

Zivilgesellschaft - Schule - Religion

Welchen Religionsunterricht braucht eine zivilgesellschaftliche Demokratie?

Friedrich Schweitzer

Das Interesse an Zivilgesellschaft und zivilgesellschaftlicher Demokratie hat in den letzten Jahren stark zugenommen. War die Diskussion über Zivilgesellschaft in der jüngeren Vergangenheit vor allem auf die USA bezogen und wurde sie auch fast ausschließlich dort - allerdings im Anschluß an die europäische Philosophie des 18. und 19. Jahrhunderts - geführt, so wird jetzt ausdrücklich nach der Zivilgesellschaft in Europa gefragt (vgl. Michalski 1991, Keane 1988, Bell 1989, Walzer 1995). Den Hintergrund dieser Ausweitung der Diskussion bilden dabei ebenso die Erfahrungen in den vormals sozialistischen Staaten Osteuropas wie die Herausforderungen des ökonomischen und politischen Einigungsprozesses im Rahmen der europäischen Gemeinschaft: In beiden Fällen scheint die nunmehr erreichte ebenso wie die noch ausstehende Demokratisierung von der Stärkung zivilgesellschaftlicher Strukturen abhängig zu sein (Diskussion bei Giddens 1997, 149ff.).

In pädagogischen und religionspädagogischen Zusammenhängen hat die Frage nach einer zivilgesellschaftlichen Demokratie demgegenüber bislang vergleichsweise wenig Beachtung gefunden (vgl. jedoch Osmer im vorliegenden Band). Dies ist insofern erstaunlich, als verschiedene Entwicklungen im Verhältnis von Staat und Schule sowie von Staat, Öffentlichkeit, Kirche und Religionsunterricht der Sache nach auf genau diejenigen Fragen verweisen, die heute im Zusammenhang der Zivilgesellschaft erörtert werden.

Im folgenden sollen zunächst diese Entwicklungen in der Diskussion über Zivilgesellschaft, Bildung und Religion in ihrer noch zu wenig beachteten Konvergenz aufgenommen werden. In einem zweiten Schritt kann dann gefragt werden, welche Anforderungen und Konsequenzen sich daraus für Religionsunterricht in der Zivilgesellschaft ergeben.

Bildung und Religion in der Zivilgesellschaft

Nicht nur das Verhältnis zwischen Bildung, Religion und Zivilgesellschaft ist klärungsbedürftig, sondern bereits der Begriff der Zivilgesellschaft selbst. Über die zahlreichen aktuellen, darin aber auch inhaltlich begrenzten Diskussionsbeiträge (besonders gewichtig: Shils 1991, Taylor 1990, Walzer 1991) hinaus erlauben jetzt besonders die umfassende Studie von Cohen/ Arato (1992) sowie die parallele Untersuchung von Seligman (1995) ein historisch und systematisch vertieftes Verständnis. Auf dieses

Verständnis werden wir uns im folgenden beziehen, weil dabei auch die Verbindung zur Bildungs- und Religionsthematik hervortritt.

Um noch immer naheliegende Mißverständnisse zu vermeiden, sei vorab daran erinnert, daß die Bedeutung des Begriffs *Zivilgesellschaft* gerade nicht den parallelen, heute ebenfalls vieldiskutierten Begriffen *Zivilreligion* oder *civic education* (staatsbürgerliche Erziehung und Bildung) entnommen werden kann. Der für die staatsbürgerliche Erziehung zentrale Aspekt, daß Kinder und Jugendliche ein engagiertes und auf Verantwortungsbereitschaft angelegtes Verhältnis zu Staat und Nation gewinnen sollen, ist für die Zivilgesellschaft nicht gleichermaßen bedeutsam. Wie sich im folgenden zeigen wird, soll die Zivilgesellschaft heute als kritisches Gegenüber des Staates verstanden werden. Zivilgesellschaftliche Erziehung und Bildung werden deshalb von vornherein weniger Wert auf eine Identifikation mit Staat oder Nation legen, als dies jedenfalls bei einer herkömmlichen staatsbürgerlichen Erziehung der Fall ist. Ähnliches ist auch im Blick auf die zweite Abgrenzung zu sagen: Anders als die Zivilgesellschaft gewinnt *Zivilreligion* ihre Bestimmung als bürgerliche Religion durch den Gegensatz zur "Religion des Menschen" einerseits und zur Religion der Kirche ("Priesterreligion") andererseits (so schon Rousseau 1762/1977, IV, 8). Damit ist die *Zivilreligion* in grundlegender Weise an staatliche Interessen gebunden und kann nicht als Gegenüber des Staates fungieren.

Cohen/ Arato (1992, IXf.) bieten folgende "Arbeitsdefinition": "Wir verstehen die 'Zivilgesellschaft' als eine Sphäre der sozialen Interaktion im Zwischenraum von Ökonomie und Staat, die sich vor allem zusammensetzt aus der Intimsphäre (besonders der Familie), der Sphäre von Vereinigungen (besonders freiwilliger Vereinigungen), sozialen Bewegungen sowie Formen der öffentlichen Kommunikation". Diese noch sehr weitgefaßte Definition wird präzisiert durch den Ausschluß der direkt auf Staat und Ökonomie bezogenen "Parteien, politischen Organisationen und politischen Öffentlichkeiten (besonders Parlamenten)" einerseits und "Organisationen von Produktion und Distribution" andererseits. Auch soll nicht die gesamte "sozial-kulturelle Lebenswelt" zur Zivilgesellschaft gerechnet werden, sondern nur deren institutionalisierte Formen. Entscheidend ist also das Interesse an lebensweltlichen bzw. nicht-staatlichen Institutionen als "Sphären der Vermittlung, durch die die Zivilgesellschaft Einfluß auf die politisch-administrativen und ökonomischen Prozesse gewinnen kann".

