

---

Bernhard Dressler

---

# RELIGIONSUNTERRICHT

---

BILDUNGSTHEORETISCHE GRUNDLEGUNGEN

---





# RELIGIONSUNTERRICHT



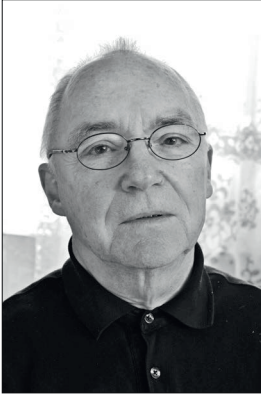
Bernhard Dressler

# RELIGIONSUNTERRICHT

BILDUNGSTHEORETISCHE GRUNDLEGUNGEN



EVANGELISCHE VERLAGSANSTALT  
Leipzig



Bernhard Dressler, Dr. phil., Jahrgang 1947, studierte Evangelische Theologie und Politikwissenschaft. Von 1979–1991 war er Studienrat für Evangelische Religion und Gemeinschaftskunde. Am Religionspädagogischen Institut Loccum lehrte er von 1991–1995 und war von 1995–2003 dort Rektor. Seit 2003 ist er Professor für Praktische Theologie mit dem Schwerpunkt Religionspädagogik am Fachbereich Evangelische Theologie der Philipps-Universität Marburg, seit 2013 emeritiert. Dressler ist Mitglied der Gesellschaft für wissenschaftliche Religionspädagogik (GwR) und der Wissenschaftlichen Gesellschaft für Theologie (WGTh).

Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

© 2018 by Evangelische Verlagsanstalt GmbH · Leipzig  
Printed in Germany

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Das Buch wurde auf alterungsbeständigem Papier gedruckt.

Cover: Zacharias Bähring, Leipzig  
Satz: 3W+P, Rimpfar  
Druck und Binden: Hubert & Co., Göttingen

ISBN 978-3-374-05594-4  
[www.eva-leipzig.de](http://www.eva-leipzig.de)

# VORWORT

Den Versuch einer bildungstheoretischen Grundlegung des Religionsunterrichts habe ich bereits unter dem Titel »Unterscheidungen. Religion und Bildung«<sup>1</sup> vorgelegt. Vielfältige Resonanzen, nicht nur aus dem Bereich der Religionspädagogik, sondern auch von erziehungswissenschaftlichen Kollegen, ermutigen mich, die darin enthaltenen Vorschläge, wie religiöse Bildung als unverzichtbarer Teil der Allgemeinbildung an öffentlichen Schulen zu begründen und zu gestalten sei, auch über zehn Jahre nach ihrem Erscheinen für noch weitgehend unabgeholten zu halten. Insbesondere das in den »Unterscheidungen« ausgeführte Verständnis von allgemeiner Bildung – und in deren Rahmen dann auch das Verständnis religiöser Bildung – halte ich im kritischen Blick auf die gegenwärtigen bildungspolitischen Trends für nach wie vor aktuell. Die »Unterscheidungen« sind indes seit langem nicht mehr erhältlich. Ich werde deshalb in diesem Buch auf Textpassagen der »Unterscheidungen« zurückgreifen, ohne das jeweils im Einzelnen als Selbstzitate auszuweisen. Einige der darin ausgeführten Aspekte vertiefe und erweitere ich hier und bringe sie mit seitherigen bildungstheoretischen und religionspädagogischen Diskursen in Verbindung. Dabei greife ich auch auf weitere bereits veröffentlichte Aufsätze zurück, die ich auf diese Weise in einen bildungstheoretischen Gesamtzusammenhang rücke. Ich verstehe dieses Buch also als eine Art Summe meines bildungstheoretischen und religionsdidaktischen Denkens, wie es sich in den drei Stationen meines Berufslebens – Schule, Religionspädagogisches Institut und Universität – entwickelt hat.

Bei der Arbeit an diesem Buch ist mir immer wieder deutlich geworden, welches theologische und bildungstheoretische Reflexionsniveau die Religionspädagogik in den 1980er und -90er Jahren bei Protagonisten wie Karl Ernst Nipkow und Peter Biehl auszeichnete. Auch im gelegentlichen Widerspruch zu ihnen bleiben wir ihnen verpflichtet. Es wäre ein Jammer, wenn die von Klaus Wegenast vor Jahrzehnten angemahnte »empirische Wendung« damit enden

---

<sup>1</sup> Bernhard Dressler, *Unterscheidungen. Religion und Bildung*, Leipzig 2006.

würde, dass die religionspädagogische Theoriebildung in eher kleinformatischen empirischen Ansätzen ausläuft, während die religionspädagogische Praxis hinter ihren Bildungsansprüchen zugunsten werteeerzieherischer oder sachkundlicher Konzepte zurückbliebe.

Erst nach Abschluss des Buchmanuskripts lag mir Michael Meyer-Blancks Buch »Zeigen & Verstehen. Skizzen zu Glauben und Leben« vor. Bei allen unterschiedlichen Akzenten erkenne ich einen Gleichklang im Verständnis religiösen Lernens und Lehrens im Dreiklang von Zeigen, Deuten und Verstehen.

Frau Dr. Annette Weidhas danke ich für die wie immer unkomplizierte und kompetente Kooperation mit der Evangelischen Verlagsanstalt. Stud. theol. Konrad Draude schulde ich Dank für sorgfältiges Korrekturlesen.

Es gehört zu den Privilegien – ja: zum Glück – der Berufsbiographie eines Lehrers an Schulen wie an Hochschulen, im engsten und immer anregenden Kontakt zu jungen Menschen arbeiten und denken zu können. Ich widme dieses Buch im dankbaren Rückblick den Studentinnen und Studenten meiner Lehrveranstaltungen an der Universität Marburg, die inzwischen selbst längst an Schulen oder im Pfarramt tätig sind.

Marburg, im Mai 2018  
Bernhard Dressler



# INHALT

VORWORT .....	5
EINLEITUNG .....	9
<b>1. ALLGEMEINE BILDUNG – DER BEZUGS- UND BEDINGUNGSRAHMEN RELIGIÖSER BILDUNG AN DER SCHULE</b> .....	<b>19</b>
1.1 Zur Aktualität von »Bildung« – und warum der Bildungsbegriff entleert zu werden droht .....	19
1.2 Zur veränderten Zeitlage der Pädagogik nach dem Ende der Fortschrittsutopien .....	22
1.3 Bildung: Zur Begriffsgeschichte .....	30
1.4 Grundzüge des Bildungsprozesses .....	39
1.5 Bildung und Ausdifferenzierung der Weltzugänge .....	49
1.6 Erziehung und Bildung .....	62
<b>2. RELIGION – BILDUNGSTHEORIE – BILDUNGSGESCHICHTE</b> ....	<b>68</b>
2.1 Keine Theologie der Bildung – theologische Reflexion der Bildung .....	68
2.2 Person und Subjekt – Gottebenbildlichkeit und Gerechtfertigtsein .....	79
2.3 Bildung im Kontext »rettender Säkularisierung«? .....	92
<b>3. JUGEND UND RELIGION IN DER GEGENWART</b> .....	<b>96</b>
3.1 Signaturen der Zeit: Säkularität, Pluralität, Ausdifferenzierung .....	96
3.2 Ambiguitätstoleranz als pädagogische Aufgabe .....	107
3.3 »Postsäkulare« Religion und das »Bildungsdilemma« der Christentumstradition .....	110

3.4	Zur Bedeutung empirischer religionssoziologischer Beobachtungen .....	131
4.	RELIGION IM BILDUNGSPROZESS – RELIGIONSPÄDAGOGIK ALS THEOLOGISCHE DISZIPLIN .....	137
4.1	Was ist Religion im Bildungsprozess? .....	137
4.2	Warum Religion nicht als Werteerziehung dienen soll – zugleich zur Differenz zwischen Religionsunterricht und Ethikunterricht .....	153
4.2.1	Religion – Ethik – Moral .....	153
4.2.2	Kritik der »Wertebildung« .....	157
4.2.3	Religion im Ethikunterricht .....	165
4.3	Religionspädagogik als theologische Disziplin .....	175
4.3.1	Die Unterscheidung zwischen Religion und Theologie .....	175
4.3.2	Religionspädagogik als interdisziplinäre Wissenschaft? .....	185
5.	DIE SCHULE ALS ORT RELIGIÖSER BILDUNG .....	189
6.	WAS GIBT DER RELIGIONSUNTERRICHT AUF WELCHE WEISE ZU LERNEN? .....	212
6.1	Gebildete Religion: Weltdeutung und Daseinshermeneutik ....	212
6.2	Kann Glauben gelernt werden? .....	227
6.3	Religiöse Bildung als »Kindertheologie«? .....	235
6.4	Religiöses Lernen in Übergängen und Perspektivenwechsel ...	246
6.5	Zu Fragen der Religionsdidaktik: Formen religiösen Lernens in der Schule .....	262
6.5.1	Standards, Kompetenzen, Performanz .....	269
6.5.1.1	Bildungsstandards für den Religionsunterricht? .....	269
6.5.1.2	Kompetenzorientierter Religionsunterricht .....	274
6.5.1.3	Performanzorientierte Religionsdidaktik und Ambiguitätsdidaktik	284
6.5.1.4	Religionsunterricht als experimenteller Umgang mit religiöser Kommunikation .....	300
6.5.1.5	Interreligiöses Lernen .....	307
6.5.2	Religion lehren – Religion zeigen. Zur Professionalität von Religionslehrkräften .....	312

# EINLEITUNG

»Wer unterscheidet, hat mehr vom Leben« (Eberhard Jüngel)

Grundfragen des schulischen Religionsunterrichts sollen in diesem Buch in evangelischer Perspektive erörtert werden. In dieser Einleitung skizziere ich vorab die Grundlinien dessen, was dann in den einzelnen Kapiteln genauer ausgeführt wird. Sie bietet also einen kompakten Überblick über den thematischen Gesamtzusammenhang dieses Buches. Damit wird auch die Möglichkeit erleichtert, einzelne Kapitel für sich zu lesen und einzuordnen. Gewisse Redundanzen erleichtern ebenfalls diese Möglichkeit. Auf Ausführungen zu stofflich-materialen Themen religiöser Bildung verzichte ich. Sie würden Rahmen und Umfang bildungstheoretischer Grundlegungen sprengen.

