

## Die öffentliche Schule als religionspädagogischer Horizont

Wer denk-würdige Stationen der Religionspädagogik in Geschichte und Gegenwart abschreitet, stößt auf zahlreiche Denk-Mäler, deren Analyse eine kognitive Aufreizung im Sinne des *aufklärenden Denk 'mal!* zu Tage fördert, er stößt aber auch auf ebenso zahlreiche, denen eine gefühlsmäßige Aufwallung im Sinne einer *aufwärmenden Andacht!* inhäriert. Der Rhythmus von *Glaube* und *Verstehen*, von *Emotion* und *Abstraktion*, von *Vertrauen* und *Vernunft* gründet die religiös-christlichen Vermittlungs- und Transformationsprozesse, die in den religionspädagogischen Denkmälern in ihren elementaren, oft kristallinklaren, meist aber lebensvoll gemischten Strukturen zu Tage treten. Die Spannung von *Denk 'mal* und *Andacht* wird in den glücklichsten Gestaltungen zu einer Balance in zweiter Naivität potenziert, in den weniger glücklichen zu einem einseitigen Gefälle (sei es hinunter in die erste Naivität, sei es hinauf in losgelöste Distanz) depotenziert. Viele *Sach*-Verhalte und *Menschen*-Haltungen werden natürlich erst durch die religionspädagogische Reflexion, Wertung und Konzeptionierung in die eine oder andere Richtung getrieben und dann entsprechend paradigmatisch konstituiert: Der wissenschaftliche Streit kann beginnen ... Wenn nun neuerdings und nuanciert der religionspädagogische *Zielhorizont der Andacht* wieder einmal avisiert wird in seiner Konzentration auf „Gebet“ und „Gesegnet-Werden/Segnen“<sup>1</sup> (um nur ein Beispiel aus dem anschwellenden Chor kirchlich-konfessioneller Verengung der Religionspädagogik zu nennen), dann spätestens ist die Zeit reif – um der Balance in zweiter Naivität willen! –, den *Zielhorizont des Denk 'mal* aufzufalten, gerade weil es – gegen alle religionssoziologisch und religionswissenschaftlich selbstgenügsam und absolut sich gebärdende Religionspädagogik – um eine Religionspädagogik mit Substanz gehen soll, um grundlegende inhaltliche Bestimmungsversuche des religionspädagogisch relevanten Handelns.

Wir wollen am Beispiel der öffentlichen Schule einiges in Erinnerung rufen, um sodann einiges zur Ver-äußerung freizugeben, was für die Religionspädagogik in Bezug auf die öffentliche Schule als religionspädagogischem Horizont dienlich sein könnte, um religionspädagogisch wärmend zu klären und aufklärend zu wärmen.

<sup>1</sup> Grethlein, Chr.: Religionspädagogik ohne Inhalt? Oder: Was muss ein Mensch lernen, um als Christ leben zu können? In: ZThK Bd. 100 (2003), 118–145.

## 1. Der Nullpunkt

„Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates.“ – so heißt es in Art 7, I unseres Grundgesetzes. Die Religionspädagogik hat sich nie leicht getan mit diesem *Absatz eins*, der auf ganz schlichte Weise den Horizont der heutigen öffentlichen Schule markiert: „Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates.“

Liebenswert war und ist der Religionspädagogik höchstens *Absatz drei* des gleichen Artikels, der bekanntlich den Religionsunterricht – ein „ordentliches Lehrfach“ – als einziges schulisches Fach grundgesetzlich garantiert. Mit dieser rechtspositivistischen Bestandssicherung konnte man leben – gerade auch dann, wenn man sie mit dialektischer Attitüde eigentlich verwarf. Und weil dieser solchermaßen eröffnete Korridor „unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes“ „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ zu gestalten ist, blieb genügend autonomer, oft genuin kirchlicher Spielraum, um die wechselnden religionspädagogischen Ansätze für einen Religionsunterricht an der öffentlichen Schule in Anschlag zu bringen. Auf die öffentliche Schule als religionspädagogischem Horizont brauchte man da nicht unbedingt Rücksicht nehmen. Modelle wie „Kirche in der Schule“ aus den Zeiten der evangelischen Unterweisung oder das Konzept eines sog. therapeutischen RU aus den 70er Jahren mit seinem sozialpsychologischen Seel-Sorge-Konzept oder auch gewisse gegenwärtige Tendenzen der Verschränkung von liturgischem Leben und schulischem Lernen mit dem Anspruch unmittelbarer Einübung von Glaubensauthentizität (neuerdings hübsch maskiert hinter hehren Standard-Dimensionen wie Partizipation) zeugen von Möglichkeiten der Ausblendung einer öffentlichen Schule, einer Schule unter der Aufsicht des Staates.

Andere Horizonte wurden und werden avisiert und fokussiert: das Wort Gottes, unter das man sich zu richten habe (= Unterricht); die Schüler, deren subjektive religiöse Bedürfnisse man zu befriedigen habe; die biblische Überlieferung, die existential verengt zu exegetisieren oder existentiell geweitet, also problemorientiert zu elementarisieren sei. Theologische oder pädagogische Motive dominieren – oft ziemlich alternativlos in absoluter Gebärde oder in kokett beanspruchter christlicher Narrenfreiheit.

## 2. Das Identitätsparadigma

Öffentliche Schule als religionspädagogischer Horizont – vor 1918 wäre diese Themenstellung freudig bejaht worden, ja sie hätte ob ihrer Selbstverständlichkeit kaum kontroverses wissenschaftliches Interesse der damals noch Katechetik genannten Disziplin innerhalb der Theologie hervorgerufen.

Denn Schule stand – nicht nur in Deutschland – mindestens 1000 Jahre unter der ‚öffentlichen‘ Obhut der Kirche, Bildung erwuchs aus dem ‚Schoß der Kirche‘. Als etwa 150 Jahre vor Karl dem Großen die seit der Antike noch existierenden privaten städtischen und kaiserlichen Grammatik-, Rhetorik- und Hochschulen endgültig zusammenbrachen, etablierten sich sowohl Kloster- und Ordenschulen als auch Dom-, Stifts- und Pfarrschulen. Sie alle wollten das Gold und Silber den Heiden entreißen zur Verkündigung des Evangeliums, wie es Augustinus bildhaft zum Ausdruck bringt. Sie alle holten so christliche Bildung, die bislang nur privat, in den Familien oder in den Gemeinden vollzogen wurde, in die ‚öffentliche‘ Schule hinein und verbanden sie mit der Vermittlung der antiken *septem artes liberales*. Mit den neuen bürgerlichen Bedürfnissen entstanden zwar auch die sog. Stadtschulen unter der Hoheit des jeweiligen Magistrats, doch unterschieden sich deren Lehrpläne nicht oder kaum von denen der kirchlichen Schulen – die *Ein-Bildung* in eine religiös-theozentrische Weltordnung stand im (christlichen) Mittelpunkt!

