

Religionskulturopädagogik

Öffentliche Bildung der Religion verdeutlicht am Kindergarten

von
Christian Kahrs

Abstract

Bildung der Religion ist ein Phänomen, welches auch im Kontext öffentlicher Bildungspraxis zu identifizieren ist. Von dieser Voraussetzung ausgehend wird – verdeutlicht am exemplarischen Beispiel des Kindergartens – dafür plädiert, das unter dem Label „Öffentliche Religionspädagogik“ vorgetragene Anliegen weiterzuführen zu einer „Religionskulturopädagogik“, in der die konfessionelle Religionspädagogik ebenso wie die allgemeine Pädagogik kultur-analytisch-religionspolitisch in den Blick genommen wird. Diese als wissenschaftliche Religionspädagogik vorgestellte Metaperspektive wird abschließend entlang der Stichworte „Öffentlichkeit als religionspädagogische Kategorie“, „Öffentliche Identität als pädagogisches Regulativ“, „Bildung als Diskurs über gültiges Wissen“ sowie „Religionskulturopädagogik als Kooperationsprojekt“ skizziert.

Schlagwörter: Konfessionelle Kita, Konstruktivistische Pädagogik, Kindheitspädagogik, Elementarpädagogik, Religionskultur.

Wenn es im folgenden Versuch um die öffentliche Bildung der Religion geht, dann soll der Terminus „öffentlich“ auf eine Bildung verweisen, die von der Gesellschaft her verantwortet und auf die verantwortliche Wahrnehmung des Lebens in der Gesellschaft hin veranstaltet wird. Der hier verwendete Begriff des Öffentlichen konturiert sich damit gegen die im kirchlich-theologischen Diskurs gut eingespielte Konzeption der pädagogischen Sozialisationsbegleitung christlichen Glaubens, also gegen das, was gemeinhin als – stillschweigend hinzugedacht: konfessionelle – Religionspädagogik verstanden wird. Diese Unterscheidung versteht sich als eine systematisch-pädagogische und ist zunächst einmal heuristisch prinzipiell gedacht und noch nicht auf konkrete Praxisfelder bezogen. Dort freilich wird es wegen der gegebenen empirischen wie konzeptionellen Mischungsverhältnisse des Öffentlichen mit dem Kirchlich-Theologischen kompliziert und terminologisch spannend, unter religionskulturell pluralen Verhältnissen allzumal. Eine diesbezüglich allgemein akzeptierte Sprachregelung zur Wahrnehmung fehlt für diesen Bereich, an der Etablierung entsprechender Standards¹ wird weiter gearbeitet werden müssen. Ein theologisch Ordnung stiftender Vorschlag wurde von Bernd Schröder vorgelegt, der zu Recht darauf hinweist, dass Theologie von Hause aus immer auf Öffentlichkeit bezogen ist, weshalb der Ruf nach öffentlicher Religionspädagogik durchaus etwas Tautologisches an sich habe (Schröder, 2013, S. 123). Die folgenden Überlegungen sehen sich auf der Linie dieser Argumentation, insofern sie nicht die Absicht verfolgen, die theologisch gesetzte Bezogenheit der Religionspädagogik auf das Öffentliche in irgendeiner Weise zu konzeptionalisieren. Andererseits verlassen sie diese Argumentationslinie ohne sie zu bestreiten, indem sie einmünden in ein Plädoyer für eine konstitutiv vom Öffentlichen her bestimmte und konzeptionell auf das Öffentliche hin finalisierte Religionspädagogik, für die vorgeschlagen wird, diese – in Unterscheidung zur einer the-

¹ Auch für die Religionspädagogik relevant sind diesbezüglich juristische Überlegungen, religionskulturelle Pluralität nicht länger im Kategoriensystem des Staatskirchenrechtes zu begreifen, sondern als Aufgabe eines Religionsverfassungsrechtes. Siehe dazu Heinig, H. M. & Walter, C. (Hrsg.) (2013). Religionsverfassungsrechtliche Spannungsfelder.

ologisch-konfessionellen Grundlegung – als wissenschaftliche „Religionskulturopädagogik“ zu bezeichnen.

1 Bildung der Religion im Kontext des Öffentlichen

Zur Verdeutlichung des im genannten Sinne „Öffentlichen“ in Bezug auf die Bildung der Religion wird hier exemplarisch die Bildung im Kindergarten in den Blick genommen. Zum Einen ist der Kindergarten über seine Verankerung im Sozialgesetzbuch von Hause aus politisch-pädagogisch deutlich als ein öffentlich verantworteter Bildungsort bestimmt. In Bezug auf die Schule verhält es sich, zumindest hinsichtlich der Religion, bildungsgeschichtlich verursacht aufgrund von Art. 7,3 GG etwas differenzierter. Zum Anderen ist eben wegen seines insgesamt öffentlichen Charakters für den Kindergarten in seiner ganzen Breite in Anschlag zu bringen, dass Kinder, insofern sie als Subjekte ihrer Bildung immer schon „Welt“ haben, sie auch „Religion“ haben.² Entsprechend geht es hier darum, exemplarisch zu verstehen, dass und wie in der Bildungspraxis des Kindergartens der Welterwerb der Kinder und damit verbunden immer auch die Gestaltwerdung ihrer je persönlichen Religion gezielt begleitet und angeregt wird.

Damit wird eine spezifische Konstruktionsperspektive eingenommen bezüglich des Verhältnisses von konfessioneller Religionspädagogik bzw. ihres je spezifischen Themas auf der einen Seite und öffentlicher Bildung bzw. ihres gesellschaftlich allgemeinen Bezugsrahmens auf der anderen Seite. Es geht im Folgenden nicht um die Reflexion der Bewegung aus einer konfessionell verfassten Religionspädagogik heraus ins Öffentliche hinein, auch nicht um die wie auch immer argumentierte Verortung der konfessionellen Religionspädagogik im Öffentlichen. Ein solches von der Sache der (katholischen) Religionspädagogik her entworfenes Konzept öffentlicher Bildung hat in detaillierter Ausführlichkeit Bernhard Grümme vorgelegt (Grümme, 2015). Im Folgenden soll die Konstruktionsperspektive genau anders herum eingestellt werden: Vom Feld öffentlicher Bildung her sollen systematisch-pädagogische Linien ins Religionspädagogische hinein gezogen werden. Am Kindergarten soll gezeigt werden, dass und inwiefern eine für die Religion sensible allgemeine Bildung des Menschen und eine für das Öffentliche sensible Bildung der Religion zwei Seiten einer pädagogischen Medaille beschreiben. Diesen Zusammenhang – so das hier vorgetragene Plädoyer – sollte ins Zentrum gerückt werden, wenn unter dem neuen Label „Öffentliche Religionspädagogik“ über eine Neuvermessung der Bildung der Religion nachgedacht wird. Es geht um „Öffentliche Bildung privater Religion“.³

Vor diesem Hintergrund kann „Öffentliche Religionspädagogik“ ihren konzeptionellen Sinn darin entfalten, dass mit ihr die konfessionellen Religionspädagogiken in die

² Als Referenz für dieses Summarium seien genannt: Berger P. L. & Luckmann T. (1966), Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Siebert H. (³2005), Pädagogischer Konstruktivismus. Schäfer, G. E. (²2013). Was ist frühkindliche Bildung? Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens. Hugoth, M. (2012). Handbuch religiöse Bildung in Kita und Kindergarten.

³ Siehe dazu bei Kahrs, C. (2009). Öffentliche Bildung privater Religion. Durchgeführt wird diese Konstruktion als Alternative zum diesbezüglich eingespielten Konzept, Schulreligionsunterricht zu begreifen als kirchliche Bildung unter öffentlichen Rahmenbedingungen. Siehe dazu auch die Rezension Grümme, B. (2010), in der eben genau dieser Ansatz deutlich skizziert und kritisiert wird, weil mit dem Verständnis der Religion „von der Pädagogik und Kultur, nicht von der Theologie her“ (S. 76) wesentliche kritische Funktionen der Religion abgeblendet würden: „Wo bleibt bei diesem zivilreligiös aufgeladenen Religionsbegriff das Unterbrechende, das Fremde, das auch gesellschaftlich Nichtaffirmative.“ (S. 76). Gegenfrage: Woher kommt eigentlich das Selbstverständnis einer Theologie, aus dem heraus eine außerhalb von ihr verantwortete Reflexion auf Religion als gesellschaftlich fremdbestimmt und sachlich unangemessen identifiziert wird?

Pflicht genommen werden, sich konstitutiv als je konfessionell spezifische Gestalt einer im öffentlichen Religionsdiskurs zu plausibilisierenden und sich dementsprechend im Rahmen einer allgemein wissenschaftlichen „Religionskulturpädagogik“ zu verstehen. Das mag für die Religionspädagogik als theologische Disziplin intern mit einigem emotionalen Aufwand und Verlustschmerz verbunden sein. Es geht um nichts weniger als darum, die disziplingeschichtlich gut eingespielten Selbstverständigungsfiguren zu übersteigen, in denen gezeigt wird, inwiefern die Verankerung der jeweiligen Religionspädagogik in einer konfessionellen Theologie durchaus nicht zu einer pädagogischen Partikularität bzw. gesellschaftlichen Randständigkeit führen muss. In der theologischen Binnenperspektive sind die entsprechenden Denkfiguren auch plausibel. In der Perspektive der religionskulturell plural verfassten Öffentlichkeit allerdings wird mit diesen konfessionellen Einlassungen nicht eine Lösung präsentiert, sondern allererst ein Problem angezeigt. Und auch diese Einsicht ist nicht neu. Sie begleitet als bis heute noch nicht eingelöste Begründungsverheißung die Geschichte der Religionspädagogik von Anfang an.⁴ Ist die „Religion der Religionspädagogik“ als Nachfolgekonstrukt der „Kirchlichkeit der Katechetik“ wirklich ein gesellschaftliches Integral oder nicht doch vielmehr auch nur ein Anzeiger gesellschaftlicher Differenzierung?

Der Terminus „Bildung der Religion“ verweist im Kontext der Bildung des Menschen ebenso wie in dem der Bildung des Bürgers auf das Problem der Bildung von sowohl individuell als auch gesellschaftlich tragfähigen Fundamentalkategorien des Seins und des Sinns. Mit der für diese soziale Funktion religiöser Gehalte schon fast klassischen Terminologie von Eilert Herms geht es bei solchen Kategorien um „Gewissheiten bzw. Überzeugungen über den Ursprung, die Verfassung und Bestimmung der Welt und des menschlichen Daseins in ihr, die innerhalb des menschlichen Lebens zielwahlorientierend fungieren.“ (Eilert, 1999, S. 251-253) Persönlichkeit ist zwar immer mehr als die Religiosität der Person, aber von der Religiosität her, d.h. von den fundamentalen Einstellungen zum Sein und zum Sinn, die in den Diskurs eingespielt werden, ist die soziale Konstruktion des alle angehenden Öffentlichen wesentlich imprägniert.⁵ Soziale Inklusions- bzw. Exklusionsdiskurse sind im Kern weltanschaulich-religiöse Diskurse, insofern sie notwendig auf transempirische Kategorien zurückgreifen müssen: Heimat-Fremde, Ich-Du, Wir-Ihr, Ganzheit-Partikularität. Solche die Sozialität tragenden existentiellen Kategorien – darauf hat Ernst-Wolfgang Böckenförde klassisch hingewiesen – kann der freiheitliche Staat nicht herstellen und den Menschen verordnen, wenn er seine Freiheitlichkeit bewahren will: „Das ist das große Wagnis, das er (der moderne politische Staat, CK) um der Freiheit willen, eingegangen ist. Als freiheitlicher Staat kann er einerseits nur bestehen, wenn sich die Freiheit, die er seinen Bürgern gewährt, von innen her, aus der moralischen Substanz des einzelnen und der Homogenität der Gesellschaft, reguliert. Andererseits kann er diese inneren Regulierungskräfte nicht von sich aus, das heißt mit den Mitteln des Rechtszwanges und autoritativen Gebots, zu garantieren suchen, ohne seine Freiheitlichkeit aufzugeben und – auf säkularisierter Ebene – in jenen Totalitätsanspruch zurückzufallen, aus dem er in den konfessionellen Bürgerkriegen herausgeführt hat.“ (Böckenförde, 1967, S. 87) Dennoch bzw. gerade deshalb ist der Politik bzw. dem politischen Staat als Organisationsform der Freiheit aber die Aufga-

⁴ Siehe dazu Kahrs, C. (1995). Evangelische Erziehung in der Moderne. Bes. VI. Die erziehungstheoretische Systematik evangelischer Erziehung in der Moderne, S.223–257.

