

Religion und Allgemeinbildung.

Plädoyer für die Zweckfreiheit religiöser Bildung*

von Bernhard Dressler

Vorbemerkung: Zur veränderten Zeitlage der Pädagogik nach dem Ende der Fortschrittsutopien

Wir können gegenwärtig das Ende einer dem Fortschrittsglauben verpflichteten Pädagogik beobachten, wie sie im Reformjahrzehnt zwischen 1965 und 1975 in Westdeutschland nicht nur theoretisch dominant wurde, sondern auch praktisch die Schulwirklichkeit bestimmt und die Hegemonie in den Lehrerzimmern gewonnen hat. Damit hängt zusammen, dass damals der Bildungsbegriff zugunsten der Begriffe »Lernen« und »Sozialisation« zurücktrat. Eine Grundidee bestimmte den fortschrittlich-emanzipatorischen pädagogischen *mainstream*: Gesellschaftsveränderung mittels Erziehung zur Kritikfähigkeit. Was soll dagegen einzuwenden sein?

Dass die Schule nicht als Reparaturbetrieb sozialer und kultureller Probleme funktionieren kann, gehört inzwischen zum allgemeinen pädagogischen Erfahrungswissen, wird allerdings von Bildungspolitikern und der Medienöffentlichkeit weitgehend ignoriert.

Bildungspolitik ist weder Sozialpolitik noch Wirtschaftspolitik. Man muss diesen Sachverhalt leider mit Nachdruck betonen, wenn z. B. die Einführung von Ganztagschulen weniger pädagogisch begründet wird als mit der Ermöglichung der Berufstätigkeit von Müttern. Die Berufstätigkeit von Müttern ist ohne Frage eine gesellschaftspolitische

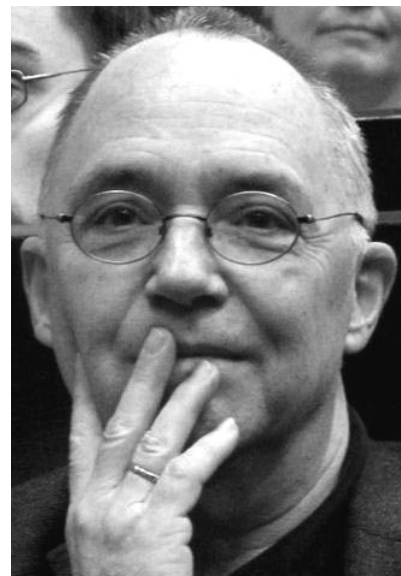
Aufgabe von eigenem Gewicht, aber eben kein Bildungsprogramm. Die Pädagogik durchläuft gegenwärtig eine reflexive Wende und entzaubert die Mythen über die kausale Wirksamkeit von Erziehung. Während sich die Pädagogik selbst also zur Selbstbegrenzung rät, entdeckt die Öffentlichkeit die Schule als Instru-

ment für makro-gesellschaftliche Umsteuerungen. Für jedes neu entdeckte gesellschaftliche und kulturelle Problem wird in Politik und Öffentlichkeit sogleich eine schulische Aufgabe formuliert: Schulen ans Netz, Sexualerziehung, Verkehrserziehung, Gewaltprävention, Interkulturelles Lernen, Suchtprävention

und neuerdings Ernährungsberatung. Vor allem: Wertevermittlung – die Hochkonjunktur der Werterhetorik ist die Kehrseite der alles ergreifenden Funktionalisierung. Es geht um »Wünschbarkeiten aller Art, zu deren Absicherung oder gar Einlösung weder die Schule noch der schulische Unterricht in der Lage oder befugt ist.«¹ Wenn darüber hinaus den Bildungsinstitutionen Problemlösungen aufgeladen werden, an denen politische und ökonomische Konzepte überwiegend gescheitert sind, dann legt sich die Vermutung nahe, die Pädagogik solle die Verantwortung für die Welt insgesamt übernehmen. Ganz abgesehen davon, dass sich Heranwachsende nach aller Erfahrung – und zu Recht – pädagogischen Allzuständigkeitsansprüchen verweigern:

Durch diese Tendenz, die Schule zum zentralen gesellschaftlichen Problemlösungsinstrument zu machen, werden die eigentlichen Bildungsprobleme verkannt und vernachlässigt. Ihre Sozialpolitisierung und Sozialpädagogisierung beraubt die Bildung gerade ihres kritischen und emanzipatorischen Potenzials.

Die verbreiteten Forderungen nach Zuständigkeitserweiterungen der Pädagogik verkennen, dass Pädagogik ein Bereich mit eigenen Klugheits- und Handlungsregeln ist und nicht angewandte Sozialstruktur-Analyse. Wenn Bildung etwas für eine gerechte Gesellschaft oder für ökonomische Konkurrenzfähigkeit oder für Gewaltprävention oder für interreligiöse Verständigung leistet, dann überwiegend unabsichtlich und hinterrücks – gleichsam als »Kollateralnutzen«. Hier gilt ein für das pädagogische Handeln charakteristisches Paradoxon: **Bildung kann nur dann funktional sein, wenn sie nicht funktionalisiert wird.** Auf dem Felde der Bildung entscheidet sich zwar Wesentliches für die Zukunft. Es ist aber dem künftigen freien Handeln der Edukanden zu überlassen, auf welche Weise ihre individuellen Bildungsbiographien in der Gestaltung ihres Lebens und der Gesellschaft zur Geltung kommen. Sie sind dabei nicht festzulegen durch ein pädagogisches Fortschrittsprogramm oder durch die



Lernziele eines Unterrichts, der angeblich über das zukünftig erforderliche Können und Wissen Bescheid weiß.

So lässt sich in der Pädagogik gegenwärtig ein Generationenwechsel beobachten, verbunden mit einem Paradigmenwechsel. Immer weniger wird die »Differenz von personalem und sozialem System verkannt«. Die Pädagogik operiert immer weniger »mit Begriffen einer am Austausch von individuellen Wechselwirkungen orientierten moralischen Kausalität. Sie bringt sich immer weniger als eine Art »Oppositionswissenschaft« gegenüber der Gesellschaft in eine teils defensive, teils utopisch-kontrafaktische Gegenposition.«² Ich halte das aus Gründen, die ich noch weiter ausführen werde, für einen Gewinn.

* Der Artikel wurde als Vortrag zur Eröffnung der RPI-Zentrale in Dietzenbach am 12. April 2011 gehalten. Der Redestil wurde beibehalten.

¹ Dietrich Benner, Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme. Ein Vorschlag zur bildungstheoretischen Rahmung von PISA; in: ZfP 2002, 96.

² Klaus Prange: Niklas Luhmann (1927-1998); in: Bernd Dollinger (Hg.): Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft, Wiesbaden 2008, 311.

DIE EINFÜHRUNG VON GANZTAGSSCHULEN WIRD WENIGER PÄDAGOGISCH BEGRÜNDET ALS MIT DER ERMÖGLICHUNG DER BERUFSTÄTIGKEIT VON MÜTTERN. DIE BERUFSTÄTIGKEIT VON MÜTTERN IST OHNE FRAGE EINE GESELLSCHAFTSPOLITISCHE AUFGABE VON EIGENEM GEWICHT, ABER EBEN KEIN BILDUNGSPROGRAMM.

Vor diesem Problemhorizont möchte ich Ihnen nun in drei Schritten darlegen, warum m. E. die Abkehr von der Zukunfts- und Fortschrittsorientierung der Pädagogik gut tut. Anschließend möchte ich Ihnen in einem zweiten Argumentationsgang verdeutlichen, inwieweit Partizipationskompetenz und religiöse Urteilsfähigkeit ihren Zweck und Sinn in sich selbst tragen, um abschließend zu verdeutlichen, was Religion zu einem Bildungssystem beiträgt, das sich nicht durch ökonomische Verwertungsbedürfnisse korrumpieren lässt.

