

Religionspädagogik im öffentlichen Diskurs – oder: Warum Religionspädagogik über sich selbst hinausdenken muss

Friedrich Schweitzer

Der Titel meines Beitrags »Religionspädagogik im öffentlichen Diskurs« ist missverständlich. Er könnte so aufgefasst werden, als ginge es lediglich darum festzustellen, wie Religionspädagogik in der Öffentlichkeit wahrgenommen – oder, was heute wohl realistischer ist: nicht wahrgenommen – wird. Und im Zusammenhang eines Bandes, der nach Herausforderungen und Zukunftsperspektiven des 21. Jahrhunderts fragt und die Religionspädagogik neu vermessen sowie nach ihrer zukunftsfähigen Gestalt fragen soll, liegt das weitere Missverständnis nahe, dass hier Zukunftsfähigkeit mit bloßer Anpassung an den »Markt« gleichgesetzt werden soll.

Solche Missverständnisse sollten von vornherein ausgeschlossen sein. Eben dies ist nicht gemeint mit der Forderung, Religionspädagogik müsse über sich selbst hinausdenken lernen. Dennoch bleibt die Tatsache, dass das Verhältnis zwischen Religionspädagogik und öffentlichem Diskurs heute nicht zu den in der Zunft allgemein akzeptierten Parametern gehört, an denen die Zukunftsfähigkeit von Religionspädagogik bemessen werden kann. Meine Zugangsweise besitzt daher eine eigene Begründungsbedürftigkeit, die ich zunächst im Blick auf aktuelle Herausforderungen aufnehmen möchte. In weiteren Schritten möchte ich dann zeigen, in welchem Sinne das Verhältnis zur Öffentlichkeit als eine Grundsignatur oder jedenfalls grundlegende Herausforderung der neuzeitlichen Religionspädagogik angesprochen werden kann und auf welche Weise diese Herausforderung aufgenommen wurde und m.E. in Zukunft aufgenommen werden sollte.

Da es im vorliegenden Beitrag nicht möglich sein wird, das Verständnis von Öffentlichkeit oder öffentlichem Diskurs selbst zum Thema zu machen, begnüge ich mich hier mit dem Hinweis, dass ich den Begriff der Öffentlichkeit hier nicht in einem starken, sondern lediglich in einem schwachen, gleichsam alltäglichen Verständnis aufnehmen möchte. Spezifische weiterreichende Deutungen der Öffentlichkeit, für die in Deutschland gerne auf Jürgen Habermas verwiesen wird¹, werden im Folgenden also nicht vorausgesetzt. Eher beziehe ich mich, wie deutlich werden soll, auf die amerikanische Diskussion.

1. J. Habermas, Strukturwandel der Öffentlichkeit, Darmstadt/Neuwied 1962

1. Aktuelle Herausforderungen: Religiöse Bildung als Privatangelegenheit?

In diesem Abschnitt möchte ich in knapper Form auf vier Problemkomplexe verweisen, die das prekäre Verhältnis von Religionspädagogik und Öffentlichkeit in seiner Aktualität schlaglichtartig beleuchten:

- An erster Stelle nenne ich hier den *Streit um LER*, der die Religionspädagogik in Deutschland in den letzten zehn Jahren wie wohl kein zweites Thema bewegt hat. Dieser Streit schließt natürlich zahlreiche Einzelaspekte ein. Ohne Zweifel läßt er sich auch als Frage nach dem Verhältnis zwischen einerseits dem Staat als Schulträger und andererseits der Kirche oder anderen Religionsgemeinschaften verstehen und insofern als Frage nach dem Öffentlichkeitsverhältnis von Religionspädagogik². In Brandenburg wird einem nach den Maßgaben der Religionspädagogik gestalteten Religionsunterricht insofern keine öffentliche Rolle zugetraut, als man dessen Einrichtung als ordentliches Lehrfach gemäß Art. 7,3 GG ablehnt. Statt dessen soll ein Religionsunterricht in kirchlicher Trägerschaft angeboten werden, der in wesentlichen Hinsichten nicht integraler Bestandteil der vom Staat getragenen Schule sein soll, die in der Terminologie von Art. 7,4 GG ja als öffentliche Schule zu verstehen ist. Bedauerlicherweise (zumindest in meiner Sicht) handelt es sich dabei keineswegs um eine Brandenburger oder sonst ostdeutsche Sonderwahrnehmung. Der vom Bundesverfassungsgericht mit seinem sog. Kompromissvorschlag vom Dezember 2001 angebahnte Weg eines auf Dauer angelegten Nebeneinander von LER einerseits und kirchlichem Religionsunterricht in der Schule andererseits folgt nämlich ebenfalls dieser Wahrnehmung – zumindest insofern, als auch hier der Religionsunterricht als zusätzliches und freiwilliges Angebot neben LER eine Art Privatbereich für persönliche Präferenzen darstellt. Und so ist es nun auch im neuen Brandenburger Schulgesetz vom August 2002 festgeschrieben worden³. – Diese Beobachtung erlaubt eine erste Folgerung: Im Blick auf den schulischen Religionsunterricht kann die Religionspädagogik ihrer Aufgabe der Begründung und Gestaltung dieses Unterrichts nur nachkommen, wenn sie das Verhältnis von Religion und Öffentlichkeit zum Thema macht und dabei zu Lösungen gelangt, die für die Öffentlichkeit plausibel sind. Die Kriterien für eine solche Plausibilität

2. Vgl., auch mit entsprechenden Literaturhinweisen, F. Schweitzer, LER in Brandenburg – am Ende des Streits? in: Theologische Literaturzeitung 127/2002, 1139-1146.
3. Vgl. dazu W. Huber/S.-R. Schultz, Wird endlich gut, was lange währt? Zum Religionsunterricht in Brandenburg, in: ZPT 55/2003, 2-17, K.-H. Kästner, Juristische Bemerkungen zum Vergleichsvorschlag des Bundesverfassungsgerichts in der Auseinandersetzung über den Religionsunterricht in Brandenburg, in: ebd., 18-28.

unterliegen dem Wandel von Geschichte und Gesellschaft. Die herkömmlichen Begründungsangebote der Religionspädagogik reichen offenbar insbesondere in Ostdeutschland nicht mehr zu.

