

ANDREA LEHNER-HARTMANN

Gelebte Religionsfreiheit in einem säkularen Staat. Was kann und hat (religiöse) Bildung zu leisten?

Religion wurde in letzter Zeit in unterschiedlichen gesellschaftlichen Diskursen zu einem zunehmend dominanten und kontroversen Thema. Bildungskontexte bleiben davon nicht unberührt. Christliche Religion, wie sie in Mitteleuropa über viele Generationen hinweg gesellschaftliches Leben geprägt hat, steht nicht mehr uneingeschränkt im Mittelpunkt. Zunehmend treten andere Religionen in den Vordergrund. Durchaus positiv mit Etiketten wie friedvoll, Selbstfindung, spirituell o.ä. sind buddhistische Traditionen belegt; Berichte über Hollywoodstars, wie Richard Gere, Brad Pitt, Sharon Stone, Leonardo DiCaprio, Goldie Hawn u. a., die sich in buddhistische Klöster zurückziehen oder spirituell ihr Leben buddhistisch inspiriert neu ausrichten, verstärken dies. Konträr dazu wird *der* Islam – verstärkt durch Migrations- und Flüchtlingsbewegungen – vorrangig in seinen gewaltsamen Formen diskutiert. Das Judentum hingegen wird marginal wahrgenommen, von vereinzelten engagierten Initiativen abgesehen. Vermehrt lässt sich auch hier auf der negativen Seite ein Ansteigen von antisemitischen und anti-jüdischen Äußerungen ausmachen. Obwohl das Christentum explizit kaum thematisiert wird, gibt es vielfach unreflektiert die Positivfolie ab. Wurde bis in die 1980er-Jahre hinein das Christentum, insbesondere in seiner katholischen Ausprägung, selbst noch in seiner Haltung gegenüber den Menschenrechten kritisiert und als aufklärungsresistent in seinen Macht- und Herrschaftsansprüchen angeprangert, gilt es im Vergleich mit dem Islam plötzlich als friedvoll, aufgeklärt und menschenfreundlich.

Diese subtilen wie offensiven Diskurslinien verstärken sich an den Fragen zum Umgang mit geflüchteten Menschen. Es zeigt sich erneut und offensichtlich, dass Religion eine Zentralkategorie darstellt. Religion ist dabei einerseits der Gefahr ausgesetzt, für unterschiedliche Interessen instrumentalisiert zu werden: Als politischer Spielball, um eine Religion, meist den Islam, gegen andere auszuspielen, bzw. eine Religion (die christliche) kulturalistisch als leitend auszugeben und andere daran messend als *fremd* zu qualifizieren. Religion kann andererseits aber auch als identitätsstärkender Faktor missbräuchlich bei jenen eingespielt werden, die in den jeweiligen Gesellschaften schwer Tritt fassen können. Soziale Benachteiligungen, ethnisch-ideologische Interessen, patriarchale Geschlechterkonzeptionen sowie Ab- und Ausgrenzungsmechanismen können sich damit auf gefährliche Weise durchaus verschränken. In den politischen oder medialen Diskursen sind differenzierte Abhandlungen darüber selten anzutreffen.

In diesen Diskursen spiegeln sich viele Irritationen und auch Ängste: Fallen unsere Gesellschaften hinter die Errungenschaften der Aufklärung zurück? War es nicht das erklärte Ziel, dass Religion, abgelöst durch Wissenschaft und rationales Denken, in ihrer gesellschaftlichen Bedeutung zum Verschwinden gebracht wird? Gefährden gegenwärtige Entwicklungen, der Bedeutungszuwachs von Religion in bestimmten Personengruppen, unsere säkular ausgerichteten Staaten dahingehend, dass religiöse Gemeinschaften einen Anspruch stellen, ihren Einfluss auf die Gestaltung gesellschaftlichen Lebens (wieder) politisch geltend machen zu wollen?

Diese Grundfragen fordern dazu heraus, das Verhältnis von Staat/Politik und Religion in ihrer institutionalisierten Ausformung näher zu betrachten. Danach gilt es zu klären, welche Bedeutung religiöser Bildung in einem säkularen Staat zukommen kann und welche zukünftigen Herausforderungen anstehen.

1 Zum Verhältnis von Religion und Politik

1.1 Das Problem von Nähe und Distanz

Bezüglich des Verhältnisses von Politik/Staat und Religion lassen sich sowohl historisch als auch gegenwärtig zwei Extrempositionen ausmachen, zwischen denen es ungezählte Abstufungen und Ausformungen gibt. Vermehrt trifft man in westlichen Staaten die Position von „Religion ist Privatsache“ an, verstanden als klare und strikte Trennung der religiösen Lebenssphäre von anderen. In Form eines radikalen Atheismus kann dies so weit gehen, dass gefordert wird, religiöse Symbole und Handlungen aus

dem öffentlichen Raum gänzlich zu verbannen. Debatten zum Kreuz in Gerichtssälen oder Klassenzimmern, Auseinandersetzungen über das Kopftuch, der Streit, das Glockengeläute an Kirchen abzustellen, das Verbot von Minaretten und die Forderung, Moscheen möglichst „unsichtbar“ zu machen, dokumentieren dies anschaulich.¹

Der Position einer strikten Trennung zwischen Religion und Politik/ Staat, die Volker Ladenthin mit dem Stichwort „Beziehungslosigkeit“ belegt, steht die Position der „Behauptung eines Ableitungsverhältnisses“ von Religion und Staat gegenüber,² wie es in Staaten, die ihre Legitimation aus einer „Staatsreligion“ beziehen, erfolgt(e). Wird (eine) Religion zum Fundament politischen Handelns gemacht, ist dies mit einer Einschränkung von Religionsfreiheit für andere religiöse und weltanschauliche Gruppierungen sowie einer fundamentalistischen Verengung und Machtkonzentration innerhalb einer Religion oder Denomination verbunden. Beide Positionen, „Beziehungslosigkeit“ wie „Ableitungsverhältnis“, sind bestimmt von der Ausklammerung anderer, wenngleich aus unterschiedlichen Gründen und unterschiedlichen Interessen. Wird in dem einen Begründungsmodell Religionsfreiheit einseitig als Freiheit von Religion verstanden, bewirkt im anderen Modell die Dominanz einer bestimmten religiös-weltanschaulichen Position die Marginalisierung anderer Positionen bis hin zu Unterwerfung und Verfolgung Andersdenkender und Andersgläubiger.

Das Verhältnis von Religion und Staat/Politik lässt sich weder mit einer vollständigen strukturellen Verdrängung von Religion – bleibt sie doch in der Überzeugung der Individuen präsent – noch über die Definitionsmacht einer Religion, die zum Maßstab und zur Richtschnur für andere Überzeugungssysteme wird, angemessen erfassen. Eine differenzierte Auseinandersetzung mit Fragen nach weltanschaulicher Neutralität eines Staates, gelebter negativer wie positiver Religionsfreiheit, möglichen Strategien im Umgang mit weltanschaulich-religiösen Konflikten bleibt notwendig.³

Wie neuere Konzepte zur Gestaltung eines *säkularen Staates* zeigen, ist der Verweis von Religion in einen privaten Sonderbereich im Gegenüber zu politischem Handeln keine zufriedenstellende Lösung. Vielmehr ist

¹ Aber wie Hans Schelkshorn (2016), *Religiöse Bildung*, herausarbeitet, sind trotz aller Gegensätze in den unterschiedlichen Positionen „die Grenzen zwischen dem Religiösen und Säkularen bereits im Zeitalter der Aufklärung unscharf“ (ebd., 12).

