

Prof. em. Dr. Siebren Miedema

Freie Universität Amsterdam

## **Bildung in Zeiten des Wandels. Konturen und Herausforderungen**

Festvortrag anlässlich der Einführung von Dr. Peter Schreiner als Direktor des Comenius-Instituts, Münster, 8. Januar 2016.

### **Einleitung**

Sehr geehrte Damen und Herren, es ist mir eine besondere Ehre und ein großes Vorrecht, diesen Festvortrag unter dem Titel "Bildung in Zeiten des Wandels. Konturen und Herausforderungen" hier an diesem Tag zu Ehren der Einführung von Dr. Peter Schreiner in sein Amt als Direktor des Comenius-Instituts in Münster halten zu dürfen.

Dr. Schreiner und ich kennen uns schon seit 1995, als ich der europäischen Arbeitsgruppe der "Intereuropean Commission on Church and School" (ICCS) und des Comenius-Instituts in Münster angehörte. Diese Arbeitsgruppe stand unter der Leitung von Peter Schreiner und Hans Spinder und widmete sich dem Thema "Identitätsbildung im pluralen Europa. Perspektiven für Schule und Religionsunterricht". Die Tätigkeiten der Arbeitsgruppe führten 1997 zu einer Buchveröffentlichung unter dem Titel des genannten Themas (siehe Schreiner & Spinder 1997).

Unsere Wege haben sich danach sehr oft gekreuzt, und zu den Ergebnissen zählten unter anderem Veröffentlichungen durch das "European Network for Religious Education through Contextual Approaches" (ENRECA) in den Jahren 2001, 2004 und 2005 (siehe Heimbrock, Scheilke & Schreiner 2001; Miedema,

Schreiner, Skeie & Jackson 2004; 2005). Das intensivste Gemeinschaftsprojekt war natürlich die Joint-Degree-Doktorarbeit, an dem die Kollegin Prof. Dr. Annette Scheunpflug, von der Friedrich-Alexander-Universität in Erlangen-Nürnberg, und ich zusammen als Doktormutter und Doktorvater mitgewirkt haben. Ein Projekt, das am Donnerstag, den 13. Dezember 2012 an der Freien Universität Amsterdam seinen Abschluss fand, als Peter Schreiner auf vortreffliche Weise seine umfangreiche Dissertation verteidigte, die zugleich unter dem Titel *"Religion im Kontext einer Europäisierung von Bildung. Eine Rekonstruktion europäischer Diskurse und Entwicklungen aus protestantischer Perspektive"* (Schreiner 2012) als Buch bei Waxmann veröffentlicht wurde.

In meinem Vortrag gehe ich auf die Frage der Bildung in Zeiten des Wandels ein und widme ich mich dabei vor allem den Konturen und Herausforderungen. Mit anderen Worten: Wie stellt sich die aktuelle Lage dar, wenn es um Bildung geht, wie lauten die Herausforderungen, die ich für die Pädagogik und die Religionspädagogik sehe, und welche Rolle können das Comenius-Institut und sein frisch angetretener Direktor dabei spielen?

### **Über Bildung, oder guter Unterricht als bittere Notwendigkeit**

In dem 2004 anlässlich des 50-jährigen Bestehens des Comenius-Instituts erschienenen Sammelband stellte man sich wie folgt vor: "Das Comenius-Institut wurde 1954 als evangelische Arbeitsstätte für Erziehungswissenschaft gegründet. Es hat den satzungsgemäßen Auftrag, die theoretische Erkenntnis und praktische Lösung gegenwärtiger Bildungs-, Schul- und Erziehungsprobleme aus evangelischer Verantwortung zu fördern. Es bearbeitet Aufgaben im Spannungsfeld von Pädagogik und Theologie, Wissenschaft und Öffentlichkeit, Praxis und Politik, Kirche und Schule. Es hat die Funktion, Grundfragen evangelischer Bildungsverantwortung zu klären, den Dialog zwischen unterschiedlichen Gruppen und Interessent/innen im Bildungsbereich zu

ermöglichen sowie zu beraten, zu koordinieren und zu vernetzen" (Elsenbast, Pithan, Schreiner & Schweitzer 2004, 9).

Im Verlauf seines 62-jährigen Bestehens hat das Comenius-Institut die pädagogische Erörterung des Themas Bildung sowohl im allgemeinpädagogischen als auch im religionspädagogischen Sinne immer stark und konsistent zum Ausdruck gebracht. Viele namhafte deutsche Allgemein- und Religionspädagogen, deren Werk ich Anfang der siebziger Jahre während meines Studiums der philosophischen und historischen Pädagogik an der Universität Groningen und danach während meiner folgenden akademischen Laufbahn studiert habe, trugen während der laufenden Geschichte des Instituts zu der großen Zahl veröffentlichter Artikel und Bücher bei. Sie haben, im Kontext des Comenius-Instituts, äußerlich und inhaltlich das mitgestaltet, was ich als die klassische deutsche pädagogische Tradition des Bildungsdenkens und die Gestaltung einer von Bildungsdenkern durchgezogenen erzieherischen Praxis charakterisieren würde (siehe auch Dressler 2014).

