

Bernd Schröder /
Moritz Emmelmann (Hg.)

Religions- und
Ethikunterricht
zwischen Konkurrenz
und Kooperation



Bernd Schröder / Moritz Emmelmann (Hg.)

Religions- und Ethikunterricht
zwischen Konkurrenz und Kooperation

Vandenhoeck & Ruprecht

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-7887-3309-4

Weitere Angaben und Online-Angebote sind erhältlich unter:
www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com

© 2018, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG,
Theaterstr. 13, D-37073 Göttingen/

www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Umschlaggestaltung: Andreas Sonnhüter, Niederkrüchten
Satz: Dorothee Schönau

Inhalt

Bernd Schröder / Moritz Emmelmann
Einleitung..... 9

Zeitdiagnose

Christian Polke
Ein Zeitalter gesteigerter ethischer und religiöser Reflexivität?
Ethische und religiöse Bildung in pluraler Schule und Gesellschaft..... 15

Rainer Merkel / Till Warmbold
Religions- und Ethikunterricht im Alltag der Schule..... 37

Fachwissenschaftliche Perspektiven

Holmer Steinfath
Philosophische Ethik zwischen Reflexion und Orientierung 55

Bertram Schmitz
Was kann und sollte Religionswissenschaft in der
Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für die Fächer
»Religion« und »Ethik« leisten? 71

Fachdidaktische Perspektiven

Klaus Blesenkemper
Didaktische Konzepte für den Ethikunterricht in der Schule 85

Bernhard Grümme
Ethisches Lernen im Kontext des Religionsunterrichts
Ansätze und Herausforderungen..... 111

Hans-Bernhard Petermann
Religion als Thema im Philosophie- und Ethik-Unterricht 129

Moritz Emmelmann

Perspektivenwechsel

Überlegungen zur Leistungsfähigkeit einer Leitmetapher für die religionspädagogische Auseinandersetzung mit religiöser und weltanschaulicher Pluralität 145

Exemplarische Themen im Fokus

Birte Platow

Sterben und Tod als Themen von Ethik und Religionsunterricht 159

Traugott Jähnichen

Wirtschaftsethik als Thema des Ethik- und des Religionsunterrichts 185

Positionen

Kerstin Gäfgen-Track

Der konfessionelle Religionsunterricht und das Fach »Werte und Normen« bzw. »Ethik«
Das grundgesetzliche Gebot der Religionsfreiheit in der Schule 203

Jörg-Dieter Wächter

Religionsunterricht und »Werte und Normen«
Die Position der römisch-katholischen Bistümer in Niedersachsen 213

Gesine Fuß

Das Verhältnis von Ethik- und Religionsunterricht aus der Sicht des Fachverbands Ethik 225

Peter Tauber

Die Zukunft des Religions- und Ethikunterrichts in der Schule und deren gesellschaftliche Relevanz aus Sicht der CDU Deutschlands 233

Kerstin Griese

Die Zukunft des Religions- und Ethikunterrichts in der Schule und deren gesellschaftliche Relevanz aus Sicht der SPD 237

Volker Beck

Die Zukunft des Religions- und Ethikunterrichts in der Schule und deren gesellschaftliche Relevanz
Diskussionsbeiträge und programmatische Vorstellungen der Partei »Bündnis 90/Die Grünen« 243

Zuordnungen in der Praxis

Carolin Simon-Winter / Burkhard Rosskothen

»Verschiedenheit achten – Gemeinschaft stärken«
Ein dialogisches Unterrichtsprojekt für den Religions- und
Ethikunterricht..... 253

Rainer Merkel / Lieselotte Lieberknecht / Svenja Haase

Verschiedene Perspektiven zur Sterbehilfe?
Ein Unterrichtsexperiment im Sinne einer kooperativ-dialogischen
Fächergruppe Religion und Ethik / Werte und Normen..... 269

Beate Großklaus

»Ein Hoch auf uns«
Multireligiöse Feiern an Schulen, gestaltet von und für religiös
heterogene(n) und nicht-religiöse(n) Schülerinnen und Schüler(n) ... 281

Konzeptionelle Zuordnungen

Friedrich Schweitzer

Religionsunterricht und Ethikunterricht: Gegen-, Neben- oder
Miteinander? 301

Vivienne Baumfield

Curriculum Making in the (Dis)United Kingdom
The Impact of Global Trends, National Contexts and Local
Circumstances on Religious and Moral Education in Schools 317

Christine Lehmann / Martin Schmidt-Kortenbusch

Brücken zwischen den Fächern »Religion« und
»Werte und Normen« bauen!
Konturen eines Begegnungslernens im dialogorientierten
Religionsunterricht..... 333

Bernd Schröder

Religions- und Ethikunterricht – eine Fächergruppe? Ein Plädoyer..... 355

Autorinnen und Autoren 377

Bernd Schröder / Moritz Emmelmann

Einleitung

Religionsdidaktik hat sich in den letzten Jahren in hohem Maße vom Blick auf die Schülerinnen und Schüler leiten lassen und sich dabei auf drei Personengruppen konzentriert,

- auf diejenigen, die am evangelischen oder katholischen Religionsunterricht herkömmlicher Prägung teilnehmen und im Licht empirischer Forschung zunehmend in ihrer Heterogenität erkennbar wurden: Konzepte wie Kindertheologie oder inklusive Religionsdidaktik versuchen darauf konstruktiv zu reagieren.
- auf konfessionsverschiedene Schülerinnen und Schüler, die de jure in benachbarten Fächern, de facto aber nicht selten in einer Lerngruppe unterrichtet werden: Konfessionelle Kooperation oder didaktischen Anregungen für den Perspektivenwechsel sind diesbezüglich entwickelt worden.
- auf verschieden religiöse Kinder und Jugendliche, die vielerorts in Ermangelung jüdischen, islamischen, alevitischen o.ä. Religionsunterrichts an einer christlich-konfessionellen Lesart des Religionsunterrichts teilnehmen: Konzepte des interreligiösen Lernens suchen dem zu entsprechen.

Die wachsende Zahl konfessionsloser Schülerinnen und Schüler hat dabei ebenfalls immer wieder Beachtung gefunden, wurde aber nicht mit vergleichbarer didaktischer Kreativität, Dringlichkeit und konzeptioneller Logik thematisiert – Ausnahmen bestätigen die Regel.

