

VU Research Portal

Religion und Religiösität als Stabilisator von freiheitlichen Gesellschaftsordnungen?

Drerup, Johannes ; Binder, Ulrich

published in

Pädagogische Rundschau
2019

DOI (link to publisher)

[10.3726/PR052019.0046](https://doi.org/10.3726/PR052019.0046)

document version

Publisher's PDF, also known as Version of record

document license

Article 25fa Dutch Copyright Act

[Link to publication in VU Research Portal](#)

citation for published version (APA)

Drerup, J., & Binder, U. (2019). Religion und Religiösität als Stabilisator von freiheitlichen Gesellschaftsordnungen? Eine pädagogische Reflexion. *Pädagogische Rundschau*, 73(5), 487-502. <https://doi.org/10.3726/PR052019.0046>

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

E-mail address:

vuresearchportal.ub@vu.nl

Ulrich Binder / Johannes Drerup

Religion und Religiosität als Stabilisator von freiheitlichen Gesellschaftsordnungen?

Eine erziehungswissenschaftliche Reflexion

Einleitung

Funktion und Aufgabe von Religionen in und für liberale Demokratien sind notorisch umstritten. Dies gilt insbesondere für die u.a. von Kommunitaristen unterschiedlicher Couleur vorgebrachte These, Religion könne und solle als Stabilisator freiheitlicher Gesellschaftsordnungen fungieren, die gemäß Böckenfördes klassischem Diktum von Voraussetzungen leben, die sie selbst nicht garantieren könnten. Diese Annahme betrifft in zentraler Hinsicht auch Fragen der legitimen Einrichtung des Bildungssystems und die Rolle, die Religion in diesem Kontext legitimer Weise zukommen könnte.

Im Folgenden werden wir ausgehend von einer Rekonstruktion der mit dem Böckenförde-Paradox verbundenen Problemvorgaben (1.) zunächst aktuelle kommunitaristische Positionen diskutieren, die in unterschiedlicher Weise behaupten, dass Religion als Stabilisator für liberale Demokratien herangezogen werden könne und solle (2.). Darauf aufbauend wenden wir uns zwei aktuellen pädagogisch-politischen Kontroversen (politischer Liberalismus vs. liberaler Perfektionismus; Kommunitarismus vs. Liberalismus) zu, in denen über die Begründung und Funktion

religiöser Erziehung und Bildung in und für liberale Demokratie diskutiert wird (3.). Mit der Diskussion, ob und inwieweit Religion die ihr zugeschriebene gesellschaftliche Stabilisierungsfunktion erfüllen kann, gehen wir der ebenso bedeutsamen Frage, welche Formen der religiösen Erziehung und Bildung noch als kompatibel gelten können mit liberal-demokratischen Grundwerten nach.

1. Das Böckenförde-Paradox

Liberale säkulare Staaten sind mit dem Problem, die zustimmende Einstellung, Haltung und Überzeugung ihrer Bürger zu erzeugen und zu reproduzieren, in besonderer Art und Weise konfrontiert. Einerseits kann ein freiheitlicher Staat nur bestehen, „wenn sich die Freiheit, die er seinen Bürgern gewährt, von innen her, aus der moralischen Substanz des einzelnen und der Homogenität der Gesellschaft reguliert“; andererseits kann er diese Regulierung aus eigener Kraft nicht garantieren, ohne zugleich seinen freiheitlichen Anspruch aufzugeben und repressiv zu operieren, wie es im berühmten Böckenförde-Diktum, dem *Terra typica* der Debatten um liberalstaatliche Bestandsvoraussetzungen, heißt.¹

Daraus wird persistent abgeleitet, dass „der freiheitliche säkularisierte Staat [...] von Voraussetzungen [lebt], die er selbst nicht garantieren kann“.² Die Ethik der Macht, das Ethos der Demokratie, das moralische Verhalten und Handeln der Bürger (und des politischen Führungspersonals), Freiheitsfähigkeit und Freiheitsbereitschaft sowie Bindungsfähigkeit und Bindungswilligkeit im Kontext von staatsbürgerlicher Loyalität und Solidarität auf Basis eines spezifischen Wertegerüsts, solche eigenen Bedingungen könne der säkulare Verfassungsstaat nicht aus eigenen Ressourcen begründen und erneuern. Von da her wird gefolgert, dass dem freiheitlichen Staat die Voraussetzungen für sein Gelingen von außen zukommen (müssen). Die Frage ist dann: „Aus welcher Quelle sprudeln die normativen Bindungen und ethischen Orientierungen“?³

Es gibt infolge verschiedene Flankierungsvorschläge, die für das Maß an vorrechtlicher Gemeinsamkeit und tragendem Ethos sorgen mögen und eingebracht werden, um die Gefahr der Inkohärenz und Instabilität zu verringern oder abzuwenden. Ein oft zu beobachtender Reflex dabei ist der, die soziomoralische Integrationskraft der Religion zu rehabilitieren.

Die seit gut zwei Jahrzehnten beobachtbare „Wiederkehr der Religion“⁴ ist in dem Kontext des Fragedoubles „Was treibt eine Gesellschaft auseinander – was hält eine Gesellschaft zusammen?“⁵ zu sehen. Ausgehend davon, dass krisenhafte Phänomene der Gegenwart immer auch als spirituelle Krisen zu deuten seien, kommt es zu einem andauernden „Revival“ der „Religion als totgeglaubtes Projekt [...], selbst bei Linken und Liberalen“⁶. „So wäre denn noch einmal [...] zu fragen, ob nicht auch der säkularisierte weltliche Staat letztlich aus jenen inneren Antrieben und Bindungskräften leben muss, die

der religiöse Glaube seinen Bürgern vermittelt.“⁷

Es sind dann verschiedenste Diskurse, die sich, Diagnosen mit Therapieansätzen verbindend, „um die Suche nach einer Antwort auf die Frage, wie viel Religion der Mensch braucht, wie viel die Gesellschaft, wie erfolgreich das Projekt der Moderne, verstanden als Projekt der integrierenden Säkularisierung der Kultur war“, gruppieren.⁸ Eine seit gerauemem breitenwirksame Perspektive ist die der kommunitaristischen Liberalismuskritik, bei der die interpretative Neudeutung der religiösen Tradition zu einem hermeneutischen Reflexionsmedium wird, die Fragilität des modernen Freiheitsliberalismus zu diskutieren.⁹ Der Impetus, auf die epistemische und propädeutische Rolle von Religion und Religiosität bei der Bildung und Hegung der soziomoralischen Mentalitätsgrundlagen einer freiheitlichen Gesellschaftsordnung hinzuweisen, wird maßgeblich.

2. Kommunitaristische Therapieansätze

Ausgangspunkt der theoriebildenden Logik des Kommunitarismus ist, vorliberale Gesellschaften als ein organisches und integriertes Ganzes zu definieren. Zusammenhalt entstand in und durch überschaubare Gruppen und Solidargemeinschaften mit gemeinsamen Zielen und starken Werten. Der Aufstieg der liberalen Ideologie ist dann dem geschuldet, im Ansinnen Freiräume zu schaffen, zu trennen, was vorher in einem großen Zusammenhang vereint war: das Private vom Öffentlichen, das Politische vom Wirtschaftlichen, das Religiöse vom Säkularen usw. Michael Walzer fasst die Paradoxie so zusammen: „Der Liberalismus ist eine Welt von Mauern, und jede erzeugt eine neue Freiheit“¹⁰. „Das unhintergehbare

Resultat einer derartigen Transformation ist der moderne Pluralismus säkularer Gesellschaften. Wie kein anderes Stichwort fasst der ‚Pluralismus‘ die Grundsituation moderner Gesellschaften zusammen, keines verweist präziser auf die Leistung liberaler Koexistenz, aber auch auf die Risiken und Probleme des Zusammenlebens auseinanderdriftender Gesellschaftsgruppen.“¹¹