Bildungsprozesse, die diesen Namen verdienen, reagieren auf jene kulturellen und sozialen Probleme, die durch die für moderne Gesellschaften konstitutive Ausdifferenzierung unterschiedlicher Wertsphären und inkompatibler Rationalitätsmodi für die Lebensführung mündiger und urteilsfähiger Individuen entstehen. Innerhalb der kulturellen und sozialen Spannungsfelder, die in Allgemeinbildungsprozessen thematisiert und bearbeitet werden, ist der Eigensinn von Religion zu explizieren und zu kultivieren. Sie soll nicht als Ressource und Werteservoir für den sozialen Zusammenhalt funktionalisiert werden. Es geht in diesem Sinne nicht einfach um Anpassung an die modernen Lebensverhältnisse, sondern um die »Zusammenbestehbarkeit«<sup>1</sup> von Religion, hier natürlich vor allem der christlichen Religion protestantischer Spielart, mit dem Leben in einer von weitgehend autonomen Subsystemen – Wissenschaft, Politik, Ökonomie, Kunst usw. – geprägten Gesellschaft. In einer immer komplexeren Welt haben sich die Menschen in immer differenzierteren Handlungsfeldern mit unterschiedlichen Normen und Regeln zu bewegen. Sie sehen sich in eine Welt gestellt, deren Funktionsweise zunehmend auf den Sachzusammenhängen und Eigendynamiken großer Systeme gründet und immer weniger auf dem freien und verantwortlichen Handeln der Menschen selbst. Markt, Politik, Beruf oder Fa-

---

<sup>1</sup> ERNST TROELTSCH, Die christliche Weltanschauung und ihre Gegenströmungen (1894); in: DERS., Gesammelte Schriften, Bd. 2, Tübingen <sup>2</sup>1922, 227–327.

milie unterliegen keinem einheitlichem Ethos und Funktionsprinzip. Fragen nach Sinn und Orientierung werden innerhalb der sozialen Systeme, in die das Leben der Menschen eingespannt und zerteilt wird, in der Regel gar nicht gestellt. So drohen Sinn- und Orientierungsfragen ihren gesellschaftlichen Ort zu verlieren bzw. durch Kriterien der Funktionalität und der instrumentellen Rationalität ersetzt zu werden.

Umso mehr wächst der Orientierungsbedarf für eine Lebensführung, die den Sachzwängen nicht vollständig ausgeliefert werden soll. Dies – und nicht ein tatsächlicher oder vermeintlicher Stärkungsbedarf des Standorts Deutschland im globalen ökonomischen Wettbewerb – ist in erster Linie der Grund für die Aktualität des Bildungsthemas. Bildung setzt voraus, dass Menschen mehr sind und mehr können als in ihrem Berufsalltag von ihnen erwartet wird. Es soll eine Grenze der systemspezifischen Sachzwänge und ihrer Verhaltensimperative geben – die individuelle Existenz von Menschen, die nicht bereit sind, den Anspruch auf eine selbstverantwortliche Lebensführung preiszugeben und die sich dafür mit anderen Menschen zu kulturellen Praxen verbinden, in denen die Lebenswelt gegen ihre systemische »Kolonialisierung«<sup>2</sup> verteidigt wird. Systemrationalitäten beziehen Menschen zwar ein, gehen durch sie hindurch, können sie aber, solange zwischen Personen und Sachen unterschieden wird, nicht vollständig vereinnahmen und unterwerfen. Insofern sind Menschen die Grenzen der Systeme. Menschen dafür zu stärken, entspricht der unbedingten Geltung ihrer Menschenwürde. Anders als Maschinen gehen Personen nicht darin auf, für etwas gut zu sein.

Es ist insbesondere die Religion, und die christliche Religion auf besondere Weise, die Orientierungen bietet für Lebensformen, die einen umgreifenden Sinnhorizont beanspruchen, ohne sich gegen Handlungsansprüche einer pluralen und funktional differenzierten Gesellschaft immunisieren zu können. Nur so können individuelle Lebensgeschichten mehr sein als die Ansammlung zufälliger Ereignisse und mehr als die fremdbestimmten Epiphänomene systemischer Vergesellschaftung. Der christliche Glaube macht Lebensgeschichten erzählbar und ermöglicht damit ihre – wie auch immer fragmentarische – Integrität. Der Glaube ist freilich kein »Bildungsgut«. Aber um sich unter modernen Bedingungen nicht gegen die Differenzen des Lebens zu versperren, ist er auf die Gestalt einer je individuell durch Bildungsprozesse angeeigneten Religion als seinem Artikulations- und Reflexionsmedium angewiesen.

Das läuft zugleich auf die Erschließung von Religion als einer kulturellen Praxis *sui generis* hinaus, statt auf die Pflege einer Tradition oder gar auf die Vermittlung einer Doktrin. Dass die christliche Religion oft in diesem Sinne – als ein auf Sachverhaltsbehauptungen gründendes Lehrsystem – missverstanden

---

<sup>2</sup> JÜRGEN HABERMAS, Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt/M. 1981, Bd. 2, 171–293.

wird, bedarf der kritischen Aufklärung durch religiöse Bildung. Der Religionsunterricht an öffentlichen Schulen darf nicht als religiöse Erziehung im Sinne einer bestimmten Religionsgemeinschaft gerechtfertigt werden. Als in der Verfassung verankerter Religionsunterricht (Art. 7.3 Grundgesetz) hat er vielmehr die Befähigung zur urteilsfähigen Inanspruchnahme des Grundrechts auf negative und positive Religionsfreiheit zum Ziel. Das schließt die Möglichkeit der Wahl einer nichtreligiösen Lebensform ebenso ein, wie die Teilnahme an »ungestörter Religionsausübung« (Art. 4 Grundgesetz). Religiöse Bildungsprozesse erschließen deshalb nicht nur Kenntnisse über religiöse Traditionen, Lehren, Handlungsregeln und Überzeugungen, sondern ermöglichen Orientierung hinsichtlich religiöser Praxis. Religiöse Praxis soll zwar die kenntnisreiche und argumentationsfähige Teilnahme an privaten und öffentlichen Diskursen über religiöse oder religionspolitische Fragen einschließen, sie geht aber als eine »Kultur des *Verhaltens* zum Unverfügbaren«<sup>3</sup> darüber hinaus. Damit ist die Entscheidung für eine Religionsdidaktik verbunden, die nicht nur Inhalte – als *Lernstoffe* – erschließt, sondern das für die religiöse Praxis charakteristische Ineinander von Vorstellungsgehalten und Vollzugsformen zu verstehen gibt.<sup>4</sup> In diesem Sinne ist dann auch religionstheoretisch zu präzisieren, wie sich Religion, insbesondere die christliche Religion, in modernen Gesellschaften als Sinner-schließung im Horizont des Unbedingten (Paul Tillich) sowohl lebendig hält als auch gravierend wandelt. Dabei stehen Religion und Bildungsanspruch im Vergleich zu anderen Fächern des schulischen Kanons in einem besonderen Verhältnis. Sie sind im Blick auf ihre Bedeutung für die Führung eines Lebens, das so weit wie möglich nicht fremdbestimmt erlitten werden soll, durch wechselseitige Affinitäten verbunden: Ähnlich wie die Religion der Unterbrechung des Alltags und seiner Funktionsabläufe dient, soll auch Bildung nicht nur der Sicherung ökonomischer und sozialer Entwicklung dienen. Bildung soll, darin der Religion ähnlich, trotz der ihr innewohnenden Zielgerichtetheit nicht utilitaristisch gedacht werden, denn sie trägt ihren Zweck in dem Maße, in dem sie sich von *Ausbildung* und *Erziehung* unterscheidet, auf bestimmte Weise in sich selbst.

Zugleich gewinnt die Klärung der Möglichkeiten religiöser Bildung in Kirche und Schule durch die weitgehenden Abbrüche religiöser Erziehung und Sozialisation in den Familien an Bedeutung. Zuweilen fokussiert sich die Religionspädagogik zu stark auf den schulischen Religionsunterricht. Als theologische Disziplin hat sie auch die »kirchliche Bildungsverantwortung« insgesamt in den Blick zu nehmen, wie sie der langjährige Nestor der deutschsprachigen Religi-

<sup>3</sup> Religion ist – so Hermann Lübbe mit Bezug auf eine Formulierung Friedrich Kambartels – »dasjenige Verhalten, das sich zur Dimension der Unverfügbarkeit des Lebens verhält« (HERRMANN LÜBBE, *Religion nach der Aufklärung*. Graz/Wien/Köln 1986, 149).