Zusammen mit den *didaktischen* Folgerungen, die aus der Veränderung der Schülerschaft zu ziehen sind, hat die Theorie des Religionsunterrichts immer auch *organisatorische* Implikationen diskutiert: Wiederrum standen die inklusive Öffnung des Religionsunterrichts, die konfessionelle Kooperation vornehmlich zwischen evangelischer und katholischer Religion und die Entwicklung des Religionsunterrichts zu einem interreligiös dialogischen Fach im Mittelpunkt der Debatte. Das Verhältnis des Religions- zum Ethikunterricht blieb in eigentümlicher Weise im Schatten – obwohl ethische Fragen in der gesellschaftlichen Debatte, aber auch im Religionsunterricht selbst erhebliches Gewicht haben, obwohl mit der Zahl konfessionsloser Schüler das Teilnehmerpotential des Ethikunterrichts wächst, obwohl der Ethikunterricht das daseins- und wertorientierende Fach ist, das am häufigsten neben dem

evangelischen und/oder katholischen Religionsunterricht angeboten wird und folglich in vielen Schulen am ehesten Regelungsbedarf im Blick auf ihr Miteinander evoziert.

Um eine Zahl ins Spiel zu bringen: Im bevölkerungsreichsten Bundesland, Nordrhein-Westfalen, nahmen im Schuljahr 2016/17 an allen allgemeinbildenden Schulen zusammen genommen 875.156 Schülerinnen und Schüler am römisch-katholischen und 674.776 am evangelischen Religionsunterricht teil (zum Vergleich: Islamkunde: 6.730 / Islamische Religionslehre: 20.274, jüdischer RU: 454, orthodoxer RU: 404 / syrisch-orthodoxer RU 1.512, alevitischer RU: 168), das Ersatzfach »Praktische Philosophie« belegten 206.929 Schülerinnen und Schüler (»Philosophie« als Oberstufenfach weitere 100.311).¹

Diese Beobachtungen gaben Anlass zu einer Ringvorlesung zum Thema »Religions- und Ethikunterricht zwischen Konkurrenz und Kooperation«, die im Wintersemester 2016/17 an der Theologischen Fakultät der Georg-August-Universität Göttingen stattfand. Die Beiträge leuchten verschiedene Facetten der Thematik aus:

Den Auftakt bildet die Einzeichnung der Fragestellung in die gesellschaftliche Großwetterlage sowie in die konkreten schulischen Konstellationen. Der theologische Ethiker *Christian Polke* (Göttingen) fragt nach der ethischen Signatur unserer Lebenswelt, beleuchtet den Stellenwert öffentlicher Diskurse zu ethischen Fragen und die Anforderungen, die sich daraus für die Behandlung ethischer Reflexionsaufgaben in der Schule, sei es im Religions-, sei es im Ethikunterricht, ergeben. Mit *Rainer Merkel* (Göttingen) und *Till Warmbold* (Hannover) diskutieren Fachleiter für »Evangelische Religion« und »Werte und Normen« die Zuordnung und Abstimmung dieser Fächer exemplarisch bezogen auf die niedersächsischen Gegebenheiten.

Anschließend kommen fachwissenschaftliche und fachdidaktische Gesichtspunkte zur Sprache: Der Philosoph *Holmer Steinfath* (Göttingen) thematisiert Erfordernisse ethischer Reflexion und Bildung aus philosophischer Sicht, der Religionswissenschaftler *Bertram Schmitz* (Jena) behandelt das Potential seines Faches in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern sowohl des Religions- als auch des Ethikunterrichts – beide weisen u.a. die Komplexität und Unabschließbarkeit, aber auch die Elementarisierbarkeit entsprechender Reflexionen aus. In einem Durchgang durch einschlägige didaktische Konzepte sichtet zunächst der Philosophiedidaktiker *Klaus Blesenkemper* (Münster) eine Auswahl didaktischer Zugänge für den schulischen Ethikunterricht. Der

¹ Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen: Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2016/17: Statistische Übersicht Nr. 395 (Stand: 21. März 2017), 79f. (www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/Schulstatistik/Amtliche-Schuldaten/Quantita_2016.pdf, zuletzt eingesehen am 15.8.2017).

katholische Religionsdidaktiker *Bernhard Grümme* (Bochum) widmet sich jüngeren Ansätzen und Herausforderungen ethischen Lernens im Religionsunterricht und der Philosophiedidaktiker *Hans-Bernhard Petermann* (Heidelberg) beleuchtet analog dazu den Umgang mit »Religion« im Ethikunterricht. *Moritz Emmelmann* (Göttingen) diskutiert die Figur des »Perspektivenwechsels« im Blick auf ihre Leistungskraft beim Umgang mit anderen Religionen und Weltanschauungen im Religions- und Ethikunterricht.

Didaktische Differenzen zwischen beiden Fächern kommen sodann anhand zweier exemplarischer Themen zur Darstellung: Während sich die evangelische Religionspädagogin *Birte Platow* (Augsburg) dem individuellethischen Thema »Sterben und Tod« zuwendet, fragt der theologische Sozialethiker *Traugott Jähnichen* (Bochum) nach »Wirtschaftsethik« als möglichem, wenngleich selten aufgegriffenen Thema von Religions- (und Ethik-)unterricht.

Das Verhältnis von Religions- und Ethikunterricht stellt sich indes keineswegs nur als ein fachwissenschaftliches, didaktisches oder schulpraktisches Thema dar, es ist zugleich Gegenstand schulpolitischer Positionierungen: In diesem Sinne kommen hier sowohl die Position der Konföderation Evangelischer Kirchen in Niedersachsen – vertreten durch deren Präsidentin, Oberkirchenrätin Dr. *Kerstin Gäfgen-Track* (Hannover) – als auch diejenige der römisch-katholischen Kirche im Bistum Hildesheim – vertreten durch den Leiter der dortigen Hauptabteilung »Bildung«, Dr. *Jörg-Dieter Wächter* – zu Wort. Zudem stellt der »Fachverband Ethik« durch seine Vorsitzende, *Gesine Fuß* (München) die eigenen Leitvorstellungen vor. Unter den politischen Parteien haben sich auf Anfrage an fünf von ihnen drei bereitgefunden ihre Position zu Fragen ethischer und religiöser Bildung in der Schule zu entfalten – dankenswerterweise umreißen *Peter Tauber* (CDU), *Kerstin Griese* (SPD) und *Volker Beck* (Die Grünen) die Position ihrer Parteien.

Während die Schulgesetze der Länder die Koexistenz von Religions- und Ethikunterricht vorsehen und es bei deren Ausgestaltung bewenden lassen, stehen Schulen vor der Herausforderung, das Nebeneinander konstruktiv in ein Miteinander zu verwandeln. Drei Praxisprojekte, denen dies gelungen ist – zwei aus dem Bereich der unterrichtlichen Arbeit, ein weiteres aus dem Feld des Schullebens – werden hier von denjenigen beschrieben, die diese Projekte konzeptionell verantworten und gelingend gestalten: *Rainer Merkel*, *Lieselotte Lieberknecht* und *Svenja Haase* (Göttingen), *Carolin Simon-Winter* und *Burkhard Rosskoth* (Offenbach) sowie Schuldekanin Dr. *Beate Großklau* (Heidelberg).

