

Hermann Pius Siller

Konfessionalität und Perspektivenübernahme.

Der Beitrag des katholischen Religionsunterrichts zur Allgemeinbildung

0. Das Problem.

Der Religionsunterricht „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“, wie er im Grundgesetz vorgesehen ist und vom Verfassungsgericht, das Grundgesetz interpretierend, bestätigt wurde,¹ ist wieder einmal in die Diskussion gekommen. Meine Absicht ist nicht, alle Argumente für und wider einen konfessionellen, interkonfessionellen, ökumenischen, allgemein religiösen oder religionskundlichen Unterricht abzuwägen.² Ich möchte nur einen elementaren Zusammenhang zwischen dem konfessionellen, also kirchlich verantworteten Unterricht einerseits und dem Bildungsauftrag, der der Schule und damit auch speziell dem Religionsunterricht zukommt, andererseits deutlich herausarbeiten. Denn:

Die Kritik am konfessionellen Religionsunterricht argumentiert unter anderem aus der angeblichen Unverträglichkeit mit dem schulischen Bildungsauftrag.

Dieser beziehe sich auf das allgemeine Wohl. Der konfessionelle Religionsunterricht tue das aber nicht. Er verfolge – so wird unterstellt – partikuläre Interessen. Nur auf diesen Zusammenhang möchte ich mich einlassen. Dabei setzte ich mich ab von einer Position, die einen Widerspruch zwischen dem Bildungsauftrag der Schule und dem konfessionellen Unterricht zu erkennen glaubt. Das „Hamburger Memorandum“³ etwa behauptet: „Ein kirchlich konfessionell definierter, monokonfessionell erteilter Religionsunterricht ist nicht länger zu rechtfertigen – weder bildungspolitisch noch pädagogisch.“⁴ Das Memorandum fordert, daß auch der Religionsunterricht sich auf den Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule bezieht und unterstellt damit, daß der konfessionelle Religionsunterricht dies nicht tut und nicht tun kann. Die Gründe, die in diesem Memorandum und bei N. Mette⁵ vorgetragen werden, sind in Kürze:

¹ BVerfGE 74,244/254; vgl.: E. Friesenhahn, Religionsunterricht und Verfassung, in: Essener Gespräche zum Thema Staat und Kirche 5 (1971) 77-88; H.-W. Winden, ... wird der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt. Zur Auslegung von Art. 7 III GG aus katholischer Sicht, in: J. Lott (Hg.), Religion – warum und wozu in der Schule? Weinheim 1993, 15-32; B. Pieroth, Aktuelle Verfassungsrechtliche Fragen zum Religionsunterricht, in: Ev. Erz. 45 (1993) 196-211.

² Meine Position möchte ich nicht verhehlen. Sie deckt sich im wesentlichen mit der Denkschrift der EKD zum Religionsunterricht: Identität und Verständigung – Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität, Gütersloh 1994. Die Denkschrift tritt für einen konfessionell kooperativen Religionsunterricht ein.

³ Ev. Erz 45 (1993) 29-34.

⁴ Ebd., 30.

- Dem ökumenischen Zeitalter, der pluralistischen und multikulturellen Gesellschaftssituation entspricht der konfessionelle Religionsunterricht nicht mehr;
- Der Fremde muß in seiner authentischen Selbstinterpretation im Unterricht zu Worte kommen;
- Eine Identität kann nur in Begegnung mit dem anderen gewonnen werden; also muß eine solche im Religionsunterricht ermöglicht werden;
- Friede zwischen Kirchen und Religionen ist nur durch Offenheit und Dialogfähigkeit zu gewinnen; deshalb darf der Religionsunterricht keine Bastion des Konfessionalismus sein.

Aus diesen Gründen sei das Konfessionalitätsprinzip „nachhaltig“ in Frage zu stellen. Mette empfiehlt in dieser Situation mehrere Etappen einer notwendigen Entwicklung: vom konfessionell-kooperativen zum ökumenischen Unterricht, zur Zusammenlegung von christlichem und islamischem Religionsunterricht und schließlich zur „Erübrigung jeder Trennung im interreligiösen Unterricht“ nach dem englischen Modell. Die Aufarbeitung der eigenen Religiosität und das Mündigwerden im eigenen Glauben – wahrlich auch keine Aufgabe von geringem Gewicht – werden dagegen aus dem schulischen Unterricht entlassen und anderen überlassen. Wem eigentlich?

Ich möchte den Zusammenhang von Allgemeinbildung und Konfessionalität in zwei Thesenreihen verdeutlichen. In der ersten Thesenreihe entwickle ich einen Begriff von Allgemeinbildung, der dem Kern der klassischen Bildungstheorie, der gesellschaftlichen Lage und dem gegenwärtigen pädagogischen Problemstand entspricht. In der zweiten Thesenreihe weise ich nach, daß gerade eine recht verstandene Konfessionalität einen erheblichen Beitrag zur Verwirklichung von Allgemeinbildung leisten kann.

1. Allgemeinbildung als Fähigkeit zur Perspektivenübernahme

1. 1 Die erste These formuliere ich in Anlehnung an Schleiermacher⁶:

Allgemeinbildung ist die Herausbildung aller Fertigkeiten, die zur Erhaltung des allgemeinen Lebens erforderlich sind.