⁵ Im Hintergrund Habermas, J. (1962). Strukturwandel der Öffentlichkeit. Und Postman, N. (1997) Keine Götter mehr. Postman argumentiert, dass öffentliche Schulen nicht einer Öffentlichkeit dienen, sondern Öffentlichkeit immer wieder allererst „schaffen“ (S. 32), nämlich im Prozess der bildenden Begegnung der Erwachsenen mit den Heranwachsenden.

be gestellt, sich um der Freiheit willen um die öffentlich diskursive Konstitution eben dieser Freiheitsvoraussetzungen zu sorgen und – wie Böckenförde es nennt – „Religionspolitik“ zu betreiben, als reaktive und proaktive Praxis: „Das gilt immer dann, wenn eine Religion sich nicht allein auf Gottesverehrung in Form von Liturgie und Kultus beschränkt, sondern auch Verhaltensmaximen für das Leben in der Welt, wie etwa die 10 Gebote oder zahlreiche Suren des Korans, in sich begreift. [...] Daraus kann ein Kooperationsfeld, aber gegebenenfalls auch ein Konfliktfeld zwischen Staat und Religion entstehen.“ (Böckenförde, 2000, S. 210–211; Schieder, 2011) In der säkularen Moderne ist das öffentliche Bildungswesen zum zentralen Ort geworden, an dem diese freiheitliche Sorge- und Ausgleichspflicht des Staates Gestalt gewinnt. In diesem Sinne ist „Bildung der Religion“ immer auch als eine Praxis öffentlich zu verantwortender Bildung des Menschen und des Bürgers bzw. der Bürgerin zu thematisieren. Klassisch und zu Recht ist hier auf die *res mixta* Religionsunterricht zu verweisen. Darüber hinaus gilt es aber auch, die Schule als ein Ganzes in den Blick zu nehmen (Guttenberger & Schroeter-Wittke, 2011; Kahrs 2011), oder wie in diesem Versuch der Fall ist, den Kindergarten (Weber, 2014; Schweitzer & Biesinger, 2015).

Ein solcher Ansatz, allzumal wenn er sich auf die Bildungssituation unter den Bedingungen des Grundgesetzes für die Bundesrepublik Deutschland bezieht, braucht zur Vermeidung von Missverständnissen eine weitere Klärung bezüglich des bereits angesprochenen freiheitsrechtlichen Rahmens staatlich geordneter Bildung der Religion im Kontext einer religionskulturellen Pluralität. Gut eingespielt ist diesbezüglich die Argumentation, dass Art. 7,3 GG den Staat verpflichtet, den Bürgern im Sinne der positiven Religionsfreiheit die Möglichkeit zu sichern, die je eigene Religion im Kontext öffentlicher Pflichtschulen unterrichtlich-bildend reflektieren zu können. Und daher sei es sachnotwendig konsequent, dass jeweils besondere und zugleich den allgemeinen Standards der Pädagogik entsprechende Religionsunterrichte vorgehalten werden müssen, getragen von einer je spezifischen von den jeweiligen Glaubensgemeinschaften zu bestimmenden Bezugsreligion, an der sich die positive Religionsfreiheit eben deshalb bewähren könne, weil die Inhalte dieser Bezugsreligionen von staatlichen Einreden freizuhalten sind.

Unabhängig von der Frage, ob dieses Argument in seiner praktischen Konsequenz wirklich bildungsplausibel und pluralitätsfähig ist, wird es zumindest in Übertragung auf den Bereich des Kindergartens problematisch. Im öffentlichen Kindergarten kann der religiöse Freiheitsvorbehalt nicht wie in der Schule mit dem Institut eines besonderen Unterrichtsfaches verbunden und daher auch nicht bei Bedarf in der religionsgemeinschaftlichen Privatheit der konfessionellen Didaktik des jeweiligen Religionsunterrichts bearbeitet werden. Dem steht der gegenwärtig unangefochtene pädagogische Konsens entgegen, dass der Kindergarten ebenso wie die Schule natürlich verschiedene Bildungsdimension hat, dass diese Dimensionen aber im Unterschied zur Schule im Kindergarten ganz bewusst nicht fachdidaktisch ausdifferenziert werden. Und so richtet sich die religionspädagogische Aufmerksamkeit bezüglich des Kindergartens in aller Regel auf die gesetzlich angestrebte Trägerpluralität. Religiös-weltanschauliche Trägerschaft – so die Generallinie der Argumentation – eröffnet inhaltlich bestimmbare religionspädagogische Spielräume, die dann das besondere Profil z.B. des evangelischen, muslimischen oder anthroposophischen Kindergartens beschreiben. Freilich muss dabei immer zugleich gezeigt werden können, inwiefern neben der positiven auch die negative Religionsfreiheit zum Zuge kommen kann, handelt es sich doch auch bei religiös getragenen Kindergärten um Einrichtungen des öffentlichen allgemeinen Bildungswesens, die offen für alle sein sollen und in

aller Regel auch sein wollen.⁶ Der Bildungssinn des konfessionellen Kindergartens kann aus systematisch-pädagogischen Gründen also nicht in Parallelität zum abmeldungsoffenen Schulreligionsunterricht konstruiert werden.

Bezüglich des Kindergartens, und zwar unabhängig von der Trägerschaft, steht die Religionspädagogik damit vor der Herausforderung, plausibel zu zeigen, inwiefern der Zusammenhang von humanem Welterwerb und Religion in der Bildungsarbeit eine das Öffentliche unmittelbar angehende und damit pädagogisch unumgängliche Angelegenheit ist. Insofern ist der Kindergarten ein Feld, bezogen auf das die Religionspädagogik exemplarisch studieren kann, was es um die öffentliche Dimension der Bildung der Religion ist und inwiefern sie das Öffentliche als eine konstitutive Kategorie für sich veranschlagen kann und will. Die mit einem solchen Verständnis von öffentlichkeitsbezogener Religionspädagogik eröffnete Frage nach dem Verhältnis von konfessioneller Religionspädagogik und allgemeiner Pädagogik wird am Ende der Ausführungen wieder aufgenommen. Zunächst aber zu ihrem systematischen Anfang.

2 Bildung als Verhältnis der Person zur Wirklichkeit

Wenn wir von Bildung reden, dann haben wir es mit Personen und mit ihrem Verhältnis zur Wirklichkeit zu tun. Und insofern die von den Alten (Lehrenden) verantworteten pädagogische Prozesse auf die Freiheit der Jungen (Lernenden) hin organisiert sind, nämlich darauf abzielen, die heranwachsende Generation zu einer selbständigen, selbstbewussten und selbstverantwortlichen Teilhabe am Leben zu befähigen, dienen diese pädagogisch inszenierten Bildungsprozesse letzten Endes immer der auf Emanzipation angelegten Selbstbildung der Heranwachsenden.⁷

Die Erwachsenen sind für die Selbstbildung der Kinder unverzichtbare Hilfspersonen. Sie stellen z.B. in Gestalt von Bildungseinrichtungen Räume und Zeiten sowie die geeigneten Hilfsmittel bereit, die es den Kindern allererst ermöglichen, auf ihrem Bildungsweg in Gegenden zu gelangen, in die sie ohne die Hilfestellung der Erwachsenen nie, oder nur zufällig gekommen wären. Auch unter der Voraussetzung, dass Kinder eigenständige Akteure ihrer Bildung sind, bleibt also die pädagogische Beziehung zwischen den Generationen erhalten und so kann die Verhältnisbestimmung von Person und Wirklichkeit durchaus auch im Rahmen konstruktivistischer Selbstbildungsansätze weiterhin in der älteren gut eingespielten Begrifflichkeit der wechselseitigen Erschließung verstanden werden. Die Erschließung der Welt für das Kind und die Erschließung des Kindes für die Welt finden zueinander im Kind und seinem internen Aufbau von Welt. Weil sich aber dieser Aufbau von Welt im Kind immer als ein Aufbau von Wissen über Wirklichkeit vollzieht, d.h. als Auf- bzw. Ausbau der eigenen subjektiven Theorie des Kindes, bezieht sich die absolute und Faktizität aufrufende Formulierung Welt bei Lichte besehen auf einen relativen Vorgang der Kognition, nämlich auf die immer an eine Person gebundene Erschließung der Wirklichkeit hinsichtlich ihres Seins und ihres Sinns, d.h. als einer Welt. In dieser Unterscheidung tritt Wirklichkeit als ungeordnete Menge äußerer Wahrnehmungsdaten

⁶ So z.B. in der Erklärung des Rates der EKD. Wo Glaube wächst und Leben sich entfaltet (2004): „Die evangelische Kindertagesstätte ist ein integraler Teil der Kirchengemeinde und zugleich ein offenes Angebot für alle Kinder und Familien im Wohnumfeld.“ (S. 71). Diese Spannung wird hier zwar notiert, aber konzeptionell nicht weiter reflektiert. Angesichts des gegenwärtigen Standes der religionspädagogischen Debatte wäre ein kirchenpolitisches Positionspapier damit allerdings wohl auch überfordert.

⁷ Zur bleibenden Relevanz dieser Konzeption siehe ihren ehemaligen Kritiker Giesecke, H. (1999). Die pädagogische Beziehung.

auf, wohingegen Welt das Resultat der inneren Verarbeitung dieser Daten zu einer sinn- und sachhaltigen Gesamtheit bezeichnet. Wenn also im Prozess der Bildung das Kind die Welt erschließen soll, dann bedeutet dieses genau genommen, dass es sich eine, nämlich seine Welt erschließen soll. Das muss im Blick auf diese – für die Vorbereitung pädagogischer Prozesse durchaus instruktiven – Begrifflichkeit immer bewusst bleiben, sonst droht der pädagogische Prozess zu einer Überwältigung des Kindes durch wohlmeinende Erwachsene und ihre Welten zu werden. Die Welt im Kind ist letzten Endes immer das Ergebnis von Wirklichkeit interpretierender Arbeit des Kindes, nicht derjenigen des pädagogisch tätigen Erwachsenen. Dessen Aufgabe ist es vielmehr, den Welterwerb der Kinder zu achten, indem er sie in ihrer Wirklichkeitserschließung anregt, begleitet und unterstützt, dabei aber nicht überfremdend einengt (Kahrs, 2013).

Ein solcher Begriff von Bildung, der Wirklichkeitserschließung bzw. Welterwerb als eine freie Tätigkeit des Kindes versteht, denkt Lernen als einen vielfältig bestimmten und der pädagogischen Unterstützung zugänglichen, aber im Kern immer internen Konstruktionsvorgang des Lernenden. Das, was dem Menschen in seiner subjektiven Theorie oder durch seine emotional-kognitive Landkarte gesteuert als Welt erscheint, ist das Produkt einer multidimensionalen Konstruktion bzw. Ko-Konstruktion sowohl anthropologischer als auch kultureller Bestimmungsfaktoren. Und auch Religion als ein Wissen ist solchermaßen human induziert. In dieser wissenssoziologischen Hinsicht ist die klassische Religionskritik Feuerbachscher Prägung bildungstheoretisch konstitutiv für jede Religionspädagogik.⁸

Im Horizont einer solchen pädagogischen Erkenntnistheorie wächst der Bildung eine ambivalente Funktion zu. Einerseits soll sie die Freiheit der Person und ihrer subjektiven Theorie stärken (Individuation als Ermöglichung von Emanzipation). Bildung ist immer am Individuum orientiert. Andererseits aber müssen Bildungsprozesse die Heranwachsenden mit den historisch gewordenen und insofern zukünftig veränderbaren, im Bezug auf die jeweils gegenwärtig gegebene Erziehungssituation aber mit dem Anspruch überindividueller Verbindlichkeit auftretenden kulturell standardisierten Außenanforderungen an das Wissen vertraut machen (Sozialisation als Einführung in die Tradition). Bildung ist immer am Individuum und an der Gesellschaft orientiert. Diese auch die religiöse Bildung bestimmende innere Spannung des einen Bildungsprozesses zwischen Emanzipation und Tradition bzw. Individuum und Gesellschaft hat Hartmut von Hentig im Blick, wenn er Bildung als denjenigen Vorgang beschreibt, in dem immer zugleich, weil wechselseitig sich konstituierend, Personen durch Erfahrungen des Könnens gestärkt und Sachen sowohl in der Dimension des Werden und Seins (Kultur) als auch des Wertens und Sollens (Politik) geklärt werden (Hentig, 1999, S. 55). Was eine Person solchermaßen über die Dinge der Welt gelernt hat und weiß und wie sie es weiß, ist von existentiell fundamentaler Bedeutung. Resilienz (Persönlichkeitsstärke) und Vulnerabilität (Verwundbarkeit der Persönlichkeit) sind abhängig von der Verhältnisbestimmung zwischen Person und Welt, also von der Bildung des je persönlichen Welt- und Selbstbildes (Sedmak, 2013; Mattke,

⁸ Systematisch-theologisch sollte diese Einsicht weder überraschen noch irritieren, ist doch der Zunft das „Problem der Religion in der Theologie“ im §17 der Kirchlichen Dogmatik von Karl Barth (1938) eingeschärft worden: Das Wort Gottes, wenn es „die Gestalt menschlicher Zuständigkeit, Erfahrung und Tätigkeit hat“, wird unweigerlich auch zu einer Sache der „menschlichen Religion“ und kann daher auch mit den Mitteln der humanen Vernunft „entsprechend verstanden und beurteilt“ werden (S. 305). In praktisch-theologischer Perspektive diesbezüglich nach wie vor instruktiv ist Dahm, K.-W. u.a. (Hrsg.) (1975). Das Jenseits der Gesellschaft. Religion im Prozeß sozialwissenschaftlicher Kritik.

2011). Wessen Selbstvertrauen von Anfang des Lebens an belastet wurde mit der inszenierten Erfahrung einer übermächtigen äußeren Welt, dem wird es schwer fallen, ein freies selbstbestimmtes Leben zu leben, und ebenso demjenigen Menschen, dem von Anfang an alle Weltwiderstände aus dem Weg geräumt wurden. Dessen Welt- und Selbststellung wird von lebenspraktisch wenig tragfähigen Vorstellungen über die Wirklichkeit geprägt werden.

