

Rüdiger Funiok

Bildung und Religiosität

Der Mensch braucht eine
umfassende Welt- und Sinndeutung*

Als ich 1970 mein Theologiestudium begann, entschied ich mich (und der zuständige Professor stimmte zu), anstelle der üblichen mündlichen Prüfung in Fundamentaltheologie eine längere Seminararbeit zu schreiben. Ich wählte das Thema „Bildung und Heil“, also den Vergleich der Zielvorstellungen von Pädagogik mit denjenigen von Theologie und Glaube. Gültiges Wissen und verantwortliches Handeln auf der einen – gelingendes Leben in der Ausrichtung auf Gott auf der anderen Seite.

Die Frage, worin sich diese Zielvorstellungen *unterscheiden* und warum sie sich *ergänzen* sollten, hat mich seither immer wieder beschäftigt. Ich will diese Fragestellung hier abwandeln in die Frage: Wie verhält sich Bildung zur konkret gelebten Religiosität? Nicht mehr nur das Ziel des Glaubens interessiert mich, sondern auch die Bedingungen und Formen heutiger Religiosität. Und ebenso auf der anderen Seite: Wie lässt sich heute, zu Beginn des 21. Jahrhunderts, umschreiben, was ein gebildeter Mensch ist? Und welchen Stellenwert hat in dieser Umschreibung die Tatsache, dass er auch ein religiöser Mensch ist oder eben nicht?

Ähnliches Schicksal von Bildungsbegriff und Religiosität

Beide Begriffe, Bildung und Religiosität, hatten ein ähnliches Schicksal: Sie waren längere Zeit in ihren Wissenschaften totgesagt oder wenigstens vernachlässigt. Sie haben dort, aber auch in der Öffentlichkeit seither eine Renaissance erlebt.

„Bildung“ und das Phänomen Religion in der wissenschaftlichen Pädagogik

Der Begriff Bildung ist ein deutscher Sonderbegriff, worauf z. B. Georg Bollenbeck (1996) in seiner viel beachteten Studie mit dem Titel „Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters“

* Abschiedsvorlesung am 28. Januar 2010 an der Hochschule für Philosophie München.

hingewiesen hat. In anderen Sprachen werden die Reflexionen zu den Idealen und Zielvorstellungen von Erziehung und Unterricht, auch des Lernens von Erwachsenen, innerhalb von *philosophy of education* angestellt.

Der Begriff „Bildung“ hat seine Wurzeln in der deutschen Mystik, vor allem bei Meister Eckhart. Aber als breitenwirksamer Begriff, der auch hinter Schul- und Hochschulreformen stand, ist er die Antwort der Neuhumanisten auf Engführungen der Aufklärungspädagogen. Nach letzteren, die sich auch Philanthropen (Menschenfreunde) nannten, sollten vor allem standesbezogene Zielvorstellungen Erziehung und Unterricht prägen – und sicher stellen, dass man sich als Adelliger am Hofe „höflich“ zu benehmen wusste, als Handwerker seine Arbeit zunftgemäß verrichtete oder als ein Bauer sich am neuesten Stand der Agrarwissenschaft orientierte. Das ist Berufsqualifikation – ein Moment von Bildung, wofür wir den Begriff „Ausbildung“ haben. Die Neuhumanisten – Johann Gottfried Herder, Johann Wolfgang von Goethe und vor allem Wilhelm von Humboldt – mahnten den Universalismus der Aufklärung an und nahmen daher das allen Menschen Gemeinsame als Zielvorstellung: seinen Vernunftgebrauch, seine Herausbildung zu einem Individuum oder Subjekt, die allseitige Entwicklung aller seiner Anlagen – auch seiner zweckfreien kulturellen Interessen an Sprache, Theater und Spiel und seiner individuellen Sinnfindung in Religion, Poesie, Kunst. „Menschenbildung“ war ihre alle sozialen Klassen übergreifende Zielvorstellung. Jeder Mensch sollte sich als ein freies, sich selbst bildendes Subjekt verstehen und sich selbst entfalten – möglichst mit, aber im Konfliktfall auch gegen die Erziehungsbemühungen der sogenannten Bildungsinstitutionen.

Bekanntlich ist auch der neuhumanistische Bildungsbegriff Verengungen anheim gefallen – er hat nur das Bürgertum, aber nicht die Arbeiterschaft angesprochen, er hat die Naturwissenschaften, die Technik und die Ökonomie vernachlässigt. Daher geht es in der Bildungstheorie darum, die Anstöße des klassischen Bildungsdenkens jeweils für die Gegenwart neu zu übersetzen, überkommene Aussagen ideologiekritisch zu prüfen und heute Fehlendes oder Vernachlässigtes zu betonen. So hat es Wolfgang Klafki (1986) in mehreren Anläufen getan. Ihm und anderen Pädagogen wie Hartmut von Hentig (1996) ging es dabei darum, einem bloßen Nützlichkeitsdenken und den unterschiedlichen Funktionalisierungen von Bildung entgegen zu wirken. Damit ist ein Anliegen formuliert, das auch heute noch modern ist und möglichst viele Fürsprecher braucht.

