
Eckart Liebau

Teilhabe. Pädagogische Perspektiven schulisch-religiöser Bildung¹

1. Bildung und Qualifikation

Das Wichtigste ist, wie immer, das Verständnis der Grundbegriffe. Bildung wird hier verstanden als Entwicklung von Teilhabeinteresse und Teilhabefähigkeit in den zentralen Bereichen der menschlichen Existenz: Arbeit, Politik und Öffentlichkeit, Kunst und Kultur, Wissenschaft, Religion, Alltag (vgl. Liebau 1999). Hier wird also bewusst ein weites Verständnis von Bildung zugrundegelegt, das sich gegen die verbreiteten Verkürzungen richtet. Die PISA-Debatte hat, den Autoren und dem Text der Studie zum Trotz, erneut zahllose Beispiele für verkürzte Perspektiven hervorgebracht: In der öffentlichen und bildungspolitischen Rezeption spielt das relativ weite Kompetenz-Konzept der Studie praktisch keine Rolle; argumentiert wird nahezu ausschließlich mit der Qualifizierung zur (beruflichen, jedenfalls bezahlten) Arbeit. Es geht in diesen Debatten um die Nützlichkeit und Brauchbarkeit der im ökonomischen Sinn verwertbaren Qualifikationen, also um Fragen der ökonomischen Konkurrenzfähigkeit und letztlich um Standortfragen. Argumentiert wird ausschließlich mit einem zwar gewiss wichtigen, aber keineswegs zureichenden Element der Bildung. Denn die pädagogische Perspektive ist selbstverständlich viel weiter; sie richtet sich auf die Qualifizierung zur kompetenten Lebensführung und Lebensbewältigung insgesamt – aber im Bewusstsein der immer partikularen Existenzweisen der Menschen, die eben nicht als abstrakte Subjekte, als Verkörperungen des „Gattungswesens“ existieren, sondern als alltägliche Menschen unter konkreten Bedingungen leben und lernen. Bildung und Qualifikation stellen in diesem Verständnis keinen Gegensatz, sondern eher ein Voraussetzungsverhältnis dar; Bildungsprozesse sind nun einmal an den Erwerb von Qualifikationen gebunden.

Das Bildungs- bzw. Qualifikationskonzept der Pädagogik der Teilhabe richtet sich dementsprechend einerseits gegen utilitaristisch verkürzte Qualifikationskonzepte, andererseits gegen überzogene, abstrakt-allgemeine Bildungskonzepte, die nicht an die partikularen Lebenssituationen rückgebunden werden können. Die alte Allgemeinbildungsidee einer wie auch immer gearteten Vollständigkeit, eines „Bildungsmaximums“ trägt nicht mehr und muss aufgegeben werden. Der vollständige Kanon ist heute nicht mehr zu haben, auch wenn der Wunsch danach noch so groß sein und sich

¹ Dem Text liegt i.w. das Religionskapitel meines Buches zur Werteerziehung zu Grunde. Vgl. Liebau, E.: *Erfahrung und Verantwortung. Werteerziehung als Pädagogik der Teilhabe*. Weinheim/München 1999. Vgl. auch Liebau, E. (Hrsg.): *Die Bildung des Subjekts. Beiträge zur Pädagogik der Teilhabe*. Weinheim/München 2001

in Bestsellern niederschlagen mag. Zu fragen ist dagegen nach dem notwendigen und für alle unverzichtbaren Bildungsminimum, nach individuellen Erweiterungen, nach der Kultivierung der Lernfähigkeit und des Lerninteresses. Was also ist heute unter Allgemeinbildung zu verstehen?

Kein Zweifel besteht an der Notwendigkeit, dass jeder Schüler die zivilisatorischen Basisqualifikationen erwerben muss. Dazu gehören heute nicht nur Lesen, Schreiben und Rechnen; dazu gehört auch die Fähigkeit, mit dem Computer und den modernen Medien zu arbeiten sowie die Beherrschung mindestens einer Fremdsprache – auch wenn es unter den pluralistischen Europäern selbstverständlich heftig umstritten ist, so wird doch in der Regel Englisch als allgemein übliche erste Fremdsprache erwartet werden müssen. Im Blick auf diese Basisqualifikationen muss die Regel gelten, dass jeder Schüler, jede Schülerin das Recht auf die individuell zum sicheren Erwerb dieser Qualifikationen nötige Lernzeit und pädagogische Förderung hat. Das bedeutet zugleich, dass diese Qualifikationen nicht als Auslesekriterien verwendet werden dürfen.

