

**Stefan Altmeyer**

**„Dass einer fiedelt, soll wichtiger sein, als was er geigt“  
(Th. W. Adorno) – Religion und Bildung unter den Vorzeichen einer ‚Theorie der Unbildung‘**

Bildung ist immer aktuell. Kein Tag vergeht, ohne dass von der deutschen Bildungsmisere, dringend nötigen Bildungsreformen und der neuesten Bildungsoffensive die Rede wäre. Bildung wird als der entscheidende Standortfaktor in Zeiten der Wirtschaftskrise gehandelt. Mit dem Thema Bildung werden Wahlkämpfe geführt und Wahlen gewonnen. Bildung ist schließlich ein Schlüsselbegriff einer Gesellschaft, die sich selbst gerne als Wissensgesellschaft beschreibt. „Von Bildung ist heute viel und bis zum Überdross die Rede.“ (Englert 2010, 123; vgl. Ruhloff 2006, 288) Je stärker allerdings der Überdross an dieser allgegenwärtigen Bildungsrede sich ausbreitet, desto leichter gerät aus dem Blick, wo die allgemeine *Bildungsrhetorik* kritische *Bildungsfakten* schafft, und zwar auf allen Ebenen pädagogischen Handelns vom Kindergarten bis zur Universität. Wo also Bildung aktuell ist, ist Bildungskritik, so könnte man sagen, wissenschaftliche Pflicht.<sup>19</sup>

---

<sup>19</sup> Kritik als verpflichtende Aufgabe auch der Praktischen Theologie und Religionspädagogik lese ich als eine prägende Grundlinie bei *Norbert Mette*: sei es, wo er die Praktische Theologie konsequent dazu auffordert, sich nicht mit dem (kirchlichen) Istzustand abzufinden und selbst authentisch für Reformen eintritt, sei es, wenn er Einseitigkeiten des religionspädagogischen Mainstream (z.B. Stichwort Pluralitätsfähigkeit) benennt und eine religiöse Bildung fordert, die sich eine klare gesellschaftskritische und gerechtigkeitsensible Option zu eigen macht (vgl. exemplarisch zum ersten Themenkomplex: *Mette, N.*, Wünsche an die Praktische Theologie, in: D. Nauer/R. Bucher/F. Weber (Hgg.), *Praktische Theologie. Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektiven* (FS O. Fuchs), Stuttgart 2005a, 157-161, 160; Ders., Einführung in die katholische Praktische Theologie, Darmstadt 2005b, 185ff.207f; sowie zum zweiten: *Mette, N.*, „Gottesverdunstung“ – eine religionspädagogische Zeitdiagnose, in: *JRP 25* (2009), 9-23, 22f; Ders., „Dass Gott ein Tätigkeitswort werde“ (Kurt Marti) – eine religionspädagogische Option, in: Ders., *Praktisch-theologische Erkundungen 2* (Theologie und Praxis, Bd. 32), Berlin 2007, 263-274, bes. 267-274; Ders., Der Beitrag des Religionsunterrichts zum Bildungsauftrag der Schule, in: Ders., *Praktisch-theologische Erkundungen* (Theologie und Praxis, Bd. 1), Münster 1998, 143-156, 147ff).

Wohl noch jede Zeit der Bildungseuphorie und ambitionierter Bildungsbewegung hat ihre profilierten Kritiker hervorgebracht<sup>20</sup>: Das preußische Schulsystem des neunzehnten Jahrhunderts ist nicht ohne *Friedrich Nietzsche* als seinem schärfsten Kritiker zu denken; die sozialen Bildungswirklichkeiten unter den Bedingungen der bürgerlichen Gesellschaft spiegeln sich kritisch in den Schriften der Frankfurter Schule von *Max Horkheimer*, *Theodor W. Adorno* bis *Jürgen Habermas*; die Aporien der modernen Bildungsinstitutionen und des Bildungsdiskurses selbst sind schonungslos von *Michel Foucault* aufgedeckt worden. Wie steht es aber mit der bildungsaffinen Wissensgesellschaft und dem bildungspolitischen Reformfuror des beginnenden 21. Jahrhunderts? Hat das gegenwärtige bildungstheoretische Leitbild bereits markante kritische Stimmen herausgefordert und hervorgebracht, die es wahrzunehmen gilt?<sup>21</sup>

In einem ersten Schritt soll in diesem Beitrag in Person des Wiener Philosophen *Konrad Paul Liessmann* eine besonders pointierte Stimme zur Sprache kommen. In seiner sogenannten „Theorie der Unbildung“ hat er jüngst eine ironisch zugespitzte Bildungskritik vorgelegt, die dezidiert an die Analysen *Nietzsches* und *Adornos* anknüpft und diese für die gegenwärtige Situation aktualisiert und weiterdenkt. Seine zentrale These lautet:

„Gemessen an dem, was Bildung – wie fragwürdig auch immer – einmal intendierte, erweisen sich die Konfigurationen des Wissens heute [...] als Erscheinungsformen der Unbildung.“ „Mit dem, was eine andere Zeit ‚Bildung‘ genannt hatte, hat, aller Beschwörung des Bildungsbegriffes zum Trotz, das Wissen der Wissensgesellschaft wenig

---

<sup>20</sup> Zur Bedeutung der Kritik für Pädagogik und Bildungsdenken vgl. *Pongratz, L.A./Nieke, W./Masschelein, J.* (Hgg.), *Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik* (Schriftenreihe der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie der DGfE), Opladen 2004; *Benner, D. (u.a.)* (Hgg.), *Kritik in der Pädagogik. Versuche über das Kritische in der Erziehungswissenschaft*, in: *Zeitschrift für Pädagogik* (2003), Beiheft 46.

<sup>21</sup> Zu erinnern wäre hier gewiss an die Diskussionen, die durch die sog. Frankfurter Erklärung vom Oktober 2005 angestoßen wurden (vgl. *Frost, U.* (Hg.), *Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform*, in: *VWPäd* (2006), Sonderheft).

bis gar nichts mehr zu tun.“ (Liessmann 2010, 8f u. 49, vgl. Frost 2008, 10-26)

Der genaue Blick auf Aussage und Begründung dieser Position eröffnet dann unmittelbar eine zweite, im engeren Sinn religionspädagogische Fragestellung: Wie steht es, im Licht einer solchen Theorie der Unbildung betrachtet, gegenwärtig um das Verhältnis von Bildung und Religion im Allgemeinen sowie um Begründung und Praxis religiöser Bildung im Besonderen?

### **Konrad Paul Liessmann: Eine Theorie der Unbildung**

*Konrad Paul Liessmanns* kritische Analyse gegenwärtiger Bildungsdiskurse und Bildungswirklichkeiten trägt bewusst – mit Verweis auf *Adornos* Ende der fünfziger Jahre formulierte „Theorie der Halbbildung“<sup>22</sup>, den Titel einer Theorie der Un-Bildung. Die Gegenüberstellung von Bildung und Unbildung erscheint dabei zunächst als eher konventionell und einem kulturpessimistischem Gestus nicht unverdächtig.