Wenn man von Bildung spricht, dann geht es um die breite Auffassung der Persönlichkeitsbildung, die ich mit zwei für mich einflussreichen pädagogischen Lehrmeistern auf die folgende Formel bringe. Mit dem geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Pädagogen Martinus Johannes Langeveld umschreibe ich Bildung als "eigenverantwortliche Selbstbestimmung", mit der sich, so Langeveld, wahre Reife verwirklicht (Langeveld 1971, 45) und bei der der Individualitätsaspekt und der Sozialitätsaspekt zwei zusammengehörende Seiten einer solchen gebildeten Persönlichkeit sind. Mit dem emanzipatorisch-kritischen Pädagogen Wolfgang Klafki bezeichne ich Bildung als die Erlangung von persönlicher Selbst- und Mitbestimmung, die in Freiheit und mit Selbstvertrauen auf der Grundlage von Analyse, Kritik und Selbstbesinnung bei gleichzeitiger Einbeziehung einer

gesellschaftlichen Ausrichtung auf Sozialität und Solidarität erfolgt (Klafki 1970, 26; 1982, 19-20).

Diese Betonung von Bildung, von breiter Persönlichkeitsbildung und damit von gutem Unterricht ist auch heute noch absolut notwendig. Denn noch immer sieht man in vielen Ländern, darunter die Vereinigten Staaten, Großbritannien, Kontinentaleuropa und auch in meinem eigenen Land, den Niederlande, wie im Bildungsdiskurs eine reduktionistische, neoliberale Rhetorik dominiert. Dann wird, ohne mit der Wimper zu zucken, als Unterrichtsziel die Formierung von Kindern und Jugendlichen für eine Stellung auf dem Arbeitsmarkt und für die Fähigkeit angeführt, einen Beitrag zur sogenannten wissensbasierten Wirtschaft zu leisten.

In den vergangenen zwanzig Jahren haben sich in vielen Ländern die Bildungssysteme ebenso wie die damit verbundenen bildungspolitischen Auffassungen grundlegend verändert. Der Akzent hat sich auf eine immer stärkere staatliche Beeinflussung und Kontrolle des Lehrplans verlagert. Und dies wird mit einer stärkeren Akzentuierung von messbaren, das heißt quantifizierbaren und rechnerisch zu belegenden Erträgen sowie mit einer immer einflussreicheren Rolle der Schulaufsichtsbehörden kombiniert. Bei diesen quantifizierbaren, messbaren Erträgen richtet sich der Blick ausschließlich auf das, was man als die Hauptfächer (basics) bezeichnet, insbesondere auf Sprachen und Rechnen, und nationale und internationale Noten und Prüfungsergebnisse werden miteinander verglichen.

Schon im Jahr 2002 haben Gert Biesta und ich in Bezug auf diese Problematik in einem Artikel mit dem Titel "Instruction or Pedagogy?" die drängende Frage aufgeworfen, ob Schulen lediglich Orte für Ausbildung, Unterweisung und Lernen in einem sehr reduzierten Sinne dieses Begriffs sein sollten, oder ob es nicht vielmehr um Bildung, um breite Persönlichkeitsbildung gehen soll (Biesta & Miedema 2002). Kurz, soll sich die Schule im Hinblick auf externe Ziele, wie

wirtschaftliche, berufliche oder gesellschaftliche Ziele, instrumentalisieren lassen, oder geht es an den Schulen um ein pädagogisches Ziel in dem Sinne, dass die gesamte Person der Kinder und Jugendlichen kultiviert und zur Blüte gebracht wird?

In meiner Abschiedsvorlesung an der Freien Universität Amsterdam im Dezember 2012 (Miedema 2012) und in meinem 2014 erschienenen Beitrag zur Sonderausgabe der Zeitschrift *Journal for the Study of Religion* zu Ehren des 65. Geburtstags der südafrikanischen Religionspädagogin Cornelia Roux (Miedema 2014a) habe ich erneut versucht, die Aufmerksamkeit auf diese Thematik zu lenken. Ich habe 2014 auch auf die Ergebnisse der umfassenden Rekonstruktion hingewiesen, die Peter Schreiner im Jahr 2012 mit seiner Dissertationsstudie vorgelegt hatte. Darin ist deutlich geworden, was auf europäischer Ebene, und dabei im Besonderen mit Blick auf den Europarat und die Europäische Union, seit dem Jahr 2000 in Bezug auf das Bildungswesen entstanden ist. Auch dort ist eine sehr starke Ausrichtung auf den Beschäftigungsmarkt festzustellen, wobei Bildung als Vorbereitung auf die wissensbasierte Wirtschaft unter dem Gesichtspunkt der Marktfähigkeit (employability), Flexibilität (flexibility) und Mobilität (mobility) betrachtet wird. Schreiner hat klipp und klar deutlich gemacht, dass Begriffe wie "die lernende Gesellschaft", "lebensbegleitendes Lernen" und "wissensbasierte Wirtschaft" nicht verhüllen können, was, um es mit Habermas zu sagen, als die Kolonisierung der Bildungspolitik durch wirtschaftspolitische Imperative und die Prägung nationaler Bildungspolitiken durch wirtschaftlich-schulpädagogische Analysen zu charakterisieren ist (Schreiner 2012).

### **Wachsamkeit bleibt geboten**

Warum habe ich ein Jahrzehnt später erneut die Aufmerksamkeit darauf gelenkt, und warum tue ich das heute wieder? Das tue ich deshalb, weil es für mich

fraglich ist, dass wir uns tatsächlich auf eine vollständige Rehabilitierung des Bildungsdenkens und -handelns zubewegen und somit zu gutem Unterricht auf der Grundlage dieses Ziels gelangen werden. Meines Erachtens besteht die bittere Notwendigkeit, uns weiterhin äußerst aufmerksam und pädagogisch-kritisch zu verhalten und das oft verschleierte neoliberale Denken und Handeln im Blick zu behalten. Ich möchte sehr wachsam bleiben, und hoffentlich bleiben viele andere mit mir wachsam, trotz der Tatsache, dass der Begriff "Bildung" allmählich wieder in die breitere Debatte über Unterricht und Schulpolitik zurückzukehren scheint.