Aber das Bildungsminimum geht in diesen Grundqualifikationen nicht auf. Zum Programm gehört auch eine kulturelle (Musik, Literatur, Kunst etc.), historische, politische, gesellschaftliche, naturwissenschaftliche, technologische sowie berufliche Grundbildung. Dass auf die Förderung der leiblich-sinnlichen und ästhetischen Kompetenzen und auf ethische bzw. religiöse Grundorientierung nicht verzichtet werden kann, bedarf keiner weiteren Begründung. Unverzichtbar ist dabei ein Mindestmaß an praktischer Welterfahrung und an praktischem Können. Dieses Curriculum schließt das Recht jeden Schülers auf Förderung nicht nur seiner sprachlichen bzw. symbolischen, sondern auch seiner praktischen Kompetenzen und auf aktive, wo immer möglich auch mitbestimmende Teilhabe am unterrichtlichen und schulischen Geschehen systematisch ein. Die Befähigung zur Teilhabe an Arbeit und Politik, Kunst, Kultur und Wissenschaft, Religion und Alltag bildet dabei nicht nur den Horizont, sondern auch den wesentlichen Gegenstand der schulischen Arbeit. Dies ist nicht nur im Blick auf Arbeit und Politik, Kunst und Kultur wörtlich zu nehmen, sondern auch im Blick auf die anderen Bereiche.

Was könnte eine solche Konzeption also für den Bereich der religiösen Bildung bedeuten?

2. Religiöse Bildung

Das ubiquitäre Bedürfnis nach Glauben und Religion stammt aus der Unausweichlichkeit der existentiellen, wissenschaftlich nicht beantwortbaren Sinn- und Ziel-Fragen, die aus der Verletzlichkeit und Endlichkeit menschlichen Lebens folgen. Die „ersten“ und „letzten Fragen“, die Fragen also nach dem Ursprung und dem Sinn des Lebens, nach dem Grund der eigenen Existenz, nach dem Sinn von Zufall und Geschick,

Schmerz, Trauer, Krankheit und Tod, lassen sich nicht umgehen; sie müssen in der einen oder anderen Form beantwortet werden. Dies ist der Grund und das Feld der religiösen Erfahrung.

Es ist ein Irrglaube, dass mit der Säkularisierung auch die Religion verschwinde. Zwar lassen sich „Entkirchlichung“ und „Entchristlichung“ zumindest in den westeuropäischen Gesellschaften als starke Tendenzen beobachten; die Folge ist aber nicht das Ende, sondern lediglich die Verlagerung von Religion und Religiosität. Humanistisch-säkulare Ersatzreligionen betreiben schon seit dem 18. Jahrhundert im Namen von Aufklärung und Vernunft eine grundsätzliche Religionskritik. Während ihr eigener religiöser Charakter diesen Bewegungen in den Anfängen durchaus bewusst war - nach der französischen Revolution wurde ja die „Göttin Vernunft“ zu inthronisieren versucht -, haben ihre Nachfolger eben dieses Merkmal negieren wollen; es blieb freilich nur allzu offensichtlich existent. Ein besonders eindrucksvolles und folgenreiches Beispiel für eine eschatologische Geschichtsmetaphysik im Namen der Vernunft boten die Heils- und Paradiesversprechungen des Marxismus. Nicht auf Vernunft und Geschichte, sondern auf Leben und Natur berief sich die zweite große Ersatzreligion, die im 19. Jahrhundert die umstürzenden naturwissenschaftlichen Entdeckungen Darwins im Verbund mit neo-romantischen Motiven zum Ausgangspunkt ihrer Ideologisierung wählte und schließlich in den faschistischen Bewegungen ihren Ausdruck fand. Mythen, Symbole und Rituale waren hier auf die Verehrung des Irrationalen ausgerichtet; Volk und Führer wurden zu einer mythischen Einheit verbunden, die ausdrücklich als „heilig“ charakterisiert war: Religion und Religiosität wurden sehr direkt für diese Ersatzreligion ausgebeutet.

