

Religious Literacy for Europe. Die Bedeutung von religiöser Bildung und Erziehung im Rahmen europäischer Bildungsverantwortung

von
Heike Lindner

abstract

Verlautbarungen der EU-Kommission zu Bildung und Ausbildung legen einen vornehmlich wirtschaftlich orientierten Bildungsbegriff zugrunde. Bildung, als Ausbildung verstanden, soll Vorteile im globalen Standortwettbewerb hinsichtlich Forschung, Entwicklung und Beschäftigung erzielen. Die kognitive Gesellschaft macht erforderlich, dass die Welt verstanden, ihr Sinn wahrgenommen werden muss und ihre Funktionen begriffen werden sollen. Diese dem formalen Bildungsbegriff verpflichteten Desiderate der EU-Kommission kann religiöse Bildung und Erziehung in Europa Rechnung tragen, wenn sie – konfessionell beheimatet und theologisch begründet – den interreligiösen Dialog im gesellschaftlichen Weltanschauungs- und Religionspluralismus kritisch und konstruktiv führt. Sie stellt Orientierungswissen und Partizipationskompetenz bereit, welche Persönlichkeitsbildung ermöglichen und politische und kulturelle Handlungsfähigkeit fördern. Im Übergang der Europäischen Union von der Wirtschafts- zur Rechtsgemeinschaft zeichnen sich dazu Handlungsspielräume innerhalb des Staat-Kirche-Verhältnisses ab, die mit einer Konvergenz des Religionsrechtes der europäischen Mitgliedstaaten zusammenhängen. Der rechtliche Rahmen für eine religiöse Bildung und Erziehung findet sich im EGV, dem Vertrag zur Gründung der Europäischen Gemeinschaft und in der EU-Verfassung: Der weltanschaulich neutrale Staat bekundet subsidiär sein Interesse an der Vermittlung eines religiösen und weltanschaulichen Ethos der Bürger durch freie Organisationen, welches dem Lebenssinn und der Lebensverantwortung nach gemeinwohlverträglichen Grundsätzen Rechnung trägt. Die Chance für eine Religious Literacy liegt hier in der Wahrnehmung kultureller Handlungsfähigkeit auf der Grundlage einer neuen Verhältnisbestimmung der Religionen. Sie fußt auf einer Sprachkompetenz in Bezug auf die eigenen handlungsleitenden Gewissheiten und in der Auslegung des kulturellen Pluralismus aus der Perspektive der eigenen Religion im Dialog mit den anderen Religionen.

Einführung

Braucht ein Europa des 21. Jahrhunderts überhaupt eine religiöse Bildung und Erziehung, wenn vom weltanschaulichen Pluralismus die Rede ist? Seit dem 11. September 2001 scheint man in vielen Ländern anders auf Religionen zu schauen und bildungspolitisch ist häufig – wenn man von religiöser Erziehung spricht – die Forderung nach Abwehr jeglichen Fundamentalismus' zu hören. Selbst im laizistisch geprägten Frankreich werden Stimmen laut, die einem Basiswissen gegenüber Religionen auch im öffentlich-schulischen Kontext nicht mehr ganz so abgeneigt gegenüber stehen, schließlich schadet es nicht, wenn man in den Dialog mit dem Islam treten will, auch über Grundkenntnisse des Christentums zu verfügen.¹ Die Herausforderungen des modernen gesellschaftlichen Pluralismus zwingen zu solchen Auseinan-

¹ Der Präsident der Intereuropäischen Kommission für Kirche und Schule, Peter Schreiner, sieht in einer Studie des Journalisten und Schriftstellers Régis Debray hierzu eine neue Debatte in Frankreich entfacht. Danach empfiehlt Debray angesichts der zunehmend pluralistischen Wirklichkeit in Frankreich den strikten Laizismus aufzuweichen und religionskundliche Elemente in den Geschichts- und Philosophieunterricht einfließen zu lassen, in: SCHRÖDER 2005, 68.

dersetzungen unter den Religionen zugunsten einer Erziehung zur Toleranz. Mit Blick auf den Islam hat sich der Rat der Europäischen Union in seiner Empfehlung ‚Contribution of the Islamic civilisation to European culture‘ bereits 1991 für eine Stärkung der Forschung im Bereich der Islamwissenschaften und des Arabischen als moderner Sprache an den jeweiligen Fachinstituten der Universitäten ausgesprochen: die islamische Geschichte am historischen Seminar, die islamische Philosophie an der philosophischen und islamisches Recht an der juristischen Fakultät. Für den Islamunterricht soll die Lehrerausbildung wissenschaftlich und institutionell an die Universität angebunden sein.² Auf der Grundlage des Artikels 9 der EMRK sieht sich der Rat in Schutz- und Verwirklichungsfunktion der ‚spiritual and moral values‘ als gemeinsames Erbe der Mitgliedstaaten. Der Islam leide häufig unter sachlich-falscher öffentlicher Darstellung, indem immer wieder feindliche oder orientalische Stereotype thematisiert würden. Mangelnde kritische und intellektuelle Untersuchungen islamischer Themen bzw. Intoleranz sind die Folge. Deshalb wird der Islam häufig als inkompatibel zum modernen Europa gesehen, dessen Gesellschaft wesentlich säkular und demokratisch und dessen Ethikentwürfe auf den Menschenrechten und der freien Meinungsäußerung beruhen. Tatsächlich gibt es – so die Verlautbarung – diese Inkompatibilität auf den Gebieten des Umgangs mit den Frauen und dem Respekt gegenüber freier Meinungsäußerung.

Der Wandel des ehemals verbreiteten konfessionell ausgerichteten Religionsunterrichts zum mehr und mehr religionskundlichen Fach scheint auch Spiegelbild einer anderen Wahrnehmung der religiösen Bildung und Erziehung in Europa zu sein. Hier steht die Frage nach der Institutionalisierung des Faches im Vordergrund: dieses Fach sei viel besser neutral i. S. einer Religionskunde zu unterrichten und für eine Erziehung zur Toleranz eigne sich auch eher der Ethik- oder Wertfragen-Unterricht in einem demokratischen Staat. Hinter diesen Entwicklungen liegt ein sich über die Jahrhunderte wandelndes Staat-Kirche-Verhältnis in Europa.

