

Leseprobe aus dem Buch "Wie Religion(en) lehren?"

Lucas Graßal

Wie Religion(en) lehren?

Religiöse Bildung in deutschen
religionspädagogischen Konzeptionen
im Licht der Pluralistischen Religionstheologie
von John Hick



EB-Verlag

PÄDAGOGISCHE BEITRÄGE ZUR KULTURBEGEGNUNG Band 30

hrsg. von *Johannes Lähnemann*

Alle Rechte vorbehalten.

Dieses Buch, einschließlich aller seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt. Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen sowie die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen bedürfen der schriftlichen Genehmigung des Verlags.

Bibliographische Information
der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Umschlagbild: Murdelta: „Religion stencil“
Lizenz, Creative commons (BY-NC 2.0)
Quelle: <http://www.flickr.com/photos/murdelta>
Die Auswahl intendiert nicht die Privilegierung einer Religion

Satz/Layout: Rainer Kuhl

Copyright ©: EB-Verlag Dr. Brandt
Berlin 2013

E-Mail: post@ebverlag.de

Internet: www.ebverlag.de

ISBN: 978-3-86893-078-8

Druck und Bindung: Hubert & Co., Göttingen
Printed in Germany

Inhaltsverzeichnis

1	Religionspädagogik als exemplarischer Diskurs über die Verortung von Religion unter den Bedingungen der (Post-)Moderne	15
1.1	Religionsunterricht in der Schule als Beispiel für Kanonisierung von Religion im öffentlichen Kontext – eine Hinführung	17
1.2	Die Eigenart religiöser Tradition als individuelle Aneignung kontextbezogener Traditionsbestände – eine theoretische Grundlegung	20
1.3	Kanonisierung religiöser Tradition unter den Bedingungen der Modernisierung – eine religionssoziologische Vertiefung	29
1.4	Religion(en) in der Postmoderne – zur Wechselbeziehung von Religion und Theorieparadigma	44
1.5	Methodische Grundentscheidungen	56
2	Der konfessionell-kooperative Religionsunterricht	61
2.1	Die Praxis des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts	63
2.2	Die Didaktik des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts ...	69
2.3	Die Organisationsform des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts: Kooperation bei Wahrung des Konfessionalitätsprinzips	76
2.4	Die bildungstheoretische und theologische Grundlegung konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts im Spannungsfeld von Individualität und Sozialität	79
2.5	Individualität und Sozialität aus der Perspektive der Säkularität und des ‚Pluralismusproblems‘	85
2.6	Religion im konfessionell-kooperativen Modell als das Bindungsgedächtnis einer Religionsgemeinschaft, das auf Offenbarung zurückgeht	95
2.7	Religiöse Wahrheit: theologisch begründet, kommunikativ angeeignet	102
2.8	Zusammenfassung und kritische Sichtung	105

3	Der Hamburger ‚Religionsunterricht für alle in evangelischer Verantwortung‘	109
3.1	Die Praxis des Hamburger ‚Religionsunterricht für alle in evangelischer Verantwortung‘	111
3.2	Die didaktische Grundlegung und Strukturierung des Hamburger Religionsunterrichts	120
3.3	Die Organisationsform des ‚Religionsunterrichts für alle in evangelischer Verantwortung‘: Der Vorrang der Schülerorientierung vor dem Konfessionsprinzip	127
3.4	Die religionspädagogische Grundlegung des ‚Hamburger Weges‘ als Dialogische Religionspädagogik	129
3.5	Die Verschränkung von Individuum, dessen Lebenswelt und kulturellen Traditionen angesichts von Individualisierung und Multikulturalität	139
3.6	Religion als individuell angeeigneter Horizont: Das Religionsverständnis der Hamburger Theoretiker	142
3.7	Zusammenfassung und kritische Sichtung: Der ‚Hamburger Weg‘ als eigenständige religiöse Praxis	151
4	Das brandenburgische Schulfach ‚Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde‘: Eine säkulare Alternative zum konfessionellen Religionsunterricht	154
4.1	Die Praxis von ‚Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde‘ (LER) im Land Brandenburg	156
4.2	Die didaktische Grundlegung und Strukturierung von LER	162
4.3	Die Organisationsform von LER: Religiöse Bildung unter der Vorgabe kulturwissenschaftlicher Neutralität	171
4.4	Die pädagogische Grundlegung von LER als diskursiv Wertentwicklung anstrebender Unterricht	175
4.5	Die Erfassung der gesellschaftlichen Voraussetzungen: Identität und Kultur	179
4.6	Säkularisierung, Religionen als Sinnsysteme und religionswissenschaftliche Hermeneutik: Das Religionsverständnis in LER	186
4.7	LER und theologische Wahrheit	195
4.8	Zusammenfassung und kritische Sichtung: Neutralitätsanspruch und klassischer Strukturalismus als fragwürdige Basis	196

5	Gemeinsamkeiten und Unterschiede: Die drei Organisationsformen im Vergleich	202
5.1	Der Ansatz bei der Modernisierung, seine Erfassung in Säkularisierungstheorie und Religionenbegriff und der Anschluss an Habermas als Lösungsansatz: Gemeinsamkeiten aller Organisationsformen	203
5.2	Gemeinsamkeiten zweier Modelle	206
5.3	Konfessionalität, Individualität und Neutralität als Marker der Differenz zwischen den drei Organisationsformen	212
5.4	Religionstheologische Klärung als religionspädagogisches Desiderat	216
6	John Hicks Pluralistische Religionstheologie	230
6.1	Subjekttheorie, Religionsverständnis und ‚Gottesverständnis‘ als leitende Fragestellungen	230
6.2	Subjekttheoretische Grundzüge der Theorie John Hicks	231
6.3	Die Welt als Bedeutungsträger – Hicks Weltverständnis	236
6.4	Die pluralistische Hypothese John Hicks als Formulierung der Gotteslehre unter der Voraussetzung der Pluralität der Religionen ...	244
6.5	Die Zusammenführung von Mensch, Welt und WIRKLICHEM in Hermeneutik und Kriteriologie	248
6.6	John Hicks Pluralistische Hypothese im kritischen Diskurs	256
6.7	Kritische Fortentwicklung der Theorie Hicks	268
7	Der Streit um den angemessenen religionspädagogischen Ansatz im Licht der von Hick aus entworfenen Pluralistischen Religionstheologie: Zusammenführung und Folgerungen	286
7.1	‚Wahrheit‘ im Lichte einer Hermeneutik der Pluralität	287
7.2	Religion – im Lichte eines an Pluralität orientierten Kulturbegriffs ..	301
7.3	Identität – im Lichte einer offen gehaltenen Zuordnung von Individualität und Sozialität	322
7.4	Verschränkung: Identität, Religion und Wahrheit in ihrer wechselseitigen Interferenz	347
7.5	Religionspädagogische Konsequenzen	352

Inhaltsverzeichnis

8	Religionsunterricht im Spannungsfeld von kanonischer Texttradition und Kanonisierung im Vollzug	385
9	Literaturverzeichnis	392

1 Religionspädagogik als exemplarischer Diskurs über die Verortung von Religion unter den Bedingungen der (Post-)Moderne

Spätestens seit dem 9. September 2001 hat Religion wieder Konjunktur. Die Frage, wie ein gemeinsames Zusammenleben in Gesellschaften möglich ist, in der Menschen ganz unterschiedlicher Weltanschauung zusammenleben, stand plötzlich auf der Tagesordnung.

Dass diese Frage auch die Wahrnehmung religiöser Bildung im Allgemeinen und der Vermittlung von Religion bzw. von Werten in der Schule prägte, war eine logische Konsequenz.¹ Zuletzt ließ sie sich an der sehr grundsätzlich geführten Debatte um die Organisation des Religionsunterrichtes in Berlin verfolgen. Diese lässt sich als Reaktion auf einen sog. ‚Ehrenmord‘ verstehen.² Die Bürgerschaft führte daraufhin einen allgemeinverbindlichen Ethikunterricht ein, der sich in faktische Konkurrenz zum bisherigen freiwilligen Religions- und Weltanschauungsunterricht begab. Es kam zu einer öffentlichen Debatte, in der die Initiativen ‚Pro Reli‘ und ‚Pro Ethik‘ die jeweiligen Positionen vortrugen. Aufschlussreich für Konsense und Dissense sind die Begründungsmuster. Dies illustrieren die Begründungen der Initiativen ‚Pro Reli‘ und ‚Pro Ethik‘. Einerseits argumentiert ‚Pro Reli‘:

„Berlin lebt von seiner kulturellen Vielfalt. Diese gilt es zu respektieren. Daher soll jeder in seiner religiösen und kulturellen Identität ernst genommen werden. Gerade in einer multikulturellen Stadt wie Berlin ist es wichtig, nicht alle Menschen unterschiedslos über einen Kamm zu scheren. Ethik als Zwangsfach behandelt die unterschiedlichsten Schülerinnen und Schüler gleich. Die Fächergruppe Ethik/Religion nimmt dagegen durch ihre Angebotsvielfalt die unterschiedlichen Prägungen der Schülerinnen und Schüler ernst.“³

‚Pro Ethik‘ hingegen verfolgt ein ähnliches Ziel auf anderem Wege:

¹ Vgl. exemplarisch Knauth 2002a, 417f.

² Eine wissenschaftlich gediegene historische Zusammenfassung der Ereignisse steht noch aus. Vgl. deshalb dazu http://de.wikipedia.org/wiki/Pro_Rel_i. Zum Hintergrund der Diskussion in Berlin vgl. Eggers 2003.

³ http://www.pro-reli.de/volksentscheid/?page_id=46.