Dieses Verständnis von Zivilgesellschaft läßt sich, wie Cohen/ Arato und Seligman (1995, 15ff.) zeigen, bis zur Reformation zurückverfolgen, insbesondere zum Calvinismus und seinem Bundesdenken, sowie zur davon beeinflussten schottischen Aufklärungsphilosophie. Von zentraler Bedeutung ist in dieser Hinsicht die religiös und moralisch bestimmte Grundlegung einer Gesellschaft, die an individueller Freiheit ausgerichtet ist und die doch zugleich die Solidarität zwischen den Menschen gewährleistet. Eben daraus - aus der für diese Tradition bezeichnenden Verschränkung von Freiheit und Solidarität auf einer christlich-ethischen Basis - ergebe sich heute allerdings, ange-

sichts der religiösen und moralischen Pluralität moderner Gesellschaften, die Notwendigkeit, eine andere Grundlage für die Zivilgesellschaft zu finden. Seligman ist überhaupt skeptisch, daß sich die Idee der Zivilgesellschaft unter heutigen Voraussetzungen noch erneuern oder gar auf andere Länder, die nicht in einer westlichen Tradition stehen, ausdehnen lasse (168f.). Cohen/ Arato hingegen folgen hier der bekannten Auffassung von J. Habermas (1981), indem sie für eine "Rationalisierung der Lebenswelt" und damit auch der Zivilgesellschaft plädieren: Die Zivilgesellschaft soll von allen festliegenden normativen Ordnungen oder (religiösen) Weltbildern entkoppelt werden zugunsten einer durchweg "kritischen und reflexiven Beziehung zur Tradition" (434). Ihre Vision einer Zivilgesellschaft beruht auf diskursiven Strukturen. Da sie gleichzeitig aber nach Institutionen suchen, in denen sich Zivilgesellschaft lebensweltlich in politisch wirksamer Weise verkörpern kann, verweisen sie auf die neuen "sozialen Bewegungen" als institutionelle Träger. In diesen kann sich ihres Erachtens heute Zivilgesellschaft realisieren.

Ich will an dieser Stelle die praktischen und theoretischen, zum Teil (ideologie-)kritischen Einwände zu Begriff und Bewertung der Zivilgesellschaft nicht weiter verfolgen (überspitzt: Redaktion diskus 1992), sondern wende mich statt dessen der Frage nach *Bildung in der Zivilgesellschaft* zu. Für die weitere Argumentation setze ich voraus, daß die Zivilgesellschaft - vorbehaltlich der hier nicht diskutierten Einwände - als eine Form der Demokratisierung angesehen werden kann, die auf eine Stärkung von Vereinigungen in der Öffentlichkeit jenseits von Staat und Wirtschaft setzt. Von besonderem Interesse ist dabei die Frage, auf welchen religiösen oder ethisch bestimmten Grundlagen zivilgesellschaftliche Institutionen heute beruhen können und was dies für eine pluralistisch verfaßte Gesellschaft bedeutet. Wie kommt dabei Bildung in den Blick?

Ein erster Zusammenhang zwischen Bildung und Zivilgesellschaft wird beispielsweise in der gegenwärtigen Diskussion über die Rolle des Sozialstaats hergestellt. Im Rahmen seiner Erörterung notwendiger *Reformen des Sozialstaats* als Erneuerung der Zivilgesellschaft in Großbritannien entwickelt beispielsweise Green (1993) auch Perspektiven für das Bildungswesen und für dessen zivilgesellschaftliche Entwicklung. Zunächst das Ergebnis seiner kritischen Analyse des staatlichen Bildungswesens: Die Effektivität privater Schulen stehe angesichts der "rückläufigen Standards in Staatsschulen" außer Zweifel. Weiterhin wirke sich das jetzige System negativ auf die "Entwicklung moralischer, intellektueller und aktiver Fähigkeiten" aus. Schließlich minimiere das nationale Curriculum wünschenswerte "Unterschiede zwischen den Schulen" und erlaube kaum eine bewußte Wahl zwischen ihnen (138f.). Eine Lösung sieht Green in der Stärkung und Wiederherstellung "elterlicher Verantwortung", z.B. durch Steuersenkungen, sowie in einer Deregulierung der "Angebotsseite, um so die Gründung neuer Schulen zu ermutigen und die Macht lokaler Monopole" des Staates zu brechen (139). Den Unterschied zur neoliberalen Schulpolitik etwa der Thatcher-Re-

gierung sieht er dabei darin, daß seine Vorschläge eine zivilgesellschaftliche Verfassung von Schule im Sinne echter Dezentralisierung stärken, während die Ansätze des Neoliberalismus letztlich doch nur die zentralistische Kontrolle des Staates verschärfen.