Greift doch bereits *Platon* in seinem berühmten Höhlengleichnis – dem Grundtext abendländischer Bildungstradition – auf den Gegensatz zwischen Bildung (*paideia*) und Unbildung (*apeideusia*) zurück, um schließlich Bildung als Befreiung, Umwendung und Aufstieg zur Erkenntnis zu beschreiben. (vgl. *Dörpinghaus/Poenitsch/Wigger* 2008, 43-53; *Kauder* 2001) Den Kritiker, der sich auf Seiten einer idealen Bildung wähnt und ein konkretes Bildungssystem der Unbildung bezichtigt, trifft dabei, das wusste schon *Platon*, der Verdacht des Ideologischen.<sup>23</sup> „Eitel aber wäre“, so denn auch die klare Warnung *Adornos*,

---

<sup>22</sup> Vgl. *Adorno, Th.W.*, Theorie der Halbbildung [1959], in: *Soziologische Schriften I* (Gesammelte Schriften, Bd. 8), Frankfurt a.M. 2003a, 93-121; im Überblick: *Dörpinghaus, A./Poenitsch, A./Wigger, L.*, Einführung in die Theorie der Bildung (Grundwissen Erziehungswissenschaft), Darmstadt <sup>2</sup>2008, 104-116; *Peukert, H.*, Kritische Theorie und Pädagogik, in: *ZFP* 29 (1983), H. 2, 195-217.

<sup>23</sup> Den Widerstand, mit dem *Platon* auch für ‚antike‘ Bildungsreformer rechnet (wohl das Schicksal seines Lehrer *Sokrates* im Kopf), macht er unmissverständlich deutlich: „Wer aber Hand anlegte, um sie [die in Unbildung Gefangenen] zu befreien und hinaufzuführen, den würden sie wohl umbringen, wenn sie nur seiner habhaft werden

„die Einbildung, irgend jemand – und damit meint man immer sich selber – wäre von der [kritisierten] Tendenz [...] ausgenommen“ (Adorno 2003a, 120). Und dennoch braucht jede Gesellschaftskritik, so die Einsicht der Kritischen Theorie, den Rückgriff auf ein Ideal, auch wenn sie weiß, dass dieses Ideal gerade zur Entstehung der kritisierten Wirklichkeit beigetragen hat.<sup>24</sup> An den kritischen Diagnosen der Frankfurter Schule knüpft Liessmann an und führt sie weiter: Was zur Zeit Adornos noch als Erscheinungsformen „sozialisierter Halbbildung“ (Adorno 2003a, 93) kritisiert werden konnte, ist – so seine These – im Kontext der Wissensgesellschaft zur Manifestation von Unbildung geworden. Welche Entwicklungslinien identifiziert nun Liessmann, wie interpretiert und wie begründet er sie?

### **Ausgangspunkt: Adornos Theorie der Halbbildung**

Adorno analysierte mit dem Begriff der Halbbildung die Bildungsverhältnisse der bürgerlichen Nachkriegsgesellschaft. Dabei ging es ihm weniger darum, die „allerorten bemerkbaren Symptome des Verfalls von Bildung“ (Adorno 2003a, 121) zu beklagen oder die wohlbekanntesten „Unzulänglichkeiten des Erziehungssystems“ (Adorno 2003a, 121) zu bemängeln. Sein Anliegen – in der Tradition des Marxismus – war es, eine kritische Theorie der „gesellschaftlichen Bewegungsgesetz[e]“ (Adorno 2003a, 121) zu formulieren, welche die *soziale Wirklichkeit von Bildung* bestimmen. Sein Ausgangspunkt ist die klassische Idee von Bildung als „Emanzipation, Befreiung des Menschen aus Abhängigkeiten und Gewinnung von Autonomie“ (Dörpinghaus/Poenitsch/Wigger 2008, 106; vgl. Adorno 2003a, 97f.104f). Unter den ökonomischen Gesetzen der bürgerlichen Gesellschaft kann solche

---

und ihn töten könnten.“ (Politeia, 517a [Platon, Der Staat/Politeia. Griechisch/deutsch. Ed. Th. A. Szlezák u. R. Rufener (Sammlung Tusculum), Düsseldorf 2000, 573])

<sup>24</sup> Im Hintergrund steht die schon bei Humboldt vorhandene Einsicht in die Dialektik der Aufklärung, der zufolge Ursache und Wirkung von Unfreiheit und Aufklärung, Bildung und Unbildung verschwimmen. Der Bildung bleibt, so Adorno, aufgrund ihres „antinomischen Wesens“ (Adorno 2003a, 104) dann „keine andere Möglichkeit des Überlebens als die kritische Selbstreflexion auf die Halbbildung, zu der sie notwendig wurde“ (Adorno 2003a, 121; vgl. Dörpinghaus/Poenitsch/Wigger 2008, 112f).

emanzipatorische Bildung sich niemals realisieren, sondern muss, so seine These, zur Halbbildung mutieren. Der emanzipierte, befreite, autonome Mensch als Idealbild des gebildeten Bürgers hat mit der Wirklichkeit gesellschaftlichen Lebens nichts zu tun. Das Versprechen von Bildung bleibt uneingelöst: „Ihre Verwirklichung sollte der einer bürgerlichen Gesellschaft von Freien und Gleichen entsprechen.“ (Adorno 2003a, 97). Stattdessen wird Bildung mit Unterstützung der Massenmedien und Kulturindustrie als Halbbildung an alle verabreicht, so dass ihre emanzipatorische Stoßrichtung in das narkotisierende Ziel umgebogen wird,

„die tragenden gesellschaftlichen Vorgänge zu verschleiern. Halbbildung ist die Verbreitung von Geistigem ohne lebendige Beziehung zu lebendigen Subjekten, nivelliert auf Anschauungen, die herrschenden Interessen sich anpassen. [...] Halbbildung ist der manipulierte Geist der Ausgeschlossenen“ (Adorno 2003b, 576; vgl. Adorno 2003a, 93.103.108; Horkheimer/Adorno 2003, 223).

Auf solche Weise gesellschaftlich instrumentalisierte Bildung wird zur Halbbildung. Zwar ist Bildung im Sinne von Kulturgütern allen frei und unbegrenzt zugänglich: als didaktisch aufbereitete Schulbildung, als Medienprodukt der Kulturindustrie oder schließlich, so wäre heute zu ergänzen, als Digitalisat ganzer Bibliotheken auf *books.google.com* etc. Doch gleichzeitig bleiben den meisten die Voraussetzungen unzugänglich, die es braucht, damit all diese Kulturgüter in ihrer Aneignung zu Bildung im eigentlichen Sinn werden können: Muße, Zweckfreiheit, lebendige Erfahrung. Die Folge ist:

„Was Moment der Persönlichkeit hätte werden sollen, was Ausdruck des geistigen Gehalts von Bildung war, wird zu einem äußerlichen, verdinglichten Informationspartikel.“ „Bildung, zumindest theoretisch eine lebendige Auseinandersetzung des Geistes mit sich selbst und der Welt, wird zu einem Sammelsurium von Kulturgütern transferiert, die wohl erworben und konsumiert, jedoch nicht mehr angeeignet werden können.“ (Liessmann 2010, 9 u. 68)