Auf Letzteres kapriziert sich der Kommunitarismus. Variiert wird die Kritik, dass die liberale Demokratie ein kaltes Projekt sei, das selbst nicht die warme kommunikative Intensität erbringen könne, die zur Bildung tiefgreifender Verbindlichkeiten und Orientierungen erforderlich sei, weshalb in gegenwärtigen Gesellschaften die tragenden „sozio-moralischen und politisch-motivationalen Ressourcen austrockneten“¹². „Der Zerfall sozialer Bindungen, eine rücksichtslose Individualisierung, Emotivismus und moralischer Relativismus als wesentliche Bestandteile der westlichen Gesellschaft gehören zu den Elementen einer Standarddiagnose kommunitaristischer Kritik.“¹³

Fighting fire with fire nun, das gehe nicht. Vom *Liberalismus* her ließen sich die Pathologien des Liberalismus: „Atomisierung, Entfremdung, Entwurzelung und Fragmentierung“¹⁴, nicht bearbeiten. Die defätistischen Zwangslagen der liberal-vernünftigen Staats- und Gesellschaftsbegründungen lassen die Kommunitaristen einen Blick vom ‚Außen‘ der liberalen Dogmen einnehmen. Das unterstellte (Sittlichkeits-)Defizit wird nun wesentlich von der Religion her gedacht. „Die Religion scheint eine Ressource darzustellen, die der Liberalismus zu Unrecht und zum Schaden des Gemeinwohles von der politischen Öffentlichkeit ausgegrenzt hat.“¹⁵ Die „entscheidenden Formierungsargumente der kommunitaristischen Theoriebildung, die Auszeichnung der Idee des Guten und die Kritik an einem atomistisch-individuellen

Freiheitsverständnis“, werden „explizit auf dem Wege der historisch-hermeneutischen Rückbesinnung und der Verinnerlichung des intrinsischen Werts der jüdisch-christlichen Tradition erschlossen“.¹⁶

Dem liberalen Ende der großen Erzählungen – Schlagwort: radikale Differenzierung und Pluralisierung –, wird mit einer großen Erzählung begegnet, dem vorgeblichen Transzendenzverlust Transzendenzbehauptungen entgegengestemmt werden. Aber die hier mindestens im Hintergrund tickende kulturkonservative Deformationsgeschichte ist mitnichten eine grundsätzliche Modernitätsverweigerung. Vielmehr stellt die Erzählung vom „allgemeinen Unbehagen an der entzauberten, als fade und leer wahrgenommenen Welt“¹⁷ ihrerseits eine kompatible Modernisierung dar. Modernisierungskritik *ist* Modernisierung.

Und Säkularisierung ist nicht Substitution von Sakralität. In der kommunitaristischen Theorieoption wird deutlich, dass die Signatur der Moderne nicht die Dichotomie von transzendenter Religion und immanenter Aufklärung ist; vielmehr wird, und das in immer wieder anderen Konstellationen, „die Transzendenz [...] ein Element der Immanenz und umgekehrt“¹⁸.

Derart sind auch die kommunitaristischen Theorieoptionen durchzogen. Innerweltliche Ressourcen werden mit religiösen Transendenzen kurzgeschlossen bzw. große Transendenzen in kleine übersetzt. Indem Immanentes in den Verweisungszusammenhang von Transzendenz gesetzt wird, werden kommunitaristischerseits Patterns wie der theistisch grundrierte Bürgersinn samt zivilreligiöser Tugendethik kreierte. Wo generalisierte Sinnwelten durch Diskurse und Praktiken der Transzendenz erzeugt würden, also soziale und politische Prozesse auf Vorstellungen, Ereignissen, Figuren und kulturelle Muster bezogen werden, die über sie hinausgehen, ihnen aber Sinn und Geltung vermitteln, könne zugleich

Gemeinsinn erzeugt werden, der den gemeinsamen Horizont des Handelns und Verhaltens zum Ausdruck bringt. Auf Grundlage eines „religiös codierten Systemvertrauens“¹⁹, das die Bürger religiös an das Gemeinwesen bindet, könne ein normativer Sinn- und praktischer Verhaltenshorizont samt hoher Überzeugungs-, Orientierungs- und Motivationskraft geschaffen werden, der sozialen und politischen Ordnungen Legitimität und Stabilität zu geben in der Lage ist.

Diese neue „Religious Mobilization“²⁰ hat in mehrfacher Hinsicht mit Bildungsfragen zu tun, was aus erziehungswissenschaftlicher und -philosophischer Perspektive rekonstruiert werden kann.

3. Religion und Bildung in der liberalen Demokratie

Die *generelle* These, soviel sei vorneweg festgehalten, wonach unterschiedliche religiöse Orientierungen und Traditionen auf Grund von ihnen vermeintlich inhärenten Merkmalen *per se* stabilisierend oder gar förderlich für die Entwicklung und pädagogische Tradierung demokratischer Einstellungsmuster seien, beruht letztlich auf empirischen Prämissen, deren Plausibilität, Validität und Generalisierbarkeit kaum eindeutig wird ausgewiesen werden können.²¹ Man wird sich dahingehend damit bescheiden müssen, dass sich in *allen* Religionen normative Ressourcen auffinden und rekonstruieren lassen, die förderlich oder eben auch nicht förderlich sind für die Stabilisierung und Legitimation liberaler und demokratischer Grundwerte, was natürlich nicht bedeutet, dass es nicht Auslegungen von (in der Regel erfundenen) religiösen Traditionen gibt, die in keinem Fall als liberalismus- und demokratiekompatibel gelten können.

So kann man, nimmt man politische und religiöse Toleranz als Beispiel, im

Rahmen jeder Religion Interpretationen und Praktiken finden, die Intoleranz oder Toleranz fördern. Genauso wie es z.B. „falsch“ ist, „dem Christentum“ *per se* „eine besondere Nähe zur Demokratie zuzuschreiben“²², so scheint auch die These, dass monotheistische im Gegensatz zu polytheistischen Religionen auf Grund der jeweils erhobenen absoluten Wahrheits- und Geltungsansprüche eher zur Intoleranz neigen, durch aktuelle politische Entwicklungen in Indien (Hinduismus) und Myanmar (Buddhismus) zunehmend fragwürdig zu werden.²³

Toleranz als demokratischer Grundwert ist historisch betrachtet zudem weder eine Idee, die genuin und exklusiv dem Liberalismus oder der ‚westlich liberalen‘ bzw. ‚christlich geprägten Tradition‘ zugeordnet und anderen Traditionen abgesprochen werden kann, noch sind unterschiedliche Spielarten des gegenwärtigen oder des historischen Liberalismus immun gegen die implizite oder explizite Durchsetzung religiös und politisch intoleranter Einstellungsmuster und Praktiken.²⁴

Generalisierungen jedweder Art sind in diesem Kontext also immer mit Vorsicht zu genießen, auch deshalb, weil sie selbst in vielen Fällen Ausdruck oder Vehikel von Intoleranz sein können. Die Frage, ob und inwieweit Religionen zur pädagogisch-politischen Stabilisierung liberaler Demokratien beitragen können oder sollen, wird entsprechend nicht ohne weiteres eindeutig und generell beantwortet werden können. Es kommt vielmehr darauf an, welche Formen religiöser Erziehung und Bildung man hierfür als geeignete Kandidaten ausmachen kann und wie man das jeweils theoretisch und empirisch zu begründen versucht.

