

## **Bilanz im Blick auf die Zusammenarbeit mit der Erziehungswissenschaft: Zum bildungstheoretischen Horizont pluralitätsfähiger Religionspädagogik**

Die Konturen einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, wie wir als Autorengruppe es genannt haben<sup>1</sup>, beziehen sich von Anfang an auf unterschiedliche Kontexte – auf die Kontexte von Kirche ebenso wie von Schule, von Theologie ebenso wie von Pädagogik oder Erziehungswissenschaft. An diese Überlegungen knüpft der vorliegende Beitrag an und fragt, wie sich die Situation im Blick auf die Erziehungswissenschaft in der Gegenwart darstellt. Leitend ist dabei nach wie vor die These, dass eine pluralitätsfähige Religionspädagogik sich auch auf Außenperspektiven beziehen muss – namentlich auf die Perspektive der Erziehungswissenschaft und des erziehungswissenschaftlichen Bildungsdiskurses: In der Situation der Pluralität ist Religionspädagogik darauf angewiesen, ihre eigene Arbeit in den weiteren Horizont von Bildungstheorie einzuzeichnen.<sup>2</sup> Eben dies wird aber zugleich immer schwieriger, weil erziehungswissenschaftliche Bildungstheorien auf die Situation der Pluralität gerade so reagieren, dass sie sich nicht nur von theologischen Bezügen distanzieren, sondern auch die religiöse Dimension von Bildung tendenziell ausblenden.

Der nachfolgende Beitrag wurde in Kenntnis der Beiträge und Kontroversen im vorliegenden Band geschrieben, die damit einen weiteren Hintergrund darstellen, der nicht immer mit expliziten Verweisen kenntlich gemacht wird. Da bildungstheoretische Fragen im Sinne der Erziehungswissenschaft in diesen Beiträgen – von Ausnahmen abgesehen – aber nur gelegentlich aufscheinen, werde ich nicht etwa einen Kommentar dazu bieten, sondern eher die Entfaltung eines weiteren, also ergänzenden Aspekts pluralitätsfähiger Religionspädagogik, mit gelegentlichen Bezügen zu den Diskussionen im vorangehenden Teil.

---

<sup>1</sup> Vgl. Friedrich Schweitzer u. a. (Hg.): Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik. Freiburg/Breisgau 2002, S. 87ff.

<sup>2</sup> Friedrich Schweitzer: Pluralität der Perspektiven: Religionspädagogik zwischen Erziehungswissenschaft und Theologie. In: Friedrich Schweitzer u. a. (Hg.): Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik. Freiburg/Breisgau 2002, S.144–156 hier S.144.

## 1. Zur Ausgangslage: wachsender Gesprächsbedarf – fehlende Kommunikation zwischen den Disziplinen

In seinem Beitrag zur Grundlegung einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik beschreibt Rudolf Englert die Situation in einer noch immer treffenden Weise: »Eine pluralitätsfähige Religionspädagogik wird sich umschauen nach Konzepten einer pluralitätsfähigen Pädagogik. Der in diesem Zusammenhang eigentlich erforderliche intensive Dialog mit der Erziehungswissenschaft wäre allerdings erst noch zu initiieren. Denn von einem Verhältnis wirklich wechselseitiger Kommunikation zwischen Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft kann gegenwärtig nicht die Rede sein«. Diese »wechselseitige Kommunikation« wäre aber nach Englerts Auffassung dringend erforderlich. Denn die Religionspädagogik könnte beispielsweise von der interkulturellen Pädagogik lernen, und sie könnte umgekehrt »im Dialog mit der Erziehungswissenschaft« deutlich machen, »dass religiöse Bindungen und Visionen nicht nur selbst Fremdheit erzeugen, sondern auch eine Ressource darstellen, die Fremdheit überwinden helfen kann« – nämlich, wie Englert nun ausdrücklich theologisch formuliert, »im Vertrauen auf die alle und alles umfassende Liebe eines Gottes, der keine Grenzen kennt und der, christlich gesprochen, das Heil aller will (vgl. 1 Tim 2, 4)«. <sup>3</sup>

Aus meiner Sicht ist die von Englert beschriebene Situation fehlender interdisziplinärer Kommunikation für die Religionspädagogik insofern prekär, als sich eine pluralitätsfähige Religionspädagogik von ihrem ganzen Ansatz her sowohl theologisch als auch pädagogisch verantworten will – oder, noch einmal weiter zugespitzt: Religionspädagogik sieht sich in der Pluralität mit einem wachsenden Legitimationsdruck und Verständigungsbedarf konfrontiert, der die konstruktive Auseinandersetzung mit (wissenschaftlichen) Außenperspektiven, nicht allein, aber doch insbesondere der Erziehungswissenschaft, zwingend macht. <sup>4</sup> Religionspädagogik kann ihre gesellschaftliche und wissenschaftliche Plausibilität nicht mehr einfach voraussetzen, sondern muss sie, etwa im Rahmen bildungstheoretischer Bestimmungen, auszuweisen oder wiederzugewinnen versuchen. Ohne über die eigene Disziplin hinausreichende Resonanz lässt sich eine konstruktive Auseinandersetzung zumindest nicht interdisziplinär führen.

Die Beobachtung, dass in den Beiträgen des vorliegenden Bandes nur selten ausdrückliche Bezüge zu erziehungswissenschaftlichen Bildungstheorien zu finden sind, könnte allerdings auch Anlass zu der Rückfrage sein, wie ernst es der Religionspädagogik mit einer entsprechenden Auseinandersetzung wirklich

<sup>3</sup> Rudolf Englert: Skizze einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik. Friedrich Schweitzer u. a. (Hg.): Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik. Freiburg/Breisgau 2002, S. 89–106, S. 92f.