Der halbgebildete Mensch mag viel wissen, doch bleiben ihm strukturell die Chancen verwehrt, dieses Wissen durch persönliche Auseinan-

dersetzung und lebendige Erfahrung zu echter, d.h. emanzipatorischer Bildung werden zu lassen –, ohne dass, und das ist entscheidend, ihm dieser Mangel bewusst wird.<sup>25</sup> „Die Elemente von Bildung sind noch da, aber sie sind dem Bewußtsein vollkommen äußerlich geworden.“ (Liessmann 2010, 69) Im sprechenden Bild des von Adorno an anderer Stelle heftig kritisierten Musikanten ausgedrückt<sup>26</sup>: So wie der Musiker nicht realisiert, dass fröhliches und geselliges Musizieren nicht schon mit dem wahren Gehalt von Musik identisch ist, so wird dem Halbbildeten das Gefühl dafür ausgetrieben, wo Bildung über reines Bescheidwissen hinausgeht. Die sozialisierte Halbbildung folgt unkritisch ihrem Slogan: „Daß einer fidelt, soll wichtiger sein, als was er geigt“ (Adorno 2003c, 75).

### **Zuspitzung: Theorie der Unbildung**

Diese kritische Diagnose Adornos ist nun, so Konrad Paul Liessmann, auch in der Wissensgesellschaft keineswegs obsolet geworden, im Gegenteil, sie lässt sich in einem entscheidenden Punkt noch einmal zuspitzen:

„Während Halbbildung noch kritisch auf die Idee von Bildung bezogen werden konnte, verliert diese nun jede Legitimität. Die Partikularisierung, Fragmentierung und gleichzeitige universelle Verfügbarkeit des Wissens läßt sich auf keine verbindliche Bildungsidee mehr beziehen, auch nicht in einem kritischen Sinn. Nicht Halbbildung ist das Problem unserer Epoche, sondern die Abwesenheit jeder normativen Idee von Bildung, an der sich so etwas wie Halbbildung noch ablesen ließe. Die

---

<sup>25</sup> In der Bearbeitung gerade dieser gesellschaftlich erzeugten Abhängigkeitsstruktur durch den Kontakt mit der befreienden Botschaft des Evangeliums sieht Norbert Mette die zentrale Zielvorstellung religiöser Bildung als „Befreiung aus in Entfremdung gehaltenem Leben“ (Mette 2005b, 85 u.ö.).

<sup>26</sup> Vgl. Adorno, *Th.W.*, Kritik des Musikanten [1956], in: Dissonanzen. Einleitung in die Musiksoziologie (Gesammelte Schriften 14), Frankfurt a.M. 2003c, 67-107. Adorno bezieht sich hier nicht unmittelbar auf bildungstheoretische Fragen, sondern sein Blick ist auf die sogenannte ‚Jugendmusikbewegung‘ und das Konzept der ‚Mussischen Erziehung‘ gerichtet, deren Prinzipien des Volkstümlichen, der Betonung der Gemeinschaft und des ungezwungenen Musizierens er scharf kritisiert (vgl. Schatt, P.W., Einführung in die Musikpädagogik (Einführung Erziehungswissenschaft), Darmstadt 2007, 70ff).

Idee von Bildung [...] hat aufgehört, Ziel und Maßstab für die zentralen Momente der Wissensproduktion, der Wissensvermittlung und der Wissensaneignung zu sein.“ (Liessmann 2010, 9f)

Adorno kritisierte also die bürgerliche Gesellschaft daran, dass sie das Bedürfnis nach idealer Bildung funktionalisiert, um Halbbildung zu verkaufen und die gesellschaftlichen Strukturen zu festigen. Liessmann hingegen konstatiert für die gegenwärtige Wissensgesellschaft, dass sie gar kein Ideal von Bildung mehr kennt, von dem aus regulative oder kritische Impulse ausgehen könnten. Beide interpretieren dabei weder Unbildung noch Halbbildung als Phänomene „individuelle[n] Versagen[s]“ (Liessmann 2010, 10) oder eines „intellektuelle[n] Defizits“ (Liessmann 2010, 72), sondern vielmehr als eine „notwendige Konsequenz der Kapitalisierung des Geistes“ (Liessmann 2010, 10). Die herrschenden Mechanismen folgen auch in der Wissensgesellschaft weiterhin externen ökonomischen Faktoren, die jetzt eben „Markt, Beschäftigungsfähigkeit (*employability*), Standortqualität und technologisch[e] Entwicklung“ (Liessmann 2010, 73) heißen. Der Unterschied ist, dass sie gar nicht mehr des Scheins von Bildung bedürfen, um realisiert zu werden, sondern selbst als normative Ideen akzeptiert werden. „Der flexible Mensch, der, lebenslang lernbereit, seine kognitiven Fähigkeiten den sich rasch wandelnden Märkten zur Disposition stellt“ (Liessmann 2010, 8), wird als anthropologisches Leitbild weithin akzeptiert, die Vorstellung des Gebildeten als Anästhetikum real existierender Halbbildung hat ausgedient.

### **Begründung: Das Wissen der Wissensgesellschaft**

Als Schlüsselargument für seine These identifiziert Liessmann die Art und Weise, wie in der sogenannten Wissensgesellschaft mit Wissen umgegangen wird. Wissen im eigentlichen Sinn geht für ihn über bloße Information hinaus. Wissen ist nicht primär handlungs- oder zweckorientiert, es erschöpft sich nicht darin, in der Masse von Daten solche mit Informationsgehalt zu identifizieren. Stattdessen ist es „eine Form der Durchdringung der Welt“ (Liessmann 2010, 29), die auf Erkenntnis bezogen ist: „die Frage nach der Wahrheit ist die Grundvoraussetzung für das Wissen“ (Liessmann 2010, 29).

Das Wissen der Wissensgesellschaft hingegen ist zweckorientiert; *an sich* – d.h. im erkenntnistheoretischen Sinn – hat es keinen Wert, sondern lediglich in Bezug zu seinem ökonomischen Nutzen. *Liessmann* spricht daher von einer „Industrialisierung des Wissens“ (*Liessmann 2010, 48 u.ö.*): In der Wissensgesellschaft ist Wissen „ein nach externen Kriterien wie Erwartungen, Anwendungen und Verwertungsmöglichkeiten hergestelltes Produkt“ (*Liessmann 2010, 143*). Nicht Verstehen qualifiziert heute Wissen, sondern sein quantifizierbarer Nutzen. Der bewusste Verzicht auf den „Wahrheitsbezug von Wissen“ (*Liessmann 2010, 150*) ist nach *Liessmann* die Signatur der Wissensgesellschaft: Ihr Strukturgesetz ist nicht mehr sozialisierte Halbbildung, sondern programmatische Unbildung.

