

Hebel
**RELIGIONSPÄDAGOGISCHE
BEITRÄGE** **50/2003**

Wozu heute religiöse Bildung?

Englert, Probleme religionspädagogischer Legitimation

Arzt, Den Herzschlag der Schöpfung spüren

Burrichter, Umgang mit Wahrheitsansprüchen

Scharer, Die 'Wozu-Falle' in der (religiösen) Bildung

Schmid, Assoziation und Dissoziation

Siller, Religiöse Bildung in fragmentierter Lebenswelt

van der Tuin, Kommunikation in Anwesenheit

Langenhorst, 'Interreligiöses Lernen' auf dem Prüfstand

Schröder, Religionsunterricht und Globalisierung

Schambeck, Mystagogisches Lernen

Rezensionen

Mendl, 'Neu gelesen': Hans Schilling

**Zeitschrift der Arbeitsgemeinschaft
Katholische Religionspädagogik und
Katechetik (AKRK)**

ISSN 0173-0339

27A 4253

20

Inhalt

Vorwort

Wozu heute religiöse Bildung?

Rudolf Englert, Warum Antworten manchmal so viele Fragen aufwerfen.
Über strukturelle Probleme im religionspädagogischen Legitimationsdiskurs

Silvia Arzt, Den Herzschlag der Schöpfung spüren ... Bildung – Religion – Geschlecht

Rita Burrichter, „Jeder ist in seiner eigenen Welt, aber meine ist die richtige“.
Umgang mit Wahrheitsansprüchen als Aufgabe religiöser Bildung heute

Matthias Scharer, Die 'Wozu-Falle' in der (religiösen) Bildung. Ein kultureller Grenzgang

Hans Schmid, Assoziation und Dissoziation als Grundmomente religiöser Bildung. Zur Frage nach dem 'Wozu' religiöser Bildung heute

Hermann Pius Siller, Religiöse Bildung in einer fragmentierten Lebenswelt

Leo van der Tuin, Religiöse Erziehung: Kommunikation in Anwesenheit

Allgemeine Beiträge

Georg Langenhorst, 'Interreligiöses Lernen' auf dem Prüfstand. Religionspädagogische Konsequenzen der Verhältnisbestimmung von Christentum und Weltreligionen

Bernd Schröder, Religionsunterricht und Globalisierung – religionspädagogische Perspektiven

Mirjam Schambeck, Mit individualisierter Religiosität umgehen. Mystagogisches Lernen als religionspädagogischer Antwortversuch

Buchbesprechungen

Hans Mendl, 'Neu gelesen': Hans Schilling, Grundlagen der Religionspädagogik (1970)

RELIGIONSPÄDAGOGISCHE BEITRÄGE

Begründet von *Günter Stachel* und *Hans Zirker*

Fortgeführt durch *Herbert A. Zwerger*

Herausgeber: Arbeitsgemeinschaft Katholische Religionspädagogik und Katechetik (AKRK)

Vorsitzender: Univ.Prof. Dr. Werner Tzschetzsch (Freiburg/Br.)

Schriftleitung: Univ.Prof. Dr. Werner Simon (Mainz) / Univ.Prof. Dr. Burkard Porzelt (Münster)

Seminar für Religionspädagogik / Fachbereich 01, Universität Mainz, D-55099 Mainz

e-mail: rpb@uni-muenster.de; Tel.: 06131 / 39-22458

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: Jahresabonnement: 2 Hefte 17,50 €; Einzelheft 10 €, jeweils zuzüglich Versandkosten. Abonnements über: DKV-Buchdienst, Preysingstraße 97, D-81667 München. Kündigungen bis zum Jahresanfang. Bezug von Einzelheften über die Schriftleitung. *Manuskripte* an die Adresse der Schriftleitung. Für unaufgefordert zugegangene Bücher bleibt eine Besprechung vorbehalten.

© Arbeitsgemeinschaft Katholische Religionspädagogik und Katechetik; Abdruckgenehmigungen über die Schriftleitung.

Druckvorlagen: B. Porzelt / Druck: WP-Verlag Darmstadt / RpB im Internet: www.religionsunterricht.de

Vorwort

Mit dem vorliegenden Heft erscheinen die *Religionspädagogischen Beiträge* zum fünfzigsten Mal. Diese Zahl ist ein Grund zum Feiern. Und wie ließe sich eine Fachzeitschrift, die seit 1978 den wissenschaftlichen Diskurs in Religionspädagogik, Katechetik und Fachdidaktik Religion provoziert und dokumentiert, besser feiern, als durch ein 'besonderes' Themenheft? Ein Themenheft, das eine wahrhaft grund-legende Frage der Religionspädagogik zu beleuchten sucht?

Die Frage, der sich das vorliegende Jubiläumsheft widmet, lautet schlicht 'Wozu heute religiöse Bildung?'. Als Schriftleiter der *RpB* haben wir uns für ebendiese Fragestellung entschieden, weil wir davon überzeugt sind, dass religiöses Lehren und Lernen sowohl im öffentlichen als auch im wissenschaftlichen Diskurs *begründungspflichtig* geworden ist. Wissenschaftliche Religionspädagogik steht somit unausweichlich vor der Herausforderung, den Sinn und Zweck religiösen Lehrens und Lernens in intellektuell redlicher und gleichermaßen binnen- wie außerkirchlich nachvollziehbarer Weise zu legitimieren.

Die Frage 'Wozu heute religiöse Bildung?' beinhaltet ohne Zweifel ein ganzes Bündel klärungsbedürftiger Aspekte: Wer diese Frage ergründen und beantworten will, kommt nicht umhin, Farbe zu bekennen. Es gilt Auskunft zu geben, was denn nun religiöse Bildung unterscheidend kennzeichnet, was sie realistischerweise vermag und worauf sie begründeterweise zielt. Es gilt offenzulegen, welche Potenziale und Grenzen die 'Signatur unserer Gegenwart' für verantwortete religiöse Bildung birgt.

Das vorliegende Themenheft zielt darauf, die grund-legende Frage nach dem 'Wozu' religiöser Bildung in heutiger Zeit *perspektivenreich* zu erörtern. Zu diesem Zwecke hat die Schriftleitung versucht, einen möglichst *heterogenen* Autor/innenkreis anzusprechen. Diese Heterogenität umfasst das Alter und Geschlecht, die religionspädagogische Positionierung, die alltagspraktischen Vorerfahrungen und die bezugswissenschaftlichen Präferenzen der Autor/innen. Die angefragten Fachvertreter/innen wurden gebeten, möglichst pointiert Stellung zu nehmen und dabei die eigene religionspädagogische 'Handschrift' deutlich erkennbar ins Spiel zu bringen.

Den 'Aufakt' des Themenheftes setzt *Rudolf Englert*. Indem er fünf grundlegende Argumente rekonstruiert und abwägt, die religiöse Bildung zu begründen suchen, liefert er eine Topographie religionspädagogischer Legitimationsmuster. Diese Topographie kann es ermöglichen, die folgenden Beiträge problembewusst zu verorten, die das 'Wozu' heutiger religiöser Bildung markant beleuchten.

Den feministischen Blickwinkel auf religiöse Bildungsprozesse pointiert *Silvia Arzt*, wobei sie auf *Juana Inés de la Cruz* rekurriert, die das weibliche „Begehren nach Bildung“ bereits im 17. Jahrhundert exemplarisch verkörpert hat. *Rita Burrichter* entschlüsselt – ausgehend von einem Popsong der 1990er Jahre – den verantwortungsvoll-relationalen „Umgang mit Wahrheitsansprüchen“ als vordringliche Aufgabe einer religiösen Bildung, die den besonderen Wert ästhetischer Erfahrungen zu würdigen weiß.

Matthias Scharer begegnet der 'Wozu'-Frage des Themenheftes mit fundamentaler Skepsis, wobei er in mehreren Reflexionsgängen eindringlich davor warnt, christliches Bildungshandeln zweckrational zu verkürzen. *Hans Schmid* plädiert für ein bipolares Verständnis religiöser Bildung: Indem 'assoziative' Teilhabe an Religion gleichermaßen ermöglicht wird wie 'dissoziative' Reflexion derselben, kann aus seiner Sicht Religion in ihrer „Spannung zwischen Funktion und Eigengewicht“ identitätsfördernde Gestalt annehmen. *Hermann Pius Siller* setzt sich kritisch mit der Kommunikationstheorie von *Jürgen Habermas* auseinander und gelangt zu einem bildungstheoretisch untermauerten Plädoyer für den pädagogischen Wert der christlichen Lehrtradition. *Leo van der Tuin* schließlich nimmt die besondere Situation der Niederlande als „das religiöse Versuchsgelände Europas“ zum Ausgangspunkt, das Konzept einer religiösen Bildung zu entfalten, die das Sinnpotential der christlichen Überlieferung im behutsamen Modus einer „Kommunikation in Anwesenheit“ präsent hält.

Neben den Beiträgen zum Thema '*Wozu heute religiöse Bildung?*' umfasst die vorliegende Ausgabe der RpB auch drei 'allgemeine' Artikel. Da sich diese mit grundsätzlichen Fragestellungen der Religionspädagogik befassen, fügen sie sich vorzüglich in das Gesamt des Heftes ein.

Georg Langenhorst durchleuchtet, wie sich angesichts unterschiedlicher Verhältnisbestimmungen von Christentum und Weltreligionen interreligiöses Lernen begründen und didaktisch ausbuchstabieren lässt. Mit Blick auf entwicklungspsychologische und sozio-religiöse Befunde weist er „allzu hoch schwebende Konstrukte“ interreligiösen Lernens deutlich in ihre Grenzen. *Bernd Schröder* lotet den religionspädagogischen Stellenwert des Globalisierungsmodells aus und gelangt dabei zu 'Aufgabenfeldern' für die zukünftige Ausgestaltung von Religionsunterricht und wissenschaftlicher Religionspädagogik. *Mirjam Schambeck* stellt sich die Aufgabe, das Konzept mystagogischen Lernens im Kontext religiöser Individualisierung zu profilieren und zu rehabilitieren.