Vier abschließende Beiträge widmen sich den theoretischen Optionen der Zuordnung beider Fächer und deren praktischen Konsequenzen

zen: Der evangelische Religionspädagoge *Friedrich Schweitzer* (Tübingen), u.a. langjähriger Vorsitzender der Kammer der EKD für Bildung und Erziehung, Kinder und Jugend, wirbt für deren Kooperation, die britische Pädagogin *Vivienne M. Baumfield* (Exeter/England), Herausgeberin des namhaften »British Journal of Religious Education«, schildert die Rolle ethischer Bildung im Rahmen des »multi-faith approach« von Religionsunterricht und Schule in England und Wales, und der evangelische Religionspädagoge *Bernd Schröder* (Göttingen) greift neuerlich auf das in den 1990er Jahren diskutierte Modell der Fächergruppe zurück, um Kooperation und Abgrenzung der Fächer näher zu bestimmen. *Christiane Lehmann* und *Martin Schmidt-Kortenbusch* (Braunschweig) entwerfen eine organisatorische, didaktische und thematische Agenda für den Dialog zwischen Religions- und Ethikunterricht.

Den Leserinnen und Lesern stehen somit mannigfaltige Anregungen zu Gebote, um die unterschiedlichen Fachlogiken, aber auch Gemeinsamkeiten von Religions- und Ethikunterricht nachzuvollziehen und sich durch Beispiele und systematische Bestimmungen auf ein konstruktives Miteinander beider Fächer einzustellen – die Herausgebenden und die meisten der Beiträgerinnen und Beiträger eint die Überzeugung, dass Religions- und Ethikunterricht nicht ineinander aufgehen, aber auch nicht beziehungslos nebeneinander stehen sollten: In einer pluralen Gesellschaft wie Schule ist es nicht zuletzt um der Schülerinnen und Schüler willen wichtig, die Unterschiede für Dialog wie Zusammenarbeit fruchtbar zu machen – Differenz ist kein Makel, sondern ein Gewinn, sowohl in unserer Lebenswelt als auch im Kontext schulischer Bildung, allerdings ein Gewinn, der sensible Wahrnehmung, Wertschätzung und Ambiguitätstoleranz erfordert.

Möglich wurden die Vorlesungsreihe wie die vorliegende Publikation im materiellen Sinne durch Mittel der Theologischen Fakultät und vor allem der Evangelisch-Lutherischen Landeskirche Hannovers. Für diese Unterstützung danken wir. Darüber hinaus sei den Referentinnen und Referenten der Vorlesungsreihe sowie den weiteren Autorinnen und Autoren herzlich Dank gesagt für ihre Beiträge, nicht zuletzt dem Team des Lehrstuhls für Praktische Theologie mit Schwerpunkt Religionspädagogik. Schließlich danken wir Herrn Ekkehard Starke für die Aufnahme des Bandes in das Verlagsprogramm und Frau Dorothee Schönau für dessen umsichtige Formatierung.

Göttingen, März 2018

Bernd Schröder und Moritz Emmelmann

Zeitdiagnose

Christian Polke

Ein Zeitalter gesteigerter ethischer und religiöser Reflexivität?

Ethische und religiöse Bildung in pluraler Schule und Gesellschaft*

Zeitalter auszurufen hat mittlerweile einige Konjunktur, nicht nur in den Geistes- und Sozialwissenschaften, sondern sogar unter naturwissenschaftlichen Kollegen. Man spricht dann nicht mehr nur von *A Secular* oder *Global Age*¹, den Chancen und Gefahren des *Digital Age*, sondern meint sogar die Periodisierung der Erdgeschichte korrigieren zu müssen und nunmehr das *Anthropozän* auszurufen. Demgegenüber ist es wohlthuend, dass der etwas sperrige Titel meines Beitrags die Suggestivkraft solch zeitgeschichtsphilosophischer Programmformeln schon von vornherein unterläuft. Ein Zeitalter gesteigerter ethischer und religiöser Reflexivität, darum soll es im Folgenden gehen und eben auch darum, ob diese Beobachtung überhaupt auf die Realitäten, in denen wir uns bewegen, zutrifft.

Dabei wird der Standpunkt, von dem aus ich mich den damit verbundenen Fragen widmen werde, derjenige der Systematischen Theologie, genauer der theologischen Ethik, sein. Wenn man so will, werde ich mich in *hermeneutischer Perspektive* an ein paar Vorübungen im Bereich der *Prolegomena zu einer Bildungsethik* versuchen. Der vorläufige und tastende Charakter meiner Ausführungen ist neben anderem auch dem Umstand geschuldet, dass hier insbesondere evangelische Ethik noch in einigem aufzuholen hat.² So wird der Tenor meines Beitrags vornehmlich im Nachzeichnen und Analysieren von ein paar grundsätzlichen Beobachtungen zu *Rolle und Aufgabe von Bildung*, genauer von *religiöser und ethischer Bildung*, bestehen, wie sie in den keineswegs nur institutionellen Netzen unserer Lebenswelt stattfindet, jedoch im Besonderen nach wie vor und zuvörderst am *institutionellen Ort der Schule*. Dabei

* Eröffnungsvortrag der Vorlesungsreihe »Religions- und Ethikunterricht zwischen Konkurrenz und Kooperation« an der Theologischen Fakultät der Georg-August-Universität Göttingen, am 27. Oktober 2016 in Göttingen.

¹ Zu Konjunktur und Schwierigkeiten mit der Globalisierungskategorie siehe jetzt: Jürgen Osterhammel, *Globalisierungen*, in: *ders.*, *Die Flughöhe der Adler. Historische Essays zur globalen Gegenwart*, München 2017, 12–41. Viele der kritischen Bemerkungen über den Nutzen von Globalkategorien lassen sich auch auf andere Begriffe übertragen.

² Bildungsethik erschöpft sich, wie hoffentlich gleich noch deutlicher werden wird, weder in Fragen von Bildungsgerechtigkeit noch in den eher professionsbezogenen Überlegungen zur Pädagogischen Ethik. Genau in dieser Vereinseitigung sehe ich u.a. das angemahnte Desiderat.

stellt das vorläufig diagnostizierte Phänomen gesteigerter Reflexivität nicht nur eine deskriptive Beschreibung von beobachtbaren Prozessen und Phänomenen, sondern nicht minder eine ethische und politische Herausforderung dar, die wiederum zu bildungstheoretischer Reflexion Anlass gibt.