Spätestens vor diesem Hintergrund leuchtet es sofort ein, dass es der Gesellschaft nicht gleichgültig sein kann, in Bezug auf welche Traditionen bzw. Außenanforderungen an das Wissen die in ihr heranwachsenden Personen ihre Welt und ihr Leben entwerfen. Und eben deshalb kann das Nachdenken über Bildung und das Gestalten von Bildungsprozessen nicht bei einer Formalbestimmung stehen bleiben, sondern es muss beschreiben, entlang welcher Inhalte die Kinder warum und wie den Auf- und Ausbau ihres Welt- und Selbstverhältnis betreiben sollen. In der Schule ist dieses eine seit langem eingespielte Übung. Lehrpläne, Rahmenrichtlinien oder Bildungspläne sind die politisch-pädagogischen Instrumente mit denen eine Gesellschaft angibt, welche Außenanforderungen an das Wissen im Prozess der Selbstbildung der Kinder zu welchem Zweck verbindlich zur Kenntnis genommen werden sollen. Im Bereich der frühkindlichen Bildung geschieht nun bereits seit einigen Jahren mit der Einführung von Bildungsplänen Entsprechendes. Auch in Bezug auf den Kindergarten wird darüber nachgedacht, welche Erfahrungs- und Wissensbereiche es denn sind, in Auseinandersetzung mit denen das oben erläuterte spannungsreiche Doppelte der Bildung nicht nur geschehen kann, sondern auch tatsächlich geschehen soll, nämlich Individuation als Ermöglichung von Emanzipation einerseits und Sozialisation als Einführung in die Tradition andererseits.

Für die Religionspädagogik ergibt sich damit eine öffentliche Aufgabe ersten Ranges. In ihr müsste die Kompetenz gegeben sein, die Auswahl und Anordnung relevanter Kulturtatbestände der Religion sowie den Modus ihrer Thematisierung in den verschiedenen Erfahrungs- und Wissensbereichen der Bildungspläne für den Kindergarten kritisch reflektierend zu begleiten. Mindestens ebenso lohnend, möglicherweise noch viel wesentlicher weil religionspädagogisch-bildungstheoretisch fundamental, wäre es aber, zudem den die kindheitspädagogischen Praxen jeweils begleitenden Bildungsbegriff bzw. den Prozess des Auf- und Ausbaus der Selbst- und Weltwahrnehmung der Kinder religionskritisch zu begleiten.

3 Religion als Struktur und Thema im Bildungsprozess

Bislang war die Rede davon, dass Bildung eine Verhältnisbestimmung zwischen Person und Wirklichkeit beschreibt. Und es wurde darauf verwiesen, dass Welt als innere Konstruktion über die äußere Wirklichkeit zu begreifen ist. Auf diese innere Weltkonstruktion und in Korrelation dazu dann auch Selbstkonstruktion, und zwar als Inhalt und Vorgang, ist der Bildungsprozesses ausgerichtet. Diesem Gedanken soll nun weiter nachgegangen werden, um zu zeigen, inwiefern sich Religion als Struktur und Thema im Bildungsprozess bestimmen lässt. Zwei Gedankenlinien dazu sollen skizziert werden: (1) Die erkenntnislogische Verfasstheit der Pädagogik ist religiös grundiert, und (2) in der pluralen Moderne laufen Bildungsprozesse notwendig auf Religion als ein Lebensproblem zu.

(1) Um auf die religiöse Grundierung der Pädagogik zu stoßen, ist es erforderlich zu erkennen, dass „Welt“ keine empirische Tatsache ist. „Welt“ ist ein soziales Ord-

nungskonstrukt der Totalität. Mit dem Begriff „Welt“ wird die unüberschaubare Vielfalt des je Besonderen zu der einen Einheit des Allgemeinen zusammengezogen. Damit wird in der Wahrnehmung der Eindruck eines handhabbaren Gegenstandsbereichs erzeugt, auf den bezogen Handeln allererst sinnvoll möglich ist. Eine solche Operation ist für die Orientierung in der Wirklichkeit unumgänglich, sie ist aber auch riskant. Sie geht nämlich davon aus, dass es dieses Ganze als eine singulare Welt gibt. Es könnte aber auch anders sein. Warum sollte es „Welt“ nicht als eine duale oder gar plurale geben? Wir können es mangels empirischer Fassbarkeit nicht wissen, allenfalls dringlich wünschen, klassische gesprochen: glauben. Und zudem geht die Vorstellung von „Welt“ – zumindest im hier interessierenden Bereich der Pädagogik – gewohnheitsmäßig davon aus, dass „Welt“ eine für die Person existentiell positive, zumindest aber neutrale Bezugsgröße darstellt, einen wohlgeordneten „Kosmos“. Angesichts der prinzipiellen Unüberschaubarkeit des Ganzen aber, und angesichts seiner Auswirkungen auf das partikulare Leben des je einzelnen Menschen läge es doch wohl zumindest genauso nahe, „Welt“ als bedrohlich und in ihrer Vielgestaltigkeit als unheimlich zu konnotieren, nämlich als „Chaos“. Eine solche Konnotation von Welt kommt in der Tat bei nicht wenigen Menschen vor, das große Erzählkino und die Horrorfilme und Mystery Serien im Fernsehen setzten diesen Verdacht gegenüber der Verlässlichkeit der Welt in Szene, üblicherweise mit einem positivem Ausgang, nämlich der – vom Drama des Weltgerichts abgepausten – finalen Vernichtung des Übels. Der pädagogische Diskurs aber beteiligt sich in aller Regel nicht an diesem popularkulturellen Spiel mit den Abgründen der Wirklichkeit. Es soll hier nicht entschieden werden, ob dieses Weltverhältnis der Pädagogik als eine Folge des christlichen Erbes in der säkularen Pädagogik (Oelkers, 1989; Oelkers et al., 2003) zu werten ist. Was es aber festzustellen gilt ist, dass in der Pädagogik durchgängig mit einem empirisch nicht zu verifizierenden Grundvertrauen in das Ganze gearbeitet wird. Die Pädagogik glaubt an die Menschenfreundlichkeit des Seins und inszeniert sie entsprechend. Sie kann auch gar nicht anders. Denn ohne dieses Vertrauen wären ihr Tun und Lassen, allzumal es sich notwendigerweise in der Gegenwart abspielt, sich aber immer auf die unbekannte Zukunft bezieht, metaphysisch haltlos, weil im doppelten Sinne des Wortes unbegründet.

Einen solchen Grund, von dem her und auf den hin die Pädagogik ihr Geschäft betreibt, nennt Neil Postman einen Gott. Er bezieht sich damit nicht unmittelbar auf den Gott der jüdisch-christlichen Tradition, obwohl dieser lange Zeit Ausgangs- und Zielpunkt der Pädagogik gewesen ist. Postman ist stattdessen interessiert an der Funktionsstelle dieses Gottesbezugs im pädagogischen Systemzusammenhang. Diese Funktionstelle, so die Überlegung Postmans, wurde in vormodernen Zeiten unangefochten durch die jüdisch-christliche Gotteserzählung besetzt: Welt war die Welt des biblischen Gottes. Im säkularen Pluralismus der Moderne aber muss sich der biblische Gott seine Funktion mit anderen Gotteserzählungen mehr oder wenig konkurrierend teilen, ja zuweilen sind andere Gotteserzählungen funktional dominant geworden. In diesem Sinne ist „Gott“ bei Postman „der Name einer großen Erzählung, einer, die genug Glaubwürdigkeit, Komplexität und symbolische Kraft hat, um es Menschen zu ermöglichen, sie in den Mittelpunkt ihres Lebens zu stellen.“⁹ Diese Gott-Erzählungen funktionieren nach Postman als Antworten auf metaphysische Probleme, die jede Pädagogik in Theorie und Praxis in sich birgt: „Aber ein anderer Mensch zu werden aufgrund von etwas, das man gelernt hat – sich Einsicht anzueignen, ein Konzept, eine Vision, welche die Welt verändert – das ist ganz etwas ande-

⁹ Postman, N. (1997). Keine Götter mehr. S. 18. Postman bezieht sich mit diesem narrativen Begriff von Gott auf Arthur Koestler (S. 18) und Václav Havel (S. 39).

res (als die Anwendung einer mechanischen Fertigkeit, CK). Wenn das geschehen soll, braucht man einen Grund. Und das ist das metaphysische Problem, von dem ich spreche.“(Postman, 1997, S. 15)

Was also ist „Welt“, bzw. was ist das „Ganze“? – Mit dieser Frage ist auf ein metaphysisches Problem im Sinne Postmans verwiesen. Die Pädagogik vertraut sich in ihrer Bearbeitung dieses Problems einer Erzählung an, die den Menschen nahelegt, dass das Ganze eben nicht ein bedrohliches „Chaos“, sondern ein geordneter „Kosmos“ ist, eine dem Menschen freundliche „Welt“. Die Anklänge an die das Abendland begleitende jüdisch-christlich-islamische Geschichte von der Schöpfung sind unüberhörbar: „Und Gott sah an alles, was er gemacht hatte, und siehe, es war sehr gut. (1.Mose 1,31) bzw. „Gott schuf Himmel und Erde in makelloser Weise. Das ist tatsächlich ein Zeichen für Nachdenkliche Menschen“(Sure 29,44). Der für die Bildung der Person konstitutive Begriff der „Welt“ ist also, obwohl er zunächst ganz unreligiös daherkommt, dennoch ein religiöser Begriff, insofern er nämlich das Empirische auf eine Sinndimension hin transzendiert, die sich der empirischen Begründung als auch Widerlegung entzieht.

Der hier verwendete Religionsbegriff ist natürlich kein kirchlich oder theologisch dogmatisch-statutarisch gefasster, auch kein historisch-substantiell bestimmter. Der semantische Raum, der mit dem gewöhnlichen Gebrauch des Begriffs Religion eröffnet wird, ist hier hinsichtlich bestimmter Funktionen in den Blick genommen. Erst in Rahmen einer solchen funktionalen Analyse wird „Welt“ zu einem religiösen Begriff. „Welt“ wird dann erkennbar als eine Kategorie, die eine Antwort auf die Frage nach der sinngetragenen Einhausung des Menschen in die rein faktische Wirklichkeit gibt. Und insofern stellt „Welt“ eine Antwort auf eine für das menschliche Leben fundamentale Frage dar. Hergebrachter Weise wurden und werden solche Fragen von den Religionen bearbeitet. Im abendländischen Kulturkreis ist bezüglich der oben thematisierten Kategorie „Welt“ die vom Judentum gespeiste Vorstellung von „Schöpfung“ einschlägig, mit der erzählerisch und symbolisch verdichtet die Wirklichkeit als eine Ganze auf einen tragenden Sinn hin transzendiert wird. Von diesem erzählten Sinn her – so man sich auf ihn einlässt – wird das Ganze der Wirklichkeit als menschenfreundliche „Welt“ begreifbar. Eine substantiell völlig anders geartete, funktional aber entsprechende, nämlich den Menschen zum Ganzen ins Verhältnis setzende Erzählung findet sich im indischen Kulturkreis, z.B. in der Chandogya-Upanishad (6.12.3a): „Glaube, mein Lieber, dieser feinste Stoff durchzieht das All, das ist das Wahre, das ist das Selbst, das bist du, Svetaketu.“¹⁰

Mit diesen bildungstheoretischen Überlegungen zur Religion (als einer im analytischen Sinne Welt-Anschauung¹¹) wird die Pädagogik durchaus nicht zu einer religiösen Wissenschaft erklärt. Es geht stattdessen darum zu zeigen, dass auch im pädagogischen und damit in dem von Theologie und Kirche emanzipierten säkularen Bildungsbegriff religiöse Strukturen vorhanden sind, die es als sachnotwendige Implikate pädagogischer Theorie und vor allem auch Praxis wahrzunehmen gilt. Mit Jürgen Oelkers ist festzuhalten, dass eine Pädagogik, die ihre Säkularität darin sieht,

¹⁰ Indische Weisheit, Upanishaden (1958). Übertragung 1921 durch Alfred Hillebrandt. S.116.

¹¹ Ein zu der hier zugrunde gelegten Verwendung von „Religion“ semantisch paralleler Begriff wäre „Weltanschauung“ im analytischen Sinne des kreativen Anschauens der Welt. Dieser Begriff hätte den Vorteil, vom Wortsinn her wissenssoziologisch präzise zu sein. Dem steht der meines Erachtens überwiegende Nachteil gegenüber, dass der Begriff „Weltanschauung“, wegen seiner politischen Verwendung in den großen totalitären Systemen des 20. Jahrhunderts semantisch belastet erscheint.

dass sie sich in ihrer Konstitution der Religion enthält, den allgemein eingespielten Begriff der Pädagogik verfehlen würde:

„Daß der Bruch mit religiösen Deutungsmustern und Ausdrucksformen in der Pädagogik nicht in der Weise vollzogen wurde, wie in den naturwissenschaftlichen Disziplinen, hat systematische Gründe,... Die pädagogische Reflexion / betrifft keinen technischen Gegenstand, sondern ein Existential, die Erziehung der Kinder und damit die Zukunft der Gesellschaft, die sich einer einfachen Rationalisierung verschließt. (...) Der zentrale Reflexionsmodus dieses Existentials ist die Utopie. / (...) Gegenüber einer unabsehbar gewordenen Zukunft reagiert nicht nur die pädagogische Kommunikation mit der Mobilisierung von Hoffnung, also mit Deutungen, die religiöser Praxis entnommen sind. (...) Ernst Blochs ‚Prinzip Hoffnung‘ ist so ein Theologumenon in materialistischer Verkleidung. (...) Die religiösen Muster verlagern sich aus ihrem theologischen Kontext heraus, aber verschwinden keineswegs ...“.(Oelkers, 1990, S. 24–26)

Das Selbstverständnis auch der modernen Pädagogik und die Strukturlogik der von ihr inszenierten Bildungsprozesse ist religiös grundiert. Säkular ist diese moderne Pädagogik allerdings darin, dass sie sich in ihrem Selbstverständnis und ihrer Praxisgestalt nicht mehr von der historisch-kulturell besonderen Gestalt der christlich-kirchlichen Religion bestimmen lässt, und schon gar nicht durch normative Direktiven der Theologie.

