
Religiöse Erziehung als „Erziehung zur Freiheit“

Über ihre Unverzichtbarkeit in der Pluralität

Jürgen Heumann

1. Religiöse Erziehung zwischen Zwang, Patchwork und neuer Suche – ein Problemaufriss

„Meine Grundgefühle dir gegenüber scheinen mir Wut und Trauer: Wut über die jahrzehntelange Täuschung, die Qualen, die Zweifel, die vergeblichen Hoffnungen; Wut über die Beschämung, die mich überkommt, sobald ich mir gegenwärtige, daß ich wie ein Bettler hinter dir hergelaufen bin, mich selbst verleugnet habe.“¹

Das Zitat ist von Tilman Moser, einem mit Gott abrechnenden Psychotherapeuten, der in seinem Zorn und Schmerz über Gott wohl letztlich krank wurde. Im Grunde handelte es sich in dem wütenden Essay über Gott um eine Abrechnung mit einer spezifischen Form religiös-protestantischer Erziehung, die einen allgegenwärtigen Gott vor die Augen und Ohren des Kindes stellte, dem es sich nicht entziehen konnte. Hinzu kam die Enge eines protestantischen Lebens in der Kriegs- und Nachkriegszeit, die die libidinösen Gefühle und Bedürfnisse in „inbrünstig gesungene Kirchenlieder“ projizierte und Verschmelzungsphantasien stimulierte: „Es war ... für mich erhebend, wenn meine Stimme einzeln zwar wahrnehmbar war, doch mit der Stimme der Gemeinde verschmolz. Im Grunde war es das Ziel aller Lieder, Verschmelzung zu bewirken und Andacht hervorzurufen [...]“ (ebd., 56): Protestantische Erziehung als „verschmelzungsorientierte Erziehung zur Unfreiheit“, als normative Erziehung vom Kindergarten an und in der Familie fortgesetzt mit Tischgebet, Konfirmation, Karfreitagsweihestimmung und einem drohend-eifersüchtigen Gott, der kleinste Vergehen des Kindes nicht nur bemerkt, sondern darüber tief enttäuscht ist, der eine virtuell-körperliche Melange von Verschmelzung produziert und einen Schuldkomplex, demzufolge „unser Herr Jesus für unsere Sünden am Kreuz gestorben ist“.

Zeitenwechsel: Wenn ältere Generationen noch heute unter einer Unfreiheit produzierenden protestantischen Bildung leiden, so wird man die von Tilman Moser benannten Erziehungsmuster gegenwärtig durchaus noch finden, wenn auch nicht mehr in der Fläche, sondern in einzelnen Regionen, oder aber, hier allerdings mit zunehmender Tendenz, in spezifisch-fundamentalistisch geprägten religiösen Kulturen, im protestantischen

¹ T. Moser, *Gottesvergiftung*, Frankfurt a. M. 1976, 79.

Kontext in evangelikalen, aber auch in muslimischen oder in „Neuen religiösen Bewegungen“.²

Im Wesentlichen geht es heute nicht mehr um eine verquere, zerstörende, unfrei machende religiöse Erziehung. Nicht die Befreiung von belastenden Gottesbildern ist das Problem, sondern das Finden von Orientierung in einer medienüberfluteten Welt, in der religiöse Versatzstücke mehr oder weniger plausibel angeboten werden. In dieser religiös aufgeladenen Medienwelt mit z.T. erheblichen, mythisch angelegten Gewaltszenarien (z.B. in der Welt der Computerspiele) zeigen sich neue, fast archetypisch zu nennende „Unfreiheiten“, wenn sich die Protagonisten aus ihren Rollenmustern der Gewalt und Zerstörung nicht befreien können bzw. die „Messias-Befreier“ nach identischen Mustern agieren. Aber auch der Zwang, sich entscheiden zu sollen und doch nicht zu können und so letztlich im Orientierungschaos zu versinken, ist ein Problem dieser neuen Freiheit.

Die neuen virtuellen, heimlich-religiösen Erzieher sind zunehmend wirkungsvoll und stellen dem jugendlichen Publikum einen eigenen religiösen Kosmos vor. So z.B. große Filmproduktionen wie Star Wars oder Literaturen wie Harry Potter. Auch Brauchtums- und Festaustausche, wie der Wechsel von Allerheiligen zu Halloween signalisieren eine Event-Religiosität mit eigener erzieherischer Wirkung. Angesichts der neuen Freiheiten, Religion event- und patchworkartig wahrzunehmen, wird jeder zu seinem eigenen „Religionsgestalter“. Letztlich ist dabei nicht entschieden, ob solche „Fantasy-Religiosität“ eher freiheitsorientierend ist oder aber wegen der inhaltlichen Diffusion und Breite nicht nur existenziell, sondern auch politisch in Unfreiheit umschlagen kann.

Und die realen Erzieher, die Eltern – tragen sie zu einer befreienden religiösen Erziehung bei? Die Frage stellt sich im Grund so nicht, haben Eltern doch ganz andere Sorgen: Heutige Eltern, die sich für ihre Kinder einen sinnvollen Zugang zur Religion wünschen, sind oft nicht in der Lage oder bereit dazu, eigene religiöse Erziehungsarbeit zu leisten. Gerade in einer immer unüberschaubarer werdenden Welt delegieren Eltern deshalb religiöse Erziehungsarbeit an den Kindergarten oder an die Schule.³ Damit

² Vgl. hierzu aus Oldenburger Forschungszusammenhängen: *I. Flöter*, Gott in Kinderköpfen und Kinderherzen. Welche Rolle spielt Gott im Alltagsleben zehnjähriger Kinder am Anfang des 21. Jahrhunderts? Eine qualitativ-empirische Untersuchung, Diss. Uni Oldenburg 2005; *H. Heyen*, Biographie-Faktor Höllenglaube. Eine qualitativ-empirische Studie aus religionspädagogischer Perspektive, Münster 2003; *ders.*, Spiritualität und Lebensdeutung einer jungen Hexe. Qualitative Analyse einer biographischen Erzählung, Berlin 2007; darüber hinaus gab und gibt es auch die verheerende Wirkung eines bürgerlichen „Fassadenprotestantismus“, wie ihn Fritz Zorn in seiner tragisch endenden Romanbiographie „Mars“ gezeigt hat. Vgl. *F. Zorn*, Mars. Mit einem Vorwort von Adolf Muschg, Frankfurt a. M. 1979.

³ Zu den Möglichkeiten einer religiösen Erziehung für nicht religiös gebundene Eltern in der Elementar- und Primarphase als den für Religion entscheidend prägenden Lebensphasen vgl. *J. Heumann*, Religiöse Erziehung durch Eltern heute? Relevanz, Möglichkeiten, Probleme, Grenzen, in: *F. Hellmich* (Hg.), Perspektiven für das Lehren und Lernen in der Grundschule. Theorie und Praxis der Grundschule, Hohengehren 2007. Zu Erziehung grundsätzlich vgl. *W. Kron*, wenn er definiert, Erziehung sei ein „[...] aufeinander

bekommt die öffentliche religiöse Erziehung und Bildung, also der Religionsunterricht, einen besonderen Stellenwert und zwar über seine konfessionellen Bindungen und auch über seinen marginalisierten Status an Schulen hinaus. Das pädagogische Paar „religiöse Erziehung“ und „religiöse Bildung“ werden zunehmend aufeinander verwiesen. Wie kann aber eine „Erziehung zur Freiheit“ unter gegenwärtigen pluralisierten Erziehungs- und Sozialisationsmustern, eingedenk des generell schweren Erbes bzw. der gerade gegenwärtig wieder erstarkenden religiös autoritär-fundamentalistischen Erziehungsstile aussehen und sich öffentlich legitimieren? Kann es eine *religiöse* „Erziehung zur Freiheit“ überhaupt geben? Mit religiöser Erziehung ist ja mehr gemeint als die Kenntnis unterschiedlicher Religionen im Sinne einer Religionskunde. Religiöse Erziehung will auf ein bestimmtes Glaubenssystem hin orientieren. Kann dies, wenn Eltern dafür nur noch bedingt Möglichkeiten und Ressourcen haben, Aufgabe einer öffentlichen Erziehung sein? Wären hier nicht einzig die Glaubensgemeinschaften zuständig, solches zu leisten?

