

Weshalb Karl Liebkecht das Evangelium brauchte und die allgemeine Bildung ohne religiöse Bildung verdummt

Henning Schluß, Wien

Einleitung

Dieser Beitrag gliedert sich in drei Teile, die unterschiedliche Perspektiven der Fragestellung beleuchten. Während der erste Teil die Fragestellung prüft, inwiefern es aus theologischer Perspektive überhaupt nötig ist, von Religion im Kontext von Konfessionslosigkeit zu sprechen, setzt der zweite Teil mit einem Unterrichtsausschnitt aus der DDR der 1970er Jahre ein, der anhand ihres Fehlens deutlich macht, wie dringend notwendig religionsbezogene Bildung im Kontext von Allgemeinbildung ist. Der dritte Teil setzt dann noch einmal neu an und untersucht mit Schleiermacher mögliche Begründungsfiguren religiöser Bildung als Teil der Allgemeinbildung. In einem vierten Teil sollen Schlussfolgerungen für die Bedeutung religiöser Bildung als Teil Allgemeiner Bildung gezogen werden.

Die mündig gewordene Welt und die Religionslosigkeit¹

In diesem Band wird die Frage der religiösen Bildung im konfessionslosen Kontext diskutiert. Die Beiträge setzten dabei mehr oder weniger stillschweigend voraus, dass diese religiöse Bildung etwas sinnvolles sei und dass die Konfessionslosen besser dran wären, sie hätten zumindest religiöse Bildung – wenn sie schon nicht religiös sind. Dabei wird das Wort Religion und religiös wie selbstverständlich gebraucht. Religion wird als etwas Gutes angesehen und es wird zumindest im deutschen Sprachgebrauch oft geradezu ein Synonym für den christlichen Glauben.

Bevor im zweiten und dritten Teil dieses Textes Lanzen für die religiöse Bildung gebrochen werden sollen, soll im ersten Teil das Konzept *religiöser* Bildung als *christlicher* Bildung radikal angefragt werden. Gerade im Kontext unseres Themas von Konfessionslosigkeit ist es um der intellektuellen Redlichkeit willen unumgänglich, die religionskritischen Perspektiven der Theologie nicht gänzlich außen vor zu lassen, weil sich möglicherweise von hierher am ehesten Anschlüsse an die Säkularität unserer Welt finden lassen. Es sei deshalb dafür

¹ Die Argumentation im ersten Kapitel ist ein nur geringfügig überarbeiteter Teil-Auszug aus einem Beitrag des Autors in der ZPT (vgl. Schluß 2008a).

plädiert, die theologischen Konzepte zu erinnern, die die Religionskritik zu ihrem Thema gemacht haben. Für den Osten Deutschlands hat das nach meinem Eindruck am schärfsten der Greifswalder Systematiker Helmut Bandt getan. Von ihm ist nur sehr wenig schriftlich überliefert, seine ehemaligen Mitarbeiter haben nach seinem Tod ein schmales Bändchen mit Aufsätzen herausgegeben, damit zumindest etwas von seinem radikalen Theologisieren noch bleibt. Wer über Theologie in der Säkularität fundiert nachdenken will, kommt um dieses Bändchen nicht herum – man muss ihm nicht in allem zustimmen, aber ein schärferer Kontrast als zu der derzeit von Greifswald ausgehenden Konzeption von Missionarischer Kirche ist kaum denkbar.²

Mit den folgenden Worten begann am 2. September 1974 der Greifswalder Systematiker Hellmut Bandt seine Vorlesung zur Studienjahrseröffnung:³ „Das Problem, um das es uns in dieser Vorlesung gehen soll, hat vor dreißig Jahren Dietrich Bonhoeffer in einem Brief aus dem Gefängnis in schonungsloser Offenheit und provozierender Schärfe so formuliert: ‚Wir gehen einer völlig religionslosen Zeit entgegen; die Menschen können einfach, so wie sie nun einmal sind, nicht mehr religiös sein.‘ (31) D. Bonhoeffer gibt damit, völlig ungeschützt und unabgesichert, konkrete eigene Erfahrungen wieder, die sich ihm in der letzten Zeit seines Lebens immer mehr verdichtet haben. Und er nimmt diese Erfahrungen ernst. Er versucht nicht, sie abzuschwächen oder umzudeuten. Er klagt nicht darüber. Er fragt auch nicht: ‚Was kann man bloß dagegen machen?‘ Sondern er fragt in der Zuversicht des Theologen: ‚Wie kann Christus der Herr auch der Religionslosen werden?‘“⁴

Bandt führte 1974 weiter aus: „Die Berechtigung seiner These von der religionslosen Zeit, der wir entgegengehen, wird bezweifelt; unter Berufung auf die verschiedenartigsten Phänomene wie steigende Besucherzahlen im Gottesdienst, erfolgreiche Missionsversuche östlicher Religionen in westlichen Ländern oder wachsendes Interesse für Negro-Spirituals wird die Vermutung laut, dass wir wohl eher einer neuen „Religiösen Welle“ entgegengehen.“

Bis in die Terminologie der ‚religiösen Welle‘ hinein ist hier die allerorten verkündete „Wiederkehr der Götter“ präsent, die nun schon seit den 70er Jahren unablässig wiederkehren und dennoch kaum ankommen. Dies macht die 4. Mitgliedschaftsstudie der EKD deutlich, die konstatiert, dass die Kirchenmitgliedschaft von einer „be(un)ruhigenden Stabilität“ gekennzeichnet ist, das Bild im Vergleich zu den vorherigen Untersuchungen gleich geblieben sei, sich die Lage aber verschärft habe.⁵ Gemeint ist damit, relativ gesehen gibt es keine dramatischen Abbrüche der Kirchenmitgliedschaft. Allerdings unterscheiden sich im Osten und im Westen die Mitgliederzahlen dramatisch.⁶ Von diesem unterschiedlichen Niveau aus gehen im Osten wie im Westen die Mitgliederzahlen

² Gemeint ist nicht das Konzept von TEO, das ebenfalls in Greifswald einen Anfang hat.

³ Bandt 1974/1980.

⁴ Bandt 1974/80, S. 30, (DBW 8, 404).

⁵ Vgl.: EKD 2003, S. 13-28.

⁶ EKD 2003, S. 29-38; Engelhardt/Loewenich/Steinacker 1997, S. 243-305.

kontinuierlich zurück. In seiner Interpretation sieht Detlef Pollack in dieser unveränderten Lage des stabilen Mitgliederschwundes den eigentlichen Skandal. Er als Religionssoziologe empfiehlt der Kirche, sich nicht dabei zu beruhigen, dass ja alles nur halb so schlimm sei.⁷

Nach Bandts Diagnose sind selbst den Christen manche Fragen der Religion wirklich entschwunden, die Bonhoeffer gerade noch im Entschwinden sah, wie die „Individualistische Frage nach dem persönlichen Seelenheil“.⁸

Genau diesen Befund zeigen die Interviews von Monika Wohlrab-Sahr, wie Analysen zur Religionsphilosophischen Schulwoche. Wenn man bedenkt, dass nach Max Weber diese Frage nach dem Seelenheil seinerzeit noch ausgereicht hat, den Kapitalismus zu erschaffen und heute sie nicht mal mehr ein Kirchenmitglied in irgend einer Weise die mit dem offiziellen Dogma übereinstimmt, beantwortet, dann ist dieser Wandel in der Tat beachtlich – er ist nur überhaupt nicht neu, sondern Bonhoeffer beschrieb ihn bereits in den 40ern als sich abzeichnend und Bandt in den 70ern in Greifswald als vollzogen. Bandt selbst - als ein vom Tod gezeichneter - lehnte die Vorstellung von einem Leben nach dem Tod übrigens mit theologischen Gründen ab.⁹

Wenn von religionsbezogener Bildung im Kontext von Konfessionslosigkeit die Rede ist, so sollten wir vor jeder Debatte prüfen, inwiefern wir auf religiös aufgeladene Termini verzichten können und ob wir unsere Sache nicht auch religionslos formulieren können.