(2) Die zweite Gedankenlinie, an der entlang die Dimension der Religion im Bildungsprozess aufgespürt werden kann, besteht in der Einsicht, dass in der pluralen Moderne Bildungsprozesse notwendig auf Religion als ein Lebensproblem hinauslaufen. Um diesen Gedankengang nachvollziehen zu können, ist es notwendig, sich zu vergegenwärtigen, dass „Welt“ nichts ist, was gefunden werden kann, sondern etwas, das gemacht wird, das in einem aktiv produktiven Sinne erfahren wird. „Welt“ ist Resultat von Kognition und subjektiver Strukturbildung, sie entsteht im Vorgang aktiv ordnender und wertender Wahrnehmung. In einer solchen wissenssoziologischen Perspektive erscheint „Welt“ – so Niklas Luhmann – als etwas, über das nicht schon von der Sache her entschieden ist und das es lediglich im Begriff wiederzugeben gilt, sondern als etwas, das erst im Vorgang des Begreifens, d.h. in seiner Konstruktion als ein Wissen entsteht. (Luhmann, 1971, S. 25–26) Um diesen Weltentstehungsprozess zu analysieren schlägt Luhmann vor, Sinn als Grundbegriff zu verwenden: „Festzuhalten ist, daß der Sinnbegriff die Ordnungsform menschlichen Erlebens bezeichnet – und nicht etwa irgendeinen ausschnitthaft bestimmten Sachverhalt der Welt.“ (Luhmann, 1971, S. 31) Luhmanns Analyse von Sinn korreliert mit der Beschreibung von Bildung als Verhältnisbestimmung von Person und Wirklichkeit. Dasjenige nämlich, wozu sich die Person in ein Verhältnis setzt, ist natürlich nicht so etwas wie die Wirklichkeit an sich, sondern deren Wahrnehmung und vor allem Verarbeitung zu einer inneren sinnhaften Konstruktion. Unser Tun und Lassen bezieht sich auf unsere Welt im Kopf, auf unsere „kognitive Landkarte“, auf der unsere Ordnung der Wirklichkeit inklusive einer damit verbundenen „Affektlogik“ abgespeichert ist. (Siebert, 2005, S. 113-114)

Wenn diese innere Konstruktion bislang einfach mit dem Singular „Welt“ bezeichnet worden ist, so gilt es nun, diese abkürzende Beschreibung näher zu betrachten und zu differenzieren. Natürlich ist unser Bewusstsein von der Welt nicht etwas homogen Einheitliches. Unsere Welt als innere Realität ist in vielfacher Weise inhaltlich und systematisch komplex. Wir nehmen einzelne Phänomene wahr, stellen sie mit anderen zusammen, vergleichen sie, ordnen sie einander zu, würdigen sie sachlich und

wertend. Wir bedienen uns bei unserer Wahrnehmung und zur Verarbeitung des Wahrgenommenen vielfältiger Konzepte, z.B. von Ursache und Wirkung, von Oben und Unten, von Gut und Böse, von Recht und Unrecht, kurz: wir arbeiten mit Sinn produzierenden Ordnungs- und Orientierungsmustern. Diese gehören nicht zum Gegenstandsbereich des Wahrgenommenen, sondern ermöglichen allererst als Erkenntnisinstrumente das Wahrnehmen des Wahrgenommenen als ein Etwas, das im Zusammenhang steht und dem darin eine Bedeutung zukommt. Ohne solche Ordnungs- und Orientierungsmuster ständen wir vor einer undurchdringlichen Masse von rein faktischen und nur auf sich selbst verweisenden Einzelercheinungen ohne jeden Sinn. Erst unsere Ordnungs- und Orientierungsmuster verwandeln das in das Bewusstsein einlaufende Chaos ungedeuteter Erlebnisse in einen Kosmos sinnvoller Erfahrung.¹²

Ohne eine solche Ordnungs- und Orientierungsleistung kann kein Individuum leben. Und Gleiches gilt für eine Gesellschaft. Als soziale Wesen sind Menschen darauf angewiesen, mit anderen eine gemeinsame Welt zu teilen. Hier liegt die sozial-anthropologische Begründung für das pädagogisch inszenierte Einspielen der kulturell standardisierten Außenanforderungen an das Wissen in den Selbstbildungsprozess des Menschen. „(J)edes Individuum baut seine Welt,“ – so argumentiert der Politikdidaktiker Wolfgang Sander – „aber durch Kommunikation und Konsens entstehen gemeinsam geteilte Welten und durch Lernen kann man an ihnen teilhaben.“ (Sander, 2001, S. 85) Und mit Bezug auf Edmund Kösel übersetzt Sander diese sozial-anthropologisch allgemeine Einsicht in die besondere Situation der säkular pluralen Moderne:

„Wir müssen erkennen, daß wir nur über die Welt verfügen, die wir mit anderen zusammen hervorbringen und die wir daher gemeinsam zu verantworten haben.“ Allerdings kann es sehr unterschiedliche Vorstellungen darüber geben, welche Konstruktionen gemeinsam geteilte Welten dominieren sollen, welche toleriert und welche möglicherweise ausgeschlossen und verfolgt werden sollen – dies betrifft den Bereich der Politik, in der es immer auch um die Auseinandersetzung über den Geltungsanspruch von Konstrukten geht.“ (Sander, 2001, S.85–86¹³)

Dieses Herstellen sozial verbindlicher Geltungsansprüche, um das es nach Sander in der Politik immer auch geht, ist im europäischen Kontext vom historischen Ursprung her die klassische Aufgabe der institutionalisierten Religion, also der Kirche bzw. Kirchen. Im Zuge der Säkularisierung allerdings verloren die Kirchen ihre gesellschaftliche Prägekraft. Religion wurde analytisch von Kirchlichkeit unterscheidbar. Die klassische soziale Funktion der kirchlichen Religion, nämlich die Bereitstellung genau solcher Ordnungs- und Orientierungsmuster, die dafür Sorge tragen können, dass die Individuen auf eine gesamtgesellschaftlich weitestgehend gemeinsam geteilte Welt hin leben, erodierte. Neben die eine und mit institutioneller Geltung versehene Weltsicht traten andere Anschauungen bezüglich des Seins und des Sinns der Welt, die der kirchlichen zuweilen diametral entgegen standen und stehen, indem sie z.B. die naturwissenschaftliche Forschung bzw. eine religionsfreie Ethik als Sinnressour-

¹² Figal buchstabiert denselben Zusammenhang als sinnproduktives Verstehen, das zwar letztendlich auf das Selbst rückbezogen ist, aber seiner inneren Logik nach immer konstitutiv mit der Interpretation einer zu verstehenden Sache korreliert: „Im Verstehen gelingt die Vermittlung von Leben und Welt derart, daß beides einen Sinn hat.“ Figal, G.(2005). Art. Verstehen, Sp.1067.

¹³ Binnenzitat: E. Kösel, 1997, S.38.

ce beanspruchten.¹⁴ Die Ordnung der einen und einzigen Welt trat in den Potentialis (Waldenfels, 1990) und wurde damit zu einem Politikum, über das immer wieder ein gesellschaftlich tragfähiger Konsens hergestellt werden muss. Was bislang durch die Religion der Kirchen institutionell immer schon entschieden war, wird nun zu einem sowohl individuellen als auch sozialen Dauerproblem, nämlich die Herstellung von Sinn bzw. Welt. Das Werk Gottes, des Schöpfers und Sinnstifters der Welt, wird damit zur Aufgabe der Menschen.¹⁵ Entsprechend ändert sich das Verständnis von Kreativität. Ursprünglich exklusives Gottesprädikat, wird Kreativität seit der Renaissance zu einer hochgeschätzten Kompetenz des Menschen, zunächst exklusiv des genialen Künstlers, der sich getraut, seine Bilder zu signieren (Krieger, 2007), bis hin zu den aktuellen Bildungsplänen, in denen Kreativität wie selbstverständlich als allgemeines Bildungsziel (Braun, 2011) auftaucht.

Die wesentliche Veranstaltung, die sich mit der Bearbeitung der Aufgabe der humanen Welt-Konstruktion und Sinn-Produktion befasst, ist in der Moderne neben der Politik das öffentliche Bildungswesen. Insofern ist die von Wolfgang Sander her nahegelegte und durch Hartmut von Hentig explizit vertretene Vorstellung einleuchtend, alle Bildung sei politische Bildung: „Verantwortung für die polis als Maßstab, Politik selbst als Anlaß für Bildung ... gehen hier in einem Prinzip auf, das einen eigenen Essay fordert: über ‚Politik‘ als die große Erfindung des Abendlandes zur immer neuen, beweglichen Herstellung von Frieden, Freiheit, Gerechtigkeit – des Spielraums für Kultur und des Gegenbildes zu Herrschaft.“ (Hentig, 1999, S. 205) Eine sachgerechte Bearbeitung dieser politischen Dimension der allgemeinen Bildung ist darauf angewiesen, kritisch konstruktiv Bezug auf religiöse Tradition zu nehmen. Denn das, worüber politisch verhandelt und entschieden wird und was es zu verstehen gilt, ist im erläuterten Sinne religiös verfasst. Die durch Hartmut von Hentig zur Beschreibung der politischen Dimension der Bildung herangezogenen Begriffe Frieden, Freiheit und Gerechtigkeit stellen sämtlich Ordnungs- und Orientierungsmuster dar, die das Empirische transzendieren. Es geht um empirisch nicht abzuleitende letzte Stellungnahmen zur Wirklichkeit, zu ihrem Sein und ihrem Sinn in Bezug auf das individuell eigene und auf das gesellschaftliche Leben. Es geht – mit Martin Luther formuliert – darum, woran der je Einzelne, die verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen und auch die Gesellschaft als Ganze ihr Herz hängen, wovon sie alles erwarten und worauf sie alles bauen, es geht um Glaube und Gott: „Ein Gott heißet das, dazu man sich versehen soll alles Guten und Zuflucht haben in allen Nöten. (...) Denn die zwei gehören zuhaufe, Glaube und Gott. Worauf Du nu (sage ich) Dein Herz hängest und verlässest, das ist eigentlich Dein Gott.“ (Luther, 1529, S. 560)

Was Luther hier als Auslegung zum Ersten Gebot bietet, ist nichts anderes als ein Stück kategoriale Bildung. Luther ruft nämlich nicht einfach affirmativ dazu auf, den

¹⁴ Exemplarisch hierfür steht der Zoologe Ernst Haeckel (z.B.: Natürliche Schöpfungsgeschichte, 1868 u.ö. Die Welträtsel, 1899 u.ö.). Interessant in diesem Zusammenhang – und bildungsgeschichtlich wie systematisch-pädagogisch noch völlig unzureichend analysiert – ist auch Friedrich Wilhelm Foersters Entwicklung von der dem Potential der Religion für öffentliche Bildung gegenüber kritisch eingestellten Bewegung der Ethischen Kultur (z.B.: Jugendlehre, 1904 u.ö.) zu einer explizit in christlicher Religion sich gründenden Moralpädagogik (z.B.: Religion und Charakterbildung, 1925 u.ö.).

¹⁵ Siehe dazu Nietzsches dichte analytische Erzählung vom „tollen Menschen“ der Gott sucht und zugleich den schon lange geschehenen, aber bislang unbemerkt gebliebenen Gottes-Mord bekannt gibt (Nietzsche, F. [1882]. Die Fröhliche Wissenschaft, 3. Buch, 125. Aphorismus). Berger, P. L. (1992) analysiert diese moderne Situation (S. 68-69 in explizitem Anschluss an Nietzsches Erzählung) als „Zwang zur Häresie“, dem niemand entrinnen kann und aus dem heraus ein erhöhter reflexiver Bedarf in der allgemeinen Lebensführung resultiert.

christlichen Gott zu glauben, sondern schlägt entlang des Begriffsfeldes Glaube und Gott kategoriale Schneisen in das Problemfeld der Religion, d.h. der Konstruktionen des Welt- und Selbstverstehens. Luther trägt vom Ersten Gebot her dazu bei, die religiöse Dimension der menschlichen Orientierung und Positionierung bezüglich der Wirklichkeit zu verstehen. In einem solchen religionsanalytischen bzw. wissenssoziologischen Sinne laufen alle Bildungsprozesse – und allzumal unter den soziokulturellen Bedingungen der säkular pluralen Moderne – auf einen verstehenden Umgang mit der Religion als einer humanen Welt-Konstruktion bzw. Sinn-Produktion zu.¹⁶

Bildungstheoretisch gilt es daher, Religion als eine fundamentale Funktion im Bildungsprozess zu begreifen. Nach Luther ist das ein durchaus kritisches Geschäft, denn das Objekt des vertrauenden religiösen Bezugs kann beides sein, Gott oder Abgott. Funktional sind beide äquivalent, hinsichtlich der Menschenfreundlichkeit ihrer Substanz aber nicht. Hier ist Bildung als religiöse Bildung im Sinne einer Kunst der Unterscheidung¹⁷ gefordert, einer selbst zu vollziehenden und selbst zu verantwortenden Unterscheidung wohlgerne, denn es ist die Person, welche die Unterscheidung trifft, nämlich nach dem Maß ihrer mehr oder minder kritischen Einsicht in die Welt und Selbst bildende Funktion der Religion. Diese epistemisch generative Dimension der Religion bildungstheoretisch zu erkunden, das wäre eine naheliegende kritisch-konstruktive Funktion öffentlicher Religionspädagogik.