Die Idee, Religion als pädagogisch zu mobilisierender Ressource im Sinne der oben genannten kommunitaristischen Theoreme nutzbar zu machen, wirft daher Fragen auf nach der Legitimität

und Legitimation religiöser Erziehung und Bildung im Spannungsverhältnis zwischen den Rechten, Verpflichtungen und Interessen eines weltanschaulich neutralen liberalen Staates und denen von Einrichtungen und betroffenen und beteiligten Instanzen eines öffentlichen Schulsystem (Kinder, Familien, religiösen Gemeinschaften, Interessenverbände etc.). Diese Fragen sollen im Folgenden anhand zweier Beispiele diskutiert werden. Der Fokus wird im Folgenden weniger auf die vielen, kleinteilig zu bearbeitenden Spezialfragen nach der Rolle von Religion in pluralistischen Gesellschaften gelegt, vielmehr es geht um die Rekonstruktion – nicht Lösung – von allgemeinen Problemen der Begründung der Aufgaben und Funktionen von religiöser Erziehung und Bildung im liberalen Staat.

In einem ersten Schritt werden zunächst Probleme der anthropologischen Begründung von religiöser Bildung diskutiert, die durch Dietrich Benners Konzeption von Bildsamkeit als ‚Bestimmung zur Selbstbestimmung‘ aufgeworfen werden. Diese perfektionistisch begründbare anthropologische Vorgabe läuft aus Sicht des politischen Liberalismus auf einen nicht pluralismustauglichen Oktroi hinaus, der von Mitgliedern eher traditioneller Religionsgemeinschaften kaum akzeptiert werden wird (3.1). In einem zweiten Schritt wird die von Shelley Burt vorgebrachte kommunitaristische Kritik an liberalen Erziehungs- und Autonomiekonzeptionen sowie die damit verbundene Verteidigung eher traditioneller Formen religiöser Erziehung und Bildung rekonstruiert (3.2).

3.1. Bildsamkeit als Bestimmung zur Selbstbestimmung? Zur anthropologischen Legitimation religiöser Bildung

Die Begründung von öffentlicher Bildung in liberalen Staaten beruht auf Grundwerten

und Leitideen (u.a. den Rechten der Person, personale Autonomie und gleicher Respekt als Ziele von Erziehung und Bildung), die konstitutiv sind für demokratische und liberale Regime, „denn ihnen entstammen ihre Grundlagen und Ziele. Diese Werte sind auch dann legitim, wenn sie nicht neutral sind, denn sie ermöglichen es den Bürgern, trotz ihrer sehr unterschiedlichen Weltbilder und Auffassungen des Guten in friedlicher Weise zusammenzuleben“²⁵.

Notorisch umstritten bleibt in diesem Zusammenhang jedoch, was staatliche Neutralität mit Bezug auf das Bildungssystem jeweils genau bedeuten soll, wie liberal-demokratische Grundwerte mit Bezug auf das öffentliche Bildungssystem konkret zu deuten sind, wie sie gegenüber unterschiedlichen Auffassungen des Guten zu rechtfertigen sind und was daraus konkret für die Einrichtung pädagogischer Arrangements folgt.

In der Debatte über staatliche Neutralität wird in der Regel unterschieden zwischen Neutralität der staatlichen Intentionen, der Neutralität der Folgen und der Neutralität der Rechtfertigung. Letztere Art der Neutralität steht im Fokus der Debatte zwischen liberalem Perfektionismus und politischem Liberalismus. Politisch Liberale verstehen Neutralität im Rahmen eines übergreifenden Konsenses zwischen hinreichend ‚vernünftigen‘ Akteuren, die ausgehend von ihren (vernünftigen) Auffassungen des Guten diesem Konsens zustimmen können. Vernünftigkeit kann in diesem Zusammenhang ethisch und/oder epistemisch qualifiziert werden, z.B. als Bereitschaft zur politischen Kooperation usw. Eine Rechtfertigung öffentlicher Bildung wäre aus dieser Sicht zum Beispiel dann nicht mehr legitim und hinreichend neutral, wenn sie auf partikularen Auffassungen des Guten basiert (z.B. eine christliche Weltanschauung),

die anderen Akteuren aufoktroiert würde. Perfektionistische Liberale verstehen Neutralität enger im Sinne einer Kompatibilität unterschiedlicher Auffassungen des Guten mit bestimmten Grundwerten (z.B. personale Autonomie), die als zentral für ein gelingendes Leben und eine angemessene Gestaltung pädagogischer Arrangements und damit auch als Grundlage für die Rechtfertigung öffentlicher Bildung angesehen werden.

Der damit verbundene Streit um die normativen Grundlagen der Rechtfertigung öffentlicher Bildung in einer liberalen Demokratie betrifft in zentraler Hinsicht auch die Grundlagen der Legitimität öffentlicher religiöser Bildung und den in diesem Kontext relevanten Begriff der Bildsamkeit. Dietrich Benner schließt z.B. in seinen Überlegungen zur Religionsphilosophie und -pädagogik an den „pädagogischen Begriff der Bildsamkeit und den theologischen Begriff einer göttlichen Ebenbildlichkeit des Menschen an“²⁶. „Der pädagogische Bildsamkeitsbegriff“ besagt nach Benner, „dass der Mensch keine ihm von Natur vorgegebene Bestimmung hat, sondern sich in Wechselwirkung mit der Welt bilden und seine Bestimmung hervorbringen muss. Die theologische Metapher der Gottesebenbildlichkeit verbindet die religiöse Vorstellung eines Schöpfergottes, der die Welt aus dem Nichts erschaffen hat, mit der Vorstellung einer Teilhabe des Menschen an der weltbildenden Kraft dieses Gottes. In der Gottesebenbildlichkeit wird der Grund dafür gesehen, dass der Mensch selbst- und weltbildend tätig werden und seine Bestimmung in Wechselwirkung mit der Welt suchen kann“²⁷. Benner geht davon aus, dass das „Faktum menschlicher Bildsamkeit“ in „allen historischen Offenbarungsreligionen vorausgesetzt ist und durch diese interpretiert, nicht aber als solches eingeholt werden kann“²⁸. So verstandener Bildsamkeit als pädagogischer und anthropologischer

Kategorie kommt daher nach Benner eine Schlüsselrolle bei der Begründung und Abgrenzung legitimer religiöser Erziehung und Bildung zu. Religiöse Erziehung, die versucht das Faktum der Bildsamkeit als Bestimmung zur Selbstbestimmung zu übergehen, wäre religiöse Indoktrination und pädagogisch wie politisch illegitim.

Das Problem ist nun, dass sowohl der Begriff der Gottesebenbildlichkeit als auch Benners pädagogischer Begriff der Bildsamkeit selbst auf normativen Vorgaben beruhen, die im Rahmen einer pluralistischen Gesellschaft nicht unproblematisch sind. Die Metapher der Gottesebenbildlichkeit kann natürlich sehr unterschiedlich gedeutet werden, und historisch wurde sie häufig gerade nicht universalistisch, sondern partikularistisch interpretiert, relativ zu einer bestimmten, christlichen Gemeinde.