- Als zweites verweise ich auf den *öffentlichen Bildungsdiskurs*, der in Deutschland in den letzten Jahren vor allem durch zwei Entwicklungen bestimmt war: Zum einen legte das Forum Bildung im Jahre 2001 seine abschließenden Empfehlungen⁴ vor, zum anderen wurden ebenfalls im Jahre 2001 die Ergebnisse der internationalen Vergleichsuntersuchung PISA 2000⁵ veröffentlicht, die seither die gesamte bildungspolitische Öffentlichkeit in ihren Bann ziehen. Für beide Dokumente gilt dabei in ähnlicher Weise, dass alle Fragen der religiösen Erziehung und tendenziell auch der Werteerziehung weit im Hintergrund stehen oder überhaupt nicht erwähnt werden. Die angestrebten Kompetenzen bestimmt PISA als Lesefähigkeit einerseits und als mathematisch-naturwissenschaftliche Kompetenzen andererseits. Die Empfehlungen des Forum Bildung sind breiter angelegt, berücksichtigen Fragen der religiösen Bildung aber ebenso wenig wie PISA. Darin folgen diese Veröffentlichungen einer gerade für die deutsche Erziehungswissenschaft bezeichnenden, schon seit längerer Zeit zu beobachtenden Tendenz zur Ausblendung des Zusammenhangs von Erziehung oder Bildung und Religion⁶. Religion wird offenbar als eine Privatangelegenheit betrachtet, auf die sich die wissenschaftliche Pädagogik nicht einlassen möchte. Man kann – und muss – dies der bildungspolitischen Öffentlichkeit wie auch der Erziehungswissenschaft kritisch vorhalten, wird zugleich aber nicht umhin können, sich in der Religionspädagogik auch selbst kritischen Rückfragen nach dem Verständnis religionspädagogischer Arbeit gefallen zu lassen. Hat sich die Religionspädagogik denn ihrerseits wirklich bemüht, zum öffentlichen Bildungsdiskurs beizutragen? Gehört der erziehungswissenschaftliche Horizont jenseits der Begründung von schulischem Religionsunterricht zu den konstitutiven Bezügen heutiger Religionspädagogik?⁷ Eine bejahende Antwort auf solche Fragen fällt schwer.

4. Als knappste Darstellung vgl. *Arbeitsstab Forum Bildung* (Hg.), *Empfehlungen des Forum Bildung*, Bonn 2001.

5. *Deutsches PISA-Konsortium* (Hg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*, Opladen 2001, vgl. auch *das.* (Hg.), *PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*, Opladen 2002.

6. Vgl. F. Schweitzer, *Pädagogik und Religion. Eine Einführung* (Grundriß der Pädagogik/Erziehungswissenschaft Bd. 19), Stuttgart u.a. 2003.

7. Zu dieser Diskussion vgl. F. Schweitzer/R. Englert/U. Schwab/H.-G. Ziebertz, *Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik* (Religionspädagogik in Pluraler Gesellschaft Bd. 1), Freiburg/Gütersloh 2002, 144ff. sowie F. Schweitzer, *Das Recht des Kindes auf Religion. Ermutigungen für Eltern und Erzieher*, Gütersloh 2000.

Als Folgerung markiere ich: Der bildungspolitische und bildungstheoretische Diskurs der Gegenwart führt der Religionspädagogik mit seiner Ausblendung sowohl der religiösen und weltanschaulichen Grundlagen von Erziehung und Bildung als auch der Aufgaben der religiösen Erziehung im engeren Sinne vor Augen, wie wenig die Öffentlichkeit bislang von Argumenten erreicht wurde oder wird, die einer solchen Verengung des Erziehungs- und Bildungsverständnisses entgegenwirken könnten. Für die Religionspädagogik erwächst daraus die auf sie selbst gerichtete Anfrage, welchen Beitrag sie zum öffentlichen Bildungsdiskurs zu leisten vermag und wie dieser Beitrag in seiner Bedeutung auch für andere einleuchten könnte.

- Drittens wiederholen sich solche Beobachtungen auch auf der Ebene der *Europäischen Union*. Entsprechende Äußerungen⁸ zu Bildungsfragen in Europa orientieren sich an der »kognitiven« oder »Wissengesellschaft«⁹. Soweit Fragen der religiösen Erziehung und Bildung auf europäischer Ebene – etwa vom Europarat – überhaupt thematisiert werden, erscheinen die entsprechenden Aufgaben als Privatangelegenheit für Familien oder Religionsgemeinschaften, nicht aber des Staates oder der Öffentlichkeit¹⁰. Einflussreich ist hier wohl vor allem das französische Denken mit seiner Tradition des Laizismus, das heute häufig im Sinne einer Gewährleistung der religiösen oder weltanschaulichen Neutralität des öffentlichen Bereichs ausgelegt wird. Auch wenn Bildungsfragen den europäischen Verträgen und Vereinbarungen zufolge den Einzelstaaten und in Deutschland also den Bundesländern überlassen bleiben sollen, kann der wachsende Einfluss der Europäischen Union und des Europarates auch im Blick auf Bildung für die Zukunft kaum überschätzt werden. Dies ergibt sich schon aus der Internationalisierung von Wirtschaft und Wissenschaft, die ohne Zweifel immer stärker auch auf die Primar- und Sekundarerbziehung durchschlagen wird.

Nicht übersehen werden sollte, dass die problematischen Folgen eines im Sinne der religiösen und weltanschaulichen Neutralität offensiv ausgelegten Laizismus im Bildungsbereich heute gerade in Frankreich selbst verstärkt wahrgenommen werden. Symptomatisch ist hier der im Auftrag der französischen Regierung vorgelegte Bericht über Religion in der weltlichen bzw. laizistischen Schule von Régis Debray vom Febru-

8. Vgl. insbesondere *Europäische Kommission*, *Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*. Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung, Luxemburg 1996.
9. Vgl. dazu jetzt *EKD*, *Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft*. Eine Denkschrift, Gütersloh 2003.
10. Vgl. dazu etwa das Dokument: *Religion and Democracy. Recommendation 1396 (1999) des Europarates*. Zur weiteren Diskussion P. *Schreiner u.a.*, *Committed to Europe's Future*, Münster 2002, *ders.*, *Evangelische Bildungsverantwortung in Europa*, in: *Praktische Theologie* 38/2003, 15-30.

ar 2002¹¹. Hier nämlich wird von »elementaren Orientierungsaufgaben« gesprochen, die die »Zivilgesellschaft nicht mehr gewährleisten« könne (S. 4). Unter dem Eindruck der Ereignisse des 11. September 2001 wird darauf hingewiesen, dass kulturelle Traditionen ohne Pflege der Religion nicht aufrechterhalten werden können, dass der Ausschluß von Religion aus der schulischen Bildung pathologische Folgen habe und dass die Laizität, recht verstanden, gerade die Koexistenz verschiedener Religionen ermöglichen soll (S. 19). Polemisch unterschieden wird in diesem Bericht zwischen einer »Laizität der Inkompetenz«, die lediglich religiöse Gleichgültigkeit bedeute, und einer »intelligenten Laizität«, die ein Verstehen von Religion voraussetze. – Gewiss: Auch die Ausführungen von Debray führen letztlich, in deutscher Terminologie gesprochen, bloß zu einer *Religionskunde*. Sie machen jedoch exemplarisch deutlich, dass auch in Frankreich das Bewusstsein der Notwendigkeit religiöser Bildung wächst und dass sich damit neue Möglichkeiten auch im Blick auf die europäische Ebene eröffnen könnten. Wenn die Ausblendung religiöser Bildung zur »Inkompetenz« führt, kann es auch für die europäische Bildungspolitik nicht mehr einleuchten, Religion und religiöse Bildung als Privatangelegenheit zu marginalisieren.