4 Spiritueller Sensibilität als öffentliche Bildungsaufgabe

Es dürfte deutlich geworden sein, das mit dem Begriff der religiösen Bildung in dem bisher Ausgeführten nicht eine in irgendeiner Weise geartete Sonderbildung thematisiert werden soll, sondern eine Struktur im Kontext allgemeiner Bildung. Fritz Oser und Anton Bucher argumentieren diesbezüglich psychologisch: „Sofern Religiosität als Beziehung des Menschen zu einem Letztgültigen, Göttlichen bestimmt wird, besteht religiöse Entwicklung darin, mit diesem dergestalt umgehen zu lernen, dass mit seiner Hilfe auch in den unvermeidbaren Kontingenzsituationen (Erleben von Hilflosigkeit) Kontrollüberzeugungen aufrechterhalten werden können. Kontrolle und existentielles coping sind zwei psychologische Funktionen von Religiosität, die nach der Aufklärung relevant sind.“(Oser & Bucher, 2002) Bildung im Horizont eines solchen Religionsverständnisses ist daher keine Einführung in eine bestimmte Form des Glaubens. Es geht ihr als allgemeine Bildung um das Verstehen des anthropologischen Phänomens Religion, und zwar als sachkritische Grundlage für einen selbstbestimmten Umgang mit der individuellen wie sozialen Lebensaufgabe der Welt-Stiftung und Sinn-Produktion. Diesbezüglich zielt Bildung als Kunst der Unterscheidung auf das allgemeinpädagogische Ziele des kritischen Verstehens kulturell hergebrachter Bestände (Sozialisation als Einführung in die Tradition), d.h. auf ein Verstehen, welches von der Freiheit der Person und ihrer subjektiven Theorie (Individuation als Ermöglichung von Emanzipation) her gedacht ist. Als religiöse Bildung liefert sie einen Beitrag zur kompetenten Wahrnehmung der Praxis religiöser Freiheit, positiver wie negativer.

¹⁶ Fowler, J. W. (1991) legte diesen Begriff der Religion zugrunde für seine kognitionspsychologische Beschreibung der „Stufen des Glaubens“. Er beschreibt die Entwicklung des Glaubens als Aufbau einer psychischen Struktur des Vertrauens (faith), indem er Prozesse des Sinn-Schaffens (meaning making) psychologisch untersucht.

¹⁷ Im Sinne der Reformation ist diese Kunst eine auch und gerade auf die eigene Religion anzuwendende, eine theologische Kritik des Glaubens in Theorie und Praxis. Siehe dazu Meyer Blanck, M. (2003). Kleine Geschichte der evangelischen Religionspädagogik (Kapitel: Martin Luther [1483–1546] und die Kunst der Unterscheidung).

Eine solche als Aufklärung entworfene Bildung der Religion kann daher keine appellative oder gar normativ zwingende, letztlich also auf Gefolgschaft¹⁸ zielende Struktur haben. Zwar liegt es natürlich auch auf der Linie hermeneutischer Bildungsarbeit, die Freiheit der Person in Engagement bezüglich der Welt zu überführen. Bildung ohne Engagement ist nicht denkbar. Engagement aber kann im Horizont von Bildung nur als Freiheit zur Sache verstanden werden, und die ist alles andere, als eine Gefolgschaft in der Sache. Das gilt es auch und gerade für den Bereich der frühkindlichen allgemeinen und religiösen Bildung zu realisieren, denn hier geht es um elementares Lernen in zweifacher Weise, um für die Person anfängliches Lernen, welches bezogen auf die Sachen zugleich grundlegendes Lernen ist. Was in dieser frühen Phase des Bildungsweges als Wissen oder Erfahrung positiv wie negativ angelegt oder gepflegt und ausgebaut wird, das hat weitreichende Auswirkungen im ganzen Leben, im gegenwärtigen kindlichen wie auch im späteren erwachsenen Leben.

Für die Ausgestaltung frühkindlicher Bildung bedeutet diese Verortung der religiösen in der allgemeinen Bildung, dass die elementare Bildung der Religion, darauf finalisiert sein sollte, die Kinder bei der Entwicklung eines kritischen Vertrauens in die Wirklichkeit zu unterstützen.¹⁹ Für die Kinder geht es dabei um fundamentale Veränderungen, insofern sie vor der Entwicklungsaufgabe stehen, ihr Weltvertrauen vom Muttervertrauen abzulösen. Nur so kann es ihnen gelingen, in den Stand zu gelangen, Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit frei und unbeschwert zu leben, was sie auf längere Perspektive gesehen zugleich befähigt, Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit sachlich kompetent, persönlich orientiert und sozial verantwortlich zu gestalten. Angesichts der komplexen und dynamischen Welt, in der die Kinder heute leben und auf die bezogen sie sich bilden, kommt der pädagogisch kompetenten Wahrnehmung dieser Zusammenhänge besondere Bedeutung zu.²⁰

Wie kann diese auf Weltvertrauen und Könnensbewusstsein orientierte Perspektive allgemeiner Bildung als elementare Bildung der Religion der Kinder praktiziert werden? Das schulische Modell des Unterrichts in Religion, also der fachlichen Ausdifferenzierung von Aspekten der allgemeinen Bildung ist für diese kindheitspädagogischen Zusammenhänge nicht hilfreich. Anders als in der Schule geht es in der frühkindlichen Bildung nicht um einen curricular organisierten und konfessionell grundgelegten Aufbau von Fach- und Handlungswissens bezüglich kulturell vorfindlicher Glaubenstraditionen. In der frühkindlichen Bildung muss es um die Elementaria gehen, und zwar sowohl hinsichtlich der Sache als auch der Person. Hier geht es in Unterscheidung zur Schule gewissermaßen um die Voraussetzungen unterrichtlich organisierter Bildungsarbeit, nämlich um Aufbau und Entwicklung einer

¹⁸ Mit diesem aus dem Politischen entlehnten Begriff der Rekrutierung Anderer für das Eigene sei darauf verwiesen, dass religiöse und politische Bildung besonders anfällig sind für solche von der eigenen Welt-Konstruktion und Sinn-Produktion her entworfenen werte-erzieherischen Absichten, weil nämlich in aller Regel die Arbeit der Berufspädagogen auf diesen Feldern von einem existentiellen Anliegen her motiviert ist. Es ist zwar durchaus legitim und für das soziale Leben unverzichtbar, Andere für etwas zu begeistern und zur teilnehmenden Zustimmung zu bewegen, aber solche Praxen sollten nicht mit dem auf Freiheit hin angelegten Begriff der Bildung thematisiert werden.

¹⁹ Im Kita-Bildungsplan für Sachsen (Staatsministerium für Kultus [Hrsg.] [2006]) findet sich diese Idee religiöser Bildung („Leitbegriff Vertrauen“, S. 182), freilich nicht als konzeptionelle Frucht einer religionspädagogischen Bewusstheit des Bildungsplanes, sondern anhangsweise („Religiöse Grunderfahrungen und Werteentwicklung“, S. 179–188) als Ergebnis kirchenpolitischer Interventionen und zudem per namentlicher Unterschrift des Dezernenten (S. 180) explizit aus dem öffentlichen Kontext herausgenommen und dem Sinnbezirk Landeskirchenamt/Bildungsdezernat zugeordnet.

²⁰ Zu der im Hintergrund der Überlegungen stehenden Didaktik siehe Meyer, M. A. & Reinartz, A. (Hrsg.) (1998). *Bildungsgangdidaktik*.

eigenständig praxiserprobten Bildungs- bzw. Weltkonstruktionskompetenz der Kinder. In dieser Hinsicht erweist sich der Kindergarten als ein Ort, an dem und durch den Religion in elementarer Weise gebildet wird. Mit Karl-Ernst Nipkow formuliert ergibt sich daraus für den Kindergarten die Aufgabenstellung, „eine erste, allgemeine religiöse Aufgeschlossenheit anzubahnen“, d.h. „Staunen, Wundern, transzendieren, Fragen und Ahnen als Elemente ‚spiritueller‘ Sensibilisierung“ zu ermöglichen und zu fördern (Nipkow, 1992, S. 322). Nipkow sieht diese allgemeine Aufgabenstellung als eine für alle Kindergärten gültige, weil „pädagogisch-bildungstheoretisch“ begründete an und unterscheidet davon eine besondere, die nur für konfessionell getragene Einrichtungen Anwendung finden darf, aber nicht muss, nämlich „eine erste Einführung in Elemente christlichen Glaubens und Lebens anzustreben.“ (Nipkow, 1992, S. 323)

Um zu verstehen, was Anbahnung spiritueller Sensibilität in der Praxis frühkindlicher Bildung konkret bedeutet, ist es notwendig den Begriff der Religion zu differenzieren. Bislang wurde Religion im Rahmen der bildungstheoretischen Analyse der Welt- und Selbststellung des Menschen verwendet. Religion bezeichnet dann einen allgemeinen, weil jedem Menschen zugehörigen Zusammenhang existentieller Konzepte und Praxen. Auf diesen Zusammenhang hin und von ihm her können Fragen gestellt werden, Fragen nach dem Sinn, dem Woher, dem Wozu und dem Wohin. Diese Fragen sind gerade auch für Kinder und deren sich entwickelnde Welt- und Selbststellung von fundamentaler Bedeutung. Sie betreffen ihr Menschsein in der Welt, kurz: ihre Bildung. Im Prozess dieser Bildung aber, wie überhaupt, wird Religion nun gerade nicht in diesem anthropologisch allgemeinen Sinne, sondern immer und nur in kulturell oder individuell konkreten Gestaltungen anschaulich und erfahrbar. Religionspädagogisch sind diese Erfahrungsgestaltungen interessant, weil sie als besondere Antworten gelesen werden können, die neben den oben genannten allgemeinen Lebensfragen ins Spiel gebracht werden können. Das gilt für die großen religiösen Traditionen genauso wie für die kleine, je private Religion der Kinder und natürlich auch der Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen. Hier liegt ein unerschöpfliches Potential religiösen Lernens im Sinne einer Sensibilisierung für Religion. Wie also vollzieht sich religiöse Bildung kindheitspädagogisch, wenn sie als erfahrungsbezogenes Wechselspiel von anthropologisch allgemeinen Fragen und kulturell wie individuellen besonderen Antworten verstanden wird?

Angesichts dieser Frage wird sofort offensichtlich, dass die Arbeit des Kindergartens darauf achten muss, vorfindliche Religion zu erkunden, genauso wie sie auch den Wald oder die Wiese, das Rathaus oder die Feuerwehr als Bereiche der natürlichen bzw. sozialen Welt in den Blick nimmt. Die in einem solchen Rahmen kulturell anschaulichen Gestalten der Religion sind vielfältig. Da gibt es zunächst die verschiedenen Privatreligionen der im Kindergarten Versammelten, sowohl der Kindern als auch der ErzieherInnen, die in ihrer je besonderen Gestalt wahrgenommen und erkundet werden können. Diese im pädagogischen Setting der Kindergartengruppe gegebene individuelle Repräsentanz von Religion überschreitend können die Kinder aber auch z.B. eine Kirche, eine Synagoge oder Moschee besichtigen, Vertreter der jeweiligen Religionsgemeinschaften besuchen oder in den Kindergarten einladen, ein traditionelles Lied aus den verschiedenen Religionen singen, oder ein religiöses Bild im Museum betrachten. Eine solche Erkundung von expliziter religiöser Kultur kann den Kindern eine ihnen vielleicht nur wenig oder gar nicht bekannte Dimension ihrer kulturellen Umwelt erschließen und ihnen damit die Möglichkeit eröffnen, ihre Sensibilität für Spiritualität zu entwickeln und eventuell gar Interesse an Religion – auch als expliziter Praxis – zu gewinnen.

Damit aber Sensibilität und Interesse nicht als Folge von Überwältigung entstehen, sondern wirklich als eine Frucht der Freiheit zur Sache, ist jederzeit und sehr genau darauf zu achten, dass die erkundete Religion, bzw. die auf sie verweisenden Gegenstände und Inhalte didaktisch immer als ein Außen des Kindes angesetzt werden. Nur dann ist die für Freiheit notwendige und Bildung konstituierende Unterscheidung von Person und Sache gewährleistet. Dieser allgemein didaktische Grundsatz gilt auch und gerade für Kindergärten, in ganz besonderer Weise für konfessionelle bzw. weltanschauungsaffine Einrichtungen. Gerade solche Kindergärten und ihre Träger unterliegen der permanenten, zum Teil durchaus auch durch die Erziehungswünsche der Eltern beförderten Versuchung, aus ihrer trägerschaftlich-weltanschaulichen Bestimmtheit heraus den in ihr versammelten Kindern z.B. das Christentum institutionell zuzuschreiben, und sei es nur durch die Gewohnheit, christliche Vollzüge als Normpraxis der Einrichtung zu erklären. Um sozialer Exklusion zu entgehen, werden anderweitig orientierte Kinder sich dieser Zuschreibungspraxis mehr oder weniger bewusst ergeben. Die Zuschreibung einer Sache zu einer Person muss aber, wenn es sich um Bildungsprozesse handeln soll, letzten Endes immer eine Selbstzuschreibung sein. Anderenfalls verwandelt sich auf Emanzipation angelegte Bildung in auf Bindung angelegte Gefolgschaftsrekrutierung.