I

Warum die Abkehr von der Zukunfts- und Fortschrittsorientierung der Pädagogik gut tut.

Zukunftskompetenz, so könnte man die Grundparadoxie der Pädagogik variieren, folgt aus der Gegenwartswartorientierung. Von Bildung ist deshalb niemals vollständig in Kategorien von Ausbildung und Qualifikationsvermittlung zu reden. Natürlich: Es geht in Bildungsprozessen immer auch um für den Arbeitsmarkt nützliche Kompetenzen. Aber es geht hier ja gar nicht um falsche Alternativen wie die zwischen »nützlich« und »überflüssig«. Es geht um ein Surplus – um das, was Thomas Mann einmal das »Übernützliche« genannt hat. Kein Mensch ist durch seine

ES GEHT
IN BILDUNGSPROZESSEN
NICHT UM
FALSCHEN ALTERNATIVEN
WIE DIE ZWISCHEN »NÜTZLICH«
UND »ÜBERFLÜSSIG«.
ES GEHT UM EIN SURPLUS – UM
DAS, WAS THOMAS MANN
EINMAL DAS »ÜBERNÜTZLICHE«
GENANNT HAT.

Qualifikationen definiert. Nur Maschinen gehen darin auf, für etwas gut zu sein. Das ließe sich theologisch so ausbuchstabieren, dass Menschen es sich nicht verdienen können und müssen, als Ebenbilder Gottes zu gelten.

Es entspricht aber auch dem säkularen Grundsatz, dass die Würde eines Menschen nicht von seinen Eigenschaften und Leistungen abhängig ist. Eben deshalb entspricht in den allgemeinbildenden Schulen nur ein Bildungskonzept der Würde aller darin Beteiligten. Die Würde von Menschen äußert sich nicht zuletzt in ihrer Unverfügbarkeit. Unverfügbarkeit schließt auch die Anerkennung ein, dass sich Menschen, da sie keine Sachen sind, jeder Berechenbarkeit entziehen, also nicht zur Disposition von Handlungskalkülen stehen, auch nicht von pädagogischen Handlungskalkülen (es sei denn, sie werden mit Gewalt unterworfen). Diese Einsichten mit der unvermeidlichen Asymmetrie der pädagogischen Beziehung zu verbinden, läuft auf eine Paradoxie hinaus:

»Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?« – das ist nach Kant die Grundfrage der Pädagogik.³

Die Menschenwürde ist bedroht, wo Menschen als Mittel für übergeordnete Zwecke verstanden werden, sei es für den allgemeinen Fortschritt der Menschheit, sei es für die ökonomische Prosperität.

BILDUNG
SCHLIESST DIE ERWARTUNG VON
ÖKONOMISCHER PROSPERITÄT
KEINESWEGS AUS,
SONDERN HOFFT UM SO MEHR
DARAUF, JE WENIGER SIE
SOLCHEN ZIELE ANSTREBT.
ES GEHÖRT ZUM
PÄDAGOGISCHEN HANDELN,
DASS DAS UNINTENDIERTE UND
NICHTFUNKTIONALE OFT DAS
NACHHALTIGERE UND
FUNKTIONALERE IST.

Eben dies geschieht, wenn die Schulen überwiegend als ein Dienstleistungsunternehmen für den Arbeitsmarkt verstanden werden, wenn Bildung also nicht die Befähigung der Heranwachsenden in den Mittelpunkt stellt, am kulturellen Gesamtleben der Gesellschaft teilzunehmen, sondern in erster Linie der Konkurrenzfähigkeit des

Wirtschaftsstandorts Deutschland dienen soll. Dass dem Wirtschaftsstandort wiederum paradoxerweise wahrscheinlich am besten gedient wird, wenn die Heranwachsenden nicht auf seine Sicherung hin konditioniert werden, steht zwar auf einem anderen Blatt, macht aber deutlich, dass eine bildungsorientierte Schule wirtschaftlichen Interessen nicht entgegensteht. Bildung schließt die Erwartung von ökonomischer Prosperität keineswegs aus, sondern hofft umso mehr darauf, je weniger sie solche Ziele anstrebt. Es gehört zum pädagogischen Handeln, dass das Unintendierte und Nichtfunktionale oft das Nachhaltigere und Funktionalere ist.

³ Immanuel Kant: Ausgewählte Schriften zur Pädagogik und ihrer Begründung. Besorgt von Hans-Hermann Grothoff, Paderborn 2019, 20.

Nach Martin Luther gehört es zum Glauben, biblische Schriften lesen und verstehen zu können. Deshalb ist Bildung so etwas wie das Einmaleins der evangelischen Kirche. Sie ist es bis heute geblieben.

Der Anspruch an Religionslehrerinnen und Religionslehrer, Pfarrerinnen und Pfarrer sowie viele weitere in der schulischen Arbeit Engagierte ist hoch. Die Schule und ihr Religionsunterricht sind wie ein Radar, das die gesellschaftliche und religiöse Zukunft erfasst und abbildet.

Die Evangelische Kirche in Hessen und Nassau hat mit einem umfassenden Konzept auf die Herausforderungen in der Bildung reagiert. Dazu gehört auch die Regionalisierung der Fortbildungsangebote mit dem Religionspädagogischen Institut (RPI) in Dietzenbach als Zentrum.

Ich wünsche den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des RPI in Dietzenbach nun viel Kraft und Gottes Segen für den Neuanfang. Und ich hoffe, dass sie mit ihrem religionspädagogischen Engagement kraftvoll in die Region wirken. Damit Bildung das Einmaleins des evangelischen Glaubens bleibt.

DR. VOLKER JUNG
KIRCHENPRÄSIDENT DER EVANGELISCHEN KIRCHE IN HESSEN UND NASSAU



Bildungstheoretisch ist hier von einem Grundgedanken Hannah Arendts zu lernen. Sie hat mit dem Begriff der Natalität, des Geborens, die Möglichkeit von Neuanfängen betont. Eben deshalb sieht sie genau da, wo Erwachsene das pädagogische Handeln mit – vermeintlich noch so menschenfreundlichen – Zukunftsprojekten verbinden, einen Übergriff auf die Personwürde von Kindern. Pädagogik gelinge, so Hannah Arendt, im intergenerationellen Verhältnis nur dann, wenn die Erwachsenengeneration für ihre Welt eintrete und deren *Verstehen* im Modus der Weltzuwendung ermögliche. Gegenüber den Kindern als den »Fremdlingen« in der Welt haben die Erwachsenen »Verantwortung für Welt, in die sie sie hineingezeugt und hineingeboren haben«, zu übernehmen. »Unsere Hoffnung hängt immer an dem Neuen, das jede Generation bringt; aber gerade weil wir nur hierauf unsere Hoffnung setzen können, verderben wir alles, wenn wir versuchen, das Neue so in die Hand zu bekommen, dass wir, die Alten, bestimmen können, wie es aussehen wird. Gerade um des Neuen und Revolutionären willen in jedem Kinde muss die Erziehung konservativ sein.«⁴

Nirgendwo sonst als auf dem pädagogischen Feld ist die Bedeutung der Gegenwart, die Dignität des Augenblicks so stark zu machen. Nicht zufällig wird dieser Gedanke in der Romantik kritisch gegen den Utilitarismus der Aufklärung gewendet. Friedrich Schleiermacher hat als Pädagoge davor gewarnt, den »Moment stets der Zukunft auf(zu)opfern.«⁵ Zugespitzt stellt sich die Frage, was sich am pädagogischen Handeln gegenüber einem Kinde heute verändern würde, wenn bekannt wäre, dass es morgen tot ist. Die Achtung vor den Kindern verlangt das Ende jeder Projektmacherei, mit dem die Erwachsenen über die Zukunft der Kinder verfügen wollen. Freilich: Wir sind genötigt, im pädagogischen Prozess auf Zukunft hin zu handeln und auch Kinder im Blick auf Zukunft zu sehen. Diese Paradoxie lässt sich nicht auflösen, sie gebietet aber so etwas wie Mut zur Inkonsequenz und vor allem die Vermeidung von Instrumentalisierungen in der Bil-

dung, die genau darin – im Verzicht auf instrumentelle Zweckgerichtetheit – Analogien zur Religion und zur Kunst aufweist. Nicht zuletzt als Widerlager gegen die Verzweckung der Schule und der in ihr lernenden Menschen gehören musisch-ästhetische Fächer und Religion zur Allgemeinbildung, sofern in ihnen zu lernen ist, was Autonomie und Zweckfreiheit bedeuten können.