Im zweiten Teil soll nun gezeigt werden, dass andererseits religiöse Terminologie selbst in der Religion so fern als irgend möglich stehenden Zusammenhängen auftaucht und diese Zusammenhänge ohne das angemessene Verständnis dieser Termini überhaupt nicht möglich ist.

Karl Liebkecht im Geschichtsunterricht der DDR

An der Ostberliner Humboldt-Universität wurden seit Beginn der 1970er Jahre zu Lehrerausbildungs- und Forschungszwecken Unterrichtsstunden auf 1-Zoll-Videobändern aufgezeichnet. Fast einhundert dieser Aufzeichnungen sind an der Humboldt-Universität heute noch erhalten. Die unterrichtliche Vergleichsforschung konnte bisher auf diese Dokumente nicht zurückgreifen, weil die Bänder nach der friedlichen Revolution in Vergessenheit gerieten und die Abspieltechnik an den Universitäten der DDR entsorgt

⁷ Vgl. Pollack 2003; Pollack 2006.

⁸ Bandt 1974/1980, S. 38.

⁹ „Die darüber hinausgreifende Hoffnung, dass ich diese Bewahrheitung nach meinem Tode in irgendeiner Form noch einmal erleben werde, kann ich nicht teilen (und kenne viele, die das auch nicht können, und vielleicht noch mehr, die sich gerade an diesem Punkte mit der traditionellen kirchlichen Lehre schrecklich herumplagen). Ich meine, es wäre hier wohl auch noch zu fragen, ob diese weitergehende Hoffnung nicht vielleicht durch ein sehr „fleischliches“ Bedürfnis veranlasst sein könnte, nämlich durch das Bedürfnis nach schrankenlosem Überleben beziehungsweise durch die Unfähigkeit, für die geschichtlich Endlichkeit eines geschöpflichen Lebens dankbar zu sein“ (Bandt 1973/1980, S. 28).

worden war. Erschwerend kam hinzu, dass es in den 1970er Jahren noch keine Standards für Videotechnik gab und es somit fast ausgeschlossen schien, ein für die Abspielung geeignetes Gerät zu finden.

Ein DFG-Projekt an der Humboldt-Universität zu Berlin hat diesen Fundus an Videobändern der wissenschaftlichen Öffentlichkeit zugänglich gemacht. Dazu musste das Material in ein internetkompatibles Format überspielt werden. Zugleich wurden alle erreichbaren Metadaten erhoben und in eine Datenbank eingetragen. In Zusammenarbeit mit dem DIPF werden Datenbank und Videostreams über das Internet-Fachportal Pädagogik zur Verfügung gestellt.¹⁰

Die Unterrichtsstunden wurden für verschiedene Zwecke aufgenommen. Lehreraus- und Weiterbildung spielte dabei ebenso eine Rolle wie die pädagogische Forschung. Leider wissen wir wenig über die einzelnen Stunden, da die Aufzeichnungen zu diesen Stunden sehr spärlich, oder überhaupt nicht vorhanden sind. Die Geschichte der Entdeckung und Überspielung dieser Bänder gleicht selbst einem Krimi. Mittlerweile sind auch die Unterrichtsaufzeichnungen der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR und der Pädagogischen Hochschulen in Potsdam und Dresden dank einer Projektförderung der Bundesstiftung Aufarbeitung gerettet und in diesem Portal der Forschung zur Verfügung gestellt worden.

Eine dieser Aufzeichnungen aus dem Fundus der Humboldt-Universität ist die einer Geschichtsstunde vermutlich in der 9. oder 10. Klasse der POS. Als Aufnahmezeit können wir die zweite Hälfte der 70er Jahre annehmen. In dieser Unterrichtsstunde werden die Umstände der Ermordung von Karl Liebnecht und Rosa Luxemburg behandelt. Der Ton dieser Aufzeichnung setzt erst ca. 15 Minuten nach Beginn der Aufzeichnung ein. In einem Lehrervortrag wird zunächst die Verhaftung von Liebnecht und Luxemburg beschrieben sowie die Flucht Wilhelm Piecks genannt. Anschließend wird die Frage nach den Zielen der Konterrevolution, wie der Kampf gegen den Sozialismus etc., gestellt und in einem Lehrer-Schüler-Gespräch erörtert. Daran schließt sich die Frage nach aktuellen und vergleichbaren politischen Situationen an, wie beispielsweise der Putsch von Pinochet in Chile, mit dem Salvador Allendes Regierung und sein Leben gewaltsam beendet wurden. Der folgende Stundenausschnitt ist für die Frage nach der Bedeutung religiöser Bildung ausgesprochen relevant:

„L: ...Die Frage taucht doch jetzt auf, in einer solchen Situation: Ist dieser Tod von Liebnecht und von Luxemburg eigentlich sinnvoll oder ist der sinnlos? Überlegt euch das mal! Beide gehen in die Illegalität und beide verstecken (sich) und beide bestehen trotzdem darauf weiterzuarbeiten und durch ihre Arbeit werden ihre Quartiere verraten. Nehmt mal die Hände runter. Wir wollen nicht ganz so in den blauen Dunst hinein... Liebnecht veröffentlicht einen, später stellt sich heraus, der letzte Artikel, den er veröffentlicht in der

¹⁰ <http://www.fachportal-paedagogik.de/filme>. Vgl. zum Portal und zum Forschungsprojekt: Schluß 2008b.

‚Roten Fahne‘. Das ist dieser Artikel, der endet mit dem Ausruf ‚Trotz alledem‘, teilweise kennt ihr das schon... Ich lese euch das mal vor und passt genau auf, ob ihr daraus etwas entnehmen könnt, wie sie selbst ihre Situation einschätzen. Ob sie das nun für sinnlos oder sinnvoll halten. Er schreibt:

Noch ist der Golgathaweg der deutschen Arbeiterklasse nicht beendet. Golgathaweg, merkt euch das bitte mal, das hat sich so eingebürgert: beschwerlicher Weg, [Pause und leise nachklappend:] Leidensweg. Aber der Tag der Erlösung naht. Himmelhoch schlagen die Wogen der Ereignisse, wir sind es gewohnt, vom Gipfel in die Tiefe geschleudert zu werden. Aber unser Schiff zieht seinen geraden Kurs fest und stolz dahin bis zum Ziel Und ob wir dann noch leben werden, wenn es erreicht wird, leben wird unser Programm. Es wird die Welt der erlösten Menschheit beherrschen. Trotz alledem!“¹¹