Das Programm der Moderne kann mit dem Begriff „Selbstverwirklichung“ gekennzeichnet werden. In diesem Begriff sind das Anliegen der Moderne und die darin angelegten Mißverständnisse zusammengefaßt.⁷ Individualistisch verstanden verfolgt Selbstverwirklichung eigene Interessen entweder ohne

⁵ N. Mette, Begegnung mit dem Fremden. Herausforderung für den Religionsunterricht, in: Kat. Bl. 118 (1993) 815-823; in Erwiderung dazu: G. Biemer/B. Trocholepczy, Intergenerationelles Lernen und die Konfessionalität des Religionsunterrichts, in: Kat. Bl. 118 (1993) 251-255.

⁶ F. Schleiermacher, Vorlesungen aus dem Wintersemester 1813/14, zitiert nach ders., Pädagogische Schriften hrg. v. E. Weniger und Th. Schulze, 1. Bd., Düsseldorf/München 1957, 126.

⁷ M. Theunissen, Selbstverwirklichung und Allgemeinheit. Zur Kritik des gegenwärtigen Bewußtseins, Berlin/New York 1982, 2.

Rücksicht auf die Allgemeinheit oder in der liberalistischen Meinung, daß die individuellen Interessen sich mit den wahren allgemeinen Interessen von vornherein decken würden. So verstanden hat Selbstverwirklichung das „reale Allgemeine“⁸ des Lebens in einer gemeinsamen Geschichte und Kultur aus dem Bewußtsein verloren. Wenn davon ausgegangen werden kann, daß Selbstverwirklichung in etwa dem „Sichbilden“ entspricht, dann muß allerdings festgehalten werden, daß eine Selbstverwirklichung, die sich bloß als Entfaltung der eigenen Individualität versteht, an dem vorbeigeht, was in der klassischen Bildungstheorie des 19. Jahrhunderts, etwa von Schleiermacher, unter dem Begriff der Allgemeinbildung gedacht wurde. Denn Bildung ist als subjektive Realisierung eines realen und konkreten Allgemeinen zu begreifen.⁹ Das Allgemeine im Begriff der Allgemeinbildung meint dabei gerade nicht ein gehobenes Kenntnisniveau und die Beherrschung von Anstandsregeln, sondern, wie Schleiermacher es ausdrückt das „allgemeine Leben“. Das „allgemeine Leben“ schließt all das ein, was den Menschen in seiner Gemeinschaft sprach- und handlungsfähig macht. Der Mensch verwirklicht sich und bildet sich also in der richtigen Weise nur in der Zugehörigkeit zu einer Kommunikationsgemeinschaft und damit zu einer Öffentlichkeit, in der die Idee eines allgemeinen Lebens sich herausbildet und gelebt wird. Deshalb muß Allgemeinbildung begriffen werden als das Vermögen, an einer Öffentlichkeit aktiv teilzuhaben. Allgemeinbildung vermittelt die Kompetenz, am allgemeinen Leben teilzunehmen, also zu öffentlicher Kommunikation und Partizipation.¹⁰ „Die Selbstverwirklichung, die von uns gefordert ist, konkretisiert sich heute also in der Bekümmernis um die weltweite Ausbeutung der Natur, in der Betroffenheit vom Hunger in der Welt, in der Sorge um den Weltfrieden.“¹¹ Die allgemeine Bildung muß dem jungen Menschen den Zugang zu und die Teilnahme an der Öffentlichkeit und an dem allgemeinen Interesse erschließen.¹² „Fehlt die Allgemeinheit in der Bildung, so fällt alles auseinander.“¹³ Deshalb sind in Schleiermachers Sicht Spezialschulen, die der Herausbildung dieser Art von Kompetenz nicht nachkommen, das „allerverderblichste“. Sie verfehlen den Auftrag der Schule von vornherein. Dies gilt nach Schleiermacher besonders in einer Gesellschaft, in der es an der Teilnahme am öffentlichen Leben fehlt.¹⁴

⁸ A.a.O.

⁹ R. Künzli, Die pädagogische Rede vom Allgemeinen, in: H.-E. Tenorth (Hg.), Allgemeine Bildung. Analyse zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft, Weinheim/München 1986, 57.

¹⁰ A.a.O., 67; J. Habermas, Strukturwandel der Öffentlichkeit, Neuwied 1968, 98.

¹¹ Theunissen, a.a.O., 46.

¹² Vgl. H. Peukert, Die Erziehungswissenschaft der Moderne und die Herausforderungen der Gegenwart, in: Zeitschrift für Pädagogik (1992) 28. Beiheft; ders., Bildung – Reflexionen zu einem uneingelösten Versprechen, in: Friedrich-Jahresheft VI Seelze 1988, 12-17; W. Klafki, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, Weinheim 1994, 56-72.

¹³ Schleiermacher, a.a.O., 162 f.

1.2 Die folgenden beiden Thesen sind Konkretisierungen, in sofern auch Korrekturen und Einschränkungen dessen, was in der ersten These als Allgemeinbildung begriffen wurde.

Das Allgemeine ist in der Bildung nicht direkt und unmittelbar zugänglich, sondern erschließt sich nur im und am Besonderen.

