

Diktatur des Relativismus?

|| Vom schulischen Umgang mit Differenzen

Im Zentrum der Predigt, die Kardinal Joseph Ratzinger als Dekan des Kardinalkollegiums am 18. April 2005 zur Eröffnung des Konklaves im Petersdom gehalten hat, stehen die Worte von der „Diktatur des Relativismus“:

„Wie viele Glaubensmeinungen haben wir in den vergangenen Jahrzehnten kennengelernt, wie viele ideologische Strömungen, wie viele Denkweisen ... Einen klaren Glauben nach dem Credo der Kirche zu haben, wird (dagegen) oft als Fundamentalismus abgestempelt, wohingegen der Relativismus, also das ‚vom Windstoß irgendeiner Lehrmeinung sich Hin-und-hertreiben-Lassen‘, als die heutzutage einzige zeitgemäße Haltung erscheint. Es entsteht eine Diktatur des Relativismus, die nichts als endgültig anerkennt und als letztes Maß nur das eigene Ich und seine Gelüste gelten läßt.“¹

Wir wissen heute: Diese entschiedene Predigt, in der sich Ratzinger programmatisch noch einmal deutlich in die Tradition von Papst Johannes Paul II. stellte, trug wohl maßgeblich zur großen Mehrheit bei, mit der die Kardinäle ihren Dekan am folgenden Tag zum neuen Papst Benedikt XVI. wählten.

„Diktatur des Relativismus“ – diese Formel klingt allerdings erst einmal nach Pius IX. und Pius X., nach „Pascendi dominici gregis“ und Modernismuseid, nach Rückzug und Integralismus, wie ihn die Kirche bereits zu Beginn des letzten Jahrhunderts praktiziert hatte. In der Enzyklika „Pascendi dominici gregis“ hatte sich Papst Pius X. im Jahr 1907 entschieden gegen die „theologischen Irrtümer“ seiner Zeit gewendet. Dabei griff er unter anderem auf den Syllabus Errorum von Pius IX. zurück. Fernstehende Beobachter mag dies mit Blick auf das Image, das Kardinal Ratzinger vor allem in der westeuropäischen und nordamerikanischen Öffentlichkeit besaß, nicht wundern – passen diese Vorstellungen doch zum Klischee des konservativen Glaubenswächters. Kundige Hörer aber werden sich gewundert haben, denn sie haben auch schon andere Worte von Ratzinger zum Stichwort „Relativismus“ gelesen. In einem „Bestseller“ des jetzigen Papstes Benedikt XVI., den er noch als Kardinal geschrieben hat – „Werte in Zeiten des Umbruchs“ –, findet sich nämlich unter der Überschrift „Der Relativismus als Voraussetzung der Demokratie“ folgende Passage:

„Der moderne Begriff von Demokratie scheint mit dem Relativismus unauflöslich verbunden zu sein; der Relativismus aber erscheint als die eigentliche Garantie der Freiheit, gerade auch ihrer wesentlichen Mitte – der Religions- und Gewissensfreiheit.“²

Die Ambivalenz des Relativismus

Ist der Relativismus nun also die zum politischen Maßstab erklärte Indifferenz und Beliebigkeit, oder ist er ein wichtiges Konstitutivum jener modernen Staatsform, die wir zumindest in unserem westlichen Kulturkreis für die einzige dem Menschen und seinen natürlichen Rechten angemessene halten, nämlich der Demokratie?