Die vorliegende Ausgabe der RpB verbindet ein Jubiläum mit einer Premiere. Da das Vorhaben, das Heft um Buchbesprechungen zu erweitern, im Kreis der Fachkolleg/-innen breite und tatkräftige Unterstützung erfuhr, können wir nun erstmals einen Rezensionsteil präsentieren! In zehn Rezensionen werden dabei elf Bücher unter die Lupe genommen. Die Schriftleitung plant, diesen Service fest zu etablieren, wobei ausschließlich Fachpublikationen mit wissenschaftlichem Anspruch und dabei bevorzugt Qualifikationsarbeiten berücksichtigt werden sollen.

Den Schlussakkord von RpB 50 bildet die Rubrik 'Neu gelesen'. *Hans Mendl* blickt zurück auf *Hans Schillings* „Grundlagen der Religionspädagogik“ (1970) und markiert zeitbedingte Grenzen und zukunftsfruchtbare Impulse dieses Werkes.

Um mit den gestiegenen Sachkosten Schritt halten zu können, sieht sich die Schriftleitung leider gezwungen, den RpB-Preis mit dem Jahrgang 2004 maßvoll anzuheben. Zuletzt war dies 1997 der Fall – die Euromstellung führte zwischenzeitlich sogar zu einer leichten Verbilligung. Ab 2004 kostet das Jahresabonnement 19,50 €, Einzelhefte sind für 11 € erhältlich (jeweils zuzüglich Porto). Dank der Publikation im Eigenverlag bleiben die RpB aber im Vergleich zu anderen Fachzeitschriften konkurrenzlos günstig. Damit

dieses Modell weiterhin tragfähig bleibt, wären wir Ihnen, den Leser/innen, außerordentlich dankbar, wenn Sie die Zeitschrift lebhaft weiterempfehlen könnten!

Schließlich und endlich: Aufgrund des beruflichen Wechsels eines der beiden Schriftleiter hat sich die RpB-Mailadresse geändert. Sie lautet nun rpb@uni-muenster.de. Wir bitten um Berücksichtigung.

Münster / Mainz, im August 2003

Burkard Porzelt und Werner Simon

Anschriften der Autorinnen und Autoren

Arzt, Dr. Silvia, Universität Salzburg, Institut für Religionspädagogik, Universitätsplatz 1, A-5020 Salzburg

Burrichter, Dr. Rita (z.Zt. Universität Paderborn), Gustav-Freytag-Str. 67, 45657 Recklinghausen

Englert, Prof. Dr. Rudolf (Universität Duisburg-Essen), Rathenastr. 63, 45527 Hattingen

Langenhorst, Prof. Dr. Georg (Universität Erlangen-Nürnberg), Taubenstr. 3a, 90530 Wendelstein

Mendl, Prof. Dr. Hans (Universität Passau), Jägerwirth 17g, 94081 Fürstenzell

Schambeck, Dr. Mirjam (Universität Regensburg), Franziskanerinnenkloster Aiterhofen, Schulgasse 9, 94330 Aiterhofen

Scharer, Prof. Dr. Matthias, Universität Innsbruck, Institut für Katechetik und Religionspädagogik, Karl-Rahner-Pl. 1/II, A-6020 Innsbruck

Schmid, Dr. Hans (Priesterseminar Bamberg), Am Gründla 9, 91074 Herzogenaurach

Schröder, Prof. Dr. Bernd, Universität des Saarlandes, FR Evangelische Theologie, Postfach 151150, 66041 Saarbrücken

Siller, Prof.em. Dr. Hermann Pius, Arheilger Str. 38a, 64390 Erzhausen

van der Tuin, Dr. Leo (Universität Tilburg), Bernagiestraat 3, NL-5037 NH Tilburg

Anschriften der Rezensentin und der Rezensenten

Angel, Prof. Dr. Hans-Ferdinand (Universität Graz), Frühlingstr. 36, A-8053 Graz

Bucher, Prof. DDr. Anton (Universität Salzburg), Dürnberg 181, A-5164 Seeham

Grom, Prof. Dr. Bernhard (Hochschule für Philosophie München), Kaulbachstr. 31a, 80539 München

Lohkemper-Sobiech, Dr. Gudrun (Universität Münster), Freiherr vom Stein-Str. 5, 58239 Schwerte

Mette, Prof. Dr. Norbert (Universität Dortmund), Liebigweg 11a, 48165 Münster

Porzelt, Prof. Dr. Burkard (Universität Münster), Mittelseestraße 14, 63065 Offenbach

Schlüter, Prof. DDr. Richard (Universität Siegen), Eugen-Müller-Str. 32, 48145 Münster

Theis, PD Dr. Joachim (z.Zt. Universität Bonn), Am Talweiher 9, 55765 Birkenfeld/Nahe

Tzscheetzsch, Prof. Dr. Werner (Universität Freiburg), Scheffelstraße 9, 79102 Freiburg

Zisler, Prof. Dr. Kurt (RPA Graz), Straßgangerstr. 8, A-8020 Graz

Es ist die Eröffnungssitzung einer sich über viele Monate erstreckenden Fortbildung. Die Teilnehmer/innen sind berufserfahrene Grundschul-Lehrerinnen und -Lehrer. Fast alle von ihnen unterrichten auch Religion, bislang allerdings ohne einschlägige Fakultas. Jetzt wollen sie, teilweise nach 20 oder mehr Berufsjahren, die offizielle Unterrichtserlaubnis erwerben. Gestandene Frauen und Männer, die genau wissen, worauf sie sich einlassen, möchten in der Schule 'Religion machen' – und zwar jetzt 'richtig'! Das beeindruckt mich. Und so ist es keineswegs nur eine Anwärm-Übung, dass ich die Teilnehmer/innen bitte, sich in folgende Situation hineinzusetzen: „Sie treffen im Zug auf der Fahrt zu dieser Fortbildung eine alte Bekannte. Gefragt, wohin des Werts, ergibt sich ein Gespräch, das von Seiten Ihrer Bekannten in die erstaunte Frage ausmündet: „Ja, aber warum denn ausgerechnet 'Religion'?“ Das Gespräch soll von je zwei Teilnehmer/innen als kleines Rollenspiel weitergeführt werden. Ich bin gespannt: Was werden auf Seiten der 'Religionslehrerin' für Argumente kommen und wie wird die 'alte Bekannte' sie zu entkräften versuchen?

Es zeigt sich jedoch: Die Lehrer/innen tun sich sehr schwer, ein nicht von vornherein 'RU-positiv' eingestelltes Gegenüber von der Bedeutung ihrer Mission zu überzeugen. Dabei sind dies durchwegs engagierte Leute, die offensichtlich die Erfahrung gemacht haben: Ich kann die Kinder im Religionsunterricht auf Fragen hin ansprechen, für die in der Schule sonst kaum Raum ist; und dabei werden in den Schüler/innen Saiten angeschlagen, die anderswo nicht zum Klingen kommen. Dennoch gelingt es den Lehrer/innen nur mühsam, diese Erfahrung in Argumente umzusetzen; in Argumente, die in einem von anderer Seite religionskritisch geführten Dialog bestehen können. Ich fürchte, auch ich selbst hätte mich im Zug, einem 'religiös unmusikalischen' Gesprächspartner gegenüber, nicht gerade glanzvoll geschlagen. Warum fällt die Beantwortung der Frage nach Sinn und Bedeutung religiöser Bildung so schwer – jedenfalls wenn man gezwungen ist, aus dem Milieu wohlmeinender Religionsfreundlichkeit herauszutreten und auf die vertrauten expertensprachlichen Interpretationsmuster zu verzichten? Warum ist es so schwierig 'auf den Punkt zu bringen', wozu religiöse Bildung heute gut ist?

Ich möchte die Frage nach dem 'Wozu' religiöser Bildung im Folgenden auf eine Weise aufgreifen, die möglicherweise ungewohnt erscheint und ganz sicher viele nicht zufriedenstellen wird: Eben nicht so, dass nun gezeigt wird, was man der Bekannten im Zug noch alles hätte sagen können. Ich werde kein flammendes Plädoyer für den Sinn religiöser Bildung halten und keine lange Liste von Punkten anführen, was religiöser Bildung alles zuzutrauen ist bzw. mit welchen pädagogischen, psychischen, gesellschaftlichen und natürlich auch theologischen Defiziten zu rechnen ist, wenn solcher Bildung keine ausreichende Beachtung geschenkt wird. So vom Sinn religiöser Bildung zu reden und zu schreiben, halte ich durchaus für sinnvoll und habe es an anderer Stelle auch selbst ausgiebig getan. Von diesem Bemühen ist mir allerdings auch der Verdacht zu-

rückgeblieben, das Begründungsproblem religiöser Bildung könne möglicherweise durch noch so viele gute Argumente nicht behoben werden; weil dieses Problem neben seiner materialen auch eine 'strukturelle' Dimension hat, die eine rundum befriedigende Antwort auf unsere Frage gar nicht zulässt. Die von den Lehrer/innen in ihrem virtuellen Zug erlebte Begründungsnot wäre dann nicht nur und vielleicht nicht einmal in erster Linie Ausdruck einer ohne weiteres heilbaren argumentativen Verlegenheit, sondern auch Anzeichen für ein grundlegendes Kommunikationsproblem, das durch noch so engagierte individuelle Bemühungen allein nicht lösbar ist. Diesem Verdacht soll im Folgenden weiter nachgegangen werden.

Es soll hier also auf die Begründungsfrage keine eigene oder gar 'neue' Antwort gegeben werden; ich möchte vielmehr den religionspädagogischen Legitimationsdiskurs auf seine inhaltlichen Voraussetzungen und strukturellen Bedingungen hin untersuchen – in der Hoffnung auf etwas zu stoßen, was die geschilderte Begründungsnot ein Stück weit erklärlich macht. Ausgangspunkt der Untersuchung ist die Fragestellung selbst: „Wozu heute religiöse Bildung?“

1. „Wozu heute religiöse Bildung?“ Eine voraussetzungsreiche Frage

Erste Voraussetzung: Bildung ist der Religion nicht abträglich. Heute ist man geneigt zu fragen: Wie sollte sie? Christinnen und Christen im ersten oder zweiten Jahrhundert jedoch hätte die von uns heute fraglos unterstellte Verträglichkeit von Religion (Glaube) und Bildung sehr erstaunt und wahrscheinlich befremdet. Der prominenteste christliche Bildungsskeptiker ist *Paulus*. Für ihn wird das Kreuz zum Zeichen der Umwertung zwar nicht aller, aber doch etlicher für den antiken Bürger bedeutender Werte, unter anderem auch der Bildung (παιδεία). Durch das Kreuz sei die Weisheit der Welt von Gott als Torheit entlarvt worden (vgl. 1 Kor 1,20). Zu retten vermag das Wort vom Kreuz nur die, die vom Thron ihres Bildungsstolzes herabsteigen, um sich von Gott ohne irgendwelches eigene Verdienst erwählen zu lassen.

