

Religion als „Maß“ der Werteerziehung – oder: Hat die Schleiermacher-Formel noch Zukunft?

Friedrich Schweitzer

Weithin gilt es als ausgemacht, dass religiöse Traditionen und Überzeugungen sich in einer pluralen Gesellschaft nicht mehr zur Grundlegung einer Ethik eignen, die für alle Menschen in einer Gesellschaft gelten soll. Die Plausibilität des entsprechenden Arguments liegt auf der Hand: Wenn religiöse Überzeugungen in der Gesellschaft nicht von allen geteilt werden, eben weil es unterschiedliche Glaubenswahrheiten sind, von denen sich die Menschen leiten lassen, kann aus solchen Überzeugungen auch keine einheitliche Ethik erwachsen. Angestrebt werden deshalb Möglichkeiten einer nicht-religiösen Begründung von Normen und Werten, beispielsweise in der Gestalt einer universalistischen Moral im Sinne des Neukantianismus, wie ihn in Deutschland derzeit besonders einflussreich Jürgen Habermas vertritt.

In pädagogischen Zusammenhängen und vor allem im Bereich der Schule zieht der Wandel ethischer Begründungsformen weitreichende Folgen nach sich. Soweit staatliche Schulen als christliche Gemeinschaftsschulen verfasst sind, was in einer ganzen Reihe von Bundesländern auf die Grund- und Hauptschulen zutrifft, geraten sie unmittelbar in eine Spannung zu den genannten Ansprüchen auf eine nicht-religiöse Begründung von Normen und Werten. Darüber hinaus ist auch die Stellung des Religionsunterrichts in der Schule betroffen, da dieser Unterricht in dieser Sicht nicht mehr oder nur in sehr vermittelter Weise auf das Wertefundament der Schule bezogen ist. Stattdessen erhält die sog. Autonomie der Erziehung neuen Auftrieb. Eine solche Autonomie besonders im Verhältnis zu Religion und Kirche scheint den Herausforderungen der Pluralität am ehesten gerecht zu werden.

Als Begründer einer autonomen Pädagogik wurde in der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik nicht zuletzt Friedrich Schleiermacher angesehen, etwa im Kontrast zu dem im Herbartianismus verbreiteten Leitbild der „sittlich-religiösen Persönlichkeit“, die letztlich ja immer christlich gemeint war und eine klare Rückbindung der Pädagogik an die christliche Ethik bedeutete. Wie im Folgenden gezeigt werden soll, muss dieses Verständnis von Schleiermachers Position jedoch problematisiert werden, eben weil auch Schleiermacher – wie im Titel des vorliegenden Beitrags als These formuliert – davon ausging, dass (christliche) Religion der Werteerziehung ihr „Maß“ geben sollte.

Die nachfolgenden Ausführungen verfolgen ein doppeltes Ziel: Zum einen soll deutlich werden, in welchem Sinne Religion der Werteerziehung bei Schleiermacher ihr „Maß“ geben soll. Zum anderen soll gefragt werden, ob die von Schleiermacher entwickelte Formel auch unter den Voraussetzungen einer religiös pluralen Gesellschaft noch Bestand haben kann bzw. welche Herausforderungen dabei zu beachten und wie entsprechende Lösungsversuche einzuschätzen sind.

1. Was heißt: Religion als „Maß“ der Werteerziehung?

Die Frage nach Religion als „Maß“ der Werteerziehung soll in diesem Abschnitt, wie gesagt, zunächst historisch im Blick auf Schleiermacher aufgenommen werden. In einem weiteren Schritt soll deutlich werden, was dies im Blick auf unsere eigene Gegenwart implizieren würde.

Die Formulierung, auf die ich mich beziehe, findet sich in Schleiermachers berühmten Pädagogikvorlesungen von 1826 (Schleiermacher 1849). Auf den ersten Blick handelt es sich um eine relativ untergeordnete Passage, nämlich im „Besonderen Teil“ dieser Vorlesungen, wobei zu beachten ist, dass es hier doch um die für diesen gesamten Teil entscheidenden Einleitungsperspektiven geht (Schleiermacher 1849, 234ff.). Wie sich im Folgenden darüber hinaus zeigen wird, besteht eine klare Verbindung zur (Gesamt-) Einleitung der Vorlesungen und somit zu den für Schleiermachers Pädagogik insgesamt konstitutiven Entscheidungen.