Um bei meinem eigenen Land, den Niederlanden, zu bleiben: Hier waren es die weisen und bedächtigen Senatoren der Ersten Kammer, die den niederländischen Bildungsminister im Jahr 2010 aufgefordert haben, dem Thema "Bildung" Beachtung zu schenken, da sie der Meinung waren, dass man den Bildungsaspekt des Schulwesens zu stark aus dem Auge verloren habe und eine stärkere Beachtung unbedingt geboten sei. Als ich dies von dem damaligen Vorsitzenden des niederländischen Schulrates hörte, habe ich mich ernsthaft gefragt, wie es so weit hat kommen können, dass jetzt ausgerechnet eine solch ehrwürdige Gesellschaft von Senatoren, die den gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen in aller Ruhe und befreit von den Irrungen der Tagesmode folgt, zu dem Schluss kommen musste, dass das Thema "Bildung" dringend wieder auf die kulturpolitische Tagesordnung zu setzen sei.

Damit wurde klar, dass Bürokratisierung, Output-Quantifizierung, Ertragsorientierung, unterstützt durch reduktionistische Konzepte von evidenzbasiertem Unterricht (das "E-Biest"), auch in den Augen dieser Senatoren nicht in den Schulunterricht gehörten. Messbare Ergebnisse als Entscheidungsgrundlage hatten sich in der Bildungspolitik und in vielen Bereichen der schulischen Praxis in den vergangenen Jahren zum vorherrschenden Paradigma entwickelt. Und nicht selten war dies in Politik und

Praxis weitgehend kritiklos und manchmal sogar anstandslos übernommen worden. Der ständige Strom der Aufmerksamkeit für Bildung war, trotz wiederholter Warnungen bildungsorientierter Pädagogen und Schulpädagogen, unter dem Druck einer scheinbar alles zerquetschenden neoliberalen Unterrichtswalze, eindeutig zu einer Unterströmung oder vielleicht nur einem schmalen Nebenarm reduziert worden. Mit der Initiative des niederländischen Schulrates scheint es, dass im Unterrichtswesen ein neuer pädagogischer Frühling angebrochen ist. Vielleicht hat die Schulden- und Bankenkrise dazu geführt, dass nach der neoliberalen Umnebelung so mancher wieder zu sich gekommen ist, und plötzlich auch im Schulunterricht die Bildung, die integrale Persönlichkeitsbildung der Schüler, wieder ins Bild rückt. Und das ist, damit die heutigen und zukünftigen Schüler gerüstet sind, natürlich auch dringend notwendig.

Die Empfehlung des niederländischen Schulrates wurde, zusammen mit einer flankierenden Broschüre mit Essays über Bildung im Schulunterricht, im März 2011 vorgelegt: ausgezeichnetes Material und klare Wegweisungen. Allerdings gab es ein Hindernis auf dem Weg: das zweite Kabinett der Regierung mit Ministerpräsident Rutte, in dem die christdemokratische Bildungsministerin Marja van Bijsterveldt völlig den Weg verlor und alles auf eine Karte, das heißt auf Rechnen und Sprachen, setzen wollte. Auf die Frage, was diese Politik mit der Empfehlung des Schulrates in Bezug auf Bildung zu tun habe, antwortete sie, dass der Zweck des Unterrichts damit, dass auf diese Weise ein Beitrag zur wissensbasierten Wirtschaft geleistet oder für eine Stellung auf dem Arbeitsmarkt vorbereitet werde, par excellence als Bildung bezeichnet werden kann. Wie widersprüchlich kann man sein? Diese Politik entfachte denn auch quer durch das gesamte Bildungswesen in nahezu allen Schulverbänden und Verwaltungsorganisationen einen Sturm der Kritik. Spontan entstanden auch Gegenbewegungen, wie etwa das Aktionskomitee "Rettet die Grundschule".

Darin schlossen sich Schulverbände und Verwaltungsorganisationen sowie Lehrerausbildungen und Professoren der Fachbereiche Erziehungswissenschaft, Schulpädagogik und Entwicklungspsychologie innerhalb und außerhalb der Niederlande zusammen und verurteilten einhellig diese Reduzierung der pädagogischen Zielvorgabe. Auch in einer von uns im Auftrag des niederländischen Vereins für katholischen und christlichen Unterricht (Verus) durchgeführten empirischen Studie unter Leitern evangelischer Grundschulen trat das dualistische Unterrichtssystem hervor, in dem sich Ministerium und Schulaufsicht, die auf messbare Ergebnisse in den Hauptfächern pochen, auf der einen Seite und die Direktoren, die der breit angelegten Persönlichkeitsbildung ihrer Schüler den Vorzug geben, auf der anderen Seite gegenüber stehen (Bertram-Troost, Kom, Ter Avest & Miedema 2012).