Auf diesem Hintergrund konnten Bildung und Glaube als zwei 'soteriologisch' völlig unterschiedliche Konzepte und als zwei diametral verschiedene Lebensprogramme begriffen werden. Hier die Vorstellung, dass sich der Mensch durch 'Werke' (welcher Art auch immer) selbst zurechtbringen ('gerecht' machen) kann; dort der Glaube, dass dies allein die Gnade Gottes vermag. *Tertullian* hat diese polarisierende Sichtweise später in der rhetorischen Frage zugespitzt: „Was hat [...] Athen mit Jerusalem, was hat die Akademie mit der Kirche zu schaffen?“¹ – Die Frage ist: Wie konnten die aus der Sicht der frühen Christenheit vorhandenen Kompatibilitäts-Barrieren zwischen Glaube und Bildung soweit überwunden werden, dass wir heute derartig problementlastet von 'religiöser Bildung' sprechen können?

Zweite Voraussetzung: Religion ist der Bildung nicht abträglich. Auch diese These versteht sich keineswegs von selbst. Es wäre auch erstaunlich, wenn die bereits angesprochenen Bildungsvorbehalte im frühen Christentum unter den Gebildeten der damaligen Zeit nicht ihrerseits kritische Reaktionen gegenüber dem christlichen Glauben hervorgerufen hätten. So schrieb etwa der Platoniker *Celsus* (jedenfalls den gegen ihn gerichteten

¹ *Tertullian*, De praescriptione haereticorum, c.7.

ten *originistischen* Schriften zufolge), Gebildete seien bei den Christen nicht willkommen, denn Weisheit und Bildung würden dort als Übel angesehen.² Der Schluss lag nahe: Wo sich das Christentum verbreitet, geht es bergab mit der Bildung, mit dem Ideal der *humanitas*, mit Gelehrsamkeit und Wissenschaften.

Diese Konsequenz hat sich im weiteren geschichtlichen Verlauf nicht bewahrheitet; über weite Strecken der Entwicklung lässt sich eher das Gegenteil zeigen: Dass die christliche Religion zur Expansion von Bildung und Wissen entscheidend beigetragen hat. Und doch gab es immer wieder auch Anlass, daran zu zweifeln, dass man gleichzeitig ein sehr religiöser und ein sehr gebildeter Mensch sein könne. In einer Reihe von geschichtlichen Konstellationen wurde das Verhältnis zwischen Bildung und Religion sogar ausgesprochen prekär, z.B. wo sich der Vernunftenthusiasmus der Aufklärung und ein konfessionalistischer Dogmatismus begegnen (insb. im 18. Jh.) oder wo sich ein kirchlicher Antimodernismus und eine wissenschaftsgläubige Moderne gegenüberstehen (insb. im 19. Jh.). Zurück blieben Zweifel, ob ein 'Kirchenglaube', der offenbar auch ein *sacrificium intellectus* nicht verschmäht, mit dem Streben nach wahrer Erkenntnis und umfassender Bildung wirklich verträglich sein könne. – So ist auch hier wiederum, dieses Mal gewissermaßen aus der anderen Richtung, zu fragen: Welche Voraussetzungen hat die Kompatibilität von Bildung und Religion aus *bildungstheoretischer* Sicht? Unter welchen Voraussetzungen kann mit guten Gründen behauptet werden, dass die Arbeit am Gegenstand 'Religion' bzw. die Auseinandersetzung mit der eigenen Religiosität zur Bildung des Menschen etwas austrägt: zur Erkenntnis der 'Wahrheit', zur sittlichen Selbstbestimmung, zur Entwicklung ästhetischer Urteilskraft?

2. Die 'quinque viae' der religionspädagogischen Legitimationsdiskussion: Antworten von begrenzter Tauglichkeit

Wer ganz selbstverständlich von 'religiöser Bildung' spricht, setzt also voraus, was gar nicht so selbstverständlich ist: Dass nämlich Religion und Bildung eine Koalition eingehen können, welche dem Wesen keiner der beiden Größen zuwiderläuft. Doch was darf man sich von einer solchen Koalition erhoffen? Was darf sich die *Religion* von religiöser Bildung erwarten? Und was springt aus der Arbeit am Gegenstand 'Religion' für die *Bildung* heraus?

Nirgendwo erhielten diese Fragen eine solche Schärfe wie in der Auseinandersetzung um den Religionsunterricht. In keinem anderen Feld religiösen Lehrens und Lernens müssen die Bildungs-Interessen von Kirche und Staat, von Religion und Gesellschaft, von Theologie und Pädagogik so eng aufeinander abgestimmt werden wie hier. Und nirgendwo sonst wurde und wird – von beiden Seiten! – so häufig und so heftig angezweifelt, dass dies auf eine wirklich befriedigende Weise möglich sei. So konnte etwa von Seiten christlicher Theologie und Katechetik gefragt werden: Ist schulischer Unterricht überhaupt ein angemessener Ort für den Umgang mit Religion? Ist, was eine säkulare Pädagogik unter 'Bildung' versteht, dem Glauben nicht doch letztlich wesensfremd? Sind nicht zum Beispiel reformpädagogische Konzepte 'lebendigen Lernens' der

² Vgl. Peter Stockmeier, Glaube und Paideia. Zur Begegnung von Christentum und Antike, in: Horst-Theodor Johann (Hg.), Erziehung und Bildung in der heidnischen und christlichen Antike, Darmstadt 1976, 527-548, 533.

Würde eines Offenbarungsglaubens ganz und gar unangemessen? Gerade für die katholische Katechetik, die jahrhundertlang ganz auf die gehorsame Rezeption vorgegebener Glaubenswahrheiten abgezielt hatte, waren dies sehr ernsthafte Fragen.³ Anfragen an die in der Schule eingegangene Koalition zwischen Religion und Bildung kamen und kommen aber immer wieder auch von Seiten gesellschaftlicher Gruppen, politischer Parteien, pädagogischer Verbände usw.: Sollten Pflege und Weitergabe von Religion nicht ganz den Religionsgemeinschaften selbst überlassen bleiben?⁴ Warum sollte die Meinungsbildung in religiösen Fragen eine Aufgabe des öffentlichen Bildungswesens sein? Geht es hier nicht eher um Fragen des persönlichen Ermessens als des begründeten Urteils? Und läuft Religions-Unterricht von daher nicht zwangsläufig eher auf die Verteidigung von Positionen als auf das Erlernen kognitiver Operationen hinaus? Worin genau besteht die Bildungsrelevanz von Religion?

Die Frage nach dem 'Wozu' religiöser Bildung ist also nach zwei Seiten hin offen. Zur Diskussion steht sowohl der *religiöse* Wert von Bildung als auch der *Bildungswert* von Religion. Allerdings ist augenfällig, dass der gegenwärtige religionspädagogische Legitimationsdiskurs fast ausschließlich um den letztgenannten Aspekt kreist. Worin der religiöse Wert von Bildung besteht bzw. inwiefern religiöse Bildung auch der *Religion* bzw. dem christlichen Glauben gut tut, bleibt dabei unterbelichtet. Ich empfinde dies als eine problematische Schiefelage, die mit der einseitigen Fokussierung religionspädagogischer Aufmerksamkeit auf den Religionsunterricht zusammenhängt. Die Begründungsprobleme, mit denen es religiöse Bildung in *kirchlichen* Arbeitsfeldern (wie zum Beispiel der Erwachsenenbildung oder der Katechese) zu tun bekommt, bleiben so von Seiten der Religionspädagogik weitgehend unbearbeitet.

Auch im Folgenden sollen auf den Bildungswert von Religion zielende Begründungen im Brennpunkt stehen. Diese wurden zu fünf Legitimationsmustern ('Argumenten') zusammengefasst und sollen zunächst auf ihre Stärken und Schwächen hin geprüft und auf ihre Bedeutung in der aktuellen Diskussion hin befragt werden.

Erstens: Das soteriologische Argument. Dieses Argument hebt ab auf die universale Heils-Bedeutung der Christus-Botschaft: ihre Relevanz für *alle* Menschen und für *alle* Lebensbereiche, auch für die Pädagogik. *Romano Guardini* schreibt in diesem Sinne in seiner Bildungslehre: „Es ist ein groteskes Spiel, anzunehmen, Gott sei, aber pädagogisch zu tun, als sei Er nicht. [...] Ist Gott in die Geschichte eingetreten; ist Christus der Sohn Gottes; geht von Ihm eine neue Wirklichkeits- und Wertordnung der Gnade aus, dann gilt das alles auch für die Bildungswelt.“⁵ Aus dieser Sicht erhält *alles* bildnerische Bemühen eine letzte Bestimmtheit durch den Glauben. Dezidiert *religiöse* Bildung hat darüber hi-

³ Man lese beispielsweise in den „Katechetischen Blättern“ dieser Zeit einmal nach, welche harschen Auseinandersetzungen es Anfang des 20. Jahrhunderts um die durch die 'säkulare Pädagogik' inspirierte sog. „Münchener Methode“ gab.

⁴ In diese Richtung ging schon die Argumentation der von der bremischen Lehrerschaft verfassten Denkschrift von 1905. Vgl. Abschaffung des Religionsunterrichts – die Bremer Denkschrift, in: Karl Ernst Nipkow / Friedrich Schweitzer (Hg.), Religionspädagogik. Texte zur evangelischen Erziehungs- und Bildungsverantwortung seit der Reformation. Bd. 2/1: 19. und 20. Jahrhundert, Gütersloh 1994, 171-179.

