboten werden. Dennoch liefern Empathie-Evaluationen über Fragebögen durchaus Anhaltspunkte mit Blick auf die Einschätzung bzw. Beurteilung empathischer Kompetenzen.

Daneben gibt es qualitative Verfahren wie Formen des Interviews mit Test-Personen, die grundsätzlich eine individuellere Begutachtung empathischer Initiativen und Reflexionen zulassen. Gerade Interviews verlangen aber von der jeweiligen ModeratorIn selbst eine hohe empathische Kompetenz ab, wenn sie – um der Aussagekraft willen – möglichst offen bzw. in Anlehnung an die Inputs von Seiten der InterviewpartnerInnen geführt werden.

Mit Blick auf den Unterricht könnte man im weitesten Sinne schriftliche Leistungserhebungen sowie Gesprächsformen in der Klasse als eine Art von Empathie-Tests verstehen; denn wenn SchülerInnen fähig sind, sich in die Lehrkraft hineinzuversetzen und dadurch ihren Erwartungen zu entsprechen, mag dies durchaus als Indiz für eine Form von empathischer Kompetenz gelten.

Darüber hinaus gibt es beobachtbares Verhalten und nonverbales sowie verbales Handeln, Mimik und Gestik, die auf Empathie schließen lassen. In der Regel wird darunter eine altruistisch angelegte Kommunikation verstanden. Konkret deutet eine situationsangemessene, auf die andere Person hin orientierte Kommunikation auf eine empathische Kompetenz der jeweiligen InitiatorIn hin. Ebenso können Phänomene der Gefühlsansteckung wie widergespiegeltes Lächeln oder Weinen bei traurigen Anlässen als empathische Reaktionen interpretiert werden. Allerdings ist eine echte von einer nur vorgespielten Gefühlsansteckung nicht immer leicht zu unterscheiden.

Schließlich lassen sich verschiedene Körperfunktionen messen. Nicht eindeutige Indikatoren sind etwa die Pulsfrequenz, die Atmung, der Stoffwechsel, die Spannung auf der Haut. Wenn ZuschauerInnen beispielsweise besonders intensiv mit FilmheldInnen mitfühlen, dann führt dies möglicherweise zu einer erhöhten Pulsfrequenz, einer schnelleren Atmung und vielleicht sogar zu Schweißausbrüchen. Sehr aufwändig (etwa über die funktionelle Magnetresonanztomografie (fMRT)), aber relativ eindeutig ist hingegen der Nachweis von Spiegelzellenaktivitäten im limbischen System

sowie von Aktivitäten in bestimmten Hirnbereichen wie dem Broca-Areal oder dem ventralen Prämotorkortex (vgl. Iacoboni 2005).

Insgesamt trägt eine Kombination mehrerer Untersuchungsmethoden zur genaueren Erfassung von Empathie bei. Allerdings bilden die RezipientInnen von Empathie eine unabdingbare Grundlage, weil sie naturgemäß in der Regel am besten einschätzen können, inwieweit die andere Person ihre Gefühle, Gedanken und Empfindungen entsprechend mit- und nachvollziehen kann.

2.2 Eine Darstellungsoption: das WITH-Modell

Am Anfang steht hier die Frage: Welche konstitutiven Elemente von Empathie lassen sich erschließen? Eine erste Antwort lautet: Vier verschiedene Komponenten sind grundsätzlich verifizierbar:

- Körperfunktionen: erhöhte Aufmerksamkeit z.B. durch beschleunigten Puls
- Nervenzellenaktivität: Spiegelneuronen bilden die Befindlichkeiten des Gegenübers ab
- Reflexionsprozesse: Nachdenken über die Gedanken und Gefühle anderer Personen
- Kommunizierte Botschaften: auf eine andere Person hin orientierte Handlungen

Vor allem in den 1990er Jahren haben US-amerikanische Psychologen, darunter Mark H. Davis (1994) und William L. Marschall (1995) verschiedene Modelle entwickelt, die Empathie darstellen sollten. Zu den neueren Modellen, die bereits die neurobiologischen Erkenntnisse in Bezug auf die Spiegelneuronen berücksichtigen, gehört u.a. das „Perception-Action"-Modell (POM) von Frans B.M. de Waal und Stephanie D. Preston (2002). Die Schwierigkeit besteht freilich darin, dass jedes Modell nur eine Momentaufnahme von Empathie gleichsam im „eingefrorenen Zustand" erfassen kann und insofern erläuterungs- und ergänzungsbedürftig ist.

Im Folgenden soll daher auch nicht der exakte Ablauf von Empathie beschrieben werden, sondern in erster Linie geht es darum, zusammenhängende Abläufe zu skizzieren:

Zunächst setzt eine empathische (Re-)Aktion die Wahrnehmung bzw. Wahrnehmbarkeit von anderen Personen und deren Befindlichkeiten voraus. Weshalb und wie jemand andere Personen wahrnimmt, ist von Person zu Person unterschiedlich. Von großer Relevanz sind allgemeine situative Einflussfaktoren auf den Wahrnehmungsprozess: Je mehr Ähnlichkeiten mit einer bestimmten Referenzperson bestehen, je attraktiver, authentischer und

sympathischer sie wirkt, und je näher sie der beobachtenden Person erscheint, umso intensiver wird die Referenzperson wahrgenommen und umso höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass weitere empathische Effekte zustande kommen (vgl. Stettberger 2012: 179-191). Diese Faktoren unterstützen bzw. verstärken Empathie insgesamt. Daher kann man sie auch Empathie-Katalysatoren nennen. Daneben üben individuelle Faktoren wie Alter, Geschlecht, physische und psychische Konstitution, kultureller Background, soziales Umfeld usf. Einfluss auf die empathischen Teilprozesse bzw. auf die Empathiefähigkeit und -bereitschaft im Ganzen aus. Tendenziell gelten folgende Zuordnungen: Je älter, umso empathischer. Zwar verfügen bereits Kleinkinder und Kinder im Grundschulalter über empathische Kompetenzen, aber mit zunehmendem Alter, vor allem ab der Sekundarstufe, wird vor allem die kognitive Perspektivenübernahme ausgeprägter (vgl. Selman 1980: 37-39). Allerdings gilt: Empathie ist eine angeborene Fähigkeit, die jedoch gefördert, d.h. weiter trainiert werden kann. Bei Menschen, die im hohen Alter z.B. zunehmend isoliert oder womöglich dement sind, kann sich das Empathieniveau wieder reduzieren. Was das Geschlecht angeht, so sind Mädchen bzw. Frauen grundsätzlich empathischer als Jungen bzw. Männer (vgl. Eisenberg u.a. 1989: 107-216). Körperliche Leiden wie z.B. Schmerzen oder psychische Anspannung können zu einer reduzierten Empathiebereitschaft führen (vgl. Bauer ^{3}2006: 34,35). Ein vom Gemeinsinn her geprägtes kulturelles und soziales Umfeld trägt dagegen zur Empathieförderung bei (vgl. u.a. Kobayashi 1995).

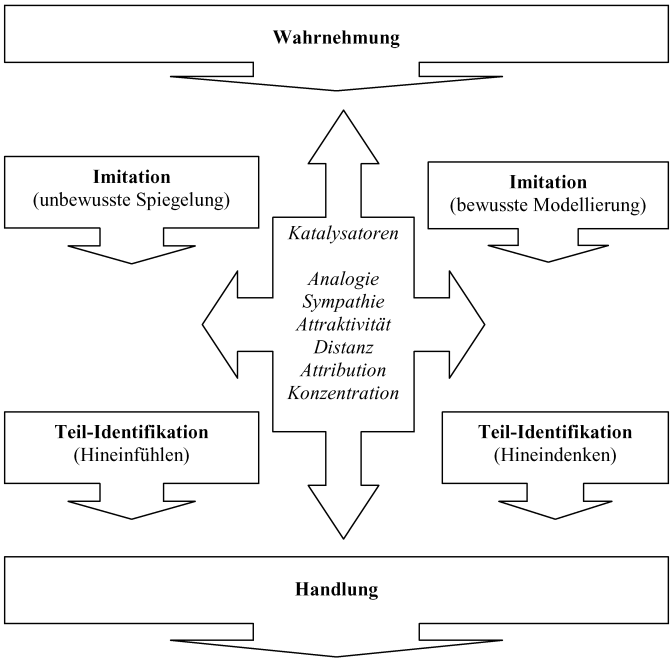
Des Weiteren liefern Spiegelzellenaktivitäten konkrete Anhaltspunkte dafür, dass im Organismus eine unbewusste Imitation von wahrgenommenen Bewegungen und Intentionen stattfindet. Hinzu kommen möglicherweise gezielte, d.h. bewusste Nachahmungseffekte einer Person etwa im Rahmen von gespiegelter Mimik und Gestik sowie durch das Aufgreifen von Formulierungen oder Argumenten. Eine konzentrierte Nachahmung erfolgt beim Imitationslernen bzw. beim „Lernen am Modell", einer Lernform, die Albert Bandura bereits in den 1970er Jahren empirisch untersucht hat (vgl. Bandura 1977: 24-26). Reale Menschen, aber auch Figuren aus fiktiven Erzählungen oder Filmgeschichten können modelliert, d.h. zu Modellen bzw. Vorlagen für Verhaltensweisen und Einstellungen werden.

Im Zuge einer ausgeprägten Imitation findet beinahe zwangsläufig zumindest ansatzweise ein Perspektivenwechsel bzw. eine Perspektivenübernahme statt. Denn je intensiver eine beobachtete Person imitiert wird, umso mehr versetzt man sich in deren Lage und wird der fremden Befindlichkeit gewahr. Die Perspektivenübernahme kann verstärkt emotional oder kognitiv ausgerichtet sein. In der Empathie-Forschung hat sich der Terminus

technicus Teil-Identifikation etabliert (vgl. u.a. Friedlmeier 1993: 33), um damit Tendenzen zu beschreiben, sich mit anderen Personen zu identifizieren; eine vollständige Identifikation ist ja nicht möglich, da jede Person ihre eigene Identität behält. Das bedeutet, die Annahme, sich mit jemandem ganz und gar identifizieren zu können, zeugt davon, dass hier eine Überschätzung der eigenen Fähigkeiten zugrunde liegt und die Identität des Mitmenschen nivelliert wird.

Schließlich lässt sich Empathie als Aktion bzw. als zielgerichtete Handlung darstellen. Dabei können einerseits Aspekte der Wahrnehmung, Imitation und Teil-Identifikation als Handlungen betrachtet werden, insofern sie gezielte physische und psychische Aktionen in Bezug auf eine Referenzperson beinhalten. In erster Linie fällt jedoch darunter ein altruistisches Handeln, das sich aus dem Mitdenken, Mitfühlen und Mitempfinden sowie aus einem Perspektivenwechsel ergibt. Empathie stellt also einen ganz und gar dynamischen Prozess dar.

Reiht man die Initialen der vier Aktivierungskomponenten **W**ahrnehmung, **I**mitation, **T**eil-Identifikation und **H**andlung aneinander, so ergibt sich daraus das Akronym **WITH** – entsprechend der englischen Präposition with. Überblicksartig lassen sich die vier Elemente in Kombination mit den sog. Empathie-Katalysatoren (Näheres dazu folgt unter Punkt 4) folgendermaßen als Modell darstellen (vgl. Stettberger 2012: 201):



2.3 Fazit

Das Gesamtphänomen Empathie lässt sich nur annäherungsweise modellhaft rekonstruieren und nicht vollständig eruieren. Dabei sind empathische Prozesse, die sich in körperlichen Vorgängen oder Zuständen manifestieren (z.B. spiegelneuronale Aktivitäten), naturwissenschaftlich mess- bzw. verifizierbar. Ferner können bestimmte Verhaltensweisen von Personen wahrgenommen und entsprechend als empathisch interpretiert werden. Schließlich lassen durch empirische Erhebungen erfasste Reflexionsprozesse Rückschlüsse auf das empathische Niveau von Personen zu.

Das WITH-Modell bildet in vereinfachter Weise wesentliche Teilphänomene des Gesamtphänomens Empathie ab und veranschaulicht die Wechselwirkung mit situativen Einflussfaktoren.

3. Inwiefern korrespondiert Empathie mit religiöser Bildung und Erziehung?

Religiöse Bildung und Erziehung ereignen sich durch empathische Kommunikation. Eine strikte Trennung zwischen Lehrenden und Erziehenden einerseits sowie Lernenden und Erziehungsbedürftigen andererseits ist dabei nicht nur unangemessen, sondern widerspricht auch dem Prinzip des lebenslangen Lernens. Jeder Mensch lernt insofern in vielfältiger Weise unaufhörlich von seinen Mitmenschen, von ihrer Kultur, ihrer Bildung, ihren Überzeugungen, ihren Erfahrungen und im Besonderen von ihrer Religiosität, ihrem Glauben, ihrem Gottvertrauen. Religiöse Bildung kann weder einseitig „vermittelt“ noch „portionsweise einverleibt“ werden. Vielmehr eignen sich Lernende, LehrerInnen ebenso wie SchülerInnen, Erziehende sowie Kinder und Jugendliche religiöse Bildung und die damit verbundenen Fähigkeiten und Fertigkeiten einerseits selbst an. Glauben lernen bedeutet insofern aktiv werden, wachsam sein gegenüber der Umwelt, auf andere Menschen zugehen, andere Perspektiven wahrnehmen, Vertrauen zu sich selbst und anderen entwickeln, auf seine innere Stimme und auf andere hören, offen sein für stille Momente jenseits des Alltags, spirituell aufgeschlossen sein für die Frohbotschaft Christi. Andererseits braucht die Fähigkeit, glauben, hoffen und lieben zu können (vgl. 1 Kor 24,24), auch Anregungen bzw. ImpulsgeberInnen, Menschen, die Glauben vorleben, Hoffnung verbreiten und Liebe schenken können.

3.1 Religiöse Bildung und Erziehung als Prozess des Miteinander-voneinander-Lernens

Der große jüdische Religionsphilosoph Martin Buber (1878-1965) hat einmal folgenden Satz formuliert: „Der Mensch wird am Du zum Ich“ (Buber 2011: 28). Erst durch ein menschliches Gegenüber erfährt man das eigene Personsein, die eigene Identität. „Der Mensch versteht sich selbst nur, indem er die Verstehbarkeit seiner Worte an Andren [sic!] versuchend geprüft hat“ (Humboldt 1903-36: Bd. 6, 155), so hat einst der Universalgelehrte und Bildungsreformer Wilhelm von Humboldt (1767-1835) den mit der Sprache verknüpften Verstehensprozess beschrieben. Noch umfassender definiert der Pädagoge Helmut Peukert „Bildung als Wahrnehmung des Anderen“ (Peukert 1994: 1-14).

Im Besonderen bedarf die religiöse Bildung und Erziehung der Begegnung von Menschen. In der Bibel werden Menschen durch die Begegnung mit Jesus geheilt (vgl. Mk 1,40-45), erfahren Menschen Trost (vgl. Mt 5,3-12), werden wachgerüttelt für die beglückende Liebe zum Mitmenschen und zu Gott (vgl. Lk 10,25-37). Jesus gibt gewissermaßen Lernimpulse durch sein Wirken und durch seine Worte, die stets adressatInnenorientiert sind und an die Lebenswelt der ZuhörerInnen anknüpfen. Besonders deutlich wird dies in seinen zahlreichen Bildworten und Gleichnissen.

Menschen brauchen Vorbilder bzw. Modelle, um sich orientieren und Lebensentwürfe prüfen zu können. Deshalb ruft Jesus Menschen auf, ihm nachzufolgen (vgl. Mk 1,16-18; Mt 8,19-22), empathisch ausgedrückt: ihn zu imitieren. Doch ist ein Mensch fähig, Jesus tatsächlich vollkommen zu imitieren? Die Antwort lautet ganz klar: nein! Jeder Akt der Imitation bleibt unvollkommen, defizitär. Weder die spiegelneuronale Aktivität noch die bewusste Imitation von Handlungen erreicht das Original. Stets unterscheidet sich das Subjekt vom Vorbild bzw. Modell. Überhaupt könne Nachfolge „im Sinne einer monastisch-elitären Ausnahmesituation [...] nur einem relativ kleinen Kreis von Menschen zur pädagogischen Lebensanleitung dienen“ (Feifel 1968: 41), resümiert der Religionspädagoge Erich Feifel (1925-2003).

Kommen wir zurück zum Begriff „Bildung“: Etymologisch geht das neuhochdeutsche Lexem „Bildung“ auf das mittelhochdeutsche bildunge bzw. althochdeutsche bildunga zurück und legt allein schon vom Morphem -bild die Bedeutung „Bildnis“ nahe. Wir kennen Redewendungen wie „Sich ein Bild von jemandem machen“ oder „Im Bilde sein“. Im Zuge einer genaueren Ausdeutung des Begriffsfeldes um Bild-ung drängen sich noch weitere Termini auf: das Ur-Bild und das Ab-Bild. In Gen 1,27 heißt es: „Gott schuf also den Menschen als sein Abbild; als Abbild Gottes schuf er ihn.“ Schließlich erscheint auch der Begriff Vor-Bild noch einmal in einem anderen Licht: Es

geht beim Vorbild nicht um die Herstellung einer neuen Identität oder einer völligen Identifikation mit einer Person, sondern um einen nachahmenswerten Lebensentwurf, der sich in der konkreten Realisierung deutlich abhebt von der vorbildlichen Person.

Während der Begriff der religiösen „Bild-ung" vorrangig die Initiative einer bildungsinteressierten und bildungsbereiten Person akzentuiert, die sich religiöse Bildung aneignen möchte, konnotiert der Begriff der religiösen „Er-zieh-ung" – vom althochdeutschen irziohan – im Sinne von „herausziehen" verstärkt den von einer religiös kompetenten Person oder einer pädagogischen Einrichtung ausgehenden Impuls für Kinder und Jugendliche. Für religiöses Lernen sind beide Aspekte von Bedeutung. Erst wenn sich Erziehende und Lehrende auf zu Erziehende und Lernende einlassen, ihre Situation wahrnehmen, ihre Befindlichkeiten aufgreifen, sich in ihre Lage zu versetzen versuchen und in ihrem Sinne handeln und umgekehrt auf der anderen Seite die KommunikationspartnerInnen bereit sind, offen für Impulse zu sein, sich mit Lehrenden und Erziehenden auseinanderzusetzen, ihre Anregungen zu prüfen, kann ein erfolgreiches religiöses Lernen stattfinden. Der Akt der ständig wechselseitigen Perspektivenübernahme ist mithin entscheidend. Ansonsten bleibt ein religiöser Input einseitig und letztlich fruchtlos.

Religiöse Bildungs- und Erziehungsprozesse lassen sich daher recht gut mit dem WITH-Modell beschreiben:

(1) Möglichst ganzheitliche Wahrnehmung von Mitmenschen
Empathisch geprägtes religiöses Lernen fängt bei der intensiven, möglichst ganzheitlichen Wahrnehmung des Mitmenschen an. Über das äußere Erscheinungsbild und die unmittelbare Situation hinaus kommen deren individuelle Biografie, Lebenswelt, sozio-kultureller Hintergrund sowie deren religiöse Sozialisation in Betracht. Freilich ist eine ganzheitliche Wahrnehmung von anderen Menschen nicht ohne Weiteres möglich, weil z.B. notwendige Informationen nicht abrufbereit sind, nicht genügend Zeit zur Verfügung steht oder schlicht die nötige Motivation fehlt. Dennoch kann eine verlangsamte Wahrnehmung dazu führen, verbale und nonverbale Botschaften altersgemäß zu interpretieren, gender(un)spezifisch zu deuten, das soziale Umfeld zu berücksichtigen und evtl. emotionale Vorbehalte zu überdenken.

(2) Imitation von Glaubensvollzügen und Lebensentwürfen
Rituale spielen bei religiösen Lernprozessen eine wichtige Rolle. Indem religiöse Rituale gemeinsam vollzogen werden, kommt ein nachhaltiger Verste-

hensprozess in Gang. Sowohl die spontane, unbewusste, d.h. neuronal bedingte Imitation als auch die bewusste und konzentrierte Nachahmung sind dabei von Bedeutung. „Wir brauchen das Bewährte, das Wiederholbare, die Orientierungspunkte im Leben“ (Haunerland 2006). Neben dem gemeinsamen Gebet kommen hier u.a. wiederkehrende Festtage, die gemeinsam begangen werden, Feiern in der Familie, mit Freunden, Zeiten der Ruhe usf. in Frage. Lehrende wie Lernende können einander hinsichtlich der Glaubensvollzüge zum Modell und von den Lebensentwürfen her zum Vorbild für bestimmte Lebensabschnitte werden. Unumgänglich sind angemessene Inputs für die Imitation, d.h. geeignete Imitationsvorlagen bzw. -modelle. Äußerungen, Handlungen und Haltungen sollten also möglichst gut nachvollziehbar sein.

(3) Teil-Identifikation von Lehrenden und Lernenden
Wer offen für andere Perspektiven und Lebensentwürfe ist, schafft damit die Voraussetzung, die eigene religiöse Identität dynamisch zu konstruieren. Denn religiöse Identität bildet keinen starren, unveränderlichen Zustand, sondern einen fortlaufenden Prozess. Dies bedeutet nicht, dass andere religiöse Identitäten kritiklos übernommen oder tradierte Glaubensbekenntnisse und -überzeugungen aufgegeben werden sollen. Im Gegenteil: Durch die Auseinandersetzung mit anderen Lebens- und Glaubensentwürfen können sich die eigene Religiosität bestätigen und Glaubensüberzeugungen erst festigen. Zugleich ermöglicht ein Perspektivenwechsel einen enormen Erkenntnisgewinn. Denn dieser erlaubt es, auch einmal sich selbst aus einer fremden Perspektive zu betrachten (Auto-Empathie). Darüber hinaus hilft eine teilweise Identifikation mit einer Person andere Menschen im Umfeld besser zu verstehen, indem diese aus einer ungewohnten Perspektive betrachtet werden (Allo-Empathie). Schließlich sind weitere Perspektiven-Ebenen wie etwa die Auto-Allo-Empathie („Eine Person A nimmt aus der Perspektive einer Person C wahr, wie eine Person B die Person A wahrnimmt“ (Stettberger 2012: 144)) zugänglich. Gerade für das interreligiöse Lernen erweisen sich derartige empathische „Konstruktionen“ als unabdingbar. Im Trialog, d.h. im Gespräch zwischen JüdInnen, ChristInnen und MuslimInnen, gilt es zu bedenken, wie die beteiligten GesprächspartnerInnen einander wahrnehmen und welche Botschaften wie rezipiert werden. Insofern sind hier für einen gelingenden Trialog Perspektivenwechsel notwendig.

(4) Altruistisch-religiöses Handeln
Empathisch gestaltet sich religiöse Bildung und Erziehung, wenn sie dem

Doppelgebot der Liebe, nämlich der Liebe zu Gott und der Liebe zum Menschen (vgl. Lk 10,27) entspricht. Religiöses Handeln im Rahmen von Glaubensvollzügen bleibt auf die Form beschränkt, wenn es nicht die Liebe zu Mitmenschen umfasst und umgekehrt verharrt prosoziales Verhalten im Bereich des materiell orientierten „Do-ut-des-Denkens", wenn es nicht von der Liebe zu Gott, dem Schöpfer, durchdrungen ist oder die Barmherzigkeit Gottes gar negiert wird.

Vereinfacht ereignet sich religiöse Bildung und Erziehung also mindestens zwischen zwei Personen, die sich wechselseitig empathisch wahrnehmen, sich jeweils an der anderen Person orientieren, sich mit deren Glaubensauffassung auseinandersetzen und entsprechend empathisch handeln. Auf diese Weise treten beide Personen abwechselnd als ImpulsgeberInnen und ImpulsempfängerInnen, als Lehrende und Lernende in Erscheinung.

3.2 Empathie im religiösen Alltag oder das „hidden curriculum" religiöser Bildung und Erziehung

Grundsätzlich lassen sich drei Formen von Bildung unterscheiden: die formale Bildung, die nonformale Bildung und die informale bzw. informelle Bildung (vgl. Tippelt [3]2010: 245f). Bei allen drei Bereichen stellt Empathie ein konstitutives Element dar.

Im institutionellen Bereich der Bildung (von der Frühförderung in Kindertagesstätten über die schulische Primar- und Sekundarstufe bis hin zur universitären Ebene) wird das Stichwort Empathie mittlerweile in zahlreichen Lehr- und Bildungsplänen für den Religionsunterricht, in Schulbüchern und religionspädagogischen Werken aufgelistet und als Kompetenz eingefordert. Auch die Ausbildung von ErzieherInnen und LehrerInnen berücksichtigt verstärkt Empathie als Schlüsselkompetenz. Dementsprechend findet Empathie auch bei Evaluationen innerhalb der formalen Bildung Beachtung. Bereits die OECD-Studie PISA 2000 rechnet Empathie zum übergreifenden Kompetenzbereich „Kooperation und Kommunikation" (Kunter u.a. 2000: 175-187).

Nonformale Bildung als „organisierte Erziehungs- und Bildungsaktivität außerhalb des ausgebauten formalen Systems" (Tippelt [3]2010: 255) umfasst kirchlicherseits neben der Kinder-, Jugend- und Erwachsenenbildung in der Gemeinde z.B. das Angebot von Verbänden und christlichen Vereinen. Sowohl das sehr spezifisch ausgerichtete Angebot, das sich ganz an den Bedürfnissen der AdressatInnen orientiert, als auch die grundsätzliche Interessenskonformität zwischen sog. BildungsanbieterInnen und BildungskonsumentInnen bilden wesentliche Grundlagen für empathische Lernprozesse.

Die vermutlich größte Bedeutung kommt der Empathie bei der informellen religiösen Bildung und Erziehung zu. Damit ist ein inzidentelles, d.h. ein zufälliges, nicht gezielt initiiertes Lernen gemeint, das – unbeabsichtigt – außerhalb wie innerhalb von Institutionen stattfindet. Scheinbar nebensächliche, z.T. unbemerkte empathisch-religiöse Lernprozesse schaffen eine Art von „hidden curriculum" (vgl. u.a. Snyder 1971), einen „versteckten Lehrplan", den es jedoch bewusstzumachen gilt, weil sich hier enorme Bildungs- und Erziehungspotentiale verbergen. Ob in der Familie, im Freundeskreis, in der Freizeit, beim Einkaufen, im Urlaub, im Beruf oder auch in der Schule – außerhalb wie innerhalb des Unterrichts, jedoch nicht im Rahmen von geplanten Lernsequenzen: Inzidentelles Lernen findet jederzeit und im Grunde überall statt. Eine religiöse Akzentuierung können zufällige Bildungsangebote und Erziehungsinitiativen in vielerlei Hinsicht erfahren. Wahrgenommene Handlungen und Haltungen von anderen Personen lassen sich mit dem individuellen, formal oder nonformal angeeigneten religiösen Background in Verbindung bringen. Ebenso können inzidentelle, mehr oder weniger latente religiöse Initiativen von fremden Menschen mit persönlichen Lebenserfahrungen korrelieren. Menschen erscheinen sympathisch, wenn sie für ihre Mitmenschen aufgeschlossen sind, deren Gefühle und Stimmungen ebenso wie Einstellungen und Argumente bzw. Strategien nachvollziehen können. Religiös sozialisierte Menschen assoziieren damit eventuell christliche Werte oder sehen darin womöglich sogar das Christentum verwirklicht. Nachhaltigen Eindruck hinterlassen u.U. auch „interreligiöse Überschneidungssituationen" (Willems 2011: 202-219). Da genügt vielleicht bereits ein verständnisvolles Lächeln, eine freundliche Geste oder ein aufmerksamer Blick. Darüber hinaus lassen sich teilweise schon vom äußeren Erscheinungsbild her Ähnlichkeiten mit anderen Menschen erkennen, gemeinsame Rituale entdecken, verwandte Ansichten buchstäblich über „Gott und die Welt" eruieren. Dies wiederum begünstigt ein empathisch-religiöses Verstehen. Großen Einfluss üben zudem die Medien (v.a. Internet, Fernsehen und Printmedien) aus. Gerade soziale Netzwerke tragen sehr zur Verbreitung inzidenteller religiöser Botschaften bei.

3.3 Fazit

Empathie stellt eine unabdingbare Voraussetzung für gelingende religiöse Bildungs- und Erziehungsprozesse dar. Im Zentrum stehen dabei das emotionale und rationale Verstehen des Mitmenschen, die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel sowie die Aufgeschlossenheit für (inter-)religiöse Dimensionen. Die Überlieferung religiöser Erfahrungen steht und fällt mit einer

gelungenen Kommunikation. Erst wenn Lehrende wie Lernende einander empathisch wahrnehmen und in der Lage sind, aufeinander einzugehen und voneinander zu lernen, können alle an diesen Erfahrungen partizipieren. Nicht zu unterschätzen sind alltägliche Begegnungen zwischen Menschen, die scheinbar keine besondere Rolle in der Lebenswelt der einzelnen BetrachterIn spielen. Gerade das zufällige, nicht geplante empathische Lernen von Mitmenschen trägt wesentlich zur religiösen Identitätskonstruktion des Individuums bei.

4. Wie gestalten sich religionspädagogische Konsequenzen?

Innerhalb einer empathisch ausgerichteten religiösen Bildung und Erziehung verstehen sich alle Beteiligten als Lernende; eine derartige Lerngemeinschaft ist von Nächstenliebe geprägt. Dies äußert sich in Form einer mehrperspektivisch-diakonisch orientierten Bildung sowie einer wertschätzenden und verständnisvollen Erziehung, die wiederum auf die Bedürfnisse und Befindlichkeiten des Mitmenschen aufmerksam macht. Vergleichbar mit einer Theologie von, für und mit Kindern sowie Jugendlichen bedarf es einer entsprechenden Theologie in Bezug auf Erwachsene, Angehörige anderer Religionen sowie schließlich eines angemessenen Angebotes für Bekenntnislose. Eine empathische Religionspädagogik richtet sich an möglichst viele unterschiedliche Milieus in der Gesellschaft (vgl. MDG-Milieuhandbuch 2013). Der empathisch-pädagogische Prozess umfasst die wechselseitige Begleitung in den verschiedenen Phasen des Glaubens (nach James W. Fowler) und Zweifelns, die gegenseitige Unterstützung bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben (nach Robert J. Havighurst) bzw. bei der Identitätsentwicklung (nach Erik H. Erikson). Außerdem sollten formale, nonformale und informale religiöse Lernfelder verstärkt miteinander vernetzt werden (vgl. dazu auch den Beitrag von Julian Miotk in diesem Band).

Den Ausgangspunkt religionspädagogischer Überlegungen bildet die Schulung der Wahrnehmung der eigenen Person und des Mitmenschen. Damit ist eine verweilende bis meditative sensitive, emotionale und kognitiv orientierte Konzentration auf sich selbst und dann auf andere gemeint. Folgende Fragen können beispielsweise dazu hilfreich sein: „Wie sehe ich mich?“, „Wie sehe ich andere?“, „Wie sehen mich andere?“, „Worauf achte ich bei mir?“, „Worauf achte ich bei anderen?“, „Worauf achten andere bei mir?“, „Was überzeugt mich an mir selbst?“, „Was überzeugt mich von anderen?“, „Was überzeugt andere von mir?“ usf. (vgl. Stettberger 2013: 11-18). Es kommt auch darauf an, auf sich selbst, seine eigene Stimme, und auf

andere hören zu lernen, bereit zu sein, sich selbst und andere mit unterschiedlichen Sinnen wahrzunehmen.

Lernarrangements sollten so gestaltet sein, dass Imitationen ermöglicht werden. Förderlich sind handlungsorientierte Konzepte, weil sie spiegelneuronale Aktivitäten begünstigen (vgl. u.a. Bauer [3]2006: 122-125). Dies bedeutet auch eine Ritualisierung von Lernsequenzen. Insbesondere inzidentelle Handlungen dürfen hierbei nicht unterschätzt werden. Im Bereich des interreligiösen Lernens beispielsweise lassen sich einige gemeinsame Grundfragen stellen, darunter die Frage nach Gott, nach dem Sinn des Lebens, nach der Geltung von Geboten usw.

Wesentlich bei einer empathisch ausgerichteten Religionspädagogik ist das Angebot an Teil-Identifikationsoptionen. Insbesondere freie Rollenspiele oder perspektivisches Erzählen erleichtern die Teil-Identifikation mit fiktiven Figuren und realen Personen. Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass Mitmenschen im Alltag Impulse für die Entwicklung bzw. Konstruktion einer religiösen Identität sein oder Modelle für religiös geprägte Lebensentwürfe werden können. Auch sog. „Local Heroes", lokale Helden also, die durch prosoziale Leistungen in den Vordergrund treten oder auch Menschen, „die trotz gravierender Behinderungen und Krankheiten ihr Leben meistern oder gemeistert haben" (Mendl 2005: 119), verdienen hier Beachtung.

Schließlich lebt eine empathische Religionspädagogik von altruistisch-religiösen Handlungen. Neben bereits erfolgreich etablierten Projekten wie das Compassion-Projekt oder der 72-Stunden-Aktion des BDKJ sind altruistische Initiativen im Alltag zu fördern und zu würdigen. Dazu gehören auch vermeintlich unbedeutende Aktionen wie ein freundliches Lächeln, das Aussprechen von Lob und Dank sowie die Unterstützung bei der Bewältigung von alltäglichen Herausforderungen.

Maßgeblich gefördert bzw. verstärkt werden empathisch-religionspädagogische Initiativen durch die gezielte Berücksichtigung der genannten Empathie-Katalysatoren. Hierzu gehört die Betonung von Gemeinsamkeiten von Menschen, Gesellschaften und Religionen, ohne Unterschiede zu negieren. Analogien lassen sich gerade etwa innerhalb der drei abrahamitischen Religionen feststellen und hervorheben. Dies trägt zu einem inklusiven Offenbarungsverständnis und einer inklusiven Betrachtung von Mitmenschen bei. Daneben spielt Sympathie eine entscheidende Rolle. Thematisierte Modelle oder Vorbilder sollten möglichst sympathisch wirken. Eine offene und anderen zugewandte Art, die verbale und nonverbale Bekundung von Verständnis für andere evoziert Sympathie. Ob empathische Prozesse initiiert werden, hängt auch davon ab, inwiefern Referenzpersonen als attraktiv, nah

und von ihrem Verhalten und ihren Einstellungen her als nachvollziehbar wahrgenommen werden. Deshalb sollten beispielsweise Erzählungen, die bestimmte Vorbilder thematisieren so gestaltet sein, dass diese Vorbilder attraktiv sind. Die Attraktivität besteht nicht unbedingt so sehr im äußeren Erscheinungsbild einer Person, sondern darin, inwiefern sie erfolgreich ist bzw. als erfolgreiche Persönlichkeit wahrgenommen werden kann. Vor allem soziales Ansehen ist hier zu nennen, das durch prosoziale Handlungen in den Vordergrund tritt. Außerdem spielt die Vermittlung von räumlicher und zeitlicher Nähe (Distanzfaktor) eine Rolle. Menschen im nahen Umfeld kommt in der Regel eine größere Bedeutung zu als Personen, die in der unmittelbaren Lebenswelt der BetrachterIn kaum eine Rolle spielen. Gleiches gilt für den zeitlichen Aspekt. Je größer die zeitliche Distanz zwischen Menschen ist (z.B. bei Menschen, die zu unterschiedlichen Zeiten leben bzw. gelebt haben), umso geringer fällt in der Regel die Motivation zur Empathie aus. Für die Bereitschaft, sich in andere Menschen hineinversetzen zu wollen und zu können, sind schließlich Attributions- und Konzentrationsfaktoren verantwortlich. Wer im Sinne von BetrachterInnen konsequent handelt, in seinem Verhalten religiösen und gesellschaftlichen Normen entspricht und daher ein attribuierbares Profil aufweist, liefert eine optimale Imitations- und Teil-Identifikationsvorlage. Im Rahmen empathisch konzipierter religionspädagogischer Prozesse sollte stets die einzelne Person und nicht eine anonyme Menschenmenge oder die Gesellschaft an sich im Mittelpunkt stehen. Empathisches Lernen konzentriert sich auf den einzelnen Menschen, die individuelle Person als Abbild Gottes (vgl. Gen 1,27).

Literatur

Bandura, A. (1977): Social Learning Theory, Englewood Cliffs/ New Jersey: Prentice-Hall.

Bauer, J. ([3]2006): Warum ich fühle was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone, München: Heyne.

Buber, M. (2011): Ich und Du, Stuttgart: Reclam.

Eisenberg, N./ R.A. Fabes/ M. Schaller/ P.A. Miller (1989): Sympathy and personal distress: Development, gender differences and interrelations of indexes, in: New Directions for Child Development 44, 107–216.

dapd (2012): Schulmassaker: Obame weint, USA unter Schock, in: Die Abendzeitung vom 15.12.2012, URL: http://www.abendzeitung-muenchen.de/inhalt.nach-massaker-an-schule-schul-massaker-obama-weint-usa-unter-schock.e0a6d6ae-1c01-4a51-bf6f-86ee6cbfc4c0.html letzter Aufruf am 9.8.2013.

Delia, J.G./ S.L. Kline/ B.R. Burleson (1979): The development of persuasive com-

munication strategies in kindergartners through twelfth-graders, in: Communication Monographs 46, 241–256.

Feifel, E. (1968): Der pädagogische Anspruch der Nachfolge Christi. Ein Beitrag zur Neuorientierung in der katholischen Religionspädagogik. FS F.X. Arnold, Donauwörth: Auer.

Friedlmeier, W. (1993): Entwicklung von Empathie, Selbstkonzept und prosozialem Handeln in der Kindheit, Konstanz: Hartung-Gorre.

Haunerland, W. (2006): Zitat, aus: Waldhauser-Künlen, C. (2006): Die neue Sehnsucht nach dem Ritual, in: Münchner Merkur online vom 13.4.2006, URL: http://www.merkur-online.de/aktuelles/computer-wissen/neue-sehnsucht-nach-ritual-259054.html, letzter Aufruf am 10.8.2013.

Humboldt, W. v. (1903-36): Gesammelte Schriften, Berlin: Behr.

Iacoboni, M. (2005): Neural mechanism of imitation, in: Current Opinion in Neurobiology 15, 632–637.

Kobayashi, M. (1995): Selbstkonzept und Empathie im Kulturvergleich. Ein Vergleich deutscher und japanischer Kinder, Konstanz: UVK.

Kunter, M./ G. Schümer/ C. Artelt u.a. (2002): PISA 2000: Dokumentation der Erhebungsinstrumente, Berlin, 175–187.

Lipps, Th. (1909): Leitfaden der Psychologie, Leipzig: Engelmann.

Titchener, E.B. (1909): Lectures on the experimental Psychology of the Thought-Processes, New York: Macmillan.

Lukesch, H. (2006): FEPAA. Fragebogen zur Erfassung von Empathie, Prosozialität, Aggressionsbereitschaft und aggressivem Verhalten, Göttingen u.a.: Hogrefe.

MDG-Milieuhandbuch 2013. Religiöse und kirchliche Orientierungen in den Sinus-Milieus. Im Auftrag der MDG Medien-Dienstleistung GmbH, Heidelberg / München.

Piaget, J./ B. Inhelder (1972): La représentation de l'espace chez l'enfant, [1947] Paris: Presses universitaires de France, 245–247.

Peukert, H. (1994): Bildung als Wahrnehmung des Anderen. Der Dialog im Bildungsdenken der Moderne, in: Dialog zwischen den Kulturen, hg. von I. Lohmann/ w. Weiße, Münster: Waxmann, 1–14.

Rizzolatti, G./ C. Sinigaglia (2008): Empathie und Spiegelneurone. Die biologische Basis des Mitgefühls, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Selman, R.L. (1980): The Growth of Interpersonal Understanding. Developmental and Clinical Analyses, New York: Academic Press.

Snyder, B. R. (1971): The Hidden Curriculum, New York: Alfred A Knopf.

Stettberger, H. (2012): Empathische Bibeldidaktik. Eine interdisziplinäre Studie zum perspektiveninduzierten Lernen mit und von der Bibel, Berlin: LIT.

Stettberger, H. (2013): Empathischer Religionsunterricht. Eine Herausforderung und Chance für alle Lernenden (IRP Lernimpulse), Freiburg: Schnaufer.

Tippelt, R ([3]2010): Bildung in Entwicklungsländern und internationale Bildungsarbeit, in: Handbuch Bildungsforschung, hg. von B. Schmidt/ H. Tippelt, Wiesbaden: VS.

Vischer, R. (1927): Über das optische Formgefühl. Ein Beitrag zur Ästhetik, in: Vischer, R., Drei Schriften zum ästhetischen Formproblem [Erstdruck: Leipzig

1873], Halle/ Saale: Gredner.
Willems, J. (2011): Lernen an interreligiösen Überschneidungssituationen – Überlegungen zu Ausgangspunkten einer lebensweltlich orientierten interreligiösen Didaktik, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 10, 202–219.
Wimmer, H./ J. Perner (1983): Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception, in: Cognition 13, 103–128.

Gabriele Klappenecker

Verantwortung als Leitbegriff diakonisch-sozialen Lernens

Einführung

Evangelischer Religionsunterricht ist nicht nur Hinführung zum religiösen Bekenntnis und Eingliederung in die kirchliche Gemeinschaft, nicht nur Sache der Religionsgemeinschaft und ihrer Mitglieder, sondern auch der Schule und ihres gesellschaftsöffentlichen Bildungsauftrages (Gräb 2011: 234). Seit der Aufklärung des 18. Jahrhunderts hat sich in Theologie und Religionspädagogik auch ein Verständnis von Religion entwickelt, das diese als zugehörig zu einer sinnbewussten und zielgewissen menschlichen Lebensführung begreift. So hat die Religionspädagogik gute Gründe dafür, darauf zu bestehen, dass „Religion" als vernünftige Sachwalterin der Frage nach einem verantwortungsbewussten Leben gelten kann (Ders.: 238). Dieser Aufgabe wird sie auch außerhalb des klassischen Fachunterrichtes gerecht, etwa im interdisziplinären Verbund mit einem anderen Fach, oder im Rahmen eines dem diakonisch-sozialen Lernen verpflichteten Schulprojektes.

Christlich-ökumenisch lässt sich das Lernen von Verantwortung begründen unter Verweis auf christliche Konzeptionen von Solidarität und Verantwortung; sozialwissenschaftlich damit, dass der Staat gemeinwohlorientiertes Engagements fördern muss, um Freiheit und Frieden zu sichern (Strohm 2004: 36). Bürgerschaftliches Engagement ist konstitutiv für die Entwicklung und den Bestand eines demokratischen Gemeinwesens (Huber 1999: 271).

Empirische Studien zeigen: Jugendliche thematisieren soziale Konfliktlagen und reagieren darauf – oft auch religiös motiviert. Sie suchen nach Selbstbestimmung und nach Gemeinschaft (Schlag 2010: 419) und setzen sich mit Fragen verantwortlichen Lebens auseinander. In Kenntnis insbesondere des biblisch-christlichen Gerechtigkeits- und Schöpfungsverständnisses kann es ihnen gelingen, herausfordernde Situationen wahrzunehmen und zu gestalten. Jugendliche in der Entwicklung einer theologisch qualifizierten Wahrnehmung zu unterstützen ist eine wesentliche Voraussetzung zur Bildung von Verantwortung. In Bildungsprozessen, in denen diakonisches Handeln und dessen Reflexion initiiert werden, lernen Jugendliche,

begleitet von ihren Lehrpersonen und Fachpersonal in diakonischen Einrichtungen, für andere und für sich selbst Verantwortung zu übernehmen.

Erworbenes Wissen kann sich auf die Wahrnehmung und die Wahrnehmungseinstellung angesichts sozialer Problemlagen auswirken. Dies ist möglich, wenn Theologie und Religion nicht etwas an ein Praktikum in einer diakonischen Einrichtung nur Angefügtes ist, sondern dann, wenn Verantwortung inhaltlich qualifiziert und für Schülerinnen und Schüler plausibilisiert worden ist.

Im ersten Teil werde ich erläutern, was unter Verantwortung in evangelisch-theologischer Sicht zu verstehen ist. Im zweiten Teil werde ich diakonisch-soziales Lernen als eine Möglichkeit des Verantwortungslernens entfalten.

1. Verantwortung

Der Gedanke der Verantwortung stammt ursprünglich aus dem Bereich des Rechtes. „Verantwortung vor" meint hier die Verantwortung vor einem Richter. Die Übertragung dieses Gedankens in den Bereich der Ethik ist nur möglich geworden durch den Einfluss der christlichen Vorstellung davon, dass Gott der Richter ist, vor dem sich am Ende der Geschichte alle Menschen verantworten, vor dem sie Rechenschaft ablegen müssen. Die Weltgeschichte als solche wurde der grundsätzliche Horizont menschlicher Verantwortung. Die Universalisierung der Verantwortung bindet die christliche Tradition an das Leben des Individuums. Im Gleichnis vom Weltgericht (Mt 25, 31–46) erhalten die Taten aller Individuen ihre endgültige Bedeutung, und zwar im Licht der Handlungen aller anderen Individuen. Die Taten eines Menschen werden beurteilt im Hinblick auf den Umgang mit der Situation der Bedürftigen, Schwachen, Unterdrückten, Hungrigen, Durstigen, Fremden, unter die Räuber Gefallenen, Kranken und Gefangenen. Christus, der Weltenrichter, befindet darüber, ob der Wille Gottes unser Leben prägte und zu einer entsprechenden Verantwortungsübernahme für die Schwachen führte (Huber 1999: 192). Wir begegnen dem Weltenrichter im Zusammentreffen mit den Schwachen. Das Kriterium des Verantwortungsgedankens erklärt unsere Handlungen soweit für gerechtfertigt, als sie, wie gesagt, vorteilhaft sind für diejenigen, die schwächer sind als wir (Huber 2012: 85–87).

In der protestantischen Rechtfertigungslehre wird der Mensch vor Gott gerecht nicht durch das eigene Tun, sondern nur durch den Glauben an die Versöhnung in Christus. Weil Gott immer schon gnädig und barmherzig ist,

muss sich niemand einen barmherzigen und gnädigen Gott verdienen. Die Entdeckung der Gnade Gottes macht frei von den Albträumen der Sorge, aber auch frei zum Dienst am Nächsten (Huber 2012: 30f.). Es gehört zum Mensch-Sein dazu, Verantwortung zu übernehmen. Gott hat den Menschen als verantwortungsfähiges Wesen erschaffen und ihn zur Verantwortung berufen. Verantwortung ist „in dem Wissen gegründet, … daß der Mensch als handelndes Subjekt von Voraussetzungen lebt, die er nicht selbst geschaffen hat, sondern die ihm gegeben sind, an deren lebensvoller Geltung er gleichwohl beteiligt ist“ (Rendtorff 1980: 9).

Der Begriff der Verantwortung hat also eine Doppelstruktur: Der Aspekt der „Verantwortung für“ verbindet sich mit dem Aspekt der „Verantwortung vor“ (Huber 1999,:182).

„Gott ist die Instanz, der wir Rechenschaft über unser Leben schulden; um dieses Verantwortungshorizontes willen reicht unsere Verantwortung weiter, als um des individuellen Lebens willen notwendig wäre.“ (Ders., ebd.) Aus Gottes Ruf in die Verantwortung erschließt sich die Bedeutung „mitmenschlicher Welt-Verantwortung“ (Schlag 2010: 522).

Evangelische Bildung ist das Resultat biblisch-theologisch gedeuteter Wahrnehmung. Der Begriff der Verantwortung ermöglicht es, die Wahrnehmung so zu qualifizieren, dass die Auseinandersetzung mit der Frage nach dem, was Gottes guter Schöpfung, seinem Befreiungshandeln und seiner Gerechtigkeit entspricht, sich auf die Gestaltung meines Lebens und des gesellschaftlichen Lebens auswirkt. Denn es geht in der Ethik – auf die sich Religionspädagogik ja mit dem Verantwortungsbegriff bezieht – darum, „… die Frage nach dem Guten im Horizont der Frage nach einem gemeinsamen Leben und im Horizont der Frage nach einer geschichtlich gewordenen gesellschaftlichen Wirklichkeit zu stellen.“ (Huber 2009: 83). So definiert Wolfgang Huber sein Fach; und er betont weiter: „Nicht nur die individuelle Lebensführung für sich, sondern der Beitrag der individuellen Lebensführung zur Gestaltung der geschichtlichen Gegenwart ist das Thema der Ethik.“ (ebd. 84f.) Damit ist Ethik als Verantwortungsethik beschreibbar und Sozialethik ist ein Synonym von Verantwortungsethik.