- Abschließen möchte ich diesen kurzen Überblick, viertens, mit einigen Hinweisen zur Situation in den *Vereinigten Staaten*, wo die Trennung zwischen Religion und Staat bzw. Öffentlichkeit bereits seit dem 18. Jahrhundert besonders ausgeprägt ist. Schon seit einiger Zeit wächst in der amerikanischen Religionspädagogik das Bewusstsein, dass das Verständnis von religiöser Bildung als Privatangelegenheit weder dem christlichen Selbstverständnis noch der tatsächlichen Öffentlichkeitsbedeutung von Religion gerecht wird¹². Darüber hinaus hat auch dort der 11. September 2001 vor die Frage geführt, ob man sich in Zukunft noch eine Bildung leisten könne, in der vom Islam gar nicht die Rede ist – mit der Folge, dass heute etwa über Pflichtkurse religionskundlicher Art in den Colleges nachgedacht wird. Auch in den Vereinigten Staaten sind die Fragen nach dem Verhältnis zwischen Religionsunterricht oder Religionspädagogik und Öffentlichkeit aber weithin ungelöst. Vorherrschend ist nach wie vor die traditionelle Auffassung, dass Religion als Privatangelegenheit zu behandeln und die öffentliche Sphäre konsequent nach dem Prinzip der weltanschaulichen Neutralität auszugestalten sei¹³.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass an der aktuellen Brisanz sowie am prekären Charakter des Verhältnisses von Religionspädagogik und Öffentlichkeit auf verschiedenen Ebenen kaum ein berechtigter Zweifel möglich

11. R. Debray, *L'enseignement du fait religieux dans L'École Laïque*, Paris 2002.

12. Vgl. als eindruckliches Beispiel aus amerikanischer Feder R.R. Osmer, *Religion unterrichten in der staatlichen Schule in den USA: Aussichten und Möglichkeiten*, in: C.T. Scheilke/F. Schweitzer (Hg.), *Religion, Ethik, Schule. Bildungspolitische Perspektiven in der pluralen Gesellschaft*, Münster u.a. 1999, 279-294.

13. Einen Überblick gibt W.A. Nord, *Religion and American Education: Rethinking a National Dilemma*, Chapel Hill 1995.

ist. Weiterhin liegt auf der Hand, dass Religionspädagogik ihre Ziele in Zukunft nur dann erreichen kann, wenn sie plausible Modelle für eine öffentlich bedeutsame Religionspädagogik auszubilden vermag.

Meine weiterreichende These, die im folgenden begründet werden soll, geht nun dahin, dass das Verhältnis zur Öffentlichkeit keineswegs erst eine Frage unserer eigenen Gegenwart darstellt, sondern dass es hier zugleich um eine Grundsignatur neuzeitlicher Religionspädagogik überhaupt geht, was dann umgekehrt nicht weniger bedeutet, als dass die Begründung und Gestalt von Religionspädagogik entlang der Frage nach Öffentlichkeit zur Diskussion gestellt werden muss.

2. Das Verhältnis zur Öffentlichkeit als Grundsignatur neuzeitlicher Religionspädagogik

Die These, dass der Öffentlichkeitsbezug eine Grundsignatur oder jedenfalls eine grundlegende Herausforderung der neuzeitlichen Religionspädagogik darstellt, ist wiederum erläuterungsbedürftig. Sie widerspricht schon in der benutzten Formulierung – »*neuzeitliche* Religionspädagogik« – der in den Lehrbüchern noch immer verbreiteten Auffassung, Religionspädagogik sei auch der Sache nach auf die viel begrenztere Zeit der Verwendung des *Begriffs* »Religionspädagogik« beschränkt und also im wesentlichen ein Kind des 20. Jahrhunderts¹⁴. Demgegenüber vertrete ich die Auffassung, dass Religionspädagogik als »Projekt von Theologie nach der Aufklärung« zu verstehen sei, eben weil sie sich von Anfang an auf die damals einsetzenden oder jedenfalls bewusst gewordenen gesellschaftlichen und religiösen Differenzierungsprozesse bezieht und auf diese – ähnlich wie die ebenfalls in dieser Zeit neu entstandene Praktische Theologie im ganzen – mit neuen Integrationsleistungen antworten will. Insofern ist die Religionspädagogik als Projekt konstitutiv auf das neuzeitliche Auseinandertreten des kirchlichen, privaten und gesellschaftlichen Christentums bezogen¹⁵.

14. Vgl. G. *Bockwoldt*, Religionspädagogik. Eine Problemgeschichte, Stuttgart u.a. 1977, im Anschluß daran C. *Grethlein*, Religionspädagogik, Berlin/New York 1998, 42: »Tatsächlich nimmt – ideengeschichtlich gesehen – ›Religionspädagogik‹, wie sie sich an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert begrifflich formuliert, wesentliche Anliegen früherer Zeit auf ... Doch kann so nicht erklärt werden, warum der programmatische Begriff ›Religionspädagogik‹ erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts in Gebrauch kommt.« Grethlein bezieht sich hier auf meine anders ausgerichtete Darstellung (F. *Schweitzer*, Religionspädagogik als Projekt von Theologie nach der Aufklärung – Eine Skizze, in: Pastoraltheologische Informationen 12/1992, 211-222), der er ein ›relatives Recht‹, zuspricht (S. 43).

15. Vgl. F. *Schweitzer*, Religionspädagogik, a.a.O., durchweg mit Bezug auf D. *Rössler*, Grundriß der Praktischen Theologie, Berlin/New York 1986. Zur Deutung der He-

Die spätestens mit dem 18. Jahrhundert einsetzenden und damals jedenfalls in neuer Form wahrgenommenen Ausdifferenzierungsprozesse in Gesellschaft, Kultur und Religion können hier im einzelnen nicht nachgezeichnet werden. Für den fraglichen Öffentlichkeitsbezug der Religionspädagogik entscheidend ist die Ausdifferenzierung zwischen der *kirchlichen Religion*, die nun als Privatangelegenheit gesehen wird, und einer *bürgerlichen* oder *zivilen Religion*, der allein noch Öffentlichkeitsbedeutsamkeit zukommen können soll. Wirkmächtig und paradigmatisch zugleich kommt dies bei Jean-Jacques Rousseau zum Ausdruck, der im vierten Buch seines »Contrat Social«, erschienen im Jahre 1762 (ebenso wie sein Erziehungsroman »Emile«), drei Formen von Religion unterscheidet:

1. die »*Religion des Bürgers*« (Zivilreligion), die auf das Wertefundament einer bestimmten Gesellschaft zielt; 2. die »*Religion des Menschen*«, die »ohne Tempel, Altäre und Riten, beschränkt auf den rein inneren Kult des obersten Gottes und die ewigen Pflichten der Moral, ... die reine und einfache Religion des Evangeliums, der wahre Gottesglaube und das, was man das göttliche Naturrecht nennen kann«, sei; und 3. schließlich die »*Priesterreligion*«, die mit der Zivilreligion konkurriert und besonders in der Gestalt des römischen Christentums eigene Herrschaftsansprüche im Staat verkörpere. Von dieser dritten Form der Religion gelte: »Alles, was die soziale Einheit zerstört, taugt nichts«¹⁶. Auch wenn Rousseau von drei Formen der Religion spricht, sind eigentlich nur zwei davon legitim: die dem Staat zum Zwecke der Wertebildung zugestehende Zivilreligion einerseits und eine verinnerlichte Herzensreligion andererseits. Oder, in meiner eigenen Zuspitzung: eine zur Unkenntlichkeit verdünnte Wertereligion einerseits und eine im Inneren verbleibende Privatreligion andererseits, die sich in öffentliche Angelegenheiten tunlichst nicht mehr einzumischen hat.