Heute findet das Bedürfnis nach Religion verstärkt in den alltäglichen Ersatzreligionen Ausdruck, im Sport, im Kulturbetrieb, in Werbung und Konsum - überall finden sich dort kultische Formen. Der Aberglaube feiert im Esoterik-Markt fröhliche Urständ: Horoskop (inzwischen manchmal computerunterstützt), Hand-, Karten- und Kaffeesatzlesen, Wahrsagen, Geisteilen, Voodoo-Praktiken, fernöstliche Sportarten und Meditationsformen finden wachsende Verbreitung. Man muss nur in die entsprechenden Abteilungen der Buchhandlungen gehen, wenn man Anschauung für die gewaltige Expansion dieses Marktes sucht. Auf Kultur und Körperkult können ersatzreligiöse Bedeutungen gewinnen. Sinn- und Heilsversprechen bilden sodann die Grundlage des boomenden Therapie-Marktes, in dem immer neue Formen äußerst fragwürdiger, meist körperbezogener Angebote die seriösen Therapeuten zur Verzweiflung bringen. Hinzuweisen ist darüber hinaus auf die Ausweitung der Sekten-Szene und die so genannten „Jugendreligionen“. Auch im kirchlich-christlichen Kontext schließlich nehmen die Bastel-Religionen zu; die kirchlichen Praktiken werden als Angebote interpretiert, die die eigene religiöse Haltung zwar anregen und bereichern mögen, aber selbst dann keineswegs Verbindlichkeit beanspruchen können, wenn man sich an ihnen aktiv beteiligt - geschweige denn, wenn man nur die Kasualien als Dienstleistun-

gen in Anspruch nimmt. Zwar ist das Bedürfnis nach Sinn und Orientierung offenbar unabweislich; aber die Individualisierung wirft auch hier die Individuen auf sich selbst zurück: Religion wird immer mehr zur Privatsache. Der Wahrheitsanspruch der religiösen Glaubenssysteme prallt an den individuellen Überzeugungen immer häufiger ab.

Im Ergebnis haben diese Entwicklungen zu wachsender Diffusität und wachsender Pluralität der religiösen Haltungen geführt. Internationale Mobilität und weltweite Kommunikation haben darüber hinaus wesentlich zur „Enträumlichung“ nicht nur der großen Weltreligionen beigetragen. Auch im ehemals rein christlichen Europa finden sich nun in wachsender Zahl zum Beispiel muslimische Moscheen und buddhistische Tempel. Die großen Religionen weisen zwar nach wie vor eindeutig die Spuren ihrer jeweiligen territorialen und kulturellen Herkunft auf; sie sind aber weniger denn je auf ihre Herkunftsterritorien begrenzt. Sie finden an ihren neuen Orten teilweise auch eine neue Anhängerschaft - prominente Beispiele bieten etwa die afro-amerikanischen Muslime oder die neuen Buddhisten in den kulturellen Szenen Amerikas und Europas. Auch dies fördert nachhaltig den Prozess der religiösen Pluralisierung.

Der Begriff „Religion“ ist zunächst als ein deskriptiver Begriff zu verstehen, der das religiöse Phänomen zu erfassen versucht. Religion als solche hat keinen Wahrheitsanspruch; sie kommt in äußerst differenten Formen vor. Immer liegt in ihrem Kern das Heilige, das fasziniert, aber auch zu fürchten ist: „Fascinatum et Tremendum“. Wahrheitsansprüche aber sind ggf. an einzelne Religionen und damit an den je besonderen Glauben geknüpft. Der Religionsbegriff macht aber darauf aufmerksam, dass den existentiellen Fragen nur um den Preis systematischer Verdrängung ausgewichen werden kann. Deutlich wird zugleich der notwendig nicht nur individuelle, sondern kollektive Charakter von Religion; durch Religion werden Gemeinschaften gebildet, zumeist mit hoher Integration nach innen und starker Abgrenzung nach außen. Für diese integrative Funktion spielen nicht nur die sozialen Formen (Verhältnis von Laien und Priestern; räumliche, zeitliche, soziale, kulturelle Strukturierung insbesondere der rituellen Handlungen) eine zentrale Rolle; besonders bedeutsam ist vielmehr der Bezug auf die Transzendenz und damit auf das Heilige.

Die Akzentuierung der existentiellen Dimension der Religion macht darauf aufmerksam, dass Religion nicht in Ethik überführt werden kann, auch wenn alle Hoch-Religionen zweifelsfrei ethische Implikationen haben, die sich vielleicht sogar zu einem gemeinsamen Substrat bündeln lassen. Der Wahrheitsanspruch des Glaubens kann indessen nicht aufgegeben werden, ohne den Glauben selbst aufzugeben. Da Glaubensfragen nicht wissenschaftlich entschieden und auch nicht politisch dekretiert werden können, müssen die Individuen hier in jedem Fall ihren eigenen Weg finden - Stellvertretung ist in diesem Bereich nicht möglich. Eine der größten Schwierigkeiten im Umgang mit der Pluralität religiöser Haltungen und Überzeugungen besteht daher in der Frage, wie

mit dem Verhältnis zwischen notwendig ausschließlicher innerer Glaubensüberzeugung des einzelnen und der Anerkennung differenter Glaubensüberzeugungen anderer umzugehen ist. Dieses Problem stellt sich schon innerhalb der einzelnen Religionen; es radikalisiert sich jedoch im Umgang mit anderen Religionen.