Die genauere Lektüre des zitierten Aufsatzes hilft weiter. Ratzinger macht nämlich deutlich, daß der Staat, wenn er der demokratischen Verfassung gerecht werden will, die Freiheit und Gleichheit aller als grundlegende Güter anstreben muß³. Deshalb gehört ein Relativismus im wörtlichen Sinn zu den Voraussetzungen dieser Staatsform:

„Die Achtung der Freiheit jedes Einzelnen scheint uns heute ganz wesentlich darin zu bestehen, daß die Wahrheitsfrage nicht vom Staat entschieden wird: Wahrheit, also auch die Wahrheit über das Gute, erscheint nicht als gemeinschaftlich erkennbar. Sie ist strittig.“ Und: „Sie ist kein öffentliches, sondern nur ein privates Gut bzw. ein Gut von Gruppen, aber eben nicht des Ganzen.“⁴

In diesem Sinn ist der Relativismus die Voraussetzung der modernen Demokratie. Auf der anderen Seite lebt der Staat davon, daß einzelne und Gruppen, die eine mit den Gütern von Gleichheit und Freiheit kongruente Wahrheit erkennen, diese ihre Wahrheit der Öffentlichkeit des Gemeinwesens gegenüber artikulieren, mit ihr diskutieren und reflektieren. Der Staat lebt davon, daß Bürgerinnen und Bürger diese Wahrheit vertreten und anderen anbieten, ja, sie in den Raum des Staates quasi „einspeisen“, damit dieser auch von *den* Voraussetzungen zehren kann, die er selbst aus den genannten Gründen eben nicht schaffen darf. Oder wie Ernst-Wolfgang Böckenförde es einschlägig formuliert hat: Es erscheint klar, daß „auch der säkularisierte weltliche Staat letztlich aus jenen inneren Antrieben und Bindungskräften leben muß, die der religiöse Glaube seinen Bürgern vermittelt“⁵.

Folglich liegt eine „Diktatur des Relativismus“ nur dann vor, wenn eine sich totalitär gebärdende „Political correctness“ „einen klaren Glauben nach dem Credo der Kirche zu haben ... als Fundamentalismus“⁶ abstempelt und den entschiedenen religiösen Standpunkt wegen seiner Alterität und Differenz als undemokratisch und gesellschaftsgefährdend aus dem öffentlichen Diskurs ausgrenzen will. Dies kann auf Dauer für das Gemeinwesen nur schädlich sein. Vielmehr tut der Staat gut daran, dem Christentum, das ja ohne Frage die „am meisten universale und rationale religiöse Kultur“⁷ der Menschheit ist, gesellschaftlich Raum zu geben, damit es erstens seinen Beitrag leisten kann, zu einem „vernünftigen moralischen Glauben“ zu finden, „ohne den eine Gesellschaft nicht bestehen kann“⁸, und zweitens seine Rationalität zur Zivilisierung und Integration von Religion insgesamt im säkularen Staat einsetzen kann⁹.

Daß die katholische Kirche und die evangelischen Landeskirchen in Deutschland

für diese zukunftsweisenden Aufgaben bestens geeignet sind, wird quer durch die verschiedenen politischen Lager und auch in den deutschen Medien inzwischen anerkannt¹⁰.

Was heißt das nun für den Bereich der Bildung, was heißt das konkret für die Schule? Im folgenden soll aufgezeigt werden, welchen Stellenwert die Schule als sozialer Mikrokosmos und als gesellschaftliche Integrationsinstitution für die oben beschriebenen Aufgaben hat: Dieser Abschnitt ist mit der Formel „Identität und Differenz“ überschrieben, denn es geht hier vor allem um diese beiden Pole. Nur wer seine Identität entwickeln und mit Differenzen umgehen lernt, wird seinen zielführenden Beitrag zu einer Kultur der Freiheit und Gleichheit leisten können. Weiter soll aufgezeigt werden, welche Ziele der Religionsunterricht, speziell ein konfessionell verantworteter Religionsunterricht in der religionsneutralen Schule bei dieser Erziehungs- und Bildungsarbeit einlösen kann. Dabei soll das interreligiöse Lernen als exemplarische Aufgabe benannt und beleuchtet werden – scheint doch hier die sozialintegrative wie zivilisierende Aufgabe religiöser Bildung besonders deutlich. Die Ausführungen schließen mit einem Ausblick auf die sozialen und ökonomischen Dimensionen von Differenzlernen.

