

Religionsunterricht in der Bürgergesellschaft

I. Ein Gedankenexperiment

Gesetzt, ein Mensch hätte nie etwas von einer Schule gehört, geschweige denn einen Großteil seiner Kindheit und Jugend in einer Schule mit ihren Unterrichtsstunden, Jahrgangsklassen, Lehrplänen, Zensuren und einer eigens ausgebildeten Lehrerschaft verbracht. Kein Zweifel, er würde sich über all diese Selbstverständlichkeiten wundern. Natürlich wäre ihm bald das Grundgesetz der funktionalen Ausdifferenzierung erklärt, ohne welche die Moderne nun einmal nicht funktioniert: Einzelne Organisationen spezialisieren sich auf Teilfunktionen, und dazu gehört auch die Schule zur Wahrnehmung der Bildungsverantwortung für junge Menschen. Aber eine letzte Frage wäre ihm sicher nicht auszureden: Wenn Schule für das Gesamt der Gesellschaft einen wesentlichen Beitrag zur Auseinandersetzung mit deren Kultur erbringt, wo bleibt dann in den Klassenräumen das gelebte Leben der Menschen draußen? Man bringt ja auch keine Banknoten in Umlauf, um sie gleich wieder aus dem Verkehr zu ziehen. Das Selbstverständliche kann nur sein, in der Schule aus der Gesellschaft heraus und in die Gesellschaft hinein zu unterrichten. Es kann nicht nur *über* all das geredet werden, was da draußen geschieht, sondern es braucht die ständige Berührung mit dem, was Menschen als einzelne und in ihren Vereinigungen an Lebensentwürfen, Problemen, Werten und Kulturen leben. So wären wir am Ende dieses Gedankenexperiments ziemlich genau in der derzeitigen Diskussion um die gute Schule angelangt. Denn in ihr wird gefordert, „daß die Lehrer die *polis* repräsentieren und hart an diesem Maßstab gemessen werden.“¹ Wirkt ein solches Klassen-Bild wirklichkeitsfremd? Doch nur deshalb, weil die Schule de facto immer noch ein abgegrenztes, eigenen Gesetzen folgendes Teilsystem ist. Da helfen auch keine gelegentlichen Projektstage, Kinderparlamente und Einladungen an Nichtlehrer – Schule und Leben miteinander zu verbinden ist die ständig neu zu bewältigende didaktische Aufgabe.

¹ H. VON HENTIG, Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft. Eine zornige, aber nicht eifernde, eine radikale, aber nicht utopische Antwort auf Hoyerswerda und Mölln, Rostock und Solingen, München-Wien 1993, 192.

II. Religionspädagogische Spiegelung der Trennung der Schule von der Gesellschaft

Der konfessionelle Religionsunterricht wäre in der Schule des Gedankenexperiments nichts Außergewöhnliches, allenfalls erschiene er als der in Ehren ein wenig ergraute Bruder der anderen Fächer. Er wäre ein inszeniertes, geplantes Berührungsfeld mit gelebter Religiosität, ausgehend von der jeweiligen Glaubensgemeinschaft, aber ebenso in ständiger Neugier auf das, was sich außerhalb ihrer tut.

Entspricht dieses Bild der gegenwärtigen religionspädagogischen Diskussion? Ja und nein. Ja, denn bereits die Korrelationsdidaktik wollte den Graben zwischen Glauben und Alltagsleben überbrücken und der derzeitige „lebensweltliche Ansatz“ zielt gerade darauf, das Leben der Schülerinnen und Schüler als Fokus allen Unterrichts ernst zu nehmen. Nein, zeigt doch eben dieser Ansatz eine eigenartige Privatisierung von religiösem Leben, der zur gelebten Religiosität anderer noch einmal eigenartig Distanz hält.² Jeder Schüler wird von vornherein als Einzelner, religiösen Traditionen, Konfessionen und Institutionen Gegenüberstehender verstanden. Dass er selber in einer Traditionsgeschichte steht – und zwar nicht nur in seinem Denken, sondern auch in seinen Beziehungen, seinen Prägungen, seinen Symbolen und Handlungsmustern – und deshalb auch seine religiöse Selbstfindung *innerhalb* der konkreten Tradierungsgemeinschaft einer Kirche sinnvollerweise vonstatten geht, gerät dabei leicht aus dem Blick. Konfessionalität des Religionsunterrichts in diesem präzisen Sinn wird vielmehr nicht selten als „Rekrutierung“ verunglimpft. Ob all dies mit dem Erbe einer verschulten Schule zusammenhängt (d.h. der Schule als von der öffentlichen Hand organisierter Lernanstalt, übrigens ein analoges Phänomen zur Verkirchlichung der Religion)? Darum geht es im Folgenden. Deren Grenzen werden dargelegt und das Leitbild eines Religionsunterrichts in der Bürgergesellschaft dageengehalten.³ Dazu ist paradigmatisch zunächst die Position Hegels zur bürgerlichen Gesellschaft darzustellen. In Antwort auf seine sehr staatsnahe Auffassung lassen sich vier miteinander verwandte, aber nicht identische Vorstellungen der Bürgergesell-

² Vgl. etwa die allerdings differenzierte Position bei R. ENGLERT, Religionsunterricht nach der Emigration des Glauben-Lernens. Tradition, Konfession und Institution in einem lebensweltorientierten Religionsunterricht, in: KatBl 123 (1998) 4–12.