Wegen der Abstinenz und Skepsis vieler Eltern gegenüber den Glaubensgemeinschaften einerseits, ihrer eigenen Hilflosigkeit andererseits, aber nicht zuletzt wegen des gesellschaftlichen und politischen Bedeutungsran- ges, den religiöse Sinnangebote haben, reicht es nicht, religiöse Erziehung an die Glaubensgemeinschaften zu verweisen; vielmehr ist es unumgänglich, nicht nur eine Unterrichtung in Religion, sondern auch eine religiöse Erziehung in der öffentlichen Schule zu gewährleisten. Die Schule wird nicht darauf verzichten können, Kindern und Jugendlichen gerade auch im Feld der Religion, z. B. hinsichtlich der virtuellen Erzieher der Medienwelt Reflexion, Einordnung und Orientierung mitzugeben und sie, das allerdings auch, zum andern hinsichtlich der Negativseite aller Religionen, nämlich in Unfreiheit und Tyrannis umschlagen zu können, kritisch zuzurüsten. Erziehung darf deshalb gerade im Kontext der öffentlichen Schule nicht ohne Bildung einhergehen, Bildung als einer theorie- und vernunftgeleiteten und doch empathiefähigen Orientierung im religiösen Feld, gepaart mit *personal* verantworteter Erziehung. Aber davon später.

Die grundsätzlichsste Frage nach der Möglichkeit einer freiheitsorientierten religiösen Erziehung lässt sich von der neueren Hirnforschung her stellen, wenn man die These akzeptiert, dass das menschliche Bewusstsein und Verhalten letztlich auf eine Folge elektrischer Regungen und Impulse zurückzuführen und der freie Geist (und damit eine freiheitsorientierte Erziehung von Menschen) wohl nur eine Illusion seien. Natürlich trifft diese

bezogenes gegenseitiges soziales Handeln oder ein Prozess symbolischer Interaktion zwischen mindestens zwei Personen [...], in welcher es um die gegenseitige Aufhellung und Aufklärung von Rollen, Positionen und Wertorientierungen, Normen, Intentionen und Legitimationen des sozialen Handelns und des dieses mitbedingenden sozialen und gesellschaftlichen Feldes geht. Erziehung ist somit an den demokratischen Grundwerten der Emanzipation und Verantwortung für das Ganze und der Individuation orientiert“, in: F. W. Kron, Grundwissen Pädagogik, München 1991, 58.

These nicht nur die religiöse Erziehung, sondern Erziehung überhaupt, weil sie zu der Vorstellung verführt, dass die Inhalte der Erziehung neuronal vorgeprägt wären. Das hat aber die Neurobiologie nie behauptet. Es geht ihr wohl darum, dass der Mensch im Netzwerk der Neuronen und elektrischen Impulse seine Orientierung, „interpretierend“ erst finden muss, dieses Netzwerk aber seine z. T. altersbedingten Grenzen hat, bzw. unter spezifischen neurophysiologischen Bedingungen agiert: „Die Großhirnrinde (Kortex)“, so der Neurodidaktiker Herbert Beck, „erweist sich [...] als einzigartig anpassungsfähige und zugleich selbst optimierende Struktur“.⁴ Diese Struktur ermöglicht zwar permanent neue Vernetzungen, i. S. neuer Lernzuwächse, die sich dann aber auch verstetigen bzw. im Gedächtnis verankern müssen: „Was Kinder und Schüler brauchen sind Beispiele. Sehr gute Beispiele und – wenn möglich – die richtigen und guten Beispiele. Auf die Regeln kommen die Schüler dann schon von selbst. Lernen erfolgt am Beispiel und nicht durch Instruktion und Predigten“ (ebd., 5). Da Erziehung ohne Lernen nicht zu haben ist, ginge es folglich darum, wechselnde Beispiele eines Inhalts in die Erziehung so einzubringen, dass sich der Inhalt, oder in diesem Zusammenhang die (religiöse) Orientierung verstetigen kann, aber dies eben nicht durch Instruktion, sondern durch Beispiel und Experiment. Die gegenwärtigen Patchworkgenerationen tun, in ihrer Sehnsucht nach orientierender Erziehung, genau dies, allerdings mit einem hohen psychischen Aufwand an Selbstregulation. Wenn solche Regulation gelingt, prägen sich Sinnmuster (religiöse oder andere) ein und geben Orientierung. Wenn sie nicht gelingt, „schwimmt“ der Suchende im Feld der Religion, mit den bekannten höchst unterschiedlichen Konsequenzen von Ignoranz über Unterwerfung bis zur Regression.

Gerade Strukturbildungsmöglichkeiten, Übungen am Objekt und Handlungsexperimente sind die pädagogischen Äquivalente zur hirneurobiologischen Organisation, so Beck. „Star Wars“, „Harry Potter“ u. a. Medienprodukte können als „Erzieher“ durchaus solche religiösen Strukturbildungs- und Handlungselemente dem Betrachter anbieten, mit der Möglichkeit, sie auszubilden und ihren Sinngehalt im Alltag orientierend einzuüben. Sie sind z. T. inhaltlich der Jesus-Botschaft gar nicht so fern und dies vice versa.⁵

Die von der Neurobiologie ausgehende Neurodidaktik macht damit nun aber nicht auf in Pädagogik und Religionspädagogik revolutionär Neues aufmerksam: „Manche Erkenntnis wird von fortschrittlichen Pädagogen schon seit Jahren so vorgetragen und sie versuchen auch, diese unterrichtlich umzusetzen. In vielen Bereichen können sie nun die Hirnforschung

⁴ H. Beck, Neurodidaktik oder: Wie lernen wir?, in: Erziehungswissenschaft und Beruf 3/2003, 4.

⁵ Vgl. G. Hüther, Wohin, wofür, weshalb? Über die Bedeutung innerer Leitbilder für die Hirnentwicklung, in K. Gebauer / G. Hüther (Hgg.), Kinder suchen Orientierung, Düsseldorf 2002, 6–25

oder Neurobiologie als Beweis anführen. In dieser Stringenz war das bisher nicht möglich“⁶.