Die Auswirkungen eines weltanschaulichen und religiösen Pluralismus finden auf zwei Ebenen statt: Einerseits ist ein weiterhin fortschreitender Prozess persönlicher Individualreligiosität zu verzeichnen, dessen Schlüsselwort innerhalb der europäischen Semantik mit ‚spirituality‘ abgedeckt wird. Wird diese Semantik im Europarecht fortgeschrieben, wie z. B. anhand des Terminus ‚spiritual heritage‘ der EU-Verfassung, so besteht die Gefahr, dass alle verschiedenen Religionen und Weltanschauungen religiöser Art hier bestenfalls mitgemeint sind. Tatsächlich aber wird die Individualreligiosität gestärkt und politisch aufgewertet, während die spezifischen Glaubensunterschiede zwischen den Weltreligionen mit ihren jeweiligen Theologien mehr und mehr eine untergeordnete Rolle im öffentlichen Dialog der Religionen spielen³.

Neuer Schwung für die Bildung in Europa

Die Europäische Kommission hat in zahlreichen Verlautbarungen, den sog. Farbbüchern, ihren ausdrücklichen Willen zu einer Übernahme von Bildungsverantwortung bekundet, welche auch Bereiche berührt, die als Domäne der Religionspädagogik angesehen werden können. Der zunehmend globale Druck auf die europäischen

² COUNCIL OF EUROPE, Recommendation 1162 (1991) on the contribution of the Islamic civilisation to European culture, 2f. Andere Empfehlungen bezüglich Religion veröffentlichte der Europäische Rat unter folgenden Themen: Recommendation 1086 (1988) on the situation of the Church and freedom of religion in Eastern Europe; Resolution 885 (1987) on the Jewish contribution to European culture; Recommendation 1178 (1992) on sects and new religious movements; Recommendation 1202 (1993) on religious tolerance in a democratic society.

³ NIPKOW 2005, 8.

Standorte für Forschung, Entwicklung und Beschäftigung macht ein lebenslanges Lehren und Lernen erforderlich, das die Bürgerinnen und Bürger befähigt, auf der Grundlage einer guten schulischen Allgemeinbildung und einer beruflichen Bildung in Eigenverantwortung neue Beschäftigungsverhältnisse einzugehen. Die differenzierte und gute Bildung im Sinne einer Aus- und Weiterbildung ist die letzte Ressource der sog. Industrieländer im Kampf um internationale Standortvorteile. Die USA und – wie die jüngsten Entwicklungen im biotechnischen Bereich zeigen, auch Südostasien – werden hier als große Konkurrenten in Sachen Forschung, Entwicklung, in den Medienbereichen und in der Bildung angesehen. Mit diesen bildungspolitischen und auch industriellen Herausforderungen sieht sich die EU-Kommission konfrontiert, nach eigenen Angaben liege die Schwäche Europas in der starken Zersplitterung des Marktes aufgrund der kulturellen und sprachlichen Vielfalt Europas.⁴ Der unternehmerische Hemmschuh ‚Pluralismus‘ habe in der kognitiven Gesellschaft auch zur Konsequenz, dass es eine Spaltung zwischen denjenigen gibt, die solche Entwicklungen wahrnehmen und auswerten können und denjenigen, die am Rande der Gesellschaft von ihrer Unterstützung leben. Deshalb müsse dieser Abstand zwischen den Gruppen verringert und die gesamten Humanressourcen besser gefördert werden. Dazu sollen v. a. bezüglich der Informations- und Kommunikationstechnologien Maßnahmen zur Stärkung der Humanressourcen ergriffen werden, da die Produktion von Gütern und Dienstleistungen immer stärker auf Wissen beruhen wird.⁵ In Folge dieser drei großen Umwälzungen – der Globalisierung der Wirtschaft, der wissenschaftlich-technischen Zivilisation und der Herausbildung der Informationsgesellschaft – befindet sich die EU-Kommission auf einer Gradwanderung zwischen zentral gesteuerter Vereinheitlichung bzw. Harmonisierung und dem freiheitlichen ‚Geschehen-Lassen‘ von Pluralität und gewachsener kultureller Vielfalt. Auch die Frage, auf welcher EU-Ebene sich eigentlich genau diese Steuerungsprozesse abspielen, war in letzter Zeit immer wieder zu vernehmen: ob im so genannten ‚Kerneuropa‘ oder im ‚Europa der Vielen‘.⁶ Angesichts dieser Herausforderungen sollen der Abstand zwischen den Wissenden und den Unwissenden verringert, Integration verwirklicht und die Humanressourcen gefördert werden. Deshalb liege die wichtigste Funktion der Schule darin, dass man die Welt verstehen lernt, ihren Sinn wahrnimmt, ihre Funktion begreift und seinen eigenen Weg findet.⁷ Orientierungswissen, Urteilsvermögen und Kritikfähigkeit – diese Schlagworte finden sich nicht nur im Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung, sondern sind mittlerweile auch in pädagogisch-wissenschaftlichen Kontexten der Länder angekommen. Um den jeweiligen Standort Europas im globalen Wettbewerb besser einschätzen zu können, müssen Bildungsqualitäten international überprüft werden, deren Folge eine permanente Evaluationskultur ist. Dazu hat die Europäische Union fünf so genannte Benchmarks gesetzt, die bis 2010 erreicht sein müssen⁸. Bei aller wirtschaftlichen Ausrichtung des formalen Bildungsbegriffs der Europäischen Kommission werden jedoch auch Stellen in diesem Weißbuch sichtbar, deren Anschlussfähigkeit geradezu eine Chance für die Religionspädagogik bietet: Die Frage nach dem Umgang mit

⁴ WEIßBUCH LEHREN UND LERNEN 1995, 27.

⁵ GRÜNBUCH 1996, 30.

⁶ Der außerordentlich schwierig zu beantwortenden Frage, was Europa eigentlich bedeutet, soll in diesem Beitrag zugunsten der Entscheidung vom Europa als der Europäischen Union begegnet werden.

⁷ WEIßBUCH LEHREN UND LERNEN 1995, 15.

⁸ Mehr dazu: LINDNER 2004, 56f.