<sup>4</sup> Vgl. Friedrich Schweitzer: Pluralität der Perspektiven, a. a. O., 144ff.

ist. Die Kontroverse zwischen Bernhard Dressler und Wilna Meijer lässt zudem exemplarisch deutlich werden, wie schwierig eine Verständigung über die entsprechenden Disziplingrenzen hinweg tatsächlich ist. Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht erscheinen religionspädagogische Anliegen noch immer leicht als rückwärtsgewandt in ihrer Ausrichtung an einer speziellen religiösen Tradition, während umgekehrt für die Religionspädagogik kaum nachvollziehbar ist, von welchen Vorstellungen religiöser Bildung sich selbst Autorinnen wie Wilna Meijer, die sich ja seit Jahrzehnten am internationalen religionspädagogischen Diskurs beteiligt, leiten lassen.

An der grundsätzlichen Diagnose oder Beobachtung, dass sich die Religionspädagogik kaum auf eine funktionierende interdisziplinäre Kooperation mit der Erziehungswissenschaft stützen kann, ist – sehr bedauerlicher Weise – auch ein Jahrzehnt nach Englerts Diagnose kaum etwas zu ändern. Zwar gibt es gewichtige Ausnahmen, für die ein erziehungswissenschaftliches und auch bildungstheoretisches Interesse an Religion und zum Teil auch an der Religionspädagogik konstatiert werden kann – darauf soll im nächsten Abschnitt genauer eingegangen werden –, aber insgesamt gilt nach wie vor, dass die Erziehungswissenschaft, gemessen am Mainstream des erziehungswissenschaftlichen Diskurses, kaum Interesse an der religiösen Dimension von Erziehung oder Bildung zeigt und noch einmal weniger an der Religionspädagogik als Disziplin. Von der mitunter in der Literatur diskutierten Auffassung, dass sich die Religionspädagogik als Teil der Erziehungswissenschaft verstehen ließe, findet sich in der Erziehungswissenschaft selbst kaum eine Spur. Selbst beim interkulturellen Lernen, das aus religionspädagogischer Sicht ganz unvermeidlich eine interreligiöse Dimension einschließt, wird Religion erziehungswissenschaftlich in aller Regel nicht zum Thema gemacht.<sup>5</sup> Nach wie vor scheint in der Erziehungswissenschaft ein in anderen Disziplinen, auch etwa in der Soziologie, überwundenes Säkularisierungsdenken weiter vorzuherrschen. Unter dieser (Denk-)Voraussetzung muss dann schon die Bezugnahme auf Religion als Gegenstand der Forschung als fehlgeleiteter Ausdruck einer bekenntnishaften Nähe zu Religion erscheinen. Bezüge normativer Art auf religiöse Traditionen gar werden dann prinzipiell – um es zugespitzt zu formulieren – als erziehungswissenschaftlich absurd angesehen.

Bemerkenswert – und aus der Perspektive der Religionspädagogik zu beklagen – ist darüber hinaus, dass selbst dort, wo sich, etwa im Blick auf die Geschichte der Pädagogik, erziehungswissenschaftliche und religionspädagogi-

---

<sup>5</sup> Zu dieser Diskussion vgl. etwa Anke Edelbrock u. a. (Hg.): *Wie viele Götter sind im Himmel? Religiöse Differenzwahrnehmung im Kindesalter*. Münster u. a. 2010; Friedrich Schweitzer u. a. (Hg.): *Interreligiöse und Interkulturelle Bildung in der Kita. Eine Repräsentativbefragung von Erzieherinnen in Deutschland – interdisziplinäre, interreligiöse und internationale Perspektiven*. Münster u. a. 2011.

sche Forschungsinteressen überschneiden, erziehungswissenschaftliche Untersuchungen einschlägige Forschungsergebnisse aus der Religionspädagogik nicht berücksichtigen, ja, nicht einmal erwähnen. Beispielhaft zeigt sich dies bei der Frage nach dem Zusammenhang zwischen Reformpädagogik und Religion, die in den letzten Jahren verstärkte Aufmerksamkeit erfahren hat.<sup>6</sup> Bedeutet dies, dass die religionspädagogische Forschung unter einem prinzipiellen Verdacht der (konfessionellen) Enge und Befangenheit steht, so dass man sie wissenschaftlich besser schon gar nicht konsultieren sollte?

Angesichts dieser Situation fehlender Kooperation und Kenntnisnahme wird man für die Gegenwart – und wohl auch für die überschaubare Zukunft – mit einer, aus der Perspektive der Religionspädagogik gesprochen, Aporie rechnen und leben müssen: Ein – zumal wachsender – Gesprächsbedarf mit der Erziehungswissenschaft wird nur auf der Seite der Religionspädagogik wahrgenommen, während die Erziehungswissenschaft in der Religionspädagogik in der Regel keinen wissenschaftlich akzeptablen Gesprächspartner sehen kann. Zu erklären ist dies wohl damit, dass sich die Erziehungswissenschaft in neuerer Zeit auf einer ausgesprochen universalistischen Grundlage zu konstituieren sucht, etwa im Sinne einer universellen Moral im Horizont der Diskursethik und auf jeden Fall bei konsequenter Vermeidung jeder Form von religiöser oder weltanschaulicher Bindung.<sup>7</sup> Dass dies schon logisch gesehen nicht bedeuten muss oder auch nur bedeuten kann, dass Religion damit auf der Gegenstandsebene ausgeblendet werden muss – also etwa auch nicht mehr erziehungswissenschaftlich-empirisch erforscht werden kann –, scheint in der Erziehungswissenschaft nicht einzuleuchten. Bereits der thematische Bezug auf Religion als Forschungsgegenstand erscheint offenbar, wie gesagt, als ein Bekenntnis, das erziehungswissenschaftlich vermieden werden soll. Dauerhaft ungeklärt bleibt auf diese Weise freilich, wie sich der Ausschluss eines ganzen Bereichs des menschlichen Daseins erziehungswissenschaftlich rechtfertigen ließe – ein Problem, das derzeit eben dadurch umgangen wird, dass entsprechende Fragen nicht (mehr) gestellt werden.