Der Begriff der Bildsamkeit, und das ist für die folgenden Überlegungen relevanter, wird zudem nicht von allen Anhängern, insbesondere eher traditionell orientierter Religionsgemeinschaften, als Bestimmung zur *Selbstbestimmung* interpretiert, da Selbstbestimmung in diesem Kontext, wenn überhaupt, eine in den mehr oder minder engen Grenzen der Religionsauffassung vorgegebene ‚Selbstbestimmung‘ ist. Die damit anvisierte anthropologische Grundlegung, so die naheliegende Kritik aus Sicht des politischen Liberalismus, geht offensichtlich von perfektionistischen Vorgaben aus, die von vielen noch als vernünftig geltenden Bürgern nicht wird akzeptiert werden können. Viele Menschen glauben schlicht nicht daran, dass der Mensch von Natur aus zur Selbstbestimmung bestimmt ist, sondern z.B. eher sich in eine göttlich vorgegebene Ordnung einzufügen hat. Die Annahme, dass es „keine katholische, protestantische, jüdische oder islamische Bildsamkeit gibt“²⁹, müsste entsprechend auch auf die liberale Konzeption von Bildsamkeit als

Bestimmung zur Selbstbestimmung angewendet werden. Eine solche liberal-perfektionistische Begründung geht somit aus politisch liberaler Sicht von nicht pluralismustauglichen Vorgaben aus, die in die Natur des Menschen hineininterpretiert werden, was entsprechend politisch-liberale Formen der Rechtfertigungsneutralität verletzt und auf eine Form der begründungstheoretischen Intoleranz hinausläuft. Gleicher Respekt als zentrales Prinzip des politischen Liberalismus erfordert dagegen, ‚vernünftige‘ Akteure *und* ihre divergierenden religiösen Auffassungen unabhängig davon zu respektieren, wie sie diese Auffassungen und damit verbundene Erziehungs- und Bildungsvorstellungen jeweils epistemisch und anthropologisch begründen. Dieses u.a. von Johannes Giesinger diagnostizierte Problem des Benner'schen Bildsamkeitsbegriffs wirft die grundsätzliche Frage auf, ob entsprechend justierte, in der Tradition moderner Pädagogik fest verankerte anthropologische Konzeptionen und Begründungen im Rahmen einer zeitgemäßen Konzeption religiöser Bildung und Erziehung überhaupt noch plausibel gerechtfertigt werden können. Brauchen wir den so verstandenen Begriff der Bildsamkeit überhaupt noch, oder gilt nicht vielmehr, dass, wenn der Mensch „wirklich zu nichts bestimmt ist, dann wohl auch nicht zur Selbstbestimmung“?³⁰ Reicht es nicht, einen normativ schlankeren und weiter gefassten Begriff zu nutzen, der auf implizite teleologische Vorgaben verzichtet und Bildsamkeit, wie Giesinger vorschlägt, als „Fähigkeit von Personen“ versteht, ein „System normativer Festlegungen aufzubauen und weiterzuentwickeln“?³¹

Giesinger ist sicherlich Recht zu geben, wenn er auf das politische Konfliktpotential einer perfektionistischen Begründung von Bildsamkeit im Kontext pluralistischer Gesellschaft verweist. Dieser Hinweis impliziert jedoch noch kein hinreichend

begründetes Urteil über die normative und sachliche Angemessenheit und über die pädagogische und politische Legitimität einer perfektionistischen Begründung. Um jedoch das damit einhergehende mögliche Konfliktpotential zu reduzieren, kann und sollte Bildsamkeit als ‚Bestimmung zur Selbstbestimmung‘ auch in religiösen Fragen rein säkular mit Rekurs auf Grundwerte liberaler Demokratie begründet werden. Erziehungs- und bildungstheoretische Denkfiguren, die Affinitäten zu religiösen Traditionen aufweisen, bedürfen der Übersetzung in säkulare Konzeptionen der Erziehung und Bildung, die dann selbst natürlich wiederum von anderer Warte als Sakralisierungen gedeutet werden können.

Es ist zwar sicherlich richtig, dass Kindern ein soziokulturell verankertes und historisch gewachsenes *Ideal* der Selbstbestimmung nicht schon anthropologisch vorgegeben ist. Das Faktum jedoch, dass jedes Individuum letztlich sein Leben selbst führen muss (was ein Leben in ethischer Servilität nicht ausschließt) und dass diese Lebensführung etwas ist, was strenggenommen so oder so jeder für sich selbst bewerkstelligen muss, kann man als anthropologische Aufgabe ansehen, der kein Individuum entkommen kann. Dies gilt nicht nur für Gesellschaften, in denen soziale Lebensformen auf eine dezidiert autonome Lebensführung ausgerichtet sind, sondern ist schlichtweg dem principium individuationis geschuldet. So wie jeder für sich selbst lernen muss, so muss auch jeder für sich sein Leben führen, was vielfältige Formen der pädagogischen und gesellschaftlichen Determination und Fremdführung einschließt.

Eine so verstandene – rein säkular – anthropologisch begründete Bestimmung zur Selbstbestimmung ist jedoch, und dies ist gegenüber der antiperfektionistischen Kritik zu konzedieren, so formal gehalten, dass sie die normative

Funktion, die ihr von Benner zudedacht ist – nämlich zwischen legitimen und illegitimen Formen der Erziehung und Bildung zu unterscheiden – nicht erfüllen kann. Sie ist z.B. kompatibel mit unterschiedlichen Formen religiöser Indoktrination, die das anthropologische Faktum der Bestimmung zur formalen ‚Selbstbestimmung‘ gemäß der jeweils favorisierten Doktrin interpretieren, um die so Adressierten dieser Vorgabe entsprechend zu ‚formen‘. Die anthropologische Offenheit des Menschen, die entsprechende Formungen erlaubt, bedeutet jedoch nicht, dass es hier strenggenommen *nichts* gibt, das übergangen und verletzt würde. Sie bedeutet auch nicht – und hierfür gibt es hinreichend viele historische Belege – dass ‚der Mensch‘ beliebig pädagogisch formbar wäre. Im Gegenteil: Es scheint gerade der Natur des Menschen zu entsprechen, dass dies eben nicht ohne weiteres möglich ist und dieser sich daher entsprechenden Formungsambitionen immer wieder aufs Neue widersetzt. Dies als auch anthropologische und zugleich erziehungstheoretische Vorgabe zu verstehen, die auf eine formale ‚Bestimmung zur Selbstbestimmung‘ hinausläuft und pädagogischen Ambitionen immer wieder aufs Neue ‚Grenzen‘ setzt, scheint durchaus legitim und plausibel.

Weit problematischer scheint dagegen die schrumpfanthropologische Annahme, der Mensch sei tatsächlich zu nichts bestimmt und man könne entsprechend prinzipiell alles mit ihm ‚machen‘, worauf man sich nicht zuletzt dann festlegt, wenn man aus machttheoretischer Perspektive davon ausgeht, dass *jede* anthropologische Vorgabe nur als Produkt von Machtverhältnissen zu deuten sei. Aus der Perspektive einer solchen Position, die auf emanzipatorischen Effekte radikaler anthropologischer Offenheit hofft (was

natürlich selbst eine Vorgabe darstellt), ist es kaum möglich, anthropologische, d.h. auch empirische Gründe gegen die pädagogisch und politisch problematische These der radikalen Formbarkeit vorzubringen, selbst wenn sie selbst implizit auf die entsprechende Annahme einer ‚Bestimmung zur Selbstbestimmung‘ nicht verzichten kann.

Darüber hinaus sei darauf hingewiesen, dass einige der Hauptgründe für Vorbehalte gegenüber anthropologischen Begründungen vorwiegend *politischer* und nicht wissenschaftlicher Natur sind, da entsprechende Konzeptionen in vielen historischen Fällen partikularistisch und exklusiv ausgelegt und zur Legitimation von fragwürdigen Formen von Intoleranz genutzt wurden. Diese Skepsis ist durchaus begründet. Trotzdem sollte nicht ignoriert werden, dass es nicht die Flucht in die radikale anthropologische Offenheit ist, die als plausibelstes Argument gegen totalitäre pädagogische und politische Umerziehungsambitionen angeführt werden kann (welche ja gerade auf dieser Prämisse basieren), sondern die doppelte Annahme der *normativen Relevanz* und auch der *normativen Superiorität* einer nicht ohne weiteres übergehbaren anthropologisch verankerten ‚Bestimmung zur Selbstbestimmung‘. So lässt sich aus liberal perfektionistischer Sicht argumentieren, dass es nicht gänzlich kontingente, rein soziokulturelle Gründe sind, warum es objektiv besser für Kinder und ihr Wohlergehen sein könnte, wenn sie nicht indoktriniert werden und stattdessen lernen, selbstbestimmt mit tradierten (religiösen und anderen) Vorgaben umzugehen. Gemäß der menschlichen Lebensform zu lernen, sein Leben selbstbestimmt als Person zu führen – und dies gilt nicht nur für den Kontext liberaler Gesellschaften –, ist aus dieser Sicht in jedem Fall besser für Kinder als in serviler Abhängigkeit

gehalten und unterdrückt zu werden. Es eröffnet ihnen längerfristig Spielräume und Alternativen zu denken und zu handeln, zu denen sie sich verhalten können, um so zu entscheiden, was am ehesten zu den eigenen Vorstellungen des Guten passt.