- der immer größer werdenden Angst und Verunsicherung, die die Menschen paradoxerweise in einer Zeit ergreift, in der die Wissenschaft beträchtliche Fortschritte zeichnet,
- der Beschleunigung in Bereichen mit wissenschaftlichen Erkenntnissen und der Produktion von technischen Gütern,
- der Entwicklung der Biotechnologie und der intelligenten Maschinen,
- der Informationsflut, die die Menschenwürde verletzt und dem daraus resultierenden Problem des Jugendschutzes, aber auch der Zwei-Klassen-Informationsgesellschaft,
- der Gefahr, dass der Mensch Werkzeug der Wirtschaft wird als Auswirkung der Taylorisierung der Arbeit bis hin zum Spezialistentum, das permanente Umschulungen zur Folge hat,
- [...].⁹

1. Welche Bildung braucht Europa?

Angesichts pluraler Bildungstraditionen in Europa ist eine Vergewisserung über die bildungspolitischen Entscheidungen der EU-Kommission wichtig. Ihre Zielsetzungen wirken sich inzwischen in den einzelnen Mitgliedstaaten aus in der Umsetzung nationaler Bildungsstandards für die Schulsysteme, Lissabonprozess genannt und in der Etablierung eines gemeinsamen Hochschulraums, dem Bologna-Prozess. Der Bildungsbegriff dieser Verlautbarungen ist zwar nur implizit enthalten, aber es wird deutlich, dass sich die Kommission v. a. zugunsten einer Ausrichtung an angelsächsischen Bildungstraditionen orientiert. Liest man den Abschnitt „Zugang zur Bildung“ aus dem Weißbuch „Neuer Schwung für die Jugend Europas“, so ergibt sich als Zielsetzung für die Bildungssysteme im Interesse einer fortgesetzten sozialen und wirtschaftlichen Entwicklung, dass junge Menschen verantwortungsbewusste Staatsbürger und Experten in Wissenschaft und Forschung werden sollen.¹⁰ An dieser Zielsetzung, die in abgewandelter Form hier mehrfach und auch in anderen EU-Verlautbarungen vorkommt, ist folgendes wahrzunehmen: Bildung wird angesichts globaler wirtschaftlicher Entwicklungen unter eine politisch-soziale Zielsetzung gestellt, die – bei aller Anstrengung zur Umsetzung sozialer Integration – v. a. die Förderung so genannter ‚harter Wissensfelder‘ vorantreibt. So hat die Generaldirektion ‚Bildung und Kultur‘ im 1. Textabschnitt des Arbeitsprogramms ‚Allgemeine und berufliche Bildung in Europa: Unterschiedliche Systeme, gemeinsame Ziele für 2010‘ das ehrgeizige Ziel des Europäischen Rates von Lissabon 2000 angesichts der Auswirkungen von Globalisierung und wissensbestimmter Wirtschaft übernommen: „Die Europäische Union soll der wettbewerbsfähigste und dynamischste wissensbasierte Wirtschaftsraum der Welt werden, der ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr Beschäftigung und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhalt erzielen kann.“¹¹ Die – aus rhetorischen Gründen (?) – falsch konstruierten Superlative lassen nach einer Selbstüberprüfung dieses Anspruches fragen. Tatsächlich wird man sich wenige Seiten später der Gefahr einer einseitig ökonomischen Zweckausrichtung von Bildung und Ausbildung bewusst: Ungeachtet dieser Schlüsselrolle im Rahmen der Strategie von Lissabon soll die Bildung nicht nur auf das Berufsleben vorbereiten, sondern die Bürger auch in ihrer persönlichen Entwicklung fördern, „damit sie ein besseres Leben führen und ihre Rolle als Bürger in einer

⁹ WEIßBUCH LEHREN UND LERNEN 1995, 14.

¹⁰ WEIßBUCH DER EUROPÄISCHEN KOMMISSION 2001, 35.

¹¹ EUROPÄISCHE KOMMISSION – GENERALDIREKTION BILDUNG UND KULTUR: ALLGEMEINE UND BERUFLICHE BILDUNG IN EUROPA 2002, 7.

demokratischen Gesellschaft unter Achtung der kulturellen und sprachlichen Vielfalt aktiv wahrnehmen können. Des Weiteren spielt die allgemeine und berufliche Bildung bei der Festigung des sozialen Zusammenhalts eine wesentliche Rolle, indem sie zur Verhinderung von Diskriminierung, sozialer Ausgrenzung, Rassismus und Fremdenfeindlichkeit beiträgt und somit Grundwerte der europäischen Gesellschaften wie Toleranz und Achtung der Menschenrechte fördern könnte.“¹² Diesen Vorstellungen liegt ein utilitaristisch-pragmatischer Bildungsbegriff zugrunde, dessen Bezugswissenschaft die Soziologie ist. Es ist eine Bildung, die nicht den Zweck in sich selbst hat und nach Bildungsinhalten fragt, sondern die Nützlichkeit und Anwendungsbezogenheit von Wissen zielorientiert vorstellt, wie an Formulierungen ‚damit sie ein besseres Leben führen können‘ oder ‚damit sie ihre Rolle als Bürger wahrnehmen können‘ deutlich wird. Vor diesen Beobachtungen lohnt es sich, zwei Repräsentanten unterschiedlicher Bildungstraditionen – hier Textproben aus Verlautbarungen der Kultusministerien – miteinander zu vergleichen:

1. The teaching of social studies [...]should be designed to: a) enable students to fix their places and possibilities within the larger social and cultural structure; b) understand the broad sweep of both ancient and contemporary ideas that have shaped our world; c) understand the fundamentals of how our economic system works and how our political system functions; and d) grasp the difference between free and repressive societies.
2. Education has a number of seemingly contradictory aims: to convey our culture's moral commonality, with its concern for others – and to foster the ability to plot one's own course; to provide familiarity with our Christian and humanist heritage – and knowledge of and respect for other religions and faiths; to develop independent and autonomous personalities – and the ability to work and function as (a member of) a team; to overcome self-centredness and belief in the right of the strongest – and to inspire strength to stand alone.¹³