Diese These ist stark in der Bildungstheorie überhaupt verwurzelt: in der „Wohnstubenhaftigkeit“ der elementaren Bildung Pestalozzis¹⁵; in Schleiermachers allgemeinem Unterrichtsprinzip, „daß jede (unterrichtliche H.P.S.) Tätigkeit auch als Zweck an sich angesehen werden könne und auch die Befriedigung in sich selbst trage“¹⁶; in Derbolav's „Bildungssinn der Lehrgehalte“¹⁷; in Copei's „fruchtbarem Moment im Bildungsprozeß“¹⁸; schließlich in Klafki's „kategorialer Bildung“¹⁹. Bildungstheoretisch meint dies: Das Allgemeine kann ausschließlich am Konkreten, am Besonderen, am Exemplarischen erschlossen werden.²⁰ Unmittelbar ist das Allgemeine nicht bildsam. Begriffe, an denen der Verweis auf konkrete Wirklichkeit nicht erkennbar ist, sind Sprachhülsen. Eine Erschließung von Wirklichkeit leisten sie nicht.

1.3 Das Erschließen des Allgemeinen am Besonderen gilt jedoch nicht nur von den Lerninhalten. Es gilt auch von dem gesellschaftlichen Ort der Bildung. Der Ort, an dem Allgemeinbildung geschieht, ist nicht das universal Allgemeine einer Weltgesellschaft, sondern das geschichtlich und kulturell geprägte besondere Allgemeine einer zumeist örtlichen Kommunikationsgemeinschaft. Es ist also ein kommunitär Allgemeines. Das heißt: Das Allgemeine der Bildung ist zunächst noch nicht das Universale.

Das „real Allgemeine“ ist eine Gemeinschaft unter einer Vielzahl von Gemeinschaften, ist eine Öffentlichkeit unter einer Vielzahl von Öffentlichkeiten, ist eine Kultur unter einer Vielzahl von Kulturen.

Das Allgemeine der Bildung, das als Teilnahme an Öffentlichkeit bestimmt wurde, entsteht nicht durch das Zusammentreten von Individuen. Das ist eine abstrakte und deshalb „illusionäre“ Vorstellung, die sich nicht darüber im Klaren ist, daß jede Interpretation von Wirklichkeit schon das Resultat eines kommunikativen Vorganges ist. „Eine solche Vorstellung sieht davon ab, daß

¹⁴ A.a.O., 163.

¹⁵ Pestalozzis sämtliche Werke, hrg. v. L.W. Seyffarth Bd. X, 566.

¹⁶ Schleiermacher, a.a.O., 267.

¹⁷ J. Derbolav, Das Exemplarische im Bildungsraum des Gymnasiums, Düsseldorf 1957, 28 f.

¹⁸ F. Copei, Fruchtbare Moment im Bildungsprozeß, Heidelberg 1973.

¹⁹ W. Klafki, Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung, Weinheim 1963.

²⁰ Darin steckt natürlich eine philosophische und erkenntnistheoretische Grundsatzentscheidung mit Aristoteles gegen Plato, mit Kant gegen ein Identitätsphilosophie etwa des frühen Schelling, mit Marx gegen Hegel.

sich die Urteilsfähigkeit und damit auch die Fähigkeit zur verantwortlichen Mitgestaltung des Gemeinwesens zuerst in überschaubaren Gruppierungen bildet, die sich auf eine gemeinsame Interpretation der Wirklichkeit verständigen.“²¹ Die gemeinsame Vorstellung von einem guten Leben ist zunächst und zumeist das Allgemeine einer „community“, einer Kulturgemeinschaft, und deshalb nicht ohne weiteres universalisierbar. Sie ist „kommunitär“. In der ungeprüften Unterstellung, daß für alle das Gleiche gelte, droht die Leugnung der Andersheit des anderen, droht Kolonialismus und Imperialismus. Andererseits aber lernt der junge Mensch in der eigenen „community“, in der eigenen Kultur, im eigenen Ethos mit den Vorstellungen von einem allgemeinen Leben, auch die Verpflichtung zur Anerkennung des anderen und den Respekt vor dem Fremden. Hier findet er seine verbindliche Lebensform, auch die der universalen Solidarität. In diesem kommunitär begrenzten Handlungsraum lernt der Mensch handeln. Hier bildet er seine Identität. Ist diese „community“ gettoartig geschlossen, wird auch seine Identität geschlossen und begegnungsunfähig sein, ist sie offen und plural, dann wird auch seine Identität lern- und begegnungsfähig sein.²² Daß das Allgemeine in der Bildung zunächst ein kommunitäres Allgemeines und nicht schon ein universales Allgemeines ist, daß aber dieses kommunitäre Allgemeine gleichwohl universal relevant ist, das sind wir jetzt erst im Begriff wahrzunehmen. Zu diesem Lernprozeß sind wir genötigt erstens von unseren geschichtlichen Erfahrungen und jetzt auch von der nordamerikanischen Kommunitarismusdebatte.²³

1.4 Aus den beiden vorausgehenden Thesen ergibt sich:

Das Allgemeine der Allgemeinbildung ist nicht nur ein Bestand kultureller Gemeinsamkeiten sondern vor allem die Fähigkeit, mit den Angehörigen der bestimmten Gemeinschaft kommunizieren zu können.

Das will für die Schule sagen, daß es zur Allgemeinbildung nicht nur eines Katalogs von Lerninhalten bedarf, sondern vor allem der Gestaltung einer Unterrichtssituation, in der mit anderen über solche Inhalte kommuniziert und darüber gestritten werden kann. Eben darin bildet sich der junge Mensch zu dem seiner „community“ eigenen Allgemeinen. In der Befähigung zum

²¹ W. Huber, Öffentliche Kirche in pluralen Öffentlichkeiten, in: Ev. Theol. 54 (1994), 157-180, insbes. 170 f.