In der neueren christlich-protestantischen Tradition wird das Problem mit der Forderung nach aktiver Toleranz beantwortet. Andere religiöse Überzeugungen müssen als solche anerkannt und geachtet werden, auch wenn sie im Widerspruch zu den christlichen Überzeugungen stehen; die Freiheit der Religion und der Religionsausübung muss in jedem Fall gewährleistet werden, wenn und solange sie nicht die Freiheit der anderen religiösen Überzeugung aufzuheben trachtet. Es ist in dieser Position die Differenz zwischen Gott und Welt, die die Anerkennung der anderen Religion, des anderen Glaubens erfordert. Diese ursprünglich nur auf den religiösen Zusammenhang bezogene Position hat sich im Zusammenhang der Aufklärung als verallgemeinerbar erwiesen: Toleranz, Achtung und Anerkennung der anderen Überzeugung vor dem Hintergrund eigener Überzeugung sind in der protestantischen ebenso wie in der humanistischen Tradition angelegt und von dort in die neuzeitlich-modernen ethischen Entwürfe und politischen Verfassungen eingewandert. Menschenrechte, republikanisch-parlamentarische Demokratie und Sozialstaatlichkeit haben hier wesentliche Quellen; ihnen liegen die christlich fundierten Ideen individueller Freiheit und individueller Verantwortung, der unveräußerlichen Menschenwürde (und damit auch der Trennung zwischen Handlung und Person) und der Solidarität als Ausdruck der Liebe zugrunde: die Grundwerte also der Moderne.

Die Toleranzforderung ist komplex und sie hat weitreichende Folgen. Der Begriff Toleranz bezeichnet in einer sehr eigentümlichen Verbindung zugleich eine nur intersubjektiv zu realisierende Praxis und eine generalisierte subjektive Haltung, also eine möglichst auf Dauer gestellte, allgemeine Disposition des Subjekts, die unter allen Umständen zur Geltung kommen soll. Praxis kann man aber nicht als solche lernen oder lehren, Praxis kann man nur tun. Gelernt werden kann also nur die Disposition zu einer Praxis. Dabei geht es nicht nur um die Kompetenz, Toleranz praktizieren zu können, sondern auch um die Bildung des Willens, sie tatsächlich verbindlich zu praktizieren, sie zum genuinen und wesentlichen Bestandteil der eigenen Person zu machen: ein kategorischer Imperativ, der sich auf die gesamte Lebenspraxis bezieht. Die Praxis aber, für die Fähigkeit zur Toleranz gebraucht wird, ist unbegrenzt, offen, kontingent, unberechenbar. Dabei hat Toleranz in der Praxis nur dann Chancen, dauerhaft zur Geltung zu kommen, wenn bestimmte Mindestbedingungen eingehalten werden.

Diese Mindestbedingungen beziehen sich materiell (ökonomisch) auf die Garantie eines ausreichenden Existenzminimums für alle Menschen, politisch (und rechtlich) auf die Garantie des Grundrechtekanons (Menschenrechte) für alle Menschen, sozial auf die Garantie der Anerkennung selbstbestimmter Lebenspraxis (im Rahmen des

kategorischen Imperativs) für alle Menschen, kulturell auf die Garantie von an Mindeststandards orientierten Lern-, Entwicklungs- und Bildungsmöglichkeiten für alle Menschen etc. Dementsprechend kann Toleranz nicht gegenüber Intoleranz gelten.

Angesichts der existentiellen und der gesellschaftlich-politischen Bedeutung von Religion ist es evident, dass Religion einen wesentlichen Bezugsbereich einer Werteerziehung als Pädagogik der Teilhabe bilden muss. Die moderne Welt ruht wesentlich auf der Geschichte des Christentums auf; die Grundwerte sind christlich geprägt. Schon um die Grundwerte angemessen zu verstehen und anzueignen, ist daher eine intensive Beschäftigung mit der christlichen Religion notwendig. Gerade im Blick auf die Toleranzerziehung ist freilich unter Bedingungen von Globalisierung, Inter-Kulturalität und Inter-Religiosität eine Begrenzung auf die christliche Tradition nicht mehr zu vertreten. Es liegt auf der Hand, dass damit allgemeine Fragen der Werteerziehung bzw. genauer: der ethischen Bildung aufgeworfen werden.