³ „Bürgergesellschaft“, „Zivilgesellschaft“ oder „civil society“ gebrauche ich im Folgenden synonym, da sich eindeutige Unterschiede in der Bezeichnung bisher nicht durchgesetzt haben. Analog dazu werden auch „Verantwortungs-“ und „Beteiligungsgesellschaft“ gebraucht.

schaft in der heutigen Diskussion ausmachen. Da derzeit Bürgergesellschaft ein oft unscharf gebrauchtes Modewort geworden ist, sollen diese vier exemplarischen Positionen mit Stärken und Schwächen dargestellt und auf ihre mögliche Konzeption von Schule und Religionsunterricht hin vorgestellt werden.

III. Die bürgerliche Gesellschaft nach G. W. F. Hegel

Wohl und Wehe der Konzeption einer freiheitlichen Gesellschaft als staatstragendes Zwischenglied zwischen Einzelnem und dem Gesamten des Staates lässt sich nirgendwo so deutlich wie bei Georg Wilhelm Friedrich Hegel ablesen. Wie er vor allem in der Rechtsphilosophie darlegt⁴, entfaltet sich die Vergemeinschaftung des Menschen auf den drei Stufen von Familie, bürgerlicher Gesellschaft und Staat. Die Familie ist die erste, noch naturhafte Grundstufe der Vergemeinschaftung. Sie baut auf der Zuneigung der Ehepartner zueinander und der Eltern zu ihren Kindern auf. Während die antiken Staaten sich als Zusammenfassung vieler Familien verstanden (so in den römischen Adelsfamilien, etwa der „gens Julia“), kommt durch das Christentum „das Prinzip der selbständigen in sich unendlichen Persönlichkeit des Einzelnen, der subjektiven Freiheit“ in die Welt (Rechtsphilosophie § 185). Diese Freiheit schafft sich in der Neuzeit Raum in Form der bürgerlichen Gesellschaft, in der Privatpersonen ihr eigenes Interesse verfolgen (Rechtsphilosophie § 187). Deren Interaktionen bilden somit ein „System der Bedürfnisse“ (Rechtsphilosophie § 189), worin Einzelne unabhängig von verwandtschaftlichen oder traditionellen Bindungen wechselseitig auf die Bedürfnisse der anderen eingehen: „In dieser Abhängigkeit und Gegenseitigkeit der Arbeit und der Befriedigung der Bedürfnisse schlägt die subjektive Selbstsucht in den Beitrag zur Befriedigung der Bedürfnisse aller anderen um“ (Rechtsphilosophie § 199). Ganz ähnlich wie Adam Smith beschreibt Hegel damit die Gesetze der Marktwirtschaft, die ihm zum Muster der Bürgergesellschaft werden. Kennzeichnend für ihn ist jedoch, dass die sittliche Idee noch nicht in der bürgerlichen Gesellschaft verkörpert ist. Man meint, moderne Sozialpolitiker mit ihrer Kritik am totalen Markt zu hören: Menschlich wird der Markt erst durch politische Regulierung. Denn die Verfolgung privater Interessen droht leer zu bleiben, wenn nicht eine letzte Stufe beschritten wird, und zwar die des Staates. Erst er bildet die Einheit, die den gesamten Prozess der Vergemeinschaftung vollendet und versittlicht.

⁴ Im Folgenden zitiert nach G. W. F. HEGEL, Grundlinien der Philosophie des Rechts. Hg. von H. REICHEL, Frankfurt a. M.-Berlin-Wien 1972.

Maßgebend an Hegels Sicht ist zweifellos die Entdeckung der bürgerlichen Gesellschaft, also der Zwischenstufe zwischen lebensweltlichen, durch Verwandtschaft und Nachbarschaft geprägten Gemeinschaften und dem staatlich verfassten Gemeinwesen. Aber kritisch ist zu bemerken, dass der in ihr entfalteten Eigeninitiative das eigenständige sittliche Element abgesprochen wird. Autonomes Engagement freier Subjekte in Verantwortung für andere, für Kant noch der Inbegriff des Sittlichen, wird nun zu einer Vorstufe erklärt.⁵ Denn erst das Wirken des Staates versittlicht nach Hegel das, was Bürger in Freiheit gestalten. Dahinter steht der fatale Irrtum, dass nur die Einheit das Sittliche sein, und in der Moderne könne die Familie nicht mehr das alle Verbindende sein, ebenso wenig wie einzelne Kräfte der bürgerlichen Gesellschaft wie Kirchen, regionale Kulturen oder Parteien. Die durch sie ausgebildete Differenz von Kulturen, Weltanschauungen und Lebensentwürfen im öffentlichen Leben wird zwar nicht unterdrückt, aber sie muss vom Staat in eine letzte Einheit gebracht werden. Damit ist sehr genau der Ort angegeben, an dem der Nationalstaat gerade im Prozess der Moderne entsteht. Er vereinheitlicht, wo bürgerliche Gesellschaft aus sich heraus nicht mehr zu einem gemeinsamen Nenner gelangen kann. Hegels Erbe dürfte auch heute noch die politische Kultur in Deutschland bestimmen, insofern man für das öffentliche Leben letztlich eher monistisch als pluralistisch denkt.⁶ Für die Schule folgte daraus die öffentliche Schule als Normalfall, in der Differenzen eher abgeschliffen als ausgeprägt werden sollten. Kein Wunder, dass das Vorhandensein der konfessionellen Trennung im Religionsunterricht dann ein bleibendes Ärgernis darstellt.

