

Bernhard Dressler

Religiöse Bildung und Schule

In diesem Beitrag geht es um Bedingungen und Möglichkeiten religiöser Bildung an öffentlichen Schulen. Die multireligiöse Schule wird dabei als Chance für den Religionsunterricht, aber auch für Religion als soziale und kulturelle schulische Praxis erachtet. Die Anknüpfungspunkte für Fragen interreligiösen Lernens werden aus bildungstheoretischer Perspektive gleichsam markiert.¹

Pluralisierung, Religion, Bildung

Oft wird vorschnell von einem »Paradigmenwechsel« in der Religionspädagogik geredet. Wenn ein solch ambitiöser Begriff überhaupt zu rechtfertigen ist, dann hinsichtlich der gegenwärtigen Umstellung des Reflexionshorizontes religiöser Bildungsprozesse: Bis vor nicht allzu langer Zeit galt die rasch voranschreitende Säkularisierung und der damit verbundene soziale und kulturelle Bedeutungsverlust der Religion als Fluchtpunkt religionspädagogischer Theoriebildung. Nunmehr jedoch richtet sich bei allem Nachdenken über die Bedingungen und Möglichkeiten religiöser Bildung das Hauptaugenmerk auf die wachsende religiöse und weltanschauliche Pluralisierung unserer Gesellschaft (Schweitzer u.a. 2002). Strittig ist dabei nicht das Faktum der Pluralisierung, sondern die Frage, welche Folgerungen der empirische Befund nahe legt, sei es im Sinne einer Umstellung religiöser Bildungsprozesse als – notgedrungene – *Reaktion* auf diese Entwicklung, oder sei es im Sinne eines zu begrüßenden Gewinns an individuellen Freiheitsspielräumen und damit auch an Lernspielräumen. Zwei Begleiterscheinungen der Pluralisierung benötigen, wenn nicht zur Korrektur, so doch zumindest zur Differenzierung der Säkularisierungsprognosen: Die vielfältigen Formen der fast schon zum Schlagwort gewordenen »Wiederkehr der Religion« einerseits und der gleich-

¹ Diese Anknüpfungspunkte werden in ihren Ausgestaltungsmöglichkeiten möglicherweise begrenzter eingeschätzt, vielleicht sogar hinsichtlich der wünschbaren Ziele interreligiösen Lernens zurückhaltender beurteilt als in anderen Beiträgen dieses Handbuchs. Damit die Position des Autors zum Thema interreligiösen Lernens trotz der thematischen Einschränkung an dieser Stelle transparent wird, sei hingewiesen auf: Dressler 2003, 113-124.

wohl fortschreitende Bedeutungsverlust kirchlich-christlich institutionalisierter und normierter Religion andererseits.

Religiöse Bildungsprozesse werden in ihren Gehalten wie in ihren Gestalten von dieser Entwicklung berührt. Im Zuge des kulturellen Modernisierungsschubes seit den späten 1960er-Jahren wächst ein Rationalisierungsdruck, der etwa das deutsche Modell eines konfessionellen Religionsunterrichts an staatlichen Schulen schon massiv in Frage gestellt hat, bevor das Pluralisierungsthema (geschweige denn das Thema der Multikulturalität) in den Aufmerksamkeitsmittelpunkt rückte – damals noch unter dem Vorzeichen des Säkularisierungsparadigmas. Der Plausibilitätsverlust dieses Modells scheint sich nun in einer eher laizistischen Positionen zuneigenden Bildungslandschaft noch weiter zu verschärfen. Aus dem Bedeutungszuwachs von Religion und ihrer gleichzeitigen Pluralisierung wird in dieser Perspektive nicht ein wachsender Bedarf an religiöser Bildung gefolgert, über deren Gestaltung dann im Weiteren zu diskutieren wäre. Vielmehr schiebt sich – eingestanden oder unbewusst – unter dem Vorzeichen eines sozialen und kulturellen Integrationsbedarfs die Bemühung um eine Neutralisierung des tatsächlichen oder vermeintlichen Konfliktpotenzials religiöser Differenzen in den Vordergrund. Neutralisierungsabsichten verstärken den Ruf nach dem religiös neutralen Staat, der, wenn der Bedarf an religiöser Bildung überhaupt anerkannt wird, an öffentlichen Schulen zunehmend als deren einzig denkbarer Träger erscheint, auch wenn die dabei zum Zuge kommende Neutralität weltanschaulich-religiös alles andere als voraussetzungslos ist.

Andererseits ist mittelfristig keine parlamentarische Zweidrittelmehrheit in Sicht, die den Artikel 7 des Grundgesetzes, wonach der Religionsunterricht an staatlichen Schulen als »ordentliches Lehrfach« und »in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften« zu erteilen ist, abschaffen oder abändern könnte. Sogar die zaghaften Ansätze zu einem konfessionell-kooperativ zu erteilenden christlichen Religionsunterricht, dem die Mehrheit der evangelischen und katholischen Religionslehrerschaft zuzuneigen scheint², sind gegen den eher wachsenden Vorbehalt der katholischen Amtskirche wenig aussichtsreich. Auf kirchlicher Seite unumstritten ist, dass Art. 7 GG auch für einen deutschsprachigen islamischen Religionsunterricht heranzuziehen ist. Alle Veränderungen des Religionsunterrichts, wenn sie denn für notwendig erachtet werden, haben sich also pragmatisch auf diesen Rechtsrahmen einzustellen.³ Davon unberührt bleibt, dass konfessionsheterogene

2 Vgl. die empirischen Daten in der niedersächsischen Religionslehrer-Untersuchung: Feige u.a. 2000, 314-323. Die derzeit noch nicht veröffentlichte evangelisch-katholische Replikationsstudie in Baden-Württemberg kommt zu ähnlichen Ergebnissen.