Meine These: Religiosität, die heute wieder zu einem beachteten Phänomen geworden ist, ist ein wichtiges Element eines substan-

tiellen und kritischen Bildungsbegriffs. Bildung muss offen gehalten werden für Religiosität – was freilich nicht besagt, dass sich jeder Gebildete auch als explizit religiös verstehen muss. Aber die konkret gelebte Religiosität darf nicht ausgeklammert werden aus der persönlichen Identitätsentwicklung, aus den individuellen und gemeinsamen Wertorientierungen.

Die Wiederentdeckung von Religiosität in der Soziologie

In der Soziologie war bis vor kurzem die Ansicht verbreitet, Religion verschwinde notwendigerweise mit Aufklärung und Industrialisierung. Diese „Säkularisierungsthese“ trifft aber vor allem in globaler Perspektive nicht zu. Der in Erfurt lehrende Sozialwissenschaftler Hans Joas verweist auf die Tatsache: Zwischen 1800 und 1950 hat sich in den USA die Mitgliederzahl der christlichen Religionsgemeinschaften verdreifacht – nicht nur durch die steigende Bevölkerungszahl, sondern auch als relatives Wachstum. Das veranlasste Peter L. Berger zu dem Bonmot: Der Mythos von der Säkularisierung werde von 20 Prozent „Schweden“ erzeugt, die den Medien- und Wissenschaftsbetrieb beherrschten, während sich die 80 Prozent „Iren“ nicht darum kümmerten. In Südkorea, einem Land mit rapider ökonomisch-technischer Modernisierung, findet eine starke Ausbreitung des Christentums statt. In Afrika wächst die Zahl der Christen täglich um 23 000 – teilweise durch Bevölkerungswachstum, aber auch durch Konversion (vgl. Joas 2008, S. 23f.; Casanova 2009).

Auch für die westeuropäische Situation hat die Säkularisierungsthese ihre Plausibilität verloren. Zwar haben die Kirchen mit ihren Glaubensvorstellungen und moralischen Direktiven an Bindungskraft eingebüßt. Aber in der individuellen Form, die durch autonome Wahl der religiösen Orientierung geprägt ist, kann man von einer Belebung von Religiosität sprechen. Diese offene Form, die patchworkartig Elemente aus unterschiedlichen religiösen Traditionen aufnimmt und kombiniert, wird heute meist unter dem schillernden Begriff „Spiritualität“ beschrieben. In den religionssoziologischen Untersuchungen wird freilich nicht nur die Individualisierung von Religiosität deutlich, sondern ebenso der Wunsch, sich anzukoppeln an spirituelle Bewegungen, an Erlebnisangebote und Lebensstile – auch wenn das oft nur vorübergehend ist und widerrufbar bleibt. Daran zeigt sich, dass Religiosität auf Lern- und Erlebnisangebote angewiesen ist, dass man auch heute Zugehörigkeit und Beheimatungen braucht. Neu ist nur, dass man sie in verschiedenen religiösen Traditionen sucht.

Religiosität als Existenzial von Weltdeutung und Selbstverständnis

Der Religionsphilosoph Ulrich Hemel (2006) bezeichnet Religiosität als ein grundlegendes „Framing“ der Selbst- und Weltdeutung, eine spezielle Form der Urteils- und Handlungskompetenz. Auf ihr beruht die Möglichkeit, „sich selbst und die Welt im Licht religiöser Deutungsmuster zu betrachten und diese Deutungsmuster als für die eigene Person wahr, gültig und handlungsleitend anzuerkennen [...] Sie hat einen ganzheitlichen Anspruch, weil sie sich auf die Orientierung und Sinnggebung des eigenen Lebens in seiner Ganzheit, von Geburt bis zum Tod, von Jugend bis Alter, bezieht“ (ebd., S. 101).

So betrachtet besteht ein elementarer Weltdeutungszwang, „der auf alle Menschen wirkt und es unmöglich macht, sich einer Deutung von Welt und eigenem Selbst zu entziehen: Man kann Welt nicht nicht deuten“ (ebd., S. 97). Jede Art von Deutung aber erfordert einen Standpunkt, von dem aus sie erfolgt. Und daraus wiederum ergibt sich der je spezifische Hinblick, die Perspektive. Dieser anthropologisch-philosophische Urtatbestand entwickelt sich aber nicht naturwüchsig. Er bedarf der Anregung und einer respektvoll zurückhaltenden pädagogischen Leitung. Ich habe drei Argumente dafür, warum die Entwicklung von Religiosität die Unterstützung von außen braucht, warum Lernangebote und Lernhilfen wichtig sind, warum also Religiosität ein lebenslanger Bildungsprozess ist und darin auch den Kriterien entspricht, die für jedes Lernen gelten.