Eine tendenzielle Säkularisation und Ausdifferenzierung der öffentlichen Schulen begann erst mit der Reformation und ihrer gnadenlosen Kritik an den weiterhin bestehenden Kirchenschulen. Doch der Aufruf nicht nur Luthers und Melanchthons an „die Ratsherren aller Städte deutschen Landes, dass sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen“ schloss selbstverständlich die Pflege und Vermittlung von Religion und Religiosität mit ein.

Die Konstruktion solcherart öffentlicher Schule, sei es nun Stadt- oder Küsterschule, war spätestens seit dem Westfälischen Frieden von 1648 diejenige, die bis 1918 exklusiv in Geltung blieb: die öffentlich-administrative Organisation von Schule stand je nach landesherrlichem Kirchenregiment unter *evangelischer oder katholischer Schulaufsicht*.

Die *Konfessionsschulen* waren Ausdruck und Gestalt der öffentlichen Schule. Das Schulleben war vom jeweiligen konfessionellen Glaubensbekenntnis durchformt.

*Materiell* mag das im 19. Jahrhundert allmählich diffundieren, wie die Reaktionen zeigen etwa auf konfessionelle Mischungen in der Bevölkerung (immer noch vorbildhaft leitkulturell leuchtend: die badischen Simultanschulen) oder die Reaktionen auf religionskritische, humanistische und naturwissenschaftliche Strömungen interessierter Kreise (höheres Schulwesen).

*Formal* aber blieb es dabei: Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht beider Kirchen. Das Verhältnis wird durch das Identitätsparadigma geprägt.

## 3. Das hegemoniale Paradigma

Und dann die tiefe Zäsur nach 1918: „Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates.“ So wurde es festgeschrieben in Artikel 146 der Weimarer Reichsverfassung von 1919, der ersten demokratischen Verfassung auf deutschem Boden, wörtlich dann übernommen 1949 im Artikel 7 unseres Grundgesetzes.

Das schlug im wahrsten Sinne des Wortes bei den Kirchen und den religionspädagogischen Gremien wie eine Bombe ein, die bereits durch die sog. November-Erlasse von 1918 gezündet worden war. U.a. hatte der Preußische Minister für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung in seinem „Erlass über den Religionsunterricht“ unmissverständlich eine *scharfe Trennung* zwischen kirchlichem und staatlichem Einfluss auf die Schule bestimmt, um, wie es hieß, „die größten Übel nunmehr auszurotten“<sup>2</sup>.

Man kann sich – historisch betrachtet – sehr gut vorstellen, wie diese allererste, religionspädagogisch höchst bedeutsame Bestimmung der neuen Regierung eine dem Kulturkampf unter Bismarck vergleichbare Stimmung hervorrief und *die distanzierte Haltung* vieler Christen und Religionspädagogen zur öffentlichen Schule in der Weimarer Republik für die Zukunft (und in vielen kirchlichen, schulisch eher unbelegten Kreisen bis heute!) maßgeblich bestimmte (auch wenn nationalsozialistische und sozialistische Diktaturen auf deutschem Boden noch einmal eine besondere Verhältnisbestimmung zur öffentlichen Schule notwendig machten).

<sup>2</sup> Abgedruckt in: Müller-Rolli, S.: *Evangelische Schulpolitik in Deutschland 1918–1958. Dokumente und Darstellung*. Göttingen 1999, 65–67, hier 65.

Die Aufhebung einer Staatskirche bedeutete in der damaligen Perspektive ein gefährliches Bedrohungspotential:<sup>3</sup>

1. Der *Damm ist endgültig gebrochen* gegen die säkulare und weltanschaulich plurale Flut der Zeit, wie ihn die ‚öffentliche‘ Schule (angeblich) bisher noch gebildet hatte!
2. Die ehemals feste Wahrheitsbindung der Schule wird durch die sog. Pilatusfrage ersetzt, die autoritative *Behauptung von Wahrheit* also durch die in Beziehung setzende, relativierende *Frage nach der Wahrheit* verweicht und verweltlicht!
3. Das nun auch für Bildung und Erziehung etablierte *Recht auf Religionsfreiheit* ist im Kern doch nichts anderes als ein bloßes Kampfmittel gegen die Religion, das zu *denunzieren* ist!

Noch im Dezember 1918 (einen Tag vor der Heiligen Nacht!) startet der evangelische Schulreferent Oberkirchenrat Otto Dibelius einen Kampfauf Ruf „Für die christliche Schule!“, der die Elternschaft durch eine Petitionsaktion mit nahezu sieben Millionen Unterschriften mobilisieren kann, entflammt durch die Schlussworte: „Wir erheben den alten Kreuzfahrerruf: ‚Gott will es! Gott will es!‘ Es gilt nicht uns und unserer Sache! Es geht um die Königsherrschaft Jesu im deutschen Volk! Kein evangelischer Christ wird zurückbleiben in diesem Kampf! Und der Sieg – der Sieg wird unser sein!“<sup>4</sup>

Überdeutlich wird hier *ein neues Paradigma*, das die Religionspädagogik gegenüber dem Horizont der öffentlichen Schule prägen kann: das hegemoniale Paradigma.

Man versucht eine konfessionelle Erziehungsschule für eine christliche Einheitskultur der Gesamtgesellschaft zu etablieren, insofern alle Bildung und Erziehung in der Schule nur auf der Grundlage einer bestimmten *geschlossenen* Lebensgesinnung möglich sei.

Evangelischerseits muss diese sich der Welt des Evangeliumsglaubens *unterordnen*, wie Dibelius in seiner Schrift „Die evangelische Erziehungsschule“<sup>5</sup> ausführt. Katholischerseits muss diese Lebensgesinnung

3 Vgl. Heckel, M.: „In Verantwortung vor Gott und den Menschen ...“ – Staatskirchenrecht und Kulturverfassung des Grundgesetzes 1949–1989. In: 40 Jahre Bundesrepublik Deutschland. 40 Jahre Rechtsentwicklung. Ringvorlesung der Juristischen Fakultät der Universität Tübingen 1989, hg. von Nörr, K.W. Tübingen 1990, 1–26, vor allem 7ff.