Am Ende dieses Abschnitts ist noch einmal festzuhalten, dass diese Diagnose zwar auf die Gesamtsituation zutrifft und damit auf den Mainstream der Erziehungswissenschaft, nicht aber auf die durchaus notablen Ausnahmen, auf die nun einzugehen ist. Dabei darf freilich nicht übersehen werden, dass es sich eben in dem Sinne um Ausnahmen handelt, dass die im Folgenden aufgenommenen Beispiele nicht den Mainstream des erziehungswissenschaftlichen Diskurses repräsentieren.

<sup>6</sup> Vgl. etwa Meike Sophia Baader: *Erziehung als Erlösung. Transformationen des Religiösen in der Reformpädagogik*. Weinheim u. a. 2005.

<sup>7</sup> Vgl. dazu grundsätzlich Friedrich Schweitzer: *Pädagogik und Religion. Eine Einführung*. Stuttgart 2003.

## 2. Das neue Interesse an Religion in der Erziehungswissenschaft: Pluralitätsfähige Religionspädagogik als traditionermöglichender »fundamentaler« statt »fundamentalistischer« Beitrag zur Bildung

Auch wenn erziehungswissenschaftliche Bezugnahmen auf Religion und religiöse Bildung aufs Ganze gesehen nach wie vor eine Ausnahme darstellen, zeigt sich vor allem im letzten Jahrzehnt doch auch ein neues erziehungswissenschaftliches Interesse an religionsbezogenen Fragen.<sup>8</sup> Die Verdrängung des religiösen »Erbes« in der Pädagogik wird nun ausdrücklich in Frage gestellt<sup>9</sup>, und die enge Verwobenheit der Pädagogikgeschichte mit religiösen Entwicklungen wird neu entdeckt<sup>10</sup>. Religion wird wieder als Thema der pädagogischen Anthropologie wahrgenommen<sup>11</sup>, was letztlich auch als Herausforderung für eine sich autonom begründen wollende Pädagogik und ethische Bildung interpretiert werden kann. Im Horizont der Globalisierung sowie einer system- und evolutionstheoretisch reflektierten Pädagogik werden Verbindungslinien zwischen Erziehungswissenschaft und Religionspädagogik erkennbar.<sup>12</sup> Auch auf der Ebene der Fachdidaktik, wo nun eine engere Zusammenarbeit zwischen den Didaktiken der verschiedenen Fächer angestrebt wird, kommt es zu neuen

<sup>8</sup> Als wichtige Einzelveröffentlichung bzw. Sammelband vgl. Hans-Georg Ziebertz u. a. (Hg.): Religion in der Allgemeinen Pädagogik. Von der Religion als Grundlegung bis zu ihrer Bestreitung. Freiburg/Breisgau 2006.

<sup>9</sup> Etwa bei Jürgen Oelkers u. a. (Hg.): Das verdrängte Erbe. Pädagogik im Kontext von Religion und Theologie. Weinheim u. a. 2003. Vgl. auch Michèle Hofmann u. a. (Hg.): Pädagogische Modernisierung, Säkularität und Sakralität in der modernen Pädagogik. Bern u. a. 2006.

<sup>10</sup> Etwa bei Meike Sophia Baader: Erziehung als Erlösung, a. a. O. oder bei Ralf Koerrenz, vgl. bspw.: Evangelium und Schule. Studien zur strukturellen Religionspädagogik. Leipzig 2003. Als weitere Beispiele, auch bezogen auf andere Epochen der Pädagogikgeschichte, s. Josef N. Neumann u. a. (Hg.): Das Kind in Pietismus und Aufklärung. Beiträge des Internationalen Symposions vom 12.–15. November 1997 in den Franckeschen Stiftungen zu Halle. Tübingen 2000.

<sup>11</sup> Bes. etwa bei Christoph Wulf u. a. (Hg.): Formen des Religiösen. Pädagogisch-anthropologische Annäherungen. Weinheim u. a. 2004.

<sup>12</sup> Vgl. Annette Scheunpflug: Perspektiven einer evolutionstheoretisch reflektierten Friedenspädagogik. In: Friedrich Schweitzer u. a. (Hg.): Religionspädagogik und Zeitgeschichte im Spiegel der Rezeption von Karl Ernst Nipkow. Gütersloh 2008, S. 177–189; Dies. u. a.: Kompetenzorientierung und ökumenisches Lernen angesichts der Herausforderungen der Globalisierung. In: Andreas Feindt u. a. (Hg.): Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven. Münster 2009, S. 117–133; Dies. u. a.: Anregungen aus Sicht einer systemtheoretischen Erziehungswissenschaft für das Verständnis eines Religionsunterrichts. In: Gerhard Büttner u. a. (Hg.): Zwischen Erziehung und Religion. Religionspädagogische Perspektiven nach Niklas Luhmann. Berlin 2007, S. 41–54. – Annette Scheunpflug, u. a. als Stellvertretende Vorsitzende der Bildungskammer der EKD, und Ralf Koerrenz (s. o.), u. a. als Mitherausgeber der Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, zählen derzeit zu den wichtigsten »Grenzgängern« zwischen Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft, auch mit zahlreichen Veröffentlichungen, auf die hier nur in allgemeiner Form verwiesen werden kann.