Hilfen zur Versprachlichung

Tatsache ist, dass es zu einer bewussten und elaborierten Weltdeutung auch Lebens- und Lernkontexte braucht, in denen umfassendes philosophisches Fragen angestoßen und eine entsprechende Sprache erlernt wird. Der Erfurter Philosoph Eberhard Tiefensee erzählt gerne, dass bei Umfragen in den neuen Bundesländern auf die Frage „Glauben Sie an Gott oder sind Sie Atheist?“ viele Befragte ratlos die Achsel zucken und meinen „Ich bin halt normal“. Diese Antwort verweist auf solche Kontext- und Sprachdefizite in einer im weltweiten Vergleich (mit Tschechien und Schweden) singulären Region. Wenn es in einer Sprachgemeinschaft keine ausreichenden Ausdrucksmöglichkeiten für Transzendenzerfahrungen und -bezüge gibt, bleiben diese unartikuliert und somit unverständlich. Durch Sprache baut sich auch das religiöse Bewusstsein auf – die emotional gestützte Überzeugung von der Existenz einer letzten Wirklichkeit und davon,

dass die eigene Existenz mit dieser letzten Wirklichkeit verbunden ist und damit einen einzigartigen Wert besitzt. Mit der Sprache erwerben wir die entsprechende Sensibilität, „die Offenheit, Ansprechbarkeit und Wahrnehmungsfähigkeit für religiöse Phänomene“ (ebd., S. 102). Diese Sensibilität ist die Voraussetzung für religiöses Ausdrucksverhalten, für die Fähigkeit und Bereitschaft zur Übernahme religiöser Rollen, für den Aufbau religiöser Inhaltlichkeit (der Vorstellungen von Gott und der Beziehung zu ihm), für die Kompetenz zur eigenen religiösen Kommunikation und für eine religiös motivierte Lebensgestaltung.

Bildung als „Selbstaufklärung“

Der Bildungsgedanke hat sich nicht ganz zufällig innerhalb der deutschen Mystik (Meister Eckhart) entwickelt. Die Verbindungslinie von Bildung zur Religion hat freilich auch eine negative Seite, worauf der in Weingarten lehrende Pädagoge Joachim Kunstmann hinweist (2006, S. 167): Ideologieanfällige „Halbbildung“ (im Sinne von Adorno) gibt es auch in diesem Bereich – wo Menschen die für sie letztgültigen Glaubensannahmen in fundamentalistischer Manier zum Grund für Unduldsamkeit, ja Aggressivität gegen andere nehmen.

Nach Hemel ist ein solcher Religiositäts-Stil durch eine „geschlossene religiöse Identität“ gekennzeichnet, durch eine übersteigerte Identifikation mit dem Wahrheitsanspruch der jeweiligen Religion, durch rigores Festhalten an deren Standpunkten und durch bedingungslose Zugehörigkeit. Es ist der „fundamentalistische“ Religiositätsstil. Er besitzt eine hohe identitätsbildende Kraft, aber nur eine geringe Ambiguitätstoleranz. Was wahr und falsch, was geboten und verboten ist, ist für die Anhänger eindeutig und wird von ihnen oft mit sehr kurz greifenden Argumentationsmustern verteidigt. An einem ergebnisoffenen Dialog mit Andersdenkenden sind sie nicht interessiert; sie kritisieren sie als Abweichler und halten sich für die konsequenten Gläubigen ihrer jeweiligen Religion. Die so kritisierten Anderen, also die breite Mehrheit der Glaubensgemeinschaft und die Gesellschaft, gehen diesem Standpunkt gegenüber innerlich auf Distanz. Manche, aber bei weitem nicht alle Gläubigen mit geschlossener religiöser Identität akzeptieren Gewalt als Mittel im Kampf gegen den Irrtum und die vermeintlichen Verursacher der eigenen desolaten Situation; etliche dieser Gläubigen lassen sich in Krisensituationen für terroristische Aktionen einspannen.