Bonhoeffer profiliert den Begriff der Verantwortung in seinen Überlegungen zur Struktur des verantwortlichen Lebens zwischen dem Sommer 1941 und dem Frühjahr 1942. Sein Schritt in die Verschwörung gegen Hitler geht dem voraus. Die Zerstörung der Rechtsordnung durch die NS-Diktatur, die Verbrechen des zweiten Weltkrieges und die Judenverfolgung bilden den Hintergrund (ebd. 83–89). Die theoriegeschichtliche Situation, die den Übergang zur Verantwortungsethik nötig macht, ist der Abschied von einer schlechten Abstraktion in der Ethik, „die von einem isolierten einzelnen

Menschen ausgeht, der sich an einem absoluten Maßstab des Guten orientiert und auf dieser Grundlage beständig zwischen Gut und Böse zu entscheiden hat" (ebd.: 83). Bonhoeffer beharrt darauf, dass der Begriff der Verantwortung theologisch gefasst werden muss. Der Begriff hat es mit einem doppelten Verweisungszusammenhang zu tun: Es handelt sich immer zugleich um eine „Verantwortung vor" und eine „Verantwortung für". Gott ist das ursprüngliche und letztgültige Forum, vor dem sich der Mensch zu verantworten hat im Jüngsten Gericht. Den Schwächsten kommt das stellvertretende Handeln derer entgegen, die dazu berufen und befähigt sind (ders., 84 in Bezug auf Bonhoeffer 1988: 254).

Nicht nur die Antwortstruktur, sondern auch der Stellvertretungscharakter kennzeichnet also Verantwortung. An dieser anthropologischen Wirklichkeit scheitert nach Bonhoeffer die Tradition des deutschen Idealismus, gemäß der das Subjekt allen ethischen Verhaltens der selbstbezügliche, selbstbewusste und isolierte Einzelne ist (Klappert 2012: 59, nach Bonhoeffer 1998: 256–298). Leben und Tod Jesu sind als Stellvertretung für uns bestimmt; und so wird auch das darauf antwortende menschliche Leben den Charakter der Stellvertretung tragen. Die Antwortstruktur ist die Reflexion auf die vorgängige Anrede durch Gott. Die Stellvertretungsstruktur ist gekennzeichnet durch die Reflexion darauf, was der andere zum Leben braucht.

Stellvertretung, so macht Huber in Auseinandersetzung mit Bonhoeffer deutlich, ist asymmetrisch. Damit ist ausgesagt: Die Ethik ist nicht auf Gegenseitigkeit fixiert. Vielmehr können in ihr Vorgänge des zuvorkommenden Handelns zum Thema werden. Als Mensch für seine Mitmenschen Verantwortung zu übernehmen bedeutet, so Bonhoeffer: „Der Verantwortliche ist an den konkreten Nächsten in seiner konkreten Wirklichkeit gewiesen. Sein Verhalten liegt nicht von vornherein … fest, sondern es entsteht mit der gegebenen Situation." (Bonhoeffer 1998: 260.)

Bonhoeffer hat die Struktur der Verantwortung ausgehend von den damals vorherrschenden Gesellschaftsstrukturen aufgezeigt, zieht also Beispiele aus dem Patriarchat heran. Stellvertretung, so der Theologe, ist dann gegeben, wenn ein Mensch „… unmittelbar genötigt ist, an der Stelle anderer Menschen zu handeln, also etwa als Vater, als Staatsmann, als Lehrmeister. Der Vater handelt an der Stelle seiner Kinder, indem er für sie arbeitet, für sie sorgt, eintritt, kämpft, leidet. Er tritt damit real an ihre Stelle. Er ist nicht ein isolierter Einzelner, sondern er vereinigt in sich das Ich mehrerer Menschen." (Bonhoeffer 1998: 256f.) […] „Kein Mensch, der der Verantwortung und das heißt der Stellvertretung überhaupt entgehen könnte. Selbst der Einsame lebt stellvertretend, ja er in qualificierender Weise, da sein Le-

ben stellvertretend für den Menschen schlechthin, für die Menschheit, gelebt wird.“ (ebd. 257.)

Verantwortung als Stellvertretung geht für Bonhoeffer zunächst hervor aus jenen anthropologischen Verhältnissen, in der der Mensch unmittelbar genötigt ist für andere einzutreten. Dies machen seine – wenn auch, wie gesagt aus dem Patriarchat stammenden – Beispiele deutlich: Der Vater handelt stellvertretend für seine Kinder, indem er für sie arbeitet und sorgt. Er kann seiner stellvertretenden Verantwortung nicht ausweichen durch die infolge seiner Vaterschaft gegebene Verantwortlichkeit (Klappert 2012: 59). Nun zeigen ethische Konzepte, so betont Klappert, dass man durchaus eine *„Ethik der Selbstdurchsetzung und Selbstbehauptung“* vertreten kann gegen eine Ethik der Verantwortung (Klappert 2012: 59). Weil Bonhoeffer, so Bertold Klappert, deren brutale, menschenverachtende und inhumane Praxis vor Augen hatte, folgt bei ihm “ … für die Geltung seiner universal-anthropologischen These die partikular-christologische Begründung seiner allgemein formulierten Einsicht in die Struktur des verantwortlichen Lebens“ (ebd.). Jesus war nicht der religiöse bzw. idealistische Einzelne, der zu einer eigenen Vollkommenheit gelangen wollte. In seiner Stellvertretung, „ …die seine menschliche Existenz ausmacht, ist er der Verantwortliche schlechthin. Weil er das Leben ist, ist durch ihn alles Leben zur Stellvertretung bestimmt.“ (Bonhoeffer 1998: 258) Aus Klapperts Reflexion dieser christologischen Grundlegung einer Ethik der Stellvertretung ist nun mit Blick auf diakonisch-soziale Bildung besonders relevant: „Stellvertretung … benennt ein fundamentales anthropologisches Axiom.“ (Klappert 2012: 59)

Es gibt also eine christologische und eine anthropologische Lesart des Stellvertretungsgedankens: Christologisch gelesen besagt sie, dass Jesus Christus „für uns gestorben“ ist. In Zusammenhängen, in denen es nicht um Sünde oder Schuld geht, sondern um Liebe als die Bereitschaft, für einen anderen Menschen da zu sein, scheint nun die anthropologische Lesart auf: Jeder Mensch ist auf liebende oder wenigstens solidarische Stellvertretung angewiesen. Sie ist notwendig und doch so wenig selbstverständlich (Härle 2000: 324f.).

Wolfgang Huber weist darauf hin, dass Hans Jonas in verblüffender Nähe zu Bonhoeffer die einseitige Verantwortung für das neugeborene Kind als Grundsituation der Verantwortung beschreibt. Verantwortungsübernahme, so wird ihm mit Blick auf Jonas und Bonhoeffer deutlich, ist nicht ein Akt der Wechselseitigkeit, sondern der Nichtreziprozität. Dies beinhaltet eine Tendenz zum Undemokratischen (Huber 2009: 88). Man entgeht, so verstehe ich Huber, der Gefahr der Ideologisierung, wenn man nicht auf die theologische Fragestellung verzichtet, vor wem man sich letztlich verantwortet und

von woher sich menschliche Würde letztlich ableitet. Als Schutz vor der Reduktion des Anderen zum Objekt, mag folgende Überlegung Hubers hilfreich sein: Es gibt unterschiedliche Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten. Doch auch demjenigen, der in einer schwächeren Position ist, wird die Fähigkeit zu verantwortlichem Handeln zugetraut. Niemand darf auf die Rolle festgelegt werden, ausschließlich Empfänger von Zuwendung zu sein. Auch bei schwerer Krankheit beispielsweise, in der Verantwortung einseitige Fürsorge ist, bleibt das Bewusstsein erhalten: Der andere, für den ich sorge, ist ein mit Würde begabtes und deshalb zur Verantwortung berufenes Wesen (Huber 1999: 184).

Der Gedanken der Asymmetrie sei nochmals aufgegriffen, um ihn umzukehren: Es gibt auch dahingehend eine Asymmetrie, dass derjenige, dem geholfen wird, plötzlich der Stärkere ist. Der vermeintlich Schwächere kann plötzlich sich als der Stärkere erweisen. Viele Menschen in helfenden Berufen sagen, dass ein Patient einem Helfenden neue, stärkende Perspektiven auf seine gegenwärtige Lebenssituation geben kann und so selber zum Helfer wird. Auch Schüleräußerungen in Praktikumsberichten beinhalten manchmal diese Einsicht.

Wenn Stellvertretung Sache aller Menschen ist, dann ist es eine allgemeinpädagogische, die religionspädagogische einschließende Aufgabe, die Wahrnehmung von Möglichkeiten der Verantwortungsübernahme in allen hier genannten Aspekten zu fördern.

Man kann also, zusammenfassend gesagt, unterscheiden zwischen der Relation der „Verantwortung vor“ und derjenigen der „Verantwortung für“. Beide hängen aber miteinander zusammen. Als konstitutiv für die Übernahme von Verantwortung ist, theologisch gesehen, die Grunderfahrung zu nennen, die in reformatorischer Tradition als Rechtfertigung ‚allein aus Gnade’ und ‚allein durch den Glauben’ zu beschreiben ist. Der Mensch ist Gott gegenüber ein Empfangender. Der Versuch, das Heil seines Lebens selbst herzustellen, führt zur Verkehrung seiner Freiheit. Die notwendige Befreiung aus dieser Verkehrung führt dazu, dass er in Dankbarkeit und eingedenk auch seiner Fragmentarität in Beziehung zu anderen und zu seiner Welt treten kann (Huber 2012: 106). Stellvertretung kann christologisch als „für uns“ gefasst werden, ist aber, auch davon losgelöst und nicht nur in dessen Konsequenz, als liebendes, solidarisches Dasein und Eintreten für andere zu verstehen. Stellvertretung beschreibt eine Beziehung der Asymmetrie.

2. Verantwortung in diakoniedidaktischer Perspektive

Was leistet der so beschriebene Begriff der Verantwortung im Blick auf die Reflexion von Diakonie und die Deutung dessen, was Schülerinnen und Schüler in einem Diakonie-Praktikum wahrnehmen können? In welcher Weise kann er einen Beitrag zu diakonisch-sozialer Bildung leisten?

Der Verantwortungsbegriff kann dabei helfen, die Motive des diakonischen Handelns zu klären (Horstmann 2001: 17). Er kann und will nicht direkte Handlungsanweisungen geben, wohl aber Modelle zur Wahrnehmung von Not und zur Praxis des Helfens aus dem Fundus der christlichen Tradition geben. Kirchengeschichtliche Epochen, christliche Traditionen, ökumenische Erfahrungen bieten Inspiration für Verantwortungsübernahme – für sich selbst und für andere (Ders.: ebd.).

Diakonische Bildung will dazu befähigen, ein eigenes diakonisches Selbstverständnis zu entwickeln, diakonische Praxis zu reflektieren und diese zu gestalten. Diakonische Bildung ist „Seh- und Deutehilfe für das Diakonische" (Ebd. 201). Das Diakonische, von der substantiellen Zielrichtung her gefasst, ist das Gemeinwohl, ist eine Kultur der Barmherzigkeit und des Helfens. Die Möglichkeit, diakonische Grunderfahrungen selber zu machen, trägt dazu bei, Verantwortung in gestalteter Form kennen zu lernen, Situationen mangelnder Verantwortung zu identifizieren und schließlich selbst Verantwortung zu übernehmen.

Es gibt zwei etablierte Lernmodelle, das *situated learning* und das *service learning*, die ein so verstandenes Verantwortungslernen unterstützen können. Es ist hier nicht möglich, sie in aller Ausführlichkeit zu entfalten, wohl aber lassen sich die Grundstrukturen beider zu Leitlinien bündeln (Klappenecker 2010: 255–259). Diese können maßgeblich sein für ein Praxislernen in einer (diakonisch-)sozialen Einrichtung, auf die die Schule vorbereitet und welches in der Schule reflektiert wird. Es kann sich, um nur Beispiele zu nennen, um ein Diakonie-Praktikum handeln, welches im Rahmen des Religionsunterrichtes in der Sekundarstufe I stattfindet oder um einen Seminarkurs der gymnasialen Oberstufe mit einem Schwerpunkt beim Thema „Diakonie" und entsprechenden Praktika. Die Leitlinien, die eine Strukturierungshilfe geben können, lauten 1. Es muss vor der Praxis ein *Einführen von Wahrnehmungsgrößen* erfolgen, die den Focus auf Möglichkeiten der Verantwortungsübernahme und der Verantwortlichkeit lenken. Hier ist zu denken an Texte, Filme oder elektronische Medien, die diakonisch herausfordernde Situationen und soziale Brennpunkte behandeln, an Gastbeiträge eingeladener Fachpersonen aus dem Bereich Diakonie und Soziale Arbeit. 2. Eine v*orherige Übereinkunft* darüber, welche Aufgaben im Praktikum zu übernehmen

sind, ist zu treffen, um eine Teilnahme ohne Überforderung zu gewährleisten. 3. Dann folgen die *Auswahl des Praktikumsplatzes und das Praktikum* mit Besuch durch die Lehrpersonen 4. Bedeutsam ist die Möglichkeit zum Lernen in einer *Kultur der Intergenerativität*. Lehrende der Schule oder auch die Sozialpädagoginnen und Diakone etc. vor Ort sollten sozusagen als Expeditionsleiterinnen und -leiter ihr Wissen zur Verfügung stellen und die Fragen der Schülerinnen und Schüler als Bereicherung und Quelle neuer Inspiration für ihre Arbeit verstehen. 5. Es muss zu einem *Festhalten des Erlernten* durch die Schülerinnen und Schüler kommen, sei es in Gestalt eines Lerntagebuches oder eines Praktikumsberichtes. Hierüber muss eine K*ommunikation nach der Rückkehr in die Schule* stattfinden.

In verschiedenen sozialen Kontexten können die Schülerinnen und Schüler lernen, in dem, was vor allem die christliche Theologie unter Verantwortung versteht, eine tragende Basis für ihre Wertebildungen zu finden, auch wenn sie den christlichen Glauben nicht (mehr) kennen.

Der Bildungsplan für Baden-Württemberg unterstützt ein diakonisch gefasstes Verantwortungslernen: Der Religionsunterricht soll u.a. zum Erwerb s*ozialer Kompetenz* führen. Darunter wird die Fähigkeit verstanden, „… mit anderen rücksichtsvoll und verantwortungsbewusst umzugehen, für andere, insbesondere für Schwache einzutreten, Konfliktlösungen zu suchen, gemeinsame Vorhaben zu entwickeln, durchzuführen und zu beurteilen." (Bildungsplan Baden-Württemberg 2004: 25f.)

Auch der Orientierungsrahmen zu Kompetenzen und Standards für den Evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I, der als Referenzrahmen für die einzelnen Bundesländer erstellt wurde, hat den Anspruch, Kompetenzen und Standards so zu bestimmen, dass sie sowohl den spezifischen Aufgaben des Religionsunterrichtes gerecht werden, als auch dessen Beitrag zum allgemeinen schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrag stärken (EKD, Kompetenzen und Standards Sek I 2010:15). Für den Religionsunterricht in der Sekundarstufe I gilt, dass Schülerinnen und Schüler die christliche Grundlegung von Werten und Normen verstehen und ihr Handeln entsprechend begründen können sollen (ebd. 18). Schülerinnen und Schüler sollen insbesondere erläutern können, wie Christen, etwa auf dem Feld der Diakonie, Verantwortung für sich und andere wahrnehmen (ebd. 21).

Was bedeutet all dies im Blick auf die Relation der „Verantwortung vor" und der „Verantwortung für"?

Mit Schülerinnen und Schülern die Relation der „Verantwortung vor" zu erschließen, heißt, sie in ihrer religiösen Deutungskompetenz zu fördern.

Religiöse Kompetenz ist Teil öffentlicher Bildung und lässt sich im Anschluss an Benner und Schieder u.a. so beschreiben: „Schülerinnen und Schüler können religiöse Inhalte und Sachverhalte von unterschiedlichen Fachlogiken (Ökonomie, Politik, Moral, Recht) her interpretieren und im Lichte solcher Fachlogiken mehrperspektivisch beurteilen." (Benner et al. 2011:126). „Grenzen des Wissbaren und Machbaren" können bedacht werden (Dies.: 149).

Eine Kenntnis der elementaren Symbole und Rituale des Christentums, auch des Judentums und des Islam gehört zur Allgemeinbildung, ebenso biblisches Grundwissen. All dies macht die Kompetenzen aus, die es braucht, um zur Partizipation am gesellschaftlichen und politischen Leben fähig zu sein (Gräb 2011: 234).

Christliche Religion kann nur mitgeteilt werden, wenn sie auch dargestellt wird (Schleiermacher). Wie sich die Schüler zu dieser Darstellung, der sie etwa im Rahmen eines Diakonie-Praktikums begegnen, verhalten werden, ist offen. Aber sicherlich wird sie die Frage beschäftigen, wie eine diakonische Einrichtung, etwa ein Krankenhaus, ihr Hilfsethos und ihr Verantwortungsverständnis definiert angesichts von „Grenzen des Wissbaren und Machbaren" (Benner/Schieder).

Diakonisch-soziale Bildung kann sich verändernd auf die Wahrnehmung auswirken. Es ist alles andere als das Resultat einer Aufnahme angehäuften Wissensstoffes, wenn Schülerinnen und Schüler fragen, etwa während eines Praktikums in einer Justizvollzugsanstalt, ob etwa die biblische Vorstellung von Gott als Richter und Einsichten der Eschatologie dabei helfen können, Täter von Straftaten und Verbrechen und ihre Opfer noch einmal in einer anderen Perspektive zu sehen. Die Tätigkeit in der Vesperkirche mag die Frage aufwerfen: Worin besteht die Motivation der kirchlichen Mitarbeiter dazu, sich für Benachteiligte und Ausgegrenzte einzusetzen? Bekommt die Diskussion der Generationengerechtigkeit, die angesichts der demographischen Entwicklung eine besondere Dynamik annimmt, eine neuen Impuls? Ist dies nicht dann der Fall, wenn auf dem Hintergrund eines Praktikums im Seniorenheim klar wird, dass das Vierte Gebot, also das Gebot, welches die so genannte zweite Tafel des Dekalogs eröffnet, jene also, die die Sozialgebote enthält, nicht nur Verantwortungsübernahme fordert, sondern auch eine Verheißung mit sich bringt (Ex 20,12)? Schülerinnen und Schüler werden sich doch dann, wenn sie sich mit theologischer Fachliteratur vertieft auseinandersetzen, dessen bewusst werden, dass dieses Gebot die Thematik der Generationengerechtigkeit aufnimmt und es verdient, neu durchdacht zu werden. Das Praktikum bei einer Menschenrechtsorganisation mag Schülerinnen und Schüler zum Entdecken der religiösen Grundle-

gung der Menschenrechte führen. Einsichten biblisch-theologischer Anthropologie können in der Reflexionsphase nach dem Praktikum dann ebenso thematisiert werden wie allgemeinethische, ethisch-theologische, rechtliche und politische Stellungnahmen zu Menschenrechtsfragen, und auch eine Auseinandersetzung mit den Religionswissenschaften ist unverzichtbar, da auch das Menschenbild anderer Religionen erschlossen werden muss. So wird den Schülerinnen und Schülern deutlich: In einem Kommunikationsprozess gelangen die verschiedenen Disziplinen zur Konstitution gemeinsam geteilter normativer Ansprüche (Huber 2009: 100). Die Bedeutung der Solidarität mag ihnen bewusst werden als bestimmendes Moment politischen Handelns, wenn sie sich etwa in der Stadtteilarbeit engagieren, und vielleicht werden sie reflektieren darüber, inwieweit der Begriff der Solidarität sich mit dem christlichen Gedanken der Nächstenliebe, zu der Gottes zuvorkommendes Handeln befähigt, überschneidet.

Theologische und besonders diakonische Wahrnehmungskategorien, die die Gestaltung der Welt leiten, sind Gottesebenbildlichkeit, Menschenwürde, Reich Gottes, Liebe und Barmherzigkeit. Sie eröffnen vielfältige Handlungsmöglichkeiten. Verantwortungsübernahme lässt somit nicht nur qualifizieren als Helfen in einem engen Sinn, sondern auch als Zuhören, Mitleiden, mit Fremdheit umgehen können, Begleiten, mit Scheitern umgehen können, Trösten, Stellvertreten, sich stellvertreten lassen, Protestieren, Kämpfen, Ermächtigen, Aufbrechen, Gemeinschaft suchen, Abschiednehmen können (frei nach Horstmann 2011: 246–248).

Ich komme nun zur Relation der „Verantwortung für“: „Verantwortung für“ zu lernen heißt aus diakonischer Sicht auch: Verantwortung für mich selbst übernehmen. Dies ist nicht einfach, denn Begegnungen im diakonischen Alltag sind von Erfahrungen geprägt, die alles als Normal Empfundene in Frage stellen (Kumlehn 2007: 157f.).

Martina Kumlehn hält es für bedeutsam, das Fremde des anderen nicht als Defizit wahrzunehmen. Unzugänglichkeit und Fremdheit „darf sein“, darf zugelassen werden. Ich muss in meinen Begegnungen nicht das Irritierende in mir auslöschen müssen. Sie kritisiert: Es soll nicht darum gehen, behinderte oder sozial auffällige Menschen vorschnell an ein unreflektiert vorausgesetztes Verständnis von Normalität anpassen zu wollen. Indem ich mich ent-eigne an das Fremde, strebe ich ja eine Entgrenzung zwischen Selbst und Anderem an. Es kann aber nicht sein, dass ich das Feststellen der Andersheit überspringe als etwas, das ich mir selber nicht zugestehe. Ein vollständiges Aufgehen im Anderen oder ein vollständiges Füreinander-Erschlossensein soll nicht das Ziel sein. Ich darf Anteile bei mir selbst entdecken, die mir fremd bleiben (ebd. 155–157). Die Asymmetrie einer Bezie-

hung darf nicht in Selbstverleugnung eines der Beziehungspartner umkippen.

Wer Verantwortung übernimmt, muss fragen, wie die Wahrnehmung des Anderen aus biblisch-theologischer Sicht ihre spezifische Färbung bekommen kann, die sein Anderssein nicht hintergeht, aber ihn auch nicht auf sein So-Sein festlegt. Die Fähigkeit, so sehen zu können, ist niemandem anzudemonstrieren. Verantwortungsübernahme steht unter dem Vorzeichen der Gnade und was sich in diesem Prozess entwickelt, im Horizont der noch ausstehenden eschatologischen Vollendung. Damit ist er in den Bereich des Unverfügbaren, nicht des Machbaren zu stellen (ebd. 159–161). Zwischen Wohl und Heil ist sorgfältig zu trennen. Die Verantwortung des Menschen endet mit der Sorge für das Wohl.

Eine Schülerin im Rahmen eines von mir betreuten Praktikums betreute eine Dame im Seniorenheim, die an Alzheimer erkrankt war und die alles, was man ihr ausführlich erzählt hat, nach kurzer Zeit wieder vergaß, was die Kommunikation schwierig und manchmal auch frustrierend für die Schülerin machte. Die Schülerin hat sich schließlich nach Rücksprache mit einer ausgebildeten Altenpflegerin auf ein anderes Medium der Kommunikation besonnen und ihrer Seniorin Malutensilien besorgt. Es entstanden ansprechende Bilder. Die Verantwortung der Lehrpersonen und der Betreuungspersonen besteht darin, dafür zu sorgen, dass Schülerinnen und Schüler nicht mit Aufgaben überfordert werden und darin, sie in der Übernahme der Verantwortungsübernahme auch für sich selbst zu unterstützen.

Es ist deutlich geworden: Diakonisches und soziales Lernen zielt insbesondere auf ein Kennenlernen christlicher Begründungen von Verantwortungsübernahme und ihres die gesellschaftliche Wirklichkeit verändernden Potentials.

Bildung zur Verantwortung hat dann stattgefunden, wenn Grenzen des Wissbaren und Machbaren erkannt wurden und religiöse Fragen aufkamen. Von einer Bildung zur Verantwortung kann man sprechen, wenn (asymmetrische) Beziehungen entstanden sind, in denen sich Zuhören, Mitleiden, Umgang mit Scheitern, Trösten, Umgang mit Fremdheit ereignete, wenn Stellvertretung stattgefunden hat oder die Notwendigkeit von Stellvertretungsstrukturen erkannt wurde. Dies ist beispielsweise dann der Fall, wenn Pflegerinnen und Pfleger in einem Seniorenheim an Stelle der aus welchen Gründen auch immer abwesenden, inzwischen erwachsenen Kinder alte Menschen betreuen, versorgen und ihnen Wertschätzung entgegenbringen – und phasenweise die Schülerinnen und Schüler mit ihnen. Stellvertretung ist auch dann gegeben, wenn Schülerinnen und Schüler auf einer Schulveranstaltung nach dem Praktikum stellvertretend für arme Menschen

auf deren Notlage aufmerksam machen. Bildung zur Verantwortung hat stattgefunden, wenn in Beziehungen Asymmetrie weder zur Selbstausbeutung noch zur Reduktion des Anderen auf ein Objekt führte, sondern zur Einsicht in die eigenen Grenzen und der oder des Anderen, aber auch in seine und ihre spezifischen Stärken.

Bildung zur Verantwortung heißt: Das biblische Gerechtigkeits- und Schöpfungsverständnis ist in seiner die Geschichte prägenden Wirkung den Lernenden präsent geworden. Es hat ihre Wahrnehmung und Deutung diakonischer Praxis durchdrungen und zeigt Auswirkungen auf die Gestaltung der Schulgemeinschaft und der Zivilgesellschaft.

Literatur

Benner, D.; Schieder, R.; Schluß, H., Willems, J., Hrsg. (2011): Religiöse Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung, Versuch einer empirisch, bildungstheoretisch und religionspädagogisch ausgewiesenen Konstruktion religiöser Dimensionen und Anspruchsniveaus, Paderborn/München/Wien/Zürich: Ferdinand Schöningh.

Bonhoeffer, D. (1966): Ethik, 7. Aufl., München: Kaiser.

Ders. (1998): Ethik, Dietrich Bonhoeffer Werke Bd.6, 2. Aufl., Gütersloh: Kaiser/ Gütersloher Verlagshaus.

Kirchenamt der EKD (Hg.): Kompetenzen und Standards für den Evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I. Ein Orientierungsrahmen, Hannover 2010.

Gräb, W. (2011): Religion oder Ethik – eine schiefe Alternative: oder warum auch religiöse Bildung Teil schulischer Allgemeinbildung sein sollte, in: Religion oder Ethik? Die Auseinandersetzung um den Ethik- und Religionsunterricht in Berlin (232–248), hg. v. W. Gräb/Thomas Thieme, Göttingen: V&R unipress.

Härle, W. (2000): Dogmatik, 2. Aufl., Berlin/New York: De Gruyter.

Horstmann, M., (2011): Das Diakonische entdecken. Didaktische Zugänge zur Diakonie. Veröffentlichungen des Diakoniewissenschaftlichen Institutes Bd. 46, Heidelberg: Universitätsverlag Winter.

Strohm, Th., (2004): Soziales Lernen in der Perspektive der Verantwortlichen Gesellschaft, in: Diakonische Bildung. Theorie und Empirie, Heidelberg 2004, hg. von H. Hanisch und H. Schmidt, 29–40.

Huber, W. (1999): Kirche in der Zeitenwende. Gesellschaftlicher Wandel und Erneuerung der Kirche, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Huber, W. (2009): Sozialethik als Verantwortungsethik, in: Verantwortungsethik als Theologie des Wirklichen, hg. von Nethöfel, W., Dabrock, P., Keil, S., Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 74–100,

Huber, W. (2012): Von der Freiheit. Perspektiven für eine solidarische Welt, hg. von H. Kullmann und T. Reitmeier, München: Verlag C.H.Beck.

Klappenecker, G. (2010): Diakonische Bildung an staatlichen Schulen. Ein Projekt des

Evangelischen Schulwerkes in Württemberg, in: Diakonische Einblicke, DWI-Jahrbuch Bd. 41, 248–262, hg. von Chr. Oelschlägel, Heidelberg: Diakoniewissenschaftliches Institut.

Klappert, B., (2012): „Alles menschliche Leben ist durch Stellvertretung bestimmt" (D. Bonhoeffer). Oder: Siehe, das Lamm GOTTes, das die Sünde der Welt (er-) trägt (Joh 1, 29), in: Evangelische Theologie, 72 (2012), 39–63.

Kumlehn, M. (2007): Irritation und Expression. Zur Bedeutung der phänomenologisch-ästhetischen Dimension für die Entwicklung diakonischer Kompetenz, in: Ästhetik und Ethik. Die öffentliche Bedeutung der Praktischen Theologie, hg. von Th. Schlag, Th. Klie, R. Kunz, Zürich: Theologischer Verlag, 149–163.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2004): Bildungsplan Allgemeinbildendes Gymnasium,
vgl. http://www.bildung-staerkt-menschen.de/unterstuetzung/ schularten/ Gym/bildungsstandards.

Schlag, Th. (2010): Horizonte demokratischer Bildung. Evangelische Religionspädagogik in politischer Perspektive, Freiburg/Basel/Wien: Herder.

Rendtorff, T. (1980): Ethik. Grundelemente, Methodologie und Konkretionen einer ethischen Theologie, Bd. 1, Stuttgart: Kohlhammer.

Hans-Bernhard Petermann

Religiöse Moral und theologische Ethik. Zum Problem moralischer Orientierung durch Religion [1]

Die Frage des vorliegenden Beitrags klingt schlicht: Was ist religiöse Moral? Aus philosophischer Perspektive ist sie komplizierter: Thema ist nicht eine Zusammenstellung zentraler moralisch relevanter Aussagen in den Religionen, auch nicht eines Kanons spezifisch religiöser Moralvorstellungen. Zur Debatte steht vielmehr, ausgehend von der grundsätzlichen Frage, was überhaupt Moral ist, die Rolle und der Sinn von Moral im Bereich von Religion bzw. den Religionen, damit das Verhältnis von Religion und Moral und insofern sogar das Verständnis von Religion als Religion.[2] Wenn im Titel des Beitrags auch von Ethik die Rede ist, so deutet das auf seine zentrale These, dass Religion auch eine Theorie von Moral, also Ethik enthalten muss, um sinnvoll von moralischen Haltungen, Verhaltensweisen, Handlungen sprechen zu können. Für die Rahmenfrage nach dem Zusammenhang von Religion und Bildung hat diese Unterscheidung erhebliche Bedeutung: Vor allem im Ethik-Unterricht wird die Auseinandersetzung mit Religion nicht selten auf die Thematisierung ihrer moralischen Aussagen reduziert; es mag auch Auffassungen von (schulischem) Religionsunterricht geben, die in der Vermittlung religiös begründeter moralischer Werte und Normen seine zentrale Zielsetzung sehen. Der vorliegende Beitrag vertritt eine entschieden gegenteilige Position und will gegen die Reduktion von Religion auf ein System von Moral-Vorstellungen, Werten und Normen den eigentümlichen Anspruch des Religiösen gegenüber dem Moralischen herausstellen, auch als didaktische Zielsetzung, nicht nur für Religions-, auch für Ethik-Unterricht, wie auch den autonomen Charakter menschlicher Moral hervorheben, den

---

[1] Weil auch dieser Beitrag beansprucht, eine wissenschaftlich kompetente, aber doch kompakte, zuweilen auch zugespitzte Zusammenfassung zu liefern, vor allem aber eine griffige Einführung zu seinem Thema, wird auf ausführliche Literaturverweise verzichtet, zumal die sich hier unübersichtlich umfangreich oder aber willkürlich begrenzt ausnehmen würden; wissenschaftliches Niveau sollte sich ohnehin nicht allein am Umfang der zitierten Literatur bemessen, sondern an der Logik und Sachangemessenheit der Gedankenführung. Die Fußnoten beschränken sich daher auf nötigste Nachweise und wenige ergänzende Anmerkungen.

[2] Zum letzten Punkt vgl. auch die Beiträge Hailer (Dogmatische Erwägungen) und Petermann (Formen) im vorliegenden Band.

zu vermitteln Anliegen (nun umgekehrt) nicht nur des Ethik-, sondern auch des Religions-Unterrichts sein muss.

1. Eine moralische Frage führt zu ethischen Problemstellungen

Beginnen wir mit der keineswegs leichten Frage, was eigentlich unter Moral zu verstehen ist. Warum bezeichnen wir eine Tat oder auch ein Verhalten als moralisch bzw. als moralisch gut? Dieser Frage widmet sich auch ein Band aus der Reihe *Philozenfants* des französischen Philosophen Oscar Brenifier. Die Reihe ist inzwischen unter dem Titel *Philosophieren für neugierige Kinder* auch auf Deutsch erschienen. Die Bücher bieten nicht darstellende Ganztexte, sondern regen über knappe Problemfragen und comicartige Illustrationen zum eigenständigen Nachdenken über verschiedenste Fragen an. Der Band *Gut und Böse – Was ist das?* beginnt mit der sehr konkreten Frage „Darfst du etwas stehlen, um etwas zu essen zu bekommen?" Und eine erste Antwort gibt er durch die nebenstehende Abbildung.[3]

Bild und Text lösen wiederum eine Reihe von Gegenfragen aus, zunächst: „Ja, aber wer hat gesagt, dass es böse ist?" Nehmen wir diesen Anstoß also auf und fragen selbst: Wer eigentlich sagt uns so etwas? Oder genauer: Durch wen wissen wir, dass dies böse ist? Auf diese Frage werden wir unterschiedliche, oft ähnliche, zuweilen aber auch widersprechende Antworten zu hören bekommen: durch Eltern, Erziehung, Gesellschaft, durch Lehrer, oder vielmehr – so eine mögliche Deutung auch des Bildes mit der demütig gebeugten Haltung des schuldbewussten Täters – von selbst, durch unser Gewissen, oder – wiederum ausgehend vom Bild – durch Engel oder Boten Gottes, irgendwelche überirdischen Stimmen also, oder eher durch Nachahmung, Gewohnheiten, durch Lernen, durch vorgegebene Gesetze, Recht, durch Religion, vielleicht auch die vernünftige Einsicht, oder die Kultur selbst, oder …

[3] Brenifier, Oskar (2010): *Gut und Böse – Was ist das? Philosophieren mit neugierigen Kindern*. Köln: Boje.

Ausgehend von diesen Auskünften werden wir zu weiteren Überlegungen getrieben, etwa in folgende Richtung: Einmal vorausgesetzt, es ist richtig und auch akzeptiert, man solle nicht stehlen, sollen wir dies nicht tun, weil es *böse* ist, oder vielmehr weil es *verboten* ist, weil es *unangemessen* ist, weil es sich nicht *gehört*, weil es *unmoralisch* ist, weil es ein *Verbrechen* ist, weil es eine *Straftat* ist, weil man damit eine *Vorschrift* verletzt, weil man damit *Moral* zerstört, weil man damit *Verabredungen* bricht, weil es gegen *Gebote* verstößt … ?

Und die letzte Formulierung könnte zu einer weiteren Differenzierung führen: Wenn wir „Nicht stehlen!" als ein Gebot auffassen, dann ist das doch nicht irgendein Gebot, irgendeine Vorschrift, es ist vielmehr bekannt als eines der *Zehn Gebote*, gehört also in den Bereich von Religion. Auch das ließe sich aus dem Bild erheben, das mit dem Engel eine religiöse Instanz anzudeuten scheint. Doch daraus ergeben sich weitere Probleme: Denn steht es auf der gleichen oder einen vergleichbaren Ebene, wenn wir hören, es gebe nur Einen Gott, man solle an Jesus als Sohn Gottes glauben, es gebe Engel, man dürfe nicht stehlen, nach Jesus solle man auch seine Feinde lieben, das muslimische Gebet sei nach bestimmten Regeln und Körperhaltungen zu vollziehen, für viele Christen sei ein Schmuck mit einem Kreuz üblich, Juden dürften Milchiges und Fleischiges nicht zusammen verzehren? Wie steht es also um den spezifischen Anspruch solch unterschiedlicher religiöser Vorschriften? Ist es nicht sinnvoll und für unsere Frage nach der Moral von Religion auch notwendig, im Bereich von Religion zu unterscheiden zumindest zwischen *Glaubenssätzen*, die Gläubige für sich als Orientierung ansehen, *moralischen* Normen, die (auch) in einer Religion gelten, *Vorschriften* für religiöse Verhaltensweisen, *Regeln* beim Vollzug religiöser Riten, außerreligiösen (kulturellen) *Gewohnheiten*, die in religiöse Traditionen Eingang gefunden haben? Und gibt es darüber hinaus möglicherweise auch in Religionen *Sätze*, die uns auffordern, über Moral und Religion, über den Sinn von Moral und Religion *nachzudenken*?

Mit wenigen Strichen werden wir mit diesen Überlegungen ausgehend von einer vorderhand schlichten Frage in zentrale Probleme der Moral hineingeführt, die sich auf einer Metaebene gegenüber den zuvor sehr konkreten Fragen so formulieren lassen:

- Stehlen wie wohl auch Essen sind Beispiele, die uns verdeutlichen, dass unser menschliches Verhalten und Tun offensichtlich nie nur einfach geschieht, sondern uns in eine reflexive *Auseinandersetzung* hinein treibt: Warum tun wir, was wir tun, verhalten uns, wie wir uns verhalten? Und begleitet diese einschätzende Rückfrage stets unser menschliches Tun und Verhalten?

- *Woher* sollen wir wissen und wer sagt uns, wie wir uns verhalten, was wir tun sollen?
- Was meinen wir, wenn wir sagen, unser Verhalten, unser Tun habe *moralische* Qualität? Ist dies zu unterscheiden von Gewohnheiten, von Gesetzestreue, von der Beachtung von Erlerntem, und inwiefern und warum?
- Können wir unser Verhalten und Tun auch *begründen*? Und sollten, ja müssen wir dies auch tun? Und wie können wir dies tun?
- Wie ist es einzuschätzen, dass jemand sein Tun / Verhalten *religiös* begründet?
- Macht es Sinn, unterschiedliche *Ebenen* religiöser Überzeugungen, Vorschriften, Handlungen zu unterscheiden?
- Was treiben wir, wenn wir über solche Fragen *nachdenken* und sie zum Thema machen?

Diese keineswegs zufällig aufgeworfenen Fragen führen recht genau in das hinein, was die Philosophie an Moral interessiert – und damit sind wir bei der Perspektive des vorliegenden Beitrags: Aufgabe der (Moral-)Philosophie ist es offensichtlich nicht, Antworten zu geben, was genau im Einzelfall zu tun sei, sondern zu unterscheiden, welche Fragen Themen der Moral aufwerfen, auch welche Ebenen bei moralischen Fragen zu beachten und zu unterscheiden sind, und so Orientierung zu bieten für unser je konkretes moralisches Verhalten und Tun. In eben diesem Sinn ist Kants Überschrift für den Bereich der Moral zu verstehen: Die berühmte Frage „Was soll ich tun?" zielt für Kant nicht darauf ab, konkrete Handlungsanweisungen zu liefern, betont also nicht das „was", sondern schaut auf das „soll", da sie die Bedingungen und Voraussetzungen für unser Tun prüfen will, die uns zu unserem Tun verpflichtend herausfordern.

2. Präzisierung der Fragestellung und vier Thesen zum Verhältnis von Moral, Ethik, Religion

Unsere einführenden Überlegungen gründen sich in ihren Formulierungen auf einige in der Philosophie heute übliche begriffliche Unterscheidungen, die hier als Rahmen für die folgende Auseinandersetzung mit religiöser Moral komprimiert vorzustellen sind:

(1) Die zuletzt aufgeführten Problemfragen sind nach heutigem philosophischem Verständnis nicht Fragen der Moral, sondern Fragen der **Ethik**. Ethik

ist (entgegen der ursprünglichen etymologischen Bedeutung[4]) nicht gleichzusetzen mit Moral, sondern meint das Nachdenken, die Auseinandersetzung, die Theorie der Moral; genauer fragt Ethik danach,

- was Moral überhaupt meint und was der spezifische Charakter und Anspruch der Ebene des Moralischen ist, ihre Besonderheit gegenüber anderen Formen menschlichen Verhaltens und Handelns,
- ob bzw. inwiefern Moral etwas Vorgegebenes ist, oder etwas Anerzogenes, etwas in uns Liegendes, eine Konsequenz unseres Handelns, etwas, das sich in unserem Handeln zeigt,
- unterschiedliche Ebenen von Moral zu unterscheiden, insbesondere worauf sich Moral gründet, ob und wie sie gelernt und gelehrt werden kann, ob und wie sie zu begründen ist, wie und in welchen Formen sie sich äußert, ob und warum es unterschiedliche Moralvorstellungen geben kann, in welchen Formen man über Moral nachdenken kann usw.,
- welche Konsequenzen Moral hat, vor allem wie sie mit unserem Verständnis von uns selbst, mit dem, was wir sind, zusammenhängt,
- ob es grundlegende moralische Prinzipien gibt, die uns Orientierung für unsere je persönliche Moral und moralische Einstellung bieten.

(2) Unter **Moral** dagegen verstehen Philosophen heute

- die wirklich gelebte und verantwortete Moral, die reale moralische Einstellung und das konkrete moralische Handeln,
- also die Summe von Haltungen, Verhaltensformen, Handlungsnormen, die jemand bzw. die eine Gruppe für sich als verbindlich ansieht, die also ihr/sein Verhalten und Handeln aus einer verantwortbaren Einstellung heraus verpflichtend steuern;
- dabei ist es sinnvoll, mindestens drei Ebenen von Moral zu unterscheiden,
  a) unsere grundlegende menschliche Moralfähigkeit (Moralität),
  b) geltende oder auch vorgegebene oder tradierte Moralvorstellungen,
  c) konkret je subjektiv verwirklichte und gelebte Moral.

---

[4] Das Wort „Ethik" leitet sich ab vom griechischen *èthos*, was so viel meint wie real gelebte und lebensorientierende Gewohnheit, wie auch unser auf dem gleichen Stamm beruhendes Wort „Sitte". Daneben gibt es im Griechischen das fast gleich lautende Wort *êthos*; schon Aristoteles hat in seiner *Nikomachischen Ethik* (EN 1103a) auf die Parallelität beider Wörter hingewiesen und *êthos* als je subjektive Realisation des allgemein geltenden *èthos* verstanden, als sittlichen oder moralischen Charakter also. In dieser je subjektiven Realisation von Sitte liegt nach heutigem Verständnis auch der Sinn von „Moral", einem aus dem lateinischen *mos* (adj. *moralis*) entlehntes Wort, das ursprünglich jedoch das Gleiche meint wie *èthos*, also real gelebte oder geltende Sitte.

(3) Schließlich ist oft die Rede von **Ethos**. Damit meinen wir

- geltende, vorgegebene bzw. allgemein anerkannte Verhaltensformen, oft in beruflichen Zusammenhängen, z.B. das Berufs-Ethos von Lehrern oder Ärzten oder Rechtsanwälten oder auch das Ethos in wissenschaftlichen Forschungen. Solche Verhaltenscodices haben nicht notwendigerweise moralischen Charakter.

(4) Aus dieser begrifflichen Abgrenzung ergeben sich weitere Probleme, die zum Thema philosophischer Auseinandersetzungen gemacht werden können, u.a.:

- Wann und unter welchen Bedingungen hat menschliches Verhalten oder Handeln moralischen Charakter? Anders und konkreter: Gilt wirklich jedes von einem Akteur als moralisch benannte Verhalten und Handeln als Moral, eben weil man sich daran hält und bindet, oder gibt es auch andere Vorschriften, Regeln, Normen, an die wir uns halten, die aber nicht moralischen Charakter tragen? Und woran ist dann Moralität einer Handlung festzumachen?
- Von daher genauer: In welchem Verhältnis steht das System der Moral zu anderen Systemen, die unser Verhalten und Handeln bestimmen, vor allem zu Recht, Kultur, Konvention, auch zu Religion?
- In welchem genaueren Verhältnis steht – auf der Grundlage der o.a. Bestimmungen – Ethik zu Moral:
  - Hat Ethik gegenüber Moral eine regulierende, Moral „in die rechten Bahnen" leitende Aufgabe?
  - Ist Ethik gegenüber Moral eher neutral analysierend aufzufassen?
  - Leistet Ethik Orientierung zur moralischen Selbstvergewisserung, und wenn, wodurch, wie?
  - Braucht es Ethik, um moralisch sein zu können, oder können wir auch ohne Ethik moralisch sein?
- Welche Rolle spielt Ethik in Bezug auf Moralvorstellungen in Religion(en)?
- Wie steht es um das Verhältnis von Ethik und Moral zu dem, was wir Ethos nennen, also geltenden Verhaltensformen, die nicht notwendigerweise moralischen Charakter haben?

Auf der Grundlage dieser begrifflichen Klärung können wir uns genauer unserem eigentlichen Thema widmen, der Erläuterung sog. religiöser Moral. Dafür ist es sinnvoll, einige Kriterien zu entwickeln, unter denen die Philosophie religiöse Moral prüfen sollte. Ich stelle diese nachfolgend aber nicht als Problem-Fragen vor, sondern als Thesen bzw. Hypothesen, deren Über-

zeugungskraft nachfolgend an paradigmatischen Belegen aus dem Traditionsbestand der Religionen zu überprüfen ist:

These 1

Es ist notwendig, nicht nur für Theorie und Wissenschaft, auch nicht nur aus philosophischer Perspektive, sondern auch für das konkrete religiöse Leben und für das wirkliche Empfinden und Verhalten der Gläubigen, im Bereich von Religion und in den Religionen mindestens zu unterscheiden zwischen

- religiösen *Glaubens*-Sätzen,
- *moralischen* Urteilen und Handlungen im Bereich von Religion(en),
- Handlungen und Verhaltensweisen, die sich auf ein bestimmtes in einer Religion verwurzeltes *Ethos* gründen,
- Vorschriften zum Vollzug religiöser *Riten*,
- *kulturelle* Gewohnheiten, die Eingang in religiöses Leben gefunden haben.

Diese Ebenen sind zwar durch gegenseitige Bezüge, auch Überschneidungen und Abhängigkeiten gekennzeichnet, sie sind aber keineswegs identisch. Das ist wichtig festzuhalten, um differenzierter zu verstehen, was Moral im Bereich des Religiösen meint, was von daher religiöse Moral ist, und auch, was Religion selbst ist.

These 2

Wer die in These 1 genannten Ebenen identifiziert und damit tendenziell auch die Sphären Religion und Moral, läuft Gefahr, das spezifisch Religiöse von Religion aus den Augen zu verlieren wie auch das eigentümlich Moralische zu missdeuten, vor allem wer die Ebene des Religiösen auf ein System moralischer Normen reduziert. Zu religiösen Glaubensgeboten hoch stilisierte moralische Normen tendieren zudem zu einem moralischen Fundamentalismus, der den moralischen Anspruch dieser Normen unterminiert und das Religiöse an Religion verrät.

Drei Probleme mögen die ganz aktuelle Relevanz dieser These illustrieren:

(1) Die Trennung des Christentums vom Judentum ist historisch nicht zuletzt an unterschiedlichen Positionen zu religiösen Riten festzumachen: Muss, so fragte seinerzeit Paulus, ein frommer Jude beschnitten sein, um Jude zu sein, oder liegt das Kriterium des rechten Glaubens auf einer anderen Ebene, – eine Frage, die auch innerjüdisch im vergangenen Jahr 2012 neu diskutiert worden ist.

(2) Für das Christentum ist dies gut bei amtskirchlichen Äußerungen zu sexuellem Verhalten zu erläutern: Kann der Gebrauch von Kondomen oder die homosexuelle Ausrichtung eines Menschen zu einem Ausschluss-Kriterium aus der Glaubensgemeinschaft gemacht werden? Und was bewegt sich, wenn der gegenwärtige Papst jüngst (2013) die bisherige Einstellung der römischen Kirche zu Homosexuellen revidiert zu haben scheint?

(3) Für den Islam ist es nicht schwer, vergleichbare Auseinandersetzungen zu finden, nicht zuletzt die in verschiedensten Situationen und Ländern immer wieder diskutierte Kopftuch-Vorschrift für Frauen: Hängt am Tragen des Kopftuchs der rechte muslimische Glaube?

Die Beispiele sind bewusst nur als Probleme beschrieben, weil es hier nicht darum gehen kann, bestimmte religiöse Einstellungen in Frage zu stellen. Auf der philosophischen Ebene aber müssen Nachfragen zu solchen Auseinandersetzungen berechtigt sein, in denen moralisches Verhalten mit religiösen Einstellungen vermischt wird; in säkularen Gesellschaften gilt dieses Gebot der Kritik aus Gründen der Toleranz sogar als Verpflichtung gegenüber allen Mitbürgern.