Politisch Liberale wie Nussbaum, würden dieser Vorgabe sicherlich in Teilen zustimmen (nicht jedoch der Form der anthropologischen Begründung), aber nur solange damit nur politische und nicht personale Autonomie als verbindliches Erziehungs- und Bildungsziel angesprochen ist.

Das zentrale Problem politisch liberaler Konzeptionen besteht darin, dass sie auf der Suche nach einem politischen Minimalkonsens die legitimen Möglichkeiten von Vertretern noch als vernünftig geltender Doktrinen, auf ihre Kinder einzuwirken, zu weit fassen. Gleichen Respekt verdienen dann auch solche religiösen Doktrinen und pädagogischen Praktiken, die darauf ausgerichtet sind, Kinder – sofern es den ‚privaten‘ Bereich betrifft – zu kritikloser Übernahme religiöser Vorgaben anzuleiten. Unter dem Deckmantel des gleichen Respekts (eher gegenüber den Eltern und Gemeinschaften, weniger gegenüber den Kindern) können so pädagogische Praktiken nobilitiert werden, die Selbstbestimmung vor allem als (Selbst-) Bestimmung im Rahmen tradiert religiöser Vorgaben verstehen, deren Geltung es hinzunehmen gilt, solange Fragen des politischen Zusammenlebens nicht tangiert sind. Aus liberaler perfektionistischer Sicht kann man dagegen Skepsis anmelden bezüglich einer sinnvollen Trennbarkeit von personaler und politischer Autonomie als Erziehungszielen und hinsichtlich der politischen Folgen einer sich gegen Kritik immunisierenden Religion. Kinder in Fragen der Religion im Rahmen eines öffentlichen Schulsystems (und nicht nur dort) zu respektieren bedeutet auch,

sie dazu in die Lage zu versetzen, sich selbstbestimmt und kritisch mit tradierten Vorgaben, welcher Art auch immer, auseinanderzusetzen. Dies ist durchaus kompatibel mit politischem und pädagogischem Respekt für religiöse Orientierungen, nicht jedoch mit der Forderung nach *gleichem* Respekt für jedwede religiöse Doktrin bzw. jedwede Auslegung solcher Doktrinen, sofern diese mit Formen der Erziehung und Bildung, die liberalen Grundwerten verpflichtet sind, nicht zu vereinbaren sind.

Die These, wonach Erziehung und Bildung in und für der Demokratie auf Religion angewiesen seien und wonach Kinder oder die Demokratie Religion – jenseits von basaler Allgemeinbildungsrelevanz von Wissen über Religion – *brauchen*³², kann mit einer Reihe von historischen und aktuellen Beispielen konfrontiert werden, die das Gegenteil nahelegen.³³ Diese können diese These zwar nicht vollends entkräften, da es ja immer divergierende Auslegungen unterschiedlicher Religionen gibt, sie legen aber zumindest nahe, dass die Annahme, liberale Demokratie in einer pluralistischen Gesellschaft sei auf Religion *unbedingt* angewiesen, auf empirisch und normativ eher wackligen Füßen steht. Wenn religiöse Erziehung überhaupt in irgendeiner Form notwendig, da stabilisierend, für Grundwerte liberale Demokratie sein sollte, dann nur unter der Voraussetzung, dass sie mit diesen, d.h. vor allem mit dem Wert der Freiheit selbst kompatibel ist. Ein selbstbestimmter Umgang mit Religion bzw. mit unterschiedlichen Religionen muss zudem nicht in jedem Fall stabilisierende Wirkungen für eher traditionelle Deutungen und Praktiken der Religion haben. Es überrascht daher nicht, dass in diesem Kontext nahezu chronisch umstritten ist und bleibt, was ‚Selbstbestimmung‘, d.h. positive und negative Freiheit oder personale Autonomie heißen könnte und sollte.

3.2. Liberalismus, Kommunitarismus und religiöse Selbstbestimmung

Die Kategorie der Selbstbestimmung im Sinne von personaler Autonomie steht im Zentrum von Debatten über die Legitimität und Legitimation unterschiedlicher Formen der religiösen Erziehung und Bildung im liberalen Staat. Verhandelt werden u.a. Fragen nach den legitimen Grenzen elterlicher und staatlicher Autorität, nach dem Verhältnis von religiöser Erziehung, liberalen Erziehungskonzeptionen und Indoktrination, nach der legitimen Rolle von unterschiedlichen Religionen im öffentlichen Schulsystem und nach dem Verhältnis von religiöser Bildung und Erziehung zu zentralen Zielen staatsbürgerlicher Erziehung und politischer Bildung (vor allem Toleranz und personale und politische Autonomie).

Shelley Burt hat eine kommunitaristische Verteidigung religiöser Erziehung und Bildung vorgelegt, die sich kritisch gegen bestimmte liberale Konzeptionen der staatsbürgerlichen Erziehung und Bildung und das mit ihnen verbundene Autonomieverständnis wendet.³⁴ Im Folgenden werden wir die autonomieethischen Prämissen dieser Kritik und – am Beispiel des Ziels der Toleranz – ihre möglichen Implikationen für grundlegende Ziele von Demokratieerziehung auf den Prüfstand stellen.

Burt geht in der Debatte über Ausnahmeregelungen für Kinder religiös motivierter Eltern (z.B. zur Befreiung vom Unterricht in den Fächern Biologie oder Sport oder die Beschulung in privaten Institutionen) davon aus, dass der zentrale Streitpunkt in der Diskussion weniger die grundsätzlichen *Ziele* von Demokratieerziehung betrifft³⁵, sondern eher die Frage, *wie* diese Ziele zu erreichen sind. Dennoch gelte aus Sicht mancher religiöser Gemeinschaften: „What

we see as intolerance of differing views of the world is, from this perspective, fear of the corruption of faith. What seems to us instruction in critical rationality can seem to some parents an education that might undermine their child's growth in grace"³⁶. Autonomie dürfe in diesem Kontext daher nicht im Sinne einer kritisch-reflexiven Wahl der eigenen Tradition oder kulturellen Einbindung verstanden werden, was jedoch nicht bedeute, dass religiöse Traditionen, die „secular standards of reasoning“ ablehnen, gar keine Fähigkeiten vermitteln für rationale Reflexionen über das gute Leben.³⁷ Ausnahmeregelungen, die im Namen einer bestimmten Tradition Kinder von Teilen des Unterrichts an öffentlichen Schulen befreien, seien daher legitim und nicht inkompatibel mit den Zielen einer staatsbürgerlichen Erziehung. „A parental desire to monitor the circumstances in which children are exposed to conflicting values and lifestyles is one that public schools ought in most circumstances to respect.“³⁸