Schleiermacher spricht bekanntlich nicht von „Werteerziehung“, sondern von der Bildung der „Gesinnung“, die neben der Vermittlung von „Fertigkeiten“ zu den Grundaufgaben der Pädagogik zählt. Die Gesinnung entwickelt sich nach Schleiermacher „immer in der Form des Gemeingeistes“ (Schleiermacher 1849, 242) – wir würden heute sagen: im Medium des Sozialen und im Zusammenhang mit einer bestimmten Form von Gemeinschaft. Die Gemeinschaft, in der sich die Gesinnung am besten entwickeln könne, sei aber die „religiöse Gemeinschaft“ bzw., wie Schleiermacher präzisierend hinzufügt, „wenigstens die christlich religiöse Gemeinschaft“ (S. 243). Damit grenzt er sich gegen eine mit Staat oder Politik fusionierte Form von Religion ab, deren Gemeinschaftshorizont notwendig enger sei als im Falle der christlichen Religion, wie Schleiermacher sie versteht: „Wo die Religion politisch ist, kann die religiöse Gemeinschaft das nicht leisten, da sie selbst innerhalb des Raumes der bürgerlichen Gemeinschaft eingeschlossen ist“. Ebenso auszuschließen sei im Blick auf die Gesinnungsbildung auch eine Form von Religion, die Schleiermacher als „mysteriös“ bezeichnet, weil dabei Religion „nur Eigentum weniger“ sei und somit nicht in der Lage, die erforderliche Gestalt des Gemeingeistes und der Gesinnungsbildung zu gewährleisten.

Vor diesem Hintergrund wird die doppelte Leistung des Christentums im Blick auf die Gesinnungsbildung erkennbar, zum einen innerhalb der Kirche bzw. des Christentums, weil hier jeder Einzelne in die religiöse Kommunikation einbezogen ist, zum anderen im Blick auf die weitere Gemeinschaft, die mit Hilfe des im Christentum entwickelten Gemeingeistes eine kohärente und ausgeglichene Form der Sozialität ausbilden kann. In Schleiermachers eigener Formulierung: „Im Christentum ... wird die gehörig entwickelte religiöse Gemeinschaft das innere Maß geben für die religiöse Entwicklung der Individuen, die religiöse Gesinnung gehörig entwickelt wird dem Gemeingeist das Maß geben, damit alles was in einzelnen Richtungen auseinander geht zusammenstimme; ebenso das rechte Maß für das Verhältnis des einzelnen zum ganzen“ (Schleiermacher 1849, 243).

Damit ist ein spezifischer, nach Schleiermacher nur für das Christentum zu erhebender Anspruch auf eine maßgebliche Bedeutung von Religion für die Werteerziehung erhoben. Erst durch die besondere Form der Vergemeinschaftung im christlichen Glauben, die sich nicht an die durch die Politik gezogenen Grenzen hält und die zugleich die Religion nicht auf ein „Eigenthum weniger“ begrenzt, werde eine optimale Förderung der Gesinnungsbildung möglich. Wenn nun diese Interpretation zutrifft – das ist der entscheidende Punkt –, steht Schleiermachers *gesamte* Erziehungslehre auf einer christlichen Basis. Von einer „autonomen“ Pädagogik kann dann nicht mehr gesprochen werden. Die besonders von Erich Weniger und Theodor Schulze (vgl. 1966, 419ff.) gebotene Interpretation müsste revidiert werden.

Genau an diesem Punkt legt sich dann allerdings der bereits genannte Einwand nahe, dass eine so weitreichende Interpretationsentscheidung doch wohl kaum mit einer einzelnen Stelle im Besonderen Teil von Schleiermachers Vorlesungen begründet werden könne. Deshalb ist nun auf die (Gesamt-)Einleitung zu den Vorlesungen einzugehen. Denn dort diskutiert Schleiermacher das Verhältnis von Pädagogik und Politik und gelangt dabei zu der berühmten Bestimmung, die Pädagogik sei „eine rein mit der Ethik zusammenhangende, aus ihr abgeleitete angewandte Wissenschaft, der Politik coordinirt“ (Schleiermacher 1849, 13). Weniger bekannt sind die sich anschließenden Überlegungen, in denen Schleiermacher analysiert, warum die Pädagogik der Politik nicht vorbehaltlos unterstellt werden könne, obwohl dies von den Erfordernissen des Staates her durchaus begründbar wäre. Denn genau hier greife der „Unterschied zwischen unserer Zeit als der christlichen und der früheren als der heidnischen“. Erst die christliche Zeit kenne „außer dem gemeinsamen Leben im Staate noch das Leben in der Kirche“. Und: „Eins kann dem anderen nicht subordinirt werden; beides muss neben einander bestehen“ (S. 13). Warum? Die Grenzen der Kirche und die Grenzen des Staates sind nicht identisch. Innerhalb ein und desselben Staates könne es mehrere Kirchen geben, und eigentlich sei die Kirche „ein großes ganze und gewissermaßen über alle christliche Staaten Eine“. So gelangt Schleiermacher zu der Folgerung: „Es ist auch ein Teil unserer sittlichen Aufgabe, dass das Gesamtleben in der Kirche eben so von einem Geschlecht auf das andere fort und fort erhalten werde, wie das Gesamtleben in dem Staate“ (S. 13). Nicht die Autonomie der Pädagogik begründet bei Schleiermacher das Koordinations- und also nicht Subordinationsverhältnis zwischen Pädagogik und Politik, sondern die Existenz der Kirche mit der ihr eigenen Form des „Gesamtlebens“!