Identität und Differenz: Was die Schule als Polis leisten muß

Die Funktionen von Schule sind vielfältig, und die erziehungswissenschaftliche Literatur, die diese beschreibt, ist umfangreich¹¹. Hier soll lediglich die sozialintegrative Funktion von Schule in den Blick genommen werden – eine Funktion, die Schule übrigens in der funktionalen Religionstheorie mit der „Religion“ teilt. Hartmut von Hentig hat die Schule in einer einschlägigen und diskursprägenden Publikation als „Polis“ beschrieben. Er benutzt diesen Begriff, weil – wie im antiken Stadtstaat – in der Schule im kleinen, überschaubaren Rahmen und Raum das abgebildet wird, was unsere Gesellschaft im Großen ausmacht¹²: Geschlechter und Altersstufen, Kulturen und Religionen, Rassen und Klassen, Potentiale und Probleme, Erfolge und Niederlagen, Freud und Leid, ja auch Leben und Sterben. Schule ist eine Polis, und das macht die Arbeit in der Schule so spannend und so immens erfüllend – für die, die bereit sind, ihr Leben mit jungen Menschen zu teilen.

Integrationsfunktion bedeutet, der Schule als Aufgabe zuzuweisen, die Differenzen, die aus den unterschiedlichen Voraussetzungen, unter denen Kinder und Jugendlichen in unserer pluralen Gesellschaft sozialisiert werden, so zu bearbeiten, daß alle Schülerinnen und Schüler am Ende ihrer Schullaufbahn als mündige Bürgerinnen und Bürger die Schule verlassen und als eigenständige Subjekte in die gesellschaftlichen Prozesse eintreten können. Dazu gehört die Ausbildung einer eigenen Identität ebenso wie die Anerkennung der Alterität anderer. Im Idealfall sind junge Menschen dann also in der Lage, in ihrem eigenen Sosein gemeinsam mit anderen in

deren *Fremdsein* unsere Gesellschaft mitzugestalten und so zum Leben aller in Freiheit und Gleichheit beizutragen. Nicht erst seit der PISA-Studie weiß man, daß diese Aufgabe vom deutschen Schulsystem nur mangelhaft erfüllt wird und daß gerade die Integration der Fremden, also der nicht deutschstämmigen Migranten, durch Sprachbefähigung und Inkulturation nur äußerst bedingt gelingt¹³. Es ist hier nicht der Ort um zu analysieren, wo die Ursachen dieser Fehlentwicklung liegen. Festzustellen ist: Der für die Demokratie notwendige inklusive Zugang *zu* wie Umgang *mit* Fremdheit, der aus der Pluralität einen wirklichen Pluralismus machen könnte, hat in den letzten Jahrzehnten jedenfalls nicht stattgefunden.

Wie im Kosmos des Staatswesens, so gilt es auch im Mikrokosmos der Schule die Chancen und Möglichkeiten der Religion zu nutzen, sowohl mit Blick auf ihren wertestiftenden Reichtum – zu dem ja auch Traditionslinien wie die Gastfreundschaft (Lev 19, 34) und die bedingungslose Nächstenliebe (Lk 10, 37) gehören –, als auch auf ihre integrative wie zivilisierende Kraft. Wenn Schule den Religionsgemeinschaften, die den Kriterien der reflexiven Rationalität und der grundgesetzlichen Ordnung entsprechen, Raum gibt, wird sie zuverlässige Partner haben, die ihren Beitrag zu einem staatstragenden Relativismus im Sinn eines weltanschaulichen Pluralismus leisten, ohne einer Diktatur des Relativismus zuzuarbeiten, in der Kinder wie Jugendliche von der Fülle der Differenz überwältigt werden. Eine solche Überwältigung führt nämlich zu jenem Integralismus, der in unzähligen Migrantenmilieus – und auch in mancher christlichen Freikirche – genau studiert werden kann. Hier entsteht definitiv keine Pluralitätsfähigkeit.