Sicherlich ließe sich an dieser Stunde vieles ausgesprochen gewinnbringend interpretieren. Ich will mich auf einen einzigen Aspekt konzentrieren, der mir für das hier in Rede stehende Thema einer allgemeinpädagogischen Begründung religiöser Bildung relevant zu sein scheint. Der Lehrer thematisiert die Frage, ob in einer solchen Situation der Tod von Liebknecht und Luxemburg sinnlos oder sinnvoll ist. Dabei verweist der Lehrer auf einen Artikel von Karl Liebknecht in der Roten Fahne, dem Organ des Spartakusbundes, das später das Zentralorgan der KPD wurde und liest diesen Artikel – der auch noch der letzte Artikel Liebknechts vor seiner Ermordung ist, vor. Die historische Situation ist die Folgende: Der Generalstreik und die bewaffneten Kämpfe in Berlin vom 5. bis 12. Januar 1919, die auch als Spartakusaufstand oder Januaraufstand bezeichnet werden, waren niederschlagen worden und die Novemberrevolution damit praktisch beendet. Der Begriff Spartakusaufstand hat sich dafür eingebürgert, obwohl der Spartakusbund beziehungsweise die KPD diesen Aufstand weder plante noch auslöste jedoch gleichwohl sich daran beteiligte. Liebknecht schrieb nun, dass der „Golgathaweg der deutschen Arbeiterklasse“ noch nicht beendet sei. Der Lehrer, erklärt seinen Schülern dies Fremdwort, indem er erläutert: „Golgathaweg, das hat sich so eingebürgert für beschwerlicher Weg.“ Freilich kann man zu Recht einwenden, dass diese Erläuterung das eigentlich gemeinte um ein wesentliches unterbietet. Die Pointe am Golgathaweg ist ja nicht, dass es ein mühevoller Pfad ist, den man erklimmen muss, um zum schönen Ziel zu kommen, sondern das Beschwerliche an dem Weg ist gerade sein Ziel, nämlich der Richtplatz, die Schädelstätte, die für den verurteilten Staatsfeind Jesus von Nazareth den qualvollen Tod am Kreuz bedeutet – das ist wohl eine etwas andere Dimension, als es eine hügelige Wegstrecke ist, die das Fahrradfahren in nahezu unzumutbarer Weise erschwert. Relevanter als diese untertreibende Übersetzung des Lehrers – die dieser ja auch insofern selbst ansatzweise korrigiert, als er zumindest „Leidensweg“ leise nachschiebt – ist hier die Tatsache, dass es sich um einen Begriff handelt, der offensichtlich übersetzt werden muss. Der Lehrer kann nicht davon ausgehen, dass die Schülerinnen und Schüler einer zehnten Klasse mit dem Begriff Golgathaweg etwas anfangen

¹¹ Band v_hu_98 aus <http://www.fachportal-paedagogik.de/filme/> : von min 18:00 bis min. 22:50

können. Er kann nicht einmal davon ausgehen, dass wenn er erklären würde, „Das ist der Weg zur Jerusalemer Richtstätte, zu dem Ort, wo auch Jesus von Nazareth gekreuzigt wurde“, die Schülerinnen und Schüler mit dieser Erklärung würden irgendetwas anfangen können. Die Passionsgeschichte Jesu war so wenig wie das Leben Jesu an irgendeiner Stelle (mit Ausnahme übrigens der Matthäus-Passion im Musikunterricht) Teil des DDR-Lehrplanes. In der Lebenswelt der meisten Schülerinnen und Schüler kam christlicher Glaube oder Kirche ebenfalls nicht vor, so dass eine Anspielung auf die Geschichte Jesu von den meisten Schülern wohl schlicht nicht verstanden worden wäre. Wenn der Lehrer seinen Schülern die Bedeutungstiefe des sprachlichen Symbols „Golgathaweg“ hätte erklären wollen, wäre er wohl um eine kurze Geschichte des Lebens Jesu und der Christenheit nicht herumgekommen. Das kann er nicht nur nicht voraussetzen, sondern er kann es im Kontext der sozialistischen Schule mit ihrer wissenschaftlichen Menschenbildung auch gar nicht leisten. Denn das Christentum ist ja, in der Selbstbeschreibung des wissenschaftlichen Kommunismus, geradezu das Gegenteil einer materialistischen Weltanschauung, das ausgemerzt gehöre, wie Edelbert Richter noch zu DDR Zeiten in einer per Samisdat verbreiteten Studie konzise nachgewiesen hat.¹² Der Lehrer hätte also erst einmal das unterrichten müssen, was er eigentlich widerlegen wollte.

Insofern scheint das Verschweigen weit praktikabler – ein Weg, den Heinz-Elmar Tenorth im Übrigen als einen der erfolgversprechendsten bezeichnet, um zu indoktrinieren.¹³ Dabei fällt auf, dass Karl Liebkecht, der Gründer derselben Kommunistischen Partei, auf die sich nicht nur der Lehrer und das Volkssystem, sondern die ganze DDR als ihre eigentlichen Erbväter berufen, mit dem sprachlichen Symbol Golgathaweg keine Schwierigkeiten hatte. Das bedeutet nicht nur, dass er sich selbst der Bedeutung dieses Symbols durchaus bewusst war, dass er es sinnvoll gebrauchen konnte und um die Konnotationen dieses Begriffs wusste, seine singuläre Bedeutungsschwere, die er zur Schilderung der Zukunft der Sache der Arbeiterklasse nutzte, sondern auch, dass er bei den Lesern der Roten Fahne – immerhin dem Zentralorgan der revolutionären Proletarier (also nicht den Gebildeten unter den Verächtern der Religion)¹⁴ voraussetzen konnte, dass sie nicht nur den Begriff, sondern das Symbol in seiner ganzen Bedeutungstiefe verstehen. Die noch nicht befreiten Proletarier, die gerade unterlegen waren, verfügten demnach selbstverständlich über eine Allgemeinbildung, die es ihnen erlaubte, die Artikel der Roten Fahne, die mit religiösen Symbolen argumentierten zu lesen und zu verstehen. Die Schülerinnen und Schüler einer 10. Klasse der Polytechnischen Oberschule der Deutschen Demokratischen Republik, die nicht nur die Ausbeutung des Menschen durch den Menschen aufgehoben hatte, sondern auch seine Polytechnische Bildung als Recht für jeden Bürger des Landes in Gesetzesrang erhoben hatte, waren zu einem angemessenen Verständnis des letzten Artikels des Gründers der KPD

¹² Richter (o.J.)

¹³ Tenorth 1995 – vgl. dazu kritisch Schluß 2007, siehe aber auch Orwell, der in 1984 diese Technik in ihrer Perfektion beschreibt.

¹⁴ So übertitelte Friedrich Schleiermacher seine berühmten Reden über die Religion.

in der Roten Fahne dagegen nicht mehr in der Lage.¹⁵ Selbst eine Hilfestellung konnte ihnen die angemessene Bedeutung des Satzes nicht erschließen, weil diese Hilfestellung – „es handelt sich um den Weg zur Richtstätte Jesu“ z.B. – selbst nicht verstanden worden wäre. Um den Artikel der Roten Fahne zu verstehen, wäre religiöse Bildung in einer Weise nötig gewesen, die die Ziele der kommunistischen Erziehung im Verständnis der DDR geradezu pervertiert hätte. Sie hätte nämlich Christentum, Glauben, Kirche, Religionen zu einem Gegenstand ihres schulischen Bildungskanons erheben müssen. Weil sie es nicht tat, deshalb zeigt sich hier, ist das angemessene Verstehen der kommunistischen Gründerväter nicht möglich.