Blickt man jetzt auf das Feld, so hat es den Anschein, dass Kritik und Proteste durchaus geholfen haben, so sehr, dass "Bildung" in meinem Land während der letzten zwei Jahre in der Debatte über Unterricht von der Grundschule bis hin zur Universität zu einem echten Modewort geworden ist. Der Begriff geistert ständig umher, wobei jedoch oft unklar bleibt, was man darunter genau versteht. Die entscheidende Frage ist, wie mir scheint, denn auch folgende: Dieses große Interesse für das Konzept der "Bildung" mag sehr schön sein, doch wie ist es nun eigentlich um die praktische Gestaltung dieser Bildung bestellt? Die neoliberale Sichtweise in Bezug auf Denkansätze im Unterrichtswesen hat sich nämlich in den zurückliegenden zwanzig Jahren sehr tief in das Denken und Handeln vieler Lehrkräfte, Schulleiter, Politiker, Dekane, Forschungsressortleiter, Rectores magnifici sowie in den weit verzweigten Beamtenapparaten eingenistet. Viele Bereiche der schulischen Praxis werden leider noch immer nach diesem Paradigma gesteuert und bewertet.

Wachsamkeit ist daher geboten, und inhaltliche pädagogisch-politische sowie politisch-pädagogische Beiträge sind nach wie vor äußerst wichtig. Dabei tun



Allgemein- und Religionspädagogen meines Erachtens gut daran, sich in der öffentlichen Debatte über Unterricht und Bildung sowohl national als auch international auf noch prägnanter Gehör zu verschaffen und somit ihre Rolle als öffentliche Intellektuelle auf noch adäquatere Weise zu erfüllen. Gegebenenfalls müssen wir uns dabei selbst von dem befreien, was mein Lehrmeister in der Philosophie an der Universität Groningen, Prof. Dr. Lolle Nauta, als Identifizierungsangst und übertriebene Vernunft als Gleichgewichtsinstrumente bezeichnet hat. Diese Art von Vernunft ist sowieso auch unvereinbar mit gesellschaftlichem Engagement, gleich welcher Art. Wir könnten dabei einige Regeln gut im Auge behalten: 1) Genießen Sie die öffentliche Debatte und legen Sie auf verständliche Weise Rechenschaft über den Stand unseres Fachs in Bezug auf Wissen und Verständnis ab; 2) Tun Sie das nicht als Gläubige, das heißt verbissen, verbittert und besserwisserisch, sondern als sachkundige Person, glasklar und mit Humor und Ironie; 3) Befragen Sie einen Debattengegner immer wieder nach Argumenten und Untermauerung, und sprechen Sie ihn immer wieder auf seine intellektuelle Integrität an (Miedema 2007). Auch die Positionierung pädagogischer und religionspädagogischer Torwächter, unter anderem unseres pädagogischen Nachwuchses, in staatlichen und halbstaatlichen Organen kann in diesem Prozess der Wachsamkeit meiner Meinung nach ein pädagogisch-strategisch sehr wichtiges politisches Mittel sein.

### **Der Beitrag des Comenius-Instituts**

Das Comenius-Institut kann dabei national, aber auch international, auf der Grundlage seiner reichen, an Theorie, Grundlagen und Praxis orientierten Geschichte, einen dauerhaften Beitrag leisten. Von großer Bedeutung ist dabei auch die Möglichkeit, ein von breitem Rückhalt getragenes und deutlich artikuliertes theoriepädagogisches Paradigma zu präsentieren, in dem Bildung als pädagogische Zielvorgabe auf integrative Weise einen Bestandteil bildet. Ich

habe an anderer Stelle - beeinflusst durch die deutsche und niederländische geisteswissenschaftlich-hermeneutische Pädagogik, die deutsche emanzipatorisch-kritische Pädagogik und die pragmatistische Pädagogik von John Dewey - mein eigenes Paradigma beschrieben und dieses als transformativ-pädagogisch charakterisiert (Miedema 2014a, S. 89-95). Das Ziel ist die Persönlichkeitsbildung des Kindes und des Jugendlichen in einem Doppelprozess von Sozialisierung und Individualisierung. Durch die von der Lehrkraft präsentierten und repräsentierten Informationen, Werte und Normen und die so eingeführten Praktiken mit ihren jeweiligen pädagogischen Beziehungen und Situationen werden diese Kinder und Jugendlichen dazu herausgefordert, diese Elemente in ihre eigene Person zu integrieren. Sie werden ermuntert, in einem Prozess persönlicher Aneignung selbst zu deren Autor und Akteur zu werden. Bei Schulbildung in Bezug auf Teilhabe und Transformation ist Lernen niemals ausschließlich kognitiv oder individualistisch. Jede Domäne menschlicher Potenzialität und Befähigung, und zwar im kognitiven, kreativen, moralischen, religiösen und weltanschaulichen sowie expressiven Sinne, wird gewürdigt. Der von dem Lehrer vermittelte Bildungsstoff wird eingesetzt, um den Prozess der Selbstentwicklung, der eigenverantwortlichen Selbstbestimmung des Kindes und des Jugendlichen zu fördern. Die Gewinnung von Wissen, der Erwerb von Fähigkeiten und von Verständnis, der mit einem solchen Bildungsprozess verbunden ist, spielen selbstverständlich auch bei der Fähigkeit eine Rolle, sich später für den Arbeitsmarkt zu qualifizieren. Doch anders als in der neoliberalen Betrachtungsweise behauptet wird, ist dies nicht das Endziel des Lernens in der Schule (siehe auch Biesta 2010, S. 19-20).