Identität und Verständigung: Was der Religionsunterricht leisten kann

Der konfessionelle Religionsunterricht in der öffentlichen Schule ist gemäß GG Art. 7 Abs. 3 einer dieser Räume, in denen die Religionsgemeinschaften ihren Beitrag zu Identität und Verständigung und damit zur Pluralitätsbefähigung von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen leisten. Religionsunterricht ist sicher auch anders möglich, etwa als Katechese und „Religious instruction“ außerhalb der Schule in der Gemeinde, wie es das Modell eines strikten Laizismus, etwa in Frankreich und den USA verlangt. Hier verzichtet der Staat bewußt auf die Gestaltungskraft der Religionen, in der Regel aus historischen Gründen. Dabei ist zu beachten, daß die Trennung von Kirche und Staat in beiden Ländern unterschiedlich motiviert war: in Frankreich eher als Emanzipation einer homogen katholischen Gesellschaft von der Institution der Kirche, in den USA als Garantie religiöser Vielfalt in einem Land, das von Anfang an konfessionell plural gewesen ist¹⁴.

Religionsunterricht ist auf der anderen Seite auch als staatliche Angelegenheit möglich, nämlich da, wo Staat und Kirche identisch sind bzw. bis in die heutige Zeit hinein eine enge Zusammenarbeit aufweisen, zum Beispiel in den lutherischen

Staatskirchen Skandinaviens, vor allem aber auch auf dem Gebiet der anglikanischen Staatskirche in England. Dies ist dann ein Unterricht, der eher als Religionskunde aus lutherischer oder anglikanischer Perspektive bezeichnet werden muß und auf den weiter unter zurückzukommen ist.

Bereits die Väter und Mütter der Weimarer Verfassung von 1919 haben sich für einen anderen Weg entschieden, nämlich den des konfessionellen Religionsunterrichts in der religionsneutralen Schule. Die Gründe liegen auf der Hand: Will der Staat die Trennung von Religion auf der einen und seiner eigenen öffentlichen Sphäre auf der anderen Seite wahren – und alles andere würde ja dem skizzierten Relativismus und dem daraus resultierenden Pluralismus widersprechen –, dann muß er die Glaubensgemeinschaften in die Schule hineinnehmen, um ihnen die Gelegenheit zu geben, in ihrer spezifischen konfessionellen Gestalt Religion zu unterrichten¹⁵. Schließlich ist es die auch im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland festgeschriebene „*Differentia specifica*“ neuzeitlicher Staatstheorie, daß Glaube und Religion eben eine Sache der Kirchen, nicht aber des Staates sind¹⁶. Konstruktionen wie das Fach Lebenskunde-Ethik-Religionskunde (LER) in Brandenburg haben bereits deutlich gemacht, wie problematisch es sein kann, wenn staatliche Lehrer „über“ Religion unterrichten, ohne überhaupt auch nur „religiös musikalisch“ (Max Weber) zu sein. Analoges ließe sich über die aktuellen Pläne des Berliner Senats sagen. Es scheint auch fragwürdig, ob eine solche „Religionskunde“ – ganz unabhängig von der Frage der wissenschaftlichen Qualifikation von Lehrkräften in einem so komplexen Fach – bei Eltern wie Kindern überhaupt eine ausreichende Akzeptanz fände, um seine religionszivilisierende Funktion entfalten zu können. Die kritischen Stimmen von Vertretern der muslimischen aber auch der christlichen Religionsgemeinschaften in Berlin lassen ahnen, das ein so konturiertes Fach bei den religiös ernsthaft engagierten Menschen in der Hauptstadt kaum Unterstützung finden würde.