² Ladenthin (2014), *Religiöse Bildung*, 205.

³ Wie das Beispiel der Türkei anschaulich zeigt, kann der Wandel von einem sich als säkular verstehenden Staat, der auf einer klaren Trennung von säkularen und religiösen Sphären beruht, hin zu einem religiös dominierten relativ rasch erfolgen. An diesem Beispiel kann man lernen, dass das Bekenntnis zu Säkularität nicht zuletzt dann schnell kippen kann, wenn der Umgang mit Religion und anderen Weltanschauungen im öffentlichen Raum weitgehend ungeklärt bleibt.

angesagt, konstruktive Wege zu finden, wie mit religiöser Pluralität umzugehen ist und wie das Recht auf Religionsfreiheit (Art. 18 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte) nicht nur in einer negativen Form der *Freiheit* von, sondern auch in seiner positiven Ausformung als *Freiheit zu* zu verstehen ist. Ein Staat wahrt seine Neutralität insofern, als er sich aus keiner bestimmten Weltanschauung oder Religion heraus begründet, sondern vielmehr darauf achtet, dass ein friedvolles Zusammenleben von Menschen mit unterschiedlichen Wertemodellen und Lebenspraxen ermöglicht wird.⁴ Nach Böckenförde wird die Religion „vom säkularisierten Staat keineswegs negiert oder beiseite gestellt. Er findet sie vor und setzt sich in ein Verhältnis zu ihr. Dieses Verhältnis ist dadurch gekennzeichnet, dass zum einen die Religion vom Staat freigegeben, in Freiheit gesetzt wird. Ihre Zulassung, Organisation und Ausübung ist keine staatliche Angelegenheit mehr [...]. Zum andern aber wird die Freiheit und Wirksamkeit der Religion vom Staat und seiner Rechtsordnung unter dem Gesichtspunkt seiner weltlichen Aufgaben und Zwecke auch eingegrenzt.“⁵

Ähnlich charakterisiert Potz Neutralität bzw. das Verhältnis des Staates zu Religion: „Die religiöse Neutralität des Staates resultiert aus den religiösen Freiheitsgarantien und dem Gleichheitsgrundsatz. Dabei sind eine distanzierende Form der Neutralität und eine kooperierende Form zu unterscheiden. Dort, wo der Staat in den hoheitlichen Kernbereichen tätig wird, hat er dies ohne Ansehung der Religion und Weltanschauung zu tun, es ist distanzierende Neutralität und damit eine klare Trennung erforderlich. Darüber hinaus hat der Staat einen entsprechenden rechtlichen Rahmen bereitzustellen, was gegebenenfalls Kooperation einschließt.“⁶

Dass sowohl die rechtliche Umsetzung als auch die Argumentationsstrategien in den einzelnen europäischen Ländern sehr unterschiedlich ausfallen, ist gelebte Realität und verweist einerseits auf unterschiedliche historische Entwicklungen sowie andererseits darauf, dass der Diskurs zur Frage des Verhältnisses von Religion und Politik beständig weitergeführt werden muss. Selbst dort, wo die gesetzlichen Regelungen gegenwärtig klar sind, gilt es, das Verhältnis von Staat und Religion je nach politischen, sozialen und religiösen Entwicklungen immer wieder neu auszuloten. Durch terroristische Anschläge und die Herausforderungen im Umgang mit geflüchteten Menschen wurde und wird die Dringlichkeit solcher Diskussionen besonders deutlich. Dass Religion in aktuellen Debatten schnell als auszugrenzen-

⁴ Vgl. dazu ausführlich: Spohn (2016), Säkularer Staat.

⁵ Böckenförde (2007), Säkularisierter Staat, 13 f.

⁶ Potz (2013), Religionsrecht, 137.

des Gewaltpotenzial fokussiert wird, hat nach Casanova mit „Europas Angst vor der Religion“⁷ zu tun. Europäische Menschen haben das Konzept einer besonderen Gewaltaffinität von Religion in ihren Köpfen, das als Gefahr für Demokratie und friedvolles Zusammenleben angesehen wird.⁸

Neben Domestizierungs- und Ausgrenzungsversuchen lässt sich auch eine zunehmende Politisierung von Religion zum Zweck (partei-)politischer Interessen feststellen, wie sie beispielsweise gegenüber dem Islam in negativer, ausgrenzender Weise und gegenüber dem Christentum in positiv vereinnehmender Weise (z. B. in der Konzeptionierung einer *westlich-christlichen Leitkultur*) erfolgt.

1.2 Der säkulare Staat und seine ordnungsgestaltende Funktion im Umgang mit Pluralität

Entgegen der verbreiteten Auffassung von einer strikten Trennung zwischen säkularen und religiösen Bereichen, wie sie in modernisierungstheoretischen Positionen anzutreffen sind, sucht Charles Taylor dieses Verhältnis kulturtheoretisch zu fassen. Der gängigen dichotomischen Entgegensetzung von einer *säkularen* Moral und einer *religiösen* Moral hält er deren Verquickung entgegen und betont die Abhängigkeit der säkularen westlich-modernen Kultur von kognitiven und moralischen Kategorien des Christentums.⁹ Dabei bleibt er selbst einer gewissen christlichen, eurozentrischen Perspektive verhaftet, indem er den Einfluss anderer religiöser und kultureller Traditionen außer Acht lässt, wie postkoloniale Einwürfe anmahnen.¹⁰

Die Säkularismusdebatte lässt sich nicht auf Basis der Vorstellung zweier voneinander unabhängiger und getrennter Sphären führen, wie Taylor u. a. einmahnen, vielmehr geht es um die Frage, wie eine geordnete Gestaltung des Zusammenlebens bei pluralen Wertorientierungen ohne Bevorzugung einer bestimmten Glaubensrichtung oder Weltanschauung durch den Staat gelingen kann. Dies gilt es auch für Bildungskontexte zu explizieren, werden doch in ihnen wie in einem Brennglas die gesellschaftlich virulenten Fragen friedlichen Zusammenlebens deutlich und heftig diskutiert. Gemäß

⁷ Vgl. Casanova (2009), Angst.

⁸ Aufgrund der Fokussierung auf Religion wird übersehen, dass es auch staatliche Gewaltpotenziale gibt bzw. dass das Gewaltpotenzial, das Religion zugeschrieben wird, mit kulturellen, ethnischen und nationalen Identitätsfragen verschränkt ist. Vgl. ausführlicher Spohn (2016), Säkularer Staat, 61–74.

⁹ Vgl. Spohn (2016), Säkularer Staat, 126.