4 Abgedruckt in Müller-Rolli, a.a.O., 67–71, hier 71.

5 Dibelius, O.: Die evangelische Erziehungsschule: Ideal und Praxis. Hamburg 1920.

im übernatürlichen Recht der Kirche und ihres unfehlbaren Lehramtes verankert sein, wie Papst Pius IX. in seinem „Rundschreiben über die christliche Erziehung der Jugend“<sup>6</sup> verlautbaren lässt.

Heutzutage verstecken sich solch hegemoniale Kolonisationsansprüche höchstens noch – nicht immer dezent verklauusliert – in Entwürfen *zum Religionsunterricht*, nicht mehr *gegenüber der Schule an sich*.

Denn schulpolitisch blieb es dabei (trotz aller Märtyrerrhetorik): Alle Schulen stehen unter der Aufsicht des Staates, selbst wenn in einem Kompromiss von 1919 immerhin zugestanden wurde, dass auf *besonderen* Antrag der Eltern eine *öffentliche* Schule auch konfessionell oder unter einer bestimmten Weltanschauung geführt werden kann.<sup>7</sup> Heutzutage ist solches allerdings – faktisch gesehen – ausschließlich in privater, nicht-öffentlicher Trägerschaft zu verzeichnen.

Einer der ganz wenigen, der sich bereits im Januar 1919 auch andere religionspädagogische Paradigmen als das hegemoniale Paradigma im Umgang mit der öffentlichen Schule vorstellen konnte, war der – in dieser Beziehung leider völlig ungehört gebliebene – systematische Theologe Ernst Troeltsch: „Es beginnt“ – schreibt er in seinem Aufsatz ‚Der Religionsunterricht und die Trennung von Staat und Kirche‘ – „nicht eine Periode endlich klarer und radikaler Doktrinen und Ordnungen, sondern eine solche des Experiments“, das „Respekt vor dem religiösen Gewissen und Abwehr religiösen Zwanges“ zugleich in schulischer Bildung und Erziehung bedeutet. Selbstverständlich stehe man dabei vor einem „Gipfel der Verwicklungen“, vor einer „Quadratur des Kreises“, denn es gelte zu erkennen, dass „in weiten Kreisen der Bevölkerung die Christlichkeit selber ganz verschwunden, teils in kirchlich ganz fernliegende Formen übergegangen ist“ und „dass mit der modernen Wissenschaft und Kunst Ideen- und Gefühlsmächte sich festgesetzt haben, die mit der christlichen Ideenwelt zwar zusammenhängen, aber doch mindestens von ihrer kirchlichen Gestalt und Bedeutung weit abgerückt sind.“<sup>8</sup>

Auf was genau aber müssen sich die von Troeltsch damals vergeblich geforderten religionspädagogischen Experimente eigentlich beziehen?

6 Von 1929.

7 Vgl. Weimarer Reichsverfassung Art. 146 und 147. und GG Art 7 (4) und (5).

8 Troeltsch, E.: Der Religionsunterricht und die Trennung von Staat und Kirche. In: Thimme, Fr./Rolffs, E.: Revolution und Kirche. Zur Neuordnung des Kirchenwesens im deutschen Volksstaat. Berlin 1919, 301–325, hier 324f. und 329.

Was bedeutet die *Staatsaufsicht* der öffentlichen Schule für deren religiöse Dimension? Ist die Schule wirklich außerhalb des Religionsunterrichts nurmehr eine rein weltliche Schule?

#### 4. Rechtskulturelle Grundlagen

Man tut gut daran, zur exakten Bestimmung der öffentlichen Schule und ihrer Erziehungs- und Bildungsziele einen Blick auf das sog. *Staatskirchenrecht* zu werfen und es in seiner seit der Weimarer Reichsverfassung bis heute gültigen Struktur als *grundlegenden* Ausdruck der Kulturverfassung unseres Staates zu lesen.

Dann ergibt sich *die alles entscheidende Einsicht*, dass das Verbot einer Staatskirche in viel strengere Sinne zu Koordination und Kooperation zwischen Staat und Kirchen bzw. anderen Religionsgemeinschaften *mit öffentlichen Ausstrahlungsprinzipien bis hinein in die Schule* verpflichtet, als dies vor 1919 in dieser Differenziertheit überhaupt vorstellbar war.

*Denn*: Der „freiheitliche, säkularisierte Staat“, auch der über die Schule Aufsicht führende Staat, „lebt von Voraussetzungen, die er selbst nicht garantieren kann“, ohne seine Freiheitlichkeit in Frage zu stellen. – wie der Verfassungsrechtler Böckenförde die wahre Spitze unserer gesamten Kulturverfassung in unnachahmlicher Prägnanz und religionspädagogischer Popularität auf den Punkt bringt.<sup>9</sup>

Der Staat ist insofern zwar *religiös neutral*, aber er kann und darf *nicht religiös indifferent* sein, er kann und darf auf die religiöse Dimension nicht verzichten.

Der Staat schafft einen *formalen* Rahmen, um eine gleichmäßige Entfaltungsfreiheit paritätisch akzeptierter verschiedener Religionsgemeinschaften zu garantieren. Dabei ist er sogar *bundesverfassungsgerichtlich* verpflichtet, auf eine jeweilige inhaltlich-religiöse *Ausfüllung* zu achten – und zwar überall dort, wo Religionsgemeinschaften ihrem Proprium entsprechend *öffentliche Ausstrahlung und Wirksamkeit* beanspruchen und sich nicht nur ins Ghetto privater Beliebigkeit zurückziehen.<sup>10</sup>

9 Böckenförde, E.-W.: Die Entstehung des Staates als Vorgang der Säkularisation. In: Säkularisation und Utopie. Ebracher Studien. Ernst Forsthoff zum 65. Geburtstag. Stuttgart u.a. 1967, 75–94, hier 93.