²² Vgl. E. Goffman, Stigma, Frankfurt a. M. 1975; ders., Asyl, Frankfurt a. M. 1977; A. Strauss, Spiegel und Masken. Die Suche nach Identität, Frankfurt a.M. 1974; L. Krappmann, Soziologische Dimensionen der Identität, Stuttgart 1975.

²³ Ch. Taylor, Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung, Frankfurt a.M. 1993; A. Honneth (Hg.), Kommunitarismus. Eine Debatte über die Grundlagen moderner Gesellschaften, Frankfurt a. M. 1993; M. Brumlik/H. Brunkhorst (Hg.), Gemeinschaft und Gerechtigkeit, Frankfurt a.M. 1993. Mit ähnlichen Probleme hat sich die Postmodernismusdebatte herumzuschlagen vgl. W. Welsch, Unsere postmoderne Moderne, Berlin 1993; ders. (Hg.), Wege aus der Moderne. Schlüsseltexte der Postmoderne-Diskussion, Weinheim 1988.

kommunikativen Umgang mit Menschen seiner kommunitären Gruppe bekommt der junge Mensch die für seinen Handlungsraum und seinen geschichtlichen Ort angemessene Allgemeinbildung. Das heißt also gerade nicht, daß seine Vorstellung vom allgemeinen Leben von vornherein auch schon eine universale Vorstellung ist. Universalität schließt ja schon die Fähigkeit zur Selbstdistanzierung von der eigenen kulturellen Identität und von dem kommunitär Allgemeinen ein. Eine solche Distanzierungsfähigkeit und der Gewinn universaler Solidarität wächst erst in der zeitlichen Erstreckung eines Bildungsprozesses²⁴ und auf der Grundlage des besonderen Allgemeinen der eigenen „community“.

1.5 Im Laufe der Entwicklung, die parallel geht mit der emotionalen Verselbständigung und mit dem Herauswachsen aus der Familie, wächst die Distanzierungsfähigkeit von dem bisher selbstverständlich angeeigneten besonderen Allgemeinen, wächst die Denkbarkeit von Andersartigkeit, wächst die Fähigkeit zu reziproker Rollenübernahme und zu Rollendistanzierung.²⁵ Im Lauf des Bildungsprozesses ist ein solcher emanzipatorischer Akt der Befreiung vom Selbstverständlichen und Herrschenden unvermeidbar. Nun erst wird ein anderes Allgemeines als solches denkbar. Mit dem Wachsen von Selbstverantwortung eröffnet sich die Möglichkeit der Neudefinition eigener Identität, aber auch der Neuaneignung traditional überkommener Kultur.

Das Allgemeine in der Bildung ist zunächst das selbstverständlich Herrschende: der herrschende Kulturbestand, die herrschende Zeichensprache und die Kommunikation innerhalb der herrschenden Gruppe. Im Laufe seines Bildungsprozesses verliert dieses Allgemeine für den jungen Menschen den Charakter der Selbstverständlichkeit. Es bekommt den Charakter des Gewählten oder des Abgelehnten.

Sowohl für die Identität des jungen Menschen wie für die tradierte Lebenswelt ist diese Distanzierung des bisher selbstverständlich Geltenden eine riskante Phase.

1.6 Multikulturalität kann nicht die Integration des Individuellen in die herrschende Kultur bedeuten. Das würde ja die Verschmelzung und damit die Negation der vielen besonderen Kulturen einschließen. Wenn aber unter Multikulturalität die tolerante Gleichzeitigkeit kulturell und religiös unterschiedlich geprägter Gruppen gemeint ist, dann fordert das eine Öffentlichkeit zwischen den vielen kommunitären Öffentlichkeiten. Diese Öffentlichkeit ist

²⁴ Vgl. dazu Kohlbergs Stufen der Entwicklung des moralischen Bewußtseins. Zusammenfassend: B.F. Hofmann, Kognitionspsychologische Stufentheorien und religiöses Lernen, Freiburg 1991.

²⁵ Vgl. dazu die Literaturangaben bei Hofmann, a.a.O.; weiterführende systematische Versuche: R. Döbert/J. Habermas/G. Nunner-Winkler (Hg.), Entwicklung des Ichs, Meisenheim 1980; J. Habermas, Notizen zur Rollenkompetenz, in: ders., Kultur und Kritik, Frankfurt a.M. 1973; ders., Moralentwicklung und Ich-Identität, in: ders., Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus, Frankfurt a. M. 1976.

nicht nur eine Öffentlichkeit von Individuen, sondern eine Öffentlichkeit zwischen kulturell verschiedenen Gruppen, die miteinander kommunizieren und zueinander friedlich gestaltbare Beziehungen haben müssen. Deshalb macht diese für uns Mitteleuropäer neue Situation eine das Allgemeine der eigenen Kultur und Gruppe übersteigende Kommunikationskompetenz notwendig. Diese Kommunikationskompetenz muß in der Lage sein, die Allgemeinheit anderer, ihre Vorstellungen vom allgemeinen Leben, ihre Kultur anzuerkennen und sich mit ihnen zu verständigen.

Unter der Bedingung einer multikulturellen Situation bedarf der Begriff von Allgemeinbildung einer Radikalisierung. Allgemeinbildung muß jetzt verstanden werden als Kommunikationsfähigkeit über das eigene „reale Allgemeine“ (gesellschaftliche Gruppe und Kultur) hinaus.