Für eine auf die Öffentlichkeit bezogene Religionspädagogik bleibt bei diesem von Rousseau formulierten Programm offenbar nur die Alternative zwischen spiritueller Pflege des Herzens einerseits und staatsstreuer Werteerziehung andererseits. Zwischen diesen beiden Möglichkeiten schwankt die Religionspädagogik zum Teil bekanntlich bis heute. Jedoch hat bereits Friedrich Schleiermacher deutlich gesehen, dass beide Alternativen letztlich auf eine subtile Destruktion jeder ernsthaften Form von religiöser Erziehung und Bildung hinauslaufen. Religionspädagogische Herzenspflege endet, mit Schleiermacher gesprochen, in bloßen »Anfällen von Religion«, die wertepädagogische Variante hingegen im vollständigen Ausverkauf der Religion an die Moral¹⁷.

rausbildung der Praktischen Theologie vor diesem Horizont vgl. V. Drehsen, Neuzzeitliche Konstitutionsbedingungen der Praktischen Theologie. Aspekte der theologischen Wende zur sozialkulturellen Lebenswelt christlicher Religion. 2 Bde., Gütersloh 1988.

16. J.-J. Rousseau, Vom Gesellschaftsvertrag oder Grundsätze des Staatsrechts, Stuttgart 1977, 145f.

17. F. Schleiermacher, Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern, Göttingen ⁶1967, Zitat 114.

Schleiermachers eigener Vorschlag – und genau deshalb sehe ich ihn als einen der maßgeblichen Begründer der neuzeitlichen Religionspädagogik überhaupt – läuft, vor allem in den »Reden«, darauf hinaus, die Öffentlichkeitsbedeutsamkeit von Religion im Horizont von Erziehung oder Bildung dadurch wiederherzustellen, dass der anthropologisch unverzichtbare Ort von Religion neben Moral und wissenschaftlicher Erkenntnis (er spricht von »Moral« und »Metaphysik«) neu und wieder begründet wird. Öffentlichkeitsbedeutsame Religionspädagogik lässt sich demnach nur dann erreichen, wenn religiöse Erziehung und Bildung nicht im Sinne bloß einer Religionsdidaktik thematisiert werden, sondern wenn sie konstitutionstheoretisch und anthropologisch als fundamentaler Bezug jeder Pädagogik dargestellt werden. Und diese Aufgabe lässt sich natürlich nur im Dialog zwischen Theologie oder Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft einlösen¹⁸. In den eher zu Schleiermachers Spätwerk zu zählenden Vorlesungen über Pädagogik aus dem Jahre 1826 wird dieses Anliegen erneut aufgenommen, im Vergleich zu den »Reden« nun allerdings anders, nämlich nicht auf der anthropologischen Ebene. Stattdessen sind es jetzt vor allem gesellschaftstheoretische bzw. kulturphilosophische und ethische oder moralpädagogische Gesichtspunkte, die für Schleiermacher die Öffentlichkeitsbedeutsamkeit von Religion in Bildung und Erziehung begründen. Religion wird, ausdrücklich auch in ihrer kirchlichen Gestalt, als ein zentraler gesellschaftlicher Lebensbereich neben Staat und Ökonomie aufgefasst, woraus für Schleiermacher die Notwendigkeit entsprechender, auf Religion bezogener Erziehungsziele folgt – eine Forderung, die sich bei Schleiermacher auf die Erziehungslehre als solche bezieht und also keineswegs bloß auf die Religionspädagogik. Weiterhin geht er hier davon aus, dass das Christentum für die Moralerziehung oder ethische Bildung eine nicht zu überbietende und deshalb unverzichtbare Grundlage schaffe, eben weil hier der die Menschen miteinander verbindende »Gemeingeist« am weitesten ausgebildet sei¹⁹.

Setzt man nun die von Rousseau und die von Schleiermacher vertretenen Auffassungen in ein Verhältnis zueinander, so wird unmittelbar deutlich, in welchem Sinne der Öffentlichkeitsbezug als Grundsignatur neuzeitlicher Religionspädagogik angesprochen werden kann. Bei Rousseau werden moderne Politik und modernes Recht auf eine Grundlage gestellt, wie sie heute mit dem Prinzip

18. Aus der aktuellen Diskussion sei hierzu besonders verwiesen auf D. Benner, *Bildung und Religion. Überlegungen zu ihrem problematischen Verhältnis und zu den Aufgaben eines öffentlichen Religionsunterrichts heute*, in: A. Batte u.a. (Hg.), *Schulentwicklung – Religion – Religionsunterricht. Profil und Chance von Religion in der Schule der Zukunft*, Freiburg 2002, 51–70 sowie F. Schweitzer, *Pädagogik und Religion*, a.a.O., 103ff.

19. Vgl. F. Schleiermacher, *Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe*. Bd. 2, hg. v. M. Winkler/J. Brachmann, Frankfurt/M. 2000, bes. 7ff., 165ff.

der weltanschaulichen Neutralität beschrieben wird. Und diese Grundlegung setzt sich bei Rousseau dann ähnlich fort im Blick auf sein Erziehungs- und Bildungsdenken, das nicht umsonst auf einem Verzicht auf religiöse Erziehung in der Kindheit insistiert²⁰. Religion und Religionspädagogik werden damit, wo sie ihre Grenzen nicht überschreiten, zur privaten Herzenspflege. Demgegenüber erneuert Schleiermacher auf der Ebene zunächst der Anthropologie und später auch der Ethik sowie der Politik und des Rechts den konstitutiven Zusammenhang von Religion und Öffentlichkeit. Deshalb verstehe ich ihn als Urheber einer konstitutiv auf Öffentlichkeit bezogenen Religionspädagogik, d.h. einer Religionspädagogik, die weder auf eine klare religiöse Bindung verzichtet noch den Anspruch preisgibt, religiöse Bildung als ein die Allgemeinheit angehehendes Anliegen darzustellen. Zumindest gilt dies in einem programmatischen Sinne, was dann weiterführt zu der Frage, wie dieses Programm in der Folgezeit aufgenommen, umgesetzt oder eben verfehlt worden ist.