Dass diese Behauptung nicht so überspitzt ist, wie sie es scheinen mag, macht der Fortgang der Stunde deutlich. Der Lehrer liest den Artikel weiter, in dem Liebknecht fortfährt, „Noch ist der Golgathaweg der deutschen Arbeiterklasse nicht beendet, aber der Tag der Erlösung naht.“ Dies erklärt der Lehrer nun nicht mehr. Dabei ist für seine Frage; ob nämlich der Tod von Liebknecht und Luxemburg sinnvoll oder sinnlos war, genau dies eine entscheidende Schaltstelle. Liebknecht selbst interpretiert den Weg der Deutschen Arbeiterklasse in der Dialektik von Kreuz und Auferstehung, von Golgatha und Erlösung. Wenn aber nicht Golgathaweg verstanden worden ist – bzw. mit „beschwerlicher Weg – Leidensweg“ übersetzt wurde, dann kann „Tag der Erlösung“ – also die Ostererfahrung – auch nicht verstanden werden. Gerade aber die Ostererfahrung ist die Antwort auf die Frage des Lehrers, ob der Tod von Liebknecht und Luxemburg sinnvoll ist. Dieser Tod kann nur dann sinnvoll werden, wenn ihre Anhänger ihn als sinnvoll erfahren, wenn sie der Auffassung sind, das wofür sie einstanden ist nicht mit ihnen vom Tod verschlungen worden sondern hat Leben auch jenseits ihres Todes. Das ist die Heilsdialektik die Liebknecht hier selbst ins Spiel bringt, die der Lehrer auch mithilfe des Zeitungsartikels nachfragt, es aber doch gar keine Sprache gibt, in der diese Heilsdialektik überhaupt verstanden werden könnte.

Entscheidend ist mir hier, selbst in der ausschnittshaften Allgemeinbildung der DDR, die sich selbst auch viel lieber als polytechnische Bildung beschrieb, um den bürgerlichen Begriff der Allgemeinbildung zu vermeiden, selbst unter diesen Bedingungen sind sogar die Kernbestände und Gründungsgeschichten der kommunistischen Arbeiterbewegung Deutschlands nicht angemessen zu verstehen, ohne ein Mindestmaß an religiöser Bildung.

Um wie viel mehr muss das in einer Gesellschaft gelten, die nicht auf kommunistische, sondern auf eine allgemeine Menschenbildung setzt? Nachdem nunmehr auf dem Wege der Negation gezeigt worden ist, wohin fehlende religiöse Bildung als Teil allgemeiner Bildung führen kann, nämlich sogar zum Missverständnis sich ganz und gar nicht religiös verstehender historischer Zusammenhänge, wird nun in einem zweiten Schritt umgekehrt zu

¹⁵ Im Paragraph 1 des Gesetzes über das einheitliche sozialistische Bildungssystem der DDR vom 15. Februar 1965 heißt es, das „Ziel des einheitliche sozialistischen Bildungssystems ist eine hohe Bildung des ganzen Volkes, die Bildung und Erziehung allseitig und harmonisch entwickelter sozialistischer Persönlichkeiten, die bewußt das gesellschaftliche Leben gestalten, die Natur verändern und ein erfülltes, glückliches, menschenwürdiges Leben führen.“ (Ministerium für Volksbildung 1973, 9).

zeigen sein, ob sich religiöse Bildung als Bestandteil allgemeiner Bildung auch positiv begründen lässt und ob sich daraus ein Kriterium zur Konstitution pädagogischer Tätigkeit gewinnen lässt.

Religion als Thema der Pädagogik¹⁶

Wenn religiöse Bildung kein akzidentieller sondern ein konstitutiver Teil pädagogischer Profession sein soll, dann ist zu erweisen, dass Religion selbst zu den unaufhebbaren Gegenständen der pädagogischen Tätigkeit gehören muss.

Für die Frage, inwiefern Religion zur Pädagogik gehört mag vor allem ein Argument bedeutsam sein, das von Friedrich Schleiermacher entwickelt wurde und hier noch einmal mit vielleicht etwas ungewohnter Pointe rekonstruiert werden soll. Damit schließe ich an eine Kritik Michael Domsgens gegen Dresslers Definition von Religion als „unverzichtbare und nicht substituierbare Dimension des Weltzugangs“ an. Diese Kritik wird hier allerdings unter Berufung auf den entwickelt, der gemeinhin als der Erzvater dieser kulturprotestantischen Argumentation angesehen wird, Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher.

Die „Reden über die Religion – Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern“ (Schleiermacher 1799/1983) machen schon in der Überschrift deutlich: Es gibt zur Zeit Schleiermachers Verächter der Religion und zwar nicht nur ungebildete, sondern auch gebildete. Religion (genauer „Frömmigkeit“) ist in seiner Definition ein spezifisches Vermögen des Menschen, das nicht in den anderen Bereichen menschlichen Handelns aufgeht und sich so von Politik, Ethik oder Geselligkeit unterscheidet. Sie hat einen eigenen Bezug, den Schleiermacher später in den Paragraphen drei und vier der Glaubenslehre als „unmittelbares Selbstbewusstsein“ oder „Gefühl der schlechthinnigen Abhängigkeit“ zu beschreiben versucht.¹⁷

Den Ausgangspunkt für die Begründung der Religion entnimmt er in der ‚Glaubenslehre‘ der Ethik, die jedoch unterschieden ist von einer Sittenlehre und im heutigen Sprachgebrauch eher einer allgemeinen Handlungstheorie entspricht.¹⁸ In der Ethik geht er von der Prämisse aus, dass jeder Mensch immer frei ist. Er ist aber nie vollständig frei, sondern seine Handlungsfreiheit folgt auch immer bestimmten äußeren Bedingungen. Diese äußeren Bedingungen nennt er Abhängigkeit (vgl. Schleiermacher 1830/1960 § 4 S. 23 ff.). Dieses Wechselverhältnis aus Freiheit und Abhängigkeit ist für das Menschsein eine konstitutive und unhintergehbare Bedingung. Der Mensch ist nie *nur* frei aber auch nie *nur* abhängig. Da

¹⁶ Zentrale Teile der in diesem Kapitel vorgestellten Argumentation sind Schluß 2011, 2.2 entnommen und dort in einem weiteren Kontext entwickelt, der hier nicht rekonstruiert werden kann.

¹⁷ „Die Frömmigkeit, welche die Basis aller kirchlichen Gemeinschaften ausmacht, ist rein für sich betrachtet weder ein Wissen noch ein Tun, sondern eine Bestimmtheit des Gefühls oder des unmittelbaren Selbstbewusstseins“ (Schleiermacher, 1830/1960, § 3 S. 14).

¹⁸ Zur Differenz von (christlicher) Sittenlehre und Ethik vgl. Schleiermacher 1826/27/1983, S. 40f.

er aber immer *auch* abhängig ist, nennt Schleiermacher dies vorgängige Abhängigkeit, „schlechthinnige Abhängigkeit“ (ebd.). Um dies zu wissen, dass der Mensch immer abhängig ist, und es zu seinem Leben gehört, abhängig zu sein, dass er alles was er ist nie nur sich selbst verdankt, sondern auch die Möglichkeit seiner Freiheit ihm gegeben ist, bedarf es noch keiner Religion, sondern das ist eine allgemeinmenschliche, „ethische“ Grundtatsache. Aus dieser ethischen Konstitution ergibt sich jedoch die Frage, wie der Einzelne mit diesem Gefühl der schlechthinnigen Abhängigkeit umgeht? Auf diese Frage antworten die Religionen (und wir müssten hinzufügen, Weltanschauungen). Weil sich aber das Problem der schlechthinnigen Abhängigkeit mit dem Menschsein stellt, deshalb geht diese Frage jeden Menschen an, auch wenn die Antwort darauf sehr verschieden ausfallen kann.