<sup>4</sup> DIETRICH KORSCH, *Theologie*; in: WILHELM GRÄB/BIRGIT WEYEL (Hg.), *Handbuch Praktische Theologie*, Gütersloh 2007, 835.

onspädagogik, Karl Ernst Nipkow, immer wieder umfassend begründet und gefordert hat.<sup>5</sup> Bildungsprozesse anzuregen und zu gestalten stellt sich in zweifacher Hinsicht als kirchliche Aufgabe dar: Zum einen sind die Kirchen in Deutschland gegenwärtig die einzigen gesellschaftlichen Großinstitutionen, die Bildung nicht nur als Dienstleistung für die Ansprüche des Arbeitsmarktes verstehen. Der Funktionalisierung und Trivialisierung von Allgemeinbildung entgegenzuwirken, ist als ihre gesellschaftsdiakonische Aufgabe zu verstehen. Zum anderen ist aber auch im eigenen kirchlichen Interesse darauf zu reagieren, dass die Tradierung und Kontinuierung der christlichen Religion sich immer weniger in den Modi von Sozialisation, Konvention und organisatorischer Inklusion vollzieht, sondern eben *als Bildungsprozess*. Ob die damit unvermeidlich verbundenen Individualisierungsdynamiken und reflexiv-distanzierten Partizipationsmuster weiterhin unter der Diagnose des »Bildungsdilemmas der Volkskirche«<sup>6</sup> zu verhandeln sind, wonach Bildung mit der Stärkung menschlicher Autonomie zugleich die Bindungskraft einer Religionsgemeinschaft schwächt, ist eine offene Frage. Vermutlich entschärft sich gegenwärtig die statistische Korrelation von Bildungsgrad und Religionsferne, und die religionskritische Dominanz der »Gebildeten unter den Verächtern« der Religion scheint sich eher abzuschwächen.

Wenn aber die Bedingung der Möglichkeit einer pluralitätsfähigen Religionspraxis heute zunehmend die Bildungsgestalt der Religion ist, ist jedenfalls zu vermuten, dass dadurch ihre aus dem staatskirchlichen Erbe übernommene Institutionalität in mittelfristiger Perspektive an Gewicht verlieren wird. Diese Einschätzung wäre näher auf ihre hier nicht auszuführenden kirchentheoretischen Konsequenzen hin zu entfalten. Nur so viel: Damit ist eine Anfrage an die gegenwärtig im deutschen Protestantismus zu beobachtende Tendenz der Kirchen der EKD verbunden, sich zu Organisationen nach säkularem Muster zu entwickeln. Beides – ein veränderter Tradierungsmodus und neue Zugehörigkeits- und Partizipationsformen – schließen unvermeidlich Transformationsprozesse der Religion ein, die zwar nicht genau zu prognostizieren, aber zu riskieren sind, wenn überhaupt christliche Religion sich als zukunftsfähig erweisen soll. Gebildete Religion steht gegen die aktuelle Gefahr des Fundamentalismus in jedweder Form, sei es religiöser Fundamentalismus, neo-liberaler Marktfundamentalismus oder naturalistisch-szientistischer Wissenschaftsfundamentalismus. Nachhaltige Bildung ist auf Religion als Kritik an der Verabsolutierung innerweltlicher Wertorientierungen angewiesen, und ohne Bildung ist

<sup>5</sup> KARL ERNST NIPKOW, *Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft*, Gütersloh 1990.

<sup>6</sup> Vgl. VOLKER DREHSEN, *Das Bildungsdilemma der Volkskirche – das kirchliche Dilemma der religiösen Sozialisation*; in: DERS., *Wie religionsfähig ist die Volkskirche? Sozialisationstheoretische Erkundungen neuzeitlicher Christentumspraxis*, Gütersloh 1994, 41–65.

keine auf Dauer gegenwartsfähige Religion denkbar. Und falls doch denkbar, so jedenfalls nicht wünschbar. Deshalb darf Bildung vonseiten der Kirche nicht nur unter funktionalen Aspekten oder in einem beschränkten Eigeninteresse gesehen werden, etwa im Sinne organisatorischer Stabilisierung oder gar als »Mission« im Sinne von Mitgliedschaftsrekrutierung. An der Bildungsfrage entscheidet sich, ob und wie die Kirche auf lange Sicht ein gegenwarts- und zukunftsfähiges, offenes und damit kulturell wirksames Christentum repräsentiert. Jedenfalls ist Bildung eine kirchliche Aufgabe im ureigenen Interesse, weil die für Bildungsprozesse unerlässliche Reflexivität zugleich die Bedingung der Möglichkeit einer bewussten Religiosität in der kulturellen Moderne ist. Der soziologisch schon seit langem diagnostizierte Übergang zur Optionalität religiöser Lebensformen<sup>7</sup> ist in einer immer pluralistischeren Gesellschaft unvermeidlich. Aber er wird durch den Kraftverlust religiöser Erziehung in den Familien auf problematische Weise verstärkt. Religiöse Bildung hat an die Stelle religiöser Sozialisation zu treten, wenn es tendenziell »keine nichtreligiösen Gründe mehr gibt, sich zu einer Religion zu bekennen.«<sup>8</sup> Optionalität produziert nicht nur Indifferenz, sondern proportional zum Konventionalitätsverlust gesteigerte Überzeugungserwartungen, die ohne Bildung entweder enttäuscht oder fundamentalistisch überzogen werden. Zu einer reflexionsfähigen, nicht-fundamentalistischen Religionspraxis gehört es unter diesen Voraussetzungen, zwei Kompetenzen miteinander so zu verbinden, dass sie sich nicht wechselseitig verstellen: Die Fähigkeit, *über* Religion zu kommunizieren, und die Fähigkeit, *religiös* zu kommunizieren. Zwar ist religiöse Bildung nicht die Voraussetzung religiöser Praxis. Religiöse Bildung ist aber die Voraussetzung dafür, religiöse Reflexivität, religiöse Authentizität und das gleichsam vorreflexive Gottvertrauen des Glaubens in der Balance zu halten. Es gibt zu religiöser Bildung als dem vorherrschenden Tradierungsmodus von Religion – jedenfalls im Sinne eines expressionsfähigen und auch kognitiv explikationsfähigen christlichen Glaubens – in der kulturellen Moderne faktisch keine Alternative. Im protestantischen Verständnis soll es dazu auch normativ keine Alternative geben.

Gegenwärtig wachsen ganz generell die Ansprüche an die Fähigkeit und die Bereitschaft zu wechselseitiger Perspektivenübernahme, dazu also, einen anderen Menschen mit dessen Augen und sich selbst mit den Augen eines Anderen zu sehen. Religiöse Bildung ist darüber hinaus insbesondere angewiesen auf die Befähigung zum Perspektivenwechsel zwischen religiöser Binnen- und Außenperspektive, zwischen Teilnahme und Beobachtung, religiöser Praxis und religiöser Reflexion, also zur Unterscheidung und zum Wechselbezug zwischen

<sup>7</sup> Mit unterschiedlichen Akzenten: PETER L. BERGER, *Der Zwang zur Häresie. Religion in der pluralistischen Gesellschaft*, Frankfurt/M. 1980, und HANS JOAS, *Glaube als Option. Zukunftsmöglichkeiten des Christentums*, Freiburg i.Br. 2012.

<sup>8</sup> NIKLAS LUHMANN, *Die Religion der Gesellschaft*, Frankfurt/M. 2000, 136.

religiösem Bekenntnis und religiöser Urteilsfähigkeit. Das gilt umso mehr, als auf kaum einem anderen kulturellen Gebiet die Fähigkeit und die Bereitschaft, zwischen einer Meinung und einem Argument zu unterscheiden, so gering ausgeprägt zu sein scheint, und zwar bei Religionskritikern noch mehr als bei Religionsangehörigen. Es ist kein geringeres Gut als der öffentliche Friede, der in einer zunehmend religiös und weltanschaulich pluralisierten Gesellschaft entscheidend davon lebt, dass Menschen sich reflektiert *über Religion* verständigen können, auch wenn sie sich *religiös* nicht verstehen. Die Bereitschaft und die Fähigkeit, den eigenen Glauben aus einer distanzierten Perspektive wahrzunehmen, ohne dass er in dieser Perspektive seine Gewissheit einbüßt, wird Christinnen und Christen jedenfalls zunehmend abverlangt. Die christliche Religion wird dabei – wie freilich schon immer in ihrer Geschichte – einen Wandlungsprozess riskieren. Denn grundsätzlich unterliegt eine Religion, die in Freiheit zu sich hin bildet, einem Umbildungsprozess.

Unter dem Druck dieser Entwicklungen hat sich die Religionspädagogik als Teildisziplin der Praktischen Theologie in den vergangenen zwei bis drei Jahrzehnten weitgehend konsolidiert. Die konzeptionellen Grabenkämpfe, die sie seit ihren Anfängen als Fachdisziplin dieses Namens um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert begleitet haben und die sich in den 1970er Jahren mit dem Streit um die Dominanz der thematisch-problemorientierten Religionsdidaktik noch einmal zuspitzten, sind weitgehend Vergangenheit. Schon in den späten 1980er Jahren zeichnete sich ab, dass die konzeptionellen Auseinandersetzungen in den 1970er Jahren weitgehend zugunsten der Anerkennung eines pluralen »Ensembles didaktischer Strukturen«<sup>9</sup> beendet wurden. Innerhalb dieses Ensembles schärfte die Symboldidaktik<sup>10</sup>, deren Impulse in semiotischer<sup>11</sup> und kultur- und sprechakttheoretischer<sup>12</sup> Perspektive aufgegriffen und erweitert werden konnten, das *religiöse* Proprium der Religionsdidaktik deutlicher, als es in einem »problemorientierten« Religionsunterricht gelingen konnte, dessen (ja durchaus beachtliches) theologisches Profil *in der Unterrichtspraxis* weitgehend ausgeblendet blieb. Zugleich gewann das Fach durch eine bildungstheoretische Fundierung neue – durchaus spannungsreiche – Anschlussmöglichkeiten, *sowohl* an

---

<sup>9</sup> PETER BIEHL, Religionsdidaktische Konzeptionen; in: GOTTFRIED BITTER/RUDOLF ENGLERT/GABRIELE MILLER/KARL ERNST NIPKOW (Hg.), *Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*, München 2002, 445.