Auf die Gefahren einer totalitären Hegelrezeption, nach der der Staat allein das Gute verkörpere und deshalb die bürgerliche Gesellschaft dominieren müsse, wurde oft hingewiesen. Doch weniger beachtet ist, wie ein starker Staat dazu neigt, die bürgerliche Gesellschaft zu privatisieren: Rückzug in die nichtöffentliche Sphäre, mangelnde Übernahme von Verantwortung, Anspruchsdenken und die Neigung zur Umverteilung, bei auftauchenden Problemen die Delegation nach oben („Staatsgläubigkeit“), ein einseitig emanzipatorisches Freiheitsverständnis.

⁵ Vgl. K. R. POPPER, *Die offene Gesellschaft und ihre Feinde*, Tübingen 1992.

⁶ Vgl. J. ZYLBERBERG, *La régulation étatique de la religion: monisme et pluralisme*, in: *Social Compass* 37 (1990) 87–96. – Gerade der deutsche Vereinigungsprozess zeigte dieses monistische Muster: Vordringlich schien die Systemintegration, d. h. die möglichst reibungslose Übertragung der staatlichen Ordnung auf die neuen Bundesländer, während die Integration durch Auseinandersetzung und Beteiligung der Bevölkerung sicherlich vernachlässigt wurde.

nis im Sinne eines Abwehrrechtes gegenüber staatlichen Ansprüchen, aber auch Individualisierung und Enttraditionalisierung in dem Maß, wie nichtstaatliche Bindungen durch staatliche Sicherungssysteme ersetzt werden.

Für den schulischen Unterricht ergibt sich daraus das bekannte, hier etwas grob zu zeichnende Bild: Schulleitung und Lehrer sind die Vertreter der öffentlichen Schule, sie verkörpern als Beamte die Vorgaben der Erziehungsziele des Staates und der Lehrpläne, die Schüler dagegen „kommen hinzu“ und sollen durch geschickte Unterrichtsgestaltung dazu geführt werden, die Inhalte möglichst willig aufzunehmen. Öffentliche Schulträger stehen den privaten Schulbesuchern gegenüber. So werden auch die typischen Abwehrhaltungen von Schülern wie Stören, Desinteresse oder Schuleschwänzen als ein Ausdruck dieses „Privatisierens“ verständlich. Deshalb greifen reformpädagogische Ansätze immer wieder diese eine Schwachstelle der öffentlichen Schule an, um das Gefälle zwischen Schulinstitution und Schülerpersönlichkeit und zwischen Oben und Unten zu überwinden. Keine Bildungsreform kommt um diese Frage herum: Wie können die vielfältigen, pluralen Prozesse der Gesellschaft, aus der die Schülerinnen und Schüler kommen, die Schule selbst gestalten? Und wie kann Identitätsfindung als Globalziel des Unterrichts nicht nur privat als Fähigkeit, ein eigenes Leben zu führen, verstanden werden, sondern als Fähigkeit, in Auseinandersetzung mit den Sinn- und Beziehungsgefügen der Umwelt bindungs- und verantwortungsfähig zu werden?

Wie Pietro Rossi (Turin) kürzlich in einem Erfurter Vortrag bemerkt hat, weicht diese Bedeutung des Nationalstaats als einheitlicher Klammer über allen pluralen Prozessen aber nicht nur zunehmend einer Globalisierung, sondern ebenso sehr einer neuen Regionalisierung: Die Gestaltungskraft des Einzelnen, von Gruppen und Bewegungen, Traditionen und Kulturen, ihr Ineinander und Durcheinander ist nicht mehr auf eine dahinter liegende Einheit zurückführbar. Damit aber wächst auch die Dignität der bürgerlichen Gesellschaft: Wenn etwas, dann kann freies, nicht mehr von oben gesteuertes Handeln der Ort des guten Lebens werden und nicht nur der Vor-Ort staatlicher Ordnung sein. Damit hat die Pluralität der Gesellschaft wieder die Oberhand gewonnen. Der Staat hat nicht ihre Einheit zu schaffen, sondern eine Ordnung zu verbürgen, die das freie Agieren aller Teilnehmer ermöglicht.