In der westlichen Welt gehört zur gesellschaftlich anerkannten Religiosität, dass sie sich von den anders lautenden Welt- und Selbstdeutungen in friedlicher Weise abgrenzt. Dazu braucht es eine Reflexionsdistanz zum eigenen religiösen Standpunkt – dies auch deshalb, weil jede der uns bekannten Religionen auch sozial und individuell destruktive Formen angenommen hat. „Anzustreben ist [...] eine Haltung, die der Nachtseite von Religion und Religiosität, d. h. ihrer möglichen Aggressivität gegenüber Mitmenschen und ihrer historisch immer wieder sichtbar gewordenen Neigung zu religiös motivierter Gewalt, Einhalt gebietet und die grundsätzlich im Anderssein anderer Menschen eine mögliche Quelle wechselseitiger Befruchtung und weniger eine drohende Gefahr für das Zusammenleben sieht“ (Hemel 2006, S. 112). Damit ist ein zentraler Gedanke der klassischen Bildungstheorie aufgegriffen: Lernen in seiner Vollform bezieht Reflexivität, die Betrachtung des eigenen Standpunkts von einer anderen Perspektive, mit ein. Und es gehört zum demokratischen Ethos des modernen Bildungsgedankens: Der Wahrheitsanspruch der eigenen Religion darf nicht zur Verachtung oder gar Bekämpfung der Angehörigen anderer Religionen und Weltanschauungen anleiten.

Interreligiöse Bildung als individuelle und gemeinschaftliche Aufgabe

Wissen von der eigenen und der fremden Religion muss sich also mit der Einstellung des Respekts, mit der Werthaltung der Toleranz und der Motivation zu einem friedlichen Zusammenleben verbinden. Religiöse Kompetenz in einem demokratischen und vernunftgeprägten Kontext hat also auch diese motivationalen und handlungsmäßigen Dimensionen. Damit ist sehr allgemein die Bildungsaufgabe und Verantwortung des Einzelnen umrissen. Man wird das Interesse des religionsneutralen Staates am Erhalt des sozialen Friedens hinzunehmen können. Aber auch die verfassten Religionsgemeinschaften stehen in der Pflicht, in ihrem Selbstverständnis, in ihren Predigten und Anweisungen, aber auch in ihrem gesellschaftlichen Handeln die Basis für ein friedliches Miteinander der verschiedenen Ethnien und Religionen zu schaffen. Allen Religionsgemeinschaften fällt die Aufgabe zu, eine ernsthafte Friedenserziehung zu praktizieren. Dies liegt in der Linie jenes gemeinsamen Ethos aller Religionen, die Hans Küng „Weltethos“ nennt.

Mit interreligiöser Bildung ist die Bereitschaft und wachsende „Fähigkeit zu mehrperspektivischer anstatt einer nur auf die Eigen- gruppe bezogenen Betrachtung“ angesprochen, „zu komplementä-

rem Denken anstelle eines dualistischen Freund-Feind-Denkens und zu religiöser Selbstkritik statt gedankenloser blinder Gefolgschaft“, wie der Tübinger Religionspädagoge Karl Ernst Nipkow formuliert (2007, S. 15f.). Eine solche Denkhaltung setzt die Selbstreflexion auf die Bedingtheit und Begrenztheit des eigenen Standpunktes voraus, wie sie seit der Aufklärung zur Bildung gehört. Mit dem Begriff interreligiöse Bildung ist für ihn und andere Mitstreiter eine dauerhafte Kompetenz angesprochen, nicht nur ein gelegentliches Lernen und ein bloß funktionales Bewältigen (Coping) von Alltagssituationen mit kulturell und religiös Anderen. Es geht um situationsübergreifende und dauerhafte Einstellungen und Handlungsbereitschaften.

An den vielen Formen des Islam (Sunniten, Schiiten und den vielen nationalen Ausprägungen von der Türkei über die arabische Welt bis nach Indonesien) ist uns deutlicher als am Christentum selbst bewusst, dass die jeweilige Zeit und örtliche Kultur mit der Religion eine Verbindung eingegangen sind. Normen und Werte sind nicht nur in der Religion begründet, sondern auch in Traditionen, die vor und neben der Religion wirksam waren und sind, in regionalem oder nationalem Brauchtum. Interreligiöses Wissen und Sensibilität schließt also die Kenntnis dieser kulturellen Faktoren mit ein.

Der Königsweg zur interreligiösen Bildung und zum friedlichen Miteinander der Religionen und Kulturen lautet Begegnung und Dialog. Im interreligiösen Dialog sind die bestehenden Differenzen jedoch nicht einzuebnen oder zu unterschlagen. Nicht nur Muslime, auch Christen sind ja gehalten, von ihrem Glauben Zeugnis zu geben und ihn nicht zu verstecken. Das Glaubenszeugnis sollte jedoch – im Sinne eines gewaltfreien Dialogs – ohne Polemik oder Bekehrungsdruck vorgetragen werden. Ein Dialog zwischen Religionen gelingt nur, wenn beide Seiten dabei aufrichtig sind, gleichzeitig aber das Vertrauen haben, von der anderen Seite in ihren religiösen Bindungen ernst genommen zu werden. Das Ziel ist dann keine „Mischreligion“ oder „Mischkultur“, sondern die gegenseitige Anerkennung der Verschiedenheit – freilich nachdem man erfahren und verstanden hat, wie bedeutsam die religiöse (oder kulturelle) Eigenart für die andere Seite ist. Eine prägnante Zusammenfassung der Leistungen interreligiöser Bildung lautet: „Sich gegenseitig kennen, sich gegenseitig verstehen, sich gegenseitig achten, voneinander lernen, für einander eintreten“ – wie der Erlanger Religionspädagoge Johannes Lähmann formuliert (1998, S. 409).