Der Blick ist im ersten Abschnitt auf Schüler gerichtet aus der Perspektive des Unterrichtenden, Schlüsselgedanken sind ‚to fix their places [...] within [...] social and cultural structure‘, ‚to understand the fundamentals of how (the) economical system works and how the political system functions‘, während der zweite aus der Subjekt-Perspektive der Selbst-Einsicht formuliert ist und scheinbar widersprüchliche Bildungsziele vorstellt, die zum einen auf die Kulturgemeinschaft mit ihren Wertvorstellungen, dem christlichen und humanistischen Erbe, gerichtet sind und zum anderen die Fähigkeit des Subjekts fördern möchten, seinen eigenen Weg zu planen. Der erste output-orientierte Auszug entstammt dem US Education department document ‚A Nation at Risk‘, der zweite dem input-orientierten Bericht des norwegischen Erziehungsministeriums über das Kern-Curriculum. Aus dem Titel ‚Kerncurriculum‘ lässt sich folgern, dass der Text notwendigerweise Themen und Inhalte enthält, während der erste Entwurf Bildungsstandards mit der Ausweisung von Kompetenzanforderungen aufführt.¹⁴ Und etwas anderes wird hier ebenso deutlich: Das anwendungsbezogene und praxisorientierte Wort ‚teaching‘ steht dem im zweiten Beispiel im Sinne von ‚Bildung‘ zu verstehenden Wort ‚education‘ gegenüber. Hier sind also zwei Bildungslinien unterschiedlicher Herkunft festzuhalten, welche zur Zeit bildungspolitische Diskussionen in Europa bestimmen: Bildung im Sinne von Erziehung zur Teilhabe an der Gesellschaft könnte z. B. von John Deweys Entwurf ‚Demokratie und Erziehung‘ her abgeleitet werden, dessen philosophischer Hintergrund auf dem eng-

¹² Ebd. 2002, 9.

¹³ Diese Auszüge verdanke ich der interessanten Studie von REID 2002, 12.

¹⁴ Zur Systematik der Begriffsabgrenzung vgl. V.SALDERN / PAULSEN 2004, 67.

lischen Empirismus von John Locke beruht¹⁵, während der zweite an neuhumanistische Bildungsideen der Herder-Humboldt-Tradition erinnert.

Folgende drei Leitsätze aus Deweys Werk machen deutlich, welchen Akzent diese Pädagogik setzt:

1. „Alle echte Erziehung wird bewirkt, indem die Kräfte des Kindes durch die Anforderungen, die seine soziale Situation an es stellt, angeregt werden.
2. Der Erziehungsvorgang hat zwei Seiten, eine psychologische und eine soziale, und keine von ihnen darf vernachlässigt oder anderen untergeordnet werden.
3. Erziehung ist die grundlegende Methode des sozialen Fortschritts. Die Pflicht der Gesellschaft zu erziehen, ist daher ihre höchste sittliche Pflicht. [...] Durch Erziehung kann sie ihre eigenen Zwecke formulieren, ihre Mittel und Hilfsquellen organisieren und sich so mit geringstem Aufwand in der Richtung entwickeln, in der sie dies zu tun wünscht.“¹⁶

Der erste Satz schildert die Grundthese des Erziehungskonzeptes von John Dewey: Die Entwicklung des Kindes wird angeregt und gefördert durch Erfahrungen, die das Kind mit den anderen Menschen und Herausforderungen der Gesellschaft macht. Dies wird gesehen in Aufnahme und gleichzeitig Abgrenzung rousseauscher Gedanken der natürlichen Erziehung, nach welcher die Kräfte des Kindes selbstständig wachsen können, indem sie vom Subjekt des Zöglings ausgeht. Psychologie und Sozialwissenschaft werden im zweiten Satz als Bezugsdisziplinen vorgestellt. Zum dritten ist die ganze Erziehung Methode, sie verwirklicht sich *a/s* Demokratie, um gesellschaftlichen Fortschritt zu erzielen und ist auf Lernen und Handeln, auf die ständige Rekonstruktion der Erfahrung, verwiesen. Sie ist „lernende Erfahrung“.¹⁷ Die pragmatische Erfahrung ist also die Grundlage der Erziehung.

John Dewey erkannte das sich in der Geschichte der Pädagogik abzeichnende Theoriedilemma: Naturalistische Vorstellungen von der Entwicklung des Kindes, wie sie v. a. bei J. J. Rousseau betont werden, schließen, konsequent zu Ende gedacht, Erziehung aus. Technische Konzeptionen von der Einwirkung auf das Kind, wie sie z. B. die moralphilosophisch orientierte Pädagogik vertritt, nehmen hingegen auf die Erfahrung des Kindes keine Rücksicht. Deshalb geht es vielmehr um die soziale Organisation von Erfahrung, die weder einen „inneren Kern“ des Individuums erreicht noch zu einer abschließenden Ordnung der Gesellschaft führt.¹⁸ In logischer Folge dieser Analyse muss Erziehung öffentlichen Interessen folgen und sind Schulen als soziale Gemeinschaften zu organisieren. Erziehung fasst Dewey als Schulung der Fähigkeiten auf und bezeichnet sowohl das Ergebnis – d. h. die gebildeten Kräfte des Menschen –, wie die Methode – d. h. Schulung durch wiederholte Übung – mit dem Ausdruck „formale Bildung“.¹⁹

Für die zweite Bildungstraditionslinie der subjektbezogenen Pädagogik betrachte ich die frühe Phase, die in der Theologie der Reformationszeit begründet ist. Die Katechismusidee Martin Luthers wurde mit Hilfe von Philipp Melancthon durch die Gründung neuer Schulen und Hochschulen in ganz Europa institutionalisiert. Theologische Inhalte der Rechtfertigungs- und der Erlösungslehre und humanistische Ideen fließen hier gleichermaßen ein. Der Blickwinkel ist nun neuzeitlich-theologisch auf den Menschen gerichtet. Dem Menschen ist das Bild Gottes aufgeprägt, damit daran

¹⁵ DEWEY 2000. Die erste deutschsprachige Ausgabe erschien 1930 bei F. Hirt in Breslau.

¹⁶ Ebd., aus dem Vorwort zur 3. Auflage, 8.

¹⁷ OELKERS, Dewey in Deutschland – ein Missverständnis. Nachwort, in: Dewey 2000, 495.

¹⁸ Ebd., 496.

¹⁹ DEWEY 2000, 88f.