IV. Vier Konzeptionen der Bürgergesellschaft

1. Aus solchen Gründen ist in den modernen Demokratien die Einsicht in die Trennung von Staat und bürgerlicher Gesellschaft Konsens. Mit der Menschenrechtstradition der Aufklärung und gegen Hegel und seine Nachfahren halten sie daran fest, dass eine zivile Gesellschaft sich gerade durch die Selbstbegrenzung des Staates vor den Grundrechten von Einzelnen und Gemeinschaften erweist. In diesem Sinn versteht *Ernst-Wolfgang Böckenförde* die Zivilgesellschaft einfach als Inbegriff des Rechtsstaates, genauer als rechtliche Zivilisierung des Staates angesichts der individuellen Freiheiten. Als der „Verfassungsstaat westlicher Prägung“ mit Gewaltenteilung, Meinungsfreiheit und Religionsfreiheit meint sie das Gegenteil einer repressiven Gesellschaft.⁷ Natürlich weist der frühere Bundesverfassungsrichter in Auseinandersetzung mit Hegel darauf hin, dass die Ausbildung von Grundrechten selbst wieder von kulturellen Traditionen und geschichtlichen Vorgängen abhängig ist – seine Aussage von den Voraussetzungen des Staates, die er sich selbst nicht geben kann, ist ja schon fast zum geflügelten Wort geworden.⁸

Anhand der Bedeutung von gelebter Religiosität für das Gemeinwesen lenkt Böckenförde dann allerdings die Aufmerksamkeit auch auf die nichtstaatlichen Prozesse in dieser Gesellschaft als die eigentliche Pointe allen staatlichen Handelns.⁹ Religion, obwohl nicht mehr Einheitsgeber des „orbis christianus“, sondern „Wesen des Unterschieds“¹⁰, wird als Teil der bürgerlichen Gesellschaft „positiv zur Betätigung und Wirksamkeit im Bereich individueller und gesellschaftlicher Freiheit freigegeben. Von dort aus, vom Ausgangspunkt der lebendigen, betätigten Überzeugung der Bürger (als Glieder ihrer Religionsgemeinschaft), kann sie durchaus gesellschaftliche und politische Bedeu-

⁷ E.-W. BÖCKENFÖRDE, *Staat, Nation, Europa. Studien zur Staatslehre, Verfassungstheorie und Rechtsphilosophie* (=stw 1419), Frankfurt a. M. 1999, hier 256.

⁸ E.-W. BÖCKENFÖRDE, *Die Entstehung des Staates als Vorgang der Säkularisation*, in: DERS., *Recht, Staat, Freiheit. Staatstheorie und Freiheitsgeschichte*, Frankfurt a. M. 1976, 92–114, hier 112. Vgl. DERS., *Kirchlicher Auftrag und politisches Handeln. Analysen und Orientierungen* (=Schriften zu Staat-Gesellschaft-Kirche 2), Freiburg 1989; DERS., *Recht, Staat, Freiheit. Staatstheorie und Verfassungsgeschichte*, Frankfurt a. M. 1991; DERS., *Staat-Gesellschaft-Kirche*, in: *Christlicher Glaube in moderner Gesellschaft* 15, Freiburg 1982, 5–120.

⁹ BÖCKENFÖRDE, *Staat, Nation, Europa* 256.

¹⁰ K. MARX, *Zur Judenfrage I* (zit. nach: K. MARX / F. ENGELS, *Werke*. Bd. 1. Hg. Vom Institut für Marxismus-Leninismus am ZK der SED, Berlin 1958, 356).