Mein erster Punkt gilt darum dem, was sich hinter der sperrigen Formel von der gesteigerten Reflexivität an *Herausforderungen* verbergen könnte (1.). Danach will ich mich der Frage widmen, was wir eigentlich unter *religiöser* bzw. *ethischer Bildung* verstehen sollen (2.). Darauf folgt der Versuch einer Skizze zu einer *Ethik der Reflexivität*, wie sie in besonderer Weise Bildungsprozessen inhärent sein sollte und die im Kern um *differente Formen von Urteilskraft* kreist (3.). Schließlich ist am Ende auf den gesellschaftspolitischen Subtext vieler bildungspolitischer und -ethischer Debatten kurz zu sprechen zu kommen (4.). Eine letzte Vorbemerkung betrifft die Grenzen des hier Dargelegten. Wenngleich vor allem mit Blick auf den zweiten Punkt eine Standortbestimmung von *Schule als basaler Institution eines Bildungs- und Erziehungssystems im Kontext moderner Gesellschaften* vorgenommen wird, so bedürfte doch das Verhältnis von Schule und gesellschaftlicher Umwelt, deren Verflechtungen und Abgrenzungen zu anderen institutionellen Arrangements und sozialen Settings, die wir unter dem Titel »Gesellschaft« subsumieren, einer genaueren Analyse. Diese muss einer anderen Gelegenheit vorbehalten bleiben.

1. »Reflexivität« – eine Signatur moderner Wissens- und Kommunikationsgesellschaften

Reflexivität in einem elementaren Sinne kennzeichnet die menschliche Lebensform an sich. Das gilt, wie wir aus evolutionsanthropologischer Sicht wissen, sowohl was die Entwicklung kognitiver als auch diejenige moralischer und kulturell-sprachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten betrifft. Die einschlägigen Untersuchungen, etwas des Leipziger Anthropologen und Verhaltensforschers Michael Tomasello, haben auf eindrückliche Weise gezeigt, dass die mit der *menschlichen Lebensform* generell gegebenen Möglichkeiten *geteilter, versachlichter* und damit *verobjektivierter Intentionalität* und *Kooperation* die *humanspezifischen Grundlagen menschlicher Kulturen, Sprachen und Moralen* darstellen.³ Unter Reflexivität lassen sich diese Grundlagen deswegen fassen, weil sie in struktureller Weise verdeutlichen, wie Menschen als kulturelle Lebewesen symbolisch strukturierte Medien- und Ausdrucksformen sowie Techniken benötigen und sich ihrer bedienen, um sich über sich *selbst*, über *andere* und über die *Welt*, in der sie miteinander *gemeinsam leben, verständigen* zu können. Kommunikation als diejenige Form, die mehr als nur Sprache meint, ist das Medium, in dem wir überhaupt etwas so begreifen und dann auch verstehen können, dass wir es an nachfolgende

³ Zur ersten Orientierung vgl.: *Michael Tomasello, Warum wir kooperieren*, Frankfurt a.M. 2010, sowie jüngst: *ders., Eine Naturgeschichte der menschlichen Moral*, Berlin 2016.

Generationen in Form gespeicherter Wissensbestände und codierter Erfahrungsberichte weitergeben können. *Kommunikation* aber setzt immer schon *Kultur* frei, weil beide Größen nichts anderes meinen, als über *Umwege* und *Distanzierungen* zu *sich* und den *anderen*, zur *Welt* und womöglich sogar zu einem *göttlichen Ganzen* zu gelangen. Dieser Grundzug deutet sich schon in der lateinischen Herkunft von *re-flectere* an; ein Wort, das in seiner Grundbedeutung ursprünglich »umwenden« im Sinne von zurückbeugen meinte. Damit wird ein *Richtungssinn* vorgedacht, der sich im *Substantivum* der Reflexivität erhält: In der Reflexion geht es darum, auf etwas noch einmal zurückzukommen, was freilich voraussetzt, dass man sich, um auf etwas zurückkommen zu können, zunächst einmal davon entfernt hat. In anderen Worten, Reflexivität kann deswegen als ein Grundwort aller, nicht nur von vermeintlich so modernen und aufgeklärten Kulturen und Lebensweisen gelten, weil mit ihr auf ein *wesentliches Merkmal unseres Selbst- und Weltumganges* rekurriert wird: *Kultur ist*, wie der Philosoph *Hans Blumenberg* einmal treffend formuliert hat, ein *Bündel von Praktiken, Einstellungen und Settings von Umwegen*.⁴ *Kultur* basiert maßgeblich auf *Distanz* und dem dadurch gewonnenen *Freiheitsraum*.

Wenn nun gilt, dass alle kulturellen Praktiken letztlich Formen von Umwegen darstellen, dann gilt dies erst recht und in noch gesteigertem Maße für das, was wir unter Bildung verstehen können. Nochmals am Paradigma der Kommunikation veranschaulicht: Wir kommunizieren nicht einfach dadurch, dass wir als Sprecher – dem Modell von Sender und Empfänger folgend – Informationen übermitteln und austauschen. Dies stimmt schon für den einfachsten Sprechakt nicht.⁵ Vielmehr bemühen wir uns um *Übermittlung und Austausch von Nachrichten, Vermittlung von Wissen*, gegebenenfalls auch um *Verständigung* untereinander dergestalt, dass wir uns mit Anderen über das, worüber gesprochen wird, und durch das Medium, in dem wir kommunizieren, als *Gesprächspartner erfahren*. Ganz elementar funktioniert (sprachliche) Wissensaneignung im Umweg über den Fokus auf eine gemeinsame Sache, die es erlaubt, von jeder Seite des Kommunikationsaktes her, zum Anderen und in der Rückwendung dann auch zu sich selbst zu gelangen.⁶ In

⁴ Vgl. etwa *Hans Blumenberg*, *Die Sorge geht über den Fluß*, Frankfurt a.M. 1987, 137: »Kultur besteht in der Auffindung und Anlage, der Beschreibung und Empfehlung, der Aufwertung und Prämierung der Umwege.«

⁵ In evolutionärer Perspektive überzeugend: *Merlin Donald*, *Origins of the Modern Mind. Three Stages in the Evolution of Culture and Cognition*, Cambridge (Ma.) 1991.

⁶ Dass es eben der gemeinsame Aufmerksamkeitsfokus ist, der die Bedingung für die *Sprachlichkeit* und damit *Bildsamkeit* – im Sinne von *Bildungsfähig- wie -bedürftigkeit* – des Menschen darstellt, hat jüngst noch einmal *Charles Taylor* herausgestellt. Vgl. *Charles Taylor*, *Das sprachbegabte Tier. Grundzüge des menschlichen Sprachvermögens*, Berlin 2017, v.a. 102ff.

diesem Sinne eignet allen Lern- und Bildungsprozessen, sofern es ihnen nicht einfach um Internalisierung von Stoffbeständen geht, ein Zug von »Reflexivität«.