Bildungsprozesse ereignen sich also im Horizont unberechenbarer Zukünfte. »Was muss man lernen, wenn man nicht wissen kann, was man in Zukunft wissen muss?«⁶ Handlungsfähigkeit erwerben Menschen nicht als Mittel zum Zweck, sondern sie wächst ihnen zu in der Entwicklung und Reflexion ihres Selbstverhältnisses und – auch das hat Hannah Arendt aufgezeigt – *im Vollzug* gemeinsamen Handelns.⁷ Deshalb ist auch der Neigung in den Erziehungsinstitutionen entgegenzutreten, eine Art Entlarvungshaltung gegenüber der Welt einzunehmen, die die Kritik der bestehenden Verhältnisse vor das Verstehen der Welt setzt. So wird die Kritikfähigkeit in der Luft hängen und ins Leere zielen. Denn Kritik wird nur fruchtbar in einer Atmosphäre der Weltbejahung, in einer Haltung der Zuwendung zur Welt. Dieser Gedanke ist meines Erachtens auch gegen die Erwartung Wolfgang Klafkis einzuwenden, aus der Diagnose »epochaltypischer Schlüsselprobleme« Zielorientierungen für Lernprozesse zu gewinnen. Noch bevor die Welt wahrgenommen wird und die Weltwahrnehmungen hinsichtlich ihrer Unterschiedlichkeit reflektiert werden, und noch bevor sich die Schüler auf diese Weise ihrer eigenen Subjektivität im Medium der Welterschließung bewusst werden können, wird so allererst die Welt als Handlungsfeld für Problemlösungen vorgestellt. In dieser Perspektive lassen sich auch keine Kompetenzen vermitteln, die hinsichtlich ihrer Relevanz konsensfähig wären und

die die lernenden Subjekte nicht überfordern und entmutigen würden. Das heißt keineswegs, Heranwachsende aufzufordern, sich kritiklos mit allem Übel abzufinden. Ihnen die Hoffnung auf Möglichkeiten des Gelingens einzustiften, setzt keine Belehrung, auch keine kritische Belehrung über die Weltprobleme, sondern eine Haltung tätiger Weltzuwendung voraus. Darin wirkt ein Ethos, dass gerade im Verzicht auf erzieherisches Moralisieren eine auch ethisch verantwortliche Weltzuwendung erhofft.

Erziehung kann deshalb, so wiederum Hannah Arendt, nur gelingen, wenn die Erwachsenen bereit sind, Autorität zu beanspruchen – nicht im Sinne einer autoritären Haltung, sondern im Sinne der Bereitschaft, Verantwortung für die vorhandene Welt zu übernehmen und sie gegenüber den Nachwachsenden zu vertreten.⁸ Pädagogische Aufklärung hat dann nicht mehr vor allem einen Emanzipations- und Autonomiegedanken ins Zentrum zu rücken, sondern zielt auf ein Differenzierungs- und Relativierungsvermögen ab.

Pädagogische Aufklärung setzt – nur scheinbar paradox – mit der Beanspruchung von Autorität und Weltverantwortung einen Zuwachs an Selbstrelativierung bei den Erziehenden und Lehrenden selbst voraus, um ihn bei den Heranwachsenden und Lernenden zu fördern.

Einem Diktum Niklas Luhmanns zufolge hat Ethik vor Moral (und deren oft konfliktsteigernder Wirkung)

NICHT ZULETZT
ALS WIDERLAGER GEGEN DIE
VERZWECKUNG DER SCHULE
UND DER IN IHR LERNENDEN
MENSCHEN GEHÖREN
MUSISCH-ÄSTHETISCHE FÄCHER
UND RELIGION ZUR
ALLGEMEINBILDUNG,
SOFERN IN IHNEN
ZU LERNEN IST,
WAS AUTONOMIE UND
ZWECKFREIHEIT BEDEUTEN
KÖNNEN.

ERZIEHUNG KANN
NUR GELINGEN, WENN DIE
ERWACHSENEN BEREIT SIND,
AUTORITÄT ZU BEANSPRUCHEN
– NICHT IM SINNE EINER
AUTORITÄREN HALTUNG,
SONDERN IM SINNE DER BE-
REITSCHAFT, VERANTWORTUNG
FÜR DIE VORHANDENE WELT
ZU ÜBERNEHMEN UND SIE
GEGENÜBER DEN
NACHWACHSENDEN
ZU VERTRETEN.

eigenen Subjektivität im Medium der Welterschließung bewusst werden können, wird so allererst die Welt als Handlungsfeld für Problemlösungen vorgestellt. In dieser Perspektive lassen sich auch keine Kompetenzen vermitteln, die hinsichtlich ihrer Relevanz konsensfähig wären und

⁴ Hannah Arendt: Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken, München 1994, 165 u. 273.

⁵ Friedrich Schleiermacher: Pädagogik (1820/21), hrsg. v. Christiane Ehrhardt u. Wolfgang Virmond, Berlin/New York 2008, Berliner Nachschrift, 105.

⁶ Hermann Giesecke, Am Ende pädagogischer Illusionen? Erwägungen für ein Bildungskonzept der Zukunft; in: A. Grimm/H.-P. Burmeister (Hg.), Bildung neu denken (Loccumer Protokolle 66/99), 51.

⁷ Hannah Arendt, Vita activa oder Vom tätigen Leben, München und Zürich 1987, 164ff.

⁸ Vgl. Hannah Arendt: Was ist Autorität?; in: Dies. Zwischen Vergangenheit und Zukunft, a.a.O., 165.

zu warnen.⁹ Ganz ähnlich hat Bildungstheorie vor jenem Bildungsverständnis zu warnen, das sich als Garantie für moralische Güte und Fortschritt versteht und gerade damit in einem gewissen Bildungsdünkel befangen bleibt. Bei aller Hoffnung auf Gelingen dient Bildung nicht der Rettung. »Bildung ist nicht mehr als eine Hoffnung auf Humanität.«¹⁰ Ob diese Hoffnung zum Zuge kommt, entscheidet sich gottlob nicht, jedenfalls nicht allein, auf dem Feld der Pädagogik.