Die Frage nach dem Geist bzw. der Willensfreiheit des Menschen stellt sich religionspädagogisch nicht in voller Schärfe. Freiheit entsteht durch die vielfältigen Möglichkeiten neuronaler Vernetzungen, ob bezogen auf Inhalte der Religion oder solche der Mathematik. Religiöse Erziehung hätte Bedingungen herzustellen, die solche Vernetzungen ermöglichen. Die schulische religiöse Erziehung weiß von solchen Bedingungen schon seit den Reform- und Arbeitsschulpädagogen nicht nur theoretisch, sondern hat dazu auch immer wieder bis ins Lehrerverhalten bzw. unterrichtliche Realisationen hinein Vorschläge gemacht.⁷ Fazit: Nichts ist stabil, selbst wir nicht mit unseren Identitäts- und Ichvorstellungen; das wissen Philosophie und Theologie aber schon seit der Antike.⁸

Fasst man die genannten Modelle religiöser Erziehung unter dem Aspekt einer Freiheitserziehung zusammen, so ist festzuhalten: Religiöse Erziehung als normative Erziehung im Sinne einer Instruktion oder eines „Glaubensgehorsams“ mit autoritärer Attitüde ist in der Breite der Gesellschaft heute kaum noch gegeben bzw. zu verwirklichen (es sei denn in fundamentalistischen Kreisen); kreative, vernetzte, handlungsorientierende und beteiligende Erziehungs- und Lernformen schließen autoritäre Formen aus. Das Problem, das sich in einer demokratischen Gesellschaft und pluralisierten Kultur stellt, liegt nicht in einer autoritären, sondern in einer autoritativen Traditionsvermittlung und religiösen Erziehung, die vom Erzogenen (bei aller Diskussion) als authentisch und überzeugend wahrgenommen werden muss; einer Erziehung, die „Spielräume“ eröffnet und doch über ausreichend Struktur, Kontinuität und Normativität verfügt, um lebbare Orientierungen zu gewähren. Es stellt sich also die Frage nach den Inhalten und Normen, die eine religiöse Erziehung vermitteln will, eingedenk dessen, dass freiheitliche Erziehung in der Geschichte der Pädagogik immer wieder neu erprobt und insbesondere theoretisch begründet wurde und bis heute Impulsgeber auch für eine religiöse Erziehung sein kann.⁹ Normatives

⁶ Beck, Neurodidaktik, 8.

⁷ Vgl. O. Eberhard, Arbeitsschule, Religionsunterricht und Gemeinschaftserziehung. Ein Beitrag zur Tat- und Lebenserziehung, Berlin 1920; G. Hilger, Lebendiges Lernen im Religionsunterricht. Zur religionspädagogischen Rezeption des Arbeitsschulprinzips in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts, in: Katechetische Blätter 111 (1986), 28–37; vgl. exemplarisch H. Halbfas, Das Dritte Auge, Düsseldorf 1983.

⁸ Auch eine vermeintliche Glaubensidentität „hat sich nicht“. In vielschichtigen Erfahrungsprozessen bilden sich immer neue Identitätsmuster, die in überkommene integriert werden müssen. Ernst Blochs Diktum „Ich bin, aber ich habe mich nicht. Darum werden wir erst“ steht insofern nicht im Widerspruch zu gegenwärtigen hirnpfysiologischen Erkenntnissen. Vgl. auch W. Sparn (Hg.), Wer schreibt meine Lebensgeschichte? Gütersloh 1990, und H. Luther, Identität und Fragment, in: Theologie Practica 20 (1985), 317–338.

⁹ Ich kann hier nicht auf die Vielfalt pädagogischer Freiheitstheorien eingehen und will nur einige prominente skizzieren, die auch für gegenwärtige Diskussionen relevant bleiben.

Jean-Jacques Rousseau: „Der Mensch ist frei geboren – aber überall liegt er in Ketten“, so verkündete der französische Moralphilosoph seine Einsicht in die Gesellschaft und produ-

muss sich heute im Kommunikationsmodell der symbolischen Interaktion vermitteln, d. h., um mit dem Pädagogen F. W. Kron zu reden, als „symbolische Interaktion zum Zwecke der Normenabklärung“. Solche „Normenabklärung“ heißt aber in der Alltagspraxis der Erziehenden nicht nur, „end-

zierte damit eine ganze Gesellschafts- und Erziehungsphilosophie, die er in seinem Roman „Emile – ou l'éducation“ der gelehrten Öffentlichkeit mitteilte. Für Rousseau gibt es dreierlei Lehrer: Die Natur, die Menschen und die Dinge, und die Erziehung hat die Aufgabe, für das Gleichgewicht dieser Erziehungsfaktoren zu sorgen. Der Erzieher darf dem Kind gegenüber keine Macht ausüben, es nicht zwingen, denn das Kind spürt seine Abhängigkeit, sozusagen von Natur aus, der es ja als Naturwesen nahe ist. Deshalb rät Rousseau: „Befehlt ihm nie und nichts, was es auch sein mag. [...] Er braucht nur zu wissen, dass er schwach ist und ihr stark seid, dass er also notwendigerweise von euch abhängig ist“, denn die Einsicht in die „naturegegebenen Notwendigkeiten“ [...] „macht es gefügig und folgsam“: „Wenn man, nach dem Grundriß den ich zu entwerfen angefangenen Regeln folgt, die den üblichen gerade entgegengesetzt sind, wenn man den Geist seines Zöglings nicht unaufhörlich in die Ferne führt, wenn man ihn nicht an andere Orte, in andere Himmelsgegenden, in andere Jahrhunderte, an die äußersten Enden der Erde, ja bis in den Himmel schweifen lässt, sondern sich vielmehr befließigt, ihn stets in sich selbst und auf dasjenige aufmerksam zu erhalten, was ihn unmittelbar angeht, alsdann wird man ihn zum Empfinden, zum Behalten und sogar zum Urteilen fähig finden. Dies ist die Ordnung der Natur“ (J.-J. Rousseau, *Emile oder von der Erziehung*. In der deutschen Erstübertragung von Siegfried Schmitz, Düsseldorf 1997, 352). Ein Kind, das sich in die Gesellschaft entsprechend dem Rousseau'schen Bild vom Gesellschaftsvertrag einfügen will und auf das Gemeinwohl ausgerichtet sein soll, muss sich ungehemmt entwickeln können, allein den Notwendigkeiten des Überlebens folgend.

Rudolf Steiner: Auch die Pädagogik Rudolf Steiners fühlte sich dem Satz von der Erziehung zur Freiheit verbunden. Er fragt, ähnlich wie Rousseau, wie Menschen in die soziale Ordnung integriert werden können, d. h. wie sie sich aus den ihnen von Natur aus mitgegebenen Fähigkeiten entwickeln und wie die Pädagogik dabei helfen kann. Besonders die Erlebnisfähigkeit und Handlungskraft des Kindes sollen gestärkt und gefördert werden. Das aber auf dem Hintergrund einer bestimmten Weltanschauung, derzufolge die besondere spirituelle Wahrnehmungskraft des Menschen gerade im Erziehungsprozess neu entdeckt und freigelegt werden muss. In Steiners didaktischem System spielen deshalb Kunst, Eurythmie und Naturbewusstsein eine besondere Rolle. Durch sie erlangt der Zögling Freiheit von erdgebundener Wahrnehmung und von den Sinnen unabhängige Einsicht in die spirituellen Prozesse des Kosmos (vgl. seine in einem Band herausgegebenen Vorträge im August 1922: R. Steiner, *Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst*, Dornach 1956).