Was aber meint dann die Rede von gesteigerter Reflexivität, wie sie unser Zeitalter kennzeichnen soll? Hier geht es nicht mehr um die gerade gemachten, prinzipiellen und deswegen abstrakt gehaltenen Überlegungen zur Eigenart der humanen Lebensform. Vielmehr handelt es sich hierbei um eine mit empirischen Fakten unterfütterte und mit geschichtlichen Vergleichen *rekonstruierte Selbstbeschreibung unserer Lebens- als Handlungsgegenwart*. An erster Stelle dürfte hier das Faktum stehen, dass wir es auf allen Gebieten von Sachverhalten, Wissensbeständen, Sozial- und Kommunikationsformen und -foren mit einer *rasanten und beschleunigten Zunahme von Komplexität* zu tun haben. Um nur das einschneidendste Beispiel zu erwähnen: Der *digitale Wandel* führt nicht nur zu einem neuen Umgang mit Wissen, sondern er fördert und fordert auch andere und neuartige Kommunikationsstile, wie sie sich in sozialen Netzwerken formieren. Damit *entgrenzen* sich sprichwörtlich in *Zeit und Raum die herkömmlichen Öffentlichkeitsräume*, und zwar nicht dergestalt, dass sie verlustig gehen, sondern dass sie durchzogen und umgriffen werden von den *neuen fluideren Kommunikations- und Öffentlichkeitsformen*. Jede Lehrerin und jeder Lehrer weiß darum, wenn er im Unterricht den gemeinsamen Fokus der in leiblicher Kopräsenz versammelten Klasse aufrechterhalten will und dabei zugleich in Konkurrenz zur Aufmerksamkeitsökonomie einer digital durchgängig vernetzten Schülerschaft über die Grenzen der Klassen- und Schulräume tritt; was freilich durchaus gelingen kann. Damit verbunden sind nun *Gestalttransformationen von Wissensbeständen*, die ebenfalls zu einer gesteigerten Form von Komplexität führen. Mit den fluideren Formen von digitaler Öffentlichkeit verbunden ist nämlich nicht nur die zunehmende Dominanz multimedialer Kommunikationsstile, sondern auch das, was ich als *Eventualisierung* kennzeichnen möchte. Darunter soll die *gezielte Steuerung von Aufmerksamkeit auf episodenhafte Ereignisse, Momente, Informationsbruchstücke* verstanden werden, die entweder bewusst inszenierte oder faktisch angesichts immenser Barrieren vollzogene Abkehr von langatmiger, sequentiell-diskursiver Aufbereitung von Wissensbeständen und Informationsflüssen. Diese Beobachtungen sind nicht einfach als larmoyante Kulturkritik zu verstehen, sondern zielen auf einen Punkt, den ich als eine Grundsignatur eines Zeitalters gesteigerter Reflexivität verstehen möchte, nämlich den der *medial inszenierten und durchgestalteten Pluralität*.

Pluralismus kann demnach als eine Signatur unserer gegenwärtigen Wissens- und Kommunikationsgesellschaften gelten. Dabei lassen sich verschiedene Formen oder Arten von Pluralismus unterscheiden. Alle, vornehmlich die beiden, die ich zuletzt nennen werde, stehen auch im

Zentrum vieler Beiträge zur religionspädagogischen Lage der Gegenwart. Die erste Form von Pluralismus ist für jede Demokratie schlechterdings notwendig. Sie zielt auf die *Pluralität an politischen Mustern und Überzeugungen*. Mit ihr verbunden ist häufig eine *Pluralität*, die sich *in moralischer Hinsicht* zur Sprache bringt und dabei bei einigen Themen entlang der politischen Frontlinien verläuft, oftmals aber – und das ist ebenfalls ein Anzeichen von gesteigerter Komplexität, die es zu reflektieren gilt – auch quer zu ihnen zu stehen kommt. Die beiden anderen Formen von Pluralismus aber, die insbesondere in den Standortbestimmungen von Religions- und Ethikunterricht zur Sprache gebracht werden – so auch in der unlängst (2014) erschienenen EKD-Denkschrift »*Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule*« – betreffen die kulturellen und die religiös-weltanschaulichen Dimensionen. Dabei zeigt sich, dass die moralische Seite des Pluralismus zumindest auch und oftmals in unterschiedlichen kulturellen und religiösen Traditionsformen ihre Verwurzelung findet. Unter *kulturellem Pluralismus* ist die Tatsache zu verstehen, dass wir nicht mehr in Gesellschaften mit relativ homogener Bevölkerungsstruktur leben, sondern in unseren Lebenswelten mit einer Vielzahl an unterschiedlichen Lebensformen konfrontiert sind, die durch die stetige und weiter ansteigende Migration noch zunehmen wird. Damit verbunden, aber analytisch davon zu unterscheiden, ist schließlich der *religiös-weltanschauliche Pluralismus*. In Deutschland hat insbesondere dieser Gesichtspunkt die Frage geleitet, ob der konfessionelle Religionsunterricht, wie er fast natürlich der bi-konfessionellen Verfasstheit der alten Bundesrepublik (West) entsprang, mit der starken Pluralisierung des religiösen Feldes überhaupt noch mithalten kann. Denn die öffentliche Präsenz einer Vielfalt von Religionsgemeinschaften verändert auch das gesellschaftliche Bewusstsein und öffentliche Bild von der Relevanz von Religion. Die Debatten über das Verhältnis von Ethik- und Religionsunterricht – in welcher Gestalt auch immer – sind im Wesentlichen von diesem Subtext geprägt.⁷ Für meine Ausführungen ist allerdings ein anderer Punkt von entscheidender Bedeutung: Alle bislang erwähnten Formen von Pluralismus werden in ihrer Gestalt noch einmal komplexer, weil der anfangs skizzierte *mediale Pluralismus* quer zu den durch sachliche Kriterien strukturierten Frontlinien liegt. Zieht man das zuvor über die Eigenart von Reflexivität Vermutete hinzu, so lässt sich in der Tat von einem Zeitalter gesteigerter Reflexivität sprechen, da eine der gravierendsten Folgen von digitalen Kommunikationsstilen mit ihrer

⁷ Eine instruktive Aufarbeitung der Auseinandersetzung im Bundesland Berlin, die auch Konsequenzen für die generelle Debatte um den Ort und die Verankerung religiöser Bildung am Ort der Schule zieht, haben vorgelegt: *Wilhelm Gräß / Thomas Thieme, Religion oder Ethik? Die Auseinandersetzung um den Ethik- und Religionsunterricht in Berlin*, Göttingen 2011.