Begegnungen mit Andersgläubenden, das Betreten ihrer sakralen Räume, das Miterleben einer Hochzeit oder einer Bestattung in ei-

nem anderen Ritus weckt in uns auch unterschiedliche *Empfindungen*. Zudem erleben wir, wie die Angehörigen der anderen Religion ihre Gefühle ausdrücken; wir verstehen und teilen sie spontan – oder wir sind irritiert, es bleibt ein Fremdheitsgefühl, vielleicht empfinden wir sogar Ablehnung. Interreligiöse Bildungsangebote können helfen, diese Gefühle zu erkennen und zuzugeben, sie vor sich und anderen (behutsam) auszusprechen. Als bewusst gemachte Gefühle können sie uns sowohl als Erleichterung von Empathie, aber auch als Warnung vor übereilter Übereinstimmung dienen.

Ein besonders wichtiges Gefühl ist die Furcht vor dem Verlust der eigenen Identität – es betrifft sowohl die Mehrheit: Sie spricht dann von unnötiger „Überfremdung“, aber vor allem die jeweiligen Minderheiten. Sie befürchten, dass ihnen völlige Anpassung aufgezwungen wird. *Integration* hingegen meint das Einbringen der eigenen Kultur in ein neues, vielgestaltiges Ganzes. Zuwanderung, Multikulturalität, Diversität hat viele Gewinner – in wirtschaftlicher, aber auch in politischer und religiöser Hinsicht. Sicher vollzieht sich Integration nicht ohne Konflikte und Einstellungsänderungen auf beiden Seiten, nicht ohne das Aufgeben angeblich sakrosankter Normen und Bräuche. Je stärker man mit den spirituellen Wurzeln der eigenen Religion verbunden ist, desto deutlicher wird man Hilfe und Ruhe in Gott finden können und sich beim „Zusammenprall der Kulturen und Religionen“ den Kopf nicht vernebeln lassen. Ist man wirklich mit dem Kern seiner Religion verwurzelt, dann steht einem die Würde jedes einzelnen Menschen höher als anders lautende Traditionen, vor allem solche bloß geschichtlicher und kultureller Art.

Begegnungen mit Religiosität als Teil umfassender Bildung

Nachdem ich drei Argumente genannt habe, warum die Entwicklung von Religiosität als Lernprozess zu verstehen ist und damit den Kriterien entspricht, die für Lernen in einer demokratischen Gesellschaft gelten, will ich vier Argumente vortragen, warum es zu einer umfassenden Bildung gehört, eine authentische Erfahrung von Religiosität – wenigstens vermittelt durch andere – gemacht zu haben.

Was mit Gott und mit Glaube an ihn gemeint ist, lässt sich nur durch das Kennenlernen gelebter Formen des Glaubens, also durch Begegnung mit den und durch das Zeugnis von Glaubenden, klären. Auch wenn die religiöse Welt- und Lebensauffassung einem wie eine Fremdsprache vorkommt, so lässt sie sich doch erlernen – vorausgesetzt, die „Muttersprache“ existentieller Fragen ist erlernt. Denn nur wenn ich weiß, auf welche Grundfragen sich die Religionen beziehen, kann ich

ihre Antworten verstehen. In vielen Fragen gibt der Glaube ja keine glatten Antworten, sondern leitet dazu an, diese Fragen und die darin liegenden Spannungen auszuhalten. Das Gegenteil von Religiosität sind die Flucht in nächstbeste Gewissheiten und Ideologien – oder der Verzicht auf diese Fragen: mit naturwissenschaftlichem Reduktionismus oder mit einer nur pragmatischen und materialistischen Lebenseinstellung.

Religiöses Wissen – unverzichtbar für Bildung und Kompetenz

Die europäische Kultur wurde durch Jahrhunderte vom Christentum, Judentum und Islam geprägt. In den europäischen Sprachen, in ihrer Literatur, Kunst, Architektur und Musik, aber auch im Menschenbild, in den Denkstrukturen und Rechtsordnungen Europas sind sinnliche Symbole und Denkmuster der drei großen Religionen (und innerhalb des Christentum ab dem 16. Jahrhundert nochmals der christlichen Konfessionen) auf Schritt und Tritt greifbar. Ein anspruchsvolles Verständnis dieser Kultur ist auf religiöse Bildung angewiesen. Ein solches religiöses Grundwissen gehört heute immer weniger zum unreflektierten Hineinwachsen in unsere Kultur (Enkulturation) – dazu ist die religiöse Praxis in den Familien und in unserer Gesellschaft zu schwach entwickelt. Daher gehört die Vermittlung dieses Grundwissens zur kulturellen Bildung in Schule und Erwachsenenbildung. Selbst in Frankreich, wo es eine scharfe Trennung von Kirche und Staat und damit in den staatlichen Schulen keinen Religionsunterricht gibt, will man wenigstens die Geschichte der Religionen in den Geschichtsunterricht einbeziehen (vgl. Schweitzer 2003, S. 110). Das aber genügt nicht. Das Wort „Gott“ ist ein Element unserer Sprache und braucht Erläuterungen, die über eine historisierende Erklärung hinausgehen – nach dem Motto: „So hat man sich das damals vorgestellt“ (ebd., S. 112).