„An den Schulen Berlins lernen Schülerinnen und Schüler aus vielen Nationen und Kulturen und mit unterschiedlichen Glaubensvorstellungen und Weltanschauungen. So haben in Berlin derzeit schon 42,7 Prozent der Kinder und Jugendlichen von 6–15 Jahren einen Migrationshintergrund. Angesichts dieser Vielfalt ist es eine wichtige Aufgabe der Schule, gegenseitiges Verständnis, Toleranz und Respekt zu fördern. Das gelingt besonders gut, wenn die Schülerinnen und Schüler über grundlegende Fragen der Ethik, ihrer Herkunftskulturen und ihrer Lebensgestaltung miteinander ins Gespräch kommen und so gegenseitiges Verständnis entwickeln können.“⁴

Sollte also der konfessionelle Religionsunterricht durch ein Pflichtfach Ethik in den Jahrgangstufen 7–10 flankiert werden, oder ist vielmehr das Modell einer Fächergruppe, das die Klassen nach religiösem oder weltanschaulichem Hintergrund teilt und in Kooperationsprojekten zusammenführt, der bessere Weg? Die Argumente, die dabei ins Feld geführt wurden, berührten grundsätzliche Fragestellungen: Ist der konfessionelle Religionsunterricht in weiten Teilen der Republik als Antithese zur Verstaatlichung aller Lebensbereiche – auch des weltanschaulichen – während der NS-Diktatur aufzufassen? Genügen die Religionen dem darin enthaltenen Anspruch? Ist staatliche Werterziehung grundsätzlich totalitär?

Die meisten dieser Alternativen halten einer genauen Prüfung nicht stand.⁵ Strittig ist vielmehr das didaktische Verfahren – Dialog im herkömmlichen Klassenverband oder im Wechsel weltanschaulich homogener und differenzierter Gruppen – und die Frage, wer den Unterricht inhaltlich ausgestaltet.

⁴ <http://www.proethik.info/argumente/>.

⁵ Eine Zusammenfassung der umstrittenen Fragen hat Brumlik in der ‚tageszeitung‘ vorgenommen (vgl. Brumlik 2009).

Die Frage der historischen Bewertung der Rolle der Kirchen und der von ihnen vertretenen Religion ist nicht Thema dieser Arbeit, m. E. an dieser Stelle beiderseits überzogen. Schwieriger ist, wenn einerseits die Initiative ‚Pro Ethik‘ die Werterziehung im Sinn von Art. 1 GG gegen eine religiös oder weltanschaulich motivierte Erziehung profiliert und dieses umgekehrt durch ‚Pro Reli‘ als Totalitarismus diffamiert wird. Beide Argumentationen treffen sich m. E. in einem Perspektivenfehler. Hier werden unterschiedliche Ebenen vermischt, die im GG an der Unterscheidung des materialen Art. 1 von der Präambel mit ihrem Gottesbezug getrennt werden. Kann sich der Staat in Art. 1 auf die Menschenwürde festlegen, so erkennt er im Gottesbezug an, dass die Begründung der Menschenwürde außerhalb seiner Möglichkeiten liegt. Ist folglich ein auf die Menschenwürde bezogener Ethikunterricht totalitär, so müsste konsequenterweise auch der Rekurs darauf in Art. 1 GG als ebenso totalitär gebrandmarkt werden. Umgekehrt wirft die Vermischung beider Ebenen seitens ‚Pro Ethik‘ die Frage auf, wie präsent diese Unterscheidung für diesen Ethikunterricht ist.

In Berlin fand die Debatte mit einem Volksentscheid ein vorläufiges Ende, der mangels Beteiligung zu einem Erfolg des seit Kurzem bestehenden Modells führte, das von ‚Pro Ethik‘ vertreten wurde. Die grundsätzlichen Fragen, die in der Debatte nur oberflächlich diskutiert wurden, bleiben: was ist ein für eine religiös und weltanschaulich plurale Gesellschaft angemessenes Modell religiöser Unterweisung? Und, hinter die pragmatische Fragestellung zurücktretend: was geschieht, wenn in einer öffentlichen Schule Religion oder Werte vermittelt werden? Was bedeutet dies für die betroffene Religion, was für die betroffene Gesellschaft?

1.1 Religionsunterricht in der Schule als Beispiel für Kanonisierung von Religion im öffentlichen Kontext – eine Hinführung

Zur Klärung dieser Frage möchte ich bei der Art und Weise einsetzen, wie Schule gesellschaftlich normativ wirksam wird. Die Schule ist ein Ort, an dem ausgehandelt wird, welche Texte für ein Gemeinwesen als verbindlich gelten sollen. So konnte Guillory zeigen, dass sich die Auswahl der Literatur, die Teil eines Literaturkanons sein soll, in erster Linie nicht entlang inhaltlicher Kriterien geschieht, sondern durch die Auswahl von Werken im Bereich der Schule bestimmt wird.⁶ Was im Schulunterricht behandelt wird, erhält dadurch eine besondere Dignität. So lässt sich die Beobachtung Guillorys verallgemeinern, dass dem Stoff des Schulunterrichts im weiteren Sinn kanonische Geltung zukommt. Folglich sind z.B. Schulbücher ein wichtiger Teil des kulturellen Gedächtnisses.⁷ Es ist davon auszugehen, dass dann die Art und Weise, wie in der in der Schule mit Religion umgegangen wird, einen normativen Anspruch in sich trägt. Die Debatte um die angemessene Form religiöser bzw. ethischer Unterweisung lässt sich als Indikator dafür sehen, was als öffentliche Religion⁸ nicht nur praktiziert, sondern als verbindlich an die kommenden Generationen weitergegeben werden soll.

Religiöse Bildung stellt dabei einen Sonderfall dar, weil hier der kanonisierende Prozess, der in der Schule stattfindet, auf die Voraussetzung bereits geschlossener Kanones trifft, nämlich die Bibel, den Koran etc. Das trägt verschiedene

⁶ Siehe Guillory 1995, 239–242. Der Zusammenhang von Auswahl autoritativer Texte und (institutionalisierter) Erziehung bzw. Bildung lässt sich bis auf philosophische Schulbildungen hin zurückführen. Vgl. Ricoeur 2002, 14f.

⁷ So Höhne 2003, 162f. Zum Begriff des kulturellen Gedächtnisses siehe unten 1.2.2.

⁸ Zum Begriff vgl. Rössler 1986, 79–83.

Eigentümlichkeiten ein. Erstens erweist zumindest die Bibel ihre Kanonizität erst im Vollzug des Lesens, Hörens und Auslegens. ‚Kanon‘ ist hier also nicht nur als ein klar umrissener Textkorpus, sondern im Zusammenhang eines fortlaufenden Kanonisierungsprozesses zu sehen. Erst durch die Lektüre erweist sich der Bibel-Kanon als solcher.⁹

Zweitens sprengt der Kanon die Dyade Gesellschaft – Text auf, da er als Textkorpus auf die Kirche als diesen Korpus festlegende Instanz und zugleich den Verwendungskontext, also ursprünglich die Gottesdienstgemeinde als Adressatin, verweist. Damit ist die Frage der Autorität im Raum, welche die Maßstäbe für das zu Kanonisierende festlegt – was sich *mutatis mutandis* auch an der Berliner Diskussion nachvollziehen lässt.

Von der Kanonisierung des Neuen Testaments lässt sich drittens lernen, dass ebenso wichtig ist, welcher Inhalt kanonisiert wird, also: welche Bücher ins Neue Testament aufgenommen werden sollten und welche nicht. Vier Instanzen machen also den biblischen Kanon zum Kanon: sein Inhalt, die auswählende Autorität, die Adressatin sowie der Prozess fortlaufender Kanonisierung. Bündig formuliert geht es um die Frage: Wer kanonisiert auf welche Art und Weise was für wen?

Ist Schule eine für den öffentlichen Kontext kanonisierende Instanz und sind Religionsgemeinschaften zugleich auf ihre spezifischen Kanones als Norm zurückverwiesen, so lässt sich die Schärfe und die Grundsätzlichkeit verstehen, mit welcher der Konflikt jetzt in Berlin geführt wurde. Wir können die Frage anschließen: Nach welchen Maßgaben wird im Religionsunterricht kanonisiert? Wie wird hier Kanonizität erzeugt?

Die Fragen, die in der Berliner Debatte diskutiert wurden, wurden nicht zum ersten Mal gestellt. Sie lässt sich vielmehr als Wiederkehr einer sehr grundsätzlichen Diskussion sehen, die nach der ‚Wiedervereinigung‘ Deutschlands durch den Beitritt der damaligen DDR zum Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschlands ausgelöst wurde. Weil die neuen Bundesländer seit 1945 einen der Systemdifferenz geschuldeten Prozess der Entkonfessionalisierung durchlaufen hatten, wurde die Frage, wie religiöse Bildung in der Schule geleistet werden sollte, kontrovers diskutiert. Auslöser war die Entscheidung des Landes Brandenburg, einen eige-

⁹ Ricoeur hat im Blick auf den Kanon des Neuen Testaments darauf verwiesen, dass nicht geschlossener Textkanon oder institutionalisierte Kirche entscheidend sind, sondern der hermeneutische Prozess zwischen beiden, also Kanonisierung als Prozess: „we can say that through this circle two identities are determined, in a parallel and mutual way: the identity of the Bible as *this* Book, and the identity of the ecclesiastical community as *this* community.“ (Ricoeur 2002, 21).

nen Weg zu gehen und mit ‚Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde‘ (LER) ein Fach zu entwerfen, das sich vom konfessionellen Religionsunterricht westlicher Prägung unterschied. Dies nötigte wiederum die Religionsgemeinschaften zur Klärung ihrer Position, die sich in den Denkschriften ‚Identität und Verständigung‘ von evangelischer und ‚Die bildende Kraft des Religionsunterrichts‘ von katholischer Seite niederschlug.