<sup>10</sup> Maßgeblich: PETER BIEHL (unter Mitarbeit von UTE HINZE und RUDOLF TAMMEUS), *Symbole geben zu lernen. Einführung in die Symboldidaktik anhand der Symbole Hand, Haus und Weg*, Neukirchen-Vluyn 1989.

<sup>11</sup> Grundlegend: MICHAEL MEYER-BLANCK, *Vom Symbol zum Zeichen. Symboldidaktik und Semiotik*, Rheinbach <sup>2</sup>2002.

<sup>12</sup> Ein Überblick: BERNHARD DRESSLER/THOMAS KLIE, *Strittige Performanz. Zur Diskussion um den performativen Religionsunterricht*; in: PTh 6/2007, 241–254.



die systematische Theologie *als auch* an den erziehungswissenschaftlichen Bildungsdiskurs.<sup>13</sup> Eine differenziertere Sicht der weiterhin wirksamen Orientierung an den Problemen der sozialen, politischen und kulturellen Lebenswelt verband sich mit der Abwendung vom Säkularisierungstheorem hin zur Pluralismusthematik.<sup>14</sup> Die von Klaus Wegenast bereits 1968 geforderte »empirische Wendung«<sup>15</sup> wird seither in einer Fülle empirischer Untersuchungen realisiert, nicht nur, aber nicht zuletzt auch im Zuge der sogenannten »Kinder«- und »Jugendtheologie«. Und schließlich wird die Disziplingeschichte der Religionspädagogik, etwa in den Veröffentlichungen aus dem »Arbeitskreis Historische Religionspädagogik«<sup>16</sup>, sorgfältig aufgearbeitet.

Im Kontrast zu dieser Konsolidierung auf fachwissenschaftlicher Ebene stellen sich durchaus ungeklärte Fragen der offenen Zukunft des schulischen Religionsunterrichts. Laizistische Stimmen, die dem konfessionellen Religionsunterricht angesichts wachsender religiöser Pluralität und einer immer größeren Zahl konfessionsloser Schülerinnen und Schüler die Legitimität absprechen, nehmen zu. Die Form des Religionsunterrichts, die verfassungsrechtlich gesichert und bildungstheoretisch geboten erscheint, verliert jedenfalls an Akzeptanz, ob man das bedauert oder nicht. Zu Gestalt und Gehalt des Religionsunterrichts in – sagen wir – 20 Jahren ist keine sichere Prognose möglich. Die vielleicht entscheidende Frage lautet: Wie (und in welcher Form) kann der Religionsunterricht an staatlichen Schulen weiterhin (und als islamischer Religionsunterricht neuerdings) von den Religionsgemeinschaften mitverantwortet werden, statt einer staatlichen »Wertevermittlung« überantwortet zu werden (wie es sich 2009 in der Berliner Debattenlage um einen obligatorischen Ethik-Unterricht abzeichnete), in der Religion thematisch entweder ganz verschwindet, oder (bestenfalls) sozialintegrativ (eben als »Wertevermittlung«) instrumentalisiert wird? Wie kann sich der Religionsunterricht dabei deutlich als staatlich institutionalisierter, wenn auch von den Religionsgemeinschaften mitbestimmter Bildungsprozess behaupten und von kirchlicher Katechese (substanziell, curricular und methodisch) ebenso unterschieden halten wie von einer bloßen »Religionskunde«? Je nachdem, ob und wie das gelingt, wird der schulische Religionsunterricht entweder eine Minderheitsveranstaltung werden und Art. 7.3

---

<sup>13</sup> Systematisierend: PETER BIEHL/KARL ERNST NIPKOW, *Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive*, Münster 2003; DIETRICH KORSCH, *Bildung und Glaube. Ist das Christentum eine Bildungsreligion?*; in: NZStH 2/1994, 190–214.

<sup>14</sup> RUDOLF ENGLERT/ULRICH SCHWAB/FRIEDRICH SCHWEITZER/HANS-GEORG ZIEBERTZ (Hg.): *Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig?*, Freiburg/Basel/Wien 2012.

<sup>15</sup> KLAUS WEGENAST, *Die empirische Wendung in der Religionspädagogik*; in: EvErz 2/1968, 111–124.

<sup>16</sup> Exemplarisch: MICHAEL WERMKE (Hg.), *Transformation und religiöse Erziehung: Kontinuitäten und Brüche der Religionspädagogik 1933 und 1945*, Jena 2011.

Grundgesetz wird als eine Art »Artenschutzartikel« verstanden werden müssen, oder er modifiziert seine sog. »Konfessionalität« noch weiter im Hinblick auf die wachsende Teilnahme kirchenferner, konfessionsloser, oft religionsferner Schüler, ohne sein Profil gegenüber dem Ethikunterricht und dessen religionskundlichen Anteilen aufzugeben. Umso wichtiger ist neben der weiteren Ausgestaltung und konzeptionellen Entwicklung kirchlicher Bildungsanstrengungen die Erarbeitung einer bildungskompatiblen Religionstheorie, um das Proprium des Faches im Ensemble schulischer Fächer (also als unverzichtbaren Bestandteil allgemeiner Bildung) zu profilieren, *bevor* über die Alternative zwischen konfessionellem Religionsunterricht und »neutraler« Religionskunde entschieden wird.

Ebenfalls im Kontrast zur Konsolidierung der Religionspädagogik als theologischer Disziplin steht der nach wie vor zu beobachtende Abstand der religionsunterrichtlichen Wirklichkeit zu den wissenschaftlichen religionspädagogischen Standards. In der neuesten Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung der EKD erscheint der Religionsunterricht in keinem guten Licht.<sup>17</sup> Nach wie vor leidet der Religionsunterricht unter dem verbreiteten Verdikt des »Laberfachs«. Dass er zu wenig »zu denken« gibt<sup>18</sup> und sein konfessionelles Profil religionskundlich verschleift,<sup>19</sup> sind Befunde, die auf den evangelischen Religionsunterricht ebenso zuzutreffen scheinen wie auf den katholischen Religionsunterricht. In evangelischer Hinsicht ist die Tendenz zu einer Art Sozialpädagogisierung im Sinne einer »Werteerziehung« zu beobachten.

Der Anschein einer Konsolidierung der Religionspädagogik als theologischer Disziplin wird zudem dadurch irritiert, dass diese Entwicklung zeitweise mit einer heftigen Debatte über die Zukunft des Religionsunterrichts in den 1990er Jahren einherging, deren Gründe und Probleme keineswegs als ausgetragen gelten können. Die Wiedervereinigung Deutschlands hatte es möglich und notwendig gemacht, erneut nach der Plausibilität und dem Geltungsbereich des Grundgesetzartikels 7.3 – der institutionellen Garantie des konfessionellen Religionsunterrichts als »ordentlichem Lehrfach« – bzw. der Ausnahmeregelung der sog. »Bremer Klausel« (Art. 141) zu fragen. Diese Debatte erfolgte bekanntlich nicht allein zwischen kirchlichen und laizistischen Positionen, sondern riss auch innertheologische Gräben auf, wenn etwa der protestantische Theologe Gert

---

<sup>17</sup> BERND SCHRÖDER/JAN HERMELINK/SILKE LEONHARD (Hg.), *Jugend und Religion. Analysen zur V. Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung der EKD*, Stuttgart 2017.

<sup>18</sup> RUDOLF ENGLERT, *Religion gibt zu denken. Eine Religionsdidaktik in 19 Lehrstücken*, München 2013.

<sup>19</sup> RUDOLF ENGLERT, *Wird aus der Religionsdidaktik eine Sachkunde »Religion«? Eine auffällige Tendenz in der Entwicklung des Religionsunterrichts*; in: JRP 2014, 207–217.

Otto mit einiger Resonanz für einen »Religionsunterricht für alle« warb.<sup>20</sup> Man kann fragen, ob die weitgehende Erfolglosigkeit solcher Vorstöße nicht vor allem daran hing, dass sich politisch bei den maßgeblichen Parteien aus Opportunitätserwägungen keine verfassungsändernde Zweidrittelmehrheit gegen den konfessionellen Religionsunterricht als *res mixta* zwischen Staat und Religionsgemeinschaften fand und findet. Nur zögerlich lässt die katholische Kirche in einigen Regionen Formen konfessioneller Kooperation zu, von denen unter vielen Religionspädagogen ein Akzeptanzgewinn für den Religionsunterricht erwartet wird. Aber die wachsende religiöse Pluralität, vor allem auch die Zunahme konfessionsloser Schülerinnen und Schüler, abgesehen von Ostdeutschland jedenfalls dramatisch in den großstädtischen Ballungsgebieten, führt zunehmend zu Deregulierungen in einer rechtlichen Grauzone, auch wenn ein nicht unbeträchtlicher Anteil der Konfessionslosen am konfessionellen Religionsunterricht teilnimmt.<sup>21</sup> Der verfassungsrechtliche Status und die faktische Akzeptanz des Religionsunterrichts treten auseinander. Verschärfend wird hinzukommen, dass die Inklusion, deren Entwicklung die Bildungsinstitutionen auf lange Sicht beschäftigen wird, jede, eben auch die religiös-konfessionelle Segregation zunehmend in Frage stellen wird.