⁵ *Romano Guardini*, Grundlegung der Bildungslehre. Versuch einer Bestimmung des Pädagogisch-Eigentlichen, Würzburg 1963, 18.

naus die Aufgabe, die alles bestimmende „Wirklichkeits- und Wertordnung der Gnade“ explizit bewusst zu machen; wobei sie dies, anders als die eher affirmativen Formen klassischer kirchlicher Verkündigung und Katechese, auf eine reflexive Art und Weise tut – aber im gleichen Bewusstsein, dass menschliches Leben ohne ausdrückliche Antwort auf Gottes Heilsinitiative in Christus nicht zu wirklicher Vollendung gelangen kann.

Religiöse Bildung wird hier ausschließlich oder primär theologisch begründet: Wenn der Glaube an das Evangelium von Jesus Christus heilsnotwendig (oder mindestens heilsrelevant) ist, ist dafür Sorge zu tragen, dass möglichst viele Menschen von diesem Evangelium Kenntnis erhalten. Und wenn sich religiöse Bildungsarbeit als ein geeignetes Instrument für die Vermittlung des Evangeliums erweist (sofern sie z.B. Zielgruppen anspricht, die mit den überkommenen Mitteln kirchlicher Verkündigung nicht erreicht werden können), ist sie wichtig und muss getan werden. Die Frage nach ihrem ‘Wozu’ ist von daher schnell und hinlänglich beantwortet. Sie bricht freilich sofort wieder auf, wenn die evangelisatorische Qualität solcher Bildungsarbeit zweifelhaft wird.

Das soteriologische Argument wird heute kaum mehr vorgetragen. Dies hat mehrere Gründe. Zum einen weil es mit einer ‘exklusivistischen’ Position verbunden zu sein scheint, die als nicht ‘pluralitätsfähig’ gilt. Zum anderen weil Bildung hier nicht als eine ‘autonome Wirklichkeit’ begriffen wird, die durch andere Interessen konstituiert ist als Glaube und Kirche. Von daher muss der Verdacht entstehen, auf der Linie des soteriologischen Arguments werde das Bildungsinteresse von Menschen für sachfremde Intentionen benutzt. Schließlich tut man sich heute aber möglicherweise auch einfach schwer, überhaupt noch mit einer gewissen Entschiedenheit von der Heilsrelevanz christlichen Glaubens zu sprechen.

Ich selbst teile die Einwände gegen die traditionelle Form des soteriologischen Arguments (exklusivistische und integralistische Tendenz). Aber: Wo nicht mehr in irgendeiner Weise deutlich gemacht werden kann, was eine bestimmte religiöse Tradition zu ‘gelingendem Leben’ austrägt, steht das ‘Wozu’ religiöser Bildung auf tönernen Füßen. Von daher muss das soteriologische Argument (in einer seinen traditionellen Varianten gegenüber reformulierten Form) ein Kernbestandteil jedes sich auf religiöse Bildung beziehenden Legitimationsversuchs bleiben. Die Schwierigkeit besteht ganz offensichtlich darin, von der Heilsbedeutung einer Religion – hier: des christlichen Glaubens – so zu sprechen, dass dies auch außerhalb einer durch eben diesen Glauben konstituierten Kommunikationsgemeinschaft verstehbar ist⁶ (aber auch ohne in den kerygmatischen Sprachgestus evangelikaler Zeltmissionen zu verfallen). Wie also könnte man an einem öffentlichen Ort wie einem Zug vom Glauben als einem ‘Weg’ sprechen?

Zweitens: Das anthropologische Argument. Dieses Argument geht davon aus: Zu den Grundkonstituenten menschlichen Seins gehören nicht nur die Sozialität (‘ens sociale’) oder die Sprachfähigkeit (‘sprechendes Tier’), sondern auch die Religiosität (der Mensch als ‘homo religiosus’). Unter Religiosität kann dabei im einzelnen Unterschiedliches verstanden werden. Durchweg jedoch wird behauptet, dass es sich bei der Religi-

⁶ Auch die Verlautbarung der *deutschen Bischöfe* „Die bildende Kraft des Religionsunterrichts“ (1996), die erkennbar um eine zeitgemäße Entfaltung des soteriologischen Arguments bemüht ist, kann unter diesem Aspekt nur sehr eingeschränkt als gelungen gelten.

osität des Menschen um eine eigenständige Dimension menschlichen Daseins handle, die zwar mit allen anderen im Austausch stehe, aber eben nicht von irgendeiner anderen abgeleitet werden könne. *Fritz Oser* etwa spricht in diesem Zusammenhang von einer „Mutter-Struktur“, die schlecht gezeugt werden könne, weil „Sinn des Lebens, Fragen nach der Zukunft, Bewältigung von Schicksal und Tod jeden Menschen angehen“⁷. Demnach kann sich der Mensch zu vollem und ganzheitlichem Menschentum im Sinne der ‘humanitas’ nicht ‘emporbilden’, wenn er seine Religiosität unentwickelt lässt. Er wird, wie *Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher* sagt, „mit der religiösen Anlage geboren wie mit jeder anderen“⁸; allerdings darf man nicht ohne weiteres darauf hoffen, dass „die Natur [...], welche sie [sc. die Religion] hervorbringen will“⁹, im Leben tatsächlich auch zu ihrem Recht kommt. Wie man der Natur nun aber die erforderliche „Handbietung“ (*Johann Heinrich Pestalozzi*) leisten könne, darüber gibt es auch in einer anthropologisch orientierten Religionspädagogik unterschiedliche Auffassungen. *Schleiermacher* selbst denkt in seiner Rede „Über die Bildung zur Religion“ nur an eine Art negativer Religionspädagogik, welche die „Sehnsucht junger Gemüter nach dem Wunderbaren und Übernatürlichen“ gegen den praktischen Sinn ihrer oftmals ganz auf das Endliche fixierten Umgebung schützt und verteidigt.¹⁰ Wo man darüber hinauszugehen und Menschen ‘anzubilden’ versucht, was sie nicht von sich aus empfinden, mache man diese nur zu einem Magazin der eigenen Vorstellungen.¹¹

Selbst wenn man sich mit einer solchen negativen Religionspädagogik nicht begnügen möchte: In jedem Falle wird man auf der Linie des anthropologischen Arguments eher dazu tendieren, von der Entfaltung etwas im Menschen bereits keimhaft Vorhandenem zu sprechen (‘transzendente Offenbarung’) als von der Konfrontation mit etwas von außen neu auf ihn Zukommenden (‘kategoriale Offenbarung’).¹² Ein aktuelles Beispiel dafür ist die Religionspädagogik von *Hubertus Halbfas*, der sich genau deswegen einiges an Kritik gefallen lassen muss.¹³ *Halbfas* geht davon aus, dass Gott dem Menschen „nicht als der ‘ganz Andere’ fern gegenübersteht, sondern als seine tiefste Wahrheit eigen ist“¹⁴. Für dieses, sein innerstes „Seelenfünkeln“ (*Meister Eckhart*) muss der

⁷ *Fritz Oser / Paul Gmünder*, *Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgeneistischer Ansatz*, Zürich – Köln 1984, 62.

⁸ *Friedrich Schleiermacher*, *Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern*, Stuttgart 1969, 97.

⁹ Ebd., 97.

¹⁰ Ebd., 96f.

¹¹ Ebd., 93.

¹² Vgl. zur Unterscheidung von „transzendentaler“ und „kategorialer“ Offenbarung *Karl Rahner*, *Grundkurs des Glaubens. Einführung in den Begriff des Christentums*, Freiburg/Br. u.a. 1976, 157ff.

¹³ Zunächst vor allem von evangelischen Religionspädagog/innen (vgl. z.B. die kritischen Auseinandersetzungen mit *Halbfas*’ Symboldidaktik bei *Holger Saal* oder *Peter Biehl*), dann aber auch von katholischen Autoren wie *David Berger* und *Thomas Ruster*. Vgl. *Holger Saal*, *Das Symbol als Leitmodell für religiöses Verstehen. Tiefenpsychologische Theoriemodelle und ihre Konsequenzen in didaktischen Vermittlungsprozessen*, Göttingen 1995, insb. 228ff.; *Peter Biehl*, *Symbole geben zu lernen. Einführung in die Symboldidaktik anhand der Symbole Hand, Haus und Weg*, Neukirchen-Vluyn 1989, insb. 29ff. u. 170ff.; *David Berger*, *Natur und Gnade – in systematischer Theologie und Religionspädagogik von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart*, Regensburg 1998, 364ff.; *Thomas Ruster*, *Der verwechselbare Gott. Theologie nach der Entflechtung von Christentum und Religion*, Freiburg/Br. u.a. 2000, 198ff.

¹⁴ *Hubertus Halbfas*, *Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße*, Düsseldorf 1982, 155.

Mensch erschlossen werden; er muss sensibilisiert werden für die symbolische Dimension der Wirklichkeit, für die Wahrnehmung dessen, was in und hinter den Dingen steckt.

Die religiöse Bildung, die von daher zu fordern wäre, hätte weniger materialer als vor allem formaler Natur zu sein ('formalreligiöse Bildung'). Wenn die religiöse Anlage des Menschen zu Recht als die Befähigung interpretiert wird, sich selbst und seine Welt in Frage zu stellen und auf etwas Umgreifendes und letztlich Absolutes, Unendliches, hin zu überschreiten, dann hätte religiöse Bildung in der Hauptsache eine Einübung ins Staunen, Fragen, Zweifeln und Sich-Wundern zu sein; eine Befähigung zur Aktivierung des Möglichkeits-Sinns, zum hypothetischen Denken, zu kreativen Utopien; aber auch: eine kritische Reflexion auf den Umgang mit den eigenen Sehnsüchten, auf die „Mechanismen, die vor zuviel Reflexivität schützen“¹⁵, auf die Immanenz quasi-religiöser Kompensationen. Das allein ist sicher noch nicht das Vollmaß religiöser Bildung, aber es bleibt in meinen Augen ein entscheidender Ansatzpunkt.