10 In der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts hat diese staatskirchenrechtliche Auffassung von der „Ausstrahlungswirkung“ der Religionen ihren die weitere Diskussion maßgeblich bestimmenden Ausgang im sog. „Lumpensammlerurteil“ genommen, das zurückgeht auf eine „Aktion Rumpelkammer“ im Jahre 1965, mit

Selbst einem religionsstatistischen Argument gegenüber (nach dem Motto: *Wer ist denn heutzutage etwa unter der Schülerschaft überhaupt noch Christ?*) muss der Staat das Grundrecht auf Religionsfreiheit nach Art. 4 schützend dem Bildungsgang an der öffentlichen Schule integrieren. Denn so sehr er die *negative* Religionsfreiheit *von* Religion zu beachten hat, sowenig darf er die *positive* Religionsfreiheit *zu* Religion einem religionsfeindlichen Klima in der Schule opfern.

Der Staat begrenzt sich selbst! Und das merkt man bis hinein in die Formulierungen der Erziehungs- und Bildungsziele der öffentlichen Schulen aller Bundesländer in Deutschland. So heißt es etwa an prominenter Stelle in der Landesverfassung von Baden-Württemberg im Artikel 12 (1): „Die Jugend ist in der Ehrfurcht vor Gott, *im Geiste der christlichen Nächstenliebe*, zur Brüderlichkeit aller Menschen und zur Friedensliebe, [...] und zu freiheitlicher demokratischer Gesinnung zu erziehen.“ Im niedersächsischen Schulgesetz §2 steht explizit: „Die Schule soll [...] die Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler *auf der Grundlage des Christentums*, des europäischen Humanismus und der Ideen der liberalen, demokratischen und sozialen Freiheitsbewegungen weiterentwickeln“ und sie u.a. befähigen „religiöse und kulturelle Werte zu erkennen und zu achten.“

der eine Vereinigung der katholischen ländlichen Jugend durch Verkauf von gesammelten Altkleidern, Lumpen und Altpapier Erlöse von mehreren Millionen Mark erzielte, die als Spende in die Entwicklungshilfe flossen. Dabei wurde die Aktion durch sog. „Kanzelwerbung“ unterstützt. Ein Rohstoff-Großhändler des Gebietes, dessen Betrieb durch die Aktion zeitweilig ganz zum Erliegen gekommen war, hatte Klage erhoben und bei seiner Berufung auf Landgerichtsebene Recht bekommen. Die katholische Landjugend hatte daraufhin Verfassungsbeschwerde wegen Verletzung der Art. 2 und 4 GG eingereicht. Durch Entscheid des Bundesverfassungsgerichts am 16. Oktober 1968 wurde die Verfassungsbeschwerde als zulässig erkannt. (Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts, 24. Band, Tübingen 1969, Nr. 19, 236–252) Dabei wurde vor allem abgehoben auf die „Ausstrahlungswirkung des Rechts auf ungestörte Religionsausübung“, das nicht nur die „innere Freiheit“, sondern ebenso die „Freiheit des kultischen Handelns, des Werbens, der Propaganda“ umfasse und nicht nur für einzelne Personen als „Träger des Grundrechts“, sondern ebenso auch für eine ganze „Gemeinschaft“ gelte. (ebd., 247) Mit weit reichenden Konsequenzen wird in diesem Urteil die „Religionsausübung“ nach dem jeweiligen Selbstverständnis der Religions- oder Weltanschauungsgemeinschaft beurteilt, das der weltanschaulich-religiös neutrale Staat zu beachten habe und das im Falle der Evangelischen und Katholischen Kirche „auch die Freiheit zur Entfaltung und Wirksamkeit in der Welt, wie es ihrer religiösen und diakonischen Aufgabe entspricht“, umfasse. (ebd., 248) Bereits in diesem Urteil wird ausdrücklich der Bereich der religiösen Erziehung mit in die öffentliche Ausstrahlungswirkung hineingenommen! (ebd., 246)

„Auf der Grundlage des Christentums ...“ Kann man am Ende nun doch hegemoniale religionspädagogische Ansprüche erheben?

Nimmermehr! Ich greife vor allem auf ein Bundesverfassungsgerichtsurteil zur sog. Christlichen Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg von 1975 zurück.<sup>11</sup>

Das Christentum bildet zwar unter den anderen Religionen in Deutschland einen privilegierten Horizont. Aber wie sich der Staat begrenzt, müssen sich in diesem Falle auch (um nur von diesen zu reden) die beiden christlichen Kirchen bzw. eine entsprechende Religionspädagogik selbst begrenzen und dürfen nicht autoritativ und umstandslos, also indoktrinierend das mit dem Begriff Christentum Umrissene auffüllen.

– Zunächst gilt, dass die erörterte staatskirchenrechtliche Konstruktion mit ihrer rahmenden Ordnung geschichtlich überhaupt erst in *scharfer Auseinandersetzung* mit den christlichen *Konfessionskirchen* entstanden ist. Das aber bedeutet, dass deren inhaltliche Füllungsangebote für den allgemeinen Horizont der öffentlichen Schule weder in konfessioneller Ungebrochenheit noch mit dem jeweiligen Absolutheitsanspruch zu geschehen haben. Staatlich anerkannt wird in erster Linie der prägende „Kultur- und Bildungsauftrag des Christentums“, wie er sich in der abendländischen Geschichte herausgebildet hat“ (52) und wie er sich „auch gegenüber Nichtchristen durch die Geschichte“ (64) und „durch das Fortwirken geschichtlicher Gegebenheiten legitimiert“ im „Mit- und Gegeneinander pluralistischer Kräfte“ (52).

– Sodann gilt – religionspädagogisch mindestens genauso wichtig –, dass alle Indoktrination *verboten* und der Toleranzgedanke für Andersdenkende *geboden* ist.

Ernst Troeltsch hätte diese kulturtheoretische Bestimmung der öffentlichen Schule beflügelt: die europäische Tradition als *plurale* Tradition mit dem *Christentum als Katalysator* eines *demokratischen* Verfassungs- und damit Bildungszieles für die Schule.

## 5. Das paradox-dialektische Paradigma

Die Religionspädagogik jedoch tat sich weiterhin schwer mit der öffentlichen Schule als religionspädagogischem Horizont.

<sup>11</sup> Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts, 41. Band. Tübingen 1976, 29–64. Im Folgenden wird im Text zitiert.

Gewiss, man räumte auf mit dem hegemonialen Paradigma: „Eine Restauration älterer Entwicklungsstufen ist weder erwünscht noch möglich“ heißt es etwa 1951 im bundesweit sehr bedeutsamen „Vorschlag zur Ordnung des Verhältnisses von Schule und Kirche in einem künftigen niedersächsischen Schulgesetz“<sup>12</sup>.