All diese Legitimationsprobleme betreffen nun nur *ein* religionspädagogisches Praxisfeld, die öffentliche Schule. Das ist ein für Deutschland charakteristisches Phänomen. So hält Christian Grethlein die weitgehende Konzentration der religionspädagogischen Diskussion auf schulische Themen (statt darüber hinaus auf das kirchliche Bildungshandeln und die familiäre Erziehung und Sozialisation) für »ein Unikum in der Entwicklung der Kommunikation des Evangeliums im Modus von Lehr- und Lernprozessen«, das nur im Kontext staatlicher Schulpolitik »und der engen Verbindung von Kirche und Staat [...] zu verstehen« sei.<sup>22</sup> Gert Ottos Vorschlag einer radikalen Umstellung des Fachs auf eine konfessionsneutrale »Religionskunde« sieht Grethlein als »konzeptionelle Konsequenz« eben dieser Konstellation.<sup>23</sup> Andererseits: Das Gewicht der Religionspädagogik als wissenschaftlicher Disziplin hängt institutionell nach wie vor weitgehend an ihrer Bedeutung für die Ausbildung von schulischen Religionslehrkräften und ist insofern auch zukünftig stark an die Entwicklungsperspektiven des Religionsunterrichts gebunden.

Auch wenn man das besondere Gewicht all dieser Probleme des Religionsunterrichts in Rechnung stellt: Angesichts der Tatsache, dass in der wissen-

<sup>20</sup> GERT OTTO, Allgemeiner RU – RU für alle. Sieben Thesen mit Erläuterungen; in: JÜRGEN LOTT (Hg.), Religion – warum und wozu in der Schule?, Weinheim 1992, 359–374.

<sup>21</sup> DAVID KÄBISCH, Religionsunterricht und Konfessionslosigkeit. Eine fachdidaktische Grundlegung, Tübingen 2014.

<sup>22</sup> CHRISTIAN GRETHLEIN, Praktische Theologie, Berlin/Boston 2012, 270.

<sup>23</sup> Ebd.

schaftlichen Religionspädagogik das Bewusstsein ihrer ungeteilten Zuständigkeit für die unterschiedlichen schulischen wie kirchlichen oder zivilgesellschaftlichen Lernorte gewachsen ist, bedarf die in diesem Buch gewählte Beschränkung auf den schulischen Religionsunterricht besonderer Rechtfertigung. Wenn hier weniger als eine allgemeine Theorie religiöser Bildung (einschließlich außerschulischer Lernorte) in den Blick genommen wird, insofern auch weniger als eine allgemeine Grundlegung der Religionspädagogik, so sehe ich das zum einen durch das besondere Gewicht, die besondere Strittigkeit und den besonderen Legitimations- und Klärungsbedarf des Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen gerechtfertigt. Zum anderen liegt mit Bernd Schröders »Religionspädagogik«<sup>24</sup> ein den fachlichen Gesamthorizont umfassendes Grundlagenwerk vor, das kaum so schnell überholt werden kann und in dem historische und systematische Perspektiven des Faches auf maßstabsetzende Weise verbunden werden. Was die Religionspädagogik als Disziplin an Systematizität und Sachgehalt gewinnen kann, wenn die Verengung auf den schulischen Religionsunterricht aufgesprengt wird, zeigt sich hier exemplarisch. Das geschieht freilich, nahezu unvermeidlich, auf Kosten eingehenderer Klärung von bildungstheoretischen und religionsdidaktischen Fragen, denen ich hier mehr Aufmerksamkeit widmen will. Allerdings lege ich hier mehr als eine – im engeren Sinne – »Religionsdidaktik« vor, insofern – wie gesagt – vor allem bildungstheoretisch nach den Bedingungen und Möglichkeiten schulischen Religionsunterrichts (also im Kontext von Allgemeinbildung) gefragt wird. Ich halte es nicht für angeraten, zuerst eine Religionsdidaktik zu entwickeln, um sie dann auf ihre Anschlussfähigkeit an Entwürfe allgemeiner Didaktik oder auf ihre Kompatibilität mit den fachdidaktischen Grundlagen anderer Fächer und damit auf ihre Passung ins allgemeine Schulsystem zu überprüfen. Wenn, wie es seit geraumer Zeit Konsens in der evangelischen Religionspädagogik ist, der Religionsunterricht vom Bildungsauftrag der Schule her begründet werden soll, ist es nur folgerichtig, die Religionsdidaktik als den Sonderfall einer allgemeinen Fachdidaktiktheorie zu verstehen.<sup>25</sup> Damit ist zugleich gesagt, dass hier kein Lehrbuch vorliegt, das einen allgemeinen Überblick auf den Diskussionsstand in seinen unterschiedlichen Facetten bietet, sondern eine prononciert positionelle Grundlegung.

---

<sup>24</sup> BERND SCHRÖDER, Religionspädagogik, Tübingen 2012.

<sup>25</sup> BERNHARD DRESSLER, Fachdidaktik und die Lesbarkeit der Welt. Ein Vorschlag für ein bildungstheoretisches Rahmenkonzept der Fachdidaktiken; in: KATHARINA MÜLLER-ROSELIUS/UWE HERICKS (Hg.), Bildung – Empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit, Opladen/ Berlin/ Toronto 2013, 183–202.

# 1. ALLGEMEINE BILDUNG – DER BEZUGS- UND BEDINGUNGSRAHMEN RELIGIÖSER BILDUNG AN DER SCHULE

## 1.1 ZUR AKTUALITÄT VON »BILDUNG« – UND WARUM DER BILDUNGSBEGRIFF ENTLEERT ZU WERDEN DROHT

Die Absicht, religiöse Bildung an allgemeinbildenden Schulen von deren Bildungsauftrag her zu legitimieren, verlangt eingangs mehr als einen nur kurzen Blick auf die gegenwärtigen bildungspolitischen und bildungstheoretischen Probleme. In den Begründungen des Religionsunterrichts konzentrieren sich diese Probleme. Dabei erscheint es im Rückblick zunächst klärungsbedürftig, dass von Bildung in den Erziehungswissenschaften, aber auch in der Religionspädagogik, während der vergangenen Jahrzehnte nur mit Unterbrechungen die Rede war.<sup>1</sup> Konzeptionen von Bildung in dem emphatischen, anspruchsvollen Sinne der Verschränkung von individueller Lebensgeschichte, kognitiver Welterschließung und urteilsfähiger Partizipation am gesellschaftlichen Gesamtleben treten erst seit den 1990er Jahren wieder in den Vordergrund pädagogischer Theoriebildung. Dass dabei, wie noch zu zeigen sein wird, religionspädagogische Beiträge keine kleine Rolle gespielt haben, hat wohl mit einer gewissen Affinität zwischen Religion und Bildung zu tun, die seither klarer als zuvor hervortritt. In der Religion wie in der Bildung geht es – auf jeweils unterschiedliche Weise und in unterschiedlichem Horizont – um das Ineinander von Selbstverhältnis und Weltverhältnis, das die Führung eines bewussten Lebens ermöglicht.<sup>2</sup> Die Gründe der zeitweiligen Unterbrechung des Bildungsdiskurses, die eng mit sehr unterschiedlichen Facetten des kulturellen Modernisierungsprozesses in den 1960er und 1970er Jahren verbunden war, werfen ein Licht darauf, was denn unter dem durchaus komplexen, jedenfalls äußerst mehrdeutigen und keineswegs unumstrittenen Begriff »Bildung« zu verstehen ist. Sie schärfen aber auch zugleich den

---

<sup>1</sup> Im Folgenden greife ich zurück auf Passagen aus Kapitel 1 meines Buches »Unterscheidungen«.

<sup>2</sup> Vgl. DIETRICH KORSCH, Einführung in die evangelische Dogmatik, Leipzig 2016, 25 ff.

Blick für die Trivialisierungen und Verengungen, mit denen der Bildungsbegriff gegenwärtig entleert zu werden droht.

Statt von Bildung nur noch von Sozialisation und im Blick auf Unterricht nur noch von »Lernen« zu sprechen, war Folge einer mit gewissem Recht gegen ein elitäres, wirklichkeitsfremd-idealistisches Konzept von Bildung und auf einen traditionsverhafteten Kanon abgehobener »Bildungsgüter« gerichteten Kritik. Sozialemanzipatorische Interessen motivierten diese Kritik ebenso wie davon zu unterscheidende bildungsökonomische Kalküle. Gewiss: Nicht alle gewichtigen Stimmen der bildungstheoretischen Debatte jener Zeit übersahen die auch auf die Bildungsreformen durchschlagende »Dialektik der Aufklärung«. Und doch endete der weithin als obligatorisch empfundene Rekurs auf die »Kritische Theorie« überwiegend mit deren Reduktion auf eine Sozialtechnologie, mit der man damals noch meinte, den gesellschaftlichen »Fortschritt« (im Singular) befördern zu können. Manche Bildungstheoretiker wie z.B. Heinz Joachim Heydorn blieben *gerade wegen* ihres radikaleren Blicks auf die Widersprüche der »spätkapitalistischen« Gesellschaft dem emphatisch-emanzipatorischen Erbe frühbürgerlicher Bildungstheorien verpflichtet.<sup>3</sup> Insgesamt überlebte der Bildungsbegriff nur im Terminus der »Bildungspolitik«. In den Erziehungswissenschaften trat neben Sozialisations- und Lerntheorien eine auf empirisch ermittelte Qualifikationsbedarfe ausgerichtete Theorie der »Curriculumrevision« an seine Stelle.<sup>4</sup> Wurden zuvor anhand eines fachlichen Kanons legitimierte Inhalte unter entwicklungspsychologischen Aspekten den verschiedenen Altersstufen zugeordnet und Lehrpläne auf diese Weise als materiale Stoffverteilungspläne konstruiert, wurde nunmehr – nicht zuletzt als Reaktion auf den Verlust eines allgemein anerkannten Kanons – weniger nach Inhalten als nach didaktischen Funktionen gefragt; m.a.W.: Inhalte gerieten überwiegend als Mittel zum Zweck in den Blick. Das Kriterienproblem blieb freilich ungelöst. Parallel zu dieser Entwicklung wurde eine Hermeneutik, die Traditionen auslegt, ohne sie prinzipiell in Frage zu stellen, durch eine nachhermeneutische Haltung abgelöst, die normative Positionen diskursiv-konsensuell bzw. kontrafaktisch zu begründen versucht und Traditionen verflüssigen will. Die Religionspädagogik blieb von dieser Entwicklung nicht nur nicht unberührt, sondern war davon in den Debatten um den »problemorientierten Religionsunterricht« besonders intensiv betroffen. Insofern damit ein auch fachlicher Traditionsbruch verbunden war, der bis heute als historische Altlast in der Tendenz zu einer Sozialpädagogisierung der Religionspädagogik nachwirkt, scheint mir ein (selbst-)kritischer Blick auf diesen Teil der Disziplingeschichte nach wie vor nötig.