Fast überall, wo die 'Wozu'-Frage religiöser Bildung zu beantworten ist, spielt das anthropologische Argument eine wichtige Rolle. Und es ist aus meiner Sicht auch unverzichtbar, selbst wenn man die Tragfähigkeit der ihm zugrundeliegenden 'natürlichen Theologie' anzweifeln kann. Allerdings hat es (mindestens) zwei Schwächen: Es hängt, erstens, ganz und gar an dem etwas zweifelhaften Konstrukt einer 'religiösen Anlage' (einer 'religiösen Mutter-Struktur', eines 'religiösen Bedürfnisses'), das sich gegen den religionskritischen Verdacht, es sei eben keine anthropologische Universalie, sondern lediglich ein Derivat zu überwindender psychischer oder soziokultureller Strukturen, nicht leicht verteidigen lässt. Eine religiöse Anlage ist eben nicht konsensfähiger Ausgangspunkt für unterschiedliche wissenschaftliche Interpretationen, sondern ihrerseits Interpretament einer religiös bestimmten Welt-Sicht. Das Argument bietet, zweitens, nicht ohne weiteres auch eine Begründung für die religiöse Lehr- und Lernpraxis konkreter Religionen. Man kann jedenfalls im Zweifel sein: Kommen die 'Antworten der Religionen', die sie in ihrer Erziehungs- und Bildungspraxis vermitteln, einem Menschen, der daraufhin angelegt ist, das Endliche in seinem Fühlen und Denken zu transzendieren, in dieser seiner Natur wirklich entgegen? Oder sind diese Antworten nicht vielfach genau durch jene „Wut des Verstehens“ gekennzeichnet, die *Schleiermacher* mit dafür verantwortlich macht, dass der Mensch über seinen eng abgesteckten Lebenskreis eben nicht hinauskommt?¹⁶ Lassen sich Religionen nicht manchmal geradezu als der Versuch verstehen, das 'Unendliche' unserem Denken und Empfinden so gefügig zu machen, dass es einigermaßen nahtlos in den jeweiligen eigenen Lebenskreis hineinpasst?¹⁷

Drittens: Das kulturgeschichtliche Argument. Dieses Argument streicht heraus: Ohne die Vergangenheit zu verstehen, lässt sich die Gegenwart nicht bewältigen. Bildungsar-

¹⁵ Rainer Döbert, Sinnstiftung ohne Sinnsystem? Die Verschiebung des Reflexionsniveaus im Übergang von der Früh- zur Spätadoleszenz und einige Mechanismen, die vor möglichen Folgen schützen, in: Wolfram Fischer / Wolfgang Marhold (Hg.), *Religionssoziologie als Wissenssoziologie*, Stuttgart u.a. 1978, 52-72, 65.

¹⁶ *Schleiermacher* 1969 [Anm. 8], 96.

¹⁷ Die Empfindlichkeit diesem Versuch bzw. dieser Versuchung gegenüber ist in der Religionspädagogik spürbar gewachsen. Besonders eindrücklich warnt davor *Dietrich Zilleßen*. Vgl. jüngstens: Die Freiheit religiöser Didaktik, in: JRP 18 (2002), Neukirchen-Vluyn 2002, 216-229.

beit hat von daher wesentlich auch die Aufgabe, das kulturelle und geschichtliche Erbe einer Gesellschaft zu erschließen. Und da die verzweigte Wirkungsgeschichte christlichen Glaubens nun einmal eine tragende Rolle für die kulturelle Entwicklung mitteleuropäischer Gesellschaften spielt, ergibt sich der Schluss: Auch die Heranwachsenden von heute können kein angemessenes Verhältnis zu ihrer Herkunftskultur entwickeln, wenn sie nicht verstehen, worauf sich dieser christliche Glaube gründet, was ihn inhaltlich ausmacht und in welcher vielfältigen Form er das Handeln von Menschen bestimmen konnte und kann. Die vom christlichen Glauben generierte Zeichen-Welt ragt in vielfältiger Form auch in die Gegenwartsgesellschaft hinein, angefangen von zahlreichen christlichen Einrichtungen (Wohlfahrtsverbänden, Krankenhäusern, Schulen usw.) über biblische Figuren (die vielfacher Anlass etwa zu literarischer Gestaltung waren und sind, allen voran die Figur des Jesus von Nazaret) bis hin zu kirchlichen Bauwerken als steinernen Zeugen der Vergangenheit (die sich nicht dechiffrieren lassen ohne eine gewisse Mindestvertrautheit mit dem christlichen 'Alphabet').

Im inneren Gefüge des religionspädagogischen Legitimationsdiskurses hat das kulturgeschichtliche Argument in der jüngeren Vergangenheit deutlich an Gewicht gewonnen. In gewisser Weise vollendet sich in ihm die De-Kerygmatisierung der Religionspädagogik. Denn mindestens in seiner konsequentesten Ausprägung geht es hier beim Kennenlernen des christlichen Glaubens nicht mehr in erster Linie um den Gewinn religiöser, sondern kultureller Kompetenz. Natürlich lässt sich beides nicht trennen, dies ist in gewisser Weise ja gerade die Pointe des kulturgeschichtlichen Arguments, aber es ist doch ein sehr entscheidender Unterschied, ob man religiöse Bildung hauptsächlich um der Vertiefung seiner eigenen Religiosität willen oder um der Erweiterung seines kulturellen Wissens willen betreibt. In letzterer Intention ist die Beschäftigung mit Religion jedermann/frau zumutbar, auch in öffentlichen Bildungseinrichtungen, und ganz unabhängig vom weltanschaulichen Standpunkt der sich bildenden Subjekte. Religion wird hier gewissermaßen reduziert auf ein Moment geschichtlicher Kunde. Gerade deshalb lässt sich in dieser Perspektive vom Erfordernis religiöser Bildung so entspannt reden.

Dass sich auch christliche Religionspädagog/innen dieses Arguments so häufig bedienen, hängt vermutlich mit den Chancen 'indirekter Verkündigung' zusammen, die man mit einem kulturgeschichtlich motivierten Sich-Hineinbegeben in die Zeichenwelt des Christentums bzw. der Religionen verbunden sieht. Denn wenn die religiösen Überzeugungen von Menschen, die in Bildern, Texten, Bauwerken, Bräuchen usw. Gestalt angenommen haben, im bildnerischen Erschließungsprozess wieder lebendig werden, sprechen sie für sich selbst: als Elemente einer bis heute wirkmächtigen Tradition, zu denen sich die Subjekte, die ihnen in bildender Absicht gegenüberstehen, frei verhalten können. Und: zu denen sich auch Bildner/innen und Lehrer/innen frei verhalten können. Denn die Lehrenden stehen hier dem Medium nicht in prinzipiell anderer Position gegenüber als die Lernenden auch; der Experte muss zwar versuchen, die Botschaft des Mediums vernehmlich zu machen; er braucht dabei aber nicht selbst als Botschafter aufzutreten. Er fungiert als Dolmetscher eines für den Laien teilweise unentzifferbar gewordenen Zeugnisses, muss aber nicht selbst Zeuge sein.

Die Schwäche des kulturgeschichtlichen Arguments ist, dass seine Stärke wesentlich auf einem geschichtlichen Faktum beruht. Genauer: auf einer bestimmten Interpretation geschichtlicher Fakten. Das heißt die Bedeutung der Auseinandersetzung mit Religion (mit jüdisch-christlichem Glauben) wird primär darin gesehen, dass diese Religion Menschen einmal etwas bedeutet *hat*; nicht der aktuelle Geltungsanspruch des christlichen Glaubens wird in den Vordergrund gestellt, sondern das historische Faktum, dass dieser Glaube Menschen lange Zeit etwas gegolten *hat*. Und das heißt auch: Das Gewicht dieses Arguments lässt in dem Maße nach, wie die Zeit vergeht – jedenfalls wenn es sich um eine Zeit handelt, in welcher der Geltungsanspruch christlichen Glaubens nicht wirksam aktualisiert zu werden vermag. Es ist sogar anzunehmen: Wo die kulturgeschichtliche Begründung religiöser Bildung einseitig in den Vordergrund gerückt wird, trägt dies zur Entkräftung des aktuellen Geltungsanspruchs des Glaubens zusätzlich bei, denn: Nichts erledigt Verbindlichkeiten so gründlich wie deren Historisierung. *Friedrich Nietzsche* hat dies in aller Klarheit erkannt: „Ein historisches Phänomen, rein und vollständig erkannt und in ein Erkenntnisphänomen aufgelöst, ist für den, der es erkannt hat, tot: denn er hat in ihm den Wahn, die Ungerechtigkeit, die blinde Leidenschaft und überhaupt den ganzen irdisch umdunkelten Horizont jenes Phänomens und zugleich eben darin seine geschichtliche Macht erkannt. Diese Macht ist jetzt für ihn, den Wissenden, machtlos geworden“¹⁸.

Viertens: Das funktionale Argument. Dieses Argument lautet: Nicht (nur) um ihrer selbst willen ist Religion ein würdiger Gegenstand bildnerischen Bemühens, sondern (auch) um nicht-religiöser Zwecke und Ziele willen. Die wichtigste Rolle spielt dabei sicherlich der Hinweis auf die ethische Relevanz von Religion. Schon in der Aufklärung ist dieser Zusammenhang stark herausgestrichen worden. So schreibt *Jean-Jacques Rousseau* in seinem „Emil“: „Wenn es keine Gottheit gibt, so ist der Böse allein vernünftig, der Gute nur ein Narr.“¹⁹ *Immanuel Kant* hebt die Funktionalität des Interesses an Religion noch deutlicher hervor. Aus seiner Sicht sind die historischen Religionen unter der Regie einer autonomen Vernunft nur noch insoweit von Interesse, als sie moralischen Zwecken dienen: „Denn das Theoretische des Kirchenglaubens kann uns moralisch nicht interessieren, wenn es nicht zur Erfüllung aller Menschenpflichten als göttlicher Gebote (was das Wesentliche aller Religion ausmacht) hinwirkt.“²⁰ Religiöse Bildung hätte demnach vor allem die Aufgabe der Versittlichung des Menschen: der Sensibilisierung für seine ethischen Verpflichtungen. Wobei hinzuzufügen ist, dass sich der Gebildete in der Vorstellung *Kants* unter anderem auch dadurch auszeichnet, dass er die dem ‘Schwachen’ nötige Krücke konkreter Religionen irgendwann nicht mehr braucht und seine Moralität allein durch die abstrakten Gebote eines reinen Vernunftglaubens hinlänglich zu stabilisieren vermag.