Wer die soeben besprochene Argumentation Schleiermachers in der für die Erziehungswissenschaft lange Zeit maßgeblichen Ausgabe von Weniger und Schulze nachlesen will, wird sie dort allerdings nicht finden (Schleiermacher 1966, 12). Sie fehlt in dieser Ausgabe, weil der entsprechende Abschnitt aus dem laufenden Text herausgenommen und in die Anmerkungen verbannt wurde (Weniger/Schulze 1966, 421; vgl. dazu auch Schweitzer 2003, 44). Die Herausgeber begründen dies mit dem nicht näher erläuterten Bedürfnis nach „Übersichtlichkeit“, aber es ist leicht zu erkennen, dass sich nur so die von ihnen angestrebte Interpretationslinie der pädagogischen

Autonomie (Weniger/Schulze 1966, 419) durchhalten lässt. Ich halte deshalb an der These fest, dass die traditionelle Deutung von Schleiermachers Pädagogikverständnis im Sinne der pädagogischen Autonomie revidiert werden muss.

Doch geht es mir im vorliegenden Zusammenhang nicht um historische Interpretationsfragen an sich, sondern ebenso um deren Bedeutung für die Gegenwart. Schleiermachers These von der Religion als „Maß“ der Werteerziehung bedeutet, dass die Werteerziehung ein religiöses Fundament brauche, auf dem sich Werte allererst entwickeln können. Demgemäß ist es von vornherein ausgeschlossen, Werte lediglich durch Appelle oder gar Moralpredigten wirksam werden zu lassen. Vielmehr ist eine erfahrungsmäßige Grundlegung notwendig, die sich im Medium des Sozialen, also durch und in Beziehungen, den Kindern und Jugendlichen so erschließt, dass sie die entsprechenden Wertorientierungen als für sie selbst sowie für andere alternativlos wertvoll erkennen. Die Bezeichnung als „alternativlos“ soll dabei nicht einen bestimmten Wertekanon festlegen, sondern die motivationserzeugende und bindende Kraft der entsprechenden Werte erklären.

Eine solche Interpretation rückt Schleiermachers Formel in unmittelbare Nähe zu Johann Heinrich Pestalozzis (1961) moralpädagogischen Maximen. In seiner Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, die man in späterer Zeit als „verwahrlost“ bezeichnet hätte, als „Straßenkinder“ oder als „deviante Jugendliche“, gewinnt Pestalozzi die m.E. bis heute gültige Einsicht, dass die Erfahrung des Guten – hier: tragfähiger und vertrauenswürdiger Beziehungen – jeder Rede vom Guten vorangehen müsse, wenn es nicht bei leeren Worten – Pestalozzi spricht gerne vom „Maulbrauchen“ – bleiben soll.

Auch bei Pestalozzi steht bei solchen Überlegungen das Ideal der christlichen Nächstenliebe im Hintergrund. Bei Schleiermacher wird die religiöse Dimension der moralpädagogisch erforderlichen Erfahrungsgrundlage aber noch weit stärker sichtbar gemacht. Allerdings, so ist ebenfalls deutlich geworden, traut Schleiermacher es nur einer recht verstandenen christlichen Religion zu, als Fundament der Werteerziehung wirksam zu werden. Mit Staat und Politik fusionierte Formen von Religion begrenzen die Reichweite des sozialen Horizonts und bleiben hinter den Anforderungen der Gesinnungsbildung zurück. „Mysteriöse“ Religionsformen verfehlen die erforderliche Sozialität eben dadurch, dass nur wenige in das „Geheimnis“ einbezogen werden. Das Soziale muss also zugleich inhaltlich bestimmt sein.

2. Herausforderungen und Probleme: Werteerziehung unter den Voraussetzungen kultureller und religiöser Pluralität

Wer heute mit der These auftritt, Religion müsse das „Maß“ der Werteerziehung bilden, sieht sich mit weitreichenden Einwänden konfrontiert. Im Folgenden setze ich bei dem am weitesten reichenden Einwand ein, der besagt, von einem Zusammenhang zwischen Religion und Wertebildung könne schon empirisch nicht mehr die Rede sein. In einem weiteren Schritt nehme ich Herausforderungen auf, die sich aus der kulturellen und religiösen Pluralität ergeben. Beide Aspekte werden in der Shell-Jugendstudie „Jugend

2006“ provozierend auf den Punkt gebracht: „In der Öffentlichkeit ist dieser Befund der weitgehend säkularen Selbstreproduktion der Werte allerdings noch immer nicht wirklich präsent und anerkannt. Insbesondere die Kirchen und ihnen wohlgesinnte öffentliche Entscheidungsträger müssen es erst lernen, die gleichberechtigte Pluralität religiöser und weltlicher Wertesetzung anzuerkennen“ (Gensicke 2006, 239).