Ein sprechendes Beispiel, inwiefern Berücksichtigung von gelebter Religiosität auch für interkulturelle Trainings relevant ist, habe ich beim Regensburger Sozialpsychologen Alexander Thomas (2009) gefunden. Interkulturelle Trainings gehören ja zur Vorbereitung der Leiter von Entwicklungsprojekten oder von ausländischen Filialen. Aber selten ist dabei die Religiosität der Bewohner des betreffenden Landes ein Thema. Anders in diesem vielleicht noch seltenen, aber nachahmenswerten Fall:

Ein mittelständisches deutsches Unternehmen wollte einen Produktionsstandort in Thailand eröffnen und erwarb durch einen einheimischen Mittelsmann ein Grundstück außerhalb Bangkoks mit

guter Verkehrsanbindung. Der deutsche Manager, der die Bauarbeiten leitete, hatte an einem interkulturellen Sensibilisierungstraining teilgenommen und sich durch zusätzliche Lektüre auf seinen Einsatz in Thailand vorbereitet. Weil die schweren Maschinen in der Halle vibrationsfrei arbeiten müssen, waren umfangreiche Erdbewegungen nötig. Der deutsche Manager wusste, dass die Thais annehmen, die Wohnungen der „Erdgeister“ würden dabei zerstört und man müsste ihnen deshalb eine adäquate Ersatzwohnung anbieten. Bevor der erste Aushub erfolgte, errichtete er daher mit Hilfe eines buddhistischen Mönches in einer schönen Ecke des Grundstücks ein Geisterhaus. Vor diesem kleinen Tempel wurden dann täglich Opfergaben (Blumen, Reis) abgelegt – zur Beschwichtigung der Erdgeister und mit der Einladung an sie, dorthin umzuziehen und sich wohl zu fühlen. Beim Richtfest erfuhr er von den thailändischen Bauunternehmern, dass der Arbeitseinsatz der Bauarbeiter überdurchschnittlich hoch gewesen sei. Weil ihre religiösen Ansichten ernst genommen wurden, konnten sie offensichtlich angstfreier und motivierter arbeiten.

Eine bloß interkulturelle Pädagogik greift zu kurz, wenn die religiösen Vorstellungen, die zu dieser Kultur gehören, unberücksichtigt bleiben.

Die Wahrnehmung der Toleranzpraxis religiöser Menschen

Mein zweites Argument ist eines der politischen Bildung, und hier greife ich nochmals etwas auf, was vorher schon angeklungen ist. Nimmt man Globalisierung nicht nur als wirtschaftliches, sondern auch als kulturelles Phänomen, so leben wir heute überall auf der Welt in einer Situation, die durch das Nebeneinander vielfältiger Kulturen und Religionen geprägt ist. Auch Europa ist zu einer multikulturellen und religiös-pluralen Gesellschaft geworden. Für das konkrete Zusammenleben ist es daher wichtig, die Anderen in ihrer religiösen und kulturellen Eigenart zu verstehen.

Neben der Kenntnis ihrer religiösen Auffassungen und Lebenspraxis braucht es freilich auch eine „starke und aktive Toleranz“ ihnen gegenüber (vgl. Nipkow 2007, S. 25f.). Wenn man freilich Religiosität überhaupt gleichgültig gegenübersteht, dann bedeutet Toleranz recht wenig. Wenn man jedoch am Wahrheitsanspruch und am Verpflichtungscharakter der eigenen Religion festhält, ist Toleranz viel schwerer – wenn sie gelingt, aber auch stärker und aktiver. Sie erfordert ein neues Wahrnehmen und Denken sowie entsprechende Emotionsarbeit.

Die Forderung, Toleranz auch zu praktizieren, ist freilich nicht nur an die Religionen und die religiösen Menschen zu richten, sondern auch an deren öffentliche Wahrnehmung. Es ist nicht zu leugnen, dass im Namen von Religion viel Gewalt und Terror ausgeübt wurde und wird. Aber dies geschieht nicht mit Zustimmung der großen Mehrheit von religiösen Menschen. Dies wahrzunehmen und wahr zu haben, ist Aufgabe auch der Öffentlichkeit und der Medien.