Diese Spur führte dann 1958 zum Wort der Synode der EKD zur Schulfrage mit dem Spitzensatz „Die Kirche ist zu einem freien Dienst an einer freien Schule bereit.“<sup>13</sup>

Was aber bedeutet konkret dieser „freie Dienst“ und auf welche Art „freier Schule“ bezieht er sich?

Der „freie Dienst“ besteht vor allem darin, in christlicher Freiheit und *personalen, nicht institutioneller* Verantwortung als einzelne Lehrerin/als einzelner Lehrer das *Wort Gottes* zu bezeugen und es zu *verkündigen*. Auf dieses sich in der Sprache ereignende Angebot an die Schüler kann letztlich nur mit einem je und jäh erfolgenden *Sprung zum Glauben* geantwortet werden.

Die „freie Schule“ ist die mündig gewordene Schule, die völlig religionsfreie Schule, die rein weltliche Schule, deren eigene möglicherweise selbstmächtige Liberalität jedoch dialektisch durch die christliche Freiheit je und jäh gebrochen werden muss – und sei es um den Preis des Verlustes einer Kommunikationsbasis mit einer durch und durch pluralen Schülerschaft.

Ein solcher Bezug auf die öffentliche Schule wird geprägt durch das paradox-dialektische Paradigma. Auf das Christentum, wie es in den Erziehungs- und Bildungszielen der öffentlichen Schulen so spezifisch eingewoben ist, wollte man sich *sehr prinzipiell nicht* einlassen.

Oskar Hammelsbeck, der spiritus rector des Synodenwortes, spricht distanziert vom „sog. Christentum“, dem das „Eigentliche“, nämlich das „Wort Gottes“ als richtender Maßstab entgegengehalten wird. Mit Karl Barth hält er Religion eh’ für eine Angelegenheit des gottlosen Menschen, ergo will er, dass in der freien Schule „religionslos von der Freiheit“<sup>14</sup> gesprochen wird.

Martin Stallmann sekundiert auf dem Hintergrund der Theologie Bultmanns und fordert, dass eine „Stellungnahme für die historischen

<sup>12</sup> In: Niedersächsische Lehrerzeitung, 2 (1951), 16, 1–8, hier 4.

<sup>13</sup> Vgl. EKD: Bildung und Erziehung (Die Denkschriften der EKD, Bd. 4/1). Hannover 1987, 38.

<sup>14</sup> Hammelsbeck, O.: „Die Kirche ist zu einem freien Dienst an einer freien Schule bereit“ In: Neue Deutsche Schule, Sonderbeilage 1958, 14/15, 1–16, hier 10.

Werte des Christentums“ in der Schule „nicht im Namen des christlichen Glaubens“<sup>15</sup> erfolgen dürfe; alle schulischen Bildungsbemühungen seien durch den radikal-kerygmatischen Ansatz ihrer pseudoreligiösen Säkularisationen zu entkleiden.

Sehr hellsichtig und zukunftsweisend hat der erfahrene Schulmann und Religionspädagoge Hans Stock schon 1965 gefragt: „Kann es von dieser Basis aus überhaupt eine Art Einfügung des Christlichen in Unterricht und Erziehung geben? Und was wird aus denen, die diesen paradoxen Glauben an das absolute und nur aktuell zu fassende Wortgeschehen nicht haben können? Aut Christus aut nihil? Ist es haltbar, das Evangelium so grundsätzlich von Vernunft und Erfahrung, damit aber von Einsehbarkeit und wirklichem Verständnis, von geschichtlichen Herkunftsbedingungen und von humanen Voraussetzungen“<sup>16</sup> im schulischen, also alle Fächer betreffenden Kommunikationsprozess abzusetzen?

Die Religionspädagogik damals befand sich in *einer Sackgasse der Vergleichültigung des kulturellen Christentums*, wie diese paradox-dialektische Ausgrenzung des Horizontes der genuin öffentlichen Schule wohl zu resümieren ist.<sup>17</sup>

Meiner Einschätzung nach ist dieses Paradigma für Teile der Religionspädagogik bis heute nicht überwunden!

## 6. Das Auflösungsparadigma

Kann in dieser zugegeben komplexen Konstellation ein Ausweg gefunden werden durch eine religionspädagogische Auflösung in einen allgemeinen Kulturbegriff? Hilft uns also das Auflösungsparadigma weiter?

Der Oldenburger Religionspädagoge Jürgen Heumann versucht genau solches in seinem Entwurf „Vom Religionsunterricht zum Kulturfach“<sup>18</sup> mit der Forderung, die Schulfächer Evangelische und Katholische und gegebenenfalls Muslimische Religionslehre sowie Ethik oder

Philosophie in einem einzigen, alle Bildungselemente gleichermaßen berücksichtigenden, von ihm so genannten „Kulturfach“ für alle Schüler zu integrieren – ähnlich dem Modell LER in Brandenburg und so wie es Gert Otto u.a. seit den 70er Jahren fordern.

Bestechend an Heumanns Vorschlag ist *die positive Berücksichtigung des pluralen weltanschaulichen Horizontes* sowohl unserer demokratischen Gesellschaft als einem Gestaltungsraum menschlicher Freiheit als auch unserer Schülerschaft mit ihrer vernetzten Teilhabe an verschiedensten Teilkulturen.

Sensibel ist sein Vorschlag auch gegenüber der Unmöglichkeit, an der öffentlichen Schule in authentische religiöse Erfahrung einzüben, also letztlich zu indoktrinieren. *Aber:* die grundgesetzlich und in den schulischen Erziehungszielen geradezu erwünschte Auffüllung mit bestimmten, historisch geronnenen *christlichen Inhalten* als strukturellem Ausdruck unserer Kulturverfasstheit bleibt bei Heumann merkwürdig leer. Das beruht m.E. auf seiner *Unterbestimmung des Religionsbegriffes*. Mit dem Ethnologen Clifford Geertz wird Religion eingereiht in die kulturellen Ur-Akte des Menschseins, nämlich das Vakuum zwischen unserer Körpererfahrung und unserem Wissen aufzufüllen mit Symbolen, mit Bezeichnungen.