Wenn von einer „weitgehend säkularen Selbstreproduktion der Werte“ auszugehen ist, dann braucht die Werteerziehung kein religiöses Fundament. Dazu ist zunächst festzuhalten, dass die Shell-Jugendstudien in ihrer ganzen Tradition im Blick auf Religion defizitär sind. Religiöse Orientierungen wurden weithin vernachlässigt oder sogar marginalisiert (Thonak 2003), wozu sich die Autoren älterer Studien auch selbstbewusst bekannten (Fuchs 1985). Es hat nicht zufällig bis zum Jahre 2000 gebraucht, bis sich die Shell-Studien erstmals auf religiöse Orientierungen von Muslimen einließen (Fuchs-Heinritz 2000), und schon die Shell-Studie von 2002 (Deutsche Shell 2002) fiel dahinter wieder zurück. Wenn 2006 nun die These von der „weitgehend säkularen Selbstreproduktion der Werte“ formuliert wird, kann sich die Shell-Jugendforschung jedenfalls nicht auf die eigene Tradition als Grundlage für so weitreichende Aussagen über den Zusammenhang von Religion und Werten berufen. In der Studie selbst fällt darüber hinaus auf, dass die dort identifizierte Sonderstellung der kirchennahen Jugendlichen, die fast ein Drittel aller Jugendlichen ausmachen, bei der angeblich säkularen Wertebegründung keine angemessene Berücksichtigung findet. Auch wenn die kirchennahen Jugendlichen, der Studie zufolge, kein prinzipiell anderes Werteprofil aufweisen, so wird doch festgestellt, dass sie „deutlich familienorientierter, traditionsorientierter ... sowie respektvoller gegenüber Gesetz und Ordnung und gesundheitsbewusster“ sind (Gensicke 2006, 227). Angesichts der genannten Befunde der Shell-Studie von 2000 (Fuchs-Heinritz 2000), denen zufolge zwischen den im weitesten Sinne christlich geprägten („deutschen“) Jugendlichen und den vom Islam geprägten (häufig „türkischen“) Jugendlichen in vielen Hinsichten der Lebensführung und der Lebensorientierung markante Unterschiede zu beobachten sind, kann es kaum einleuchten, wenn bei der Shell-Studie von 2006 kaum zwischen verschiedenen Religionen differenziert wird. Die Kategorie „Jugendliche mit Migrationshintergrund“ verrechnet unterschiedslos islamische, nicht christlich gebundene sowie christlich-orthodoxe Jugendliche, aber eben auch katholische und evangelische Migranten.

Andere Untersuchungen aus neuerer Zeit zeichnen ein differenzierteres Bild. Demzufolge muss zwischen der formalen Religionszugehörigkeit, aus der sich kaum Konsequenzen für individuelle Wertorientierungen ergeben, einerseits und persönlichen religiösen Überzeugungen, die für die Wertebildung bedeutsam bleiben, andererseits konsequent unterschieden werden (Ziebertz u.a. 2003, 282). Kriminologische Untersuchungen u.a. im Umkreis der Gewaltthematik machen ebenfalls deutlich, dass die formale Religionszugehörigkeit keine allgemeinen Erwartungen im Blick auf Werte, Werthaltungen und Handlungsorientierungen zulassen, dass im Einzelfall religiöse Motive aber doch eine entscheidende Rolle spielen können, in negativer, aber auch in positiver Hinsicht (vgl. Wetzels/Brettfeld 2003, allgemein: Kerner 2005).

Auch wenn insgesamt festzuhalten bleibt, dass der Zusammenhang zwischen Religion und Werten nicht in ausreichendem Maße empirisch aufgeheilt ist, erweist sich die Spitzenthese der Shell-Jugendstudie 2006 von der „weitgehend säkularen Selbstproduktion der Werte“ als ziemlich ungesichert, als selbstwidersprüchlich und kaum verallgemeinerbar. Als prinzipielle Widerlegung der These von Religion als „Maß“ der Werteerziehung wird man sie kaum gelten lassen können.

Schwieriger zu beantworten ist die zweite Rückfrage, die aus der kulturellen und religiösen Pluralität resultiert. Schleiermacher denkt zwar durchaus an Verhältnisse, die als plural angesprochen werden können, aber eben nur im Verhältnis von Staat und Kirche, die keine Einheit bilden sollen. Eine Pluralität von Kulturen und Religionen ist bei seiner These von Religion als „Maß“ der Werteerziehung nicht im Blick. Demgegenüber stellen sich die Verhältnisse heute besonders im Bereich der staatlichen Schule in veränderter Form dar: Die Pluralität beginnt bereits innerhalb der christlichen Konfessionen, die in sich keine einheitliche Gestalt aufweisen. Die Konfessionen bedingen darüber hinaus eine Pluralität im Christentum. Vor allem die Präsenz des Islam, an manchen Orten aber auch des Judentums sowie weiterer Religionen verweist auf die religiöse Pluralität. Und schließlich ist vor allem in Ostdeutschland, aber auch in Westdeutschland an die Konfessionslosen zu denken, die jedenfalls in manchen Fällen jeden Bezug auf Religion ablehnen. Wie unter solchen Voraussetzungen Religion noch als Fundament für Werteentwicklung fungieren können soll, darauf geben Schleiermachers Ausführungen keine Antwort (vgl. Conrad 2007).