¹⁰ Vgl. ebd., 128 ff. Diesen Einwand greift Taylor selbst auch in seinen neueren Publikationen konstruktiv auf; vgl. Taylor (2012), Neubestimmung.

dem von Casanova festgestellten europäischen Vorurteil gegenüber Religion erhält diese eine Schlüsselposition im Hinblick auf identifizierte Schwierigkeiten und Probleme in der Entwicklung einer Gesellschaft. „Dass innenpolitische Auseinandersetzungen um Religion vielfach im bildungspolitischen Feld ausgetragen werden, ist dabei nicht zufällig, da gerade das Feld von Erziehung und Bildung gegenüber Religion besonders sensibel ist.“¹¹ Im Umgang mit religiösen Fragen in unterschiedlichen Bildungskontexten, vom Kindergarten über die Schule bis hin zu Erwachsenenbildungseinrichtungen, gibt es derzeit große Unsicherheiten. Die Frage, wie man mit religiösen und weltanschaulichen Positionen umgehen soll, ist dringlich wie nie zuvor.

1.3 Vom Menschenrecht auf Religionsfreiheit

In liberalen Demokratien bilden Menschenrechte die konsensuale Basis für die Gestaltung gesellschaftlichen Lebens. Wie bereits angeklungen ist, erhält die Diskussion über Religionsfreiheit schnell eine Schiefelage in Richtung negativer Religionsfreiheit. Entlang des Menschenrechts auf Religionsfreiheit ist nicht nur zu fragen, wie einzelne Lebensbereiche frei von Religion gehalten werden können, sondern wie ein Zusammenleben von Menschen mit unterschiedlichen Wertorientierungen bestmöglich gelingen kann, wie Konflikte ausgehandelt und Potenziale genutzt werden können. In diesem Sinne ist das Verhältnis des liberalen säkularen Staates zur Religion nicht distanziert oder neutral, sondern vielmehr aktiv gestaltend¹² und erfordert je nach gesellschaftlicher Entwicklung ein je neues Ringen um eine konkrete ausgewogene Ausgestaltung.¹³

Nach Taylor erfordert der Umgang mit gesellschaftlichem Pluralismus „prinzipiengeleitete[...] Distanz“, die auf den drei Grundgütern der französischen Revolution aufruht: Freiheit (1), Gleichheit (2), Brüderlichkeit (3). Demgemäß darf niemand im Bereich der Religion oder Weltanschauung einem Zwang unterworfen werden. Dies umfasst auch die Freiheit, nicht zu glauben (1). Zwischen den Menschen unterschiedlichen Glaubens und unterschiedlicher Weltanschauungen muss Gleichberechtigung herrschen. Niemand hat Anspruch darauf, bevorzugt zu werden oder dass seine Religion zur Staatslehre erhoben wird (2). Alle religiösen und weltanschaulichen Richtungen müssen gehört und in den Entwicklungsprozess der Gesellschaft (worum geht es und wie soll es umgesetzt werden) eingebunden

¹¹ Könemann (2016), *Theologie*, 129 f.

¹² Vgl. Spohn (2016), *Säkularer Staat*, 139.

¹³ Vgl. Taylor (2012), *Neubestimmung*, 55 und 77.

werden. Dies kann auch sehr konflikthaft geschehen (3). Taylor führt dann noch eine vierte Zielsetzung an, die ebenfalls der „Brüderlichkeit“ zugeordnet werden kann: das Bemühen, dafür zu sorgen, dass die Beziehungen zwischen Menschen mit unterschiedlichen religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen harmonisch und einvernehmlich gestaltet werden.¹⁴

Wenngleich damit nicht alle konkreten Fragen und Problemstellungen einfach zu lösen sind, entwerfen Taylors Gedanken normative Vorgaben für das Handeln eines Staates, die aufgrund eines gemeinsamen Konsensbildungsprozesses leitend für die Individuen in westlichen Gesellschaften sind. Die Rolle des Staates besteht nicht darin, selbst offiziell Partei zu ergreifen, sondern darauf zu achten, dass alle im übergreifenden Konsens enthaltenen Stimmen die gleiche Chance bekommen, sich in den Prozess der Aushandlung einzubringen. Positionen, die sich nicht konstruktiv zu anderen in Beziehung setzen und als Teil des übergreifenden Konsenses definieren können, stehen außerhalb des Diskurses.¹⁵

Die grundsätzlichen – wenngleich recht skizzenhaften – Überlegungen zum Verständnis eines säkularen Staates und zum Umgang mit religiöser und weltanschaulicher Vielfalt bilden die Voraussetzung dafür, klären zu können, welcher Ort und welche Aufgaben religiöser Bildung heute zukommen. Nachdem Bildung wie Religion schillernde Begriffe mit vielfältigen Bedeutungsgehalten sind, gilt es vorneweg orientierende Bemerkungen zum Verständnis von Religion und Bildung zu formulieren.

2 Religiöse Bildung in säkularen Kontexten

2.1 Religion – ein vieldeutiger Begriff

Dass in den gesellschaftlichen Diskursen mit sehr unterschiedlichen Religionsverständnissen operiert wird, die nicht immer kompatibel sind, erschwert oftmals das Gespräch miteinander. Religion ist ein sehr vieldeutiger Begriff, der institutionalisierte Formen ebenso umfasst wie subjektiv gelebte Überzeugungen. In einem substantialistischen Verständnis wird Religion zumeist an einem klar zuordenbaren Bekenntnis und einer nachvollziehbaren Praxis in Kirchen oder anderen Religionsgemeinschaften festgemacht. Ein funktionalistisches Verständnis hingegen orientiert sich an der Frage, was Religion für das Individuum leistet. In diesem Fall kann Religion dann sehr viele Phä-

¹⁴ Vgl. ebd., 53 f.

¹⁵ Vgl. ebd., 53–58; Spohn (2016), Säkularer Staat, 166.

nomene umfassen, die oftmals schwer bzw. nicht immer eindeutig als religiös zu identifizieren sind.

Daneben finden sich Modelle, die Dimensionen von Religion beschreiben, welche bei (fast) allen Religionen anzutreffen sind.¹⁶ Im Kontext religionspädagogischer Reflexionen finden wir eine Fokussierung auf individuelle Religiosität vor, die vor allem das Freiheitsmoment religiöser Selbstdefinition stärken möchte und somit funktionale Aspekte von Religion thematisiert. Da dies aber nicht im luftleeren Raum geschieht, sondern zumeist unter Bezugnahme auf institutionalisierte Formen von Religion erfolgt, die eine bestimmte Sprache und Vollzugsformen bereitstellen, kommen auch substanzuell-normative Aspekte zum Tragen. Wird Religion in Bezug auf Bildungsprozesse diskutiert, gilt es sowohl die institutionalisierten Formen von Religion, wie sie in ihren jeweiligen Strukturen und Repräsentant/inn/en sichtbar werden, als auch die subjektiv ausgebildeten religiösen Überzeugungen in den Blick zu nehmen.¹⁷

Monika Jakobs schlägt vor, einen kontextuellen Religionsbegriff zu entwickeln, der vier Elemente umfassen soll:¹⁸ 1.) die anthropologische Dimension, die auf die Offenheit für das Transzendente und für Sinnfragen verweist; 2.) die soziologische Dimension, welche die Funktionen von Religion im Sinne von Stabilität, Kontingenzbewältigung, Identität im Leben des Einzelnen erfasst; 3.) die historische Dimension, die einen Einblick in die konkreten Ausformungen von Religion gibt und 4.) die theologische Dimension, die auf Glauben als gelebte Praxis und Lebensdeutung hinweist.