Damit aber bleibt Heumann in der rein religionswissenschaftlichen Sicht einer *Erfindung* von religiösem Sinn; eine grundsätzlichere theologische Orientierung an *entdecktem, gefundenem* Sinn wird nicht einmal angedeutet. Verräterisch ist denn auch seine Erwägung, die inhaltliche Mitverantwortung der Katholischen Kirche am vom Staat gestalteten „Kulturfach“ *dann* durch rein religionswissenschaftliche Auffüllungen zu ersetzen, wenn die Genannte nicht mitziehen will – ein zutiefst untheologischer Gedanke. Dass es auch evangelischerseits Bedenken geben könnte, Religionspädagogik aufzulösen in ein letztlich maßstabfreies bloßes Wahrnehmen, Bedenken und Kritisieren religiöser Phänomene kann sich Heumann mit seiner religionspädagogischen Phänomenologie gar nicht vorstellen.

Solche religionspädagogische Phänomenologie, wie sie gegenwärtig weit über Heumann hinaus auf dem weiten Feld der Praktischen Theologie geradezu programmatischen Anspruch erhebt, hat zugegebenermaßen eines für sich: Sie schärft den Blick für *Öffentlichkeit*, also den Bezug auf die religiösen Aspekte unserer öffentlichen Gesamtkultur und sie leistet damit tendenziell in der Tat ansatzweise ‚wärmende Aufklärung‘ im *Denk-Mal Schule* statt bloßer *Schul-Andacht* durch Beten und Segnen.

15 Stallmann, M.: Christentum und Schule. Stuttgart 1958, 51.

16 Stock, H.: Die Stimme der Vernunft im Streit um die „Christliche Schule“. In: Theologia Practica, Sonderheft: Schule und Kirche vor den Aufgabe der Erziehung. Hamburg 1965, 60–65, hier 63.

17 Vgl. insgesamt Nipkow, K.E.: Bildung in einer pluralen Welt. Band 2: Religionspädagogik im Pluralismus. Gütersloh 1998, 47–95, vor allem 81–87.

18 Heumann, J.: Vom Religionsunterricht zum Kulturfach – eine Utopie? Gemeinsame Bildungsverantwortung übernehmen. In: Religion heute, 43/ September 2000, 190–197.

Was sie aber *nicht* zu leisten vermag ist *die Gewinnung eines theologischen Kriteriums*, das für die religionspädagogische Arbeit normative Zielsetzungen und Maßgaben bereitstellen könnte, also ‚klärende Wärme‘. In Bezug auf die *öffentliche* Schule bedeutet dieses Defizit aber die große Gefahr einer bloßen religionspädagogischen Verdoppelung allgemeinkultureller Bildungsziele, ohne das verfassungsgemäße *Auffüllungsgebot* mit genuin christlich-theologischen Inhalten in Bezug auf eine plurale Kultur der Gesellschaft und ihrer Schüler zu reflektieren.

### 7. Das Selbstbegrenzungsparadigma

Die Notwendigkeit einer solchen Reflexion, eines solchen *Denkmalgebietes* ja nicht nur die staatlich verordnete *Verfassungsbildung der Schüler*, wie sie an öffentlichen Schulen letztlich seit der Aufklärung zu leisten ist und wie ich sie inhaltlich in meinen Beobachtungen zum heute gültigen Staatskirchenrecht in seinem freiheitlich-demokratischen Geist ausgeführt habe. Solche Reflexion gebietet auch die *Verfassung der heranwachsenden Menschen selbst*, wie sie u.a. auch pädagogisch zu thematisieren ist. Nicht umsonst erheben sich in jüngster Zeit pädagogische, *schulpädagogische* Stimmen, die die Unverzichtbarkeit eines spezifisch religiös verankerten Sinnhorizontes für die öffentliche Schule proklamieren.

Da ist z.B. Hartmut von Hentig. In seinem Buch „Ach, die Werte! Ein öffentliches Bewusstsein von zwiespältigen Aufgaben. Über eine Erziehung für das 21. Jahrhundert“ beschwört er zum einen die öffentliche Schule als *kleine Polis*, in der demokratisches Handeln und Denken zu lernen sei. Aber genau darin sieht er dann auch gegeben, dass es *in* der öffentlichen Schule ermöglicht werden muss, „einen Glauben zu fassen und sein Leben auf ihn zu stellen“ und dass es „einen systematisch herbeigeführten Anlass“ geben muss „über den Ursprung dieser Anschauung, dieser Einstellung zur Welt“ nachzudenken.<sup>19</sup>

Demokratische Bildungsziele verschränken sich in von Hentigs Argumentation nachdrücklich mit der Notwendigkeit auch christlich religiöser Dimensionierung von staatlich normierten Schulen.

Da ist z.B. Neil Postman. In seinem Buch „Keine Götter mehr. Das Ende der Erziehung“ fordert er für die öffentliche Schule in einer säkularen und pluralen Kultur pointiert sinnstiftende Er-

19 Von Hentig, H.: Ach, Die Werte! Über eine Erziehung für das 21. Jahrhundert. München u. Wien 1999, 136.

zählungen (die von ihrer Art her meinem Urteil nach nicht mit Meta-Erzählungen zu verwechseln sind), weil sonst Lernen im wahrsten Sinne des Wortes seinen Grund verliert. Eine seiner fünf vorgestellten pluralitätsrelevanten und differenzlogischen Erzählentwürfe nennt er „Der gefallene Engel“. Was er damit meint, erläutert Postman folgendermaßen: „*Dass wir uns irren können*, ist die Bedeutung des ‚fallen‘ im Bild des Gefallenen Engels. Die Bedeutung des ‚Engels‘ liegt darin, dass wir in der Lage sind, unsere Fehler zu korrigieren, vorausgesetzt wir gehen ohne Hybris, ohne Stolz oder Dogmatismus vor; *vorausgesetzt wir akzeptieren unsere Endlichkeit*“<sup>20</sup>. Die Sünde liegt demnach in unserer *Weigerung, unsere eigenen Annahmen zu überprüfen*, in unserem Glauben an unerschütterliche Autoritäten. Ohne direkte Anleihen bei christlich-theologischen Formulierungen zu machen – etwa der berühmten Definition „Sünde ist Sein-Wollen-wie-Gott“, ist *selbstermächtigte Freiheit* – weist uns der Pädagoge Postman gleichwohl auf eine Spur, die gerade auch die öffentliche Schule mit einem spezifisch christlichen religionspädagogischen Horizont prägen sollte!