Religiosität als Sinnressource

Mein drittes ist das Sinn- und Identitäts-Argument. Wenn sich beim Sterben naher Angehöriger oder bei anderen kritischen Lebensereignissen – wie eigene schwere Erkrankung, Unfall, Scheidung, Verlust des Arbeitsplatzes – die Frage nach dem Sinn des Lebens stellt, dürfen die Antworten der Religionen nicht ausgeklammert bleiben. Kinder und Jugendliche, aber auch Erwachsene erwarten sich Unterstützung durch religiöse Bücher und Filme, aber auch personale pädagogische Lernangebote. Die Frage nach meiner Identität schließt das Ausgreifen auf geglaubte und erhoffte Möglichkeiten – und damit religiöse Sinndeutungen und Hoffnungen – mit ein. Es gibt daher so etwas wie das Recht auf religiöse Bildung, wie der Tübinger Religionspädagoge Friedrich Schweitzer betont (2003, S. 111-113).

Erfahrungen von Selbsttranszendenz und ihre religiöse Deutung

Mein viertes und letztes Argument betrifft die religiöse Begründung von Moralität. Erziehung und (Selbst-)Bildung haben immer auch mit Moralität zu tun, mit der Ausrichtung an Haltungen, mit denen man das Gute umsetzt, oder der Orientierung an Prinzipien, mit denen man eine Entscheidung als moralisch richtig begründen kann. Es gibt sicher auch nicht-religiöse Begründungen dafür, warum man sich moralisch verhalten soll. Aber die von den Religionen angebotenen Aufforderungen, es religiösen Vorbildern nach zu tun – z. B. Jesus nachzufolgen, in die Haltung Mohammeds oder Buddhas hineinzuwachsen – sind faktisch wirksame Motive, die man nicht übersehen sollte.

Religiöse Deutungen spielen beim Entstehen von Wertbindungen und bei ihrer Plausibilisierung eine wichtige Rolle. Hans Joas sieht in den Erfahrungen von *Selbsttranszendenz* den Ursprungsort unserer Wertbindungen (vgl. Joas 2004, S. 18 ff.). Man bindet sich an Werte,

- wenn man sich in einer besonderen, ekstatischen Weise mit der Natur vereint fühlt;
- wenn man spürt, von einem anderen bis in seine tieferen Schichten hinein verstanden zu werden;
- wenn man sich in einen anderen Menschen verliebt;
- wenn man jemandem hilft und dabei Freude empfindet;
- wenn man von einem Anliegen ergriffen wird und ein starkes Bewusstsein von Verantwortung in einem aufkommt.

Auch in der Erfahrung großer Angst, die uns in Krisensituationen ergreift, kann eine Transzendenzerfahrung liegen. All diesen Erfahrungen ist gemeinsam, dass wir in ihnen über uns selbst hinaus gerissen werden, dass in ihnen das Selbst transzendiert wird. „Wir begegnen in ihnen einer Kraft, die uns über uns hinaus reißt, selbst wenn dies wie im Falle der Angst bedeutet, dass wir eben unserer Grenzen innerwerden. Aber in diesem Innerwerden steckt das Gefühl unserer ‚schlechthinigen Abhängigkeit‘ [...]“ (ebd., S. 22).

Diese Erfahrungen sind auch für Joas freilich keine, aus denen einfach der Glaube folgt – sie werden sowohl von religiösen wie nicht nichtreligiösen Menschen gemacht, aber eben verschieden gedeutet. Nichtreligiöse Menschen neigen vielleicht dazu, die genannten Erfahrungen als rein psychologische Vorgänge aufzufassen – und um solche handelt es sich ja auch. Der religiöse Mensch deutet sie nur anders, in seiner Perspektive umfassender, und er fühlt sich dabei in Übereinstimmung mit Generationen von Glaubenden. Er reagiert auf ein Naturerlebnis vielleicht mit ausdrücklicher Dankbarkeit, weil er hinter ihm Gott als Schöpfer am Werk sieht – während der Nichtgläubige einfach die Intensität des Erlebens schätzt.

Es wird klar, dass derartige Erfahrungen auf Deutungen angewiesen sind, um ergriffen und ernst genommen zu werden. Der Nichtgläubige wird diese Deutungen vielleicht in der Poesie finden. Religiöse Traditionen lassen sich aber ebenso als „reiche Repertoires zu Deutungen unserer Erfahrungen der Selbsttranszendenz“ (ebd., S.26) verstehen; sie halten darüber hinaus auch Anleitungen parat, wie man sich auf solche Erfahrungen vorbereiten kann – durch Askesse, Körperhaltungen beim Gebet, gemeinsames Singen. „Wichtiger aber ist, dass das Glaubenswissen selbst uns anleitet, die Zentrierung unserer Erfahrung auf uns selbst tatsächlich zu überwinden“ (ebd.). In der heutigen Erlebnisgesellschaft besteht nämlich die Gefahr, sich in einem angenehmen Mix aus verschiedenen religiösen Traditionen einzurichten (ein bisschen Buddhismus, ein bisschen Esoterik, ein bisschen Wellness) – und damit nur bei sich zu bleiben, gefangen in einem narzisstischen Selbstbezug. Freilich gibt es diese

Egozentrik auch bei Gläubigen – wenn sie die Herausforderung des „Nur wer sich selbst verliert, wird sich finden“ nicht an sich heranlassen.