Zwei Beispiele aus dem Bereich eines konfessionsoffenen Unterrichts, wie er von Religionsgemeinschaften für andere Religionsmitglieder angeboten wird, zeigen die Problematik mangelnder Akzeptanz, mit der sich wohl auch ein staatlicher Religionskundeunterricht auseinandersetzen müßte: Birmingham und Hamburg. In beiden Städten sind in den vergangenen Jahrzehnten viel beachtete Modelle eines „Religionsunterrichts für alle“ entwickelt und implementiert worden – in Birmingham maßgeblich von der anglikanischen Kirche, in Hamburg von der evangelisch-lutherischen Landeskirche. In beiden Städten ringt man inzwischen mit großen Religionsgemeinschaften, deren Mitglieder – anfangs mit Hilfe des Rechtswegs – ihre Kinder aus diesem konfessionsübergreifenden Unterricht herausgenommen haben und nun eigenen Religionsunterricht anbieten: In Birmingham sind dies muslimische Gemeinschaften und konservative Gruppierungen innerhalb der anglikanischen Kirche¹⁷; in Hamburg ist es die katholische Kirche, die demnächst im zur Unterzeichnung vorliegenden Konkordat zwischen dem Stadtstaat Hamburg und dem

Heiligen Stuhl erstmals in der Geschichte der Stadt konfessionellen katholischen Religionsunterricht vereinbaren wird¹⁸. Die mangelnde Akzeptanz von religionskundlichen Konzeptionen bei religiös Engagierten und Entschiedenen ist entsprechend einer der Gründe für die Diskussion um den bisherigen „Religionsunterricht für alle“. Ein anderer Grund sind die unerwartet großen Schwierigkeiten, die im Aufgabenfeld des interreligiösen Lernens aufgetreten sind.

Exemplarische Aufgabe: interreligiöses Lernen

Mit der sogenannten „Multi-Faith Religious Education“ und dem „Religionsunterricht für alle“ sind große Hoffnungen für das interreligiöse Lernen verbunden gewesen. Auf Seiten der evangelischen wie der katholischen Religionspädagogik hat es immer wieder Stimmen gegeben, die den konfessionellen Religionsunterricht, wie ihn die beiden großen christlichen Religionsgemeinschaften in Deutschland zuletzt Mitte der 1990er Jahre weiterhin für verbindlich erklärt hatten, als Hindernis für ein nachhaltiges Differenzlernen im Bereich von Interkulturalität und Interreligiosität beurteilten. Auf katholischer Seite hat vor allem Norbert Mette, auf evangelischer Seite Barbara Asbrand den Vorwurf erhoben, der konfessionelle Religionsunterricht leite nicht zur angemessenen Fremdwahrnehmung und zum Umgang mit Alterität an, sondern produziere vielmehr durch seine Aufteilung in konfessionelle Lerngruppen Fremde und Differenz¹⁹. So behauptete Asbrand, die frühe Trennung von Kindern in verschiedene konfessionelle Lerngruppen fördere „ethnische bzw. nationalistische Identitätszuschreibungen, die im Gegensatz stehen zu den pädagogischen Bemühungen, das Zusammenleben der Kinder unterschiedlicher kultureller Prägung zu fördern“²⁰. Ihr ist von Seiten anderer evangelischer Religionspädagogen entsprechend heftig widersprochen worden. So fragt der Tübinger Religionspädagoge Friedrich Schweitzer empört, „ob hier nicht beim Religionsunterricht Versäumnisse der sonstigen schulischen Arbeit zu Tage treten, die dann – in merkwürdiger Wendung – in einen Vorwurf an den Religionsunterricht als Sündenbock umgemünzt werden“²¹.