Das hier ideengeschichtlich entwickelte Argument, dass das Verhältnis zur Öffentlichkeit eine Grundsignatur und eine grundlegende Herausforderung der neuzeitlichen Religionspädagogik darstellt, kann auch mit dem Hinweis auf die rechtliche und politische Entwicklung im 18. Jahrhundert gestützt werden. Dabei ist insbesondere an die amerikanische Verfassung von 1789 zu denken sowie an die Entwicklungen im Umkreis der Französischen Revolution mit ihren Religionsgesetzen. Auch wenn diese Entwicklungen in Deutschland keine unmittelbare politische Parallele besitzen, bezieht sich beispielsweise F. Schleiermacher doch vielfach auf die internationalen Verhältnisse, die im übrigen nicht ohne Grund auch in Deutschland bis heute einflussreich geblieben sind.

3. Religionspädagogik als wissenschaftliche Disziplin

Die Frage nach dem durch Neuzeit und Moderne herausgeforderten Öffentlichkeitsbezug der Religionspädagogik möchte ich hier so aufnehmen, dass ich nach der Verfaßtheit oder Konstitution von Religionspädagogik als wissenschaftlicher Disziplin frage. Diese Disziplin hat ihre moderne Gestalt im 19. und dann vor allem im 20. Jahrhundert gewonnen. Ihre disziplinäre Ausbildung stellt selbst eine Antwort auf die Herausforderungen von Neuzeit und Moderne dar. Soviel kann als allgemein bekannt vorausgesetzt werden. Die Frage ist aber, *wie* die Religionspädagogik auf diese Herausforderungen antwortet bzw. – stärker auf das vorliegende Thema bezogen: *wie* diese Religionspädagogik mit dem *Öffentlichkeitsbezug* als Konstitutionsproblem umgeht – und darüber herrscht bislang weniger Klarheit.

20. S. dazu J.-J. Rousseau, *Emile oder Über die Erziehung*, Paderborn u.a. 1981, IV. Buch.

In Beantwortung dieser Frage möchte ich eine Deutung vorschlagen, die – trotz der inzwischen verfügbaren Bilanzen der Religionspädagogik – noch immer eher ungewöhnlich ist²¹. Dieser Deutung zufolge sind für die Etablierung von Religionspädagogik als wissenschaftlicher Disziplin vor allem drei Merkmale entscheidend²²:

- Erstens *Spezialisierung*: Die Religionspädagogik gewinnt ihre disziplinäre Gestalt, indem sie sich auf einen besonderen Bereich oder eine Dimension von Erziehung und Bildung bezieht, der durch den Religionsbegriff umschrieben bzw. ausgegrenzt wird. Die Einrichtung einer eigenen Disziplin zur Wahrnehmung von Aufgaben in diesem Bereich kann – je nach Betrachtungsweise – als Ausdifferenzierung von Theologie oder als Ausdifferenzierung von Erziehungswissenschaft angesehen werden. In beiden Fällen gilt gleichermaßen, dass zuvor im Zuge der allgemeinen wissenschaftlichen Tätigkeit wahrgenommene Aufgaben jetzt einer eigenen Disziplin bzw. Subdisziplin zugewiesen werden. Leitend für den Prozess der Spezialisierung war dabei weithin der schulische Religionsunterricht, wohl schon deshalb, weil hier ein klar umrissenes Handlungsfeld vorliegt und weil die Verbindung zur Schule entsprechende Anforderungen setzte.
- Neben der Spezialisierung ist als zweites die *Verwissenschaftlichung* zu nennen: Demnach ist für die Religionspädagogik kennzeichnend, dass sie eigene wissenschaftliche Theorien ausgebildet hat, und zwar bewusst im Kontext anderer Wissenschaften, insbesondere natürlich der wissenschaftlichen Pädagogik und der Psychologie, daneben aber auch anderer Disziplinen wie etwa der Soziologie und der Religionswissenschaft. Leitend war und ist dabei weithin das Interesse an Didaktik. Ihre Wissenschaftlichkeit demonstriert die Religionspädagogik durch Ausarbeitung einer speziellen Theorie des Lehrens und Lernens im Bereich von Religion.
- Drittes Merkmal von Religionspädagogik als Disziplin ist die *Professionalisierung*. Dabei ist nicht nur an den historisch neuen Typus des wissenschaftlichen Religionspädagogen zu denken, sondern noch vielmehr an die entspre-

21. Zum folgenden vgl. R.R. Osmer/F. Schweitzer, *Religious Education Between Modernization and Globalization: New Perspectives on Germany and the United States*, Grand Rapids 2003.

22. Die Frage, was genau unter der Etablierung von Religionspädagogik als wissenschaftlicher Disziplin zu verstehen sei, ist allerdings unzureichend geklärt. Sie kann auch im Blick auf die Katechetik erörtert werden, vgl. W. Schulz, *Die Institutionalisierung der Katechetik an den deutschen Universitäten unter dem Einfluß der Sokratik – Dargelegt am Beispiel J.F.C. Gräffe*, Diss. Göttingen 1979, auch G. Bockwoldt, a.a.O., zuletzt A. Roggenkamp-Kaufmann, *Religionspädagogik als »Praktische Theologie«*. Zur Entstehung der Religionspädagogik in Kaiserreich und Weimarer Republik, Leipzig 2001.

chende Berufsrolle in der Praxis²³. Von Professionalisierung kann gesprochen werden, wo a) eine entsprechende Berufsrolle anerkannt ist, b) eine entsprechend geregelte Ausbildung als Zugang zum Professionswissen eingerichtet ist und c) die Professionellen selbst ein gewisses Maß an Selbstorganisation in Gestalt von Verbänden und Vereinigungen erreicht haben²⁴. Alle drei Merkmale der Professionalisierung treffen für die Religionslehrerschaft im 20. Jahrhundert zu.

Zum Teil kann in den letzten 20 oder 30 Jahren zwar auch auf ähnliche Ansätze im Bereich der Gemeindepädagogik hingewiesen werden, aber die Professionalisierungsfragen sind hier doch deutlich weniger nachhaltig gelöst bzw. werden bis heute immer wieder in Theorie und Praxis hinterfragt²⁵. Interessanterweise sind die Professionalisierungsprozesse im Bereich der Religionspädagogik in den Vereinigten Staaten anders verlaufen – gleichsam spiegelbildlich so, dass professionalisierte Religionspädagogen vor allem in der Gemeinde zu finden sind. Dies hatte dann zur Folge, dass bei der entsprechenden Spezialisierung die Schule als religionspädagogischer Tätigkeitsbereich immer stärker ausgegrenzt wurde²⁶.