Die damit umrissene Problematik schließt mehrere Ebenen ein: Betroffen ist zunächst die pädagogisch-pragmatische Ebene, für die sich nun keine praktikablen Möglichkeiten mehr zu bieten scheinen. Angesprochen ist aber auch die Frage der Religionsfreiheit, die in der Schule garantiert sein muss und die eine Berufung auf nur eine Religion zumindest für die staatliche Schule als Ganze verbietet bzw. im Blick auf Konfessionslose oder Atheisten bereits jede Form der Berufung auf Religion ausschließen könnte. Zugleich ist an die Frage der Werte Begründung zu denken, die sich nun nicht mehr so leicht mit dem Hinweis auf die Möglichkeit religiöser Werte Begründungen beantworten lässt.

3. Lösungsversuche zwischen säkularen Werten, christlicher Leitkultur und differenzorientiertem Dialog

Nach dem im letzten Abschnitt Gesagten kann es sich nicht von selbst verstehen, unter welchen Voraussetzungen Religion noch eine grundlegende Funktion für die Werteerziehung übernehmen kann, zumindest nicht im Horizont einer Institution wie der staatlichen Schule. Denkbar wäre allenfalls die Begrenzung auf eine religiöse, also etwa christliche Gemeinschaft als einzig denkbaren Ort der Werteerziehung. Diese von manchen christlichen Ethiken (bes. Hauerwas 1981) verfolgte Option soll an dieser Stelle nicht weiter erörtert werden, da sie derzeit zumindest in Deutschland und Europa nicht ernsthaft in Betracht gezogen wird. Einflussreich sind hingegen mindestens sechs Optionen, von denen fünf an einer konstitutiven Verbindung zwischen Religion und

Werteerziehung festhalten, während die erste das „Maß“ der Werteerziehung gerade nicht mehr in der Religion finden will.

(1) *Nicht-religiöse Wertebegründung*: Unter Berufung auf die Theorie der Säkularisierung werden religiöse Wertebegründungen für obsolet erklärt. Angesichts eines weit verbreiteten Desinteresses an Religion bleibe nur die Möglichkeit, eine säkulare Begründung für gemeinsame Werte zu finden. Letztlich überzeugen könne in dieser Hinsicht nur die Bindung an die freie Zustimmung aller Beteiligten, wie sie den Kriterien einer Diskursethik (Habermas 1981) entspricht (so exemplarisch Edelstein 2001).

Unklar bzw. wenig überzeugend fällt in diesem Falle allerdings die Antwort auf die für Schleiermacher leitende Frage aus, wie sich Werte ohne einen Bezug auf Gemeinschaft bilden können sollen. Denn dass eine solche Gemeinschaft durch die Zustimmung zu bestimmten Werten allererst entstehen soll, bleibt ein zirkuläres Argument (vgl. Conrad 2006 in kritischer Auseinandersetzung mit Edelstein 2001, auch Conrad 2007). Rückfragen dieser Art können sich u.a. auch auf die weiterentwickelte Diskurstheorie des späten Habermas stützen:

(2) *Entschlüsselung religiöser Potentiale*: Im Zusammenhang seiner Überlegungen zu einer „postsäkularen Gesellschaft“ erörtert J. Habermas auch die Frage, ob der demokratische Rechtsstaat auf „vorpolitische Grundlagen“ angewiesen sei (Habermas 2005, 106ff.). Diese Frage entspricht dem Thema des vorliegenden Beitrags insofern, als Habermas hier nach den Quellen der Solidarität fragt (S. 9). Anders als in seinen ursprünglichen Arbeiten zur Diskursethik geht es ihm nun nicht mehr um eine Überwindung von Religion, sondern um eine „rettende Übersetzung“ – im Sinne einer „säkularisierenden Entbindung religiös verkapselter Bedeutungspotentiale“ (Habermas 2005, 116). Die „egalitäre Gesellschaftsmoral“ soll mit einem „Gemeindeethos“ verbunden werden (S. 117).

Für die Werteerziehung würde dies bedeuten, dass Religion zwar keine wirklich maßgebliche Rolle spielen könnte, dass sie aber zumindest als immer wieder zu denkende und zu bearbeitende Wertetradition in den Blick kommt. Als Wendung im Lebenswerk von Habermas ist eine solche Einschätzung durchaus beachtlich – aus religiöser Perspektive bleibt sie gleichwohl unzureichend, weil der Religion am Ende doch nur ein deutlich untergeordneter Status zugebilligt wird. Die „religiösen Bürger“ müssten in dieser Sicht „das Wissensprivileg der gesellschaftlich institutionalisierten Wissenschaften ebenso wie den Vorrang des säkularen Staates und der universalistischen Gesellschaftsmoral“ anerkennen (S. 10). Wie Habermas auch selbst erkennt, führt dies zurück zu dem bereits genannten Problem, dass die Diskursethik die Gemeinschaft allererst selbst konstituieren muss, von der sie ihrerseits doch abhängig ist.¹ So bleibt es

¹ „Der demokratisch verfasste Rechtsstaat gewährleistet ja nicht nur negative Freiheiten für die um ihr eigenes Wohl besorgten Gesellschaftsbürger; mit der Entbindung kommunikativer Freiheiten mobilisiert er auch die Teilnahme der Staatsbürger am öffentlichen Streit über Themen, die alle gemeinsam betreffen. Das vermisste ‚einigende Band‘ ist ein demokratischer Prozess, in dem letztlich das richtige Verständnis der Verfassung zur Diskussion steht“ (Habermas 2005, 110). Gegen E. W. Böckenförde hält er thetisch fest, dass hier „kein Geltungsdefizit“ entstehe, „das durch ‚Sittlichkeit‘ ausgefüllt werden müsste“ (109).

bei dem Versuch, Religion säkular zu beerben, auch wenn dieses Erbe nun pfleglicher behandelt werden soll.