Berührungen, sowohl zwischen den Fachdidaktiken als auch mit der Allgemeinen Didaktik und erziehungswissenschaftlichen Bildungstheorien.<sup>13</sup> Diese Entwicklungen führen deutlich hinaus über die eher allgemeinen Bezugnahmen auf Religion in den 1990er Jahren, als man sich etwa darum bemühte, »letzten Fragen« zumindest noch einen gewissen Raum in Schule und Bildung zuzuweisen.<sup>14</sup>

Als ein im engeren Sinne bildungstheoretischer Ansatz hat besonders die von Jürgen Baumert im Rahmen der PISA-Untersuchungen entwickelte Unterscheidung zwischen verschiedenen Rationalitätsformen naturgemäß in der Religionspädagogik große Beachtung gefunden (sie wird auch in den Beiträgen des vorliegenden Bandes mehrfach angesprochen). Schon in der grundlegenden Veröffentlichung »PISA 2000« wird die »[...]Begegnung mit kognitiver, moralisch-evaluativer, ästhetisch-expressiver und religiös-konstitutiver Rationalität« gefordert.<sup>15</sup> Damit erhält religiöse Bildung einen grundlegenden Stellenwert im Bildungsprozess. Allerdings findet die »religiös-konstitutive Rationalität« – trotz ihres in dieser Beschreibung *konstitutiven* Charakters – bei den PISA-Untersuchungen dann keine weitere Beachtung, und auch Baumert selbst hat ihrer Entfaltung keine allzu weitreichende Aufmerksamkeit geschenkt.<sup>16</sup>

Bildungstheoretisch am weitesten reichen nach wie vor die von Dietrich Benner entwickelten Ansätze zu einer erziehungswissenschaftlich fundierten Theorie der religiösen Bildung. Diese Ansätze sind gerade auch für eine pluralitätsfähige Religionspädagogik in hohem Maße anschlussfähig. Bedeutsam ist hier insbesondere Benners These, der zufolge das »öffentliche Interesse an der Tradierung von Religion« auch in »modernen Gesellschaften« durchaus weiter bestehe – und zwar »dreifach, nämlich erstens religionszivilisierend, zweitens aufklärend erinnernd und drittens innovatorisch«.<sup>17</sup> Zivilisierend soll religiöse Bildung demnach im Blick auf »bestimmte Formen des Religiösen« wirken, die »das gemeinsame und öffentliche Leben der Menschen stören und beeinträchtigen«. Negativ im Blick ist dabei an erster Stelle die Gefährdung des Fundamentalismus, positiv geht es um »Toleranz, Selbstbegrenzung und Verständigung untereinander sowie mit außerreligiösen Instanzen und Bereichen«<sup>18</sup>. Die

<sup>13</sup> Vgl. Horst Bayrhuber u. a. (Hg.): Empirische Fundierung in den Fachdidaktiken. Münster u. a. 2011.

<sup>14</sup> Vgl. dazu Schweitzer: Pluralität der Perspektiven, a. a. O., bes. auch Hartmut von Hentig: Bildung. Ein Essay. München 1996.

<sup>15</sup> Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001, S. 21.

<sup>16</sup> Vgl. lediglich Jürgen Baumert: Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: Nelson Killius u. a. (Hg.): Die Zukunft der Bildung. Frankfurt/Main 2002, S. 100–150, S. 100–150.

<sup>17</sup> Dietrich Benner: Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht. Günter Biemer zum 75. Geburtstag. In: RpB 53/2004, S. 5–19, S. 10.

<sup>18</sup> Ebd.

Bildungsaufgabe von Aufklärung und Erinnerung ergibt sich für Benner daraus, dass unter den Voraussetzungen der gesellschaftlichen Entwicklung in der Gegenwart bestimmte Tradierungsleistungen nicht mehr in selbstverständlicher Weise funktionieren und dass deshalb bestimmte Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen »künstlich und kunstvoll tradiert werden« müssen. So müsse »dort, wo eine Generation von Erwachsenen ohne Religion aufgewachsen ist, die Fähigkeit zu religiöser Tradierung durch öffentliche Erziehung künstlich wiederhergestellt werden.«<sup>19</sup> Dies gelte freilich nur unter der Voraussetzung, dass Religion tatsächlich zum Menschsein gehört und die Bedeutung entsprechender Lehr-Lern-Prozesse »im Kontext einer innovativen Tradierung« erwiesen werden kann.<sup>20</sup> Denn selbstverständlich kann und soll keineswegs alles, was auf dem Wege einer gleichsam naturwüchsigen Tradierung nicht mehr weitergeben wird, schon allein deshalb künstlich in der Schule tradiert werden.