Zusammenfassend hier nun noch einmal die bildungskritische These der Theorie der Unbildung: Während sich mit *Adorno* die Bildungskrise noch im „Vorrang des Musizierens über die Musik“ (*Adorno 2003c, 75*) metaphorisch verdichten konnte, ist dieser kritische Vergleich nach *Liessmann* in Zeiten der Wissensgesellschaft schlicht belanglos geworden, weil die Idee des Normativen ihren Glanz verloren hat. Während *Adorno* mit seinem Satz „daß einer fiedelt, soll wichtiger sein, als was er geigt“ (*Adorno 2003c, 75*) noch mit der kritischen Referenz auf ein vergangenes, aber noch erinnerbares Bildungsideal arbeiten konnte, ist diese Referenz heute unverständlich geworden. Womit die Wissensgesellschaft allenfalls noch rechnet, ist die richtige Antwort auf die „Wer-wird-Millionär“-Frage, ob eine Fiedel vielleicht ein Nähwerkzeug, ein Lehrbuch für Grundschulkinder oder doch ein Saiteninstrument darstellt, und das Erfolgsglück in Euro, das die richtige Antwort verheißt.<sup>27</sup>

### **Theorien religiöser Unbildung?**

Und die Religion in Zeiten der Unbildung? Mit *Adorno* und *Liessmann* sind kritische Strukturen benannt, welche die Gesellschaft und ihre

---

<sup>27</sup> *Adorno* selbst kritisiert die Bildungsideologie des Bescheidwissens am Umgang mit der Ethik *Spinozas* (vgl. *Adorno 2003a, 112*), was *Liessmann* zu einem ironischen Bezug auf die schon seit Jahren ungebrochen beliebten Wissensshows anregt, den ich hier abgewandelt aufgegriffen habe (vgl. *Liessmann 2010, 18f*).

Diskurse umfassend bestimmen. Kein gesellschaftlicher Bereich, der im Sinne dieser kritischen Theorien nicht hierin verstrickt wäre und deshalb von der Theorie der Unbildung nicht kritisch in den Blick genommen werden könnte. Aus religionspädagogischer Perspektive stellt sich damit die Herausforderung, auch das Verhältnis von Religion und Bildung auf Tendenzen einer *religiösen Unbildung* zu befragen. Drei aktuell im religionspädagogischen Diskurs häufig zu vernehmende Forderungen sollen herausgegriffen und – geschult mit dem kritischen Auge der Theorie der Unbildung – unter die Lupe genommen werden: die Rufe nach Wissen und nach Performanz sowie der argumentative Rückzug auf Funktion.

### **Der Ruf nach Wissen**

Wo von Bildungskrise die Rede ist und gar der Verdacht von Unbildung kursiert, da ist der Ruf nach mehr Wissen nicht weit.<sup>28</sup> Es ließe sich die These aufstellen, dass dieser Ruf so alt ist wie die Praxis und Reflexion von (religiöser) Bildung selbst. Gewusst wird immer zu wenig, nichts wäre leichter zu beklagen als Unbildung in Form von Unwissen. So ist etwa schon bei *Origenes* im dritten seiner Bücher über die Prinzipien zu lesen:

„Wer sich in Unwissenheit und Unbildung befindet und seines eigenen Mangels gewahr wird, sei es durch die Mahnung eines Lehrenden oder einfach aus sich selbst heraus, der vertraut sich einem an, von dem er glaubt, er könne ihn hinführen zu Bildung und Tugend; und während dieser sich dem Erzieher anvertraut, verheißt ihm jener, er werde die Unbildung aus ihm wegnehmen und Bildung in ihn hineinbringen [...] Ebenso verheißt das Wort Gottes, von denen, die sich zu ihm begeben, die Schlechtigkeit – die als ‚steinernes Herz‘ (Ez 11,19) bezeichnet wird – wegzunehmen, nicht ohne daß jene es wollen, sondern nachdem

---

<sup>28</sup> Vgl. etwa die aktuelle Diskussion in den Katechetischen Blättern: *Englert, R.*, Ein Lehrer, der lehrt – schockierend?, in: *Katechetische Blätter* 135 (2010), H. 5, 330-336; *Mendl, H.*, Warum Instruktion nicht unanständig ist, in: *Katechetische Blätter* 135 (2010), H. 5, 316-321; vgl. auch vertiefend mit eigenem wissenspsychologischen Konzept: *Mendl, H.*, Wissenserwerb im Religionsunterricht. Die Bedeutung von Erfahrung in einem performativ ausgerichteten Religionsunterricht, in: *RpB* (2009), H. 63, 29-38.

sie sich (ihm als) dem Arzt der Kranken anvertraut haben.“ (*Origenes, De principiis III,1,15 (Görgemanns/Karpp)*, <sup>3</sup>1992, 517ff)

Unbildung ist hiernach vergleichbar mit einer Krankheit, die – erst einmal erkannt – von einem geschickten und approbierten Arzt geheilt werden kann. *Er* nimmt die Unbildung weg und ersetzt sie durch Bildung.<sup>29</sup> Die Arznei, die sich zweifelsohne am leichtesten verordnen lässt, ist Wissen.<sup>30</sup> Wer nur ein wenig in die aktuellen Bildungsreformvorhaben etwa in Sachen Religionsunterricht und Theologiestudium involviert ist, wird leicht Beispiele für diesen aus verschiedenen Richtungen laut vorgetragenen Ruf nach Wissen anführen können.

Richtig ist, dass hier der Finger auf einen wunden Punkt religiöser Bildung und ihrer wissenschaftlichen Reflexion gelegt ist. Denn in der Tat scheint Wissen ein vernachlässigter religionspädagogischer Grundbegriff zu sein: Keines der aktuellen religionspädagogischen Nachschlagewerke kennt ein Stichwort „Wissen“.<sup>31</sup> Und auch im *Lexikon für Theologie und Kirche* findet man zwar einen philosophischen und einen systematisch-theologischen Eintrag im Artikel „Wissen“ (vgl. *Hünemann/Künne 2001, 1241ff*), aber keinen praktisch-theologischen. Zu Recht wird also Klärungsbedarf angemeldet, welche Rolle Wissen im Kontext religiöser Bildung spielt und, wichtiger noch, was überhaupt unter ‚religiösem Wissen‘ zu verstehen wäre. Gleichzeitig ist

---

<sup>29</sup> Dieses „Er“ ist mit *Origenes* bewusst zweideutig zu lesen: Der eigentliche Pädagoge und Arzt ist für ihn Gott, dessen Handeln dem Tun des menschlichen Pädagogen vorausgeht und erst Wirkung verschafft. Zugleich ist es *Origenes* wichtig, die Selbsttätigkeit des Lernenden als Voraussetzung mitzudenken und nicht alles dem Handeln Gottes zu überlassen (vgl. *Markschies, C., Gott und Mensch nach Origenes. Einige wenige Beobachtungen zu einem großen Thema*, in: Ders., *Origenes und sein Erbe. Gesammelte Studien* (TU 160), Berlin 2007, 91-105).

<sup>30</sup> In ihrem spezifischen historischen Kontext hat die Position des *Origenes* natürlich ihre eigene Plausibilität und vor allem Bedeutung. Gerade in seinem Eintreten für eine Theologie auf Augenhöhe des zeitgenössischen Denkens und Wissens ist seine (auch pädagogische) Leistung zu sehen (vgl. *Tloka, J., Griechische Christen – christliche Griechen. Plausibilisierungsstrategien des antiken Christentums bei Origenes und Johannes Chrysostomos* (STAC 30), Tübingen 2005, 125f).