Und selbst ein Schulreferent der Württembergischen Landeskirche konnte schon vor knapp 20 Jahren klar und eindeutig diesen Horizont der öffentlichen Schule in seiner Bedeutung für die Religionspädagogik wahrnehmen und dabei auch zumindest implizit christlich-ökumenische Akzente setzen: „Gerade die Abhebung des konfessionell zu erteilenden Religionsunterrichts von dem sonst für alle Kinder gemeinsam zu gebenden Unterricht nach Art. 16 (1) Landesverfassung macht deutlich, dass mit der ‚Grundlage christlicher und abendländischer Bildungs- und Kulturwerte‘ keine dogmatische, dem christlichen Glauben verpflichtete Auslegung festgelegt wird.“<sup>21</sup> Er macht dabei auf sehr eindrückliche und nachvollziehbare Weise deutlich, dass bei der Auseinandersetzung mit dem Christentum in europäischer, kulturtheoretischer und letztlich auch pluralismustheoretischer Hinsicht nicht mehr *ein* Traditionsstrom dogmatisch absolut gesetzt oder entsprechend indoktrinierend vermittelt werden kann.

An solchen und ähnlichen Knotenpunkten der Argumentation erhellt, wie ökumene-eröffnend im interkonfessionellen, interreligiösen und interweltanschaulichen Sinne, wie christentums- und damit plu-

20 Postman, N.: Keine Götter mehr. Das Ende der Erziehung. München 1997, 90.

21 Basse, O.: Kirche und Schule. In: Krichbaum, S. u. a. (Hg.): Eltern – Schule – Beruf, Bd. 1. Villingen 1988, 103–126 und 252–256, hier: 109.

ralitätsrelevant eine Bezugnahme auf die öffentliche Schule sein kann – und es ist noch einmal – leider – sehr nachvollziehbar, dass eine große Phalanx von Religionspädagogen sich nicht klar und eindeutig unter diesen so eröffneten Horizont stellen will.

Welches ist nun das neue Paradigma, das nach allem Er-innern veräußert werden soll?

Ich bin der Überzeugung, dass für eine adäquate Verhältnisbestimmung der Religionspädagogik zur öffentlichen Schule das Paradigma der Selbstbegrenzung seine gestaltende Kraft und wirksame Plausibilität entfalten sollte und dies auch kann.

Dieses Paradigma speist sich einerseits aus dem *Proprium des christlichen Glaubens*, das trinitätstheologisch mit Wolfhart Pannenberg etwa so zu entfalten wäre: Der historische Jesus von Nazareth hat sich in seinen Worten und Taten konsequent von Gott, seinem Vater, unterschieden. Der Vorwurf seiner historischen Gegner lautete: Er macht sich selbst zu Gott. Das bringt Jesus den Tod des Gotteslästerers. Aber das Geschehen der Auferweckung durch Gott selbst bestätigt diesen Jesus in seiner Dynamik der Selbstbegrenzung, er wird gerade deshalb zum Christus in der Einheit mit Gott berufen. Und allen denen, die in seinem Geist sich selbst von Gott unterscheiden, sich selbst begrenzen, wird der Geist des Lebens, der Heilige Geist verheißen.<sup>22</sup>

Dieses Paradigma der Selbstbegrenzung kann andererseits aber auch den *entscheidenden Maßstab bilden für religionspädagogische Gestaltungsaufgaben* bis hinein in konkrete religionsdidaktische Entscheidungen: Und zwar sowohl *im Religionsunterricht* als auch *darüber hinaus* für – Ausstrahlungswirkung! – *die öffentliche Schule* in der Verantwortung eines säkularen, freiheitlich-demokratischen, sich religiös aber gerade deswegen selbstbeschränkenden Staates.

Ich denke dabei erstens an die *Sache*:

- Biblische und problemorientierte Inhalte der christlichen Religion können als *Orientierungswissen* repräsentiert werden, das allem kulturellen *Verfügungswissen* eine letzte Grenze setzt, weil christliches Orientierungswissen selbst unter einem letzten eschatologischen Vorbehalt steht, der die *Freiheit der Menschen durch Begrenzung* befördert.

22 Vgl. Wunderlich, R.: Pluralität als religionspädagogische Herausforderung. Göttingen 1997, 120–147.

Ich denke dabei zweitens an die *Schüler*:

- Überall dort, wo allgemeinkulturelle und plurale Selbstvollzüge von Kindern und Heranwachsenden sich ihrer eigenen Grenzen bewusst sind oder werden, kann der lebensschaffende und freiheitliche Geist Jesu Christi behutsam in Anschlag gebracht werden, der zur *Freiheit der Menschen in Bindung* führt.

Und ich denke dabei drittens an die *Lehrer*:

- Für den pädagogischen Bezug zu den Schülern ergibt sich wie selbstverständlich die begrenzende Maxime des pädagogischen Taktes, also des „Vermögens der Wahrnehmung unwägbarer Verschiedenheiten“ und dem „Respekt vor der anderen Seele und damit die erste und letzte Tugend des menschlichen Herzens“, wie H. Plessner das schon 1924 formuliert und affirmiert hat<sup>23</sup>, um die *Freiheit der Menschen durch Differenz* zu ermöglichen.

## 8. Bilanz und Ausblick

Ich ziehe Bilanz: Insgesamt ergibt sich (er-innernd) für mich,

- dass wir die öffentliche Schule religionspädagogisch längst nicht mehr unter dem *Identitätsparadigma* betrachten können,
- dass das *hegemoniale Paradigma* eine eklatante historische Fehlleistung war,
- dass das *paradox-dialektische Paradigma* die komplexe Konstellation staatlicher Schulaufsicht einseitig binnenkirchlich-theologisch unterlaufen hat,
- dass das *Auflösungsparadigma* theologisch kapituliert.

Religionspädagogik stellt sich (so meine Ver-äußerung) dann wegweisend auf die öffentliche Schule ein, wenn sie die sich selbst begrenzende Kulturverfasstheit der allgemeinen Bildungs- und Erziehungsziele korreliert mit dem sich selbst begrenzenden *Proprium des christlichen Glaubens*!

23 Plessner, H.: Die Logik der Diplomatie. Die Hygiene des Taktes. In: Ders.: Die Grenzen der Gemeinschaft. Eine Kritik des sozialen Radikalismus. Bonn 1924, 87–102, hier: 98.