Das funktionale Argument braucht freilich keineswegs immer mit einer derartigen Abwertung konfessionellen ‘Kirchenglaubens’ verbunden sein. Stets aber hebt es auf die *Wirkungen* religiöser Bezüge ab, um diese zu legitimieren. Wobei diese Argumentation

¹⁸ *Friedrich Nietzsche*, Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben, Zürich 1984, 18.

¹⁹ *Jean-Jacques Rousseau*, Emil oder Über die Erziehung, Paderborn u.a. 1971, 307.

²⁰ *Immanuel Kant*, Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft, Hamburg 1978, 120.

natürlich nur dann verfangt, wenn der Wert dieser Wirkungen im allgemeinen Bewusstsein evidenter ist als der Wert religiöser Bezüge selbst. Die Chancen, auch das Ansehen religiöser Bildung auf diese Weise zu verbessern, sind durchaus gut, denn: Wer möchte schon gegen eine Religion Einwände erheben, die den ultimativen Verpflichtungsgrund sittlichen Handelns zu symbolisieren vermag? Gegen eine Religion, die offenbar in der Lage ist, einen Beitrag zur Konstitution menschlicher Identität zu leisten? Gegen eine Religion, die, wie auch immer, psychisch instabilen Menschen hilft, sich wieder 'geradezuziehen'? Die es Menschen ermöglicht, die großen Kontingenzen menschlichen Daseins auszuhalten? ... Das funktionale Argument kann außerordentlich variantenreich entfaltet werden. Es appelliert jeweils an das, was im zeitgenössischen Bewusstsein gerade besondere Plausibilität genießt. Von daher ist nicht erstaunlich, dass die der Religion bzw. in diesem Falle dem christlichen Glauben im Laufe der Zeit zugesprochenen Wirkungen teilweise geradezu konträr erscheinen. Sie reichen etwa von der Erwartung, der Glaube könne die Treue zum Herrscherhaus vertiefen, bis hin zu der Hoffnung, der christliche Glaube ermutige zum Umsturz der bestehenden Verhältnisse.

Das funktionale Argument erfreut sich auch heute außerordentlich großer Beliebtheit. Wenn meine Essener Lehramts-Studierenden begründen sollen, warum sie gerade 'Katholische Religionslehre' unterrichten möchten, rekurren sie vorzugsweise auf die Bedeutung des Faches für soziales Lernen. Und auch die Frage, der wir hier nachgehen, nach dem aktuellen 'Wozu' religiöser Bildung, scheint eine funktionale Begründung nahezulegen. Fraglich ist offenbar nur noch, *welche* segensreichen Wirkungen sich der Religion bzw. religiöser Bildung attestieren lassen, gerade heute – unter den Bedingungen religiöser Pluralität, der Globalisierung, weltpolitischer Verwerfungen, der bedrohten Schöpfung, des forcierten Kapitalismus, vielfältiger Mechanismen psychischer Destabilisierung ... Eine solche funktionale Argumentation erscheint jedoch ambivalent. Einerseits setzt sie ganz realistisch voraus, dass sich das Bemühen um so etwas wie 'religiöse Bildung' nicht mehr von selbst versteht – und deshalb von seinen Wirkungen für etwas, das noch weitgehend selbstverständlich ist (Bewahrung der Schöpfung! Soziales Lernen! ...), legitimiert werden muss. Andererseits bestätigt sie damit gleichzeitig die geringe Plausibilität des eigentlichen Legitimationsgegenstandes und lässt dessen eigene Dignität weitgehend im Dunkeln. Wenn man so vom Sinn religiöser Bildung zwar nicht unter Absehung, aber doch unter Abblendung des Eigen-Sinns von Religion spricht, kann dies dazu führen, dass man das problematische Legitimationsdefizit kurzfristig vielleicht abmildert, langfristig aber eher noch weiter verschärft. Denn die Frage ist doch: Worum eigentlich geht es in der Religion selbst? Worum geht es, wenn die Religion, wie von Theologie und Religionsphilosophie vielfach herausgestellt, *nicht* primär auf theoretische Erkenntnis abzielt (wie die Wissenschaft), aber auch *nicht* auf sittliches Verhalten (wie die Moral) oder auf ästhetische Wahrnehmung (wie die Kunst)? Was zeichnet ihren Wirklichkeitszugang als einen ihr genuin eigenen und unentbehrlichen aus? Und inwiefern hängt die Menschwerdung des Menschen, um die es Bildung ja letztlich geht, auch davon ab, dass uns dieser Zugang begehbar bleibt?

Fünftens: Das ideologiekritische Argument. Religiöse Bildung ist demnach immer auch Einübung in den für die großen Religionen fundamentalen Weltabstand. Christlicherseits ist dieser Weltabstand in Theologie und Kirche auf vielfältige Weise zum Ausdruck gebracht worden. Die Welt (κόσμος) ist aus der Sicht insbesondere der *paulinischen* und *johanneischen* Schriften die gefallene und erlösungsbedürftige Schöpfung. Alles, was hier von Wert und Bedeutung ist, relativiert sich im Lichte dessen, was Gott den Menschen als Sein Reich (βασιλεία) verheißt. Selbst der Gewinn der ganzen Welt könnte nicht dafür entschädigen, die Teilhabe an diesem Reich zu verfehlen (vgl. Mk 8,36).

Das Christentum hat das 'Reich Gottes' allerdings immer auch vor dem Hintergrund seiner Erfahrungen mit 'dieser Welt' profiliert. Insofern wird mit der verheißenen Herrschaft Gottes nicht einfach eine völlig entrückte Sonderwelt vorgestellt, sondern immer auch so etwas wie eine kontrastgesellschaftliche Vision. Eine solche Vision erschwert es den Menschen, sich mit 'dieser Welt' und ihrer begrenzten Tauglichkeit zufriedenzugeben. Sie erinnert sie daran, dass sie, wie *Heinrich Böll* es einmal formulierte, auf dieser Erde „nicht ganz zu Hause sind“²¹. Sie stellt in eine Ungleichzeitigkeit mit 'dieser Welt' hinein, die in Form einer ideologiekritischen Wachsamkeit produktiv werden kann.²² Insofern macht der im christlichen Glauben ausgebildete Weltabstand kritisch gegenüber ideologischen Heilshoffnungen; und insofern hat religiöse Bildung auch etwas mit der „Relativierung unberechtigter Absolutheitsansprüche“²³ zu tun.

Mit dem ideologiekritischen Argument wird also nicht versucht, Religion bzw. religiöse Bildung mit den zeitgenössischen Plausibilitäten zu versöhnen, im Gegenteil: Der Wert der Religion – hier: des christlichen Glaubens – wird gerade darin gesehen, dass sie von dem ihr eigenen Weltabstand her eine erkenntnisträchtige Distanz zu diesen Plausibilitäten ermöglicht. Man könnte auch sagen: Die mit diesem Argument geltend gemachte Nützlichkeit der Religion besteht paradoxerweise gerade in deren Disfunktionalität. Der christliche Glaube soll insbesondere gegenüber all dem in 'dieser Welt' kritische Distanz ermöglichen, was höchsten Wert und letzte Gültigkeit beansprucht und in diesem Sinne selbst einen quasi-religiösen Status einzunehmen versucht. Eine wichtige Aufgabe religiöser Bildung wäre es von daher, zu einem religionskritischen Umgang mit der Religionsproduktivität postmoderner Gesellschaften zu befähigen.

In besonders zugespitzter Form findet sich das ideologiekritische Argument gegenwärtig in der Position von *Thomas Ruster*.²⁴ Für diesen ist der Kampf zwischen Gott und den Götzen das zentrale Thema der Bibel. Den Götzen-Kult *unserer Zeit* sieht *Ruster* im Kapitalismus, den er im Anschluss an *Walter Benjamin* als Religion des Geldes interpretiert. Zu einer solchen Vergötzung des Geldes müssten Christinnen und Christen entschieden auf Distanz gehen und sich dabei, den eigenen durch 'diese Welt' geprägten

²¹ *Karl-Josef Kuschel*, Weil wir uns auf dieser Erde nicht ganz zu Hause fühlen. 12 Schriftsteller über Religion und Literatur, München 1985, 65.

²² Vgl. *Johann Baptist Metz'* Rede von der „produktiven Ungleichzeitigkeit“ des Katholizismus: Produktive Ungleichzeitigkeit, in: *Jürgen Habermas* (Hg.), Stichworte zur 'Geistigen Situation der Zeit'. Bd. II: Politik und Kultur, Frankfurt/M. 1979, 529-538.

²³ Synodenbeschluss „Der Religionsunterricht in der Schule“, Pkt. 2.3.4.

²⁴ Vgl. insb. *Ruster* 2000 [Anm. 13].