In Evidenz zu halten gilt es dabei jedoch, dass den Religionsbegriff eine stark eurozentrisch geprägte Begriffsgeschichte charakterisiert und sich von daher nicht alle transzendenzbezogenen Lebensformen und Überzeugungen darunter subsumieren lassen.

2.2 Bildung – ein vieldeutiger Begriff

Ähnlich wie beim Religionsbegriff gibt es auch beim Bildungsbegriff um ein adäquates Verständnis konkurrierende Interpretationsweisen, die sich durchaus konträr zueinander verhalten. In den verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen wie Wirtschaft, Politik, Kultur und Wissenschaft trifft man auf sehr unterschiedliche Verständnisweisen. Eine weltweit dominant vereinnehmende Verwendung von Bildung lässt sich durch ökonomische Zwänge

¹⁶ Vgl. Smart (1989), *World's*, 10–25.

¹⁷ Vgl. ausführlicher Lehner-Hartmann (2014), *Lernen*, 27–30.

¹⁸ Vgl. Jakobs (2002), *Religion*, 80.

auf (schnelle) Verwertbarkeit hin ausmachen.¹⁹ Sie nimmt ihre Orientierung vorrangig an bestimmten volkswirtschaftlich formulierten Zielen, während die Bedürfnisse des Einzelnen und die großen humanen Herausforderungen von Gesellschaft zurückgedrängt bzw. ebenfalls auf den Nützlichkeitsaspekt hin (um-)formuliert werden.

Im Bildungsbürgertum lässt sich zudem eine Tendenz erkennen, die Bildung als unabdingbare Ressource zur Teilhabe am bürgerlich-kulturellen Leben ausweist. Orientiert an einem vordefinierten Bildungskanon, an bestimmten Umgangsformen und Verhaltensregeln wird Bildung zum Ausweis einer „schöngeistigen“ Elite, womit sich diese habituell von den „Ungebildeten“ abgrenzen kann. Die Bezugnahme auf Religion, insbesondere das Christentum in Europa, ist in diesem Milieu, wenn schon nicht aus persönlich gelebter Überzeugung, so doch zumindest kulturgeschichtlich begründet. Bildung wird aber gerne auch in politischen Kontexten als jenes Instrument angesehen, das eine bestmögliche Anpassung an gesellschaftliche Herausforderungen zur Bewältigung von Krisen, für Frieden in der Gesellschaft, für Wettbewerbs- und Zukunftsfähigkeit garantieren soll. Bildung soll dann „jenes Vakuum füllen, das mit dem Wegfall der religiösen Gewissensschärfung entstanden ist. Gerade die Herstellung von Loyalität, Berechenbarkeit und Verlässlichkeit ist in den technisch hochgerüsteten Gesellschaft mit ihrer Überanfälligkeit und Fragilität von existentieller Bedeutung.“²⁰ Die in den unterschiedlichen gesellschaftlichen Kontexten anzutreffenden Bildungskonzeptionen stehen dabei nicht unverbunden nebeneinander, sondern gehen sehr oft unterschiedliche Koalitionen ein.

Neben berechtigten Zielen, die den einzelnen Bildungsverständnissen eingeschrieben sind, bleiben aktuelle Bildungsdiskurse mit ihren Forderungen nach Standardisierung, Zertifizierung, Selbstvermarktung, Evaluierung u. Ä. an vielen Stellen im Widerspruch zu einem humanistisch motivierten Bildungsverständnis, das sein – durchaus auch als idealistisch und elitär anmutendes – Ziel darin sah, den Menschen als autonomes Wesen in Freiheit zu setzen und ihn aus Herrschaftsverhältnissen zu befreien. In Anschluss an Adornos Machtkritik ist im Bewusstsein zu halten, dass Bildung in der Spannung steht, Machtverhältnisse kritisieren und gleichzeitig dem Machterhalt dienen zu können;²¹ dies wird beispielsweise aktuell daran sichtbar, dass soziale Zugehörigkeit nach wie vor eines der stärksten Kriterien für den Zugang zu Bildung darstellt.²²

¹⁹ Vgl. Nussbaum (2012), Profit.

²⁰ Gronemeyer (1997), Lernen, 23.

²¹ Vgl. Pongratz (2010), Sackgassen, 140.

²² Vgl. Vogtenhuber/Siegele/Lassnig (2015), Indikatoren.

Bildung ist und bleibt vor Vereinnahmung nicht gefeit. Permanente Bildungskritik ist daher gefordert, um eine lineare Fortschrittsgläubigkeit zu durchbrechen und durch einen humanistisch orientierten Bildungsbegriff Kritik an gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnissen als auch Kritik am Bildungsbegriff selbst zu üben.²³ Dies ist insbesondere im Hinblick auf den Umgang mit den vielfältigen Weltanschauungen und religiösen Überzeugungen in Evidenz zu halten. Eine plurale Gesellschaft bedarf kontinuierlich einer kritischen Diskussion zu Bildungsfragen und zum Bildungsbegriff.

Plurale Gesellschaften benötigen dringlicher denn je ein Bildungsverständnis, das auf eine Transformation von Welt- und Selbstverständnis abzielt und sich nicht im Aneignen eines bestimmten Wissenskanons erschöpft²⁴ oder im Vermitteln geschlossener Weltbilder besteht. Mit Rainer Kokemohr lässt sich „Bildung als ein Prozess [...] begreifen [...], der durch einen fremden Anspruch herausgefordert wird“. Demgemäß werden Bildungsprozesse dort notwendig, „wo Erfahrungen nicht in die Grundfiguren jener lebensgeschichtlich aufgebauten Ordnung integriert werden können, die meine alltäglichen Interpretationen leiten“²⁵. In Konfrontation mit anderen Lebensentwürfen und -deutungen werden bisherige Ordnungsmuster in Frage gestellt, und neue müssen aufgebaut werden.²⁶ Zentral an Kokemohrs Position ist, dass er das Fremde als eine wesentliche Kategorie für Bildungsprozesse ansieht und den Prozesscharakter von Bildung betont.²⁷ Religiöse Lebensentwürfe können solch ein fremder Anspruch sein.

Ein Bildungsbegriff, der auf Transformation abzielt, eröffnet für religiöse Bildung Möglichkeiten, sich in die Suche nach Sinn und friedlichen Formen des Zusammenlebens einbringen zu können und anfragen zu lassen und von daher an der Formation des Bildungsbegriffes als auch an deren (Selbst-) Kritik konstruktiv mitwirken zu können. Je nach religiösen Überzeugungen werden unterschiedliche Sichtweisen auf Mensch und Welt eingespeist, die nicht nur Fragen nach Transzendenz aufwerfen, sondern vor diesem Hintergrund auch die Fragen nach Gerechtigkeit und gutem Leben virulent werden lassen. Ziel religiöser Bildung kann es nicht sein, sich in vorhan-

²³ Vgl. Pongratz (2001), *Bildung*, 193.

²⁴ Dies suggerieren Bücher wie z. B.: Schwantz (2002), *Bildung*; Fischer (2003), *Bildung*.