Weil Religiosität somit ein Vermögen des Menschen sei, wurde Schleiermacher oft so verstanden, als ob er dies Vermögen bei jedem menschlichen Individuum voraussetzt. Eine solche Annahme führt zwangsläufig in eine problematische Kommunikationssituation, denn die Auseinandersetzung mit Menschen, die sich als religionslos verstehen zu diesem Thema hat dann immer auch die Ebene, ihnen mitzuteilen, dass sie „in Wirklichkeit“ gar nicht religionslos sind, sondern sie sich nur selbst missverstehen, weil jeder Mensch qua Definition religiös ist.¹⁹ Ob Religion nun als Auseinandersetzung mit Sinnfragen, als Beschäftigung mit Tod und Sterblichkeit oder als Praxis der Kontingenzreduktion beschrieben wird, gemein haben die Thesen, dass Religion als anthropologische Tatsache jedem Menschen zugeschrieben wird, es also per Definition keinen religionslosen Menschen geben kann, sondern lediglich die feste Bindungen der Individuen an religiöse Institutionen sich lockern und lösen.²⁰

Eine andere Lesart Schleiermachers ergibt sich jedoch dann, wenn als Bezugsgröße dieser menschlichen Eigenschaften nicht jedes einzelne Individuum, sondern die Gattung ‚Mensch‘ gewählt wird. Es ist dann die Menschheit, der ein religiöses Vermögen zukommt. In gleicher Weise wie der Religion können der Menschheit auch andere Vermögen nicht abgesprochen werden, wie z.B. die Fähigkeit zur Politik, zur Erziehung oder zur Kunst oder zum Sport. Auch wenn nachweisbar die Menschheit auf allen diesen Gebieten Leistungen hervorgebracht hat, variieren die Tätigkeiten der Einzelnen auf allen diesen Gebieten jedoch erheblich. Während bei manchem die sportliche Betätigung gegen null tendiert, ist sie bei anderen hoch ausgeprägt. Schleiermacher weiß, dass auch die religiöse Tätigkeit bei manchem Zeitgenossen gegen null tendieren wird und argumentiert diesbezüglich mit der eigenen Erfahrung: „Da ich selbst nicht wenig an mir vermisse, was zum Ganzen der Menschheit gehört“ (Schleiermacher 1799/1983, S.122). Er hält sie fest als Tatsache für die Menschheit

¹⁹ Eine entsprechende Position kritisiert Bonhoeffer an Tillich: „Tillich unternahm es, die Entwicklung der Welt selbst – gegen deren Willen – religiös zu deuten, ihr durch die Religion ihre Gestalt zu geben. Das war sehr tapfer, aber die Welt warf ihn vom Sattel und lief allein weiter; auch er wollte die Welt besser verstehen, als sie sich selbst verstand; sie aber fühlte sich völlig mißverstanden und wies ein solches Ansinnen ab“ (Bonhoeffer 1982, Brief vom 8.6.44, S. 176f.).

²⁰ Vgl. dazu Luckmann 1991, Karl Gabriel 1996, Berger 1980, aus pädagogischer Perspektive z.B. Ladenthin 2006.

(die Gattung) und damit als eine *Möglichkeit* für den einzelnen Menschen, keineswegs aber als eine zwangsläufige Realität. Seine Reden zeigen darüber hinaus, dass er die Bedeutung dieser Möglichkeit für den einzelnen Menschen sehr hoch einschätzt. Dennoch wird das Individuum die Möglichkeiten des Menschseins immer nur asymptotisch anstreben, nie jedoch zur Gänze erreichen können. Hier spielt der von Rousseau als Perfektibilität formulierte Bildungsgedanke hinein, der auf die Möglichkeiten des Menschseins zielt, die sich im Individuum möglichst verwirklichen sollen und doch nie vollständig verwirklicht werden können.

Wenn sich die religiöse Tätigkeit des Menschen jedoch nicht kategorial von den anderen Tätigkeiten wie Politik, Sport oder Ethik unterscheidet, dann gilt das gleiche auch für das Hervorrufen der jeweiligen „Begabung“ zu dieser Tätigkeit. Eine Begabung für ein Gebiet stellt sich immer erst dann heraus, wenn schon eingewirkt und gehandelt wurde. Um also eine eventuell vorhandene sportliche Begabung entfalten zu können, müssen Sportarten vorgestellt und Sport getrieben werden. Um das religiöse Vermögen des Menschen zu wecken, bedarf es der Offenheit für Religionen, der Bekanntschaft mit und das Hineinnehmen in religiöse Praxis (vgl. a.a.O. S. 126 f.).

Als *Perspektive*, aus der Schleiermacher für religiöse Bildung plädiert, weist er die eines religiösen Menschen aus und gesteht deshalb freimütig ein, dass das Bestreben der Religion ist, Proselyten zu machen.²¹ Er will demnach Agitator in eigener Sache sein. Deshalb beschäftigt ihn die Frage, wie es geschehen kann, dass Menschen zum Glauben gebracht werden können. Die in der Kirchengeschichte beliebte Option des Zwangs auch in den intergenerationellen Beziehungen scheidet für Schleiermacher klar aus.²² Die Möglichkeiten eines allgemeinen schulischen Religionsunterrichtes sieht Schleiermacher ebenfalls eng begrenzt. Dieser könne bestenfalls Faktenwissen vermitteln, nicht jedoch das religiöse Gefühl selbst. „Was durch Kunst und fremde Tätigkeit in einem Menschen gewirkt werden kann, ist nur dieses, dass Ihr ihm Eure Vorstellungen mitteilt und ihn zu einem Magazin Eurer Ideen macht, dass Ihr sie so weit an die seinigen verflechtet, bis er sich ihrer erinnert zu gelegener Zeit: aber nie könnt Ihr bewirken, dass er die, welche Ihr wollt, aus sich hervorbringen. [...] Alles was, wie sie [die Religion, H.S.], ein Kontinuum sein soll im menschlichen Gemüt, liegt weit außer dem Gebiet des Lehrens und Anbildens. Darum ist jedem, der die Religion so ansieht, Unterricht in ihr ein abgeschmacktes und sinnleeres Wort“ (Schleiermacher 1799/1983: 138f).

Aufschlussreich ist jedoch, wie sehr Schleiermacher bei diesem Bildungsprozess auf die *Sinne* setzt. Sie dürfen vor allem nicht verstellt werden, nimmt Schleiermacher einen Gedanken

²¹ „Was ich selbst bereitwillig eingestanden habe als tief im Charakter der Religion liegend, das Bestreben, Proselyten machen zu wollen aus den Ungläubigen“ (a.a.O. S. 121).

²² „Und nie werden wir versuchen, unsere Religion aufzudringen, auf irgendeinem andern Wege weder diesem noch dem künftigen Geschlechte“ (a.a.O. S. 122).