Noch wichtiger aber ist die existentielle Bedeutung von Religion, gerade weil in der postmodernen Welt die Kontingenzerfahrung immer deutlicher zum vorherrschenden, zugleich immer häufiger „in Reinform“ auftretenden Erfahrungstyp geworden ist. So gehört eigene religiöse Praxis als kirchlich bestimmte christliche Praxis in Deutschland nur noch für eine Minderheit zum gelebten Alltag. Die religiösen Bedürfnisse aber sind nicht nur geblieben; die Modernisierung hat sie vielmehr stärker werden und deutlicher hervortreten lassen. Sie äußern sich nun in der Form wachsender Sinn- und Orientierungsprobleme. Es gehört daher zu den entscheidenden Bildungsaufgaben, die Möglichkeit von Religion und Glauben auch in den individuellen Horizont zu rücken und entsprechende Erfahrungen zugänglich zu machen. Angesichts der Individualität und Unverfügbarkeit des Glaubens kann und darf es in dieser Hinsicht nur um ein Angebot gehen; jede unterwerfende Verpflichtung würde dem Wesen von Glauben a priori widersprechen.

Für die Schule folgt aus diesen Überlegungen erstens, dass der konfessionelle Religionsunterricht nicht die einzige Verbindung zum Bezugsbereich Religion darstellen darf, weil sonst ein erheblicher Teil der Schüler von diesem Teil der Allgemeinbildung und damit der entsprechenden Kompetenzen zur Teilhabe ausgeschlossen würde. Im Blick auf die gesellschaftlich-politische Bedeutung von Religion und ihre grundlegende Bedeutung für die moderne Ethik ist vielmehr eine hinreichende Religionskunde für alle Schüler erforderlich. Über die Form der Institutionalisierung mag man sich streiten; ob LER (Lebensgestaltung, Ethik, Religionskunde) hier schon das richtige Konzept ist, sei dahingestellt. Denkbar wäre z.B. die Institutionalisierung einer solchen Religionskunde als Teil der Sozialkunde; denkbar wäre aber auch die Einrichtung eines für alle Schüler verbindlichen Faches „Ethik“ oder, besser, „Praktische Philosophie“, in das die Religionskunde integriert werden könnte. Die dritte Variante wäre die parallele Zuordnung der Religionskunde zum Religionsunterricht und zum ersetzenden Ethik-

Unterricht. - Die zweite Konsequenz bezieht sich auf die existentielle Dimension. Hier hat der konfessionelle Religionsunterricht seinen notwendigen und legitimen Ort. Ein solcher Religionsunterricht im Rahmen der Schule muss dann freilich auch den anderen Religionen eröffnet werden, wenn die Religionsgemeinschaften dies wünschen und die Schülerzahlen es erlauben. Da jedoch nicht alle Schüler am Religionsunterricht teilnehmen, ist es zugleich notwendig, die existentielle Dimension auch im Ethik-Unterricht zugänglich zu machen. Freilich ist sie darauf nicht zu beschränken. Denn für sie gilt, wie für Religion als Bezugsbereich allgemeiner Bildung überhaupt, dass sie ihren Ort nicht nur im Religions- und Ethik-Unterricht findet. Sozialkunde, bildende Kunst, Musik, Deutsch, die Fremdsprachen, Physik, Biologie, Geschichte, Mathematik, Sport - in fast allen Fächern spielen, bei näherer Hinsicht, religiöse Aspekte eine wesentliche Rolle. Vielleicht lassen sich die verhärteten Debatten um den Religions- und Ethikunterricht entkrampfen und zu neuen produktiven Lösungen führen, wenn diese Einsicht akzeptiert und zum Ausgangspunkt neuen Nachdenkens gemacht wird? (Dass das durchaus auch Konsequenzen für die Lehrerbildung hätte, sei immerhin am Rande bemerkt – ein religionskundliches und theologisches Minimum müsste gerade unter Bedingungen zunehmender Pluralisierung und Säkularisierung zur Grundausbildung aller Lehrer gehören.)