Asbrand selber hat nun als Gegenmodell zum konfessionellen Religionsunterricht einen interreligiösen „Religionsunterricht vom Kind aus“ projiziert, den sie im Rahmen einer Forschungsarbeit durchgeführt und evaluiert hat. Ihr Ansatz orientiert sich stark am oben skizzierten Hamburger Modell eines „Religionsunterrichts für alle“ und zeigt die gleiche strukturelle Problemstellung: Beide Modelle weisen entweder den Lehrenden eine kaum zu schulternde religionswissenschaftliche Kompetenz oder aber den Kindern „als Experten“ eine nicht zu bewältigende Rolle zu. So hat zum Beispiel der Hamburger Religionspädagoge Horst F. Rupp in seinen jüngsten Anmerkungen zum Hamburger Modell auf das „Problem einer adäquaten Lehrerbildung für das Fach“²² hingewiesen. Barbara

Asbrand muß in der Auswertung ihres Modellversuchs „Religionsunterricht für alle“ konstatieren, daß religiös agierende muslimische Schülerinnen und Schüler „wegen ihrer muslimischen Identität in eine Sonderrolle geraten“. Sie gibt deshalb zu bedenken:

„Im Religionsunterricht und in einer Unterrichtsstruktur, in der Kinder als religiöse Menschen agieren, kann die Lehrerin auch durch eine aktive Unterrichtsgestaltung nicht vermeiden, daß die religiös erzogenen Kinder in die Rolle der ExpertInnen geraten. ... Die Sonderrolle der religiösen, insbesondere der muslimischen Kinder scheint unvermeidbar im interreligiösen Religionsunterricht.“²³

Diese Sonderrolle führt aber zu Ausgrenzung und Desintegration, was den Zielen jedes Religionsunterrichts wohl diametral entgegensteht. Bernhard Dressler, evangelischer Religionspädagoge in Marburg, hat jüngst sehr treffend formuliert, ein in dieser Weise „dialogisch“ konzipierter Religionsunterricht setze auf Seiten der Schülerinnen und Schüler voraus, was er eigentlich erst in seinen Lernzielen erreichen wolle, nämlich die „Dialogfähigkeit“ in Sachen Religion: „Religionsunterricht für alle“ akzeptiere „interreligiöses Lernen nur unter Voraussetzungen, die allenfalls ein *mögliches Resultat* interreligiöser Lernprozesse sein können“²⁴.

Welche Aufgaben und Organisationsformen ergeben sich daraus aber für den Religionsunterricht? Friedrich Schweitzer schlägt einen Mittelweg zwischen dem „katholischen“ Beheimatungsmodell und dem „Hamburger“ Dialogmodell ein:

„Da Kinder von früh auf anderen Kindern mit einer anderen oder auch keiner Religionszugehörigkeit begegnen, brauchen sie immer auch eine Begleitung im Sinne von *Verständigung*. Da Kinder zugleich aber auch noch nicht über eine religiöse Identität verfügen ..., brauchen sie zugleich Möglichkeiten zu einer solchen *Identitätsbildung*.“²⁵

Deshalb entwickelt Schweitzer die Auffassung, daß „Identitätsbildung und Verständigung bzw., um es mit den eher katholischen Begriffen zu sagen, Beheimatung und Begegnung miteinander verschränkt und parallel unterstützt werden müssen“²⁶. Fünf Punkte sind nach Schweitzer von grundlegender Bedeutung für die Verschränkung und Beheimatung im Religionsunterricht:

Religionsunterricht muß Kindern helfen, die Bedeutung von Konfessions- und Religionszugehörigkeit im Zug der Welterschließung verstehen zu helfen und die Frage nach der eigenen Zugehörigkeit zu beantworten²⁷.

Weil die Klärung von eigener Zugehörigkeit nicht in ausschließlich abstrakter Weise geschieht, sondern über Identifikation mit Erwachsenen, muß der Religionsunterricht identifikatorische Sozialerfahrungen über Erwachsene, die als Beziehungsfiguren dienen, ermöglichen²⁸.

Auch bereits im Grundschulalter haben Kinder ein untrügliches Gespür für die Kenntnisse und Kompetenzen ihrer Lehrer und Lehrerinnen. Sie können sehr wohl erkennen, daß sich die einen im katholischen Bereich, die anderen im evangelischen

besser auskennen. Folglich haben Kinder „ein Recht auf einen Religionsunterricht, der ihnen Religion mit größtmöglicher Kompetenz“²⁹ vorstellt.