Neben der Begegnung mit expliziter Religion wird der wesentliche Teil religiöser Bildung aber im Rahmen der Arbeit an solchen Themen stattfinden, die selbst nicht unmittelbar religiös sind. Insofern nämlich Religion als eine Funktion im Bildungsprozess begriffen werden kann, ist jede thematische Bildungsarbeit prinzipiell für die religiöse Frage offen. Daher muss die thematische Arbeit im Kindergarten je nach Situation und Notwendigkeit über die Aufmerksamkeit für das Tatsächliche hinaus zu transzendierenden Fragen nach Wesen und Sinn der Welt führen. Wer sich mit Einzelnem befasst, der trifft auf die Frage nach dem Zusammenhang des Ganzen. Wer sich mit der Natur befasst, der trifft auf die Frage nach Werden und Vergehen, nach Zufall und Notwendigkeit, nach Zweckmäßigkeit und Schönheit. Wer sich mit dem Leben der Menschen befasst, der trifft auf die Frage nach Verantwortung und Schuld, nach dem Bösen, nach Sterben und Tod. In all diesen Fragen sind Thema und Funktion der Religion angesprochen. Elementare religiöse Bildung besteht dann darin, die nicht explizit religiösen Themen transparent zu machen für die religiöse Dimension, ohne diese in irgendeiner Weise für konfessionelle Zwecke in Dienst zu nehmen. Im Konzept des Philosophierens auch mit kleinen Kindern liegt ein besonders für diese Aufgabe religiöser Bildung eingespieltes Verfahren pädagogischer Arbeit vor. Gerade für die elementare Bildung ist das Philosophieren als welterschließende Lebenspraxis²¹ von größter Relevanz, insofern dieses Philosophieren wie die Pädagogik des Kindergartens nicht von der Gegenständlichkeit der Sachen ausgeht, sondern von der Welterschließungskompetenz der Kinder und deren Fragen an die Welt. Auf dem Nährboden der Erfahrung eines solchen die eigene Perspektive und Kompetenz auch und gerade in den Fragen der Religion wertschätzenden Arbeitens können Weltvertrauen und Könnensbewusstsein (kindheitspädagogisches Ziel) und spirituelle Sensibilität (religionspädagogisches Ziel) wachsen.

²¹ So jedenfalls der philosophietheoretische Dialog-Ansatz bei Ekkehard Mertens, der die kommunikative Interaktion des Philosophierens als Kern von Philosophie überhaupt versteht. Ein Gegenmodell bietet Wulff D. Rehfus, insofern er einem Substanz-Ansatz folgt und Philosophie von den ihr vorgegebenen Sachen der Welt und ihrer Durchdringung denkt. Zur Rehfus-Martens-Kontroverse siehe Steenblock, V. (2007). Philosophische Bildung, S. 30–32. Steenblock hebt die Kontroverse auf in sein Konzept, Philosophieren als praktischen Kulturvollzug bzw. als reflexive Kulturteilhabe zu verstehen (S. 43–44).

Ein neben der thematischen Arbeit weiterer und in seiner bildendenden Kraft zumindest ebenso gewichtiger Bereich religiöser Bildung im Kindergarten ist die Wahrnehmung gestalteter Räume und Zeiten bzw. die Gestaltung von Raum- und Zeitwahrnehmung. Die Bandbreite dieses Bereiches erstreckt sich von alltäglichen Routinen bis hin zu festlichen Auszeiten vom Alltag.

In der Form der Begrüßung und Verabschiedung der Kinder z.B. kommt ein Menschenbild zum Ausdruck. Wie auch immer dieses konkret aussieht, hier werden fundamentale, empirisch nicht zu gewinnende Gewissheiten über das Leben ins Spiel gebracht, Glaubens-Gewissheiten. Insofern haben die Übergänge des Kommens und Gehens religiöse Qualität und müssen hinsichtlich ihrer rituellen Gestalt genau bedacht werden.²² Die Kinder nehmen die existentielle Dimension dieser Übergänge durchaus wahr. Ein Kind, das in dieser Situation, wenn auch nicht notwendigerweise explizit, einer Segenszusage teilhaftig wird, erfährt eine Stärkung seiner Persönlichkeit. Prekär aber wird es, wenn ein solcher Übergang von Unaufmerksamkeit, Desinteresse oder gar von aufgestaunter Verärgerung geprägt ist. Schnell kann dann ein achtloser Satz zu einer Verfluchung geraten, das Menschsein des Kindes und die damit verbundene Würde des Kindes negieren. Die Gestalt der persönlichen Interaktion und des Sozialen wird von den Kindern wahrgenommen, verarbeitet und geht bildend in ihren Modus ihrer Weltbegegnung ein. Im Feste-Feiern zeigt sich diese Bildungsdimension ebenfalls. Im Fest werden Raum und Zeit zu einer je bestimmten Gestalt zusammengeschlossen. Diese baut sich entweder aus tradierten Formen auf oder aber wird situativ je neu erfunden. In jedem Fall aber wird im Fest ein Bild von den Menschen in ihrem Verhältnis zueinander aufgebaut und zugleich eine raumzeitlich entfaltete Glaubensgewissheit über das Leben in der Welt inszeniert. Feste sind religiös bildende Gestaltangebote zur praktischen Selbstausslegung des Menschen. In ihrem Kontext können sich die Kinder gemeinsam mit Eltern und Kindheitspädagogen der Frage stellen, wer sie sind, wie sie leben wollen und wie sie das in einer gemeinsamen Feier zum Ausdruck bringen können, und zwar so, dass sie es selbst sind, die das Leben feiern, und dabei nicht durch Fremdeinflüsse gesteuert werden.

Um den fundamental religiösen Anforderungen gewachsen sein zu können, die mit der Bildungsaufgabe des Kindergartens verbunden sind, brauchen kindheitspädagogische Fachkräfte hinsichtlich ihres eigenen Welt- und Selbstverhältnisses einer religionskulturanalytisch aufgeklärten religiösen Selbstbildung. Kindheitspädagogen, die mit sich und ihrer privaten Religion nicht einigermaßen im Reinen sind, die keine selbstreflexiven Strategien entwickelt haben, mit den eigenen drängenden großen Fragen an das Leben und an die Welt umzugehen, die keinen persönlich tragfähigen Bezug zur religiös kulturellen Vielfalt gefunden haben, sind nicht in der Lage, dem religionspädagogischen Anspruch an die kindheitspädagogische Praxis gerecht zu werden. Entweder sie verstummen religiös oder überspringen die pädagogische Fachlichkeit und agieren unmittelbar authentisch. Beide Varianten sind für die Bildung der Kinder wenig förderlich. Kindheitspädagogen müssen deshalb ein in Bezug auf die moderne Pluralität des Religiösen reflexives Verhältnis zu ihrem eigenen Welt- und Selbstverhältnis bzw. zu ihrer eigenen Religion aufgebaut haben. Sie brauchen einen breiten religionskulturellen Horizont, in den hinein sie ihre eigene Kindheitsreligion aufheben können, ohne sie biographisch verleugnen zu müssen. Anderenfalls werden Kindheitspädagogen nicht frei für die fundamentalen Fragen der

²² Im religionspädagogischen Modell „Godly Play“ z.B. ist eigens eine „Türperson“ vorgesehen, die die Aufgabe hat, beim Ankommen der Kinder den Übergang von Außen nach Innen und umgekehrt nach Ende der Stunde von Innen nach Außen zu markieren und zu begleiten. Siehe dazu Berryman, J. W. (2006), *Godly Play*. Kapitel „Raum, Zeit und Beziehung“ (S. 77–99).

Kinder und deren kulturelle Pluralität. Hier liegt die wesentliche Herausforderung für die Ausbildung von kindheitspädagogischen Fachkräften. Ihr Studium muss ihnen ein Feld kritisch begleiteter religiöser Selbstbildung eröffnen. Das ist eine Forderung, die natürlich auch für Religionslehrer bzw. Lehrer allgemein gelten muss²³, aber für Kindheitspädagogen hat sie eine durchschlagendere Bedeutung. Sie können ihre Person nicht – wie dies im Lehrerberuf z.T. möglich ist – zeitweilig zugunsten des Lerngegenstandes zurücknehmen. Kindheitspädagogen stehen immer mit ihrer Person da und werden von den Kindern auch als solche in Anspruch genommen. Und die Kinderfragen sind elementar und betreffen oftmals eigene Überzeugungen oder Zweifel. Deshalb wird die religiös-kulturelle Selbstklärung als durchlaufendes Kernprogramm der akademischen Ausbildung angesetzt werden müssen. Idealerweise verbünden sich zu diesem Zweck die konfessionellen Theologien mit der Religionswissenschaft und der Philosophie. Die kategoriale Logik des Welt- und Selbstverstehens gibt dafür genügend Themen her, auf die bezogen die verschiedenen Disziplinen ihre Einsichten als persönlichkeitsbildende Studiengegenstände bereitstellen können: Welt, der Fremde, das Andere, Individuum, Gerechtigkeit, Freiheit, Sozialität, Ursache, Wirkung, Entwicklung, Verantwortung, Versagen, Angst, Vertrauen, usw.. Egal welche Themen studiert werden, immer wird es darum gehen, die eigene Position zu den konstitutiven Weltfragen des Menschseins bzw. des humanen Einhausens in die Wirklichkeit zu erkunden.

All diese Dimensionen betreffen die Bildung des Menschen bzw. seine sinngetragene Anhaftung an die Wirklichkeit. Insofern werfen sie Studienfragen auf, bezüglich derer die konfessionellen Religionspädagogiken akademisch diskursfähig sein sollten. Und deshalb sollte es ebenso möglich sein, dass die Religionspädagogik sich in Lehre und Studium mehr als bisher als öffentliche Religionspädagogik versteht und sich explizit der religiösen Dimension der Kindheitspädagogik²⁴ bzw. der allgemeinen Pädagogik überhaupt widmet.

5 Das Öffentliche als Kategorie wissenschaftlicher Religionskulturpädagogik

„Bildung der Religion in Kontext des Öffentlichen“, das ist das hier interessierende allgemeine Thema, das am Beispiel des Kindergartens erörtert wurde. Exemplarisch wurde diesbezüglich gezeigt, inwiefern ein Verständnis von „Bildung als Verhältnis der Person zur Wirklichkeit“ dazu führt, „Religion als Struktur und Thema im Bildungsprozess“ in den Blick zu nehmen, und zwar jenseits der am Religionsunterricht geschulten Diskurslage einer konfessionellen Fachdidaktik. Darauf aufbauend wurde im Anschluss an ältere früh- bzw. religionspädagogische Überlegungen von Karl

²³ Am Anfang dieser Profession (des Volksschullehrers) im 19. Jahrhundert gehörte die Religion zum pflichtmäßigen Standardprogramm der Ausbildung und auch der unterrichtlichen Tätigkeit. Pädagogen sollten religiös gefestigte Persönlichkeiten sein. Darin kommt ein Bewusstsein um die religiöse Dimension von Bildung zum Ausdruck, welches freilich damals weniger an der (religiösen) Freiheit der Person als vielmehr an der (christlichen) Formierung der Gesellschaft interessiert war. Siehe dazu Kuhlemann, F.-M. (1992). Modernisierung und Disziplinierung – Sozialgeschichte des preußischen Volksschulwesens 1794–1872. Zum biographischen Ansatz der Pädagogenbildung siehe Holzbrecher, A. (2001). Passagen. Lehrerbildung als biografisches Projekt. Holzbrecher versteht Lehrerbildung als „Entwicklungsaufgabe“ (S. 40) zum Aufbau eines „professionellen Habitus“ (S. 41). Siehe auch Scholl, N. (2002) Wenn der Kinderglaube nicht mehr trägt – Von der Sicherheit zum Vertrauen.

²⁴ An der Evangelischen Hochschule Moritzburg läuft seit Wintersemester 2015–2016 der Versuch, Kindheitspädagogik im Kontakt mit dem Studium der evangelischen Religionspädagogik als eigenes pädagogisches Studium zu gestalten: Bildung und Erziehung in der Kindheit mit religionspädagogischem Profil.

Ernst Nipkow „spirituelle Sensibilität als öffentliche Aufgabe“ identifiziert. Für den akademischen Diskurs der konfessionellen Religionspädagogiken im theologischen Plural soll damit die Perspektive geöffnet werden auf eine zukünftig konzeptionell allererst zu gestaltende wissenschaftliche Religionskulturopädagogik im religionsanalytischen Singular. Im Mittelpunkt dieser Religionskulturopädagogik sollte als konstitutive Kategorie das „Öffentliche“ stehen. Damit ist das Plädoyer verbunden, öffentliche Religionspädagogik wissenschaftlich im Wechselbezug von Wissenssoziologie und Bildungstheorie zu betreiben. Zum Abschluss seinen fünf Aspekte einer solchen vom Öffentlichen her bestimmten und auf das Öffentliche hin finalisierten wissenschaftlichen Religionskulturopädagogik genannt.