Alexander S. Neill: 1921 gründete der von Sigmund Freud und Wilhelm Reich geprägte und der Reformpädagogik nahestehende A. S. Neill seine demokratische Schule „Summerhill“ in Suffolk (England), die er selbst nicht als eine antiautoritäre Schule, sondern als „selbstregulierende“ Schule verstand. Nur in der deutschen Rezeption der Studentenrevolte, die Neills Vorstellungen aufgriff, sprach man von „antiautoritär“ und projizierte damit letztlich doch wohl nur die eigenen Freiheits- und Befreiungssehnsüchte von der autoritären Vätergeneration. Summerhill ist ein pädagogischer Versuch, ohne oktroyierte Regeln mit selbstgesetzten Regeln leben zu lernen. Die Hauptmerkmale Selbstverwaltung, selbstbestimmtes Lernen und Freiheit von Moralvorstellungen stellen die Freiheit der Kinder in den Vordergrund und sollen sie von den durch Eltern, Lehrer, Staat, Kirche gesetzten Regeln befreien, um zu einem sich durch sie selbst organisierten Regelwerk zu kommen, das sie einsehen und akzeptieren können. Die Organisation der Schüler durch eine demokratisch legitimierte und an der Gewaltenteilung orientierte Staats-(Schul-)form bringen die Schüler dazu, per Einsicht ein schulisches Ordnungssystem zu akzeptieren, weil sie sich in diesem und durch dieses in ihren Interessen vertreten fühlen (vgl. A. S. Neill, *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung*. Das Beispiel Summerhill, Hamburg 1969).

lose Diskussionen“ über die Gültigkeit von Verhaltensregeln und Normen zu führen, sondern ein Aushandeln diverser „Spielmöglichkeiten“. Für die religiöse Erziehung heißt das, solche „Spielmöglichkeiten“, ob im postmodernen Kontext oder im weiten Spektrum der Weltreligionen, von Grundstichen des Lebens her einzuüben. Der religionswissenschaftliche Begriff des Synkretismus könnte hier eine neue positive Konnotation erhalten.

Die evangelische Religionspädagogik, aufgeschreckt von den Freiheitsforderungen der Studentenrevolte, hat schon in den sechziger Jahren versucht, religiöse Erziehung in einer kritischen und pluralen Kultur gerade in ihren Freiheitspotenzialen herauszuarbeiten, wenn auch eher hermeneutisch verschämt und verdeckt und sehr textbezogen. Auf einen ihrer Protagonisten, Martin Stallmann, soll im folgenden Bezug genommen werden, weil hier für eine religiöse, gar protestantische Erziehung auch in der Pluralität ein m. E. gangbarer Rahmen aufgespannt wird, der selbst noch die genannte Problematik eines positiven Synkretismus im Auge haben könnte.

2. Erziehung zur Freiheit – ein protestantisches Erbe der religionspädagogischen Reformdiskussion

Die Religionspädagogik hat in ihren diversen Phasen immer wieder reformpädagogische Vorstellungen aufgenommen, wenn sie auch nie einer einzigen Richtung gefolgt ist.

Das Problem „Erziehung zur Freiheit“ stellte sich massiv Ende der sechziger Jahre, die ich mit den Stichworten Abbruch der Traditionen, Konflikt mit den Vätern, Studentenrevolte, „Muff unter den Talaren“, hermeneutische Konzepte kennzeichnen will. Die Frage, welche Bedeutung Tradition

Die Versuche Rousseaus, Steiners oder Neill's verdanken sich letztlich einem Menschenbild, das den Menschen als Naturwesen und damit, zumindest hinsichtlich seiner gesellschaftlichen Einbindungen, Zwänge usw. als frei ansieht. Die natürlichen Ressourcen des Menschen gestatten ihm, wenn er sie denn lebt und nutzt, die Gesellschaft in ihrem Zwang zum Zusammenleben müssen zu reformieren, Impulse zu geben, die Diastase zwischen Subjekt und Gesellschaft überwinden zu können. Um dies zu ermöglichen, soll Erziehung als eine freie angelegt werden mit wenig Zwängen bzw. der Entdeckung von nicht zweckgebundenem Leben.

Religiöse Menschenbilder sehen demgegenüber den Menschen in Bezug zu einem Gott, im Juden- und Christentum sogar als Ebenbild Gottes: Der Mensch, in seiner Freiheit mit besonderer Verantwortung belegt, ist hier ein sich nicht selbst verdankendes, sondern aufgrund seiner Endlichkeit und Verletzlichkeit bedürftiges und darin unfreies Wesen. Pädagogische Freiheitsutopien, wie sie skizziert wurden, haben für religiöse Erziehung einen ambivalenten Charakter. Sie betonen (die auch religiös zugestandene) Freiheit des Menschen. Das ist angesichts autoritärer religiöser Erziehungsmodelle ein ungeheurer Gewinn, der religionspädagogisch immer mitbedacht werden muss. Religiöse Erziehung hätte aber auch die Fehlbarkeit und Unvollkommenheit des Menschen immer mit zu vermitteln, sowie seine unbedingte Verantwortung gegenüber Schöpfer, Mitgeschöpf und Schöpfung; Erziehung wäre also auf ein Menschenbild zwischen Freiheit und Gebundenheit hin anzulegen, mit der nur den Religionen möglichen Hoffnung auf Erlösung, d. h. auf eine letztliche Überwindung dieser Ambivalenz.

überhaupt hat und wie sie an eine Jugend erziehend weitergegeben werden könne, die diese als prinzipiell unfrei ansah und nach Befreiung von alten Zwängen, Normen, Anmutungen suchte, war die pädagogische Kardinalfrage des Jahrzehnts.

Der Göttinger Religionspädagoge Martin Stallmann fasste 1975 die seit Ende der sechziger Jahre geführten Debatten um einen der Tradition verpflichteten, jedoch emanzipatorisch orientierten Religionsunterricht programmatisch zusammen. Der Text liest sich Jahrzehnte später so, als sei er eben erst verfasst worden. Nach einer Beschreibung der Situation des Religionsunterrichts unter den Aspekten seiner gesellschaftspolitischen Bestreitung (wozu dient eigentlich Religionsunterricht – herrschaftsstabilisierende Funktion des RU, 1968!) und des Autoritätsverlustes des Christentums fragte Stallmann, „[...] ob christliche Tradition in einer emanzipierten Gesellschaft für Erziehung und Bildung endgültig jede Bedeutung eingebüßt hat.“¹⁰ Das religionspädagogische Kernproblem war bei ihm (damals wie heute), ob die durch den Religionsunterricht vermittelte Tradition zur Emanzipation des Menschen beitrage und ihm damit Freiheitspotenziale eröffne oder „bloßer Zwangsmechanismus) psychologischer oder soziologischer Art“ sei; Religion wurde damals, in der Folge einer neomarxistischen Kritik, lediglich als gesellschaftliches Vehikel zur Verhinderung von Freiheit gesehen. Stallmanns Antwort war zunächst eine Abweisung des Ansatzes, Religionsunterricht solle den Schülern Ethik und Sinn vermitteln, denn das Christentum „[lasse] sich in der heutigen Gesellschaft überhaupt nicht als ein bestätigend oder kritisch wirksamer Bestand von fraglos gültigen Wertsetzungen, Verhaltensregeln oder Sinndeutungen ausweisen und daher [dürfe] vom Religionsunterricht nicht erwartet werden, dass er die Schüler mit ideologischen Gewissheiten zur Sinngebung des Lebens versorgen und ihrer Verhaltensunsicherheit durch ein Normierungsangebot oder eine kritische Analyse traditioneller Maßstäbe entgegenwirken könne“. Vielmehr, so Stallmann: „Pädagogische Relevanz gewinnt ein die Glaubensvorstellungen auslegender Unterricht damit, dass in ihm notwendig nach Grund- und Grenzerfahrungen menschlichen Lebens gefragt werden muß, die auch dort wirksam sind, wo die Gültigkeit christlicher Lehrtradition fraglich geworden ist, daß in ihm überhaupt nach der Wirklichkeitserfahrung und deren Verständnis gefragt werden muß [...]“ (ebd., 341 f.). Die pädagogische Bedeutung des Religionsunterrichts lag für Stallmann in der „Auslegungshilfe“ über Glaubensvorstellungen, die sich letztlich symbolisch darstellen und zeigen, „dass der Mensch auch in der emanzipierten Gesellschaft, mehr als ihm bewusst sein mag, auf ‚Symbole‘ angewiesen sein kann, die als Zeichen der Erinnerung an einen Sinnzusammenhang eine gesellschaftliche Gruppe verbinden [...]“ (ebd., 343).