These 3

Moralische Haltungen, moralisches Verhalten und moralisches Handeln ergeben sich weder von *selbst*, noch aus schlichtem Befolgen von *Vorgaben,* sondern nur in der freien und verantwortungsbewussten *Entscheidung* des Einzelnen in seinem Handlungskontext. Das gilt ausdrücklich auch im Bereich von Religion.

Negativ bedeutet das: Haltungen und Handlungen, die sich zu ihrer Begründung und Einhaltung ausschließlich auf nicht-moralische Ebenen berufen, vor allem darauf, gesellschaftlich, physiologisch, aber auch religiös vorgegeben zu sein, verlieren ihre moralische Qualität.

Positiv meint das: Moral ist nicht anders als *autonom*, sich selbst verpflichtend und verantwortend möglich.

Weil diese dritte These für unsere Frage nach dem Spezifikum religiöser Moral und auch ihrer konkreten Lebbarkeit besonders wichtig ist, sei sie etwas genauer erläutert durch Bezug auf einen der großen Traditionstexte zu dieser Frage. Kants Religionsschrift beginnt mit den Sätzen:

> *Die Moral, so fern sie auf dem Begriffe des Menschen, als eines freien, eben darum aber auch sich selbst durch seine Vernunft an unbedingte Gesetze bindenden Wesens, gegründet ist, bedarf weder der Idee eines andern Wesens über ihm, um seine Pflicht zu erkennen, noch einer andern Triebfeder als des Gesetzes selbst, um sie zu beobachten. Wenigstens ist es seine eigene Schuld, wenn sich ein sol-*

ches Bedürfnis an ihm vorfindet, dem aber alsdann auch durch nichts anders abgeholfen werden kann; weil, was nicht aus ihm selbst und seiner Freiheit entspringt, keinen Ersatz für den Mangel seiner Moralität abgibt. – Sie bedarf also zum Behuf ihrer selbst (sowohl objektiv, was das Wollen, als subjektiv, was das Können betrifft) keinesweges der Religion, sondern, vermöge der reinen praktischen Vernunft, ist sie sich selbst genug.[5]

Liest man diese Sätze ganz aus der Perspektive des letzten Satzes, könnte man den Eindruck gewinnen, Moral sei, da von der Religion unabhängig, etwas, was Religion auch ausschließe. Das ist von Kant entschieden nicht gemeint. Ohnehin opponieren diese Sätze auch gegen die Meinung, die Religion nur als ein System von Moral sieht.[6] Kant rekurriert hier vielmehr auf einen Begriff von Moral, wonach von Moral nur geredet werden könne, wenn es um Haltungen und Handlungen geht, die auf freien und verantwortlichen und insofern bindenden Urteilen und Entscheidungen von Menschen beruhen. Verhalten sich oder tun Menschen hingegen das, was sie tun, ausschließlich, weil es ihnen vorgegeben ist bzw. weil sie glauben, sie müssten sich an Vorgegebenes halten, kann das keine moralische Qualität haben. Und das gilt vor allem für Handlungen, die Menschen vollziehen, ausschließlich weil sie glauben, es würde ihnen so von ihrer Religion befohlen, unter Ausschaltung also ihrer Vernunft, ihres Gewissens, der Möglichkeit ihrer Freiheit. Kant qualifiziert damit sog. heteronome, an fremde Verpflichtungen sich bindende „Moral" als nicht moralisch (nicht als unmoralisch!). Für die Auseinandersetzung mit Religion hat dies die ungeheure Konsequenz, dass religiöse Vorschriften, deren Einhaltung eine Religion gegenüber ihren Gläubigen einklagt, weil sie durch die Religion vorgegeben seien, moralisch keine Relevanz haben. Moralische Normen in den Religionen haben entsprechend moralisch bindenden Charakter allein aufgrund ihrer moralischen Qualität, insofern wir also als frei und verantwortlich Handelnde gefragt sind, nicht aufgrund ihrer Einbindung in religiöse Zusammenhänge oder gar weil sie als gottgegeben behauptet werden. Durch diese Qualifizierung des Moralischen als Moral wird umgekehrt Religion freigesetzt davon, ihren Grund und ihre Geltung in der Vorgabe und Befolgung moralischer Normen zu sehen.

---

[5] Kant, Immanuel (1793): *Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft.* Königsberg: Nicolovius, p. III; zit. nach Kant, Werke VIII, ed. Weischedel, Wiesbaden: Insel 1956.

[6] Das ist an dieser Stelle gegen eine tendenzielle Fehldeutung von Kant bereits durch Hegel wie auch in heutiger Zeit durch Habermas festzuhalten.

These 4

Trotz der in den Thesen 1 bis 3 formulierten Differenzierung von Religion und Moral hat eine religiöse Begründung von Moral Sinn. Aber eben nicht so, dass Religion von der Selbstverpflichtung und Eigenverantwortung moralischen Handelns entbinden würde. Vielmehr kann sie menschlicher Moral in ihrer Ausrichtung auf das Gute Orientierung geben, insbesondere in ihrer dramatischen Offenheit und Begrenztheit im Tun des Guten, welches durch Moral angestrebt, aber nie vollkommen hergestellt werden kann.

3. Ein Basistext religiöser Moral: Die Zehn Gebote

Für die Geltung oder auch Richtigkeit der eben formulierten Thesen können im Rahmen unserer Überlegungen moralphilosophische Argumente nicht detailliert geliefert werden; vielmehr ist ihre Stimmigkeit an konkreten Beispielen aufzuzeigen. Wir konzentrieren uns dabei auf die berühmteste Tradition, die nicht nur als ein Beispiel, sondern auch als Paradigma religiöser Moral aufzufassen ist: Die *Zehn Gebote*. Selbst in möglicherweise postreligiösen, zumindest stark säkularisierten Zeiten[7] scheinen die Zehn Gebote noch zum Allgemeinwissen zu gehören, auch als Kanon von Moral, jedenfalls dass es sie gibt und auch dass sie zum zentralen Traditionsbestand der Religionen gehören. Die nebenstehende Abbildung[8] mag das verdeutlichen: Wie hier vor der neuen Synagoge in Heidelberg verweisen nicht wenige neue Synagogenbauten in Stelen oder Tafeln mit den ersten zehn Buchstaben des hebräischen Alphabets auf die Zehn Gebote als ein elementares religiöses Traditionsgut. Auch viele nicht weiter gebildete Schüler werden diesen Verweis erkennen. Warum aber sind die Zehn Gebote ein solch wichtiges religiöses und offensichtlich auch moralisches Zeugnis, und vor allem in

[7] Vgl. dazu im vorliegenden Band die Beiträge Hailer, Mehring, Petermann, Wischke.
[8] Aufnahme des Autors HBP.

welchem Sinn? Darauf eine Antwort zu geben, fällt schon schwerer. Hier Orientierung zu geben, ist ein zentrales Anliegen des vorliegenden Beitrags.

3.1 Quellen-Erkundung

Zuvor muss die nur scheinbar leichte Frage gestellt werden, ob wir sie überhaupt kennen, die Zehn Gebote. Machen wir die Probe und zählen sie einmal auf. Als Ergebnis einer solchen Befragung zeigt sich (zumindest hier und heute, und so schon seit vielen Jahren), dass zwar den meisten klar ist, dass es die Zehn Gebote gibt, manche werden auch wissen oder raten, dass sie irgendwo in der Bibel zu finden sind, werden vielleicht sogar einige aufzählen können; aber nur die wenigsten werden alle 10 zusammen bekommen, gar in der rechten Reihenfolge; nicht selten werden dabei Gebote genannt, von denen man irgendwie in religiösen Zusammenhängen gehört hat, die aber nicht zu den Zehn Geboten gehören, wie etwa, man solle seinen Nächsten lieben wie sich selbst; und schließlich: Wenn man in einer größeren Gruppe, auch z.B. in einem Hochschulseminar sammelt, wird man oft zu mehr als 10 Geboten kommen, auch unter Ausschluss der definitiv nicht zu ihnen gehörigen.

Was tun? Ein Blick auch in populäre Lexika oder ins Internet wird schnell darüber belehren, dass die Zehn Gebote auch als Text dokumentiert sind. Die ältesten und ursprünglichsten Belege finden sich in der Bibel, sogar an zwei Stellen, im zweiten und auch im fünften Buch, in Ex 20 und in Dtn 5. Schlagen wir also nach. Und da lesen wir, hier in der verbreiteten (revidierten) Luther-Übersetzung, im Buch Exodus folgenden Text:

> *Ich bin der HERR, dein Gott, der ich dich aus Ägyptenland, aus der Knechtschaft, geführt habe. Du sollst keine anderen Götter haben neben mir. Du sollst dir kein Bildnis noch irgendein Gleichnis machen […]: Bete sie nicht an und diene ihnen nicht! Denn ich, der HERR, dein Gott, bin ein eifernder Gott, […] Du sollst den Namen des HERRN, deines Gottes, nicht missbrauchen; denn der HERR wird den nicht ungestraft lassen, der seinen Namen missbraucht. Gedenke des Sabbattages, dass du ihn heiligest. Sechs Tage sollst du arbeiten und alle deine Werke tun. Aber am siebenten Tage ist der Sabbat des HERRN, deines Gottes. […] Du sollst deinen Vater und deine Mutter ehren, auf dass du lange lebest in dem Lande, das dir der HERR, dein Gott, geben wird. Du sollst nicht töten. Du sollst nicht ehebrechen. Du sollst nicht stehlen. Du sollst nicht falsch Zeugnis reden wider deinen Nächsten. Du sollst nicht begehren deines Nächsten Haus. Du sollst nicht begehren deines Nächsten Weib, Knecht, Magd, Rind, Esel noch alles, was dein Nächster hat.*

Macht uns das schlauer? Dann nicht, wenn wir uns einmal „dumm" stellen und schlicht die als Gebote oder Verbote zu verstehenden Sätze zusammenstellen:

Ich bin der HERR, dein Gott, der ich dich aus Ägyptenland, aus der Knechtschaft, geführt habe. Du sollst keine anderen Götter haben neben mir. Du sollst dir kein Bildnis noch irgendein Gleichnis machen […]: Bete sie nicht an und diene ihnen nicht! Denn ich, der HERR, dein Gott, bin ein eifernder Gott, […] Du sollst den Namen des HERRN, deines Gottes, nicht missbrauchen; denn der HERR wird den nicht ungestraft lassen, der seinen Namen missbraucht. Gedenke des Sabbattages, dass du ihn heiligest. Sechs Tage sollst du arbeiten und alle deine Werke tun. Aber am siebenten Tage ist der Sabbat des HERRN, deines Gottes. […] Du sollst deinen Vater und deine Mutter ehren, auf dass du lange lebest in dem Lande, das dir der HERR, dein Gott, geben wird. Du sollst nicht töten. Du sollst nicht ehebrechen. Du sollst nicht stehlen. Du sollst nicht falsch Zeugnis reden wider deinen Nächsten. Du sollst nicht begehren deines Nächsten Haus. Du sollst nicht begehren deines Nächsten Weib, Knecht, Magd, Rind, Esel noch alles, was dein Nächster hat.

Aus dieser Übersicht ergäben sich aus dem Text mindestens 12 Gebote, vielleicht auch 14. Warum also spricht man von 10 Geboten, und vor allem welche genau sind eben jene lange tradierten 10? Die Bibel selbst gibt dazu an keiner Stelle Hinweise, auch nicht dort, wo eines oder mehrere der Gebote an anderer Stelle zitiert oder kommentiert werden. Aber woher dann die jedenfalls einigen christlich gebildeten Menschen vertraute Zuordnung bestimmter Gebote, etwa des Tötungsverbots als des fünften?

3.2 Traditionen zur Überlieferung der Zehn Gebote

Eine mögliche Lösung der letzten Frage ergibt sich durch Blick in Gebotskataloge, wie sie sog. Katechismen überliefern. Danach ergibt sich, etwa in Luthers *Kleinem Katechismus* (hier ohne Kommentare zitiert) folgende Reihung:

1. Ich bin der Herr, dein Gott. Du sollst nicht andere Götter haben neben mir.
2. Du sollst den Namen des Herrn, deines Gottes, nicht unnütz gebrauchen; denn der Herr wird den nicht ungestraft lassen, der seinen Namen missbraucht.
3. Du sollst den Feiertag heiligen.
4. Du sollst deinen Vater und deine Mutter ehren, auf dass dir's wohlgehe und du lange lebest auf Erden.
5. Du sollst nicht töten.
6. Du sollst nicht ehebrechen.

7. Du sollst nicht stehlen.
8. Du sollst nicht falsch Zeugnis reden wider deinen Nächsten.
9. Du sollst nicht begehren deines Nächsten Haus.
10. Du sollst nicht begehren deines Nächsten Weib, Knecht, Magd, Vieh noch alles, was sein ist.

Der *Katechismus der katholischen Kirche* ordnet die Zehn Gebote nicht nach Ex 20, sondern nach Dtn 5:

Ich bin der Herr, dein Gott.
1. Du sollst keine anderen Götter neben mir haben.
2. Du sollst den Namen Gottes nicht verunehren.
3. Du sollst den Tag des Herrn heiligen.
4. Du sollst Vater und Mutter ehren.
5. Du sollst nicht töten.
6. Du sollst nicht ehebrechen.
7. Du sollst nicht stehlen.
8. Du sollst nicht falsch gegen deinen Nächsten aussagen.
9. Du sollst nicht begehren deines Nächsten Frau.
10. Du sollst nicht begehren deines Nächsten Gut.

Gegenüber den biblischen Quellen fällt unmittelbar ins Auge die interpretative Veränderung des sog. dritten Gebots in den christlichen Katechismen, ist doch in der Bibel vom Sabbattag bzw. dem Sabbat des Herrn die Rede. Diese Änderung hat einen leicht erschließbaren Hintergrund: In der jüdischen Tradition gilt selbstverständlich der Sabbat, der siebte und letzte Tag der Woche als Feiertag, weil, so die Begründung in Ex 20, Gott die Welt in sechs Tagen erschaffen und am siebten geruht habe. In der christlichen Tradition wurde hingegen der erste Tag der Woche, der Sonntag, als Auferstehungstag, als „Tag des (auferstandenen) Herrn" zum Feiertag erhoben.[9]

[9] Diese Tradition hat sich auch sprachlich in den meisten Ländern mit europäischen Nationalsprachen verdichtet, wenn in germanischen oder angelsächsischen Traditionen mit dem *Sunday* oder *Sonntag* die Sonne wie im biblischen Schöpfungshymnus Gen 1,2 am Anfang steht, während die romanischen Sprachen mit *domenica* oder *dimanche* an den Auferstehungstag „des Herrn" (Christi) erinnern. – Im deutschen *Mittwoch* ist die ursprünglich biblisch-christliche Wochenzählung Sonntag als erstem Wochentag auch heute noch lebendig, während aus arbeitsorganisatorischen Gründen bereits im 19.Jh. der Montag als erster Wochentag definiert wurde, dem gegenüber der Mittwoch zwar seinen Namen behalten, aber seine Bedeutung verloren hat. – Und nur am Rande: Es ist deutlich, dass dieses sog. dritte Gebot keinen moralischen Charakter im oben beschriebenen Sinne hat.

אנכי יי	לא תרצח
לא יהיה	לא תנאף
לא תשא	לא תגנב
זכוד את	לא תענה
כבד את	לא תחמד

Diese Änderung ist Anlass genug, in die älteste biblische Religion zu schauen, das Judentum. Das wollen wir aber anders, nämlich visuell erschließen, zugleich ein Hinweis, dieses Material mit dieser Erläuterung in der unterrichtlichen Erarbeitung auch schon mit Jüngeren einzusetzen. Die im Judentum übliche Abkürzung Zehn Gebote sieht dann so aus wie nebenstehend. Wie ist das zu lesen bzw. zu deuten? – Mit der Information, dass wir hier die Anfänge der Zehn Gebote in hebräischer Schrift vor uns haben, die von rechts nach links zu lesen ist, liegt als erste ordnende Frage auf der Hand, was die zwei Buchstaben לא zu Beginn der meisten Gebote bedeuten könnten. Viele werden antworten, „du“ oder „du sollst“. Damit lässt sich aber eine Ordnung nicht sinnvoll herstellen. Als bessere Alternative erweist sich schnell das „nicht“. Und so ist es auch: Im hebräischen (Original-)Text steht am Anfang der meisten Gebote tatsächlich das „nicht“. Daraus ergibt sich aber, dass der zweite Teil der Gebote nicht mit dem in der christlichen Tradition überlieferten Ehebruchsverbot beginnt, sondern mit dem christlich tradierten fünften, dem Tötungsverbot. An vierter und fünfter Stelle finden sich dagegen die „Positiv“-Gebote der Sabbat-Achtung und der Eltern-Ehrung, während, vom Bibeltext her ganz einleuchtend, das in der christlichen Zählung ins neunte und zehnte Gebot aufgesplittete Begehrverbot in eines zusammengezogen bleibt. Probleme wirft dann nur noch die Zuordnung der beiden ersten Gebote auf: Offensichtlich müssen wir für das zweite die erste „nicht“-Formulierung suchen, und die findet sich, befremdlich, in dem christlich als erstem tradierten Gebot, nämlich nicht andere Götter neben Gott zu haben. Was aber ist dann in der jüdischen Tradition das erste Gebot? Ja, es ist tatsächlich jener erste Satz, der auf den ersten Blick gar keinen Gebots-Charakter trägt, nämlich: „Ich bin der Herr, dein Gott …“

Daraus ergibt sich die folgende im Judentum übliche Zusammenstellung der Zehn Gebote[10]:

I. *ICH bin „der Ewige“, dein G'tt, der dich herausgezogen aus dem Lande Ägypten, aus einem Sklavenhaus.*

II. *Nicht sei dir andere G'ttheit vor mir. Nicht mache dir Statuen noch irgend ein Bild, sei es vom Himmel ringsoben, von der Erde ringsunten und vom Wasser ringsunter der Erde. Werfe Dich ihnen nicht hin, diene ihnen nicht, denn ICH „der Ewige“, dein G'tt bin ein eifernder G'tt, bedenke Verfehlung von Vaetern an Soehnen, am dritten und vierten Glied, meinen Hassern, aber*

[10] Vgl. z.B. bei: www.hagalil.com/judentum/torah/parasha/jitro-2.htm

in Liebe zugewandt ins tausendste, den mich Liebenden und meine Gebote wahrenden.

III. *Fuehre nicht den Namen „des Ewigen" zur Nichtigkeit, denn nicht freispricht „der Ewige" jenen, der seinen Namen zur Nichtigkeit fuehrt.*

IV. *Gedenke des Tages des Shabath, zu seiner Heiligkeit. Sechs Tage arbeite und tu Dein Werk – und der siebente Tag, der Shabath des „Ewigen", Deines G'ttes, tu keine Arbeit, Du, Dein Sohn, Deine Tochter, Deine Arbeiter und Arbeiterinnen, Deine Tiere und Dein Fremder der in Deinen Toren. Denn sechst Tage machte „der Ewige" den Himmel und die Erde, das Meer und alles, was in ihnen – und ruhte am siebenten Tage, darum segnete „der Ewige" den Shabath-Tag und heiligte ihn.*

V. *Ehre deinen Vater und deine Mutter, damit von Bestand seien Deine Tage auf der Erde, die „der Ewige" Dein G'tt dir gibt.*

VI. *Nicht morde*

VII. *Nicht untreue*

VIII. *Nicht stehle*

IX. *Nicht sage aus gegen deinen Naechsten zur Luege.*

X. *Nicht neide deinem Naechsten Haus, nicht neide deinem Naechsten Frau, Knecht, Magd, Ochsen, Esel, noch sonstiges was Deines Naechsten.*

Wir merken: Unsere Quellen-Recherche hat uns nicht nur vor Augen geführt, dass die Zehnzahl der Zehn Gebote eine gegenüber dem Bibeltext zwar nahe liegende, aber doch nachträgliche Interpretation ist und dass zudem in den unterschiedlichen religiösen und konfessionellen Traditionen mit der Zusammenstellung unterschiedlich umgegangen wird. Für unser Interesse ist vor allem deutlich geworden, dass wir durch die letzte Feststellung zum ersten Gebot unmittelbar zur Sinndeutung der Zehn Gebote herausgefordert werden, vor allem zu der uns zentral interessierenden Frage, ob und warum die Zehn Gebote als Paradigma religiöser Moral nicht nur moralischen, sondern auch ethischen Sinn haben.

4. Zum moralischen, religiösen und ethischen Charakter der Zehn Gebote

Nach den Erläuterungen in Punkt 2 wird aufgrund der letzten Recherchen und Analysen unmittelbar einleuchten, dass es ein Missverständnis wäre, die Zehn Gebote als ein Moralsystem aufzufassen, das seine Geltung durch unmittelbare nicht weiter begründungs- oder erläuterungsfähige Befolgung

seiner Vorschriften gewönne. Was für eine Moral aber wird uns dann in den Zehn Geboten überliefert?

4.1 Innerbiblische Interpretationen der Zehn Gebote

Einen unzweideutigen Beleg für unsere Hypothese, dass die Zehn Gebote auch ethischen Charakter tragen, nicht (nur) moralische Vorschriften beinhalten, bietet die Bibel selbst. Am exponiertesten und direktesten hat Jesus dies in der neutestamentlich belegten Bergpredigt formuliert; ich zitiere hier nur vier Sätze, nicht aus dem Zusammenhang gerissen, sondern an Achsenstellen des Textes durch seinen Autor gesetzt:

> [Mt 5,17] *Denkt nicht, ich sei gekommen, um das Gesetz und die Propheten aufzuheben. Ich bin nicht gekommen, um aufzuheben, sondern um zu erfüllen …*
> [5,21] *Ihr habt gehört, dass zu den Alten gesagt worden ist: Du sollst nicht töten … Ich aber sage euch: Jeder, der seinem Bruder auch nur zürnt, soll dem Gericht verfallen sein …*
> [6,33] *Euch aber muss es zuerst um sein Reich und um seine Gerechtigkeit gehen; dann wird euch alles andere dazugegeben.*
> [7,12] *Alles, was ihr also von anderen erwartet, das tut auch ihnen! Darin besteht das Gesetz und die Propheten.*

Diese Übersetzung der sog. Einheitsbibel macht zunächst mit dem die Bergpredigt exponierenden und synthetisierenden Bezug auf „das Gesetz und die Propheten" (5,17 und 7,12) nicht deutlich, worum es bei diesem Ausdruck geht: Gemeint ist nicht irgendein Gesetz, sind nicht irgendwelche Propheten; zitiert und kommentiert werden hier durch den Sprecher Jesus wie auch den Autor Matthäus vielmehr die elementaren Textcorpora der jüdischen Tradition, Torah und Nebiim, im Griechischen als *nomos* (Gesetz-Bücher) und *prophetai* (Propheten-Bücher) übersetzt, natürlich mit dem interpretierenden Hintergrund, dass die Bücher der Torah auch den Inhalt von *torah*, eine grundlegende Lebensweisung als Text dokumentieren, wie auch die prophetischen Bücher durch die ständigen Bezüge der großen und kleinen sog. alttestamentlichen Propheten auf die Torah. Der Evangelist lässt also Jesus sich auf Inhalt, Text und Kommentar der Torah beziehen, und zwar als Kommentator des religiösen und auch des moralischen Tiefensinns von *torah*, was durch Auslegung des (christlich) fünften Gebots beispielhaft durchgeführt wird.

Der oben zitierte Vers 5,21 führt dem Hörer und Leser zudem ausgezeichnet die ethische Reflexion des Tötungsverbots vor Augen: Die Reflexion auf das, was ich tue, wenn ich jemanden töte, wird durch den Bezug auf den bösen Willen bereits im Zorn gegen den Anderen freigesetzt und damit nicht

mehr und nicht weniger als die Reflexion auf den moralischen Charakter und Anspruch des Tötungsverbots. Wer aber so mit einer tradierten Norm umgeht, betreibt Ethik. Jesus exemplifiziert das in der Folge an weiteren Beispielen, auch solchen außerhalb des Dekalogs.

Vers 7,12 bringt dann mit dem Bezug auf die Gerechtigkeit eine weitere Perspektive ins Spiel: Im Tun des Guten kann und soll nicht nur sein Sollensanspruch reflektiert werden, sondern in dieser Reflexion wird man hingetrieben auf ein grundlegendes Prinzip guten Handelns, die Gerechtigkeit als Grund und das Reich Gottes als Ziel. Matthäus hat Aristoteles wohl kaum rezipiert, aber auffällig ist es schon, dass an diesem zentralen Punkt zentrale ethische Kategorien der *Nikomachischen Ethik* genannt werden, explizit die *dikaiosyne*, die Gerechtigkeit als „Stern" der Tugenden, jene Grunddisposition (*hexis*), auf die sich zu beziehen Grundbedingung ist zum Tun des Guten, und implizit auch die *eudaimonia* als das letzte Ziel oder Richtschnur allen Handelns und Lebens, dem die *basileia tou theou*, das Reich oder die Herrschaft Gottes als Fixpunkt allen Handelns deutlich entspricht: Gut Handeln braucht einen Grund und ein Ziel – diese ethische Einsicht steht dem Autor der Bergpredigt klar vor Augen.

Eine dergestalt ethische Auseinandersetzung mit Moral bzw. moralischen Normen, konkret mit den Zehn Geboten ist freilich nichts Neues durch das Christentum gegenüber dem erst seitdem so genannten „Alten" Testament. Nicht nur die Propheten, auch bereits die Texte der Torah selbst bieten vielfältige Hinweise für eine in biblische Moral fest eingeschriebene Ethik. Der neutestamentlich bezeugte Jesus steht insofern fest in der Tradition biblischer Ethik.

4.2 Zur Ethik des Dekalogs

Unsere Frage nach dem nicht nur moralischen Charakter, sondern dem auch ethischen Anspruch religiöser Moral ist nun auch am Text des Dekalogs selbst weiter zu belegen und zu erläutern, und zwar in drei Schritten, mit jeweils kurzen Bemerkungen:

(a) Welcher moralischer Anspruch eignet den Zehn Geboten?

Das Hebräische setzt die Gebote grammatikalisch schlicht in die Form von Aufforderungen, wörtlich wäre z.B. zu übersetzen „Nicht morde!" – Eine Reflexion auf den moralischen Charakter ist hier nicht zu erkennen. In der (alten jüdischen) griechischen Übersetzung (*Septuaginta*), entsprechend in der alten christlichen lateinischen (*Vulgata*) werden die entsprechenden Verben dagegen ins Futur gesetzt, woraus sich die zuweilen vertretene Ansicht

belegen lässt, das „du sollst" meine eigentlich ein „du wirst". Inhaltlich würde der moralische Anspruch der Gebote damit so interpretiert, dass im Eingedenken der religiösen Fundierung menschlicher Existenz der Mensch entsprechendes tun bzw. unterlassen werde. Das im Deutschen (nicht erst seit Luther) gebräuchliche „sollst" ist schon von daher nicht als quasi heteronom und blind zu übernehmende Vorschrift zu verstehen, sondern will (im Sinne des Sollens bei Kant) auf die je persönliche Auseinandersetzung verpflichten.

Die Zehn Gebote wären daher bereits von ihrer Formulierung her weniger zu verstehen als durch ihre besondere Materie (töten, Ehe brechen, neiden…) gekennzeichnete Normen, sondern vorrangig als Aufforderung zu je subjektiver **Auseinandersetzung** und Verpflichtung, die sich freilich nur an charakteristischen und sehr konkreten Herausforderungen zeigen kann. Als innerbiblischen Beleg für dieses Verständnis wurde bereits auf Jesus verwiesen und seine Radikalisierung der Zehn Gebote durch Verpflichtung auf ihre je subjektive Realisierung. Aber bereits die Torah stellt den Sinn einzelner Gebote, natürlich auch des Dekalogs ganz in den Horizont, durch ihre Befolgung gutes Leben in Angesicht Gottes zu erlangen: *Lebensorientierung* ist der Rahmen zur Befolgung von Geboten, zu der der einzelne sich immer auch subjektiv zu entscheiden hat (vgl. Dtn 30).

(b) Was meint eigentlich wörtlich / vom Text her „Gebote"?

Trotz dieser einleuchtenden Interpretation ist kritisch weiter zu fragen, ob und in welcher Bedeutung in den Quellentexten nicht doch auch wörtlich von „Geboten" die Rede ist, um aus anderer Perspektive die Frage beantworten zu können, ob es bei religiösen Geboten nicht um quasi gesetzlich vorgeschriebene, rechtlich verpflichtende Vorschriften geht.

Verschiedene Übersetzungen anderer Sprachen deuten tatsächlich darauf hin, ist doch für „Gebote" im Französischen und im Englischen von *commandements* bzw. *commandments* die Rede. Das ist freilich eindeutig falsch. Im Hebräischen finden wir an entsprechender Stelle das Wort *debarim*, in der (griechischen) Septuaginta mit *rhêmata* übersetzt. Was heißt das?

Schauen wir in den Kontext, so machen wir die interessante Entdeckung, dass für den Komplex moralischer Normen und Werte die Torah durchweg unterschiedliche und bewusst differente Begriffe zur Verfügung stellt: Das fünfte Buch der Bibel, griechisch Deuteronomium, heißt im Jüdischen – wie alle Bücher – nach dem ersten Wort *debarim*, d.i. „Worte". Es geht um die Worte, deren Summe Mose dem Volk Israel als Lebensweisung (*torah;* darum heißt dieses Buch im Griechischen *deutero-nomium*, zweite Thorah, Gesetz bzw. Weisung) hinterlässt, an dem es Halt und Orientierung hat. Zu-

rück gehen diese Worte auf jene Worte, die Gott selbst durch Mose und andere Propheten zu den Menschen gesprochen hat; auch für diese Worte Gottes hat das Hebräische den Ausdruck *debarim*; die griechische Septuaginta aber unterscheidet von den *logoi*, den Worten des Mose, die Worte Gottes, *rhêmata*, im Deutschen vielleicht besser „Zusprüche". Ihre Summe, die *torah*, manifestiert sich dann weiter in konkreten Normen, u.a. Gesetzen, Rechtssetzungen, Geboten (griech.: *dikaiômata*, *krimata*, *entolai;* hebr.*: piqqudim, mishpatim, mizvoth*).

Wenn man nun aber denkt, für das die Zehn Gebote charakterisierende Wort „Gebote" würde sich in den Originaltexten *entolai* bzw. *mizvoth* finden, irrt: Die Gebote, die Mose als die Worte Gottes am Berg Sinai dem Volk übergibt, heißen ausdrücklich *debarim*, und konsequent sagt die Septuaginta hier *rhêmata* (Dtn 4, 13; 5,5; nicht *logoi*!); auch der gebräuchliche Terminus „Dekalog" (Zehn-Wort) ist daher eigentlich nicht richtig, es müsste (wie im Bibeltext) „Deka-Rhem" heißen.

Das heißt aber nun nichts anderes, als dass die sog. Zehn Gebote, die die Bibel als solche überliefert, nicht als einzelne, auf ganz bestimmte Taten sich beziehende Vorschriften oder Anweisungen verstanden sein wollen, sondern als Summe eben jenes Zuspruchs, den Gott über Mose uns Menschen gegeben hat, als Kriterium, als Orientierung für konkretes moralisches Handeln, damit wir, darüber nachdenkend, uns konkret verhalten und handeln können.

Von daher wird verständlich, dass auch die tradierte Einteilung in zwei Tafeln, eine der Gebote unseres Verhaltens zu Gott, eine der Gebote unseres Verhaltens zu Mitmenschen, fragwürdig ist: Es geht im Dekalog nicht um unterschiedliche Normen einerseits religiöser, andererseits moralischer Qualität. Moralisches Verhalten und Handeln sind vielmehr notwendige Konsequenzen, die sich aus den Zehn Worten ergeben, die ihrerseits eher so etwas wie grundlegende, die *torah* zusammenfassende Werte religiöser und moralischer Existenz sind.

(c) Gott als religiöser Horizont der Zehn Gebote

Diese nicht unverwegene und provokativ zugespitzte These lässt sich noch erhärten durch Blick auf das erste Gebot, jedenfalls in der im Judentum überlieferten Form. Zunächst einmal ist es mit der Einsicht, dass es sich bei den Zehn Geboten um Zusprüche Gottes, nicht vorschriftsartige Gebote handelt, viel leichter, auch den Satz „Ich bin JHWH, dein Gott, der dich … geführt hat" (Dtn 5,6) als „Gebot" zu verstehen. Inhaltlich handelt es sich hier um die Grundlegung von Zuspruch überhaupt: Einen Zuspruch, der fundamental und existentiell Lebensorientierung bietet, kann der Mensch, so

die anthropologische Einsicht der Bibel, nicht sich selbst geben, solchen Zuspruch kann er erfahren nur von dem her, dem er letztlich seine Existenz verdankt, der seinem Leben letzten Halt gibt und auf den sein Leben letztlich hingeordnet bleibt.

Das belegt auch der bewusste Einsatz des Gottesnamens an dieser Stelle – womit es philosophisch und theologisch ein wenig komplizierter wird: Es ist nicht irgendein Gott (*theos*, *elohim*), der diese „Gebote" zuspricht, es ist der im Hebräischen unaussprechlich bleibende JHWH – die vier Buchstaben יהוה sind zwar im Bibeltext zu lesen, gelten aber als Chiffre für den unaussprechlich bleibenden Namen Gottes. Von seinem Sinn her ist dieser Gott freilich wesentlich dem Menschen als Lebensgrund, als Hilfe und als Orientierung zugeordnet, wird darum hier in Dtn 5,6 als derjenige genannt, der Israel aus Ägypten geführt hat: Interpretativ übersetzt könnte man JHWH daher nicht unangemessen als denjenigen verstehen, der immer für uns da ist. Dieser JHWH gibt in seinem Zuspruch „Ich bin" (Ex 3) Menschen den Horizont, aus dem Menschsein möglich ist. „Ich bin" muss (und kann) so fundamental nicht der Mensch selbst sagen, die Möglichkeit seines Ich-Bin-Sagens ist im Ich-Bin Gottes verwurzelt. Der Mensch ist so von totaler Selbstverantwortung entlastet, positiv freigesetzt, selbst in Freiheit leben und handeln zu können. Damit ist aber nicht mehr und nicht weniger angesprochen als die anthropologische Reflexion, die jeder moralphilosophischen vorausgehen muss, die Frage nämlich nach der Grundbedingung für die sinnvolle Rede von Moral als freiem und verantwortlichem, zu Gutem wie Bösem fähigen Leben und Handeln.

5. Religionspädagogische Konsequenzen

Unterrichtliche Konsequenzen unserer Überlegungen zur philosophischen Deutung religiöser Moral liegen auf der Hand. Sie in konkrete Unterrichtsideen auszubreiten, würde Rahmen und Anspruch des vorliegenden als Denkanstoß gemeinten Beitrags sprengen. Darum begnüge ich mich wiederum mit einer Reihe von Thesen, die freilich das Feld eröffnen zur Diskussion hier aufgeworfener, in der Unterrichtspraxis zu vertiefender und die Konzeption der Themenfelder *Moral* wie auch *Religion* konzeptionell bestimmender Fragen, im Religions- wie auch im Ethik-Unterricht:

1. Zum Verstehen religiöser Moral ist genau zu prüfen, auf welcher **Ebene** eine religiöse Vorschrift, ein religiöses Gebot seinen Anspruch hat. Zum Beispiel hat das sog. Doppelgebot der Liebe im Christentum nicht für beide Teile den gleichen moralischen Anspruch: Während das Gebot der Gottes-

liebe die religiöse Fundierung menschlicher Existenz ins Bewusstsein ruft, verpflichtet das Gebot der Nächstenliebe auf die moralische Konsequenz religiöser Existenz. Die Liebe wird so zur Frucht des Glaubens (Luther). Aber „Gebot" meint in beiden Fällen unterschiedliches.

2. Das zu bedenken ist Voraussetzung auch für Unterrichtsmodelle zum Thema Moral-**Vorstellungen**. So macht es keinen Sinn (weder religions- noch ethikunterrichtlich), religiöse Moral nach einem Fakten-Modell zu unterrichten, das nicht zwischen Regeln, Normen, Geboten usw. differenziert, z.B.: *Die Christen müssen/sollen … Und das tun die Hindus auch, weil die auch …*– Undifferenziert und darum nichtssagend ist auch das (in vielen Unterrichtswerken real beschriebene!) Ziel, alle großen Religionen hätten doch einen grundsätzlich gleichen, zumindest ähnlichen moralischen Anspruch, z.B. in Form der sog. Goldenen Regel.

3. Auch **religiös** verankerte **Moral** verfehlt und verrät ihren ureigenen moralischen Anspruch, wenn sie die religiöse Basis bloß als instruktive Vorgabe versteht, so dass allein schon die Befolgung einer Vorschrift moralischen Wert hätte. Diese wenn man so will konstruktive Religionskritik ist im Übrigen ein wichtiges Element in den Religionen selbst, man sehe sich nur die dem ganz entsprechende Kritik der biblischen Propheten oder auch der Predigten und Handlungen Jesu an.

4. Nicht nur in philosophischer Interpretation, sondern auch aus religiöser und theologischer Binnensicht gewinnt religiöse Moral **moralischen Charakter** allein durch den Impuls zur je persönlichen Auseinandersetzung, den ein Gebot impliziert. Zumindest in der christlichen Theologie ist das unter Moraltheologen mit dem Titel „**autonome Moral**" auch explizit gemacht worden.[11] Diese Sicht ist auch auf das zumindest biblisch vielfach belegbare Verständnis von Glauben zu übertragen: *Nur kritisch nachfragender, auch zweifelnder Glaube ist wirklich überzeugend religiöser Glaube.*[12]

5. Aus moralphilosophischer Sicht interessant sind darum jene **religiösen Moralvorstellungen** und jene moralischen Normen in Religionen, die in sich auf Auseinandersetzung mit ihrer moralischen **Ansprüchlichkeit** abzielen. Religiöse Texte sind auf diesen Gehalt hin zu prüfen.

---

[11] Vgl. dazu grundlegend das gleichnamige Buch von Alfons Auer (1971), dessen These inzwischen Standard in der moraltheologischen Literatur ist.

[12] Vgl. dazu den Artikel „Glauben" (Petermann 2013), als Download unter: *http://www.ph-heidelberg.de/philosophieethik/personen/lehrende/petermann/arbeitsblaetter-downloads.html.*

6. Philosophisch uninteressant sind andererseits solche (leider in vielen aktuellen Publikationen vertretene) Auseinandersetzungen mit religiöser Moral, die dieser von vorneherein **moralische Instruktion**, gar mit moralisch fragwürdigen Inhalten unterstellen, ohne auf ethische Kontexte in den Traditionen und Texten zu schauen.[13]

7. Philosophische Moralmodelle können und sollten gegenüber religiöser Fundierung von Moral nicht eine alternative Grundlegung anbieten, etwa nach dem Muster: Was die Religionen moralisch aus der Offenbarung ermitteln, bedenke die Philosophie in Orientierung an der Vernunft (auch dies ein in der Literatur nicht selten vertretenes Fehlurteil). Auch **religiöse Moral** ist Moral nur, wenn sie sich **vernünftig** begründen lässt.[14]

8. Dezidiert **nichtreligiöse Moralvorstellungen**, wie sie von manchen Philosophen vertreten werden, müssen andererseits ihre Tragfähigkeit an der Frage messen lassen, wie überzeugend sie Antworten finden auch auf **jene Offenheit und Begrenztheit** menschlicher Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit in moralischen Dingen, d.h. auf die (natürlich auch rein philosophisch zu begründende) Einsicht, durch moralisches Handeln das Gute nie vollkommen herstellen zu können.[15]

---

[13] Das ist ausdrücklich anzumerken gegen zurzeit vielfältige Publikationen explizit atheistischer und selbsternannt humanistischer Couleur.

[14] Vgl. dazu Petermann (2003): Religion zur Erfahrung bringen. Heidelberg: Helios, die Kap. S. 151ff. und 166ff.

[15] Vgl. dazu ebd., S. 3

Max Bernlochner

Interkulturell-interreligiöse Kompetenz stärken

1. Problemanzeige

Die interkulturelle Lernforschung ist während der vergangenen Jahre zügig vorangeschritten. So zeigt beispielsweise der Blick auf die zusammenfassende Darstellung von Göbel und Buchwald (dies. 2008: 120), dass Zielbestimmungen interkulturellen Lernens für den Schulunterricht inzwischen sehr prägnant formuliert werden können. Schülerinnen und Schüler sollen demzufolge

- „sich ihrer jeweiligen kulturellen Sozialisation und Lebenszusammenhänge bewusst werden“
- „sich selbst als kulturgebundenes Wesen erkennen“
- „etwas über Kultur und ihren Einfluss auf menschliche Kommunikation, Verhalten und Identität lernen“
- „Neugier, Offenheit und Verständnis für andere kulturelle Prägungen entwickeln“
- „anderen kulturellen Lebensformen und -orientierungen begegnen, sich mit ihnen auseinandersetzen und dabei Ängste eingestehen und Spannungen aushalten“
- „den eigenen Standpunkt reflektieren, kritisch prüfen und Verständnis für andere Standpunkte entwickeln“
- „über andere Kulturen Kenntnisse erwerben“
- „Vorurteile gegenüber Fremden wahrnehmen und ernst nehmen“
- „das Anderssein der Anderen respektieren“
- „lernen, wie man sich Wissen über andere Sprachen und Kulturen aneignet“
- „etwas über allgemeine kulturelle Phänomene wie kulturelle Anpassung, Akkulturation und kulturelle Identität lernen“
- „etwas über eine spezifische Kultur lernen“
- „Konsens über gemeinsame Grundlagen für das Zusammenleben in einer Gesellschaft bzw. in einem Staat finden“

- „Konflikte, die aufgrund unterschiedlicher ethnischer, kultureller und religiöser Zugehörigkeit entstehen, friedlich austragen und durch gemeinsam vereinbarte Regeln beilegen können“ (vgl. ebd.)

Die Zielangabe von Göbel und Buchwald zwingt uns bei realistischer Einschätzung der Lernmöglichkeiten in Kindergärten, Schulen und weiterführenden Bildungseinrichtungen jedoch unmittelbar zur Formulierung folgender Problemanzeigen:

- Nicht nur Schülerinnen und Schüler, sondern auch Erwachsene tragen „kulturelle Brillen“, welche den unverstellten Blick auf das Fremde und Andere kaum je in Reinform zulassen. Das Andere ist „das-Andere-wie-es-sich-mir-zeigt“, nicht „das-Andere-wie-es-tatsächlich-ist“, oder „das-Andere-wie-es-selbst-gerne-wahrgenommen-werden-möchte“. Werner Haußmann hat in seiner Dissertation (ders. 1993: 107) deshalb zurecht darauf hingewiesen, dass interkulturelle oder interreligiöse Begegnungen sich zum Ziel setzen müssen, die jeweilige Selbst- und Fremdsicht untereinander in Beziehung zu setzen und möglichst wechselseitig zur Dekkung zu bringen. Ist dies aber möglich?
- Wie ist es insgesamt um die Chancen wahrhaftiger interkultureller bzw. interreligiöser Begegnung bestellt, wenn die (oft im sprichwörtlichen Sinn dogmatisch verankerten) Überzeugungen zweier Weltbilder aufeinanderprallen? Bleibt am Ende den Gesprächsteilnehmer(inne)n mehr als die Möglichkeit sich gegenseitig vom eigenen tief eingewurzelten Weltbild oder Glaubensverständnis bzw. -leben zu erzählen, um nicht Gefahr zu laufen, sich in Debatten über einzelne Kulturmuster oder Glaubenssätze zu verlieren? Klaus von Stosch hat in seinen Arbeiten zur Komparativen Theologie herausgestellt, dass im Anschluss an die Spätphilosophie Wittgensteins vermieden werden muss, sich beim Austausch über interkulturell-interreligiöse Unterschiede in nicht miteinander korrelierten *Sprachspielen* zu verlieren (vgl. hierzu insbesondere von Stosch 2012: 177–187). Wie aber kann eine solche Sackgasse erfolgreich umgangen werden?
- Wenn interkulturelle und interreligiöse Lernforschung bislang kaum zueinander gefunden haben, so scheint dies auch darin begründet zu liegen, dass Autor(inn)en interkultureller Studien oft keine Affinität zu religiösen oder theologischen Fragestellungen pflegen. Umgekehrt tun sich bislang auch Theolog(inn)en schwer damit, ihre eigenen Ansätze unter Anwendung von Ergebnissen interkultureller Forschungsarbeiten weiterzuentwickeln. Ist die Angst vor relativistischen oder pluralistischen Sichtweisen berechtigt, welche insbesondere die katholische Theologie

oft zu durchziehen scheint? Inwiefern können interkulturelles und interreligiöses Lernen mit der Begriffsbildung „interkulturell-interreligiöse Kompetenz“ erfolgreich zueinander in Beziehung gesetzt werden?

2. Interkulturellen und interreligiösen Unterschieden angemessen begegnen

In meiner Dissertation (Bernlochner 2013) habe ich aufzuzeigen versucht, dass sich bei einer angemessenen Verschränkung interkultureller und interreligiöser Lernprozesse ein Zugewinn für beide Seiten abzeichnet: Interkulturalität wird erst unter Einbeziehung der interreligiösen Dimension umfassend verstehbar. Interreligiosität bleibt ohne interkulturelles Fundament lebensfern, weil dem ausschließlich theologisch Denkenden das reale Leben, wie Menschen es (neben ihren spirituellen Aktivitäten) *auch* führen, letztlich fremd bleibt. Amartya Sen hat herausgearbeitet, dass jeder Mensch in vielen unterschiedlichen Teil-Identitäten existiert, die in je unterschiedlichen Situationen in jeweils anderem Ausmaß Geltung erlangen. So ist auch niemand „nur“ religiös, sondern noch vieles andere mehr (vgl. Sen 2007: 39 und 59). Dies nimmt der an unbedingten Wahrheitsansprüchen orientierten Theologie nichts von ihrer Bedeutung, zwingt sie aber dazu, den Menschen in seiner Lebenswelt angemessen zu betrachten und somit realistisch(er) einzuschätzen.

Wer lernen will mit Unterschieden in einer pluralen Gesellschaft angemessen umzugehen, braucht einen Kompass für seine Orientierung im unübersichtlichen Gelände. Neben eigene(n) Überzeugung(en) muss auch Fremdes und Überraschendes wahrgenommen und eingeordnet (bzw. „eingenordet“) werden. Mitunter geht es auch darum, auf ein eigenes Urteil zu verzichten und kulturelle oder religiöse Differenz *stehen zu lassen*.

Kulturelle Differenz wird nur dort angemessen verortet sein, wo interkulturelle Lernprozesse unvoreingenommen erfolgen; die eigene kulturelle Herkunft also nicht vorab als Ausweis von Überlegenheit genommen wird. Und gleichgültig ob sich jemand selbst als religiös bezeichnet oder nicht: Die Auseinandersetzung mit den zentralen Glaubensinhalten der großen Religionen (wie Buddhismus, Judentum, Christentum, Islam u.s.f.) ist unerlässlich, um verstehen zu können, wie eine glaubende Person denkt, lernt und handelt. Darüber hinaus sind Grundkenntnisse zu den großen Religionen aber auch wichtig, um zu verstehen, wie konkrete Kulturen sich im Verlauf der Geschichte herausgebildet und weiter entwickelt haben.

Interreligiöse Begegnungen stellen insgesamt betrachtet zwiespältige Phänomene dar: Zum einen führen sie hierzulande zwar selten zu *offen* ausgetragenen Konflikten. Die Ergebnisse des Bertelsmann Religionsmonitor 2013 belegen aber, dass insbesondere in Gegenden mit vergleichsweise *geringer* Erfahrung mit Religiosität bzw. an Orten mit unterdurchschnittlicher Repräsentanz „fremder" Religionen Ängste und das Heraufbeschwören von Bedrohungsszenarien nachgewiesen werden können. Dies ist insbesondere in den östlichen Bundesländern der Fall, wo Menschen sich überdurchschnittlich oft von Muslimen oder Juden bedroht fühlen (vgl. Religionsmonitor 2013: 37). Zum anderen finden tatsächliche *interreligiöse* Begegnungen noch immer viel zu selten statt. Auch wenn sie sich begegnen, debattieren verschiedenreligiöse Menschen oft gar nicht erst über eigentliche *Glaubens*unterschiede, sondern reduzieren sich gegenseitig auf oberflächliche „Marker" – wie jüdische Speisevorschriften, die Rolle der Frau im Islam oder den römisch-katholischen Papst.