Besondere Aufmerksamkeit schenkt Benner bei der weiteren Entfaltung seines Ansatzes der Unterscheidung zwischen »fundamentalen« und »fundamentalistischen« Konzepten.<sup>21</sup> An der konstitutiven Berücksichtigung dieser Unterscheidung hängt in dieser Sicht gleichsam das gesamte Recht religiöser Bildung als *Bildung*. Bei Benner wird dies so beschrieben: »Fundamentalistisch können solche Auslegungen genannt werden, die nicht zwischen dem Absoluten und seiner Deutung in Sprache, Symbol und Ritus unterscheiden. Solche Auslegungen sprechen historischen Formen des Religiösen eine absolute Geltung zu und entziehen ihre Interpretation dem menschlichen Verstand.«<sup>22</sup> Eine solche fundamentalistische Haltung schließt demnach Bildung von vornherein aus, eben weil dem »menschlichen Verstand« kein wirklicher Anspruch eingeräumt wird. Im Anschluss an den (jungen) Friedrich Schleiermacher beschreibt Benner die für ihn auch bildungstheoretisch akzeptable Auszeichnung bestimmter religiöser Formen als *fundamental* (also nicht als fundamentalistisch) folgendermaßen: »Fundamental können in Abgrenzung hierzu solche Manifestationen des Religiösen genannt werden, welche die weder an Wissenschaft noch an Moral oder Politik delegierbare grundlegende Funktion von Religion, die Abhängigkeit des Menschen und der Welt zu reflektieren, im Horizont einer historischen Offenbarungsreligion zur Geltung zu bringen suchen.«<sup>23</sup>

<sup>19</sup> Ebd., S. 11.

<sup>20</sup> Ebd., S. 12.

<sup>21</sup> Bes. Dietrich Benner: Religiöse Bildung. Überlegungen zur Unterscheidung zwischen »fundamentalen« und »fundamentalistischen« Konzepten. In: Schweitzer, F. u. a. (Hg.): Religionspädagogik und Zeitgeschichte im Spiegel der Rezeption von Karl Ernst Nipkow. Gütersloh 2008, S. 151–164.

<sup>22</sup> Ebd., S. 154.

<sup>23</sup> Ebd.

Benners Vorschlag stellt eine Religionspädagogik, die nach Pluralitätsfähigkeit strebt, vor die Aufgabe, ihre Pluralitätsverarbeitung der kategorialen Differenzierung zwischen »*fundamental*« und »*fundamentalistisch*« zu unterstellen. Dabei wird schon bei Benner selbst deutlich, dass diese Unterscheidung sowohl dem Christentum im Allgemeinen als auch der heutigen Religionspädagogik im Besonderen keineswegs nur von außen begegnet. In überzeugender Weise kann Benner exemplarisch entsprechende Anhaltspunkte etwa in der von Karl Ernst Nipkow vertretenen Religionspädagogik finden.<sup>24</sup> Kritisch zurückfragen könnte man aus religionspädagogischer, aber auch aus religionssoziologischer Perspektive allerdings, wie weit der von Benner so stark hervorgehobene Einfluss – oder, wenn man so will, die Gefahr eines Fundamentalismus – heute tatsächlich reicht. Soweit die Gefahr des Fundamentalismus sich jedenfalls in Deutschland als begrenzt erweist, bleibt die von Benner ebenfalls hervorgehobene traditionsermöglichende und tradierungsbefähigende Bildung insgesamt der Auseinandersetzung mit dem Fundamentalismus vorgeordnet. Vielleicht kann sie sogar als entscheidende Voraussetzung für eine Prävention im Blick auf Fundamentalismus angesehen werden, nämlich sofern Fundamentalismus als Reaktion auf religiöse Unsicherheit zu deuten ist – wobei auf die entsprechende Diskussion hier nicht weiter eingegangen werden kann. In dieser Hinsicht wird eine pluralitätsfähige Religionspädagogik daran erinnert, dass auch für sie die Aufgabe der Traditionsermöglichung unverzichtbar bleibt.

Im Folgenden möchte ich zwei Zusammenhänge etwas genauer betrachten, in denen das neue Interesse der Erziehungswissenschaft an Religion ebenfalls erkennbar wird, zugleich aber über den bislang erreichten Stand der Diskussion hinaus weiter vorangetrieben werden sollte. Anders ausgedrückt: In diesen thematischen Kontexten könnte sich in der Zukunft eine neue Kooperation zwischen Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft anbahnen.

### **3. Nicht-christliche Religionen in Deutschland als Thema der Erziehungswissenschaft**

Im bildungstheoretischen Horizont erscheint Religion zunächst als eine abstrakte Größe, etwa als eine besondere Weltsicht oder als ein Weltzugang und Weltverhältnis bzw. als eine Form der Wertebindung oder einfach des Erlebens. Entsprechend wird sie auch als eine grundlegende Form menschlicher Praxis thematisiert – so etwa bei Benner<sup>25</sup> – oder als eine Form von Rationalität – so

<sup>24</sup> Vg. Ebd., S. 158ff.

<sup>25</sup> Vgl. Dietrich Benner: Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim/München 1987.

bei Baumert<sup>26</sup>. Eine andere Betrachtungsweise, die ebenfalls von erziehungswissenschaftlicher Relevanz ist, ergibt sich dann, wenn von der kategorialen und anthropologischen Ebene (»Religion«) auf die Ebene der Empirie übergegangen wird (»Religionen«). Gerade in pädagogischen Praxisfeldern begegnen sich in Deutschland Angehörige unterschiedlicher Religionen bzw. Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichem religiösem Hintergrund und entsprechenden Prägungen.