Das Comenius-Institut zeigt, auch und vor allem in der Person des neuen Direktors, schon seit Jahrzehnten ein großes Engagement auf dem Gebiet der evangelischen Bildungsverantwortung in Europa. Ich habe in diesem Zusammenhang bereits Schreiners Buch aus dem Jahr 2012 erwähnt, das speziell

dem Platz der Religion im Kontext einer Europäisierung von Bildung gewidmet war. Gerade ein breit formuliertes und bevorzugtes Konzept von Bildung erfordert auch eine adäquate Antwort auf das Ende 2014 veröffentlichte Buch des Europarates mit dem Titel *"Signposts - Policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education"* (Europarat 2014). In diesem Buch wird deutlich, dass Religion vor den Terroranschlägen in New York innerhalb des Europarates als eine der Privatsphäre zugehörige Angelegenheit angesehen wurde. Seit 2002 wird der Religion ein Platz in der Debatte über interkulturellen Bildung eingeräumt, wobei das Ziel lautet, den Schülern Kenntnisse der verschiedenen Glaubenslehren zu vermitteln und ebenso die Schattenseiten der Religion zu beleuchten. Auf diese Weise sollen gegenseitiger Respekt, das interkulturelle Verständnis sowie Begegnung und Dialog zwischen den Schülern gefördert werden. Außerdem setzt sich die Auffassung durch, dass der Religion im öffentlichen Bereich mehr Augenmerk geschenkt werden muss. Darüber hinaus ist der undifferenzierte Begriff "Religion" - der zuvor schon durch "religious and non-religious convictions" ersetzt worden war - jetzt aufgrund von Inklusivitätsargumenten in "religious and non-religious world views" geändert worden. Dies alles sind selbstverständlich begrüßenswerte Entwicklungen, doch es sind auch eine Reihe kritischer Anmerkungen zum Stand der Dinge zu machen, wie sie in dem erwähnten Buch präsentiert werden. Die wichtigste davon lautet einstweilen, dass man sich aus einem bildungstheoretischen Ansatz heraus auf ein rein kognitives Ziel festlegt; dies ist der sogenannte "Learning about"-Ansatz. Die Betonung liegt ganz auf dem zu vermittelnden Lernstoff, der dann hoffentlich zu einem besseren Verständnis führt, und nicht explizit auf der Persönlichkeitsbildung der Schüler, wie diese unter anderem in einer Kombination aus einem "Learning about"- und einem "Learning from"-Ansatz zum Ausdruck kommt (Miedema 2016). (Von einigen wird diese Kombination auch als "Learning through" bezeichnet.) Sehr entschieden muss hier meiner Meinung nach auch die pädagogisch-kritische

Frage aufgeworfen werden, ob diese Beschränkung auf den "About"-Ansatz vor allem in einer (heimlichen?) Agenda des Europarates begründet ist, in der insbesondere die qualifizierenden und sozialisierenden Ziele aus politisch-strategischen Gründen eine stärkere Gewichtung zum Nachteil des persönlichkeitsbildenden Ziels erhalten (Miedema 2014, S. 93-96). Bei aller Wertschätzung für diese Wegweisungen des Europarates ist auch in diesem Punkt pädagogische und religionspädagogische Wachsamkeit geboten.

Auch von anderer Seite kann Unterstützung für den "Teaching about"-Ansatz kommen, und zwar aus den Kreisen der Religionswissenschaftler, die sich auf diese Weise, mit einem Plädoyer für eine neutrale Haltung in Bezug auf die religiöse Sphäre, Einfluss auf die Domäne von Religion und Unterricht sichern wollen. So sprachen sich junge Religionswissenschaftler von verschiedenen Universitäten in den Niederlanden im Rahmen der Diskussion über das vorläufige Positionspapier der niederländischen Bildungsplattform "Erziehung 2032" im November 2015 sehr zu Recht für guten Religionsunterricht an den weiterführenden Schulen aus. In diesem Papier wurde nämlich überhaupt nicht auf den Religionsunterricht eingegangen, was mit dem angeblichen Schwund traditioneller Formen des Rückhalts wie Religion begründet wurde (Platform Onderwijs 2032, S. 2). Wer daraufhin ein Plädoyer für weltanschauliche Bildung erwartet, wird enttäuscht. Diese Religionswissenschaftler "sehen eine Notwendigkeit von kritischem, unabhängigen Unterricht über Religion" und wollen dagegen die Religionskunde zum Pflichtfach machen. Mit Nachdruck wird dargelegt, dass es sich nicht um Katechese oder weltanschauliche Bildung handelt, da auch weltanschauliche Bildung in ihren Augen offenbar "nicht aus einem unabhängigen, kritischen Blickwinkel auf die Rolle der Religion in unserer Welt" gestaltet werden kann. Religionskunde hingegen "arbeitet von einer neutralen und religionswissenschaftlichen Perspektive aus. Sie geht auf die gelebte Religion Gläubiger ein, versetzt Schüler aber auch in die Lage, Religion

kritisch zu betrachten" (Davidsen, van den Hemel, Arfman, Beekers & Mathijssen 2015). Auch hier ist es erforderlich, die Kräfte zu bündeln und anhand einer bildungstheoretischen und bildungspraktischen Sichtweise den nötigen Widerstand zu leisten, wobei auch die zahlreichen im In- und Ausland durchgeführten Arbeiten in der Grundlagen- und Geschichtsforschung sowie die empirischen Studien heranzuziehen sind. Diese Erkenntnisse müssen in der öffentlichen Debatte mit Überzeugungskraft und Untermauerung eingebracht werden.

### **Wie geht man auf die weltanschauliche Pluralität ein?**

Die letzte situationelle Herausforderung, die ich erörtern möchte, betrifft die Frage, wie man auf die heutige religiöse und weltanschauliche Pluralität am besten eingeht.