Oft fehlt das theologische Know-How, um vertiefte theologische Auseinandersetzungen als „Wettstreit im Guten" zu führen; des Öfteren landen interreligiöse Gespräche dann – wie bereits angedeutet worden ist – in der Sackgasse oder drehen sich im Kreis. Es fehlt uns vielleicht mitunter schlicht und einfach der Schlüssel, wie die Überzeugung des Anderen angemessen wertgeschätzt werden kann, ohne das Eigene in Frage zu stellen.

3. Ergebnisse interkultureller Forschung

Eine klassische Einsicht interkultureller Forschung visualisiert Astrid Podsliakowski mit dem „Eisberg-Modell" (vgl. dies. 2004: 7f.). Nur einen geringen Teil der uns umgebenden Wirklichkeit nehmen wir auch bewusst wahr. Wie Seefahrer vor Eisbergen auf der Hut sein müssen, warnen interkulturell Forschende davor, unsere Wahrnehmung ausschließlich auf das in interkulturellen Begegnungssituationen Offensichtliche zu lenken und dabei den Fehler zu begehen, die kulturell geprägten „Tiefendimensionen" zu übersehen. Gerade bei der Begegnung mit Personen anderskultureller Prägung gilt es auf Verstecktes, bislang Unbekanntes und natürlich auf „tote Winkel" in unserem Wahrnehmungsapparat zu achten.

Beispielsweise geben Lateinamerikaner im Durchschnitt eine geringere Distanz zum Gesprächspartner als „angenehm" an, wohingegen Mitteleuropäer oder Nordamerikaner sich ihnen unbekannte Personen zunächst eher etwas vom Leib halten möchten. Es wäre somit aber falsch, den Brasilianer, der sich in freundlicher Absicht (in als von uns zu gering empfundener Di-

stanz) zum Gespräch hinzugesellt, unumwunden als „aufdringlich“ zu bezeichnen. Diese Bewertung legt sich bei der Betrachtung durch eine mitteleuropäisch geeichte „Optik“ zwar nahe, verleitet aber im konkreten Fall – wie nur allzu oft – zu falschen Rückschlüssen.

Eine weitere verblüffende Einsicht interkultureller Forschung formulieren Helmut Rez u. a. (in: Schultz von Thun 2006: 33f.). Wir Menschen neigen bei der Wahrnehmung des Verhaltens von Menschen mit anderskulturellen Wurzeln sehr leicht dazu, Extreme überzubetonen. Der gering verspätete italienische Nachbar wird dann zum „typischerweise unpünktlichen Südeuropäer“, dem man es nicht zutraut, eine Verabredung einzuhalten. Die Sparsamkeit eines deutschen Staatsbürgers geht dann noch als „ökonomisch“ durch, wo das identische Verhalten eines Schotten als einfachhin „geizig“ bewertet wird. Vermeintliche oder tatsächliche „Kulturstandards“ werden also gern verallgemeinert. Hier gilt es den Einzelfall kritisch zu prüfen und insbesondere die eigene Wahrnehmung und Interpretation möglichst regelmäßig zu hinterfragen. Denn auch wenn in Deutschland aufgewachsene Menschen durchschnittlich pünktlicher sein können als in Mexiko „inkulturierte“, bedeutet dies nicht, dass es zwischen Alpen und Waterkant ausschließlich Pünktlichkeitsfanatiker gibt.

Extreme werden von den allermeisten Menschen stärker wahrgenommen als sie streng empirisch vorliegen. Unser Wahrnehmungsapparat lässt demzufolge nicht nur im optischen Bereich die Konturen stärker hervortreten. Eine hilfreiche Medizin gegen Verfälschung und Verallgemeinerung bietet hier die Auseinandersetzung mit einem Ausspruch des bereits erwähnten indischstämmigen Nobelpreisträgers Amartya Sen, der betont, dass jeder Mensch als ein Individuum wahrgenommen werden muss, das in unterschiedlichen (Begegnungs-)Situationen voneinander abweichende Verhaltensmuster zeigt:

„Daß eine Person eine Frau ist, steht nicht im Widerspruch dazu, daß sie Vegetarierin ist, was wiederum nicht dagegen spricht, daß sie Anwältin ist, was sie nicht daran hindert eine Jazzliebhaberin zu sein oder eine Heterosexuelle oder eine Verfechterin der Rechte von Schwulen und Lesben. Jeder Mensch gehört zu vielen verschiedenen Gruppen (ohne daß dies irgendwie ein Widerspruch wäre), und jedes dieser Kollektive, denen allen der Betreffende angehört, verleiht ihm eine potentielle Identität, die je nach Kontext sehr wichtig sein kann.“ (Sen 2007: 59.)

4. Zur Anwendung von Ergebnissen interkultureller Forschung in interreligiösen Begegnungssituationen

Sind interkulturelle Einsichten aber nun so ohne Weiteres auf interreligiöse Begegnungen anwendbar? Aufgrund des Absolutheitsanspruchs, welchen viele Glaubensangehörige mit ihrem religiösen Bekenntnis verbinden, sollte nicht vorschnell die Brille des „Kulturrelativismus" zur Betrachtung und Bewertung von bspw. christlichen oder islamischen Theologien verwendet werden. Der Koran ist für gläubige Muslime nämlich nicht irgendein Buch, das vom Menschen Muhammad selbst verfasst worden wäre und Jesus für gläubige Christen kein einfacher Wanderlehrer, der vor etwa zweitausend Jahren irgendwie überzeugende Einsichten gepredigt hat. Der glaubende Mensch erkennt in der Botschaft der eigenen Religion mehr. Diesen „Mehrwert" einfach in Frage zu stellen, bringt externe Beobachter auch um ein Verständnis der spirituellen Relevanz des „typisch Christlichen" oder „typisch Islamischen".

In meiner Dissertationsschrift habe ich für ein Modell der interreligiösen Auseinandersetzung plädiert, in dem Lebenswelten, Glaubenswahrheiten und ethisch begründete Verantwortungsübernahme gleichermaßen thematisiert werden (vgl. Bernlochner 2013: 311–319). Denn nur wer sich bewusst macht, dass in Begegnungssituationen stets Individuen einander gegenüberstehen (und nicht ganze Religionsgemeinschaften), die ihre persönlichen Überzeugungen vor dem Hintergrund ihrer *ganzen* Lebenswirklichkeit abwägen sollten, wird vor einseitigen Auseinandersetzungen einigermaßen bewahrt bleiben.

Matthias Vött hat in seiner Dissertation zwölf Kompetenzen herausgearbeitet, die nachweislich für die erfolgreiche Bewältigung interkulturell-interreligiöser Begegnungssituationen besonders bedeutsam sind: (Verhaltens-)Flexibilität, Empathiefähigkeit, Polizentrismus / Wertschätzung / Respekt, Ambiguitätstoleranz, Fähigkeit zur Klärung eigener Werte und Überzeugungen, differenzierte Selbstwahrnehmung/Selbstsicherheit, Metakommunikation, Fähigkeit zu Kontaktinitiation und Beziehungsaufbau, Vermeidung vorschneller Deutungen / Attributionen, kommunikative Kompetenz, Zielorientierung und Konfliktfähigkeit (vgl. Vött 2002: 120).

Diese zwölf von Vött ermittelten Kompetenzen sind insbesondere im theologischen Bereich bislang viel zu selten aufgegriffen worden und sollten u. a. im Religionsunterricht künftig (in sprachlich angemessener Form) zum „Basisvokabular" für das Einüben des gemeinsamen Umgangs untereinander in unserer Vielfaltsgesellschaft zählen.

Schwieriger als interkulturelle Verschiedenheit wird *interreligiöse Differenz* angemessen bewältigt werden können. Denn wer verstehen möchte, wie beim gleichzeitigen Festhalten an der eigenen Glaubenswahrheit auch die Glaubensüberzeugung des jeweiligen Gegenüber Wertschätzung erfahren kann, muss über die von Vött angeführten Grundkategorien hinaus zusätzlich auch im systematisch-theologischen Bereich über klare Orientierungsmarken verfügen. (Insbesondere Lehramts- und Theologie-) Studierende sollten dies systematisch trainieren. Ansonsten führen Gespräche über Religionsgrenzen hinweg zwangsläufig in eine der folgenden Sackgassen:

(1) Die andere Person wird automatisch abgewertet (exklusivistische Reduktion): „Nur meine Religion führt zur wahren Erkenntnis Gottes und zum Heil!"
(2) Die andere Person wird allein dort positiv wertgeschätzt, wo sie mit meinen Überzeugungen übereinstimmt (inklusivistische Reduktion): „Nur wo die andere Religion das selbe aussagt wie die meine, liegt sie richtig."
(3) Die andere Person wird im Blick auf den Geltungsanspruch ihrer Aussagen selbst relativiert (relativistische oder pluralistische Reduktion): „Im Prinzip haben alle gleich (un-)recht. Denn letztlich verfügt kein Mensch über sicheres Wissen."

Hier verspricht derjenige Weg die Eröffnung neuer Perspektiven, welchen im deutschen Sprachraum insbesondere Klaus von Stosch mit seinem aus dem angloamerikanischen Sprachraum beeinflussten Ansatz einer Komparativen Theologie beschritten hat (vgl. von Stosch 2012). Als wesentliche Säulen seines „komparativen" Ansatzes nennt er folgende Punkte:

(1) „Einsicht in die Bedingtheit des eigenen Verstehens" (vgl. ebd.: 156)
(2) „Verbundenheit mit der eigenen Tradition" (ebd.: 157)
(3) „unterstellen, dass wir einander zumindest prinzipiell verstehen können" (ebd.: 158)
(4) „Empathie und liebevolle Aufmerksamkeit" (ebd.: 161)
(5) „Gastfreundschaft für die Wahrheit des anderen" (ebd.: 163)

Grundlegend ist die Einsicht, dass keiner davon ausgehen darf, sich bereits vorab jeder Begegnung mit Anderen im vollen Besitz der umfassenden Wahrheit zu begreifen. Jeder Mensch kann deshalb in interkulturell-interreligiösen Begegnungssituationen hinzulernen. Nur mit einer *offenen* Lernhaltung – insbesondere auch gegenüber Angehörigen anderer (Herkunfts-) Kulturen oder gegenüber Andersreligiösen – wird eine Abkehr vom rein konfrontativ geführten Disput sichergestellt.

5. An Hochschule und Universität interkulturell-interreligiöse Kompetenz stärken

Insbesondere Hochschulen und Universitäten können gut geeignete Lernorte für interkulturell-interreligiöses Lernen sein, weil die Studierendenschaft nach Herkunft und (Vor-)Einstellungen bei geeigneter Seminarausschreibung „bunt" durchgemischt werden kann. Nachfolgend werden einige Punkte genannt, die als Anregung für die Konzeption von Seminaren zu Erwerb, Stärkung und Reflexion interkultureller bzw. interreligiöser Kompetenzen dienen sollen.

Eine rein den sukzessiven Aufbau von Wissen und Fertigkeiten anstrebende Pädagogik greift bspw. im Bereich des interkulturell-interreligiösen Lernens zu kurz. Lernende verarbeiten in *geplanten Unterrichtseinheiten* ihren Lernstoff auf Dauer gesehen wesentlich effektiver, wenn die einzelnen Lerninhalte von Beginn des Lernprozesses an *in ihren wesentlichen Bezügen zueinander* angeeignet werden.

Bei einer Beteiligung von Studierenden der Religionswissenschaft an interkulturell-interreligiös ausgerichteten Hochschulseminaren können angehende (katholische, evangelische, islamische, jüdische etc.) Religionslehrkräfte im geschützten Raum außertheologische Denkansätze kennenlernen. Grundsätzlich birgt auch das phasenweise gemeinsame Lernen mit religionskritisch (also agnostisch bzw. atheistisch) eingestellten Studierenden für Theologie Studierende große Lernchancen. Denn mögliche Standpunkte Dritter sind vor Ort vertreten und es wird nicht „über andere", sondern gemeinsam „mit ihnen" diskutiert. Als Grundregel gilt jedoch stets: Orte des Auf- und Ausbaus interkulturell-interreligiöser Kompetenz sollten stets Orte des grundsätzlichen Respekts voreinander sein und bleiben.

Über ein ganzes Semester hinweg können alle *großen* Religionen der Erde und einige wenige Kulturen Seminarinhalt sein – allerdings dann realistischer Weise allein in Bezug auf *einen* wesenseigenen grundlegenden Aspekt. Dieser zentrale Aspekt (z. B. Stille und Meditation im Buddhismus) kann anschließend im eigenen Weltzugang (z. B. im christlichen Glauben) gesucht werden.

Bei der Auseinandersetzung mit den religiösen Riten des Islam bietet sich z. B. eine Gegenüberstellung mit christlichen Riten an und daran anschließend ein Vergleich mit der Ritualwelt weiterer Religionen.

Der Grundsatz des „Weniger ist mehr …" hilft Studierenden, welche erst am Beginn ihrer Auseinandersetzung mit interkulturellen Forschungsrichtungen oder den Grundeinsichten von Religionen stehen, den Überblick zu wahren. Und für fortgeschrittenere Semester ist es weit lehrreicher und

meist interessanter in *einem* wesentlichen Aspekt tiefgründiger zu forschen als in der Breite bloß an der Oberfläche der Auseinandersetzung zu verharren.

Die Seminarleitung sollte stets darauf bedacht sein, sich nicht in einem Sammelsurium von Einzelaspekten zu verzetteln, sondern klug – also möglichst sinnvoll – ausgewählte Beispiele ansprechen.

Die Auseinandersetzung mit fremden Religionen zielt letztlich immer auf eine Korrelation mit der eigenen (konfessionellen) Glaubensüberzeugung bzw. dem eigenen Selbstverständnis. Die eigene (christliche, islamische u.s.f.) Theologie muss in ihrer konfessionellen Ausprägung in religionspädagogischen Seminaren also stets als Ausgangs-, Anknüpfungs- und Referenzpunkt interkulturell-interreligiöser Auseinandersetzung fungieren. Ein eigener (christlicher, islamischer u.s.f.) Glaube ist bei jeder interreligiösen Begegnung dann sozusagen der „Kompass", der den Punkt anzeigt, von dem aus ich etwas beurteile. Darüber hinaus zählt die Einsicht: *Das Fremde/Andere* kann mir immer auch etwas *über mich selbst* mitteilen. Auch wo religiöse Menschen von Agnostikern herausgefordert werden, können sie also unbedingt etwas hinzulernen. Andersherum ist dies nicht anders.

In interkulturellen und interreligiösen Kontexten wird es sicher Situationen und einzelne Momente geben, in denen sich taktvolles Schweigen oder nachdenkliches Überlegen als klüger und weitsichtiger erweist, als vorschnell und unbedacht geäußerte Kritik. Der unbedingte Wunsch im eigenen religiösen Glauben Wahrheit zu erfahren und tatsächlich und wahrhaft *finden* zu können, bildet dabei einen so zentralen und *unaufgebbaren* Teil der menschlichen Spiritualität und Wahrheitssuche, dass ihn Wissenschaft und Studium – insbesondere im Bereich der wissenschaftlich betriebenen Theologie – niemals ausblenden dürfen. „Wahrheiten" des eigenen Kultursystems können ebenfalls vorsichtig auf ihre „Tiefendimension" hin hinterfragt werden. So können Wahrnehmungskonflikte bei kritischer Betrachtung genauso einem besseren Verständnis voneinander zugeführt werden wie vermeintliche Übereinstimmungen als Missverständnisse entlarvt werden können.

Als hilfreich erweist sich ein stimmig eingesetzter Wechsel von Sozialformen, Vermittlungs- bzw. Unterrichtsmethoden und Medien. Lehrkräfte, Seminarleiter(innen) bzw. Mentor(inn)en sollten gemeinsam mit ihren Lerngruppen ausreichend lange bei einem bestimmten Unterrichts-, Experten-, Gruppen-, Partnergespräch, bei Stilleübungen oder Einzel-, Partner- bzw. Gruppenarbeiten verweilen. Sowohl traditionelle Lehr- und Lernmethoden können interkulturell-interreligiöse Kompetenz fördern helfen, wie dies auch audiovisuelle Medien (wie Filme, Powerpoint-Präsentationen oder

Internet-Recherchen) vermögen. Wie in allen übrigen pädagogischen Zusammenhängen sollte die *Qualität* der gebotenen Inhalte bzw. unterstützten Lernprozesse als grundsätzlich bedeutsamer eingeschätzt werden als die bloße Quantität der eingesetzten Sozialformen, Methoden oder Unterrichtsmedien.

Da die Auseinandersetzung mit einer anderen Religion (und/oder Kultur) als der eigenen (bzw. angestammten / durch Herkunft erworbenen) immer einem (gedanklichen) *Ortswechsel* gleichkommt, wird der Prozess der Förderung interkulturell-interreligiöser Kompetenz idealerweise regelmäßig (jedoch weder zu selten, noch zu häufig) von Ortswechseln i.e.S. unterstützt und begleitet. Je Hochschulseminar können jeweils ein bis zwei Exkursionen zu ausgewählten (Lern-)Orten organisiert und durchgeführt werden oder es können Gespräche mit Expert(inn)en in Seminarsitzungen integriert werden. Beides dient (bei qualifizierter Vorbereitung und anschließend durchgeführter Reflexion) in hervorragender Weise dazu, eine andere Kultur und/oder Religion „auf Augenhöhe" im Praxisbeispiel kennenzulernen.

Expert(inn)engespräche provozieren gedankliche Ortswechsel auch dann, wenn sie in der geografisch gewohnten Lernumgebung des eigenen Klassenzimmers bzw. Seminarraums oder Gemeindeheims stattfinden. Sie lassen bislang Gedachtes, Erarbeitetes, Erlerntes bzw. Erprobtes in neuem Licht erscheinen und helfen, die eigene und andere Perspektive zu hinterfragen und u. U. neu zu justieren.

Da die interkulturell-interreligiöse Pädagogik ihren Erkenntnissen fortwährend neue Einsichten hinzufügen kann, ist sie immerzu auf die unverkrampfte, stets kreativ bleibende Begegnung und Auseinandersetzung mit neueren (auch kontrovers diskutierten) Entwicklungen innerhalb der christlichen Theologie(en) und ihrer Nachbarwissenschaften, z. B. der islamischen und jüdischen Theologie, angewiesen.

Studierende mit dem Berufsziel „Lehramt" müssen bei unrealistischen Hoffnungen bzgl. der Umsetzbarkeit interkulturell-interreligiöser Lernmodelle an Schulen in ihren Erwartungen aber auch gebremst werden: Nicht alles Wünschbare kann am Lernort Schule gelernt werden. „Schule ist Lernort und Grenze zugleich. Begegnung beinhaltet immer Momente des nicht Verfügbaren, des nicht Planbaren, schulisch geplante und überprüfbare Lernprozesse können nur einen Teil des Lernens abdecken, schulische Kommunikationsstrukturen können Begegnung verhindern u. v. m." (Kohler-Spiegel 2006: 219).

6. Schlussfolgerungen für den Schulunterricht

Ein Ethik- oder Religionsunterricht der Zukunft, welcher interkulturell-interreligiöse Kompetenzen grundlegend fördern helfen sollte, muss sich folgenden Aufgaben stellen:

- *Anknüpfung an die Lebenswirklichkeit heutiger Jugendlicher*. Auf interkulturelle Einsichten aufbauend können interreligiöse Lernerfolge erzielt werden. Hier sind Geduld und Umsicht sowie das didaktische Geschick der unterrichtenden Lehrkraft wichtig.
- *Bereitschaft zu Selbstreflexion und Selbstdistanz*. Das Wesentliche – also der „Mehrwert" – der eigenen kulturellen Wurzeln bzw. Religion (und Konfessionalität) wird herausgearbeitet.
- *Sicheinlassen auf Begegnungssituationen*. Räume der Begegnung mit Anderem, also auch Räume der Begegnung mit *nicht* gläubigen, *nicht* katholischen, evangelischen, sunnitischen, alevitischen, jüdischen etc. Schüler(inne)n sollten geschaffen werden, in denen die eigene kulturelle und (a-/)religiöse Identität als „An-Grenzung" (vgl. Waardenburg 2007) an das jeweilige Selbstverständnis der Mitmenschen aufscheinen kann.
- *Realistische Wahrnehmung der Grenzen schulischer und universitärer Lernprozesse*. Es darf nicht vergessen werden, dass Kinder und Jugendliche keine interkulturellen Expert(inn)en oder gar Kulturwissenschaftler(innen) oder Theolog(inn)en sind und interkulturelle oder interreligiöse Begegnungen meist nicht die zentrale Herausforderung ihrer derzeitigen Entwicklungsstufe darstellen. Oft sehnen sich Heranwachsende weitaus mehr nach einer Begegnung mit Gleichgesinnten.

Lässt sich angesichts dieser vier Grundeinsichten ein Lernmodell entwikkeln, welches Kindern und Jugendlichen im schulischen Religionsunterricht die Auseinandersetzung mit kultureller und/oder religiöser Differenz auf altersgerechte Weise einüben hilft?

Katja Boehme hat in ihrem wegweisenden Aufsatz (vgl. dies. 2002) bereits vor über einem Jahrzehnt ein auf Vorarbeiten aus der evangelischen Theologie basierendes Lernmodell beschrieben, welches den konfessionellen Religionsunterricht allen soeben benannten Herausforderungen gerecht werden ließe. Es lässt sich leicht abgewandelt auch auf das Lernen zwischen Angehörigen unterschiedlicher Herkunftskulturen, Geschlechtergruppen etc. anwenden.

Das mit *Kooperative Fächergruppe* überschriebene Unterrichtsmodell stellt sich der schulischen Realität, indem es katholischen, evangelischen, jüdischen und islamischen Religionsunterricht sowie Lebenskunde und Ethik

bzw. Philosophie als diejenigen Fächer benennt, in denen eine spezifische Erarbeitung des zentralen Themas einer Lehrplaneinheit erfolgen kann, weil die Schüler(innen) in dieser ersten Phase „den Inhalt und Standpunkt der eigenen Religion bzw. Weltanschauung vor dem Hintergrund existentieller und ethischer Fragen mit ihren Fachlehrkräften gemeinsam erarbeiten und somit religiöse Kompetenz“ erwerben (vgl. Boehme 2002: 376f.).

„Auf die Phase des regulären (nach Religionen und Konfessionen getrennten) Unterrichts folgt in einer zweiten Phase die eigentliche Kooperationsphase, die in einem gemeinsamen Forum besteht, das alle Lerngruppen zusammenführt. Hier ist es die Aufgabe der SchülerInnen, sich gegenseitig die ihr Fach auszeichnenden und erlernten Inhalte zu präsentieren. (…) Indem die SchülerInnen sich vom Standort ihres Fachs aus mit den von ihren gleichaltrigen SchülerInnen präsentierten Positionen auseinander setzen, wird Verständigung über religiöse, weltanschauliche und kulturelle Grenzen hinweg gefördert (interreligiöse und interkulturelle Kompetenz)“ (vgl. ebd.: 377f.).

Boehme schlägt im Anschluss an solche Kooperationsphasen die Bildung kleinerer, jedoch wiederum gemischter Lerngruppen vor, die in einer dritten Phase das Gelernte gemeinsam diskutieren, während „[d]ie vierte und letzte Kooperationsphase (…) als abschließende Reflexion wieder in den ursprünglichen Lerngruppen eines getrennten Fachunterrichts“ (ebd.: 378) stattfinden solle. Im Anschluss an solche Kooperationsphasen könne sich der Unterricht dann wieder Inhalten widmen, die den Anforderungen bzw. Schwerpunktsetzungen des jeweiligen Faches (sei es nun der katholische oder islamische Religionsunterricht oder Lebenskunde bzw. Ethik) widmen.

Kritisch eingewendet werden könnte gegen Boehmes Modell der Kooperativen Fächergruppe, dass es den Schulleitungen und Religions- bzw. Ethikfachschaften einen nicht unerheblichen Organisationsaufwand abverlangt. Dieser birgt aber große Lernchancen für die jeweilige Schülerschaft und kann obendrein dadurch verringert werden, dass für jede Schulart bzw. Jahrgangsstufe bereits vorab genau definierte Phasen fachübergreifender Kooperation innerhalb des jeweiligen Schuljahres (z. B. zwischen den Oster- und Pfingstferien) benannt werden. Außerdem kann eine realistische Einschätzung und Festlegung des interkulturellen bzw. interreligiösen Profils der jeweiligen Schule ergeben, welcher Aufwand bei der Planung, Durchführung und Reflexion fachübergreifender Reflexionsphasen umsetzbar erscheint.

Zur Sicherstellung der Zukunftsfähigkeit des konfessionellen Religionsunterrichts, aber auch des übrigen (Deutsch-, Sozialkunde-, Geografie- etc.) Unterrichts können die jeweils zu Grunde gelegten Lehrpläne dem Umfeld,

in welchem sie zur Anwendung kommen, weitestmöglich angeglichen werden. Sie sollten bspw. im Bereich des schulischen Religionsunterrichts den aktuellen theologischen, religionspädagogischen und schulpädagogischen Diskussionsstand reflektieren sowie gleichzeitig Anregungen aus der schulischen Praxis aufgreifen, die nur zu gut „weiß", dass ein Lehrplan gerade so erfolgreich ist, wie er sich als angemessen und im konkreten schulischen Umfeld umsetzbar erweist.

Um nicht nur binnenkonfessionell die jeweiligen Ziele verfolgen zu können, sondern über die Grenzen einer Konfessions-, Religionsgruppe bzw. Weltanschauungsgemeinschaft hinaus aufeinander abgestimmte Lernprozesse anstreben zu können, müsste in allen Bundesländern die Entwicklung einer Generation von Lehrplänen ins Auge gefasst werden, die – möglichst Schularten übergreifend – Grundlagenlehrpläne berücksichtigt, welche interkulturell-interreligiöses Fach- und Methodenwissen in die Religions- bzw. Ethikcurricula sämtlicher Schularten *aufeinander abgestimmt* integrieren.

In Lehrplankommissionen müssen künftig also nicht allein die Sachverständigen für Allgemeine Pädagogik, Schulpädagogik und Entwicklungspsychologie sowie die Vertreter(innen) der beiden großen christlichen Konfessionen bzw. Fachleute für das Unterrichtsfach Ethik vertreten sein, sondern auch islamische und jüdische Theolog(inn)en und Religionspädagog(inn)en sowie Expert(inn)en aus den Disziplinen Philosophie, (vergleichende) Kulturwissenschaft und interkulturelle Lernforschung.

Im Ergebnis werden interkulturell-interreligiöse Lernprozesse an Schulen wesentlich effektiver ablaufen, sobald Schüler(innen) unterschiedlichen Glaubens sich in etwa zeitgleich mit für ihre interkulturell-interreligiöse Entwicklung bedeutsamen Fragestellungen auseinandersetzen und in parallelen (und mitunter in Kooperation durchlebten) Lernphasen Unterstützung hinsichtlich des Erreichens einer nächsthöheren Kompetenz- bzw. Lernstufe erfahren. Deshalb ist es so bedeutsam, dass schon bei der Lehrplanentwicklung mitgedacht wird, Religionsgruppen übergreifende Unterrichtsprojekte anzuregen, die den Schüler(inne)n vom Grundschulalter bis zu ihrem Schulabschluss ein vertieftes Bewusstsein für die Lebensrelevanz interkulturell-interreligiösen Kompetenzerwerbs vermitteln können.

Frei nach einem alten Spruch könnte ein(e) Schüler(in) formulieren: ‚Ach! Jetzt begreif' ich das: Wir lernen gemeinsam – als Nichtglaubende, Christen, Muslime und Hindus (…) – *nicht für die Schule, sondern für das gemeinsame Leben …*' (in interkulturell-interreligiöser Wahrnehmung und Achtung bzw. gegenseitiger Empathie und in Gestalt kompetent gestalteter Konvivenz).

Literatur

Bernlochner, M. (2013): *Interkulturell-interreligiöse Kompetenz. Positionen und Perspektiven interreligiösen Lernens im Blick auf den Islam.* Reihe: Beiträge zur Komparativen Theologie, Bd. 13, Paderborn: Ferdinand Schoeningh Verlag.

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): *Religionsmonitor 2013. Verstehen was verbindet. Religion und Zusammenhalt in Deutschland*, Gütersloh.

Boehme, K. (2002): *Die Kooperative Fächergruppe*, in: Katechetische Blätter 127, 319–338.

Göbel, K./ Buchwald, P. (2008): Interkulturelles Kompetenztraining: Lernziele und didaktische Methoden, in: *Interkulturelle Kompetenz in Schule und Weiterbildung*, hg. von T. Ringeisen, P. Buchwald und C. Schwarzer, Münster: LIT-Verlag, 115–131.

Haußmann, W. (1993): *Dialog mit pädagogischen Konsequenzen? Perspektiven der Begegnung von Christentum und Islam für die schulische Arbeit. Ein Vergleich der Entwicklungen in England und Deutschland.* Reihe: Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung, Bd. 13, Hamburg: EB-Verlag Rissen.

Kohler-Spiegel, H. (2006): Identität und Begegnung mit dem Fremden. Ziele, Reichweite und Grenzen interreligiösen Lernens im schulischen Religionsunterrichts, in: *rhs* 4, 215–222.

Kumbier, D./ Schultz von Thun, F. (Hg.) (2006): *Interkulturelle Kommunikation: Methoden, Modelle, Beispiele*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.

Podsliakowski, A. (2004): *Interkulturelle Kommunikation und Zusammenarbeit. Interkulturelle Kompetenz trainieren. Mit Übungen und Fallbeispielen*, München: Verlag Vahlen Franz GmbH.

Sen, A. (2007): *Die Identitätsfalle. Warum es keinen Krieg der Kulturen gibt*, München: C.H. Beck Verlag.

Stosch, K. von (2012): *Komparative Theologie als Wegweiser in der Welt der Religionen.* Reihe: Beiträge zur Komparativen Theologie, Bd. 6, Paderborn: Ferdinand Schoeningh Verlag.

Vött, M. (2002): *Interreligiöse Dialogprinzipien. Ein Lernprogramm für den christlich–muslimischen Dialog*, Frankfurt am Main: Verlag Lembeck.

Waardenburg, J. (2007): Selbstsicht und Sicht des Anderen. Alte Abgrenzungen und neue Wege zur Offenheit im christlich-islamischen Verhältnis, in: *Identität durch Differenz? Wechselseitige Abgrenzungen in Christentum und Islam*, Reihe: Theologisches Forum Christentum – Islam, hg. von Schmid, H. et al., Regensburg: Verlag Friedrich Pustet, 21–40.

Susanne Orth

„Wenn dich morgen dein Sohn fragt“ (Dtn 6,20): Bildung und Religion – eine katholische Perspektive

Im sechsten Kapitel des Buches Deuteronomium findet sich das Glaubensbekenntnis des Volkes Israel, das *Schma Israel*. Dort heißt es: „Höre Israel! Jahwe, unser Gott, Jahwe ist einzig. Darum sollst du den Herrn, deinen Gott, lieben mit ganzem Herzen, mit ganzer Seele und mit ganzer Kraft. Diese Worte, auf die ich dich heute verpflichte, sollen auf deinem Herzen geschrieben stehen. Du sollst sie deinen Söhnen wiederholen. Du sollst von ihnen reden, wenn du zu Hause sitzt und wenn du auf der Straße gehst, wenn du dich schlafen legst und wenn du aufstehst. Du sollst sie als Zeichen um das Handgelenk binden. Sie sollen zum Schmuck auf deiner Stirn werden. Du sollst sie auf die Türpfosten deines Hauses und in deine Stadttore schreiben.“ (Dtn 6,4–8)

Der Text gehört zu den zentralen Texten des Judentums. In beeindrukkender Weise wird hier ein Lernprozess geschildert. Zunächst wird sichergestellt, dass der Angesprochene – um im Bild des Lernens zu bleiben, der Schüler – aufmerksam ist: „Höre“. Dann folgt der zentrale Satz über die Beziehung des gläubigen Juden zu Gott. Und schließlich wird ein kontinuierlicher Lern- und Wiederholungsprozess beschrieben. Dabei kommen Memoriertechniken zum Tragen, wie sie auch heute noch Schülerinnen und Schüler oder auch Studierende in der Prüfungsvorbereitung anwenden: das Wiederholen, das Sich-Vorsagen zu verschiedenen Zeiten des Tages, das „Sich-Aufschreiben“ und „Sich-immer-wieder-vor-Augen-führen“.

Etwas weiter unten im selben Kapitel wird schön beschrieben, dass es jedoch nicht nur um stures Auswendiglernen geht. In den Versen 20ff heißt es: „Wenn dein Sohn dich morgen fragt: Warum achtet ihr auf die Satzungen, die Gesetze und Rechtsvorschriften, auf die der Herr, unser Gott, euch verpflichtet hat, dann sollst du deinem Sohn antworten: Wir waren Sklaven des Pharao in Ägypten und der Herr hat uns mit starker Hand aus Ägypten geführt […] um uns in das Land, das er unseren Vätern mit einem Schwur versprochen hatte, hineinzuführen und es uns zu geben.“

In dieser Passage wird deutlich, dass es darum geht, die Erinnerung an *das* zentrale Erlebnis für das Volk Israel, die Befreiung aus der ägyptischen Knechtschaft, in die nächsten Generationen weiterzutragen und auch diese dadurch zu prägen. Hier wird eine Erzähl- und Erinnerungskultur begrün-

det – und dies überaus erfolgreich, wenn man bedenkt, dass der Text etwa zweieinhalbtausend Jahre alt ist. Beachtlich ist auch, dass eine so alte Tradition die Frage des Sohnes, die als Schülerfrage allen, die unterrichten vertraut ist: „Warum sollen wir das überhaupt lernen? Was hat das mit uns zu tun?“ ernst nimmt und aufzeigt, warum die Geschichte und der Glaube des Volkes Israel auch für kommende Generationen von Bedeutung sind. Weiter unten im selben Kapitel heißt es: „… damit es uns das ganze Leben lang gut geht und er uns Leben schenkt, wie wir es heute haben“ (V. 24). Bildung wird hier als Voraussetzung für gelingendes Leben beschrieben.

Als zweite Annäherung an unser Thema eine politische Einschätzung zum Thema Bildung: Alle zwei Jahre gibt die Bundesregierung einen Bericht zu Bildung in Auftrag. Der letzte, aus dem Jahr 2012, attestiert unserer Gesellschaft, dass Bildung in Deutschland einen hohen Stellenwert hat. Bildung gilt bei uns als der entscheidende Faktor für sozialen Aufstieg und für soziale Integration. Angesichts der fortschreitenden Globalisierung und des damit leichten Zugangs zu billiger Arbeitskraft wird Bildung bei uns vermutlich in den nächsten Jahren noch an Bedeutung gewinnen.

1. Was hat Bildung mit Religion zu tun?

Um die Frage, was Bildung mit Religion zu tun hat, zu beantworten, müssen wir zunächst fragen, was Bildung eigentlich ist. Einer der großen Bildungsreformer und wirkmächtigsten Persönlichkeiten der deutschen Kulturgeschichte, Wilhelm von Humboldt (1767–1835), beschreibt in seiner wahrscheinlich 1792 entstandenen Schrift *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen* den Kerngedanken seiner Bildungstheorie wie folgt: „Der wahre Zweck des Menschen […] ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen. Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste und unerlässliche Bedingung. Allein außer der Freiheit erfordert die Entwicklung der menschlichen Kräfte noch etwas anderes, obgleich mit der Freiheit eng Verbundenes: die Mannigfaltigkeit der Situationen.“ (Humboldt 2010, 22)

Damit wird deutlich, dass Bildung bei Humboldt weit mehr ist als Wissen oder die Anwendung einzelner Kompetenzen. Sie bestimmt das Menschsein wesentlich und ereignet sich als selbsttätiges Geschehen in der Auseinandersetzung des Menschen mit der Welt.

Während in der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts in Europa und Nordamerika davon ausgegangen wurde, dass Religion ein wegen zunehmender naturwissenschaftlicher Erkenntnisse aussterbendes Phänomen sei,

ist heute wieder plausibler, dass Religion konstitutiv zum Menschen dazugehört. Die Naturwissenschaften liefern uns zwar Erkenntnisse über das „Wie“, nicht aber über das „Warum“ und „Wozu“ der Prozesse unserer Welt.

„Warum ist überhaupt etwas und nicht vielmehr nichts?“ Diese Frage gehört zu den Grundfragen der abendländischen Philosophie, wenn sie nicht sogar *die* Grundfrage ist. Sie lässt sich durch die Naturwissenschaften nicht beantworten. Diese wollen dies im Übrigen auch gar nicht, geht es ihnen doch vielmehr darum, die Natur zu beobachten und zu vermessen, Abläufe zu erklären und dabei Regelmäßigkeiten zu erkennen.

Mirjam Schambeck verweist in ihren Beitrag „Warum Bildung Religion braucht…Religionspädagogische Einmischung in bildungspolitisch sensiblen Zeiten“ auf „zwei „unverdächtige Zeugen“, die sich in jüngster Zeit dafür ausgesprochen haben, dass Bildung und Religion zusammen gehören. Sie verweist zum einen auf Jürgen Habermas, der in den letzten Jahren betont, dass die Religionen ein „Sprach-, Sinn- und damit auch Vernunftpotential bergen, das es sonst nirgendwo gibt.“ (Habermas 2005, 137, zit. nach Schambeck) Auch wenn Religion hier funktional gesehen wird – also von der Frage her, was sie einer Gesellschaft nutzt – ist es doch bemerkenswert, dass die Religion hier vor allem als etwas gesehen wird, dessen unsere Gesellschaft bedarf und das eingeübt werden muss.

Der zweite Zeuge ist Jürgen Baumert, Bildungsforscher, der vor allem durch seine Beiträge zur PISA-Studie bekannt geworden ist. Baumert greift die klassische Bildungstheorie von Humboldt auf, die vier Arten der Weltbegegnung unterscheidet. Diese vier Arten oder Modi sollen sicherstellen, dass die nachwachsende Generation im jeweiligen Bildungssystem alle notwendigen Basiskompetenzen zur Begegnung mit der Welt erwerben kann. Dabei verändert er diese aber, indem er die Religion einem eigenen Modus zuweist. Daran wird – wie Mirjam Schambeck ausführt – mehreres deutlich. Zum einen, dass Religion einen eigenen Weltzugang darstellt, der nicht durch andere zu ersetzen ist. Zum anderen, dass Religion ein Weltzugang ist, der sich – wie andere auch – vor der Vernunft verantworten muss. Zudem legitimiert diese Betrachtungsweise, dass es auch an der öffentlichen Schule einen eigenen Ort gibt, an dem dieser Zugang erschlossen wird.

2. Warum engagiert sich die katholische Kirche für Bildung?

Mit ihrem breiten Angebot für alle Altersgruppen ist die katholische Kirche einer der großen Akteure auf dem Feld der Bildung. Sie ist Trägerin von

Kindergärten, Schulen und Hochschulen. Sie verantwortet die Inhalte des katholischen Religionsunterrichts an den öffentlichen Schulen und des Studiums der katholischen Theologie an den Hochschulen. Sie unterhält Chöre und Leihbibliotheken, sie bietet von älteren Jugendlichen organisierte Gruppenstunden, Zeltlager und auch Formen der offenen Jugendarbeit an. In der Erwachsenenbildung unterhält sie Akademien und bietet durch Bildungswerke ein breites Angebot an Vorträgen und Gesprächskreisen auch in der Fläche an. Nicht zuletzt mit Blick auf die Entfaltung der Persönlichkeit haben auch alle Gottesdienste und Gesprächs- und Begleitungsangebote bildenden Charakter – auch wenn die Bildung bei diesen Angeboten sicher nicht ganz im Vordergrund steht.

Das Christentum ist seit seinen Anfängen eine Religion der Bildung. Es ist entstanden aus dem Judentum, für das die Memoria, das Erinnern an das Handeln Gottes in der Geschichte wesentlich ist. Die Fähigkeit zu lesen und damit die Schriften der Tora studieren zu können, ist entscheidend. Im Judentum ist Lernen Lebensphilosophie.

Viele jüdische Kinder lernen schon im Kindergarten hebräisch lesen. Sie lernen das eingangs zitierte „Schma Israel", das Glaubensbekenntnis der Juden und sie lernen die Bedeutung der Feste des Judentums, die – wie die christlichen Feste im Jahreskreis auch – an bestimmte Heilstaten Gottes erinnern und in sich einen bildenden Charakter haben. Im Grundschulalter lernen viele jüdische Kinder, die Tora zu übersetzen. In der Regel ab dem elften Lebensjahr beginnt das Studium des Talmuds. Lernen ist im Judentum jedoch nicht auf die Kindheit und Jugendzeit beschränkt, sondern ist Aufgabe für das ganze Leben.

An diese Tradition knüpft das Christentum an. Die Kenntnis und das Studium der Heiligen Schrift haben zwar nicht denselben Stellenwert wie im Judentum. Aber das Christentum ist eine Religion, die in ihren Anfängen und in der heutigen Situation in weiten Teilen der Welt wieder auf individueller Entscheidung beruht. Anfangs (und heute teilweise wieder) musste die oder der Einzelne selbst entscheiden, sich taufen zu lassen. Heute geht es – wenn nicht um die Taufe – dann doch um Frage, ob man weiter zu dieser Gemeinschaft gehören möchte. Wenn die Entscheidung des Einzelnen eine solch hohe Bedeutung hat, wird schnell deutlich, dass Bildung, im anfangs ausgeführten humboldtschen Sinne der „Bildung aller Kräfte zu einem Ganzen" (Humboldt 2010, 22) wichtig ist. Da das Christentum auf die freie Entscheidung des Einzelnen angewiesen ist, ist es für diese Religion (ebenso wie für das Judentum und den Islam) zentral, auf die Bildung jedes einzelnen großen Wert zu legen. Daher ist es nicht verwunderlich, dass die ersten Schulen in unseren Breiten Kloster- oder Domschulen waren. Noch heute

gehört Bildung wesentlich zum Auftrag der Kirche. Weltweit ist die katholische Kirche die größte nicht-staatliche Schulträgerin. Insbesondere in Ländern, die eine strenge Trennung von Staat und Kirche vorsehen (und damit auch keinen kirchlich verantworteten Religionsunterricht an staatlichen Schulen – wie bei uns – kennen) ist der Anteil der katholischen Schulen sehr hoch.

Nach jüdisch-christlichem Verständnis ist der Mensch Abbild Gottes (Gen 1). Darin gründet seine Würde. Jeder Mensch ist Person und hat ein Recht auf Bildung, die die Entfaltung seiner Persönlichkeit fördert. Pico della Mirandola (1463–1494), ein großer Philosoph der Renaissance-Zeit, spricht vom Menschen als „Former und Bildner seiner selbst". (Mirandola 1997, 9) Bildung nach christlichem Verständnis zielt darauf ab, dem eigenen Leben selbstbestimmt eine Gestalt zu geben, die man als das „gute Leben" beschreiben kann. Ein solches Leben ist Ausblick auf das, was Christen als „Heil" bezeichnen und was ihnen zugesagt ist. Eine solche Perspektive auf das Leben nimmt die Möglichkeit des Scheiterns und der Krise ausdrücklich in den Blick. Krankheit, Verlust und der Tod werden im Christentum dezidiert nicht verdrängt. Es geht vielmehr darum, Menschen zu befähigen, auch mit solchen Erfahrungen umzugehen, aus manchen vielleicht zu lernen und zu reifen. Es gehört zu den großen Stärken des Christentums, dass es diese Erfahrungen nicht ausblendet und damit keinen zu engen Blick auf das gelingende Leben hat. Menschen sollen befähigt werden, ihr Leben als kohärent, als in sich stimmig zu erfahren – auch wenn es viele Momente gibt, die zunächst als Brüche empfunden werden. Dabei wird das Leid, das auch für Christen immer eine Frage bleibt, nicht funktionalisiert. Es geht vielmehr darum, das Vertrauen zu entwickeln, dass die Gottebenbildlichkeit konstitutiv das Menschsein bestimmt und dem Menschen deshalb auch nicht genommen werden kann. Entscheidend für den Gedanken der Gottebenbildlichkeit ist auch, dass Gott den Menschen nicht als einzelnes Wesen als sein Abbild geschaffen hat, sondern – wie das Buch Genesis erzählt – als Mann und als Frau. Dies will deutlich machen, dass der Mensch auf Beziehungen angelegt ist. Menschen erleben ihr Leben dann als besonders gelingend, wenn sie sich von anderen als wertgeschätzt erleben, wenn ihre Beziehungen gelingen. Gewissermaßen als Erweiterung des humboldtschen Bildungsbegriffs, könnte daher formuliert werden, dass Bildung nicht nur „Freiheit" und „Mannigfaltigkeit der Situationen" (Humboldt 2010, 22) voraussetzt, sondern auch gelingende Beziehung zu anderen Menschen.

Auch für die Bildungsprozesse ist im Übrigen die Frage, wie die in ihr handelnden Akteure in Beziehung zueinander stehen, wesentlich. Die neuere Lernforschung zeigt, dass für das Gelingen von Bildungsprozessen von

entscheidender Bedeutung ist, wie die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden gestaltet ist. Eine gute Beziehung zwischen Lehrerinnen und Lehrern und Schülerinnen und Schülern ist Voraussetzung für das Gelingen von Lernprozessen.

3. Warum gibt es konfessionellen Religionsunterricht an öffentlichen Schulen?

Wenn man nun davon ausgeht, dass es sinnvoll ist, zur Bildung auch die Fragen der Religion zu zählen, stellt sich die Frage, wie man diesen Bereich in das schulische Lernen eingliedert. Die Mütter und Väter des Grundgesetzes haben – in Anlehnung an die Zeit vor der Diktatur der Nationalsozialisten – einen Weg gefunden, der es ermöglicht, die Sprachform des Religiösen zu erlernen, ohne die Religionsfreiheit, die von den Menschenrechten geboten ist, zu verletzen.

Die Aussagen im Grundgesetz finden sich im Artikel 7. Dieser befasst sich mit unterschiedlichen Themen, deren bindende Klammer die Elternrechte bei der schulischen Erziehung sind. Diese sind einerseits in Abwehr des nach dem Krieg überwundenen Staatssystems, andererseits in Abwehr des konkurrierenden Systems im Osten Deutschlands formuliert. Traditionell sind die Elternrechte mit Blick auf die Bildung immer eng mit der religiösen Orientierung der Schule verknüpft gewesen. Absatz 3 des genannten Artikels lautet: „Der Religionsunterricht ist in den öffentlichen Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen ordentliches Lehrfach. Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes wird der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt. Kein Lehrer darf gegen seinen Willen verpflichtet werden, Religionsunterricht zu erteilen."

Von der Verfassung wird Religionsunterricht als etwas definiert, das in erster Linie den Kindern und Jugendlichen dient und nur indirekt – wie heute gelegentlich vermutet – vor allem den Religionsgemeinschaften. Von der Zielsetzung her ist eindeutig, dass es nicht darum geht, den Kirchen einen Einflussbereich in der Schule zu sichern. Dies wäre von der Sache her auch nicht zu rechtfertigen. Vielmehr bedient sich der Staat beim Religionsunterricht der Religionsgemeinschaften, um sich eine Leistung „einzukaufen", die er aufgrund seiner Selbstbeschränkung selbst nicht liefern könnte. Der Staat hat entschieden, gerade auch vor dem Hintergrund der Katastrophe des Nationalsozialismus, keine letzten Antworten auf Fragen nach dem Sinn und der Religion zu geben. Manche vertreten auch die Auffassung,

dass der Staat auf die Religionsgemeinschaften angewiesen ist, weil sie die zentralen Bindeelemente dafür geben können, dass eine Gesellschaft und ein Staat überhaupt funktionieren. Ob ein Gemeinwesen Religion braucht, um zu funktionieren, ist aber umstritten. Ethisch gutes und verantwortetes Handeln ist nach Auffassung vieler auch ohne Religion möglich. Unstrittig ist jedoch, dass ein Staat nicht vorschreiben kann, was zu glauben ist. Wenn er die Fragen der Religion, also nach dem, woher wir kommen, wohin wir gehen und warum wir auf der Welt sind, die konstitutiv zum Menschsein dazu gehören, nicht ausklammern möchte, ist er auf die Religionsgemeinschaften als Partner angewiesen.