Gott durchscheine und erkannt werden könne. Das Bild muss die Urgestalt aufweisen. „Also bestehen Sinn und Zweck des Menschen darin, Gott zu erkennen [...], die Erkenntnis Gottes aufleuchten zu lassen und Gott zu gehorchen, [...] Christus als Sohn Gottes zu erkennen, die ihm dargebotene Barmherzigkeit Gottes anzunehmen, Gott zu verherrlichen und ihm zu gehorchen“.²⁰ ‚Bildung‘ bedeutet danach das Bild Gottes in der Ebenbildlichkeit des Menschen sichtbar werden zu lassen. Melanchthon verbindet diese theologische Erkenntnis mit der Forderung nach einer sorgfältigen sprachlichen und ethischen Bildung. Die christliche Botschaft fordere vom Menschen eine sittliche Ausrichtung seines Lebens: „Wir müssen also Modelle und Bilder der Tugenden in uns tragen, nach denen wir uns bei allen unseren Entscheidungen und bei der Beurteilung aller unserer Angelegenheiten richten. Diese Lehre hat etwas mit wahrer menschlicher Bildung zu tun.“²¹ Die sprachliche Bildung untergliedert Melanchthon in Sprach-, Ausdrucks- und Argumentationsfähigkeit. Sie tragen zu Sachkenntnis und Urteilsvermögen bei. Schon die alten lateinischen Schriftsteller hätten Fähigkeiten des rechten sprachlichen Ausdrucks mit „humane Bildung“ bezeichnet!²² Diese philologische Bildung ist hilfreich bei der Beschäftigung mit weltlicher Literatur, als auch bei der mit der Heiligen Schrift. Die Sprachwissenschaft trägt zum gründlichen Studium der Bibel bei, Glaubensinhalte hingegen erschließen sich nur dem, dem sie Gott erschließt.²³ Durch Johann Amos Comenius ist dann zum ersten Mal der Gedanke der Allgemeinbildung – zwar bereits anthropologisch begründet, aber immer noch theologisch eingebettet – im Sinne des ‚omnes omnia omnino‘²⁴ entwickelt worden. Comenius begründet Bildung als Vervollkommnung des Menschen als Ebenbild Gottes. Die vervollkommnende Pflege erstreckt sich auf alle Menschen und ist auf das Ganze bezogen. Die Menschen sollen in all dem unterwiesen werden, was die menschliche Natur wirklich vollkommen macht.²⁵ Comenius hat bei aller pansophischen Anlage seine bildungstheoretischen Gedanken letztlich von der Theologie her verstanden. Neu gegenüber Melanchthon ist sein Optimismus zugunsten der Veränderungs- und Verbesserungsfähigkeit der Welt durch den Menschen, der durch Erziehung zu der Stufe der Vervollkommnung geführt wird, die auf Erden erreichbar ist. Er ist als Ebenbild Gottes zu einer mitschöpferischen Arbeit an der Welt berufen. Hierzu ist auch ein Dialog der Weltreligionen erforderlich.²⁶ Es wäre sicher lohnenswert, die Pansophie des Johann Amos Comenius mit ihren drei Bezugswissenschaften Theologie (mit Blick auf die Gottesbeziehung), Politik (hinsichtlich der Verhältnisse der Menschen untereinander und (Natur-)Wissenschaft (für einen angemessenen Umgang mit der Natur) im Hinblick auf eine Synthesenbildung zwischen Erziehungskonzepten der formalen und materialen Bildung hin zu untersuchen. Ich halte dieses Unterfangen deshalb für erfolgsversprechend, weil Comenius seine differenzierten didaktischen Zielsetzungen mit Erkenntnissen verbindet, die er aus entwicklungspsychologischen Beobachtungen des zu bildenden Menschen bezieht.²⁷ Sein didaktisches Anliegen verbindet die empirischen Wissenschaften mit

²⁰ MELANCHTHON, PHILIPP, *Philosophiae moralis epitomes libri duo* (1546), in: Melanchthon 1989, 69.

²¹ *Praefatio in officia Ciceronis* (1534), in: ebd., 141.

²² *Encomion eloquentiae* (1523), in: ebd., 157.

²³ *Encomion eloquentiae* (1523), in: ebd., 177.

²⁴ Der Gedanke, allen alles allumfassend zu lehren, bildet das Zentralanliegen eines seiner Hauptwerke, der *Pampaedia*.

²⁵ COMENIUS 1991, 13.

²⁶ DIETERICH 2003, 63ff.

²⁷ Vgl. hierzu die Definition der Schule des Ganzen durch die Teilsysteme, die nach entwicklungspsychologischer Sicht voneinander abgestuft sind. Sie beginnen im vorgeburtlichen Stadium, der Schule des vorgeburtlichen Werdens, und gehen über Phasen der Kindheit, Jugend, Erwachsenenalter, des alten Menschen bis zur Schule des Todes, in: COMENIUS 1991, 85-296.

den philosophischen Deutungen durch die Vernunft. Bezugswissenschaften sind – modern gesprochen – Wahrnehmungs- und Entwicklungspsychologie. Das gesamte Theoriegebäude fußt bei Comenius auf der Theologie.

Spricht man heute von ‚Bildung‘, so schwingen begrifflich diese Ideen der Begründung der Bestimmtheit des Menschen mit.

Auffällig ist, dass sowohl im angelsächsischen als auch z. B. im französischen Sprachraum kein vergleichbares Wort für ‚Bildung‘ existiert. Es enthält folgende Bedeutungsebenen: Formgebende Prozesse der Gestaltung und Kreativität, französisch ‚formation et création‘, dynamische Entwicklungsprozesse – ‚développement‘, Fundierung und Strukturgebung – ‚fondation et organisation‘, Ausbildung bestimmter Fähigkeiten und Einsichten – ‚éducation et culture‘, Wissenserwerb – ‚connaissances‘. Bildung nimmt den Prozess und das Ergebnis persönlicher Entfaltung auf der Grundlage der Vernunft auf, sie bezeichnet keine Technik, sondern hat Zweck in sich selbst, sie ist fundamentale Angelegenheit menschlicher Praxis oder wie bei Herder die Entfaltung und Entwicklung aller Kräfte und Anlagen, Verwirklichung der Humanität, Bildung zur Freiheit, als Weg zur politischen Partizipation.²⁸

2. Religiöse Bildung zwischen gesellschaftlicher Funktion und individueller Freiheit

Für eine Bildung und Erziehung in Europa ist es entscheidend, ob sich zwischen diesen beiden Traditionslinien vermitteln lässt. Empirisch-evaluierbare Bildungsstandards müssen allgemein pädagogisch begründbar bleiben, um der Gefahr einer funktionalen Bemächtigung des zu bildenden Subjekts zu begegnen. Wissen – einseitig als erwerbbares Besorgungstechnik verstanden – bleibt einer Standortbestimmung gegenüber der Frage nach der Geltungsbindung im eigenen Leben²⁹ geschuldet: und zwar im Hinblick auf Nachhaltigkeit als dem, was mein Leben gewiss macht, und im Hinblick auf Sinnstiftung als dem, wonach es sich zu leben lohnt. Danach wird Wissen als reflektierbares und mitteilbares Wissen verstanden, das von einem denkenden Bewusstsein in seinem Geltungsanspruch erfasst ist. Der subjektbezogenen Bildungsvorstellung tut es andererseits sehr gut, auf erworbene und damit abprüfbare Fähigkeiten hin verpflichtet zu werden, welche den gebildeten Menschen in einen gesamtgesellschaftlichen, politisch-pragmatischen Kontext stellen, der dem Gemeinwohl nach dem Grundsatz Rechnung trägt: „Suchet der Stadt Bestes!“.