Wenn Menschen stärker denn je als verantwortliche Gestalter ihres eigenen Lebens und ihres Zusammenlebens mit anderen Menschen (und der Natur) gefordert sind, dann brauchen sie eine dieser Herausforderung entsprechenden Pädagogik. Was und wie muss und kann man also lernen?

3. Der Bildungsprozess

Teilhabeinteressiert und teilhabefähig wird man dadurch, dass man im Blick auf praktische und symbolische Beherrschung teilhaben darf und kann. Das gilt für jeden Bezugsbereich der pädagogischen Praxis, für Arbeit, Politik, Kunst und Kultur, Wissenschaft, Alltag. Es gilt selbstverständlich auch für Religion. Pädagogisch kommt es also entscheidend darauf an, die entsprechenden Gelegenheitsstrukturen produktiven Lernens aufzubauen. Lehrer haben dafür zu sorgen, dass möglichst viele Schüler möglichst guten Lernerfolg haben, und zwar in allen relevanten Dimensionen. Das schließt die Sorge für die Bedingungen ein. Produktives Lernen wird für alle Bezugsbereiche gebraucht. Dabei bleibt es sinnvoll, Allgemeinbildung im Sinne des Bildungsminimums als Qualifikation zu verstehen - es geht um in und für die Praxis in den verschiedenen Bezugsbereichen relevante und insofern brauchbare Fähigkeiten und Fertigkeiten. Bezogen auf die religionskundliche Dimension folgt daraus die Sorge für eine möglichst originale, aktive Begegnung und Auseinandersetzung mit der religiösen Praxis der eigenen Tradition und zugleich die Sorge für eine möglichst originale, aktive Begegnung und Auseinandersetzung mit den religiösen Praktiken anderer Traditionen. Gerade angesichts der diffus flottierenden, postmodernen Transreligiosität scheint mir die

intensive Begegnung mit den „originalen Gestalten“ der eigenen christlichen Tradition, der monotheistischen Schwesterreligionen und der anderen Weltreligionen unabdingbar – es gibt hier kein Verständnis ohne intensive Kenntnis. Da inzwischen - wenigstens in weiten Teilen Deutschlands - selbst die elementarsten Kenntnisse häufig vollständig fehlen, geht es hier zunächst einmal um elementare religiöse Alphabetisierung nicht nur im Blick auf die christliche Religion, sondern im Blick auf Religion überhaupt. Interreligiosität ist also in diesem Bereich als Unterrichtsprinzip ganz unverzichtbar.

Im Blick auf die existentielle Dimension der Sinn-Fragen bedeutet produktives Lernen als didaktisches Prinzip wohl vor allem die Ermöglichung eigenen Fragens und eigener Bewusstwerdung. Viele Menschen, gerade auch Jugendliche, wissen einfach nicht, dass und wie religiös sie sind; sie glauben, dass sie nicht glauben und dass Religion ohnehin nur Hokuspokus sei und sie nichts angehe. Aber selbstverständlich beschäftigen sie sich mit den einschlägigen, unausweichlichen Sinnfragen und damit mit Religion – sie wissen nur nicht, dass es religiöse Praxis ist, was sie da treiben. Ihnen dabei zu helfen, die latenten religiösen Bedeutungen ins Bewusstsein zu heben, scheint mir eine zentrale Aufgabe des Religionsunterrichts, aber auch, wie schon angedeutet, schulischen Unterrichts überhaupt: Das lässt sich dann freilich nicht mehr konfessionell begrenzen.

Die Forderung nach produktivem Lernen schließt nicht nur die Forderung nach originaler Begegnung mit den relevanten Bezugsbereichen ein, sondern auch die nach weitest möglicher originaler aktiver Mitwirkung. Eine Pädagogik der Teilhabe zu entwickeln bedeutet unter anderem, dass die Zöglinge in den entsprechenden Feldern in aktiver Mitwirkung eigene Erfahrungen gewinnen sollen. Praktische Erfahrungen bilden häufig die notwendige Grundlage symbolischen Verstehens. Sie müssen daher in gewissem Umfang durch die Schule auch explizit zugänglich gemacht werden. Dies gilt umso stärker, umso mehr symbolische Kompetenzen für die Lebensbewältigung des Erwachsenen erforderlich werden. Dementsprechend hat auch die religiöse Praxis selbst durchaus ihren Ort in der Schule; und die entsprechenden Rituale der eigenen Tradition sollten – selbstverständlich im Geist der Toleranz – auch durchaus gepflegt werden. Der Schulgottesdienst oder die Weihnachtsfeier sind eben keine beliebigen Unterhaltungsveranstaltungen!