5.1 Öffentlichkeit als religionspädagogische Kategorie

Das Konzept wissenschaftlicher Religionskulturopädagogik, wie es oben skizziert wurde, verfolgt keinerlei religionspositionelle Interessen. Öffentliche Religionspädagogik im Sinne einer Religionskulturopädagogik unterscheidet sich damit fundamental von Überlegungen, die Bildungsintentionen konfessioneller Religionspädagogik an nicht-kirchlichen Bildungsorten zur Geltung bringen zu wollen. Sollten solche Absichten unter dem Label Öffentliche Religionspädagogik versammelt werden, dann wäre es im Horizont des öffentlichen Diskurses sachgerechter, explizit an Konzepten von Mission, Evangelisation, Verkündigung oder Apologetik anzuknüpfen. Die Vielzahl kirchlich-theologischer Konzepte, die diesbezüglich herangezogen werden können, zeigt, dass ein solches Ansinnen konzeptionell durchaus nur wenig Neuigkeitswert haben würde. Aus kirchlich-theologischer Perspektive ist ein solches Unterfangen freilich unverzichtbar, insofern nämlich zu konstatieren ist, dass die Religionspädagogik nicht notwendig, aber tatsächlich eben doch dazu tendiert, sich als Fachdidaktik kirchlicher Bildung unter verschiedenen, aber in irgend einer Weise immer auch kirchlich mitbedingten Praxisverhältnissen zu inszenieren und sich damit bezüglich ihres Horizontes zu beschränken. Und so könnte es für die Religionspädagogik vermutlich konstruktiv sein, die pädagogisch-theologische Grundlegung der Evangelischen Unterweisung erneut zu evaluieren. Möglicherweise ist dort im Sinn eines „positionellen Pluralismus“ (Härle, 1998) einiges für die Zukunft konfessioneller Religionspädagogik bzw. ihrer Intention im Kontext säkularer Öffentlichkeit zu gewinnen. Das hier thematisierte Konzept wissenschaftlicher Religionskulturopädagogik aber versteht die Verortung konfessioneller Pädagogik im öffentlichen Raum nun gerade nicht als Zielstellung, sondern sieht darin den Gegenstand öffentlich pädagogischer Reflexion. „Öffentlichkeit“ ist ihre religionspädagogisch konstitutive Kategorie. Es geht im Kern um eine kulturanalytische und bildungstheoretische Metaperspektive auf konfessionelle Pädagogik genauso wie auf jede andere Pädagogik. Wenn es stimmt, dass eben jede Pädagogik eine religiöse Grundstruktur mit sich führt, dann muss unter den Bedingungen des Pluralismus eine im Medium des Öffentlichen verortete religionspädagogisch-wissenschaftliche Reflexion dieses Sachverhaltes vorgehalten werden. Das ist der religionspolitische Hintergrund des Plädoyers für eine Religionskulturopädagogik, die zu bestimmen wäre als diejenige pädagogische Reflexion auf Religion, in der wissenschaftliche Dimensionen der Religion ins Verhältnis gesetzt werden zu bildungstheoretischen und religionspolitischen Überlegungen. Religion ist auch in der Säkularität nach wie vor ein Faktor der Bildung. In ihrer Gestalt aber ist sie optional geworden. Das eröffnet individuelle Freiheit und verpflichtet zugleich zur Verantwortung im Horizont des Öffentlichen.

5.2 Öffentliche Identität als pädagogisches Regulativ

Die kritisch konstruktive Begleitung der Heranwachsenden bei ihrer Entwicklungsaufgabe der Gewinnung einer personalen Identität ist eine in den konfessionellen Religionspädagogiken gut eingespielte Perspektive pädagogischer Praxis. Dabei geht es in aller Regel darum, den Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit zu bieten, eine bestimmte religiöse Identität für sich persönlich auszubilden. Das Material, an dem diese sich bilden soll, wird aus den jeweiligen Bezugsreligionen herangeführt. Wenn diese Praxis zudem unter dem Dach positiver Religionsfreiheit verortet wird, kommt das katechetische Erbe der Religionspädagogik zum Tragen. Es geht eben nicht um irgendeine religiöse Identität, sondern darum, dass sich die Person ihrer qua Taufe oder institutioneller Religionszugehörigkeit zugeschriebenen Religion bewusst werden kann. Unter den Bedingungen eines aufgeklärten Bildungsbegriffs ist dabei natürlich immer auch mitgesetzt, dass am Ende des Prozesses die Entscheidung der Herangewachsenen zuungunsten der institutionellen Zuschreibung geschehen kann. Eine Religionskulturpädagogik bestreitet die Legitimität dieser Praxis in keiner Weise. Freilich reflektiert sie diese im Horizont des Öffentlichen, also der Angelegenheiten, die in einer pluralen Gesellschaft alle angehen und die der politischen Regulation zu unterwerfen sind. In dieser Hinsicht ist Religion zunächst natürlich eine Privatangelegenheit der Person. Insofern aber zu erwarten steht, dass die Privaten Religionen, vermittelt durch das soziale Agieren ihrer Träger, gesellschaftliche Implikationen haben, wird private Religion zum einem Fall bildungspolitischer Verantwortung. Erst unter wirklich säkularen, d.h. die religiöse Positionen der Personen nicht mehr institutionell bindenden Bedingungen wird Religion zu einem Politikum. Diesbezüglich können die Anliegen konfessioneller und politischer Bildung miteinander ins Gespräch gebracht werden.²⁵ Öffentlichen Bildungsprozessen muss es darum gehen, den Personen eine öffentliche Identität zu ermöglichen, in der das Private mit dem Sozialen in einem selbstkritisch reflexiven Verhältnis steht. Nur so kann die Tendenz der Moderne zum Fundamentalismus²⁶ gekontert werden. Das aber setzt eine Perspektive voraus, die nicht gegen, aber jenseits der konfessionellen Perspektiven eine im wissenschaftlichen Diskurs verankerte aufgeklärte Öffentlichkeit als pädagogisches Regulativ²⁷ der Identitätsbildung einbringt, auch und gerade ins Feld der religiösen Bildung.

5.3 Bildung als Diskurs über gültiges Wissen

Im Kontext aufgeklärter Öffentlichkeit wird Bildung selbst zum Diskursprojekt werden müssen. Die in der pädagogischen Beziehung durch die Alten eingetragenen Vorgaben stellen keine durchzustellenden Objektivitäten bzw. Gültigkeiten dar, sondern stehen unter dem Vorbehalt der Anverwandlung durch die Jungen. Insofern wird das

²⁵ Ein solches Gespräch liegt zumindest implizit vor in der politischen Didaktik von Sander, der von Hause aus sowohl Politik- als auch Religionslehrer ist. Siehe schon seine Dissertation Sander, W. (1980). Politische Bildung im Religionsunterricht. Eine Untersuchung zur politischen Dimension der Religionspädagogik. Und Grümme, B. & Sander, W. (2008). Von der „Vergegnung“ (Martin Buber) zum Dialog? Das Verhältnis von Religionsdidaktik und Politikdidaktik.

²⁶ Eine Analyse dieser Anfälligkeit für Fundamentalismus im Bereich religiöser Bildung liefert Kahrs, C. (1995). Das Dilemma der Problemorientierung und die List des Fundamentalismus.

²⁷ Damit wird das politische Grundanliegen der Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates (1972) aufgenommen bzw. zur Wiederbelebung aufgerufen, dem es damals darum ging, die zu implementierende „Wissenschaftsorientierung“ des Bildungswesens gerade nicht als Beförderung eines pädagogischen Scientismus zu verstehen, wie es heute wohl der Fall geworden ist, sondern in symbiotischer Kombination mit den Grundrechten zu entfalten: Wissenschaft als Modell für Bildung als Diskursprojekt.

Bildungswesen selbst zu einem Ort des Öffentlichen. Aus der öffentlichen Schule gegen die Konstruktionen des zukünftig Öffentlichen hervor. In diesem Zusammenhang wäre es die Aufgabe der Religionskulturopädagogik eine kritische Analyse der öffentlichen Religionsdiskurse in Geschichte und Gegenwart anzustellen und bildungstheoretisch reflektierte Expertisen für deren Überführung in aktuelle öffentliche Bildungsprozesse zu liefern. Damit wäre die Religionskulturopädagogik ein zentraler Akteur öffentlich religionspolitischer Verantwortung für die Freiheit der Menschen und damit auch der Religionsfreiheit.²⁸ In der pädagogischen Metaperspektive wissenschaftlicher Religionskulturopädagogik wird dabei auch die Frage eine wesentliche Rolle spielen, was denn Kriterien einer sozialverträglichen Religiosität sein sollen. Welche Gestalt von Religion hat ein Recht im öffentlichen Bildungsdiskurs einen Beitrag liefern zu dürfen. Welche Gestalten von Religion müssen demgegenüber um der Freiheit willen ausgeschlossen werden. Diese Fragen sind m.E. schon seit langem drängend, werden aber in aller Regel religionspädagogisch im Hintergrund gehalten, insofern im Vordergrund die Menschenfreundlichkeit der Religion thematisiert wird. Das ist durchaus zu begrüßen, freilich stellt sich die Frage, wie das Unterscheidungskriterium zwischen freundlicher und unfreundlicher Religion gefunden und beantwortet wird. Eine Religionskulturopädagogik wäre diesbezüglich aufzustellen als ein Unternehmen, in dem diese politisch relevante Frage aus den partikularen konfessionellen Bezügen herausgehoben und auf der Ebene eines vom Öffentlichen her bestimmten wissenschaftlichen Diskurses thematisiert wird. Damit würde sie dem öffentlichen Bildungswesen Modelle des religionspolitischen Diskurses liefern, an denen entlang die freien Bürger sich darüber auseinander- und zusammensetzen können, was sie als gültiges Wissen über Gott und die Welt für ihre gemeinsame Zukunft verantworten wollen.

5.4 Religionskulturopädagogik als Kooperationsprojekt

Schließlich stellt sich die Frage, wie eine solchermaßen bestimmte Religionskulturopädagogik in die akademische Enzyklopädie einzuschreiben ist. Bildungsgeschichtlich wäre genauer zu prüfen, ob bzw. inwiefern sich eine Religionskulturopädagogik in kritischer Anknüpfung aus der Pionierzeit der Religionspädagogik heraus entwerfen kann. Ursprünglich trat Religionspädagogik ja nicht als Theorie eines Teilbereichs des Bildungswesens auf, sondern in Parallelität bzw. Konkurrenz zu anderweitig grundgelegten Konzepten allgemeiner Pädagogik: Religionspädagogik stand neben Sozialpädagogik, Moralphädagogik, Wirtschaftpädagogik.²⁹ Im Weiteren Verlauf der Geschichte haben sich diese ambitionierten Versuche sämtlich zu Teildisziplinen des Pädagogischen entwickelt. Von da her erscheint es mit Blick auf die gegenwärtige pädagogische Landschaft sinnvoll, Religionskulturopädagogik als Kooperationsprojekt der konfessionellen Religionspädagogiken im Verein mit der Didaktik des Ethikunterrichts zu betreiben.³⁰ Inwiefern die Sozialpädagogik in diesen Zusammenhang

²⁸ Dieser Gedanke findet sich auch im Konzept einer zivilreligiösen Bildung bzw. eines Zivilreligionsunterrichts, das seine konzeptionelle Positionalität nicht gegen die konfessionelle Religion ins Feld führt, sondern dieser dient, indem es die Wahrung bzw. Ermöglichung von Religionsfreiheit in den Mittelpunkt einer am Öffentlichen orientierten religiösen Bildung stellt. Siehe Schieder, R. (1997). Schule und Zivilreligion.

²⁹ Eine bildungstheoretische Analyse dieser Auseinandersetzungen um die Repräsentanz des Öffentlichen in der Konzeption einer allgemeinen Pädagogik bietet am Beispiel des Harbartianismus Kahrs, C. (1996). Vom allgemeinen Menschentum zur nationalen Gemeinschaft.

³⁰ Der Gedanke klingt einfach, die reale Praxis zeigt gewisse Unrundheiten, was das Beispiel der „Gesellschaft für wissenschaftliche Religionspädagogik“ (GwR) zeigt. Ehemals als protestantischer „Arbeitskreis für Religionspädagogik“ (AfR) gegründet, fällt ausgerechnet auf einer Jahrestagung, die in Kooperation mit islamischen Kolleginnen und Kollegen 2012 in Berlin stattfand, der Be-

hineingehört, kann hier nur als höchst wahrscheinlich positiv zu beantwortende Frage vermerkt werden. Eine andere Option bestünde darin, die Metaperspektive der Religionskulturopädagogik zum Ausgangspunkt ihrer enzyklopädischen Verortung zu nehmen und sie als bildungstheoretischen Teilaspekt allgemeiner Pädagogik zu betreiben.³¹ Wie immer man hier optiert, mir erscheint es das zentrale Anliegen wissenschaftlicher Religionskulturopädagogik sein zu müssen, die Bildungsdimension der Religion bzw. die Religionsdimension der Bildung zu analysieren und diesen Zusammenhang als kulturkritische Frage und religionspolitische Aufgabe virulent zu halten. Damit würde wissenschaftliche Religionskulturopädagogik der konfessionellen Religionspädagogik genauso dienen wie dem öffentlichen Bildungswesen.