Hier floss mit ein, dass in der Religionspädagogik zunehmend die Notwendigkeit erkannt und bearbeitet wurde, im Religionsunterricht die plurale Situation aufzunehmen, die durch die dauerhafte Präsenz einer stetig wachsenden muslimischen Minderheit in Deutschland gegeben war, die in Deutschland ein religionssoziologisches Novum darstellt. Dieser Vorgang verband sich mit der wachsenden Aufmerksamkeit für religionspädagogische Ansätze im europäischen Ausland, zunächst v.a. in England,¹⁰ die dazu führte, dass inzwischen verschiedene Vernetzungen religionspädagogischer Arbeit auf europäischer Ebene existieren.¹¹ Eine Reaktion, die bis in die institutionelle Verortung des Religionsunterrichtes hineinreicht, aber zugleich auf die spezifischen Standortbedingungen Hamburgs bezogen ist, ist die Entwicklung eines interreligiösen ‚Religionsunterrichts für alle in evangelischer Verantwortung‘ (Hamburger Weg) ab den 90er Jahren des vergangenen Jahrhunderts. Zusammenfassend können wir feststellen, dass in diesem Zeitraum aus verschiedenen Gründen die grundsätzliche Ausrichtung des Religionsunterrichtes überprüft wurde und alternative Formen entwickelt wurden. Dieser Zeitraum stellt folglich eine formative Phase dar, der die spezifischen Probleme der Kanonbildung im Religionsunterricht bündelt. Die Frage, wie Religion im Kontext der Öffentlichkeit weitergegeben werden soll, stand auf der Tagesordnung.

Mit dieser Arbeit möchte ich einen Beitrag zur Klärung dieser Frage leisten. Diese enthält freilich (in Analogie zu einer Ellipse) zwei Brennpunkte, die, für sich eigenständig, erst gemeinsam die Weiterführung dieser Frage erlauben. Der eine Brennpunkt ist die Wahrnehmung, wie normative Grundannahmen und pädagogische Praxis einander beeinflussen, wie also einerseits Annahmen über die Wirklichkeit in religionspädagogischer Theorie von der Wahrnehmung der Wirklichkeit geprägt sind, andererseits wiederum religionspädagogische Theorie als

¹⁰ Vgl. hierzu Haußmann 1993.

¹¹ Vgl. hierzu z.B. die Bemühungen der ‚Nürnberger Foren zur Kulturbegegnung‘ (vgl. Lähnemann 2005b, 692–694), von REDCo (vgl. Weiße 2008a), der Europäischen Arbeitsgemeinschaft für Weltreligionen in der Erziehung (EAWRE, vgl. Schultze 2005) und des Europarates (vgl. Schreiner 2005).

normative Theorie in den schulischen Alltag eingreift und diesen (mit)gestaltet. Der zweite Brennpunkt nimmt hingegen die Standpunkthaftigkeit des Betrachters ernst, der selbst durch seine Beteiligung am Theriegeschäft normativ wirkt, und nimmt einen eigenen Beitrag zur Ausgestaltung von Religionspädagogik als normativer Theorie im Kontext der Theologie vor.

1.2 Die Eigenart religiöser Tradition als individuelle Aneignung kontextbezogener Traditionsbestände – eine theoretische Grundlegung

Mit den Stichworten ‚Kanon‘ und ‚Kanonisierung‘ ist ein weiterer Horizont aufgespannt. In einem ersten Schritt möchte ich Religionsunterricht bzw. auf Religion bezogenen Unterricht in den Horizont der Weitergabe von Religion im Allgemeinen stellen, um von daher die besondere Eigenart religiösen Tradierens in der Bundesrepublik Deutschland seit der Wiedervereinigung darzustellen und ein grundlegendes Begriffsraster zu gewinnen, das sich auf die Ausgangsfrage ‚wer kanonisiert auf welche Art und Weise was für wen?‘ beziehen lässt.

1.2.1 Religiöse Tradition in Abstammungsgemeinschaften, als Staatsräson und Mission – eine Typologie

Dazu setzen wir bei einer grundlegenden Typologie der Weitergabe von Religion an. Feldtkeller¹² unterscheidet typologisch drei Arten ihrer Vermittlung. Zunächst die Weitergabe von Religion im Kontext der Abstammungsgemeinschaft, dann im Zusammenhang der Stabilisierung politischer Macht und schließlich durch Mission.¹³

Den anderen beiden Typen liegt die Weitergabe von Religion im Kontext der Abstammungsgemeinschaft zu Grunde:

¹² Feldtkeller 2001, 100–111. Vgl. auch Feldtkeller 2002, 267f.

¹³ Die Pointe dieser Typologie, die ihre Stärke ausmacht, liegt darin, dass sie den entscheidenden Unterschied, wie Religion weitergegeben wird, nicht an unterschiedlichen Trägergruppen – also etwa Familie oder Religionsgemeinschaft – festmacht, sondern an der Funktion, der die Weitergabe von Religion im jeweiligen Kontext zuzuordnen ist. So ist für Deutschland eine wichtige Rolle der Religionsgemeinschaften als Akteure in allen drei Kontexten zu veranschlagen, diese Rolle wird sich aber abhängig von der Funktion unterschiedlich ausgestalten. Somit bietet eine Perspektive, die im Begriff des ‚Kontextes‘ Trägergruppen und Funktion korreliert, eine hohe analytische Tiefenschärfe.

„Am weitaus häufigsten wird Religion weitergegeben gemeinsam mit dem natürlichen Leben innerhalb der Abstammungsgemeinschaft, in der Regel von den Eltern an die Kinder. Eine große Zahl von Religionen kennt ihrer Tradition nach gar keine andere Form der Weitergabe als diese. In solchen Fällen ist gewährleistet, dass nur Menschen ihre Religionsausübung miteinander teilen, die in irgendeiner Weise das Bewusstsein haben, derselben Abstammungsgemeinschaft anzugehören – auch wenn dies bei größeren ethnischen Gemeinschaften oft nur noch auf einer mythischen Konstruktion beruht. [...] In der gegenwärtigen Epoche wird es jedoch immer schwieriger, noch Religionsgemeinschaften zu benennen, deren Weitergabe streng auf die Abstammungsgemeinschaft beschränkt bleibt. Meistens verbindet sich heute die Weitergabe im Rahmen der Abstammungsgemeinschaft mit anderen Formen der Weitergabe, ohne dass sie deshalb ihre fundamentale Bedeutung als die am weitesten verbreitete Form der Weitergabe von Religion verloren hätte.“¹⁴

Es ist anzunehmen, dass hier mündliche Traditionsprozesse¹⁵ zentral sind. Religiöse Tradition wird v.a. in Form der Erinnerungen und Erzählungen, die für die Abstammungsgemeinschaft zentral sind, an die Nachkommen weitergegeben. Innerhalb von Gemeinschaften, die sich aus mehreren kleineren Abstammungsgemeinschaften zusammensetzen, etwa Familien oder Sippen, lässt sich grundsätzlich die Möglichkeit annehmen, dass zwischen dem kollektiven Gedächtnis kleinerer Einheiten und der übergeordneten Einheit Differenzen bestehen. Für die größere Einheit relevante Traditionsbestände werden dann entweder von mehreren kleineren Gemeinschaften geteilt oder sind für alle öffentlich verbindlich, obwohl sie Bestandteil des kulturellen Gedächtnisses einer spezifischen Abstammungsgemeinschaft sind. Innerhalb größerer Abstammungsgemeinschaften ist demnach von verschiedenen Traditionsbeständen auszugehen, aus denen ein gemeinsamer Traditionsbestand der übergreifenden Gruppe ausgehandelt wird, der für alle verbindlich ist.

Solche Aushandlungsprozesse müssen mit der Ausübung von Macht zusammengesehen werden. Feldtkeller bezeichnet diese zweite Form der Weitergabe als Tradierung von Religion im Kontext politischer Machtausübung, m. a. W. als ‚Staatsräson‘:

¹⁴ Feldtkeller 2001, 100f.

¹⁵ Der Begriff der ‚Tradition‘ wird im Folgenden mit seinem variablen Bedeutungsspektrum einerseits als Bezeichnung für das Weitergeben von Religion selbst, also Tradition als Prozess gebraucht, andererseits im Sinne dessen, was weitergegeben wird, also Tradition als tradierter Text, Brauch o.ä.– Vgl. Baumann 2005a.

„Eine zweite Form der Weitergabe von Religion entsteht dann, wenn es einer zunächst durch Abstammung konstituierten Gruppe gelingt, ihren politischen Machtbereich auf andere Abstammungsgemeinschaften auszuweiten. Solche politischen Expansionen führen regelmäßig dazu, dass auch die entsprechende Religion als übergeordnete Religion des gesamten Herrschaftsbereichs in Anspruch genommen wird. [...] Die Religionen von unterworfenen ethnischen Gemeinschaften bleiben bei solchen Expansionsprozessen oft erhalten, aber sie werden im Sinne der herrschenden Religion uminterpretiert und dieser zum Teil auch einverleibt. [...] Inhaltlich behalten die expandierenden Religionen weitgehend die Charakteristika der Religionen von Abstammungsgemeinschaften bei – mit entsprechend vergrößertem Geltungsbereich.“¹⁶

Innerhalb dieser Traditionsform kommt es also zur Ausweitung des partikularen kollektiven Gedächtnisses einer Abstammungsgemeinschaft auf die Gesamtheit aller von ihr beherrschten Gruppen. Durch die Integration der kollektiven Gedächtnisse der unterworfenen Gemeinschaften kommt es zu Umformungen, innerhalb derer die Symbolbestände, die sich im Blick auf das gemeinsame Ganze reinterpreten lassen, ihre Bedeutung erhalten können, während andere liegen gelassen werden.