Rousseaus zur negativen Erziehung auf.²³ Dahinter steht die Idee einer gleichsam naturwüchsigen Religiosität, eines „Geschmacks fürs Universum“ der sich von selbst entfaltet und deshalb gar nicht eigentlich befördert werden muss,²⁴ wohl aber durch äußere Einflüsse *gehemmt* werden und verkümmern kann. „Kurz, auf den Mechanismus des Geistes könnt Ihr wirken, aber in die Organisation desselben, in diese geheiligte Werkstatt des Universums, könnt Ihr nach Eurer Willkür nicht eindringen, da vermögt Ihr nicht irgend etwas zu ändern oder zu verschieben, wegzuschneiden oder zu ergänzen, nur zurückhalten könnt Ihr seine Entwicklung und gewaltsam einen Teil des Gewächses verstümmeln“ (Schleiermacher 1799/1983, S. 123).²⁵

Folgerungen für religiöse Bildung als Teil Allgemeiner Bildung

Religionsbezogene Bildung als Teil Allgemeiner Bildung kann keinesfalls bedeuten, dass zur Religion oder zu einem bestimmten Glauben erzogen werden soll. Selbst wenn es ein Bestreben der Religion ist „Proselyten zu machen“, so wird man diese Proselyten doch nicht herstellen können. Und zwar sowohl aus pädagogischen als auch aus theologischen Gründen. Im Kontext christlich theologischen Denkens und Argumentierens wird übereinstimmend gesehen: Gott selber und kein anderer ist es, der den Glauben wirkt. Niemand kann aus sich selbst heraus glauben und niemand vermag einen anderen zum Glauben zu bringen, nicht einmal, diesen in ihm zu „wirken“. Im weithin übereinstimmenden theologischen Verständnis ist also der menschliche Beitrag zur „missio dei“ deutlich begrenzt.²⁶ Die Einsicht in die Begrenztheit macht ihn jedoch nicht überflüssig. Er ist notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung des Ereignisses von Glauben.²⁷

Diesem theologischen Grundsatz korrespondieren pädagogische Einsichten zur Struktur jeglicher Überzeugungsprozesse. Das Prinzip des „Nürnberger Trichters“²⁸ schien für das Überzeugen noch nie wirklich erfolversprechend zu sein. Das Subjekt eines Überzeugungsprozesses ist immer der zu Überzeugende selber. An ihm entscheidet sich das

²³ „Was muss man tun, um diesen seltenen Menschen heranzubilden? Zweifellos viel: nämlich verhindern, dass etwas getan wird“ (Rousseau 1762/1995, S. 14).

²⁴ „Aus dem Innersten seiner Organisation (des Geistes – H.S.) aber muß alles hervorgehen, was zum wahren Leben des Menschen gehören und ein immer reger und wirksamer Trieb in ihm sein soll. Und von dieser Art ist die Religion“ (Schleiermacher 1799/1983, S. 123).

²⁵ In den Reden fasst Schleiermacher eine solche Bildung der Religion weitgehend passiv, in den weniger beachteten Monologen tritt auch ein Moment der Spontaneität hinzu (vgl. Erhardt 2005, S. 208f.).

²⁶ Die Bildungsdenkschrift der EKD von 2010 bringt dies folgendermaßen auf den Punkt: „Wenn die Gewissheit des Glaubens nur von Gott selber geschenkt werden kann, wie mit der Rechtfertigungslehre festzuhalten ist, dann entspricht die heute auch rechtlich garantierte Religionsfreiheit (Art. 4 GG) nicht nur einer allgemeinen Notwendigkeit demokratischer Freiheit, sondern vor allem auch dem christlichen Glauben als einer der wichtigsten Quellen dieser Freiheitsgarantie in Geschichte und Gegenwart“ (EKD 2010, S. 40f.).

²⁷ „Ein Bildungsziel, das aufgrund menschlichen Handelns erreicht werden könnte, kann der Glaube aus theologischen und pädagogischen Gründen bei alledem nicht sein – er ist und bleibt ein Geschenk –, aber dies schließt keineswegs aus, Kinder und Jugendliche mit dem Inhalt dieses Glaubens vertraut zu machen sowie den Glauben mit seinem Anspruch auf Wahrheit im Bildungszusammenhang zu thematisieren.“ (EKD 2010, S. 46).

²⁸ Gedichtsammlung im 16. Jahrhundert, gebraucht wird der Begriff im Sinne des Einfüllens von Wissen oder Überzeugungen in Menschen, die dies begierig aufnehmen.

Gelingen oder Misslingen des Überzeugungsprozesses. Alles andere verdient es Manipulation oder Indoktrination genannt zu werden.²⁹

Wenn von religiöser Bildung als Teil allgemeiner Bildung gesprochen wird kann nicht gemeint sein, dass die Pädagogen in der Lage sind, Religiosität oder Glauben zu erzeugen. Weil aber sowohl die Erfahrung von Abhängigkeit eine Grunderfahrung menschlichen Lebens ist, als auch es die Religionen (und auch die Weltanschauungen) sind, die auf diese Grunderfahrung reflektieren, deshalb muss die professionelle Pädagogik für diese Reflexionen von Grunderfahrungen offen sein, sie nicht nur tolerieren, sondern sie befördern.

Dass sie sie befördern muss hat Schleiermacher an anderer Stelle als pädagogisches Argument entwickelt. Wie in der Glaubenslehre, so geht Schleiermacher auch für die Pädagogik von der Ethik aus. Diese müsse, als die Wissenschaft vom Guten (Handeln) auch der Pädagogik das Ziel ihres Handelns im Bezug von älterer auf die jüngere Generation vorgeben. Allerdings ist offenbar umstritten, was das Gute ist. Durch diese Konstruktion der formalen Unterordnung der Erziehung unter die inhaltlich nicht klar zu bestimmende Ethik hat Schleiermacher begründet, weshalb die Erziehung das Ziel der mannigfachen Förderung haben muss. Gerade weil die Pädagogik eine auf das Generationenverhältnis bezogene Handlungswissenschaft ist und weil die Ethik die Frage nach der inhaltlichen Füllung des Guten offen lassen muss, deshalb muss auch die Pädagogik diese Frage in einer Weise offen lassen, dass sie alles fördert, was zumindest nicht das Böse ist – denn hierüber lässt sich leichter Einigkeit herstellen und diesem muss die Pädagogik entgegenwirken.³⁰

Von Pädagogen kann demnach nicht Religiosität als pädagogische Kompetenz gefordert werden, denn Religiosität gehört zwar zur Menschheit und damit auch zu den Möglichkeiten jedes einzelnen Menschen, aber nicht alle Möglichkeiten muss der Mensch auch realisieren. Vielmehr kann er, als endliches Wesen, gar nicht alle, vielmehr sogar nur sehr wenige Möglichkeiten realisieren, eine Einsicht, die in der Postmoderne besonders stark diskutiert wird, aber keineswegs erst dort entdeckt wurde.³¹ Insofern kann von keinem Pädagogen als Pädagogen verlangt werden, dass er sich als religiös, fromm, oder einer Weltanschauung anhängend versteht.

²⁹ Zur Erörterung des Indoktrinationsbegriffs vgl. die Beiträge in Schluß 2007.

³⁰ „Es soll sich uns im Gebiete der menschlichen Natur die ganze Mannigfaltigkeit von Erscheinungen entfalten. Wenn der Mensch nur als Selbständiges und Selbsttätiges Gegenstand der Erziehung sein kann: so ist also was in der Entwicklung begriffen ist auch zu seiner Selbsttätigkeit gehörig anzusehen, und muß als solches, insoweit es der Idee des Guten nicht widerstreitet, auch im Zwecke der Erziehung liegen. Und so gibt es denn für die Erziehung keine andere Regel als für das sittliche Leben überhaupt. Was wir sittlicher Weise später keine Macht und kein Interesse haben zu stören, das dürfen wir ebensowenig in der Periode der Erziehung hemmen“ (Schleiermacher 1826/1959, S. 59).