<sup>31</sup> Ein entsprechender Eintrag findet sich weder im *Lexikon der Religionspädagogik* (*Mette, N./Rickers, F. (Hgg.)*, Neukirchen-Vluyn 2001), noch im *Neuen Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe* (*Bitter, G. (u.a.) (Hgg.)*, München <sup>2</sup>2006).

festzuhalten: Der Verweis auf Wissen allein genügt bildungstheoretisch und theologisch nicht. Wer auf die gegenwärtigen Herausforderungen religiöser Bildung *ausschließlich* mit dem Hinweis auf Wissen im Sinne etwa des *depositum fidei* antwortet, agiert weiter innerhalb der Logik der Theorie der Unbildung. Denn

„Unbildung meint“, so *Liessmann*, „nicht die schlichte Abwesenheit von Wissen, auch nicht eine bestimmte Form von Unkultiviertheit, sondern den mitunter durchaus intensiven Umgang mit Wissen jenseits jeder Idee von Bildung“ (*Liessmann 2010, 10*).

Von daher muss der schnelle Ruf nach mehr Wissen als Allheilmittel religionspädagogischer Krankheitsmuster zu kurz greifen, so berechtigt der Hinweis auf die theologische und bildungstheoretische Notwendigkeit von Wissen auch sein mag.

### **Der Ruf nach Performanz**

Dem Ruf nach mehr Wissen steht der Ruf nach verstärkter Performanz gegenüber.<sup>32</sup> Ausgehend von der Wahrnehmung eines beschleunigten Auseinanderdriftens von objektiver Religion und subjektiven Religiositäten werden die Grenzen bisheriger religiöser Bildungsprozesse benannt: Sinnstiftende Korrelationen zwischen Lebenswelt hier und Glaubenstradition dort scheinen auf dem Weg der Reflexion von Erfahrung kaum noch zu gelingen. Performative Ansätze gehen nun dazu über, Sinn als etwas zu betrachten, das nicht allein durch Reflexion auf Erfahrung, sondern „erst durch prozesshafte Vollzüge konstituiert und verändert wird“ (*Lagaay 2004, 299*), d. h. durch Teilhabe an Religion, durch Performanz religiöser Elemente. Religiöse Bildung geschieht durch Vollzug. Hierbei wäre an religiöse Handlungsformen (von „Sch besuchen eine Sozialstation [bis] Sch beten einen Rosenkranz im Religionsunterricht“ (*Mendl 2008, 414*)) genauso zu denken wie an religiö-

---

<sup>32</sup> Vgl. etwa *Kumlehn, M.*, Performative Didaktik, in: *VuF 55* (2010), H. 2, 36-48 (Literaturbericht); *Meurer, T.*, Performative Religionspädagogik. Größe und Grenze eines Trends, in: *HK 63* (2009), H. 7, 375-377; *Englert, R.*, Performativer Religionsunterricht. Eine Zwischenbilanz, in: *ZPT 60* (2008), H. 1, 3-16; *Klie, T./Leonhard, S.* (Hgg.), *Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis* (PThh 97), Stuttgart 2008.

se Reflexionsformen: Auch der Ansatz des Theologisierens mit Kindern und Jugendlichen<sup>33</sup> kann als Plädoyer für Performanz gelesen werden. Religiöse Bildung, so hier die Annahme, entsteht nicht durch Vorgabe von Theologie, sondern im eigenständigen Theologisieren, dem Vollzug religiöser Reflexion.

Geschult mit dem kritischen Blick der Theorie der Unbildung wäre allerdings auch hier zu betonen: Performanz allein ist noch nicht Bildung; Teilhabe an religiöser Praxis und eigenständiges Theologisieren können wichtige Schritte in Richtung religiöser Bildung sein, führen aber keineswegs zwangsläufig zu ihr hin. (vgl. auch Grümme 2006, 116) Man kann noch einmal an Adornos Analogie von Musik und Bildung erinnern, um den kritischen Blick zu schärfen: Jemanden zum Fiedeln zu animieren, macht noch keinen Musiker:

„Musizierfreudigkeit‘ insgesamt ist isoliert genommen weder ein Positives noch Negatives; wird sie um ihrer selbst willen [...] gepflegt, so wird sie zur Ersatzbefriedigung erniedrigt, die hinwegtäuscht über reale Versagungen“ (Adorno 2003c, 81).

Musikalischer Vollzug für sich genommen lässt allenfalls „musikpädagogische Musik“ (Adorno 2003c, 105) entstehen. Und der religionspädagogische Ruf nach Performanz? Wo unter seinem Vorzeichen nicht mehr Religion im Vordergrund steht, sondern möglicherweise eine *religionspädagogische Religion* erzeugt wird, wäre kritisch nicht von religiöser Bildung, sondern von Unbildung zu sprechen.

### **Der Rückzug auf Funktion**

Der dritte Bereich betrifft weniger Konzepte religiöser Bildung als die tiefer gehende Frage nach ihrer Begründung. Denn unter den Vorzeichen gegenwärtiger Gesellschaft ist jede Selbstverständlichkeit religiöser Bildung abhandengekommen. (vgl. schon Mette 1998, 144) So

---

<sup>33</sup> Vgl. etwa. Bucher, A.A. (u.a.) (Hgg.), Jahrbuch für Kindertheologie (JaBuKi), Stuttgart 2002ff; Zimmermann, M., Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern. Grundlagen, Methodik und Ziel kindertheologischer Forschung am Beispiel der Deutung des Todes Jesu, Neukirchen-Vluyn 2010; Grümme, B., Kindertheologie: Modethema oder Bereicherung für die Religionspädagogik?, in: RpB (2006), H. 57, 103-118.

urteilt denn auch *Liessmann* in einer Nebenbemerkung ganz unmissverständlich:

„als Glaube ist die Religion keine Sache des Denkens, deshalb kann es in einer wirklichen Bildungsstätte nur eine religionswissenschaftliche Propädeutik, die in alle großen religiösen Systeme einführt, geben, aber keinen konfessionell gebundenen Religionsunterricht“ (*Liessmann 2010, 64f*).

Solche Argumente liefern umgekehrt den Nährboden einer latenten Bildungskepsis auf Seiten der Religionen. Hat erst einmal die Angst vor einer gesellschaftlichen Isolierung zu wuchern begonnen und die verständliche Reaktion, durch Besinnung auf das Ureigene auf Distanz zur Gesellschaft zu gehen, an Boden gewonnen, wächst wie von selbst die Überzeugung, dass Religion auch umgekehrt nicht unbedingt der Bildung bedürfe. Möglicherweise ist gerade der Ungebildete am tiefsten religiös, vielleicht zerstört Bildung gar Religiosität.