tung erlangen.“¹¹ Also gerade in Ausübung des Eigenen, das nicht das Gemeinwesen als Ganzes prägt, erhält religiöse Betätigung auch Bedeutung für die Öffentlichkeit und wird so zu mehr als zur bloßen Privatsache. Hellsichtig warnt Böckenförde davor, Religionsgemeinschaften zum bloßen Hüter der Integration und Legitimation des Staates zu machen, dem gegenüber alles Konfessorische als unnötiges Beiwerk abgetan wird.¹² „So birgt der Gedanke des Hüter- und Wächteramts die Gefahr in sich, dass die Verletzung oder Gefährdung solcher Minima zum Kriterium und auch zur Grenze des herausfordernden öffentlichen Sprechens aus religiöser und kirchlicher Verantwortung wird.“¹³ Man könnte in Anlehnung an Böckenförde geradezu den Grundsatz formulieren, dass in der Verkündigung der Religionsgemeinschaften die „Wahrung eines bloßen Grundbestandes“ ethischer Minima eines zivilisierten Zusammenlebens aller umso eher an die Stelle der Fülle der Offenbarung tritt, je mehr diese sich vor allem monistisch als staats- und einheitserhaltend verstehen. Umgekehrt wird eine Kirche auf dem Marktplatz der Bürgergesellschaft mit seiner verwirrenden Buntheit sehr viel deutlicher ihre Differenz, also ihr Ureigenes, einbringen, ohne doch alle integralistisch vereinnahmen zu wollen.¹⁴ Noch deutlicher: Kirche in der Staatsgesellschaft neigt zum Allerlei für Jedermann, zur Betreuungspastoral und zur Versorgungsstation. Kirche in der Bürgergesellschaft neigt zur Konzentration auf das „Kerngeschäft“ des Evangeliums, zur Beteiligungskirche und zur selbstsorgenden Gemeinschaft der Gläubigen. Im schulischen Religionsunterricht kann erstere ganz unterschiedliche Konzepte ausbilden: entweder traditionell den strikt obrigkeitlichen Katechismusunterricht oder modernen subjektiven, den einzelnen Schüler als Privatperson anzielenden lebensweltlichen Unterricht. Für den Religionsunterricht in der Bürgergesellschaft zeichnen sich allenfalls erste Konturen eines religionspädagogischen Konzepts ab: Schülerorientierung, Subjektoption und Erfahrungsbezug stünden nicht gegen Verbindlichkeit, Zeugnis und Evangelisierung, sondern bedingten einander. Heimat im Glauben wäre als Wahl-Heimat zu verstehen.¹⁵

¹¹ BÖCKENFÖRDE, Staat, Nation, Europa 260.

¹² Ebd. 268–272. Ein solches Missverständnis wäre „monistisch“ im Sinn Zylberbergs.

¹³ Ebd. 272.

¹⁴ Vgl. R. ST. WARNER, Work in Progress toward a New Paradigm for the Sociological Study of Religion in the United States, in: American Journal of Sociology 98 (March 1993) 1044–1093.

¹⁵ Vgl. A. WOLLBOLD, Kirche als Wahlheimat. Beitrag zu einer Antwort auf die Zeichen der Zeit (=SThPS 32), Würzburg 1998.

Geht es somit in der Bürgergesellschaft um das Eigene Einzelner und solcher Gemeinschaften, dann sind deren Prägungen und Bindungen gerade im Unterschied zum Gesamt zur Geltung zu bringen. Die Differenz wird entscheidend, soweit sie das Gemeinwesen nicht einfach ignoriert, sondern sich mit dem Eigenen in es einbringt – Differenz in Beziehung also. Um diesen Kernsatz der Bürgergesellschaft genauer zu verstehen, ist auf drei weitere Konzeptionen einzugehen, die noch stärker als Böckenförde die Unabhängigkeit der Bürgergesellschaft vom Staat betonen.

2. Die Apotheose des Staates in der totalitären Hegelrezeption hatte eine verhängnisvolle Wirkungsgeschichte in den Totalitarismen des 20. Jahrhunderts. Dagegen haben die *Bürgerrechtsbewegungen* der späten kommunistischen Zeit in Ostmitteleuropa die bleibende Bedeutung der Zivilgesellschaft entdeckt: Sie ist der Raum der Öffentlichkeit, in dem freie Menschen sich engagieren, Kultur gestalten und nach Wahrheit suchen. Für diesen Prozess muss der Staat Rahmenbedingungen schaffen, ihn aber nicht in sich selbst aufgehen lassen.

Tatsächlich war die Ausbildung einer Bürgergesellschaft die große Hoffnung in der Spätzeit des Kommunismus besonders in Polen, Ungarn und der Tschechoslowakei, aber auch in kleinen Kirchen- und Dissidentenkreisen der DDR.¹⁶ Die alles erstickende Dunstglocke des „vormundschaftlichen Staates“¹⁷ über dem öffentlichen Leben sollte aufgebrochen werden. Unbehelligt von seinem Dominanzanspruch wollten freie Geister nicht nur in einigen Nischen ihr Privatleben gestalten, sondern in freier Initiative von „citoyens“ öffentlich etwas für das Gemeinwohl tun. Es ist deutlich erkennbar, wie sich nach der Wende die postkommunistischen Länder umso besser entwickeln, je mehr solche zivilgesellschaftlichen Strukturen aufgebaut sind.¹⁸

Näherhin wäre hier an die Erfahrungen der DDR-Diaspora mit dem gemeindlichen Religionsunterricht zu erinnern, die auch nach der Ein-

¹⁶ A. ARATOW, Revolution, civil society und Demokratie, in: Transit: europäische Revue 1 (1990) 118–131.

¹⁷ R. HENRICH, Der vormundschaftliche Staat. Vom Versagen des real existierenden Sozialismus, Reinbeck bei Hamburg 1989, über die DDR.