Erst allmählich beginnt die Erziehungswissenschaft, sich auf das in Deutschland in dieser Hinsicht besonders naheliegende Thema Kindheit und Islam einzulassen. Lange Zeit wurde die religiöse Dimension etwa im Blick auf den Elementarbereich ganz ausgespart, ebenso in der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Forschung wie etwa in der bildungspolitischen Berichterstattung.<sup>27</sup> Neuere Befunde machen jedoch deutlich, dass in den Kindergärten in Deutschland inzwischen fast jedes zehnte Kind zum Islam gehört und dass mehr als drei Viertel aller Einrichtungen berichten, dass in ihren Kindergruppen verschiedene Religionen präsent sind.<sup>28</sup> Insofern muss auch erziehungswissenschaftlich erforscht und geklärt werden, wie Kinder mit religiösen Unterschieden umgehen und welcher Umgang durch die Einrichtungen unterstützt wird und unterstützt werden soll.<sup>29</sup> Wie groß der Überschneidungsbereich zwischen Erziehungswissenschaft und Religionspädagogik hier ausfällt, zeigt etwa der von dem Erziehungswissenschaftler Micha Brumlik vorgelegte Versuch der Auseinandersetzung mit der Frage, »was eine gute Religion ist«.<sup>30</sup> Für die heutige Erziehungswissenschaft ist dies eine sehr ungewohnte Fragerichtung. Ausdrücklich werden dabei auch theologische Fragen aufgenommen – aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. Bemerkenswert ist Brumliks Ergebnis. Demnach ist eine »Religion *erstens* gut, wenn sie in moralischer Hinsicht den in vielen, nicht allen und schon gar nicht widerspruchsfrei verankerten universalistischen Standards wie der Achtung der Menschenwürde sowie dem Toleranz- und Demokratiegebot zumindest nicht widerspricht; wenn sie *zweitens* – religionswissenschaftlich gesehen – Liturgien, Lebensformen und Rituale aus-

<sup>26</sup> Vgl. Jürgen Baumert: Deutschland im internationalen Bildungsvergleich, a. a. O.

<sup>27</sup> S. kritisch dazu sowie mit Befunden zum Folgenden Friedrich Schweitzer u. a. (Hg.): Interreligiöse und Interkulturelle Bildung in der Kita. Eine Repräsentativbefragung von Erzieherinnen in Deutschland – interdisziplinäre, interreligiöse und internationale Perspektiven. Münster u. a. 2011.

<sup>28</sup> Ebd., S. 29ff.

<sup>29</sup> Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht vgl. Christine Hunner-Kreisel/Sabine Andresen (Hg.): Kindheit und Jugend in muslimischen Lebenswelten. Aufwachsen und Bildung in deutscher und internationaler Perspektive. Wiesbaden 2010.

<sup>30</sup> Micha Brumlik: Jugend, Religion und Islam – einige grundsätzliche Erwägungen. In: Christine Hunner-Kreisel/Sabine Andresen (Hg.): Kindheit und Jugend in muslimischen Lebenswelten. Aufwachsen und Bildung in deutscher und internationaler Perspektive. Wiesbaden 2010, S. 29–44, S. 29.

bildet, die die Inhalte der Religion ihrer eigenen Anhängerschaft verdeutlichen und diese damit an sich bindet bzw. ihnen eine geistige, eine geistliche Heimat verschafft. Indes: Kriterium der Güte einer Religion kann *letztlich* nur die Güte der ihr zugrunde liegenden Theologie sein, womit die Frage nach einem (religionsüberschreitenden) theologischen Wahrheitsbegriff aufgeworfen wird, von dem es fraglich ist, ob er überhaupt jenseits einer bestimmten religiösen Lebensform stimmig gefasst werden kann«<sup>31</sup>.

In der Auseinandersetzung mit kriteriologischen Fragen und Zielformulierungen stößt hier ein Erziehungswissenschaftler auf ausdrücklich *theologische* Kriterien, die bewusst über den Umkreis gesellschaftlich-funktionaler und funktionalistischer Deutungen hinausreichen.

Im Anschluss daran lässt sich die These formulieren, dass der Zusammenhang zwischen Erziehungswissenschaft bzw. Bildungstheorie und einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik wahrgenommen und entwickelt werden kann, wenn in einer nicht nur kategorialen, sondern auch empirischen Auseinandersetzung mit der Präsenz unterschiedlicher Religionen in Deutschland religiöse Aspekte thematisiert werden.

Dass dies nicht zwangsläufig der Fall sein muss, zeigen im selben Zusammenhang freilich andere Beiträge, die sich gewohnt schwer damit tun, den Stellenwert oder die Bedeutung von Religion im Leben von Kindern anzuerkennen. Religion erscheint dann leicht als eine bloß sekundäre Erscheinung.<sup>32</sup> In Entsprechung zur Kritik an der *Kulturalisierung* wäre dann von einer »Religiosierung« von Einstellungen oder Verhaltensweisen zu sprechen, die »eigentlich« gar nicht religiös seien.

Die These, dass es bei der empirischen Wahrnehmung der religiösen Gegenwartssituation in der Erziehungswissenschaft zu einem neuen Interesse an Religion oder Religionen kommen kann, gilt nicht nur im Blick auf die Kindheit, sondern entsprechend auch für das Jugendalter. An der Universität Rostock wird beispielsweise ein erziehungswissenschaftliches DFG-Forschungsprojekt »Junge Muslime in Deutschland« durchgeführt.<sup>33</sup> Erforscht wird dabei, wie sich die Lebensphase Jugend im Horizont eines vom Islam geprägten »sozial-moralischen Milieus« ausgestaltet.<sup>34</sup> Wie zum Teil schon in den Shell-Jugendstudien deutlich

<sup>31</sup> Ebd., S. 33f.