Je deutlicher diese skeptischen Stimmen zur Möglichkeit religiöser Bildung artikuliert werden, desto stärker setzen die Verteidiger religiöser Bildung auf funktionale Argumente: Es wird dargelegt, warum Bildung Religion brauche und umgekehrt Religion nicht ohne Bildung auskomme. Das Argument der Funktionalität scheint allein noch Aussicht auf Erfolg zu versprechen. Einige Beispiele gängiger Begründungsmuster lassen sich leicht benennen:<sup>34</sup>

- Eine multiperspektivische Bildung ohne Religion, so wird häufig argumentiert, verliere eine attraktive Perspektive, Welt und Wirklichkeit wahrzunehmen und zu deuten. Bildung profitiere weiter in ihrer orientierenden Funktion von Religion als sozial-ethischem System, ohne das sie bei der Begründung von Werten und Normen allein auf gesellschaftlichen Konsens angewiesen wäre. Religion könne zudem die Rolle einer ideologiekritischen Instanz einnehmen, die darüber wacht, dass keine wissenschaftliche oder gesellschaftliche Perspektive in der Bildung

---

<sup>34</sup> Vgl. auch die Diskussion verschiedenen Begründungslinien bei: *Englert, R., Wozu religiöse Bildung? Über strukturelle Probleme im religionspädagogischen Legitimationsdiskurs*, in: Ders., *Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung (Praktische Theologie heute, Bd.82)*, Stuttgart <sup>2</sup>2008, 287-301; *Mette 1998*.

Alleingültigkeit beansprucht. Im Kontext existentieller Bildung schaffe Religion Raum für die letzten Fragen des Menschen nach Sinn, die begründet zum Wesen des Menschen gerechnet werden können. Weil schließlich Religion nicht nur auf diesen existentiellen Fragen des Menschen beruhe, sondern auch als Kultur des Umgangs mit ihnen die Kultur unserer Gesellschaft bis heute präge, sei sie auch aus Sicht einer kulturhermeneutisch fundierten Bildung ein integraler Bildungsgegenstand.

- Und auch umgekehrt lässt sich einiges anführen, was der Religion aus verschiedenen Gründen eine gesunde Affinität zur Bildung und Bildungsbedürftigkeit nahe legt: sei es die Notwendigkeit eines fundierten religiösen Wissens und der Kenntnis historischer Zusammenhänge oder der rationalen Durchdringung der gelebten Glaubensüberzeugung der Gemeinschaft, sei es als Dienst an einer reifen Religiosität und Glaubensidentität des Einzelnen.

So zutreffend diese Argumente im Einzelnen auch sind, so ist doch kritisch zu fragen, wie weit nicht auch sie unbewusst der Logik der Unbildung folgen. Bildung, so die pointierte Kritik mit *Liessmann*, die sich Zwecken verschreibt oder ihre Nützlichkeit anpreist, gerät in den Verdacht der Unbildung: Ihr Ideal ist nicht sie selbst, sondern der Zweck, dem sie dient.<sup>35</sup> Auf *Adornos* Geige gespielt, klingt das kritische Thema folgendermaßen: Wo Bildung „ihr humanes Ziel nicht in sich selbst [...], sondern in ihrer [...] Verwendbarkeit“ (*Adorno 2003c, 72*) haben soll, wo „das Unbedingte von der Funktion aus visiert [wird], dem Halt, den es einem verleihen soll“ (*Adorno 2003c, 74*), da vollzieht sich unweigerlich Deformation: „das Musische, das sich selbst als Mittel anpreist, geht unmittelbar ins Amusische über“ (*Adorno 2003c, 74*). Gilt ein Analoges, so wäre kritisch zu fragen, auch für die nützliche Bildung und die gesellschaftlich unverzichtbare Religion?

---

<sup>35</sup> So hat gerade auch religiöse Bildung nach *Norbert Mette* zentral „mit der Verweigerung des Einverständnisses“ (*Mette 1998, 149*) gegenüber allen von der Gesellschaft ihr angetragenen Nützlichkeiten zu tun.

## Zwei konstitutive Prinzipien religiöser Bildung: ein Vorschlag

Im Kontext der Wissensgesellschaft ist also auch religiöse Bildung nicht immun gegen die Strukturgesetze der Unbildung. Als Gegenmittel bleibt – im Sinne der Kritischen Theorie – allein die Kritik.<sup>36</sup> Ihre Aufgabe besteht darin, an eine wie stark auch immer beschädigte normative Idee<sup>37</sup> zu erinnern: für *Adorno* das Prinzip emanzipatorischer Bildung, für *Liessmann* das Prinzip wahrheitsbezogenen Wissens. Die Frage ist nun: Was könnten im Bereich religiöser Bildung solche Prinzipien sein? Zu schreiben wäre also eine Theorie religiöser Bildung. Wenn aber *Rudolf Engkert* noch Anfang des Jahres 2010 konstatiert, dass eine solche Theorie weithin Desiderat sei (vgl. *Engkert 2010, 124*), ist kaum zu erwarten, hier leichtfüßig eine solche entwerfen zu können. Allerdings möchte ich zwei konstitutive Prinzipien<sup>38</sup> vorschlagen, die als Leitvorstellungen helfen können, Formen religiöser Bildung und Unbildung zu unterscheiden.

1. Zunächst möchte ich bei einer menschlichen Grunderfahrung ansetzen. Sie scheint mir im Hintergrund zu stehen, wenn beispielsweise *Wilhelm von Humboldt* in seinem Fragment zu einer Theorie der Bildung des Menschen schreibt:

„Bloß weil beides, sein Denken und sein Handeln nicht anders, als nur vermöge eines Dritten, nur vermöge des Vorstellens und des Bearbeitens von etwas möglich ist, dessen eigentlich unterscheidendes Merk-

---

<sup>36</sup> *Ursula Frost* empfiehlt der Bildung unter den Vorzeichen der Unbildung, sich die Haltung des Widerstands zu eigen zu machen und „Bildung im Widerstand zu verorten“ (*Frost 2008, 24*). Für *Norbert Mette* besteht hierin sogar die entscheidende Grundoption religiöser Bildung: sich nicht in den Dienst der bestehenden Gesellschaft stellen zu lassen, sondern durch den Kontakt mit dem Evangelium gerade zur Stärkung der Widerstandskraft gegen Entfremdung und Verzweckung beizutragen (vgl. etwa *Mette 2007; Ders. 2005b, 85-89*).

<sup>37</sup> In einem solchen „Plädoyer für die Unverzichtbarkeit des utopischen Ausblicks“ sieht *Ursula Reitemeyer* die bleibende Bedeutung der Kritischen Theorie (*Reitemeyer, U., Bildung und Kritik. Zur historischen und systematischen Bedeutung der Kritischen Theorie für den erziehungswissenschaftlichen Diskurs der Gegenwart, in: VWPäd 84 (2008), H. 1, 111-130, 124*).