Erfahrungen misstrauend, ganz auf die Perspektivik der biblischen Schriften verlassen. Auf diesem Hintergrund entwirft *Ruster* ein Verständnis religiöser Bildung, das, anders als die gegenwärtig vorherrschende religionspädagogische Praxis, nicht bei den Erfahrungen der Menschen heute ansetzt, sondern bei den biblischen Zeugnissen. Allerdings kann das ideologiekritische Argument auch ganz anders entfaltet werden als *Ruster* dies tut.²⁵

3. Grund-Verlegenheiten im religionspädagogischen Legitimationsdiskurs

Nach allem zu den fünf Argumenten bisher Gesagten dürfte klar sein: Diese 'Argumente' sind, erstens, nicht völlig trennscharf und sie schließen, zweitens, einander keineswegs aus. Jedes von ihnen hat seine spezifischen Schwachstellen und bedarf der Ergänzung durch andere. Keines vermag für sich allein genommen die Frage nach dem 'Wozu' religiöser Bildung befriedigend zu beantworten:

- Das *soteriologische Argument* ist unter den Bedingungen religiöser Pluralität nur noch sehr begrenzt kommunikabel. Es verbleibt in der Plausibilitätsstruktur religiöser Binnensprachlichkeit. Dies ist die Kehrseite seiner Stärke: Dass es sich am Eigen-Sinn der jüdisch-christlichen Tradition orientiert und insofern das 'Wozu' religiöser Bildung auch *religiös* begründet.
- Das *anthropologische Argument* abstrahiert von der Konkretheit historischer Religionen. Es desubstantialisiert Religion zu einer relativ beliebigen Erfüllung eines formalen Begehrens, das für den Menschen als wesentlich gilt ('homo religiosus'). Dafür korrespondiert es mit dem in neuerer Zeit wieder stärker in den Vordergrund gerückten Konzept formaler Bildung (Entwicklung von 'Kompetenzen') und kann insofern als bildungstheoretisch besonders anschlussfähig gelten.
- Das *kulturgeschichtliche Argument* bezieht sich auf eine konkrete religiöse Tradition, begründet die Bedeutung dieser Tradition jedoch nicht von ihrem eigenen Geltungsanspruch her, sondern historisch: Aktuelle Relevanz wird der Religion hier vor allem als Bestandteil des geschichtlichen Erbes zugesprochen. Damit wird zwar ein sachkundliches, nicht aber oder nur einschlussweise ein existentielles Interesse bedient.
- Das *funktionale Argument* nimmt gewissermaßen eine Außenperspektive auf Religion ein. Es bemisst den Wert der Religion (und religiöser Bildung) nach deren Wirksamkeit für nicht-religiöse Zwecke und Ziele. Dafür lässt es sich äußerst flexibel variieren und kann jeweils an den Bildungs-Erfordernissen orientiert werden, die in einem bestimmten Kontext für besonders dringlich gehalten werden.
- Das *ideologiekritische Argument* schließlich schöpft aus dem Überzeugungsbestand einer konkreten Religion. Es streicht die erkenntnisträchtige Differenz zwischen dieser religiösen Perspektive und den gesellschaftlichen Plausibilitäten heraus. Aller-

²⁵ Vgl. dazu etwa *Gert Otto*, Praktische Theologie als Kritische Theorie religiös vermittelter Praxis – Thesen zum Verständnis einer Formel, in: Ferdinand Klostermann / Rolf Zerfuß (Hg.), *Praktische Theologie heute*, München – Mainz 1974, 195-205; *Siegfried Vierzig*, Ideologiekritik und Religionsunterricht. Zur Theorie und Praxis eines kritischen Religionsunterrichts, Zürich u.a. 1975.

dinge lässt sich vom dekonstruktiv-kritischen Ansatz dieses Arguments allein her kaum eine ausreichend weite Zielbestimmung religiöser Bildung gewinnen.

Der Versuch, die Charakteristika der 'quinque viae' etwas systematischer zu ordnen, lässt mich in einem nächsten Schritt zu folgendem Schema gelangen:

Argumente Kriterien	soteriologisches Argument	anthropologisches Argument	kulturgeschichtliches Argument	funktionales Argument	ideologiekritisches Argument
Bezug auf konkrete Religion	+	—	+	—	+
religiöse Perspektive	+	+ —	—	—	+
Legitimationswert im allgemeinen Bewusstsein	—	+ —	+	+	+ —
Bildungspraktische Ergiebigkeit	+ —	+	+ —	+ —	—

Natürlich ist ein solches Klassifikationsverfahren anfechtbar: das Schema als solches und erst recht die in ihm getroffenen einzelnen Zuweisungen. Es hat hier aber auch nur eine einzige Funktion zu erfüllen – nämlich Aufschluss über die eingangs vermuteten strukturellen Probleme zu geben. Also: Zeigt das Schema irgendwelche Anhaltspunkte für das Bestehen von Problemen, welche die Begründung religiöser Bildung heute *grundlegend* erschweren? Ich meine, dass dies der Fall sei. Drei Grund-Verlegenheiten vor allem lassen sich erkennen:

Die erste Verlegenheit hat den Charakter einer *strukturellen Aporie*. Sie besteht darin, dass jene Argumente, denen im allgemeinen Bewusstsein der höchste Legitimationswert zukommt (das kulturgeschichtliche und das funktionale Argument), gleichzeitig auch jene sind, die aus der religiösen (christlichen) Innen-Perspektivik am weitesten heraus-treten; dass umgekehrt jene Argumente, die den Eigen-Sinn der Religion am deutlichsten zur Geltung bringen (das soteriologische und das ideologiekritische Argument) keinen hohen Legitimationswert besitzen (wobei dies für das soteriologische Argument wohl noch stärker zutrifft als für das ideologiekritische). Es ist also offenbar nicht oder kaum möglich, Begründungen zu generieren, die religiösen Eigen-Sinn in allgemeinen Legitimationswert ummünzen.

Die zweite Verlegenheit hat den Charakter eines *latenten Antagonismus*: Sie besteht darin, dass die im aktuellen religionspädagogischen Legitimationsdiskurs geltend gemachten Begründungen religiöser Bildung teilweise in einem starken Spannungsverhält-

nis zueinander stehen, das bis in die jeweils gebrauchten Grundbegriffe (*Religion*, *Offenbarung*, *Erfahrung* usw.) hineinreicht. Dies gilt insbesondere für das Verhältnis zwischen funktionalem und ideologiekritischem Argument: Während das erstere den Nutzen religiöser Bildung dadurch herauszuarbeiten versucht, dass es an geltende Plausibilitäten appelliert (Schaffung von Wertbewusstsein, Stärkung religiöser Toleranz usw.), sieht das letztere die Bedeutung religiöser Bildung gerade darin, dass diese geltende Plausibilitäten in Frage stellen lehrt (die Vergötzung des Geldes, die Toleranz gegenüber strukturellen Ungerechtigkeiten usw.). Während das funktionale Argument also versucht, den Wert von *Religion* aus dem Blickwinkel der *Gesellschaft* darzustellen, betrachtet das ideologiekritische Argument die *Gesellschaft* im Lichte der *Religion* – und ist insofern im Vergleich zu ersterem genau ‘seitenverkehrt’ konstruiert. Der aus dieser perspektivischen Differenz resultierende Antagonismus steht zur Zeit weitgehend unbearbeitet im Raum und erschwert die Erarbeitung in sich konsistenter Begründungen. Wenn wir davon ausgehen, dass die beiden Perspektiven einander nicht zwingend und generell ausschließen, ist die Frage: Wie ließe sich eine ‘Super-Position’ denken, welche die relative Berechtigung *beider* Perspektiven zum Ausdruck bringt, ohne in der Sache selbst wirklich bestehende Unvereinbarkeiten zu überspielen?²⁶

Die dritte Verlegenheit hat den Charakter einer *Theorie-Praxis-Differenz*. Es sieht ja so aus, als sei das ideologiekritische Argument noch am ehesten in der Lage, sowohl mit der strukturellen Aporie als auch mit dem latenten Antagonismus im religionspädagogischen Legitimationsdiskurs fertigzuwerden – weil es seine religiöse Perspektive auf einen Gegenstand anwendet, der auch für viele religiös uninteressierte Menschen von Interesse ist: die Gesellschaft und die ihr eigene Logik der Verhältnisse. Von daher bietet es besonders günstige Voraussetzungen für die Konvertierbarkeit religiöser und nicht-religiöser Perspektiven. Doch so aussichtsreich dieses Argument von daher zunächst auch erscheint: Der Versuch, von seinem primär dekonstruktiven Ansatz her ein Curriculum religiöser Bildung zu entwerfen, würde vermutlich erhebliche Schwierigkeiten bereiten. Ganz anders verhält es sich in diesem Punkt mit dem anthropologischen Argument. Dieses bietet mit seinem konstruktiven Ansatz bei den jeweils gegebenen Erfahrungen der Menschen eine Fülle von Anknüpfungspunkten für religiöse Entwicklungsprozesse. Dementsprechend groß ist seine bildungspraktische Ergiebigkeit. Dennoch kommt diesem Argument im öffentlichen Bewusstsein kein allzu hoher Legitimationswert zu. Offenbar tut sich hier ein weiteres Spannungsfeld im religionspädagogischen Begründungsbemühen auf – insofern nämlich jene Begründungen, die am ehesten zur Geltung bringen, was in religiösem Lehren und Lernen faktisch geschieht, nicht unbedingt auch diejenigen sind, die im öffentlichen Bewusstsein am zustimmungsträchtigsten sind. Von daher besteht die Gefahr, dass sich der religionspädagogische Legitimationsdiskurs und die Praxis religiöser Bildung auseinanderentwickeln. Anscheinend ist das Ideal, eine Praxis zu etablieren, die so gut ist, dass sie die durchschlagendste Begründung für ihr Wozu selbst liefert, nicht leicht einzulösen.

²⁶ Sehr hilfreich sind in diesem Zusammenhang religionspädagogische Studien zur Bedeutung komplementären Denkens: Vgl. insb. K. Helmut Reich, *Der Begriff der Komplementarität in Wissenschaft und Alltag*, Freiburg/Schweiz 1994; Thomas Bornhauser, *Gott für Erwachsene. Ein Konzept kirchlicher Erwachsenenbildung im Zeichen postmoderner Vielfalt*, Stuttgart u.a. 2000.

Als Theologin, die im Fach Religionspädagogik an einer katholisch-theologischen Fakultät an einer staatlichen Universität im Österreich arbeitet, ist die Grundfrage dieses Heftes der *Religionspädagogischen Beiträge* immer wieder Teil des Alltags, eine Frage, die auch die berufliche Existenz betrifft: Wozu religiöse Bildung (heute)? Wozu (heute noch) katholisch-theologische Fakultäten?¹ Diese oftmals 'von außen' gestellte Frage trifft auf ein spannungsreiches Feld, in dem sich Theologie heute bewegt, zwischen Verreligionswissenschaftlichung und Verbinnenkirchlichung einerseits und Pluralisierung und Disziplinierung² andererseits. Diese Spannung zeigt sich auch innerhalb der Religionspädagogik, die sich einerseits vor allem als Gesprächspartnerin der anderen Wissenschaften versteht und mit den vor allem in den Sozial- und Humanwissenschaften anerkannten Methoden Religion (wieder) in den Diskurs einbringen will, andererseits ihr Bezugsfeld vor allem in den Kirchen sieht und neue Zugänge zur kirchlichen bzw. christlichen Tradition erschließen will. Je nach Positionierung in diesem Spannungsfeld werden die Antworten unterschiedlich ausfallen, werden unterschiedliche Gesprächspartner/innen gesucht werden. In sich selbst ist die Religionspädagogik heute mit Pluralität³ konfrontiert, die die Formulierung des einen gemeinsamen Propriums religiöser Bildung vermutlich verunmöglicht. Möglich aber ist ein vielstimmiges und trotzdem wohlklingendes Konzert.