So sehr ich es aus Gründen, die hier nicht zu erörtern sind, für richtig halte, dass im deutschen Schulsystem gegenwärtig die Steuerung des Lernens mittels stofforientierter Lehrpläne abgelöst wird durch die Orientierung an Kompetenzen, so zielen doch Bildungsprozesse in ihrem Kern nicht darauf ab, formale Kompetenzen zu vermitteln. **Kompetenzorientierung fragt vielmehr nach den grundlegenden Beziehungen zur Welt, in welche die Heranwachsenden eingeführt werden sollen.** Nur am Rande bemerkt: Ohne die Verschränkung von Kompetenzorientierung mit inhaltlich qualifizierten unterschiedlichen »Modi der Welt-

erschließung«¹¹, wie sie bei Jürgen Baumert ins bildungstheoretische Zentrum gerückt werden, ließe sich das Problem, wie Lernziele und Lerngegenstände nicht dezisionistisch zu definieren sind, gar nicht lösen. Wenn Kinder und Jugendliche immer in eine schon gewordene Welt hineinwachsen, kann Bildung nicht einfach auf den Erwerb subjektiver Fähigkeiten und Fertigkeiten hinauslaufen. Sie muss immer zugleich in die Welt einführen und Weltbezüge ausbilden. Das aber kann nur durch Verstehen gelingen, und zwar durch ein bestimmtes, konkretes Verstehen.¹²

SO SEHR ICH ES FÜR RICHTIG HALTE, DASS IM DEUTSCHEN SCHULSYSTEM GEGENWÄRTIG DIE STEUERUNG DES LERNENS MITTELS STOFFORIENTIERTER LEHRPLÄNE ABGELÖST WIRD DURCH DIE ORIENTIERUNG AN KOMPETENZEN, SO ZIELEN DOCH BILDUNGSPROZESSE IN IHREM KERN NICHT DARAUFGAB, FORMALE KOMPETENZEN ZU VERMITTELN.

voraus, dass zunächst deren Geltungsansprüche in Kraft gesetzt und

anerkannt werden müssen, statt sie sogleich einer ideologiekritischen Verdachtshermeneutik auszusetzen.

Das ist durchaus im Kontrast zu einer emanzipatorischen Pädagogik zu sehen. Denn anders als Kritikfähigkeit, die auf Behauptung gegenüber der Welt hinausläuft, bedeutet Urteilsfähigkeit – so

Kant im §40 der »Kritik der Urteilskraft« –, dass sich ein Mensch beim Urteil über die Welt »über die subjektiven Privatbedingungen des Urteils« hinwegzusetzen hat, »und aus einem allgemeinen Standpunkt (den er dadurch nur bestimmen kann, dass er sich in den Standpunkt anderer versetzt) über sein eigenes Urteil« zu reflektieren hat.

⁹ Niklas Luhmann: Paradigm lost. Über die ethische Reflexion der Moral, Frankfurt/M 1990, 41.

¹⁰ Hermann Giesecke, a.a.O., 56.

¹¹ Vgl. Jürgen Baumert: Deutschland im internationalen Bildungsvergleich; in: N. Killius u.a. (Hg.), Die Zukunft der Bildung, Frankfurt/M. 2002, 113; Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.): Expertise: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, Bonn 2003 (»Kliemegutachten«), 68.

¹² Vgl. Bernhard Dressler: Fachdidaktik und die Lesbarkeit der Welt. Ein Vorschlag für ein bildungstheoretisches Rahmenkonzept der Fachdidaktiken; in: Fachdidaktiken im Dialog, Marburger Schriften zur Lehrerbildung, Bd. 2 (im Erscheinen).

Einer der Schwerpunkte im Bereich Bildung im Dekanat Hochtaunus ist die Kooperation zwischen Schule und Kirche. Wir erhoffen uns daher Unterstützung vom RPI in Fragen der Zusammenarbeit von Kirche und Schule z.B. in der Verhältnisbestimmung von RU, Schulseelsorge, schulbezogener Jugendarbeit und Schulsozialarbeit oder von Kirchengemeinde, Kindertagesstätte und Grundschule.

Als Anbieter für Fortbildungen im Bereich Religionspädagogik sollte das RPI die verschiedenen Berufsgruppen und Tätigkeitsfelder in Schule und Kirche daher noch mehr in den Blick nehmen.

Als Kirche in der Region möchten wir auch weiter von der detaillierten Kenntnis des Kollegiums des RPI in Fragen der Schulentwicklung profitieren.

Es ist zudem sehr hilfreich, über Entwicklungen in der EKHN und der EKD informiert zu werden. Dieses ist zum Beispiel für den Bereich Konfirmandenarbeit im Zusammenhang mit der landesweiten Studie gelungen.

Besonders spannend sind darüber hinaus Impulse zu aktuellen Themen: interreligiöses Lernen, sexualisierte Gewalt, digitale Medien, ... Hier kann das RPI Diskussionen aufgreifen und anstoßen und für die Kirchengemeinden und Dekanate vor Ort fruchtbar machen.

In der Frage nach dem evangelischen Bildungsverständnis und im Hinblick auf ein Bildungskonzept der EKHN ist eine Kooperation der verschiedenen Bildungseinrichtungen in der EKHN notwendig als Grundlage für die Entwicklung von regionalen Bildungsplänen.

YVONNE DETTMAR,
REFERENTIN FÜR BILDUNG IM EVANGELISCHEN DEKANAT HOCHTAUNUS



Urteilsfähigkeit bedeutet die Beurteilung der Welt unter Gesichtspunkten eines Gemeinsinns. »Die Urteile, die dabei ausgesprochen werden, sind auf jedermanns Einstimmung aus und deshalb prinzipiell öffentlich.«¹³

Weltverstehen und Gemeinsinn entstehen also in dieser Perspektive gleichursprünglich im Bezug auf eine vorhandene, nicht auf eine zukünftige Welt. Eine vorhandene Welt frei- lich, die – jedenfalls im Lichte einer eschatologisch orientierten theologischen Hermeneutik – unter einem nicht in ihr selbst enthaltenen kritischen Urteil steht. Es geht um eine gewordene Welt, die nicht nur in Begriffe zu fassen ist, die nicht nur in Form funktionaler Imperative begegnet, sondern die in Geschichten erzählbar ist und im symbolischen Handeln von Menschen sowohl Ausdruck findet

als auch gestaltet wird. Bildung ist nicht denkbar außerhalb eines Überlieferungsgeschehens, außerhalb eines kulturellen Gedächtnisses, ohne dessen Hintergrund auch kein Zukunftsentwurf möglich ist.

Ich fasse diesen Abschnitt zu einem Zwischenresümee zusammen: Handlungsfähigkeit wächst Menschen zu durch Weltverstehen und im Vollzug gemeinsamen Handelns, nicht aber durch den Erwerb angeblich zukunftsorientierter Schlüsselqualifikationen. Und es geht in Bildungsprozessen ohnehin weniger um die Ausbildung prognostisch ermittelter zukünftig verwertbarer Fähigkeiten und Fertigkeiten, sondern um die Vorbereitung auf das, was Friedrich Schleiermacher in seinen pädagogischen Vorlesungen »Mitgesamttätigkeit« genannt hat¹⁴, über die berufliche Erwerbsarbeit hinaus also um die Fähigkeit zur Teilnahme am politischen und kulturellen Gesamt- leben – ich nenne das *Partizipationskompetenz*. Und es geht zugleich um *Deutungskompetenz* im Blick auf die ins kulturelle Gesamt- leben verwobenen Symbolsysteme, ohne deren angemessenes Verständnis Partizipation nicht möglich ist. Damit sind wir bei der Religion als einer dieser symbolisch codierten kulturellen Praxen.

Partizipationskompetenz und religiöse Urteilsfähigkeit tragen ihren Zweck und Sinn in sich selbst.