Allerdings ist zu fragen – etwa hinsichtlich des Verhältnisses von Familienreligiosität und der politisch favorisierten Religionsform – wie religiöse Differenz zwischen diesen Ebenen vermittelt wird. Z.B. für das alte Israel lässt sich zeigen, dass etwa familiäre und offizielle Religiosität durchaus nebeneinander existieren konnten, ohne identisch zu sein.¹⁷ Es ist also denkbar, dass der unterschiedliche Kontext zum gleichzeitigen Nebeneinander unterschiedlich gewichteter Formen der Weitergabe führt. Als dritte eigenständige Form nennt Feldtkeller die Weitergabe von Religion durch Mission:

„Mission ist eine dritte Form der Weitergabe von Religion neben den beiden genannten. Wie die imperiale Expansion von Religionen überschreitet sie die Grenzen von Abstammungsgemeinschaften, aber in einer typischerweise anderen Gestalt: Mission setzt immer in irgend einer Form das Konzept eines allen gemeinsamen Menschseins voraus – die Vorstellung, dass die Menschheit letztlich unteilbar sei, so dass die Trennung zwischen der eigenen Abstammungsgemeinschaft und

¹⁶ Feldtkeller 2001, 101f.

¹⁷ So Albertz 1996, 17–304.

fremden Völkern durch eine Grundüberzeugung unterlaufen wird. [...] Gleichzeitig gehört zu missionarischen Religionen eine Lehre, die einen Aspekt von Kritik gegenüber dem Vorfindlichen und Selbstverständlichen enthält und die so auch inhaltlich in Konflikt mit der Religion der Abstammungsgemeinschaft tritt. Das charakteristische Mittel der missionarischen Ausbreitung ist die Darlegung einer solchen Lehre an einzelne Menschen, die damit vor eine Entscheidung gestellt werden. Solange dies nicht sekundär verunreinigt wird durch äußeren Druck oder materielle Anreize, werden längst nicht alle Menschen innerhalb einer bestimmten Abstammungsgemeinschaft sich für eine solche Lehre entscheiden. So kommt es zu einer Form der Weitergabe, die gewissermaßen zwischen den vorhandenen soziologisch beschreibbaren Gemeinschaften springt und immer nur einzelne Individuen erfasst.“¹⁸

Die Zielrichtung dieser Bestimmung des Missionsbegriffs ist es, zu einer Differenzierung zu kommen, die den Missionsbegriff von seiner Verwendung im Zusammenhang von Machtmissbrauch in der Kolonialzeit unterscheidet. Mission musste auch in jener Zeit nicht notwendig mit politischem Machtmissbrauch zusammenfallen. Mission, wie Feldtkeller sie verstehen möchte, setzt vielmehr die Abwesenheit von Machtausübung voraus, sowohl auf der politischen Ebene als auch innerhalb einer Abstammungsgemeinschaft. Mission birgt dann die Möglichkeit der inneren Differenzierung der Herkunftsgemeinschaften in sich.

Der Begriff ‚missionarische Religion‘ stellt gegenüber den beiden vorher genannten einen eigenständigen Typus von Religion dar. Er setzt eine überindividuelle Ebene von Lehren voraus, welche die Kritik an der Abstammungsgemeinschaft ermöglicht und mit denen sich die jeweiligen Individuen identifizieren. Das legt ein Verständnis nahe, nach dem Lehren das zentrale Moment einer Religion sind. Die Übernahme solcher Lehren ist dann in erster Linie als Bekehrung zu verstehen. Im Zug einer Konversion wird also – folgt man den Überlegungen Feldtkellers – die kollektive Identität der alten religiösen Bezugsgruppe durch die der neuen ersetzt und ins kommunikative Gedächtnis des oder der Konvertiten eingeschrieben.

An diese Typisierung lassen sich einige Fragen richten, die zugleich virulente Fragestellungen markieren. Diese betreffen zunächst die Frage der Weltsicht vor oder nach der Konversion. Wie ist das Verhältnis der beiden zu einander bestimmen? Ist vom Austausch der einen durch die andere auszugehen, oder spielt die

¹⁸ Feldtkeller 2001, 102f.

ältere Weltansicht für die Konversion eine Rolle, in der sie dadurch eine Spur auch im neuen Glauben hinterlässt?¹⁹

Die zweite Frage ist die der genaueren Verhältnisbestimmung von Tradition und Macht im Kontext von Staatsräson und von Mission. Diese Form der Weitergabe von Religion muss im Gegensatz zu den beiden vorweg genannten notwendigerweise mit Religionsfreiheit zusammen gesehen werden. Der Gegensatz Machtgebrauch und Entscheidungsfreiheit, der das Verständnis von Staatsräson und Mission prägt, widerspricht teilweise der historischen Erfahrung und verweist so auf tiefer liegende Probleme.²⁰ Mission scheint eine Situation des herrschaftsfreien Diskurses vorauszusetzen, eine Situation, in denen Machtfragen keine Rolle spielen. Diese stellt sich jedoch auf der Ebene der Abstammungsgemeinschaft anders dar als auf der Ebene öffentlicher Religion.²¹

Drittens ist zu fragen, ob „Mission“ als Form der Weitergabe von Religion auf Lehren begrenzt werden kann. Worin liegt dann das Spezifikum anderer Traditionsformen? Die „lebensweltliche Dimension von Religiosität“²², also die Dimension religiöser Erfahrung und Praxis, wird so vernachlässigt.

¹⁹ Letzteres dürfte wahrscheinlicher sein. Eine Bekehrung bedeutet den Abschied von der bisherigen (nicht notwendig religiösen) Weltansicht. Sie steht in einem Zusammenhang mit Familien- und Gesellschaftsstrukturen sowie mit der Verhältnisbestimmung von Religion und Kultur in der Umwelt des oder der Konvertiten. Es ist dann damit zu rechnen, dass die vorangegangene Weltansicht nicht einfach vergessen wird, sondern vielmehr ein konstitutives Moment der Entscheidung für eine neue religiöse Weltansicht darstellt. Die Konversion enthält in sich die Setzung einer Differenz, die zu einer individuell spezifischen Aneignung von Traditionsbeständen der neuen Religionsgemeinschaft führt, aber auch das individuelle Bindungsgedächtnis als ein spezifisches erscheinen lässt.

²⁰ Durch den Zusammenhang mit der Ausbildung vom zum Staat quer liegenden religiösen Instanzen kommt dieses Missionsverständnis in der Nähe einer Form der Ausbreitung von Religion zu stehen, wie sie sich für die universalistischen Tendenzen des christlichen Glaubens behaupten lässt. (Vgl. Sloterdijk 2007, 50–53. Dies beinhaltet nicht, Sloterdijk in der Gleichung von Monothemismus und Gewaltförmigkeit zu folgen.) Es ist jedoch kaum zu bestreiten, dass diese Merkmale mit politischen Mächten durchaus koalieren können und dies zur Verfestigung von Lehren zu Dogmen führen kann, die dann auch mit handfester Macht durchgesetzt wurden, wie die alles andere als gewaltlose abendländische Kirchengeschichte hinreichend belegt.

²¹ Siehe Feldtkeller 2002. Ist dem so, dann ist Mission ohne ‚sekundäre Verunreinigung‘ nur in sehr spezifischen Situationen anzutreffen. Diese müssen so beschaffen sein, dass die Entscheidung zur Konversion nicht durch die Abstammungsgemeinschaft beeinträchtigt wird und im Rahmen einer Gesellschaft stattfindet, die Religionsfreiheit garantiert. Ebenso impliziert dieses Missionsverständnis – wird es nicht im Sinne eines Prinzips, das unter den beiden erstgenannten Formen auftritt, verstanden – eine Konversion eines Individuums zu einer Religion unter der Voraussetzung, dass diese Religion noch keinen politischen Einfluss gehabt habe.

²² Sandt 1996, 70.

Die Typologie Feldtkellers ermöglicht es folglich, für den Prozess religiösen Tradierens wichtige Momente festzustellen. Diese sind erstens die diese Tradition als Kontext betreffende Sozialform – Abstammungsgemeinschaft oder eine höhere Ordnung – oder eine individuelle Entscheidung; zweitens die Frage, welche Rolle Macht im Traditionsprozess spielt; schließlich die Frage, um welche Art von Tradition – schriftliche oder mündliche, lehrförmige oder andersartige – es sich handelt. Damit ist das Feld grob vermessen. In einem zweiten Schritt werden wir nun entlang der Terminologie Assmanns die Eigenart des Traditionsstoffs genauer gliedern und damit auch ein Begriffsinstrumentarium zur Hand nehmen, das die Verbindlichkeit religiöser Traditionsbestände für Individuen oder Gruppen zu bezeichnen vermag.

1.2.2 Religiöse Tradition als individuelle Aneignung von Elementen eines kulturellen Gedächtnisses

Jan Assmann geht vom individuellen Gedächtnis aus.²³ Hier ist der Ort, an dem alle möglichen Traditionen und somit auch religiöse Traditionen erinnert werden können. In diesem lässt sich eine neuronale Basis und eine kommunikative Basis unterscheiden.²⁴ Aus letzterer entsteht das ‚kommunikative Gedächtnis‘. Dieser Begriff bezeichnet zweierlei: Als kollektives Gedächtnis stellt es einerseits die kollektive Identität einer Bezugsgruppe dar. Sie wird in das individuelle Bindungsgedächtnis eingeschrieben und formt so das Gewissen bzw. – in der Freudschen Terminologie – das Über-Ich des in Kollektive eingebundenen Individuums. So beschreibt das ‚kommunikative Gedächtnis‘ andererseits als individuelles Bindungsgedächtnis die Teilhabe eines Individuums an der kollektiven Identität von Bezugsgruppen. Dabei stehen Sozialisation und Erinnerung in wechselseitiger Abhängigkeit. Das kollektive Gedächtnis stellt so einen „synchronen Erinnerungsraum“²⁵ dar, der durch Bildung geformt wird. Tradierungsgeschichte vorrangig in mündlicher Form.