Das Comenius-Institut hat sich in den zurückliegenden 25 Jahren auf aktive und positive Weise in die einschlägigen Debatten eingemischt. Dabei ist das Augenmerk stets auf ökumenische und interkonfessionelle Schulen gerichtet (siehe zum Beispiel Schreiner 2001), in zunehmendem Maße jedoch auch auf interreligiöses Lernen, interreligiöse Erziehung und interreligiöse Schulen im Lichte der Multikulturalisierung der Gesellschaften in Europa (Fischer, Schreiner, Doyé & Scheilke 1996; Kwiran, Schreiner & Schulze 1996; Andree, Bakker & Schreiner 1997; Schreiner & Scheilke 1998). Dabei konzentrierte man sich nicht nur auf getrennten christlichen Religionsunterricht als Fach, sondern plädierte zudem unter anderem für die Möglichkeiten eines getrennten Fachs für islamischen Religionsunterricht.

Schon im Jahr 1994 hat Friedrich Schweitzer erklärt, dass sich für diesen getrennten Religionsunterricht selbstverständlich die Schule und die Lehrerschaft einsetzen könnten. Er fährt dann allerdings mit der meines Erachtens für das

deutsche Bildungssystem außerordentlich interessanten Bemerkung fort, dass "über den jeweiligen Religionsunterricht hinaus, ebenso unabdingbar die Begegnung zwischen den Weltanschauungen und Religionen im übrigen Unterricht und im Schulleben (gehört). Und dazu gehört schließlich auch eine verstärkte Wahrnehmung religiöser Fragen überhaupt - nicht um die Kinder zu missionieren oder zu indoktrinieren, sondern um sie bei anstehenden Orientierungs- und Bildungsfragen zu unterstützen" (Schweitzer 1994, S. 54).

Liest man die Veröffentlichungen aus den siebziger Jahren aufs Neue, so ist es für mich sehr auffallend, dass sich das Comenius-Institut bei seiner Betrachtung religionsübergreifender und weltanschauungsübergreifender Lern-, Unterrichts- und Bildungsfragen sehr stark an der Ebene der Schule ausrichtet. Dabei lautet das Ziel - wie es auch von dem bereits zitierten Schweitzer in Worte gefasst wurde -, die Kinder und Jugendlichen bei anstehenden Orientierungs- und Bildungsfragen zu unterstützen. Ich führe diese Ausrichtung auf die Herangehensweise des Instituts zurück, die primär pädagogisch und nicht theologisch geprägt ist: Es ist tatsächlich eine evangelische Arbeitsstätte für *Erziehungswissenschaft*. Das Wort Erziehungswissenschaft wird also betont. Von Beginn an habe ich eine enge Verwandtschaft zwischen der Anschauung verspürt, die vom Comenius-Institut verbreitet wird, und meiner eigenen Auffassung in Bezug auf die Notwendigkeit multireligiöser oder interreligiöser Schulen (Miedema 2000), die Ausrichtung auf die Förderung einer weltanschaulich eigenverantwortlichen Selbstbestimmung in einem interreligiösen und damit pluralen Kontext, in dem Dialog und Begegnung entscheidende Bedeutung haben, aber auch bezüglich der Bedeutung von Religionen und Weltanschauungen im öffentlichen Bereich (Miedema 2014b).

In meinem eigenen pädagogischen und religionspädagogischen Ansatz, und auch wegen der Konstellation im niederländischen Bildungswesen, richte ich mich - obwohl Professor für Religionspädagogik an einer theologischen Fakultät - kaum

auf Glaubensgemeinschaften. Das hat auch damit zu tun, dass es keine institutionelle Verbindung zwischen Schulen und diesen Gemeinschaften, wie etwa Kirchen, gibt. In Deutschland ist diese Situation anders, und das gilt auch für das Comenius-Institut. Das machte mich im Jahr 1994 auf die damals erschienenen EKD-Denkschrift *"Identität und Verständigung"* (EKD 1994) neugierig, und es hat mich auch jetzt wieder auf den Inhalt der im November 2014 erschienenen zweiten EKD-Denkschrift *"Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule"* (EKD 2014) neugierig gemacht.

Welche Akzente werden darin gesetzt, und welche Herausforderungen sind damit möglicherweise verbunden? Der Untertitel macht sofort klar, dass der Beitrag des evangelischen Religionsunterrichts jetzt explizit als Funktion der pluralitätsfähigen Schule gesehen wird. Kurz, die Linie von Schweitzer aus dem Jahr 1994 und die des Comenius-Instituts wird auch in dieser Denkschrift verfolgt.

Diese Botschaft ist angekommen, denn so machen die Redakteure im ersten Heft der neuen Zeitschrift *RPI-Impulse* klar, dass es bei dieser Pluralitätsfähigkeit nicht in erster Linie um die Stärkung des konfessionell Eigenen geht, sondern dass diese Begegnung mit den Anderen ein wichtiges Ziel ist. Sie schreiben: "Zu einer gesunden religiösen Identität gehören ebenso Offenheit, Toleranz und Anerkennung für andere religiöse Prägungen und Überzeugungen. Die Fähigkeit zur offenen Begegnung mit anderen Konfessionen, Religionen, Weltanschauungen und Kulturen und die reflektierte Auseinandersetzung mit ihnen soll zur Basiskompetenz aller Schülerinnen und Schüler gehören" (Dam, Marker & Ullrich 2015, S. 1).