Kinder brauchen einen Religionsunterricht, der sie zu einem wertschätzenden Umgang mit kulturell und religiös anders geprägten Kindern befähigt³⁰.

Konfessionelle Kooperation, die sich im gemeinsamen Unterricht katholischer wie evangelischer Lehrer und Lehrerinnen – zum Beispiel als Team-Teaching – ausdrückt, gewährleistet, daß Sachkenntnis, Begegnung wie begleitende Beobachtung in angemessener Form zur Verfügung stehen³¹.

Ein so konzipierter und entsprechend organisierter konfessioneller und konfessionell-kooperativer Religionsunterricht kann gewährleisten, daß Kinder und Jugendliche eine Identität finden, aufgrund derer sie zu angemessener Fremd- und Differenzwahrnehmung fähig und zu einem entsprechenden Umgang mit dem Fremden und Anderen willens sind.³²

Vom Differenzlernen zum „Diversity management“

Der angemessene Umgang mit Differenzen, mit Alterität und mit Fremdheit ist nicht nur eine elementare Notwendigkeit für den Zusammenhalt und die Zukunftsfähigkeit unserer Gesellschaft, er ist auch mit Blick auf die Globalisierung mit all ihren Effekten eine unverzichtbare Kompetenz im sozialen wie im ökonomischen Bereich. Hier heißt die pädagogische Bearbeitung dieser Aufgabe nicht mehr „Differenzlernen“, sondern „Diversity management“; verantwortlich ist jetzt nicht mehr die Schulpädagogik, sondern die betriebliche Andragogik, modern gesprochen: die Personalentwicklung. Im Kontext international vernetzter und transnational ausgerichteter Großkonzerne gehört es zu den alltäglichen Anforderungen an Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im interkulturellen Kontext – und dazu gehört maßgeblich ja auch die interreligiöse Dimension – mit Alterität und Differenz umzugehen.

Doch unabhängig von allen Funktionalismen sollte im Blick behalten werden, daß der angemessene Umgang mit dem Fremden zuallererst seiner unaufgebbaren und unverfügbaren Würde als Mensch geschuldet ist: Auch das ist ein Beitrag der jüdischen wie christlichen Religion zur Kultur eines Staates, der jeden Tag neu von den Grundlagen zehrt, die er selbst nicht gelegt hat.

ANMERKUNGEN

¹ J. Ratzinger, Predigt in der Heiligen Messe „Pro Eligendo Romano Pontifice“, in: Der Anfang. Papst Benedikt XVI. Joseph Ratzinger. Predigten u. Ansprachen. April/Mai 2005 (VApSt 168, Bonn 2005) 12–16, 14.

² Vgl. J. Ratzinger, Werte in Zeiten des Umbruchs. Die Herausforderungen der Zukunft bestehen (Freiburg 2005) 51.

³ Ebd. 49. ⁴ Ebd. 50f.

⁵ E.-W. Böckenförde, *Recht, Staat, Freiheit. Studien zur Rechtsphilosophie, Staatstheorie u. Verfassungsgeschichte* (Frankfurt 1991) 113.

⁶ Ratzinger (A. 1) 14. ⁷ Vgl. Ratzinger (A. 2) 64. ⁸ Ebd.

⁹ J. Habermas, *Glaube u. Wissen. Rede zur Verleihung des Friedenspreises am 14. 10. 2001*, in: FAZ, 15. 10. 2001.

¹⁰ Vgl. B. Ulrich, *Glauben oder eifern. Amerikas unheimliche Religiosität fordert das liberale Christentum in Europa heraus*, in: *Die Zeit*, 11. 11. 2004.

¹¹ Ich beziehe mich hier exemplarisch auf H. Blankertz, *Die Geschichte der Pädagogik* (Wetzlar 1982) u. ausführlich H. Meyer, *Schulpädagogik*, Bd. 1 (Berlin 1997).