²⁵ Kokemohr (2007), *Bildung*, 14.

²⁶ Es gilt aber in Evidenz zu halten, dass nicht jede Erfahrung, die sich in bisherige Ordnungsmuster nicht integrieren lässt, zu einem Bildungsprozess führt, wie dies beispielsweise bei Traumatisierungserfahrungen der Fall sein kann, deren mögliche Reaktionen des Verleugnens und Verdrängens die Funktion einer Überlebensstrategie übernehmen müssen. Vgl. dazu ausführlich: Lehner-Hartmann (2002), *Schweigen*, 88–94 und Zito/Martin (2016), *Umgang*, 28–45.

²⁷ Ähnlich ist auch bei Meyer-Drawe (2007), *Bildnis*, die Fremdheit impulsgebend für Bildungsprozesse, wenngleich sie von einer Fremdheit, die dem Eigenen innewohnt, spricht (vgl. ebd., 86).

dene Bildungsdiskurse bestmöglich einzupassen, sondern als Teil von Allgemeinbildung aus der jeweiligen religiösen Perspektive heraus Fragen und Antworten zur Lebensgestaltung von Mensch und Welt einzubringen und so mit anderen um ein geeignetes Bildungsverständnis zu ringen und eine Definition nicht allein bestimmten Interessensgruppen zu überlassen. „Wer den Bildungsbegriff kampflos den pragmatischen Reduktionisten aus den Wirtschaftsverbänden und Handwerkskammern überlässt, darf sich nicht wundern, wenn ‚Religion‘ über kurz oder lang bildungspolitisch ganz und gar entbehrlich erscheint.“²⁸

2.3 Religiöse Bildung transformativ

Ein Konzept, das einem transformativen Verständnis von religiöser Bildung folgt und aus christlicher Perspektive auf unterschiedliche Handlungsebenen hin expliziert wird, hat Norbert Mette bereits vor einiger Zeit vorgelegt.²⁹ Demnach ist religiöse Bildung auf individueller Ebene als „lebensbegleitend-transformatorisch“ anzulegen. Ausgangspunkt bildet dabei die Biografie des jeweiligen Individuums, die nicht zuletzt im Zuge von Individualisierungsprozessen eine hohe Bedeutung erhalten hat. In seinen biografischen Erfahrungen erfährt sich der einzelne Mensch als einzigartig und unverwechselbar und sieht sich der Sinnfrage immer wieder neu ausgesetzt. Religiöser Bildung kommt hier die Aufgabe zu, die individuellen Erfahrungen in einen größeren Kontext einzubetten. Insbesondere angesichts der Erfahrungen von Scheitern bietet der Rückgriff auf solche aus anderen Lebensgeschichten und die darin enthaltenen möglichen Gotteserfahrungen neue Deutungsmöglichkeiten. Sich selbst in einem größeren Kontext sozial wie historisch zu verankern, kann impulsgebend dafür sein, den nächsten Schritt im Leben zu wagen und neu Mut zu fassen, an sich, anderen und der Welt nicht zu verzweifeln.

Transformatorisch ist Bildung auf individueller Ebene anzusehen, weil es sich dabei „nicht um einen Lernprozess im Sinne der zunehmenden Akkumulation von Wissen und Verbesserung von Können handelt, sondern er durch existenzielle Erfahrungen ausgelöst wird, die im Rahmen der bisher erworbenen Orientierungen und Verhaltensweisen nicht bearbeitet werden können, diese vielmehr sprengen und ein neues Niveau des Umgangs mit der Wirklichkeit und des eigenen Selbstverständnisses dringlich werden lassen

²⁸ Englert (2010), Schlagseite, 127.

²⁹ Vgl. Mette (2002), Religiöse Bildung.

(biblisch gesprochen: Umkehr)³⁰. Es geht also nicht um die Bestätigung eigenen Erlebens in den Erfahrungen der anderen und somit um eine Reduktion auf Ähnlichkeiten und Bekanntes, sondern wesentlich darum, Dinge anders sehen zu lernen, Impulse aufzugreifen und Prozesse zu initiieren, die die Suche nach „Mehr“ – nicht im Sinne eines ökonomischen Zuwachses, sondern im Sinne, Dingen tiefer auf den Grund zu gehen – vorantreiben.

Auf gesellschaftlicher Ebene sieht Mette die Aufgabe von religiöser Bildung als „kritisch-solidarische“, die sich angesichts der vielen Abgötter, die verführerisch angeboten werden, in den Streit um ein angemessenes Gottesverständnis begibt und zu einer Praxis gegenseitiger Anerkennung und gemeinsamer Verständigung führt. Dazu gehört wesentlich die Wahrnehmung und Anerkennung der anderen als Geschwister und eine notwendige Parteinahme für Opfer angesichts ungerechter Verhältnisse. Die biografisch-transformativ-religiöse Sichtweise religiöser Bildung auf Ebene des Subjekts gilt es auf gesellschaftlicher Ebene in seiner Konsequenz für ein friedvolles, gerechtes Zusammenleben einzubringen. Fragen der (Bildungs-)Gerechtigkeit treten in den Vordergrund und zwingen Konzepte religiöser Bildung, sich in den Streit um ein angemessenes Verständnis – auch von normativen Setzungen von Bildung – zu begeben, und fordern selbstkritisch zur Reflexion heraus.³¹

Auf der Ebene von Religion und Kirche formuliert Mette die Aufgabe religiöser Bildung als „ökumenisch-konziliar“. Diese zeigt sich darin, dass Kirchen und Gemeinden zu „Lerngemeinschaften“ werden, die durch die Botschaft des Evangeliums einem ständigen Erneuerungsprozess unterzogen bleiben. Dies bedeutet insbesondere für ein Leben in einem säkularen Umfeld, sich nicht in erster Linie paternalistisch mit normativen Vorgaben oder Forderungen mit Verweis auf Mehrheitsverhältnisse einzubringen, sondern von dieser Welt lernen zu wollen und ständig neu auszuloten, wie sich evangeliumsgemäß in und mit dieser Welt leben lässt. Dazu gehören auch Begegnungen und Auseinandersetzung mit Menschen anderer religiöser oder konfessioneller Gebundenheit.

³⁰ Ebd., 34f. Ähnliche Überlegungen finden sich bei Dressler/Feige/Tzscheetzsch (2006), Religionslehrerin, die bei ihren empirischen Studien davon ausgehen, dass für Bildungsprozesse in der Moderne folgende Annahmen unumstößlich sind: „Eine Vermittlung, die sich allein auf kognitiv erfassbare ‚Inhalte‘ von Religion und religiös begründete Werte bezieht, ist nicht zureichend. Religiöse Bildung muss sich auch auf die Dimensionen einer gelebten religiösen Praxis beziehen“ (ebd., 16). Dies hat für sie zur Folge, dass „gelebte Religion“ in ihrer Religionslehrer/innen-Studie in ihren biografischen Bezügen zu rekonstruieren ist. Davon unterschieden wird die „gelehrte Religion“ als die von den Lehrer/inne/n berichtete Unterrichtskonzeption (ebd., 12).

³¹ Vgl. Könemann (2013), Bildungsgerechtigkeit, 40–45.