---

<sup>3</sup> HEINZ-JOACHIM HEYDORN, *Ungleichheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs*, Frankfurt/M. 1980.

<sup>4</sup> SAUL B. ROBINSOHN, *Bildungsreform als Revision des Curriculum*, Neuwied 1967.

Die Differenzierung des kulturellen Modernisierungsschubs jener Jahre in eine »funktional-instrumentelle« und eine »emanzipative Seite«<sup>5</sup> greift jedenfalls analytisch zu kurz. Die Ambivalenzen der Modernisierung waren tief in die Emanzipationsdynamik selbst eingelagert. Deren unbestreitbare Gewinne – Abschüttelung von leeren Traditionslasten, Öffnung und Verbreiterung der Zugänge zum Bildungssystem – wurden schon früh durch die z.B. von Klaus Mollenhauer<sup>6</sup> und Thomas Ziehe<sup>7</sup> scharf herauspräparierten kulturellen Verdödungen oder durch die von Heinz Joachim Heydorn kritisch diagnostizierten technokratischen Verengungen<sup>8</sup> teuer bezahlt. Auch die kritische Erziehungswissenschaft hat, nicht zuletzt durch die Preisgabe des Bildungsbegriffs, zu einer bis heute wirksamen funktionalistischen Sicht der Schule beigetragen. Ihre Programme blieben – wenn auch zum Teil gegen das eigene Selbstverständnis – weitgehend sozialtechnologisch verkürzt und mit undurchschauten Nebenwirkungen verbunden: Prozesse der rechtlich-bürokratischen Austrocknung lebensweltlicher Kommunikations- und Entscheidungsräume in den pädagogischen Handlungsfeldern; deren sukzessive Umstellung von Sozial- auf Systemintegration; tief in die Lehr- und Lernvorgänge eingreifende Überformungen und Austrocknungen kommunikativen Handelns. Emanzipatorisch gemeinte und technokratisch exekutierte Reformimpulse verschmolzen im Kontext der systemischen Kolonialisierung der Schule<sup>9</sup> zu einem gleichsam überdeterminierten (normativ aufgeladenen und bürokratisch exekutierten) Modernisierungsprozess. Unter dem Druck von Systemrationalität vermittelten sich Prozesse *lebensweltinterner* Rationalisierung mit wachsenden Anforderungen an die Subjektivität von Lehrkräften und Schülern. Als Folge des »Aurazerfalls«<sup>10</sup> der Schule wurden pädagogische Handlungssituationen immer weniger von kulturellen Traditionen, symbolischen Ordnungen und vorab anerkannten Rollenmustern getragen, sondern mussten permanent situativ produziert und legitimiert werden. Die Beanspruchung aller Beteiligten wuchs: Gesteigerte Kontingenz, eine (Über-)Fülle von Möglichkeiten, bei gleichzeitiger Übermacht von Sachzwängen. Die Idee, durch pädagogisches Handeln die Ge-

<sup>5</sup> So z.B. THORSTEN KNAUTH, Problemorientierter Religionsunterricht. Eine kritische Rekonstruktion, Göttingen 2003, 22 u. 53.

<sup>6</sup> KLAUS MOLLENHAUER, Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung, München 1983.

<sup>7</sup> THOMAS ZIEHE, Zeitvergleiche. Jugend in kulturellen Modernisierungen, Weinheim und München 1991.

<sup>8</sup> HEYDORN, Ungleichheit (Anm. 3).

<sup>9</sup> Zur Metaphorik der »Kolonialisierung der Lebenswelt« am exemplarischen Fall der Schule vgl. JÜRGEN HABERMAS, Theorie des kommunikativen Handelns, Bd. 2, Frankfurt/M. 1981, 540–547.

<sup>10</sup> ZIEHE, Zeitvergleiche (Anm. 7), 77 ff.

sellschaft grundlegend reformieren zu können, wurde umso gründlicher blamiert.

## 1.2 ZUR VERÄNDERTEN ZEITLAGE DER PÄDAGOGIK NACH DEM ENDE DER FORTSCHRITTSUTOPIEN

Gegenwärtig lässt sich eine Art Revision der dem Fortschrittsglauben verpflichteten Pädagogik beobachten, wie sie im Reformjahrzehnt nach 1968 nicht nur theoretisch dominant wurde, sondern auch praktisch die Schulwirklichkeit bestimmte und die Hegemonie in den Lehrerzimmern gewann. Damit hängt zusammen, dass der Bildungsbegriff wieder reüssiert. Revisionsbedürftig erscheint die Grundidee des fortschrittlich-emanzipatorischen pädagogischen *mainstream*: Gesellschaftsveränderung mittels Erziehung zur Kritikfähigkeit. Dagegen wäre wenig einzuwenden, wenn die Erziehungsabsicht nicht Inhalt und Ziele der Kritik weitgehend vorgegeben und der freien Urteilsbildung der Educanden entzogen hätte. Zudem gehört es inzwischen zum allgemeinen pädagogischen Erfahrungswissen, dass die Schule nicht als Reparaturbetrieb sozialer und kultureller Probleme funktionieren kann. Das wird derzeit weniger von gesellschaftskritischen Pädagogen als von Bildungspolitikern und der Medienöffentlichkeit weitgehend ignoriert. Dass Bildungspolitik keine Sozialpolitik und keine Wirtschaftspolitik ist, wird verkannt, wenn die Einführung von Ganztagschulen weniger pädagogisch begründet wird, als mit der Vereinbarung von Familienarbeit und Berufstätigkeit. Das ist eine gesellschaftspolitische Aufgabe von eigenem Gewicht, aber eben kein Bildungsprogramm. Die Pädagogik durchläuft gegenwärtig eine reflexive Wende und entzaubert die Mythen über die kausale Wirksamkeit von Erziehung. Während sich Pädagogen selbst also zur Selbstbegrenzung raten, entdeckt die Öffentlichkeit die Schule als Instrument für makrogesellschaftliche Umsteuerungen. Für jedes neu entdeckte gesellschaftliche und kulturelle Problem wird in Politik und Öffentlichkeit sogleich eine schulische Aufgabe formuliert: Schulen ans Netz, Sexualerziehung, Verkehrserziehung, Gewaltprävention, Suchtprävention und Ernährungsberatung, Interkulturelles Lernen. Und vor allem: Wertevermittlung – die Konjunktur der Werterhetorik ist die Kehrseite der alles ergreifenden Funktionalisierung. Es geht um »Wünschbarkeiten aller Art, zu deren Absicherung oder gar Einlösung weder die Schule noch der schulische Unterricht in der Lage oder befugt ist.«<sup>11</sup> Wenn darüber hinaus den Bildungsinstitutionen Problemlösungen aufgeladen werden, an denen politische Konzepte überwiegend gescheitert sind, dann legt

---

<sup>11</sup> DIETRICH BENNER, Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme. Ein Vorschlag zur bildungstheoretischen Rahmung von PISA; in: ZfP 2002, 96.



sich die Vermutung nahe, die Pädagogik solle die Verantwortung für die Welt insgesamt übernehmen. Ganz abgesehen davon, dass sich Heranwachsende nach aller Erfahrung – und zu Recht – pädagogischen Allzuständigkeitsansprüchen verweigern: Durch diese Tendenz, die Schule zum zentralen gesellschaftlichen Problemlösungsinstrument zu machen, werden die eigentlichen Bildungsprobleme missverstanden und verdrängt. Die verbreiteten Forderungen nach Zuständigkeitserweiterungen der Pädagogik verkennen, dass Pädagogik ein Bereich mit eigenen Klugheits- und Handlungsregeln ist und nicht angewandte Sozialstruktur-Analyse. Wenn Bildung etwas für eine gerechte Gesellschaft, für ökonomische Konkurrenzfähigkeit, für Gewaltprävention oder für interreligiöse Verständigung leistet, dann überwiegend unabsichtlich und hinterrücks – gleichsam als »Kollateralnutzen«. Hier gilt ein für das pädagogische Handeln charakteristisches Paradoxon: Bildung »(kann) nur dann funktional sein [...], wenn sie nicht nur funktional« ist.<sup>12</sup> Auf dem Felde der Bildung entscheidet sich zwar Wesentliches im Blick auf die Zukunft. Es ist aber dem künftigen freien Handeln der Educanden zu überlassen, auf welche Weise ihre individuellen Bildungsgeschichten in der Gestaltung ihres Lebens und der Gesellschaft zur Geltung kommen. Sie sind dabei nicht festzulegen durch ein pädagogisches Fortschrittsprogramm oder durch die Lernziele eines Unterrichts, der angeblich über das zukünftig erforderliche Können und Wissen Bescheid weiß. Hier trifft sich ein empirischer Sachverhalt (man kann heute nicht wissen, was man in der Zukunft können muss) mit einer normativen Prämisse (der Mensch ist mehr, als in seinem Alltag von ihm verlangt wird).