Die Krux der Burt'schen Argumentation besteht darin, dass sie nicht grundsätzlich gegen die schulische Durchsetzung einer „autonomy-facilitating education“ gegenüber traditionellen Gruppen votiert, sondern den Begriff der Autonomie so modifiziert, dass er mit den Vorgegebenheiten innerhalb traditionaler Gemeinschaften kompatibel wird. In kritischer Abgrenzung zu einem „informed consumer' model of autonomous action“, das Autonomie als freie und bewusste *Wahl* zwischen Lebensformen und Formen der kulturellen Einbindung begreift, ist ein Individuum nach Burt bereits dann hinreichend autonom, wenn es *als* sozial situiertes Wesen, das sich *als* Mitglied einer Gemeinschaft begreift, gelernt hat, unabhängig zu denken und zu handeln und zudem nicht dem Willen und der Meinung anderer unterworfen ist.³⁹ Diese Bedingungen sind

ihrer Ansicht nach auch in traditionellen Gemeinschaften gegeben: „Individuals who cultivate, accept, or adopt, this sort of relationship to their ends act autonomously when they reason responsibly and critically about what it means to be the sort of person characterized by the ends they accept as given“⁴⁰. Wir können, so die Annahme, Traditionen nicht einfach beliebig wählen. Dies bedeute jedoch nicht, dass Entscheidungen eines sozial situierten Selbst für vorgegebene Zwecke sich nicht auch für *dieses* entsprechend sozialisierte Individuum und relativ zu *seinen* Präferenzen ‚richtig anfühlen‘ müssen. Im Sinne der kommunikativen Stoßrichtung ihrer Kritik am informed consumer model of choice zeichnet Burtt das Bild eines sozial situierten Selbst, das *in* sich die sozialen Prinzipien und Maßstäbe, nach denen es sein Leben ausrichtet, *auffindet* und diese *akzeptiert*, statt sie aus sich selbst heraus zu erschaffen. Gerade in dieser Form des praktischen Selbstbezugs auf ein *gegebenes* Selbst entlang *gegebener* Maßstäbe realisiert sich die ‚Autonomie‘ des Akteurs. Vor dem Hintergrund dieser Autonomiekonzeption verwundert es dann auch nicht, dass es für Burtt nicht notwendig ist, Kindern Wissen über *alternative* Traditionen und Lebensformen zu vermitteln, um eine autonome Wahl sicherzustellen. Da sie davon ausgeht, dass auch traditionelle Gemeinschaften in sich plural strukturiert sind und unterschiedliche, umstrittene Deutungen des guten Lebens erlauben (z.B. unterschiedliche Deutungen der Bibel), reicht es im Rahmen ihrer Konzeption bereits aus, wenn Kinder lernen, sich unabhängig mit unterschiedlichen durch diese Tradition vorgegebenen Möglichkeiten des guten Lebens und individueller Differenz auseinanderzusetzen. Während einzelne Traditionen also keinen monolithischen Interpretationsrahmen vorgeben, der

keine Deutungsvarianz erlaubt, spielen alternative Lebensformen, deren Kenntnis sich auf Grund moderner Medien ohnehin nicht vollständig verhindern lässt, bei Burtt die Rolle von Orientierungspunkten, über die Kinder lernen, die „wahre“ Doktrin von „falschen“ Doktrinen zu unterscheiden.⁴¹ Darüber hinaus jedoch sei es schlicht unproduktiv, etwas über andere Kulturen und Lebensformen zu lernen, die nichts mit den Maßstäben und der Lebenssituation der eigenen Gemeinschaft zu tun haben.

Burtt liegt natürlich richtig in der Annahme, dass es nicht plausibel sein kann, mit Bezug auf pädagogische Konstellationen von einer Autonomiekonzeption auszugehen, die mit jedweder Form der Sozialisation oder Erziehung inkompatibel wäre, da die Entwicklung und Ausübung von Autonomie so oder so zunächst auf die Initiation in ein (nicht selbst gewähltes) Wertesystem angewiesen ist.⁴² Dass das sozial situierte Selbst nicht auch die Standards der Selbstinterpretation gänzlich aus sich selbst heraus erschaffen kann, sondern auch in sich auffindet, ist sicher ebenso richtig wie die Annahme, dass autonome Akteure nicht ständig im Sinne einer *Dauerselbsttribunalisierung* tradierte soziale Standards der Selbstreflexion kritisch mitreflektieren können. Die Fähigkeit zur Selbstdistanzierung und -relativierung zu fördern kann deshalb nicht bedeuten, einen abstrakten und traditionsentleerten Kosmopolitismus zu propagieren, der Kinder dazu anleitet, sich von *allen* kulturellen Vorgegebenheiten zu distanzieren, weil die zentrale Funktion von Erziehung und Bildung in liberalen Gesellschaften auch in kanonskeptischen Zeiten die Tradierung von Kultur bleibt und bleiben muss. Autonomieideale waren zwar historisch häufig mit einem religionskritischen Impetus verbunden und es gibt durchaus empirische Zusammenhänge zwischen einer Zunahme autonomieorientierter

Erziehungs- und Lehrstile, einer Steigerung religiöser Mobilität und einer wachsenden Bereitschaft, tradierte Wertvorstellungen und Lebensformen einer kritischen Revision zu unterziehen. Daraus folgt jedoch nicht, dass *personale* Autonomie (im Unterschied zur politischen Autonomie) als pädagogische Leitkategorie inkompatibel mit der liberalen Einrichtung des Erziehungssystems in einer pluralistisch verfassten Gesellschaft ist. Das Gleiche gilt für die Annahme, personale Autonomie sei per se inkompatibel mit der reflektierten Akzeptanz und der Übernahme einer traditionellen Lebensform. Nicht plausibel ist jedoch Burts Annahme, dass die Wahl unterschiedlicher Traditionen deshalb eine Unmöglichkeit darstellt, weil das Selbst nolens volens durch die internalisierten Vorgaben der Tradition *konstituiert* wird (was dann die Legitimität einer Reduktion des optionalen Menüs auf eine Tradition schon aus empirischen Gründen nahelegen würde). Warnick stellt hierzu fest: „Our encumbrance, if completely determinant, would make all forms of independent thinking impossible, since our thinking would be closely tied to constitutive ends of the particular social interpretation. There is no reason given, then, why our encumbrance limits us to choices *within* traditions, rather than to interpretive choices *among* traditions“.⁴³ Auch die autonomieethische Bedingung der Nichtunterwerfung unter den Willen oder die Meinung anderer, die ja auf Grund von Burts Konzeption des Selbst nicht jedwede Form der faktischen, evtl. psychisch vermittelten Abhängigkeit ausschließen kann, steht in einem Spannungsverhältnis zu der Rückbindung von Autonomie an vorgegebene Zwecksetzungen. Formen der Selbstzensur und der devoten Selbstunterwerfung unter internalisierte und über soziale Erwartungserwartungen vermittelte Maßstäbe der Selbstbewertung

und direkte Formen der Unterwerfung unter den Willen Anderer sind vor dem Hintergrund ihrer Autonomiekonzeption kaum zu unterscheiden. Kann man nicht auf externe normative Maßstäbe zurückgreifen, die die gegebene Tradition und damit verbundene Selbstverständigungs- und Selbstfindungsvorgaben transzendieren, um zu entscheiden, ob eine bestimmte Form des interpretativen und praktischen Selbstbezugs Ausdruck von Autonomie oder von adaptiven und nicht wirklich ‚authentischen‘ Präferenzen ist, muss man jedwede Form der Selbstverständigung bereits deshalb als autonom qualifizieren, *weil sie im Rahmen* der normativen Maßstäbe der entsprechenden Gemeinschaft akzeptiert wird. Unberücksichtigt bleibt dabei, ob die sozialen Bedingungen und Standards der Selbstreflexion mit Blick auf die Situation eines spezifischen Individuums angemessen und wünschenswert sind oder nicht. Durch die Festlegung von Autonomie auf die Absegnung vorgegebener Zwecke werden daher nicht nur fragwürdige Formen der Abhängigkeit von der eigenen Tradition invisibilisiert, da sie als konzeptueller Teil von Autonomie festgeschrieben werden, es werden auch die Maßstäbe der Toleranz (gegenüber sich selbst und anderen) rückgebunden an die Vorgaben der Tradition, die der Adressat in sich findet. Die Tradition und ihre Ideale werden so mangels alternativer *Vergleichshorizonte* und entsprechender Ideale gegen Selbstkritik immunisiert.