¹⁸ Vgl. W. SEIBEL, Erfolgreich gescheiterter Institutionentransfer: Eine politische Analyse des Dritten Sektors in den neuen Bundesländern, in: H. K. ANHEIER u. a. (Hg.), Der Dritte Sektor in Deutschland. Organisationen zwischen Staat und Markt im gesellschaftlichen Wandel, Berlin 1997, 127–149.

führung der schulischen Form nicht vergessen sein sollten.¹⁹ Denn unter veränderten Bedingungen findet sich in den Gemeinden häufig noch ausgeprägter als in der alten Bundesrepublik das Bewusstsein, die katechetische Verantwortung nicht wegdelegieren zu können. Auch wird die starke Säkularität der Schule als Herausforderung begriffen, junge Christen abseits der Schule in Jugendgruppen und Jugendhäusern oder in „Religiösen Kinderwochen“ zu sammeln und das Erlebnis christlicher Gemeinschaft zu stiften. Aber auch die provisorischen Formen des Unterrichts sind aufgrund der geringen Schülerzahlen nicht nur als defizitär zu werten, sondern als Chance zu begreifen, die Abgrenzungen der Lernorte Schule und Gemeinde zu überwinden. Ein Beispiel: Mit der Unterstützung des Thüringer Kultusministeriums werden an verschiedenen Orten Religionstage am Samstag durchgeführt, die als Verwirklichung des ordentlichen Schulfachs Katholische Religion gelten. Gewiss ist dadurch eine nicht unproblematische Herauslösung des Fachs aus dem gewöhnlichen Unterrichtsgeschehen gegeben. Andererseits löst gerade diese Sonderstellung auch eine praktische Beteiligung der Bevölkerung aus, wie dies für gewöhnliche Schulstunden undenkbar erscheint. So stiftet der Bäcker des Ortes Süßspeisen, der Metzger Thüringer Würste, und die Eltern organisieren die Fahrten. Ein abschließender Gottesdienst am Abend versammelt nicht wenige Familien, Freunde und Gemeindemitglieder.

3. Der englische Sozialwissenschaftler *Ernest Gellner* definiert die Zivilgesellschaft als „eine Reihe verschiedener nichtstaatlicher Institutionen, stark genug, um ein Gegengewicht zum Staat zu bilden, doch ohne ihn daran zu hindern, seine Rolle als Friedenshüter und Vermittlungsinstanz für die wichtigen Interessengruppen zu spielen, und gleichwohl fähig, ihn daran zu hindern, die übrige Gesellschaft zu beherrschen und zu atomisieren.“²⁰ Charakteristisch für ihn ist seine Abgrenzung von zwei anderen Gesellschaftsformen. Zivilgesellschaft meint nämlich etwas anderes als die Bande von Verwandtschaft und Feudalbeziehungen in traditionellen Gesellschaften, die sich vor allem auf sich selbst beziehen, darum auch gern in sich selbst kreisen und erstarren. Daneben steht der Zivilgesellschaft aber auch der erdrückende Zentralstaat entgegen, der alle unteren Ebenen niederhält. Er beinhaltet die

¹⁹ Vgl. etwa F. G. FRIEMEL, Katholischer Glaubensunterricht in der Säkularität, in: COMENIUS-INSTITUT (Hg.), *Christenlehre und Religionsunterricht. Interpretationen zu ihrer Entwicklung 1949–1990*, Weinheim: Beltz Deutscher Studien Verlag 1998, 151–166.

²⁰ E. GELLNER, *Bedingungen der Freiheit. Die Zivilgesellschaft und ihre Rivalen*. Aus dem Englischen übersetzt von Siegfried Kohlhammer, Stuttgart 1994, 14.

„Zentralisierung der Politik und Gewaltausübung mit Rechenschaftspflicht, Amtswechsel und relativ geringer Entlohnung für diejenigen, die den politischen Apparat handhaben, sowie Wirtschaftspluralismus.“²¹ Deutlicher als andere Autoren grenzt der englische Sozialwissenschaftler somit die Bürgergesellschaft von traditionellen Formen der Zugehörigkeit ab (z. B. in der *Umma* des Islam oder in Feudalverhältnissen), indem er die freiheitliche Entfaltung Einzelner in den Mittelpunkt stellt. Entschieden bejaht er darum Pluralität und Subjektivität, fragt dann aber auch: „Wie ist es möglich, Atomisierung und Individualisierung zu haben ohne die politische Ohnmacht des atomisierten Menschen (wie in der Welt Ibn Khalduns); und wie ist es möglich, ein politisches Gegengewicht bildende gesellschaftliche Einheiten zu haben, ohne daß diese lähmend wären (wie in der Welt Fustel de Coulanges)?“²² In Antwort auf diese Frage entwirft er schließlich das Leitbild des „modularen Menschen“, der sich zu Vereinigungen zusammenschließt, ohne sich von ihnen ganz vereinnahmen zu lassen.²³