In der 2014 erschienenen Denkschrift ist eine breitere Auslegung zu beobachten: Es geht um Religionen *und* Weltanschauungen, um damit der vorhandenen Pluralität gerecht werden zu können, wie man diese in der Gesellschaft und auch

in der Schule antrifft (siehe auch unser diesbezügliches Plädoyer, Weltanschauung als übergreifendes Konzept zu verwenden; van der Kooij, de Ruyter & Miedema 2013; 2015; 2017). Aufgegeben wurde auch die Auffassung, dass es Dialog und Begegnung zwischen Schülern unterschiedlicher Religionen und Weltanschauungen erst geben kann, wenn sie über eine bereits gefestigte religiöse oder weltanschauliche Identität verfügen. Diese Begegnungen beginnen schon im Kindergarten.

Auf die religiöse und weltanschauliche Vielfalt einzugehen ist eine gemeinsame Aufgabe für den Religionsunterricht und die Schule, so wird in der Denkschrift verdeutlicht. "Über den Religionsunterricht kann heute nicht mehr geredet werden, ohne über die Schule insgesamt zu reden - und umgekehrt" (S. 12). Damit sind beide Bereiche gefordert, wenn es um die Förderung der Pluralitätsfähigkeit als Basiskompetenz aller Schüler geht.

Hier warten, wenn ich es richtig sehe, große Herausforderungen. Zunächst erhebt sich die Frage, ob die Struktur des getrennten Religionsunterrichts der Förderung der Pluralitätsfähigkeit als Basiskompetenz *aller Schüler* in Bezug auf deren religiöse oder weltanschauliche Persönlichkeitsbildung und Identität dienlich ist oder diese hemmt. Wenn das Comenius-Institut die Linie der neunziger Jahre mit der Ausrichtung auf interreligiöses Lernen, interreligiöse Erziehung und interreligiöse Schulen wieder aufgreifen würde (siehe auch Schweitzer 2015, S. 12), was könnte dies dann auf schulischer Ebene und für das Konzept des Religionsunterrichts bedeuten? Könnte dieses erneute Interesse auch zu einer Zusammenarbeit zwischen Schulen mit unterschiedlichen pädagogisch-didaktischen und/oder religiös-weltanschaulichen Profilen führen, wie es unter anderem in einer Amsterdamer Stadtgend geschieht (Miedema & ter Avest 2011)?

## **Schlussbemerkung**



In diesem Vortrag habe ich darauf hingewiesen, dass das Interesse für Bildung, und damit für guten Unterricht, nach wie vor dringend notwendig ist, weil neoliberale Spuren in Politik und Praxis immer noch deutlich vorhanden sind. Darüber hinaus sind rein kognitive Ansätze mit Nachdruck zu kritisieren, auch vor dem Hintergrund der immer stärkeren Stimme von Religionswissenschaftlern im öffentlichen Bereich. Die verschwiegene Normativität derartiger Herangehensweisen unter Berufung auf Neutralität erfordert robusten und ständigen Widerspruch und eine Beteiligung an der öffentlichen Diskussion über religiöse und weltanschauliche Persönlichkeitsbildung. Allgemeinpädagogen und Religionspädagogen sollten meiner Meinung nach in diesem Punkt noch mehr als bisher ihre Rolle als öffentliche Intellektuelle wahrnehmen können. Die weltanschauliche Pluralität schließlich macht moderne und auf die Gesellschaft, auf Glaubensgemeinschaften und, last, not least, auf Schulen zugeschnittene Methoden erforderlich, die zur Förderung der Pluralitätsfähigkeit als Basiskompetenz *aller Schüler* in Bezug auf deren religiöse oder weltanschauliche Persönlichkeitsbildung beitragen können.

Ich bin fest überzeugt, dass das Comenius-Institut und sein neu angetretener Direktor bei diesen Aufgaben laufende und relevante Beiträge zum Nutzen von Kindern und Jugendlichen, von Kirche und breiter Gesellschaft werden leisten können, und zwar sowohl national wie auch international.

Ich danke Ihnen für Ihre Aufmerksamkeit!

## **Literatur**

*Andree, Trees/Bakker, Cok/Schreiner, Peter* (Eds.): *Crossing Boundaries. Contributions to Interreligious and Intercultural Education*. Münster/Berlin 1997.

*Bertram-Troost, Gerdien D/Kom, Cees/Ter Avest, Ina/Miedema, Siebren: Typen van Protestants-christelijk Basisonderwijs in een Seculiere tijd. Schoolleiders aan het woord over de eigenheid van hun school. Woerden 2012.*

*Biesta, Gert J.J.: Good Education in an Age of Measurement. Boulder/London 2010.*

*Biesta, Gert J.J./Miedema, Siebren: Instruction or pedagogy? The Need for a Transformative Conception of Education. In: Teaching and Teacher Education. An International Journal of Research and Studies 18 (2002), S. 173-181.*

*Council of Europe: Signposts – Policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education. Strasbourg 2014.*

*Dam, Harmjan/Marker, Christian/Ullrich, Matthias: Liebe Leserinnen und Leser. In: RPI-Impulse. Beiträge zur Religionspädagogik aus EKKW und EKHN 1 (2015), No 1, S. 1.*

*Daavidsen, Markus Altena/Van den Hemel, Ernst/Arfman, William/Beekers, Daan/Mathijssen, Brenda: Zonder kennis van religie is de wereld onbegrijpelijk. In: NRC HANDELSBLAD 2. November 2015, S. 16.*

*Dressler, Bernhard: Personsein und Subjektwerdung. Bildsamkeit als bildungstheoretischer Schlüsselbegriff. In: Th. Schlag & H. Simojoki (Hg.), Mensch - Religion - Bildung. Religionspädagogik in anthropologischen Spannungsfeldern. Gütersloh 2014, S. 83-93.*

*EKD: Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift. Gütersloh 1994.*

*EKD: Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland. Gütersloh 2014.*

*Elsenbast, Volker/Pithan, Annebelle/Schreiner, Peter/Schweitzer, Friedrich* (Hg.): Wissen klären - Bildung stärken. 50 Jahre Comenius-Institut. Münster/New York/München/Berlin 2004.