³¹ Roland Reichenbach formuliert sie im Anschluss an Odo Marquart so: dass das Universum der menschlichen Inkompetenz riesig, der Bereich, in welchem Menschen kompetent sein können, aber vergleichsweise winzig ist.“ (Reichenbach 2000, S. 10)

Was von professionellen Pädagogen aber gefordert werden muss, wenn das hier mit Schleiermacher hergeleitete³² Ziel der Mannigfaltigkeit der pädagogischen Anregungen und der Nichtausgrenzung aller Bereiche aus der pädagogischen Förderung, solange ihnen nicht entgegengewirkt werden muss, zutrifft, ist, dass professionelle Pädagogen in der Lage und Willens sind, auch den Bereich religiösen Erlebens und Reflektierens der ihnen anvertrauten Heranwachsenden zu fördern. Dies aus dem Grund, weil sie ihnen diesen Bereich des Menschseins nicht künstlich vorenthalten dürfen. Genau diese pädagogische Fähigkeit lässt sich mit dem Begriff der Religionssensibilität beschreiben und ist insofern eine pädagogische Kompetenz.³³

Kompetenz allerdings eben nicht in einem fachspezifischen Sinne, wie sie z.B. als mathematische Kompetenz in PISA verhandelt wird. Zentrale Bezugsgröße ist nicht der Output, also das was als Ergebnis, als getestete Schülerleistung am Ende herauskommt, sondern der Prozess der Offenheit für Aspekte von Glauben, Religion, Weltanschauung, letzten Fragen oder Aspekten des Lebenssinns, aber auch für religiöse Rituale, Orte, Texte, Zeichen und Gebräuche.

Dass Religionssensibilität kaum sinnvoll Output-orientiert verstanden werden kann bedeutet nicht, dass sie nicht empirischen Erhebungen zugänglich ist. Allerdings unterscheiden sich diese Erhebungsverfahren von Testheften für religiöse Kompetenz als fachspezifischer Kompetenz eines Unterrichtsfaches (vgl. Benner/Schieder/Schluß/Willems 2011) oder des Konfirmandenunterrichts (vgl. Falkenberg, Kusch, Oehme et al. 2010). Eine erhellende Untersuchung zur religionssensiblen Erziehung haben Martin Lechner und Angelika Gabriel (Lechner/Gabriel 2009) für den Bereich der Jugendhilfe vorgelegt. Besonders aufschlussreich an diesem Projekt ist die Einbeziehung von dezidiert nicht religiös orientierten Einrichtungen der Jugendhilfe vor allem auch in den weithin konfessionslosen östlichen Bundesländern. Zwei Aspekte scheinen mir für das Gelingen dieses Forschungsprojekts besonders ausschlaggebend gewesen zu sein.

Zum einen legte das Projekt einen vielschichtigen Religionsbegriff zugrunde, der in der Lage ist, unterschiedliche Dimensionen von Religiosität abzubilden, ohne sie gegeneinander auszuspielen. Der Religionsbegriff der Studie unterscheidet dabei drei Dimensionen, die sich im Konzept von Gabriel/Lechner in konzentrischen Kreisen fokussieren. Die „Existentielle Dimension“ ist dabei die allgemeinste Dimension, die sich als Sinnfrage verstehen lässt, die „religiöse Dimension“ kennt bereits den Verweis auf eine „andere Wirklichkeit“ (Transzendenz) und die „konfessionelle Dimension“ schließlich ist der engste Kreis der sich an bestimmte Glaubensgemeinschaften anschließt (vgl. dazu Gabriel 2009, S. 71f.).

³² An dieser Stelle wäre der Rekurs auch auf viele andere pädagogische Klassiker wie Rousseau, Herbart, Humboldt etc. ebenso möglich gewesen.

³³ Vgl. dazu Guttenberger / Schroeter-Wittke 2011. Darin enthalten ein Aufsatz des Autors aus dem die hier vorgetragene Argumentation z.T. übernommen ist.

Zum anderen arbeiten die unterschiedlichen Teilprojekte mit durchaus kreativen Methoden, um sich sensibel diesen Äußerungen und Spuren von Religion in der Einrichtungen der Jugendhilfe nähern zu können. „Die Methode musste also möglichst nah am Lebensumfeld der Jugendlichen ansetzen und gewisse motivationsfördernde Elemente beinhalten, da das Thema an sich eher zurückhaltend von dieser Altersklasse bewertet wird. Die Einführung soll neben einem ungezwungenen Kennenlernen der Forscherin, des Themas mit der Vorstellung des Religionsbegriffes und der Methode auch die Bereitschaft zu einer freiwilligen Teilnahme wecken. Dabei sollte den Jugendlichen die Wertschätzung vermittelt werden, dass sie als „Experten“ im Sinne eines an der Handlungsforschung orientierten Designs als „gleichberechtigte Partner“ an einer Studie teilnehmen“ (Gabriel 2009, S. 75). Die Autorin entschied sich in dem Fall, die Betroffenen zu einer Fotostudie zu motivieren, bei der sie die entstanden Fotos mit den Jugendlichen interpretierte.

Was hier bislang theoretisch postuliert wurde, dass Pädagoginnen und Pädagogen, die sich selbst nicht als religiös im engeren oder weiteren Sinne verstehen, durchaus in ihrem pädagogischen Handeln Kompetenzen aufweisen, die mit dem zugrunde gelegten Instrumentarium als religionssensibel beschrieben werden können, konnte die Studie durch Interviews empirisch belegen. Pädagogen können demnach die Betätigung des religiösen Weltzugangs auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen fördern, auch wenn sie selbst nicht nur keine Kirchenmitglieder sind, sondern sich selbst auch nicht als religiös beschreiben.

Was für die Jugendhilfe entwickelt wurde lässt sich leicht auch für den Bereich der Schule übertragen. Deutlich sollte mit dem Beispiel aus dem Geschichtsunterricht der DDR geworden sein; religiöse Bildung ist keineswegs auf den Religionsunterricht beschränkt, sondern selbst die engere Geschichte der Arbeiterbewegung und gar des Kommunismus kann nicht annähernd angemessen verstanden werden, ohne religiöse Bildung. Im Sinne der Allgemeinbildung kann solche religionsbezogene Bildung allerdings nicht die Forderung nach einem bestimmten Bekenntnis umfassen. Zugleich ist aber deutlich geworden, dass es zu einer recht verstandenen Interpretation der pädagogischen Aufgabe gehört, der religiösen Entfaltung der Kinder, wie ihrer sportlichen und naturwissenschaftlichen nicht nur nicht im Wege zu stehen, sondern sie in einer Weise zu fördern, die der öffentlichen Schule ziemt, nämlich in der ihr eigenen Form eines wissenschaftsbezogenen Unterrichtes und eines mannigfaltig anregenden Schullebens.

Literatur

Bandt, Hellmut (1973/1980): Kontinuität und Veränderlichkeit. In: Bandt, Hellmut: Zuversicht und Verantwortung. EVA, Leipzig 1980, S. 12-29.

Bandt, Hellmut (1974/1980): Religion und Religionslosigkeit als theologisches Problem. In: Bandt, Hellmut: Zuversicht und Verantwortung. EVA, Leipzig 1980, S. 30-40.

Baumert, Jürgen/Stanat, Petra/Demmrich, Anke (2001): PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In: Deutsches PISA-Konsortium: PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen, S. 15-68.