Religionsunterricht ist bei uns daher mit gutem Grund so organisiert, dass er die Fragen der Religion aus der „Teilnehmerperspektive" betrachtet. Im Religionsunterricht wird nicht abstrakt über Religion gesprochen, sondern den Schülerinnen und Schülern wird die religiöse Dimension des Menschseins erschlossen. Dabei werden die Schülerinnen und Schüler mit ihrer eigenen Konfession und Religion bekannt gemacht. Sie werden auf ihrer Suche nach dem Sinn ihres Lebens begleitet und unterstützt, ihre eigene Identität zu finden. Religion wird als prägender Bestandteil unserer Gesellschaft und Geschichte thematisiert. Der Religionsunterricht trägt dazu bei, anderen Religionen und Kulturen achtsam zu begegnen und verhilft zu einem ethisch verantwortungsvollen Handeln.

4. Was will der katholische Religionsunterricht?

Katholischer Religionsunterricht kann heute anknüpfen an der Konjunktur religiöser Bildung. Kinder und Jugendliche stellen heute wie zu allen Zeiten die Fragen, nach dem Woher, Wohin und Wozu ihres Lebens. Die Gesellschaft formuliert den Anspruch, der Religionsunterricht solle Werteerziehung leisten. Dies tut er zwar auch, indem er Schülerinnen und Schüler in ihrer Auseinandersetzung mit christlichen Werten unterstützt und sie darin begleitet, ihre eigenen Werte vor dem Hintergrund der christlichen Botschaft zu hinterfragen und sich von ihr anregen zu lassen. Dies ist aber nicht die Hauptaufgabe des Religionsunterrichts. Sie besteht vielmehr darin, die Frage nach Gott zu stellen und Schülerinnen und Schülern die Antwortversuche der biblischen Schriften und der kirchlichen Tradition vorzustellen und zur Auseinandersetzung mit ihnen herauszufordern. Dass diese Frage im Raum der öffentlichen Schule gestellt wird, ist für die Bildung wichtig. Nicht nur, weil Religion zu unserer Welt dazu gehört und religiöses Sprechen ein Modus der Welterschließung ist, sondern weil es für den (jungen) Menschen

wichtig ist, auf sein religiöses Empfinden im Raum der öffentlichen Schule zu reflektieren, sich kritisch mit seinem Glauben auseinanderzusetzen und zu erkennen, dass es verschiedene Formen der Welterschließung gibt, die jeweils ihre Berechtigung haben. Diese Auseinandersetzung mit Religion als einem Unterrichtsfach im Dialog verhindert religiösen Fanatismus, weil Religion aus dem rein privaten Raum oder dem der eigenen religiösen Gemeinschaft hinaus in den Raum der Öffentlichkeit geholt wird.

Religionsunterricht hat im Kanon der Unterrichtsfächer einen besonderen Platz, weil seine Inhalte – im Gegensatz zu denen der anderen Fächer – nicht vom Staat, sondern von der ihn verantwortenden Religionsgemeinschaft vorgegeben werden. In der Praxis bedeutet dies, dass der Staat gewissermaßen den Rahmen für das Fach vorgibt, also den Stundenumfang, die äußeren Vorgaben für Prüfungsleistungen und ähnliches, die Kirche beziehungsweise Religionsgemeinschaft aber festlegt, was zu lernen ist. Dabei bietet die konfessionelle Verfasstheit des Religionsunterrichts die besondere Chance einer authentischen Begegnung mit dem christlichen Glauben. Im konfessionellen Religionsunterricht ist Religion nicht nur ein Gegenstand, der behandelt wird, sondern etwas, das aus der Perspektive der Teilnehmenden erfahren wird. So wie von einem Musiklehrer erwartet wird, dass er ein oder mehrere Instrumente spielt und von einer Sportlehrerin, dass sie in verschiedenen Sportarten gute Kenntnisse hat, oder wie von einem Fremdsprachenlehrer eine eigene Sicherheit in der Zielsprache erwartet werden darf, so muss auch die Religionslehrerin und der Religionslehrer selbst die Sprache des Religiösen kennen. Sie oder er sollte den Glauben als für das eigene Leben bedeutsam erfahren haben, muss wissen, was es heißt, das eigene Leben am Evangelium auszurichten, weil sie oder er nur dann Schülerinnen und Schülern diese Form der Welterschließung nahe bringen kann.

Während im Religionsunterricht die Lehrerin oder der Lehrer klar positioniert sein muss, sieht das Bild bei den Schülerinnen und Schülern deutlich bunter aus. Schon die Synode der deutschen Bistümer in den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts hatte im Blick, dass hier eine große Heterogenität vorherrscht. Bereits damals wurde zwischen drei Gruppen von Schülerinnen und Schülern unterschieden. Denen, die sich als gläubig empfinden, denen die sich als ungläubig bezeichnen und denen, die auf der Suche sind. Die Zahlenverhältnisse zwischen diesen drei Gruppen haben sich in den letzten 40 Jahren verschoben. Hinzu kommt, dass die Gruppen nicht mehr so klar voneinander abzugrenzen sind. Es gibt Schülerinnen und Schüler, die sich als gläubig beschreiben, aber keinen Kontakt zu ihrer örtlichen Pfarrgemeinde haben und es gibt Schülerinnen und Schüler, die aktiv in ihrer Pfarrei sind, sich aber als Suchende verstehen und viele traditionelle Glaubens-

inhalte für sich persönlich mit Fragezeichen versehen oder sich noch gar nicht intensiver mit ihnen beschäftigt haben.

In jüngster Zeit wird die Heterogenität, also die Verschiedenheit von Schülerinnen und Schülern, die in einer Klasse oder Lerngruppe zusammenkommen, in der Pädagogik und auch in der Schulentwicklung stark betont. Bei der derzeitigen Arbeit an den Bildungsplänen ist dies eines der Hauptthemen: Die Pläne sollen so gestaltet werden, dass das Lernen in heterogenen Gruppen – wie sie sich in allen Schularten finden – unterstützt wird. Die neue Schulart der Gemeinschaftsschule beruht in ihrem Konzept vor allem darauf, dass die Unterschiedlichkeit der Schülerinnen und Schüler mit Blick auf ihre Interessen, aber auch ihren Lernstand in den verschiedenen Unterrichtsbereichen für den Lernprozess aller fruchtbar gemacht wird.

Dass der Religionsunterricht an unseren Schulen gut aufgestellt ist, hängt maßgeblich damit zusammen, dass er sich der Herausforderung der Heterogenität seit langem stellt und sich früh schon mit der Frage befasst hat, wie er der Unterschiedlichkeit des Interesses und des Vorwissens seiner Schülerschaft gerecht wird. Bei jedem Fach spielt es natürlich eine Rolle, inwieweit Schülerinnen und Schüler sich auch außerhalb der Schule mit dem Gegenstand befassen. Wer im Verein eine Sportart erlernt, wer in der städtischen Musikschule Unterricht hat oder auch einfach nur in seiner Freizeit viel liest, wird in den entsprechenden Unterrichtsfächern anders lernen als derjenige, der dies jeweils nicht tut. Im Religionsunterricht ist der „Wissensvorsprung" derjenigen, die einschlägig „aktiv" sind, besonders augenfällig. Vielen Kindern und Jugendlichen ist jegliche Art des religiösen Sprechens oder Denkens fremd. Umgekehrt gibt es natürlich auch heute Schülerinnen und Schüler, die durch eigenen Kindergottesdienstbesuch, durch Sakramentenkatechese oder Ministrantendienst erhebliches Vorwissen und vielfältige Erfahrungen mitbringen.

Dadurch dass der Religionsunterricht schon lange mit der Frage umgeht, wie er die unterschiedlichen Schülerinnen und Schüler ansprechen und auch ins Gespräch untereinander bringen kann, ist er für die künftigen schulischen Entwicklungen besonders gut gerüstet. In anderen Fächern muss die Erkenntnis, wie unterschiedlich die Schülerinnen und Schüler sich zu den jeweiligen Inhalten stellen, erst langsam wachsen. Unterschiedliche Vorkenntnisse werden hier vielfach noch mehr als Belastung für den glatten Vermittlungsprozess denn als Chance für das Lernen aller gesehen.

Welchen Aufgaben stellt sich der Religionsunterricht nun angesichts der Pluralität in religiösen Fragen in unserer Gesellschaft allgemein, aber auch in der jeweiligen Schülergruppe konkret? Die Deutschen Bischöfe haben in ih-

rem Papier „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“ 2005 drei Aufgabenbereiche benannt:

a) Der Religionsunterricht vermittelt strukturiertes und lebensbedeutsames Grundwissen über den Glauben der Kirche

Dabei umfassen die Ziele des Religionsunterrichts – wie die anderer Fächer – Kenntnisse, Fähigkeiten und Haltungen. Im Religionsunterricht gehört dazu eine Wachheit für letzte Fragen, Lebensfreude, Dankbarkeit für das eigene Leben und die Schöpfung, Sensibilität für das Leiden anderer, Solidarität und Respekt gegenüber anderen, Hoffnung auf eine Versöhnung über den Tod hinaus, Wertschätzung des Glaubens der Kirche.

Diese Haltungen bedürfen der Reflexion. Schülerinnen und Schülern sind die diesen christlichen Grundhaltungen zugrunde liegenden Glaubensaussagen oft unbekannt. Es geht also darum, das religiöse Grundwissen zu stärken, sich aber auch zu fragen, was andere glauben.

Eine Grundkenntnis der Lehre des Christentums ist wichtig, um unsere Kultur und Geschichte zu verstehen. Bildnerische Kunst, Literatur und Musik des Abendlandes erschließen sich kaum, wenn man keine Grundkenntnisse des Geschichtenschatzes des Christentums hat. Ähnliches gilt für die Geschichte, die untrennbar mit der des Christentums verwoben ist.

Das Wissen über die Religion des eigenen Kultuskreises ist dabei Basis für die Toleranz gegenüber Menschen aus anderen Kulturkreisen oder mit anderer Religion. Wer eine Religion intensiver kennen gelernt hat, wird Merkmale in anderen Religionen wieder finden. Es wird ihr oder ihm leichter fallen, auch eine andere Religion zumindest anfanghaft zu verstehen. Die Angst vor anderen Religionen, die auch Nährboden für eine feindliche Einstellung zu anderen Menschen sein kann, rührt oft daher, dass man die eigene Religion oder die des eigenen Kulturraums zu wenig kennt und deshalb Sorge um die eigene Identität hat.

Die Lehre des Christentums hat sich in 2000 Jahren in großer Breite entfaltet. Es stellt sich daher die Frage, welches Wissen im Religionsunterricht vermittelt wird. Dabei orientiert man sich zum einen an der Struktur und Logik des von der Kirche bezeugten Glaubens. Im Zentrum steht naturgemäß das Zeugnis von Jesus Christus: seine Verkündigung, sein Handeln an den Menschen, sein Leiden, Sterben und das Zeugnis von seiner Auferwekkung. Schülerinnen und Schüler sollen eine Vorstellung vom Ganzen des christlichen Glaubens erhalten und davon, wie die verschiedenen Glaubenssätze – in ihrem Bezug zu Jesus Christus – zusammenhängen.

Zum anderen bezieht sich das Grundwissen aus theologischen und pädagogischen Gründen auf die Lebenswirklichkeit und die Fragen der Schüle-

rinnen und Schüler. Dies geschieht in jedem guten Unterricht. Jeder Unterrichtsgegenstand muss danach befragt werden, ob er eine Lebensbedeutsamkeit für die Schülerinnen und Schüler hat. Es geht dabei nicht darum, Glaubensinhalte zu verzwecken und es wäre auch zu kurz gedacht, wenn man nur nach dem fragt, was Schülerinnen und Schüler aktuell gerade beschäftigt. Natürlich muss ein guter Unterricht auch die Dinge aufgreifen, die den Schülerinnen und Schülern gerade nahe gehen. Ein guter Religionsunterricht fragt aber auch weiter, mit welchen größeren Glaubensthemen sich Lebensfragen der Schülerinnen und Schüler verbinden lassen. Mancher Bezug wird sich für Einzelne möglicherweise auch erst in späteren Lebensphasen erschließen. Zudem gibt es Inhalte – und das gilt selbstverständlich auch für andere Fächer – die möglicherweise zunächst etwas sperrig erscheinen und deren Sinnpotential sich erst nach einer gewissen Beschäftigung mit der Materie erschließt.

b) Der Religionsunterricht macht mit Formen gelebten Glaubens vertraut und ermöglicht Erfahrungen mit Glaube und Kirche.

Die veränderte religiöse Situation heute, bei der die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler außerhalb der Schule nicht mit Formen gelebten Glaubens in Berührung kommt, scheint den Religionsunterricht vor die Alternative zu stellen, entweder nur die Schülererfahrungen zu thematisieren oder das christliche Glaubenswissen in religionskundlicher Weise zu vermitteln. Beides entspricht nicht den Zielen des katholischen Religionsunterrichts.

Das Spezifikum des konfessionellen Religionsunterrichts liegt darin, dass Glaube und Kirche in der Perspektive der Teilnehmenden thematisiert werden. Dies ist dadurch gewährleitet, dass der Lehrkraft vom zuständigen Bischof die Missio canonica verliehen wird. Sie ist Ausdruck des wechselseitigen Vertrauensverhältnisses zwischen der Kirche und der Lehrkraft. Der Religionslehrer ist mit seiner Kirche identifiziert und tritt den Schülerinnen und Schülern – und hier verwenden die Bischöfe ein starkes Wort – als „Zeuge“ gegenüber. Die Lehrerin / der Lehrer bezeugt den Glauben der Kirche in seiner Person. Dies bedeutet nicht, dass alle Religionslehrerinnen und Religionslehrer heiligmäßig leben würden (wenn dies der Anspruch wäre, hätten wir keine), sondern dass sie als Menschen erkennbar sind, die mit dem Glauben in ihrem Leben wesentliche Erfahrungen gemacht haben.

c) Der Religionsunterricht fördert die religiöse Dialog- und Urteilsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler

Der Religionsunterricht will die Schülerinnen und Schüler zu verantwortlichem Denken im Blick auf Religion und Glaube befähigen. In seinem Rationalitätsanspruch distanziert er sich dabei sowohl von jeglichem Fundamentalismus als auch von einem relativistischen Beliebigkeitspluralismus. Dadurch leistet der Religionsunterricht einen wichtigen Beitrag zur Aufgabe der Schule in Integration von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher sozialer, ethnischer und kultureller Herkunft.

Die hohe Qualität des derzeitigen Religionsunterrichts rührt sicher auch daher, dass er ein angefragtes Fach ist. Nicht von der Gesetzeslage und auch nicht von der allgemeinen Schulpädagogik, aber doch im Alltag an Schulen. Durch Fragen von Eltern und Lehrkräften anderer Fächer, denen der religiöse Zugang zur Welt fremd oder unheimlich ist. Aber auch durch Schulleitungen oder Personen in der Schulverwaltung, die nicht nachvollziehen können, warum Religionsunterricht ohne den im Vergleich zu vielen (aber nicht allen!) anderen Fächern durchaus beträchtlichen organisatorischen Aufwand nicht möglich ist. Und nicht zuletzt dadurch, dass Schülerinnen und Schüler, wenn sie religionsmündig sind, sich aus Glaubens- und Gewissensgründen vom Religionsunterricht abmelden können beziehungsweise ihre Eltern dies ohne Angabe von Gründen bereits früher tun können. Aber dadurch ist er anders als andere Fächer immer wieder herausgefordert gewesen, sich didaktisch weiter zu entwickeln und hat dies sehr erfolgreich getan. Dies erklärt auch, warum er sich bei vielen Schülerinnen und Schülern großer Beliebtheit erfreut und auch die meisten Religionslehrerinnen und Religionslehrer ihr Fach gerne unterrichten.

Literatur

Habermas, Jürgen (2005): *Zwischen Naturalismus und Religion.* Philosophische Aufsätze, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Humboldt, W. von (2010): *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen,* (zuerst Breslau, 1851), Stuttgart: Reclam.

Mirandola, Pico della (1997): *Über die Würde des Menschen,* (zuerst 1496), hg. und übers. von Gerd von der Gönna, Stuttgart: Reclam.

Schambeck, Mirjam sf (2010): *Warum Religion Bildung braucht* … Religionspädagogische Einmischung in bildungspolitisch sensiblen Zeiten, Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 9, H. 1, 249–263.

Christoph Schneider-Harpprecht

Religion und religiöse Bildung – eine Dimension der Gesellschaft – Thesen

1. Die abnehmende religiöse Sprachfähigkeit und Vertrautheit mit der jüdisch-christlichen Überlieferung führt in Deutschland und anderen westeuropäischen Ländern zunehmend zu Verunsicherung im Umgang mit Religion und in der Beurteilung religiösen Handelns. Tendenziell gefährdet dies die Ausübung des Grundrechtes der Religionsfreiheit.

2. Eine zentrale Ursache dafür sind Veränderungen in der religiösen Bildung (kein schulischer Religionsunterricht in der DDR, Religion als Privatsache, wissenschaftliche Wahrnehmung von Religion vorwiegend unter dem Gesichtspunkt der Kritik).

3. Ebenso wichtig sind als Ursache ein Mangel an Glaubwürdigkeit der Kirchen und religiösen Institutionen in den letzten Jahrzehnten (u.a. sexueller Missbrauch) sowie der radikale religiöse Fundamentalismus z. B. im Islam, Christentum und Hinduismus.

4. Die Deutschen sind religiöser als sie meinen. Der Religionsmonitor 2008 der Bertelsmannstiftung[1] zeigt, dass ca. 1/3 der Bevölkerung religiös hoch verbunden ist, 1/3 ist religiös ansprechbar und 1/3 ist nicht religiös. Religion ist empirisch ein wichtiger Bereich der Gesellschaft.

5. Religion wird in Zukunft nicht aus dem Leben der Gesellschaft verschwinden. Sie verändert jedoch ihr Erscheinungsbild (Pluralisierung und Individualisierung). Einzelne wählen religiöse Überzeugungen nicht mehr, weil die Autorität von Kirche oder Staat dies verlangen und sie dem Druck zur Konformität folgen, sondern orientieren sich vermehrt an dem Kriterium: Was für mich zum guten Leben nützlich ist, das wähle ich aus.

6. Die Bedeutung von Religion als konstitutiver Teil der Gesellschaft wird bestätigt durch die Theorie der Religionssoziologie. Die Systemtheorie Niklas Luhmanns z. B. analysiert die Kommunikation von sozialen Systemen unter dem Gesichtspunkt der Komplexität und ihrer Reduktion. Religion transformiert unbestimmbare in bestimmbare Komplexität. Dadurch er-

---

[1] Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), Religionsmonitor 2008, 2. Aufl., Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, 2008.

möglicht sie die Bewältigung von Kontingenzerfahrungen. Sie chiffriert das, was die Kommunikation sozialer Systeme in Frage stellt, erschließt es dadurch kommunikativ, macht es bearbeitbar und ermöglicht dadurch die Kontinuität des sozialen Zusammenlebens.

7a. Vertreter neuzeitlicher philosophischer Anthropologie kommen zu der Einsicht, dass Religion eine konstitutive Dimension des Menschseins ist. Wenn dies so ist, dann gibt es ein Recht jedes Einzelnen auf die freie Ausübung von Religion. Das Recht auf aktive und passive Religionsfreiheit ist als Menschenrecht in der deutschen Verfassung verankert Grundgesetz Art. 4 Absatz 1 u. 2)).

7b. Anthropologisch gründet die Freiheit des Subjekts in seiner Möglichkeit zum Anderssein (Ich ist ein Anderer, Arthur Rimbaud). Friedrich Schleiermacher hat dies schon zu Beginn des 19. Jahrhunderts in seiner Theorie des Subjekts in einer bis heute relevanten Weise durchbuchstabiert. Individuelles menschliches Leben vollzieht sich durch die Interaktion mit der Umwelt (Denken und Handeln), die nur dann zur Ganzheit integriert werden können, wenn sie auf ein Drittes, Anderes verweisen und wenn das Subjekt über eine Instanz verfügt, dieses wahrzunehmen. Diese Instanz ist das Gefühl als ganzheitliche Wahrnehmung von Selbst und Welt, das bezogen ist auf eine alles umgreifende Instanz (der/das Andere). Religion bringt das Gefühl symbolisch zur Darstellung. Religion ist das Gefühl der schlechthinnigen Abhängigkeit und symbolisiert diese in unterschiedlichen historisch entstandenen Gestalten.

8. Ob der von Menschen erfahrenen und symbolisch dargestellten Religion eine transzendente, göttliche Wirklichkeit entspricht, ist Gegenstand des individuellen Glaubens/Vertrauens und nicht der (natur)wissenschaftlichen Erkenntnis. Religion bezieht sich auf das, das uns unbedingt angeht (Paul Tillich), d. h. von letztgültiger Bedeutung ist. Der/die Einzelne entscheidet darüber, was bzw. wer das ist. „Woran du dein Herz hängst, das ist dein Gott“ (Martin Luther, Grosser Katechismus): Jesus, Buddha, die Natur, Fußball, Geld oder wirtschaftlicher Erfolg usw.

9. Religion ist ein Kommunikationsgeschehen. Sie ist sprachlich verfasst und wird in eigenen Sprachgestalten entwickelt und überliefert. Religion bildet und artikuliert sich in den sprachlichen Formen der digitalen und analogen Kommunikation (Text, Symbol, Ritus, …).

10. Wie jede Sprache, muss die Sprache der Religion gelernt werden. Das elementare und primäre Ziel religiöser Bildung ist das Erlernen und Einüben der Sprache der Religion. Religiöse Sprachfähigkeit schließt die Fähig-

keit zum Wahrnehmen, Verstehen, Interpretieren und religiös-ästhetischem Gestalten ein. Religiöse Sprachfähigkeit zielt auf religiöse Kompetenz als Erziehungs- und Bildungsziel. Sie kann sich nicht auf die kognitiven Fähigkeiten (z. B. Deutungs- und Urteilskompetenz) beschränken.

11. Für die Sprache der Religion gilt wie für alle Sprachen, je früher sie gelernt und eingeübt werden, desto selbstverständlicher wird der Umgang mit ihnen. Je früher das Erlernen und die Einübung der Sprache der Religion, desto kompetenter ist der spätere Umgang mit Religion in der Gesellschaft.

12. Sprache als Kommunikationsgeschehen verweist auf eine Gemeinschaft von Kommunizierenden, die sich dieser Sprache bedienen. Keine Sprache ohne Sprachgemeinschaft. Jede Sprachgemeinschaft bildet im Lauf der Zeit eine spezifisch geprägte Sprache aus, in der kulturelle Bedeutungen dargestellt und weiter gegeben werden. Sprachgemeinschaften sind Kulturgemeinschaften. Religiöse Sprachgemeinschaften bilden religiöse Kulturgemeinschaften, die sich in der Gesellschaft als konkrete Religionsgemeinschaften (z. B. Kirchen) gestalten.

13. Das heißt: Es gibt keine Religion ohne Religionsgemeinschaft. Jede Religionsgemeinschaft bildet ihre eigene Muttersprache aus.

14. Religiöse Bildung als Lernen der Sprache der Religion ist gebunden an die Sprache und sprachliche Überlieferung konkreter historischer und kultureller Religionsgemeinschaften. Sie beginnt mit dem Erlernen und Einüben der Muttersprache der Religion (z. B. römisch-katholisch, evangelisch-lutherisch, evangelisch-uniert, evangelisch-baptistisch, islamisch-sunnitisch, islamisch-schiitisch, alewitisch, jüdisch usw.). Das setzt voraus, dass die Unterrichtenden die Muttersprache der Religionsgemeinschaft beherrschen.

15. Die Religionsgemeinschaften verbinden mit ihrer sprachlichen Artikulation des Glaubens auch den Anspruch auf die überindividuelle Geltung der darin zum Ausdruck gebrachten Sicht der Wirklichkeit. Das findet Ausdruck in der Forderung, dass Personen, die Religion unterrichten, die authentische Sichtweise der eigenen Glaubensgemeinschaft vertreten und von ihr autorisiert sind.

16. Die Sichtweisen der Religionsgemeinschaften können miteinander konkurrieren oder sich durch ihren Absolutheitsanspruch ausschließen. Darum kann der Staat, der verantwortlich ist für die Garantie des Grundrechts der Religionsfreiheit, die religiöse Erziehung und Bildung nicht ausschließlich den Religionsgemeinschaften überlassen. Er muss dafür garantieren, dass sie sich im Rahmen staatlichen Rechts (Grundgesetz usw.) bewegt.

17. Für die religiöse Bildung und Erziehung bedeutet dies: Sie sind notwendig, damit kompetenter Umgang mit Religion in de Gesellschaft ermöglicht wird. Sie sind eine öffentliche Aufgabe der Gesellschaft, weil Religion ein Subsystem der Gesellschaft ist und ein Recht der Person ist. Sie sind gebunden an die Tradition der Religionsgemeinschaften und obliegen wegen des Wahrheits-/Geltungsanspruches der religiösen Überlieferung der inhaltlichen Verantwortung der Religionsgemeinschaften. Sie sind wegen des tendenziellen Absolutheitsanspruches der Religionsgemeinschaften im Interesse der Garantie der Religionsfreiheit eine Aufgabe des Staates. Der Staat kann jedoch selbst keine religiöse Überzeugung vertreten, ohne die Religionsfreiheit einzuschränken. Darum muss er die religiöse Bildung und Erziehung zwar garantieren, bei der inhaltlichen Gestaltung z. B. des Religionsunterrichts aber mit den Religionsgemeinschaften zusammen arbeiten.

18. Diese Argumente stehen im Hintergrund von Artikel 7 Abs. 3 des deutschen Grundgesetzes. Er regelt, dass der Religionsunterricht ordentliches Unterrichtsfach ist, das in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt wird. Er ist eine „res mixta“ von Staat und Religionsgemeinschaften, bei deren Gestaltung beide konkret zusammenarbeiten. Der Religionsunterricht ist ausdrücklich kein neutraler religionskundlicher Unterricht, sondern konfessioneller Unterricht, der mit der jeweiligen Religionsgemeinschaft abgestimmt und von ihr als authentisch autorisiert wird. Durch dieses Zusammenwirken wird sichergestellt, dass die religiöse Bildung in der Schule dem Grundrecht auf aktive und passive Religionsfreiheit Rechnung trägt.

Regine Oberle

Im Spannungsfeld von Konfessionalität und Ökumene – Eine Untersuchung zur universitären Religionslehrerausbildung in Deutschland

1. Einleitung

Die Frage nach der konfessionellen Zugehörigkeit spielt in unserer heutigen Gesellschaft kaum noch eine Rolle, wenngleich sowohl die Konfessionalität als auch die Multireligiosität im Alltagsgeschehen beispielsweise durch unterschiedliche kirchliche Bräuche und Feste, durch verschiedenartige Kirchenbauten, durch die Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Kirchengemeinden und zu verschiedenen Lerngruppen des Religionsunterrichts erfahrbar wird. Ein Spannungsfeld besteht also einerseits in der Frage nach der häufig verloren gegangenen konfessionellen Identität, nicht selten einhergehend mit bewussten oder unbewussten Abgrenzungstendenzen, und andererseits in dem Bemühen um interkulturelle und interreligiöse Begegnung in Toleranz und Empathie. In diesem Sinne ist der interreligiöse Dialog in aller Munde und wird nicht zuletzt von den christlichen Kirchen gefordert und gefördert. Häufig bleibt dabei unberücksichtigt, dass interkulturelle und interreligiöse Begegnung sowohl eine intensive Auseinandersetzung mit der eigenen Konfession als auch den interkonfessionellen Dialog notwendig voraussetzen. Vor diesem Hintergrund steht am Anfang des 21. Jahrhunderts die Frage, in welcher Form die christlich-religiöse Bildung und Erziehung in Deutschland im Spannungsfeld von Konfessionalität und Ökumene erfolgen kann. Dabei ist zu berücksichtigen, dass der Religionsunterricht bis in die heutige Zeit zwar konfessionell geprägt ist, spätestens seit Mitte des 20. Jahrhunderts jedoch unter Einbeziehung des ökumenischen Gedankens. Empirisch weitgehend ungeklärt ist allerdings die Frage nach einer adäquaten universitären Religionslehrerausbildung (vgl. Oberle 2010: 14; vgl. Pemsel-Maier/ Weinhardt 2011). Auf diesem Hintergrund soll im Folgenden auf der Basis von Rechtsgrundlagen und kirchlichen Bestimmungen zur universitären Religionslehrerausbildung eine empirisch-qualitative Untersuchung zur Praxis dieser Ausbildung aus dem Jahre 2009 vorgestellt werden. Die Studie geht der Frage nach, ob und inwieweit die Theologiestudierenden für die Lehrämter Grund-, Haupt- und Realschule bereits während des Studiums der Religionspädagogik zur Bildung von Kompetenzen im Spannungsfeld von Konfessionalität und Ökumene angeleitet werden. Aus der

Sicht der Religionspädagogiklehrenden an ausgewählten Hochschulen in Deutschland erfolgte eine qualitative Bestandsaufnahme der Ausbildung bezüglich der Struktur und Organisation sowie der Lehre und Forschung. Anregungen zur themenbezogenen Weiterentwicklung der universitären Religionslehrerausbildung, den Studienkonzeptionen, der Forschung und der Ökumene insgesamt werden abschließend zur Diskussion gestellt.

2. Vom „Ökumene lernen" zum „ökumenischen Lernen": Theologisch-kirchliche und religionspädagogische Positionen

Begriffsdefinitionen

Bereits bei Durchsicht der lexikalischen Literatur stößt man auf verschiedene Lesarten der Begriffe *Konfessionalität* und *Ökumene* (vgl. Thönissen 2007). Diese Tatsache wird in den Lexikonartikeln nicht zuletzt historisch begründet. Wenngleich beispielsweise der etymologische Ursprung des Begriffs *Konfession* in der lateinischen Ableitung von *confessio* theologisch zunächst das Bekennen zu Jesus Christus als dem Ursprung des christlichen Glaubens meint, wurde confessio im Laufe der Geschichte sowohl als normative Glaubensregel und kirchliches Bekenntnis als auch unter Hervorhebung der Unterschiede und in Abgrenzung zur anderen Konfession im Sinne einer Glaubenslehre der jeweiligen Religionsgemeinschaft oder Teilkirche verstanden (vgl. Ritter 2006: 248). Ebenso wird der Begriff *Ökumene* sowohl von den Konfessionskirchen als auch von einzelnen Vertretern unterschiedlich definiert. Unzweifelhaft stammt der Begriff ursprünglich aus dem Griechischen *oikumene* und meint übersetzt „die ganze bewohnte Erde". Diese Bedeutung findet sich Feifel und Frieling zufolge bereits im Neuen Testament, hier auch verstanden im Sinne von „zukünftiger Welt" (vgl. Frieling 1988: 659f.). In der Alten Kirche steht *Ökumene* im politischen Sinn als Synonym für das Römische Reich und im kirchlichen Sinn für die Gesamtheit der Christen. Im Zuge von ökumenischen Konzilien und Synoden sowie der Ausweitung der Kirche erlangt der Begriff universale und allgemeingültige Bedeutung (vgl. Drehsen u.a. 2001: 897f.). Die politische Dimension tritt in den Hintergrund. Bis zum heutigen Tag wird kontrovers diskutiert, ob zum Beispiel die bereits im Neuen Testament auftretenden unterschiedlichen Bekenntnisformeln und Theologien als Vorformen der heutigen Konfessionen verstanden werden können bzw. müssen (vgl. Feifel 1993: 81–83).

Theologische und kirchliche Positionen

Die unterschiedlichen Sichtweisen zum Konfessions- und Ökumenebegriff führen bis heute zu widersprüchlichen Auffassungen bis hin zur ausdrücklichen Abgrenzung von anderen kirchlichen Bekenntnissen. Beispielsweise versteht sich die römisch-katholische Kirche in der Regel nicht als Konfession im Sinne von „Teilkirche". Vor allem in den zum Teil kontroversen Erklärungen der Päpste wird deutlich, dass diese die Einheit bereits in der römisch-katholischen Kirche vollzogen sehen. Aus dieser Sichtweise heraus sind die getrennten Kirchen zur Wiedereingliederung in diese eingeladen. Mit diesem *Einheitsbewusstsein* werden das Bekenntnis zum Papst und die Unterordnung unter den „Heiligen Stuhl" verknüpft (vgl. Oberle 2010: 43–48). Daneben hat sich innerhalb der römisch-katholischen Kirche ein offeneres Verständnis ausgebildet. So wird beispielsweise im Konzilsdekret über den *Ökumenismus* „Unitatis redintegratio" die Spaltung der Kirche als „(…) Ärgernis für die Welt, als schädlich für die Verkündigung des Evangeliums und als Widerspruch gegenüber dem Willen Christi (bezeichnet)" (Dekret über den Ökumenismus 1964: Nr. 9 und 10; LG 8 und 15). Dem Dekret nach soll die Einheit der Kirche im ökumenischen Geist angestrebt werden. Wenngleich hier nicht mehr die Wiedereingliederung der übrigen Kirchen und Konfessionen in die katholische Religionsgemeinschaft gefordert wird, so wird doch zumindest die kooperative Vereinigung mit und unter dem Papst erwartet. Vertreter der evangelischen Konfessionskirche gehen dagegen in der Mehrzahl davon aus, dass auch andere Kirchen „die Kirche Christi" sind. So vertritt Käsemann die Auffassung, dass es *die* eine Kirche Christi nie gegeben hat und die Einheit der Kirche keinesfalls im Neuen Testament begründet liegt (Frieling 1988: 660). Bei dieser Position werden das Evangelium und der Glaubensvollzug durch die von Gott eingesetzten Sakramente als maßgeblich für die Einheit der Christen angesehen. Struktur- und Ordnungsgedanken treten in den Hintergrund. Im Vordergrund steht vielmehr die *versöhnte Verschiedenheit in konziliarer Gemeinschaft*, bei der dem Papst als Oberhaupt der römisch-katholischen Teilkirche gegebenenfalls eine besondere Rolle zukommen kann (Frieling 1988: 660; Feifel: [3]1996: 28). Als Ursache für diese unterschiedlichen Auffassungen werden von Theologen sowohl nichttheologische Faktoren, wie die soziokulturellen und historischen Kontexte oder philosophischen Traditionen, im Sinne des *Konfessionalismus* auch machtpolitische Interessen mit „exklusiven Wahrheitsansprüchen", als auch die Bemühungen der Kirchen, den christlichen Glauben kontextuell und theologisch zu konkretisieren, angeführt. Nach Gerhard Feige und anderen findet man konfessionalistische Einstellungen gegenwärtig vor allem dort, wo traditionelle Glaubensvorstellungen im Zuge der zunehmenden

zunehmenden Pluralität in die Krise geraten (vgl. Feige [3]1997: 236f.; Drehsen u.a. 2001: 660; Frieling 1988: 660.) Demgegenüber stehen Bestrebungen, eine einseitige Ausrichtung des Konfessions- und Ökumenebegriffs zu vermeiden. Im Sinne von *Konfessionalität* wird dabei betont, dass das Bestehen verschiedener Konfessionen mit ihrem je eigenen christlichen Glaubensverständnis der Verwirklichung von Einheit nicht im Wege steht, sofern keine Vereinheitlichung gefordert ist. Unter Berufung auf Karl Rahner wird gar von der notwendigen Wahrnehmung der *nachkonfessionellen Theologie* gesprochen. So gesehen werden die Kirchen nicht mehr als Institution verstanden, sondern als Gemeinschaft von Menschen, welche im theologischen Sinne nicht konfessionsverschieden sind (Rahner 1972: 199–212; Asbrand/ Scheunpflug 2005: 277). Zur Überwindung des Dilemmas um die Einheitsthematik werden sinnlogisch Überlegungen angestellt, den Begriff *Konfession* in Zukunft durch den Begriff *koinonia* im Sinne von *Gemeinschaft* zu verwenden. Allerdings brechen die kontroversen Diskussionen erneut auf, sobald in diesem Zusammenhang konkrete kirchliche und rechtliche Strukturen zur Sprache kommen. Der *Konsensökumene* müde, plädieren nicht wenige Ökumeniker der Gegenwart dafür, unter dem Stichwort *Einheit in Verschiedenheit* auf der Basis der biblischen Botschaft eine *Ökumene in Gegensätzen* zu praktizieren. Darüber hinaus bietet der interreligiöse Dialog zurzeit eine mögliche gemeinsame Plattform jenseits konfessioneller Verlustängste. Entsprechend wird dieser Dialog in der Tendenz von beiden Kirchen stärker forciert als das Gespräch unter den Konfessionen. In der Konsequenz läuft der interkonfessionelle Dialog Gefahr in den Hintergrund gedrängt oder als Selbstverständlichkeit vorausgesetzt zu werden. Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass offizielle kirchliche Erklärungen im Spannungsfeld von Konfessionalität und Ökumene unter unterschiedlichen Vorzeichen von den Einheitsbestrebungen sprechen. Die verschiedenen Ansätze führen bis in die heutige Zeit zu Missverständnissen und in der Folge zu Dialogschwierigkeiten bis hin zu konfessionalistischen Tendenzen. Diese Wahrnehmungen werden von den in den Studien Befragten durch entsprechende Erfahrungen in der Praxis und in einem Fall auch bei sich selbst bestätigt. Andererseits wird trotz Angst um den Verlust der je eigenen Tradition und konfessionellen Identität das Ringen um Dialog und Begegnung deutlich.

Religionspädagogische Positionen

Das skizzierte Spannungsfeld schlägt sich vor allem seit den 1980er Jahren bis heute in den Stellungnahmen der Konfessionskirchen um die christlich-religiöse Bildung und Erziehung in Deutschland nieder. Hierbei wird zunächst von beiden Kirchen unter dem Stichwort *Didaktik der Ökumene* oder

Ökumene lernen die Notwendigkeit einer ökumenischen Erziehung betont, allerdings ausschließlich als Teilaspekt der konfessionellen Bildung und Erziehung. Die römisch-katholische Kirche spricht in diesem Zusammenhang von der notwendigen Beheimatung in der eigenen Konfession, um eine konfessionelle Identität auszubilden und zu festigen. Diese Prägung dient als Grundlage für die anschließende respektvolle Begegnung mit den anderen christlichen Glaubensgemeinschaften. Schließlich meint *Ökumene lernen* nach römisch-katholischem Verständnis zunächst „(…) die Wahrnehmung des und die Auseinandersetzung mit dem Differenten, was schließlich zur Verständigung führt (…)“ (Bitter/ Miller 1986: 307–311). Man kann an dieser Stelle sicherlich von einer vorsichtigen Annäherung an die Schwesterkonfession sprechen, keineswegs aber von ökumenischem Lernen durch Perspektivenwechsel. Dagegen appellieren Vertreter der evangelischen Kirche, wie Wolfgang Huber, gegen eine mögliche Rückkehr-Ökumene für eine Ökumene der Profile, die „(…) unter gleichzeitiger Standortwahrung das verbindende Gemeinsame vor das Differente (…)“ stellt (Huber 2006: Abschnitt IV). Unter Berücksichtigung des unterschiedlichen Dialogverständnisses können bei diesen Ansätzen das gegenseitige Verstehen durch das Erkennen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden als erklärtes Ziel beider Konfessionskirchen genannt werden. Entsprechend wird *Ökumene lernen* innerhalb des konfessionellen Religionsunterrichts und der theologischen Ausbildung thematisiert und durch Vermittlung von Faktenwissen sowie durch das Behandeln spezifischer ökumenischer Rahmen- und Unterthemen mit begrenzter interkonfessioneller Kooperation in erster Linie zu einem Bildungs- und Erziehungsgegenstand erhoben (vgl. Goßmann 1987: 20). Darüber hinaus entwickelte sich im 20. Jahrhundert *die ökumenische Bewegung*, bei der sich Vertreter beider Konfessionen für die Einheit und den *interkonfessionellen Dialog* einsetzen. Im Sinne einer *ökumenischen Erziehung* sollen die Mitglieder einer konfessionellen Gemeinschaft als mündige Christen zur aktiven Teilnahme am ökumenischen Prozess befähigt werden (Becker 2001: 1444–1451). Diese Form der ökumenischen Erziehung und Bildung wird vom Ökumenischen Rat der Kirchen (ÖRK) und explizit von der evangelischen Kirche von Beginn an unterstützt (vgl. Lachmann 2006a: 293). Die römisch-katholische Kirche vollzog diesen Perspektivenwechsel zu einem späteren Zeitpunkt ebenfalls unter weitest gehendem Verzicht auf die so genannte Rückkehrthese (Böhm 2001: 57–59). Im Jahre 1993 legte die Gemeinsame Arbeitsgruppe der römisch-katholischen Kirche und des ÖRK unter dem Titel „Der sechste Bericht und Appendix B: Ökumenisches Lernen – ökumenische Überlegungen und Vorschläge“ schließlich Erklärungen zum *ökumenischen Lernen* vor (vgl. Gemeinsame Arbeitsgruppe der römisch-

katholischen Kirche und des ÖRK 1993: 493f.). Ökumenisches Lernen dient nunmehr explizit der Förderung von Versöhnung und der Anbahnung gegenseitigen Verständnisses und soll in diesem Sinne Beziehung und Gemeinschaft stiften. Dieser integrierende Dialog, auch als *dialogische Konfessionalität* beschrieben, soll historisch bedingte gegenseitige Verurteilungen und daraus resultierende Vorurteile überwinden, um in Toleranz „(…) gemeinsame Möglichkeiten des Glaubens und Handelns, des Lebens und Überlebens zu finden (…)“ (Noormann/ Becker/ Trocholepczy (2000): 181). Bei diesem Ansatz werden die Kirchen von Lerninstitutionen zu Lerngemeinschaften. In diesem Sinne, so wird betont, stellen die großen Konfessionskirchen einerseits Orientierungshilfen für die individuelle Lebens- und Glaubensgeschichte dar und fördern andererseits ein kirchlich-religiöses sowie staatlich-politisches Bewusstsein. Im Fokus dieser gemeinsamen Blickrichtung wird nunmehr das Gemeinsame betont und gestärkt, ohne die Gegensätze zu nivellieren. In der religionspädagogischen Diskussion tritt also zum *Ökumene Lernen* das *ökumenische Lernen*, neben die *Didaktik der Ökumene* eine *ökumenische Didaktik*. Im Mittelpunkt dieser Lernperspektive steht das Lernen in Gemeinschaft. Als Gruppen- und Beziehungsprozess verstanden, wird das „(…) Kennenlernen anderer sowie das Lernen von und mit anderen, die verschiedenen Traditionen angehören (…)“, angestrebt (Schlüter 2000: 146f.). In der religionspädagogischen Diskussion wird das ökumenische Lernen nunmehr im Sinne einer dynamischen Beziehungswirklichkeit beschrieben als Konzeptionen übergreifend, handlungsorientiert, sozial sowie interkulturell und interreligiös ausgerichtet. Als Beispiele hierfür werden das entwicklungspolitische Lernen, Lernprozesse der Ökumenischen Bewegung und der neuen sozialen Bewegungen wie die Ökologie-, Dritte-Welt-, Friedens- und Frauenbewegung angeführt. Diese von der protestantischen und, in zeitlicher Verschiebung, auch von der römisch-katholischen Kirche unterstützte Lernform wird als ökumenische Didaktik im Sinne von *Lernen im Horizont der Einen Kirche und Menschheit* verstanden (vgl. Leimgruber 2001a: 420–432). Die ökumenischen Lernprozesse gehen bei diesem Ansatz also im Sinne einer *ganzheitlichen Begegnungsdidaktik* über den innerkirchlichen Bereich und die interkonfessionellen Aspekte hinaus und stehen unter den Maximen des Weltethos. An dieser Stelle setzt wiederum eine kontroverse Diskussion ein. Skeptiker befürchten zum einen das Zurückdrängen des religiösen Moments zugunsten einer reinen Information über globale Probleme und zum anderen, dass das ureigene Verständnis der beiden unseren Kulturkreis prägenden christlichen Kirchen auf diese Weise kaum noch kritisch hinterfragt wird. Eine Ausweitung des Begriffsverständnisses im Sinne von *Ökumene der Weltreligionen* würde, so die Befürchtung,

zu einer einseitigen Fokussierung führen, so dass die spezifische Aufgabe des interkonfessionellen Einigungsprozesses und des interkonfessionellen Lernens in der Folge als bloßer Teilbereich des *interreligiösen Dialogs* im Sinne der *Großen Ökumene* verstanden und behandelt werden könnte. Die Ernsthaftigkeit des Ringens um christliche Einheit in Verschiedenheit würde in den Hintergrund gerückt (vgl. Geense 1992: 850). Befürworter wenden sich gegen diese Pauschalisierung. Sie sehen in einer *Didaktik der Weltreligionen* zum einen durchaus die Chance, Erfahrungswissen und biblisch begründetes Glaubenswissen zu verknüpfen und betonen zum anderen gerade die spezifisch christliche Verantwortung innerhalb dieses umfassenden Verständnisses (vgl. u.a. Asbrand/ Scheunpflug 2005: 277; Schlüter 2000: 164–169.171.175). Die Studie bestätigt, dass unter den Fachwissenschaftlern und befragten Experten das *Ökumene lernen* als Selbstverständlichkeit gilt. Damit einher geht eine *Didaktik der Ökumene*, die für alle in die Studie involvierten Standorte bescheinigt werden kann. Eine *Didaktik des ökumenischen Lernens* mit ihren vier didaktischen Grundprinzipien wird allerdings nur an wenigen Standorten und nur in Ansätzen praktiziert, stellt also kein Prinzip dar (Oberle 2010: 211–216). Somit werden sowohl die fachwissenschaftlichen Erkenntnisse als auch die weiterführenden theologisch-kirchlichen Erklärungen in der Praxis bislang nur in Ansätzen umgesetzt.

3. Gegenwärtige universitäre Religionslehrerausbildung in Deutschland im Spannungsfeld von Konfessionalität und Ökumene

Rechtsgrundlagen

Im Gegensatz zum Religionsunterricht an öffentlichen Schulen ist die universitäre Religionslehrerausbildung in Deutschland nicht explizit im Grundgesetz verankert. Lediglich auf die Freiheit der Forschung und Lehre sowie auf die Loyalitätspflicht gegenüber der Religionsgemeinschaft wird hingewiesen (vgl. Artikel 5 III GG (1)). Die universitäre Religionslehrerausbildung steht folglich nicht im Mittelpunkt der *res mixta*, wenngleich auch sie dem staatlichen Aufsichtsrecht unterliegt und gleichzeitig in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften vollzogen wird. Entsprechend bedürfen die Inhalte der Prüfungs- und Studienordnungen letztlich der kirchlichen Zustimmung. Als Resultat ist die universitäre Religionslehrerausbildung mit wenigen Ausnahmen eindeutig Bekenntnis gebunden. Details zur Lehrerausbildung werden in den Landeshochschulgesetzen geregelt, da die Kultur- und Wissenschaftshoheit in Deutschland letztlich bei den Bundesländern liegt. Vertraglich verpflichten sich die betei-

ligten Bundesländer, die Religionslehrerausbildung an den staatlichen Hochschulen zu gewährleisten und zu finanzieren. Dabei kommt es, in Absprache mit den jeweiligen Landeskirchen und Diözesanabteilungen, durchaus zu Ausdifferenzierungen, so dass das Lehramtsstudium mit dem Fach Evangelische oder Katholische Religionslehre für die Lehrämter Grund-, Haupt- und Realschule sowohl an kirchlichen Ausbildungsstätten als auch an staatlichen Universitäten in unterschiedlichen Struktur- und Organisationsformen möglich ist (vgl. Institut für Hochschulforschung Wittenberg 2009). Im Vergleich sind unter Beachtung bestehender Mischformen und Überschneidungen drei Ausbildungstypen zu benennen: die mehrheitlich *konfessionell ausgerichtete Religionslehrerausbildung*, die *nicht bekenntnisgebundene Ausbildung*, die jedoch auf allgemein christlicher Grundlage basiert, und die *religionskundliche Ausbildung* (vgl. Oberle 2010: 85–97). Die Bundesländer Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg und Mecklenburg-Vorpommern weichen von der konfessionell geprägten Ausbildung ab. Letztlich führt die rechtliche Verankerung des konfessionellen Religionsunterrichts als ordentliches Lehrfach zur rechtlich abgesicherten Installation der zumeist konfessionell geprägten Religionslehrerausbildung an staatlichen Hochschulen in Deutschland. Religionsunterricht und Religionslehrerausbildung bedingen sich so gesehen gegenseitig (vgl. Oberle 2010: 85–97).