Als ein Sonderfall dieses kommunikativen Gedächtnisses ist nach Assmann das kulturelle Gedächtnis aufzufassen:

²³ Vgl. zum Folgenden Assmann 2000, 11–44. Assmann 1992, 29–162. besonders 34–87. Jan Assmann hat am Begriff des kulturellen Gedächtnisses im Austausch mit seiner Frau Alcida gearbeitet, vgl. hierzu Assmann 1999.

²⁴ Das Zusammenspiel beider macht Assmann in seinen zentralen Werken nicht zum Thema. Es deutet sich an in Ritschls Beitrag in Assmann/Hölscher 1988 (vgl. Ritschl 1988, 50–55). Zur Konstitution von Bedeutung im Gehirn vgl. Roth 1996. Zum Ansatz, Religion als Kommunikation zu verstehen, vgl. die Beiträge bei Tyrell/Krech/Knoblach 1998.

²⁵ Assmann 2000, 19.

„Wenn wir den typischen Dreigenerationen-Zeitrahmen des kommunikativen Gedächtnisses als einen synchronen Erinnerungsraum auffassen, dann bildet das kulturelle Gedächtnis anhand weit in die Vergangenheit zurückreichender Erfahrungen eine diachrone Achse.“²⁶

Dieses kulturelle Gedächtnis ist folglich in wesentlich stärkerem Maß schriftlich konstituiert, aber nicht nur. Indem diese Begriffsbildung die Gegenüberstellung von Kommunikation und Tradition unterläuft, lässt sich auch Tradition als Kommunikation verstehen.

Innerhalb des kulturellen Gedächtnisses lässt sich wiederum zwischen Speicher- und Funktionsgedächtnis unterscheiden.²⁷ Dabei bezeichnet letzteres den Teil des Inhalts des kulturellen Gedächtnisses, der zur Erstellung oder Sicherung von Orientierung und Normativität gebraucht wird, während ersteres das dem kollektiven Gedächtnis Unbewusste bezeichnet:

„Das kulturelle Gedächtnis umfasst im Gegensatz zum kollektiven und Bindungsgedächtnis das Nichtinstrumentalisierbare, Häretische, Subversive, Abgespaltene.“²⁸

Die Grenzen zwischen beiden sind als variabel zu verstehen. Bildung steht v.a. im Zusammenhang des kommunikativen Gedächtnisses. Die Einsicht, dass die in Bildungsprozessen vermittelten Inhalte nicht jeweils neu erschaffen werden, sondern im Zusammenspiel mit im kulturellen Gedächtnis gespeicherten Inhalten steht, ist trivial. Tatsächlich sind Bildungsprozesse – unabhängig davon, an welchen Lernorten sie stattfinden – Schnittstellen, an denen Inhalte vom Speicherins Funktionsgedächtnis übertragen werden und umgekehrt.

An dieser Stelle stellt sich allerdings die Frage, mit welchem Kulturbegriff die Begriffsbildung kultureller Gedächtnisse in Verbindung zu bringen ist. Zur Klärung dieser Frage ist der Begriff des kulturellen Textes mit einzubeziehen. Unter Texten sind demnach nicht nur schriftliche Texte zu verstehen, sondern allgemeiner jene Sprechakte, in denen eine Botschaft nicht direkt vom Sprechenden sondern über eine Speicherung vermittelt zum Hörenden gelangt. Kulturelle Texte sind dann solche Texte, die „eine gesamt-gesellschaftliche Verbindlichkeit

²⁶ Ebd.

²⁷ Vgl. hierzu auch Assmann 1999, 130–149.

²⁸ Assmann 2000, 41.

[beanspruchen], sie bestimmen Identität und Kohärenz einer Gesellschaft“.²⁹ Dabei lassen sich normative Texte und formative Texte unterscheiden:

„*Normative* Texte kodifizieren Normen sozialen Verhaltens; hierher gehört alles vom Sprichwort über die Weisheitsliteratur bis zum Schulchan Aruch, zu den Conduct Books und zu Knigge. *Formative* Texte formulieren das Selbstbild der Gruppe und ihr identitätssicherndes Wissen; hierher gehört alles von Stammesmythen und Ursprungssagen bis zu Homer, Dante, Shakespeare, Milton und Goethe. *Formativität* und *Normativität* gehen in diesen Texten immer zusammen, nur die Schwerpunkte verschieben sich.“³⁰

Auch wenn hier nicht dezidiert geklärt wird, ob zum Inhalt des kulturellen Gedächtnisses nur die abgelagerten kulturellen Texte werden, die abgespalten oder vergessen wurden, oder ebenso Texte abgelagert werden, die nie den Rang kultureller Texte hatten, so darf doch angenommen werden, dass kulturelle Texte, die formativ und normativ sind oder es zumindest waren, einen wesentlichen Bestandteil des kulturellen Gedächtnisses ausmachen.³¹

Assmann geht von einer Gesamtgesellschaft aus, für die Verbindlichkeit hergestellt werden kann.³² Die Frage, wie sich das kulturelle Gedächtnis der Gesamtgesellschaft zu kulturellen Gedächtnissen einzelner gesellschaftlicher Gruppierungen verhält, sei an dieser Stelle nur angedeutet. Auf sie wird im Lauf der Ausführungen zurückgegriffen.

Mit dieser Theorie lässt sich die Interdependenz individueller und sozialer Erinnerung fassen. Welche spezifischen Formen nimmt religiöse Tradierung³³ an? Mit Assmann lassen sich zwei Aspekte hervorheben. Er verweist einerseits auf die Art und Weise, in der die zeitliche Distanz zwischen Sender und Empfänger

²⁹ A.a.O., 127.

³⁰ Assmann 2000, 127.

³¹ Assmann stellt allerdings m. W. den Zusammenhang zwischen kulturellem Gedächtnis und kulturellen Texten selbst nicht explizit her. Dieser legt sich jedoch nahe. Assmann bringt einerseits kulturelle Texte mit dem Begriff des Traditionsstroms in Verbindung, andererseits soll der Begriff des kulturellen Gedächtnisses den der Tradition ersetzen. Siehe a.a.O., 41.135.

³² A.a.O., 127.

³³ Hier und im Folgenden wird unter Tradition der weitergegebene Traditionsstoff verstanden, unter Tradierung hingegen der Akt der Weitergabe bzw. Aufnahme von Tradition. Dabei handelt es sich um unterscheidbare Aspekte eines Vorgangs. So wie Tradition durch den Akt des Tradierens als Tradition kenntlich wird, wird tradiert, indem Tradition übermittelt wird. Da Tradition im Gegensatz zu Individuellem, Neuem das Althergebrachte darstellt, muss sie sich im Gefolge von diversen Tradierungsakten erst als Tradition etablieren. Vgl. Simonis 1998, 539.

von Tradition überbrückt wird. Sobald die Kommunikation nicht mehr direkt, sondern in welcher Form auch immer durch eine Zwischeninstanz übertragen wird – Modell ist dabei der Bote – verändern sich die zeitlichen Rahmenbedingungen. Assmann nennt dies eine ‚zerdehnte Situation‘. Demgegenüber ist die Frage nach der Form der Übertragung – etwa mündlich oder schriftlich – sekundär.³⁴ Diesem geht vielmehr die unterschiedliche Institutionalisierung des Tradierens – in Kult und Ritus bei mündlicher Tradition, in Schulen bei schriftlicher Tradition – voraus.

Andererseits lässt sich hier der Aspekt des sozialen Kontextes präzisieren. Dieser hatte sich bereits in Feldtkellers Schema angedeutet, insofern Abstammungsgemeinschaften von größeren Ordnungen – Konglomeraten mehrerer Abstammungsgemeinschaften einerseits, diese Formationen universalistisch überwindende Lehrgebäude von der Einheit aller Menschen andererseits – überschritten werden. Assmann geht von der Grundstruktur kleiner Gruppen aus, die in etwa der Abstammungsgemeinschaft bei Feldtkeller entsprechen. In diesen nimmt Tradition die Form symbolisierten gemeinsamen Sinns an. Dies geschieht auf dieser Ebene durch Sprache, aber auch durch „Riten und Tänze, Muster und Ornamente, Trachten und Tätowierungen, Essen und Trinken, Monumente, Bilder, Landschaften, Weg- und Grenzmarken.“³⁵ Der symbolisierte „gemeinsame Sinn“³⁶ muss in Gang gehalten werden. Dies geschieht vor allem durch sprachliche Kommunikation, durch Erzählen, aber auch durch Übermittlungsträger wie Verwandtschaft oder ökonomische Beziehungen.

Geht es um die Formulierung von Wir-Identitäten größerer Zusammenhänge, so kommt es zur Steigerung der Reflexivität:

„Auf der Ebene der Grundstrukturen herrscht eine vollkommene Kongruenz zwischen sozialen (ethnischen), politischen und kulturellen Formationen. Die Mitglieder leben in Face-to-face-Kommunikation, d.h. – soweit sie selbsthaft sind – in Siedlungsgemeinschaft. Ihre soziale Zugehörigkeit ist durch Heiratsregeln organisiert. Damit ist eine bestimmte Größenordnung vorgegeben, die selten einige Tausend überschreitet. Noch immer haben die meisten sprachlichen, kulturellen

³⁴ Es ist deutlich, dass dies eine andere Schwerpunktsetzung bedeutet, als wenn etwa Derrida entgegen dem Mainstream das Prä des geschriebenen vor dem gesprochenen Wort behauptet. Vgl. Derrida 1988, 29–31. 80–84. Allerdings gibt es Parallelen zwischen der zerdehnten Situation und der Figur der Temporalisation bei Derrida (a.a.O., 33–36). Zum Sprachverständnis dieser Arbeit vgl. unten 6.5.