Green verbindet zivilgesellschaftliche und sozialreformerische Argumente, die für ihn in die Richtung von Schulvielfalt und freier Trägerschaft weisen. Zumindest bei der Forderung nach Schulvielfalt trifft er sich mit dem gegenwärtig in der Pädagogik weithin vertretenen Verständnis von *Schulentwicklung* und *Schulautonomie*, so daß von einer Konvergenz der Argumentationen gesprochen werden kann. Ohne daß dabei die Idee einer Zivilgesellschaft eine ausdrückliche Rolle spielt, werden in der Pädagogik von der Schulentwicklung her Forderungen nach Schulvielfalt, Dezentralisierung, Schulautonomie und zum Teil auch Deregulierung erhoben (vgl. bzw. Rolff 1993, Daschner u.a. 1995). Auch die Frage "Wieviel Staat braucht die Schule?" wird dabei ausdrücklich aufgeworfen (Badertscher/ Grunder 1995). Angestrebt wird eine *öffentliche Schule* - eine Schule, die einer "öffentlichen (nicht mit staatlich gleichzusetzenden) Verantwortung" untersteht. Dem entsprechen als zukunftsgemäße Leitgedanken "*Subsidiarität* und *größtmögliche Autonomie*" (Empfehlungen des Europäischen Kolloquiums 1995, 153f.). In vieler Hinsicht entspricht dies auch den in den Niederlanden entwickelten Formen von Schulentwicklung, bei denen die Entwicklungs- und Handlungsfreiheit der Einzelschule stark zunimmt und zugleich nach Möglichkeiten öffentlicher Verantwortung für Schule gesucht wird (vgl. Liket 1993): Größere Autonomie von Schule muß in dieser Sicht einhergehen mit einer verstärkten Transparenz der Einzelschule, die über ihre Arbeit öffentlich Rechenschaft leisten soll. Die öffentliche Verantwortung für Einzelschulen bedingt dabei auch eine Verlagerung der Ebene, auf der diese Verantwortung primär wahrzunehmen ist. Gemäß dem Prinzip der Dezentralisierung muß eine regionale oder sogar lokale Öffentlichkeit zum Ansprechpartner für die Schule werden.

Damit wird ein Zusammenhang zwischen Schule bzw. Bildung und Zivilgesellschaft gleich in doppelter Hinsicht erkennbar: Zum einen setzt die Verlagerung der Verantwortung für Schule vom Staat auf die Öffentlichkeit zivilgesellschaftliche Institutionen und Vereinigungen voraus, die eine solche Verantwortung auch tatsächlich wahrnehmen können. Und zum anderen stellt sich mit der Verschiebung von staatlich-zentraler zu dezentral-regionaler oder lokaler Wahrnehmung von Verantwortung für Schule die Frage, wer in der Region oder vor Ort in diese Funktion eintreten kann. Als erstes ist dabei, wie Greens o.g. Analyse zeigt, an die Eltern zu denken, sodann an die Lehrerinnen und Lehrer, in deren Hand die Schulentwicklung ja beispielsweise in der Sicht der Organisationsentwicklung vermehrt liegen soll. Das Interesse an einer "öffentlichen Schule" kann sich aber nicht auf die unmittelbar an der Schule Beteiligten beschränken, da eine solche Beschränkung nur ein geringes Maß an Demokratisierung erlaubt. Darüber hinaus ist eine Mitverantwortung zivilgesellschaftlicher Vereinigun-

gen aller Art, die auch als außerschulische Partner mit der Schule kooperieren, heute auch aus anderen Gründen ("Öffnung der Schule", "Praktisches Lernen") ausdrücklich erwünscht (vgl. z.B. Projektgruppe Praktisches Lernen 1998). Im vorliegenden Zusammenhang schließt dies die Frage ein, ob und wie auch *Religionsgemeinschaften* vor Ort oder in der Region zu Partnern der Schule im Sinne einer zivilgesellschaftlichen Öffentlichkeit werden können.

Da bei einer Mitverantwortung der Kirche für die Schule schnell Ängste und schlechte Erinnerungen an die sog. kirchliche Schulaufsicht des 19. Jahrhunderts aufkommen, ist hier ausdrücklich auf die freiheitlich-demokratische Form zu verweisen, in der eine Bildungsmitverantwortung von Kirche von religionspädagogisch-theologischer Seite her gedacht wird (Nipkow 1990). Es geht um Kirche als Partner von Schule, nicht um Herrschaft über die Schule! Daß eine partnerschaftliche Beteiligung von Kirche und Religionsgemeinschaften an der Schule nicht bloß Utopie ist, zeigen Beispiele wie etwa die von Kirchen getragene Schüler-Kontakt-Arbeit als sozialpädagogisch-seelsorgerliches Angebot, die Zusammenarbeit zwischen kirchlicher Jugendarbeit und Schule oder auch andere Formen einer bewußten und aktiven Wahrnehmung der Nachbarschaft von Kirchengemeinde und Schule. Zudem spricht dafür auch das traditionell große Interesse der Kirchen an Erziehung und Bildung, das diese gerade auch in der Perspektive der Zivilgesellschaft in bedeutsamer Weise von anderen Vereinigungen oder Vereinen unterscheidet. Selbst humanitäre Vereinigungen z.B. im pflegerischen Bereich verfügen ja in aller Regel nicht über eigene Bildungstraditionen.

Die Frage nach Bildung in der Zivilgesellschaft besitzt also wichtige Implikationen für das Verhältnis zwischen Staat und Bildungswesen. Sie kann aber mit dem Verweis auf Schulentwicklung und -aufsicht oder auf die öffentliche Verantwortung für Schule allein noch nicht zureichend beantwortet werden. Bildung für die Zivilgesellschaft ist immer auch eine Frage nach der inhaltlichen Bestimmung des *Bildungsverständnisses*, das für die Schulen leitend sein soll. Trotz der Betonung von Schulvielfalt als dem angemessenen Ausdruck einer Zivilgesellschaft kann das Bildungsverständnis hier nur dann einen hoffnungslosen Selbstwiderspruch vermeiden, wenn es eine an gemeinsamer Verantwortung für das Gemeinwesen ausgerichtete ethische Bildung einschließt. Andernfalls wäre das Bildungsverständnis gegen eben diejenigen Normen und Werte gerichtet, auf deren Fortbestand es mit der Zivilgesellschaft doch selbst angewiesen bleibt.