¹⁰ M. Stallmann, Tradition und Emanzipation, in: Religionspädagogik: Der evangelische Weg, hg. v. K. Wegenast, Darmstadt 1981, 331–343.

Der Emanzipations- und Freiheitsgewinn lag für Stallmann sowohl auf der Bildungs- als auch auf der Erziehungsebene und zwar in dem, was er *Auslegungshilfe* nannte. Wenn Pädagogik und Religionspädagogik im Erziehungs- und Bildungsalltag nicht auf Normen verzichten können, so konnte es sich doch für ihn, eben um der Freiheit von Menschen willen, nur um Hilfestellung bei deren Auslegung handeln, also um einen Diskurs, damit sie auf Verbindlichkeit hin modifiziert und vom zu Erziehenden auch als authentisch wahrgenommen werden können. Es ging ihm bei aller Normorientierung, bei allem Evangelischsein in der religiösen Erziehung um eine Anleitung zur Wirklichkeitserfassung des menschlichen Daseins. Daseins-/ Wirklichkeitserfassung und Auslegungshilfe waren für Stallmann die Erziehungsbegleiter; wer sie an seiner Seite hat, erzieht auch religiös zur Freiheit, einer Freiheit, die allerdings um die Gebrochenheit der menschlichen Existenz weiß und ihr nicht ausweicht bzw. ihr nur resignierend gegenübersteht.

Eine solche religionspädagogische Erziehungsvorstellung kann gut mit der pädagogischen von Friedrich Kron und der von ihm eingeforderten symbolischen Interaktion im Erziehungsprozess korrespondieren (vgl. Anm. 3). Sie scheint mir auch in der Gegenwart kaum ersetzbar, wenn Erziehung im demokratischen Staat Erziehung zu gegenseitiger Verantwortlichkeit heißt.

Eins ist jedoch zu bedenken: Religiöse Erziehung muss grade in der öffentlichen Schule gleichwohl nachweisen, wo ihre „sozusagen normative Substanz“ für eine Erziehung zur Freiheit zu finden ist, bzw. wie sie sich beschreiben lässt und was ihre Inhalte sind. Ich will deshalb im Folgenden solche Norm- oder Wertsubstanzen nennen, die mir als unverzichtbar für eine „Erziehung zur Freiheit“ erscheinen, und mich dabei zunächst beispielhaft am Dekalog orientieren, als einem wesentlichen unter vielen anderen normativen Inhalten aus der jüdisch-christlichen Tradition.

3. Zur normativen Substanz religiöser Erziehung zur Freiheit: Beispiele

3.1. Zunächst ein exemplarisches Beispiel aus der jüdisch-christlichen Tradition: Dekalog 1

Einen exemplarischen Freiheitsimpuls der jüdisch-christlichen Tradition stellt der Dekalog dar. Ich verzichte auf weitere Beispiele eines Freiheits- und Gerechtigkeitsbewusstseins, das die ganze Bibel durchzieht, weil wir es mit Dekalog 1 um einen m. E. grundlegenden Befreiungstext zu tun haben, der kaum wie ein anderer Text Judentum und Christentum von ihrer normativen Grundgestalt her geprägt hat, und ebenso für die europäisch-amerikanische Kultur von hoher Bedeutung ist.

Der Dekalog ist, folgt man Crüsemann,¹¹ ein sehr reflektiertes Produkt der theologischen Auseinandersetzung in einem spezifisch historischen

¹¹ Vgl. F. Crüsemann, *Bewahrung der Freiheit. Das Thema des Dekalogs in sozialgeschichtlicher Perspektive*, München 1983.

Kontext. Für eine theologische Beurteilung bedeutet das, Aussagen über eine immerwährende Allgemeingültigkeit des Dekalogs zu verneinen. Er entspringt weder einer Verbalinspiration, noch ist er, um eine psychologische Kategorie zu verwenden, ein „juristischer Archetypus“. Was aber macht ihn, auch theologisch, zu einem immer noch bedeutenden Dokument, immerhin so bedeutend, dass nicht nur die Theologie, sondern auch Pädagogik und Religionspädagogik sich an diesen Text erinnern?

In einem Midrasch, wird die Bedeutung des Dekalogs mit folgender Geschichte umschrieben: „Warum wurden die Gebote nicht am Anfang der Thora gesprochen? Die Antwort [...] lässt sich durch ein Gleichnis geben: Es kam einmal ein Mann in eine Provinz und sagte zu den Einwohnern: Ich will euer König sein. Da antworteten die Einwohner: Hast du denn etwas Gutes getan, das dich berechtigen würde, unser König zu sein? Was tat er? Er baute ihnen eine Mauer. Er errichtete ihnen eine Wasserleitung. Auch führte er Krieg für sie. Dann sprach er wieder: Ich will euer König sein. Jetzt antworteten die Einwohner: Ja, Ja! So tat auch der Allgegenwärtige. Er führte Israel aus Ägypten, spaltete für sie das Schilfmeer, ließ ihnen Manna vom Himmel fallen, ließ einen Brunnen in der Wüste aufsprudeln, führte ihnen die Wachteln zu und erstritt für sie Amalek. Erst danach sprach er zu ihnen: Ich will euer König sein. Und darauf antworteten sie: Ja, ja!“ (Ebd., 11.)

Offenbar geht es im Dekalog (in dieser theologischen Komposition) nicht um ein kleinliches Feilschen um gesetzliche, wir würden heute sagen, juristische Dinge, nicht um eine Moralisierung des Alltagslebens, die bis ins Peinliche hinein dem Verletzer der Regeln nachweist, wie abgrundtief er versagt hat. Der ganze Text steht wohl eher unter den Prämissen einer Grunderfahrung, die in eine Grundsatzklärung Jahwes mündet. Jahwe will König sein, weil er etwas für die Menschen tut, nicht weil die Menschen sich ihm im Stil altorientalischer Despotie unterwerfen. Berücksichtigt man diesen Zusammenhang nicht, verkehren sich Sinn und Gehalt des Dekalogs in ihr Gegenteil. Eben darauf macht der zitierte Midrasch aufmerksam. Hier redet ein Gott, der nicht wie andere Götter Vorableistungen will, sondern der von sich aus etwas für die Menschen getan hat. Eine theologische Würdigung des Textes hat an dieser Grundsatzklärung anzusetzen. Gerhard von Rad sagt das sehr deutlich: Die Gebote sind

„auf keinen Fall [...] dem Bund in einem konditionalen Sinne vorgeordnet, als hinge das Inkrafttreten des Bundes überhaupt erst von dem geleisteten Gehorsam ab. Die Dinge liegen vielmehr genau umgekehrt: Der Bund wird geschlossen, und mit ihm vernimmt Israel die Offenbarung der Gebote.“ (Ebd., 12.)