2.4 Religiöse Bildung im Religionsunterricht?

Fragen nach religiöser Bildung haben sich in den letzten Jahren stark am konfessionellen Religionsunterricht entzündet. Die in den öffentlichen Debatten transportierten Vorstellungen von Religionsunterricht haben oft nur marginal mit der Unterrichtsrealität heute zu tun. Vormals katechetische Konzepte, die in einem Auswendiglernen von Glaubenssätzen bestanden, sowie Vorgehensweisen, die mit Drohungen im Hinblick auf das Jüngste Gericht etc. operiert haben, sind längst überholt.

Damit soll Kritik an indoktrinierendem Verhalten nicht vom Tisch gewischt werden. Dort, wo dies geschieht, ist entschieden dagegen aufzutreten – auch über den jeweiligen Religionsunterricht hinaus. Ziel religiöser Bildung in einem eigenen Unterrichtsfach in der Schule ist es, Menschen mit Formen institutionalisierter Religion(en) bekannt zu machen – bedingt bereits dadurch, dass es sich bei den Schüler/inne/n um keine homogene Glaubensgruppe (mehr) handelt –, und ihnen einen Zugang zu jenen kulturellen Signaturen in Vergangenheit und Gegenwart zu erschließen, in die Religion eingeschrieben ist. Weiter gilt es zu lernen, dass Religion für viele Menschen eine Identitätsstütze darstellt und dies für einen verständnisvollen Umgang miteinander anzuerkennen ist, auch dann, wenn man sich selbst nicht als religiös definiert.

Schlussendlich ist es Ziel religiöser Bildung, den eigenen religiösen Fragen und denen der anderen Raum zu geben und Antworten kritisch zu reflektieren. Religiöse Bildung in der Schule dient nicht dazu, einen bestimmten Glauben zu praktizieren oder in diesen einzuüben,³² „sondern diesen in einer durch Wissenschaft gekennzeichneten Welt sprachfähig zu halten und zu reflektieren“³³. Dies verlangt nach einem transformativen und nicht nur rezipierenden Vorgehen mit Texten, Personen und Traditionen. Der Kritik, dass sich die Inhalte der Religionen einem wissenschaftlichen Nachvollzug entziehen würden, lässt sich mit Ladenthin entgegen: „Die Inhalte der Offenbarungsreligionen mögen reine Glaubenssache sein. Der Umstand aber, dass geglaubt werden *kann*, und die Frage danach, ob geglaubt werden *soll*, sind rationaler Argumentation zugänglich.“³⁴ Religiöse Bildung ist für ihn nicht zuletzt deswegen notwendig, weil der Mensch herausgefordert ist, sich mit seiner Endlichkeit auseinanderzusetzen.³⁵ Die Frage nach der End-

³² Einem freiwilligen Angebot zu religiösen Übungen wie Bibelwochen, Besinnungstagen u. Ä. steht allerdings nichts entgegen. Dieses ist aber nicht Teil des Unterrichts, sondern klar davon getrennt zu halten.

³³ Scheunpflug (2007), Anregungen, 50.

³⁴ Ladenthin (2014), Religiöse Bildung, 27.

³⁵ Vgl. ebd., 40 ff.

lichkeit des Menschen setzt keine Verortung in einer bestimmten Religion voraus; sie kann auch konfessionsfrei gestellt werden.

Die Kompetenzen, die in demokratischen Gesellschaften aufgrund der pluralen Zusammensetzung gefordert sind, verlangen von religiöser Bildung, dass sie nicht lediglich religionskundliche Informationen bereitstellt, sondern „die Binnenperspektive des Vollzugs einer Religion und die Außenperspektive der distanzierten Reflexion über Religion ins Verhältnis setzen zu können, ohne dass das eine das andere dementiert“³⁶. Dabei gilt es insbesondere die Differenz zwischen Reden *über Religion* und *religiöser Rede* bewusst zu halten. Dies geschieht einerseits, wenn in der religiösen Sprache – in den meisten Fällen wie sie von institutionalisierten Formen ausgeprägt wurde – kommuniziert wird und andererseits unvertraute Formen religiöser Rede elementar erschlossen werden.

Differenzkompetenz wird von Dressler dazu als wichtige Fähigkeit ausgewiesen. Diese zeigt sich in zweierlei Hinsicht: Erstens in der Fähigkeit zum Perspektivenwechsel, der Fähigkeit, zu wissen, wann welche Kommunikationsform angemessen ist. „Ich muss im Blick auf die Situationen und Orte meiner Lebensführung entscheiden können, wann ich nach Regeln alltagspraktischer Klugheit kommuniziere und wann nach Regeln privater Intimität, wann nach Regeln wissenschaftlicher Geltungsansprüche und wann nach Regeln ästhetischer Geschmacksurteile – und eben auch: wo und wann religiöser Zeichengebrauch angemessen, sinnvoll, lebensdienlich und existenziell geboten ist.“³⁷

Zweitens geht es um die Fähigkeit, Unsicherheiten, Ungewissheiten auszuhalten und nicht in geschlossene Weltbilder überführen zu wollen; also um das Ausbilden von Unsicherheitstoleranz. Dazu gehört auch, dass totalitären Ansprüchen Widerstand geleistet werden kann. Unsicherheit, Zweifel sind in religiösen Überzeugungen nicht auszuräumen, sondern als Konstitutivum von Religion anzusehen, nicht zuletzt deswegen, weil sie es immer mit Dingen zu tun hat, die menschliches Verstehen übersteigen. Religiöse Bildung hat vielmehr den Umgang mit Unsicherheiten einzuüben. Für Dietrich Zilleßen wäre folglich der Religionsunterricht ein Ort, an dem man einüben kann, ideologiekritisch dazwischen zu reden. Dies darf nach ihm nur der, der keine fertigen Antworten hat. Nur ihm steht es zu, sich das Recht zu nehmen, dazwischen zu reden, in die Erfahrungen anderer hineinzufragen und „*kritisch fragend* die zu verunsichern, die die wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Abläufe beherrschen“³⁸.

³⁶ Dressler (2007), *Religiöse Bildung*, 136.

³⁷ Ebd., 137.

³⁸ Zilleßen (1995), *Bildung*, 331.

Ein transformatives Bildungsverständnis, in dem es nicht nur um Wissensvermittlung im Kontext einer bestimmten Disziplin geht, sprengt zudem die Fächergrenzen. „Da die Grenzen zwischen säkularem und religiösem Denken porös sind, wird auch an öffentlichen Schulen de facto religiöse Bildung nicht ausschließlich im Religionsunterricht vermittelt. So können unter Umständen z.B. Latein, Musik oder Philosophie-LehrerInnen mehr zur Förderung religiöser Bildung beitragen als ein Religionsunterricht, der das Niveau der kritischen Selbstreflexion der Gesellschaft unterbietet.“³⁹

2.5 Fazit und zukünftige Herausforderungen

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass „jede religiöse Bildung, die ein homogenes theologisches Weltbild zu vermitteln sucht, selbst das Minimalziel von Bildung [verfehlt], nämlich die Einführung in die Faktizität moderner Gesellschaften. Positiv formuliert bedeutet dies: Religiöse Bildung befähigt den Menschen, ihre eigene Lebensorientierung in einer kritischen Auseinandersetzung mit den religiösen und säkularen Traditionen immer wieder neu zu hinterfragen oder zu justieren.“⁴⁰

In diesem Sinne leistet religiöse Bildung einen großen Beitrag zu demokratischer Bildung. Da demokratisches Zusammenleben laufend eingeübt werden muss, können und dürfen religiöse Menschen nicht übersehen und Reflexionen zu religiösen Fragen nicht ausgespart bleiben. Wie diese Fragen von den einzelnen Individuen beantwortet werden, ob im Kontext einer vorgefassten Religion oder in Abgrenzung dazu und ohne Benachteiligungen erfahren zu müssen, ist ein Ausweis gelebter Demokratie, die Religionsfreiheit zu gewähren hat – entweder frei von Religion leben zu können oder seine religiöse Überzeugung frei leben zu können.