Religiöse Bildung hat zum Ziel, junge Menschen zu befähigen, nicht nur religiöse Themen und Fragen beurteilen zu können, sondern sich urteilsfähig zu religiöser Praxis verhalten zu können: teilzunehmen oder

sich von der Teilnahme mit Gründen fernzuhalten. Das ist kein Partialinteresse, sondern liegt im öffentlichen Interesse. Der Staat kann erwarten, dass sein Bildungssystem die Fähigkeit zur kompetenten Ingebrauchnahme der Grundrechte der Verfassung vermittelt, also auch des Rechts auf aktive Religionsfreiheit, das die ungestörte Religionsausübung garantiert. Der weltanschaulich neutrale Staat respektiert, dass die

Zustimmungsbereitschaft zu und die Inanspruchnahme von Grundrechten aus unterschiedlichen weltanschaulichen und religiösen Motivationshorizonten erfolgen kann. Eben die dabei ins Spiel gebrachten Gründe stehen aber nicht zu seiner Disposition. Deshalb hat der Staat gerade nicht die Werte zu vermitteln, die die Lebendigkeit der Grundrechte erst ermöglichen, sondern mit der Garantie der Grundrechte zugleich den Raum zu schaffen, in denen die für das freie Handeln konstitutiven Überzeugungen und Werthaltungen ge- deihen können. Des- halb ist Religion von staatlicher Seite nicht als nützliches Wertereservoir zu sehen, es sei denn, man stimmt jener politischen Funktionalisierung der Religion zu, deren Kritik zu Recht im Zentrum der marxistischen Ideologie stand. Die Religion soll nicht zu etwas nütze sein, auch wenn sie sich als nützlich erweist. Es gibt das Recht auf Religionsfreiheit

BILDUNG IST NICHT DENKBAR AUSSERHALB EINES ÜBERLIEFERUNGSGESCHEHENS, AUSSERHALB EINES KULTURELLEN GEDÄCHTNISSES, OHNE DESSEN HINTERGRUND AUCH KEIN ZUKUNFTSENTWURF MÖGLICH IST. HANDLUNGSFÄHIGKEIT WÄCHST MENSCHEN ZU DURCH WELTVERSTEHEN UND IM VOLLZUG GEMEINSAMEN HANDELNS, NICHT ABER DURCH DEN ERWERB ANGEBLICH ZUKUNFTSORIENTIERTER SCHLÜSSELQUALIFIKATIONEN.

DIE RELIGION SOLL NICHT ZU ETWAS NÜTZE SEIN, AUCH WENN SIE SICH ALS NÜTZLICH ERWEIST. ES GIBT DAS RECHT AUF RELIGIONSFREIHEIT NICHT AUS EINEM UTILITARISTISCHEN KALKÜL, SONDERN WEIL ES RELIGION GIBT UND WEIL SIE ZUR *CONDITIO HUMANA* AUCH IN MODERNEN GESELLSCHAFTEN GEHÖRT. DESHALB SOLL RELIGION IN DER SCHULE ALS EIN UNVERZICHTBARER MODUS DER WELTERSCHLIESSUNG GELTEN.

nicht aus einem utilitaristischem Kalkül, sondern weil es Religion *gibt* und weil sie zur *conditio humana* auch in modernen Gesellschaften gehört.

Deshalb soll Religion in der Schule als ein unverzichtbarer Modus der Welterschließung gelten. Sie fragt im spannungsreichen Miteinander mit der Philosophie nach den Konstituenten vernünftiger Selbst- und Weltdeutung und tritt so zu den kognitiv-instrumentellen, den ästhetisch-expressiven und den moralisch-evaluativen Rationalitätsformen hinzu. Der Religionsunterricht zielt auf mehr ab als auf die kulturhermeneutische Fähigkeit, religiöse Traditionsspuren in den Museen und Theatern, in der Literatur, im Kino, in der Popkultur und nicht zuletzt in unserem Rechtssystem lesen zu können. Das wäre nicht nichts, läuft aber letztlich nur auf eine Art Traditionspflege hinaus, die für die Gegenwart kraftlos bleibt. Ein eigenes Schulfach ließe sich damit ohnehin nicht begründen. Religiöse Bildung soll mehr. Sie soll vor allem das Unterscheidungsvermögen fördern, das für die unterschiedlichen Perspektiven des Weltverstehens und des Weltumgangs unerlässlich ist. Religion hat eine Stimme im Zusammen- spiel unterschiedlicher Welt- wahrnehmungs- und Weltgestal-

tungsperspektiven im schulischen Fächerensemble.

Die »Modi der Weltbegegnung« akzentuieren den Gedanken, dass mit jeder Weltwahrnehmung die Welt *modelliert* wird, dass uns die Wirklichkeit also nie unmittelbar zuhanden ist.

Lebensführungs- kompetenz unter den Bedingungen moder- ner Lebensverhält- nisse entsteht genau dann, wenn man sich darüber klar wird, dass man jeweils in einer bestimmten

Perspektive zwar keine andere Welt, aber immer die eine Welt *als eine andere* wahrnimmt. Im schulischen Unterricht werden in den einzelnen

¹³ Willfried Maier, a.a.O.

¹⁴ Friedrich Schleiermacher: Grundzüge der Erziehungskunst (Vorlesungen 1826); in: Texte zur Pädagogik Bd. 2 (hrsg. v. M. Winkler u. J. Brachmann), Frankfurt/M. 2000, 16.

Fächern jeweils unterschiedliche Perspektiven der Welterschließung eingespielt. Nun liegt es auf der Hand, dass die Welt aus naturwissenschaftlicher Sicht anders wahrgenommen wird als aus religiöser oder ästhetischer Sicht. Keine dieser Sichtweisen kann die andere ersetzen. Sie fügen sich auch niemals zu einem harmonischen Ganzen. Die Naturwissenschaft hat weder einen Vorrang vor Ästhetik und Religion, noch kann sie an deren Stelle treten. Hermeneutische Fächer sind für das Verstehen kultureller Praxis unverzichtbar, aber sie ersetzen keine Beobachtung und Auswertung eines chemischen oder physikalischen Experiments. Die chemische Analyse des Farbmaterials eines Gemäldes ersetzt kein ästhetisches Urteil. Die Analyse der Veränderungen meines Hormonspiegels im Zustand erotischer Erregung ist für mein Selbsterleben bedeutungslos. Die soziologische Statistik über die längere Lebenserwartung von Gläubigen macht mich nicht fromm. Auch im Biologieunterricht sollten Schüler lernen können, sich z. B. die Liebe zu ihren Eltern nicht dadurch ausreden lassen zu müssen, dass sie in bestimmter Per-

DIE NATURWISSENSCHAFT
 HAT WEDER EINEN VORRANG
 VOR ÄSTHETIK UND RELIGION,
 NOCH KANN SIE
 AN DEREN STELLE TRETEN.
 HERMENEUTISCHE FÄCHER
 SIND FÜR DAS VERSTEHEN
 KULTURELLER PRAXIS
 UNVERZICHTBAR, ABER SIE
 ERSETZEN KEINE BEOBACHTUNG
 UND AUSWERTUNG
 EINES CHEMISCHEN ODER
 PHYSIKALISCHEN EXPERIMENTS.
 DIE CHEMISCHE ANALYSE
 DES FARB MATERIALS EINES
 GEMÄLDES ERSETZT KEIN
 ÄSTHETISCHES URTEIL.
 DIE ANALYSE DER
 VERÄNDERUNGEN MEINES
 HORMONSPIEGELS IM ZUSTAND
 EROTISCHER ERREGUNG IST FÜR
 MEIN SELBSTERLEBEN
 BEDEUTUNGSLOS.

spektive als funktionales Äquivalent für Überlebensvorteile im »survival of the fittest« erscheinen mag. Sie sollten lernen können, dass für die Bewertung der literarischen Qualität eines Textes im Deutschunterricht nicht schon allein dadurch Kriterien zur Verfügung stehen, dass gerade im Geschichtsunterricht seine Entstehungszeit behandelt wird. Im Geschichtsunterricht sollen nicht (jedenfalls nicht im Sinne lexikalischen Wissens) Daten gelernt werden, sondern soll begriffen werden können, dass unsere Erinnerungen an der Wirklichkeit korrigiert werden können. Das setzt die Unterscheidung zwischen fiktionaler und erinnerter Vergangenheit voraus und ermöglicht damit zugleich die Einsicht, dass Geschichte in einem anderen Modus verstanden wird als die Welt der Naturphänomene. Letztlich geht es um die Erkenntnis, dass wir selbst lebensgeschichtlich verfasst sind, und um die mit dieser Erkenntnis eröffnete Lebensmöglichkeit. Im Religionsunterricht sollen nicht biblische Geschichten und katechetische Lehrsätze memoriert werden, schon gar nicht soll über »Liebe, Freundschaft, Sex und Drogen«

räsoniert werden, wie es eine missverständene »Problemorientierung« lange Zeit nahe legte. Im Religionsunterricht soll vielmehr gelernt werden, dass Religion nicht im Fürwahrhalten vorwissenschaftlicher Sachverhalte besteht; dass der kommunikative Modus, in dem religiöse Wahrheitsansprüche erhoben werden, sich ganz grundsätzlich von Sachverhaltsbehauptungen unterscheidet; und dass es ein Gewinn für die eigene Lebensorientierung bedeutet, über mehr als Tatsachewissen zu verfügen und sein Leben in einem transzendenten Horizont deuten zu können.