<sup>32</sup> Vgl. Isabell Diehm: Religion ist im Spiel – oder virulent. Diskursive und interaktive Inszenierungen ethischer Differenz. In: Christine Hunner-Kreisel/Sabine Andresen (Hg.): Kindheit und Jugend in muslimischen Lebenswelten. Aufwachsen und Bildung in deutscher und internationaler Perspektive. Wiesbaden 2010, S. 59–76.

<sup>33</sup> Vgl. Hans-Jürgen von Wensierski/Claudia Lübcke (Hg.): Junge Muslime in Deutschland. Lebenslagen, Aufwuchsprozesse und Jugendkulturen. Opladen u. a. Hills 2007.

<sup>34</sup> Hans-Jürgen von Wensierski/Claudia Lübcke: HipHop, Kopftuch und Familie – Jugendphase und Jugendkulturen junger Muslime in Deutschland. In: Christine Hunner-Kreisel/Sabine Andresen (Hg.): Kindheit und Jugend in muslimischen Lebenswelten. Aufwachsen

geworden ist, dort allerdings keine zureichende Beachtung fand, stellen »Lebenslagen, Aufwuchsprozesse und Jugendkulturen« junger Muslime in Deutschland ein eigenes, auch erziehungswissenschaftlich hoch relevantes Thema dar.<sup>35</sup> Und auch das Verhältnis zwischen »Islam und Bildung« ist erziehungswissenschaftlich eigens zu thematisieren, sowohl aus der Perspektive einer islamischen (Religions-) Pädagogik als auch aus der der Erziehungswissenschaft.<sup>36</sup>

Ein weiterer, erziehungswissenschaftlich allerdings, wenn ich recht sehe, noch wenig thematisierter Bereich wäre im Anschluss daran der Islamische Religionsunterricht in der Schule.<sup>37</sup> Auch in diesem Falle stellen sich sowohl theoretische als auch empirische Fragen im Blick auf das Bildungsverständnis. Wird die sich abzeichnende Ausgestaltung dieses Unterrichts einem erziehungswissenschaftlichen Bildungsverständnis gerecht? Welche pädagogischen Wirkungen werden erreicht? Wie steht es um die Stellung dieses Unterrichts in der Schule? usw.

#### **4. Weltanschauliche Voraussetzungen der Erziehungswissenschaft – neu entdeckt**

Es gehört zu den Signaturen des gegenwärtigen Selbstverständnisses der Erziehungswissenschaft sowie erziehungswissenschaftlicher Bildungstheorien, dass sie von weltanschaulichen Voraussetzungen frei sein wollen. Die lange Zeit in der (älteren) Pädagogik ausdrücklich gepflegten Verbindungen vor allem mit dem Christentum, zu bestimmten Zeiten aber auch mit Weltanschauungen etwa materialistischer oder monistischer Art, blieben im Prozess der Verwissenschaftlichung in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zurück.<sup>38</sup> Der zugleich christliche wie philosophisch-platonische Ursprung des Bildungsbegriffs wird zwar gelegentlich erinnert, aber eben, in wiederum bezeichnendem Unterschied zur älteren pädagogischen Tradition<sup>39</sup>, nicht mehr systematisch im Sinne einer Grundlegung des Bildungsverständnisses für die Gegenwart in Anspruch genommen.<sup>40</sup>

---

und Bildung in deutscher und internationaler Perspektive. Wiesbaden 2010, S. 157–175, S. 157f.

<sup>35</sup> So der Untertitel bei Hans-Jürgen von Wensierski/Claudia Lübcke (Hg.): Junge Muslime in Deutschland, a. a. O.

<sup>36</sup> Vgl. Wolf-Dietrich Bukow/Erol Yildiz (Hg.): Islam und Bildung. Opladen 2003.

<sup>37</sup> Aktueller Überblick bei Bülent Ucar/Danja Bergmann (Hg.): Islamischer Religionsunterricht in Deutschland. Fachdidaktische Konzeptionen: Ausgangslage, Erwartungen und Ziele. Göttingen 2010.

<sup>38</sup> Vgl. Friedrich Schweitzer: Pädagogik und Religion, a. a. O.

<sup>39</sup> Vgl. etwa Ernst Lichtenstein: Zur Entwicklung des Bildungsbegriffs von Meister Eckhart bis Hegel. Heidelberg 1966.

<sup>40</sup> Als bezeichnendes Beispiel vgl. Heinz-Elmar Tenorth: »Alle alles zu lehren«. Möglichkeiten

Solange sich die Erziehungswissenschaft in einem nur gleichsam gemäßigt pluralen gesellschaftlichen und kulturellen Kontext bewegte, wie ihn das Westdeutschland vor der Wiedervereinigung bot, konnten viele pädagogische Zielbestimmungen allerdings noch von kulturellen Selbstverständlichkeiten zehren, die auch dann als christlich bestimmt bezeichnet werden können, wenn man sich dabei nicht ausdrücklich auf das Christentum berief. Dies gilt etwa für den Zusammenhang zwischen Menschenwürde und Bildung, dessen auf die individuelle Person zielende Auslegung auch deshalb so überzeugend erschien, weil sie dem biblischen Schöpfungsverständnis mit dem Gedanken der Gottebenbildlichkeit jedes einzelnen Menschen (Gen 1, 26f.) entsprach.<sup>41</sup>

In dem Maße, in dem nicht-christliche Religionen oder Weltanschauungen, die ein anderes Verständnis von Menschenwürde vertreten, sich in Deutschland neben der christlichen Tradition positionieren und gleiche Berücksichtigung verlangen, werden die kulturellen, vielfach unbewusst traditionsgestützten Selbstverständlichkeiten auch für die Pädagogik dünner oder verschwinden ganz. Die Menschenwürde als Grundlage des Bildungsverständnisses wird dann zu einer reinen Rechtsformel, für die eben auf die Allgemeine Menschenrechtsklärung oder auf das Grundgesetz verwiesen wird.