Während die Auffassung, daß es zwischen Bildung und Zivilgesellschaft auch inhaltliche Entsprechungen geben müsse, als solche wohl nicht weiter kontrovers ist, gilt dies nicht in gleicher Weise für die konkreten Konsequenzen, die daraus für Schule und Erziehung gezogen werden. Bei einer kommunitaristischen Interpretation der Zivilgesellschaft beispielsweise soll die Schule der "Charakterbildung" dienen, indem sie die "zentralen Werte" der Gemeinschaft vermittelt (Etzioni 1998, 106). Bei einer stärker von der Sozialphilosophie der Frankfurter Schule bestimmten Sicht, wie Cohen/

Arato (1992) sie vertreten, soll anstatt solcher Werte die Diskursethik als Leitprinzip fungieren. Beide, die kommunitaristische und die diskursethische Interpretation, stehen dabei allerdings vor komplementären, in der Pädagogik bereits aus der Vergangenheit bekannten Schwierigkeiten. Die kommunitaristisch angestrebten "zentralen Werte" der Gemeinschaft gibt es in der gegenwärtigen Gesellschaft eben nur noch in kleinen Gemeinschaften unterhalb der gesamtgesellschaftlichen Ebene. Deshalb können solche Werte für die staatliche Schule nur noch beschworen werden - eine letztlich, wie der pädagogische Neokonservatismus in Deutschland seit dem Forum "Mut zur Erziehung" gezeigt hat (kritisch bereits Herrmann 1978), nicht mehr sehr erfolgversprechende Strategie, weil sie der realen Wertepluralität und dem Wandel der Werte nicht Rechnung zu tragen vermag; oder aber die entsprechenden Werte sollen so und so nur für die eigene begrenzte Gemeinschaft gelten - eine angesichts der ungelösten Probleme des Lebens und Überlebens im Weltmaßstab vor allem im Blick auf Bildung nicht zu rechtfertigende Beschränkung (vgl. Nipkow 1994, 144). Auch in der Sozialphilosophie werden heute ja gerade umgekehrt Möglichkeiten einer internationalen Zivilgesellschaft gesucht, die auch den nationalstaatlichen Horizont noch einmal überschreiten (etwa Beck 1997). - Eben dies verspricht ja auch das diskursethische Modell: internationale, weltweite, universelle Geltung ethischer Normen. Wenn heute auch in diesem Modell nicht ohne weiteres eine Antwort auf die pädagogische Frage nach Werten, die einer zivilgesellschaftlichen Demokratie angemessen sind, zu sehen ist, so deshalb, weil der diskursethische Universalismus abstrakt zu werden droht. Die inzwischen auch innerhalb der Diskurstheorie als - mögliche - Gefahr erkannte Ablösung universalistischer Normen von allen Lebenszusammenhängen, in denen sie doch verankert und von denen sie motiviert sein müssen, wenn sie diese prägen sollen, ist auch aus pädagogischer Sicht zu konstatieren (Schweitzer 1995). Für die Pädagogik verschärft sich das Problem der Abstraktheit universalistischer Normen dabei insofern noch zusätzlich, als ethische Orientierungen in Erziehung und Bildung nur über konkret gelebte Beziehungen aufgebaut werden können.

Die Frage nach einer inhaltlichen Bestimmung des Bildungsverständnisses in Entsprechung zur zivilgesellschaftlichen Demokratie verweist so auf die Perspektive einer gemeinschaftlich gelebten und von bestimmten Traditionen gespeisten Ethik, die zugleich die eigene Gemeinschaft überschreitet, weil sie sich der weiteren Gesellschaft - und letztlich der Menschheit im ganzen - verpflichtet weiß. Im vorliegenden Zusammenhang ist dabei an die christliche Ethik zu denken, die Anspruch auf eine solche Verschränkung von Tradition, Lebensform und weltweiter Verantwortung erheben kann. Damit soll nicht behauptet werden, daß ein zivilgesellschaftliches Bildungsverständnis allein auf christlicher Grundlage möglich wäre. Festzuhalten ist aber, daß Religion hier eine wichtige Bedeutung für Bildung gewinnen kann, eben weil die Verbindung von Freiheit und Solidarität zu den Grundanliegen vor allem der christlichen Ethik gehört.

Den Zusammenhang zwischen Religion bzw. Kirche und Zivilgesellschaft haben wir bislang vom Bildungsverständnis und von der Schulentwicklung her aufgenommen und haben uns dabei von einer pädagogischen Perspektive leiten lassen. Nun gibt es aber, ganz unabhängig von pädagogischen Zusammenhängen, eine bemerkenswerte neuere Diskussion über *Kirche und Öffentlichkeit*, die einen weiteren Zugang zu Fragen der Zivilgesellschaft von Kirche und Religion selbst her erlaubt. Dieser Zugang ist jetzt noch wenigstens in knapper Form aufzunehmen.

Im Zentrum steht hier die These, daß Kirche den ihr angemessenen Platz in der modernen Gesellschaft nur als öffentliche Kirche und als Institution der Zivilgesellschaft finden kann. Damit ist zum einen eine historische Ortsbestimmung gemeint: Weder die Staatskirche der Vergangenheit noch die Vorstellung einer mit der Bevölkerung nahezu identischen staatsnahen oder staatsähnlich verfaßten Volkskirche wird den heutigen Gegebenheiten noch gerecht. Die plurale, multikulturelle und multireligiöse Situation verlangt vielmehr eine Erneuerung des kirchlichen Selbstverständnisses sowie eine Neubestimmung des Verhältnisses zwischen Kirche und Staat. Die öffentliche Kirche als Institution der Zivilgesellschaft bietet sich dafür insofern an, als sie sowohl die Eigenständigkeit von Kirche als Vereinigung in der Gesellschaft als auch die Bereitschaft zu einer über die Kirche hinausreichenden Mitverantwortung für öffentliche Belange des Gemeinwohls sowie allgemein für eine Zukunft von Gesellschaft in Freiheit und Solidarität zum Ausdruck bringt.