Die Frage nach der Geltungsbindung von erworbenem Wissen lässt sich nur durch kritische und gewissenhafte Reflektionsfähigkeit angehen, die Frage nach der pragmatischen Anwendbarkeit des Wissens gegenüber dem Gemeinwohl nur mit politischer Handlungsfähigkeit bzw. demokratischer Partizipationskompetenz³⁰. Die Schwächen des deutschen idealistischen Bildungsdenkens, sein häufig unklares Verhältnis zur Politik und sein negatives Verhältnis zur Ökonomie und Technik, müssen überwunden werden.³¹ Ist der Gedanke der Geltungsbindung auf das Subjekt gerichtet, so zielt die Partizipationskompetenz auf die Objektbezogenheit des Subjekts aus dem Blickwinkel der Gesellschaft. Der Erste stellt ein Korrektiv für den zwei-

²⁸ Die Jenaer Philosophin BIRGIT SANDKAULEN macht diese Unterscheidungen und die Schwierigkeit der sprachlichen Nomenklatur in ihrem Artikel deutlich: La Bildung, in: FAZ Nr. 271 vom 10.11.2004, 10.

²⁹ MARIAN HEITGER begründet differenziert den Gedanken der Geltungsbindung von Wissen in seinem Buch ‚Systematische Pädagogik – Wozu?‘, Paderborn 2003, 78ff.

³⁰ Dietrich Benner hat in Zusammenarbeit mit Rolf Schieder die herbarthschen Kategorien Deutungs- und Partizipationskompetenz für Bildungsstandards des Religionsunterrichts kompatibel gemacht. BENNER 2004, 29ff.; SCHIEDER 2004, 20f.

³¹ FUHRMANN 2002, 51.

ten dar und umgekehrt: Nur das Subjekt kann für sich selbst entscheiden, ob und in welcher Hinsicht die Teilnahme an gesellschaftlichen Implikationen Geltungsbindung für sein eigenes Leben bekommt. Der Blick zugunsten des Gemeinwohls entscheidet über die Frage, ob das Subjekt zur Partizipationskompetenz tauglich ist. Das Verhältnis zwischen beiden Ebenen muss ein freiheitliches sein, pädagogisch ausgedrückt ist es nicht möglich, auf die Entwicklung des Subjekts durch operationalisierbare Lehr- und Lernmethoden kausal einzuwirken. Alle pragmatisch ausgerichtete Pädagogik muss diesem Grundsatz verpflichtet bleiben. Die aus dem Ergreifen dieser Freiheit resultierende Mündigkeit des Einzelnen steht den Herausforderungen seiner Umgebung gegenüber und fließt in ein solidarisches Handeln zugunsten des Gemeinwohls ein.

Bildungstheoretisch hat diese Trias bezogen auf eine religiöse Bildung und Erziehung die Förderung folgender Fähigkeiten zur Folge:

- konfessionell seine eigene Glaubensbeheimatung ergreifen können (Orientierungswissen),
- theologische Einsichten vertiefen und kritisch überprüfen können (Sachkompetenz),
- mündig werden durch die Begegnung mit der eigenen religiösen Weiterentwicklung (z. B. im Verlust des Kinderglaubens zum jugendlichen Deismus) mit anderen Einstellungen und Deutungen und den gesellschaftlichen Herausforderungen durch den kritisch-konstruktiven Dialog mit fremden Religionen und Weltanschauungen (Dialogfähigkeit, hermeneutische Deutekompetenz)
- Handlungen daraus reflexiv und prospektiv ableiten können im Hinblick auf die Geltungsbindung des eigenen Lebens und die Aufgaben, die das Gemeinwohl stellt (Partizipationskompetenz).

Dazu ist eine Pädagogik von Nöten, die Raum gibt für die persönliche Entwicklung des Subjekts und Anforderungsbereiche formuliert für eine gesellschaftliche Gesamtpaxis angesichts der thematisierten Herausforderungen. Der freiheitliche Zwischenraum zwischen beiden Ebenen ermöglicht das ‚Mündig-Werden‘ des Einzelnen im Kontext gesellschaftlicher Aufgaben. Dieses Freiheitsverständnis kann für die Funktion des Staates in Bezug auf den Umgang mit den Religionen in der Sprache des Rechts so ausgedrückt werden: Der weltanschaulich neutrale Staat bekundet subsidiär sein Interesse an der Vermittlung eines religiösen und weltanschaulichen Ethos der Bürger durch freie Organisationen, welches dem Lebenssinn und der Lebensverantwortung nach gemeinwohlverträglichen Grundsätzen Rechnung trägt.³² Als Grundlage ist ein Religionsbegriff zu präsentieren, der einerseits theologisch angebunden bleibt an die jeweilige Glaubensgewissheit auf dem Hintergrund menschlicher Erfahrungen und sich andererseits pluralitätsfähig der Auseinandersetzung mit Glaubensinhalten der anderen Religionen und Weltanschauungen stellt. Dies alles geschieht vor dem Hintergrund des pädagogischen Zukunftsparadoxes: Bildungsstandards und Kompetenzbereiche werden zu einem Zeitpunkt formuliert, der in der Phase ihrer tatsächlichen Umsetzung bereits von neuen Anforderungsbereichen eingeholt worden ist, wenn man z. B. an den Schulunterricht denkt, der in Bezug auf die mittlere Schullaufbahn und einer dreijährigen Berufsausbildung ca. dreizehn Jahre beträgt. Die Tatsache schneller Veralterung von erworbenem Wissen kann nur durch einen lebenslangen Lernprozess überbrückt werden, der überdauerndes sinnstiftendes Wissen und anwendbare pragmatische Kenntnisse bereitstellt.

³² DE WALL 2002, 87.