3 Dabei werden verstärkt unterschiedliche regionale Spielräume zu nutzen sein, die zu einem Modellpluralismus im Rahmen von Art. 7 GG führen werden. Kaum verallgemeinerbar wird dabei das sog. »Hamburger Modell« eines evangelischen Religionsunterrichts »für alle« sein, da es von der andernorts nicht erwartbaren

und z.T. auch religiös heterogene Lerngruppen längst zur Normalität des Religionsunterrichts – zumindest des evangelischen – gehören. Ob man diese Situation nun bedauern mag oder nicht – im Folgenden wird von ihr ausgegangen, nicht ohne freilich zu betonen, dass diese Rechtslage auch unter den Bedingungen radikalierter Pluralität einer positiven Lesart offen steht, wenn man sie nicht als ein klerikales Privileg interpretiert – was sie sowohl nach dem Wortlaut als auch nach der Mehrheit der verfassungsrechtlichen Kommentatoren nicht ist. Hier soll Art. 7 GG als *Subsidiaritätsmodell* interpretiert werden, wonach der Staat im Blick auf seine weltanschaulich-religiöse Neutralität die inhaltliche Ausgestaltung des Religionsunterrichts den Religionsgemeinschaften zu treuen Händen überträgt, um den Religionsunterricht zugleich in der durch das Grundrecht der positiven Religionsfreiheit (Art. 4 GG) gebotenen Positionalität gestalten zu können. Diese seit der EKD-Denkschrift zum Religionsunterricht von 1994 (Rat der EKD 1994) üblicherweise als »konfessorisch« bezeichnete Positionalität unterscheidet dann den Religionsunterricht auch in didaktischer Hinsicht sachgerecht von einer neutral informierenden Religionskunde. Im Zusammenhang mit dem Pluralitätsthema sei daran erinnert, dass das deutsche Staatskirchenrecht (die sog. »hinkende« Trennung von Staat und Kirche) historisch als religionspolitische Folge der besonderen Situation konfessioneller Pluralität in Deutschland verstanden werden kann, und deshalb vielleicht in besonderer Weise geeignet ist, dem wachsenden religiösen Pluralismus gerecht zu werden. Wenn denn »Differenzkompetenz« (Korsch 2003), wie noch zu zeigen ist, das wesentliche Lernziel religiöser Bildung sein sollte, dann wird das unter wie auch immer konkret zu gestaltender Beteiligung der Religionsgemeinschaften besser erreichbar sein als unter der alleinigen Ägide des weltanschaulich neutralen Staates und der damit unweigerlich verbundenen Neutralisierung religiöser Differenzen. Das gilt allerdings nur unter dem Vorbehalt, dass der Staat und alle Beteiligten den Religionsunterricht nicht in erster Linie als eine soziale, politische und kulturelle Integrationsveranstaltung verstehen, sondern als Befähigung zur aktiven Inanspruchnahme eines staatlichen Grundrechts, des Rechts auf aktive wie passive Religionsfreiheit. Selbstverständlich gehört dazu kritische Urteilsfähigkeit in religiösen Dingen ebenso wie die Möglichkeit, sich für eine religionsabstinente Lebensführung zu entscheiden.

Nun hat die Bedeutung des Zusammenhangs von Pluralisierung, Religion und Bildung speziell im Blick auf die Schule dadurch an Dringlichkeit gewonnen, dass sich nirgendwo im öffentlichen Raum Menschen unterschiedlicher kultureller Herkünfte und religiöser Zugehörigkeiten in gleicher Vielfalt, in gleicher Nähe und Intensität begegnen wie an der Schule. Schule ist nicht mehr denkbar ohne Begegnung mit *den* Fremden, die zugleich nahe sein können und dennoch fremd bleiben, und *dem* Fremden, das im kulturel-

Voraussetzung eines Verzichts sowohl der Katholiken als auch – derzeit noch – der Muslime auf einen »eigenen« Religionsunterricht an staatlichen Schulen lebt.

len Klima der Pluralität mehr und mehr auch das fremde Eigene sein kann. Diese Begegnungen verlangen, das ist allgemeiner Konsens, verstärkte Anstrengungen in interkultureller Bildung. Leider werden häufig, wenn interkulturelle Verständigungsaufgaben im Blick sind, die dabei eigentlich evidenten religiösen Aspekte entweder übersehen oder nur als Stör- und Konfliktpotenzial wahrgenommen. Mit diesem folgenreichen Missverständnis wird verkannt, dass Respekt vor fremder Religiosität nicht ohne deren Kenntnis, vor allem aber auch nicht ohne religiöse Selbstvergewisserung entwickelt werden kann. Unzulänglich ist zumal die in interkulturellen Lernzusammenhängen häufig zu beobachtende Praxis, Religion zu exotisieren und zu folklorisieren oder als bloß lexikalischen Lernstoff zu behandeln. So können z.B. islamische Gebetsriten von Nichtmuslimen eigentlich erst auf Grund einer eigenen, reflektierten Frömmigkeitspraxis nachvollzogen werden. Und wenn schon nicht nachvollzogen, so doch zumindest als etwas verstanden werden, was nicht verächtlich ist und vor öffentlicher Herabwürdigung zu schützen ist.⁴ Natürlich – nicht immer und nicht bei allen Menschen kann sich eine solche Hermeneutik des Fremden auf die Reflexion eigener religiöser Praxis rückbeziehen. Bei religiös abstinenten oder indifferenten Menschen wird dann aber zumindest die ernsthafte Reflexion der eigenen Entscheidung für eine a-religiöse oder religiös distanzierte Lebensform die Voraussetzung für die gebotene Toleranz sein müssen.

4 Beispielsweise kann die Weigerung, das Kopftuch bei muslimischen Frauen als authentischen Ausdruck einer *religiösen* Praxis anzuerkennen (so schwer dies auch fallen mag), einem Mangel an Empathie zugerechnet werden, der mit der Verschließung vor einer *eigenen* religiösen Binnenperspektive zusammenhängt. Aus der dann allein möglichen Außenperspektive erscheint es legitim, gleichsam das Deutungsmonopol über ein fremdes religiöses Zeichen sich anzumaßen und zu behaupten, das Kopftuch sei ein antidemokratisches »politisches Symbol« – was es natürlich *auch* sein kann. Der Mangel an religiöser Empathiebereitschaft kommt nun gerade darin zum Ausdruck, dass die grundsätzliche Deutungs*offenheit* religiöser Zeichen (und das damit unumgängliche Recht auf Selbstinterpretation) nicht anerkannt und einem aufklärerisch-rationalistischen Vereindeutigungs-Bedürfnis geopfert wird. Eben dieser Mangel an Bereitschaft zur wechselseitigen Perspektivenübernahme kann als ein Problem *mangelnder religiöser Bildung* verstanden werden, wenn diese, wie weiter unten ausgeführt, durch den Wechsel von Binnen- und Außenperspektive charakterisiert wird.

Schule als Lern- und Lebensraum

Der gegenwärtige tief greifende Bedeutungswandel der Schule ist natürlich nicht nur ein Pluralisierungsphänomen. Zu beobachten sind in vielerlei Hinsicht gleichzeitige Bedeutungsverluste und Bedeutungszuwächse der Schule, die hier im Vergleich zum Pluralitätsthema nur kurz skizziert werden sollen. Der zentrale Bedeutungsverlust der Schule folgt aus dem Verlust ihrer bisherigen Monopolstellung für Wissenszugänge. Kinder und Jugendliche erwerben heute einen Großteil ihres kognitiven und enzyklopädischen Wissens (nicht mehr nur, wie schon immer, ihres lebensweltlichen Orientierungswissens und moralischen Regelwissens) *an der Schule vorbei*. Das liegt an der vor allem medial vermittelten größeren Kontextoffenheit (und auch in dieser Hinsicht: an der wachsenden Pluralität) des Lebens von Kindern und Jugendlichen. Damit geht gleichsam dialektisch ein Bedeutungszuwachs einher: Die Schule muss umso mehr Hilfen zum Verstehen und zum Verarbeiten des über nichtschulische Quellen vermittelten Wissens geben. Hierzu gehört, dass andere Religionen nicht mehr nur aus Büchern oder anderen Medien bekannt sind, sondern eben aus der unmittelbaren Nähe, in der Schule wie im Wohnviertel.

Zugleich ist die Schule von Phänomenen einer (oft vorschnell als »Werteverlust« diagnostizierten) schwindenden Erziehungskraft betroffen, deren komplexe, v. a. in den gewandelten familialen Sozialisations- und Erziehungsmustern liegenden Ursachen hier nicht zu erörtern sind. Dass freilich in der öffentlichen Wahrnehmung diese neuen erzieherischen Probleme und Aufgaben der Schule oft mit den als fremd empfundenen Lebens- und Erziehungsstilen ethnischer und kultureller Minderheiten in Zusammenhang gebracht werden, verweist auch hier auf die Bedeutung und die Brisanz der Pluralisierungsfolgen. Die Sache wird eher noch komplizierter, wenn anerkannt wird, dass bei den gerade genannten Zuschreibungen nicht immer nur Resentiments im Spiel sind.

Schließlich: Die Deregulierungs- und Ökonomisierungsprozesse im Bildungsbereich bedrohen die Sozialgestalt der Schule als eines die sozialen und kulturellen Herkunftsdifferenzen der Schüler überwölbenden gemeinsamen Erfahrungsraums. Umso mehr wächst die politische Bedeutung der Schule als Lernraum der Demokratie. Hierzu gehört auch, dass immer mehr Kinder und Jugendliche nur noch im Raum der Schule die Chance haben, verlässliche Verhaltensorientierungen und nicht-ökonomistische Wertmaßstäbe zu erfahren (gewaltfreie Konfliktlösungen, Zuwendung für Schwächere etc.). Nicht zuletzt ist dies ein Grund für die seit spätestens 15 Jahren zunehmende Aufmerksamkeit für die Schule als Lern- *und Lebensraum*. Der Schule stellt sich dabei die Aufgabe, das Verhältnis von Bildung und Unterricht einerseits und Erziehung andererseits neu zu bestimmen und auszubalancieren. Jürgen Baumert formuliert dieses Verhältnis pointiert: »In der Schule der Moderne

bildet der Unterricht und erzieht primär die Organisation.« (Baumert 2002, 106) Auch wenn Erziehung und Bildung in der Schule empirisch ineinander fallen – im Unterricht kann nicht nicht erzogen werden –, bleibt die mit dieser Feststellung vollzogene *analytische* Unterscheidung zwischen Erziehung und Bildung bedeutsam – nicht zuletzt auch und gerade für den Religionsunterricht, und zwar auch und gerade angesichts verstärkter öffentlicher Zuschreibungen, wonach der Religionsunterricht in besonderem Maße einer sozial-integrativen »Werteerziehung« zu dienen habe. Werteerziehung, wenn man sich auf diesen problematischen Terminus überhaupt einlassen will (vgl. Dressler 2002, 256-269), ist nicht die Sache des Unterrichts, schon gar nicht eines Faches, sondern eine Aufgabe der Schule insgesamt. Eckart Liebau plädiert deshalb für Werteerziehung im Zusammenhang einer »Pädagogik der Teilhabe« als aktiver Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an relevanten Aufgaben des Zusammenlebens (Liebau 1999). Dazu gehören z.B. die Konzepte der Gestaltung von Schule als »just community« (vgl. Schweitzer 1996, 62ff., bes. 78). Im »Lernen an Modellen« und in der Teilhabe am gestalteten Schulleben ist so etwas wie »ein handlungswirksames emotionales Gedächtnis« zu stiften (Nipkow 2002, 63), dessen Wirkungen nur schwer zu operationalisieren sind, von dem aber ungleich größere Nachhaltigkeit als von moralischen Appellen, kognitiven Belehrungen über Werte und unterrichtlich vermitteltem Handlungswissen zu erwarten ist (vgl. Joas 2002, 58-77). Nachhaltiges interkulturelles und interreligiöses *Lernen* an der Schule wird überwiegend den schulischen *Lebensformen* zuzurechnen und weniger als Resultat interkultureller und interreligiöser *Didaktik* zu erwarten sein.

Allgemeine Bildungsaufgaben der Schule

Je mehr gegenwärtig bildungspolitische Fragen in den Aufmerksamkeitsmittelpunkt rücken, umso umstrittener und unklarer erweist sich der Bildungsbegriff. Problematisch ist die verbreitete Reduktion des Bildungsbegriffs auf ökonomische Effizienzkalküle. Wenn bestenfalls Ausbildung gemeint ist, wo von Bildung die Rede ist, kann man sich nicht mit dem Problem auseinandersetzen, dass man etwas lernen muss, obwohl man nicht wissen kann, was man in Zukunft wissen muss (vgl. Giesecke 2001, 51). Bildung kann heute nicht mehr durch einen Kanon lexikalisch-materialen Wissens definiert werden. Natürlich gehören Lernen und Bildung zusammen: Ohne Lernen ist Bildung nicht möglich. Aber ohne Bildung wird Lernen zur Dressur. Es geht in der Bildung immer auch um Orientierungen des bewussten Lebens, um die Förderung von Selbst- und Weltdeutungen, um die Gewinnung von Selbstachtung und Respekt gegenüber anderen, um die Fähigkeit, aufgeklärtes Wissen mit lebenstragenden Gewissheiten zu verbinden und so in einer immer

unsichereren Welt ohne falsche Sicherheiten auskommen zu können. Insofern ist Bildung sperrig gegenüber Zwecksetzungen. Bildung hat ein »reflektiertes Selbstverhältnis« (Tugendhat 1979, 31) zum Ziel, und zwar so, dass dieses Ziel keineswegs den kognitiven und intellektuellen Standards und Gehalten sog. »höherer« Bildung vorbehalten bleibt. Gewiss lassen sich gesellschaftlich notwendige und auch in allen Berufsfeldern geforderte Schlüsselqualifikationen zu großen Teilen nur durch übendes Lernen erwerben. Aber sie benötigen als Fundament ein Verstehen der Welt und von sich selbst, das sich nur in der Bildung der Persönlichkeit und ihrer Daseinsgewissheit, ihres Weltvertrauens erschließt. Deshalb kann Bildung nur dann funktional sein, wenn sie nicht *nur* funktional ist (vgl. Peukert 2002, 56). Die moderne Bildungsidee »beruht ... im Wesentlichen auf der Einsicht, dass der Mensch mehr ist, als in seinem Alltag von ihm verlangt und erwartet wird.« (Giesecke 2001, 51) Die Analogien zur Religion als einer nicht auf funktionale Zwecke reduzierbaren Deutungskultur liegen auf der Hand, ebenso die Analogien zu einer durch die Metapher von der Gottebenbildlichkeit bezeichneten Vorstellung von Menschenwürde, die rechtfertigungstheologisch dadurch präzisiert wird, dass der Mensch weder die Summe seiner Taten noch die Summe seiner Kompetenzen ist. Damit ist zugleich anerkannt, dass Bildung keine Garantien für moralische Güte einschließt. Wohl aber wird die moralische Qualität ethischen Lernens vermutlich gerade dann verfehlt, wenn der Bildungsprozess moralerzieherisch funktionalisiert wird.

Vor diesem Hintergrund ist die Unterscheidung zwischen Verfügungs- und Orientierungswissen hilfreich, um den Bildungsbegriff zum einen in Augenhöhe mit der Bildungspraxis zu beschreiben, und um ihn zum anderen für religiöse Fragen anschlussfähig zu halten. Mit Hilfe dieser Unterscheidung kann zwischen Tatsachen und der Deutung von Tatsachen unterschieden werden. In Bildungsprozessen wird, wie in allen Lernsituationen, immer schon beides vermittelt: Verfügungswissen und Orientierungswissen, und zwar unabhängig davon, ob alle Beteiligten sich dieses Unterschiedes bewusst sind oder nicht. Wenn in Bildungsprozessen freilich nicht nur praktisches Wissen im Sinne von Qualifikationen erstrebt wird, sondern die Möglichkeiten einer bewussten Lebensführung erschlossen werden sollen, dann muss in ihnen dieser Unterschied reflexiv bewusst werden. So gesehen ist Bildung, auch darin der Religion verwandt, vor allem Unterscheidungsfähigkeit. Bildungsprozesse in der Schule sind dann gefährdet, wenn das schulische Lernen insgesamt in allen Fächern auf Verfügungswissen abzielt. Wissenschaftstheoretisch formuliert: Wenn sich das schulische Lernen dem Szientismus ausliefert, einem Rationalitätstypus also, der *alles* zum Gegenstand positiven Wissens macht – und alle Wissensgegenstände zum Material technischer Machbarkeit. Nun haben sich in den modernen Lebensverhältnissen unterschiedliche kulturelle Wertsphären, Rationalitätsformen und Systemlogiken so weit ausdifferenziert, dass kein einigendes Band mehr das Ganze inhaltlich konsistent zusammenhalten kann – das gilt auch für die Schule und ihren Fä-

cherkanon (vgl. Dressler 2004, 3-17). Für das Gute, das Wahre und das Schöne, für Ethik, Wissen und Ästhetik sind keine kompatiblen Urteilsmaßstäbe mehr heranzuziehen. Der Verlust eines substanziell gehaltvollen Begriffs von Allgemeinbildung hat weniger mit der Aufsprengung des Bildungskanons durch die Beschleunigung der Wissensvermehrung zu tun, sondern ist als Resultat dieses Ausdifferenzierungsprozesses zu verstehen. So gehört es zur Bildung, dass in ihr unterschiedliche Weltzugänge, unterschiedliche Horizonte des Weltverstehens eröffnet werden, die nicht wechselseitig substituierbar sind: Empirische, logisch-rationale, hermeneutische, musisch-ästhetische Weltzugänge mit ihren jeweils unterschiedlichen Potenzialen an Verfügungswissen und Orientierungswissen, ihren jeweils eigenen Rationalitätsformen (Baumert 2002, 106f.). Zum »Kerncurriculum« schulischer Bildung gehören deshalb die »Aufgaben einer szientifischen, historischen, ideologiekritischen, transzendental-kritischen sowie den Perspektivenwechsel zwischen den verschiedenen Weltverhältnissen reflektierenden Bildung« (Benner 2002, 78), zugleich damit die Einübung des Perspektivenwechsels zwischen alltäglichen »Umgangsverhältnissen« und szientifischer Weltbetrachtung (Benner 2002, bes. 74). Eben deshalb – und nicht etwa auf Grund obsolet gewordener enzyklopädischer Vollständigkeitskriterien eines Stoffkanons – gründet die Schule auf einem *Ensemble* von Fächern. Es gehört allerdings (noch) nicht zur selbstverständlichen schulischen Praxis, die wechselseitigen Geltungsansprüche und -reichweiten dieser Fächer dadurch zu klären, dass ihre Unterschiede thematisiert werden. Aber nur über die Reflexion dieser Differenzen kann die Schule einen anspruchsvollen Begriff von Allgemeinbildung zurückgewinnen. Das »einigende Band« ist nicht mehr in den Gegenständen selbst, sondern am Ort des Subjekts und dessen Unterscheidungsfähigkeit zu finden. Dem Religionsunterricht kommt dabei besondere Bedeutung zu.

Religionsunterricht und Allgemeinbildung

Religiöse Bildung

Von religiöser Bildung ist nicht allgemein, unter Absehung empirischer Religionen, zu sprechen. Aus christlicher Perspektive gründet die Möglichkeit religiöser Bildung auf der elementaren Unterscheidung zwischen dem Glauben und seinen Lebens- und Reflexionsformen, d.h. zwischen Glauben und Religion. Religion ist dabei zu verstehen als die Kultur symbolischer Kommunikation des Glaubens. Glaube ist kein Bildungsziel – aber mittels religiöser Kommunikationsformen kann über Glauben nachgedacht und reflektiert werden, können Glaubenstraditionen dargestellt und erschlossen werden, können Ausdrucksformen des Glaubens erlernt werden. In solchen Lern- und

Bildungsprozessen kann der Glaube vor Missverständnissen bewahrt werden. Auch vor dem Missverständnis, beim Glauben handele es sich um eine besondere, mit dem Bildungswissen nichtgläubiger oder andersgläubiger Menschen konkurrierende Form erlernbaren Wissens über Tatsachen oder Sachverhalte. Bildungsangebote aus der Perspektive des christlichen Glaubens setzen den Glauben in ein Verhältnis zum Wissen (und zu den mit diesem Wissen verbundenen Problemen) unserer Zeit. Eingedenk der Unterscheidung zwischen Verfügungswissen und Orientierungswissen versucht religiöse Bildung, den fatalen Riss zu überbrücken, den Jürgen Habermas in den säkularisierten Gesellschaften des Westens diagnostiziert hat: Den Riss zwischen einer ideologisch gewordenen Aufklärung und der Religion (Habermas 2001, 53), den Riss zwischen jenem Wissen, das sich nur noch als Verfügungswissen im Sinne technischer Machbarkeiten versteht, und jenen Gewissheiten, die ins Private verdrängt werden, öffentlich nicht mehr zur Diskussion stehen und deshalb keine orientierende Kraft mehr gewinnen. Aufgeklärtes Wissen ohne Gewissheit, ohne Selbstvergewisserungskraft, verliert die Fähigkeit zur Daseinsorientierung (vgl. hierzu Meyer-Blanck 2002, 173-182). Gewissheit ohne aufgeklärtes Wissen, ohne Reflexionsvermögen und Reflexionsbereitschaft, ist anfällig für Fundamentalismus. Neben religiösem Fundamentalismus gibt es auch den platten Aufklärungsfundamentalismus. Religiöse Bildung ist kritische Auseinandersetzung mit jeder Form von Fundamentalismus – und interreligiöses Lernen wird als Bildungsprozess, ohne wechselseitige Suprematsansprüche und Missionierungsabsichten, so überhaupt erst möglich.

Neben der Unterscheidung zwischen Glaube und Religion ist im Blick auf religiöse Bildung eine weitere, für das neuzeitliche Christentum konstitutive Differenz zu bedenken: *Die Differenz zwischen religiösem Reden* (in dem sich der Glaube artikuliert und zugleich von sich selbst verschieden weiß und das alle nichtsprachlichen, z.B. liturgischen Formen symbolischer Kommunikation einschließt) *und dem Reden über Religion* (Meyer-Blanck 2001, 414-424). Zugleich »über« Religion kommunizieren zu können und *religiös* bzw. »als« Religion kommunizieren zu können – in dieser mit der Geschichte der konfessionellen Differenzierung des europäischen Christentums verbundenen doppelten Fähigkeit sieht Niklas Luhmann eine der bedeutsamsten kulturellen Errungenschaften des alten Europas (Luhmann, unveröffentlichtes Manuskript, 17). Mit Hilfe dieser Unterscheidung ist die für Bildungsprozesse unabdingbare Möglichkeit zur Selbstdistanz eröffnet, in der sich Subjekte von sich selbst und von ihrem Glauben unterscheiden können. So wird es möglich, sich »über Religion zu verständigen«, auch wenn man sich »religiös nicht verständigen« kann (Meyer-Blanck 2003, 105) – eine gegenüber manchem interreligiösen Verständigungsüberschwang realistischere, aber immer noch hinreichend ehrgeizige Zielformulierung.

Ohne die damit verbundene Perspektivendifferenz zu reflektieren und urteilsfähig die sprachlichen Ausdrucksformen wechseln zu können, würde

die eine Perspektive die andere dementieren: Religiöse Reflexion würde religiöse Praxis verstellen und religiöse Praxis würde sich gegen religiöse Reflexion versperren. Wir würden entweder nur beobachten können, wie Religion die Welt beobachtet – also »über« Religion reden. Oder wir wären darauf beschränkt, religiös die Welt zu beobachten. Eben die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel zwischen religiösem Reden und Reden über Religion soll hier gebildeter Religion zugerechnet werden – und eben deshalb erfordern pluralistische Bedingungen religiöse Bildung, es sei denn, man optiert für eine fundamentalistische Position, die aber schon deshalb, weil sie auch nur *als Option* denkbar ist, die Spuren kultureller Modernität gar nicht abschüteln kann.

Der Beitrag des Religionsunterrichts zur allgemeinen Bildung

Bildung ist, das sollte im Blick auf die Pluralisierung der Lebenswelt und die Ausdifferenzierung ihrer Wissens- und Reflexionsgegenstände deutlich geworden sein, nicht mehr als »integrativer Gesamtbegriff« zu denken. Zugleich ist angesichts der Differenzen des Lebens »eine Kompetenz nötig, die es erlaubt, zu den technisch-praktischen Verrichtungen und den moralischen Verpflichtungen eine beurteilende und eigene Aktivität freisetzende Distanz zu gewinnen, sodass man sagen kann, Religion sei Differenzkompetenz des eigenen Lebens (...) Die Voraussetzung dafür ist (...) die Fähigkeit, sich selbst zu deuten, also eine solche Distanz zu sich selbst einzunehmen, die ein Zurückkommen auf mich erlaubt.« (Korsch 2004, 17). Diese Einsicht kann nun den Beitrag religiöser Bildung zur allgemeinen Schulbildung genauer erschließen. Religiöse Bildung kann dabei als Paradigma allgemeiner Bildung verstanden werden. Wenn nämlich Bildung die Differenzen des Lebens in sich aufnimmt, ohne sie zu einer Gesamtperspektive integrieren zu können, wird damit zugleich »die Besonderheit religiöser Bildung« umso deutlicher. Es stellt sich nämlich die Frage, woher sich in dieser Situation »denn eigentlich die Einheit des Subjekts als eines freien und selbstbewussten deuten (lässt)«. (Korsch 1997, 139) Religiöse Bildung sieht sich mithin innerhalb der Gesamtheit aller Bildungsvorgänge auf die Frage nach dem Grund und nach den Grenzen menschlicher Subjektivität verwiesen.

In Bildungsprozessen sehen sich Menschen als Subjekte genötigt und befähigt, für die kohärente Gestaltung ihres Lebens eine synthetisierende Kraft aufzubieten: Die ausdifferenzierten Wertsphären und Rationalitätsformen, in denen sie immer schon leben und mit denen sie in Bildungsprozessen noch einmal in reflexiver Distanz konfrontiert sind, in ihre Vorstellungen von gelingendem Leben zu integrieren (hierzu und zum Folgenden siehe Dressler 2004, 16f.). Sie können das aber nicht, wollten sie die Pluralität ihrer Lebenswelt und die Ausdifferenzierung von Wissensformen hintergehen. Sie müssen situativ angemessen die Sprachspiele wechseln können und sie müs-

sen für diesen Wechsel urteilsfähig werden. Dazu gehört, die wechselseitige Anschlussfähigkeit unterschiedlicher Sprach- und Rationalitätsformen erkennen zu können, z.B. die Grenzen zwischen Sachverhaltsfeststellungen und Metaphern, zwischen symbolischer Kommunikation und diskursiver Rede nicht zu überspringen, wohl aber zwischen diesen Sprach- und Rationalitätsformen vermitteln zu können. Eben dies geschieht in religiösen Bildungsprozessen, für die der Wechsel zwischen Binnen- und Außenperspektive, zwischen religiöser Rede und Reden über Religion konstitutiv ist. Auch deshalb ist Bildung ohne Religion recht eigentlich nicht zu denken. In religiöser Bildung kommt der Bildungsgedanke selbst an seinen Kern. Religion hält im Ensemble der unterschiedlichen Weltzugänge und Rationalitätsmuster die Frage nach dem Ganzen offen und schützt sie zugleich vor objektivierenden, vor allem aber vor totalisierenden Zugängen.

In religiösen Bildungsprozessen wird, so lässt sich zusammenfassend sagen, zu einem Weltbetrachtungsexperiment eingeladen: Anders als in authentischer religiöser Praxis selbst, aber mit Bezug auf die Sprachformen religiöser Praxis, sollen die Lernenden sich selbst und die Welt – und damit auch die Wissensbestände und Geltungsansprüche anderer, z.B. wissenschaftlicher Weltansichten – probeweise in eine religiöse Perspektive rücken. In religiösen Bildungsprozessen kann deshalb die Arbeitshypothese des methodischen Atheismus (*»etsi deus non daretur«*) als die für empirischen Wissenschaften unumgängliche Perspektive *anerkannt* werden. Es wird aber der gleichsam als »heimlicher Lehrplan« wirksame Anspruch *bestritten*, den Bildungsprozess *insgesamt* unter die methodisch-atheistische Arbeitshypothese zu stellen. Die Anerkennung der Regeln und Hintergrundannahmen neuzeitlicher Wissensmuster kann nur dann reflektiert erfolgen, wenn es in Bildungsprozessen Raum für die Hypothese Gott gibt, Raum für Religion. Wenn es in der modernen Gegenwartskultur zu einer Frage der Bildung wird, religiös zu sein, lässt sich umgekehrt auch sagen: In der modernen Gegenwartskultur ist es vielleicht möglich, gebildet zu sein, ohne religiös zu sein, es ist aber nicht möglich, gebildet zu sein, ohne sich mit religiösen Fragen sachangemessen auseinander zu setzen, und das heißt unter den pluralistischen Bedingungen der Gegenwart: ohne interreligiöse Verständigungsfähigkeit.

Religion und Schule in interreligiöser Perspektive

Zur Pluralität der Schule gehört es, dass weiterhin dezidiert a-religiöse weltanschauliche Positionen in der Schülerschaft anzutreffen sind, freilich oft nicht mehr mit der ehemals charakteristischen Aggressivität, sondern eher verbunden mit einer indifferenten Haltung. Religiöse Indifferenz scheint gar zur charakteristischen Haltung der Mehrheit der Kinder und Jugendlichen zu werden. Demgegenüber hat sich der Islam in Deutschland zu einer im Vergleich zum Christentum signifikant lebensstilprägenden Religion ent-

wickelt.⁵ Religiöse Differenzen können dabei freilich oft nur schwer von kulturellen Differenzen unterschieden werden. Nicht zuletzt deshalb darf die allgemein geforderte interkulturelle Bildung nicht um die religiöse Dimension verkürzt werden.

Dass in die religiöse Bildung an der Schule eine interreligiöse Lernperspektive gleichsam einzubauen ist, sollte deutlich geworden sein. Das ist allerdings leichter gefordert als angemessen praktiziert. Wie sind aus der Perspektive des Christentums an der Schule interreligiöse Dialoge zu führen, wenn das Christentum selbst überwiegend zur »Fremdreligion« geworden ist? Werden Schülerinnen und Schüler nicht überfordert und in eine für religiöses Lernen problematische Haltung gedrängt, wenn sie als »Experten« für die jeweils eigene Religion in Anspruch genommen werden? Ist mit der für Bildungsprozesse konstitutiven Selbstdistanz und der damit unabdingbaren »Künstlichkeit« schulischen Lernens die Forderung nach authentischen Dialogen überhaupt vereinbar? Handelt es sich beim »interreligiösen Dialog« nicht ohnehin eher um eine Erwachsenenfantasie, noch dazu aus einem schmalen Segment des Bildungsmilieus? Und was geschieht mit der Religion, wenn sie in diesem Zusammenhang moralerzieherisch – zum Beispiel mit der Forderung nach religiös-kultureller Integrationsbereitschaft – verengt wird, zuweilen wohl auch funktionalisiert wird?

Im Wechsel vom Säkularisierungs- zum Pluralitätsparadigma rücken nicht nur die herkömmlichen Themen und didaktischen Verfahrensweisen religiöser Bildung insgesamt in eine neue Perspektive, sondern die Pluralität selbst ist unterrichtlich zu thematisieren. Dabei wird es vor allem hermeneutisch um die Dialektik von Eigenem und Fremdem, von Selbst- und Fremdverstehen gehen. Die Idee vollständigen Verstehens steht dabei – auch und gerade als regulative Idee – eher im Wege. Gerade die »Wut des Verstehens« missachtet die Differenz. Verstehen und Verständigung sind nicht das Gleiche. Man kann und muss sich verständigen, ohne sich vollständig zu verstehen.

Unter den Aspekten Urteilsbildung und Handlungsorientierung geht es darum, in der Auseinandersetzung mit den Problemen religiöser Pluralität den Schülerinnen und Schülern die Fähigkeit zu erschließen, das Grundrecht auf Religionsfreiheit sowohl für andere anzuerkennen als auch für sich selbst praktisch in Anspruch zu nehmen. Dieses Ziel wird in dem Maße anspruchsvoller, wie ein gewisser euphorischer, oft nur »ästhetisch-kulinarischer« Multikulturalismus ernüchtert wird – unter dem Eindruck wachsender Integrationsprobleme und nicht zuletzt auch auf Grund der Sorge um fundamentalistische Strömungen im Islam. Das Kriterium, sich durch die Anwesenheit von Fremden »bereichert« zu fühlen – wie es oft in einer eher rhetorischen Floskel heißt –, stößt dann an Grenzen. Der Ernstfall der Toleranz ist die blei-

5 Zur diesbezüglichen Differenz zwischen Schülerinnen und Schülern deutscher und türkischer Herkunft vgl. Shell 2000, 157–180.

bende, schärfer noch: die bleibend irritierende, Differenz. Religiöse Bildung wird in interreligiöser Perspektive am besten dann zur Toleranz beitragen, wenn sie Toleranz nicht zum Projekt macht, sondern indem sie tut, was ihr Geschäft ist, nämlich religiös zu bilden. Toleranz ist nicht pädagogisch-intentional zu erzeugen. Aber alle Erfahrung spricht dafür, religiöse Toleranz eher bei denen zu erwarten, deren Lebensführung selbst eine Religionspraxis einschließt, zu der »Differenzkompetenz« gehört. Entscheidend für die Nachhaltigkeit des Lernens im Umgang mit religiöser Differenz ist allerdings, dass in einer Schule, in der Religion im Unterricht zum Thema wird, Religion auch im schulischen Leben von Bedeutung ist.⁶

Religion im »Haus des Lernens«

Die Schule schließt als »Haus des Lernens« Lebensformen ein, die ohne die für jedes zivilisierte Leben konstitutiven »symbolischen Ordnungen« keine Integrationskraft entwickeln können. Zur Schulkultur gehört deshalb auch der charakteristische Wechsel zwischen Arbeit und Muße, Routine und Spannung, Alltag und Fest. Eine solche Schulkultur wäre ohne Religion unvollständig. Mit der Gestaltung ihrer eigenen Sozialität gewinnt die Schule einen intermediären Raum zwischen ihrer rechtlichen, administrativen und organisatorischen Institutionalität und den intimitätsförmigen, entformalisierten Mustern der Alltagskommunikation (vgl. hierzu Ziehe 1995, 77-116). Dem stummen Zwang systemkonformen Verhaltensdrucks und der zeitlichen Verdichtung von Arbeitsvollzügen kann die Schule daher gleichsam *Moratorien* entgegensetzen, wodurch die Selbstinterpretations- und Selbstregulierungschancen aller Beteiligten erweitert werden. Der naturwüchsige Selbstlauf der Dinge, die vermeintlichen Sachzwänge, können unterbrochen werden, *Kompetenzen für Unterbrechungen* werden vermittelt. Eben dies ermöglicht Religion. Die Fähigkeit, innezuhalten, Rezeptivität an Stelle eines immer nur aktiven Weltbezugs gelten zu lassen, kann wahrscheinlich nicht ohne religiöse Erfahrungsdimensionen vermittelt werden.

Die öffentliche Schule hat dabei die Balance genau auszutarieren zwischen ihrer weltanschaulichen Neutralität und einem Verständnis von Religionsfreiheit, für das öffentlicher Bekenntnisraum und nicht Abdrängung der Religion ins Private konstitutiv ist. Die Entwicklung einer Feierkultur und symbolisch-ästhetischer Gestaltungsformen des schulischen Raumes eröffnen Schülerinnen und Schülern die Erfahrungsmöglichkeit, dass ihr Leben immer wieder jenseits von Leistungserwartungen aufglänzen kann. Ohne

⁶ Religion kann auch »im Ethikunterricht (nur dann) gehaltvoll zur Sprache kommen (...), wenn sie zur Wirklichkeit dieser Schule gehört« (Zimbrich 1998, 432).

sichtbare Lebensformen vertrocknet Religion zu papierem Text oder gestaltungsunfähiger Innerlichkeit. Religion braucht mehr als »Gesinnungsinnenräume« – sie drängt in den öffentlichen Raum. Religion *ist* selbst ein »bewohnbarer Raum« (Geertz 1983, 44), zu dem andere Aufenthaltsbedingungen gehören als nur kognitive Blicke durchs Fenster von außen.

Die trotz des wachsenden Bedürfnisses nach einer schulischen Feierkultur gleichwohl starken Gestaltungsunsicherheiten hängen vermutlich damit zusammen, dass kaum auf erprobte Traditionen zurückgegriffen werden kann. Noch bis vor kurzem waren schulische Feiern in Deutschland mit besonders rigidem Regel- und Hierarchiebewusstsein verbunden und lebten oft von den Resten einer als Staatsreligion verkannten Christlichkeit. Zivilreligiöse Formen sind in Deutschland nicht so ungebrochen in Gebrauch zu nehmen wie in den USA. Gegenüber ihren affirmativen, den Staat und seine Institutionen selbst quasi-religiös überhöhenden Funktionen wird in Deutschland zu Recht Zurückhaltung gefordert. Christliche Schulgottesdienste sind nur über ihre zweifellos auch wirksamen Integrationsfunktionen hinaus zu rechtfertigen als eine religiöse Praxis, die auch hierarchiekritische und die Institution Schule transzendierende Funktionen übernimmt. Dadurch wird zum Ausdruck gebracht, dass die Schule um ihre Grenzen weiß und sich nicht selbst genügt. Im Rahmen der christlichen Religion kann davon ausgegangen werden, dass religiöse Feiern in der Regel ökumenisch gestaltet werden. Demgegenüber ist die Gestaltung religiöser Feiern in einem multireligiösen Kontext ungleich schwieriger und anspruchsvoller. Jede Uniformität ist ebenso zu vermeiden wie Beteiligungszwang. Separate Gottesdienste, Andachten oder Gebetszeiten können oft angemessener sein als religiöse Einheitsrituale. Die zum Jahresfestkreis gehörenden Feieranlässe haben auch dann eine genau zu bedenkende religiöse Dimension, wenn sie nicht als religiöse Begehung gestaltet werden. Wie feiert man z.B. in einer Schule Weihnachten, ohne die nichtchristliche Schülerschaft zu vereinnahmen, aber auch ohne sie auszuschließen? Wie kann dabei jenseits folkloristischer Banalisierung etwas vom Glanz des Christfestes für alle – wenn auch aus unterschiedlichen Beteiligungs- und Beobachtungsperspektiven – spürbar werden? (siehe Sieg in diesem Band).

In der multireligiösen Schule kann exemplarisch gelernt werden, dass die Alternative zur Staatsreligion nicht die Religion als Privatangelegenheit ist. Die Möglichkeiten der Darstellung von Religion im öffentlichen Raum der Schule sind freilich erst wieder neu zu entdecken. Die weltanschauliche Neutralität des Staates läuft jedenfalls nicht darauf hinaus, Religion als Privatangelegenheit aus den öffentlichen Räumen auszusperren. Wenn Kinder und Jugendliche lernen sollen, das Grundrecht auf aktive Religionsfreiheit reflektiert in Gebrauch zu nehmen und unter den Bedingungen wachsender weltanschaulich-religiöser Pluralität zu bewahren, brauchen sie solche Erfahrungen mit öffentlichen Gestaltungsformen von Religion.