(3) *Öffnungsversuche und „Leitkultur“*: In der deutschen Diskussion steht der Begriff der „Leitkultur“ vor allem in einem politischen Zusammenhang – dem von bestimmten politischen Positionen aus unternommenen Versuch, die „deutsche“ Kultur als bestimmende Kultur für alle Menschen in Deutschland zu stärken oder, so notwendig oder erforderlich, sogar durchzusetzen. Entsprechend kontrovers waren die Reaktionen, die in diesem Falle eine Verletzung des Gleichheitsgrundsatzes sowie der grundrechtlichen Freiheitsgarantien befürchteten. Für eine demokratisch orientierte Werteerziehung eignet sich der Begriff der „Leitkultur“ kaum, eben weil er in dieser Hinsicht nicht reflektiert ist bzw. weil nicht deutlich gemacht wird, wie er sich mit den berechtigten Ansprüchen auf Freiheit und Gleichheit vertragen soll. Zugleich sollte jedoch nicht übersehen werden, dass andere Länder in Europa wie etwa Norwegen sowie England und Wales sich besonders beim Religionsunterricht zwar um eine konsequente Öffnung über das Christentum hinaus bemühen, dabei aber an der besonderen Bedeutung der christlichen Tradition festhalten. Im UK Education Act von 1988 wird bekanntlich von allen Lehrplänen verlangt, dass „sie die Tatsache widerspiegeln müssen, dass die religiösen Traditionen in Großbritannien vor allem (in the main) christlich“ sind (vgl. Jackson/O’Grady 2007, 184). Ob diese Sicht, nun nicht im Blick auf den Religionsunterricht, sondern hinsichtlich der Werteerziehung, über die im letzten Abschnitt am Beispiel von Habermas erörterte Perspektive hinausführt, ist allerdings nicht ohne Weiteres klar (vgl. Jacksons Berufung auf Habermas: Jackson 2007, 44). In Deutschland ist in diesem Zusammenhang an die Rechtsprechung durch das Bundesverfassungsgericht zu erinnern, welche die entsprechenden religiösen Bezüge in Landesverfassungen ausdrücklich nicht in einem bekennnismäßig religiösen, sondern in einem kulturellen und ethischen Sinne („christlich-abendländische Wertetradition“ o.ä.) auslegt. Auch in diesem Falle geht der Gewinn von Religion als eines auch sozialen Bildungsmediums verloren.

(4) *Ethischer Minimalkonsens zwischen den Religionen*: Der bekannteste Versuch, die zentrifugalen Kräfte der religiösen Pluralität zu überwinden, stellt das von Hans Küng (1990) vorgestellte „Projekt Weltethos“ dar. Das Parlament der Weltreligionen hat 1993 Prinzipien eines Weltethos verabschiedet, welche die Gestalt eines religiös unspezifischen Minimalkonsens repräsentieren (Gewaltlosigkeit, Solidarität, Toleranz, Gleichberechtigung). Dabei ist nicht ohne Weiteres zu erkennen, ob nun diese ethischen Prinzipien eine Gemeinsamkeit zwischen den Religionen konstituieren oder ob umgekehrt tatsächlich von einer Konvergenz der Religionen in diesen Prinzipien gesprochen werden kann. Pädagogisch bleibt auf jeden Fall unbefriedigend, dass die auf dem Wege des Minimalkonsens gefundene Einheit zwischen den Religionen für die Kinder und Jugendlichen lediglich eine Abstraktion darstellt, die für ihr Leben und für die Überzeugungen, an denen sie sich orientieren, kaum von Einfluss sein dürfte.

(5) *Religionstheologischer Maximalkonsens zwischen den Religionen*: Soweit sich religionstheologische Ansätze als Aufhebung des bloßen Nebeneinanders von Religionen

zugunsten ihrer Einheit verstehen, könnten sie als Begründung für eine neue Möglichkeit dafür angesehen werden, wie Religion wieder zum „Maß“ der Werteerziehung werden kann. Wie weit dies von der Theologie der Religionen tatsächlich angestrebt wird, kann hier offen bleiben. Denn selbst wenn dieser Versuch als ein Projekt von Wissenschaft erfolgreich wäre, stünde kaum zu erwarten, dass sich die verschiedenen Religionsgemeinschaften und religiösen Gruppierungen durch die Religionswissenschaft oder -philosophie tatsächlich zur Einheit führen lassen. Insofern bliebe es erneut bei einer Abstraktion, die vielleicht in intellektueller Hinsicht auch auf Jugendliche eine eigene Faszinationskraft ausüben, sie in ihrer Lebensführung aber kaum bestimmen kann.