Um zu verstehen, dass die Welt in ästhetischer, moralischer, religiöser und naturwissenschaftlicher Perspektive als eine jeweils andere erscheint, muss ich verstehen, was es bedeutet, wenn ich mich in ästhetischen, ethischen, religiösen oder naturwissenschaftlichen Kommunikations- und Handlungszusammenhängen bewege. Die Kunst der Lebensführung in modernen Gesellschaften besteht, so könnte man es pointiert zuspitzen, gerade darin, seinem Leben durch die Wahrnehmungs- und Handlungsdifferenzen der gesellschaftlichen Teilsysteme *hindurch* Zusammenhalt zu verleihen. Diese Teilsysteme, die uns immer wieder unter ihre Sachzwänge zu unterwerfen drohen, haben doch ihren Sinn und ihre Bedeutung nur für die Lebenswelt zu erweisen. Sie behalten ihr Recht und ihre zivilisatorische Funktion nur, wenn sie – mit der Habermas'schen Metapher formuliert – die Lebenswelt nicht kolonialisieren.

Wieder einmal eine Strukturreform ... Umstrukturierungen hat es in der ev. Kirche in den letzten Jahren viele gegeben. Da bildet die EKHN keine Ausnahme. Als Partner des neuen Religionspädagogischen Instituts liegt uns die Fortsetzung der bewährten Zusammenarbeit in der rheinland-pfälzischen Lehrerfortbildung am Herzen.

Strukturen haben eine dienende Funktion. Das gilt für neue, ungewohnte ebenso wie für vertraute Strukturen. Die mittlerweile auch in der Religionspädagogik angekommene Kompetenzorientierung lehrt uns ja, vom Ergebnis her zu denken. Wenn das neue RPI Religionslehrer/-innen wirksamer in ihrem Dienst unterstützen kann als das in den bisherigen Strukturen möglich war, hat diese Reform ihr Ziel erreicht. Die klare Unterscheidung zwischen administrativen Aufgaben einerseits und Fort- und Weiterbildung andererseits ist jedenfalls plausibel.

Wir wünschen dem RPI, dass die Lehrkräfte – auch in Rheinhessen und Nassau – die vielfältigen Angebote annehmen, und dass der Religionsunterricht an den Schulen davon profitiert. Und wir freuen uns, dass im EFWI-Programmausschuss wie im Kuratorium auch weiterhin engagierte und kompetente Mitglieder aus der EKHN mitarbeiten und den Weg der evangelisch verantworteten Lehrerfortbildung in Rheinland-Pfalz mitgestalten.

DR. GÜNTER GEISTHARDT
 DIREKTOR DES ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTLICHEN FORT- UND WEITERBILDUNGSINSTITUTS EFWI, LANDAU



Kinder und Jugendliche müssen aus all diesen Gründen lernen, der Alternative zwischen Relativismus (oder gar Indifferenz) und fundamentalistischer Einheitssehnsucht zu entkommen. Sie müssen lernen, mit Mehrdeutigkeiten zu leben, Lebensgewissheiten mit Unsicherheitstoleranz zu versöhnen.

Unter den Bedingungen kultureller Modernität werden den Menschen in ihrer Lebensführung also nicht einfach unterschiedliche Qualifikationen abverlangt, sondern sie haben jeweils situativ zu entscheiden, wann und wo wissenschaftlich fundierte oder moralische oder politische oder ästhetische oder religiöse Kompetenzen angemessen zum Zuge kommen sollen. Zu der dafür erforderlichen Urteilsfähigkeit gehört die Fähigkeit elastischer Selbstrelativierung, die es ermöglicht, gleichsam verschiedene Rollen zu spielen, ohne dass die Integrität der in den unterschiedlichen Rollen agierenden Person zerrissen wird. Was soll gelten, wenn ich mich zwischen den unterschiedlichen Perspektiven, Normen und Regeln des Berufslebens, des Marktes, der Wissenschaft, der Freizeitindustrie und der intimen Privatheit zerrissen fühle? Wie kann es mir gelingen, als flexibler und mobiler Mensch der Gegenwart meine verwirbelte Biographie als eine kohärente Lebensgeschichte zu erinnern und zu erzählen? Wie können sich Menschen bei der Gestaltung ihres Lebens gegen den stummen Zwang der Sachzusammenhänge behaupten? Diese Fragen sind nicht definitiv zu beantworten. Zur Führung eines bewussten Lebens sind sie aber unverzichtbar. Sich ihnen zu stellen, zeigt sich eher als an messbaren Kompetenzen an einem Stil, an Eigensinn und Distanzierungsfähigkeit.

Für die religiöse Bildung gelten, so lässt sich mein zweiter Abschnitt resümieren, zwei fundamentale Grundsätze: **Religion gehört an die Schule, weil sie ein unverzichtbarer Modus der Welterschließung ist. Religion gehört nicht an die Schule, weil sie für die Vermittlung moralischer Werte oder für die soziale Integration gut ist.** Dass sie das

ist, steht sozusagen auf einem nicht ins Kalkül zu ziehenden anderen Blatt. Religion gilt in diesem Kon-

zept ausdifferenzierter Weltzugänge als nicht funktionalisierbar. Ebenso gilt: Religion hat keinen Geltungsanspruch, der sie über die anderen Modi der Welterschließung erhebt. Wohl aber werden im Modus »konstitutiver Rationalität« die unterschiedlichen Weltzugänge reflexiv relativiert. Genau hier ist der Ort, an dem zwar die Frage nach Grund und Sinn des Ganzen gepflegt und offengehalten wird, Totalitäts- und Letztbegründungsansprüche aber abgelehrt werden.

B

Was Religion zu einem Bildungssystem beiträgt, das sich nicht durch ökonomische Verwertungsbedürfnisse korrumpieren lässt.

Religiöse Bildung, so sagte ich, soll die Möglichkeit kompetenter Teilnahme an religiöser Praxis erlauben, was unter pluralistischen Bedingungen immer auch die Möglichkeit urteilsfähiger Abstinenz einschließt. Dazu müssen die für das Religionssystem konstitutiven Kommunikationsformen verstanden und gedeutet werden können. Diese Aufgabe gehört unverzichtbar zur Allgemeinbildung. Aus Gründen des öffentlichen Friedens, darauf hat in letzter Zeit mehrfach Jürgen Habermas hingewiesen, ist es nicht hinzunehmen, dass sowohl fundamentalistische Gruppen als auch Pseudoaufklärer wie Richard Dawkins Religion im Anschluss an die biblischen Schöpfungserzählungen als eine Art vorwissenschaftlicher Naturkunde denunzieren. Solche Missverständnisse stehen zwar unter dem Schutz der Meinungsfreiheit und können nicht verboten werden,

ihnen ist aber in Bildungsprozessen gerade im Sinne der Wahrung eines *common sense* entgegenzutreten, und zwar jenseits der Alternativen Atheismus, Agnostizismus und religiöser Gläubigkeit. Religion muss in Bildungsprozessen in ihrer spezifischen Differenz gegenüber empirischem Tatsachenwissen, aber auch in ihrer Unterschiedlichkeit gegenüber Moral und Metaphysik erscheinen – gleichsam als »eigene Provinz« nicht nur im

Gemüt (Schleiermacher), sondern auch im Ensemble der Weltzugänge, die die Schule, aber auch die anderen Bildungsinstitutionen, zu erschließen haben.