Ohne daß die Vielzahl der einzelnen Kulturen zu einem neuen Allgemeinen abstrahiert werden und damit ihre kulturelle Orientierungs- und Prägekraft für die Mitglieder verlieren, müssen die Mitglieder der einzelnen Kulturen nun die Fähigkeit erlernen, das eigene Allgemeine als ein nur besonderes Allgemeines zu leben und aus der Kraft dieses Besonderen anderes besonderes Allgemeines daneben anzuerkennen. Darin ist eingeschlossen:

1. Der andere ist mit seinem besonderen Allgemeinen, also mit der von seiner „community“ geprägten Vorstellung vom allgemeinen Leben, mit seinem Ethos gewollt. Eine Integration in das herrschende Allgemeine wird ihm nicht abverlangt
2. Das eigene Allgemeine wird nicht aufgegeben. Dies würde die eigenen kulturellen Lebensressourcen, die „Quellen des Selbst“ (Ch. Taylor) verschütten und damit von den motivierenden Vorstellungen eines guten gemeinsamen Leben auch mit Fremden abschneiden.
3. Es ist von der Option auszugehen, daß für die friedliche Nachbarschaft der Kulturen untereinander in der besonderen eigenen Kultur übergreifende Prinzipien einer Friedensordnung zu finden sind. Diese Prinzipien dürfen den Kulturen keine Homogenisierung ihrer Idee vom allgemeinen Leben abverlangen, aber sie dürfen auch nicht relativiert werden, weil sie dann eine friedliche Nachbarschaft zwischen unterschiedlichen Vorstellungen von allgemeinem Leben nicht grundlegen können.²⁶ Eine Friedensordnung muß also in den ethischen Prinzipien der unterschiedlichen Kulturen selber wurzeln und nicht in einem traditionslosen, übergreifenden, abstrakten Allgemeinen. Die Treue zu dem real Allgemeinen der eigenen Kultur ist es, die auch das Zusammenleben der unterschiedlichen Kulturen tragen muß.
4. Allgemeinbildung heißt in dieser Lage: Das Allgemeine der eigenen Kultur ist gerade darin als bildende Kraft zu beerben, wo aus ihr die Anerkennung

²⁶ Huber, a.a.O., 171.

des Fremden, mit seiner uns fremden Vorstellung allgemeinen Lebens, entspringt.

1.7 Einer Allgemeinbildung, die sich als Herausbildung aller Fertigkeiten versteht, welche zur Erhaltung des allgemeinen Lebens erforderlich sind, stellt sich unvermeidlich das Problem der Zukunft. Welche Fertigkeiten sind zur Erhaltung des allgemeinen Lebens erforderlich? Läßt sich heute schon entscheiden, was morgen erforderlich ist? Die Antwort Schleiermachers klingt zunächst sehr formal. Bildung auf Zukunft hin heißt: Lernen des Lernens und die Fertigkeit, Fertigkeiten zu erlangen.²⁷ Dieser formalen Sicht der Herausbildung aller Fertigkeiten zur Erhaltung des allgemeinen Lebens auch in Zukunft muß bei Schleiermacher eine andere eher materiale Sicht an die Seite gestellt werden. „Die nationale Eigentümlichkeit ... entsteht als Gegensatz, aber sie darf kein absoluter werden, und damit nicht in ihr das allgemein Menschliche aufgehe, muß sich mit ihr zugleich entwickeln ein Sinn für das Fremde. Ist sie also am höchsten entwickelt, so muß auch dieser Sinn am höchsten entwickelt sein und als ein wesentliches Element der Nationalbildung gefühlt werden. Also die Zeit der höchsten Entwicklung ist da, wenn im pädagogischen System Veranstaltungen sind, um den Sinn für das Fremde auszubilden und zu unterhalten.“²⁸ In diesem komplexen Text ist beachten, daß die Anerkennung des Fremden als Individuum noch kein zureichender Inhalt der Allgemeinbildung ist. Der Fremde muß gerade als der Protagonist fremder Vorstellung von einem allgemeinen Leben Inhalt von Allgemeinbildung werden. Durch den Fremden wird unser Allgemeines offen gehalten für das fremde Allgemeine, und damit auf eine offene Zukunft hin. So ist mit dem Fremden nicht nur ein partikuläres Problem der Bildungstheorie benannt. Mit dem Fremden und seiner Behauptung anderer Allgemeinheit wird unsere eigene Allgemeinheit flüssig und offen gehalten für die Zukunft. Allgemeinbildung als Fähigkeit, die Fremdheit des Fremden anzuerkennen und sich mit ihr zu verständigen, hält die eigenen Vorstellungen von einem allgemeinen Leben für eine Zukunft offen.

Allgemeinbildung als Herausbildung aller Fertigkeiten, welche künftig zur Erhaltung des allgemeinen Lebens erforderlich sind, wird inhaltlich und auf Zukunft hin bestimmt durch die Kompetenz, mit dem Fremden umgehen zu können.

1.8 Unsere Vorstellungen vom allgemeinen Leben dürfen dem Fremden nicht ohne weiteres unterstellt und so universalisiert werden. Die Realisierung der Tatsache, daß es neben der eigenen Vorstellung vom geglückten Leben auch noch andere, also neben dem eigenen Allgemeinen auch noch anderes Allgemeines gibt, bedeutet ebenfalls nicht, daß wir uns auf eine übergeordnete Vorstellung von allgemeinem Leben zurückziehen könnten, das die Verschie-

²⁷ Schleiermacher, Rezension zu Zöllners „Ideen über Nationalerziehung“, in: Pädagogische Schriften, a.a.O., Bd. 2.