(6) *Differenzsensibler Dialog und Kooperation*: Ein solcher Ansatz, den ich als den erfolgversprechendsten ansehe, geht von bleibenden Differenzen aus. Er folgt der ursprünglich für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht entwickelten Leitlinie „Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden“ (Schweitzer/Biesinger 2002, Schweitzer u.a. 2006). Im vorliegenden Zusammenhang kann auch von einem „dialogischen Schulethos“ gesprochen werden (Schweitzer 2006, 28). Die Suche nach einem solchen Ethos ist, auch über die Schule hinaus, der Werteerziehung heute aufgegeben, als ein Projekt, das sich vor allem auf Anstöße der Moralphilosophie etwa im Sinne von Charles Taylor und Michael Walzer stützen kann (Schweitzer 2006, 29, Conrad 2007). Zu denken ist dabei nicht an eine prinzipielle Auflösung aller Unterschiede oder Gegensätze zwischen Kulturen und Religionen, sondern an einen fortgesetzten Prozess des Ausgleichs und der differenzsensiblen Verständigung. In analoger, zugleich aber deutlich anderer Weise wird der Prozess der Verständigung dabei als eine Form des sozialen Mediums angesehen, in dem sich Werte bilden können. Anders als bei den säkular-universalistischen Ansätzen im Bereich des Neukantianismus (vgl. Seibert 2004) werden die mit gemeinsamen religiösen Orientierungen verbundenen Religionsgemeinschaften aber nicht übergangen oder zugunsten einer nur noch universell zu denkenden Sozialität überstiegen, sondern bleiben als ein weiteres soziales Bildungsmedium konstitutiv (vgl. Herms 2007).

In eine ähnliche Richtung weist der von Christoph Schwöbel (2006, 120ff.) entwickelte Vorschlag „Differenzgestaltung im Dialog und Identitätsbildung in der Kooperation“. Dabei unterscheidet er zwischen den gerade nicht vorauszusetzenden „gemeinsamen Basisüberzeugungen“ einerseits und der gleichwohl möglichen und anzustrebenden „gemeinschaftlichen Gesellschaftsgestaltung“ („common aims“ vs. „common ground“, S. 121).

Auch wenn ich den zuletzt genannten Ansatz „differenzsensibler Dialog und Kooperation“ als den derzeit vielversprechendsten ansehe, bleiben viele Fragen offen. Beispiele dafür, wie eine Werteerziehung in diesem Horizont praktisch gelingen kann, gibt es bislang noch kaum oder jedenfalls zu wenig. Insofern muss am Ende auch offen bleiben, ob Religion in Zukunft tatsächlich noch das „Maß“ der Werteerziehung sein kann. Deutlich geworden ist aber, warum Religion zumindest dann, wenn sie durch entsprechende Überzeugungen geprägt ist, eine schwer zu ersetzende Funktion für die

Werteerziehung übernehmen kann. In dieser Hinsicht gilt Schleiermachers Analyse in unveränderter Weise. Und ebenso deutlich ist es m.E., dass es sich auch in Zukunft lohnt, nach Möglichkeiten zu suchen, wie Religion in der Pluralität als Quelle der moralischen Entwicklung wirken kann.

Literatur

- Conrad, Jörg (2006): Kommentar und Diskussion. In: Grunder, Hans-Ulrich; Schweitzer, Friedrich (Hg.): Gemeinschaft – Ethos – Schule. Eine praxisnahe Einführung für Ausbildung und Fortbildung (Philosophie und Ethik unterrichten Bd. 4), Weinheim/Basel, 112-120.
- Conrad, Jörg (2007): Moralerziehung in der Pluralität. Grundzüge einer Moralpädagogik aus evangelischer Perspektive, Dissertation Tübingen.
- Deutsche Shell (Hg.) (2002): Jugend 2002. Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus, Frankfurt/M.
- Edelstein, Wolfgang (2001): Gesellschaftliche Anomie und moralpädagogische Intervention. Moral im Zeitalter individueller Wirksamkeitserwartungen. In: Edelstein, Wolfgang u.a. (Hg.): Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis, Weinheim/Basel, 13-34.
- Fuchs, Werner (1985): Konfessionelle Milieus und Religiosität. In: Jugendwerk der Deutschen Shell (Hg.): Jugendliche und Erwachsene '85: Generationen im Vergleich, Bd. 1, Opladen, 265-304.
- Fuchs-Heinritz, Werner (2000): Religion. In: Deutsche Shell (Hg.): Jugend 2000. Bd. 1, Opladen, 157-180.
- Gensicke, Thomas (2006): Jugend und Religiosität. In: Shell Deutschland Holding (Hg.): Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck, Frankfurt/M., 203-240.
- Grunder, Hans-Ulrich; Schweitzer, Friedrich (Hg.): Gemeinschaft – Ethos – Schule. Eine praxisnahe Einführung für Ausbildung und Fortbildung (Philosophie und Ethik unterrichten Bd. 4), Weinheim/Basel.
- Habermas, Jürgen (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. 2 Bde., Frankfurt/M.
- Habermas, Jürgen (2005): Zwischen Naturalismus und Religion. Philosophische Aufsätze, Frankfurt/M.
- Hauerwas, Stanley (1981): A Community of Character: Toward a Constructive Christian Social Ethic, Notre Dame/London.
- Hermes, Eilert (2007): Zusammenleben im Widerstreit der Weltanschauungen, Tübingen.
- Jackson, Robert (2007): European Institutions and the Contribution of Studies of Religious Diversity to Education for Democratic Citizenship. In: Jackson, Robert u.a. (Hg.), Religion and Education in Europe: Developments, Contexts and Debates (Religious Diversity and Education in Europe Bd. 3), Münster u.a., 27-56.
- Jackson, Robert u.a. (Hg.) (2007): Religion and Education in Europe: Developments, Contexts and Debates (Religious Diversity and Education in Europe Bd. 3), Münster u.a.
- Jackson, Robert; O'Grady, Kevin (2007): Religions and Education in England: Social Plurality, Civil Religion and Religious Education Pedagogy. In: Jackson, Robert u.a. (Hg.), Religion