In Anlehnung an Gellner wäre Religionsunterricht als Ausdruck dieser Modularität zu verstehen. In ihm inszeniert Schule die Unterschiedlichkeit von Bürgern in ihrem religiösen Bekenntnis. Sie nimmt Abschied von der vor allem in laizistischen, vom starken Staat wie in Frankreich geprägten Vorstellungen, nur eine einheitliche Bildung könne den Zusammenhalt des Gemeinwesens garantieren. Vielmehr gehört die damit einhergehende Abstraktion von der realen Verschiedenheit in der Schule, wie sie die Schüler und Schülerinnen in ihren Lebenswelten Tag für Tag erleben, zu den chronischen Krankheiten der Schule. Denn darin ist ihre Lebensferne trotz aller pädagogischer Bemühungen vorgezeichnet. Positiv und pointiert gesagt: „Schule für alle“ kann nur eine differenzierte Schule sein, die das Prinzip des einheitlichen Klassenunterrichts durch Einzel- und Gruppenlernen ergänzt. Insofern wäre der konfessionelle Unterricht keine höchstens zu duldende Ausnahme, sondern der Regelfall dieser Differenzierung. Aber auch seitens der Kirche erfordern Gellners Überlegungen ein Umdenken. Bislang tritt sie beim Religionsunterricht vorwiegend als Organisation in Erscheinung, wenn sie Lehrer aus- und fortbildet, Lehrpläne gestaltet oder Lehrbuchkommissionen errichtet. Dagegen müsste die subjektive Seite der Religion in den Herkunftsmilieus der Kinder und Jugendlichen durchgängig in den Unterricht mit einbezogen werden, und zwar nicht nur als Reflexion darauf im Unterricht, sondern als

²¹ Ebd. 102.

²² Ebd. 108.

²³ Ebd. 109.

kontinuierliche Berührung mit dem, was an Glaube oder Zweifel unter Eltern, Geschwistern, Nachbarn und Gemeinden gelebt wird.

4. Auch der Liberale und Wahllängler *Ralf Dahrendorf* sieht die Bürgergesellschaft vor allem als Ort des Engagements Einzelner und freier Gemeinschaften.²⁴ Dass auf die Kraft dieses nicht von oben gelenkten Einsatzes zu vertrauen ist, findet er in den postkommunistischen Ländern bestätigt. Denn nur dort geht die Transformation insgesamt gut voran, wo eine entwickelte Bürgergesellschaft besteht. Für Deutschland im Prozess der Vereinigung dagegen bleibt er kritisch. Geprägt von einer Tradition, die sehr viel vom Staat erwartet²⁵, ging der Systemwechsel nach seiner institutionellen Seite zwar fast geräuschlos vonstatten. „Auch das heutige Deutschland hat sich nicht ganz freihalten können von der Bürokratie, jenem folgenreichsten Versagen des Versuchs, das Problem der modernen Politik zu bewältigen.“²⁶ Umso weniger konnte sich jedoch abseits staatlicher Initiative ein engagierter Gemeinsinn entwickeln. Das hat fast zwangsläufig zur Folge, dass die Bürger vorwiegend „bourgeois“ sind, d. h. ihrem Eigeninteresse nachgehen und ansonsten vom Staat Versorgung und Gemeinwohlsorge erwarten. Politik- und Staatsverdrossenheit haben darin ihren Grund.

Eine eigene Wendung gibt Lord Dahrendorf seinem Verständnis der Bürgergesellschaft dadurch, dass er die Bedingungen der Freiheit in tieferliegenden Bindungen erkennt, den „Tiefenstrukturen der Zugehörigkeit (deep structures of belonging)“²⁷, ohne die der Gewinn an Freiheit ohne größeren Belang bleibt und sich in bloßem Konsumismus verliert. Darunter versteht er „Zugehörigkeiten zu Familie und Gemeinde, Traditionsgruppe und Kirche. Vielleicht kann man von einer Tiefenkultur sprechen, die Menschen hält und leitet“, also Bindungen mit der Verbindlichkeit einer „Religion, Obligation“.²⁸ Nicht Verfassungspatriotismus oder rationale Einsicht allein, sondern nur den ganzen Menschen

²⁴ Vgl. etwa R. DAHRENDORF, *Der moderne soziale Konflikt. Essay zur Politik der Freiheit*, München 1994; DERS., *Die Quadratur des Kreises. Freiheit, Solidarität und Wohlstand*, in: *Transit: europäische Revue* 12 (1996) 5–28; DERS., *After 1898. Morals, Revolution and Civil Society*, Houndmills u. a. 1997.

²⁵ Vgl. H. PLESSNER, *Die verspätete Nation. Über die politische Verführbarkeit bürgerlichen Geistes* (1935/1959), in: DERS., *Gesammelte Schriften*. VI, Frankfurt a. M. 1982, 7–223.

²⁶ DAHRENDORF, *Der moderne soziale Konflikt* 107. Darin ist die Folge von Bismarcks gescheitertem Versuch zu erkennen, Wohlfahrt statt Bürgerrechten anzubieten (ebd. 109).

²⁷ DAHRENDORF, *After 1989*, 31.