Die Reduktion des optionalen Menüs auf eine gegebene Tradition, die als einziger Vergleichsmaßstab für häufig nicht einmal adäquat dargestellte „falsche“ Doktrinen⁴⁴ anderer Traditionen herangezogen wird, kann aufgrund der Kopplung von Autonomie und tradierten Vorgegebenheiten nur auf eine kognitiv äußerst beschränkte Form der

Erziehung zur Toleranz hinauslaufen. Dies dürfte nicht ohne weiteres mit der für das Zusammenleben in Demokratien zentralen „Selbstbegrenzung religiöser Geltungsansprüche“ zu vereinbaren sein, die auf die Differenzierung zwischen „dem, was im demokratischen, um der Freiheit aller willen religiös weltanschaulich neutralen Staat für alle gilt und gelten soll, also der Verfassung und dem positiven Recht, und dem, was er (der Bürger; U.B./J.D.) nur für sich und seine Glaubensgenossen gelten lassen will“⁴⁵.

Wenn Toleranz in diesem Fall überhaupt das vorzuziehende Erziehungsziel darstellen sollte und nicht eher die *Annahme* der Gleichwertigkeit unterschiedlicher Kulturen oder die *Annahme*, dass ein größeres Spektrum von Lebensformen zumindest potentiell wünschenswert ist (was eine benevolente Darstellung anderer Traditionen voraussetzt), dann kann es ja nicht das Ziel sein, dass Kinder lernen sollen, ganze Kulturen zu tolerieren. Denn was kann es bedeuten, die chinesische Kultur als Ganzes zu tolerieren? Ziel sollte vielmehr sein, eine differenzierte Sichtweise zu vermitteln (auch auf den Kulturbegriff), die Kindern zwar nicht vorgibt, alles nur Erdenkliche wertzuschätzen (was ohnehin eine Überforderung darstellt), sie dafür aber auffordert, *gute Gründe* dafür zu nennen, wenn sie bestimmte *Aspekte* einer Lebensweise ablehnen. Davon auszugehen, dass die allermeisten anderen Menschen nicht nur grosso modo, sondern komplett falschliegen (wenn man ihre Vorstellungen des Guten überhaupt kennt), kann dagegen kaum als eine hinreichend begründete Form der Ablehnung akzeptiert werden. Von der Entwicklung einer „*Fähigkeit zu einem differenzierten Ja und Nein*“⁴⁶, kann hier wohl eher nicht ausgegangen werden.

Es ist daher eher fraglich, ob die von Burt vorgeschlagene Konzeption religiöser Erziehung tatsächlich noch kompatibel

ist mit Grundwerten liberaler Erziehung und Bildung und ob sich ein so justiertes Erziehungsideal stabilisierend auf liberaler Demokratie auswirken könnte. Mit Bezug auf Toleranz als Erziehungsziel scheint eher das Gegenteil zuzutreffen, weil kaum plausibel zu machen ist, wie Kinder im Kontext pluralistischer Gesellschaft lernen könnten, auf tolerante Weise mit abweichenden Lebensformen und Auffassungen des Guten umzugehen, wenn sie diese entweder gar nicht oder nur durch die Brille der eigenen Tradition kennenlernen. Das Gleiche gilt für die miteinander gekoppelten Ziele der personalen und politischen Autonomie, die sich im Rahmen der Burt'schen Konzeption nur als rückgebunden an die Vorgaben einer bestimmten Tradition begreifen lassen und daher mit einer kritisch-reflexiven Form der Demokratieerziehung nicht mehr zu vereinbaren sind.

Fazit

Im Durchgang durch aktuelle Kontroversen über die legitime Rolle von Religion im Schulsystem liberaler Demokratien haben wir einige der Begründungsprobleme rekonstruiert, die sich im Umgang mit religiösen Geltungsansprüchen in diesem Kontext stellen. Wir haben versucht, plausibel zu machen, dass eine zugleich anthropologisch, politisch und pädagogisch begründete liberale Konzeption von Erziehung und Bildung zwar durchaus mit bestimmten Formen der religiösen Orientierung kompatibel ist, dass sie jedoch ihrerseits auf diese für die pädagogische und politische Kultivierung und Stabilisierung einer hinreichend stabilen liberal-demokratischen Kultur nicht unbedingt angewiesen ist. Religiöse Erziehung kann natürlich *eine* Quelle *unter vielen anderen* darstellen, die für die Stabilisierung liberaler Demokratie

relevant sein kann. Dies gilt jedoch nur für solche Formen religiöser Erziehung und Bildung, die in der Interpretation und praktischen Ausgestaltung ihrer Doktrinen grundlegenden liberal-demokratischen Erziehungs- und Bildungszielen verpflichtet sind (vor allem personale und politische Autonomie, Toleranz und die Akzeptanz gleicher Rechte für alle Bürger). Diese kann der liberale Staat aus politischen und auch aus pädagogischen Gründen nicht mit absoluter Sicherheit *garantieren*⁴⁷; über das öffentliche Schulsystem stützen und schützen aber kann er sie selbstverständlich schon.

Anmerkungen

- 1 Böckenförde, E.-W. (1967). Die Entstehung des Staates als Vorgang der Säkularisation. In Säkularisation und Utopie. Ebracher Studien, Ernst Forsthoff zum 65. Geburtstag. Stuttgart: Kohlhammer, S. 93.
- 2 Ebd. S. 75. Dass der freiheitliche säkulare Staat durchaus in der Lage ist, seine Bedingungen mit *seinen* Mitteln herzustellen – von der Gesetzgebung über Demokratieinszenierungen bis natürlich zu Mitteln der Schulbildung –, wird an anderer Stelle demonstriert: Binder, U. (2014). Die Pädagogisierung des Rechts. Staatliche Erziehungsaspirationen durch die Gesetzgebung und deren Folgestrategien. Zeitschrift für Pädagogik 60/3, 409-427.
- 3 Thesing, J. (2008). Demokratie, Staat und Religion. Werte und Bindungskräfte. Vortrag gehalten an der Akademie der Völker und Kulturen in St. Augustin. <https://ordosocialis.de/pdf/Thesing/Demok,staat,rel.pdf> (2018-11-11).
- 4 Goldstein, J. (2010). Die Religionen innerhalb der Grenzen politischer Vernunft. In M. Kühnlein (Hrsg.), Kommunitarismus und Religion. Berlin: Akademie Verlag, S. 57-70, hier: S. 57.
- 5 Heitmeyer, W. (2010). Was treibt eine Gesellschaft auseinander – was hält eine Gesellschaft zusammen? Online: http://www.bka.de/nn_205960/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/Herbsttagungen/2010/herbsttagung2010heitmeyerKurzfassung.html (2018-11-11).
- 6 Kreuzer, Th. (1999). Kontexte des selbst. Eine theologische Rekonstruktion der hermeneutischen Anthropologie Charles Taylors. Gütersloh: Kaiser, Gütersloher Verlagshaus, S. 246.
- 7 Böckenförde, E.-W. (2007). Der säkularisierte Staat. Sein Charakter, seine Rechtfertigung und seine Probleme im 21. Jh. München: Carl Friedrich von Siemens Stiftung, S. 72.
- 8 Rudolph, E. (2018). Rousseau absconditus. Zur Kritik der Taylorschen Liberalismuskritik. In Unerfüllte Moderne? Neue Perspektiven auf das Werk von Charles Taylor, hrsg. v. M. Kühnlein u. M. Lutz-Bachmann. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 107.
- 9 Kühnlein, M. (2010). Einleitung: Vollendete Liberalismuskritik? Zur religiösen Basisorientierung des Kommunitarismus. In ders. (Hrsg.), Kommunitarismus und Religion. Berlin: Akademie Verlag, S. 10.
- 10 Walzer, M. (1996). Zivile Gesellschaft und amerikanische Demokratie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 38.
- 11 Goldstein, J. (2010). Die Religionen innerhalb der Grenzen politischer Vernunft. In M. Kühnlein (Hrsg.), Kommunitarismus und Religion. Berlin: Akademie Verlag, S. 57-70. Graf, F.W. (2013). Einleitung. In ders./H. Meier (Hrsg.). Politik und Religion. München: Beck, S. 7-45, hier: S. 67.
- 12 Haus, M. (2010). Wie viel Religion braucht der Kommunitarismus? In M. Kühnlein (Hrsg.), Kommunitarismus und Religion. Berlin: Akademie Verlag, S. 39-56, hier: S. 39.
- 13 Wils, J.-P. (2010). Die hermeneutische Signatur der kommunitaristischen Liberalismuskritik. In M. Kühnlein (Hrsg.), Kommunitarismus und Religion. Berlin: Akademie Verlag, S. 15-38, hier: S. 15.
- 14 Reese-Schäfer, W. (2010). Kommunitaristisches Denken als Glaubensakt. Zur soziologischen Instrumentalisierung von Religion. In M. Kühnlein (Hrsg.), Kommunitarismus und Religion. Berlin: Akademie Verlag, S. 105-118, hier: S. 105.
- 15 Goldstein, J. (2010). Die Religionen innerhalb der Grenzen politischer Vernunft. In M. Kühnlein (Hrsg.), Kommunitarismus und Religion. Berlin: Akademie Verlag, S. 57-70, hier: S. 61.