³⁵ Assmann 1992, 139.

³⁶ A.a.O., 140.

und ethnischen Formationen auf der Erde diesen gewissermaßen ‚naturwüchsigen‘ Zuschnitt. Alles, was darüber hinausgeht, ist das Ergebnis von Steigerungen. Sie sind als solche grundsätzlich instabil und bedürfen besonderer Stabilisierungen. Daraus ergibt sich [...] ein typischer Ansatzpunkt für die Ausbildung kollektiver Identitäten. Allgemein gesprochen ist es wohl vor allem die Inkongruenz zwischen ethnischen, kulturellen und politischen Formationen, die auslösend wirkt für jene Reflexivität, die einen Verlust an Selbstverständlichkeit und eine Bewußtwerdung des verbindenden und verbindlichen kulturellen Sinns herbeiführt. Auf der Ebene der Steigerungsformen tendiert die primäre Allianz zwischen ethnischer, kultureller und politischer Formation dazu, sich aufzulösen und problematisch zu werden. Die Probleme, die aus solcher Inkongruenz resultieren, lassen sich in zwei Gruppen zusammenfassen: Probleme der Integration und Probleme der Distinktion.³⁷

Bezieht man die Unterscheidung von Grundstrukturen und Steigerungsformen auf die Traditionsformen, so lässt sich die Unschärfe im Blick auf die Kontexte der einzelnen Traditionsformen klären. Während die Abstammungsgemeinschaft der Grundstruktur entspricht, bezieht sich sowohl Mission als auch die Tradition im Kontext von ‚Staatsräson‘ auf Steigerungsformen. Diese Steigerungsformen können allerdings dazu führen, dass der Schwerpunkt bei ganz unterschiedlichen Formen religiöser Tradition liegt, etwa beim Kult oder bei Lehren.

1.3 Kanonisierung religiöser Tradition unter den Bedingungen der Modernisierung – eine religionssoziologische Vertiefung

1.3.1 Säkularisierung, Pluralisierung oder Individualisierung als Wahrnehmungsperspektiven der Modernisierung von Religion

Dieses idealtypische Schema leistet eine erste Orientierung, welche Faktoren bei religiöser Tradition ineinander spielen: da ist zunächst der soziale Kontext – Abstammungsgemeinschaft oder Steigerungsformen – zu nennen, ferner das Maß an Freiwilligkeit, mit der religiöse Tradition übernommen werden kann (oder nicht), schließlich (wie die Hinweise auf Lehre im Kontext des Missionsbegriffs zeigen) die Form der religiösen Tradition selbst.

Unter neuzeitlichen Bedingungen haben diese Faktoren eine ganz spezifische Form angenommen. In der Praktischen Theologie wird dieser Wandel von Reli-

³⁷ A.a.O., 144.

giosität, im Zusammenhang mit Modernisierung verhandelt. „M[odernisierung; LG] bedeutet fortschreitende Säkularisierung, funktionale Ausdifferenzierung.“³⁸ Die Komplexität der Modernisierung liegt nicht nur im durch sie bedingten Wandel, sondern auch im Sachverhalt begründet, dass sich diese unterschiedlich beschreiben lässt. Innerhalb der Praktischen Theologie fängt das Begriffspaar ‚Säkularisierung‘ und ‚Individualisierung‘ die unterschiedlichen Forschungsperspektiven auf denselben Gegenstand ein.

Das Paradigma der Säkularisierung macht sich an der Beobachtung fest, dass kirchlich geprägte Religiosität an Relevanz verloren hat.

„In der geläufigsten Variante trifft man auf die Diagnose, dass das Verhältnis von Religion und Moderne als ein Prozess religiöser Degeneration begriffen werden muss. Es gilt als erwiesen, dass die religiöse Substanz bei einzelnen und in der Gesellschaft schwindet, und dass es immer weniger gelingen wird, religiöse Traditionsbestände an die nachwachsende Generation weiterzugeben. Diese Variante des Säkularisierungskonzepts geht von einem Antagonismus von Religion und moderner Gesellschaft aus, nach dem mit der Entfaltung der Moderne ein Schwund der kirchlich-christlichen Religion (oder sogar der Religion insgesamt) korreliert.“³⁹

Diese Diagnose lässt sich in drei Unterthesen auffächern, nämlich „1. die von der funktionalen Differenzierung der Gesellschaftsbereiche und somit deren Emanzipation von Religion, 2. die vom Verschwinden von Religion am Ende des Prozesses und 3. die von der Privatisierung und Marginalisierung von Religion.“⁴⁰ Im Zusammenhang dieses Paradigmas kommt es zur Ausbildung zentralperspektivischer Begriffe. Es setzt ‚religiöse Substanzen‘, die sich eingrenzen und beschreiben lassen, voraus. Es ist möglich, monolithisch von *der* individuellen Identität, von *der* Religion, von *der* Kultur zu sprechen. Mit anderen Worten: Religion und Kultur werden als normative Größen verstanden, die von spezifischen kollektiven Identitäten aus bestimmt werden.

Die Angemessenheit dieses Konzepts wird zunehmend kritisiert.⁴¹ Als alternative Konzepte wurden ‚Pluralisierung‘ oder ‚Individualisierung‘ in die Diskussion eingeführt. Die Fassung als Pluralisierungsthese zielt vor allem auf die

³⁸ Gräß 2002a, 1382.

³⁹ Ziebertz/Kalbheim/Riegel 2003, 29.

⁴⁰ Pirner 2006, 38f.

⁴¹ Die Kritik kann sich auf die Unterthesen 2 und 3 sowie den Zusammenhang der drei Unterthesen beziehen. Vgl. zum Folgenden Pirner a.a.O. 39.

Wahrnehmung der Vielschichtigkeit von spätmoderner Religiosität, die mit der Säkularisierungsthese nicht einzufangen war. Unter dem Schlagwort der Postmoderne wurden essentialistische Konzepte in den unterschiedlichsten Bereichen in Frage gestellt. Mit Ulrich Beck bezeichnet Individualisierung einen Umbruchprozess, der nicht nur die individuelle Konstruktion von Identität umfasst. Nach Beck kommt es

„zu einer dreifachen ‚Individualisierung‘: *Herauslösung* aus historisch vorgegebenen Sozialformen und -bindungen im Sinne traditionaler Herrschafts- und Versorgungszusammenhänge (‚Freisetzungsdimension‘), *Verlust von traditionellen Sicherheiten* im Hinblick auf Handlungswissen, Glauben und leitende Normen (‚Entzauberungsdimension‘) und – womit die Bedeutung des Begriffs gleichsam in ihr Gegenteil verkehrt wird – eine *neue Art der sozialen Einbindung* (‚Kontroll- bzw. Reintegrationsdimension‘).“⁴²

Dabei sind zusätzlich sozial vorgegebene, normativ wirkende Muster von individueller Identitätskonstruktion zu unterscheiden. Institutionelle Vorgaben wirken einerseits in hohem Maße standardisierend. Sie stellen das Material dar, mit dem individuelle Biographien gestaltet werden können: „durch institutionelle und lebensgeschichtliche Vorgaben entstehen gleichsam *Bausätze biographischer Kombinationsmöglichkeiten*.“⁴³ Andererseits wird das Individuum zur Schnittstelle unterschiedlicher Außenansprüche und kann und muss diese vermitteln:

„In der individualisierten Gesellschaft muß der Einzelne bei Strafe seiner permanenten Benachteiligung lernen, sich selbst als Handlungszentrum, als Planungsbüro in bezug auf seinen eigenen Lebenslauf, seine Fähigkeiten, Orientierungen, Partnerschaften usw. zu begreifen.“⁴⁴

Die Rezeption der Individualisierungsthese wurde innerhalb der Religionspädagogik maßgeblich durch Ziebertz vorangetrieben.⁴⁵ Er beschreibt im Anschluss an Luhmann die Funktion von Religion im Zusammenspiel mit Individualisierung:

⁴² Beck 1986, 206.

⁴³ A.a.O., 217. Als Beispiele solcher Vorgaben nennt Beck „Entscheidungen über Ausbildung, Beruf, Arbeitsplatz, Wohnort, Ehepartner, Kinderzahl“ (a.a.O., 216).

⁴⁴ A.a.O., 217.

⁴⁵ Vgl. zum Folgenden Ziebertz 1999, 32–45.

„Luhmann hat Religion als den Versuch bezeichnet, das Unbestimmbare bestimmbar zu machen. Das Unbestimmbare ist die Kontingenz, die Erfahrung, daß alles ganz anders hätte kommen können, daß die getroffene Entscheidung und die vorgenommene Auswahl zufällig war. Um dieses Zufällige dennoch als sinnvoll und notwendig erscheinen zu lassen, wird ihm etwas ‚Jenseitiges‘ gegenübergestellt. Religion wird aktiviert, um Kontingenz zu chiffrieren; das Jenseitige soll helfen, das Unbestimmte bestimmbar zu machen. Von Religion wird gesprochen, wenn sich die Kommunikation des Code ‚Transzendenz – Immanenz‘ bedient. [...] Solcher Bedarf an Religion kommt in der Moderne nicht an sein Ende.“⁴⁶

Diesen Religionsbegriff hält Ziebertz jedoch nicht für ausreichend, da er inhaltlich unbestimmt bleibe. Er plädiert deshalb für eine Kombination dieses funktionalen Religionsbegriffs mit einem substantiellen Verständnis, wie es für Säkularisierungstheorien maßgeblich ist:

„Die Verknüpfung beider Religionsbegriffe bietet den Vorteil, den funktionalen Aspekt von Religion zu erhellen, indem gezeigt werden kann, auf *welche* Fragen und Probleme hin, die sich aus dem menschlichen Handeln ergeben, Transzendenz bemüht wird. Der substantielle Aspekt kommt in den Blick, wenn danach geforscht wird, *wie* Probleme gelöst werden, d.h., welche Dogmatiken dazu herangezogen werden und wie darin die Transzendenz-Immanenz-Differenz zur Sprache kommt. [...]