3. Grundlagen einer Religious Literacy für Europa

Im Folgenden wird gezeigt, wie eine religiöse Bildung und Erziehung in Europa ansetzen könnte, wenn sie sich den fünf gesellschaftlichen Herausforderungen³³ stellt – sie seien hier nochmals genannt:

- dem wissenschaftlichen Fortschritt steht Angst und Verunsicherung des Einzelnen gegenüber,
- wissenschaftliche Erkenntnisse und Produktion technischer Güter beschleunigen sich rasant,
- Biotechnologie und intelligente Maschinen werfen ethische Fragen auf,
- die Informationsflut verletzt die Menschenwürde und erzeugt eine Zwei-Klassen-Gesellschaft
- durch die Taylorisierung der Arbeit bis hin zum Spezialistentum wird der Mensch Werkzeug der Wirtschaft.

Die Bildung des Subjekts bzw. der Persönlichkeit kann erstens nur durch eine Binnenperspektive der jeweiligen Religion auf ihre Theologie hin erfolgen. Erst wenn der Mensch Gewissheit bezüglich seines Glaubens erfährt, kann er überprüfen, inwiefern die Inhalte und Rituale der Religion, in der er erwachsen wurde, Geltungsbindung für sein eigenes Leben haben. Zu dieser wissenschaftlichen Überprüfung dient ihm die Theologie, bildungstheoretisch ausgedrückt braucht er theologische Kompetenz. Die theologische Auseinandersetzung mit Glaubensinhalten der eigenen Religion kommt jedoch ohne eine Außenperspektive der Religionswissenschaft nicht aus. Die Erkenntnisse über den Grad und die Art von Religiosität bzw. Nicht-Religiosität sind sehr wichtig, um z.B. die Rolle der Rituale für die jeweilige Religion einschätzen zu können. Aber ein wirkliches Verstehen, z.B. des Islam, gelingt nicht allein über das Kopftuchthema. Wo man sich in eigener Gewissheit und im Dialog mit den anderen Religionen am stärksten auseinandersetzen könnte, wäre der Bereich der Gottesfrage. Religionen sind in folgender Hinsicht konsensfähig: Es geht in ihnen um die Einbettung der Beziehung des Menschen zu sich selbst und um sein Verhältnis zur Welt in das Gottesverhältnis. Für den Umgang des Menschen mit seiner eigenen Fraglichkeit gewinnt er aus diesem Gottesverhältnis Vertrauen und Zuversicht, hier liegt der eigentliche Schwerpunkt der Religion. Unterschiede entstehen in den Deutungen und Konsequenzen, die die Gottesfrage für den Glauben und das ethische Handeln be-reithält.

Zweitens ist den Religionen gemeinsam, dass sie das Hervortreten Gottes³⁴ in das Leben der Menschen erzählen und die Gläubigen in Kontinuität eine Erzählgemeinschaft bilden. Unterschiede entstehen in der Art der Aneignung des Erzählten: Neben der theologischen Kompetenz, die dem Gläubigen hilft, die Gottesfrage zu deuten, braucht er als hermeneutisches Instrument für eine Sprach-, Ausdrucks- und Argumentationsfähigkeit die sprachliche Bildung. Wenn die Geschichte des Hervortretens Gottes³⁵ im Kontext menschlicher Erfahrungen im Mythos erzählt und aufgeschrieben wurde, gewinnt man nur durch die Sprachkompetenz die Möglichkeit, an dieser

³³ Vgl. den Schluss der Einführung zu diesem Beitrag.

³⁴ SCHWÖBEL 2003, 169. Christoph Schwöbel bezieht sich im Kapitel ‚Der angefochtene Glaube und die Welt der Religionen‘ auf den systematischen Theologen Carl Heinz Ratschow: „Das erste Bewegende in allen Religionen ist die Unwiderstehlichkeit eines Gottes [...] Gott sagen wir als Abkürzung für einen Ereigniszusammenhang, aus dem des ‚Heiles‘ gewisse Lebensführung erwächst [...] Gott zeigt sein Gottsein als Verleihung von Sinngrund und Möglichkeit des Lebens.“

³⁵ Ebd., 170.

Erzählgemeinschaft praktisch teilzunehmen. Hierzu gehört auch die Deutungskompetenz der religiösen Symbolsprache.

Die Wiederholbarkeit der Glaubenserfahrung des Hervortretens Gottes in die eigene Wirklichkeit findet drittens Gestalt im jeweiligen Kultus, deren wichtiger Bestandteil die Liturgie ist. Sie ist eine Art Wiederaneignung in konkreter liturgischer Form und Handlung. Erst wenn der Gläubige in seiner Religion richtig beheimatet ist, wenn sie Geltungsbindung für sein eigenes Leben durch rituelle Handlungsvollzüge bekommt, kann er nicht nur ihrer habhaft werden, sondern auch ermessen, was Glaubensgewissheiten für den anderen in einer anderen Religion bedeuten und daraus wahrhaftige Toleranz Andersgläubigen gegenüber entwickeln: Denn erst jetzt ist er in der Lage, die Geltungsbindung als Tatsache der Lebensführung auch für den anderen Menschen in anderen Religionen wahrzunehmen und angemessen zu würdigen. Gegenüber der Beschleunigung von Wissen und der daraus resultierenden Halbwertzeit, stellt diese Gewissheit einen Anker für das Leben dar. Ich nenne das: die Kompetenz der theologischen Praxis, zu der auch die theologische Ästhetik gehört, den eigenen Glauben künstlerisch ausdrücken zu können.

Viertens stellen Religionen in Konsequenz des Hervortretens Gottes in das Leben der Menschen Zukunftsentwürfe vor, die dem Gläubigen helfen, Kontingenzerfahrungen des eigenen Lebens zu überwinden. Christen haben dies in der Reich-Gottes-Theologie im Leben des Jesus von Nazareth an sich selbst erfahren und an andere weitergegeben. Die stärkste Kontingenzbewältigung³⁶ im Christentum stellt die Kreuzestheologie durch den Auferstehungsglauben dar. In der Kompetenzsprache ausgedrückt: es ist die Fähigkeit, die Hoffnungsperspektive des Glaubens für das Leben anzunehmen.