In der Pädagogik lässt in dieser Hinsicht gegenwärtig ein Generationenwechsel beobachten, mit dem sich ein Paradigmenwechsel verbindet. Immer weniger wird die »Differenz von personalem und sozialem System verkannt«. Die Pädagogik operiert immer weniger »mit Begriffen einer am Austausch von individuellen Wechselwirkungen orientierten moralischen Kausalität.« Sie bringt sich immer weniger als eine Art »Oppositionswissenschaft« gegenüber der Gesellschaft in eine teils defensive, teils utopisch-kontrafaktische Gegenposition.«<sup>13</sup> Ich halte das für einen Gewinn. Diese Entwicklung »dürfte sich auch einer ernüchterten Einschätzung der sozialreformerischen Möglichkeiten der organisierten Erziehung und dem Abschied von der Aufbruchsstimmung und von den wirklichen oder vermeintlichen Illusionen der Reformära der späten 1960er und

---

<sup>12</sup> HELMUT PEUKERT, Erziehungswissenschaft – Religionswissenschaft – Theologie – Religionspädagogik. Eine spannungsgeladene Konstellation unter den Herausforderungen einer geschichtlich neuartigen Situation; in: Engelbert Groß (Hg.), Erziehungswissenschaft, Religion und Religionspädagogik, Münster 2004, 64.

<sup>13</sup> KLAUS PRANGE, Niklas Luhmann (1927–1998); in: BERND DOLLINGER (Hg.), Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft, Wiesbaden 2008, 311.

frühen 1970er Jahren verdanken.«<sup>14</sup> Hierbei handelt es sich allerdings nicht nur um einen internen Lernprozess der Pädagogik. Auch das allgemeine Mentalitätsklima tendiert gegenüber Fortschrittskonzepten ebenso zur Skepsis wie gegenüber der Vorstellung, Gesellschaften, gar die globalisierte Weltgesellschaft, ließen sich zielgerecht steuern. Zwei in ihrer historischen Dimension ganz unterschiedliche Konstellationen treten zudem ins Bewusstsein und verstärken sich wechselseitig: Dass wir am Ende eines erdgeschichtlich schmalen Zeitfensters günstigen Klimas und abwesender Globalkatastrophen leben – und dass wir auf der Nordhalbkugel nach dem Zweiten Weltkrieg eine historisch kurzzeitige Phase ökonomischer Prosperität und relativer sozialer Stabilität durchlebten, die seit einiger Zeit mit dem Ende des industriekapitalistischen Wohlfahrtsstaates zu Ende geht. Dass der Fortschrittsglaube zusammen mit dem kulturellen Modernisierungsschub der 1960er und 1970er Jahre noch einmal einen kurzen Konjunkturaufschwung erlebte, erscheint im Blick auf einen Schlüsseltext der politischen Oppositionsbewegung von »1968« als deren eher ironisches Selbstmissverständnis. Nach der Aufdeckung der »Dialektik und Aufklärung« durch Max Horkheimer und Theodor W. Adorno<sup>15</sup> war eigentlich keine als Beförderung eines menschheitlichen Fortschritts gedeutete Vorstellung von Geschichte mehr möglich.

Das emphatische Bildungsverständnis, das mit den Namen Wilhelm v. Humboldt, Johann Gottfried Herder und Friedrich Daniel Schleiermacher verbunden ist, schloss die Einsicht ein, dass gegenwärtiges Leben kein Mittel zum Zweck der Verbesserung künftigen Lebens sein darf. Zukunftskompetenz, so könnte man die Grundparadoxie der Pädagogik variieren, folgt aus der Gegenwartorientierung. Die Menschenwürde ist bedroht, wo Menschen als Mittel für übergeordnete Zwecke verstanden werden, sei es für die ökonomische Prosperität, sei es für den allgemeinen Fortschritt der Menschheit. Eben dies geschieht, wenn Bildung nicht die Befähigung der Heranwachsenden in den Mittelpunkt stellt, am kulturellen Gesamtleben der Gesellschaft urteilsfähig teilzunehmen, sondern in erster Linie der Konkurrenzfähigkeit des Wirtschaftsstandorts Deutschland dienen soll. Dass dem Wirtschaftsstandort wiederum – scheinbar paradox – am besten gedient wird, wenn die Heranwachsenden nicht auf seine Sicherung hin konditioniert werden, steht auf einem anderen Blatt. Bildung schließt die Erwartung von ökonomischer Prosperität keineswegs aus, sondern hofft umso mehr darauf, je weniger sie solche Ziele anstrebt. Es gehört zum pädagogischen Handeln, dass das Unintendierte und Nichtfunktionale oft das Nachhaltigere und Funktionalere ist.

---

<sup>14</sup> A. a. O., 327.

<sup>15</sup> MAX HORKHEIMER/THEODOR W. ADORNO, *Dialektik der Aufklärung*. Philosophische Fragmente (1944), Frankfurt/M. 1988.

Spätestens seit den 1980er Jahren werden, mit Bedeutung für die Pädagogik, die Folgekosten gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse zum Thema, weil systemischer Rationalisierungsdruck verstärkt über seine originären Sphären – Markt und bürokratische Macht – hinausgreift und sozialmoralische Kultur- und Traditionsbestände aufzuzehren droht. Es spitzt sich ein Bündel von Krisen der Selbstbeziehung, der gesellschaftlichen Integration und der politischen Steuerung zu. Die damit aufgeworfene Frage, ob und wie nachtraditionale Formen der Legitimitätsbildung und konsensstiftender Wertorientierungen möglich sind, ist einerseits durchaus ungeklärt, bezeichnet aber andererseits den Reflexions- und Praxishorizont von Sozialisations- und Bildungsprozessen. Das ist der Hintergrund für ein schon länger andauerndes Krisenbewusstsein in pädagogischer Theorie und schulischer Praxis. Daran schließt »seit PISA« in wechselnden Konjunkturschüben ein öffentliches Krisenbewusstsein an. Ursachenanalysen und Handlungskonzepte sind freilich umso strittiger, je schärfer die Krise wahrgenommen und in den Kontext ökonomischer Kalküle gerückt wird. Ganz abgesehen von dem so wohl nur in Deutschland möglichen jahrzehntelangen Streit um das dreigliedrige Schulsystem: Einerseits soll von der Bewältigung der Bildungskrise die Konkurrenzfähigkeit des »Standorts Deutschland« abhängen, andererseits sieht sich jeder auf Qualitätsverbesserung abzielende Vorschlag unter dem Diktat finanzieller Knappheit vor das Dilemma gestellt, mit weniger Mitteln effektivere Ergebnisse erzielen zu sollen. Ökonomische Rationalität, merkwürdigerweise exekutiert in bürokratischen Formen, bemächtigt sich des bildungspolitischen und pädagogischen Diskurses und überwältigt ihn. Dass Bildung in dieser Situation mit großer Resonanz zum »Megathema« ausgerufen wurde, mag zwar den Blick aufmerksamkeitsverstärkend auf die Bildungsinstitutionen und die pädagogischen Handlungsfelder richten. Lösungen sind damit keineswegs schon im Blick. Es bleibt eher die Gefahr, dass der Bildungsbegriff – semantisch völlig entgrenzt und ausgezehrt – zum Schibboleth eines entleerten Modernisierungsprozesses wird. Bildungseinrichtungen werden zu Sozialisationsinstanzen und/oder zu Ausbildungsinstitutionen, wenn zwischen Bildung, Ausbildung und Erziehung nicht mehr deutlich unterschieden wird. Zum Schaden vor allem der allgemeinbildenden Schule, die zunehmend als Dienstleistungsagentur für den Arbeitsmarkt missverstanden wird (für den sie natürlich auch Bedeutung hat, aber eben nicht nur und schon gar nicht maßgeblich). Ähnlich ist die Problemlage, wenn das für die Universität typische Spannungsverhältnis zwischen Ausbildung und Bildung zugunsten der »*employability*« aufgelöst wird. Bildung wurde im gleichsam »klassischen« neuhumanistischen Sinn »einmal konzipiert als informierte, vorausgreifende Reflexion«, aktuell aber wird Bildung »reduziert auf nacheilende Anpassung an angeblich selbstläufige Prozesse«.<sup>16</sup> So sind gegenwärtig völlig verschiedene,

---

<sup>16</sup> PEUKERT, Erziehungswissenschaft (Anm. 12), 64 f.

inkompatible Begriffe von Bildung in der Bildungspolitik und der Bildungstheorie im Umlauf. Mit dem sozialen Technokratismus, der Schwundstufe einer ihrer utopischen Gehalte entkleideten Idee der Gleichheit, verbindet sich ein neoliberaler Marktradikalismus, der nicht nur die langfristigen Ziele in Termini von Bildungsinvestitionen und Qualifikationsentwicklung ausbuchstabiert, sondern auch die internen kurz- und mittelfristigen Steuerungsmechanismen im Bildungssystem auf betriebswirtschaftliche Kosten-Nutzen-Rechnungen umstellt. Nicht *dass* Ausbildungsinteressen stark gemacht werden, nicht *dass* ein effektiver Einsatz öffentlicher Mittel verlangt wird, ist skandalös. Beides ist völlig legitim und notwendig. In gewisser Weise richtig, wenn auch trivial, ist die oft zitierte Einsicht, dass »die Ökonomie zwar nicht alles, aber alles nichts ohne die Ökonomie« ist. Der grundsätzliche und im Blick auf Bildung besonders gravierende Irrtum liegt in der Ignoranz gegenüber dem Sachverhalt, dass die Ökonomie gleichsam in sich selbst zu implodieren droht, wenn ihre politische Rahmung selbst nur wieder ökonomisch verstanden und gestaltet wird. Die Funktionalisierung der Bildung ist eben auch in ökonomischer Hinsicht dysfunktional, weil die Ökonomie auf nichtökonomische Voraussetzungen angewiesen bleibt.