In den ersten drei Geboten geht es im Grunde um nichts anderes als um diese Grundsatzklärung, von der aus nicht nur die Gebote selbst, sondern die ganze Geschichte Israels mit seinem Gott strukturiert werden. Das Erste und Zweite Gebot übersetzt Martin Buber¹² so:

¹² Der Dekalog wird hier zitiert nach der Übertragung von *M. Buber / F. Rosenzweig*, Die fünf Bücher der Weisung, Heidelberg ¹⁰1981, 205 f.

„Ich
 bin dein Gott
 der ich dich führe
 aus dem Land Ägypten, aus dem Haus der Dienstbarkeit
 Nicht sei dir
 andere Gottheit
 mir ins Angesicht [...]
 Trage nicht
 SEINEN deines Gottes Namen
 auf das Wahnhafte,
 denn nicht straffrei lässt ER ihn,
 der seinen Namen auf das Wahnhafte trägt.“
 (Buch Namen, 19, 23–20, 7)

Es finden sich hier drei Aussagen, eine Selbstvorstellung Gottes und die beiden Forderungen, die Würde Jahwes weder im Bild noch in der Rede zu missbrauchen.

Gegenüber der, modern gesprochen, liberalen antiken Auffassung, dass viele Götter ein Spiegelbild der vielfältigen Lebenserfahrungen der Menschen sind und sich sehr wohl untereinander vertragen können, zeigt sich im Dekalog ein autoritärer Gott, der andere Gottheiten in „seinem Angesicht“ nicht erträgt, ja, der den Anbeter solcher Götter verfolgt „bis ins dritte und vierte Glied“. So etwas würde man heute wohl als Sippenhaft bezeichnen mit Erinnerung an schlimmste Vergangenheit. Lässt man einmal das Martialische solcher Rede beiseite und bedenkt ihre Eigenart, dann ist nicht zu übersehen, dass Israel seine spezifische Gotteserfahrung einer kollektiven Rettung verdankt. Diese Rettung interpretiert es vom Anbeginn seiner Geschichte als „Befreiung“. Aus dem „Sklavenhaus der Dienstbarkeit“ hat Jahwe sein Volk befreit. Mit diesem Gott ist nicht Abhängigkeit, von welchen Mächten auch immer, sondern Freiheit und damit Gerechtigkeit verbunden. Die Wirklichkeit des antiken Menschen wird von seinen Erfahrungen und den ihnen zugeordneten Göttern strukturiert. Israel kennt im Verhältnis zu Jahwe nur eine Erfahrung, die Leib, Leben und Seele umfasst, die Erfahrung der Befreiung. Es kann nur Wahn sein, ein Zustand des Irreseins, wenn der Mensch „sein Herz“ an etwas hängt, das diese Erfahrung verdunkelt. Jene Erfahrungen und in ihrer Folge jene Gottheiten, die Ausschließlichkeit über das menschliche Leben beanspruchen, können nur wahnhafter Missbrauch des Gottesnamens sein. Solcher Missbrauch bezieht sich nicht nur auf einen kultischen Bereich, auch die Rechtsordnung ist betroffen. Wo von Jahwe die Rede ist, muss seine Würde und Ehre erhalten bleiben. Wie kann das geschehen, wenn bei seinem Namen falsch geschworen wird? Dieser Gott hat sein Volk ins Recht gesetzt, hat ihm Gerechtigkeit widerfahren lassen. Seinen Namen zu missbrauchen, hieße, die Erfahrung der Gerechtigkeit nicht in ihrer ganzen Tragweite ernst zu nehmen, zuletzt wohl, den Frieden der Rechtsgemeinschaft aufs Spiel zu setzen.

Die Macht der Bilder und ihre suggestiven Ansprüche sind in diese Beurteilung einbezogen. Jedes Bild ist fixiert nach Ort und Zeit. Erst recht ein Götterbild. Es hat seinen Tempel und erhebt Anspruch auf eine „heilige“ Zeit, in der der Mensch sich ihm nähern darf. Jahwe braucht keinen Ort der Repräsentation und keine Zeit der Manifestation. Er ist weder im Himmel noch auf der Erde noch unter der Erde. Sein Merkmal ist, für sein Volk da zu sein: Ich werde sein, der ich sein werde. Wer sich ein Bild macht, weiß, wie etwas ist, gewinnt Macht über eine Situation oder über eine Person, auch über einen Gott. Jahwe „mag“ keine Bilder, er könnte nicht Jahwe sein, wenn er sich in einem Bild fangen ließe. Es geht hier nicht um das Thema Monotheismus versus Polytheismus, denn es wird im Dekalog nicht die Existenz anderer Götter bestritten (das geschieht vielleicht erst bei Deuterocesaja). In den ersten drei Geboten geht es um die Mächte, die allein Leben garantieren. Diese Macht kann aber nur Jahwe sein, nur er hat die große Befreiungstat in Gang gesetzt und zu einem guten Ende geführt. Niemand sonst.

Wenn ich nach den normativen Grundlagen einer jüdisch-christlichen Erziehung frage, dann sehe ich hier einen ungeheuren Freiheitsimpuls für eine sich immer mehr an die Vielfalt der normativ-zwingenden Eindrücklichkeit der Bilder und Medien verlierenden Gesellschaft. Man könnte in der Folge von Dekalog 1 sagen, „weniger Bilder/Medien, mehr Lebenseinsicht“. Eine „religiöse Erziehung zur Freiheit“ muss dem Einzelnen im Erziehungsgeschehen dazu verhelfen, die sein Leben bestimmenden Bilder und Mächte identifizieren zu können und Entscheidungskriterien zu erhalten, die Würdigkeit dieser Mächte zu beurteilen, um sich von ihnen befreien zu können. Das kann sich im Prinzip auch auf christliche Gottesbilder beziehen.

Der Impuls aus Dekalog 1 impliziert die Chance, eben nicht autoritär, sondern orientierend Freiheit, Gerechtigkeit und Verantwortung in einer „religiösen Erziehung zur Freiheit“ zu gewährleisten. Sein normativer Anspruch ermöglicht mithin eine Lebenshaltung, die alle das menschliche Leben bestimmenden Bilder und Mächte doch nur als Teilmächte anerkennt und erst aus dieser Sicht heraus Freiheit auf die Länge des Lebens hin genauso wie für soziale Interaktionen im Alltag gewinnt¹³.

3.2. *Impulse für eine „Erziehung zur Freiheit“ aus dem Grundbestand der Religionen: Person, Zeit, Aufmerksamkeit (Wahrnehmung)*

Die Schriftreligionen Judentum, Christentum, Islam, aber auch der ostasiatische Religionskreis haben in unterschiedlichen systematischen und historischen Zusammenhängen wichtige Menschheitserfahrungen hervorgebracht, die ich hier auf die Dimensionen Person, Zeit, Aufmerksamkeit reduzieren will, ohne ihre Herleitung aus den diversen Religionssystemen

¹³ Vgl. zum Ganzen: J. Heumann, Der Dekalog. Theologische und religionspädagogische Perspektiven für eine Werteerziehung, in: B. Konz / U. Link-Wieczorek (Hgg.), Vision und Verantwortung. FS Ilse Meseberg-Haubold, Münster 2004, 178–192.

im Einzelnen begründen zu können. Diese Dimensionen haben in einer funktionalistischen und medialen Welt zunehmend Bedeutung, erst recht als Folie, auf der die Inhalte einer religiösen Erziehung wirksam werden können. Ihre Relevanz für religiöse Erziehung habe ich im Folgenden aus dem Bedürfnis von Schülern dargestellt:

Eine *Wiederentdeckung der Person* und ihrer Würde verlangt, dass wir Schülerinnen und Schüler nicht in ihrer schulischen Funktionsbeschreibung als solche wahrnehmen und ansprechen, sondern in ihrer eigenen Person und Individualität. Das mag ein pädagogischer Allgemeinplatz sein; Beobachtungen im schulischen Alltag zeigen aber, dass Schülerinnen und Schüler mit zunehmendem Lebensalter auf ihre Rollenfunktion im System Schule bezogen sind. Da, wo solche Rollenfunktionen alterstypische und -erforderliche Distanzierungen markieren, sind sie für Erziehung und Bildung bedeutsam.