Ausrichtung auf *Eventualisierung* und *Hybridisierung* die fortwährende Verwischung, um nicht zu sagen Entdifferenzierung traditioneller Positionen und Verortungen darstellt. Klare Grenzziehungen der jeweiligen religiösen, moralischen, politischen und kulturellen Akteure scheinen kaum mehr möglich. Darüber hinaus darf nicht vergessen werden: Jede Form neuer Pluralisierung öffnet auch den Spielraum für neue soziale Differenzierungen und fördert zugleich – angesichts der ökonomischen Kontexte, in die sie inbegriffen ist – neue Formen von sozialen Ungleichheiten. Man kann eben nicht nur von einem *Digital Age* reden, sondern muss auch die möglichen *Digital Divides* ansprechen.⁸

Damit bin ich bei meinem letzten Punkt in Sachen gesteigerter Reflexivität. Wenn das zutrifft, stellt sich die Frage, ob es nicht auch gegenläufige Tendenzen gibt, bei denen durch Entgrenzung unserer Kommunikationsforen ermöglicht wird, dass wir uns trotz aller Differenzierung und Diffundierung dennoch auf einen gemeinsamen Fokus konzentrieren können, vielleicht sogar müssen. Auch dies ließe sich in der Tat behaupten. Was der Soziologe *Ulrich Beck* zeit seines Lebens als »Risiko-« und später dann als »Weltrisikogesellschaft« gekennzeichnet hat, nämlich die immer stärkere Interdependenz, die wir mit Blick auf Risiken und Gefährdungen, die unser diverser Lebenswandel überall auf der Welt zeitigt und dessen Folgen sich noch an den entferntesten Orten abzeichnen, käme hierfür als Beleg infrage.⁹ Wie mit der Digitalisierung eine Globalisierung von Wissens- und Kommunikationsforen und -formen in Echtzeit bewirkt wird, so wächst auch das Wissen um die gemeinsame Gefährdungslage, die zwar auch zuvor schon bestanden haben mag, die aber mangels Echtzeitmedien und multimedialer Streubarkeit kaum je eine so große Wahrnehmungsbreite erreicht hatte. Dass dies ganz und gar nicht-virtuelle Folgen haben kann, bemerken wir in den gegenwärtigen Herausforderungen um Geflüchtete. Damit zeigt sich: Wo die Wahrnehmung der Folgen unseres Handelns und die Möglichkeit gezielterer Kommunikation wächst, steigt auch der politische und

⁸ Mit Axel Honneth und anderen verstehe ich – im Anschluss an Anthony G. William – unter »Digital Divide« die demokratiepolitisch gefährliche Tendenz »einer sozialen Spaltung in der Art des Umgangs mit den neuen Medien, durch die sich die bereits bestehenden Differenzen im Grad der demokratischen Beteiligung nur noch weiter vertiefen könnten« (*Axel Honneth*, *Das Recht der Freiheit. Grundriß einer demokratischen Sittlichkeit*, Berlin 2011, 563), weil das Internet »im Fall seiner politischen Nutzung eine Verlagerung des demokratischen Meinungsaustauschs nach außen, in Gesprächsforen und interaktive Netzwerke hinein, für die Ort und Zeit keine Begrenzungen mehr darstellen« (ebd., 565), bewirken kann. Damit aber werden den klar nach »innen« umgrenzten, rechtlich-politischen Verantwortungsräumen wichtige Ressourcen abgezogen, insbesondere das hohe Gut sozialer Verantwortungsbereitschaft für das eigene Gemeinwesen und aller seiner Mitglieder.

⁹ Vgl. *Ulrich Beck*, *Weltrisikogesellschaft*. Auf der Suche nach der verlorenen Sicherheit, Frankfurt a.M. 2007.

moralische Handlungsdruck. Dabei wäre der Komplexitätssteigerung der Handlungszusammenhänge sodann eine gesteigerte Reflexivität zu ihrer Steuerung und Bewältigung an die Seite zu stellen. Nicht nur neuartige Möglichkeiten der Lebenswissenschaften und biomedizinische Techniken, sondern ebenso sehr das *Wissen um den globalen Handlungs-, damit Einfluss- und Gefährdungsraum* sowie die damit zur Wahrnehmung gebrachten vielfältigen neuen Lebenschancen und Lebensoptionen, nicht zuletzt in religiöser Hinsicht, machen dann auch deutlich, worin die gewachsenen Anforderungen an den Bildungsbereich in einer Wissensgesellschaft bestehen könnten: Nicht mehr nur Moral, sondern eben *Bildung ist ein Preis der Moderne*, um einen Buchtitel Otfried Höffes zu variieren.¹⁰

2. Ethische und religiöse Bildung im Zeitalter gesteigerter Reflexivität

Meine bisherigen Überlegungen galten ganz generell einer Gegenwartsdiagnose in kulturtheoretischer und ethischer Absicht. Sie bezogen zwar den Bildungsbereich mit ein, aber haben ihn nicht unbedingt primär vor Augen gehabt. Das soll sich nun ändern, wenn wir nach den Aufgaben ethischer und religiöser Bildung *am Ort der Schule* fragen wollen. Gleichwohl wäre es vermessend, den schulischen Kontext aus den generellen Beschreibungen der gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen und Tendenzen herauszulösen. Das wäre schon in empirischer Sicht falsch. Es ist aber auch aus systematischen Gründen unbefriedigend. Operiert doch *jede Bildungsethik* und *jede Bildungstheorie* stets zugleich mit einer Ansicht davon, *wie* sich die Schule in *das Setting institutioneller Arrangements und lebensweltlicher Praktiken* einfügt, das wir *Gesellschaft* nennen.¹¹ Schulen lassen sich meiner Auffassung nach – und hier folge ich den Ausführungen des amerikanischen Bildungstheoretikers und Pragmatisten *John Dewey*¹² – als *zukünftige Gesellschaften im embryonalen Zustand* beschreiben.¹³ Das gilt deswegen, da sich in ihr die jetzigen

¹⁰ Vgl. Otfried Höffe, *Moral als Preis der Moderne. Ein Versuch über Wissenschaft, Technik und Umwelt*, Frankfurt a.M. 1993.

¹¹ Das gilt z.B. auch dann, wenn die Schule zum herausragenden Ort von »Resonanz-« bzw. »Entfremdungserfahrungen« und damit zum gesamtgesellschaftlichen Diagnostikum erklärt wird, wie dies faktisch bei Hartmut Rosa geschieht. Vgl. Hartmut Rosa, *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*, Berlin 2016, 402–420.

¹² Die Relevanz Deweys für die pädagogischen Diskussionen sowie das langanhaltende Verschweigen seines Ansatzes in den bundesdeutschen Bildungsdebatten rekonstruiert Jürgen Oelkers in seinem ingeniosen Buch: *Jürgen Oelkers, John Dewey und die Pädagogik*, Weinheim/Basel 2009.