Damit wird weder die Normativität der christlichen Dogmatik durch alles empirisch vorfindbare ersetzt, noch wird die Wahrheitsfrage aufgegeben.“⁴⁷

Entscheidend ist, dass diese Bestimmung eine besondere normative Komponente einträgt. So kommt ein außerhalb des Individuums verorteter Wahrheitsbegriff ins Spiel. Im Blick auf Geltungsfragen soll die Dogmatik das letzte Wort behalten. Hierin liegt dann der entscheidende Unterschied zwischen Individualisierungs- und Pluralisierungstheorem.

Ziebertz, Kalbheim und Riegel (die Pirner der Pluralisierung zuordnet) verbinden nach gesellschaftlichem Niveau Individualisierung auf der „Mikroebene“⁴⁸

⁴⁶ A.a.O., 40.

⁴⁷ A.a.O., 44. Die Nähe dieses Ansatzes zur Korrelationsmethode Tillichs, die innerhalb der katholischen Religionspädagogik, der Ziebertz zuzuordnen ist, hohen Stellenwert genießt, ist nicht zu übersehen.

⁴⁸ Ziebertz/Kalbheim/Riegel 2003, 34–37.

und Pluralisierung auf der „Mesoebene“⁴⁹ der Gesellschaft. Wissenschaftliche Theologie wie auch Kirchen und Religionsgemeinschaften kommen auf der Mesoebene zu stehen. Während nach der Individualisierungsthese die Entscheidung über Geltungsansprüche dem Individuum zugeschrieben wird, läge im Pluralisierungsparadigma die Entscheidung bei einer Instanz der Mesoebene.⁵⁰ Damit würde jedoch aus einer Differenzierung nach soziologischem Niveau eine prinzipielle Unterscheidung abgeleitet, die nicht eigens auf der prinzipiellen Ebene abgesichert wird, außer die Prämissen des Säkularisierungsparadigmas sollen auf der normativen Ebene weiterhin gelten. Anders gesagt: Welcher Religionsbegriff ist normativ entscheidend?

Im Folgenden werden die Begriffe ‚Säkularisierung‘, ‚Pluralisierung‘ und ‚Individualisierung‘ als Bezeichnung für Theorieperspektiven benutzt, die von bestimmten Voraussetzungen abhängig sind. Dabei markiert Säkularisierung wie beschrieben die Deutung des Wandels als Religionsverfall. Individualisierung bezeichnet hingegen als Gegensatz dazu den von Beck beschriebenen Herauslösungsprozess, der das Individuum – unbeschadet soziogener Elemente von Entscheidungen – zur Entscheidungsinstanz macht. Pluralisierung lässt sich als Kombination der vorgenannten Thesen verstehen, die die deskriptive Beobachtung der Individualisierung übernimmt, ohne deren normative Implikationen zu teilen.

1.3.2 Exkurs: Zur Anwendbarkeit der Klassifikation der religiösen Tradition in den Kontexten der Abstammungsgemeinschaften, als Staatsräson und Mission unter den Bedingungen der Modernisierung

Wie wirken sich diese Veränderungen auf religiöse Traditionsprozesse und insbesondere auf die Herstellung von Verbindlichkeit in diesem Zusammenhang

⁴⁹ A.a.O., 37–40.

⁵⁰ Der weitere Duktus der Ausführungen Ziebertz‘, der wiederum bei der Individualisierungsthese anschließt und die Wahrheitsfrage nicht weiter vertieft, enthält eine andere Tendenz (vgl. Ziebertz 1999, 45–54). Pirner befürchtet hingegen bei der Individualisierungsthese eine Überbewertung des individuellen Anteils, der nach wie vor von sozial geprägten Vorfindlichkeiten abhängig bleibt (vgl. Pirner 2006, 39f). Allerdings schließt die Individualisierungsthese nicht aus, sondern ein, dass dieses bezogen auf externe Faktoren arbeitet. Entscheidet dieses ‚Planungsbüro‘ für einen traditionellen Umgang mit Religion, lagert es also Planungshoheit aus, so ist auch dies eine Entscheidung, die dem ‚Planungsbüro‘ zuzuschreiben ist und von der Individualisierungsthese eingefangen wird.

Die Pointe der Individualisierungsthese ist aber nicht darin zu sehen, dass der Verzicht auf traditionales Material behauptet wird, sondern darin, dass das ‚Planungsbüro‘ beim Individuum liegt (vgl. hierzu auch 7.3.). Dies wird auch durch neuere religionssoziologische Forschung bestätigt (vgl. Boehinger/Engelbrecht/Gebhardt 2009).

aus? Im nächsten Schritt möchte ich die gewonnene Typologie (unter Berücksichtigung der bereits genannten Anfragen) auf die religiöse Landkarte der Bundesrepublik beziehen. Wie wird hier zum heutigen Zeitpunkt religiöse Tradition tradiert? Was lässt sich mit dem bereitgestellten Raster einfangen?

Einzusetzen ist bei der **Abstammungsgemeinschaft**. Darunter ist primär der familiäre Bereich zu verstehen. Bis heute hat die Familie für die Vermittlung von Religion in der Tat eine zentrale Stellung.⁵¹

In Bezug auf das Christentum wird häufig die These vertreten, innerhalb der letzten 20 Jahre sei es zu einem unbewussten Traditionsabbruch bzw. einem bewussten Traditionsbruch gekommen.⁵² Ulrich Schwab vermag nachzuweisen, dass diese Annahme zu differenzieren ist.⁵³ Grundsätzlich funktioniert religiöse Sozialisation innerhalb der Familien weiterhin. Vershoben haben sich die dabei weitergegebenen Traditionen. Noch gegen 1900 fielen Kirchlichkeit und die Zugehörigkeit zu bestimmten sozialen Milieus ineinander. Kirchlichkeit wurde (auch angesichts u. U. nicht weiter hinterfragter inhaltlicher Differenzen zwischen Individuum und Institution) unter dem Aspekt der Kontinuität des Milieus tradiert. Mit der Auflösung der traditionellen Milieus schwand die traditionelle Kirchlichkeit. Die Differenz zwischen der Institution und dem Individuum konnte nun geradezu ein wesentliches Merkmal der religiösen Familientradition werden. Sie kann jedoch unterschiedlich markiert sein, etwa durch (laien)theologische Differenzen oder dadurch, dass binnengemeindliche Verkehrsformen nicht zu individuellen Umgangsformen passen. Die Konsequenz kann einerseits das Leben von Kirchlichkeit über Kasualien sein, andererseits Sympathie zu kirchlichen Funktionsträgern und -trägerinnen als entscheidender Faktor für die aktuelle Teilnahme am kirchlichen Leben. Kirche wird also nicht etwa irrelevant. Es kommt lediglich zu einer Umkehrung der Verhältnisse:

„Die Familie hört demnach also auf, wie selbstverständlich ein kirchlicher Sozialisationsagent zu sein, gerade weil sie gegenwärtige Formen von Religiosität vermittelt. Indem sie dies tut, entspricht sie zugleich den Bedingungen der sie umgebenden individualisierten Sozialstruktur, die ebenfalls Abschied von traditional geprägten Kontexten genommen hat.“⁵⁴

⁵¹ Ziebertz 1999, 67.

⁵² Vgl. Schwab 1995, 7, 274.

⁵³ Vgl. zum Folgenden a.a.O., 274–281.

⁵⁴ A.a.O., 280.

Familien tradieren jetzt besonders den Aspekt der religiösen Individualisierung, der einen wesentlichen Bestandteil der in der Familie weitergegebenen Religiosität darstellt. Dadurch treten in der Erfahrung vieler Religion und Alltag auseinander. Es handelt sich um „unterschiedliche Sinnprovinzen“⁵⁵, die verschieden strukturiert sind. Die Vermittlung religiöser Sinnzuschreibungen mit alltäglichen wird so erschwert. Dazu kommt, dass Kinder durch eine plurale Lebensumwelt und die Zubilligung einer eigenständigen Position bereits in ihrer Kindheit selten eine in sich homogene religiöse Position vermittelt bekommen.⁵⁶ Dies führt aber nicht zum Verschwinden von Religion, diese bleibt als „Horizont“⁵⁷ erhalten: „Religion stellt den Horizont bereit, von dem her die alltägliche Lebenswelt gesichert werden kann und Identität und Kontinuität möglich sind.“⁵⁸ Als solche kann sie grundsätzlich nach wie vor Bindungskraft erzeugen. Verglichen mit früheren Zeiten hat also v.a. institutionell tradierte Religion an Bindungskraft verloren. Das kollektive Gedächtnis einer Familie erinnert die Distanz zu gewachsenen religiösen Institutionen wie den Kirchen. Weiterhin tradiert wird also eine Einstellung zu institutionalisierter Religion sowie – oft mit deutlich vermindertem Bindungsanspruch⁵⁹ – individueller Religiosität. Als Horizont bleibt Religion jedoch präsent.⁶⁰

Schwabs Untersuchung fragt nach den Veränderungen in der Familienreligiosität christlicher Familien ohne Migrationshintergrund. Ein solcher kann zu einer signifikanten Veränderung der Religion in diesen Gruppen führen:

„Befindet sich eine Religionsgemeinschaft in der Minderheitenposition, dann wird dies als ‚*Diasporasituation*‘ begriffen, für die auch spezifische Regeln, wie man sich als ‚Gläubiger‘ in den Außenbeziehungen verhalten soll, gelten können. In jedem Fall wird Religion transformiert zu einem Instrument der Identitätsbildung [...]. Während im Heimatland unter Umständen eine mehr oder weniger relevante Volkstümlichkeit die selbstverständliche und häufig traditional ritualisierte Grundlage des Zusammenlebens gebildet haben mag, wird in der Diaspora die bewusste Praxis zu einem Instrument, wie man seine Zugehörigkeit zur Minderheit glaubhaft machen kann. Gleichzeitig setzen Mechanismen der Kontrolle ein. Die Auf-

⁵⁵ Alfred Schütz, zitiert nach Ziebertz 1999, 63.