Da, wo Lehrende und Lernende oft über Jahre hinweg miteinander verbunden sind, d. h. nicht nur in einem Arbeits- sondern auch in einem Lebenszusammenhang stehen, können solche Rollenzuschreibungen und -fixierungen aber eben nicht erzieherisch Freiheit eröffnen und Orientierung geben, sondern sie verhindern Freiheit durch ein normatives Menschenbild, das das Kind oder den Jugendlichen als einen „Leistungsträger“ oder „e-learner“, wie gängige modische Formeln suggerieren, ansieht und bewertet.

Der jüdische Religionsphilosoph Martin Buber hat in seinen pädagogischen Schriften immer wieder die Bedeutung des Verhältnisses zwischen Ich und Du beschrieben, eines Verhältnisses, in dem sich Persönlichkeit überhaupt erst entwickeln kann. Dies ist nicht romantisch oder ideologisch misszuverstehen, sondern stellt im pädagogischen Alltag harte Anforderungen an Konzentration, Interesse, Beteiligung und Verstehen des anderen sowohl auf der Seite der Lehrenden als auch auf der Seite der Lernenden. Situationen im Schulalltag, in denen ein solches Verstehen möglich ist, kann man nicht inszenieren. Sie sind abhängig von der Haltung und vom Menschenbild, das die Beteiligten in solche Situationen einzubringen in der Lage sind. Martin Buber spricht in expressionistischer Sprache vom „Innewerden einer Person“ und meint damit, einen anderen in seiner Ganzheit, unabhängig von den zu spielenden oder gespielten Rollen wahrzunehmen. Schülerinnen und Schüler, aber auch Lehrerinnen und Lehrer sind nach diesem Verständnis nicht Objekte von Institutionen oder (Lern)-prozessen, sondern in einem immer wieder neu zu führenden Gespräch einander begegnende Personen.¹⁴ Was Buber beschreibt, scheint mir eine Grundvoraussetzung für eine religiös-ethische Erziehung und Bildung gleichermaßen zu sein, nämlich: Die Authentizität und Würde des anderen zu erkennen und im Wechselspiel von Distanz und Nähe zu achten. Dazu bedarf es aber

¹⁴ Vgl. neben vielem anderen: *M. Buber*, Elemente des Zwischenmenschlichen, in: *ders.*, Das dialogische Prinzip, Heidelberg 41979.

einer in Situationen immer wieder neu zu erprobenden Herausbildung von Personalität.

Zeit zu haben mag im „geordneten“ schulischen Alltagschaos eine Forderung sein, der die einzelnen Beteiligten kaum nachkommen können, weder Schüler, noch Lehrer, noch Eltern. Im biblischen Buch Kohelet wird davon gesprochen, dass die unterschiedlichen Lebensphasen, Befindlichkeiten und Situationen, in denen Menschen sich finden, ihre je eigene Zeit haben: „Alles hat seine Stunde. Für jedes Geschehen unter dem Himmel gibt es eine bestimmte Zeit“ (Koh 3, 1). Damit ist auch gemeint, dass es Zeiten des Lernens und Zeiten der Muße gibt. Beide fallen in unserem Schulsystem nur selten zusammen. „Keine Zeit haben“, scheint eines der leitenden Worte unserer Kultur und auch der Schule zu sein, das durchaus auch Prestige fördernd eingesetzt werden kann: Wer keine Zeit hat, hat viel zu tun, und wer viel zu tun hat, bewirkt vermeintlich viel. Zum Lehren und Lernen benötigt man aber Zeit, zu unterschiedlich sind die zeitlichen Lernverläufe bei Schülerinnen und Schülern, zu breit und zu komplex die Unterrichtsinhalte. Wenn etwas „Wert“ beansprucht, seien dies nun Werthaltungen oder Sachinhalte, dann beanspruchen sie in der Regel ein bestimmtes Zeitvolumen, in dem sich nicht nur Wissen, sondern Erkennen und Verstehen entwickeln können und in dem eben nicht alles gleich gültig ist. Das Erkennen, das nicht alles *gleich gültig* und ebenso wenig *gleichgültig* ist, benötigt als seine Grundvoraussetzung das Zeithaben, also müßig-kreatives Umgehen mit der Zeit, die die Schule zur Verfügung stellt. Es ist zu fragen, ob uns methodisch und technisch routinierte und verfeinerte Lernimpulse und Lernverläufe wirklich die Möglichkeit geben, das Andere und Fremde verstehen zu können, d. h. an ihm so teilzuhaben, dass es nicht in der Distanz eines „Lern-Objektes“ verblasst. Insofern braucht die Schule vielleicht nicht *mehr* Zeit, aber ein anderes Umgehen mit der Zeit, ein Umgehen, das Zeit gibt, um den Wert der Inhalte, Erfahrungen und Haltungen prüfen zu können.¹⁵

Aufmerksame, wahrnehmende Erziehung und Lernen stützen sich auf „hinsehen“, „beobachten“ und „bemerken“. Zusammenfassen lässt sich dies in einem Begriff, der der Mystik aller Religionen entstammt, dem Begriff „aufmerksam werden“ und sich selbst, anderen und der Natur eine „lange Weile“ ermöglichen, so der wohl bedeutendste deutsche Mystiker Meister Eckhart.

Für *Lehrerinnen und Lehrer* als Erziehende heißt das, auf die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler *aufmerksam* zu werden, indem die kindliche und jugendliche Lebenswelt gekannt und ihr ein eigener Sinn zugestanden wird. Das kann z. B. folgende Fragen provozieren: Welche Medien werden rezipiert, und warum werden gerade diese Medien „geliebt“? Welche Interessen werden mit wem in der Freizeit verwirklicht, und warum ergibt das

¹⁵ Vgl. J. T. Fraser, *Die Zeit*. Auf den Spuren eines vertrauten und doch fremden Phänomens, München 1991; F. Schweitzer, *Zeit*. Ein neues Schlüsselthema für Religionsunterricht und Religionspädagogik, in: JRP 11 (1995), 145-164.

für die Einzelnen Sinn? Welches emotionale oder intellektuelle Interesse gibt es an den jeweiligen Lehrpersonen? Woran lassen sich nicht nur schulische Probleme von Schülerinnen und Schülern erkennen?

Hinsichtlich der *Unterrichtsinhalte* geht es um ein „Bemerken“ der „elementaren Anfänge“ in jedem Inhalt (K. E. Nipkow¹⁶). Was sind die elementaren Aspekte der Lerninhalte, die quasi die Grunderfahrungen von Menschen thematisieren?

Wo finden sich diese elementaren Aspekte zum anderen aber auch aktuell in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen? Welchen Bezug haben die Schülerinnen und Schüler in ihrer jeweiligen Befindlichkeit zu den Inhalten bzw. welche Möglichkeiten sind ihnen gegeben, mit dem jeweiligen Lerninhalt etwas „anzufangen“?