Kirchlicher und fachwissenschaftlicher Diskurs

Die wenigen Erklärungen der christlichen Religionsgemeinschaften zur Konfessionalität und Ökumene in der universitären Religionslehrerausbildung thematisieren in den 1970er und 1980er Jahren vor allem verfassungsrechtliche Fragestellungen und damit bis heute ausschließlich die *konfessionell profilierte Ausbildungsform* (vgl. Kriegstein, von 2002: 62–65). Häufig finden sich diese Aussagen als Teil der Ausführungen zum öffentlichen Religionsunterricht (vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz [3]1977: Abschnitt 3.5; vgl. Kirchenamt der EKD 1994). Beide Kirchen verfolgen damit das vorrangige Ziel, die Religionslehrerausbildung im Zuge der Lehrerbildungsreform als feste Größe zu positionieren. Um die Studierenden kompetent auf das zukünftige *Berufsfeld Religionsunterricht* vorzubereiten, sollen diese zunächst eine konfessionelle Identität ausprägen, in der katholischen Kirche gestützt durch spirituelle Erfahrungen, um schließlich unter den Maximen des Weltethos in den als notwendig erachteten Dialog mit anderen Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen treten zu können (vgl. Lehmann 2000:6; Evangelische Kirche in Deutschland 1994: 57f.). Hierzu wird in den einschlägigen Erklärungen die Ausrichtung an den Kategorien *Wissenschaft*, *Berufsfeld* und *Person* im Sinne der Kompetenzbildung zwar theoretisch vor-

genommen, jedoch bleibt der Fokus vor allem auf den Berufsfeldbezug gerichtet. Diese einseitige Ausrichtung wird in der Lehrerbildungsforschung kritisiert (vgl. Heil/ Ziebertz 2005: 28). Von dieser eingegrenzten Sichtweise wird wiederum das Votum für eine *konfessionell profilierte Religionslehrerausbildung* mit verschiedenen, selten näher definierten Möglichkeiten der *Kooperation* abgeleitet. Detaillierte Kooperationsvorschläge, wie sie in den Erklärungen zur Ausbildung von Priestern von beiden Kirchen ausgeführt werden, werden bislang von keiner der christlichen Religionsgemeinschaften auf die universitäre Religionslehrerausbildung übertragen. Schließlich halten beide Kirchen an der Bekenntnisgebundenheit der Inhalte, der Lehrenden und Studierenden fest. Inhaltlich-theologische Absprachen zwischen den Kirchenleitungen sind nicht erkennbar. In den quantitativ geringen fachwissenschaftlichen Diskussionsbeiträgen wird ebenfalls überwiegend für eine konfessionell geprägte Ausbildung plädiert. Hinzu kommen Modelle für eine *christlich-ökumenische Ausrichtung* oder zumindest Ansätze für eine *interkonfessionelle Kooperation*. Manche Fachwissenschaftler entwickeln verschiedene Spielarten eines *integrativen Studiengang*es. Sehr selten wird für eine *religionskundliche Ausbildung* geworben (vgl. Oberle 2010: 103–119). Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Frage nach Konfessionalität und Ökumene in der universitären Religionslehrerausbildung sowohl in den staatlichen Rechtsgrundlagen, in den kirchlichen Erklärungen als auch in der fachwissenschaftlichen Diskussion und empirischen Religionspädagogik einen Randstatus innehat und mit Hänle als „Stiefkind" der Religionspädagogik bezeichnet werden muss (vgl. Hänle 1997: 105).

Themenbezogene Gemeinsamkeiten und Unterschiede von öffentlichem Religionsunterricht und universitärer Religionslehrerausbildung

Bereits die auffällig differente Anzahl an Veröffentlichungen zeigt, dass die Maximen zur Konfessionalität und Ökumene in der universitären Religionslehrerausbildung nicht kompatibel sind mit denen des öffentlichen Religionsunterrichts in Deutschland, wenngleich beide Bereiche in überwiegender Mehrheit konfessionell profiliert sind. Bietet beispielsweise *Mecklenburg-Vorpommern* für beide Konfessionen Religionsunterricht an öffentlichen Schulen an, werden an den Hochschulen des Landes ausschließlich evangelische Religionslehrkräfte ausgebildet. Den Prüfungsordnungen ist nicht zu entnehmen, woher die benötigten katholischen Lehrkräfte stammen. Obwohl der konfessionelle Religionsunterricht in *Berlin* kein ordentliches Lehrfach ist, sondern von den Kirchen verantwortet wird, bietet das Bundesland eine in der evangelischen Konfession verortete staatliche Religionslehrerausbildung an. Im Unterschied zum interreligiös-dialogisch ausgerichteten

Religionsunterricht in *Hamburg* ist die universitäre Religionslehrerausbildung an die evangelische Konfession gebunden und damit eindeutig christlich geprägt. Das Bundesland *Bremen* bildet analog zum interreligiös-dialogischen Religionsunterricht für den Lehrerberuf Religionswissenschaftler aus, allerdings inhaltlich ebenfalls auf christlicher Grundlage.

Dagegen besteht Parallelität im Land *Brandenburg*, welches für das Schulfach Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde (LER) entsprechende Lehrkräfte an den Universitäten ausbildet. Können also zur Konfessionalität und Ökumene des Religionsunterrichts differente Typen bestimmt werden, die in der Praxis realisiert sind und im fachwissenschaftlichen Diskurs ergänzt werden, sind die praktizierten Formen universitärer Religionslehrerausbildung weniger umfangreich und kaum ausdifferenziert. Zudem votieren beide Kirchen bei der universitären Ausbildung für die Einhaltung der Bekenntnisgebundenheit bezüglich der Inhalte, der Lehrenden und der Studierenden. Der Religionsunterricht steht dagegen allen Interessierten offen, wenngleich diese Einladung evangelischerseits deutlicher und umfassender ausgesprochen wird als katholischerseits (vgl. Oberle 2010: 225–228).

4. (Inter-)konfessioneller Kompetenzerwerb in der universitären Religionslehrerausbildung – Ergebnisse einer qualitativ-empirischen Bestandsaufnahme

Themenbezogene Qualifizierung der Lehramtsstudierenden

Die theoretischen Grundlegungen ergeben, dass die wenigen kirchlichen und fachwissenschaftlichen Beiträge zur themenbezogenen Qualifizierung der Lehramtsstudierenden eine konfessionelle Ausrichtung der universitären Religionslehrerausbildung voraussetzen. Sie stellen zudem vor allem den Berufsfeldbezug sowie die Zeugniskompetenz der angehenden Religionslehrkräfte in den Mittelpunkt der Überlegungen. Die Expertenbefragung per Fragebogen bzw. leitfadengestütztem Interview an insgesamt 26 Standorten in Deutschland diente auf dem Hintergrund der theoretischen Erkenntnisse als Bestandsaufnahme, um schließlich Anregungen für das Studium im Spannungsfeld zwischen Konfessionalität und Ökumene zu formulieren. Bezogen auf die *Lehramtsstudierenden* mit dem Fach evangelische bzw. katholische Religion macht die Untersuchung deutlich, dass die *Lehrenden* die adäquate Vorbereitung der Studierenden auf ihr zukünftiges Berufsfeld anstreben und dabei bemüht sind, die in der Lehrerbildungsforschung diskutierten Kategorien Wissenschaft, Berufsfeld und Person zu verknüpfen. Alle Befragten verfolgen das Ziel, die religionspädagogisch-

theologische Kompetenz der Studierenden unter dem Aspekt des Praxisbezuges und der Elementarisierung durch Vermittlung von themenbezogenem Fachwissen sowie durch Selbstreflexion zu fördern. Ziel ist der Abbau von Vorurteilen und die Anbahnung von Berufsfähigkeit. Die in die Untersuchung involvierten Lehrenden sind um die Vermittlung der christlichen Werte als Gegenangebot zu der individualisierten Religion bzw. Patchwork-Religion der Studierenden bemüht. Durch ein Bündel an Schwierigkeiten, welche sowohl in den Rahmenbedingungen als auch in dem themenbezogenen Verständnis der Lehrenden und Studierenden begründet liegen, erfolgt allerdings nur in Ansätzen eine Qualifizierung im Sinne einer ökumenischen Didaktik. Dies wird nicht zuletzt auf die ausschließlich konfessionelle Ausrichtung des Studiums mit standortabhängigen zeitlich und phasenweise begrenzten Kooperationsformen zurückgeführt. Entsprechend erwerben die Studierenden aus der Sicht der Lehrenden in der Regel nur geringe interkonfessionelle Kompetenzen innerhalb ihres Studiums. Von einer themenbezogenen Passung zwischen erster Ausbildungsphase und den kooperierenden Formen des Religionsunterrichts kann in der Praxis also nur in Ansätzen gesprochen werden (vgl. Oberle 2010: 228–230).

Themenbezogene Typen innerhalb des konfessionellen Konzepts

Bei allen, in die Befragungen involvierten Standorten, herrscht ein konfessionell geprägtes Ausbildungskonzept vor. Dieses wird durch drei praktizierte Typen erweitert: *Konfessionelle Kooperation*, *christlich-ökumenische Ausrichtung* und die in der Fachwissenschaft bislang vor allem unter *integrativen Studiengängen* skizzierte, aber nicht explizit benannte *christlich-interreligiöse Ausrichtung*. Die Ergebnisse der theoretischen Grundlegung werden damit bestätigt (vgl. Oberle 2010: Kapitel 4 und 230–240). Im Rahmen der *monokonfessionell geprägten Ausbildung* plädieren die Lehrenden für eine bewusste Auseinandersetzung mit der eigenen Konfession und Verwurzelung in ihr. In diesem Sinne wird eine *Didaktik der Ökumene* in unterschiedlicher Intensität je nach zur Verfügung stehender Ressourcen und Rahmenbedingungen praktiziert. Mit einer Ausnahme sind die Befragten davon überzeugt, dass eine rein monokonfessionelle Ausbildung für eine entsprechende Qualifizierung der Studierenden nicht ausreicht. In der Konsequenz binden sie auf unterschiedliche Weise kooperative Elemente in die Ausbildung ein. Für die *konfessionelle Kooperation* sprechen nach Expertenansicht außerdem der steigende öffentliche Druck, wonach das Festhalten an Konfessionen in der Öffentlichkeit vermehrt in Frage gestellt wird, sowie eine gute Beziehungsstruktur zwischen den Agierenden an den einzelnen Standorten. Sie sind vor allem um die Förderung der Dialog- und Kommunikationsfähigkeit in re-

spektvoller Anerkennung des anderen bemüht, wie sie bereits von Dietlind Fischer als „Kommunikationskultur für Religionslehrkräfte“ (Fischer 2005: 5) beschrieben wurde. Allerdings setzen die Lehrenden in dieser Fokussierung nur einen Teilbereich der in der Fachwissenschaft beschriebenen *ökumenischen Didaktik* um. Entsprechend unterschiedlich fallen die praktizierten Kooperationsvarianten aus. Vertreter der *christlich-ökumenischen Ausrichtung* argumentieren darüber hinaus, dass die Disziplin Religionspädagogik per se ökumenisch ausgelegt ist, da keine inhaltlich-theologischen Unterschiede auszumachen sind. Festzustellen ist, dass die Vision einer Ausbildung in ökumenischer Weite letztlich dort geäußert wird, wo dieses Modell bereits in Ansätzen Realität ist. Entsprechend scheinen die Lehrenden zur christlich-ökumenischen Zusammenarbeit in dem Umfang bereit zu sein, in dem die strukturellen und organisatorischen Gegebenheiten eine solche zulassen. Entsprechend wünschen sie die staatliche sowie kirchliche Anerkennung dieser Ausrichtung und unterbreiten nachfolgende Umsetzungsvorschläge. Im Sinne des in der Fachwissenschaft diskutierten *Perspektivenwechsels* soll das ökumenische Bewusstsein bei den Studierenden gefördert werden. Nicht die Konfession, sondern die christliche Religion soll hierbei im Mittelpunkt stehen. Hierzu werden bereits an einzelnen wenigen Standorten Studien- und Prüfungsinhalte konfessionsübergreifend abgestimmt, organisatorische Umstrukturierungen mit teilweiser Auflösung der Trias analog zum Religionsunterricht vorgenommen, ein Ökumenisches Institut gegründet und ein konfessionsübergreifender Grundkurs Theologie mit Wunsch nach einem Fach Christliche Theologie installiert, in Ausnahmen zeitlich begrenzte nicht themenbezogene Forschungsprojekte durchgeführt sowie eine interkonfessionelle Verzahnung der beiden Ausbildungsphasen gefordert und gefördert. Die *christlich-interreligiöse Ausrichtung* wird allerdings an keinem Standort als durchgängiges Prinzip realisiert, was dem Diskussionsstand in der Fachwissenschaft entspricht. Solchermaßen orientierte Experten wünschen sich visionär eine Ausbildung im Sinne der weltweiten *Großen Ökumene*, die ausgehend von der eigenen Konfession alle Religionen und Weltanschauungen im Sinne des Weltethos in den Blick nimmt. Argumentiert wird mit dem Bezugsfeld Religionsunterricht und der hier bereits praktizierten Form *Religion im Klassenverband*. Entsprechend wird die Installation eines *integrativen Studiengangs* gewünscht. In Relation zu den fachwissenschaftlichen und kirchlichen Diskursen ist an dieser Stelle festzuhalten, dass die staatskirchenrechtliche Maxime durchaus zumindest im Sinne einer konfessionellen Kooperation ausgelegt werden können, was wiederum einen Handlungsspielraum vor Ort eröffnet. Ein solches Vorgehen könnte schließlich die universitäre Religionslehrerausbildung als feste Größe stärken und

stützen. Insofern bestimmen letztlich weniger die strukturellen und organisatorischen Rahmenbedingungen sondern der Geist die Entwicklung.

5. Vom „Ökumene lernen" zum „ökumenischen Lernen" – Anregungen für eine Weiterentwicklung der universitären Religionslehrerausbildung

Anregungen für eine Weiterentwicklung der Lehre

Die Ergebnisse der Untersuchung sollen zum einen eine Stütze für die kooperierenden Standorte sein und zum anderen als Anregung und Ermutigung für weitere Kooperationen an anderen Standorten dienen. Zunächst wäre zu begrüßen, wenn die Ministerien und Kirchenvertreter als Verantwortliche für entsprechende strukturelle und organisatorische Bedingungen sorgten, da die Rahmenbedingungen zwar nicht allein für eine themenbezogene Weiterentwicklung der Lehre und eine zukunftsfähige Bildung verantwortlich zeichnen, diese jedoch nachhaltig beeinflussen. Zur Vermeidung einer verkürzten Sichtweise und um als ernstzunehmender Gesprächspartner in der Lehrerbildungsforschung wahrgenommen zu werden, sollte der Fokus der Religionslehrerausbildung grundsätzlich und beim Thema *Konfessionalität und Ökumene* im Besonderen nicht nur auf das Berufsfeld Religionsunterricht gelegt werden. Vielmehr wäre, dem Forschungsstand gemäß, eine Verknüpfung und gleichwertige Berücksichtigung der Kategorien *Wissenschaft*, *Berufsfeld* und *Person* wünschenswert. Manche kirchlichen Stellungnahmen beschreiben, dass eine Umsetzung einer *Didaktik der Ökumene* Voraussetzung für weitreichendere ökumenische Ansätze ist. Dies ist, wie die Studie zeigt, an allen Standorten bereits der Fall, so dass ein nächster Schritt unter Einbeziehung regionaler Gegebenheiten möglich wird. Beispielsweise könnte mit Zustimmung der Kirchen eine flächendeckende Einbindung konfessionsverbindender Erkenntnisse in die Ausbildung erfolgen. Das würde zumindest bedeuten, dass an allen Standorten auf allen Ebenen und zeitlich unbegrenzt ein gewisses Maß an Kooperation festgeschrieben werden könnte. Beispielsweise könnten die Studien- und Prüfungsinhalte wenigstens teilweise konfessionsübergreifend abgestimmt und allgemeinreligiöse Themen formuliert werden. Auf diese Weise könnten Vorurteile gegenüber anderen Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen im Sinne eines reflexiven Bewusstseins abgebaut werden. Demzufolge würde durch die Weiterentwicklung und Verbreitung der an manchen Standorten in Ansätzen praktizierten ökumenischen Didaktik diese im Sinne des fachwissenschaftlichen Diskurses zukünftig zum Prinzip der universitären Religionslehrerausbildung erhoben. Hierfür wäre ein intensiver und regelmäßi-

ger interkonfessioneller Austausch zwischen den Verantwortlichen wünschenswert. Demzufolge sollten religionspädagogische Fachtagungen das Thema explizit auf die Tagesordnung nehmen.

Anregungen für themenbezogene Studienkonzeptionen

Zur Einübung *ökumenischer Wahrnehmung* ist wünschenswert, dass der Vorschlag einiger Befragten zur (Wieder-)Einrichtung eines Grundkurses Theologie zur Vermittlung christlichen Basiswissens aufgegriffen und umgesetzt wird. Der Kurs könnte durchaus christlich-ökumenisch ausgerichtet sein. Um dem mangelnden themenbezogenen Fachwissen und der geringen Reflexionskompetenz eines Gros der Studierenden begegnen zu können, wäre es sinnvoll, den Anteil an religionspädagogischen Veranstaltungen innerhalb des Studiums zu erhöhen. Auf diese Weise könnten interkonfessionelle Elemente selbstverständlicher erprobt und installiert werden, was zur Profilierung des Faches beitragen würde. Damit würde der bemängelten Anerkennung der Disziplin im Fächerkanon und interdisziplinär begegnet werden. Als Grundlage für zukünftige themenbezogene Studienkonzeptionen sollte der Vorschlag Nipkows bedacht werden, das Erziehungs- und Bildungsverständnis sowie das Konfessionsverständnis der christlichen Religionsgemeinschaften grundsätzlich zu überprüfen, um zukünftig Missverständnisse und Dialogschwierigkeiten zu verringern und die öffentliche Anerkennung des Faches zu fördern (vgl. Nipkow 2002: 99f.). Die Neustrukturierung der Lehrämter bringt mit sich, dass im Rahmen der zu formulierenden Bildungsstandards verbindlich zu erreichende Kompetenzen formuliert werden, welche die zukünftigen Religionslehrkräfte zur Ausübung ihres Berufes befähigen. Da dieses Ziel einen lebenslangen beruflichen Lernprozess impliziert, werden die Lehrerbildungsphasen wahrscheinlich immer enger miteinander verknüpft werden. In diesem Sinne könnte im Bereich der *fachwissenschaftlichen Kompetenz* neben den kirchlichen Jahreskreisen ausdrücklich das christliche Brauchtum thematisiert werden. Im Bereich der *theologisch-didaktischen Erschließungskompetenz* wäre das Behandeln einer Didaktik und Methodik der Ökumene möglich. Bei der *Rollen- bzw. Selbstreflexionskompetenz* könnten die Studierenden Formen spiritueller Praxis des christlichen Glaubens kennen und reflektieren lernen. Innerhalb der *Dialog- und Diskurskompetenz* im Sinne einer Auseinandersetzung mit und Würdigung der anderen Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen wäre sowohl eine Didaktik der Ökumene als auch eine ökumenische Didaktik zu vertreten.

Das Thema in der Forschung

Neben methodischen Forschungsanregungen, die aus der Untersuchung hervorgehen, sind folgende inhaltliche Forschungsbereiche denkbar: die Erstellung von wissenschaftlich fundierten interkonfessionellen Konzepten bei der Verzahnung der Ausbildungsphasen, die Entwicklung einer *Begegnungsdidaktik*, vergleichende Studien mit anderen Bildungsstudiengängen, Anregungen zu themenbezogenen interkonfessionellen Forschungsprojekten, die Erstellung wissenschaftlich fundierter Konzepte zur konfessionell-kooperativen und/ oder christlich-ökumenischen Lehrerausbildung sowie themenbezogene Studien in den anderen theologischen Disziplinen.

Anregungen für die Ökumene insgesamt

Für eine Fortentwicklung der universitären Religionslehrerausbildung, aber auch für die Ökumene insgesamt könnten die christlichen Kirchen das Anliegen der Ökumene als Grundsatz ihrer jeweiligen Kirche erklären und somit den Weg für eine gemeinsame christliche Blickrichtung freigeben, ohne eine Konsens-Ökumene zu vertreten. Zur Vermeidung von Missverständnissen ist grundsätzlich das jeweilige Begriffsverständnis zu klären, so dass Ökumene als Dialog der Konfessionen im Perspektivenwechsel und durch Begegnung auf Augenhöhe verstanden werden kann. Ein ausschließliches Sprechen über die andere Konfession verbietet sich nach diesem Dialogverständnis. Die Untersuchung hat schließlich gezeigt, dass das Thema Ökumene Öffentlichkeit und Protagonisten braucht, die es voranbringen. Letztlich kann die Auseinandersetzung mit Konfessionalität und Ökumene in der universitären Religionslehrerausbildung darüber hinaus einen Beitrag für die Ökumene insgesamt leisten. Insofern ist zu wünschen, dass sich viele für das Thema stark machen.

Ausgewähltes Literaturverzeichnis

Asbrand, B./ Scheunpflug, A. (2005): Zum Verhältnis zwischen interreligiösem, interkulturellem, ökumenischem und globalem Lernen, in: *Handbuch interreligiöses Lernen*, hg. von P. Schreiner u.a., Gütersloh: Comenius-Institut.

Becker, U. (2001): Ökumenisches Lernen, in: *Lexikon der Religionspädagogik*, Band 2, hg. von N. Mette u.a., Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag, 1444–1451.

Bitter, G./ Miller, G. (1986): *Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*, München: Kösel Verlag.

Böhm, U. (2001): *Ökumenische Didaktik.* Göttingen: Vandenhoeck und Rupprecht.

Dekret über den Ökumenismus (1964): Zweites Vatikanisches Konzil, in: *Kleines Konzilskompendium*, hg. von K. Rahner/ H. Vorgrimler (1966), Nr. 9 und 10; LG 8 und 15. Freiburg: Herder.

Drehsen, V. u.a. (2001): *Wörterbuch des Christentums.* Sonderausgabe, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Evangelische Kirche in Deutschland (1994): *Aufwachsen in schwieriger Zeit.* Kinder in Gemeinde und Gesellschaft. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Feifel, E. (1993): Referat im Arbeitskreis „Die Konfessionalität im Religionsunterricht, in: *Religionsunterricht 20 Jahre nach dem Synodenbeschluss*, hg. von Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn.

Feifel, E. ([3]1996): Die Konfessionalität des Religionsunterrichts, in: *Arbeitsbuch Religionsunterricht. Überblicke – Impulse – Beispiele*, hg. von H. Lenhard. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Feige, G. ([3]1997): Konfession, in: *Lexikon für Theologie und Kirche*, hg. von W. Kasper, Basel, Freiburg, Rom, Wien, Band 1.

Feige u.a. (2007): *Religionsunterricht von morgen?* Studienmotivationen und Vorstellungen über die zukünftige Berufspraxis bei Studierenden der ev. und kath. Theologie und Religionspädagogik, Ostfildern: Schwabenverlag.

Fischer, D. (2005): Neun Thesen zur Lehrerbildung, in: *Katechetische Blätter* 130, 2–6.

Frieling, R. (1988): Konfession, Konfessionalismus, in: *Wörterbuch des Christentums,* hg. von V. Drehsen, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Geense, A. (1992): Ökumenische Theologie, in: *Evangelisches Kirchenlexikon.* Internationale theologische Enzyklopädie, hg. von E. Fahlbusch u.a., Göttingen: Vandenhoeck und Rupprecht.

Goßmann, K. (1987): *Ökumenisches Lernen im Religionsunterricht.* Münster: Comenius-Institut.

Heil, St./ Ziebertz, H.-G. (2005): Universitäre Lehrerbildung in der Diskussion, in: *Religionslehrerbildung an der Universität.* Profession – Religion – Habitus, hg. von H.-G. Ziebertz u.a., Münster: LIT-Verlag.

Hänle, J. (1997): Ausbildung von ReligionslehrerInnen – ein Stiefkind der Religionspädagogik, in: *Gott – mehr als Ethik.* Der Streit um LER und RU, hg. von A. Biesinger/ A. Hänle, Freiburg: Herder.

Huber, W. (2006): *Bilden als Beruf – Lehrer sein aus evangelischer Perspektive.* http://www.ekvw.de/fileadmin/sites/ekvw/Dokumente/te_u_do_alt/Vortrag_Huber_Lehrertag2006.pdf (26.5.2013).

Institut für Hochschulforschung Wittenberg (2009): *Dokumentation des HRG und der Landeshochschulgesetze*, in: http://www.hof.uni-halle.de/Steuerung/lhg_uebersicht.htm (26.5.2013).

Kirchenamt der EKD (1994): *Identität und Verständigung*. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Kriegstein von, M. (2002): Theologische Ausbildung als „theological education?", in: *Theologische Bildungsprozesse gestalten*, hg. von H.-G. Heimbrock u.a., Frankfurt/ M: Spener.

Lachmann, R. u.a. (2006): *Religionsunterricht – Orientierung für das Lehramt*, Göttingen: Vandenhoeck und Rupprecht.

Lehmann, K. (2000): Lehrerbildung als Herausforderung der Theologie, in: *Dokumentation der Fachtagung „Religionslehrerbildung auf dem Prüfstand"*, hg. von E. Nordhofen, Frankfurt/ M. und Bonn.

Leimgruber, St. (2001): Ökumenisches Lernen, in: *Religionsdidaktik.* Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, hg. von G. Hilger u.a., München: Kösel.

Nipkow, K.-E.(2002): Der Weg der Fächergruppe mit einem dialogorientierten, mehrseitig kooperierenden evangelischen Religionsunterricht, in: *Wahrheit und Dialog* – Theologische Grundlagen und Impulse gegenwärtiger Religionspädagogik, hg. von W. Weiße, Münster u.a.: Waxmann Verlag.

Noormann, H./ Becker, U./ Trocholepczy, B. (2000): *Ökumenisches Arbeitsbuch Religionspädagogik*, Stuttgart/ Berlin/ Köln: Kohlhammer Verlag.

Oberle, R. (2010): *Universitäre Religionslehrer/innen-Ausbildung im Spannungsfeld von Konfessionalität und Ökumene*. Eine empirisch-qualitative Untersuchung aus der Sicht der Lehrenden. Frankfurt/ M.: Peter Lang Verlag.

Pemsel-Maier, S./ Weinhardt, J./ Weinhardt, M. (2011): *Konfessionell kooperativer Religionsunterricht als Herausforderung*: Eine empirische Studie zu einem Pilotprojekt im Lehramtsstudium, Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Rahner, K. (1972): Perspektiven einer zukünftigen ökumenischen Theologie, in: *Begegnung*. Beiträge zu einer Hermeneutik des theologischen Gesprächs, hg. von M. Seckler, Graz: 199–212.

Schlüter, R. (2000): *Konfessioneller Religionsunterricht heute?* Hintergründe – Kontroversen – Perspektiven, Darmstadt.

Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz ([3]1977): *Der Religionsunterricht in der Schule.* Beschluss der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, Bonn.

Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (1993): *Religionsunterricht 20 Jahre nach dem Synodenbeschluss*, Bonn.

Thönissen, W. u.a. (2007): *Lexikon der Ökumene und Konfessionskunde*. Freiburg: Herder.

Julian Miotk

Bildungspotenziale im Spannungsfeld von kirchlicher Jugendarbeit und Schule

Jugendarbeit und Schule müssen stärker miteinander kooperieren; auf Augenhöhe und ohne ihre spezifischen Merkmale aufzugeben. (Koalitionsvertrag der grün-roten Landesregierung Baden-Württembergs 2011[1])

1. Einleitung

Der Begriff der Kooperation ist in aller Munde – aber sind Schule und kirchliche Jugendarbeit nicht zwei so verschiedenartige Partner und daher ungeeignet für eine Zusammenarbeit? Sind beide Systeme nicht von einer großen institutionellen Asymmetrie, d.h. dem enormem Größenunterschied geprägt (vgl. Deinet 2001: 14)? Bereits vor Jahren hat das deutsche Jugendinstitut veröffentlicht, dass 98% aller Schulen Kooperationen mit außerschulischen Partnern pflegen. Dabei zählen zu den bedeutendsten Kooperationspartnern, neben schulunterstützenden Diensten und anderen Schulen, Einrichtungen der Kommunen, Kirchen und Glaubensgemeinschaften (vgl. Behr-Heintze; Lötipski 2005: 109). Hieraus lässt sich quantitativ ein verstärkt vorhandenes Kooperationsinteresse sowie Kooperationspotenzial ableiten. Zugegebenermaßen lässt die enorme Anzahl an Kooperationen zunächst keine Rückschlüsse auf die Qualität der Kooperation zu. Was ist dabei grundsätzlich mit dem Begriff der Kooperation gemeint? In lateinischer Anlehnung steht der Begriff der cooperatio für Mitwirkung und Zusammenwirkung (vgl. Meyers Großes Taschenlexikon 2006: 4079). Noch weiter wird der Begriff als Zusammenarbeit zweier Partner, die sich durch die formale Gleichberechtigung und emotionale Akzeptanz des Anderen auszeichnet, definiert (vgl. Böhm 1996: 11).

In differenzierter Betrachtung soll in diesem zweiten Schritt die Überschrift dieses Artikels stehen: *Bildungspotenziale im Spannungsfeld von kirchlicher Jugendarbeit und Schule.* In welcher Beziehung stehen die beiden Begriffe Bildung und Schule zueinander? Das System der Schule nimmt eine leitende

[1] http://www.gruene-bw.de/fileadmin/gruenebw/dateien/Koalitionsvertrag-web.pdf [gesichtet am 30.4.2013] 45.

und zentrale Stellung ein, wenn es um Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen sowie um den Erwerb und die Anbahnung unterschiedlichster Kompetenzen und Kenntnisse geht. Diese Bildungsprozesse finden an Schulen schon lange nicht mehr ausschließlich in der klassischen Unterrichtszeit von 8-13 Uhr statt, sondern stehen in Verbindung mit Schulentwicklungsprozessen, wie der Etablierung der Ganztagsschulen und haben ihren Platz seit längerer Zeit ebenso in den Mittags- und Nachmittagsstunden.

Der Bereich der *kirchlichen Jugendarbeit*[2] – der andere zentrale Begriff dieses Artikels – was wird mit diesem Begriff assoziiert? Kirchliche Jugendarbeit im Kontext von Gruppenstunden, Freizeiten, Zeltlagern, Messdienerstunden, Früh- oder Spätschichten, Jugendtreffs, Jugendrunden oder Jugendcafés und Teestuben. Jugendarbeit auf unterschiedlichen kirchlichen Ebenen wie den Pfarreien, den Pfarreiverbünden, den Dekanaten, den Diözesen oder der Bundesebene, sowie Jugendarbeit in informellen, nichtverbandlichen Gruppen. Finden auch hier, in all diesen so verschiedenartigen Settings und Kontexten der kirchlichen Jugendarbeit Bildungsprozesse statt – und wenn ja, welche?

Die aktuelle Bildungsdiskussion macht darauf aufmerksam, dass außerschulische Orte zunehmend an Bedeutung gewinnen, wenn es um Bildungsprozesse von Heranwachsenden geht (vgl. Harring; Rohlfs et al. 2007: 8). Aus diesen einleitenden Bemerkungen und der daraus möglichen ‚Zusammenführung' beider Systeme – Schule und Jugendarbeit – sollen die nachstehenden Fragestellungen im Rahmen dieses Artikels diskutiert werden: Welche Bildungsprozesse können, vereint durch die Zusammenarbeit von Schule und kirchlicher Jugendarbeit, initiiert werden? Pointierter formuliert: Welche Potenziale, Möglichkeiten und Chancen ergeben sich aus einer Kooperation? Zu kurz würde die Betrachtung dessen jedoch ausfallen, wenn die Problemfelder, Schwierigkeiten und Grenzen einer Kooperation nicht gleichermaßen verdeutlicht werden.

Zugleich macht das Eingangszitat die klare Position der Landespolitik Baden-Württembergs deutlich indem beide Systeme nachdrücklich aufgefordert werden noch stärker miteinander zu kooperieren. Diese Zusammenarbeit soll dabei unter der Voraussetzung des Fortbestehens der Spezifika beider Partner geschehen.

Ausgehend von der aktuellen Bildungsdebatte sollen zunächst in einem theoretischen Rahmen in Kapitel zwei gemeinsame Berührungspunkte im

---

[2] Der Begriff der kirchlichen Jugendarbeit bezieht sich in der weiteren Ausführung auf die katholische Jugendverbandsarbeit, wie z.B. die, des Bundes der Deutschen Katholischen Jugend (BDKJ).

Bildungsdiskurs beider Partner abgesteckt werden. Dafür soll der Fokus nicht auf schulpädagogischer, erziehungswissenschaftlicher oder religionspädagogischer, sondern auf der außerschulischen Perspektive der kirchlichen Jugendarbeit liegen. Anschließend wird es in den Kapiteln drei und vier darum gehen, einen gesonderten Blick auf die beiden unterschiedlichen Kooperationspartner bzw. -systeme zu werfen. Kapitel drei berücksichtigt dabei die systematische Herangehensweise vom System der Jugendhilfe/Jugendarbeit zu dem Teilsystem der Jugendverbandsarbeit und dem Bereich der katholischen Jugendverbandsarbeit am Beispiel des BDKJ und gibt eine Zusammenschau über deren Charakteristika und Merkmale. Mit Kapitel vier wird ein Überblick zum System der Schule gegeben, welcher mit der tabellarischen, prototypischen Gegenüberstellung beider Kooperationspartner abschließt. Auf der Grundlage der vorangegangen Kapitel werden in Kapitel fünf Formen und Wege der Kooperation thematisiert und diese exemplarisch an einem Beispiel skizziert. Zusammengefasst werden die Potenziale und Chancen sowie Grenzen und Probleme der Kooperation in Kapitel sechs.

2. Der Bildungsbegriff von Schule, Kirche und kirchlicher Jugendarbeit – Zusammenschau gemeinsamer Berührungspunkte im Bildungsdiskurs

Ehe es im Folgenden darum gehen wird, die Gemeinsamkeiten von kirchlicher Jugendarbeit und Schule im Kontext ihres Bildungsverständnisses zu erörtern, sollen kurz einzelne Schlaglichter der unterschiedlichen Bereiche thematisiert werden.[3] Unter allgemeiner und alltagssprachlicher Perspektive wird Bildung als ein erwerbbares und besitzbares Gut angesehen, welches an Institutionen wie z.B. Schulen und Hochschulen gebunden ist, in denen es darum geht Bildungszertifikate und Abschlüsse zu erhalten (vgl. Ricken 2007: 18f). Bildung ist in diesem Zusammenhang zu verstehen als Nachdenklichkeit, Urteilsvermögen und als ein aufgeklärt-reflexiver Zustand des Bewusstseins, als eine geistige Form des Menschen, die nicht nur als Produkt, sondern als lebenslang andauernder Prozess verstanden wird (vgl. Ricken 2007: 19). Weitere Autoren aus dem Bereich der erziehungswissenschaftlichen Literatur, wie z.B. Gudjons und von Hentig, thematisieren u.a.

[3] Eine umfassende Darstellung des Bildungsbegriffes, der in unterschiedlichen Kontexten diskutiert wird, ist an dieser Stelle aufgrund der gebotenen Kürze der Ausführung kaum möglich. Ein ausführlicher Diskurs des Bildungsbegriffs erfolgt u.a. bei von Hentig, Gudjons, den Verlautbarungen der deutschen Bischöfe und den Stellungnamen des BDKJ; vgl. dazu Literarturverzeichnis.

Bildung als die Anregung aller Kräfte des Menschen zu einer selbstbestimmten Persönlichkeit; als Prozess der Selbstformation durch Weltauseinandersetzung; als Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung, Solidaritätsfähigkeit und Subjektentwicklung (vgl. Gudjons 2008: 198; von Hentig 1999: 38f.).

In den zentralen Verlautbarungen kirchlicher Dokumente zum Religionsunterricht (RU) in der Schule liegt ein Fokus des Bildungsbegriffes, neben dem christlichen Menschenverständnis, auf der ganzheitlichen Sicht bzw. der Ganzheitlichkeit des Menschen (vgl. Die deutschen Bischöfe – Bildung in Freiheit und Verantwortung 1993: 13). Daher ist es unabdingbar, dass alle Bereiche des Menschlichen angesprochen werden: Empfindungen mit Intellekt, Willenskraft mit Fantasie und Körperwahrnehmung mit unterschiedlichen Sinnen – so dass es möglich wird, die kognitiven mit den emotionalen, die pragmatische und die soziale Dimension zu verbinden, wodurch nicht nur Wissen, sondern ebenso Werte und Haltungen vermittelt werden (vgl. ebd.: 14). Zentrale Bildungsorte sind die Lehr-Lernsettings in Schulen, in denen die Selbsttätigkeit und Subjektstellung des Heranwachsenden in den Mittelpunkt gestellt wird (vgl. Die deutschen Bischöfe 1996: 13). Weiterhin wird von den deutschen Bischöfen der Bildungsbegriff als zentraler pädagogischer Schlüsselbegriff bezeichnet, der ein Handeln meint, das sich auf sich selbst bezieht,

> auf die Erfahrungs- und Urteilsfähigkeit des Menschen, auf sein Selbst- und Weltverständnis, das sich aufgrund von Wissen und Einsicht gebildet hat. Als Prozess und Ergebnis ist Bildung zwar durch andere anzuregen und zu unterstützen, aber letztlich von der Eigenaktivität des zu Bildenden abhängig […]. Bildung [meint] stärker den inneren Entfaltungsprozess […] und die Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung, zur Freiheit des Denkens, Urteilens und Handelns. (Die deutschen Bischöfe 1993 – Bildung in Freiheit und Verantwortung: 7f.)

Der Bildungsbegriff in außerschulischer Perspektive wird exemplarisch am größten Dachverband der katholischen Jugend in Deutschland, dem Bund der Deutschen Katholischen Jugend (BDKJ) und dessen Positionspapieren, aufgezeigt. Für die Bildungsarbeit des BDKJ besteht ein gesetzlicher Bildungsanspruch, der durch das Kinder- und Jugendhilfegesetzbuch[4] (KJHG) geregelt wird. Der § 11, im besonderen Absatz 1-3, schreibt der Jugendarbeit,

[4] Weiteres dazu, siehe: Sozialgesetzbuch – Achtes Buch – Kinder- und Jugendhilfe, KJHG § 11.

neben Schulen, einen gesetzlichen Bildungsauftrag zu. Was wird nun im Sinne des BDKJ unter Bildung verstanden? Im Beschluss der Hauptversammlung wird ganz konkret formuliert, für welche Form von Bildung der BDKJ eintritt:

> Bildung, die zur Mündigkeit erzieht, die Ganzheitlichkeit des Menschen berücksichtigt sowie Kinder und Jugendliche als Subjekt im Bildungsprozess anerkennt und den Einzelnen/die Einzelne mit seinen/ihren Begabungen und Fähigkeiten in den Mittelpunkt des Lernens stellt. (BDKJ 2008: 1)

Mit anderen Worten beschrieben, soll im Sinne des BDKJ, Bildung zu einer Selbstbestimmtheit erziehen, die sich subjekt- und nicht objektorientiert vollzieht und dabei die Ganzheitlichkeit des Heranwachsenden und dessen Potenziale bzw. Können und nicht dessen Defizite in den Fokus der Lernprozesse stellt. Die Facette der Ganzheitlichkeit stellt im Sinne des BDKJ die Basiskompetenzen wie Lese-, Sprach-, mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen auf gleiche Ebene mit sozialen, politischen, interkulturellen Kompetenzen, globaler Sensibilität, Friedenserziehung, religiöser Bildung, ökologischem Bewusstsein und geschlechtergerechtem Handeln (vgl. BDKJ 1999: 14). Mit dem übergeordneten Ziel, Kinder und Jugendliche dazu zu befähigen, sich zu selbstbewussten und selbstbestimmten Persönlichkeiten zu entwickeln, postuliert der BDKJ auf der Basis des christlichen Menschenbildes nachstehende Bildungsziele: *Werteorientierung* auf der Grundlage des Evangeliums; *Lernkompetenz* d.h. Steuerung eigener schulischer und außerschulischer Bildungsprozesse; *Subjektwerdung* verstanden als befreiende Erziehung; Erwerb von *sozialen Kompetenzen* und *politischer Handlungsfähigkeit;* Befähigung zu individueller *Persönlichkeitsentwicklung* als Mädchen und Junge, Frau und Mann (vgl. BDKJ 1999: 2f.). Daneben wird im Kontext von Jugendarbeit der Begriff der Bildung in *formelle, nicht formelle* und *informelle Bildung* ausdifferenziert (vgl. BDKJ – Journal 2010: 3f.). *Formelle Bildung* ist das gesamte hierarchisch strukturierte und zeitlich aufeinander aufbauende Schul-, Ausbildungs- und Hochschulsystem, mit weitgehend verpflichtendem Charakter und unvermeidlichen Leistungszertifikaten. *Nicht formelle Bildung* ist als Form der organisierten Bildung und Erziehung zu verstehen, die generell freiwillig ist und dementsprechend einen Angebotscharakter hat. Dazu gehören Angebote von Jugendverbänden und Vereinen. *Informelle Bildung* geschieht ungeplant in nicht intendierten Bildungsprozessen, die sich im Alltag von Familie, Nachbarschaft, Arbeit und Freizeit ergeben – aber auch fehlen können. Die informelle Bildung gilt da-

bei als unverzichtbare Voraussetzung und Grundton, auf den formelle und nicht formelle Bildungsprozesse aufbauen. Auf Grundlage dieser Unterteilung macht die Aufforderung des BDKJ besonders deutlich, dass Bildung nicht nur auf formelle Bildungsprozesse zu begrenzen ist und die nichtformellen und informellen Bildungssettings mehr in den Mittelpunkt der Lebenswelt Heranwachsender gestellt werden sollen (vgl. BDKJ – Journal 2010: 4f.).

Welche gemeinsamen Berührungspunkte lassen sich zusammenfassend aus den oben erfolgten, allerdings nur kurz angedeuteten Annäherungen des Bildungsbegriffs in den unterschiedlichen Kontexten herauskristallisieren? Ein erster gemeinsamer Aspekt ist, dass Bildung nur im Kontext der Ganzheitlichkeit des Menschen sinnstiftend ist. Unter anderem von Hentig, die kirchlichen Verlautbarungen zum RU und die katholische Jugendarbeit des BDKJ bekräftigen diesen zentralen Gesichtspunkt. Weitere Kongruenz findet sich in dem Gesichtspunkt, dass der Pädagoge Gudjons, die deutschen Bischöfe und der BDKJ darin übereinstimmen, dass Bildung in dem Ziel aufgeht, die Befähigung zu vernunftgeleiteter *Selbstbestimmung* zu verwirklichen. Als gemeinsamer Berührungspunkt soll abschließend darauf verwiesen werden, dass in der aktuellen Forschungsliteratur gleichsam Konsens darüber herrscht, dass Bildung prozesshaft abläuft und sich aus Zielen, Akteuren und Handlungsformen zusammensetzt. Dabei bleibt die spezifische Ausformulierung dessen, den unterschiedlichen Kontexten überlassen, in denen Bildung sich konkretisiert (vgl. Pauli 2006: 26).

Resümierend bietet der Bildungsbegriff durch die aufgezeigten Berührungspunkte mögliche Perspektiven der Annäherung. Andererseits bleibt der Bildungsbegriff, wie angedeutet wurde, kontextspezifisch, hochkomplex und somit ein *Streit- und Problembegriff*, dessen allgemeinverbindliche Definition es nicht gibt (vgl. Ricken 2007: 17).

3. Jugendarbeit im kirchlichen bzw. verbandlichen Kontext – ein Kooperationspartner

Wie wird im Kontext der kirchlichen Jugendarbeit gearbeitet und wie sehen zudem die wichtigsten Positionen sowie Forderungen, die von Seiten der katholischen Jugendarbeit – in der Perspektive des BDKJ – an die Institution Schule gerichtet werden, aus? Für die mögliche Kooperation wird im Folgenden die Ausgangsbasis zusammengestellt und kommentiert. Jugendarbeit lässt sich in das sozialpädagogische Handlungsfeld der Jugendhilfe einordnen, welche gesetzlich durch das Kinder- und Jugendhilfegesetz

(KJHG), insbesondere durch § 11, geregelt ist. Darin wird dargestellt, dass sich die Angebote der Jugendarbeit, speziell nach den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen richten (vgl. Sozialgesetzbuch – Achtes Buch – Kinder- und Jugendhilfe § 11 Absatz 1). Eine exakte Definition des Begriffs Jugendarbeit lässt sich über den Gesetzestext hinaus nicht in der wissenschaftlichen Literatur ausmachen (vgl. Thole 2000: 17f.). Um sich dennoch dem Begriff anzunähern, sollen Merkmale, Ziele, Arbeitsformen und Prinzipien der Jugendarbeit beschrieben werden. Als Merkmale der Kinder- und Jugendarbeit nennen Thole und Pauli alle außerschulischen und nicht ausschließlich berufsbildenden; vornehmlich pädagogisch gerahmten und organisierten; öffentlichen; nicht kommerziellen bildungs-, erlebnis- und erfahrungsbezogenen Sozialisationsfelder; von freien und öffentlichen Trägern, Initiativen und Arbeitsgemeinschaften. *Kinder ab dem Schulalter und Jugendliche können hier* selbstständig, mit Unterstützung oder in Begleitung von ehrenamtlichen und/oder beruflichen Mitarbeitern; individuell oder in gleichaltrigen Gruppen; zum Zweck der Freizeit, Bildung und Erholung; einmalig, sporadisch über einen turnusmäßigen Zeitraum oder für eine längere, zusammenhängende Dauer zusammenkommen und sich engagieren (vgl. ebd.: 17ff.; Pauli 2006: 38f.). Jugendarbeit kann demnach in unterschiedlichsten Kontexten und Umfeldern, Rahmenbedingungen und Orten, wie z.B. in Jugendzentren, Zeltlagern, Bildungsstätten, Wochenendseminaren oder auch selbstverwalteten Jugendräumen stattfinden. Pädagogische Ansätze und Methoden lassen sich ebenfalls anhand eines breiten Spektrums charakterisieren. Dazu gehören u.a.: die Erlebnispädagogik, problemorientiertes Arbeiten, spielpädagogische Arbeit, freizeitpädagogische Arbeit oder auch die Sozialformen der offenen Arbeit (vgl. Pauli 2006: 48f.). Das Personal der Jugendarbeit besteht zum größten Teil aus Sozialarbeitern[5] und Sozialpädagogen, Erziehern oder auch Diplompädagogen. Zentrales Ziel der Jugendarbeit ist es, unter Beachtung der *Subjektstellung der Heranwachsenden*, diese in ihrer Entwicklung zu fördern. Zu den wichtigsten Prinzipien der Jugendarbeit gehört sowohl die *Partizipation,* d.h. die Teilnehmenden werden zur aktiven Mitgestaltung der Angebote und der Gesellschaft aufgerufen, als auch das Prinzip der *Freiwilligkeit der Teilnahme,* d.h. Jugendarbeit hat eindeutigen Angebotscharakter. Jugendarbeit bietet somit Kindern und Jugendlichen alternative Erfahrungen an, die nicht im Rahmen von Konsumzwängen, Leistungskontrollen und berufsqualifizierenden Ansprüchen realisiert werden.

---

[5] Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird auf die gleichzeitige Verwendung männlicher und weiblicher Sprachformen verzichtet. Sämtliche Personenbezeichnungen gelten gleichwohl für beiderlei Geschlecht.