Die konkrete Gestalt der öffentlichen Kirche kann dabei nicht immer gleich ausfallen. Die in den USA diskutierte "public church" (Marty 1981, Palmer 1981, Neuhaus 1984, Stackhouse 1995) besitzt andere Konturen als die in Deutschland entwickelten Bilder einer "offenen und öffentlichen Kirche" (Huber 1998, vgl. 1994), einer "Kirche im Pluralismus" (Welker 1995) oder eines "Christentums im Multikulturalismus" (Herms 1996, vgl. Preul 1997, 153ff.). Solche Unterschiede im Kirchenverständnis erwachsen mit Notwendigkeit aus den historischen Bedingungen, die der demokratischen Verfassung verschiedener Gesellschaften erst ihre konkrete Gestalt verleihen. Gemeinsam ist den verschiedenen Konzepten einer öffentlichen Kirche jedoch das bereits genannte Bestreben, Kirche als zivilgesellschaftliche Institution und als "Vermittlungsstruktur" ("intermediäre Institution") zwischen Staat und Individuum (Berger/ Neuhaus 1977, ähnlich Huber 1998) auszulegen. Daß hier eine neue Aufgabe und Chance für die Kirche der Zukunft zu sehen sei, wird im übrigen auch in der neueren Religionssoziologie im Zusammenhang der Globalisierungsdiskussion hervorgehoben (Beyer 1994, Casanova 1994). Empirisch besteht ein Zusammenhang zwischen Christentum und zivilgesellschaftlichen Werten (Wuthnow 1996).

Die Neubestimmung von Kirche als öffentliche Kirche schließt auch - bislang vor allem in den USA diskutierte - Konsequenzen für Bildung und Erziehung ein. Wie wir am nächsten Abschnitt noch sehen werden, wird dabei ein Zusammenhang zwischen öffentlicher Kirche und öffentlicher Bildung (*paideia*) hergestellt. Die öffentliche Kir-

che soll zivilgesellschaftliche Mitverantwortung für Bildung und Erziehung wahrnehmen.

Damit schließt sich der Argumentationskreis dieses ersten Abschnitts zu Bildung und Religion in der Zivilgesellschaft. Ohne daß die genannten Zusammenhänge hier im einzelnen hätten entfaltet werden können, sollte jedenfalls deutlich sein, was mit der eingangs formulierten These von der Konvergenz gesellschaftlich-politischer, pädagogisch-schultheoretischer und theologisch-kirchlicher Entwicklungen gemeint ist. Das gegenwärtig verstärkte Interesse an Zivilgesellschaft und zivilgesellschaftlicher Demokratie besitzt in den Bestrebungen einer "öffentlichen Schule" einerseits und einer "öffentlichen Kirche" andererseits eine Entsprechung, vor deren Hintergrund sich die Frage nach Religionsunterricht in der Zivilgesellschaft nun beantworten läßt.

Anforderungen an Religionsunterricht in der Zivilgesellschaft

Vor dem Hintergrund der Diskussion über Bildung und Religion in der Zivilgesellschaft läßt sich nun genauer bestimmen, welchen Anforderungen ein Religionsunterricht in der Zivilgesellschaft genügen muß. Dabei treten Reformfordernisse hervor, die nicht nur die Religionspädagogik betreffen, sondern auch den Staat als Schulträger sowie die Kirche. Ein der Zivilgesellschaft angemessener Religionsunterricht läßt sich nur erreichen, wenn über die innere Ausgestaltung dieses Unterrichts hinaus der Staat in der von ihm getragenen Schule eine zivilgesellschaftliche Orientierung zuläßt und bejaht und wenn so eine Verbindung des Religionsunterrichts mit einer sich selbst als Institution der Zivilgesellschaft verstehenden Kirche vorstellbar wird.

Aus Gründen der leichteren Übersicht habe ich die im folgenden beschriebenen Anforderungen an Religionsunterricht auf vier Punkte verdichtet, die zum Teil wiederum eine ganze Reihe von Unteraspekten in sich fassen.

(1) *Religionsunterricht muß beitragen zur Zivilität von Religion*: Die Zivilität von Religion, verstanden als Bereitschaft, sich auf die Spielregeln einer modernen Demokratie einzulassen, versteht sich nicht von selbst. Fundamentalistische Strömungen und Gruppierungen stellen die Demokratie und damit auch die Zivilität immer wieder in Frage. Bei aller Anerkennung der zivilgesellschaftlichen Bedeutung von Religion und Christentum in den USA hebt deshalb beispielsweise der amerikanische Soziologe Wuthnow (1996, 41ff.) die Frage hervor "Can Christians be civil?"-Dabei denkt er vor allem an die sog. "Kulturkriege", die in den USA zwischen liberalen und konservativen Gruppierungen um Fragen wie Abtreibung oder Werte in der Erziehung ausgetragen werden. Am Ende bejaht Wuthnow die Zivilität von Christen - freilich unter der Voraussetzung, daß diese zu angemessenen Formen des Handelns in Öffentlichkeit und Politik finden (70).

Gerade am Beispiel der USA, wo an staatlichen Schulen kein Religionsunterricht stattfindet, ist abzulesen, daß damit für die Schule auch jede Möglichkeit einer religiösen Bildung im Sinne der Zivilität entfällt. So ist es zumindest wahrscheinlich, daß ein - allerdings nicht monokausaler - Zusammenhang zwischen dem Fehlen von Religionsunterricht an der Schule und dem im Vergleich etwa zu Deutschland stärker ausgeprägten Fundamentalismus besteht. Die Herausforderungen einer religiös pluralen Gesellschaft bedeuten immer auch einen erhöhten Bedarf an Orientierungsfähigkeit: Der Umgang mit konkurrierenden Sinnsystemen ist kognitiv höchst anspruchsvoll (sog. trans-systemisches Denken, Kegan 1994). Die Abhängigkeit von allgemeiner, aber auch religiöser Bildung liegt auf der Hand und wird durch den seit langem bekannten Zusammenhang zwischen Bildung und kognitiver Entwicklung (z.B. Kohlberg 1984) auch empirisch bestätigt.