Religiöse Bildung wird diese ihre Aufgabe besser als durch eine weltanschaulich neutrale Religionskunde durch einen perspektivisch positionellen Religionsunterricht erfüllen können, der einer bestimmten Religion normativ verpflichtet ist. Religion wird nämlich dann am besten erschlossen, wenn sie nicht nur als religionskundliches Wissen, sondern in Gestalt von Überzeugungen und Gewissheiten in Erscheinung tritt, ohne dass der Religionsunterricht auf diese Überzeugungen verpflichtet.

RELIGIÖSE BILDUNG WIRD IHRE AUFGABE BESSER ALS DURCH EINE WELTANSCHAULICH NEUTRALE RELIGIONSKUNDE DURCH EINEN POSITIONELLEN RELIGIONSUNTERRICHT ERFÜLLEN KÖNNEN, DER EINER BESTIMMTEN RELIGION NORMATIV VERPFLICHTET IST.

RELIGION WIRD NÄMLICH DANN AM BESTEN ERSCHLOSSEN, WENN SIE NICHT NUR ALS RELIGIONSKUNDLICHES WISSEN, SONDERN IN GESTALT VON ÜBERZEUGUNGEN UND GEWISSEHEITEN IN ERSCHEINUNG TRITT, OHNE DASS DER RELIGIONSUNTERRICHT AUF DIESE ÜBERZEUGUNGEN VERPFLICHTET.

Wie jede andere kulturelle Praxis kann auch Religion nur am exemplarischen Beispiel und mittels des didaktisch inszenierten Wechsels zwischen Teilnahme und Beobachtung erschlossen werden. Verstehen konstituiert sich immer nur durch die Teilnahme an einem Sprachspiel. Im Gebrauch gemeinschaftlich geteilter Symbolsysteme werden zwischen den beteiligten Individuen Aushandlungsprozesse von Bedeutung und Kommunikation notwendig und möglich. Im perspektivischen Wechsel von Teilnahme und Beobachtung spielen sich Haltungen von partizipativer Identifikation und reflexiver Distanz ein, die allem urteilsfähigen Handeln, aber auch allem urteilsfähigen Handlungsverzicht zugrunde liegen.

Ein urteilsfähiges Verhältnis zur Religion, wie sie als Lebensdeutungs- und Lebensführungsoption in unserer Gesellschaft vorkommt, ist das eine. Das andere ist: Religiöse Bildung soll nicht nur selbst nicht verzweckt werden, sondern soll über die im Bildungsbegriff selbst schon virulente Widerständigkeit hinaus dazu beitragen, dass die allgemeinbildenden Institutionen nicht zunehmend ökonomischen Verwertungsanforderungen unterworfen werden. Sie kann das, indem sie den »eschatologischen Vorbehalt« gegen alle innerweltlichen Vollkommenheitsideale geltend macht; dass also im Bereich des »Vorletzten« andere Regeln und Möglichkeiten gelten, als im Blick auf die »letzten Dinge«.¹⁵

Und die Religion kann sich ideologiekritisch (um nicht zu sagen: religionskritisch) mit jenen Formen von Wachstumsideologien und Wissenschaftsglauben auseinandersetzen, die ohne kritische Begrenzung die öffentlichen Bildungsinstitutionen desorientieren würden. Denn nachdem die großen Utopien entleert sind, ihre Glaubensgehalte gleichsam entmythologisiert und säkularisiert worden sind, laufen ja einige ihrer Projekte blind, automatisch, weiter, ohne dass sich noch Erlösungshoffnungen mit ihnen ver-

binden. Aus der Sicht der christlichen Religion kann es dann nicht mehr nur darum gehen, den eschatologischen Vorbehalt des Heilshandelns Gottes gegen die utopischen Verfügungsansprüche über die Zukunft stark zu machen. Es geht viel elementarer um die Frage, welche Hoffnungen sich überhaupt noch behaupten können gegen die mit dem Utopieverlust einhergehende Evidenz, dass die zukünftige Geschichte kein Heil verheißt. Es ist ein »Bewusstsein, dass etwas fehlt«, wach zu halten.¹⁶

Der »eschatologische Vorbehalt« gegen weltimmanente Heilsversprechungen lässt sich nicht als abstrakter Gedanke stark machen. Er bedarf des Rückhalts jener Erzähltraditionen, in denen er wurzelt. In religiösen Bildungsprozessen geht es also auch, ich sprach es schon an, um die kulturelle Erinnerungsfähigkeit unserer Gesellschaft, die sich auch auf jene Überzeugungsgehalte, Lebensdeutungs- und Lebensführungsmuster richtet, denen

man ihre religiöse Herkunft oft nicht mehr unmittelbar ansieht: Warum wir meinen, dass Schwachen geholfen werden müsse; warum wir auch bei verurteilten Straftätern von unverletzlicher Menschenwürde reden; warum wir Euthanasie ablehnen – die Liste der Beispiele ließe sich lange fortsetzen. Im öffentlichen Diskurs wird an dieser Stelle von »Werten« geredet. Werte sind allerdings leichter zu beschwören, als sie auf ihre Erhaltenswürdigkeit zu prüfen und dann auch zu bewahren und erzieherisch zu vermitteln. Auf der Ebene von Moralpredigten ist hier gar nichts auszurichten. Ohnehin geht es weniger um die Vermittlung von Werten (Substantiv, Plural) als um die Befähigung zu werten (Verb, Infinitiv). Vor allem geht es um so etwas wie ein kulturelles Gedächtnis.

Die großen Wörter unserer Kultur – Menschenwürde, Freiheit, Gerechtigkeit, Hoffnung, Solidarität – sind, jedenfalls hier in Europa, nicht ohne die jüdisch-christliche Tradition zu verstehen.

IN RELIGIÖSEN BILDUNGSPROZESSEN GEHT ES ALSO AUCH UM DIE KULTURELLE ERINNERUNGSFÄHIGKEIT UNSERER GESELLSCHAFT, DIE SICH AUCH AUF JENE ÜBERZEUGUNGSGEHALTE, LEBENSDEUTUNGS- UND LEBENSFÜHRUNGSMUSTER RICHTET, DENEN MAN IHRE RELIGIÖSE HERKUNFT OFT NICHT MEHR UNMITTELBAR ANSIEHT.

¹⁵ »Um des Letzten willen muss vom Vorletzten die Rede sein« (Dietrich Bonhoeffer: Ethik, hg. v. Ilse Tödt u.a., DBW 6, München 1992, 133).

¹⁶ Michael Reder, Josef Schmidt (Hrsg.): »Ein Bewußtsein von dem, was fehlt«. Eine Diskussion mit Jürgen Habermas, Frankfurt am Main 2008.

Viele kennen die drei Affen: Nichts hören, nichts sehen, nichts sagen! Manche leben nach diesem Motto. Von Eurem Institut wünsche ich mir, dass Ihr den Gegenentwurf verwirklicht.

Ich erwarte von Euch ein offenes Ohr für alle, die sich im RU engagieren. Die Bedingungen dafür ändern sich rasch, die Belastungen steigen. Hier sind nicht nur Eure Fortbildungen gefragt, sondern auch Eure Sorge um die Seelen.