Die Arbeit in organisierten Jugendverbänden wird ebenfalls durch das KJHG § 12 geregelt, z.B. ist darin verankert, dass die Arbeit in Jugendverbänden/Jugendgruppen von jungen Menschen selbst organisiert, gemeinschaftlich gestaltet und mitverantwortet wird (vgl. KJHG § 12 Abs. 1,2). Darüber hinaus lässt sich der Begriff des Jugendverbandes weniger eindeutig definieren, als vielmehr in Form eines Oberbegriffes wahrnehmen, der im allgemeinen Sprachgebrauch für die Vielfalt christlicher, gewerkschaftlicher, politischer und freizeitbezogener Organisationen und Jugendwerke steht (vgl. Börger 1985: 375f.). Die grundlegende Arbeits- und Organisationsform der Jugendverbandsarbeit ist die Jugendgruppe, die sich in einem regelmäßigen Turnus, meistens wöchentlich, trifft (vgl. ebd.: 375f.). Für die Profilbildung der Jugendverbandsarbeit gibt es unterschiedlichste konzeptionelle Bestandteile, die für deren Selbstverständnis und praktische Arbeit unabdingbar sind – verständlicherweise finden sich durch die Einordnung des Teilsystems der verbandlichen bzw. kirchlichen Jugendarbeit in das System der Jugendhilfe/Jugendarbeit deren Merkmale und Prinzipien wieder: *Soziale/s Bildung/Lernen* d.h. Freiräume, in denen soziale Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen erfahren und erprobt werden können; *Werteorientierung*, d.h. Wertevermittlung und die gemeinsame Beschäftigung mit Werten sowie die Stärkung der eigenen Urteilskraft; Bedürfnis- und Lebensweltorientierung sowie die bekannten Prinzipien der Jugendarbeit: *Freiwilligkeit* und *Partizipation/Mitgestaltung* (vgl. Blum 2006: 22f.). Der BDKJ, der in diesem Zusammenhang exemplarisch vorgestellt werden soll, versteht sich als Dachverband seiner Mitgliedsverbände/Jugendorganisationen[6] und regionalen Zusammenschlüsse und ist ein selbständiger Träger, der sich kurzum als: *katholisch, politisch, aktiv* beschreibt (vgl. BDKJ 2010: 1f.). Grundlage des BDKJ bildet die Botschaft Jesu Christi. Durch die Mitgliedsverbände wird jungen Menschen die Möglichkeit gegeben, sich mit der Botschaft des Evangeliums zu befassen, in Gemeinschaft Glauben zu erfahren und zu diesen zu reflektieren. (vgl. ebd.: 4) Ein übergeordnetes solidarisches Ziel des BDKJ besteht darin, jeden jungen Menschen in seiner personalen und sozialen Entwicklung zu unterstützen und diesen beim Entdecken, Verfassen und Vertreten des gemeinschaftlichen Interesses zu fördern (vgl. ebd.: 4). Damit stehen die beiden Hauptziele in direkter Verbindung zueinander. Dabei spricht sich der BDKJ im Besonderen für die *Mitgestaltung der Kirche* und für die *Mitgestaltung der Gesellschaft* aus (vgl. ebd.: 5f.). Zu den Grundprinzipien und Arbeitsstrukturen des Verbandes gehören: *Ehrenamtlichkeit, Freiwillig-*

[6] Zu den Mitgliedsverbänden gehören 17 Verbände. Insgesamt sind im BDKJ 650.000 Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene im Alter von 7 bis 28 Jahren organisiert, womit der BDKJ zu den größten deutschen Jugendverbänden gehört.

keit, Pluralität, Meinungsfreiheit und demokratische Strukturen, Mitbestimmung und Mitwirkungsmöglichkeiten auf allen Ebenen und die darin enthaltenen konzeptionellen Bestandteile, die aus dem vorherigen Abschnitt größtenteils bekannt sind: *Selbstbestimmung, soziales Lernen, Freiwilligkeit und Mitgestaltung bzw. Partizipation* (vgl. ebd.: 4f.). Der Bereich der Bildungsarbeit ist für die verbandliche Identität, neben der Jugendpastoral, eine tragende Säule des Profils. Bildungsarbeit, im Sinne des BDKJ, beinhaltet vielfältige Facetten des sozialen, politischen, globalen und interkulturellen Lernens und der geschlechtsspezifischen Pädagogik (vgl. BDKJ 1999: 14f.).

In Anlehnung an diese Merkmale und Zielformulierungen ergibt sich die Frage: Wie positioniert sich die katholische Jugendarbeit, beispielgebend am BDKJ, dem möglichen Kooperationspartner Schule? Die nachstehenden Positionen und Forderungen basieren dabei auf dem oben skizzierten Bildungsverständnis und der erfolgten Darstellung der verbandlichen Identität des BDKJ. Grundlegend wird dafür plädiert, dass schulisches Lernen nicht auf reine Wissensaneignung ausgelegt sein darf. Die Schule steht somit vor der Herausforderung, Formen und Inhalte des Lehrens und Lernens durch eine wesentliche Orientierung an der Welt der Heranwachsenden gerecht zu werden (vgl. BDKJ 1999: 7f.). Im Zuge dessen fordert der BDKJ die Weiterentwicklung des projektbezogenen Lernens bzw. Unterrichts. Damit verbunden ist eine Abschaffung der 45-minütigen Unterrichtseinheiten und die Kooperation mit Einrichtungen und Personen aus den jeweiligen Kontexten (vgl. ebd.: 19f.). Zweitens fordert der BDKJ die grundlegende Öffnung der Schule gegenüber der verbandlichen Jugendarbeit, unter der Voraussetzung, nicht ihre eigenen verbandlichen Eigenschaften/Charakteristika zu verlieren (vgl. ebd.: 19). Im Positionspapier *Bildungsqualität ist Zukunftsqualität* werden diese Forderungen deutlich zur Geltung gebracht:

> Um Zukunftschancen von Kindern und Jugendlichen zu verbessern, gehen katholische Jugendverbände eine Kooperation mit Schule bewusst und gewollt ein und bringen ihr breitgefächertes inhaltliches Repertoire und methodisches Wissen/Knowhow ins Schulleben mit ein. (BDKJ 2003: 2)

Aus dieser Stellungnahme des BDKJ wird deutlich erkennbar, dass der BDKJ als Dachverband der katholischen Jugendverbände mit seinen Erfahrungen im Handlungsfeld der Jugendarbeit Kooperationen bejaht, die als generell positiv gewünscht und vonseiten der katholischen Jugendarbeit mitintendiert werden. Wie bereits erwähnt, stellt der BDKJ diese Zusammenarbeit unter den Schutz seiner identitätsbildenden Prinzipien der Frei-

willigkeit, Subsidiarität, Partizipation und Pluralität. Dabei stellt er fest, dass es aus der Sicht der Jugendverbände nur möglich sein kann ein qualifiziertes gemeinsames Angebot zu entwickeln, wenn die Grundprinzipien während einer Zusammenarbeit fortwährend bestehen bleiben (vgl. ebd.: 2). Abschließend sollen weitere Aspekte genannt werden, die auf Seiten der (kirchlichen, verbandlichen) Jugendarbeit für eine Kooperation sprechen. Diese Gründe könnten politische Rahmenbedingungen[7]; das Bestreben, die Schule in das sozialräumliche, lebensweltorientierte Bildungskonzept miteinzubeziehen; die Abnahme der Besucher bei Angeboten und Veranstaltungen oder auch im Hinblick auf ganztägige Schulangebote, die zeitliche Konkurrenz sein (vgl. Pauli 2006: 34).

4. Blick auf den Kooperationspartner Schule

In Anbetracht der gebotenen Kürze dieses Artikels, werden die allgemeinen Aufgaben, Ziele und Funktionen des Systems Schule in diesem Kapitel lediglich am Rande thematisiert, um stattdessen die Themen, die für den Kooperationszusammenhang mit der kirchlichen Jugendarbeit von zentraler Bedeutung sind, in den Mittelpunkt zu stellen. Daran anschließend wird der Fokus auf die Positionen schulischer und kirchlicher Verlautbarungen gelegt, die Stellung gegenüber außerschulischen Partnern, wie z.B. der Jugendarbeit, beziehen. Die gesetzliche Grundlage der schulischen Bildung ist u. a. in den jeweiligen Landesverfassungen und Schulgesetzten verankert, z.B. wird mit § 1 des Schulgesetzes des Landes Baden-Württemberg der Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule festgeschrieben (vgl. Pauli 2006: 57f.). Schule, die wesentliche Bildungs- und Sozialisationsinstanz ist, beschreibt Meyer in seiner Arbeitsdefinition als

> eine pädagogische Gemeinschaft, die einen geordneten Rahmen, schützende Regeln und bewusst gesetzte Freiräume für das Leben, Lernen und Arbeiten aller bereithält. (Meyer 1997: 25)

Nachstehende Bildungsziele der Schule wurden von der Kultusministerkonferenz (KMK) veröffentlicht. Hiernach soll die Schule: Wissen, Fertigkeiten/Fähigkeiten (i. S. von Kompetenzen) vermitteln; zu selbstständigem kritischem Urteil, eigenverantwortlichem Handeln und schöpferischer Tä-

[7] Vgl. Eingangszitat dieses Artikels aus dem grün-roten Koalitionsvertrag in Baden-Württemberg 2011.

tigkeit befähigen; zu Freiheit und Demokratie erziehen; zu Toleranz, Achtung vor der Würde des anderen Menschen und Respekt vor anderen Überzeugungen erziehen; ethische Normen sowie kulturelle und religiöse Werte verständlich machen; Bereitschaft zu sozialem Handeln, zu politischer Verantwortlichkeit wecken (vgl. KMK 2005: 7). Zu den Funktionen von Schule, die auf der struktur-funktionalen Theorie basieren, zählen die: *Qualifikationsfunktion*, d.h. eine Qualifizierung der heranwachsenden Generation durch die Vermittlung von Fähigkeiten und kognitivem Wissen mit dem Ziel der Qualifizierung zur Erwerbsarbeit; *Selektions- bzw. Allokationsfunktion* d.h. ein Verteilungs- und Sortierungsprozess nach Noten und entsprechenden Schulabschlüssen und eine Zuführung der unterschiedlich qualifizierten Schüler in die Ebenen des Beschäftigungssystems (Allokation); *Integrations- und Legitimationsfunktion*, d.h. Integrierung der Heranwachsenden in das politische System und die Normen und Werte einer Gesellschaft (vgl. Gudjons 2008: 210f.).

Welche Positionen werden eingenommen, wenn es um eine mögliche Kooperation von Schule und außerschulischen Partnern wie der Jugendarbeit geht? Exemplarisch soll dies am Bildungsplan Baden-Württembergs und an kirchlichen Verlautbarungen aufgezeigt werden. In der Einführung in den Bildungsplan wird an verschiedenen Stellen die Kooperation mit außerschulischen Partnern thematisiert. Für eine Kooperation ist beispielgebend zu nennen, dass „der Auftrag der öffentlichen Schulen […] eine sachliche Kooperation mit außerschulischen Partnern (Kommunen, Kirchen, Betrieben, Vereinen, Kultureinrichtungen) nahe[legt]“ (Einführung in den Bildungsplan 2004: 10). Auffallend an der Formulierung ist, dass sie eher eine Empfehlung darstellt, wodurch die Schulen allerdings nicht in die Pflicht genommen werden, Kooperationen einzugehen. In einer darauf folgenden Textpassage wird die beschriebene ‚Empfehlung' erneut aufgegriffen und als Frage umformuliert: „Wie können außerschulische Partner an der Entwicklung und Umsetzung des Schulkonzeptes beteiligt werden? Wie kann sich außerschulische Jugendarbeit am Unterricht oder in der Schule beteiligen“ (Einführung in den Bildungsplan 2004: 18)? In beiden Fragestellungen ist anhand der Frage nach dem *wie* implizit enthalten, dass demzufolge die Zusammenarbeit von Schule und außerschulischen Partnern – wie der Jugendarbeit – befürwortet wird.

In den *Bildungsplänen für Katholische Religionslehre – Grundschule und Werkrealschule* wird die Thematik der Kooperation mit katholischer Jugendarbeit nicht explizit aufgeführt. Jedoch lassen sich bei genauerer Betrachtung der Kompetenzen und Inhalte für die katholische Religionslehre an der Werkrealschule die Chancen einer Kooperation aufzeigen: „Die Schüler-

innen und Schüler sehen die Möglichkeiten am kirchlichen Leben teilzunehmen und es im Rahmen ihrer Möglichkeiten zu gestalten" (Bildungsplan für Kath. Religionsehre an WRS 2012: 29). Des Weiteren wird davon gesprochen, dass Schüler ihre Erfahrungen mit Kirche sammeln und sich dort engagieren können (vgl. ebd.: 31). An dieser Stelle wird eine mögliche Kooperation von RU und katholischer Jugendarbeit lohnend, da die oben angedeuteten Inhalte beispielsweise in den Formen der katholischen Jugendarbeit realisiert werden können.

In den kirchlichen Richtlinien zu den Bildungsstandards für den katholischen RU in den Jahrgangsstufen 5-10/Sekundarstufe I wird die Kooperation zwischen dem RU und der kirchlichen Jugendarbeit ebenfalls verdeutlicht. In dieser Verlautbarung wird Folgendes festgehalten: „Die Schülerinnen und Schüler zeigen an Beispielen (z.B. […] kirchliche Jugendverbände), wie die Hoffnung Christen motiviert, Verantwortung für die Schöpfung heute wahrzunehmen" (Bildungsstandards für den kath. RU Jahrgangsstufen 5-10/Sek. I 2004: 19). Abschließend für dieses Kapitel – in Zusammenhang mit der bisher erfolgten Synopse – schließt ein erneuter Verweis zur Einführung in den Bildungsplan an: Dort wird im Kontext didaktischer und methodischer Prinzipien das entstehende Potenzial einer Kooperation mit außerschulischen Erfahrungen in Verbindung mit Lernmotivation und Wirksamkeit der Schule beschrieben und grundlegend auf den Punkt gebracht:

> Außerschulische Erfahrungen und außerschulischer Einsatz tragen in hohem Maß zur Lernmotivation bei, sind darum systematisch einzubeziehen und bei der Bewertung hoch zu veranschlagen. ‚Aus der Schule gehen – etwas in die Schule mitbringen', diese Maxime steigert die Wirksamkeit der Schule und ihrer Gegenstände. (Einführung in den Bildungsplan 2004: 17)

Einen Überblick mit den prototypischen Ausrichtungen der unterschiedlichen Systeme gibt diese vereinfachte Darstellung in Form einer tabellarischen Gegenüberstellung wieder.

Tab 1: Zusammenfassung der Tabellen vgl. Pauli 2006: 86; vgl. Brenner; Nörber 1992: 10f.

	Schule	*Jugendarbeit*
Prinzipien	Verpflichtung, Standardisierung, Reglementierung, ‚einengende' Vorwegplanung	Freiwilligkeit, Pluralität, Offenheit, Situative Kreativität
Werte	Chancengleichheit	Ausgleich von Ungerechtigkeiten
Wissenstyp	Herstellung von Bestimmtheit, Theoretisches Lernen	Ermöglichung von Selbstbestimmung, Ganzheitlichkeit, soziales Lernen und Verhalten
Bindung	Stabilität, Konstanz	Flexibilität, Spontaneität
Sozialform	Kollektive Ansprache, Vergleichende Einzelbewertung	Individueller Bezug, Gemeinschaftliche Erlebnisse
Ansatz	Kognitiv, Benotung	Ganzheitlich, Selbstkritische Reflexion
Raum	Ortsgebundener Unterricht	Lokaler Bezug, mobile Aktivität
Zeit	Zukunftsperspektive, Ergebnisorientierung	Gegenwartsbezug, Prozessorientierung

5. Formen und Wege der Kooperation

Mit Blick auf das Eingangszitat wird deutlich, welche politische Position vonseiten der aktuellen Landesregierung Baden-Württembergs eingenommen wird. Beide Systeme werden unmissverständlich dazu aufgefordert stärker als bisher miteinander zu kooperieren. Dabei steht die Zusammenarbeit jedoch grundsätzlich unter der Prämisse, die prototypischen Merkmale bzw. Ausrichtungen der einzelnen Kooperationspartner beizubehalten. Ebenso wird diese Position deutlich von Seiten des BDKJs gefordert (vgl. BDKJ 2003: 2).

Haben die bisherigen Ausführungen jedoch nicht vielmehr gezeigt, dass beide Systeme – Schule und (verbandliche, kirchliche) Jugendarbeit – zwei grundsätzlich unterschiedliche Kooperationspartner sind und daher in einem Spannungsfeld stehen? Grundsätzlich lässt sich die Ausgangslage einer Kooperation als diametral erfassen. Dies wird vor allem bei der Betrachtung des tabellarischen Vergleichs beider Systeme deutlich. Bei gründlicher Analyse zeigt sich dagegen, dass trotz der Polarisierung, Merkmale der Systeme miteinander verschwimmen können, wie beispielsweise: der Gegenwartsbezug, ganzheitliche Ansätze, Offenheit und situative Kreativität. Dies sind Facetten, welche über die Jugendarbeit hinaus Anklang in dem heutigen schulischen Kontext gefunden haben (vgl. Pauli: 2006: 10f.). Welche Mög-

lichkeit gibt es in Anbetracht dieser komplex strukturierten, diametralen Ausgangslage eine gemeinsame Zusammenarbeit der beiden Systeme zu forcieren?

Unter dieser Perspektive werden beide Systeme zu sich gegenseitig ergänzenden Partnern mit eigenständigen Ressourcen. Insbesondere kann dies am oben dargestellten Bildungsverständnis von Schule und Jugendarbeit deutlich gemacht werden. Durch die Verzahnung beider Systeme können Kompetenzen und Handlungsformen so angebahnt und gestaltet werden, dass Kinder und Jugendliche an einem umfassend integrierten Bildungsprozess teilhaben können (vgl. ebd.: 86). Interessante Kooperationsfelder[8] können hier z.B. Ganztagesprojekte oder auch Bildungsprojekte sein, denen ein integriertes Bildungsverständnis zugrunde liegt. Als Ausgangslage und Rahmen einer Kooperation stehen folgende drei Aspekte, welche sich u. a. aus den Berührungspunkten im Bildungsdiskurs ergeben. Demnach bildet erstens das christliche Menschenverständnis und zweitens die ganzheitliche Betrachtung des Menschen den Mittelpunkt einer gemeinschaftlichen Arbeit. Drittens wird der Aspekt der Subjektwerdung bzw. Subjektstellung der Heranwachsenden in der aktuellen Religionsdidaktik, in den kirchlichen Richtlinien und in den zentralen Bildungszielen des BDKJ genannt (vgl. Hilger/Ziebertz 2007: 154f.; Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen RU in der GS/Primarstufe 2006: 10; BDKJ: 1999: 2f.).

Auf Grundlage dieser drei Gemeinsamkeiten kann das Kooperationspotenzial des katholischen Religionsunterrichts am Beispiel einer Zusammenarbeit von Grundschule und kirchlicher Jugendarbeit des BDKJ verdeutlicht werden. Zielhorizont einer Kooperation ist die Anbahnung sozialer Kompetenzen.[9] Als praktikable Methode bietet sich projektorientiertes Arbeiten an, da dies sowohl im Hinblick auf die Subjektorientierung religiöser Lernprozesse im Religionsunterricht, als auch im Handlungsfeld der Jugendarbeit des BDKJs fest verankert ist (vgl. Ritter 2006: 398). Als Grundkonzept einer Kooperationsidee eignet sich die bekannte Sozialaktion des BDKJ die sog. „72-Stunden-Aktion“[10]. Die Idee, welche die Aktion verfolgt, ist, dass sich Kinder und Jugendliche in einer Gruppe einer gemeinnützigen, sozialen, ökologischen, interkulturellen oder politischen Aufgabe stellen, die es

[8] Einen sehr guten Überblick über die Kooperation von Schule und Jugendarbeit findet sich bei Pauli: 2006, 89ff. Hier werden u.a. die Kooparationsstrukturen, -modelle, -formen und -felder dargestellt und erläutert.

[9] Das Kompetenzfeld der sozialen Kompetenzen findet sich zum einen im Bildungsplan für kath. Religionslehre, als auch bei den formulierten Schlüsselkompetenzen des BDKJ wieder.

gilt innerhalb von 72 Stunden zu lösen. Konkreter auf eine Grundschulklasse übertragen, kann dieses Vorhaben wie folgt aussehen[11]:

Den Schülern wird gemeinsam durch Religionslehrer und BDKJ-Mitarbeiter[12] eine der oben beschriebenen Aufgaben gestellt, die in einem bestimmten Zeitraum gemeinsam zu lösen ist. Grundsätzlich sollten die Schüler, um den Rahmen des Projekts gewährleisten zu können, bereits vorher mit der Methode des projektorientierten Arbeitens vertraut sein. Die Vierschritt-Methode nach Ritter, in Form der Zielsetzung, Planung, Ausführung und Präsentation bietet dafür den geeigneten didaktischen Rahmen (vgl. Ritter 2006: 396f.). Zentraler Bestandteil der Kooperation bildet dabei die Zusammenarbeit des Religionslehrers und des BDKJ-Mitarbeiters in allen zu durchlaufenden Phasen. Beide Professionen verfügen bzgl. der Planung und Durchführung der Projektarbeit über unerlässliche Kenntnisse. Bereits bei der allgemeinen Einführung in die Projektmethode sind, nach gemeinsamer Vorbereitung, Formen des Team-Teachings realisierbar. Auf der einen Seite hat der Lehrer besondere Kenntnisse über die individuelle Klassensituation, das Klassenklima und die generellen Voraussetzungen, durch die sich die Klasse auszeichnet. Andererseits hat der BDKJ-Mitarbeiter spezifische Kenntnisse über die Strukturen, die Organisation und Durchführung eines solchen Projektes aufgrund der Erfahrungswerte von bereits durchgeführten Sozialaktionen. Daneben leisten sie einen wichtigen Beitrag, wenn es um die Suche von Projektaufgaben, Projektpartnern, Sponsoren und anderen Organisationen geht, die zum Gelingen der Aktion beitragen können. In Absprache mit dem Lehrer lassen sich diese Maßnahmen speziell an die individuellen Voraussetzungen der Lerngruppe anpassen.

Mit Blick auf die Schüler wird deutlich, dass es zu den Stärken einer jeden Projektarbeit gehören sollte, mit Problemen und Entscheidungen konfrontiert zu werden, bei denen die Lernenden selbstständig und kooperativ in einer Gemeinschaft einen Lösungsvorschlag entwickeln und hierbei soziale Kompetenzen wie z.B. Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit und Entscheidungsfähigkeit entwickeln (vgl. Ziebertz 2007: 458, 470). Die hier skizzierte Idee der 72-Stunden-Aktion ist in entsprechend angepasster Form zugleich in anderen Klassenstufen umsetzbar. Als Ausblick sowie erste Be-

---

[10] Weitere Infos zur 72-Stunden Aktion im Juni 2013 unter: www.72stunden.de (gesichtet am 30.4. 2013)

[11] Die Projektidee beschränkt sich fürs Erste auf die Dekanatsebene und dort auf die Umsetzung in einzelnen Schulen und Klassen. Erst nach erfolgreicher Reflexion und Evaluation ist ein größerer Aktionsradius sinnvoll.

[12] Mit BDKJ-Mitarbeiter sind an dieser Stelle hauptamtliche Mitarbeiter wie z.B. Referenten gemeint.

stätigung des dargestellten Entwurfs lassen sich die aktuellen Weiterentwicklungen der 72-Stunden Aktion – mit dem Untertitel „72-Stunden Aktion Plus“ – aufführen. In diesem Teilbereich der Sozialaktion wird dies als Neuerung in den Bereich der Jugendsozialarbeit, sowie der Schulsozialarbeit und somit in den Kontext Schule miteingebunden.[13]Für die Anbahnung religiöser Kompetenzen bieten Schulgottesdienste und Jugendgottesdienste, die handlungsorientierte Formen des gelebten Glaubens sind, gute Kooperationsmöglichkeiten an. Des Weiteren bieten sich Kooperationsformen im Kontext von Schulpastoral/Schulseelsorge, Schulsozialarbeit in kirchlicher Trägerschaft, Schulsanitätsdienst, Trauerarbeit an Schulen, Orientierungstage und Schülermentorenprogramme an (vgl. Handreichung Lebens- Werte entdecken.[14] 2012: 42 ff.).

6. Potenziale vs. Grenzen der Kooperation kirchlicher Jugendarbeit und Schule

In diesem Kapitel wird es zusammenfassend darum gehen, welche Potenziale und Chancen durch eine Kooperation einerseits entstehen können und andererseits welche Grenzen bzw. Problematiken diese ausgesetzt werden. Wie anhand des Umsetzungsbeispiels skizziert wurde, bieten Kooperationen neue Lernwege und Lernzugänge, um religiöse und soziale Kompetenzen bei den Heranwachsenden anzubahnen. Darüber hinaus kann eine Kooperation grundlegend dazu beitragen, dass nicht nur formelle, sondern auch informelle und nicht-formelle Bildungsprozesse mit ganzheitlichem Charakter angestoßen werden. Eine Verknüpfung von Bildungszielen und Kompetenzen beider Systeme kann somit zu einem integrierten Bildungsverständnis beitragen und die Heranwachsenden durch neue Lernwege für den Prozess des lebenslangen Lernens motivieren und aktivieren (vgl. Pauli 2006: 123). In den neuen Settings stehen den Lehrkräften kompetent ausgebildete hauptamtliche BDKJ-Mitarbeiter, mit z.B. abgeschlossenem sozial-

---

[13] Informationen zur 72-Stunden-Aktion-Plus unter:http://www.72stunden.de/informieren/72-stunden-plus.html (gesichtet am 30.04.2013).

[14] Eine sehr gute Auflistung von praktischen Kooperationsbeispielen, nützlichen Informationen zu Kooperationen und Ansprechpartnern bzw. Kontaktadressen finden sich in der Handreichung: Lebens – Werte entdecken. Praxishilfe für die Kooperation von Kirche, Jugendarbeit und Schule in Baden-Württemberg unter der Herausgeberschaft der Diözese, Erzdiözese und ev. Landeskirchen des Bundeslandes Baden-Württemberg. Online abrufbar unter: http://www.kirche-jugendarbeit-schule.de/fileadmin/inhalte/Praxishilfe-Lebenswerte-entdecken.pdf (gesichtet am 30.04.2013).

pädagogischem, pädagogischem oder religionspädagogischem Studium zur Seite. Durch die neuen Mitarbeiterstrukturen haben die Schüler die Möglichkeit zusätzliche Ansprechpartner zu finden, wenn es z.B. um religiöse oder soziale Fragen geht, die gerichtet werden an Gesprächspartner, welche die Heranwachsenden nicht mit Noten beurteilen müssen.

Daneben hat der BDKJ-Mitarbeiter, mit seiner werteorientierten Arbeit und Ausrichtung, das Potenzial im werteneutralen System der Schule, neue Impulse und Anregungen zu setzen, Standpunkte zu beziehen oder diese zu hinterfragen. Des Weiteren wird es dem BDKJ ermöglicht, eine andere und breitere Zielgruppen von Kindern und Jugendlichen zu erreichen. Beispielsweise kirchenfernere Schüler, die somit auch die Möglichkeit haben an Angeboten der kirchlichen Jugendarbeit zu partizipieren. Durch diese neue Kontaktarbeit, sollte aber keinesfalls aktive Nachwuchsarbeit im Vordergrund einer Kooperation stehen, sondern nur als positiver Nebeneffekt auftreten können.

Welche Grenzen und Probleme können sich demgegenüber aus einer Kooperation ergeben? Grundsätzlich sind für jede gelingende Kooperation Absprache und Kooperationsvereinbarungen über den Einsatz und die Verfügbarkeit von räumlichen, personalen, monetären und materiellen Ressourcen zu berücksichtigen. Sofern diese nicht klar geregelt sind, wird es in vorhersehbarer Zeit zu Unstimmigkeiten und Schwierigkeiten kommen. Das Prinzip der Freiwilligkeit in der kirchlichen Jugendarbeit des BDKJ stellt, neben den möglichen Potenzialen einer Kooperation, eine enorme Herausforderung dar. Realistisch betrachtet – mit dem Blick in die Praxis – kann es hierbei keinen vorgezeichneten Ausweg geben, stattdessen ist es wichtig, sich dieser Situation bewusst zu werden und die unaufhebbaren Charakteristika und Prinzipien des anderen zu respektieren und sie als Rahmenbedingungen einer Kooperation wertzuschätzen. (vgl. BDKJ 2007: 3f.).

Daneben kann sich das oben positiv formulierte Potenzial, das durch die katholische Jugendarbeit ein werteorientierter Partner in die Schule gelangt, ebenso negativ niederschlagen, indem die Werteorientierung der katholischen Jugendarbeit an den wertneutralen Schulen auf Widerstände des Kollegiums oder der Schulleitungen stößt. Des Weiteren stellen die Kommunikationswege und der Informationsaustausch der Kooperationspartner diese vor Herausforderungen, da die Professionen des Lehrers und Sozialpädagogen, in verschiedener Art und Weise in den Tagesablauf ihrer Einrichtungen eingebunden sind. Bei den Mitarbeiterstrukturen einer Kooperation zeigen sich ebenso weitere Grenzen auf. Obwohl sich die Jugendarbeit des BDKJ durch seine ehrenamtlichen Prinzipien und Strukturen definiert, ist es nur schwer möglich, ehrenamtliche Mitarbeiter in Kooperationsprojekten fest zu

verankern. Dies begründet sich aufgrund zeitlicher Dispositionen und der Notwendigkeit der Sicherstellung von Kontinuität, die im besonderen Maße von hauptamtlichen Mitarbeitern getragen werden kann. Auswege, die allerdings keinen wirklichen Lösungsweg darstellen, bieten die dafür speziell eingestellten Honorarkräfte, die jedoch nicht dem Selbstverständnis der Jugendarbeit des BDKJ entsprechen.

Ferner sei ganz praktisch zu bedenken, dass vielerorts die räumliche, direkte Nachbarschaft der Einrichtungen zueinander nicht die Regel ist. Des Weiteren kann der projektorientierte Unterricht speziell in der Grundschule eine nicht zu unterschätzende Herausforderung für die Beteiligten darstellen. Projektorientiertes Arbeiten erfordert von den Schülern einen hohen Grad an selbstständigem Arbeiten und Eigeninitiative (vgl. Ziebertz 2007: 457). Diese Anforderungen müssen daher bereits bei der Planung solcher Unterrichtssequenzen bedacht werden und sollten möglichst früh Einzug in den RU halten.

Abschließend sollen weitere Anfragen formuliert werden, die sich im Zuge einer Kooperation konkretisieren können: Wie gehen beide Systeme mit der institutionellen Asymmetrie, d.h. dem enormen Größenunterschied der Systeme, um (vgl. Deinet 2001: 14)? Oder, wie kann der Aspekt der oben thematisierten Subjektwerdung/Subjektstellung der Heranwachsenden im Hinblick auf die Funktionen des Systems Schule, ganz konkret in Kooperationen einfließen?

7. Zusammenfassung und Ausblick

Beide „Systeme“, Schule und Jugendarbeit, sind durchaus in der Lage unabhängig voneinander zu arbeiten und Bildungsprozesse anzubahnen. Warum ist demnach überhaupt eine Kooperation miteinander sinnvoll – pointierter formuliert: Was macht dennoch den Reiz einer Kooperation aus? Beantworten lässt sich diese Frage auf der Grundlage, dass sich durch eine Zusammenarbeit von Schule und Jugendarbeit an passender Stelle Synergieeffekte erzielen lassen (vgl. Pauli 2006: 124). Durch eine gelingende Kooperation von Schule und Jugendarbeit werden beide Bereiche in ihrer Funktion als Sozialisations- und Bildungsinstanz deutlich gestärkt. Wie am Beispiel des integrierten Bildungsverständnisses aufgezeigt, sollte somit der Fokus auf zentralen Effekten der Zusammenarbeit liegen, im besonderen sollten – im Sinne der Subjektstellung und Subjektorientierung – die heranwachsenden Kinder und Jugendlichen in den Mittelpunkt gestellt werden und dabei keinesfalls vorrangig den jeweiligen Systemen dienlich sein.

Die Ausführungen dieser Arbeit haben ebenso gezeigt, dass Schule und katholische Jugendarbeit aufgrund ihrer Merkmale, Ausrichtungen und Ziele eine diametrale Ausgangssituation aufweisen. Jedoch wurde ebenso deutlich, dass diese Unterscheidungen nicht zwangsläufig zu Problemlagen führen, sondern als Chancen mit dem Potenzial der gegenseitigen Ergänzung betrachtet werden können. Anhand des Beispiels für den Bereich der Grundschule wurde hervorgehoben, wie es im Rahmen einer Kooperation möglich wird, soziale Kompetenzen durch projektorientiertes Lernen anzubahnen. Dagegen schließt Kooperation gleichermaßen mit ein, dass Grenzen der Zusammenarbeit erreicht werden. Solche Erfahrungen mit individuellen und systembedingten Grenzen sind wertvoll für jede reflektierte Betrachtung dieser Thematik, da es keinesfalls dem Ziel einer grundsätzlichen Kooperation entsprechen kann, aus Schule Jugendarbeit oder umgekehrt aus Jugendarbeit Schule zu machen (vgl. Corsa 2003: 375). Zusammenfassend sind daher Kooperationsmaßnahmen nicht überall und in gleichem Maße anzuvisieren. Akzentuierter formuliert kann eine Kooperation nur dort sinnstiftend sein, wo diese sich für alle Beteiligten lohnt (vgl. Schweitzer 2001: 87).

Abschließend bleibt mit Spannung zu erwarten, wie sich die Potenziale und Grenzen einer Kooperation von kirchlicher Jugendarbeit und Schule im Kontext aktueller politischer und pädagogischer Prozessveränderungen der Bildungslandschaft – etwa der inklusiven Bildungsangebote der Gemeinschaftsschulen, der weiter voranschreitenden Ganztagschulentwicklung und der Veränderung von Schule zu lokal und regional vernetzten Bildungslandschaften – weiterentwickeln.

Literaturverzeichnis

BDKJ-Bundesvorstand (2010): Informationsdienst der BDKJ Bundesstelle, in: *BDKJ-Journal,* 18. Jahrgang, Mai/Juni, Düsseldorf: Verlag Haus Altenberg.

Behr-Heintze, A.; Lipski, J. (2005): *Schulkooperation*. Stand und Perspektiven der Zusammenarbeit zwischen Schulen und ihren Partnern. Ein Forschungsbericht des DJI, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Blum, A. (2006): *Handbuch Zusammenarbeit macht Schule*. Kooperation von Jugendarbeit und Ganztagsschule, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Böhm, U. (1996): *Jugendarbeit und Schule*. Essen: Verlag die Blaue Eule.

Börger, B. (1985): Verbände, in: *Kirchliche Jugendarbeit in Grundbegriffen.* Stichworte zu einer ökumenischen Bilanz, hg. von M. Affolderbach; H. Steinkamp, Düsseldorf: Patmos Verlag, 374–392.

Brenner, G.; Nörber, M. (1992): Jugendarbeit und Schule. Ein Problemaufriß, in: *Jugendarbeit und Schule*. Kooperation statt Rivalität um die Freizeit, hg. von G. Brenner; M. Nörber, Weinheim: Juventa Verlag, 9–13.

Corsa, M. (2003): Jugendverbände und das Thema „Jugendarbeit und Schule" – aufgezwungen, nebensächlich oder existenziell, in: *deutsche jugend.* Zeitschrift für die Jugendarbeit 51, 369–379.

Deinet, U. (2001): Sozialräumliche Verbindung. Stolpersteine und Schnittmengen in der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe, in: *Kooperation von Jugendhilfe und Schule.* Ein Handbuch für die Praxis, hg. von U. Deinet, Opladen: Leske + Budrich, 9–28.

Harring, M.; Rohlfs, C.; u. a. (2007): Perspektiven der Bildung – eine Einleitung in die Thematik, in: *Perspektiven der Bildung*. Kinder und Jugendliche in formellen, nichtformellen und informellen Bildungsprozessen, hg. von M. Harring; C. Rohlfs; u. a., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 7–14.

Hentig, H. von (1999): *Bildung.* Ein Essay, Weinheim: Beltz Verlag.

Hilger, G.; Ziebertz, H.-G.: Wer lernt? – Die Adressaten als Subjekte religiösen Lernens, in: *Religionsdidaktik.* Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, hg. von G. Hilger; S. Leimgruber; u. a., München: Kösel- Verlag, 153–167.

Meyer, H. (1997): *Schulpädagogik.* Band II. Für Fortgeschrittene, Berlin: Cornelsen-Scriptor Verlag.

Meyers Lexikonredaktion (2006): *Meyers Großes Taschenlexikon in 24 Bänden.* 10., neu bearb. und erw. Auflage. Mannheim: Meyer-Verlag.

Pauli, B. (2006): *Kooperation von Jugendarbeit und Schule.* Chancen und Risiken, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Ricken, N. (2007): Das Ende der Bildung als Anfang – Anmerkungen zum Streit in Bildung, in: *Perspektiven der Bildung.* Kinder und Jugendliche in formellen, nichtformellen und informellen Bildungsprozessen, hg. von M. Harring; C. Rohlfs; u. a., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 15–40.

Ritter, W. H. (2006): Projektartiges Arbeiten mit GrundschülerInnen, in: *Religionsdidaktik Grundschule.* Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts, hg. von G. Hilger; W. H. Ritter, München: Kösel-Verlag, 394–400.

Schweitzer, J. (2001): Wann lohnt sich die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule?, in: *Jugendhilfe und Schule.* Zwei Handlungsrationalitäten auf dem Weg zu einer?, hg. von P. Becker; J. Schirp, Münster: Votum-Verlag, 86–99.

Thole, W. (2000): *Kinder- und Jugendarbeit.* Eine Einführung, Weinheim: Juventa Verlag.

Ziebertz, H.-G. (2007): Projektorientiertes Lernen, in: *Religionsdidaktik.* Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, hg. von G. Hilger; S. Leimgruber; u. a., München: Kösel-Verlag, 455–470.

Verlautbarungen und Positionspapiere sowie Entlehnungen und Quellen aus dem Internet (alle zuletzt gesichtet am Datum: 30.4.2013):

BDKJ (1999): Bildung mit Herz und Verstand : Positionen zur aktuellen Bildungsdebatte aus der Sicht von Kinder- und Jugendverbänden: Beschluss des BDKJ-Hauptausschusses.
http://www.fhok.de/system/cms/data/dl_data/
8855fa2b03f333e793d7eef5cf65b2f4/BDKJ_Bildung_mit_Herz_und_Verstand.pdf.

BDKJ (2003): Bildungsqualität ist Zukunftsqualität. Die katholischen Jugendverbände bieten die Kooperation mit Schule an. Beschluss der BDKJ-Hauptversammlung.
http://www.ganztagsschulverband.de/downloads/bdkjzugts.pdf.

BDKJ (2006): Bildungsgerechtigkeit in Deutschland: Schule gerecht gestalten: Beschluss der BDKJ Hauptversammlung.[15]

BDKJ (2007): Jugendliche in guten Händen. Plädoyer für die kirchliche schulbezogene Jugendarbeit.
http://www.bistumaugsburg.de/ba/dcms/sites/bistum/lebensphasen/familie/
eheleben/familienbund/downloud/Jugendliche_in_guten_Hxnden_
ein_Plxdoyer_fxr_die_kirchliche_schulbezogene_Jugendarbeit.pdf.

BDKJ (2008): Für eine chancengerechte Schule: Beschluss der BDKJ-Hauptversammlung.
http://www.bdkj.de/startseite/der-bdkj/beschluesse/
jugend-und-gesellschaftspolitik.html.

BDKJ (2010): Bundesordnung und Grundsatzprogramm. Geschäftsordnung.
http://www.bdkj.de/fileadmin/redakteur/Dokumente/
Bundesordnung_2010_280710.pdf.

BDKJ: 72-Stunden-Aktion bzw. 72-Stunden Aktion plus.
http://www.72stunden.de/ bzw. http://www.72stunden.de/informieren/
72-stunden-plus.html.

Bildungsstandards für Katholische Religionslehre Grundschule.
http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsstandards/
GS/GS_kR_bs.pdf.

Bildungsstandards für Katholische Religionslehre Werkrealschule.
http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsplaene/
Werkrealschule/Bildungsplan2012_WRS_Internet.pdf.

Die deutschen Bischöfe – Kommission für Erziehung und Schule 13 (1993): Bildung in Freiheit und Verantwortung: Erklärung zu Fragen der Bildungspolitik, Bonn.
http://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/veroeffentlichungen/kommissionen/
ko_13.pdf.

[15] Das Dokument ist schwer im Internet zugänglich und wird auf Anfrage vom Referat für Öffentlichkeitsarbeit der BDKJ-Bundesstelle e.V. zugesendet.

Die deutschen Bischöfe 56 (1996): Die bildende Kraft des Religionsunterrichts, Bonn. http://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/veroeffentlichungen/deutsche-bischoefe/DB56-5.%20Auflage.pdf.

Die deutschen Bischöfe 78 (2004): Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen RU in den Jahrgangsstufen5-10/Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss), Bonn. http://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/veroeffentlichungen/deutsche-bischoefe/DB78-4_Aufl.pdf.

Die deutschen Bischöfe 80 (2005): Der RU vor neuen Herausforderungen, Bonn. http://www.schuleunderziehung.de/medien/10741/original/870/RU-vor-neuen-Herausforderungen.pdf.

Die deutschen Bischöfe 85 (2006): Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen RU in der Grundschule/Primarstufe, Bonn. http://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/veroeffentlichungen/deutsche-bischoefe/DB85.pdf.

von Hentig, Hartmut (2004):Einführung in den Bildungsplan von Baden-Württemberg. http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Sonstiges/Einfuehrung_BP.pdf.

Koalitionsvertrag der grün-roten Landesregierung Baden-Württembergs (2011). http://www.gruene-bw.de/fileadmin/gruenebw/dateien/Koalitionsvertrag-web.pdf.

Lebens – Werte entdecken (2012): Praxishilfe für die Kooperation von Kirche, Jugendarbeit und Schule in Baden-Württemberg unter der Herausgeberschaft der Diözese, Erzdiözese und ev. Landeskirchen des Bundeslandes Baden-Württemberg. http://www.kirche-jugendarbeit-schule.de/fileadmin/inhalte/Praxishilfe-Lebenswerte-entdecken.pdf.

Sozialgesetzbuch – Achtes Buch – Kinder- und Jugendhilfe (KJHG). http://www.sozialgesetzbuch-sgb.de/sgbviii/1.html.

Veröffentlichung der Kultusministerkonferenz (2005): Bildungsstandards der KMK. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf.

Katja Boehme

Religiöse Bildung der Zukunft – konfessionell oder interreligiös?

Sicherlich verlief das Verhältnis zwischen Bildung und Religion in der Geschichte der europäischen Kultur nicht ohne Spannung. Aber ebenso zweifellos gehörte Religion immer schon in den Kanon der traditionellen Bildungsinhalte: „Erziehung bzw. Pädagogik, Sittlichkeit bzw. Ethik, Arbeit bzw. Ökonomie, Erkenntnissuche bzw. Wissenschaft, Konfliktregelung bzw. Politik, Kunst bzw. Ästhetik und eben auch Glaube bzw. Religion. Diese sieben Anthropina sind Wesensmerkmale des Menschen. In ihnen und durch sie wird der Mensch gebildet" (Kropač 2008, S. 3). Schon dieser flüchtige Blick in die Bildungsgeschichte belegt, dass religiöse Bildung ein unveräußerlicher Teil der allgemeinen Bildung ist.

Wie sehr der allgemeinen Bildung Wesentliches fehlt, wenn sie religiöse Bildung einfach ausklammert, hat auch der Schulpädagoge Rainer Winkel in eindrücklichen Worten formuliert: „Nicht weil die Kirchen gläubige Mitglieder brauchen, die Staaten multikulturelle Bürger, die Schulen gute Schüler, die Familien brave Kinder etc. benötigen, ist Religion(sunterricht) unverzichtbar, sondern weil jedes Menschen-Kind ohne religiöse Bildung kein hinreichend *gebildeter* Mensch werden kann, mehr noch: sich als Mensch nicht hinreichend (re)konstituiert (Winkel 1999, S. 133). Und der evangelische Religionspädagoge Friedrich Schweitzer warnt sogar vor einem „religiösen ‚Kaspar Hauser'- Syndrom" (Schweitzer 2005, S. 41), indem er mit Nachdruck darauf hin weist, dass „die gesunde Entwicklung des Kindes […] offenbar auch dann bedroht [ist], wenn nicht zu viel, sondern wenn zu wenig religiös erzogen wird und wenn religiöse Erfahrungen sprachlos bleiben und nicht mehr mit anderen geteilt werden können" (Schweitzer 2005, S. 43).

Religiöse Sprach- und Kommunikationsfähigkeiten gehören aber, wie andere bildungsrelevante Kommunikations- und Dialogkompetenzen zu den grundlegenden Fähigkeiten von Bürgerinnen und Bürger in einer funktionierenden Gesellschaft, vor allem in einer zunehmend kulturell wie religiös pluralen Welt. Deswegen darf die Politik das Phänomen Religion in ihrem Handeln keinesfalls verdrängen oder als Privatsache ihren Bürgern überlassen (Kropač 2008, S. 3). Denn schließlich sind „religiöse Sprach- und Urteilsfähigkeit […] unerlässlich für das Gespräch und die Verständigung

mit Menschen anderer religiöser oder säkularer Überzeugungen“ (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2005, S. 15), und damit nicht zuletzt unabdingbar für Kompetenzen des interreligiösen Dialogs, zu welchem die zukünftigen Generationen mehr noch als Heute in der Gesellschaft herausgefordert sein werden.

In der Bundesrepublik Deutschland gehört religiöse Bildung zum Bestand der schulischen Bildung – dies wird per Schulgesetz in den meisten Bundesländern sogar von allen Lehrern und Lehrerinnen gleich welcher Schulfächer gefordert. So erwartet beispielsweise die Verfassung von Baden-Württemberg von allen Personen, die für die Bildung mitverantwortlich sind, „die Jugend in Ehrfurcht vor Gott, im Geiste der christlichen Nächstenliebe“ (Art. 12) zu erziehen. Und schließlich ist in Deutschland für die Aufgabe der religiösen Bildung ein eigenes Schulfach eingerichtet: der Religionsunterricht, der Art. 7 III GG zufolge in der Regel bekenntnisgebunden erteilt wird. Die bildungstheoretische Begründung eines in der Schule verorteten Religionsunterrichts, der zudem zweifellos politisch gewollt wird, liegt damit auf der Hand. Aber ist zur Erfüllung der gestellten Bildungsaufgaben in Sachen Religion ein bekenntnisorientierter Religionsunterricht noch „zeitgemäß“? Wäre heute nicht die Etablierung eines Schulfachs angemessen, das der religiös wie kulturell diversifizierten Schülerschaft eher mit einem allgemeinen, religionskundlichen bzw. interreligiösen Unterricht entgegenkommt?

Dass Religion zur Bildung gehört, ist offensichtlich. Nur: Wie soll religiöse Bildung in der Schule in Zukunft aussehen – konfessionell oder interreligiös? Dieser Frage soll in diesem Beitrag nachgegangen werden.

1. Religiöse Bildung – staatlich „verordnet“

Als vor bald 65 Jahren die Bundesrepublik gegründet wurde und sich die junge Republik 1949 das Grundgesetz gab, stand die Frage, ob der Religionsunterricht in den Fächerkanon der ordentlichen Schulfächer gehört, gar nicht zur Debatte. Noch weniger stellte sich die Frage, ob der Religionsunterricht nicht konfessionell, sondern religionskundlich gegeben werden sollte. Die Erarbeitung des Grundgesetzes in den Nachkriegsjahren geschah jedoch „auch unter dem Eindruck des Missbrauchs und der Missachtung des Rechts in der NS-Zeit“ (Heyde 1997, S. 5). Der Artikel 149 der Weimarer Verfassung, der den Religionsunterricht garantierte, wurde daher nicht nur einfachhin in das Grundgesetz übernommen, sondern erfuhr durch Voranstellung in den Kernbestand der Grundrechte (Art. 7 III GG) Anteil am

– juristisch so genannten – Ewigkeitsrecht. Somit muss die rechtliche Garantie eines Religionsunterrichts in den öffentlichen Schulen als ausdrücklicher Wunsch der jungen Bundesrepublik interpretiert werden, in ihrem Bildungssystem ein Schulfach zu etablieren, das ein gesellschafts- und staatskritisches Potential enthält, indem seine Inhalte eben nicht staatlich durch die Länder, sondern von den Kirchen bzw. Religionsgemeinschaften bestimmt werden. Den Vätern des Grundgesetzes war bewusst, dass ein staatlich verantwortetes religionskundliches Fach ein solches Potential nicht einlösen kann, denn es wäre letztlich nicht souverän genug, die notwendige Aufgabe zu übernehmen, „Politik und Gesellschaft kritisch zu begleiten und vor allen Tendenzen zu Totalitarismus und Selbstvergötzung zu bewahren" (Bosold 2002, S. 59). Das mag auch der Grund sein, weswegen der Religionsunterricht das einzige Schulfach ist, das im Grundgesetz Erwähnung findet und für alle öffentlichen Schulen verpflichtend ist. Eine Ausnahme bildet die bekenntnisfreie Schule, die jedoch ein Bundesland nach herrschender juristischer Meinung keineswegs zur Regelschule machen darf (vgl. Meckel 2011, S. 264).