Benner, Dietrich / Schieder, Rolf / Schluß, Henning / Willems, Joachim (2011): Religiöse Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Versuch einer empirisch, bildungstheoretisch und religionspädagogisch ausgewiesenen Konstruktion religiöser Dimensionen und Anspruchsniveaus. Schöning, Paderborn.

Berger, Peter L. (1980): Religion: Der Zwang zur Häresie. Religion in der pluralistischen Gesellschaft. Frankfurt/M.

Bonhoeffer, Dietrich (1982): Widerstand und Ergebung, EVA Berlin, 5. Auflage.

EKD (2003) (Hg.): Weltsichten – Kirchenbindung – Lebensstile. Vierte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft. Hannover.

EKD (2010): Kirche und Bildung - Herausforderungen, Grundsätze und Perspektiven evangelischer Bildungsverantwortung und kirchlichen Bildungshandelns. Eine Orientierungshilfe des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD). Gütersloh. http://www.ekd.de/download/kirche_und_bildung.pdf

Engelhardt, Klaus/Loewenich, Hermann von/Steinacker, Peter (Hrsg.) (1997): Fremde Heimat Kirche. Die dritte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft. Gütersloh.

Erhardt, Christiane (2005): Religion, Bildung und Erziehung bei Schleiermacher. Eine Analyse der Beziehungen und des Widerstreits zwischen den „Reden über die Religion“ und den „Monologen“. V&R unipress, Göttingen.

Falkenberg, Kathleen/Kusch, Claudia/Oehme, Fanny/Schluß, Henning (2010): Religiöse Kompetenz im Konfirmandenunterricht - Ergebnisse der Studie im Berliner Kirchenkreis Wilmersdorf. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie (ZPT) H. 3, S. 220-234.

Gabriel, Angelika (2009): " ... und Religion ist auch immer da" - Religiöse Spuren von Jugendlichen entdecken. Präsentation erster Ergebnisse der Fotostudie mit 14- bis 21-Jährigen in stationären Einrichtungen der Jugendhilfe und Jugendsozialarbeit. In: Martin Lechner / Angelika Gabriel (2009), S. 64-86.

Gabriel, Karl (1996): Religiöse Individualisierung oder Säkularisierung. Gütersloh.

Guttenberger, Gudrun / Schroeter-Wittke, Harald (Hrsg.) (2011): Religionssensible Schulkultur. Garamond Verlag, Jena.

Klafki, W. (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 4. Auflage. Weinheim: Beltz.

Klieme, Eckhard u.a. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn.

Ladenthin, Volker (2006): Religionsunterricht und die Bildung des Menschen. In Ziebertz, Hans-Georg/Schmidt, Günter R. (Hrsg.) (2006): Religion in der Allgemeinen Pädagogik. Herder, Freiburg - Basel – Wien, S. 115-125.

Lechner, Martin / Gabriel, Angelika (2009) (Hrsg.): Religionssensible Erziehung - Impulse aus dem Forschungsprojekt "Religion in der Jugendhilfe" (2005-2008). Benediktbeurer Beiträge zur Jugendpastoral Herausgegeben von Karl Bopp und Martin Lechner Band 6. Don Bosco-Verlag, Benediktbeuren.

Luckmann, Thomas (1991): Die unsichtbare Religion. Frankfurt/Main.

Ministerium für Volksbildung (1973): Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem der DDR. Berlin: Staatsverlag der Deutschen Demokratischen Republik.

Oser, Fritz (2001): Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In: Oser, Fritz / Oelkers, Jürgen (Hg.) (2001): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards, Rüegger, Chur-Zürich, S. 215-342.

Pollack, Detlef (2003): Wandel im Stillstand. Eine traditionale Institution wandelt sich und bleibt doch dieselbe. In: EKD (2003), S. 71-75.

Pollack, Detlef (2006): Was tun? Ein paar Vorschläge trotz unübersichtlicher Lage. In: Huber, Wolfgang/Friedrich, Johannes/Steinacker, Peter (Hrsg.): Kirche in der Vielfalt der Lebensbezüge. Bd. 1. Gütersloh.

Reichenbach, Roland (2000): Die Ironie der politischen Bildung – Ironie als Ziel politischer Bildung. In: Reichenbach, Roland/Oser, Fritz, (Hrsg.): Zwischen Pathos und Ernüchterung. Zur Lage der Politischen Bildung in der Schweiz / Entre pathos et désillusion. La situation de la formation politique en Suisse. Universitätsverlag, Freiburg/CH, S. 118-130. Hier zitiert nach: <http://egora.uni-muenster.de/ew/persoendlich/reichenbach/IroniePolitik.pdf>

Richter, Edelbert (o.J.): Chancen für Kirche und Staat - Die neue Kirchenpolitik der SED und die Marxsche Religionskritik. (Samisdat, 70er Jahre).

Rousseau, Jean-Jacques (1762/1995): Emil oder über die Erziehung. UTB, Paderborn, 12. Aufl.

Schleiermacher, Daniel Friedrich Ernst (1799/1983): Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern. Dritte Rede. Über die Bildung zur Religion. In: (Ders.): Theologische Schriften. Hrsg. von Kurt Nowak. Union-Verlag Berlin. S. 121-141.

Schleiermacher, Daniel Friedrich Ernst (1826/27/1983): Christliche Sittenlehre. Einleitung. Hgg. von Hermann Peiter. Kohlhammer, Stuttgart.

Schleiermacher, Daniel Friedrich Ernst (1826/1959): Theorie der Erziehung – Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. Aus: Ders. Ausgewählte pädagogische Schriften 3. Aufl. Paderborn.

Schleiermacher, Daniel Friedrich Ernst (1830/1960): Der Christliche Glaube 1. Walter de Gruyter & co. Berlin. Hgg. von Redeker, Martin.

Schluß, Henning (2006): Alter Wein in neuen Schläuchen? – Zur Frage der Gemeinsamkeiten und Differenzen der aktuellen und der Bildungsreform der 70er Jahre. In: Pädagogische Rundschau 1/2006, 60. Jg. S. 41-48.

Schluß, Henning (Hrsg.) (2007): Indoktrination und Erziehung - Aspekte der Rückseite der Pädagogik. VS-Verlag, Wiesbaden.

Schluß, Henning (2008a): Religiöse Kompetenz in der religionslosen Welt? - Eine neue Zielbeschreibung des Religionsunterrichts vs. Bonhoeffers Analyse der mündig gewordenen Welt. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie (ZPT) H. 2, S. 134-146.

Schluß, Henning (2008b): DDR-Schulstunden in Videodokumentationen. In: Pädagogik 05/2008, S. 52-53.

Henning Schluß (2010): Religiöse Bildung im öffentlichen Interesse - Analysen zum Verhältnis von Pädagogik und Theologie. VS-Verlag, Wiesbaden.

Tenorth, Heinz-Elmar (1995): Grenzen der Indoktrination. In: Ambivalenzen der Pädagogik - Zur Bildungsgeschichte der Aufklärung und des 20. Jh. (Hg.:) Peter Drewek et al. Weinheim: Beltz-Verlag, S. 335-350.

Weinert, Franz Erich (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit; in Weinert (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen, Weinheim/Basel.

Willems, Joachim (2010): Rechtfertigung als Thema im Evangelischen Religionsunterricht: unumgänglich und unmöglich? In: zeitsprUng. Zeitschrift für den Religionsunterricht in Berlin und Brandenburg H. 2, S.7-10.