Ich erwarte von Euch offene Augen für die Entwicklungen in der Religionspädagogik. Für viele seid Ihr der Suchscheinwerfer, der den Durchblick ermöglicht. Euer Newsletter sei weiterhin konstruktive Anregung für eigenen Unterricht wie amüsante Fundgrube im Reich des »Was-es-nicht-alles-gibt«. Dazu wünsche ich Euch die Kompetenz, die Geister zu unterscheiden. Nicht alles, was in der Dunkelheit leuchtet, ist für evangelischen RU hilfreich und gut.

Und ich erwarte von Euch, dass Ihr den Mund öffnet und sagt, was nötig ist. Erhebt Eure Stimme für die Religionspädagogik in der Schule, für die Bildung in der Kirche. Das ist nötig, weil in manchen komplexen Projekten und Evaluierungsprozessen das Selbstverständliche aus dem Blick gerät. Am Ende soll das Leben von Schülerinnen und Schülern, Konfirmandinnen und Konfirmanden von der überwältigenden Erfahrung Gottes in Jesus Christus bereichert werden.

Dass Ihr nach Euren Kräften und Gaben dazu beiträgt, wünsche ich Euch.

THORSTEN MOOS
PROFESSOR FÜR RELIGIONSPÄDAGOGIK AM THEOLOGISCHEN SEMINAR DER EKHN IN HERBORN



Konkreter: Nicht ohne die in der Bibel überlieferten Geschichten. In diesen Geschichten geht es ja nicht um geistige Prinzipien und deren erzählerische Illustration. Es geht in ihnen um Erfahrungen, die Menschen als ihre Begegnungen mit Gott gedeutet und bezeugt haben.

DIE FÜR
UNSERE KULTUR
ENTSCHEIDENDE,
ABER DURCHAUS NICHT
SELBSTVERSTÄNDLICHE UND
IMMER WIEDER BEDROHTE
UNTERSCHIEDUNG ZWISCHEN
PERSONEN UND SACHEN,
ZWISCHEN »ETWAS« UND
»JEMAND«, BEDARF DES
RÜCKHALTS DER BIBLISCHEN
ERZÄHLWELT.

ES IST MEHR ALS NUR EIN
VERLUST AN LITERARISCHEM
WISSEN, WENN GESCHICHTEN
WIE DIE VOM SÜNDFALL,
VON KAIN UND ABEL, VOM
BARMHERZIGEN SAMARITER
UND VOM VERLORENEN SOHN
NICHT MEHR GEKANNT WERDEN.

Die großen Wörter unserer Kultur verlangen nicht nach so etwas wie philosophischer Letztbegründung. So würden sie, wie wir wissen, auch gar nicht an Überzeugungskraft gewinnen können. Sie erlangen ihre Plausibilität und Prägekraft nur im Kontext gedeuteter Erfahrungen, und dies auch nur dann, wenn sie an selbstgemachte Erfahrungen anschließbar sind. Wer nie mit Liebe und Anerkennung angeblickt und angesprochen wurde, wird selbst kaum dazu in der Lage sein, anderen Menschen liebevoll und mit Respekt zu begegnen. Wer aber eine solche Erfahrung machte, wird sie weitergeben und zu einer Welt- und

Lebensdeutung ausweiten wollen. Und diese Welt- und Lebensdeutung kann in der Metapher des liebevoll sein Geschöpf und sein Ebenbild anblickenden und anredenden Gottes ein tragfähiges und verallgemeinerbares Bild gewinnen. Die für unsere Kultur entscheidende, aber durchaus nicht selbstverständliche und immer wieder bedrohte Unterscheidung zwischen Personen und Sachen, zwischen »Etwas« und »Jemand«, bedarf des Rückhalts der biblischen Erzähwelt. Es ist mehr als nur ein Verlust an sozusagen literarischem Wissen, wenn Geschichten wie die vom Sündenfall, von Kain und Abel, vom Barmherzigen Samariter und vom Verlorenen Sohn nicht mehr gekannt werden.

Gewiss haben sich unsere kulturellen Grundüberzeugungen weitgehend von ihren religiösen Wurzeln abgelöst und säkularisiert. Aber auch die säkularen Überzeugungen brechen weg, wenn ihre religiösen Herkunft nicht mehr bekannt sind. Hierzu gehören ja auch die Traditionen der Gewaltenteilung zwischen religiöser und staatlicher Macht, die Unterscheidung zwischen »Letztem« und »Vorletztem« im politischen Raum und die Ziehung einer Grenze gegenüber dem, was weder dem Staat noch demokratischen Mehrheitsentscheidungen zur Disposition steht.

Bildung, so resümiere ich abschließend, erhebt im Unterschied zu Ausbildung den Anspruch, der modernen Gesellschaft und der für sie konstitutiven Ausdifferenzierung in

unterschiedliche Teilsysteme auf eine Weise gerecht zu werden, die die Menschen als Grenzen der Systeme anerkennt, ohne sich gegenüber den Anforderungen moderner Systemimperative nur zu verweigern. Die Frage, wie Menschen sich bei der Gestaltung ihres Lebens gegen die immer mächtigeren Sachzwänge und Systemabläufe behaupten können, ist eher mit einer Haltung als mit einem Wissen zu beantworten.

Bildung soll Menschen durch die unterschiedlichen Erkenntnis- und Handlungslogiken hindurch die Integrität und Kohärenz ihrer Lebensführung ermöglichen. Damit »Menschen (...) ihr Leben führen, es also nicht nur wie einen objektiven Prozess erfahren, als wäre es einer Krankheit

ähnlich, die sie befällt.«¹⁷ Menschen sollen ihre Lebensgeschichte erzählen können. Eben darin besteht die wechselseitige Affinität von Religion und Bildung. Religion kann insbesondere dazu beitragen, im Bildungsprozess die Fortschritte, die die Menschen im Blick auf eine mündige und bewusste Lebensführung machen, anzuerkennen – und sie nicht als Mittel zum Zwecke eines allgemeinen Fortschritts abzuwerten.

DIE FRAGE,
WIE MENSCHEN SICH BEI DER
GESTALTUNG IHRES LEBENS
GEGEN DIE IMMER
MÄCHTIGEREN SACHZWÄNGE
UND SYSTEMABLÄUFE
BEHAUPTEN KÖNNEN, IST EHER
MIT EINER HALTUNG
ALS MIT EINEM WISSEN
ZU BEANTWORTEN.

BILDUNG SOLL MENSCHEN
DURCH DIE UNTERSCHIEDLICHEN
ERKENNTNIS- UND HANDLUNGS-
LOGIKEN HINDURCH DIE
INTEGRITÄT UND KOHÄRENZ
IHRER LEBENSFÜHRUNG
ERMÖGLICHEN.

¹⁷ Dieter Henrich: Bewußtes Leben. Stuttgart 1999, 81.

Prof. Dr. Bernhard Dresser lehrt Praktische Theologie und Religionspädagogik an der Philipps-Universität (Fachbereich Evangelische Theologie) in Marburg.

FUNDSACHEN

(... oder: Was Schülerinnen und Schüler in Reli-Arbeiten so aufschreiben)

- »Wir kreuzigen uns bevor wir uns setzen oder vor dem Gottesdienst«.
- »Mir ist Martin Luther wichtig, denn er hat - wenn auch aus Versehen - die evangelische Kirche gegründet«.
- »Das ewige Licht muss immer brennen. Der Pfarrer kommt immer und zündet es wieder an«.
- »Das Vaterunser ist das Gebet, was Katholische und Evangelische können. Meistens«.
- »Bei uns gibt es keine Pfarrerin. Bei uns dürfen Frauen kein Amt machen. Aber bei uns gibt es Heilige«.

Fundsachen von Antje Weber (Schulpfarrerin) Wiesbaden/Bingen

Wenn auch Sie auf ähnlich schöne Fundsachen stoßen, teilen Sie sie mit uns. Wir veröffentlichen sie gern! (Dam)