Ethische und religiöse Aufmerksamkeit registriert Konflikte und Brüche, die Differenz von Sein und Sollen, von Heil und Unheil. Das Fremde und Ungewohnte soll als solches „bemerkt“ werden, auch wenn es sich doch als vermeintlich bekannt darstellt. Wie und wo wird Verantwortung wahrgenommen, auch für physische, psychische und soziale Opfer? Ein solches „Aufmerksamwerden“ dafür, dass der einzelne Mensch mehr ist als die Summe seiner Fähigkeiten und dies immer auch in unterschiedlichsten Transzendenzbezügen artikuliert, zählt zu einer Grundvoraussetzung religiöser Erziehung und ethischen Lernens.¹⁷

4. Fazit

Von einer „religiösen Erziehung zur Freiheit“ in der Pluralität, ob in der Schule oder im Elternhaus, möchte ich meine Überlegungen zusammenfassend dann sprechen, wenn

- sie nach den Existenzwirklichkeiten des menschlichen Lebens zu fragen lehrt und sich im hermeneutischen Sinne als „Auslegungs- und Orientierungshilfe“ im „Streit“ um diese Wirklichkeiten versteht, sowie,
- ausgehend vom Horizont der eigenen Tradition, bewusst die Freiheitsimpulse anderer religiöser Traditionen aufnimmt und dabei
- die Freiheits- und Gerechtigkeitsimpulse der eigenen wie anderer Traditionen für das Ganze von Individuum und Gesellschaft symbolisch-interaktiv in den Erziehungsprozess einbringt;

¹⁶ K. E. Nipkow, Grundfragen der Religionspädagogik, Bd. II: Gemeinsam leben und glauben lernen, Gütersloh 1982.

¹⁷ Vgl. G. Hilger, Wahrnehmung und Verlangsamung als religionsdidaktische Kategorien. Überlegungen zu einer ästhetisch inspirierten Religionsdidaktik, in: H.-G. Heimbrock (Hg.), Religionspädagogik und Phänomenologie. Von der empirischen Wendung zur Lebenswelt, Weinheim 1998. Vgl. zum Ganzen: J. Heumann, Nicht für Kirche oder Schule, für das Leben lernen wir. Gedankenskizze zu einer lebensweltorientierten (Religions-) Pädagogik, in: K. J. Lesch / E. Spiegel (Hgg.), Religionspädagogische Perspektiven. Kirche, Theologie, Religionsunterricht im 21. Jahrhundert, Kevelaer 2004, 78–85.

- nicht zuletzt, die in den Religionen formulierten Grunddimensionen und -orientierungen für ein „heiles Leben“, z. B. Personalität, Zeit, Aufmerksamkeit auf der Ebene praktischen Erziehungshandelns auch umsetzt.

In diesem Sinne ist eine „religiöse Erziehung zur Freiheit“ zwar aus protestantischer Perspektive hergeleitet. Sie entfaltet sich jedoch erst im „spielerischen Aushandeln“ einer Teilhabe auch an anderen religiösen Traditionen.

Für eine spezifisch protestantisch-religiöse Erziehung in der öffentlichen Schule ist dabei das Zusammenspiel von Bildung und Erziehung unverzichtbar.

Bibliografie

- Beck, H.*, Neurodidaktik oder: Wie lernen wir?, in: Erziehungswissenschaft und Beruf 3/2003, 8
- Buber, M.*, Elemente des Zwischenmenschlichen, in: *ders.*, Das dialogische Prinzip, Heidelberg ⁴1979
- *Rosenzweig, F.*, Die fünf Bücher der Weisung, Heidelberg ¹⁰1981
- Crüsemann, F.*, Bewahrung der Freiheit. Das Thema des Dekalogs in sozialgeschichtlicher Perspektive, München 1983
- Eberhard, O.*, Arbeitsschule, Religionsunterricht und Gemeinschaftserziehung. Ein Beitrag zur Tat- und Lebenserziehung, Berlin 1920
- Flöter, I.*, Gott in Kinderköpfen und Kinderherzen. Welche Rolle spielt Gott im Alltagsleben zehnjähriger Kinder am Anfang des 21. Jahrhunderts? Eine qualitativ-empirische Untersuchung, Diss. Uni Oldenburg 2005
- Fraser, J. T.*, Die Zeit. Auf den Spuren eines vertrauten und doch fremden Phänomens, München 1991
- Halbfas, H.*, Das Dritte Auge, Düsseldorf 1983
- Hellmich, F.* (Hg.), Perspektiven für das Lehren und Lernen in der Grundschule. Theorie und Praxis der Grundschule, Hohengehren 2007
- Heumann, J.*, Der Dekalog. Theologische und religionspädagogische Perspektiven für eine Werteerziehung, in: *B. Konz / U. Link-Wieczorek* (Hgg.), Vision und Verantwortung. FS Ilse Meseberg-Haubold, Münster 2004, 178–192
- , Nicht für Kirche oder Schule, für das Leben lernen wir. Gedankenskizze zu einer lebensweltorientierten (Religions-)Pädagogik, in: *K. J. Lesch / E. Spiegel* (Hgg.), Religionspädagogische Perspektiven. Kirche, Theologie, Religionsunterricht im 21. Jahrhundert, Kevelaer 2004, 78–85
- Heyen, H.*, Biographie-Faktor Höllenglaube. Eine qualitativ-empirische Studie aus religionspädagogischer Perspektive, Münster 2003
- , Spiritualität und Lebensdeutung einer jungen Hexe. Qualitative Analyse einer biographischen Erzählung, Berlin 2007
- Hilger, G.*, Lebendiges Lernen im Religionsunterricht. Zur religionspädagogischen Rezeption des Arbeitsschulprinzips in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts, in: Katechetische Blätter 111 (1986), 28–37

- , Wahrnehmung und Verlangsamung als religionsdidaktische Kategorien. Überlegungen zu einer ästhetisch inspirierten Religionsdidaktik, in: *H.-G. Heimbrock* (Hg.), *Religionspädagogik und Phänomenologie. Von der empirischen Wendung zur Lebenswelt*, Weinheim 1998
- Hüther, G.*, Wohin, wofür, weshalb? Über die Bedeutung innerer Leitbilder für die Hirnentwicklung, in *K. Gebauer / G. Hüther* (Hgg.), *Kinder suchen Orientierung*, Düsseldorf 2002, 6–35
- Kron, F. W.*, *Grundwissen Pädagogik*, München 1991
- Luther, H.*, Identität und Fragment, in: *Theologie Practica* 20, 1985, 317–338
- Moser, T.*, Gottesvergiftung, Frankfurt a. M. 1976, 79
- Neill, A. S.*, *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill*, Hamburg 1969
- Nipkow, K. E.*, *Grundfragen der Religionspädagogik*, Bd.: *Gemeinsam leben und glauben lernen*, Gütersloh 1982
- Rousseau, J.-J.*, *Emile oder von der Erziehung*. In der deutschen Erstübertragung von S. Schmitz. Düsseldorf 1997
- Schweitzer, F.*, Zeit. Ein neues Schlüsselthema für Religionsunterricht und Religionspädagogik, in: *Jahrbuch der Religionspädagogik* 11 (1995), 145–164
- Sparn, W.* (Hg.), *Wer schreibt meine Lebensgeschichte?* Gütersloh 1990
- Stallmann, M.*, Tradition und Emanzipation, in: *Religionspädagogik: Der evangelische Weg*, hg. v. K. Wegenast, Darmstadt 1981, 331–338
- Steiner, R.*, *Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst*, Dornach 1956
- Zorn, F.*, *Mars*. Mit einem Vorwort von Adolf Muschg, Frankfurt a. M. 1979