¹³ Dewey spricht in der Einleitung zu seiner wichtigen Schrift »The School and Society« (1900) von der Schule als »a miniature community, an embryonic society« (*John Dewey, The School and Society. The Child and the Curriculum. An Expanded Edition with a new Introduction by Ph.W. Jackson, Chicago/London 1990, 18.*)

gesellschaftlich verantwortlichen Generationen um die Weitergabe des notwendigen und sinnvollen Wissens einerseits, der entsprechenden Fähigkeiten und Fertigkeiten andererseits an die nachfolgende Generation bemühen, derer es bedarf, damit das Zusammenleben nicht nur funktioniert, sondern damit es sich womöglich auch verbessert; was auch immer dies dann konkret bedeuten mag. Umgekehrt muss sich deshalb der soziokulturelle Wandel auch auf die Ausgestaltung des Schullebens auswirken: »The obvious fact is that our social life has undergone a thorough and radical change. If our education is to have any meaning for life, it must pass through an equally complete transformation«, schreibt Dewey seinerzeit und fügt an: »The introduction of active occupation, of nature-study, of elementary science, of art, of history; the relegation of the merely symbolic and formal to a secondary position; the change in the moral school atmosphere, in the relation of pupils and teachers – of discipline; the introduction of more active, expressive, and self-directing factors – all these are not mere accidents, they are necessities of the larger social evolution. It remains but to organize all these factors, to appreciate them in their fullness of meaning, and to put the ideas and ideals involved into complete, uncompromising possession of our school system. To do this means to make each one of our schools an embryonic community life, active with types of occupations that reflect the life of the larger society and permeated throughout with the spirit of art, history, and science.«¹⁴

Die elementare politische Dimension nicht nur von Schule an sich, sondern von Curricula, Schul- und Unterrichtsformen scheint damit klar. Schulen sind aber auch deswegen für moderne Wissens- und Kommunikationszusammenhänge von herausragender Bedeutung, da sie selbst das Produkt der Zunahme von Komplexität und Reflexivität sowie ihrer Wahrnehmung in unseren Lebenszusammenhängen darstellen. Um noch einmal *Dewey* selbst zu Wort kommen zu lassen: »Schulen entstehen, grob gesagt, wenn die sozialen Überlieferungen so verwickelt geworden sind, daß ein beträchtlicher Teil davon niedergeschrieben und durch schriftliche Symbole weitergegeben werden muß. Schriftliche Symbole (...) können nicht in zufälligem Wechselverkehr mit anderen zufällig angeeignet werden (...) Sobald daher eine Gemeinschaft in erheblichem Maße von dem abhängig ist, was jenseits ihres eigenen Gebiets und des lebenden Geschlechtes liegt, muß sie sich auf die Einrichtung der Schule verlassen, um eine angemessene Weitergabe aller ihrer Hilfsmittel zu sichern.«¹⁵

¹⁴ *Dewey*, *The School and Society* (s. o. Anm. 13), 28f.

¹⁵ *John Dewey*, *Demokratie und Erziehung*. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Hg. und mit einem Nachwort versehen von *J. Oelkers*, Weinheim/Basel 1993, 38.

Schulen mit ihrer Aufgabe der professionellen Inszenierung und Gestaltung von Bildungs-, Ausbildungs- und Erziehungsprozessen müssen also versuchen, mit den Veränderungen innerhalb der gesamtgesellschaftlichen Kommunikation Schritt halten zu können; vielleicht mehr als alle anderen Institutionen zur Befriedigung gesellschaftlicher Grundbedürfnisse und -funktionen. Gleichwohl – und das macht einen weiteren Aspekt der paradigmatischen Gestalt von Schulen aus – können sie auch selbst solche Veränderungen auf nachhaltige Weise in Gang setzen. Ihre Eigenart als *experimentelle Lern- und Erfahrungsgemeinschaften*, in denen – jedenfalls unter optimalen Bedingungen – Schülerinnen und Schüler unterschiedlichster kultureller, ethnischer, religiöser und sozialer Herkunft zusammenkommen, vermag es, künftige gesellschaftliche Lern- und Aushandlungsprozesse einzuüben und so neue Wege zu ihrer, d.h. der gesellschaftlichen Gestaltung auszuprobieren. Dabei ist entscheidend, dass der Umgang mit der Pluralität, wie sie sich aus den diversen Prozessen der Komplexitätszunahme ergibt, ein wesentlicher Bestandteil dessen ist, was wir als Bildung bezeichnen können. Deswegen hat die Schule »auch die Aufgabe, innerhalb der Dispositionen des Individuums die verschiedenen Einflüsse der verschiedenen Umgebungen, in die die einzelnen eintreten, zu koordinieren.«¹⁶ Eine Bildung, die zeitgemäß ist, zielt auf *Pluralitätsfähigkeit* und *Kompetenz im Umgang mit den verschiedensten Formen des Pluralismus*. Das gilt erst recht, wenn man mit guten Gründen am klassischen und in diesem Sinne umfassenden Bildungsbegriff festhält, der Bildung als »*Zusammenhang von Lernen, Wissen, Können, Wertebewusstsein, Haltungen (Einstellungen) und Handlungsfähigkeit im Horizont sinnstiftender Deutungen des Lebens*«¹⁷ begreift und sie eo ipso auf den »ganzen Menschen«¹⁸ zielen lässt.

In diesem Zusammenhang kommt nun sowohl der ethischen als auch der religiösen Bildung eine wichtige Rolle zu, die sich gleichwohl nicht immer angemessen auf der Stundentafel repräsentieren lässt; was allerdings keine Entschuldigung für einen verantwortungslosen Umgang mit der Stundenverteilung für Ethik und Religion darstellt. Überhaupt muss man davor warnen, die Frage nach dem Zusammenhang und der Differenz von ethischer und religiöser Bildung mit der Frage nach dem Verhältnis von Ethik- und Religionsunterricht, ihrer möglichen Kooperation und Konkurrenz, vorschnell gleichzusetzen. Denn ethische Bildung ist keineswegs allein auf den Ethikunterricht beschränkt, den man politisch mitunter »für alle« fordert.¹⁹ *Ethische* Themen, bei denen es um

¹⁶ Ebd., 41.

¹⁷ Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Eine Denkschrift des Rates der EKD, Gütersloh 2003, 66.

¹⁸ Ebd., 89.