Ein Religionsunterricht, der zur Zivilität von Religion beitragen will, so ist zusammenfassend festzuhalten, wird in der Pluralitätsfähigkeit ein wesentliches Ziel besitzen müssen. Dazu gehört nicht zuletzt eine Unterstützung der kognitiven Entwicklung hin zu der Fähigkeit, mit konkurrierenden Sinnsystemen reflexiv und argumentativ umzugehen.

(2) Vom Religionsunterricht ist eine inhaltliche (normative) Orientierung zu erwarten, die mit der Verschränkung individueller Freiheit und solidarischer Bindung den Anforderungen heutiger Zivilgesellschaft gerecht wird: Als zentrale Schwierigkeit und Herausforderung jeder Erneuerung zivilgesellschaftlicher Demokratie hat sich die Notwendigkeit herausgestellt, individuelle Freiheit und soziale Verbundenheit im Sinne von Solidarität gleichzeitig zu fördern. Der Religionsunterricht kann zur Überwindung dieser Schwierigkeit beitragen, wenn er die in der christlichen Tradition enthaltene Verschränkung von Freiheit und Solidarität sowie von persönlichem Bekenntnis und Verständigung mit anderen (vgl. EKD 1994) pädagogisch wirksam werden läßt. Das Ziel des Unterrichts kann dann weder in der Stärkung bloß einer kirchlichen Gemeinschaft bestehen noch allein in einer individuell und privat gelebten Religiosität. Im Unterschied zu einem nur von der Kirche oder nur vom Staat veranstalteten Religionsunterricht kann ein von beiden gemeinsam getragener, in der staatlichen - oder besser - in der öffentlichen Schule angesiedelter Unterricht diesem Ziel am ehesten gerecht werden: Schon von seiner rechtlichen und institutionellen Anlage her entspricht dieser Unterricht dem zivilgesellschaftlich geforderten Ineinander von individueller Autonomie und Bindung an ein gemeinsames Ethos sowie der Rolle des Staates, der der Zivilgesellschaft einen Rahmen geben und sie unterstützen soll.

Daß eine bloß binnenkirchliche Erziehung weder den zivilgesellschaftlichen Anforderungen noch dem christlichen Bildungsverständnis auf Dauer genügen kann, zeigen exemplarisch die bereits erwähnten Bemühungen in den USA, unter den Voraussetzungen der radikalen Trennung von Religionsgemeinschaften und Schule den christli-

chen Beitrag zur öffentlichen Bildung wiederzugewinnen (vgl. Fowler 1989). In dieser Perspektive wird der sonst oft als Siegeszug gefeierte Auf- und Ausbau der Sunday-School als Instrument kirchlicher Erziehung kritisch daraufhin befragt, ob und wie dabei noch die christliche Mitverantwortung für öffentliche Bildung im Blick war (Seymour u.a. 1984). Für die Gegenwart ist das Bestreben leitend, die Existenz als Bürger (citizenship) mit der Existenz in der Nachfolge (discipleship) zusammenzudenken und pädagogisch zusammenzuführen (Boys 1989). Der doppelte Schwerpunkt einer Bildung für das religiöse und für das öffentliche Leben soll dazu beitragen, eine öffentliche Bildung (paideia) wiederherzustellen, die dieser Bezeichnung gerecht wird (Palmer/ Wheeler/ Fowler 1990).

(3) *Nach dem Ende des Staatskirchentums besteht die gesellschaftlich-demokratische Aufgabe des Religionsunterrichts in der institutionellen Stärkung der Zivilgesellschaft:* Einen wirksamen Beitrag zur Zivilgesellschaft kann der Religionsunterricht nur leisten, wenn er die Frage einer zivilgesellschaftlichen Demokratie selbst zum Thema macht und dabei auch deren institutionelle Dimension aufnimmt und stärkt. Unter den Voraussetzungen des Staatskirchentums - vor allem im preußischen Staat des 19. Jahrhunderts, aber auch noch in späterer Nachwirkung dieser Verhältnisse - wurde vom Religionsunterricht vor allem ein Beitrag zur Loyalitätssicherung erwartet (Nipkow 1975, 41ff.). Religion galt als vorzügliches Mittel, Gehorsam und Treue der Untertanen zu gewährleisten. Inzwischen wird in der Religionspädagogik demgegenüber vielfach - in bewußter Abkehr von dieser Tradition und in Aufnahme freiheitlicher Motive - die Auffassung vertreten, daß heute an die Stelle obrigkeitsstaatlicher Loyalitätsbildung das kritische und ideologiekritische Potential des Religionsunterrichts treten müsse. Für die ebenfalls notwendige konstruktive, auch auf die gesellschaftlichen Institutionen bezogene Aufgabe hat sich, trotz zahlreicher positiver Hinweise etwa auf die sog. neuen sozialen Bewegungen oder auf den Konziliaren Prozeß, ein ähnlich umfassender Horizont bislang nicht ergeben. M.E. könnte der Bezug auf die zivilgesellschaftliche Demokratie einen solchen Horizont bilden und damit dem Religionsunterricht einen neuen, auch institutionell bestimmten Ort bieten. Dabei stellt sich die Frage, an welche Institutionen der Gesellschaft zu denken ist und welche Bedeutung dabei der Kirche zukommt.