Am Ende stehen wir vor der öffentlichen Schule als einer religionspädagogisch denk-würdigen Station, als einem *Denk 'mal*, das gerade in seiner Säkularität als staatlich-menschlich-endliche Institution einen wesentlichen Aspekt des christlichen Erbes und seiner Identität verkörpert, der kurz gefasst wohl darin besteht, dass sich Gott als Mensch bildet, damit wir zu wahren Menschen gebildet werden können.<sup>24</sup>

Wird die öffentliche Schule als religionspädagogischer Horizont ernst genommen,

- dann muss gerade im Religionsunterricht der öffentlichen Schule *das Propädeutische* aller christlich-religiösen Bildung und Erziehung fokussiert und mit den Bildungszielen der öffentlichen Schule korreliert werden (und erst, wenn dies gelungen ist, kann man sich dann auch konfessionellen Detailfragen in Gemeinsamkeit und Verschiedenheit und dem interkulturellen und interreligiösen Dialog zuwenden),
- dann bildet *die Probe-Deutung* (Lachmann) durch und mit und in christlichem Glauben das (meinetwegen veräußerlichte) Proprium christlicher Religionspädagogik,
- dann wird konsequent die Perspektive *von außen* eingenommen und eine *Hermeneutik des Nicht-Einverständnisses* (Nipkow) praktiziert,
- dann kann sich die Erstbegegnung mit christlicher Religion in ein erhellendes *Verständnis unseres freiheitlich-demokratischen Rechtsstaates* verwandeln,
- und dann kann *ein kritisches Potential in eine zu etablierende civil religion* eingespeist werden durch die Ausstrahlungswirkung des wärmenden und aufklärenden Potentials der christlichen Religion.

24 Genau an dieser Stelle müsste nun die längst fällige religionspädagogische Rezeption des italienischen Philosophen und Europa-Abgeordneten Gianni Vattimo beginnen, der im „schwachen Denken“ und in der geschichtlichen Weltlichkeit der Postmoderne das entscheidende Realisat des kenotischen, metaphysikkritischen Christentums erkennt gegenüber den starken Strukturen des vorgeblich objektiven Denkens der Moderne. In seiner jüngsten Veröffentlichung „Jenseits des Christentums. Gibt es eine Welt ohne Gott?“ (München 2004) akzentuiert er das Christentum als „Gastfreundschaft“, die zuhören kann, und als „religiöse Grundlegung der Weltlichkeit“ (ebd., 139): kann man sich eine wärmendere, klärendere und aufklärendere Schule bzw. kleine Polis vorstellen?

Um dieses alles zu erreichen, gilt es, ansatzweise die Scheu vor einer Leitbilddebatte abzulegen und sich unter der Voraussetzung grundsätzlicher Ungewissheiten im politischen und gesellschaftlichen Rahmen der Postmoderne in den Leitbilddschungel zu begeben und gerade auch als Religionspädagogen im Modus der Selbstbegrenzung immer wieder neue Schneisen und Lichtungen zu schlagen und so das oftmals geradezu chaotische Gezerre um die öffentliche Schule auf einen erträglichen Umfang zu reduzieren.

Rainer Lachmann, der auch mit diesen Zeilen zu Ehrende, hat über ein Vierteljahrhundert in einer zum Weltkulturerbe zählenden Universitätsstadt geforscht und gelehrt. Was liegt näher, als dem religionspädagogisch akzentuierten Horizont der öffentlichen Schule ein Leitbild zu empfehlen, das über die Denk-Mal-Figur „Weltkulturerbe“ einen Schulraum des kulturellen Gedächtnisses, der nachhaltigen Entwicklung, der konfrontativen Begegnung, der integrativen Gastfreundschaft und einer weltlich-zivilen Rechts-Kultur schafft, die sich – als kleine Polis – ihrer Endlichkeit und Vorläufigkeit bewusst ist und bleibt. Bekanntlich gelten „Einzigartigkeit“, „Authentizität“ und „Integrität“ zu den wichtigsten Kriterien dafür, dass etwas in die Liste des Weltkulturerbes aufgenommen wird; es muss aber auch ein überzeugender Erhaltungsplan vorliegen. „Im vollen Bewusstsein all des Zwiespältigen in der Wirkungsgeschichte des Christentums hat es doch einen erhellenden Sinn, die kulturellen Wirkungen des Christentums in der Metapher des ‚Weltkulturerbes‘ zusammenzufassen“<sup>25</sup> und dieses Weltkulturerbe des Christentums ganz selbstverständlich und unaufgeregt der Bewahrung, Weitergabe und Pflege gerade auch der öffentlichen Schulen anzuvertrauen, so wie andere kulturelle Errungenschaften ebenfalls ihren öffentlichen Platz im schulischen Curriculum zugewiesen bekommen. Dabei geht es eindeutig „nicht nur um museales Bewahren des Ererbten [...] ‚Erben‘ hat es ja immer damit zu tun, Überliefertes für Gegenwart und Zukunft fruchtbar zu machen. Weltkulturerbe ist eher den anvertrauten Talenten zu vergleichen, die richtig gebraucht werden, wenn man mit ihnen wuchert, die aber missbraucht werden, wenn man sie vergräbt“<sup>26</sup> oder in durch und durch binnenkirchlichen Strukturen der Andacht ohne Denk 'mal versteckt. Von daher gesehen möchte ich dafür plädieren, von der

25 Räume der Begegnung. Religion und Kultur in evangelischer Perspektive. Eine Denkschrift der EKD und der VEF. Gütersloh 2002, 72.

26 Ebd., 70.

christlichen Religion her (also mit taktvoller Dezenz!) dem Horizont der öffentlichen Schule das Weltkulturerbe Christentum zu inkulturieren, näherhin das Weltkulturerbe Glaube, Liebe, Hoffnung.<sup>27</sup> Damit könnte der öffentlichen Bildung die Freiheit des Menschen durch Begrenzung, in Bindung und durch Differenz eingeschrieben, in ihr bewahrt und durch sie bewahrt werden; und auch Religionspädagogen sollten dann den Absatz 1 von Artikel 7 GG freudig und offensiv verteidigen können und ihn begreifen als eine der gegenwärtig so sehr vermissten „symbolischen Landschaften“, in welcher der „Gemeinsinn sich inszeniert“, als Hilfe zum Glauben<sup>28</sup>.

27 A.a.O., 72–76.

28 Steffensky, F.: *Das Haus, das die Träume verwandelt*. Würzburg 2000, 23f.