Der Artikel 7 des Grundgesetzes ist zugleich ein prägnanter Ausdruck der positiven Religionsfreiheit, wie sie kaum ein anderer Staat in Europa rechtlich wie die Bundesrepublik ermöglicht. Während die negative Religionsfreiheit dem Staat verbietet, seine Bürger zu einer religiösen oder weltanschaulichen Handlung zu verpflichten, ermöglicht die positive Religionsfreiheit den Bürgern, eine religiöse oder weltanschauliche Handlung vorzunehmen. „Die Freiheit des Glaubens, des Gewissens und die Freiheit des religiösen und weltanschaulichen Bekenntnisses sind unverletzlich," heißt es in Art. 4 I GG. Mit diesem Satz stellt der Staat es seinen Bürgerinnen und Bürgern frei, eine religiöse oder weltanschauliche Haltung einzunehmen oder nicht anzunehmen. Darüber hinaus stellt der Staat mit der Formulierung: „Die ungestörte Religionsausübung wird gewährleistet," (Art. 4 Abs. II GG) seinen Bürgerinnen und Bürgern ideelle und sachliche Räume zur Verfügung, Religion auszuüben, sie (gemeinschaftlich) zu praktizieren und sich in ihr aus- und fortbilden zu lassen (vgl. Meckel 2011, S. 269).

Während Frankreich seit 1905 als laizistischer Staat nur die negative Religionsfreiheit kennt, formuliert das Grundgesetz mit Art. 4 II GG ausdrücklich die positive Religionsfreiheit, wozu schließlich auch der Religionsunterricht gehört. Denn der Religionsunterricht ist in der Verantwortung der Religionsgemeinschaften und des Staates als sog. *res mixta* Ausdruck der freien Religionsausübung. „Der Religionsunterricht befähigt folglich zur Ausübung des Grundrechts der individuellen und korporativen Religionsfreiheit. Dies ist nicht nur im Interesse der Religionsgemeinschaften, sondern

entspricht auch der Erwartung des Staates.“ (Meckel 2011, S. 269) Einzig Art. 141 des Grundgesetzes stellt eine Ausnahme dar. Er besagt, dass Art. 7 Abs. III Satz 1 GG „keine Anwendung in einem Lande, in dem am 1. Januar 1949 eine landesrechtliche Regelung bestand,“ (Art. 141 GG) findet. Gemeint war damals das Land Bremen, das als Lösung seines bereits während der Weimarer Republik ausgetragenen Streites zwischen der lutherischen und reformierten Konfession, wer in Bremen den Religionsunterricht halten dürfe, darin sah, ihn „auf allgemein christlicher Grundlage" (Art. 32 Abs. 1 Bremer Landesverfassung) verpflichtend zu machen. Ein religionskundlicher Religionsunterricht, wie er heute in Bremen in der Sekundarstufe II praktiziert wird, war damals nicht angedacht gewesen. Somit bestätigt selbst diese Ausnahmeregelung der so genannten „Bremer Klausel“ den zwischen positiver und negativer Religionsfreiheit weit aufgespannten Begriff der Religionsfreiheit, der das deutsche Staats-Kirche-Verhältnis vom französischen laizistischen Staat ebenso unterscheidet wie von einer Staatskirche in England.

Wenn also – wie an der Debatte um den Religionsunterricht heute abzulesen ist - immer weniger den Kirchen und Religionsgemeinschaften, sondern vielmehr dem Staat zugetraut wird, religiöse und ethische Werte durch einen religionskundlichen Unterricht oder – wie seit 2006 im Land Berlin – durch einen für alle verpflichtenden Ethikunterricht zu vermitteln, verliert religiöse Bildung, wie sie im Grundgesetz durch den Religionsunterricht vorgesehen ist, ihr staats- und gesellschaftskritisches Potenzial. Und nicht nur das: Ein religionskundlicher Religionsunterricht wäre eine strikte Abkehr von der Idee des Grundgesetzes, das den Religionsgemeinschaften und dem Staat unterschiedliche Aufgaben zuweist. Der Staat würde sich anmaßen, die religiöse Bildung zu übernehmen und damit seine weltanschauliche Neutralität gezwungenermaßen verlassen. Die positive Religionsfreiheit wäre in der Schule folglich in Frage gestellt (vgl. Meckel 2011, S. 268).

2. Konfessionell oder religionskundlich? Zur Diskussion um den Religionsunterricht seit der Wende

Dennoch zeigt die bundesweite Entwicklung, dass der bekenntnisorientierte Religionsunterricht der Kirchen und Religionsgemeinschaften in die Diskussion geraten ist. Zwar haben schon immer gesellschaftliche Veränderungen auch die Inhalte des Religionsunterrichts neu bestimmt, wie etwa die Aufnahme der Weltreligionen in den Lehrplänen des Religionsunterrichts der siebziger Jahre zeigt, als durch das Anwerbeabkommen der Bundesrepublik

mit verschiedenen Ländern die so genannten Gastarbeiter nach Deutschland kamen. Aber erst mit der Wiedervereinigung und dem Beitritt der ostdeutschen Länder in die Bundesrepublik ist der bekenntnisorientierte Religionsunterricht als solcher selbst infrage gestellt worden. Auch nach der Wende nahmen beispielsweise in Thüringen oder Sachsen-Anhalt nur knapp 30% der Schülerinnen und Schüler am katholischen oder evangelischen Religionsunterricht teil (vgl. Simon 1996, S. 95). Diese gesellschaftliche Entwicklung hat seit den 1990ger Jahren zu unterschiedlichen Konzepten des Religionsunterrichts geführt. Von den 16 Bundesländern sind heute vier Bundesländer vom bekenntnisgebundenen Religionsunterricht, wie er seit der Weimarer Republik in der Verfassung vorgesehen ist, abgerückt: *Bremen* wurde von vornherein mit Art. 141 GG eine Ausnahmeregelung zugestanden. Weil in *Hamburg* die katholische Kirche auf ihr Recht, einen konfessionellen Religionsunterricht in den öffentlichen Schulen Hamburgs anzubieten, verzichtete, wird dort nur von der Evangelischen Landeskirche Religionsunterricht angeboten. Seit 1995 hat diese ihren evangelischen Religionsunterricht für einen „Religionsunterricht für alle" geöffnet, der seit dem Staatsvertrag der Stadt Hamburg mit islamischen Verbänden vom August 2012 seine Erteilung sogar auch durch muslimische Lehrkräfte möglich gemacht hat (F.A.Z. vom 10.7.2012.). In *Brandenburg* wurde mit dem Schuljahr 1996/97 das Fach Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde (L-E-R) schrittweise eingeführt, dessen Inhalte vom Staat verantwortet wird. Durch einen Vergleich mit den Kirchen, die als Ersatzfach konfessionellen Religionsunterricht anbieten dürfen, ist L-E-R seit 2003 in Brandenburg fest eingerichtet. Und während das Land Brandenburg ihren am konfessionellen Religionsunterricht interessierten Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit der Abmeldung von L-E-R gestattet, ist der in *Berlin* seit dem Schuljahr 2006/07 eingerichtete Ethikunterricht für alle Schülerinnen und Schüler verpflichtend.

Andere Länder haben sich den gesellschaftlichen Bedingungen durch konzeptionelle Änderungen des Religionsunterrichts geöffnet. So vertritt *Baden-Württemberg* selbstverständlich den konfessionellen Religionsunterricht, aber hier sind durch die Vereinbarungen der beiden evangelischen Landeskirchen und den beiden katholischen Diözesen seit 2005 Kooperationsformen zwischen dem katholischen und evangelischen Religionsunterricht möglich, die seit 2009 vor allem den halbjährlichen Wechsel der Religionslehrkraft vorsehen (vgl. z.B. Kuld et al. 2009).

Mecklenburg-Vorpommern hat die kooperierende Fächergruppe zwischen den Fächern Evangelische Religion, Katholische Religion und Philosophieren mit Kindern/ Philosophie seit 1996 im Schulgesetz (§ 7 III) verankert.

Auch das Land *Sachsen-Anhalt* sieht in seinem Schulgesetz (§ 19 Abs. 5) die Kooperation der Schulfächer katholische und evangelische Religion mit dem (Ersatz-)Fach Ethik bzw. Philosophie vor, wie auch in *Schleswig-Holstein* Verwaltungsvorschriften die Kooperation der Schulfächer des Religionsunterrichts mit dem Fach Philosophie ermöglichen (vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur Landes Schleswig-Holstein 7.5.1997).

Zählt man diese vier Bundesländer, die auf kirchenrechtlicher oder staatsrechtlicher Ebene jeweils Kooperationen zulassen, zu den Regelungen in *Bremen*, *Hamburg*, *Brandenburg* und *Berlin* hinzu, so verwirklichen bereits die Hälfte aller Bundesländer nicht mehr den konfessionellen Religionsunterricht so, wie er noch 1949 nach Art. 7 Abs. 3 GG vorgesehen war – ganz davon abgesehen, dass in ganz Deutschland „Grauzone zu beobachten [sind], in der die Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht jenseits der gesetzlichen Bestimmungen nicht mehr konfessionell, sondern als Klasse gemeinsam unterrichtet werden" (Schmid 2010, S. 59).

Hinzu treten die allmähliche Verabschiedung des Fachs Ethik vom Status des Ersatzfaches und die Bemühungen der Bundesländer *Baden-Württemberg*, *Bayern*, *Niedersachsen*, *Nordrhein-Westfalen* und – neuerdings – *Hessen* um die Einrichtung eines islamischen Religionsunterrichts (vgl. Dietrich 2006). Diese aktuellen Entwicklungen in den verschiedenen Bundesländern (und ebenso auch in der Schweiz und Österreich) zeigen, wie sehr der Religionsunterricht in der gesellschaftlichen, schulischen und wissenschaftlichen Öffentlichkeit angefragt ist, auf die Herausforderungen einer inzwischen weltanschaulich pluralen, multikulturellen und interreligiösen Gesellschaft zu reagieren, die auch von den Entwicklungen in Europa nicht unbeeinflusst bleibt (Lähnemann und Schreiner Peter 2008). Daher spricht sich die Bundeskanzlerin Angela Merkel ausdrücklich dafür aus, dass „im Verhältnis der Religionen ´Toleranz und Respekt´ vorherrschen" sollten. Zugleich fügt sie die bildungsrelevante Forderung hinzu, man dürfe „aber Differenzen nicht zudecken und ´sollte sich auskennen mit anderen Religionen´" (F.A.Z. vom 5.11.2012).

Politik, Pädagogik und Gesellschaft sind sich darin einig, dass der Religionsunterricht der Zukunft ein Unterricht sein muss, der dem heutigen gesellschaftlichen Wandel Rechnung tragen muss. Mit dieser Zielformulierung ist er herausgefordert, verschiedene Aufgaben gleichermaßen zu erfüllen: Es wird von ihm erwartet, dass er einen unverwechselbaren Beitrag zur allgemeinen Bildung erbringt, Integrationsaufgaben in der pluralistischen Gesellschaft übernimmt und Religionen vor dem Fundamentalismus bewahrt. Einerseits sollte er zur Identitätsfindung Jugendlicher beitragen und zur

Auseinandersetzung mit dem eigenen Standort verhelfen, andererseits ist es auch seine Aufgabe, über die Vermittlung des eigenen Bekenntnisses hinaus auch fremde Kulturwelten zu erschließen und sich mit anderen Standpunkten zu beschäftigen, wie es schon die Würzburger Synode (1974) formulierte (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 1974, S. 2.7.1). Damit Schülerinnen und Schüler „sich auskennen mit anderen Religionen", wie die Bundeskanzlerin es einfordert, benötigen diese ebenso fachwissenschaftliche Kompetenzen und Kenntnisse über das Glaubenszeugnis des eigenen Bekenntnisses wie über die Weltreligionen. Dabei steht der Religionsunterricht vor der Herausforderung, interreligiöse und interkulturelle Diskursfähigkeit zu vermitteln, um seine Schüler und Schülerinnen für die gesellschaftspolitische Aufgabe vorzubereiten, religiös wie interreligiös sprach- und dialogfähig zu sein (vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2007).

Somit ist der Religionsunterricht von heute gefordert, sich nicht nur allgemeinpädagogisch rechtfertigen zu können, sondern einen eigenen, unverwechselbaren Beitrag zur Schulentwicklung und zur Schulgemeinschaft zu erbringen. Die Bundeskanzlerin spricht sich deutlich für den bekenntnisorientierten Religionsunterricht aus, den es künftig auch für muslimische Schüler geben soll (vgl. F.A.Z. vom 5.11.2012). Aber kann der konfessionelle Religionsunterricht noch diesen heutigen Anforderungen entsprechen? Konzepte für die Zukunft des Religionsunterrichts, einen religionskundlichen Unterricht zu erteilen (wie in der Sek. II in Bremen), ihn durch einen verpflichtenden Ethikunterricht zu ersetzen (wie in Berlin) oder einen interreligiösen ‚Religionsunterricht für alle' anzubieten (wie es die Evangelische Landeskirche in Hamburg tut) scheinen verführerisch und in Politik und Gesellschaft an Attraktivität zu gewinnen.

3. Ein Vorschlag der EKD für die Zukunft des Religionsunterrichts: Die Kooperierende Fächergruppe

Dieser Herausforderungen eingedenk hatte die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) bereits im Jahr 1994 einen Vorschlag für den Religionsunterricht unterbreitet, der allen Anforderungen eines Religionsunterrichts der Zukunft entsprechen kann: In ihrer Denkschrift zum Religionsunterricht „Identität und Verständigung" (1994) ging die EKD mit großer Weitsicht davon aus, dass es in Zukunft an den Schulen der Bundesrepublik nicht nur die Fächer Evangelische und Katholische Religionslehre, sowie den Ethik- bzw. Philosophieunterricht geben wird, sondern, wenn auch „weniger häufig, grundsätzlich unter gleichen rechtlichen Vorgaben, Orthodoxer, Jüdi-

scher und Islamischer Religionsunterricht“ (EKD 1994, S. 90). Dabei forderte die EKD, dass es „im Sinne des schulischen Bildung und Erziehungsauftrages […] kein unverbundenes Nebeneinander dieser Fächer geben“ soll mit der Begründung, dass „ihnen allen die Aufgabe gemeinsam [ist], die Verständigungsbereitschaft und Fähigkeiten der jungen Generation in besonderer Weise zu fördern“ (EKD 1994, S. 90). Daher sieht die EKD diese Fächer als eigenständige Fächergruppe an, durch welche „eine bessere institutionelle Voraussetzung für die in Zukunft noch zunehmende Aufgabe interreligiösen Lernens geschaffen“ (EKD 1994, S. 91) werden kann. Diesen Gedanken der Kooperation zwischen den Fächern des konfessionellen Religionsunterrichts und seinen affinen Fächern Ethik bzw. Philosophie hat die EKD wenige Jahre später begründend vertieft. In ihren zehn Thesen zur „Religiösen Bildung in der Schule“ (1997 und 2006) stellt die Kammer der EKD für Bildung und Erziehung, Kinder und Jugend die Bedeutung einer religiösen Bildung heraus, die *bekenntnisorientiert* sein muss, denn „angesichts der Globalisierung und der multikulturellen und multireligiösen Lebenszusammenhänge wird religiöse Bildung immer wichtiger – für die eigene Verwurzelung und Identität der Kinder und Jugendlichen, für religiöse Urteilsfähigkeit, für Sinnfindung und Orientierung in der Welt sowie für Verständigungsfähigkeit und Toleranz“ (vgl. www.ekd.de/download/religions unterricht.pdf These 1). Daher begrüßt es die EKD, „wenn sich der Religionsunterricht und der Ethikunterricht wechselseitig als Dialogpartner verstehen“ (These 8), aber nicht nur das: Sie formuliert auch „eine Zusammenarbeit mit dem jüdischen oder dem islamischen Religionsunterricht etwa bei gemeinsamen Projekten oder in bestimmten Phasen des Unterrichts“ als „wünschenswert“ unter der Bedingung, dass dabei „die unterschiedlichen theologischen Grundlagen sowie die spezifischen Möglichkeiten und Grenzen interreligiösen Lernens berücksichtigt werden“ (These 8).

Die *konfessionelle* Kooperation zwischen den Fächern des katholischen und des evangelischen Religionsunterrichts sowie die Dialogpartnerschaft mit dem Fach Ethik bzw. Philosophie setzen einige Bundesländer bereits um. *Mecklenburg-Vorpommern*, *Sachsen-Anhalt* und *Schleswig-Holstein* geben dafür mit ihren landesrechtlichen Bestimmungen zur Kooperation des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts mit dem Alternativfach Ethik bzw. Philosophie bereits Möglichkeiten für fächerverbindendes Arbeiten in der Schule vor. In Sachsen-Anhalt verfasste im Jahr 1998 eine vom Kultusministerium bestellte wissenschaftliche Arbeitsgruppe eine Expertise zur Zukunft ethischer und religiöser Bildung an den Schulen des Landes, die den – wie es dort heißt – „Grundgedanken“ einer kooperierenden Fächergruppe aufgreift (Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt 2003,

S. 53). Hier werden bildungstheoretische, schulpädagogische, schulpolitische und fachliche Gründe für eine solche Kooperation angeführt, denn durch eine solche lernen Kinder und Jugendliche „differenzierend das philosophisch-ethische und das religiöse Fragen mit seinen je eigenständigen Strukturen, Möglichkeiten und Grenzen kennen" (Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt 2003, S. 52).

Allerdings sehen *Mecklenburg-Vorpommern*, *Sachsen-Anhalt* und *Schleswig-Holstein* noch nicht die Erweiterung der Fächergruppe auf den Religionsunterricht anderer Religionsgemeinschaften, wie etwa den jüdischen oder islamischen Religionsunterricht, vor.

Den Vorschlag der EKD einer solchen auf den (Religions-)unterricht anderer Religionsgemeinschaften und Weltanschauungen erweiterte Kooperation wurde im Jahr 2000 vom Erzbistum Berlin gemeinsam mit der Landeskirche Berlin-Brandenburg aufgegriffen und didaktisch vertieft. Dazu veröffentlichten die beiden Kirche Berlins zwei Broschüren, in denen sie mit didaktischen Beispielen das Konzept der Kooperierenden Fächergruppe in die öffentliche Diskussion einbrachten (vgl. z.B. Konsistorium der EKD Berlin-Brandenburg und Erzbischöfliches Ordinariat Berlin 2000). Im Sinne der positiven Religionsfreiheit gingen die beiden Kirchen davon aus, dass jede Religionsgemeinschaft bzw. Weltanschauungsgemeinschaft Berlins die Möglichkeit haben solle, einen ordentlichen Unterricht in der Schule einzurichten mit der Option einer themengebundenen, fächerverbindenden Kooperation dieser Fächer, die für zweimal im Schuljahr vorgesehen war (Konsistorium der EKD Berlin-Brandenburg und Erzbischöfliches Ordinariat Berlin 2000).

Bedauerlicherweise kam es in Berlin nie zur Verwirklichung dieses Vorschlags, und als es am 26. April 2009 zur Volksabstimmung ‚pro reli' kam, warben die Befürworter des konfessionellen Religionsunterrichts leider so zurückhaltend für dieses Kooperationskonzept, dass dieser innovative Ansatz in der Öffentlichkeit nicht genügend bekannt wurde. Das seit 2006 im Schulgesetz Berlins für alle Schülerinnen und Schüler der Klassenstufen 7 bis 10 verpflichtend eingeführte, von staatlicher Seite verantwortetes Fach Ethik wurde auf diese Weise bestätigt.

Dabei hätte dieses Konzept der Kooperierenden Fächergruppe vielen der anstehenden Herausforderungen entsprochen: es hätte nicht nur den Schülerinnen und Schülern im eigenen Bekenntnis Gestaltungsräume im Sinne der positiven Religionsfreiheit gewährt, sondern ihnen auch gemeinsame interreligiöse und interkulturelle Begegnungsphasen didaktisch ermöglicht. Im Unterschied zu einem Ethikunterricht für alle wäre ihnen nicht nur Fachwissen mit religionskundlichen Kenntnissen, sondern auch soziale Kompetenzen durch authentisches Begegnungslernen vermittelt worden.

Aus schulpädagogischer Sicht hätte sich eine solche fächerverbindende Kooperation der wertorientierenden Fächer auf das Schulprofil der jeweiligen Schule positiv auswirken können. Außerdem hätten diesem Konzept (im Unterschied zum Hamburger Modell, an dem die katholische Kirche nicht teilnimmt,) alle Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften zugestimmt, da allen Seiten gleichermaßen ein Unterricht zugestanden gewesen wäre. Und schließlich hätte die Realisierung dieses Konzepts die eingangs gestellte Frage nach der Zukunft der religiösen Bildung in der Schule beantworten können: Denn entsprechend diesem innovativen Konzept kann die religiöse Bildung der Zukunft beides sein: konfessionell *und* interreligiös.

4. Die Didaktik interreligiösen Lernens nach dem Konzept der Kooperierenden Fächergruppe

Doch wie sieht die Didaktik dieses Modells religiöser und interreligiöser Bildung aus? Dieses von den Kirchen Berlins vorgelegte Konzept einer Kooperation zwischen den Fächern religiöser und ethischer Bildung sieht vier Phasen des differenzierten und integrativen Lernens vor, die gegebenenfalls nach dem Baukastenprinzip variiert werden können (vgl. Biernath 2002, S. 219). Je nach regionalen oder lokalen Angebot der jeweiligen Fächer in einer bestimmten Schule kann das fächerverbindende Arbeiten unterschiedlich konkretisiert werden (vgl. Simon 2005, S. 244).

Zunächst geht das Konzept der Kooperierenden Fächergruppe davon aus, dass die beteiligten Fächer sich auf ein gemeinsames Thema einigen, das im zeitlichen Rahmen etwa einer Unterrichtseinheit 1.) im *getrennten Fachunterricht* behandelt wird. Ein solches Thema könnte Grundfragen der Menschheit und existentielle Fragen, aber auch Alltagskulturen, wie Feste und Bräuche behandeln, oder systematische oder philosophische Inhalte umfassen. Im Religionsunterricht des eigenen Bekenntnisses oder im Ethik- bzw. Philosophieunterricht vertiefen die Schülerinnen und Schüler den Inhalt und Standpunkt zum Thema aus der Perspektive ihres Fachs (vgl. Boehme 2011, S. 234f.). Die Schülerinnen und Schüler sollen auf diese Weise fachliche, personale und methodische Kompetenzen in der Auseinandersetzung mit dem religiösen oder weltanschaulichen Standort ihres jeweiligen Fachs und damit Kompetenzen gewinnen, die ihnen eine religiöse Sprachfähigkeit ermöglichen und sie befähigen, sich selbstreflexiv und argumentativ begründet dazu zu artikulieren. Eine solche „Frage- und Ausdrucksfähigkeit“ wird als Voraussetzung dafür angesehen, sich auch in der Begegnung mit Schülerinnen und Schülern anderer Überzeugungen religiös-theologisch

angemessen auszudrücken und eine Neugier zu entwickeln, die durch ein solchermaßen vorbereitetes Hintergrundwissen generiert wird (vgl. Boehme 2011, S. 235). Als ‚inhaltliche Kompetenz' schafft ein solches in dieser Phase erarbeitetes Orientierungswissen die Voraussetzung für das Verstehen anderer Religionen, ihren Traditionen und Glaubenssysteme (vgl. Leimgruber und Ziebertz 2010, S. 468).

Die Schülerorientierung dieses Konzepts liegt auf der Hand: Die Schüler und Schülerinnen sollen darauf vorbereitet werden, das Thema den Teilnehmenden der übrigen kooperierenden Fächer zu präsentieren, wenn sie mit diesen 2.) im so genannten „Forum", in der zweiten Phase des integrierenden Lernens, zusammenkommen. Die *gegenseitige Präsentation* kann – je nach Klassenstufe und eingeübter Kompetenz – durch Schülerreferate, Gruppenpräsentationen, Ausstellungen, Dokumentationen, Exkursionen oder in anderen Projektformen geschehen (vgl. Boehme 2011, S. 235). Indem sich die Schülerinnen und Schüler gegenseitig Einblick in ihr erarbeitetes Thema, dadurch aber auch in ihr eigenes Fühlen und Denken ermöglichen, realisieren sie einen schülerorientierten Expertenaustausch, der sich einerseits dadurch auszeichnet, dass dieser von den Schülerinnen und Schülern selbst – und nicht etwa durch einen eingeladenen Vertreter einer Religion – umgesetzt wird und andererseits Gleichrangigkeit verwirklicht, weil keiner nur Gast oder nur Gastgeber ist, sondern jeder zugleich beide Rollen übernimmt (vgl. Boehme 2011, S. 236). Zugleich werden mit einer solchermaßen didaktisch angeleiteten Begegnung mit den interreligiösen Kompetenzen auch interkulturelle Kompetenzen angebahnt (vgl. Leimgruber und Ziebertz 2010, S. 468).

Das Berliner Konzept sieht im Anschluss an die Präsentationsphase im Forum eine Diskussionsphase in kleinen, gemischten Gruppen vor (vgl. Konsistorium der EKD Berlin-Brandenburg und Erzbischöfliches Ordinariat Berlin 2000). Diskussionskompetenzen von Schülerinnen und Schülern sind jedoch erst am Ende der Sekundarstufe I zu erwarten und setzen bereits eine gewisse eigene Standortbestimmung voraus. Wenn statt einer Diskussion ein Austausch didaktisch angeregt wird, in welcher die Schülerinnen und Schüler einander Fragen stellen und in ein Gespräch kommen können, kann (altersgemäß entsprechend elementarisiert) bereits mit älteren Grundschülern das Konzept der Kooperierenden Fächergruppe umgesetzt werden. Denn ein solcher Austausch zwischen verschiedenen Ansichten und Positionen setzt die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel voraus, der entwicklungspsychologisch erst am Ende der Grundschulzeit erwartet werden kann (vgl. Leimgruber 2005).

Diese 3.) etwa ein- bis zweistündige *Austauschphase* über das Gelernte, die in kleinen und gemischten Lerngruppen umgesetzt wird, bietet Schülerinnen und Schülern verstärkt die Möglichkeit, den respektvollen und angstfreien Umgang untereinander einzuüben und sich – je nach Altersstufe im Rahmen der entsprechenden entwicklungspsychologischen Möglichkeiten - weitere Kompetenzen interkultureller und interreligiöser Kommunikationsfähigkeit, wie z.B. Perspektivenwechsel, Empathiefähigkeit, Gesprächsvariabilität und Ambiguitätstoleranz anzueignen (vgl. Leimgruber und Ziebertz 2010, S. 468).

Wesentlich für dieses Konzept interreligiösen Begegnungslernens in der Kooperierenden Fächergruppe ist aber auch 4.) die letzte Phase der abschließenden *Reflexion* in der ursprünglichen Lerngruppe des getrennten Unterrichts. Dieser findet wieder im eigenen Fachunterricht statt. Hier werden identitätsbildende religiöse Kompetenzen angebahnt, indem die Reflexion über den erlebten Austausch und die Vergegenwärtigung des Eigenen in Beziehung gebracht werden, die als „anamnetische Kompetenz" (vgl. Leimgruber und Ziebertz 2010, S. 468) zu einer selbstreflexiven Auseinandersetzung mit existentiellen Grundfragen führen kann.

Im Anschluss an die Kooperation in der Fächergruppe setzt sich der Unterricht in den einzelnen Schulfächern in gewohnter Weise fort, bis es zu einer nächsten Kooperationsphase kommt.

Erste Pilotprojekte zu diesem Konzept an einer Gesamtschule in Freiburg im Schuljahr 2002/03 (vgl. Boehme und Eisele 2004) und mit Schülerinnen und Schülern aus dem jüdischen, katholischen, evangelischen und islamischen Religionsunterricht und dem Ethikunterricht aus Ladenburg und Mannheim im Schuljahr 2013 (vgl. RNZ vom 27.7.2013) zeigen bereits, dass der zeitliche Rahmen für die vier Phasen der Kooperation mehrere Wochen des Schuljahres in Anspruch nimmt und daher nur einmal im Schuljahr durchgeführt werden sollte, wenn auch den übrigen Themen des Bildungsplans entsprechender Raum gewährt werden soll. Jedoch zeigt sich schon jetzt, dass die Nachhaltigkeit eines solchen Begegnungslernens dann besonders groß ist, wenn sich die Kooperation der Fächer in jedem Schuljahr aufs Neue fortsetzt (vgl. dazu den Beitrag von Boehme in: Schröder 2014).

5. Interreligiöses Begegnungslernen in der Ausbildung von Religions- und Ethiklehrerinnen und -lehrern

Obwohl wiederholt Vorschläge zu diesem Modell interreligiösen Lernens in die religionspädagogische Diskussion eingebracht worden sind und dieses

integrative Bildungsangebot durch phasenweise Kooperation sowohl bei Philosophen und evangelischen als auch katholischen Religionspädagogen grundsätzlich breite Unterstützung findet (vgl. z.B. Petermann 2003, Schwillus 2004, Kahrs 2009), ist eine Didaktik einer solchen Kooperierenden Fächergruppe über die Fächer des christlich-konfessionellen Religionsunterrichts hinaus nur im Ansatz, und für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrer bundesweit bisher noch gar nicht entworfen.

Dabei hat zweifelsohne das Desiderat interreligiösen Lernens in der öffentlichen Schule bundesweit für die Ausbildung von Religionslehrerinnen und -lehrer sowie für die der Ethik- bzw. Philosophielehrerinnen und -lehrer unmittelbare Konsequenzen. In den Studiengängen dieser Fächer sind Studienangebote zum interreligiösen Lernen und Lehren in der Regel fest verankert. Im Unterschied zu den dort jedoch nur *innerhalb* des jeweiligen Studiengangs einzeln ausgewiesenen Lehrveranstaltungen zum interreligiösen Lernen unterscheidet sich die vom Institut für Philosophie und Theologie der PH Heidelberg verantwortete Hochschuldidaktik des fächerverbindenden interreligiösen Lernens anhand der Kooperierenden Fächergruppe von den bisherigen Konzepten dadurch, dass sie nicht von einer Didaktik der Weltreligionen *innerhalb* eines Studienfachs ausgeht, sondern – vom Ansatz des fächerverbindenden Lernens unterstützt – mit der Kooperation *zwischen* den Studienfächern der Kath. Theologie/ Religionspädagogik, Ev. Theologie/ Religionspädagogik und des Fachs Ethik sowie der Studienfächer der Jüdischen Religionslehre und der Islamischen Religionspädagogik einen themengebundenen interreligiösen Dialog unter den Studierenden dieser Fächer nach dem Konzept der Kooperierenden Fächergruppe initiiert. Angehende Religions- und Ethiklehrerinnen und -lehrer werden auf diese Weise auf die Umsetzung dieses Modells interreligiösen Lernens in der Schule praxisorientiert vorbereitet.

Darüber hinaus entspricht die Kooperierende Fächergruppe in ihrer Neuausrichtung der Lehr- und Lernarrangements den Anforderungen des Bologna-Prozesses und der Kompetenzorientierung in Studium und Lehre. Sie ist daher auch auf die Kooperation zwischen anderen Fächerverbünden – auch hochschulübergreifend – übertragbar.

Im Rahmen des ´Qualitätspakts Lehre´ im Hochschulpakt 2020 zwischen Bund und Ländern und der kompetenzorientierten Studienreform hat sich die PH Heidelberg zu einem Programm „Experts in Education“ verpflichtet, das Absolventen Praxisbezug anbieten und sie zur Eigenverantwortlichkeit, zu vernetztem und fächerübergreifendem Denken, zum inkludierenden Handeln und zu Beratungskompetenzen im Bildungsbereich befähigen soll. Diese Lehrinnovation fächerverbindenden Studierens greift diese Heraus-

forderungen auf, zumal in der aktuellen religionspädagogischen Diskussion darauf hingewiesen wird, dass „der innovative Kern dieses Modells […] im religionspädagogischen Diskurs bisher kaum beachtet worden [ist]. Insbesondere die Profilierung religiöser Bildung in fächerverbindenden Projekten könnte – gut dokumentiert – für staatliche Schulen anregend wirken" (Häusler 2009, S. 94).

Auf das Studium der angehenden Religions- und Ethiklehrerinnen und -lehrer übertragen wird die Kommunikation und Zusammenarbeit in den vier Phasen der Kooperation auf unterschiedlichen Ebenen verwirklicht: Zwischen Lehrenden und Studierenden in allen Phasen, sowie zwischen Studierenden eines Faches untereinander in der ersten Phase der getrennten Hochschulveranstaltungen und wiederum dort in der vierten Phase der auf die Kooperation rückblickenden Reflexionsphase. Die Begegnung zwischen Studierenden aller teilnehmenden Fächer findet vor allem in den Begegnungsphasen der Präsentation (Phase 2) und des Austauschs (Phase 3) statt. Und die Lehrenden treten schließlich miteinander nicht nur im Vorfeld der Organisation der Kooperation, sondern ebenso in der Forumsphase in Kontakt. In allen Phasen des Modells werden somit Informations- und Wissensaneignung sowohl für die beteiligten Studierenden als auch für die Lehrenden gewinnbringend kommunikativ miteinander verschränkt. Hier kommt die These Carl Friedrich von Weizsäckers zur Geltung, die von Gerd Macke u.a. bereits für die Hochschuldidaktik fruchtbar gemacht worden ist, „dass Information als Verstandenes und Erzeugendes ohne kommunikatives Handeln nicht denkbar ist" (Macke et al. 2008, S. 31).

Mit hochschuldidaktisch initiierten Arrangements der authentischen Begegnung von Studierenden unterschiedlicher Studienfächer der religiösen und wertorientierten Bildung gelangen zudem divergente theologische und philosophische Fachperspektiven auf ein Thema in Praxis, Fachlichkeit und Methodenbewusstsein in einen wechselseitigen Bildungsprozess. Dieser Prozess ermöglicht Studierenden wie auch Lehrenden einen Zuwachs an Fähigkeiten interreligiösen Lernens, wie z.B. Empathiefähigkeit (vgl. Stettberger 2013), Wertschätzung und Respekt, Toleranz, Perspektivenwechsel, Ambiguitätstoleranz, Selbstwahrnehmung, Identitätssicherheit, Verhaltensflexibilität u.a., und damit die Vertiefung von fachlichen, hermeneutischen, sozialen, ethischen, personalen, spirituellen, methodischen und ästhetischen u.a. Kompetenzen (vgl. Baur 2007, S. 39).

Durch die studierendenzentrierten Lehr- und Lernphasen der Kooperierenden Fächergruppe wird die Motivation der Studierenden, wie die Evaluation des im SoSe 2011 durchgeführten Hochschulprojekts belegt, erhöht (vgl. Boehme/ Brodhäcker, in: Boehme 2014). Eine solche Ermöglichungsdi-

daktik mit unterschiedlichen Lernstrategien in den unterschiedlichen Phasen der Kooperation erweitert zudem die Handlungskompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer und übt diese ein.

Seit Sommersemester 2013 bietet das Institut für Philosophie und Theologie der PH Heidelberg eine Zusatzqualifikation zum „Interreligiösen Begegnungslernen" nach dem Konzept der Kooperierenden Fächergruppe an, die den Besuch weiterer flankierender Veranstaltungen (etwa zu Kenntnissen der Weltreligionen oder von schulpraktischen Bezügen) vorsieht. Das Zertifikat kann studienbegleitend erworben werden, steht aber genauso bereits aktiven Lehrkräften offen, die sich auf diesem Gebiet zusätzlich ausweisen wollen. Die Studentinnen und Studenten und graduierten Teilnehmer nehmen an den Veranstaltungen der Kooperierenden Fächergruppe teil und besuchen zusätzlich eine Reihe thematisch dazugehörender Lehrveranstaltungen. Auf diese Weise erwerben sie Kenntnisse und Fähigkeiten, die der interkulturellen und interreligiösen Situation an der Schule des 21. Jahrhunderts gerecht zu werden verspricht. Mit dieser Zusatzqualifikation fächerverbindenden und interreligiösen Lernens wird Studierenden und Lehrerinnen und Lehrer ermöglicht, sich auf die Praxis des interreligiösen Lernens in der Schule nach dem Konzept der Kooperierenden Fächergruppe theoretisch und praxisorientiert vorzubereiten.

Module der Zusatzqualifikation Interreligiöses Begegnungslernen

MODUL 1 (4 SWS)	**1 Veranstaltung des eigenen Studienfachs in der Kooperierenden Forschergruppe mit Teilnahme am Interreligiösen Projekttag**		**1 Thematische Begleit - veranstaltung aus dem Grundfragenbereich**
MODUL 2 (2 SWS)	**1 Hauptseminar zum Interreligiösen Lernen und Lehren**		
MODUL 3 (2 SWS)	**1 Fachfremde Veranstaltung in einem Fach der Forschergruppe zu einem systematischen oder philosophischen Thema mit interreligiöser Fragestellung**		
MODUL 4 (2 SWS)	**1 Veranstaltung aus folgenden Vertiefungsbereichen:**		
	Frühkindliche Bildung	**Interkulturelles Lernen**	**Theologie der Religionen**

Das Institut für Philosophie und Theologie der PH Heidelberg will mit diesem innovativen Modell in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung einen bildungspolitischen Beitrag zum Dialog der Weltreligionen und ihren Kulturwelten, zum gesellschaftspolitischen Integrationsauftrag und zur Weiterentwicklung des Ethik- und des Religionsunterrichts auf den Ebenen der Schule, Hochschule und der Lehrerfortbildung leisten.

Zugleich sind diese Initiativen der Projektarbeit und Forschung zum Interreligiösen Begegnungslernen, die zur Zeit auf den Ebenen der Hochschule und der Schule verwirklicht werden, darüber hinaus mit Fortbildungstagungen für Religionslehrerinnen und -lehrer der Reihe der „Religionspädagogischen Gespräche zwischen Juden, Christen und Muslimen" vernetzt, die von Prof. Harry Harun Behr (Universität Erlangen-Nürnberg), Prof. Katja Boehme (PH Heidelberg), Prof. Daniel Krochmalnik (Hochschule für Jüdische Studien, Heidelberg) und Prof. Bernd Schröder (Universität Göttingen) geleitet werden und nun in jedem Frühjahr in Heidelberg stattfinden.

Weil daher mit diesem Projekt des Interreligiösen Begegnungslernens nach dem Konzept der Kooperierenden Fächergruppe, das sich an der PH Heidelberg und der Hochschule für Jüdische Studien, Heidelberg, bereits in der Phase der Etablierung in den praktischen Lehr- und Lernbetrieb befindet, Baden-Württemberg eine Vorreiterrolle für interreligiöses Lernen an den Schulen der deutschen Bildungslandschaft einnimmt, hat Ministerpräsident Winfried Kretschmann im Januar 2013 die Schirmherrschaft über das Projekt des Interreligiösen Begegnungslernens übernommen.

Literaturverzeichnis

Baur, Katja (Hg.) (2007): Zu Gast bei Abraham. Ein Kompendium zur interreligiösen Kompetenzbildung; mit Praxisbeispielen aus dem schulischen Religionsunterricht und benachbarten religionspädagogischen Arbeitsfeldern. 1. Aufl. Stuttgart: Calwer Verl.

Biernath, Andrea (2002): Religionsunterricht als Unterrichtsfach in einer Fächergruppe. Eine Berliner Alternative zum Ansatz von LER. In: *Religionsunterricht an höheren Schulen* 45 (4), S. 217–222.

Boehme, Katja (2011): Abrahams Gastfreundschaft als Metapher für interreligiöses Lernen in der Schule. In: Harry Harun Behr, Daniel Krochmalnik und Bernd Schröder (Hg.): Der andere Abraham. Theologische und didaktische Reflexionen eines Klassikers. Berlin: Frank & Timme (Religionspädagogische Gespräche zwischen Juden, Christen, Muslimen, 2), S. 217–245.

Boehme, Katja (Hg.) (2014): „Wer ist der Mensch?". Anthropologie im interreligiösen Lernen und Lehren. Berlin: Frank & Timme (Religionspädagogische Gespräche zwischen Juden, Christen, Muslimen, 4).

Boehme, Katja; Eisele, Dorothea (2004): Interreligiöser Religionsunterricht. In: Reinhard Kiste, Paul Schwarzenau und Udo Tworuschka (Hg.): Wegmarken der Transzendenz. Interreligiöse Aspekte des Pilgerns. Balve (Religion im Gespräch, 8), S. 307–313.

Bosold, Bernhard (2002): Gemeinsamkeiten stärken - Unterschieden gerecht werden. Eine Zwischenbilanz zum Thema „Konfessionelle Kooperation". In: *Notizblock* 32, S. 57–59.

Dietrich, Myrian (2006): Islamischer Religionsunterricht. Rechtliche Perspektiven. Univ., Diss. Erlangen-Nürnberg, 2006. Frankfurt am Main: Lang (Schriften zum Staatskirchenrecht, 31). Online verfügbar unter http://www.gbv.de/dms/spk/sbb/recht/toc/515701343.pdf.

Häusler, Ulrike (2009): Religion unterrichten in Berlin. In: Martin Rothgangel und Bernd Schröder (Hg.): Evangelischer Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Empirische Daten – Kontexte – Entwicklungen. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, S. 65–94.

Heyde, Wolfgang (Hg.) (1997): Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Vom 23. Mai 1949. [Nachdr.], (Ausg. Mai 1995). Stuttgart: Reclam (Universal-Bibliothek, Nr. 7785).

Kahrs, Christian (2009): Öffentliche Bildung privater Religion. Plädoyer für einen „Fachbereich Religion" – obligatorisch für alle. Freiburg im Breisgau: Herder (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft (RPG), Bd. 13).

Konsistorium der EKD Berlin-Brandenburg; Erzbischöfliches Ordinariat Berlin (2000): www.alles-wissen-wollen.de oder: Leben mit Sinn und Verstand 2. Über Wahrheit streiten. Kooperation in der Fächergruppe religiöser, philosophisch-ethischer und weltanschaulicher Bildung.

Kropač, Ulrich (2008): Religionsunterricht in der Schule? Zur bildungstheoretischen Legitimität von Religion. Eichstätt: Universitätsbibl. (Eichstätter Antrittsvorlesungen, 14).

Kuld, Lothar; Schweitzer, Friedrich; Tzscheetzsch, Werner; Weinhardt, Joachim; Angele, Claudia (2009): Im Religionsunterricht zusammenarbeiten. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg. Stuttgart: Kohlhammer.

Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (2003): Ethik- und Religionsunterricht in der Schule mit Zukunft. Expertise einer Arbeitsgruppe zur Zukunft ethischer und religiöser Bildung an den Schulen des Landes Sachsen-Anhalt. In: Michael Domsgen, Matthias Hahn und Gisela Raupach-Strey (Hg.): Religions- und Ethikunterricht in der Schule mit Zukunft. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 15–76.

Lähnemann, Johannes; Schreiner Peter (Hg.) (2008): Interreligious and values education in Europe. Map and handbook. Münster: Comenius-Inst.

Leimgruber, Stephan (2005): Können Kinder interreligiös lernen? Der Beitrag interreligiösen Lernens zur Subjektwerdung der Kinder. In: Matthias Bahr, Ulrich Kropač, Mirjam Schambeck und Georg Hilger (Hg.): Subjektwerdung und religiöses

Lernen. Für eine Religionspädagogik, die den Menschen ernst nimmt; [Georg Hilger zum 65. Geburtstag]. München: Kösel, S. 156–167.

Leimgruber, Stephan; Ziebertz, Hans-Georg (2010): Interkulturelles und interreligiöses Lernen. In: Georg Hilger, Stephan Leimgruber und Hans G. Ziebertz (Hg.): Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf. Neuausg., vollst. überarb. 6. Aufl. der 1. Aufl. München: Kösel, S. 462–471.

Macke, Gerd; Hanke, Ulrike; Viehmann, Pauline (2008): Hochschuldidaktik. Lehren, vortragen, prüfen. Weinheim: Belz.

Meckel, Thomas (2011): Religionsunterricht im Recht. Perspektiven des katholischen Kirchenrechts und des deutschen Staatskirchenrechts / Thomas Meckel. Zugl.: Würzburg, Univ., Diss., 2010 u.d.T.: Der Religionsunterricht im Kirchenrecht der katholischen Kirche und im Staatskirchenrecht der Bundesrepublik Deutschland. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh (Kirchen- und Staatskirchenrecht, 14).

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (07.05.1997): Kooperation in der Fächergruppe Evangelische Religion, Katholische Religion und Philosophie. Runderlass vom 7. Mai 1997 - III 310-343.30-1-. In: *Nachrichtenblatt des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein* (7), S. 259–261. Online verfügbar unter http://www.schleswig-holstein.de/Bildung/DE/Schulen/SchulrechtSchulgesetz/Rechtsquellen/KooperationEvangReli,templateId=raw,property=publicationFile.pdf, zuletzt geprüft am 16.4.2010.

Petermann, Hans-Bernhard (2003): Religion zur Erfahrung bringen. Bausteine einer Didaktik des Religiösen. Pädag. Hochsch., Diss-Heidelberg, 2002. Online verfügbar unter
http://opus.bsz-bw.de/phhd/volltexte/2003/3517/
http://d-nb.info/988301547/34/
http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:16-opus-35170,
zuletzt aktualisiert am 28.2.2011.

Schmid, Hans (2010): 10 Thesen zur Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. In: *Katechetische Blätter* 135 (1), S. 58–60.

Schröder, Bernd (Hg.) (2014): Religionsunterricht - wohin? Konzepte zur Weiterentwicklung eines Faches im Überblick. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.

Schweitzer, Friedrich (2005): Das Recht des Kindes auf Religion. Ermutigungen für Eltern und Erzieher. 2. Aufl. Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus.

Schwillus, Harald (2004): Religionsunterricht im Dialog. Der katholische Religionsunterricht auf dem Weg zur Vernetzung mit seinen affinen Fächern. 1. Aufl. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Wien: Lang (Bamberger theologische Studien).

Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (1974): Der Religionsunterricht in der Schule. Ein Beschluss der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Unter Mitarbeit von Ludwig (Einleitung) Volz. Bonn (Heftreihe Synodenbeschlüsse, 4).

Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (2005): Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen. Bonn, 16.2.2005.

Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (2007): Argumente für den Religionsunterricht an öffentlichen Schulen. Bonn.

Simon, Werner (1996): Katholischer Religionsunterricht als schulisches Unterrichtsfach in den ostdeutschen Bundesländern. Versuch einer Zwischenbilanz. In: *Religionspädagogische Beiträge* 38, S. 83–115.

Simon, Werner (2005): Kooperation in der Fächergruppe. Anregungen und Impulse aus ostdeutschen Bundesländern. In: Matthias Bahr, Ulrich Kropač, Mirjam Schambeck und Georg Hilger (Hg.): Subjektwerdung und religiöses Lernen. Für eine Religionspädagogik, die den Menschen ernst nimmt; [Georg Hilger zum 65. Geburtstag]. München: Kösel, S. 218–228.

Stettberger, Herbert (Hg.) (2013): Interreligiöse Empathie lernen. Impulse für den trialogisch orientierten Religionsunterricht. Berlin: Lit-Verl (Religionspädagogik und Empathie, 1).

Winkel, Rainer (1999): Religion und Schule – Schule und Religion. Zur Klärung einer Mesalliance. In: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 51, S. 129–135.

Autorinnen und Autoren

Max Bernlochner, Dr. theol., ist Fachmann für interkulturelle und interreligiöse Angelegenheiten, Esslingen am Neckar

Katja Boehme, Dr. theol., ist Professorin für Katholische Theologie/Religionspädagogik und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg

Heidrun Dierk, Dr. theol. habil., ist Professorin für Evangelische Theologie und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg

Martin Hailer, Dr. theol. habil., ist Professor für Evangelische Theologie und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg

Gabriele Klappenecker, Dr. theol. habil., ist Privatdozentin für Evangelische Religionspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg und Pfarrerin im Schuldienst am Friedrich-List-Gymnasium Asperg

Reinhard Mehring, Dr. phil. habil., ist Professor für Politikwissenschaft und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg

Julian Miotk ist akademischer Mitarbeiter in der Evangelischen und Katholischen Theologie an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg

Regine Oberle, Dr. phil., ist Akademische Oberrätin im Fach Katholische Theologie an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg

Susanne Orth, StDin i.K., ist stellvertretende Abteilungsleiterin und Referatsleiterin für Allgemein bildende Gymnasien in der Abteilung Schulen und Hochschulen im Erzbischöflichen Ordinariat Freiburg

Hans-Bernhard Petermann, Dr. paed., ist Akademischer Oberrat im Fach Philosophie/Ethik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg

Christoph Schneider-Harpprecht, Dr. theol. habil., ist apl. Professor für Praktische Theologie an der Universität Heidelberg und Oberkirchenrat für Erziehung und Bildung der Evangelischen Landeskirche Badens

Herbert Stettberger, Dr. theol. habil. Dr. phil., ist Professor für Katholische Theologie/Religionspädagogik und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg

Mirko Wischke, Dr. phil. habil., ist Privatdozent für Philosophie und vertritt eine Professur dieses Faches an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg

Georg Zenkert, Dr. phil. habil., ist Professor für Philosophie an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg