

Helmut Anselm

**Bildung
heißt
Aufbrechen**

**Evangelischer Initiativkreis Bildung und Erziehung in Bayern
(E.I.B.E.)**

München 2022

Erstellt in Kooperation mit dem Arbeitskreis Kirche und Schule im E.I.B.E.:
Gerd Birk, Barbara Hochstätter, Helga Müller-Bardorff, Werner Peschaut,
Richard Schwemer, Tilman Seng.

In die Homepage des E.I.B.E. eingestellt unter www.eibe-initiativkreis-bayern.de, Kategorien.

Zu beziehen gegen Versandkosten über helmut@anselm.name

Inhalt

1. Aufbruch als Signatur von Bildung	Seite	3
2. Bildung – ein Prozess		6
2.1. Bewegte Geschichte		6
2.2. Bildungsgeschehen		9
Bildung als Vorgang		9
Bildungsförderung		10
Bildungshelfer Schule		11
3. Bildung – in Imaginative eingebettet		12
3.1. Bildung als Resonanzgeschehen		12
3.2. Imaginative im Wandel der Gesellschaft		13
Christliches Imaginativ		13
Muslimisches Imaginativ		17
Anthropozentrisch-säkulares Imaginativ		20
3.3. Kommunikationsprobleme		23
3.4. Imaginative im Reifungsprozess		26
4. Bildung – Horizontausweitung im Schulgeschehen		29
4.1. Wege der Ausweitung		29
4.2. „Auf den Lehrer kommt es an“		33
Stellung gegenüber den Schülern		33
„Mea res agitur“		34

Eine Epochenwende hat sich ereignet, Udenkbares ist eingetreten und stellt unsere Lebenswirklichkeit infrage – und in besonderer Weise den Bildungsbereich.

Die Bildungsdiskussion orientiert sich bislang vor allem daran, angesichts technologischer und ökonomischer Herausforderungen zu selbstbestimmtem Leben in einer multilateralen Zivilgesellschaft zu befähigen. Dabei bleibt nicht nur außer acht, dass die Diskussion in unserer Gesellschaft von drei konkurrierenden Wirklichkeitsvorstellungen und damit unterschiedlichen Sprach- und Denkräumen aus geführt wird. Zugleich werden die Tiefendimensionen von Bildung ausgeblendet, die gerade derzeit existenzielle Bedeutung erhalten.

In dieser Schrift wird versucht, die dadurch gegebenen Engführungen der Bildungsdiskussion aufzubrechen und weiterführende Impulse zu setzen.

1. Aufbruch als Signatur von Bildung

„Aufbrechen“ gehört zum Menschsein – und die Aufforderung hierzu durchzieht schon die Bibel von Anbeginn (1.Mos. 12,1)¹. Aufbruch wurde in Immanuel Kants Neuinterpretation zu einer Signatur der westlichen Welt² und zur Aufgabe jeder jungen Generation.

Doch wohin wird unsere junge Generation aufbrechen? In welche Zukunft?

Es wird eine sehr ungewisse Zukunft sein. Sie schien zunächst von der „Friedensdividende“ zu profitieren, die 1989 das Ende des großen Ost-West-Konfliktes mit sich brachte: eine in früheren Zeiten nicht erreichbare Lebensqualität, neue Freiheitsräume und Optionen³. Doch den damit verbundenen Hoffnungen stehen inzwischen große Heraus-

¹Jan Assmann: Die Revolution der Alten Welt. Beck München (2015) 2019, S.24/19: „Aufbruch“ zählt zum „Gründungsmythos“ des Alten Israel, mit Auswirkungen auf die „moderne(n) Welt“.

²J.Assmann, Die Revolution der Alten Welt, S.24f.; zit. I.Kant, Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? Berlinische Monatsschrift, 12/1784, S.481: „Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit.“

³Vgl. Art. Friedensdividende, in: Wirtschaftslexikon 24.Ausgabe 2020: www.wirtschaftslexikon24.com (im Sinn von Hans Joas); Ausführliches zur ganzen Thematik bereits bei Joachim Kunstmann: Christentum in der Optionsgesellschaft. Postmoderne Perspektiven. DSV Weinheim 1997.

forderungen entgegen. „Die Zeit ist aus den Fugen“ – Hamlets Satz scheint in einer bislang unvorstellbaren Weise neue Wirklichkeit zu werden. „Artensterben, Klimawandel, Corona, Krieg, Hunger, Massenflucht aus Ost und Süd: Die Krisen sind so eng verzahnt, dass es kein Zurück zur Normalität gibt“⁴.

Die Folgen sind einschneidend: „Der Optimismus verbrennt“, der „seit 1945 und insbesondere nach 1990“ mit seinen Richtwerten „Rechtsstaat, Marktwirtschaft und soziale Sicherung, Pluralismus und Individualismus“ die westlichen Gesellschaften prägte⁵. Die neuen Kennzeichen lauten „Verlust“ und „Verlusterfahrungen“⁶, flankiert von zunehmenden „Ängsten, Verunsicherung und Aggressivität“⁷.

Alle diese bedrängenden Vorgänge verändern nicht nur die Welt und das Lebensgefühl der Erwachsenen. Sie betreffen in zentraler Weise auch deren Bildungsverantwortung gegenüber der jungen Generation. Umso erschreckender lauten Diagnosen hierzu: „»Wir sind mitten im Abstieg«“, ja erleben einen „Bildungsabsturz“⁸. Die bereits 1964 mit Georg Pichts Schlagwort von der deutschen „Bildungskatastrophe“ ausgelöste Bildungsdiskussion erhält bedrängende Aktualität.

Die Bildungsdiskussion geht *jeden* an. Das führt zwangsläufig zu Vielstimmigkeit. Die Folge: „Eine einheitliche Definition für »Bildung« gibt es nicht, denn jeder hat eine andere Vorstellung davon.“⁹ Dabei zeigen sich gegenläufige Entwicklungen:

Zum einen eine schier grenzenlose Ausweitung des Bildungsbegriffs. Darauf weisen seine Komposita wie Bildungssystem, -einrichtungen, -wesen, -ziele, -erfolg, -chancen, -auftrag, -finanzierung, -anspruch, -investition, -unternehmen und, nicht zuletzt, Bildungsgewerkschaft.

⁴Bernd Ulrich: Sieben auf einen Streich. DIE ZEIT 13/24.3.2022, S.4. Das empfindet auch die junge Generation, vgl. „Jugend bleibt im Krisenmodus“ (Klaus Hurrelmann bei der Vorstellung der Trendstudie Jugend in Deutschland – Sommer 2022; FAZ 103/4.5.2022, S.7).

⁵Andreas Reckwitz: Der Optimismus verbrennt. DIE ZEIT 12/17.3.2022, S.47.

⁶A.Reckwitz im Gespräch mit R.Pausch/B.Ulrich: Was hat er, was alle wollen? DIE ZEIT 34/13.8.2020, S.8.

⁷Christine Lemke-Matwey: Warum wir so erschöpft sind. DIE ZEIT 4/21.1.2021, S.58, nach Untersuchungen vom Institut für Demoskopie Allensbach und an der Universität Basel.

⁸So bereits 2021: Manuel J.Hartung/Thomas Kerstan: Der nächste Bildungsabsturz. DIE ZEIT 41/7.10.2021, S.39, mit Zitat des Bildungsökonom Ludger Wössmann.

⁹www.bildungsexperten.net/wissen/was-ist-bildung/

Zum andern eine mehrfache Einengung:

- auf den kognitiven Bereich, also auf Kenntnisse und Wissen, auf Lernen und Reproduzieren, dabei messbar und bewertbar (z.B. durch Noten) bis hin zu einfachen, mittleren oder höheren ‚Bildungsabschlüssen‘;
- durch eine Reduktion auf Ausbildung, Befähigung bzw. Qualifizierung als spezielle Domänen der Kindertageseinrichtungen, Schulen und sonstigen Ausbildungsstätten;
- durch Kontroversen um die Schulsysteme, mit den Stichworten ‚fö-deral‘ vs. ‚zentral‘, ‚gesamt‘ vs. ‚differenziert‘; sowie
- durch einseitige Fokussierung auf technologische und ökonomische Leistungsfähigkeit „in einer digitalisierten Welt“ (Bildungsbericht 2020)¹⁰; wobei aufgrund der Covid-19-Pandemie schon bald Befürchtungen aufkamen, dass erzwungener Distanzunterricht und „lange(n) Schulschließungen“ dazu führen, „eine ganze Generation nicht zu bilden“¹¹ und so eine „Generation der Bildungsverlierer“ zu schaffen¹². – *All dies weist auf wichtige Teilaspekte der Bildungsdiskussion. Sie muss jedoch in einem weiteren Horizont geführt werden: Was heißt Bildung heute, in einer Zeit existentieller Bedrohungen? Zur Felderöffnung einer neuen Bildungsdiskussion werden im Folgenden Aspekte zu ihrer Geschichte und zu ihrer weltanschaulichen Tiefendimension angeboten. Daraus ergeben sich Konsequenzen für die Begleitung der Jugendlichen bei ihrem Bildungsprozess – Bildungsprozess im Wort-sinn von ‚procedere‘ verstanden, als lebenslanges Aufbrechen, als ‚Fort-Schreiten‘ auf dem Weg in eine getroste, lebenswerte Zukunft.*

¹⁰www.bildungsbericht.de/static_pdfs/bildungsbericht-2020 (Schwerpunkt des Berichts).

¹¹Stefan Locke: Lockdown mit Folgen. FAZ 179/4.8.2020, S.2, zit. Wieland Kiess, Direktor an Uni-Klinikum Leipzig.

¹²Olaf Köller: Unabsehbare Schäden. Die Generation der Bildungsverlierer: Corona, Schulschließungen und ihre Folgen. FAZ 145/25.6.2020, S.6; ebd.: „Soziale Ungleichheit nimmt ... in den unterrichtsfreien Zeiten zu“: Positives häusliches Umfeld bietet digitalem Lernen besondere Chancen, schwieriges Umfeld erschwert es. Vgl. 3.COPSY-Studie des Uni-Klinikums Hamburg-Eppendorf über eine Befragung im Herbst 2021(www.tagesschau.de/inland/copsy-corona-101 v. 9.2.2022); Stellungnahme der Leopoldina v. 21.6.2021 „Kinder und Jugendliche in der Coronavirus-Pandemie: psychosoziale und edukative Herausforderungen und Chancen“. – Harald Karutz: Bildungseinrichtungen gehören zur kritischen Infrastruktur. FAZ 40/17.2.2022, S.6: „Allein der Unterrichtsausfall während des ersten Lockdowns im Jahre 2020 könnte zu einer durchschnittlichen Verminderung des Lebenserwerbseinkommens der heutigen Schüler zwischen 13 500 und 30 000 Euro geführt haben.“

2. Bildung – ein Prozess

2.1. Bewegte Geschichte

Bildung als pädagogischer Leitbegriff – das Wort ist deutsches Sondergut¹³ – hat eine bewegte Geschichte¹⁴.

Er hat seine Wurzeln im christlichen Glauben, näher: im „Erbe der Mystik“¹⁵. Bildung ist nach Meister Eckhart „ein Weg, auf dem Gott sich in die Seele des Menschen hineinbildet (înbildet), indem der Sohn Gottes in der Seele wiedergeboren wird“. Bildung als Ein-Bildung Gottes bildet auch das Zentrum der Pädagogik von Johann A. Comenius, der um 1650 lehrte: Das Ziel des Menschen, „nach dem Bilde Gottes umgestaltet“ zu werden, „geschieht am besten in der frühesten Jugend“¹⁶.

In der Aufklärung wird J.A.Comenius' Zuordnung zum Jugendalter beibehalten, doch die religiöse Dimension aufgegeben. Es kommt zur „Säkularisierung des christlichen Imago-Dei-Paradigmas“¹⁷. ‚Vor-Bild‘ ist nicht mehr Gott, sondern der Mensch selbst – im Sinn der pointierten Formulierung I.Kants: Die „Natur hat gewollt: dass der Mensch alles, was über die mechanische Anordnung seines tierischen Daseins geht, gänzlich aus sich selbst herausbringe“¹⁸. Wenig später präzisiert Georg F.W.Hegel: Dabei laufe Bildung auf zweifache Weise ab. Als subjektiver Prozess beginne sie „mit dem ersten Schrei“¹⁹ und

¹³Heiner Barz: Bildung – Bemerkungen zur säkularen Wirklichkeit eines humanistischen Leitbegriffs. www.phil-fac.uni-duesseldorf.de (2003), S.3f.: Und so kaum übersetzbar. „Im Französischen treffen die Worte »civilisation«, »culture«, »formation«, »instruction« Aspekte des Bildungsbegriffs; im Englischen finden (S.3) sich in »education«, »formation«, »culture« oder »learning« jeweils unterschiedliche Anklänge an das deutsche Wort »Bildung«, ohne ihm aber wirklich zu entsprechen.“

¹⁴Wobei hier „jede verkürzende Darstellung unter dem Niveau der Sache bleiben muss.“ (Rudolf Lennert: Art. Bildung I. TRE Bd.6, De Gruyter Berlin 1980, S.568-582, S.570).

¹⁵Karl E.Nipkow: Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft. Gütersloher Verlagshaus Gütersloh 1990, S.53ff.

¹⁶J.A.Comenius: Didactica magna oder Große Unterrichtslehre, Hg. W.Altemöller. Schöningh Paderborn 1905, S.89 u. 98. Beide Zitate dort herausgehoben, zweites in der Überschrift.

¹⁷Arno Anzenbacher: Bildungsbegriff und Bildungspolitik. Jahrbuch für Christliche Sozialwissenschaften 40/1999, S.12-37, S.14.

¹⁸I.Kant: Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht, 1784, 3.Satz. In: Werke, Hg. W.Weischedel. Wiss.Buchgesellschaft Darmstadt, Bd.6, S.31-50, S.36.

¹⁹R.Lennert, Art. Bildung I, S.575; ebd.: Ähnlich dachte Johann G.Pestalozzi, der „Bildung in der »heiligen Ruhe« der ersten Tage des Kindes und in seinem ersten Lächeln“ be-

führe zu einer „selbstbewussten“ Persönlichkeit. Als objektiver Prozess verlaufe sie durch Begabtworden in „der Familie, der bürgerlichen Gesellschaft“ und im Staat, aber auch in „Kunst, Religion und Wissenschaft“. Sie komme zu ihrem Ziel, wenn sich subjektive und objektive Entwicklung der Bildung auf höherer Ebene vereinigen, als Zu-sich-selbst-Kommen des absoluten Geistes²⁰.

Unter dem Einfluss des Deutschen Idealismus wurde Bildung im 19. Jahrhundert zu einem „Leitbegriff einer bürgerlichen Oberschicht“, der „Gebildeten“²¹. Dabei verschoben sich die Akzente zugunsten der objektiven Bildungsziele: von der selbstbewussten Persönlichkeit hin zum Untertan unter dem jeweiligen Monarchen. Im Rahmen der schulischen Bildungsarbeit sollte dabei auch der christliche Glaube zu „*christlicher, vaterländischer Gesinnung und häuslicher Tugend*“ bzw. zu „*nationalen und verständig nützlichen Beziehungen*“ beitragen²².

Ins Extrem gesteigert wurde die nationale Funktion von Bildung im Nationalsozialismus. Sein Ziel war nicht mehr nur die vaterländische, sondern – über sie hinaus – die arisch-rassistische Gesinnung und nationalistische Unterordnung, denn „Du bist nichts, dein Volk ist alles“²³. Diesem Bildungsziel sollte auch die Religion dienen. Da sich der christliche Glaube jedoch dagegen sperrte, sollte er – nach einem kurzen Zwischenspiel im Sinn des „Tags von Potsdam“ am 21. März 1933²⁴ – durch eine arische „»Religion des Blutes«“²⁵ ersetzt werden.

ginnen lässt.

²⁰A. Anzenbacher, *Bildungsbegriff und Bildungspolitik*, S.16; hierzu G.W.F.Hegel: *Phänomenologie des Geistes*. Sämtliche Werke. Hg. H.Glockner, Frommann Stuttgart 1927ff., Bd.2, S.372-405.

²¹H.Barz, *Bildung – Bemerkungen zur säkularen Wirklichkeit eines humanistischen Leitbegriffs*, S.2 (ebd.: seit der Aufklärung) bzw. A.Anzenbacher, *Bildungsbegriff und Bildungspolitik*, S.15; – ab etwa 1800 unter maßgeblichem Einfluss Wilhelm von Humboldts.

²²Ferdinand Stiehl: *Die drei preußischen Regulative vom 1., 2. und 3. October 1854 über die Einrichtung des evangelischen Seminar-, Präparanden- und Elementarschul-Unterrichts*. 9.Aufl. Hertz Berlin 1868, S.8 bzw. 9. Originaltext gesperrt.

²³Christa Berg/Siegling Ellger-Rüttgardt: „Du bist nichts, dein Volk ist alles“. dtv München 1991. Näheres zur gesamten Thematik: Horst F.Rupp: *Religion - Bildung – Schule*. Forum zur Pädagogik und Didaktik der Religion 7. DSV Weinheim 1994, S.207ff., 257ff.

²⁴Sebastian Haffner: *Preußen ohne Legende*. Gruner+Jahr Hamburg 1990, S.493: Vor der Potsdamer Garnisonskirche sollte der Handschlag zwischen Hindenburg und Hitler ein „Bündnis preußischer Tradition mit nationalsozialistischer Revolution“ demonstrieren.

²⁵Alfred E.Rosenberg: *Der Mythos des 20.Jahrhunderts*. Hoheneichen München 1930, 194 Aufl.

Mit der nationalsozialistischen Bildungstheorie erreichte die Bildungsdiskussion einen Tiefpunkt und zugleich den schroffsten Gegensatz zum Konzept von J.A.Comenius. Da war es verständlich, dass nach dem Zusammenbruch des Nationalsozialismus der Bildungsbegriff zunächst gemieden und durch Begriffe wie Erziehung und Unterweisung ersetzt wurde²⁶.

Allerdings gab es auch vorher Widerspruch gegen fachfremde Instrumentalisierungen des Bildungsbegriffs. Beispielhaft dafür sind in der ersten Hälfte des 20.Jahrhunderts die Konzepte von Herman Nohl sowie von Erich Weniger. Letzterer wandte sich bereits 1929 vehement gegen die „bedenkliche Politisierung“ des Erziehungsbereiches bzw. gegen „die Omnipotenz des Staates, wie der Kirche, wie der gesellschaftlichen Mächte“. Er forderte stattdessen eine „Autonomie der Pädagogik“²⁷.

Nach dem Zweiten Weltkrieg war es u.a. Wilhelm Flitner, der unter Bezug auf die Reformation²⁸ den Bildungsbegriff wieder aufnahm und dabei nicht zuletzt im Rekurs auf Friedrich D.E.Schleiermacher die Freiheit der Pädagogik betonte. Zugleich schlug er mit dem Gedanken der Gottebenbildlichkeit als Richtmaß von Bildung erneut eine Brücke zwischen Bildung und Religion²⁹.

Der eigentliche Durchbruch der neuen Bildungsdiskussion erfolgte in den siebziger Jahren, nicht zuletzt im Kontext des Strukturplans des Deutschen Bildungsrates von 1970. Exemplarisch für den Neuansatz jener Jahre ist Wolfgang Klafki's „Konzept einer Allgemeinbildung“ als „Bildung für alle zur Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit“³⁰. – Nun war die Diskussion zum Bildungsbegriff als „genuines und originäres Produkt pädagogischen Denkens im

²⁶H.F.Rupp, Religion - Bildung - Schule, S.294.

²⁷E.Weniger: Der Lehrer als Staatsbeamter (1951), in ders.: Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Beltz Weinheim 1952, S.521-538, S.525 bzw. 526; dazu ferner ders.: Die Autonomie der Pädagogik (1929), in: ebd. S.71-87.

²⁸Zusammen mit Eduard Spranger, vgl. H.F.Rupp: https://doi.org/10.23768/wirelex.Philipp_Melanchthon_14971560.200854, S.11.

²⁹W.Flitner: Allgemeine Pädagogik. Klett Stuttgart, 4.Aufl.1957, S.103ff., 116; siehe auch S.130f. u.ö. Doch schon E.Weniger, Die Eigenständigkeit der Erziehung, S.75 u.ö.

³⁰H.F.Rupp, Religion - Bildung - Schule, S.299; vgl. ferner ebd. S.295ff.; zu W.Klafki auch ders.: Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986), S.455-476, S.474f.

deutschen Sprach- und Kulturraum“ zurückgekehrt³¹.

Zeitgleich wurde die Bildungsdiskussion in der Religionspädagogik aufgenommen, aus evangelischer Perspektive vor allem von K.E.Nipkow³². Die Korrelation von Bildung und Religion bildet einen Schwerpunkt im Werk Rainer Lachmanns und prägt sein Konzept einer „sowohl theologisch wie pädagogisch verantworteten“ Religionspädagogik und -didaktik³³. Das Konzept fand eine prägnante Verdichtung in der Formel „Religion braucht Bildung – Bildung braucht Religion“³⁴.

2.2. Bildungsgeschehen

Bildung ‚steht nicht fest‘. Sie ist Geschehen, ist immer neues Aufbrechen. Dabei ist zu unterscheiden zwischen Bildungsvorgang und Bildungseinflüssen.

Bildung als Vorgang

„Das Konzept der Bildung umfasst die Gesamtheit der Fähigkeiten und Eigenschaften einer Persönlichkeit“. Diese stehen „in einem permanenten Entwicklungsprozess“³⁵ und befähigen, „sich in der gegenwärtigen Zeit und Welt zu orientieren, das Eigene zu verstehen und das Fremde zu achten und Verantwortung in unserer Gesellschaft zu übernehmen“³⁶.

Der Bildungsvorgang hängt nicht von Leistungen, Prüfungen und

³¹H.F.Rupp, Religion - Bildung - Schule, S.295.

³²Von seiner Broschüre „Grundfragen des Religionsunterrichts in der Gegenwart“ (Päd. Forschungen. Quelle&Meyer Heidelberg 1967 [vgl. dort S.27 u.ö.] bis zu „Bildung in einer pluralen Welt“ (2 Bde., Kaiser/Gütersloher Verlagshaus München/Gütersloh, 1998).

³³R.Lachmann in G.Adam/R.Lachmann (Hg.): Religionspädagogisches Kompendium Göttingen 1.Aufl. 1984, S.26; in den späteren Auflagen entfaltet, vgl. 5.Aufl. 1997, S.29ff.

³⁴L.Bednorz/O.Kühl-Freudenstein/M.Munzert (Hg.): Religion braucht Bildung – Bildung braucht Religion. FS Horst F.Rupp. K&N Würzburg 2009.

³⁵<https://www.bildungxperten.net/wissen/was-ist-bildung/>. Der Prozess umfasst:

„Wissen - im Sinne von ‚Kenntnis von etwas haben‘

Intellektualität - bezogen auf besonderes künstlerisches und wissenschaftliches Wissen ...

Kultiviertheit - als die im sozialen Kontext ausgebildete gepflegte und sozial erwünschte Lebensweise. Hinzu kommen:

Individuelle Anlagen der Persönlichkeit sowie

Zeitliche, räumliche und soziale Bedingungen.

So erhält man eine Mischung, die als die persönliche Bildung des Individuums bezeichnet werden kann. Ein Konstrukt, das zu den ... Grundrechten ... gehört und nur ... in Relation zum unmittelbaren Umfeld bewertet und gesehen werden kann. Autor/in: Miriam Bax “.

³⁶Annette Kurschus: Lernen, was die anderen glauben. Chrismon 3/2020, S.10.

Berechtigungen ab. Bildung kann nicht verliehen und nicht abgesprochen werden. Bildung hat jeder, der ein selbst-bewusstes Leben führen kann und sich in ein konkretes Person- und Weltverhältnis gestellt erfährt. Hierbei gilt:

- Es gibt keine Rangordnung der Bildung („Der Mensch beginnt mit dem Abitur“), doch Unterschiede und viele Abstufungen:
 - in der *Tiefe* von Oberflächlichkeit bis zur Herzensbildung³⁷,
 - in der *Empfindsamkeit* von Gefühlskälte bis zu sinnlich-ästhetischer Feinfühligkeit,
 - in der *Differenzierung* von Einfalt bis zu Vielgestaltigkeit,
 - in der *Breite* von Alltagswissen bis zu Hochkultur,
 - im *Verhalten* von Ichbezogenheit bis zu sozialer Verantwortung im Zeichen von Frieden, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung.
- Es gibt keinen Bildungsabschluss. Bildung ist ein „Vorgang“³⁸, der mit dem „ersten Tage des Kindes“ einsetzt³⁹ und lebenslang anhält⁴⁰. Ihre Perspektiven und ihr Horizont weiten sich aus und können sich verengen. Das geschieht im dreifachen „Beziehungsnetz“ menschlichen Lebens, gemäß dessen jeweiliger „gegenständlich-körperhafte(r)“, „sozial-personale(r)“ und „transzendental-geistige(r)“ Verfasstheit. Letztere erfordert „die Auseinandersetzung mit dem Phänomen der Religiosität“ als „unverzichtbare(r) Aspekt von Bildung als der Voraussetzung verantwortlicher Lebensgestaltung“⁴¹.

Bildungsförderung

Bildung geschieht in Begegnungen. Man kann sie nicht ‚machen‘ – auch nicht bei Kindern. Der Bildungsprozess kann aber durch Bil-

³⁷A.Anzenbacher, Bildungsbegriff und Bildungspolitik, S.27 bzw. 31: „Vielleicht“ gilt, „daß moralische Bildung und ästhetische Bildung miteinander die allgemeine theoretische Bildung zu dem weiterbestimmen, was wir *Herzensbildung* nennen können“, als „Konstituens sozialer Ordnung“ und „dasjenige, was ihre Qualität ausmacht“ (Zitat: Eilert Herms: Gesellschaft gestalten. Beiträge zur evangelischen Sozialethik. Mohr Tübingen 1991, S.93).

³⁸K.E.Nipkow, Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung, S.53.

³⁹R.Lennert, Art. Bildung I, S.575. Siehe oben S.6 zu J.G.Pestalozzi und G.W.F.Hegel.

⁴⁰K.E.Nipkow, Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung, S.52.

⁴¹Hans-Jürgen Fraas: Anthropologische Perspektive. In: Gerhard Mertens u.a. (Hg.): Allgemeine Erziehungswissenschaft II. Handbuch der Erziehungswissenschaft. Kapitel 1: Voraussetzungen religiöser Bildung. Schöningh Paderborn 2011, S.193-201, S.201; vgl. 196f.

dungseinflüsse gefördert werden. Sie werden umgangssprachlich oft mit Bildung gleichgesetzt. Doch handelt es sich *nicht um Bildung selbst*, sondern um *Bildungs-Hilfe und Bildungs-Begleitung*.

Bildungseinflüsse geschehen auf zweifache Weise.

- *Indirekt* beeinflusst den Bildungsprozess alles, was im Leben begegnet – Belastendes und Förderndes. Es kann sich in unser Wesen ‚einschreiben‘ und es prägen. Das geschieht vor allen in der Jugend. Sie ist bildungsoffen und verfügt erst über wenig feste Bewertungsmaßstäbe. Zurecht wird deshalb vor Reizüberflutung der Kinder gewarnt, die z.B. durch überzogene Nutzung der Social Media entstehen kann.
- *Direkter und gezielter Einfluss* geschieht durch Erziehung und Unterricht. ‚Influencer‘ – Beeinflusser – sind in erster Linie die Eltern, sodann Erziehungs- und Lehrkräfte in Kindertagesstätten und Schulen, wobei in den Familien und Tagesstätten der Hauptakzent auf Erziehung, in den Schulen auf Unterricht liegt. Leitziel sollte jeweils sein, den Bildungsprozess junger Menschen so zu fördern, dass sie fähig werden,
 - ihr Leben nach eigenen Fähigkeiten, Vorstellungen und Wünschen zu führen,
 - sich mitverantwortlich und mitgestaltend in die Gesellschaft einzubringen; sowie
 - sich jeweils neue Perspektiven ihres Lebens zu erschließen.

Bildungshelfer Schule

Die Hauptaufgaben der Schule als neben dem Elternhaus wichtigster Bildungshelfer sind Förderung und Kompetenzvermittlung mit dem Ziel einer selbstbewussten, sich im Rahmen unserer Kultur und Gesellschaft vielseitig entfaltenden Persönlichkeit.

Um das Ziel zu erreichen, muss neben das Fördern das Fordern treten. Angemessen eingesetzt trägt es wesentlich zur Persönlichkeitsbildung bei. Hierbei müssen Fehler und Umwege zugelassen sowie immer neue Anfänge eröffnet werden.

Durch Fördern und Fordern kommt es in allen Schulfächern je auf ihre Weise zur Erweiterung und Vertiefung des Bildungshorizonts und damit der Persönlichkeitsentwicklung. Und in allen Fächern kann im

Rahmen ihres Bildungsbeitrags direkt oder indirekt eine Beziehung zu Religion hergestellt werden. Besonders gilt das für die musisch-künstlerischen Fächer, sowie für Deutsch und Geschichte. Doch es gilt selbst für Sport, den Pierre de Coubertin, der Neubegründer der Olympischen Spiele, „Religion der Athleten“ nannte. Besonders aufeinander bezogen sind Bildung und Religion im Religionsunterricht. Zu seinen zentralen Aufgaben gehört, dies deutlich werden zu lassen.

Religion als integraler Bestandteil schulischer Bildungsarbeit – diese Wechselbeziehung führt zurück zur These: „Religion braucht Bildung – Bildung braucht Religion“⁴².

Entspricht die These der Realität in Schule und Gesellschaft?

3. Bildung - in Imaginative eingebettet

3.1. Bildung als Resonanzgeschehen

Bildung als immer neues Aufbrechen ereignet sich nicht im Alleingang. Sie ist ein komplexes interaktives „Resonanzgeschehen“⁴³ in soziokulturellem Kontext. Der *individuelle* Bildungsprozess wird dabei in hohem Maß von *interindividuellen Imaginativen* geprägt, somit von Denkräumen und „historisch gewachsenen Wissensordnungen“, die die Mitglieder einer „Gemeinschaft verbinden und durch welche sie sich von anderen Gemeinschaften abgrenzen“⁴⁴.

Dadurch entsteht das Gefühl von Zusammengehörigkeit, Beheimatetsein und Rückhalt in der nicht nur nach Jürgen Habermas unüber-

⁴²Titel der Festschrift für H.F.Rupp (s. Anm. 34).

⁴³Thomas Schlag: Religiöse Bildung und Politik – eine Felderöffnung aus evang. Perspektive. Theo-Web. Zeitschrift fuer Religionspaedagogik 18/2019, H.2, S.6–18, S.14; zur Resonanztheorie: www.schulwerk-bayern.de/no_cache/fortbildung/kursdetails/seminar/damits-im-klassenzimmerknistert-h-rosa-jahrestreffen-der-absolventen-der-zertifikatskurse: Unterricht „lebt davon, dass es ... immer wieder »knistert.«“ Hartmut Rosa „entwirft darauf fußend seine »Resonanzpädagogik«“; vgl. H.Rosa/Wolfgang Endres: Resonanzpädagogik. 2., erw. Aufl. Beltz Weinheim 2016.

⁴⁴Annette Knaut: Soziologische Imaginative. Der Begriff der Öffentlichkeit. https://publikationen.sozioologie.de/index.php/kongressband_2014/issue/view/8, S.1-11, erstes Zitat S.1, zweites S.2; S.4: Vier Merkmale sind charakteristisch: „Erstens geht der Begriff des Imaginativs über die Sprachgebundenheit von Narrativen hinaus und verweist somit zweitens stärker auf die Konstituierung von Meta-Konzepten durch Symbole. Drittens sind Imaginative an Ideen und Ideologien gebunden und verweisen viertens zudem auf die Vermischung und Nicht-Unterscheidbarkeit von Faktischem und Fiktivem“ (Realität und Phantasie). – Th. Schlag, Religiöse Bildung und Politik – eine Felderöffnung aus evangelischer Perspektive, S.8ff.; zum Begriff Imaginativ Charles Taylor: A Secular Age. Harvard University Press 2007, S.325 u.ö.

sichtlich, sondern durch Krisen und Krieg unsicher gewordenen Welt.

3.2. Imaginative im Wandel der Gesellschaft

Stets neu Aufbrechen gilt nicht nur für den Bildungsweg des Einzelnen. Auch die Gesellschaft befindet sich in ständigem Wandel – und mit ihr ihre imaginative Orientierung. Dabei war in unserem Land über lange Zeit das christliche Imaginativ prägend. Dies änderte sich im 20sten Jahrhundert, nach Ch.Taylor speziell seit den 60er Jahren⁴⁵. Seither koexistieren und konkurrieren hier – sieht man vom zum Christentum in besonderem Verhältnis stehenden jüdischen Imaginativ ab – vor allem drei untereinander inkompatible Imaginative: ein christliches, ein muslimisches und ein anthropozentrisch-säkulares Imaginativ – mit vielen, fluiden Varianten und jeweils persönlichen Aneignungen.

Christliches Imaginativ

Der Stellenwert des christlichen Imaginativs in unserer Gesellschaft wird häufig von der Zahl der Kirchenmitglieder abgeleitet. Sie sind auf dem Weg in die Minderheit, und der Trend hält an⁴⁶.

Mitgliederverlust ist kein Sonderproblem der Kirchen. „Viele gesellschaftliche Institutionen verlieren“ seit ca. 1970 „an Prägekraft und Einfluss, ... auch die Gewerkschaften, die Verbände, große Teile der Vereinskultur, die großen Religionsgemeinschaften“⁴⁷ und die großen Parteien⁴⁸. In der „Multioptionsgesellschaft“ (Peter Gross) meidet man feste Bindungen. Stattdessen bilden sich spontane Flashmobs und *für* oder *gegen etwas* spontane „Allianzen im informellen Raum“⁴⁹.

⁴⁵Ch.Taylor: Ein säkulares Zeitalter. Suhrkamp Frankfurt/M 2012, S.788.

⁴⁶Verlustzahlen der deutschen Protestanten: 2019: 270 000; 2020: 220 000; 2021: 280 000 (FAZ 58/10.3.2022, S.6; vgl. www.ekd.de/kirchenmitgliederzahlen-downloads-44413). – Thomas Petersen: Christliche Kultur ohne Christen. [Umfrage des Instituts für Demoskopie, Allensbach, Dezember 2021] FAZ 298/22.12.2021, S.8: Weihnachten 2021 ist „voraussichtlich das letzte ..., an dem die Christen in Deutschland in der Mehrheit sind.“ - Jedoch differenziert die Umfrage weder regional noch lokal. Das gilt auch für ihre anderen Ergebnisse.

⁴⁷Frank Vogelsang: Soziale Verbundenheit. Das Ringen um Gemeinschaft und Solidarität in der Spätmoderne. Alber Freiburg 2020, S.13; ebd.: „in Europa die christlichen Kirchen“.

⁴⁸2021 verlieren CDU wie SPD ca. 15 000, die Grünen legen dagegen zu. – Von den Gewerkschaften verlieren u.a. IG Metall 2021 45 000 Mitglieder (FAZ 23/28.1.2022, S.20).

⁴⁹Tilo Hemmert: Kultur der Digitalität. Das Gymnasium in Bayern 4/2021, S.16f., S.17, zu: Felix Stalder: Kultur der Digitalität. Suhrkamp Berlin 2016 u.ö., S.140: In einem jeweils „eigenen sozialen Netzwerk“; charakteristisch sind spontane nächtliche Feiermeilen.

„Besonders dramatisch“ für die Kirchen ist gegenüber anderen Großorganisationen allerdings ihr gleichzeitiger „Verlust des Gewichts ... in der öffentlichen Diskussion.“⁵⁰ Als Gründe werden meist Finanzskandale und vor allem verübte Sexualverbrechen genannt⁵¹. Eine Allensbach-Umfrage legt jedoch nahe, dass dies „viel zu kurz gegriffen“ ist. „Tatsächlich lässt sich bereits seit Jahrzehnten eine Erosion des Christentums in Deutschland beobachten“, die „langsam, aber beharrlich fortschreitet“. Sie verläuft nach Th.Petersen in drei Schritten: „Zuerst verlieren die Menschen den Glauben an die wesentlichen Inhalte des Christentums“: „nur noch eine Minderheit bekennt sich zu den zentralen Inhalten der christlichen Lehre“ wie Dreieinigkeit, Gottessohnschaft Christi oder Auferstehung der Toten. Dann folgt „in einem zweiten Schritt der Kirchenaustritt“. Der „dritte Schritt ist die Abwendung von der christlichen Kulturtradition“, die jedoch „zumindest eine gewisse Zeit lang weitergepflegt und wertgeschätzt“ wird⁵².

Nicht berücksichtigt wird in dieser Analyse eine spezielle Frömmigkeitsentwicklung: Früher konnte man zur „Volkskirche gehören, ohne zu glauben (»belonging without believing«)“. Heute gibt es viele, die glauben, „ohne sich einer Kirche an[zuschließen (»believing without belonging«)“⁵³ – oft unreflektiert, aber auch reflektiert wie eine ur-

⁵⁰Th.Petersen, Christliche Kultur ohne Christen, S.8; ebd.: Bereits 2012 „landeten“ bei der Frage nach den wichtigsten gesellschaftlichen Faktoren die zwei großen Kirchen „auf den letzten beiden von 18 Plätzen“.

⁵¹Th.Petersen, Christliche Kultur ohne Christen, S.8. Vgl. www.sueddeutsche.de/politik/vatikan-katholische-kirche-missbrauchsskandal-chronik; INSA-Consulere: „Auch jeder vierte Protestant denkt an Kirchenaustritt“ wegen sexueller „Missbrauchsvorwürfe in der katholischen Kirche“ (IDEA 10/10.3.2021, S.6). - Sven Astheimer: Vertrauensplus für Staat und Medien. FAZ 39/16.2.2021, S.15: Nach Edelman Trust Barometer 2021 stehen „religiöse Führer“ im deutschen Vertrauensindex von sieben Personengruppen mit 23% an letzter Stelle.

⁵²Th.Petersen, Christliche Kultur ohne Christen, S.8.

⁵³Daniel Deckers: Weniger kirchlich, weniger religiös? FAZ 40/16.2.08. S.1. Heinrich Bedford-Strohm in: „Wie gehen Sie mit der Kritik um, Herr Ratsvorsitzender?“ IdeaSpektrum 45/4. 11.2020, S.22-25, S.23: „Heute sind die Menschen aus Freiheit Mitglied, und das wird in Zukunft noch stärker der Fall sein“. Man wird „eben nicht mehr aus Tradition und Gewohnheit Mitglied sein, sondern aus Überzeugung“. – Öffentliche Wahrnehmung des Religionsunterrichts (RU) im Kontext religiöser Pluralität, www.rpz-heilsbronn.de/Dateien/Amtliche-Verlautbarungen/elkb_strategiepapier_ru_2026, S.5-10, S.6: „Es kommt zu einer Deinstitutionalisierung, ... Traditionelle Bindungen an Institutionen lösen sich zunehmend auf. Glaube und Religion werden zu einem individuellen Projekt der Lebensgestaltung.“ Vgl. Hanna Jacobs: Hört den Jungen zu. Christ&Welt 45/29.10.2020, S.4: „Gerade junge Menschen“ sagen, „dass sie auch ohne Institution im Hintergrund an Gott glauben können – und treten aus.“

sprünglich katholische Christin, die unter Berufung auf mittelalterliche Mystiker betont, „ich bin Christin durch und durch“, aber „wir können das Göttliche in uns selbst finden, wir brauchen keine Mittler“⁵⁴. Speziell unter Protestanten ist eine „Haltung typisch, die man Christsein ohne Kirche nennen könnte“⁵⁵.

Unabhängig davon sagen aber in der Allensbach-Umfrage 2021 70 Prozent der Befragten, dass „das Christentum zu Deutschland gehöre“⁵⁶, für 44 Prozent sind „christliche Wertvorstellungen ... persönlich wichtig“⁵⁷. Für jeden Dritten sollte sich Deutschland „stärker auf seine christlichen Wurzeln besinnen“⁵⁸. Weiterhin sind laut INSA-Umfrage 2020 für rund ein Viertel der Bürger die Kirchen „von zentraler Bedeutung für die Gesellschaft“⁵⁹ – wie auch Gottesdienste für die Bevölkerung nach Katastrophen zeigen⁶⁰. Nach wie vor sind Familien ihrer Kirche verbunden und wollen die Kinder religiös erzogen wissen⁶¹. Und nach wie vor treten Menschen neu in die Kirchen ein⁶².

Hierzu Weiteres in EKD: „Hinaus ins Weite – Kirche auf gutem Grund“ (Oktober 2020). www.ekd.de/zwolf-leitsaetze-zur-zukunft-einer-aufgeschlossenen-kirche-60102, 8. Leitsatz.

⁵⁴Claudia Mönius: „Religion ohne Kirche“. „Es geht darum, das Göttliche in uns selbst zu finden“; Gespräch mit Chr. Ricke. 22.03.2020. www.deutschlandfunkkultur.de/claudia-moenius-religion-ohne-kirche, zu C. Mönius: Religion ohne Kirche - 9,5 Thesen für ein erneuertes Christentum. Claudius München 2020. Vgl. Ch. Taylor, Ein säkulares Zeitalter, S.858ff.

⁵⁵„Ich habe eine hohe Meinung von den Kirchen“. D. Pollack im Interview mit Jonas Weyrosta. Christ&Welt 10/4.3.2021. S.4f., S.5. Ebd.: „Für viele ist es zwar schön, dass es sie gibt. Sie greifen aber nur gelegentlich auf sie zurück, etwa wenn es um die Taufe der Kinder oder die Beerdigung naher Verwandter geht.“ Sie sind „nicht religiös indifferent“, doch „die kirchliche Form behagt ihnen nicht.“ Vgl. Ch. Taylor, Ein säkulares Zeitalter, S.858, 902.

⁵⁶Th. Petersen, Christliche Kultur ohne Christen, S.8 (auch 55% der Konfessionslosen).

⁵⁷Th. Petersen, Christliche Kultur ohne Christen, S.8, fast gleich wie 2004 (minus 2%).

⁵⁸Umfrage INSA-Consulere Oktober 2021. IDEA 43/27.10.2021, S.6; ebd.: gesamt 33%; 18-29 Jahre: 20%; 30-39 J.: 28%; 40-49 J.: 38%; 50-59 J.: 33%; höheres Alter: 61%.

⁵⁹Umfrage INSA-Consulere. IdeaSpektrum 41/7.10.2020, S.6, zu „Die Kirchen sind von zentraler Bedeutung für die Gesellschaft“: 24% Ja, 49% Nein, 18% Weiß nicht, 9% Keine Angabe (unter 40: 24%, über 50: 26%; Muslime: 21%). INSA-Consulere. IdeaSpektrum 6/10.2.2021, S.6 zu „Deutschland ist vor allem von christlichen Werten geprägt“: 36% Ja (39% unter 40), 38% Nein, 18% Weiß nicht, 8% keine Angabe; vgl. Shell-Jugendstudie 2019, S.26: „Die Institution Kirche wird von insgesamt mehr als einem Drittel aller Jugendlichen ... positiv gesehen: 69% finden es gut, dass es die Kirche gibt“. - Doch laut Trendstudie Jugend in Deutschland – Sommer 2022 spielt bei der aktuellen Krisenbewältigung christlicher Glaube kaum noch eine Rolle (FAZ 103/4.5.2022, S.7). INSA-Consulere Mai 2021. IDEA 20/19.5.2021, S.6 zu „Die Kirche ist für mich eine wichtige moralische Instanz“: Deutschland 16% (West: 17%, Ost 13%; evang.-landeskirchlich 27%, freikirchlich 44%, kath. 25%, o.Bek. 4%).

⁶⁰Beispiele bei Ch. Taylor, Ein säkulares Zeitalter, S.870.

⁶¹Th. Petersen, Christliche Kultur ohne Christen, S.8 (gleich wie in einer Umfrage 1995).

⁶²Stuttgart: Protestanten in der Minderheit. IDEA 37/15.9.2021, S.48: Der Religions- und

Bedeutsamer noch: Christen ohne Kirchenbindung und viele säkular-westlich Orientierte stimmen zwei zentralen Komponenten des christlichen Imaginativs zu: der Verantwortlichkeit des Menschen gegenüber Gott und der „ganz auf unsere Kultur zugeschnitten(en)“ Unterscheidung „zwischen Immanenz und Transzendenz“⁶³. Sie bejahen somit das *Bekenntnis zu einer zweidimensionalen Wirklichkeit*, mit zwei eigenständigen, doch einander zugeordneten Bereichen: mit einem *weltlichen* und einem *religiösen* Bereich⁶⁴.

Mit diesem zweidimensionalen Wirklichkeitsverständnis ist das christliche Imaginativ in seinen konfessionellen und seinen zivilreligiösen Varianten in Deutschland erheblich verbreiteter, als Kirchenmitgliedszahlen besagen⁶⁵. Doch den wohl stärksten Einfluss auf unsere Gesellschaft hat die im Lauf der abendländischen Geschichte aus dem christlichen Imaginativ heraus entstandene Freigabe des weltlichen Bereiches aus der Unterordnung unter die Religion – im Gegensatz zum Großteil der islamischen Welt, wie sich u.a. in Afghanistan zeigt.

Trotz dieser bleibenden Einflüsse herrscht in unserem Land im Blick auf die Zukunft der *Kirchen*⁶⁶ wie der Zukunft des *christlichen Imaginativs* unter vielen Christen (auch Kirchenvertretern) eine Rückzugsmentalität⁶⁷. Immer öfter ist von „Noch“ die Rede. Mit Grund, denn der christliche Bevölkerungsteil ist zusätzlich zu den skizzierten

Kirchensoziologe Gert Pickel (Universität Leipzig): „Die Zahl der Eintritte sei mit 30.000 ... deutlich höher als bei den Katholiken (unter 10.000 im Jahr).“

⁶³Ch.Taylor, Ein säkulares Zeitalter, S.37.

⁶⁴Die Eigenständigkeit wurde allerdings in der Christentumsgeschichte immer wieder verletzt, neuerdings durch die russisch-orthodoxe Kirche, deren Oberhaupt Kyrill den russischen Überfall auf die Ukraine 2022 einen „heiligen Kampf“ nennt (FAZ 76/31.3.2022, S.8).

⁶⁵Im Rahmen eines bürgerlich-privat gelebten Christentums; vgl. Ch.Taylor, Ein säkulares Zeitalter, S.730ff. – G.Pickel: Säkularisierung, Pluralisierung, Individualisierung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Religionspolitik. Das Parlament. Beilage 68.Jg., 28-29/2018, 9.7.2018, S.22-27, S.23: Man kann „kaum von Säkularität im Sinne einer Absenz von Religion sprechen.“ Ebd. S.25: Sie ist „als Thema in die öffentliche Auseinandersetzung zurückgekehrt.“ Armin Nassehi: Insel der Seligen. Christ&Welt 42/8.10.2021, S.4: „Das Schwinden von Kirchlichkeit bedeutet keineswegs ein Verschwinden und schon gar nicht eine Rationalisierung des religiösen Erlebens. Ganz im Gegenteil ist eine eher am Spirituellen, eher am Amorphen, eher an der Partikularerfahrung orientierte Form der religiösen Erfahrung zu registrieren.“

⁶⁶Anders jedoch die EKD-Verlautbarung „Kirche auf gutem Grund – Elf Leitsätze für eine aufgeschlossene Kirche“ (s. Anm. 53)

⁶⁷Ch.Taylor, Ein säkulares Zeitalter, S.859; ferner 632, 684, 705 u.ö.

Ursachen noch von zwei anderen Seiten her unter Druck geraten:

Einerseits durch den starken Sog des ‚säkularen Zeitalters‘, das Ch. Taylor in seinem gleichnamigen Werk analysiert und hierbei darauf hinweist, dass sich in früherer Zeit zu rechtfertigen hatte, wer das christliche Imaginativ *nicht* teilte, während man heute begründen müsste, wenn man es *bejahe*⁶⁸.

Andererseits durch einen großen Teil der muslimischen Zugewanderten. Als Identitätsanker in der Fremde betont oder entdeckt er neu seine ‚Islamität‘ – u.a. das Kopftuch als Symbol – und er wird in seiner Abgrenzung gegenüber ‚dem Westen‘ durch weitere Einwandernde bestärkt.

Muslimisches Imaginativ

Das muslimische Imaginativ gewinnt in Deutschland zunehmend an Bedeutung⁶⁹, und es wird im Gegensatz zum christlichen oft mit „Stärke und Selbstbewusstsein“⁷⁰ vertreten. Das gilt zumindest für die führenden Islamverbände⁷¹ und zeigt sich u.a. darin, dass Fatih, der Eroberer des christlichen Konstantinopel 1453, mit 52 Zueignungen der häufigste Namens-Patron von Moscheen in Deutschland ist. Muslimische Gruppierungen und Konfessionen⁷² sind oftmals überzeugt, dass ihr Imaginativ der westlichen Welt überlegen ist. Und gemeinsam sind allen grundsätzliche Glaubensdifferenzen zum Christentum⁷³.

Will man die Hauptlinie des Islams darstellen⁷⁴, so besteht ein gene-

⁶⁸Ch. Taylor, Ein säkulares Zeitalter, S.14f., 606ff., 626, 899.

⁶⁹Tagesschau 28.4.2021: „Mehr als fünf Millionen Muslime leben in Deutschland - fast eine Million mehr als vor fünf Jahren.“ Ihre Zahl liegt laut Angaben des Bundesamt für Migration und Flüchtlinge „aktuell zwischen 5,3 und 5,6 Millionen. Dies entspricht einem Bevölkerungsanteil zwischen 6,4 und 6,7 Prozent.“

⁷⁰Ahmad Mansour: Fanatismus aus Kränkung. FAZ 257/4.11.2020, S.9; oft als Reaktion auf empfundene Kränkungen durch den Westen (ebd.). Hilfe bieten missionarische Aktivitäten der Saudis und Recep T. Erdogans.

⁷¹Speziell die türkische DİTİB, die größte sunnitisch-islamische Vereinigung in Deutschland. Doch nur 38% der Muslime hier fühlen sich von einem der 13 islamischen Verbände vertreten (Arnfried Schenk: Imane made in Germany. DIE ZEIT 24/10.6.2021, S.38f., S.38).

⁷²Zur Vielfalt Susanne Schröter: Allahs Karawane. Eine Reise durch das islamische Multiversum. Beck München 2021. Neben mentalen, regionalen und politischen Färbungen reicht der Bogen der muslimischen Gruppierungen und Konfessionen von vor Islamisten geflohenen Muslimen über traditionell-bürgerliche Muslime, säkulare Muslime, Mutaziliten, Sufis, Gülen-Anhänger, Wahabiten, Salafisten bis zu militanten Dschihadisten.

⁷³Hierzu detailliert H. Anselm: Islam in der Schule. Claudius München 2007, S.63ff.

⁷⁴Zum Folgenden Beyza Bilgin: Islam und islamische Religionspädagogik in einer mo-

relles Problem darin, dass hierzu sehr häufig christlich geprägte Begriffe verwendet werden⁷⁵. Dies täuscht Übereinstimmungen vor und führt selbst in Kirchenkreisen oft zu Fehldeutungen.

Das gilt vor allem für die Gottesvorstellung⁷⁶ und den Religionsbegriff.

So heißt ‚Allahu akbar‘ nicht ‚Gott ist groß‘, wie oft zu lesen ist, sondern ‚ALLAH ist größer‘⁷⁷ – nämlich als der Gott der Christen, deren trinitarisches Gottesbekenntnis Muslime aufs schärfste ablehnen. Es ist laut Koran die schwerste, die *einzig unvergebare* Sünde (Sure 4:48,116,171; 9:30)⁷⁸. Entsprechend ist der Islam nach Allahs Willen [im Zitat: Allahs „Meinung“] „die einzige und wirkliche Religion“, und als Religion zugleich „die Religion aller Kreaturen“, ja „die weltumfassende Wirklichkeit“. Mehr noch: Für den Islam – als ‚Religion der Einheit‘ (Tauhid) – ist „das ganze Universum muslimisch“⁷⁹.

Der Islam umfasst somit alle Lebensbereiche des Menschen: vom Alltag über Politik bis zu Kunst. Dabei zeigt sich ein grundsätzlicher Unterschied des muslimischen gegenüber dem christlichen Imaginativ. Ist dieses mit der Unterscheidung von weltlichem und geistlichem Bereich *zweidimensional* angelegt, so ist das muslimische Imaginativ, wie in der Kairoer Menschenrechtserklärung von 1990 betont, *eindimensional – eindimensional religiös*⁸⁰.

dernen Gesellschaft. Mit einer Einführung von J.Lähnemann. Christian–Muslim Relations Bd.10. LIT Berlin 2007, S.13ff.; ferner H.Anselm, Islam in der Schule, S.63ff.

⁷⁵Die Darstellung ist authentisch nur in arabischer Sprache. Übersetzungen ins Deutsche sind strenggenommen nur Umschreibungen. Dazu Jürg H.Buchegger: Johan Bouman - Grammatik einer theologischen Existenz coram Islamo. Dissertation. Fribourg 2012, S.18f.: <https://doc.Rero.Ch/record/30372/files/BucheggerJ.pdf>: Sofern „Offenbarung, die in arabischer Sprache geschieht, die (S.18) einzig wahre Offenbarung ist.“ Zur gesamten Thematik vgl. Johanna Pink: Mary statt Maryam? https://gloqur.de/wp-content/uploads/2021/02/FAZ_Pink_Koranuebersetzungen_2021.

⁷⁶Eine zusätzliche Schwierigkeit besteht darin, dass das Wort ‚Gott‘ in unserem Kulturkreis einerseits als Sammelbegriff für das ‚Ultimate‘ – das allgemein ‚Höchste‘ – gebraucht wird und andererseits exklusiv für die jüdisch-christliche Gottesvorstellung.

⁷⁷Wikipedia: Takbīr ist ein Verbalnomen des arabischen Verbs kabbara in der Bedeutung „Allahu akbar sagen“ (bzw. allāhu akbar: ‚Allah ist am größten‘). Zwar verwenden auch arabisch sprechende Christen das Wort „Allah“, doch stets in *trinitarischem Zusammenhang*.

⁷⁸Hierzu H.Anselm, Islam in der Schule, S.75ff.

⁷⁹B.Bilgin, Islam und islamische Religionspädagogik in einer modernen Gesellschaft, S.20; vgl. S.15. Einschub in der Parenthese: Ditib, Freitagspredigt 2.11.2018. www.ditib.de/detail_predigt1.Php?id=434&lang=de.

⁸⁰[wikipedia.org/wiki/Kairoer_Erklärung_der_Menschenrechte_im_Islam](https://de.wikipedia.org/wiki/Kairoer_Erklärung_der_Menschenrechte_im_Islam): Die von 55 der

Das hat Folgen im Blick auf die gesamte Menschheit: Alle ‚gott-ergebenen‘ Menschen sind Muslime. So waren auch alle jüdischen „Propheten ... vor dem Propheten Mohammed ... Muslime“. Und: „Der Jesus des Korans“ war „absolut Muslim“⁸¹. Auch jedes Neugeborene eines muslimischen Vaters ist Muslim und bleibt es sein Leben lang⁸².

Jesus aber war als *absoluter Muslim* nicht Erlöser, sondern Vorbild der Gläubigen. Entsprechend ist jeder Muslim für seine Erlösung selbst verantwortlich – und kann es sein durch strenge Beachtung der Gebote über ‚Haram‘ (unrein/verboten) und ‚Halal‘ (rein/erlaubt), da Allah in seiner Barmherzigkeit ihn dafür ausgerüstet hat.

Mit dieser Lehre erweist sich nicht nur der Islam als Ganzer dem Christentum überlegen. Überlegen wissen kann sich auch der einzelne Muslim gegenüber dem Christen, sofern er *selbst* sich den Weg ins Paradies öffnen kann, während der Christ auf die Rechtfertigung durch *Christus* angewiesen ist. – –

Aus der Perspektive der Allah verdankten Fähigkeit zur selbstbestimmten, vernunftgeleiteten Lebensgestaltung ist für säkulare Muslime ein Brückenschlag zum dritten in unserem Land vertretenen Imaginativ möglich⁸³.

57 muslimischen Staaten angenommene Erklärung erkennt im Gegensatz zur Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte „nur diejenigen Rechte“ an, die „im Einklang mit der Schari'a stehen“. Art 24: „Alle in dieser Erklärung festgelegten Rechte und Freiheiten sind der islamischen Schari'a nachgeordnet.“ – Ebrahim Afsah (Institut für Islam.-theol. Studien der Universität Wien) zeigt am Beispiel Afghanistans die seit den 70er Jahren „immer massiver fortschreitende Einheitsfront des politischen Islams, die keinen säkularen Staat mehr dulde“ (Thomas Thiel: Rückzug aus einem Kulturkampf. FAZ 256/3.11.2021, S.11). Der Saudi Ralf Badawi wurde wegen seiner Forderung einer Trennung von Religion und Staat 2014 u.a. zu 12 000 Peitschenhieben verurteilt. – Kemal Atatürk (1881-1938) vertrat jedoch wie derzeit Mutaziliten und Teile der irakischen Muslime eine Trennung von Religion und Staat.

⁸¹B.Bilgin, Islam und islamische Religionspädagogik in einer modernen Gesellschaft, S.15 bzw. - über Jesus – S.25.

⁸²Abfall vom Islam kann so den Tod fordern; dazu Christine Schirmacher: Glaubensabfall und Todesstrafe im Islam: www.igfm.de/wenn-muslimen-christen-werden. Andererseits können sich Ungläubige zu ihrem ‚eigentlichen‘ Status (zurück)bekehren, indem sie vor Zeugen die Schahada sprechen („La ilaha illa Allah, wa Muhammad rasul Allah“).

⁸³www.saekulare-muslimen.org: Gemeinsame Erklärung säkularer Muslime in Deutschland, Österreich und der Schweiz (Freiburger Deklaration von 2016): „Im Zentrum der Religion steht der Mensch mit seinen Bedürfnissen, Stärken und Schwächen, seiner Fähigkeit zu Vernunft und zu Empathie. Der reformierte Islam geht vom mündigen, selbstbestimmten, empathischen und von der Vernunft geleiteten Menschen aus“.

Anthropozentrisch-säkulares Imaginativ⁸⁴

Das Imaginativ einer „menschenzentrierte(n) Weltsicht der kulturellen Moderne“⁸⁵ ist derzeit wohl am verbreitetsten – bei noch steigender Tendenz.

Es ist mit seinen jeweiligen Varianten weithin aus dem christlichen Imaginativ herausgewachsen. „Homogenität und Instabilität wirken“ dabei „zusammen und führen zu einer Maximierung des vom Pluralismus ausgehenden Fragilisierungseffekts“ der Lebenswelt⁸⁶. Doch ein zentraler Aspekt hält alle Varianten zusammen: Sie sind *eindimensional* wie der Islam. Doch wird nicht die *religiöse* Dimension absolut gesetzt, sondern die *säkulare*⁸⁷.

Im Zug einer „Detranszendentalisierung“ steht nicht Gott bzw. Allah im Zentrum, sondern der Mensch⁸⁸ – und dies in zweifacher „Selbstermächtigung“⁸⁹. Das heißt zum einen: Soweit nicht von Naturgesetzen vorgegeben, sind Menschen für alles verantwortlich, was geschieht⁹⁰. Zum andern: Alles, was geschieht, hat sich vor Menschen zu verantworten. So wird die Gesellschaft überzogen von einem Netz von Forderungen und Gewähren, von Fördern und Behindern bzw. Benachteiligen.

In diesem Netz weiß sich der säkulare Mensch mit vielen Freiheiten und Optionen ausgestattet. Zugleich aber steht er unter vielen Belastungen und Pflichten. So lebt er in der Spannung bzw. im Widerstreit von „eigene(m) Interesse“ und „kollektivem(n) Wohl“. Dabei geht es etwa ab den 1970er Jahren vor allem um das Eigeninteresse als „Selbstentfaltung“ durch Erfüllung eigener „Wünsche und Bedürfnisse“. Ab der Jahrtausendwende dagegen erhält das Allgemeinwohl im-

⁸⁴Ch.Taylor, Ein säkulares Zeitalter, S.379, 509 u.ö.

⁸⁵Clemens Steinhilber: Aufklärung und Bekenntnis. FAZ 269/18.11.2020, S.N4. Zur ganzen Thematik Ch.Taylor, Ein säkulares Zeitalter, vor allem S.899ff.

⁸⁶Ch.Taylor, Ein säkulares Zeitalter, S.517, über die moderne Gesellschaft.

⁸⁷Ch.Taylor, Ein säkulares Zeitalter, vor allem S.899ff.

⁸⁸Im Rahmen „gesellschaftliche(r) Großtrends“ (Uwe Volkmann: Gras im Wind? FAZ 79/6.4.2021, S.7). Vgl. J.Habermas, Auch eine Geschichte der Philosophie. Bd.2, S.772f.: Im „Zuge der von Hegel eingeleiteten ... (S.772) Detranszendentalisierung der Vernunft“ wird der „transzendente Gedanke der Nichtintergebarkeit der Subjektivität auf die Lebensform insgesamt übertragen, worin sich das erkennende Subjekt vorfindet, das nun zugleich als ein organisch verkörpertes, kommunikativ vergesellschaftetes und geschichtlich situiertes Subjekt gedacht wird.“

⁸⁹Ch.Taylor, Ein säkulares Zeitalter, S.971, 978 u.ö.

⁹⁰Ch.Taylor, Ein säkulares Zeitalter, S.902f.

mer mehr Bedeutung. Man sieht darin „gleichsam universale Verpflichtungen“ im Sinn der „Fridays-for-Future-Bewegung zum Schutz von Erde und Bevölkerung“⁹¹.

Die anthropozentrische Perspektive bestimmt auch den Umgang mit der religiösen Dimension. Über deren Existenz und Sinn entscheidet die menschliche Vernunft⁹². Dabei bleibt die Frage nach Gott präsent⁹³. Die Antwort, pointiert formuliert: Nicht der Mensch hat sich vor Gott bzw. Allah zu verantworten, wie beim christlichen und im muslimischen Imaginativ, sondern Gott vor dem Menschen.

Ein zunehmender Teil der Gesellschaft entscheidet sich mit Wolf Biermann, „Gottlos glücklich“ zu sein⁹⁴ und „es eigentlich verrückt“ zu finden, „an einen Gott zu glauben. Weil’s ja gar keinen Gott geben kann“⁹⁵ – da nur die empirische Welt existiere. Alles, was darüber hi-

⁹¹A.Reckwitz: Die Pflicht ruft. DIE ZEIT 52/16.12.2021, S.6.

⁹²Ch.Taylor, Ein säkulares Zeitalter, S.903f.

⁹³J.Habermas stellt noch zurückhaltend fest: „Mir fehlt“ hierzu „die Kompetenz“ (ders., Auch eine Geschichte der Philosophie. Bd.1, S.85; Forts.: um im „Streit über die »Revitalisierung der Religion« zu einem abschließenden Urteil zu gelangen“; zum Ganzen S.76ff.). Doch Peter Sloterdijk ist sich sicher: „Ein Gespenst geht um in der westlichen Welt – das Gespenst der Religion“ (ders.: Den Himmel zum Sprechen bringen – Elemente der Theopoesie. Suhrkamp Frankfurt 2009, S.9; in Anlehnung an den Anfang des Kommunistischen Manifestes von 1848), wobei der Mensch im Sinn der griechischen ‘Poesie’ Gott erschaffen hat (Gregor M.Hoff: Der Himmel ist Fiktion. Christ&Welt 46/2020, S.4. – P.Sloterdijk: Nach Gott. Suhrkamp Berlin 2017, S.24: Menschen sind „theo poetische[n] Tiere“). Yuval N. Harari sagt sogar voraus, dass sich im 21.Jahrhundert der „Homo sapiens zum Homo deus erhebt“ (ders.: Homo Deus. Eine Geschichte von Morgen. Beck München 2017, S.17; ebd. S.18: „In nicht allzu ferner Zukunft könnten wir Übermenschen erschaffen, welche die antiken Götter ... in ihren körperlichen und geistigen Fähigkeiten übertreffen.“).

Die Verneinung der Transzendenz spiegelt sich im Sprachraum. Teils werden religiöse Begriffe und liturgische Prägungen als verstaubt und auch mit Spott abgelehnt (z.B. in der „Kirche des fliegenden Spaghettimonsters“, vgl. Leonie Feuerbach: Denn dein ist die Soße in Ewigkeit. FAZ 293/17.12.2019, S.7); teils werden sie säkular uminterpretiert. Gott wird zum Fußballgott, Christi Himmelfahrt zum Vatertag, Hunde bekommen einen Adventskalender und Sünde wird zur Umweltsünde, wenn man fordert, dass „wir unser sündiges Verhalten »gegen die Natur« ... radikal genug bereuen und ändern“ (Thea Dorn: Im Wahn der Beherrschbarkeit. DIE ZEIT 8/18.2.2021, S.11). Vgl. Eine sanfte Utopie ist mir lieber. Nora Bossong im Gespräch mit Thomas Thiel. FAZ 147/29.6.2021, S.11: Fridays for Future „bedient ein Narrativ, das viel mit Schuld arbeitet. Das hat etwas Christliches, aber ohne Transzendenz.“ – Die Taufe kann zur säkularen Namensgebungsfeier werden mit Sinnspruch und Paten (Julia Bernhard: Auf der grünen Wiese ohne Wasser. IDEA 24/16.6.2021, S.21-23).

⁹⁴Sophia Fritz: Gottlos glücklich. Christ&Welt 29/9.7.2020, S.1, mit Konkretionen.

⁹⁵W.Biermann, in: „Ich bin der Gewinner dieser Wahl“. Christ&Welt 40/30.9.2021, S.1f., S.2; ebd.: „Über meinen lebenslänglichen Disput mit Gott, an den ich nicht glauben kann, habe ich jetzt ein Buch veröffentlicht: »Mensch Gott!«“

naus sein könnte, sei leere Spekulation. So breitet sich eine ‚Kultur der Religionslosigkeit‘ aus⁹⁶, mit dem oft zitierten Satz eines Leipziger Jugendlichen gesagt: „»Ich bin nicht religiös, ich bin normal«“⁹⁷.

Wohl die Mehrheit der anthropozentrisch Orientierten steht jedoch im Rahmen ihres immanenten Welt-Bildes⁹⁸ grundsätzlich positiv der Religion gegenüber, viele davon sind Mitglieder einer Kirche. Ihre Perspektive ist zivilreligiös geprägt⁹⁹. In Gott sieht man eine „Art von unpersönlicher Kraft“¹⁰⁰, Kirchen versteht man „auf dem Markt der Religionen“ als Sinnanbieter¹⁰¹ und Dienstleister unter anderen Dienstleistern. Sie sind nützlich und gut – man bezahlt auch dafür – ‚wenn sie was bringen‘: *pädagogisch* als „sittliche Unterweisung“ für Kinder¹⁰², *persönlich* als Lebensbegleitung und Beistand in Krisensituationen¹⁰³, im *öffentlichen Leben* als ‚Kitt der Gesellschaft‘ (so u.a.

⁹⁶EKD (Hg.): Religiöse Bildung angesichts von Konfessionslosigkeit. Aufgaben und Chancen. EVA Leipzig 2020, S.4 (Zitat Detlev Pollack).

⁹⁷www.kath.ruhr-uni-bochum.de/dogmatik/mam/content/kleeberg_hs_bose2016 (Antwort „auf die Frage, ob er religiös sei. ... zwei Drittel der Menschen in den neuen Bundesländern bezeichnen sich als nicht gläubig, das heißt: nicht religiös gebunden, nicht christlich“).

⁹⁸Eine Variante ist die Entwicklung einer Art innerweltlicher Transzendenz. Tebartz van Elst (ders.: Jenseits der Freiheit. Vom transzendenten Trieb. Kohlhammer Stuttgart 2021, S.44ff.) spricht S.110 von „transzendenten Bedürfnissen der Menschen im Selbsterleben“. Das Wissen um Tod und Vergänglichkeit „lassen vor dem Hintergrund des grundlegenden Lebenstriebs eine Spannung oder Energie entstehen, die die treibende Kraft für transzendent motivierte Verhaltensweisen ist“. Hierzu Frank Werner: Hinter dem Vorhang. DIE ZEIT Geschichte 3/20: Vorsicht, Verschwörung! 3/20, S.16-21, S.19, zit. Karl Popper: Die offene Gesellschaft und ihre Feinde. Bd.2: Falsche Propheten: Hegel, Marx und die Folgen. Mohr Siebeck Tübingen (1945) 8.Aufl.1992, S.112: Dahinter steht nach K.Popper „eine »Verweltlichung religiösen Aberglaubens«“. Er blüht auf „als Ersatzreligion, die es erlaubt(e), weiter an höhere Mächte zu glauben – nur dass die Götter jetzt vom Himmel herabstiegen.“

⁹⁹Vgl. Ch.Taylor, Ein säkulares Zeitalter, S.83, näher beschrieben S.867 mit Zitat von John Wolffe (ders.: God and Greater Britain. Routledge London 1994, S.92f.).

¹⁰⁰Ch.Taylor, Ein säkulares Zeitalter, S.644 (zu Humphry Ward: Robert Elsmere [1888]. University of Nebraska Press Lincoln 1967, S.494). – Zu einer Konferenz des internationalen Religionsbundes „Religions for Peace“ vom 4.-7.10.2021 in Lindau mit über 600 Teilnehmern Bert Rebhandl: Die Verbesserung der Welt als allgemeiner Daseinszweck. FAZ 236/11.10.2021, S.11: „Das Vokabular, mit dem ... über Pandemie, Migration, Gewaltstrukturen und den Klimawandel gesprochen wird, trifft auf ein Gottesbild, das eher von allgemeiner »Güte« (»goodness«) ausgeht als von konkreten Offenbarungen.“

¹⁰¹Wolfgang Kruschke: Frischer Wind auf dem Markt der Religionen. FAZ 3/5.1.2022, S.N4: Sie machen jeweils ein „Sinnangebot“.

¹⁰²Ch.Taylor, Ein säkulares Zeitalter, S.997.

¹⁰³Z.B. in rites de passage: Ch.Taylor, Ein säkulares Zeitalter, S.734. Hierzu als Vorschlag Saba-Nur Cheema/Meron Mendel: Halbmond-Deko am Christbaum? FAZ 278/29.11.2021, S.13: „religiöse Identität“ könnte wie die Geschlechter „divers“ sein, „warum eigentlich nicht?“ – Kritisch zu Zivilreligion: D.Pollack/Gergely Rosta: Religion in der Moderne. Cam-

Thomas de Maiziere)¹⁰⁴, *weltweit* durch karitative Hilfsaktionen.

In Leserbriefen wird diese Sicht auf den Punkt gebracht: „Einzig wichtig ist, welchen Beitrag die Religionen zum guten Zusammenleben in der Gesellschaft leisten.“¹⁰⁵ Einseitige Wahrheitsansprüche seien unter den „abrahamitischen Schwesterreligionen“ abzulehnen, da sich diese aus einer Ur-Form „entwickelt“ haben¹⁰⁶ und mit „demselben“ Gott „schmücken“, der „nur ... verschiedene Namen trägt“¹⁰⁷. –

3.3. Kommunikationsprobleme

Schon I.Kant stellte fest, dass wir „nie die Wirklichkeit, wie sie ist, erkennen, sondern nur die Wirklichkeit, wie wir sie konstruieren. Wir erfassen also nicht die Dinge an sich, sondern nur die Dinge »für uns« – die Dinge, wie sie uns erscheinen“¹⁰⁸.

Der Konstruktivismus folgert daraus, „dass Weltsichten niemals die Welt abbilden, wie sie »wirklich« ist. Vielmehr“ sei „jede menschliche Weltsicht eine Konstruktion“. Das bedeute, dass es nicht *eine* Wahrheit gebe, sondern nur *viable*, also ‚brauchbare‘ *Wahrheiten* (im Plural)¹⁰⁹. Dieses Verständnis hat sich in unserer Gesellschaft weithin durchgesetzt – im Umgang mit der Welt und auch im Blick auf die Religionen.

So wurde Pluralisierung zum Signum unserer Zeit – und markiert zugleich ein Kommunikationsproblem. Solange man im Wesentlichen dasselbe Imaginativ teilte, verstand man sich beim ‚Reden über Gott

pus Frankfurt 2015.

¹⁰⁴Vgl. Ch.Taylor, Ein säkulares Zeitalter, S.644 (zu H.Ward, Robert Elsmere, S.572).

¹⁰⁵Klaus-Heinz Maull, Dortmund: Leserbrief FAZ 16/20.1.2021, S.6; vgl. A.Baerbock (DIE GRÜNEN): „Ich bin nicht gläubig, aber trotzdem in der Kirche, weil mir die Idee des Miteinanders extrem wichtig ist.“ (wikipedia.org/wiki/Annalena_Baerbock)

¹⁰⁶Peter Schütt: Leserbrief FAZ 40/17.2.2021, S.6 (Fortsetzung: So läge nahe, dass sich „die kompetentesten jüdischen, christlichen und muslimischen Theologinnen und Theologen zusammenraufen“ und „»dreieinig«“ eine „neue deutsche Bibel“ erarbeiteten).

¹⁰⁷Klaus Reisdorf: Leserbrief DIE ZEIT 48/19.11.2021, S.18. Vgl. Umfrage INSA-Consulting: „Juden, Christen und Muslime glauben an denselben Gott, sagten Bürger insgesamt 43%, davon evang.-landeskirchlich 50%, kath. 45%, konfessionslos 41%“ (IDEA 29/9.6.2021, S.8).

¹⁰⁸www.wissen.de/bildwb/immanuel-kant-eine-wende-im-denken; vgl. Friedrich Nietzsche: Gesammelte Werke, Bd.5, Vorlesungen 1872–1876. Musarion München 1922, Rhetorik, S.298: Wir erkennen die Dinge nur aus der Perspektive, „wie wir zu ihnen stehen.“

¹⁰⁹Joachim Willems: Rezension von G.Bittner u.a. (Hg.): Religion lernen. Theol.Literaturzeitung 136/2011, 7/8, Sp.818. Knappe Übersicht über Wahrheitstheorien in www.philolex.de/wahrheit.

und die Welt‘ und konnte auf gleicher Sprachebene und im gleichen Denk- und Vorstellungsraum kommunizieren. Nun aber treffen oft unterschiedliche Imaginative aufeinander, auch in der Schule. Das kann nicht nur zu Problemen bei den Bildungszielen führen, sondern auch beim Kontakt der Schüler untereinander und zu ihren Lehrkräften.

Gelingende Kommunikation verlangt, sich für den jeweils anderen Denk- und Vorstellungsraum zu öffnen, also ‚in den Schuhen des anderen zu gehen‘. Doch ist dies möglich? Aus der Perspektive determinierter sozialer Identität¹¹⁰ ist es zu verneinen, da die Gesellschaft aus ‚in sich geschlossene(n)‘ Identitätskollektiven¹¹¹ bestehe, zwischen denen ein Perspektivwechsel grundsätzlich unmöglich sei¹¹². Auch wenn diese Behauptung in ihrer Absolutheit wohl nicht zu halten ist, so weist sie doch auf die Schwierigkeiten bei Perspektivenübernahmen hin¹¹³.

Selbst ein probeweiser Wechsel fordert ein hohes Maß an Selbstreflexivität und Empathie, um nicht eigene Perspektiven auf die des Gegenübers zu projizieren – Fähigkeiten, die vor allem Jugendliche in der Regel noch nicht besitzen¹¹⁴. Hinzu kommt die Möglichkeit von nur scheinbarem Verstehen und Verständigen. Dies kann dann der Fall sein, wenn im Dialog dieselben (Sprach-)Zeichen gebraucht, also äquivalente Worte verwendet werden, sie jedoch durch ihr jeweiliges Framing¹¹⁵ unterschiedliche, z.T. sogar gegensätzliche Bedeutung haben – wie sich bei der Darstellung des islamischen Imaginativs am Beispiel

¹¹⁰Vgl. Wikipedia: Theorie der sozialen Identität.

¹¹¹Armin Pfahl-Traugher: Gefährliche Nähe. DIE ZEIT 12/18.3.2021, S.47, bzw. Simon Strauß: Bürgerliche Bekenntniskultur statt Identitätspolitik – Essay. AUS POLITIK UND ZEITGESCHICHTE 9–11/2019: „Was früher die Konfession war, später die Ideologie wurde, ist heute die Identität: das erfolgversprechendste Mittel, um Zugehörigkeit zu signalisieren“.

¹¹²Weltweites Aufsehen erregte der Fall von Amanda Gorman, vgl. www.spiegel.de/kultur/literatur/amanda-gorman-darf-marieke-lucas-rijneveld-ihre-gedichte-uebersetzen, v. 1.3.2021: „Die praktische Auswirkung der Identitätspolitik auf den Literaturbetrieb: Marieke Lucas Rijneveld, ausgewählt, um das Werk der amerikanischen Lyrikerin Amanda Gorman ins Niederländische zu übersetzen, hat den Auftrag zurückgegeben. Zuvor war Kritik aufgekommen, dass eine weiße Person benannt wurde, um die Worte der schwarzen Autorin zu übersetzen.“

¹¹³So z.B. www.rpz-heilsbronn.de/Dateien/Amtliche-Verlautbarungen/elkb_strategiepapier_ru2026, S.12: Der Religionsunterricht „dient ... zu kritischer Reflexion und Perspektivenübernahme“.

¹¹⁴Hierzu David Käbisch: Religionsunterricht mit konfessionslosen Schülerinnen und Schülern – ein Corona-Update zu den Aufgaben globaler und ethischer Bildung. Theo-Web. Zeitschrift für Religionspaedagogik 20/2021, H.1, S.49-61.

¹¹⁵Ihr jeweiliger Denk- und Vorstellungshintergrund (Jurij M.Lotman: „Semiosphäre“).

der Begriffe Gott und Religion zeigte¹¹⁶.

In diesem Kontext stellen sich zusätzliche Fragen im Blick auf anthropozentrisch-säkular sozialisierte Teile unserer Gesellschaft: Können sie sich von ihrer Lebens- und Vorstellungswelt her in ein zweidimensionales Imaginativ ‚hineindenken‘ und nachvollziehen, dass Gott in seinem Zuspruch und Anspruch ‚höher ist als alle menschliche Vernunft‘?¹¹⁷ Oder werden sie im Sinn des anthropozentrischen Imaginativs die Dimension der Transzendenz in den empirisch-immanenten Vorstellungsraum integrieren und seinen Denkkategorien unterstellen? Oder – zunehmend – bei Glaubensfragen ‚nur Bahnhof‘ verstehen?

Und was folgt für die schulische Bildungsarbeit? Ist pädagogisches Bemühen eine Illusion, Jugendliche zu motivieren und zu befähigen, den Denk- und Vorstellungsraum zum Transzendenten hin zu öffnen?

Die Öffnung lässt sich nicht von außen steuern oder gar erzwingen. Es kann jedoch ‚Vorfeldarbeit‘ geleistet werden durch Informationen, Anregungen und Lebensbilder von Personen, die sich mit der Thematik auseinandergesetzt haben oder noch auseinandersetzen. Hierzu wusste schon Richard Kabisch: „»Gefühle lassen sich nicht unterrichten«! aber - sie stecken an!“¹¹⁸ Gerade Jugendliche sind meist noch nicht festgelegt und deshalb offen für entsprechende Impulse und Einflüsse von Personen ihres Vertrauens oder ihrer Sympathie.

Dem entspricht ein „Kernstück“ der konstruktivistischen Pädagogik, die das „Thema der menschlichen Kommunikation umfassend“ erörtert. Grundlegend ist demnach „die Unterscheidung einer Inhalts- von einer Beziehungsebene“ und „die Notwendigkeit, pädagogische Arbeit immer auch auf der Beziehungsebene zu reflektieren“¹¹⁹.

*Dieser Grundsatz der konstruktivistischen Pädagogik ist wegweisend für die Bildungsdiskussion*¹²⁰.

¹¹⁶Religion ist für den Islam „die weltumfassende Wirklichkeit“ (B.Bilgin, Islam und islamische Religionspädagogik in einer modernen Gesellschaft, S.20), nicht nur ein Teil davon, s. oben S.18.

¹¹⁷Friedenswunsch des Apostels Paulus im Philipperbrief Kap. 4,7.

¹¹⁸R.Kabisch: Wie lehren wir Religion. Vandenhoeck Göttingen 1931, S.46 (zit. August E.Krohn).

¹¹⁹Kersten Reich: Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Beltz Weinheim (1996) 5.Aufl. 2005, S.IX.

¹²⁰Monika Prettenthaler verweist dabei auf die Studie John Hattis aus dem Jahr 2009 und auf Erkenntnisse von Psychotherapie und Neurobiologie (dies: Beziehungskompetente [Reli-

3.4. Imaginative im Reifungsprozess

Voraussetzung für gelingende Kommunikation mit jungen Menschen ist ein Einblick in die Entwicklung ihres Bildungshorizontes.

„Bildung ist ein ... anarchischer, individueller Prozess“¹²¹. Jeder hat seinen eigenen Verlauf. Er geschieht lebenslang, und seine imaginative Rückbindung geschieht in immer neuen Schritten. Ihre Beschreibung und altersmäßige Zuordnung sind damit nur annäherungsweise möglich. Das gilt auch im Blick auf die ersten, für diese Untersuchung maßgeblichen Phasen.

Der Bildungsprozess des kleinen Kindes ist zunächst in das Imaginativ seines familialen Umfelds als seiner seelisch-geistigen Heimat eingebettet. Dabei fallen wichtige Entscheidungen im Blick auf seinen künftigen Vorstellungs- und Denkhorizont. Kann dem Kind ‚Urvertrauen‘ vermittelt werden (Erik H.Erikson), dann gewinnt es unbewusst eine erste ‚Imago‘ der Welt in Geborgenheit und Schutz durch Eltern, Großeltern und – oft damit verbunden – den ‚lieben Gott‘¹²².

Die nächste Station markiert in treffender Schlichtheit das Lied vom „Hänschen klein“: Von nun an ist der Bildungsprozess Verlust und Aufbruch in einem: Verlust fragloser Geborgenheit und für Persönlichkeitsreifung notwendiger Aufbruch. Dabei nehmen die Kinder eine erste – meist binäre – Weltordnung vor, mit Oben und Unten, Gut und Böse, Eigenem und Fremdem. Sie bemerken Anderssein, sind aber in ihrem Denken meist noch so weit vom elterlichen Imaginativ gesichert, dass sie mit Kindern aus anderem kulturellen oder religiösen

gions]LehrerInnen. Impulse zu einer nicht selbstverständlichen Selbstverständlichkeit. Österreichisches Religionspädagogisches FORUM 21/2013, S.37–44. DOI: 10.25364/10.21:2013.1.7).

¹²¹„Lasst die Schulen in Ruhe!“ Heinz-Elmar Tenorth im Gespräch mit Th.Kerstan u. M.Spiewak. DIE ZEIT 12/18.3.2021, S.32f., S.33, zu den 21st Century Skills der OECD.

¹²²Uwe J.Wenzel: Klärung bewussten Lebens. FAZ 72/26.3.2021, S.10, zit. Dieter Henrich (ders.: „Ins Denken ziehen“. Eine philosophische Autobiographie. Beck München 2021, 1.Prolog: Kindheit und Religion): Der Zweijährige erlebt im Krankenhaus „das Gefühl tiefer Verlassenheit ... Diesen »ersten nihilistischen Erfahrungen«, die von einem »Walten des lieben Gottes« nichts spüren ließen, kontrastiert der »warme Glückszustand«, von den (gottgläubigen) Eltern geliebt und umsorgt zu sein.“ – Die Korrespondenzhypothese entfaltet Simone A. De Roos: Der Beitrag der Erziehungspersonen zur Gottesvorstellung von Kindergartenkindern. Jahrbuch für Kindertheologie (JfK) Bd.1, Hg. A.A.Bucher u.a. Calwer Stuttgart 2002, S.42-56.

Umfeld konfliktfrei kommunizieren. Spätestens ab jetzt spielen auch Geschwisterkonstellationen eine Rolle. Das jeweilige Geschwister-Elternverhältnis wirkt sich auf die imaginative Standortssuche des Kindes aus. Dabei können sich auch geschlechtsspezifische Unterschiede zeigen, etwa beim Verhalten gegenüber kleinen Geschwistern. Zusätzlich können nun Erzieherinnen/Erzieher in Kindertagesstätten erheblichen Einfluss auf das Welt-Bild der Kinder ausüben, ohne dass dies von denen wahrgenommen wird.

Dann aber bahnen sich im Blick auf die Imaginative wichtige Veränderungen an. Nach und nach wird bei Mitschülern, in Social Media und im sozialen Umfeld ein von eigenem Denken und Handeln abweichendes Verhalten bewusst als fremdes registriert. Die Kinder können sich aber meist noch nicht mit den Denkräumen der jeweils fremden Imaginative reflexiv auseinandersetzen. Das Imaginativ, in dem man selber sozialisiert wurde, wird als das gültige oder doch höherwertige vorausgesetzt.

Viele ‚westlich‘ sozialisierte Kinder – auch aus säkularem Elternhaus – entwickeln eine Art natürliche Theologie mit umfassend theozentrischer Ausrichtung¹²³. Dabei zeigen sich geschlechtsspezifische Unterschiede¹²⁴. Das Imaginativ von Buben ist oft eine klare, an Rationalität orientierte Weltordnung mit einem mächtigen, strengen und gerechten Gott an der Spitze¹²⁵. Für Mädchen, die einen von klein auf bestehenden Reifevorsprung haben, steht an höchster Stelle vielfach ein sich seinen Geschöpfen gütig zuwendender Gott, der auch mütterliche Züge tragen kann¹²⁶.

Das theozentrische Imaginativ der Kinder mit seiner Vermittlung von Sicherheit und Geborgenheit schwächt sich etwa ab dem zehnten

¹²³Zum Einfluss der Eltern und Lehrkräfte: S. A. De Roos, Der Beitrag der Erziehungspersonen zur Gottesvorstellung von Kindergartenkindern, S.51,54. Zur Kinder-Theologie vgl. Sandra Eckerle: Gottesbild und religiöse Sozialisation im Vorschulalter. JfK Bd.1, S.57-68, S.57: „Die Wurzel der Religion liegt von Anfang an bereit.“

¹²⁴Zum ganzen Bereich mit Literaturbelegen Annebelle Pithan: Geschlechtergerechte Religionspädagogik der Vielfalt. www.rpi-loccum.de/material/pelikan/pel2-10/theo_pithan

¹²⁵Georg Hilger/Anja Dregelyi: Gottesvorstellungen von Jungen und Mädchen - ein Diskussionsbeitrag zur Geschlechterdifferenz. JfK Bd.1, S.69-78, S.73: Es geht um „Macht und Größe Gottes“.

¹²⁶G.Hilger/A.Dregelyi, Gottesvorstellungen von Jungen und Mädchen, S.75; 76: „ein fürsorglicher Gott in Beziehung zur Schöpfung und insbesondere zu Menschen“.

Lebensjahr zunehmend ab, bei Buben oft stärker als bei Mädchen. Das könnte an der unterschiedlichen Struktur ihrer Imaginative liegen. Während Buben meist früher oder später das Scheitern ihres an machtvollen göttlichem Herrscher und an Machbarkeit orientierten Imaginativs erfahren, können Mädchen ihr Imaginativ durch Erlebnisse in der Tier- und Pflanzenwelt, aber auch mit vertrauten Menschen immer wieder bestätigt finden.

Insgesamt verstärkt sich die eigenständige imaginative Orientierung. Dabei wird für viele ‚westlich‘ sozialisierte Jugendliche die theozentrische Ausrichtung ihres Imaginativs durch eine anthropozentrische abgelöst. Für Wahrheit und Gültigkeit von Anschauungen und Aussagen wird das Ich zur wichtigsten Referenzinstanz. Dann kommen die Eltern und die Gleichaltrigen – die ‚Peers‘ –, sowie einzelne Lehrkräfte. Eine immer größere Rolle spielen Medienformate und Influencer in den Sozial Media.

Ein Teil der Jugendlichen findet im Ablösungsprozess von den Eltern Rückhalt und Sicherheit in Jugendgruppen wie CVJM oder auch Jugendfeuerwehr. Ein großer Teil aber vermeidet dem gesellschaftlichen Trend entsprechend eine Bindung an feste Gesellungsformen. Er neigt eher zu fluiden Aktionen und zeigt dann hohes Verantwortungsbewusstsein und Engagement für die Lebensbedingungen von Mensch und Natur. Basis ist meist eine Horizontbeschränkung auf die eindimensional-immanente Welt: Existent ist nur, was man sehen, hören, tasten, fühlen kann. Vor allem männliche Jugendliche entwickeln aus eindimensional-säkularer Sicht heraus einen ‚Schüleratheismus‘.

Ist für die Jugendlichen das Ich die wichtigste Referenzinstanz für Wahrheit und Gültigkeit ihres Imaginativs, dann haben kritische Einwände oder gar seine Ablehnung Folgen für ihr Selbstgefühl: Beide Mal wird dies als Angriff auf die eigene, in diesem Alter noch labile Identität empfunden und können in der Schule zu – Lehrkräften mitunter verborgenen – Konflikten und Verletzungen führen.

Dabei spiegeln sich im Schulalltag Koexistenz und Konkurrenz der Imaginative der Erwachsenenwelt. Während hierdurch säkular sozialisierte Schüler meist wenig bedrängt werden, geraten christlich sozialisierte nicht selten in die Defensive. Das ist z.B. der Fall, wenn sie als

„Schweinefleischfresser“ von muslimischen Mitschülern gemobbt werden¹²⁷.

Diese wiederum kompensieren auf diese Weise oft eigene imaginative Unsicherheiten oder erfahrene Kränkungen und Misserfolge. „Der Islam steht“ dann „für die Macht über die Ängste der anderen, und sie wollen mächtig sein in einer Gesellschaft, in der sie sowieso schon als Verlierer gelten ... Es ist ein Teufelskreis, der auch Jugendliche ohne Migrationshintergrund hineinzieht, denn sie fühlen sich durch diese Burschen bedroht“¹²⁸. Diese Erfahrungen in Wien werden unter der Bezeichnung „konfrontative Religionsbekundung“ ähnlich aus Frankreich und aus Berlin berichtet¹²⁹. – –

Etwa ab dem fünfzehnten Lebensjahr lockert sich die enge Kopplung von Imaginativ und Selbstwertgefühl. Zugleich beginnt sich die imaginative Orientierung zu stabilisieren. Die weiblichen Jugendlichen treten eher früher, die männlichen eher später in den Prozess der persönlichen Reformulierung des sie bislang leitenden Imaginativs ein, ein fluider, je und je individueller Prozess, der alle Lebenszyklen hindurch anhält, und bei der die Dimension der Transzendenz neue Bedeutung und Valenz bzw. Geltung erhalten kann.

4. Bildung – Horizontausweitung im Schulgeschehen

4.1. Wege der Ausweitung

Bildung als stetes Aufbrechen bedeutet Weitung des Denkraums, und Schule ist hierbei durch Vermittlung von Fakten, Aufzeigen von Sinnzusammenhängen und kommunikativen Begegnungen helfend tätig. Dies geschieht naturgemäß überwiegend im Rahmen der immanentempirischen Wirklichkeit.

¹²⁷So Franziska Giffey als Bildungsministerin am 16.11.2018 in Hannover. Vgl. „Schweinefleischfresser“ im Internet. Dieses und andere Schmähworte können von muslimischen Jugendlichen natürlich auch gegenüber säkular sozialisierten Jugendlichen gebraucht werden.

¹²⁸Melisa Erkurt: Generation Haram. Zsolnay Wien 2020, S.81.

¹²⁹demokratieundvielfalt.de/wp-content/uploads/2021/12/DEVI_Broschuere_Anlauf_und_-_Dokumentationsstelle_konfrontative_Religionsbekundung_A4_ICv2, S.34ff.; zu den Motiven u.a. ebd. S.32; wobei in der Ende 2021 in Berlin veröffentlichten ausführlichen Untersuchung S.42 darauf hingewiesen wird, dass mit Verweis auf GG Art 4 „die Problemlagen und Gefährdungen, ... wie sie hier als konfrontative Religionsbekundungen beschrieben werden“, aus dem „öffentlichen Bewusstsein verdrängt“ und „Schulen ... mit den konkreten Problemlagen allein gelassen“ werden.

Es bedeutet jedoch nicht, dass die Schule für die Ausweitung des Horizontes hin zur Dimension der Transzendenz und deren Vertiefung und Festigung keine Hilfen böte. Im Gegenteil. Wenn es im Schulalltag auch den Anschein hat, dass diese Dimension mehr und mehr aus dem Blickfeld gerät – sie ist als „Ehrfurcht vor Gott“ in den Obersten Bildungszielen einer Reihe deutscher Länder fest verankert¹³⁰ und im allgemeinen Schulgeschehen präsent.

So sind die Lehr- und Kompetenzpläne vieler Fächer offen für Fragen und Antworten von Religion und Glaube¹³¹. Zusätzliche Möglichkeiten bieten außerunterrichtliche Aktivitäten und Angebote. Um nur einige zu nennen: Arbeitsgemeinschaften zu religiöser Kunst oder Okkultismus, sowie Besinnungstage, Exkursionen, Klassenfahrten und Praktika, in höheren Jahrgangsstufen philosophische Arbeitsgemeinschaften, Schüleraustausch mit ausländischen Partnerschulen und kulturgeschichtliche Studienfahrten. Manche Schulen tragen Namen von Persönlichkeiten, deren Leben und Werk Anregungen geben¹³². Intensive Impulse können auch von Schulgottesdiensten und Schulfeiern ausgehen.

Hinzu kommt der Einsatz digitaler Medien. Er „beeinflusst“ nicht nur generell „das Bildungswesen in noch nie dagewesener Weise“¹³³. Er bietet – herkömmliche Lernwege ergänzend, nicht ersetzend¹³⁴ – durch die Nutzung von Internet und digitalen Tools im Rahmen kom-

¹³⁰BayV Art.131(2); ferner Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland. Hierzu ausführlich www.beter-im-aufbruch.de/polseite/erziehungsziele.

¹³¹Wenige Beispiele aus bayerischen Lehrplänen: Besondere Möglichkeiten bieten die musisch-ästhetischen Fächer, so Kunst-LehrplanPLUS Mittelschule, 8.Jhrg.: Die Schüler deuten die Bildaussage in Bezug auf unterschiedliche Aspekte (z.B. Künstlerbiografie, Motivgeschichte); Musik-LehrplanPLUS Mittelschule, 10.Jhrg.: Verpflichtender Themenbereich ist die Analyse von gesellschaftlichen, politischen und religiösen Bedeutungen von Musik. - Wesentliches können auch Geschichte und Deutsch beitragen, so fordert der Geschichts-Lehrplan PLUS Gymnasium auf allen Jahrgangsstufen Werturteile, dazu 7.Jhrg.: „begründete(n) Stellungnahmen“ zu „Motiven für die Kreuzzüge oder auch die Andersartigkeit früherer Wertmaßstäbe“; Kompetenzbereich Deutsch 10.Jhrg.: Analyse von „Texte(n) unterschiedlicher medialer Gestaltung zur Reflexion von Grundfragen menschlicher Existenz“, Einbringen von „Standpunkte(n) in größere Diskurse (z.B. über Kunst und Medien)“ zur Vertiefung der „Urteilsfähigkeit“. - Sport bietet Möglichkeiten über Analysen von ‚Fanliturgien‘ und -gesängen.

¹³²Z.B. Philipp Melanchthon, Dietrich Bonhoeffer, Geschwister Scholl oder Edith Stein.

¹³³Katharina Scheiter: Lernen und Lehren mit digitalen Medien: eine Standortbestimmung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9/2021, S.1039–1060, S.1040.

¹³⁴Hierzu zählen das Arbeiten mit Schulbüchern und eigenverantwortliche Heftführung.

petenzorientierten Lernens¹³⁵ spezielle Möglichkeiten zur Auseinandersetzung mit Themen und Fragen zum Bereich der Transzendenz – allerdings mit Einschränkungen.

Sie betreffen das „*Lernen mit digitalen Medien*“¹³⁶. Hierbei sind die Jugendlichen eigenverantwortlich tätig und erhalten von den Lehrkräften lediglich Instruktionen sowie technische Hilfen¹³⁷. Auf diesem Lernweg können die Jugendlichen individuell gefördert werden – ein Vorzug nicht zuletzt in Klassen mit heterogener Schülerschaft¹³⁸. Es kann aber auch zu bedenklichen „Verhaltensänderungen“ kommen, die „Soziologen unter dem Begriff der »digitalen Singularisierung« zusammenfassen“¹³⁹. Untersuchungen weisen zudem auf eine abgestufte Effizienz, „mit großen Effekten für naturwissenschaftliche Inhalte, mittleren Effekten für Sprachen und Mathematik und den kleinsten Effekten für sozialwissenschaftliche Inhalte“¹⁴⁰.

Noch weniger trägt wohl selbstgesteuertes digitales Lernen zur Begegnung und Auseinandersetzung mit Themen der transzendenten Dimension bei. Es scheint kaum möglich, dass diese Lernwege anthro-

¹³⁵Hierzu Näheres im Tätigkeitsbericht 2020/2021 des [kath.] Religionspädagogischen Zentrums München (RPZ): unter anderem durch Internet-Recherchen, Planen von Arbeitsschritten, individuelles oder gruppenbezogenes Erfassen, Gliedern und Ordnen von Sachgehalten, Erstellen von Vergleichen und Lösungswegen.

¹³⁶K.Scheiter, *Lernen und Lehren mit digitalen Medien*, S.1041; ebd.: TEL: technology enhanced learning. Dazu zählen auch die Lernprogramme mit Hilfe von Künstlicher Intelligenz. Hierzu Lisa Becker: Wenn die neue Lehrkraft eine KI ist. FAZ 53/4.3.2022, S.20: Vor allem in USA und China, aber auch in Deutschland wird dazu geforscht, so am Deutschen Forschungszentrum für künstliche Intelligenz (DFKI) Kaiserslautern und an der Kath.Universität Eichstätt-Ingolstadt, zusammen mit der Stiftung Digitale Bildung. So wird beim Area9 Lyceum-Programm mit Hilfe eines Algorithmus „alle 30 Sekunden für jeden Lerner ein(en) individueller(n) Lernpfad“ erstellt. Im deutschen Lehrbuch *Hypermind* von DFKI und TU Kaiserslautern wird – so die Entwickler – „während des Lesens anhand von Sensordaten, beispielsweise mithilfe der Eye-tracking-Technologie oder elektro-dermalen Armbänder, analysiert, welche Lernfortschritte die Lesenden machen“.

¹³⁷K.Scheiter, *Lernen und Lehren mit digitalen Medien*, S.1041.

¹³⁸L.Becker, Wenn die neue Lehrkraft eine KI ist, S.20. Digitale Lernwege kommen auch Jugendlichen entgegen, die Probleme haben, sich aktiv am Unterrichtsgespräch zu beteiligen.

¹³⁹Friedrich Maier: Wider den „Homo digitalis“ – Gymnasiale Bildung als Kontrapunkt. *Gymnasium in Bayern* 1/2022, S.22-25, S.24; ebd.: Untersuchungen belegen u.a. „den Verlust an körperlicher Mobilität, den Verlust an konzentriertem Denken, die Verringerung des Arbeitsgedächtnisses, ... zunehmende Sprachlosigkeit“ und Verlust der „sozialen Kontaktfreude, letztlich die Überbetonung der eigenen, sich an medialen Vorbildern orientierenden Person“.

¹⁴⁰K.Scheiter, *Lernen und Lehren mit digitalen Medien*, S.1041; ebd. S.1044: Allerdings zeigt sich, dass die positiven „Effekte“ durch einen herkömmlichen Unterricht mit kleinen Lerngruppen und kompetenten Lehrkräften „verschwinden“ können.

pozentrisch-säkular sozialisierten Jugendlichen ohne helfende Begleitung durch Lehrkräfte genutzt werden können. Zudem ist gerade bei Themen der Transzendenz ein strukturierter Erfahrungs- und Gedankenaustausch notwendig¹⁴¹.

Das *Lehren mit digitalen Medien*¹⁴² ist dagegen auf solchen Austausch hin angelegt¹⁴³ und kann dadurch die Schüler und Schülerinnen motivieren, sich aus für sie neuen Perspektiven mit Fragen der transzendenten Dimension zu befassen¹⁴⁴. Allerdings sollte darauf geachtet werden, dass das Lernangebot in einen kommunikativ angelegten Unterrichtsprozess integriert und im Sinn intelligenter tutorieller Systeme eingesetzt wird¹⁴⁵: zeiteffektiv, die Schüler wertschätzend und kognitiv herausfordernd¹⁴⁶, wobei die Lehrpersonen immer „eine zentrale Rolle“ einnehmen¹⁴⁷.

Letztlich entscheidend ist deren Kompetenz und Bereitschaft, in digitalen Medien angelegte ‚Affordanzen‘ (impulsgebende Angebote) zur Begegnung und Auseinandersetzung mit Fragen der transzendenten Dimension zu erkennen, aufzugreifen und sachgerecht in den Un-

¹⁴¹Grundsätzliche Probleme ergeben sich daraus auch für den Distanzunterricht und das dabei teilweise angewandte Modell des Flipped classroom, bei dem die Schüler zuhause einen neuen Lerninhalt selbstständig erarbeiten und dann in eine gemeinsame Schaltung einbringen. Der Tätigkeitsbericht 2020/2021 des RPZ weist dazu u.a. darauf hin, dass die Jugendlichen neue Themen stets aus der Perspektive ihrer Präkonzepte bearbeiten. – Dabei handelt es sich wohl meist um anthropozentrisch-säkulare Voreinstellungen.

¹⁴²K.Scheiter, Lernen und Lehren mit digitalen Medien, S.1041 (kursiv nicht im Original); ebd.: TEL: technology enhanced learning.

¹⁴³Hierzu K.Scheiter, Lernen und Lehren mit digitalen Medien, S.1046: Es kann, „Lernprozesse und Lernziele ersetzen“, kann „deren Wirkung verstärken“ und sie „grundsätzlich verändern“ (im Sinn von Thomas J.Hughes u.a.: Assessing technology integration: the RAT – replacement, amplification, and transformation – framework. Society for Information Technology & Teacher Education International-Conference 2006 www.editlib.org/p/22293/).

¹⁴⁴Motivierende Angebote: Videoclips wie die Video-Podcasts der ICF München, ferner viele Clips bei YouTube z.B. in Doku Geschichte, Mittelalter; Doku Jesus Christus (mit z.T. notwendiger kritischer Auseinandersetzung), Ausschnitte aus Filmen mit religiöser oder Science-Fiction/Fantasy-Thematik. Gesprächseröffnende Impulse gibt u.a. der Schluss des Films „Das Leben des Brian“: Always look on the bright side of live.

¹⁴⁵Hierzu Tätigkeitsbericht 2020/2021 des RPZ: Die Kommunikation zwischen Lehrkräften und Schülern wird speziell in ihrer nonverbalen und paraverbalen Form (u.a. Gestik, Mimik, Taktilität, Blick, Haltung, Abstand zueinander bzw. Sprechmelodie, Lautstärke, aufmunterndes Lächeln, Tonfall) „mehr oder weniger stark ... verändert, beschnitten oder sogar ausgeschlossen.“ All dies hat erhebliche Auswirkungen auf den Lernprozess.

¹⁴⁶K.Scheiter, Lernen und Lehren mit digitalen Medien, S.1047 bzw. 1046. Näheres zum Tutoren-System (von Derek H. Sleeman und J.R. Hartley 1973 eingeführt) bei Wikipedia.

¹⁴⁷K.Scheiter, Lernen und Lehren mit digitalen Medien, S.1045.

terricht einzubringen. Dann gleicht mediengestützter Unterricht – mit den Worten K.Scheiters – der Aufführung eines Orchesters, bei der „dem Dirigenten/der Dirigentin eine entscheidende Funktion zukommt. Die Lehrperson ist dafür verantwortlich, dass eine didaktisch sinnvolle Choreographie resultiert.“¹⁴⁸

4.2. „Auf den Lehrer kommt es an“

Die Forderung nach digitalem Dirigat der Lehrer, die Lehrer-Schüler-Beziehung als zentraler Aspekt der Konstruktivistischen Pädagogik und nicht zuletzt die Bereitschaft von Lehrkräften, zur imaginativen Orientierung der Jugendlichen beizutragen: Dreifach zeigt sich, dass J.Hatties Satz vom „absoluten Vorrang personaler vor strukturellen Einflussfaktoren“¹⁴⁹ nicht nur für den Unterrichtserfolg im engeren Sinn gilt.

Lehrkräfte haben großen Einfluss auf den gesamten Bildungsprozess der jungen Generation. Dies fordert von ihnen nicht nur, sich ständig fachlich fortzubilden. Es verlangt auch, ihre Stellung gegenüber den Schülern und den eigenen imaginativen Orientierungsprozess immer wieder neu zu überdenken.