<sup>38</sup> Ein Konzept sogenannter konstitutiver Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns entwirft und begründet: *Benner, D., Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns, Weinheim* <sup>6</sup>2010, 58-92.

mal es ist, NichtMensch, d. i. Welt zu sein, sucht er, soviel Welt, als möglich zu ergreifen, und so eng, als er nur kann, mit sich zu verbinden.<sup>39</sup>

Hat diese Erfahrung möglicherweise auch mit der staunenswerten Unermüdlichkeit zu tun, mit der etwa ein sechs Monate altes Kind seine Hände hin und her drehen und betrachten kann, oder mit dem weltvergessenen Eifer von Grundschulkindern beim Lösen einer lustigen Knochelei? Sprechen *Albert Camus* in seinem autobiographischen Roman „Der erste Mensch“ und *Aristoteles* am Anfang der „Metaphysik“ vielleicht von derselben Erfahrung, wenn der eine die Volksschule als einen Ort beschreibt, der einen Hunger nährte, „der für das Kind noch wesentlicher war als für den Mann, den Hunger nach Entdeckung“ (*Camus* <sup>11</sup>2008, 168), und der andere behauptet, dass alle Menschen von Natur aus nach Wissen verlangen<sup>40</sup>?

In diesen Beispielen<sup>41</sup> äußert sich die treibende Unruhe des Menschen, über sich hinaus zu fragen. Ein Mensch scheint, wenn er sich wirklich frei entfalten kann, nicht bei dem stehen bleiben zu können, was er jetzt ist, bereits erkannt hat oder schon weiß.<sup>42</sup> Ihn treibt eine innere Unruhe an, die aus der Ahnung heraus geboren ist, dass ihm *mehr* verheißen ist. Gerade diese Verheißung des „mehr als“ steckt aber im

---

<sup>39</sup> *Wilhelm von Humboldt*, Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück [1793], in: Schriften zur Anthropologie und Geschichte (Werke in fünf Bänden, Bd. 1), Darmstadt <sup>4</sup>2002, 234-240, 235; vgl. zum Überblick: *Dörpinghaus/Poenitsch/Wigger*, 2008, 67-80; *Benner, D.*, Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform, Weinheim <sup>3</sup>2003.

<sup>40</sup> Vgl. *Aristoteles*, Metaphysik 980 a 21 (*Aristoteles*, Metaphysik. Ed. *H.G. Zekl*, Würzburg 2003, 145). Programmatisch aufgegriffen und für seine theologische Anthropologie ausgebaut hat diesen Grundsatz kein Geringerer als *Thomas von Aquin* (vgl. *Aertsen, J.A.*, Thomas von Aquin. Alle Menschen verlangen von Natur nach Wissen, in: *T. Kobusch* (Hg.), Philosophen des Mittelalters. Eine Einführung, Darmstadt 2000, 186-201).

<sup>41</sup> Für den Verweis auf *Camus* und *Aristoteles* vgl. *Höffe, O.*, Vom Nutzen des Nutzlosen. Zur Bedeutung der Philosophie im Zeitalter der Ökonomisierung, in: *DZPhil* 53 (2005), H. 5, 667-678, 667.

<sup>42</sup> In den Worten von *Ursula Frost*: „Bildung ist insofern immer über die unmittelbaren gesellschaftlichen Bedürfnisse und Erfordernisse hinaus auf eine (noch) nicht fassbare Wirklichkeit auszurichten“ (*Frost* 2008, 11f).

Kern des Bildungsgedankens – und auch der Religion. Beide sind dann vitale Lebensäußerungen, wenn der Mensch nicht aufhört zu fragen nach Sinn und Glück, nach Zweck und Grund, nach Ursprung und Ziel. Nimmt man von der Bildung diese Aura des „mehr als“ weg, wird sie zur utilitaristischen Lebensbewältigung. (vgl. Frost 2008, 16) Verliert Religion den Sinn für das Suchen, Fragen und Hoffen der Menschen nach Glück, Sinn und Heil (vgl. Bitter 2006), wird sie zum toten Gedankengebäude und Normensystem. Zwar sind beide Verheißungen inhaltlich unterschiedlich gefüllt, denn Bildung lebt von der Überzeugung, dass der Mensch in selbsttätiger Auseinandersetzung mit seiner Umwelt seinen ‚Bildungstrieb‘ erfüllen kann, während die religiöse Grunderfahrung gerade darin besteht, diese Erfüllung niemals vom Menschen, sondern nur von Gott wirklich erhoffen zu können. Beiden gemeinsam ist aber die zugrunde liegende Suchbewegung und die charakteristische Unerfüllbarkeit ihrer Verheißungen, die dennoch unverzichtbar bleiben: Eine zweckfreie Bildung gibt es in keinem realen Bildungssystem, und auch Religion lebt vom „Hoffen wider alle Hoffnung“ (Röm 4,18), vom Feststehen im Glauben an eine Gerechtigkeit inmitten der unübersehbaren Ungerechtigkeit. So ist schließlich „Befreiung“ als gemeinsames unvollendetes Projekt<sup>43</sup> von Religion und Bildung anzusetzen.

2. Bildung und Religion stehen also über eine anthropologische Grunderfahrung miteinander in Verbindung: dem unruhig suchenden und fragenden Herzen des Menschen. Sie haben darüber hinaus in einem zweiten Aspekt ein besonderes Verhältnis. Das Bildungsdenken hat lange Zeit und die menschlichen Katastrophen des 20. Jahrhunderts gebraucht, um eine problematische Engführung zu erkennen, die im klassischen Bildungsbegriff angelegt ist. Klassische Bildung stellt den einzelnen Menschen in seiner Selbstreflexivität in den Mittelpunkt. Dieser Mensch ist jemand, der sich im Interesse seiner eigenen Bildung

---

<sup>43</sup> Mette, N., Theologie im Gespräch mit der Pädagogik – ein Lagebericht, in: Ders., Praktisch-theologische Erkundungen 2 (Theologie und Praxis, Bd. 32), Berlin 2007, 377-395, 390; vgl. Aufenanger, M./Mette, N., Art. „Gerechtigkeit“, in: N. Mette/F. Rickers (Hgg.), Lexikon der Religionspädagogik, Bd. 1, Neukirchen-Vluyn 2001, 691-698, 696ff; Mette, N., Gerechtigkeit lernen – die religionspädagogische Aufgabe, in: Ders., Praktisch-theologische Erkundungen (Theologie und Praxis, Bd. 1), Münster 1998, 157-176.

Menschen und Gegenständen zuwendet, um sich diese ‚anzueignen‘. Was sagt aber dieses Selbstverständnis über die Beziehung zwischen Mensch und „NichtMensch“, wie *Humboldt* sagt, oder modern ausgedrückt zwischen Bildungssubjekt und Bildungsobjekt aus? Die Frage stellt sich noch einmal verschärft, wenn man sich unter den Bildungsobjekten auch andere Menschen vorstellt, die unzweifelhaft zur Bildung des Menschen beitragen. Ist eine Bildung, die aus dem inneren Antrieb entsteht, sich selbst zu vervollkommen, nicht vielleicht von vorneherein dazu verurteilt, das Fremde und den Fremden zu vereinnahmen oder gar zu missbrauchen? Das Bildungsdenken des ausgehenden 20. Jahrhunderts hat dieses Dilemma des klassischen Bildungsbegriffs erkannt und gefordert, dass für die Bildung nicht nur die eigene treibende Unruhe, der Bildungstrieb, leitend sein dürfe, sondern dass sie von einer Haltung der „Anerkennung des Anderen in seiner Andersheit“ (*Emmanuel Levinas*) getragen sein müsse. Bildung heißt erkennen, dass ich mein Gegenüber nicht in meinen Begriffen erfassen, mir nicht zu eigen machen kann, ohne es immer auch zu verfehlen. Wichtig ist im Gegenteil, dem radikal Fremden zu begegnen. *Helmut Peukert* spricht deshalb von Bildung als einem „Durchgang durch das Fremde“<sup>44</sup>. Bildung braucht das Andere und Fremde, um Welt und Selbst erschließen zu können. Zugleich braucht sie aber auch die Fähigkeit, die eigenen Interessen und die subjektive Vorstellungswelt zu verlassen, um den Bildungsgegenstand möglichst weit in dessen eigener Perspektive kennen zu lernen.