*Fischer, Dietlind/Schreiner, Peter/Doyé, Götz/Scheilke, Christoph Th.:* Auf dem Weg zur Interkulturellen Schule. Fallstudien zur Situation interkulturellen und interreligiösen Lernens. Münster/New York/München/Berlin 1996.

*Heimbrock, Hans-Günter/Scheilke, Christoph, Th./Schreiner, Peter* (Ed.): Towards Religious Competence. Diversity as a Challenge for Education in Europa. Münster/Hamburg/Berlin/London 2001.

*Klafki, Wolfgang:* Pedagogy: Theory of a Practice. In: South African Journal of Pedagogy 4 (1970), S. 23-29.

*Klafki, Wolfgang:* Thesen und Argumentationsansätze zum Selbstverständnis kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. In: E. König & P. Zedler (Hrsg.), Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme. München 1982, S. 15-52.

*Kwiran, Manfred/Schreiner, Peter/Schulze, Herbert* (Hrsg.): Dialog der Religionen im Unterricht. Theoretische und praktische Beiträge zu einem Bildungsziel. Münster 1996.

*Langeveld, Martinus. Johannes:* Beknopte theoretische pedagogiek. Groningen, 1971.

*Miedema, Siebren:* The Need for Multi-Religious Schools. In: Religious Education 95 (2000), S. 285-298.

*Miedema, Siebren:* Over de zogenoemde teloorgang van het onderwijs en de stem van pedagogen in het publieke debat. In: H. Amsing, N. Bakker, P. Schreuder, G. Timmerman & J.J.H. Dekker (Red.), Over pedagogische kwaliteit. Historische en

theoretische perspectieven op goed onderwijs en goede opvoeding. Amsterdam 2007, S. 25-34.

*Miedema, Siebren*: Levensbeschouwelijke vorming in een (post-)seculiere tijd. Amsterdam 2012.

*Miedema, Siebren*: From Religious Education to World View Education and Beyond: the Strength of a Transformative Pedagogical Paradigm. In: Journal for the Study of Religion 27 (2014a), S. 82-103.

*Miedema, Siebren*: Coming out religiously! Religion, the Public Sphere and Religious Identity Formation. In: Religious Education, 109 (2014b), 362-377.

*Miedema, Siebren*: Review of Council of Europe (2014). Signposts – policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education. Strassbourg: Council of Europe. In: International Journal of Christianity & Education 20 (2016), in press.

*Miedema, Siebren/Schreiner, Peter/Skeie, Geir/Jackson, Robert*: The European Network for Religious Education through Contextual Approaches (ENRECA): Its Policy and Aims. In: Informationes Theologiae Europae, 13 (2004), S. 227-232.

*Miedema, Siebren/Schreiner, Peter/Skeie, Geir/Jackson, Robert*: The European Network for Religious Education through Contextual Approaches (ENRECA): Its Policy and Aims. In: Panorama. International Journal of Comparative Religious Education and Values, 16 (2005), S. 10-14.

*Miedema, Siebren/Ter Avest, Ina*: In the Flow to Maximal Interreligious Citizenship Education. In: Religious Education 106 (2011), Nr. 4, S. 410-424.

*Platform Onderwijs 2032*: Hoofdlijn advies: Een voorstel. Den Haag 1. Oktober 2015.

*Schreiner, Peter* Hrsg.: Profile ökumenischer Schulen. Beispiele aus Europa. Münster/New York/München/Berlin 2001.

*Schreiner, Peter*: Religion im Kontext einer Europäisierung von Bildung. Eine Rekonstruktion europäischer Diskurse und Entwicklungen aus protestantischer Perspektive. Münster/New York/München/Berlin 2012.

*Schreiner, Peter/Scheilke, Christoph Th.*: Interreligiöses Lernen. Ein Lesebuch. Münster 1998.

*Schreiner, Peter/Spinder, Hans* (Hrsg.): Identitätsbildung im pluralen Europa. Perspektiven für Schule und Religionsunterricht. Münster/New York/München/Berlin 1997.

*Schweitzer, Friedrich*: Brauchen Kinder Religion? In: Ch. Th. Scheilke (Hrgr.), Aufwachsen in der Pluralität. Herausforderungen für Kinder, Schule und Erziehung. Ein Gespräch zwischen Theologie und Pädagogik. Münster 1994, S. 47-54.

*Schweitzer, Friedrich*: Pluralitätsfähigkeit und die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Zur EKD-Denkschrift „Religiöse Orientierung gewinnen“. In: RPI-Impulse. Beiträge zur Religionspädagogik aus EKKW und EKHN 1 (2015), No 1, S. 9-13.

*Van der Kooij, Jacomijn C./De Ruyter, Doret J./Miedema, Siebren*: World View: The Meaning of the Concept and the Impact on Religious Education. In: Religious Education 108 (2013), Nr. 2, S. 210-228.

*Van der Kooij, Jacomijn C./De Ruyter, Doret J./Miedema, Siebren*: The influence of moral education on the personal world view of students. In: Journal of Moral Education 44 (2015), Nr. 4, S. 346-363.

*Van der Kooij, Jacomijn C./De Ruyter, Doret J./Miedema, Siebren*: The Merits of Using ‘World View’ in Religious Education. In: Religious Education 112 (2017, accepted).