Die damit umrissene Form der Etablierung von Religionspädagogik als Disziplin entspricht mit den Tendenzen von Spezialisierung, Verwissenschaftlichung und Professionalisierung einem Muster, das auch sonst für das 20. Jahrhundert in Erziehung und Gesellschaft bezeichnend ist – man denke nur etwa an die Sozialpädagogik oder an bestimmte Entwicklungen im Bereich von Psychologie

23. Vgl. dazu A. Roggenkamp-Kaufmann, a.a.O., deren sehr weitreichenden Thesen zur Entstehung der Religionspädagogik ich jedoch nur mit erheblichen Einschränkungen folgen kann. Insbesondere ihre Beschränkung auf die Religionsoberlehrer (Gymnasiallehrer) ist zu eng. Sie berücksichtigt nicht die ebenfalls weitreichenden Professionalisierungsprozesse im Bereich der Volksschullehrerschaft sowie an den Lehrerseminaren; vgl. dazu mit wichtigen weiterführenden Hinweisen P.C. Bloth, Zur Religion der protestantischen Volksschullehrer. Umriss eines Forschungsprojektes, in: F.W. Graf/H.M. Müller (Hg.), Der deutsche Protestantismus um 1900 (Veröffentlichungen der WGTh Bd. 9), Gütersloh 1996, 131-149. Dieser weitere, u.a. professionstheoretische Zusammenhang soll in einer gemeinsam mit H. Simojoki für das Jahr 2004 geplanten Publikation ausgeleuchtet werden. Dabei soll auch auf die hier und im Folgenden vernachlässigten, für die evangelische und für die katholische Religionspädagogik kennzeichnenden Unterschiede eingegangen werden; s. dazu aus der älteren Literatur H. Schilling, Grundlagen der Religionspädagogik. Zum Verhältnis von Theologie und Erziehungswissenschaft, Düsseldorf 1970.
24. Vgl. etwa A. Combe/W. Helsper (Hg.), Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Frankfurt/M. 1996.
25. Vgl. dazu zuletzt G. Doyé, Gemeindepädagogik – fachwissenschaftliche und berufspraktische Perspektiven, in: ders./H. Kefler (Hg.), Konfessionslos und religiös. Gemeindepädagogische Perspektiven. Eckart Schwerin zum 65. Geburtstag, Leipzig 2002, 93-114.
26. Vgl. dazu R.R. Osmer/F. Schweitzer, a.a.O.

und Therapie²⁷. Sofern sich die Religionspädagogik einem vorgegebenen oder zumindest mit anderen Disziplinen geteilten Muster der Professionalisierung anpasst, kann dies durchaus als Entscheidung für eine »öffentliche Disziplin« verstanden werden. Als moderne wissenschaftliche Disziplin bejaht die Religionspädagogik ja ausdrücklich diejenigen Kriterien, die in der wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Öffentlichkeit zur Beurteilung solcher Disziplinen üblicherweise herangezogen werden. Insofern könnte die Etablierung von Religionspädagogik als Disziplin als Erfolgsgeschichte erzählt werden – und die religionspädagogischen Lehrbücher weisen ja durchaus solche Tendenzen auf. Vor dem Hintergrund des oben zu den neuzeitlichen Herausforderungen Gesagten bleibt jedoch festzuhalten, dass eine im wesentlichen bloß über die formale disziplinäre Gestalt gewährleistete Verbindung zur Öffentlichkeit und insbesondere zum öffentlichen Bildungsdiskurs doch vergleichsweise schwach ausfällt. Sie muss jedenfalls auch substantiell eingelöst werden.

Diese Einschätzung ist besonders im Blick auf die religionspädagogische Spezialisierung m.E. leicht einzusehen. Unter diesem Aspekt gewinnt die Religionspädagogik ihre Eigenständigkeit gerade dadurch, dass sie sich auf einen gesellschaftlich zunehmend ausdifferenzierten und tendenziell isolierten Bereich spezialisiert. Die Ausdifferenzierung und Privatisierung von Religion im Zuge der gesellschaftlichen Entwicklung ist in der Religionssoziologie mehrfach ausführlich dargestellt worden²⁸. Die Religionspädagogik kann sich diese – gesellschaftlich ohnehin wirkmächtige – Ausdifferenzierungstendenz gleichsam zunutze machen, eben weil die Einrichtung einer besonderen Religionspädagogik als Disziplin ja erst dann plausibel erscheinen kann, wenn Religion und damit auch religiöse Erziehung und Bildung faktisch genügend ausdifferenziert sind. Dies bedeutet dann aber auch, dass die Religionspädagogik als »Ausdifferenzierungsgewinner« bereit sein muss, die Kosten dieser Ausdifferenzierung mitzutragen. So gesehen gewinnt sie ihre Identität als Disziplin, indem sie sich auf Religion als einen speziellen oder privatisierten Bereich bezieht – was einen Verlust an öffentlicher Relevanz impliziert, auch wenn dies nicht Ziel der Etablierung von Religionspädagogik als wissenschaftlicher Disziplin war. Und genau darüber wird in der Religionspädagogik bislang noch wenig nachgedacht.

Um diese Beobachtungen noch einmal anders zu formulieren und sie zugleich zu illustrieren, verweise ich auf dasjenige Buch, das gleichsam symbolisch für die moderne Religionspädagogik steht: Richard Kabischs »Wie lehren wir Religion?«, erschienen im Jahre 1910 und bis zum Jahre 1931 in sieben Auf-

27. Vgl. mit zahlreichen Literaturhinweisen, B. Dewe/H.-U. Otto, Art. Profession. In: H.-U. Otto/H. Thiersch (Hg.), *Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik*, Neuwied/Kriftel 2001, 1399-1423.

28. Zuletzt etwa von N. Luhmann, *Die Religion der Gesellschaft*, Frankfurt/M. 2000, 187ff., 250ff.

lagen zum Teil verändert nachgedruckt, schließlich in achter Auflage im Jahre 1988 neu verfügbar gemacht²⁹. Dieses Buch weist in geradezu prototypischer Gestalt die oben für die Religionspädagogik als Disziplin beschriebenen Tendenzen auf – sowohl im Blick auf Spezialisierung und Verwissenschaftlichung als auch im Blick auf die damit ermöglichte Professionalisierung. Bezeichnend ist darüber hinaus seine Rezeptionsgeschichte insofern, als dieses Buch, wie Kabisch es nennt, als »Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage« fast vollständig sein viel weitergreifendes Buch »Das neue Geschlecht«³⁰ verdrängt hat. Aufschlussreich für die Frage nach dem Öffentlichkeitsbezug von Religionspädagogik ist dies insofern, als das Buch über das »neue Geschlecht« ein, wie wiederum Kabisch selbst sagt, »Erziehungsbuch« ist, in dem der gesamte Umkreis der Erziehung aus christlicher Sicht thematisiert wird. Das »Erziehungsbuch« mit seinem Öffentlichkeitsanspruch wird also nicht rezipiert und verschwindet hinter der »Religionsdidaktik«, die der Tendenz zu Spezialisierung und Ausdifferenzierung folgt.

Ein ähnliches Muster finden wir in späteren Jahrzehnten übrigens aufschlußreicherweise auch im Umkreis der ganz anders ausgerichteten Evangelischen Unterweisung. Rezipiert wurde und wird hier im Grunde bis heute nur Helmuth Kittels didaktische Darstellung »Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung«³¹, während etwa Oskar Hammelsbecks 1946 veröffentlichte Schrift »Um Heil oder Unheil im öffentlichen Leben«³² fast vollständig dem Vergessen anheim gefallen ist. Auch in diesem Falle behält die Didaktik die Oberhand gegenüber weiterreichenden Perspektiven im Sinne einer öffentlichkeitsrelevanten Religionspädagogik bzw. eines entsprechenden Erziehungsdenkens.