Dieses Verständnis macht nun ein zweites konstitutives Prinzip religiöser Bildung sichtbar. Eine Religion, in welcher der Mensch nur um sich selbst kreist und seine eigenen Bedürfnisse artikuliert und befriedigt,

---

<sup>44</sup> *Peukert H.*, Bildung als Wahrnehmung des Anderen. Der Dialog im Bildungsdenken der Moderne, in: I. Lohmann /W. Weiße (Hgg.), Dialog zwischen den Kulturen. Erziehungshistorische und religionspädagogische Gesichtspunkte interkultureller Bildung, Münster 1994, 1-14, 6; vgl. dieses Anliegen explizit aufgreifend: *Mette* 2005b, 73-77 u. ö.; sowie insgesamt zur Bedeutung des Alteritätsdenken für die Reflexion religiöser Bildung: *Grümme, B.*, Vom Anderen eröffnete Erfahrung. Zur Neubestimmung des Erfahrungsbegriffs in der Religionsdidaktik (RPG 10), Freiburg 2007; *Greiner, U.*, Der Spur des Anderen folgen? Religionspädagogik zwischen Theologie und Humanwissenschaften (Beiträge zur mimetischen Theorie 11), Wien 2000.

ist keine Religion. Einer solchen gilt die harte Diagnose *Martin Luthers* (auf den Schultern von Augustinus stehend) eines *cor incurvatum in se ipsum*, eines ganz auf sich selbst bezogenen Herzens, das Gott letztlich vergeblich sucht. Religion insbesondere in Form der jüdisch-christlichen Glaubensstradition ist niemals das, was in subjektiven oder gesellschaftlichen Zwecken aufgeht. Sie entsteht vielmehr in der Begegnung mit dem ganz Anderen, in der sich etwas ereignet oder ereignen kann, was ich nicht vorher bezwecken oder vorhersehen kann: letztlich „Identität aus Gratuität“ (*Mette 2005b, 70*).

Diese beiden konstitutiven Prinzipien erinnern die Theorie und Praxis religiöser Bildung an die Grundrichtungen ihres Handelns: erstens an ihre anthropologische Wurzel in der grundlegenden Verheißung, in allem was der Mensch tut, mehr und anders zu sein, als was er oder sie schon ist. Und zweitens an die Hoffnung, dass die Erfüllung dieser Verheißung von einer Begegnung mit einem fremden Anderen ausgeht, die das bisher Vertraute unterbrechen, in Frage stellen und vor allem verändern kann. Diese beiden konstitutiven Prinzipien geben m. E. Kriterien an die Hand, Formen religiöser Bildung von religiöser Unbildung zu unterscheiden. Mit dieser kritischen Unterscheidung im Rücken dürfte dann religiöse Bildung, noch einmal im Bild *Adornos* gesprochen, durchaus mit der Lust des Menschen am Fiedeln rechnen, und gleichzeitig auf die Hoffnung setzen, dass ihn das, was er geigt, grundlegend verändert.

## Literatur

Adorno, Th.W., Einleitung zu einer Diskussion über die „Theorie der Halbbildung“ [1960], in: *Soziologische Schriften I* (Gesammelte Schriften, Bd. 8), Frankfurt a.M. 2003b, 574-577.

Ders., Kritik des Musikanten [1956], in: *Dissonanzen. Einleitung in die Musiksoziologie* (Gesammelte Schriften, Bd. 14), Frankfurt a.M. 2003c, 67-107.

Ders., Theorie der Halbbildung [1959], in: Soziologische Schriften I (Gesammelte Schriften, Bd. 8), Frankfurt a.M. 2003a, 93-121.

Bitter, G., Art. „Glück – Sinn – Heil“, in: Ders. (u.a.) (Hgg.), Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München <sup>2</sup>2006, 102-106.

Camus, A., Der erste Mensch, Dt. v. U. Aumüller, Reinbek bei Hamburg <sup>11</sup>2008.

Dörpinghaus, A./Poenitsch, A./Wigger, L., Einführung in die Theorie der Bildung (Grundwissen Erziehungswissenschaft), Darmstadt <sup>2</sup>2008.

Englert, R., Vorsicht Schlagseite! Was im Bildungsdiskurs der Religionspädagogik gegenwärtig zu kurz kommt, in: ThPQ 158 (2010), H. 2, 123-131.

Frost, U., Anpassung und Widerstand. Reflexionen über Bildung in Zeiten der Unbildung, in: VWPäd 84 (2008), H. 1, 10-26.

Grümme, B., Kindertheologie: Modethema oder Bereicherung für die Religionspädagogik?, in: RpB (2006), H. 57, 103-118.

Horkheimer, M./Adorno, Th.W., Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente [1944] (Adorno, Gesammelte Schriften 3), Frankfurt a.M. 2003.

Hünemann, P./Künne, W., Art. „Wissen“, in: LThK<sup>3</sup> 10 (2001), 1241ff.

Kauder, P., Der Gedanke der Bildung in Platons Höhlengleichnis. Eine kommentierende Studie aus pädagogischer Sicht, Baltmannsweiler 2001.

Lagaay, A., Züge und Entzüge der Stimme in der Philosophie, in: S. Krämer (Hg.), Performativität und Medialität, München 2004, 293-306.

Liessmann, K.P., Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft, München <sup>4</sup>2010.

Mendl, H., Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht. 20 Praxisfelder, München 2008.

Mette, N., Einführung in die katholische Praktische Theologie, Darmstadt 2005b.

Ders., „Dass Gott ein Tätigkeitswort werde“ (Kurt Marti) – eine religionspädagogische Option, in: Ders., Praktisch-theologische Erkundungen 2 (Theologie und Praxis, Bd. 32), Berlin 2007, 263-274.

Ders., Der Beitrag des Religionsunterrichts zum Bildungsauftrag der Schule, in: Ders., Praktisch-theologische Erkundungen (Theologie und Praxis, Bd. 1), Münster 1998, 143-156.

Ders., Wünsche an die Praktische Theologie, in: D. Nauer/R. Bucher/F. Weber (Hgg.), Praktische Theologie. Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektiven (FS O. Fuchs), Stuttgart 2005a, 157-161.

Origenes, Vier Bücher von den Prinzipien. Ed. H. Görgemanns u. H. Karpp (Texte zur Forschung, Bd. 24), Darmstadt <sup>3</sup>1992.

Ruhloff, J., Bildung und Bildungsgerede, in: VWPäd 82 (2006), H. 3, 287-299.