In der Diskussion über Zivilgesellschaft hat die Frage nach der zivilgesellschaftlichen Bedeutung von Kirche noch keine befriedigende Antwort gefunden. Während die einzelnen Kirchen und überhaupt christlich motivierte Gruppen und Vereinigungen ohne Zweifel zur Zivilgesellschaft zählen, ist dies für die Kirche als solche weniger deutlich: In den sozialphilosophischen Konzeptionen wird sie selten - und auch dann nicht in hervorgehobener Weise - erwähnt, und auch mit den oben erwähnten theologischen Auffassungen von Kirche als Institution der Zivilgesellschaft steht keineswegs schon fest, daß Kirche allgemein als eine solche Institution begriffen würde. Vielmehr

handelt es sich erst um eine Forderung, die allerdings mit theologischen und religionspädagogischen Gründen vertreten werden kann. Wo die jenseits und diesseits des Atlantiks unternommenen Versuche, Kirche neu als "offene Kirche" und als pluralismusfähige sowie den Pluralismus fördernde Institution zu bestimmen, zum Tragen kommen, kann ein zivilgesellschaftliches Selbstverständnis von Kirche entstehen, auf das sich auch der Religionsunterricht beziehen kann.

Im Blick auf den schulischen Religionsunterricht liegt in dieser Entwicklung von Kirche zur Institution der Zivilgesellschaft ein wichtiges Argument für die vom Grundgesetz vorgesehene Form eines von den Religionsgemeinschaften mitbestimmten Religionsunterrichts. Mag diese Form ursprünglich - vor allem in der Weimarer Zeit, in der die heute als Art. 7, 3 GG bekannte Bestimmung formuliert wurde, und zum Teil auch noch 1949 - von einer mehrheitlich christlichen Prägung der deutschen Gesellschaft ausgegangen und mag sie insofern veraltet sein; *heute* macht diese Bestimmung insofern wieder neu Sinn, als sie die Stellung der Religionsgemeinschaften gegenüber dem Staat und damit die Zivilgesellschaft stärkt. Diesem Argument kommt angesichts der Tatsache, daß der Staat gerade im Bereich von Schule und Bildungswesen nahezu über ein Monopol verfügt, eine kaum zu überschätzende Bedeutung zu.

(4) Sein kritisches Potential kann der Religionsunterricht in der Zivilgesellschaft dadurch entfalten, daß er deren internationale, ökumenische und interreligiöse Dimension bewußtmacht und stärkt: Vor allem kommunitaristische Konzeptionen leiden - wie deutlich geworden ist - zum Teil daran, daß die geforderten zivilgesellschaftlichen Vereinigungen, Gruppen und Orientierungen einen bloß lokalen, regionalen, gruppenspezifischen oder bestenfalls nationalen Gemeinsinn verkörpern. Demgegenüber ist zu Recht auf die Bedeutung internationaler Zusammenhänge und auf die Notwendigkeit weltweiter Solidarität verwiesen worden. In diesem Sinn wird dann auch von der internationalen oder globalen Zivilgesellschaft gesprochen und werden Möglichkeiten gesucht, sie zu institutionalisieren.

Für den Religionsunterricht verweist dies auf die Herausforderung ökumenischen und interreligiösen Lernens, die in den letzten Jahrzehnten eine zunehmend bedeutsame Rolle gespielt hat (zusammenfassend Koerrenz 1994, Goßmann u.a. 1995, van der Ven/Ziebertz 1994, Fischer u.a. 1996). Auch für die Theologie insgesamt hat die Diskussion über Globalisierung neue Anstöße für ökumenisches Denken erbracht (Meeks 1992). Mit der Aufnahme dieser Anstöße kann der Religionsunterricht einen eigenen Beitrag zur Bildung und zur Erneuerung einer zukunftsfähigen Zivilgesellschaft leisten - für eine freiheitliche Demokratie, deren Möglichkeiten sich im Weltmaßstab erst noch bewähren müssen.