Fünftens machen Menschen die Erfahrung, dass ihr eigenes Leben vor dem Hintergrund dieser Zukunftsentwürfe nicht vollkommen, sondern voller ungelöster Fragen und schmerzhafter Erfahrungen ist. Ihre Entfernung von Gott spiegelt sich in eigenmächtigem Handeln wider, durch das der Mensch selbst zum Maß über das Leben werden will, der Wille Gottes wird zum Willen des Menschen. Martin Luther hat dieses menschliche Schwanken zwischen Glaubensgehorsam und Selbstermächtigung unter die Forderung einer stetigen Bußfähig- und fertigkeit gestellt. Modern ausgedrückt bieten Religionen dem Menschen die Möglichkeit, sich selbst zu relativieren und zu erkennen, dass das eigene Leben auf Voraussetzungen beruht, die der Mensch selbst nicht zu verantworten hat und sich deshalb auch nicht anmaßen soll. Das gilt genauso für bioethische Fragen. Diese Fähigkeit zur Selbstrelativierung durch den Glauben befreit davon, alles selbst für machbar zu halten und machen zu wollen. Wenn man das Gefühl, auf jemanden angewiesen zu sein, im gegenseitigen Vertrauen aufnehmen kann, dann stellt das den ersten Schritt zur Gemeinschaftsfähigkeit im Sinne des Gemeinwohls dar.

Literatur

1. Verlautbarungen der EU-Organe:

³⁶ RÖSSLER 1994, 80. In Bezug auf Lübke, Hermann, Fortschritt als Orientierungsproblem 1975.

Council of Europe:

Recommendation 1086 (1988) on the situation of the Church and freedom of religion in Eastern Europe.

Resolution 885 (1987) on the Jewish contribution to European culture.

Recommendation 1162 (1991) on the contribution of the Islamic civilisation to European culture.

Recommendation 1178 (1992) on sects and new religious movements.

Recommendation 1202 (1993) on religious tolerance in a democratic society.

Farbbücher der EU-Kommission:

WEIßBUCH ZUR ALLGEMEINEN UND BERUFLICHEN BILDUNG: Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft, KOM (95) 590, Nov. 1995.

GRÜNBUCH „LEBEN UND ARBEITEN IN DER INFORMATIONSGESELLSCHAFT: Im Vordergrund der Mensch“, KOM (96) 389, Juli 1996.

WEIßBUCH DER EUROPÄISCHEN KOMMISSION: Neuer Schwung für die Jugend Europas, KOM(2001) 681 (endgültige Fassung).

EUROPÄISCHE KOMMISSION – GENERALDIREKTION BILDUNG UND KULTUR: ALLGEMEINE UND BERUFLICHE BILDUNG IN EUROPA: Unterschiedliche Systeme, gemeinsame Ziele für 2010. Arbeitsprogramm zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung, Luxemburg (Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften 2002).

2. Beiträge zur Bildungstheorie, Pädagogik und Theologie:

BENNER, DIETRICH, Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht, in: Theo-Web 3 (2004), H. 2, 22-36.

COMENIUS, JOHANN AMOS, Pampaedia. Allerziehung, in deutscher Übersetzung von Klaus Schaller, Sankt Augustin 1991.

DEWEY, JOHN, Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik, hg. von Oelkers, Jürgen, Weinheim / Basel 2000.

DIETERICH, VEIT-JAKOBUS, Johann Amos Comenius. Ein Mann der Sehnsucht. Theologische, pädagogische und politische Aspekte seines Lebens und Werkes, Stuttgart 2003.

FUHRMANN, MANFRED, Bildung. Europas kulturelle Identität, Stuttgart 2002.

HEITGER, MARIAN, Systematische Pädagogik – Wozu?, Paderborn 2003.

LINDNER, HEIKE, Wie hast du's mit der Religion? Bildungspolitische und theoretische Thesen zu einer religiösen Grundbildung nach PISA, in: Rothgangel, Martin / Fischer, Dietlind (Hg.), Standards für religiöse Bildung? Zur Reformdiskussion in Schule und Lehrerbildung, Münster 2004, 54-67.

MELANCHTHON, PHILIPP, Glaube und Bildung. Texte zum christlichen Humanismus, übersetzt von Günter R. Schmidt, Stuttgart 1989.

NIPKOW, KARL-ERNST, Religious Education in Europe. Comparative approach, institutions, theories, research, in: International Handbook on Religious, Spiritual and

- Moral Education, ed. by Gloria Durka, Andrew McGrady, Kath Engebretson, Marian D'Souza, Dordrecht NL 2005.
- OELKERS, JÜRGEN, Dewey in Deutschland – ein Missverständnis, in: DEWEY, JOHN, Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik, hg. von Oelkers, Jürgen, Weinheim / Basel 2000, 489-509.
- REID, WILLIAM A., Systems and Structures or Myths and Fables? A Cross-Cultural Perspective on Curriculum Content, in: Gudem, Bjørg B. / Hopmann, Stefan (ed.): Didaktik and/or Curriculum. An International Dialogue, American University Studies (Series XIV Education, Vol. 41), New York 2002.
- RÖSSLER, DIETRICH, Grundriss der Praktischen Theologie, Berlin ²1994.
- VON SALDERN, MATTHIAS / PAULSEN, ARNE, Sind Bildungsstandards die richtige Antwort auf PISA?, in: Schlömerkemper, Jörg (Hg.), Bildung und Standards. Zur Kritik der „Instandsetzung“ des deutschen Bildungswesens, Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis, 8. Beiheft 2004, 66-100.
- SANDKAULEN, BIRGIT, La Bildung, in: FAZ Nr. 271 vom 10.11.2004.
- SCHIEDER, ROLF, Von der leeren Transzendenz des Willens zur Qualität zur Deutungs- und Partizipationskompetenz, in: Theo-Web 3 (2004), H. 2, 14-21.
- SCHRÖDER, ALENA: Reli auf Europäisch. Die Zeit Nr. 34 vom 18.8.2005, 68.
- SCHWÖBEL, CHRISTOPH, Christlicher Glaube im Pluralismus. Studien zu einer Theologie der Kultur, Tübingen 2003.
- DE WALL, HEINRICH, Das Verhältnis von Gesellschaft, Staat und Kirche in Deutschland, in: Kämper, Burkhard / Schlagheck, Michael, Zwischen nationaler Identität und europäischer Harmonisierung. Zur Grundspannung des zukünftigen Verhältnisses von Gesellschaft, Staat und Kirche in Europa. Staatskirchenrechtliche Abhandlungen Bd. 36, Berlin 2002, 85-100.