Zum Weiterlesen

- Dressler, Bernhard, Religion geht zur Schule. Fachlichkeit und Interdisziplinarität religiöser Bildung, in: Zeitschrift für Praktische Theologie 56 (2004), H. 1, 3-17.
- Schweitzer, Friedrich, Pädagogik und Religion. Eine Einführung, Stuttgart 2003.
- Simon, Werner, Religiöse Bildung im Kontext allgemeiner Schulentwicklung aus religionspädagogischer Sicht, in: Hahn, Matthias (Hg.), Religiöse Bildung und religionskundliches Lernen in ostdeutschen Schulen, Münster u.a. 2000, 127-143.

Literatur

- Baumert, Jürgen, Deutschland im internationalen Bildungsvergleich, in: Killius, Nelson u.a. (Hg.), Die Zukunft der Bildung, Frankfurt a.M. 2002.
- Benner, Dietrich, Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme. Ein Vorschlag zur bildungstheoretischen Rahmung von PISA, in: Zeitschrift für Pädagogik 48 (2002), H. 1, 68-90.
- Dressler, Bernhard, Religionsunterricht als Werteerziehung? Eine Problemanzeige, in: Zeitschrift für Evangelische Ethik 46 (2002), H. 4, 256-269.
- Dressler, Bernhard, Interreligiöses Lernen – Alter Wein in neuen Schläuchen?, in: Zeitschrift für Praktische Theologie 55 (2003), H. 2, 113-124.
- Dressler, Bernhard, Religion geht zur Schule. Fachlichkeit und Interdisziplinarität religiöser Bildung, in: Zeitschrift für Praktische Theologie 56 (2004), H. 1, 3-17.
- Feige, Andreas/Dressler, Bernhard/Schöll, Albrecht/Lukatis, Wolfgang, Religion bei ReligionslehrerInnen, Münster 2000.
- Geertz, Clifford, Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme, Frankfurt a.M. 1983.
- Giesecke, Hermann, Am Ende pädagogischer Illusionen? Erwägungen für ein Bildungskonzept der Zukunft, in: Grimm, Andrea/Burmeister, Hans Peter (Hg.), Bildung neu denken, Loccum 2001 (Loccumer Protokolle 66/99), 51-57.
- Habermas, Jürgen, Glaube und Wissen, Frankfurt a.M. 2001.
- Joas, Hans, Wertevermittlung in einer fragmentierten Gesellschaft, in: Killius, Nelson u.a. (Hg.), Die Zukunft der Bildung, Frankfurt a.M. 2002, 58-77.
- Kirchenamt der EKD (Hg.), Die Denkschriften der EKD, Bd. 4/1. Bildung und Erziehung, Gütersloh 1987, 56-63.
- Korsch, Dietrich, Religion mit Stil. Protestantismus in der Kulturwende, Tübingen 1997.
- Korsch, Dietrich, Religion – Identität – Differenz. Ein Beitrag zur Bildungskompetenz des Religionsunterrichts, in: Evangelische Theologie 63 (2003), H. 4, 271-279.
- Korsch, Dietrich, Wie bildet sich Religion?, in: Dressler, Bernhard/Feige, Andreas/Schöll, Albrecht, Religion – Leben, Lernen, Lehren, Münster 2004.

- Liebau, Eckart, Erfahrung und Verantwortung. Werteerziehung als Pädagogik der Teilhabe, Weinheim u.a. 1999.
- Luhmann, Niklas, Religion als Kultur; unveröffentlichtes Manuskript.
- Meyer-Blanck, Michael, Zwischen religiöser Rede und der Rede über Religion: Die Praktische Theologie als Vermittlungstheorie zwischen Theologie, Kirche und Kultur, in: Evangelische Theologie 61 (2001), H. 5, 414-424.
- Meyer-Blanck, Michael, Aufgeklärte Gewissheit. Christliche, islamische und staatsbürgerliche Identität als schulische Bildungsaufgabe, in: Sielke, Sabine (Hg.), Der 11. September 2001. Fragen, Folgen, Hintergründe, Frankfurt a.M. 2002, 173-182.
- Meyer-Blanck, Michael, Religionsunterricht in der pluralistischen Gesellschaft. Praktisch-theologische Standortbestimmung, in: Bedford-Strohm, Heinrich (Hg.), Religion unterrichten, Neukirchen-Vluyn 2003, 96-106.
- Nipkow, Karl Ernst, Bildung in evangelischer Perspektive. Eine analytisch-kategoriale Skizze, in: Rupp, Hartmut u.a. (Hg.), Zukunftsfähige Bildung und Protestantismus, Stuttgart 2002.
- PISA 2001, Opladen 2001.
- Peukert, Helmut, Reflexionen über die Zukunft religiöser Bildung, in: Religionspädagogische Beiträge o.Jg. (2002), H. 49, 49-66.
- Rat der EKD (Hg.), Identität und Verständigung, Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift, Gütersloh 1994.
- Schleiermacher, Friedrich, Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter den Verächtern. Fünfte Rede: Über die Religionen, in: Braun, Otto/Bauer, Johannes (Hg.), Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher, Werke, Band 4, Leipzig² 1928, 207-400.
- Schweitzer, Friedrich/Englert, Rudolf/Schwab, Ulrich/Ziebertz, Hans-Georg, Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Gütersloh u.a. 2002.
- Schweitzer, Friedrich, Grundformen ethischen Lehrens und Lernens in der Schule, in: Adam, Gottfried/Schweitzer, Friedrich (Hg.), Ethisch erziehen in der Schule, Göttingen 1996, 62-80.
- Shell 2000. 13. Shell-Jugendstudie, Opladen 2000.
- Tugendhat, Ernst, Selbstbewusstsein und Selbstbestimmung. Sprachanalytische Interpretationen, Frankfurt a.M. 1979.
- Zander, Helmut, Religionspolitik!, in: Merkur 52 (1998), H. 7, 582-597.
- Ziehe, Thomas, Schule – Aurazerfall und Subjektivierung, in: Ziehe, Thomas, Zeitvergleiche. Jugend in kulturellen Modernisierungen, Weinheim u.a. 1991, 77-116.
- Zimbrich, Fritz, Möglichkeiten und Grenzen der Thematisierung von Religion im Ethikunterricht, in: Zeitschrift für Praktische Theologie 50 (1998), H. 4, 424-432.