Literaturverzeichnis

- Barth, K. (1938 u.ö.). *Die Lehre vom Wort Gottes. Prolegomena zur Kirchlichen Dogmatik*, Zweiter Halbband (KD I/2). Zürich: Evangelischer Verlag Zollikon-Zürich.
- Benner, D. (2014). *Bildung und Religion. Nur einem bildsamen Wesen kann ein Gott sich offenbaren*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Berger, P. L. (1992). *Der Zwang zur Häresie. Religion in der pluralistischen Gesellschaft*. Freiburg i.Br.: Herder. (Durchgesehene und verbesserte Ausgabe der 1980 erschienen deutschen Ausgabe der im selben Jahr publizierten amerikanischen)
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1969 u.ö.). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt a.M.: S. Fischer.
- Berryman, J. W. (2006). *Godly Play – Das Konzept zum spielerischen Entdecken von Bibel und Glauben – (Bd. 1) Einführung in Theorie und Praxis*, hrsg. von Martin Steinhäuser. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Böckenförde, E.-W. (1967). Die Entstehung des Staates als Vorgang der Säkularisierung. In H.-H. Schrey, Heinz-Horst (Hrsg.)(1981). *Säkularisierung* (S. 67–89). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Böckenförde, E.-W. (2000). Notwendigkeit und Grenzen staatlicher Religionspolitik. In U. Gerber, Uwe (Hrsg.) (2006). *Auf die Differenz kommt es an. Interreligiöser Dialog mit Muslimen* (S. 207–215). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.

schluss, fortan als „GwR“ zu firmieren. Das wäre dem Charakter des von universitärer Religionspädagogik getragenen Vereins, der zudem Mitglied der „Gesellschaft für Fachdidaktik“ (GFD) ist, angemessener. Die Pointe des Ganzen: Trotz der expliziten Bezugnahme auf „Wissenschaft“ und der parallelen Nichtbezugnahme auf „Protestantismus“ wurde schlussendlich dafür optiert, dass die Umbenennung nicht mit einer Öffnung für Vertreter/innen aller konfessionellen Religionspädagogik einhergehen soll. Die Gesellschaft für wissenschaftliche Religionspädagogik blieb de facto ein protestantischer Arbeitskreis für Religionspädagogik. Das ist legitim, möglicherweise sogar sinnvoll, sollte aber explizit benannt werden. In der Satzung der GwR bleibt die Angelegenheit unbestimmt in der Schwebe.

³¹ Ein solches Verständnis innerhalb allgemeiner Pädagogik erkenne ich bei Henning Schluß und seinem Interesse für die Frage nach dem öffentlichen Interesse an Religion und ihrer Bildung. Siehe z.B.: Schluß, H. (2010) Religiöse Bildung im öffentlichen Interesse. Auch in der Pädagogik Dietrich Benner findet sich diese Perspektive, z.B.: Benner, D. (2014). *Bildung und Religion*.

- Braun, D. (2011). *Kreativität in Theorie und Praxis. Bildungsförderung in Kita und Kindergarten*. Freiburg i.Br.: Herder.
- Dahm, K.-W. u.a. (Hrsg.) (1975). *Das Jenseits der Gesellschaft. Religion im Prozeß sozialwissenschaftlicher Kritik*. München: Claudius.
- Deutscher Bildungsrat (1972). *Empfehlungen der Bildungskommission / Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart: Klett.
- Figal, G. (2005). Art. Verstehen – I. Philosophisch. In *Die Religion in Geschichte und Gegenwart*, 4. Aufl., Bd. 8 (Sp.1066–1067). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Foerster, F. W. (1904 u.ö.). *Jugendlehre. Ein Buch für Eltern, Lehrer und Geistliche*. Berlin: Georg Reimer.
- Foerster, F. W. (1925). *Religion und Charakterbildung. Psychologische Untersuchungen und pädagogische Vorschläge*. Zürich & Leipzig: Rotapfel.
- Fowler, J. W. (1991). *Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Giesecke, H. (1999). *Die pädagogische Beziehung. Pädagogische Professionalität und die Emanzipation des Kindes*, 2.Aufl. Weinheim & München: Juventa.
- Grümme, B. & Sander, W. (2008). Von der „Vergegnung“ (Martin Buber) zum Dialog? Das Verhältnis von Religionsdidaktik und Politikdidaktik. *Theo-Web, Zeitschrift für Religionspädagogik*, 7(1), 143-157.
- Grümme, B. (2010). Rezension: Christian Kahrs, Öffentliche Bildung der Religion. *Katechetische Blätter*, 135(1), 75–76.
- Grümme, B. (2015). *Öffentliche Religionspädagogik. Religiöse Bildung in pluralen Lebenswelten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Guttenberger, G. & Schroeter-Wittke, H. (Hrsg.) (2011). *Religionssensible Schulkultur*. Jena: IKS Garamond.
- Habermas, J. (1962). *Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft*. Neuwied: Luchterhand.
- Haeckel, E. (1868 u.ö.). *Natürliche Schöpfungsgeschichte. Gemeinverständliche wissenschaftliche Vorträge über die Entwicklungslehre im Allgemeinen und diejenige von Darwin, Goethe und Lamarck im Besonderen, über die Anwendung derselben auf den Ursprung des Menschen und andere damit zusammenhängende Grundfragen der Naturwissenschaft*. Berlin: Georg Reimer.
- Haeckel, E. (1899 u.ö.). *Die Welträthsel. Gemeinverständliche Studien über Monistische Philosophie*. Bonn: Emil Strauß.
- Heinig, H. M. & Walter, C. (Hrsg.) (2013). *Religionsverfassungsrechtliche Spannungsfelder*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Hentig, H. von (1999). *Bildung. Ein Essay*, 2. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Härle, W. (1998). Aus dem Heiligen Geist. Positioneller Pluralismus als christliche Konsequenz. *Zeichen der Zeit / Lutherische Monatshefte*, 1998(7), 21–24.
- Herms, E. (1999). Anforderungen des konsequenten weltanschaulich/religiösen Pluralismus an das öffentliche Bildungswesen. In C. Th. Scheilke & F. Schweitzer (Hrsg.). *Religion, Ethik, Schule. Bildungspolitische Perspektiven in der pluralen Gesellschaft* (S. 219–247). Münster: Waxmann.

- Holzbrecher, A. (2001). *Passagen. Lehrerbildung als biografisches Projekt. Pädagogik*, 2001(3), 38–43.
- Hugoth, M. (2012). *Handbuch religiöse Bildung in Kita und Kindergarten*. Freiburg i.Br.: Herder.
- Indische Weisheit, *Upanishaden* (1958). Übertragen und eingeleitet von Alfred Hillebrandt. Düsseldorf: Eugen Diederichs.
- Kahrs, C. (1995). *Evangelische Erziehung in der Moderne. Eine historische Untersuchung ihrer erziehungstheoretischen Systematik*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Kahrs, C. (1995). Das Dilemma der Problemorientierung und die List des Fundamentalismus – Beobachtungen zur Religionspädagogik am Beispiel einer Unterrichtseinheit. *Der Evangelische Erzieher*, 47(4), 385–394.
- Kahrs, C. (1996). Vom allgemeinen Menschentum zur nationalen Gemeinschaft. Ein Versuch über 'Kulturkrise' und 'Persönlichkeit' am Beispiel des Herbartianismus. In V. Drehsen & W. Sparn (Hrsg.). *Vom Weltbildwandel zur Weltanschauungsanalyse. Krisenwahrnehmung und Krisenbewältigung um 1900* (S. 167–189). Berlin: Akademie.
- Kahrs, C. (2009). *Öffentliche Bildung privater Religion. Plädoyer für einen „Fachbereich Religion“ – obligatorisch für alle*. Freiburg i.Br.: Herder.
- Kahrs, C. (2011). Die religionssensible Schule und ihr Religionsunterricht für alle. In G. Guttenberger & H. Schroeter-Wittke (Hrsg.). *Religionssensible Schulkultur* (S. 171–176). Jena: IKS Garamond.
- Kahrs, C. (2013). Diskursdidaktik. Kultur der Anerkennung im Lehr-Lern-Prozess des Schulunterrichts. In M. Jäggle, u.a. (Hrsg.). *Kultur der Anerkennung. Würde – Gerechtigkeit – Partizipation für Schulkultur, Schulentwicklung und Religion* (S. 129–138). Hohengehren: Schneider.
- Kösel, E. (1997). *Die Modellierung von Lernwelten. Ein Handbuch zur Subjektiven Didaktik*, 3.Aufl. Elztal-Dallau: Laub.
- Krieger, V. (2007). *Was ist ein Künstler? Genie – Heilsbringer – Antikünstler. Eine Ideen- und Kunstgeschichte des Schöpferischen*. Köln: Deubner Verlag für Kunst, Theorie und Praxis.
- Kuhlemann, F.-M. (1992). *Modernisierung und Disziplinierung – Sozialgeschichte des preußischen Volksschulwesens 1794-1872*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Luhmann, N. (1971). Sinn als Grundbegriff der Soziologie. In J. Habermas & N. Luhmann. *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Was leistet die Systemforschung?* (S. 25–100). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luther, M. (1529). *Großer Katechismus*. In Kirchenamt der EKD (Hrsg.). Die Bekenntnisschriften der evangelisch-lutherischen Kirche. Herausgegeben im Gedenkjahr der Augsburger Konfession 1930 (S. 543–733). Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 13. Aufl. 1998 (Studienausgabe).
- Mattke, U. (2011). *Resilienz und Religion*. In G. Guttenberger & H. Schroeter-Wittke (Hrsg.). *Religionssensible Schulkultur* (S. 201–209). Jena: IKS Garamond.
- Meyer, M. A. & Reinartz, A. (Hrsg.) (1998). *Bildungsgangdidaktik. Denkanstöße für pädagogische Forschung und schulische Praxis*. Opladen: Leske und Budrich.

- Meyer-Blanck, M. (2003). *Kleine Geschichte der evangelischen Religionspädagogik. Dargestellt anhand ihrer Klassiker*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Nietzsche, F. (1882). *Die Fröhliche Wissenschaft*. Chemnitz: Ernst Schmeitzner.
- Nipkow, K.-E. (1992). *Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Oelkers, J. (1989). *Die große Aspiration. Zur Herausbildung der Erziehungswissenschaft im 19. Jahrhundert*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Oelkers, J. (1990). Ist säkulare Pädagogik möglich? *Der Evangelische Erzieher*, 42(1), 23-31.
- Oelkers, J. u.a. (Hrsg.) (2003). *Das verdrängte Erbe – Pädagogik im Kontext von Religion und Theologie*. Weinheim: Beltz.
- Oser, F. & Bucher A. (2002). Kapitel 35 – Religiosität, Religionen und Glaubens- und Wertegemeinschaften. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.) (2002), 5.Aufl., *Entwicklungspsychologie* (S. 940–954). Weinheim: Beltz.
- Postman, N. (1997). *Keine Götter mehr. Das Ende der Erziehung*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Sander, W. (1980). *Politische Bildung im Religionsunterricht. Eine Untersuchung zur politischen Dimension der Religionspädagogik*. Stuttgart: Metzler.
- Sander W. (2001). *Politik entdecken – Freiheit leben. Neue Lernkulturen in der politischen Bildung*. Schwalbach Ts.: Wochenschau.
- Schäfer, G. E. (2013). *Was ist frühkindliche Bildung? Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens*, 2. Aufl. Weinheim: Juventa
- Schieder, R. (1997). Schule und Zivilreligion. *Neue Sammlung* 37(4), 624–643.
- Schieder, R. (2011). *Sind Religionen gefährlich? Religionspolitische Perspektiven für das 21. Jahrhundert*, 2.Aufl. Berlin: Berlin Univ. Press.
- Schluß, H. (2010). *Religiöse Bildung im öffentlichen Interesse. Analysen zum Verhältnis von Pädagogik und Religion*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Scholl, N. (2002) *Wenn der Kinderglaube nicht mehr trägt – Von der Sicherheit zum Vertrauen*. Freiburg i.Br.: Herder.
- Schröder, B. (2013). Öffentliche Religionspädagogik. Perspektiven einer theologischen Disziplin. *ZThK*, 110(1), 109–132.
- Siebert, H. (2005). *Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung*, 3.Aufl. Weinheim: Beltz.
- Schweitzer, F. & Biesinger, A. (Hrsg.) (2015). *Kulturell und religiöse sensibel? Interreligiöse und Interkulturelle Kompetenz in der Ausbildung für den Elementarbereich*. Münster: Waxmann.
- Sedmak, C. (2013). *Innerlichkeit und Kraft. Studie über epistemische Resilienz*. Freiburg i.Br.: Herder.
- Staatsministerium für Kultus (Hrsg.) (2006). *Der Sächsische Bildungsplan. Ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindergärten und Horten sowie für Kindertagespflege*. Weimar & Berlin: Verlag das netz.
- Steenblock, V. (2007). *Philosophische Bildung. Einführung in die Philosophiedidaktik und Handbuch Philosophie: Praktische Philosophie*. Berlin: Lit.

- Waldenfels, B. (1990). Ordnung im Potentialis. Zur Krisis der europäischen Moderne. In B. Waldenfels. *Der Stachel des Fremden* (S. 15–27). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Weber, J. (2014). *Religionssensible Bildung in Kindertageseinrichtungen. Eine empirisch-qualitative Studie zur religiösen Bildung und Erziehung im Kontext der Elementarpädagogik*. Münster: Waxmann.
- Wo Glaube wächst und Leben sich entfaltet (2004). *Der Auftrag evangelischer Kindertageseinrichtungen*. Eine Erklärung des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

PD Dr. Christian Kahrs, Professor für Religionspädagogik an der Evangelischen Hochschule Moritzburg.