Stellung gegenüber den Schülern

Wenn auch die Berufsbiographie der Lehrkräfte in je eigener Weise verläuft, so lassen sich dabei doch bestimmte lebenszyklische Stationen ausmachen. In den Anfängerjahren sind Lehrkräfte in den Augen der Jugendlichen ‚die Neuen‘, deren Verhalten man austestet, zugleich aber sind sie Repräsentanten der Lebenswelt, an der man selber Anteil haben will. Dann werden die Lehrkräfte nach und nach der Elterngeneration zugerechnet, auf die man angewiesen ist, und von der man sich dennoch absetzen möchte. Später können sie in Schüleraugen in den Status ‚älterer Herrschaften‘ wechseln, die zu achten sind, doch (etwas) veraltete Ansichten haben und vor allem im Blick auf die So-

¹⁴⁸K.Scheiter, Lernen und Lehren mit digitalen Medien, S.1048, vgl. 1046f.

¹⁴⁹Doris Arp: Schwerpunktthema: Auf den Lehrer kommt es an. www.deutschlandfunk.de/schwerpunktthema-auf-den-lehrer-kommt-es-an-100; ebd. J.Hattie über guten Unterricht: „Seine Kernbotschaft lautet: Unterricht muss gut strukturiert vom Lehrer gelenkt werden. ... Kleinere Klassen, Geschlechterdifferenzierung, homogene Leistungsgruppen, finanzielle Ausstattung: Alles nicht so wichtig, wie gut strukturierter, vom Lehrer geführter Unterricht.“

cial Media nicht ‚up to date‘ sind. Gegen Ende der Dienstzeit werden manche Lehrkräfte anerkannte und geachtete ‚Schulgroßeltern‘.

Dem Wechsel der Stationen entsprechend müssen Lehrkräfte ihre Unterrichtsweise immer wieder umstellen und anpassen. Zugleich verändert sich ihr Einfluss auf die Schüler. Zwar wirken ‚objektive‘ Vorgaben mit, vor allem das Gewicht bzw. Ansehen und die Anforderungen des jeweiligen Faches, sowie die damit verbundenen – freilich durch Verordnungen eingegrenzte – ‚Notenmacht‘. In hohem Maß aber spielen personbezogene Komponenten eine Rolle: die lebenszyklische Station der Lehrkraft, ihre Stellung im Schulorganismus, ihr Verhältnis zu Kollegen, in der Schülerschaft bzw. in der Peergroup kursierende (Vor-)Urteile und – vor allem – eigene Erfahrungen der Jugendlichen.

Die personbezogenen Komponenten bestimmen auch den Einfluss der Lehrkräfte auf die imaginative Orientierung der Jugendlichen¹⁵⁰, wobei der Einfluss nicht nur verbal geschieht, sondern in hohem Maß nonverbal und auch paraverbal – im einen Fall förderlich, im anderen blockierend¹⁵¹: ‚... Weil sie/er mir sympathisch ist ... unsympathisch ist ...‘. Dabei kann leider gerade der zweite Fall lange, ja lebenslange Auswirkungen haben.

„*Mea res agitur*“

Man kann es ein Privileg der Lehrkräfte nennen: als Bildungshelfer immer wieder in die Lage zu kommen, über die eigene Weltorientierung und damit über *sich selbst* nachzudenken. „Wo stehe ich, wo kann ich anders?“¹⁵² – Bildungshilfe bedeutet stets auch „*mea res agitur*“¹⁵³. Und die Schlüsselfragen hierzu lauten: Worin besteht mein Imaginativ, und ist es eindimensional oder zweidimensional?

Als Dialogpartner zur Klärung bieten sich Ch. Taylor und Ingolf U. Dalferth an.

¹⁵⁰Ganz eigene Chancen bietet hierbei Teamteaching, vor allem, wenn die Lehrkräfte unterschiedliche imaginative Standorte einnehmen.

¹⁵¹Vgl. hierzu Anm. 145.

¹⁵²„Wo stehe ich, wo kann ich anders? Positionierung als religions- und gemeindepädagogisches Arbeitsfeld“. Tagungsthema der Jahrestagung 2022 der Gesellschaft für wissenschaftliche Religionspädagogik (GfR) vom 8. bis 11. September in Erfurt.

¹⁵³In Abwandlung von Epistulae des Horaz, 1.18.84: *Tua res agitur*: ‚Es geht um dich!‘

Ch.Taylor kommt bei seiner Diagnose des säkularen Zeitalters zum Ergebnis, dass sich für einen Großteil der Gesellschaft „unser Leben im Rahmen einer unabhängigen, immanenten Ordnung abspielt beziehungsweise im Rahmen einer Konstellation von kosmischen, sozialen und moralischen Ordnungen“, die es möglich mache, im Zug eines „Plan(s) ohne Planer ... das Transzendente ... völlig ab(zu)streifen“¹⁵⁴. Begleitet durch den Rückgang religiöser Praxis und den Verlust religiöser Sprache¹⁵⁵ hat sich so ein säkulares Denken ausgebreitet, das zu einer „Abgeschlossenheit der Immanenz“ gegenüber der Vorstellung der Transzendenz¹⁵⁶ führt. Dadurch erhofft man sich, von allen Forderungen und Einschränkungen befreit zu werden, die schon Voltaire und David Hume den „stark transzendenten Formen des Christentums“ vorgeworfen hatten¹⁵⁷.

Ch.Taylors Analyse zeigt allerdings auch, dass das Hochgefühl aufgeklärter Befreiung von Transzendentem nicht von allen geteilt wird. Im Gegensatz zur „Überzeugung, jenseits der »natürlichen« Ordnung gebe es nichts“, findet man „auch andere Erfahrungen der Moderne“¹⁵⁸. Sie können „das Gefühl“ auslösen, „in einer dermaßen reduktionistisch verstandenen Ordnung zu ersticken“¹⁵⁹.

Schließlich gibt es nach Ch.Taylor in unserer Gesellschaft „viele Menschen“, die sich zwischen den beiden Positionen „hin und her gerissen fühlen“¹⁶⁰.

Ch.Taylor selbst vertritt „nachgerade das Gegenteil“ zur säkularen „Standardauffassung“. Er ist überzeugt: „Im religiösen Leben reagieren wir auf eine transzendente Realität. Wir alle haben eine Ahnung davon, die zum Vorschein kommt, wenn wir eine Form der »Fülle« identifizieren, anerkennen und zu erreichen versuchen“, denn „unser Sinn für Fülle“ ist „ein Reflex der transzendenten Realität“¹⁶¹. Und

¹⁵⁴Ch.Taylor, Ein säkulares Zeitalter, S.905 (erstes Zitat) bzw. 906 (zweites Zitat); ebd. S.1275: „wie eine alte Haut – , während wir hinaustreten in das Sonnenlicht der Vernunft“.

¹⁵⁵Ch.Taylor, Ein säkulares Zeitalter, S.892f.

¹⁵⁶Ch.Taylor, Ein säkulares Zeitalter, S.911, 913.

¹⁵⁷Ch.Taylor, Ein säkulares Zeitalter, S.910; Näheres S.911f.

¹⁵⁸Ch.Taylor, Ein säkulares Zeitalter, S.921.

¹⁵⁹Ch.Taylor, Ein säkulares Zeitalter, S.909, im Zusammenhang mit dem Utilitarismus.

¹⁶⁰Ch.Taylor, Ein säkulares Zeitalter, S.914.

¹⁶¹Ch.Taylor, Ein säkulares Zeitalter, S.1272 bzw. 1273 (die letzten zwei Zitate).

wer diese Position teile, der erlebe „das Gefühl . . . , aus einem engeren Rahmen in ein weiteres Feld auszubrechen, das die Dinge auf andere Weise zu deuten erlaubt“¹⁶².

Mit dem „Ausbrechen“ aus der Enge bloßen immanenten Seins „ins weitere Feld“ der transzendenten Realität¹⁶³ stellt sich die Frage nach Gott. I.U.Dalferth nimmt sie auf und konkretisiert Ch.Taylors Konzept. Er wendet sich gegen eindimensional immanente Imaginative, bei denen Gott lediglich „als kreativer Aspekt oder als sich selbst realisierender Schöpfungsprozess der Welt verstanden“ wird, „und der Mensch als sich selbst verwirklichendes Selbstgeschöpf, das ist, wozu es sich macht“¹⁶⁴.

I.U.Dalferth setzt solcher Anthropozentrik ein theozentrisches Denken entgegen, das „nicht vom Menschen, sondern von Gott ausgeht“¹⁶⁵. ‚Von Gott her denken‘ – God first – bedeutet nicht, über Gottes Wesen, Gedanken und Handeln zu verfügen. Schon Blaise Pascal wusste: „vere tu es deus absconditus“¹⁶⁶. Beim theozentrischen Denken geht es „nicht einfach um Gott (Gott an sich), sondern um das, was Gott als Schöpfer, Retter und Tröster für uns ist und tut (Gott für uns)“ bzw. für die Welt tut¹⁶⁷. Und aus dieser Perspektive heraus ist das Sein von Welt und Mensch kein selbstmächtiges, sondern ein Gott verdanktes Sein.

Diese Perspektive ist immer in bestimmte Lebenssituationen eingebettet¹⁶⁸ und wie diese stetem Wechsel unterworfen – dem Wechsel zwischen Glaubenszuversicht und Zweifel. „Glaube und Unglaube sind Modi menschlicher Existenz vor Gott“, und „die Differenz“ zwischen beiden „verläuft mitten durch jeden Menschen“¹⁶⁹. Dabei lässt sich weder die Existenz Gottes beweisen, noch seine Nichtexistenz. Wer „meint beweisen zu können, dass angesichts der Wirklichkeit der Welt die Existenz Gottes höhere Wahrscheinlichkeit besitzt als das

¹⁶²Ch.Taylor, Ein säkulares Zeitalter, S.1272 (als aus einer säkularen Position heraus).

¹⁶³Ch.Taylor, Ein säkulares Zeitalter, S.1272.

¹⁶⁴I.U.Dalferth, God first, S.148.

¹⁶⁵I.U.Dalferth, God first, S.149; 163: als Orientierung am „*solus deus*“.

¹⁶⁶Robert Spaemann: Rationalität und Gottesglaube. www.kath-info.de/gottesglaube

¹⁶⁷I.U.Dalferth, God first, S.149; ebd. S.171: In einer „existentiellen Lebensorientierung.“

¹⁶⁸I.U.Dalferth, God first, S.218.

¹⁶⁹I.U.Dalferth, God first, S.220 (erstes Zitat) bzw. 221 (zweites Zitat).

Gegenteil, der darf sich nicht wundern, wenn dem auf derselben Basis entgegengehalten wird, dass genau das für die Nichtexistenz Gottes gelte¹⁷⁰.

Anders gesagt: Selbst wenn man davon überzeugt ist, dass Atheismus einen stärkeren Glauben erfordert als das Bekenntnis zur Existenz Gottes, so gilt dennoch: Die Existenz oder die Nichtexistenz Gottes – und gleicherweise Existenz oder Nichtexistenz der Dimension der Transzendenz – von Beweisen abhängig zu machen, ist ein argumentativer Fehlschluss. Weder das Eine noch das Andere hängt von menschlichem Urteil ab¹⁷¹. Beides ist unabhängig von unseren Vorstellungen oder Entscheidungen. Es ist *unbedingt* (R.Spaemann)¹⁷² – aber es fordert von uns, sich immer neu damit auseinanderzusetzen.

Die lebenslange Auseinandersetzung mit der Dimension der Transzendenz ist zugleich eine immer neue Auseinandersetzung mit Sinn und Halt im Leben. Sie ist damit von existentieller Bedeutung und verleiht dem Satz ‚Religion braucht Bildung – Bildung braucht Religion‘¹⁷³ bleibende Aktualität.

Aus diesem Grund ist zu wünschen, dass Lehrkräfte – den Obersten Bildungszielen deutscher Bundesländer entsprechend – durch ihre Unterrichtsgestaltung und vor allem durch ihr persönliches Verhalten den Schülern und Schülerinnen einen Zugang zum zweidimensionalen Wirklichkeitsverständnis eröffnen bzw. Jugendliche in diesem Imaginativ bestärken. Lehrkräfte, die sich nicht dazu bereit finden können, sollten ihre Bildungsbegleitung zumindest *transzendenz-offen* gestalten und Transzendenz als Seinsmöglichkeit/Potentialität einbeziehen –

¹⁷⁰I.U.Dalferth, *God first*, S.218; im Hinblick auf eine Berufung auf das Wahrscheinlichkeitstheorem von Bayes.

¹⁷¹I.U.Dalferth, *God first*, S.219. Ebd.: „Gott ist nicht gegenwärtig, weil an ihn geglaubt wird, sondern an ihn kann geglaubt werden, weil er gegenwärtig ist.“

¹⁷²R.Spaemann, *Rationalität und Gottesglaube*. Ebd. speziell im Blick auf die Existenz Gottes: „Die beiden Unbedingtheiten, die wir im Begriff Gottes denken, ohne sie begreifen zu können, hat Thomas von Aquin im Auge, wenn er von den zwei Willen Gottes spricht: dem einen, der sich in dem manifestiert, was geschieht, und dem anderen, der sich bezieht auf das, wovon er will, dass wir es wollen, also – so können wir sagen – seinem Geschichtswillen und seinem Gebotswillen. Der erste Wille ist uns verborgen, ehe das Geschehene geschehen ist, der zweite ist uns jederzeit bekannt. Den ersten dürfen wir gar nicht zu wollen versuchen, wir können uns ihm nur unterwerfen. Den zweiten sollen wir uns zu eigen machen.“

¹⁷³Siehe Anm. 34.

um auf diese Weise und im Sinn Ch.Taylors dem „Gefühl“ entgegenzuwirken, „in der säkularen Welt von heute eingengt und eingeschlossen zu sein“ wie unter „einer »Kuppel« der Alltagswelt“, die „uns einkerkern kann“¹⁷⁴. — — —

Unsere Ausgangsfrage lautete: Was heißt Bildung heute, in einer Zeit großer Unsicherheiten und existentieller Bedrohungen?

Aus den Perspektiven von Ch.Taylor und I.U.Dalferth bietet sich als Antwort an: Gegen ein Ausgeliefertsein an bedrängende Mächte und ängstigende Entwicklungen heißt Bildung im Vollsinn das lebenslange, immer neue Aufbrechen hin zu einem Leben in transzendenter Hoffnung¹⁷⁵.

Den Horizont im Blick auf diese Hoffnung zu weiten und sich mit ihrer Hilfe auf den Weg zu machen – hierin sollten sich Lehrkräfte gerade in Zeiten von Krisen und Konflikten ihren Schülerinnen und Schülern verbunden wissen und mit ihnen zu ‚Bildungs-Gemeinschaften‘ zusammenfinden.

¹⁷⁴Ch.Taylor, Ein säkulares Zeitalter, S.1272; Zitat J.Piper: Muße und Kult. Kösel München 2007, und ders.: Was heißt Philosophieren? Johannes Verlag Einsiedeln 2003, S.19-21.

¹⁷⁵Hierzu Jasmin Engelbrecht: Ein säkulares Zeitalter? www.denkstroeme.de/heft-5/s_214-220_engelbrecht, S.3ff.