

Bildung, Religion, Säkularität – Zur Einführung

Historische Bezüge

Was haben Bildung, Religion und Säkularität¹ 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, in 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) bleibe 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 artikuliert 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 Titeln 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 transdisziplinärer 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-

derungswissenschaften 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 vor³, 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 vollzieht⁴; 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 gefunden⁷:

„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 Staates 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 Gemeinsames⁹ 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 postsäkularen¹¹ 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**“ abzustellen¹³, für deren unterrichtliche Vermittlung dann der Religionsunterricht wie auch ein so zu konzipierender Ethik-Unterricht¹⁴ 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 erfordert 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 Grundgesetz 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 Religionsunterricht) 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 bestimmbar 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 verfassungsrechtliche 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. Tremel 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 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 Entkessionalisierung, 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 einhergehen, 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 verschiedenen 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 innerwerden. 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 Dorothee 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. Monatszchr., 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. Monatszchr., 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.psm1#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.
- Tremml, Alfred (1994): *Ethik als Unterrichtsfach in den verschiedenen Bundesländern Eine Zwischenbilanz*. <http://www.bfg-bayern.de/ethik/ethikalsunterrichtsfach.htm>.
- Zenkert, Georg (1998): Art. Bildung, in: *Religion in Geschichte und Gegenwart*, 4. Aufl. hg. v. H.D. Betz u.a., Tübingen: Mohr Siebeck.