²⁸ DAHRENDORF, *Der moderne soziale Konflikt* 41.

ergreifende Verwurzelungen, seien sie ererbt oder erst im Lauf des Lebens eigenständig errungen, können Kräfte entwickeln, „die die Herzen ebenso wie die Köpfe der Leute erfassen, ohne durch das Gefühl das zu zerstören, was durch die Vernunft aufgebaut wurde“. ²⁹ Dagegen warnt er: „Eine der Gefahren, denen die Bürgergesellschaft ausgesetzt ist, ist die der Anomie. Menschen verlieren den Halt, den ihnen nur tiefe kulturelle Bindungen vermitteln können; am Ende geht nichts mehr, und alles wird gleich gültig, damit gleichgültig.“ ³⁰

V. Kirche und Religionsunterricht in der Bürgergesellschaft

Auch Kirchen haben sich (einschließlich der Weitergabe des Glaubens) zumindest latent recht stark vor allem vom Verhältnis Kirche-Staat her definiert, weniger von dem zwischen Kirche und Gesellschaft mit ihren pluralen Kräften. ³¹ So ist es verständlich, dass auch Kirchenvertreter selbst als Antwort auf die Pluralisierung und Deinstitutionalisierung instinktiv nach dem kleinsten gemeinsamen Nenner suchen (insofern ist jede Gegenposition zu LER letztlich recht schwach): Kirche als Sicherung des moralischen Grundwasserspiegels der Gesellschaft. Nach unseren Überlegungen steht aber eher ein Paradigmenwechsel an: Sich selbst differenzbewusst als kleine Herde begreifen, die gar nicht mit dem Anspruch auftreten kann, *für* alle zu sprechen – wohl aber, im Sinn des Öffentlichkeitsauftrags *zu* allen zu sprechen –, dies aber profiliert aus der Kraft der spezifischen eigenen Überzeugungen. Gerade in dieser Spannung wäre der Religionsunterricht an der öffentlichen Schule zu begründen. Wenn die Bürgergesellschaft die heranwachsende Generation in der Schule in pädagogisch reflektierter Weise in ihr Leben einführte, wäre auch die Bindung des Religionsunterrichtes an die kirchliche Gemeinschaft nach Art. 7, 3 des Grundgesetzes kein Sonderfall, sondern nur ein prominentes und eigengeprägtes Beispiel für die Schule in der Bürgergesellschaft. Seine Konfessionalität wäre keine anachroni-

²⁹ „... which captures the hearts as well as the minds of people without destroying by emotion what it has created by reason?“ (DAHRENDORF, After 1989, 32). H. JOAS, Die Entstehung der Werte, Frankfurt a. M. 1997, hebt in ähnlicher Weise die umfassenden Kräfte der Wertbindung hervor und betont sogar die religiöse Tiefenstruktur der Entstehung solcher Bindungen: „Werte entstehen in Erfahrungen der Selbstbildung und Selbsttranszendenz“ (ebd. 10).

³⁰ DAHRENDORF, After 1989, 76. Ein wichtiges Grundlagenwerk zu den Entbindungstendenzen eines administrativen Wohlfahrtsstaates in einer Dahrendorf verwandten Perspektive stellt dar: R. NISBET, The Quest for Community. A Study in the Ethics of Order and Freedom, San Francisco 1990 (Erstausgabe Oxford 1953).

³¹ Was etwa W. HUBER, Kirche und Öffentlichkeit, Stuttgart 1973, fordert.

stische Besitzstandswahrung eines Privilegs, sondern geradezu ein Paradigma für sie. Gläubige Menschen in ihren Tiefenbindungen, wie sie in Familien, Gemeinden und in den Großkirchen zum Ausdruck kommen, bringen in einem spezifischen organisatorischen Rahmen ihr Eigenes für das Gemeinwohl ein. Konkret wäre das ein Religionsunterricht, der noch wesentlich stärker mit dem gelebten Leben der gläubigen „citoyens“ verbunden wäre. Kirchenbezug wäre nicht nur über Lehrplankommissionen und *missio canonica* herzustellen, sondern durch viel Kontakt etwa über Projekte, Praktika, berufsfeldorientierendes oder künstlerisches Lernen vor Ort, Zeitzeugenbefragungen, Kontaktstunden, ständige Integration von Hausaufgaben in den Unterricht, Einladung an Christen mit ihren diakonischen oder spirituellen Diensten in den Unterricht u.v.a. Der alte Gegensatz von Schule und Leben könnte so wenigstens ansatzweise überwunden werden. Leitbild des Unterrichts wäre die Stiftung von pädagogisch verantworteter Begegnung, also Unterricht nicht als Lebensferne, sondern als Inszenierung von Welt. Weil Bürgergesellschaft profilierte, aber zugleich ihrer Differenz bewusste und darum tolerante und dialogbereite Menschen braucht, würde sich dabei konfessionelle Profilierung und Offenheit für gestufte oder gar nicht vorhandene Kirchlichkeit ebenso wiederfinden können wie ein am freien Menschen orientiertes Bildungskonzept, das aber nicht bloß eine tändelnde, sondern eine engagierte und damit vor sich selbst und anderen verantwortete Freiheit zum Ziel hätte.