- 16 Kühnlein, M. (2010). Einleitung: Vollendete Liberalismuskritik? Zur religiösen Basisorientierung des Kommunitarismus. In ders. (Hrsg.), *Kommunitarismus und Religion*. Berlin: Akademie Verlag, S. 9.
- 17 Taylor, Ch. (2009). Ein säkulares Zeitalter. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 512.
- 18 Büttner, G. (2017). Transzendenz (und Immanenz). <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100285/> (2018-11-11), S. 2. Ein Beispiel von vielen: „Nietzsches Bild eines ‚höheren Lebens‘, das sich selbst uneingeschränkt bejahen kann, ist hier analog zu religiösen Ideen im Motiv der Überschreitung zu verstehen; es ist aber immanent, weil inhaltlich radikal anti-religiös“ (Bohmann 2012, S. 6). Und dass in der Immanenz Kommunikationen, Orte und Handlungen doppelt konnotiert sind, zeigt sich in den bekannten paradoxen Figuren der Moderne, z.B. Sakralisierungen des Sozialen (*der Gott der Gesellschaft ist die Gesellschaft*, so z.B. Durkheim, *die demokratische Lebensweise ist säkulare Religion*, so z.B. Dewey); Profanisierungen des Sakralen (etwa göttliche Baupläne für Kosmos, Welt, Gemeinwesen und Mensch, die, z.B. bei Montessori, pädagogisch gewendet werden).
- 19 Schieder, R./Meyer-Magister, H. (2013). Neue Rollen der Religion. *Politik und Zeitgeschichte* 24, S. 28-34, hier: S. 34.
- 20 Taylor, Ch. (2006). *Religious Mobilization. Public Culture*, Vol. 18, No. 2, S. 281-300.
- 21 Graf, F.W. (2013). Einleitung. In ders./H. Meier (Hrsg.). *Politik und Religion*. München: Beck, S. 7-45, hier: S. 40.
- 22 Graf, F.W. (2013). Einleitung. In ders./H. Meier (Hrsg.). *Politik und Religion*. München: Beck, S. 7-45, hier: S. 42.
- 23 Flanagan, O. (2013). The View from the east pole: Buddhist and Confucian Tolerance. In S. Clarke/ R. Powell/ J. Savulescu, (Hrsg.) 2013). *Religion, Intolerance, and Conflict*. Oxford: Oxford University Press, S. 201-220. Für das Beispiel Indiens vgl. Imhasly, B. (2015). *Indien*. Bonn: bpb.
- 24 Nederman, C. (2012). Tolerant in a new key: historical and global perspectives. In D. Edyane/ M. Matravers (Hg.), *Tolerant Re-Examined*. London, New York: Routledge, S. 69-82. Brown, W. (2006). *Regulating Aversion. Tolerance in the Age of Identity and Empire*, Princeton; man denke nur an die Tradition eines liberalen Kolonialismus, vgl. Arneil, B. (2012). *Liberal Colonialism, Domestic Colonies and Citizenship*. *History of Political Thought* 23, S. 491-523.
- 25 Maclure, J./Taylor, C. (2011): *Laizität und Gewissensfreiheit*. Berlin, S. 20.
- 26 Benner, D. (2014). *Bildung und Religion*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 7.
- 27 Ebd.
- 28 Ebd.
- 29 Benner, D. (2014). *Bildung und Religion*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 19.
- 30 Giesinger, J. (2011). *Bildsamkeit und Bestimmung. Kritische Anmerkungen zur Allgemeinen Pädagogik Dietrich Benners*. *Zeitschrift für Pädagogik* 57(6), S.894-910, hier: S. 895.
- 31 Ebd., S. 908.
- 32 Z.B. Langenhorst, G. (2014). *Kinder brauchen Religion*. Freiburg: Herder.
- 33 Siehe die fragwürdige Rolle von Teilen der Kirche während der NS Zeit und Praktiken religiöser Fundamentalisten; vgl. hierzu Oelkers, J. (2018). *Autoritarismus und liberale öffentliche Bildung*. *Zeitschrift für Pädagogik* 64(6), S. 728-748.
- 34 Burt, S.: *Religious Parents, Secular Schools: A Liberal Defense of an Illiberal Education*. *The Review of Politics* 57, 1994, S. 51-70. Dieser Abschnitt basiert mit einigen Änderungen und Erweiterungen auf: Drerup, J. (2017). *Compelle Intrare? Anmerkungen zur Grundlegungsparadoxie der Toleranz*. In J. Drerup, Johannes/ C. Schickhardt (Hrsg.): *Kinderethik. Aktuelle Perspektiven – klassische Problemvorgaben*. Münster: Mentis, S. 151-186.
- 35 Ebd. S 62.
- 36 Ebd. S. 64.
- 37 Ebd. S. 66.
- 38 Ebd. S. 66
- 39 Burt, S. (2003). *Comprehensive Education and the Liberal Understanding of Autonomy*. In K. McDonough/W. Feinberg (Hrsg.), *Citizenship and Education in Liberal-Democratic Societies*. Oxford: Oxford University Press, S. 179-207, hier: S. 184; 189.
- 40 Ebd. S. 187.
- 41 Ebd. S. 188.

- 42 Giesinger, J. (2013). Parental education and public reason: why comprehensive enrolment is justified. *Theory and Research in Education* 11, S. 269-279, hier: S. 274.
- 43 Warnick, B. (2012). Rethinking Education for Autonomy in Pluralistic Societies. In: *Educational Theory* 62, S. 411-426, hier: S. 417.
- 44 Warnick, B. (2012). Rethinking Education for Autonomy in Pluralistic Societies. In: *Educational Theory* 62, S. 411-426, hier: S. 419; 421.
- 45 Graf, F.W. (2013). Einleitung. In ders./H. Meier (Hrsg.). *Politik und Religion*. München: Beck, S. 7-45, hier: S. 39-40.
- 46 Forst, R. (2003). *Toleranz im Konflikt. Geschichte, Gehalt und Gegenwart eines umstrittenen Begriffs*, Frankfurt am Main, S. 660.
- 47 Brumlik, M. (2018). *Demokratie und Bildung*. Berlin: Neofelis Verlag; Dreier, H. (2018). *Staat ohne Gott*. München. Beck, S. 204.