- and Education in Europe: Developments, Contexts and Debates (Religious Diversity and Education in Europe Bd. 3), Münster u.a., 181-202.
- Kerner, Hans-Jürgen (2005): Religiosität als Kriminalitätsprophylaxe? In: Biesinger, Albert u.a. (Hg.): Brauchen Kinder Religion? Neue Erkenntnisse – Praktische Perspektiven, Weinheim/Basel, 36-65.
- Küng, Hans (1990): Projekt Weltethos, München/Zürich.
- Pestalozzi, Johann Heinrich (†1961): Brief an einen Freund über seinen Aufenthalt in Stans. In: Pestalozzi, Johann Heinrich: Ausgewählte Schriften, hg. v. Wilhelm Flitner, Düsseldorf/München, 223-245.
- Schleiermacher, Friedrich (1849): Erziehungslehre. Aus Schleiermacher's handschriftlichem Nachlasse und nachgeschriebenen Vorlesungen, hg. v. C. Platz, Berlin.
- Schleiermacher, Friedrich (1966): Pädagogische Schriften. Unter Mitwirkung v. Theodor Schulze hg. v. Erich Weniger. Bd. 1: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826, Düsseldorf/München.
- Schweitzer, Friedrich (2003): Pädagogik und Religion. Eine Einführung (Grundriss der Pädagogik/Erziehungswissenschaft Bd. 19), Stuttgart.
- Schweitzer, Friedrich (2006): Wie viel Gemeinschaft braucht die Schule? Möglichkeiten und Grenzen von Schulethos und Wertorientierung in der pluralen Gesellschaft. In: Grunder, Hans-Ulrich; Schweitzer, Friedrich (Hg.): Gemeinschaft – Ethos – Schule. Eine praxisnahe Einführung für Ausbildung und Fortbildung (Philosophie und Ethik unterrichten Bd. 4), Weinheim/Basel, 10-30.
- Schweitzer, Friedrich; Biesinger, Albert zus. mit Boschki, Reinhold; Schlenker, Claudia; Edelbrock, Anke; Kliss, Oliver; Scheidler, Monika (2002): Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, Freiburg/Gütersloh.
- Schweitzer, Friedrich; Biesinger, Albert; Conrad, Jörg; Gronover, Matthias (2006): Dialogischer Religionsunterricht. Analyse und Praxis konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts im Jugendalter, Freiburg.
- Schwöbel, Christoph, Pluralismus und Toleranz aus der Sicht des Christentums. Eine protestantische Perspektive. In: Augustin, Christian/Wienand, Johannes/Winkler, Christiane (Hg.), Religiöser Pluralismus und Toleranz in Europa, Wiesbaden 2006, 102-122.
- Seibert, Christoph (2004): Politische Ethik und Menschenbild. Eine Auseinandersetzung mit den Theorieentwürfen von John Rawls und Michael Walzer, Stuttgart u.a.
- Thonak, Sylvia (2003): Religion in der Jugendforschung. Eine kritische Analyse der Shell-Jugendstudien in religionspädagogischer Absicht, Münster u.a.
- Weniger, Erich; Schulze, Theodor (1966): Anmerkungen. In: Schleiermacher, Friedrich: Pädagogische Schriften. Unter Mitwirkung v. Theodor Schulze hg. v. Erich Weniger. Bd. 1: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826, Düsseldorf/München, 415-458.
- Wetzels, Peter; Brettfeld, Karin (2003): Auge um Auge, Zahn um Zahn? Migration, Religion und Gewalt junger Menschen, Münster.
- Ziebertz, Hans-Georg; Kalbheim, Boris; Riegel, Ulrich (2003): Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung, Freiburg/Gütersloh.