Es gibt hier keine eindeutigen Antworten – und es geht nicht an, dass Gläubige den Nichtgläubigen ihre Deutungen aufzwingen. Aber umgekehrt schließt sich jemand von bestimmten Erfahrungsmöglichkeiten aus, wenn er – in religionsfeindlicher Haltung – bestimmte Deutungen von vornherein ausschließt. Wo die Skepsis dominiert, sind manche Erfahrungen gar nicht möglich. „Der Glaube erlaubt es mir, meiner Erfahrung der Angst Worte zu verleihen und immer wieder neu die Erfahrung eines Aufgefangenwerdens in der göttlichen Liebe zu machen“ (ebd., S. 30) – immer wieder neu, nicht im Sinne einer rationalen Tröstung, sondern einer ausgehaltenen Spannung, wie Joas am Beispiel des Ausrufs Jesu am Kreuz verdeutlicht: „Mein Gott, mein Gott, warum hast du mich verlassen?“

Die zu Beginn des vierten Abschnitts gestellte Frage „Braucht der (gebildete) Mensch Religion?“ wandelt sich so in die Frage „Braucht der gebildete Mensch die religiöse Deutung eines wichtigen Teils seiner Erfahrungen?“ Ja, er braucht sie; denn kein Mensch kann bewusst leben, ohne seine Welterfahrung und sich selbst darin zu deuten. Das ist sogar richtig, wenn er es in seiner bewussten Selbstwahrnehmung nicht merkt. Also gilt: Ein umfassendes und kritisches Konzept von Bildung ist für Religiosität offen zu halten – wenigstens im Sinne dieser umfassenden Welt- und Selbstdeutung. Es gilt aber ebenso, was den Kern meines dritten Abschnitts bildete: Nur eine Religiosität, die einen gewaltfreien Dialog praktiziert, kann als Teil universaler Menschenbildung gelten.

Literatur

- Bollenbeck, Georg (1994): *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*. Frankfurt am Main, Leipzig.
- Casanova, José (2009): *Europas Angst vor der Religion*. Deutsch von Rolf Schieder. Berlin.
- Hemel, Ulrich (2006): *Religionsphilosophie und Philosophie der Religiosität. Ein Zugang über die Typologie religiöser Lebensstile*. In: Angel, Hans-Ferdinand u. a.: *Religiosität. Anthropologische, theologische und sozialwissenschaftliche Klärungen*. Stuttgart u. a., S. 92-115.
- Hentig, Hartmut von (1996): *Bildung. Ein Essay*. München u. a..
- Joas, Hans (2004): *Braucht der Mensch Religion? Über Erfahrungen der Selbsttranszendenz*. Freiburg i. Br.
- Joas, Hans (2008): *Die Zukunft des Christentums. Sozialwissenschaftliche Prognosen – Konsequenzen für die Bildungsarbeit*. In: *zur debatte*, 39. Jg., H. 4, S. 22-25.

- Klafki, Wolfgang (1986): Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 32. Jg., S. 455-476.
- Kunstmann, Joachim (2006): Religiosität und Bildung. Pädagogisch-bildungstheoretische Perspektiven. In: Angel, Hans-Ferdinand u. a.: Religiosität. Anthropologische, theologische und sozialwissenschaftliche Klärungen. Stuttgart u. a., S. 160-174.
- Lähnemann, Johannes (1998): Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive. Göttingen.
- Nipkow, Karl Ernst (2007): Interreligiöse Bildung auf dem Prüfstand – Bilanz und Ausblick nach 45 Jahren. In: Lähnemann, Johannes (Hg.): Visionen wahr machen. Interreligiöse Bildung auf dem Prüfstand. Referate und Ergebnisse des Nürnberger Forums 2006. Hamburg-Schenefeld, S. 14-28.
- Schweitzer, Friedrich (2003): Pädagogik und Religion. Eine Einführung. Stuttgart u. a.
- Thomas, Alexander (2009): Interkulturelle Handlungskompetenz als Schlüsselqualifikation bedarf interreligiöser Sensibilität. In: Dettling, Wilfried/Grillmeyer, Siegfried (Hrsg.): Das Feuer entfachen. Die Botschaft des Evangeliums in einer globalen Welt. Erzbischof Ludwig Schick zum 60. Geburtstag. Würzburg 2009, S. 367-375.