Diese Entwicklung – der ungewollt verengende Charakter von »Religionspädagogik« – wird dann vor allem bei Karl Ernst Nipkow gleichsam selbstreflexiv, wenn Nipkow 1990 eine Theorie der »kirchlichen Bildungsverantwortung« vorlegt und darauf hinweist, dass der Begriff »Religionspädagogik« (wie auch der der »Gemeindepädagogik«) »zu eng« sei, um die »pädagogische Mitverantwortung der Kirchen für die Ziele und Wege von Erziehung und Bildung in unserer Gesellschaft allgemein« zu thematisieren³³.

Wie sollen diese und ähnliche Beobachtungen zusammenfassend gedeutet werden? Erstens steht deutlich vor Augen, dass die Religionspädagogik als Disziplin ihre Einbindung in den öffentlichen Diskurs in einer Weise zu gewährleis-

29. R. Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, Göttingen 1910 (81988).

30. R. Kabisch, *Das neue Geschlecht. Ein Erziehungsbuch*, Göttingen 1913.

31. Wolfenbüttel/Hannover 1947.

32. München 1946.

33. K.E. Nipkow, *Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft*, Gütersloh 1990, 16f.

ten sucht, die ihr zwar akademische, kirchliche und gesellschaftliche Plausibilität verspricht, aber eben nicht umsonst ist und also auch nicht ohne Folgekosten. Der Preis dieser Plausibilität liegt in der religionspädagogischen Spezialisierung, die eine Thematisierung der über diese Spezialisierung auf religiöses Lehren und Lernen hinausreichenden Öffentlichkeitsbezüge von Religion und religiöser Erziehung oder Bildung schwierig macht. Zweitens ist deshalb festzuhalten, dass die »Erfolgsstory« der Etablierung von Religionspädagogik als Disziplin offenbar auch eine Rückseite besitzt, die durchaus als Verlustgeschichte angesprochen werden darf. Drittens tritt dies besonders dort hervor, wo die Religionspädagogik durch eine Theorie der kirchlichen oder christlichen Bildungsmitverantwortung ergänzt wird, so dass die dem Begriff der Religionspädagogik eigene Verengung wieder überschritten wird.

Fragen wir am Ende, was sich daraus für die zukünftige Entwicklung von Religionspädagogik und für die dabei wahrzunehmenden Aufgaben ergibt.

4. Zukunftsperspektiven für Religionspädagogik im öffentlichen Diskurs

In diesem letzten Abschnitt beschränke ich mich auf vier exemplarische Hinweise, die auf verschiedene Bereiche bezogen sind, in denen weitere Bemühungen besonders dringlich scheinen.

(1) *Theologische Ausbildung und Forschung*: Im Blick auf die an den Hochschulen angebotene religionspädagogische Ausbildung ist besonders problematisch, dass die oben beschriebenen Aspekte und Fragen des weiterreichenden Zusammenhangs von Pädagogik und Religion jenseits von Religionsdidaktik keinen wirklichen Ort besitzen. Noch weiterreichend ist festzustellen, dass solche Fragen auch in der Theologie sonst nicht wirklich berücksichtigt werden. Wo wäre denn der Ort – etwa zwischen Praktischer Theologie, Systematischer Theologie und Ethik –, an dem kontinuierlich über Fragen einer evangelischen Bildungsverantwortung gelehrt und geforscht würde? Eine erste Forderung kann deshalb nur lauten, in Zukunft die religionspädagogische bzw. theologische Ausbildung so zu erweitern, dass sie auch Fragen der evangelischen Bildungsverantwortung konsequent wahrnimmt. Dabei sind interdisziplinäre Bezüge bzw. interdisziplinäre Anstrengungen erforderlich – zunächst im Blick auf die Erziehungswissenschaft, daneben aber auch im Blick auf Kulturtheorie, Recht und Politik.

Ähnliches ließe sich im übrigen auch im Blick auf die *pädagogische Ausbildung und Forschung* sagen. Auch hier ist die Frage einer von Religion und Kirche mitbestimmten Bildungsverantwortung kaum im Blick und wird in den heute bestimmenden erziehungswissenschaftlichen Subdisziplinen nirgends systematisch aufgenommen³⁴.

34. Vgl. F. Schweitzer, Pädagogik und Religion, a.a.O.

(2) *Religionspädagogik und evangelische Bildungsverantwortung*: Die Analysen und Beobachtungen zu Religionspädagogik im öffentlichen Diskurs haben am Ende zu der Feststellung geführt, dass wir es heute mit einem Nebeneinander von Religionspädagogik einerseits und einer Theorie der evangelischen Bildungsverantwortung andererseits zu tun haben. Dieses Nebeneinander erwächst aus der Einsicht in die Gefahr einer verengten Religionspädagogik, die – jedenfalls in ihrer derzeitigen Verfaßtheit – ihrer ganzen, auf die Didaktik konzentrierten Anlage nach weiterreichende oder allgemeine Fragen von Erziehung und Bildung nicht thematisieren kann. In Zukunft könnte ein wichtiger weiterer Schritt darin bestehen, Religionspädagogik und Theorie der Bildungsverantwortung miteinander zu verbinden und sie auch inhaltlich enger miteinander zu verknüpfen. Diese Integration könnte etwa im Namen einer Theorie des christlichen Verständnisses von Erziehung und Bildung geschehen, ohne dass dabei die in der evangelischen Tradition betonten Einsichten in den befreienden Charakter eines betont weltlichen Erziehungsdenkens verloren gehen müssten³⁵. Die Frage nach dem Verhältnis zwischen Erziehung und Religion oder Weltanschauung ist jedoch heute neu zu stellen – nicht zuletzt in einer multikulturellen und multireligiösen Gesellschaft, in der die, wenn man so will, »kulturreligiösen« Voraussetzungen von Erziehungs- und Bildungstheorien im Horizont von Christentum, Judentum, Islam usw. deutlicher hervortreten, als dies etwa in der Mitte des 20. Jahrhunderts der Fall war. Auch weitere Entwicklungen in Erziehungswissenschaft, Kultur und Gesellschaft machen die Frage nach dem von Erziehung und Bildung oder von Erziehungswissenschaft vorausgesetzten Menschenbild neu aktuell – angefangen bei der Verabschiedung vom Säkularisierungsglauben (der in der Sache auch einen Abschied von der sog. säkularen Erziehungswissenschaft einschließt) über die Frage der Menschenrechte und bis hin zu den ethischen Problemen im Umkreis von Biowissenschaft und -technik³⁶.