²⁸ Schleiermacher, Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826, a.a.O., 387.

denheiten übersteigen würde. Eine Verallgemeinerung, im Sinn einer Allerkulturskultur, einer die Verschiedenheiten übergreifenden Vorstellung vom guten Leben gibt es nicht und darf es nicht geben, wenn nicht die Andersheit des anderen in unserer Wirklichkeit vernichtet werden soll. Gleichwohl ist es möglich, daß zwischen den einander fremden Vorstellungen vom guten Leben nicht nur Anerkennung, sondern auch Verständigung stattfindet.

Fremdverstehen geschieht in Perspektivenübernahme.²⁹ Darin werden die Voraussetzungen fremden Handelns hypothetisch mitvollzogen und versucht, sie zu rekonstruieren.³⁰ Fremdverstehen ist also nicht nur ein rezeptives, sondern durchaus ein produktives Handeln. Dies zeigt sich besonders im produktiven Austragen von Konflikten. Allgemeinbildung ist also in unserer Lage zu verstehen als die Befähigung, fremde Vorstellungen des allgemeinen Lebens verstehend zu rekonstruieren. Deshalb läßt sich bündig formulieren:

Allgemeinbildung, wie sie heute notwendig ist, geschieht durch versuchsweise rekonstruierende Übernahme der Perspektive des Fremden von seiner anderen Vorstellung des allgemeinen Leben.

2. Religionsunterricht und die Befähigung zur Perspektivenübernahme

Im Folgenden messe ich den konfessionellen Religionsunterricht an dem erarbeiteten Begriff von Allgemeinbildung. In seiner härtesten Formulierung lautet der Vorwurf von Norbert Mette: Durch die konfessionelle Aufteilung des Religionsunterrichts werden Fremde geradezu „produziert“³¹. Dies kann der Religionslehrer kaum auf sich sitzen lassen. G. Biemer und G. Trocholepczy haben darauf zurückhaltend, aber doch entschieden geantwortet.³² Die zweite Thesenreihe berührt sich zum Teil mit diesen von Biemer und Trocholepczy vorgetragenen Argumenten. – „Allgemeine Religion“ kann als schulisches Artefakt gesehen werden. Darauf geht die erste These ein. Oder sie wird als das sich selber als universal mißverstehende Allgemeine unserer Kultur gesehen, als Zivilreligion. Darauf geht die zweite These ein.

2.1 Wird der inhaltliche Einfluß der Kirchen auf den schulischen Religionsunterricht für illegitim gehalten, dann wird die ohnehin große Entfernung der Schule von der gesellschaftlichen Wirklichkeit, von den geschichtlich kulturellen Zusammenhängen und damit vom konkreten Leben der Menschen an einem weiteren und entscheidenden Punkt vergrößert, nämlich in den Fragen nach Sinn und Orientierung. Religion an der Schule droht zu einem abstrakten Konstrukt von Pädagogen, Theologen, Religionswissenschaftlern, Juristen und Politikern zu werden.³³ Das Fach würde seinen Rückhalt in den realen

²⁹ D. Geulen, Perspektivenübernahme und soziales Handeln, Frankfurt a. M. 1982.

³⁰ Ebd., 52 ff.

³¹ Mette, a.a.O., 822.

³² Biemer/Trocholepczy, a.a.O.

Verhältnissen verlieren. Die Aufarbeitung der konfessionell geprägten Glaubensbiographie der Schüler und damit der dem Religionsunterricht aufgetragene Dienst an der positiven Religionsfreiheit kann nicht mehr stattfinden.³⁴ Die bildende Kraft der konkret gelebten Religion hätte an der Schule keinen Ort mehr.³⁵ Reales Christentum ist konfessionell und kirchlich, oder es ist nicht. Ein Ausweichen in „allgemeine Religion“ bedeutet den Verlust der kulturellen Prägekraft von Religion. Ein Rückzug der Kirchen aus der Schule wäre außerdem für die Schulkultur und für die Sicherung des notwendigen gesellschaftlichen Grundkonsenses folgenreich. Dieses Vakuum bliebe nicht leer. Vielleicht machen sich die Kritiker zuwenig klar, welche wenig bildsamen aber nachhaltigen Einflußmächte an die Stelle der Kirchen treten würden. Deshalb die Behauptung:

Der Religionsunterricht an der Schule hat nicht eine Religion zu traktieren, die es nur im Unterricht gibt, sondern die konkrete Religion, die im Alltag gelebt wird.

Wenn mit gutem Recht angesichts der komplexen gesellschaftlichen Lage die äußere und innere Differenzierung im Unterricht gefordert wird, „sollte die Differenzierung nach konfessionellen und religiös weltanschaulichen Gruppen nicht als Sündenfall“ deklariert werden.³⁶ Immer noch gewinnt der Religionsunterricht durch die Bezogenheit auf Gemeinde, auf ihre sakramentale Praxis und auf ihre Konfession an Lebensnähe. Dies gilt selbst für diejenigen, die nicht mehr praktizieren. Denn sie lernen wenigstens damit etwas deutliches zu verbinden, was es in ihrer Umgebung wirklich gibt.