Literatur

- H. BADERTSCHER/H.-U. GRUNDER (Hg.), *Wieviel Staat braucht die Schule? Schulvielfalt und Autonomie im Bildungswesen*, Bern u.a. 1995.
- U. BECK, *Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus - Antworten auf Globalisierung*, Frankfurt/M. 1997.
- D. BELL, "American exceptionalism" revisited: the role of civil society, in: *Public Interest* 95/1989, 38-56.
- P. BERGER/J. NEUHAUS, *To Empower People: The Role of Mediating Structures in Public Policy*, Washington 1977.
- P. BEYER, *Religion and Globalization*, London 1994.
- M.C. BOYS (Hg.), *Education for Citizenship and Discipleship*, New York 1989.
- J. CASANOVA, *Public Religions in the Modern World*, Chicago/London 1994.
- J.L. COHEN/A. ARATO, *Civil Society and Political Theory*, Cambridge/London 1992.
- P. DASCHNER u.a. (Hg.), *Schulautonomie - Chancen und Grenzen*, Weinheim/München 1995.
- EKD (Hg.), *Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift*, Gütersloh 1994.
- Empfehlungen des Europäischen Pädagogischen Kolloquiums zur Neuorientierung der Schulaufsicht, in: *Badertscher/Grunder* 1995, 153-157.
- A. ETZIONI, *Die Entdeckung des Gemeinwesens. Ansprüche, Verantwortlichkeiten und das Programm des Kommunitarismus*, Frankfurt/M. 1998.
- D. FISCHER/P. SCHREINER/G. DOYÉ/C. T.SCHEILKE, *Auf dem Weg zur Interkulturellen Schule. Fallstudien zur Situation interkulturellen und interreligiösen Lernens*, Münster/New York 1996.
- J.W. FOWLER, *Öffentliche Kirche und christliche Erziehung*, in: R. PREUL u.a. (Hg.), *Bildung - Glaube - Aufklärung. Zur Wiedergewinnung des Bildungsbegriffs in Pädagogik und Theologie*, Gütersloh 1989, 253-269.
- A. GIDDENS, *Jenseits von Links und Rechts. Die Zukunft radikaler Demokratie*, Frankfurt/M. 1997.
- K. GOBMANN/A. PITHAN/P. SCHREINER (Hg.), *Zukunftsfähiges Lernen? Herausforderungen für Ökumenisches Lernen in Schule und Unterricht*, Münster: Comenius-Institut 1995.
- D.G. GREEN, *Reinventing Civil Society: The Rediscovery of Welfare Without Politics*, London 1993.
- J. HABERMAS, *Theorie des kommunikativen Handelns. Bd.2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft*, Frankfurt/M. 1981.
- U. HERRMANN, "Mut zur Erziehung". Anmerkungen zu einer proklamierten Tendenzwende in der Erziehungs- und Bildungspolitik, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 24 (1978), 221-234.
- E. HERMS, *Die Theologie als Wissenschaft und die Theologischen Fakultäten an der Universität*, in: J. HENKYS/B. WEYEL (Hg.), *Einheit und Kontext. Praktisch-theologische Theoriebildung und Lehre im gesellschaftlichen Umfeld. FS f. P.C. Bloth zum 65. Geburtstag*, Würzburg 1996, 155-185.
- W. HUBER, *Öffentliche Kirche in pluralen Öffentlichkeiten*, in: *Evangelische Theologie* 54/1994, 157-180.
- W. HUBER, *Offene und öffentliche Kirche. Von der staatsanalogen zur intermediären Institution*, Vortragsmanuskript Evangelische Akademie Mülheim 5. März 1998.
- J. KEANE, *Democracy and Civil Society*, London/ New York 1988
- R. KEGAN, *In Over Our Heads: The Mental Demands of Modern Life*, Cambridge/ London 1994.
- R. KOERRENZ, *Ökumenisches Lernen*, Gütersloh 1994.
- L. KOHLBERG, *The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages (Essays on Moral Development Vol. 2)*, San Francisco 1984.

- T.M.E. LIKET, Freiheit und Verantwortung. Das niederländische Modell des Bildungswesens, Gütersloh 1993.
- M.E. MARTY, The Public Church: Mainline - Evangelical - Catholic, New York 1981.
- M.D. MEEKS, Globalization and the Oikoumene in Theological Education, in: R.E. RICHEY (Hg.), Ecumenical & Interreligious Perspectives: Globalization in Theological Education, Nashville 1992, 3-16.
- K. MICHALSKI (Hg.), Europa und die Civil Society, Castelgandolfo-Gespräche 1989, Stuttgart 1991.
- R.J. NEUHAUS, The Naked Public Square: Religion and Democracy in America, Grand Rapids 1984.
- K.E. NIPKOW, Grundfragen der Religionspädagogik. Bd.2: Das pädagogische Handeln der Kirche, Gütersloh 1975.
- K.E. NIPKOW, Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft, Gütersloh 1990.
- K.E. NIPKOW, Theologie und Pädagogik: Ansätze und Linien für einen neuen Dialog. In: Comenius-Institut Münster (Hg.), Aufwachsen in der Pluralität. Herausforderungen für Kinder, Schule und Erziehung. Ein Gespräch zwischen Theologie und Pädagogik, Münster: Comenius-Institut 1994, 137-153.
- P.J. PALMER, The Company of Strangers: Christians and the Renewal of America's Public Life, New York 1981.
- P.J. PALMER/B.G. WHEELER/J.W. FOWLER (Hg.), Caring for the Commonweal: Education for Religious and Public Life, Macon 1990.
- R. PREUL, Kirchentheorie. Wesen, Gestalt und Funktionen der Evangelischen Kirche, Berlin/New York 1997.
- PROJEKTGRUPPE PRAKTISCHES LERNEN (Hg.), Bewegte Praxis. Praktisches Lernen und Schulreform, Weinheim/Basel 1998.
- REDAKTION DISKUS (Hg.), Die freundliche Zivilgesellschaft. Rassismus und Nationalismus in Deutschland, Berlin 1992.
- H.-G. ROLFF, Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule, Weinheim/München 1993.
- J.-J. ROUSSEAU, Vom Gesellschaftsvertrag oder Grundsätze des Staatsrechts (1762), Stuttgart 1977.
- F. SCHWEITZER, Moralerziehung in der Pluralität. Schule, Staat und Gesellschaft zwischen Toleranzgebot und verbindlichem Ethos, in: Neue Sammlung 35/1995, 111-127
- A.B. SELIGMAN, The Idea of Civil Society, Princeton 1995.
- J. SEYMOUR u.a. (Hg.), The Church in the Education of the Public, Nashville 1984.
- E. SHILS, The Virtue of Civil Society, in: Government and Opposition 26/ 1991, 3-20.
- M.L. STACKHOUSE, Social Theory and Christian Public Morality for the Common Life, in: R.L. PETERSEN (Hg.), Christianity and Civil Society: Theological Education for Public Life, Maryknoll/ Cambridge 1995, 26-41.
- C. TAYLOR, Modes of Civil Society, in: Public Culture 3/1990, 95-118.
- J.A. VAN DER VEN/H.G. ZIEBERTZ (Hg.), Religiöser Pluralismus und Interreligiöses Lernen, Kampen/Weinheim 1994.
- M. WALZER, A Better Vision: The Idea of Civil Society. A Path to Social Reconstruction, in: Dissent 1991, 293-304.
- M. WALZER (Hg.), Toward a Global Civil Society, Providence/Oxford 1995.
- M. WELKER, Kirche im Pluralismus, Gütersloh 1995.
- R. WUTHNOW, Christianity and Civil Society: The Contemporary Debate, Valley Forge 1996.