Für erziehungswissenschaftliche Bildungstheorien entstehen daraus aber zwei Folgeprobleme, die im Blick auf eine pluralitätsbezogene Religionspädagogik besonders interessant sind. Zum einen stellt sich die Frage, wie über den bloßen Verweis auf Rechtstexte hinaus auch Motivlagen gewährleistet werden können, aus denen die Bereitschaft, sich pädagogisch an der Menschenwürde zu orientieren, allererst erwachsen kann. Solche Motivlagen wird auch die Erziehungswissenschaft nur in dem Maße erreichen können, in dem sie sich mit den verschiedenen Religionen und Weltanschauungen in ein konstruktives Verhältnis zu setzen bereit und in der Lage ist. Anders formuliert: Bildungstheorien müssen so expliziert werden, dass sie in solchen Traditionen Resonanz finden. Andernfalls bleiben sie in der Praxis erwartbar wirkungsarm.

Das zweite Folgeproblem, von dem hier zu sprechen ist, ist eng mit dem ersten verbunden und betrifft erneut die Bildungspraxis, allerdings nicht im Blick auf die Motivation, sondern im Sinne eines Spezifikationsproblems. Allein von den Menschenrechten oder vom Grundgesetz her lässt sich keine pädagogische Praxis entwickeln. Abstrakte Rechtsbestimmungen sind in hohem Maße auslegungs- und konkretionsbedürftig, was in der Pädagogik längst als sog. Ableitungsproblem bekannt ist. Je praxisnäher und konkreter

---

und Perspektiven allgemeiner Bildung. Darmstadt 1994, der sich seinen Buchtitel »Alle alles zu lehren« von Comenius borgt, um dann auf jede historisch-systematische Grundlegung zu verzichten.

<sup>41</sup> Vgl. Friedrich Schweitzer: Menschenwürde und Bildung. Religiöse Voraussetzungen der Pädagogik in evangelischer Perspektive. Zürich 2011.

Bildungstheorien aber ausformuliert und ausgelegt werden, desto mehr tangieren sie unvermeidlich etwa auch unterschiedliche Menschenbilder oder Vorstellungen von gutem und gelingendem Leben, wie sie in den religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen enthalten sind. Auch hier entsteht also in der Pluralität ein wachsender Klärungsbedarf.

Vor diesem Hintergrund zeichnen sich bildungstheoretische Aufgaben ab, die sich nur in der Zusammenarbeit zwischen Erziehungswissenschaft und Religionspädagogik bzw. den verschiedenen Religionspädagogiken, wie man nun im Blick auf die verschiedenen Formen religions- oder konfessionsbezogener Religionspädagogik im Plural formulieren muss, angemessen bearbeiten lassen.

An dieser Stelle weitet sich der Blick auch hinsichtlich der Religionspädagogik allerdings noch in einer weiteren Dimension, die nun im letzten Abschnitt zumindest in Gestalt eines Ausblicks aufgenommen werden soll.

### **5. Ausblick: Pluralitätsfähigkeit und Religionspädagogik im Plural**

Zu den religionspädagogisch bedeutsamen Entwicklungen der letzten Jahre gehört ohne Zweifel die Einrichtung einer Islamischen Religionspädagogik sowie einer Jüdischen Religionspädagogik in Deutschland. Die Formulierung »Religionspädagogik im Plural« verweist darauf, dass nunmehr Religionspädagogik nicht mehr auf den christlichen Bereich, vielleicht einschließlich der religionswissenschaftlich-religionskundlichen Weiterentwicklungen, beschränkt ist.

Für die wissenschaftliche Bearbeitung der genannten Herausforderungen – der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen unterschiedlicher Religionszugehörigkeit und weltanschaulicher Prägung sowie der weiteren Klärung der weltanschaulichen Voraussetzungen von Erziehungswissenschaft und Bildungstheorie – stellt dies eine m. E. günstige Voraussetzung dar. Denn mit den verschiedenen Religionspädagogiken werden nun wissenschaftliche Gesprächspartner verfügbar, die über eigene Kompetenz in den verschiedenen Traditionen verfügen.

Für eine pluralitätsfähige Religionspädagogik bedeutet dies, dass sie bewusst und gezielt nach Formen der Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Religionspädagogiken suchen muss. Bislang liegen dazu erst einzelne Ansätze vor, die im Blick auf die Zukunft allerdings hoffnungsvoll stimmen können.

Die Frage nach pluralitätsfähiger Religionspädagogik im interdisziplinären Zusammenhang gewinnt damit jedenfalls noch eine weitere Bedeutung. Verlangt ist nun gleichsam eine Übertragung von Ansätzen interreligiösen Lernens auf die Religionspädagogik als Disziplin. Wie sich dies im Einzelnen realisieren lässt, ist derzeit noch offen. Meiner Einschätzung nach gehört die dann neu im

Überschneidungsfeld der Religionspädagogiken und der Erziehungswissenschaft möglich werdende wissenschaftliche Kooperation aber zu den spannendsten neuen Herausforderungen für die Religionspädagogik überhaupt.