2.2 Weil die heutigen Schüler in der Regel ohne relevanten Bezug zu irgendeiner expliziten Religion heranwachsen, sei es allererst vonnöten, sich auf die Erschließung der religiösen Dimension zu beschränken, meint Mette.³⁷ Frage ist: Was steckt hinter der anscheinend so einleuchtenden Beschränkung auf allgemeine Religion? Was ist diese „allgemeine Religiosität“? In der Vorstellung der Leute gibt es in der Tat so etwas, wie eine „allgemeine“, selbstverständlich akzeptierte Religiosität: die unserer europäischen Kultur immanente Zivilreligion

Religion ist nach Hermann Lübke gerade auch in einer liberalistischen und pluralistischen Gesellschaft nötig. Denn zur Beschaffung des gesellschaftlichen Grundkonsenses und zur Bewältigung von anders nicht aufarbeitbaren Kontingenzen, wie etwa das Sterben, bedarf es eben der Religion. Diese muß aber über die konfessionellen Kirchen und Denominationen hinweggreifen und irgendeinen Anspruch auf allgemeine Verbindlichkeit aufrechterhalten. Ein

³³ Vgl. G. Martin, Für eine freie Schule – deshalb Religionsunterricht. Plädoyer für eine offene Wahrnehmung der Wirklichkeit, in: Ev. Erz. 45 (1993), 60-78, hier besonders 62.

³⁴ A.a.O. 65.

³⁵ A.a.O., 74.

³⁶ A.a.O., 71.

³⁷ Mette, a.a.O., 821.

solcher universaler Geltungsanspruch ist europäisches Wunschdenken und deshalb usurpativ. Auch die europäische Zivilreligion läßt sich nicht universalisieren. Sie ist provinziell und eurozentrisch. Das „Allgemeine“ der Zivilreligion ist auch nur eine besondere Religion. Wo sie universale Ansprüche erhebt, ist sie imperial und dient zur Integration des Fremden. In einer solchen Integration wird die kulturelle und religiöse Andersheit museal, exotisch und damit auch für die eigene Alltagspraxis des Fremden selber fremd und unerheblich. Trotz der Rede vom Multikulturalismus ist, so gesehen, unsere eurozentrische Gesellschaft in einem kollektiven Monolog befangen.³⁸ Die Fremdheit des Fremden, seine eigene Idee vom „allgemeinen Leben“ hat in ihr keinen Raum. Die europäische Zivilreligion, wie wahrscheinlich jede Zivilreligion, ist nicht in der Lage, die Andersheit des anderen zu bejahen, sondern sie nur als Besonderheit in sich zu begreifen. Diese Art, die besondere Religion durch eine allgemeine, abstrakte Religion zu überwinden, ist eine schwache Toleranz, weil sie den anderen von vornherein unter die eigenen gesellschaftlichen Bedingungen stellt. Deshalb gilt:

Der Religionsunterricht darf, gerade um die Andersheit des anderen zu respektieren, sich nicht von einer „allgemeinen Religion“ bestimmen lassen.

Die Zivilreligion bedarf vielmehr gerade der Bestimmtheit und Verbindlichkeit einer konfessionellen Kirche als ihren Widerpart. Dies gilt auch vom Religionsunterricht. Das Abstractum taugt als Propädeutik nicht. Gerade die Einführung in das, was Religion ist, bedarf der Konkretheit gelebter Vorstellungen von gutem Leben.

Besonders deutlich zeigt sich dieser ungerechtfertigte Universalitätsanspruch europäischer Allgemeinheit an der sogenannten „pluralistischen Religions-theologie“ von Hicks und Knitter.³⁹ Gänzlich unpluralistisch und ohne zureichende Kenntnisnahme der realen Differenzen werden hier den anderen Religionen von vornherein, ein gemeinsamer und natürlich aus der okzidentalen Tradition kommender Religionsbegriff, dann auch das gleiche Gottes- und Erlösungsverständnis unterstellt. Dies halte ich für eine völlig unzureichende Wahrnehmung der Andersheit des anderen.⁴⁰

2.3 Aus dem Ausweichen vor den Differenzen in ein abstrakt Allgemeineres wird nicht die Anerkennung der Andersheit des anderen erfolgen. Dadurch werden die Differenzen vernichtet. Aber auch die Motivkraft der eigenen Religion, Kultur und Tradition wird dadurch verschlossen. Die Kraft der

³⁸ G. Anders, Die Antiquiertheit des Menschen, Bd 2, München 1988, 152-155.

³⁹ J. Hick, God and the Universe of faith, London 1973; ders., An Interpretation of Religion, London 1989; P.F. Knitter, Ein Gott – viele Religionen, München 1988; dazu: E. Arens, Die Vielfalt der Religionen als Herausforderung der Theologie, in: Stimmen der Zeit, 211 (1993) 849-857.

⁴⁰ Vgl. dazu R. Schreiter, Religious Pluralism from the Postmodern Perspective: A Response to Paul F. Knitter, in: Anglican Theological Review 74 (1992) 443-448.

eigenen biographischen und kulturellen Identität wird in die Anerkennung des anderen nicht eingebracht. Diese Art von Toleranz wird von der Anerkennung der universalen Geltung des eigenen Allgemeinen abhängig gemacht und ist deshalb schwach. Eine starke Toleranz muß aus der Kraft der eigenen Besonderheit erfolgen, ohne sie und die Besonderheit des anderen auf ein übergreifend Allgemeineres zurückführen zu können. Die Anerkennung der Andersheit des anderen muß bei einer starken Toleranz aus der eigenen Mitte, das heißt aus dem eigenen Bekenntnis, aus der eigenen Konfession erfolgen. Das gilt gerade auch von der angeschrärfen Situation im Religionsunterricht.