¹² Vgl. H. v. Hentig, *Den Menschen stärken, die Sachen klären. Ein Plädoyer für die Wiederherstellung der Aufklärung* (Stuttgart 1985).

¹³ Vgl. PISA 2000. *Basiskompetenzen von Schülerinnen u. Schülern im internationalen Vergleich*, hg. v. J. Baumert u. a. (Opladen 2001).

¹⁴ Vgl. D. Martin, *Europa u. Amerika. Säkularisierung oder Vervielfältigung der Christenheit – Zwei Ausnahmen u. keine Regel*, in: *Das Europa der Religionen. Ein Kontinent zwischen Säkularisation u. Fundamentalismus*, hg. v. O. Kallscheuer (Frankfurt 1996) 161–180.

¹⁵ So auch E. Nordhofen, *Plädoyer für einen konfessionellen Religionsunterricht*, in: *KatBl* 123 (1998), 37–43, hier 42f..

¹⁶ Vgl. Art. 140 GG und Art. 137 Abs. 1 Weimarer Reichsverfassung: „Es besteht keine Staatskirche.“

¹⁷ Vgl. J. Hull, *Religionsunterricht u. Muslime in England. Entwicklungen u. Grundsätze*, in: *Religion, Ethik, Schule. Bildungspolitische Perspektiven in der pluralen Gesellschaft*, hg. v. C. T. Scheilke u. F. Schweitzer (Münster 1999) 327–342.

¹⁸ Vgl. Konkordat Hamburg fast fertig, in: *Radio Vatikan*, 27. 9. 2005: www.oecumene.radiovaticana.org/ted/Articolo.asp?id=50271

¹⁹ Vgl. B. Asbrand, *Zusammen Leben u. Lernen im Religionsunterricht. Eine empirische Studie zur grundschulpädagogischen Konzeption eines interreligiösen Religionsunterrichts im Klassenverband der Grundschule* (Frankfurt 2000); N. Mette, *Begegnung mit dem Fremden. Aufgabe des Religionsunterrichts*, in: *Religion in der Schule? Projekte – Programme – Perspektiven*, hg. v. R. Göllner u. B. Trocholepczy (Freiburg 1995) 118–130.

²⁰ Asbrand (A. 19) 11f.

²¹ F. Schweitzer, *Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht. Die Perspektive der Kinder*, in: *Wahrheit u. Dialog. Theologische Grundlagen u. Impulse gegenwärtiger Religionspädagogik*, hg. v. W. Weiße (Münster 2002) 107–119, 113f.

²² H. F. Rupp, „Religionsunterricht für alle in evangelischer Verantwortung und ökumenischer Offenheit“ – was soll u. kann dies heißen, in: *Wahrheit u. Dialog* (A. 21) 153–166, 160. Auch J. M. Hull räumt die Problematik adäquater theologischer Lehrerbildung ein. Er beobachtet vor allem den Rückzug der kirchlich verorteten Theologie aus der englischen Multi-Faith-Religious-Education – eine Entwicklung, die gerade die deutschen Vertreter des „Religionsunterricht für alle“ bedenken sollten: J. M. Hull, *Der Segen der Säkularität. Religionspädagogik in England u. Wales*, in: *Wahrheit u. Dialog* (A. 21) 167–179, 176f.

²³ Asbrand (A. 19) 173.

²⁴ B. Dressler, *Interreligiöses Lernen – Alter Wein in neuen Schläuchen? Einwürfe in eine stagnierende Debatte*, in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 55 (2003) 113–124, 117.

²⁵ Schweitzer (A. 21) 115.

²⁶ Ebd. ²⁷ Ebd. 116. ²⁸ Ebd. ²⁹ Ebd. ³⁰ Ebd. 117. ³¹ Ebd.

³² Vgl. den entsprechenden Ansatz in C. P. Sajak, *Das Fremde als Gabe begreifen. Auf dem Weg zu einer Didaktik der Religionen aus katholischer Perspektive* (Münster 2005).