In Gesellschaften, die sich durch das Aufeinandertreffen pluraler, religiöser und weltanschaulicher Überzeugungen charakterisieren, gilt es nicht nur zu bedenken, wie diesen Überzeugungen in Bildungsprozessen Raum gegeben werden kann, sondern gleichzeitig auch im Bewusstsein zu halten, dass Religion und Glaube in institutionalisierter und individueller Ausprägung der Bildung bedürfen. Generell lässt sich zwar festhalten: „Auch ohne Bildung ‚gibt‘ es Religion [...]; aber ohne Bildung wüssten wir nicht von ihr.“⁴¹ Transformativ angelegte Bildungsprozesse ermöglichen, dass der Übergang von einer traditionsgeleiteten zu einer stärker individualisiert gelebten Reli-

³⁹ Schelkshorn (2016), Religiöse Bildung, 18.

⁴⁰ Ebd.

⁴¹ Ladenthin, (2014), Religiöse Bildung, 155.

gion bewältigbar wird. Dies wird sich – je nach Religionsgemeinschaft oder Konfession und je nach gesellschaftlichen Entwicklungen – unterschiedlich, möglicherweise auch zeitverschoben ereignen.

So sehr religiös-existenzielle Fragen aus Bildungsprozessen nicht ausgespart werden können, so sehr bedarf Religion auch der Bildung. Denn Religion, die sich nicht anfragen lässt, erstarrt im Fundamentalismus und lässt sich schlimmstenfalls für menschenverachtende Ideologien missbrauchen, deren Beispiele es in Vergangenheit und Gegenwart genügend gibt. Von daher ist es durchaus als zentral für die Entwicklung demokratischer Gesellschaften anzusehen, dass Religion – über die Schule hinaus – in Bildungsinstitutionen jeglicher Art nicht ausgespart bleibt. Dabei kommt Bildung die Aufgabe zu, einengende und determinierende Formen von Religion aufzudecken. Religion als Reflexionsobjekt in den Blick zu nehmen und auf Humanität und Gerechtigkeit hin kritisch zu befragen, kennzeichnet eine zentrale Bildungsaufgabe: Einerseits um vereinnahmende Tendenzen von Religionsgemeinschaften abzuwehren, und andererseits um religionsfeindliche Äußerungen und Haltungen, öffentliche Räume von Religion freihalten zu wollen, auf deren gefährliche Konsequenzen hin zu reflektieren. In diesem Sinne leistete Bildung einen zentralen Beitrag, dass und wie Religionsfreiheit im Vollsinn seiner Bedeutung praktiziert werden kann.

Für die Gestaltung religiöser Bildungsprozesse in säkularen Gesellschaften lassen sich abschließend drei Brennpunkte formulieren, die zukünftig einer (Weiter-)Entwicklung bedürfen:

Erstens, wie erhitzte Diskussionen zu Religion in Kindergärten zeigen, bedarf es hier weiterer differenzierter Auseinandersetzungen dazu, was religiöse Bildung im Elementarbereich zu leisten hat und leisten kann. Eine kulturalistisch, neutral sich gebende Überformung „vormals“ religiöser Feste und Rituale, wie sie in vielen Kindergärten bereits anzutreffen ist, kann nur als kläglicher Versuch gewertet werden, mit der Hilflosigkeit, die sich hier abzeichnet, umzugehen. Die Lösungen allein den Elementarpädagog/inn/en zu überlassen, überfordert diese. Hier bedarf es genau jenes moderierten Dialogs, den ein säkularer Staat im Umgang mit Pluralität zu leisten hat und der Religionsgemeinschaften, Eltern, Kindergärtner/innen sowie Religionspädagog/inn/en und Religionswissenschaftler/innen zusammenzubringen kann, um Modelle zu entwickeln und durch Partizipation die Chance auf Akzeptanz zu erhöhen.

Zweitens, für den schulischen Bereich erscheint es dringlich, Modelle religiöser Bildung, die über jene eines konfessionell gebundenen Religionsunterrichts hinausreichen, zu diskutieren, sodass durchaus plurale Formen religiöser Bildung – standortspezifisch angepasst – angeboten werden können. Fried-

volles Zusammenleben, konstruktives Aushandeln von Werten und Normen sowie das Verhandeln von Differenzen erfordern insbesondere im Bereich religiösen Lernens im Kontext Schule reflexive Lernformen und Handlungsräume. Dies kann in interkonfessionell und -religiös geführten Lerngruppen geschehen, für die (noch) geeignete Modelle zu entwickeln und zu etablieren sind,⁴² bzw. in moderierten Begegnungsphasen und -räumen. Dies muss nicht automatisch zu einer Abschaffung konfessionellen Religionsunterrichts führen. Aber dieser ist herausgefordert, aufgrund der relativ homogenen Lerngruppen, die sich zumindest über die Zuordnung, wenn schon nicht über das überzeugte Bekenntnis zu einer Konfession oder Religion definieren, seine Aufmerksamkeit darauf zu richten, dass Religion nicht zum identitären Aus- und Abgrenzungsmerkmal stilisiert wird, sondern dass gelernt wird, seine *eigene* Religion im Horizont anderer deuten zu lernen. Im Ausbilden von Unsicherheitstoleranz, welche die Begegnung mit dem und die Herausforderung durch den anderen zum Anlass nimmt, über die eigene Religiosität wie die der anderen nachzudenken und Ideen für ein Zusammenleben in einer pluralen Welt zu entwickeln, wird die bildende Kraft deutlich. Zusammenarbeit und Austausch mit Gegenständen wie Philosophie, Geschichte und anderen geisteswissenschaftlichen Fächern sind notwendig.

Drittens, in der Erwachsenenbildung gilt es Konzepte zu entwickeln, die eine inter- bzw. multireligiöse Ausrichtung verfolgen. Da nicht jede Begegnung mit anderen gleich zu interreligiösem Lernen führen muss und kann, sind auch jene Initiativen, die Menschen aus unterschiedlichen Kulturen, Weltanschauungen und Religionen zu einem bestimmten Thema versammeln, nicht gering zu schätzen. Angebote können dann als gut qualifiziert werden, wenn sich in der Gruppe der Teilnehmer/innen die gesellschaftliche Breite spiegelt.

LITERATURVERZEICHNIS:

Amirpur, Katajun/ Knauth, Thorsten/ Roloff, Carola/ Weiße, Wolfram (Hg.), Perspektiven dialogischer Theologie. Offenheit in den Religionen und eine Hermeneutik des interreligiösen Dialogs, Münster 2016.