(3) *Paideia*: An dieser Stelle borge ich bewußt einen Begriff aus der neueren amerikanischen Diskussion im Umkreis von Theologie und Erziehungswissenschaft. Im Horizont einer »öffentlichen Theologie« wird hier nach Möglichkeiten gesucht, wie Theologie und Religionspädagogik zu einer »Erziehung der Öffentlichkeit« beitragen können³⁷. Grundlegend ist auch in diesem Falle der

35. Dabei denke ich natürlich besonders an O. Hammelsbeck, *Evangelische Lehre von der Erziehung*, München 1950; vgl. dazu auch K.E. Nipkow, *Bildung*, a.a.O., 18 u.ö.

36. Vgl. E. Herms (Hg.), *Menschenbild und Menschenwürde* (Veröffentlichungen der WGTh 17), Gütersloh 2001; darin als pädagogische Beiträge: J. Oelkers, *Der Mensch als Maß des Bildungswesens?*, 118-137, R. Preul, *Anthropologische Fundamente des christlichen Erziehungs- und Bildungsverständnisses*, 138-155.

37. Exemplarisch verweise ich auf R.F. Thiemann, *Constructing a Public Theology: The Church in a Pluralistic Culture*, Louisville 1991, J.L. Seymour u.a., *The Church in*

Gedanke, dass Theologie und Religionspädagogik unter neuzeitlichen Bedingungen sowie unter der Voraussetzung der Trennung von Staat und Kirche in den USA ihren Öffentlichkeitsbezug neu gewinnen und bewusst gestalten müssen. Vielfach spielt dabei der Begriff einer Zivil- oder Bürgergesellschaft eine wichtige Rolle. Die Idee einer solchen Bürgergesellschaft sieht, recht verstanden, auch einen konstitutiven Ort für Kirche in der Öffentlichkeit vor, und dies eben *nach* der Trennung von Staat und Kirche³⁸.

Aus diesem Horizont einer zivil- oder bürgergesellschaftlich bestimmten Bildungsmitverantwortung ergeben sich auch die Grundlagen, auf denen die bereits genannte Forderung nach einer Integration von Religionspädagogik und evangelischer Bildungsverantwortung einlösbar wird³⁹. Religionspädagogik im öffentlichen Diskurs sollte daher in Zukunft noch deutlicher als *Religionspädagogik in der Zivilgesellschaft* ausgelegt und in einem bildungstheoretischen Horizont interpretiert werden.

(4) *Pluralitätsfähige Religionspädagogik*: Unter heutigen Voraussetzungen einer multikulturellen und multireligiösen Gesellschaft kann auch eine zivilgesellschaftliche Grundlegung von Religionspädagogik nicht unter Absehung des pluralen Charakters der gesellschaftlichen Situation erreicht werden⁴⁰. Diese Herausforderung konkretisiert sich u.a. in der Forderung nach religionspädagogischer Dialogfähigkeit, die heute sowohl im Bereich des Christentums und also *ökumenisch* als auch im Bereich der Religionen und also *interreligiös* sowie zwischen Religion und *nicht-religiösen* Weltanschauungen wahrzunehmen ist. Hierher gehört für mich insbesondere der konfessionell-kooperative Religionsunterricht, der exemplarisch in solche Dialogfähigkeit einübt, ohne auf eigene Identität zu verzichten⁴¹.

the Education of the Public: Refocusing the Task of Religious Education, Nashville 1984, P.J. Palmer/B.G. Wheeler/J.W. Fowler (Hg.), Caring for the Commonwealth: Education for Religious and Public Life, Macon 1990, zusammenfassend s. R.R. Osmer/F. Schweitzer, a.a.O., 215ff.

38. Für Deutschland sind hier besonders die Arbeiten von W. Huber zu nennen, vor allem: W. Huber, Kirche in der Zeitenwende. Gesellschaftlicher Wandel und Erneuerung der Kirche, Gütersloh 1998, zur Bildungsverantwortung der Kirche s. 293ff.
39. Darauf habe ich bereits mehrfach hingewiesen, vgl. F. Schweitzer, Zivilgesellschaft – Schule – Religion. Welchen Religionsunterricht braucht eine zivilgesellschaftliche Demokratie? In: C.T. Scheilke/F. Schweitzer, a.a.O., 295-308, *ders.*, Schule in der Bürgergesellschaft. In: K.E. Nipkow/F. Schweitzer (Hg.), Zukunftsfähige Schule – in kirchlicher Trägerschaft? Die Tübinger Barbara-Schadeberg-Vorlesungen, Münster 2002, 51-65 (dort auch weitere Literaturhinweise).
40. Vgl. F. Schweitzer u.a., Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, a.a.O., zum weiteren Hintergrund bereits K.E. Nipkow, Bildung in einer pluralen Welt. 2 Bde., Gütersloh 1998.
41. Vgl. zu meinen Auffassungen F. Schweitzer/A. Biesinger zus. m. R. Boschki u.a., Ge-

Ich schließe mit dem Hinweis, dass eine solche pluralitäts- und dialogfähige Religionspädagogik für die Frage nach Religionspädagogik im öffentlichen Diskurs wiederum von prototypischer Bedeutung ist. Denn hier begegnen wir erneut der Alternative zwischen einem öffentlichen Diskurs, der allein dem Prinzip der weltanschaulichen Neutralität folgen soll und dem deshalb eine von konfessionellen und religiösen Bindungen abgelöste Religionskunde entspricht, und einer Religionspädagogik, die sich gerade auf Grund ihrer konfessionellen und religiösen Bindungen als dialogfähig und wirksam erweist. An dieser Stelle schließt sich der Kreis und stoßen wir erneut auf die eingangs genannten aktuellen Herausforderungen. Mehr denn je – das zeigt das Beispiel LER – setzt sich die Annahme durch, ein dialogisch-tolerantes und verstehendes Verhältnis zwischen Religionen und Weltanschauungen lasse sich nur auf dem Boden religiöser und weltanschaulicher Neutralität oder eben der Religionswissenschaft erreichen. Eine pluralitätsfähige Religionspädagogik und ein Dialog der Religionen bleiben dabei schon der Möglichkeit nach ausgeschlossen⁴². Dieser verzerrenden Wahrnehmung wirksam zu widersprechen gehört zu den Grundaufgaben, aber eben auch zu den grundlegenden Chancen einer Religionspädagogik im öffentlichen Diskurs.

meinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, Freiburg/Gütersloh 2002.

42. Vgl. die aufschlußreiche Formulierung bei W. Edelstein u.a., *Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde. Zur Grundlegung eines neuen Schulfachs. Analysen und Empfehlungen*, vorgelegt vom Wissenschaftlichen Beirat LER, Weinheim/Basel 2001, 114: »Allein die vorübergehend von sich selbst abstrahierende, Glaubensaussagen auf eine vergleichbare Begrifflichkeit bringende, Darstellung der je eigenen und der fremden Religion ermöglicht einen verstehenden Dialog und ein wertklärendes Gespräch zwischen unterschiedlichen religiösen Positionen. Eine nicht auf diese Weise vermittelte Gegenüberstellung von Bekenntnissen vermag dies nicht zu leisten und wird nur zu Mißverständnis, Unverständnis und Frustration führen«.