⁵⁶ So Schweitzer 2003, 46–52.

⁵⁷ Ziebertz 1999, 64. Im Original kursiv.

⁵⁸ Ebd.

⁵⁹ Schweitzer 2003, 46–52.

⁶⁰ Diese Ergebnisse wurden zuletzt an wesentlichen Punkten bestätigt (vgl. Domsgen 2006, 100–260). Zu ähnlichen Ergebnissen kommt für katholische Familienreligiosität Ziebertz (1999, 55–69).

gabe einer bestimmten religiös/kirchlichen Praxis kann dann identisch werden mit dem sozialen Verlassen der Minderheit.“⁶¹

Dies lässt sich anhand der Studie Sandts bei muslimischen Jugendlichen nachvollziehen. Dabei spielt die soziale Situation der Jugendlichen als Kinder von Migranten und Migrantinnen neben theologischen Motiven eine entscheidende Rolle. Die Weitergabe der muslimischen Tradition kann hier im Zusammenhang der Bewahrung kultureller Traditionen aus dem Herkunftsland oder der Konstruktion einer eigenen ethnischen Identität als Kinder von Immigranten und Immigrantinnen stehen. Denn Religiosität und Alltag sind einerseits auf eigenständige Weise miteinander verwoben. Das bedingt wiederum eine Differenz zu ‚alteingesessenen‘ Jugendlichen. Andererseits wird muslimische Religiosität zu einem Mittel, Traditionen der Herkunftsländer weiterzuführen oder eine eigene Identität als Migrant*in gerade angesichts von Ausgrenzung und Rassismus zu konstruieren.⁶² Die islamische Religion verbindet sich mit Bindungen und kollektiven Identitäten entweder der Familie oder als Kind von Migranten und Migrantinnen.

Über diesen Befund hinaus lassen sich jedoch auch Phänomene verzeichnen, die im Sinne einer Individualisierung gedeutet werden können.⁶³ Die islamische Religion wird also nicht nur als Teil des kulturellen Gedächtnisses islamischer Migranten und Migrantinnen tradiert, sondern auch – und dieser Anspruch geht wiederum ins kulturelle Gedächtnis ein – als Teil von kollektiven Identitäten, also eines kollektiven Gedächtnisses.⁶⁴

Bis hierhin wurde die Abstammungsgemeinschaft Familie untersucht. Es stellt sich die Frage, welche anderen sozialen Formationen hierfür in Frage kommen. Andere Gemeinschaften können ebenso für die Ausprägung der eigenen Identität relevant werden und zumindest temporär die Funktion einer Abstammungsgemeinschaft übernehmen.⁶⁵ Als Grundstrukturen kommen hierfür etwa peer-groups, Vereine, aber auch religiöse Gruppen vor Ort wie Kirchen-, Moschee- oder Tempelgemeinden in Frage.

⁶¹ Hamburger 2009, 58f.

⁶² Sandt 1996, 195–255, insbesondere 225f. s. a. 229–231.

⁶³ Vgl. Haug/Müssig/Stichs 2009, 134–207.

⁶⁴ Nur am Rande sei darauf hingewiesen, dass die Unterscheidung Alteingesessene Religion – Diasporareligion nicht deckungsgleich ist mit der Unterscheidung christlich – muslimisch. Schließlich ist auch die christliche Religionspraxis italienisch-, spanisch- oder kroatischstämmiger Deutscher auf ihre Eigenart als Diasporareligion zu befragen, die sich z.B. am Faktum muttersprachlicher Gemeinden festmachen lässt.

⁶⁵ Zu denken ist hier z.B. an peer-groups bei Jugendlichen.

Als zweite Form nennt Feldtkeller **Religion im Zusammenhang der Stabilisierung oder Ausweitung politischer Macht**. Diese Form war lange Zeit auch auf deutschem Boden gängig. Die seit dem Augsburger Religionsfrieden von 1555 im Deutschen Reich gültige Regelung des ‚*cuius regio, eius religio*‘ ist ihr zuzurechnen. Der Konfessionalismus lässt sich als Blütezeit dieser Traditionsform verstehen. Die jeweilige Konfession hatte die Aufgabe, die Gesellschaft zu einen: ‚*religio vinculum societatis*‘.⁶⁶ Mit Hilfe von religiösen kulturellen Texten wurde die Identität des Gemeinwesens eines Territorialstaates ausformuliert. Dessen kollektives Gedächtnis wurde folglich von diesen religiösen kulturellen Texten geprägt.

Die Auflösung dieses Zusammenhangs vollzog sich in einem längeren Prozess, bei dem – stark verkürzt – die Aufhebung der religiösen Monostruktur im Zuge der Gewährung von Religionsfreiheit in den einzelnen Territorien und die Auflösung des landesherrlichen Kirchenregiments 1918 entscheidende politische Faktoren waren.

An die Stelle des Prinzips, durch eine Staatsreligion ein Gemeinwesen zusammenzuhalten, ist in der Bundesrepublik der pluralitätsoffene Ansatz der Religionsfreiheit getreten.⁶⁷ Damit haben sich die Konstitutionsbedingungen des kollektiven Gedächtnisses dieses Staates entscheidend geändert. Der Zusammenhang von politischer Wertordnung und Christentum geht dadurch jedoch nicht völlig verloren:

„Die heute gültige Verfassungsordnung der Bundesrepublik identifiziert nicht mehr christliche Religion und deutsche Staatsräson, hält aber sehr wohl an einer gegenseitigen Wertschätzung fest, die es dem Staat erlaubt, sich für eine Verankerung der Grundwerte, die er sich nicht selbst zu geben vermag, auf die christliche Religion zu berufen, und die umgekehrt den Religionsgemeinschaften bestimmte rechtliche Privilegien einräumt.“⁶⁸

Dieser historische Zusammenhang zieht eine strukturelle Differenz zwischen Christentum und anderen Religionsgemeinschaften nach sich. Die Existenz dieses historischen Zusammenhangs kann erinnert werden, sie ist Teil des kulturellen Gedächtnisses und kann in Anspruch genommen werden, um kollektive Identität zu formulieren. Gleichzeitig kann so zeitweilig die Kultur der Mehr-

⁶⁶ Schilling 1996, 197.

⁶⁷ So auch Feldtkeller 2001, 111.

⁶⁸ Feldtkeller 2000, 50.

heitsgesellschaft mit dem Christentum als Zivilreligion identifiziert werden. Diese Möglichkeit besteht für andere Religionen wie den Islam zurzeit nicht. Mit anderen Worten: christliche Tradition kann gesamtgesellschaftlich als ‚großes Narrativ‘ in Anspruch genommen werden, als kollektive Identität für das gesamte Gemeinwesen.

Zugleich setzte Religionsfreiheit die Möglichkeit von Pluralität frei: indem die Legitimation von Macht und die christliche Religion zunehmend auseinander traten, blieb der Platz einer die Gesellschaft einenden Religion frei. Dies wurde freilich dadurch verstärkt, dass der konfessionelle Gegensatz nach wie vor bestand, dem die Regelung *cuius regio, eius religio* geschuldet ist. Die christlichen Konfessionen konnten nicht als Staatsreligion für das gesamte Deutsche Reich fungieren. Das kollektive Gedächtnis des Christentums dient somit als Funktionsgedächtnis der Stabilisierung der Identität partikularer Gruppen innerhalb des deutschen Staats.⁶⁹ Das Christentum kann also funktional zur Begründung von Grundwerten herangezogen werden, ohne dauernd verbindlich zu sein. Es (und seine Funktion als *vinculum societatis*) ist im kulturellen Gedächtnis weiter präsent, hat aber die Struktur eines dauerhaften kollektiven Bindungsgedächtnisses für das gesamte Gemeinwesen verloren. Die Weitergabe von Religion im Rahmen des Gemeinwesens als Ganzem ist also nicht zum Stillstand gekommen, sondern hat eine offenere Form angenommen. Auf der Ebene von Gruppenkulturen kann es hingegen durchaus die Form eines kollektiven Gedächtnisses (allerdings mit unterschiedlicher Bindungskraft) annehmen.

Wie verhält es sich nun mit dem Begriff der **Mission**? Wird Mission – wie oben dargelegt – verstanden als Weitergabe von Lehren einer Religion, so dürfte darunter nicht nur an die Tradierung einzelner Lehren, sondern an einen Zusammenhang von Lehren, einer relativ dicht verwobenen Struktur kollektiven Gedächtnisses im Sinne Jan Assmanns zu denken sein. Die Geschlossenheit dieses Lehrgebäudes wäre dann nicht frei wählbar, Religionsfreiheit wäre als die Option zu verstehen, sich zu dem ganzen Lehrgebäude zustimmend oder ablehnend zu verhalten. Mission wäre also v.a. im Zusammenhang mit Konversion zu verstehen. Diese Form der Weitergabe ist nach wie vor zu verzeichnen.⁷⁰

⁶⁹ In diese Richtung weist auch Welsch 2003, 31.

⁷⁰ Feldtkeller verweist v.a. auf Deutsche, die zum Islam konvertieren. Siehe Feldtkeller 2001, 112.