Nachdem der Bildungsbegriff schon in den vergangenen Jahrzehnten überwiegend nur als »terminus technicus der Verwaltungssprache«<sup>17</sup> in Gebrauch war, hat er es gegenwärtig schwer, sich trotz seiner »Wiederentdeckung« in den 1980er Jahren<sup>18</sup> aus seinen Verengungen zu lösen. Von seiner »erstaunlichen Renaissance« zu reden<sup>19</sup>, scheint daher etwas euphemistisch. Immerhin ist aber der Versuch zu beobachten, den Bildungsbegriff parallel zu seiner politischen Entleerung wieder an seine alten, vorübergehend in Vergessenheit geratenen Gehalte anzuschließen. Gewiss hat diese Renaissance *in den Erziehungswissenschaften* etwas zu tun mit der Ernüchterung über die mit den Ersatzbegriffen Erziehung, Lernen, Qualifikation und Sozialisation verbundene Verengung auf – bestenfalls – *Ausbildungsaspekte*. Es wird wiederentdeckt, dass das Verb »bilden« nicht transitiv, sondern nur reflexiv gebraucht werden kann. »Ich bilde dich« kann man im Gegensatz zu »ich bilde dich aus«, aber auch zu »ich erziehe dich« nicht sagen. Man kann nicht gebildet werden, sondern immer nur *sich* bilden. Damit ist die Einsicht verbunden, dass Menschen zwar durch Belehrung orientiert werden können. Solange sie aber nicht lernen, Orientierungsangebote so zu nutzen, dass sie *sich selbst* orientieren, unterliegen sie fremder Verfügung.

<sup>17</sup> HANS-JÜRGEN FRAAS, *Bildung und Menschenbild in theologischer Perspektive*, Göttingen 2000, 42.

<sup>18</sup> KARL ERNST NIPKOW, *Bildung und Protestantismus in der pluralen Gesellschaft*; in: FRIEDRICH SCHWEITZER (Hg.), *Der Bildungsauftrag des Protestantismus*, Gütersloh 2002, 14 f.

<sup>19</sup> HORST F. RUPP, *Religion – Bildung – Schule. Studien zur Geschichte und Theorie einer komplexen Beziehung*, Weinheim 1994, 295.

Ob Lernprozesse nur »Erziehung«, gar nur Dressur oder Training sind, oder ob sie bildende Qualität haben, ist deshalb daran zu erkennen, ob sie sich als die Inszenierung von Lernchancen für Subjekte verstehen, die sich aktiv selbst bilden.

Dass durch seine reflexive Funktion der Bildungsbegriff mit Freiheits- und Subjektivitätsansprüchen vermittelt ist, konnte wohl erst wieder wahrgenommen werden, nachdem konservative wie vermeintlich fortschrittliche sozial-technologische Steuerungsideologien entzaubert wurden. Allerdings ist Vorsicht nicht nur deswegen geboten, weil die öffentliche Diskussion kaum den Eindruck erlaubt, *diese* Gehalte würden in den bildungspolitischen Planungsstäben auch nur mit bedacht. Auch der »erziehungswissenschaftlich erneuerte Bildungsbegriff [...] (beruht) vor allem auf einer sozial- und politikwissenschaftlichen Grundlage«, die gegenüber dem geisteswissenschaftlichen Erbe einigermaßen abstinent bleibt, ganz abgesehen davon, dass er »theologisch nur bedingt anschlussfähig« ist und die in dieser Hinsicht gehaltvolle »Tradition des Bildungsdenkens nicht aufnimmt.«<sup>20</sup>

Zwar geriet auch die Religionspädagogik mit dem Konzept des »problemorientierten Religionsunterrichts« für eine gewisse Zeit in den Sog der curriculumtheoretischen Lernzielorientierung und ihrer kurzschlüssigen Ausrichtung auf – wenn auch unter »kritischen« Vorzeichen – handlungspraktische Verwertbarkeit.<sup>21</sup> Jedoch riss, wie Karl Ernst Nipkow zu Recht bemerkt hat, in der Religionspädagogik die bildungstheoretische Spur nie völlig ab.<sup>22</sup> Inwieweit dafür theologische Gründe zu veranschlagen sind, wird noch zu erörtern sein. Jedenfalls darf der religionspädagogische Diskurs für sich in Anspruch nehmen, dass sein Rekurs auf den Bildungsbegriff dessen erziehungswissenschaftlicher Renaissance vorauslief.

Die PISA-Studien<sup>23</sup>, seit 2001 für die Hochkonjunktur des – wie auch immer missverstandenen – Bildungsthemas und zugleich für den Boom der empirischen Bildungsforschung seit nun fast zwanzig Jahren maßgeblich verantwortlich, sind selbst hinsichtlich ihres Bildungsverständnisses durchaus ambivalent. Die von

---

<sup>20</sup> FRIEDRICH SCHWEITZER, Bildung als Dimension der Praktischen Theologie; in: DERS. (Hg.), Bildungsauftrag (Anm. 18), 269 f.

<sup>21</sup> Nicht zuletzt HANS-BERNHARD KAUFMANN hat schon früh auf diese Problematik hingewiesen: Vgl. DERS., Zum Stand der religionspädagogischen Diskussion; in: EvErz 2/1973, 81–97.

<sup>22</sup> KARL ERNST NIPKOW, Bildung in einer pluralen Welt, Bd. 2: Religionspädagogik im Pluralismus, Gütersloh 1988, 101.

<sup>23</sup> JÜRGEN BAUMERT U. A., PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Deutsches PISA-Konsortium, Opladen 2001.

PISA angezielten Bildungsstandards<sup>24</sup> folgen zwar einem Kompetenzbegriff mit handlungspraktischem Akzent, der aber weniger an außerschulischen Verwertungssituationen und darauf ausgerichteten Qualifikationen orientiert ist als an den spezifischen Rationalitätsmustern der schulischen Fächer und ihrer jeweiligen wissenschaftlichen »Domänen«, und zwar anwendungspraktisch vermittelt mit lebensweltlichen Gebrauchskontexten. Anders gesagt: Das »literacy«-Konzept von PISA zielt – wie mit Blick auf die Diskussion um »Kompetenzorientierung« noch genauer zu zeigen sein wird – auf *fachlich begründete* Kompetenzen bei den lernenden Subjekten und nicht auf prognostisch ermittelte Qualifikationsanforderungen. Zugleich sollen damit stofflich-material definierte Lehrpläne verabschiedet werden. Es wird noch darauf zurückzukommen sein, inwieweit diese grundlegende Umstellung sowohl in der Steuerung als auch in der Qualitätsmessung schulischer Bildung auch für religiöse Bildung bedeutsam ist, verbunden mit der Frage, ob die zielperspektivische Umstellung von Qualifikationen auf Kompetenzen und auf die Evaluation von Schulleistungen statt Schülerleistungen gelingt.

Dem Bildungsbegriff kann nun kaum noch jener elitäre Dünkel kultureller Eliten angehängt werden, wie es in Deutschland im 19. Jahrhundert möglich geworden war. Diese Verbindungslinie ist abgerissen. Weitgehend obsolet geworden ist auch die unselige Unterscheidung zwischen materialer und formaler Bildung, die in Deutschland seit der Einführung des Abiturs im 19. Jahrhundert mit dem Glauben zusammenhing, Bildung erkenne man an Wissensbeständen, und Gebildete und Ungebildete seien aufgrund eines Zertifikats unterscheidbar. Die Klage mag berechtigt sein, dass die starke Steigerung gymnasialer Schulabschlüsse mit gewissen Niveauverlusten erkaufte wurde. Aber Bildung ist trotz der in Deutschland oft beklagten sozialen Selektivität des Schulsystems kein soziales Schichtprädikat mehr – so sehr man auch in mancher Hinsicht den Untergang dessen, was einst »Bildungsbürgertum« hieß, bedauern mag. Und kein Weg führt mehr zurück zu einem weltanschaulich aufgeladenen Kanon materialer Bildungsgüter.

Freilich: Im kritischen Blick auf die Ökonomisierung und Bürokratisierung der Bildungsinstitutionen für die »Erneuerung dessen« zu plädieren, »was man als humanistische Substanz unseres Bildungswesens bezeichnen könnte«<sup>25</sup>, evoziert Ideologieverdacht mit der Gegenfrage, ob wir angesichts der »Tendenz zu einer rein funktionalistischen, nur auf die Logik bestehender Handlungssysteme bezogenen Reduktion des Verständnisses von Bildung [...] überhaupt über die Fähigkeit zu radikalen, gegebene Strukturen überschreitenden und sie

<sup>24</sup> Vgl. das sog. Klieme-Gutachten: BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hg.), Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, Bonn 2003.

<sup>25</sup> JULIAN NIDA-RÜMELIN, Das hat Humboldt nie gewollt; in: Die Zeit Nr. 10/03.03.2005, 48.