Der Religionsunterricht kann und muß aus der Mitte seiner besonderen Sache, aus dem Bekenntnis seiner Kirche heraus die Anerkennung der Andersheit des anderen erbringen.

Das wird ermöglicht durch die Hochschätzung zwar nicht der konfessionellen Unterschiede, wohl aber der konfessionellen Identitäten,⁴¹ also der in der eigenen besonderen Ortskirche gebildeten Vorstellungen vom allgemeinen Leben. Im katholischen Bekenntnis sind durch das II. Vatikanische Konzil die Elemente der Anerkennung der Andersheit der anderen stark betont worden: Der allgemeine Heilswille Gottes, die Heilelemente in anderen Religionen, der Kirchencharakter anderer Kirchen, die Religionsfreiheit und damit der Respekt vor dem „allgemeinen Leben“ des anderen. Dieses Bekenntnis erwächst aus dem zentralen Glauben an die universale Gnadenbestimmung aller Wirklichkeit. Auf Dauer gibt diese Mitte die bildende Kraft, sich dem anderen und seiner Andersheit auszusetzen, ohne daß dieser mir ähnlich zu werden braucht. Das Verhältnis zum Fremden wird in der katholischen Kirche aufgrund ihres Bekenntnisses zunehmend zum „status confessionis“.⁴²

2.4 Wenn Allgemeinbildung heute die Fähigkeit ist, nicht nur anderes individuelles, sondern auch anderes allgemeines Leben in seiner Besonderheit anzuerkennen, dann sind die Voraussetzungen im konfessionell katholischen Religionsunterricht in besonderem Maße gegeben. Denn der katholische Religionsunterricht bewegt sich im Kontext und im Perspektivenreichtum der Gemeinschaft vieler kulturell unterschiedlicher Lokalkirchen: in der *Catholica*. Nicht die universale Maßgeblichkeit der römischen Ortskirche, aber die Vielzahl von Lokalkirchen gehören in das Bekenntnis zu der einen katholischen Kirche. Das Bewußtsein für diese katholische Kirchengemeinschaft ist im II. Vatikanischen Konzil irreversibel zum Durchbruch gekommen.⁴³ Inzwischen ist sie aber längst nicht mehr nur eine theologische Behauptung,

⁴¹ Vgl. dazu die Denkschrift der EKD zum Religionsunterricht: Identität und Verständigung, a. a. O.; zum ganzen Problemfeld des Bekennens: *E. Arens*, *Bezeugen und Bekennen*. Elementare Handlungen des Glaubens, Düsseldorf 1989;

⁴² Vgl. dazu: *Arens*. a. a. O.

⁴³ *K. Rahner*, Theologische Grundinterpretation des II. Vatikanischen Konzils, in: *ders.*, *Schriften zur Theologie* Bd. XIV, 287-302; und *ders.*: Die bleibende Bedeutung des II. Vatikanischen Konzils, in: *ders.*, a. a. O., 303-318.

sie wird in den Gemeinden, wengleich noch nicht zureichend, aber immerhin gelebt: Besuche und Austausch in Gemeinden, zahllose Solidaritätsbekundungen durch Werke wie Misereor, Missio, Adveniat, Caritas internationalis und Sternsinger. Briefkontakte, Gebetsgemeinschaften, Unterschriftenaktionen bringen manche Christen in einen Konflikt zwischen ihrer Kirchenmitgliedschaft und ihren parteipolitischen Optionen. Die Katholische Kirche bringt ihre Gottesdienstteilnehmer sicher noch zuwenig, aber immerhin wie keine andere Institution zur Übernahme fremder Perspektiven und zu Rekonstruktionsversuchen fremden allgemeinen Lebens. Deshalb gilt:

Der konfessionell gebundene katholische Religionsunterricht kann im Kontext und im Perspektivenreichtum der Weltkirche arbeiten. Dabei ist er motiviert von dem, was seine eigenste Sache ausmacht: von der Aufarbeitung des eigenen Glaubensbekenntnisses.

Dazu bedarf es nicht, daß sich in jeder Unterrichtsstunde der Fremde auch schon persönlich zu Wort melden kann. Das kann gelegentlich geschehen. Interkonfessionelle Kooperationen sind, wenn es sich in der Ökumene um die einträchtige Vielfalt unterschiedlicher Bekenntnisse handelt,⁴⁴ sinnvoll und notwendig. Sie sind aber etwas völlig anderes als ein konfessionell nicht gebundener Unterricht, der das eigene Bekenntnis als einen zu reflektierenden Standpunkt von vornherein aufgegeben hat, die eventuelle noch vorhandene Glaubenspraxis der Schüler nur noch in der Außenperspektive sehen kann und die existentielle Frage, die durch die gesellschaftlich immer noch vorhandene Kirche aufgeworfen wird, von vornherein überhaupt nicht mehr auf den Tisch bringt. Eine allgemeine Religion hat eben keine allgemeinbildende Kraft. Allgemeine Bildung kann aber stattfinden auf dem Boden des konkreten Bekenntnisses.

⁴⁴ Vgl. H. Döring, Einheit durch Vielfalt. Überlegungen zum gegenwärtigen Stand der Ökumene, in: Una sancta 44 (1989) 101-114.