¹⁹ Und zwar nicht nur auf Seiten der säkularen Kritiker jeglichen Religionsunterrichts, sondern etwa auch bei katholischen Vertretern eines konfessionellen Religionsunter-

Fragen eines gerechten und gelingenden, für alle guten und der eigenen Lebensgestaltung Freiraum gewährenden Zusammenlebens geht, stellen sich nicht nur – und mitunter sehr viel leichter andernorts – am Ort ihrer unmittelbaren Thematisierung in einem entsprechenden Schulfach. Ob man das gleiche für die religiöse Bildung sagen kann, wäre hingegen zu fragen. Jedenfalls, wenn man zugesteht, dass religiöse Bildung nicht mit dem notwendigen Anliegen elementarer religionskundlicher und religionsgeschichtlicher *Literacy* zusammenfällt. Zwar kann letztere auch vom konfessionellen Religionsunterricht mit übernommen werden. Gleichwohl ist sie auch dort erforderlich, wo dieser in freier Entscheidung nicht gewählt wird. *Religiöse* Bildung bedeutet demgegenüber ein *exemplarisches* wie *paradigmatisches Sich-Einlassen-Können auf eine bestimmte Einstellung, Haltung und Ansicht* zur nicht nur moralischen, sondern mindestens *transmoralischen*, eben auch *transzendenten Perspektive auf unser Leben und auf die Welt*, in der wir dieses führen. Religion kann man analog zu Sprachen nicht dadurch erlernen, dass man sich unterschiedliche Grammatiken aneignet und dann der Ansicht ist, gleichsam in einer Vogelperspektive darüber meta-theoretisch Urteile fällen zu können. So hat das *George Santayana* einmal scharf auf den Punkt gebracht.²⁰

Geht man also weniger von den jeweiligen Fachabgrenzungen aus und achtet man hingegen stärker auf die *Eigenart spezifischer Bildungsprozesse* und ihrer *Komponenten* – der ethischen und religiösen in diesem Fall –, dann lassen sich sehr wohl Unterschiede bestimmen, die jedoch weniger in sachlichen Themenbeständen als in der *Art der notwendigen Kommunikations- und Aneignungsforen und -formen* begründet liegen. Ethische Bildungsprozesse haben ihren Ort in der Schule eigentlich in allen Bereichen des Unterrichtsgeschehens, mal in mehr thematisierter, mal mehr in habitualisierter und inszenierter Gestalt. Dabei beziehen sie auch die über das engere Unterrichtsgeschehen hinausgehenden schulischen Aktivitäten mit ein. Nicht nur, weil der Kern ethischer Bildung in der thematischen Ausrichtung auf Fragen des guten und richtigen Zusammenlebens in gegenseitiger Kommunikation und Kooperation liegt, sondern weil diese nur gelingen kann, wenn sie sich in der bewussten Gestaltung von Bildungs- konkret: von Unterrichtsprozessen zur Darstellung bringen lässt, bleibe ich skeptisch gegenüber einer

richts, wie Ernst-Wolfgang Böckenförde oder Robert Spaemann. Vgl. nur: *Ernst-Wolfgang Böckenförde*, Religion im säkularen Staat, in: *ders.*, Kirche und christlicher Glaube in den Herausforderungen der Zeit. Beiträge zur politisch-theologischen Verfassungsgeschichte 1957–2002, 2. erw. Auflage (fortgeführt bis 2006), Berlin ²2007, 425–437, hier 435ff.

²⁰ Vgl. *George Santayana*, Reason in Religion, in: *ders.*, The Life of Reason, Amherst (NY) 1998, 180: »The attempt to speak without speaking any particular language is not more hopeless than the attempt to have a religion that shall be no religion in particular.«

Überbewertung eines Werte- und Normenunterrichts zur Aufrechterhaltung eines staatsbürgerlichen Ethos für eine scheinbar sodann aufgeklärte demokratische Zivilgesellschaft.²¹ Hier wird Ethik zu einem Teilbereich disqualifiziert, dessen Funktion zumal auf einen sehr eng umgrenzten Bereich von Rechtsloyalität verengt wird. Gerade in multikulturellen und multireligiösen Gesellschaften dürften die damit verbundenen Erwartungen aber ins Leere laufen. Der *Umgang mit Pluralität* zielt mit Blick auf die *ethische Bildung* hingegen darauf, die *Differenzen in der Auseinandersetzung* um das, was uns als *gemeinsame Werthaltungen* und *verbindendes Normbewusstsein* erscheinen kann, herauszuarbeiten und (kontrovers) zu thematisieren. Demgegenüber erscheint es sich mit Blick auf die *Eigenart religiöser Bildungsprozesse* gerade umgekehrt zu verhalten. Hier kann es zunächst gar nicht darum gehen, von einem Gemeinsamen bzw. wenigstens unterstellten Gemeinsamen auszugehen. Vielmehr ist es erforderlich, sich in *exemplarischer Weise auf eine bestimmte Sicht auf die Welt und das Leben* einzulassen, und zwar unter der Perspektive einer Lebenspraxis, die über das Vorfindliche hinausgeht und dieses auch symbolisch zu artikulieren vermag.²² Daher korrespondiert in der Tat ein *positionell* gehaltener Religionsunterricht, der in seiner

²¹ Diese Forderung taucht regelmäßig in der politischen Debatte auf, und zwar von Protagonisten (fast) aller Parteirichtungen und stets dann, wenn kriminelle oder terroristische Akte von Personen mit Migrationshintergrund und differenter, religiös-kultureller Prägung begangen wurden. Aber ein Werte- und Normenunterricht kann dem Einüben und Einleben in eine »offene Gesellschaft«, in der kulturelle Tatbestände – wie im Pluralismus üblich – als Resultate von Aushandlungsprozessen üblich sind, gar nicht vorgreifen. Die politisch inszenierten Forderungen fördern nur ein Erwartungsniveau, das schon aus strukturellen Gründen zum Scheitern verurteilt ist.

²² Der Vorschlag, ethische und religiöse Bildungsprozesse und damit auch die im dritten Punkt verhandelten Formen von (ethischer und religiöser) Urteilskraft entlang einer gegenläufigen Richtung der Perspektivierung – entweder vom Allgemeinen zum Besonderen oder umgekehrt – zu unterscheiden, beansprucht keine Exklusivität, sondern ist vorläufig. Dies wäre Teil einer Antwort an meinen Göttinger Kollegen Holmer Steinfath (vgl. dessen Beitrag in diesem Band), der in der anschließenden Diskussion zu meinem Vortrag Zweifel an diesem Vorgehen angemeldet hat. Immerhin würde eine solche Differenzsetzung den unsinnigen Versuch vermeiden, Ethik und Religion entlang bestimmter Themen zu sortieren. Schließlich vermeidet er auch den ebenfalls abwegigen, gleichwohl immer noch prominent vertretenen Vorschlag, eine Ebene universaler bzw. universalisierbarer Moral von stets partikularen Weltansichten (Ethos) abzuheben. Beide, Ethik und Religion, die freilich nicht in Ethos aufgeht, stellen vielmehr Gestalten eines »inchoativen Universalismus« dar, deren Perspektivierung (z.B. im Unterricht) stets darin bestehen muss, »das Universale und das Geschichtliche miteinander [zu] verschränken«, wobei »andererseits [...] dieser Anspruch zur Diskussion gestellt werden [muß], und zwar nicht auf einer rein formalen Ebene, sondern auf der Ebene der den konkreten Lebensformen innewohnenden Überzeugungen (...). In dieser Hinsicht ist ein Gesicht der praktischen Weisheit (...) die Kunst des Gesprächs, in der Argumentationsethik sich im Konflikt [; sc. C.P.] der Überzeugungen erprobt.« (Paul Ricœur, *Das Selbst als ein Anderer* [1990], München ²2005, 350f.)