⁴² Pilotprojekte, Modellregionen und Evaluationen dazu gibt es bereits, und die daraus gewonnenen Erkenntnisse geben eine gute Basis für die (Weiter-)Entwicklung ab; vgl. exemplarisch Woppowa/ Isik/ Kammeyer/ Peters (2017), Religionsunterricht; Schweitzer (2014), Interreligiöse Bildung; Lindner/ Krobath (2017), Evaluation; Amirpur/ Knauth/ Roloff/ Weiße (2016), Perspektiven.

- Böckenförde, Ernst-Wolfgang, *Der säkularisierte Staat. Sein Charakter, seine Rechtfertigung und seine Probleme im 21. Jahrhundert*, München 2007.
- Casanova, José, *Europas Angst vor der Religion*, Berlin 2009.
- Dressler, Bernhard, *Religiöse Bildung und funktionale Ausdifferenzierung*, in: Büttner, Gerhard/Scheunpflug, Annette/Elsenbast, Volker (Hg.), *Zwischen Erziehung und Religion. Religionspädagogische Perspektiven nach Niklas Luhmann*, Berlin 2007, 130–140.
- Dressler, Bernhard/Feige, Andreas/Tzscheetsch, Werner (Hg.), *Religionslehrerin oder Religionslehrer werden. Zwölf Analysen berufsbiographischer Selbstwahrnehmungen*, Ostfildern 2006.
- Englert, Rudolf, *Vorsicht Schlagseite! Was im Bildungsdiskurs der Religionspädagogik gegenwärtig zu kurz kommt*, in: *Theologisch-Praktische Quartalschrift* 158 (2010) 2, 123–131.
- Fischer, Ernst Peter, *Die andere Bildung. Was man von den Naturwissenschaften wissen sollte*, Berlin 2003.
- Gronemeyer, Marianne, *Lernen mit beschränkter Haftung. Über das Scheitern der Schule*, Berlin 1997.
- Jakobs, Monika, *Religion und Religiosität als diskursive Begriffe in der Religionspädagogik*, in: *TheoWeb* 1 (2002) 1, 70–82.
- Könemann, Judith, *Bildungsgerechtigkeit – (k)ein Thema religiöser Bildung? Normative Orientierungen in der Religionspädagogik*, in: Könemann, Judith/Mette, Norbert (Hg.), *Bildung und Gerechtigkeit. Warum religiöse Bildung politisch sein muss*, Ostfildern 2013, 37–51.
- Könemann Judith, *Theologie, Kirche und Öffentlichkeit. Zum Öffentlichkeitscharakter von Religionspädagogik und religiöser Bildung*, in: Könemann, Judith/Wendel, Saskia (Hg.), *Religion, Öffentlichkeit und Moderne. Transdisziplinäre Perspektiven*, Bielefeld 2016, 129–152.
- Kokemohr, Rainer, *Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie*, in: Koller, Hans-Christoph/Marotzki, Winfried/Sanders, Olaf (Hg.), *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*, Bielefeld 2007, 13–68.
- Ladenthin, Volker, *Wozu religiöse Bildung heute? Sieben Versuche, an der Endlichkeit zu zweifeln*, Würzburg 2014.
- Lehner-Hartmann, Andrea, *Wider das Schweigen und Vergessen. Gewalt in Familie*, Innsbruck 2002.
- Lehner-Hartmann, Andrea, *Religiöses Lernen. Subjektive Theorien von ReligionslehrerInnen*, Stuttgart 2014.
- Lindner, Doris/Krobath Thomas, *dk:RU. Evaluation 2015/2016. Ergebnisbericht*, Wien 2017.

- Mette, Norbert, Religiöse Bildung zwischen Subjekten und Strukturen, in: Bitter, Gottfried/Englert, Rudolf/Miller, Gabriele/Nipkow, Karl E. (Hg.), Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München 2002, 31–35.
- Meyer-Drawe, Käte, „Du sollst dir kein Bildnis noch Gleichnis machen ...“. Bildung und Versagung, in: Koller, Hans-Christoph/Marotzki, Winfried/Sanders, Olaf (Hg.), Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, Bielefeld 2007, 83–94.
- Nussbaum, Martha, Nicht für den Profit. Warum Demokratie Bildung braucht, Überlingen 2012.
- Pongratz, Ludwig, Bildung, in: Mette, Norbert/Rickers, Folkert (Hg.), Lexikon der Religionspädagogik, Bd. 1, Neukirchen-Vluyn 2001, 191–198.
- Pongratz, Ludwig, Sackgassen der Bildung. Pädagogik anders denken, Paderborn 2010.
- Potz, Richard, Welchen Beitrag kann das Religionsrecht zu Integration leisten?, in: Rothgangel, Martin/Aslan, Ednan/Jäggle, Martin (Hg.), Religion und Gemeinschaft. Die Frage der Integration aus christlicher und muslimischer Perspektive, Göttingen 2013, 131–145.
- Schelkshorn, Hans, Warum heute noch religiöse Bildung? Eine geschichtsphilosophische Skizze, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 24 (2016) 1, 11–20.
- Scheunpflug, Annette/Mette, Norbert, Anregungen aus Sicht einer systemtheoretischen Erziehungswissenschaft für das Verständnis eines Religionsunterrichts, in: Büttner, Gerhard/Scheunpflug, Annette/Elsenbast, Volker (Hg.), Zwischen Erziehung und Religion. Religionspädagogische Perspektiven nach Niklas Luhmann, Berlin 2007, 41–54.
- Schwanitz, Dietrich, Bildung. Alles, was man wissen muß, München ¹⁰2002.
- Schweitzer, Friedrich, Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance, Gütersloh 2014.
- Smart, Ninian, The World's Religions: Old Traditions and Modern Transformations, Cambridge 1989.
- Spohn, Ulrike, Den säkularen Staat neu denken. Politik und Religion bei Charles Taylor, Frankfurt am Main 2016.
- Taylor, Charles, Für eine grundlegende Neubestimmung des Säkularismus, in: Mendieta, Eduardo/VanAntwerpen, Jonathan (Hg.), Religion und Öffentlichkeit, Berlin 2012, 53–88.
- Vogtenhuber, Stefan/Siegele, Thilo/Lassnig, Lorenz, Indikatoren A: Kontext des Schul- und Bildungswesens, in: Bruneforth, Michael/Lassnig, Lorenz/Vogtenhuber, Stefan/Schreiner, Claudia/Breit, Simone (Hg.), Nationaler Bildungsbericht. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren, Bd. 1, Wien 2015, 21–35.

- Woppowa, Jan / Isik, Tuba / Kammeyer, Katharina / Peters, Bergit (Hg.), Kooperativer Religionsunterricht. Fragen – Optionen – Wege, Stuttgart 2017.
- Zilleßen, Dietrich, Bildung und Didaktik im Religionsunterricht, in: Katechetische Blätter 120 (1995) 5, 330–336.
- Zito, Dima / Martin, Ernest, Umgang mit traumatisierten Flüchtlingen. Ein Leitfaden für Fachkräfte und Ehrenamtliche, Weinheim 2016.