Im Folgenden versuche ich aufzuzeigen, (1) dass religiöse Bildung als Wissen wie auch als Befähigung zur Kritikfähigkeit (immer noch) notwendig ist und (2) dass dabei ein weit gefasster Religionsbegriff hilfreich ist. Nach (3) Anfragen aus der Perspektive der Frauen- und Geschlechterforschung zu einer kulturtheoretischen Begründung religiöser Bildung ist (4) erneut das Desiderat einer Genderforschung in der Religionspädagogik zu formulieren.

1. Erstkommunion, Fernsehquiz und Co – religiöses Wissen als Teil unserer Kultur

Wozu religiöse Bildung? „Weil ich dann verstehe, warum meine Freundin Jacqueline im Frühling auch die Blättchen bekommt und ich nicht“, könnte ein siebenjähriges, evangelisch getauftes Mädchen antworten, deren Eltern keine kirchliche Praxis haben, die aber trotzdem einmal einen katholischen Familiengottesdienst besucht, in dem ihr eine Schulfreundin bei der Kommunion erzählt, dass sie selbst dann ab der Erstkommunion auch „so ein Blättchen“ bekommt. Die Bestürzung ist groß, als sie nach Hause

¹ Vgl. dazu *Stefanie Rotermann*, Wozu (noch) Theologie an Universitäten?, Münster 2001; *Heinrich Schmidinger*, Hat Theologie Zukunft? Ein Plädoyer für ihre Notwendigkeit, Innsbruck – Wien 2000.

² Vgl. *Edmund Arens*, Theologie als Wissenschaft. Die Bedeutung des handlungstheoretischen Ansatzes, in: Sönke Abeldt / Walter Bauer (Hg), „...was es bedeutet, verletzbarer Mensch zu sein.“ Erziehungswissenschaft im Gespräch mit Theologie, Philosophie und Gesellschaftstheorie (FS Helmut Peukert), Mainz 2000, 13-27.

³ Vgl. *Friedrich Schweitzer / Rudolf Englert / Ulrich Schwab / Hans-Georg Ziebertz*, Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Gütersloh – Freiburg/Br. 2002.

kommt und von der (katholischen) Mutter erstmals erklärt bekommt, dass es für sie keine Erstkommunion wie für ihre Freundin geben wird, weil sie nicht der katholischen Kirche angehört, sondern der evangelischen. Auch Kinder aus Familien ohne kirchliche Praxis werden mit dem Phänomen Religion konfrontiert und brauchen religiöses Wissen, um ihre Welt dechiffrieren zu können.

Wozu religiöse Bildung? „Weil es mir nützlich sein kann auf dem Weg zur Million (Euro)!“ könnte eine Teilnehmerin am TV-Quiz „Wer wird Millionär?“ antworten.

Religion in Form des Wissens über christliche Religion kommt in dieser medialen Inszenierung selten, aber doch vor. *Wolfgang Frühwald* nimmt diese Sendung als Ausgangspunkt für die Differenzierung von Wissens- und Informationsgesellschaft: Die Wissensgesellschaft bezeichnet er als eine, „die ihr Selbstverständnis und ihr Gemeinschaftsverständnis an Wissen orientiert, aber auch ihre wirtschaftlichen und sozialen Ressourcen aus Wissen gewinnt, ihre leitenden Fragen und die Methoden der Welterklärung – also ihre Paradigmata – von Wissen, das heißt aus gewichteter, ausgewählter und kritisch beurteilter Information ableitet.“⁴ Quizsendungen allerdings repräsentierten nicht diese Wissensgesellschaft, sondern die Informationsgesellschaft, die zwar einen ‘kultur-charakterisierenden Effekt’ habe und vor allem zur Unterhaltung (der Rezipient/innen) diene, aber nichts zu tun habe mit Kritikfähigkeit und Urteilskraft.

Dass es die Urteilskraft aber braucht, vor allem auch angesichts der Situation der ‘Weltgesellschaft’ mit steigender Exklusion von immer mehr Menschen aus einem menschenwürdigen Leben und einem verschwenderischen Umgang mit den Ressourcen dieses Planeten, formuliert auch *Helmut Peukert* im Blick auf die Zukunft von Bildung: „In Bildung geht es um eine reflektierende Urteilskraft, die den unmittelbaren Bezug auf Verwendungszusammenhänge bricht, um eine Reflexion, die in der solidarischen Ambivalenz menschlicher Existenz gegen Exklusion und Vernichtung von Menschen aufsteht und beizutragen versucht zur Transformation destruktiver Mechanismen, um dadurch zu einer Gesellschaft zu kommen, die allen Lebensmöglichkeiten eröffnet.“⁵ Befreiungstheologie, Politische und Feministische Theologie und auch von dort her motivierte Religionspädagogik⁶ arbeiten – inspiriert von der Idee des Reiches Gottes, das sich schon jetzt durch gerechte Beziehungen konstituiert – schon lange auf das Ziel hin, ein gutes Leben aller Menschen zu ermöglichen.

Religiöse Bildung braucht es einerseits, um die religiösen Chiffren der heutigen Lebenswelt verstehen zu können, aber und vor allem auch zur Ausbildung der Kritikfähigkeit gegenüber der heutigen Lebenswelt.

⁴ *Wolfgang Frühwald*, Bildung in der Wissensgesellschaft oder: Brauchen wir einen neuen Bildungskanon?: http://bildung.deutsche-bank.de/pdf/17_fruehwald.pdf.

⁵ *Helmut Peukert*, Reflexionen über die Zukunft von Bildung, in: *ZfPäd* 46 (4/2000) 507-524, hier 522; vgl. a. *Ludwig Pongratz*, Bildung, in: *LexRP I* (2001) 192-198.

⁶ Vgl. *Norbert Mette*, Individualisierung und Enttraditionalisierung als (religions-)pädagogische Herausforderung, in: *Ulrich Becker / Christoph Th. Scheilke* (Hg.), *Aneignung und Vermittlung. Beiträge zur Theorie und Praxis einer religionspädagogischen Hermeneutik*, Gütersloh 1995, 69-84.

2. Sinnfragen und Offenbarung – religiöse Bildung braucht einen weit gefassten Religionsbegriff

Die Themenwahl der Schriftleiter der RpB, die weder von kirchlicher, noch christlicher, noch theologischer, sondern von religiöser Bildung spricht, impliziert eine Definition von religiöser Bildung, die eine sehr umfassende ist und nicht von vornherein auf kirchliche Vollzüge eingeschränkt wird – ohnehin eine *conditio sine qua non* in der derzeitigen wissenschaftlichen Religionspädagogik. Mit *Wolfgang Lück* und *Friedrich Schweitzer* etwa kann formuliert werden, dass es in der religiösen Bildung um allgemeine Lebensfragen geht wie: „Sinnfragen etwa angesichts von Erfahrungen der Sinnlosigkeit; Probleme der ethischen Orientierung im persönlichen Leben und in einer Gesellschaft, in der Ungerechtigkeit und ethisch fragwürdige Handlungsimperative den Alltag bestimmen.“⁷ Ausgehend von diesen Lebensfragen der Menschen kann Bezug genommen werden auf „theologische Erkenntnisse und Deutungsperspektiven“ ebenso wie auf „die religiösen Traditionen und die in ihnen aufbewahrten Antwortmöglichkeiten.“⁸ Für einen Religionsbegriff der Religionspädagogik, der beide, die funktionale und die normativ-substantielle Dimension von Religion im Blick hat, plädiert *Monika Jakobs*, die einen kontextuellen Religionsbegriff entwickelt, der sowohl die anthropologische (Offenheit für Transzendenz und Sinnfragen), die soziologische (Funktion von Religion in der individuellen und gesellschaftlichen Religiosität), die historische (konkrete Ausformung von Religion) als auch die theologische Dimension (Glaubensdimension, normativ-substanzielle Religion) einschließt und es der Religionspädagogik ermöglicht, „in der Welt der Religiositäten Kommunikation über Religiöses zu ermöglichen und aufrechtzuerhalten.“⁹

Katholische und Evangelische Religionspädagogik bemühen sich also, in einem ersten Schritt sehr umfassend die Phänomene von Religion und Religiosität heute wahrzunehmen, religiöse Dimensionen der Wirklichkeit und die transzendente Orientierung vieler Menschen zu erschließen, schließlich aber auch Impulse und Deutungsmöglichkeiten aus der christlichen Tradition anzubieten.¹⁰

3. Begehren nach Bildung und das Fehlen des weiblichen Subjekts – Anfragen aus der Perspektive der Frauenforschung

Aus der Perspektive der Frauenforschung bzw. Feministischen Theologie ist allerdings festzustellen, dass die Impulse und Deutungsangebote aus der christlichen Tradition, so wie sie der main-stream präsentiert, immer noch in ein androzentrisches Gewand eingekleidet sind. Sehr wohl wird auch im ‘main stream’ der Religionspädagogik immer wieder eingefordert, dass die ‘feministische Lerndimension’ eingebracht wird, aber auch ein-

⁷ *Wolfgang Lück / Friedrich Schweitzer*, Religiöse Bildung Erwachsener. Grundlagen und Impulse für die Praxis, Stuttgart u.a. 1999, 15.

⁸ Ebd.; vgl. a. *Hans-Georg Ziebertz*, Warum die religiöse Dimension der Wirklichkeit erschließen? in: Theo-Web-Wissenschaft. Zeitschrift für Theorie der Religionspädagogik 1 (2002) [www.theo-web.de].

⁹ *Monika Jakobs*, Religion und Religiosität als diskursive Begriffe in der Religionspädagogik, in: Theo-Web-Wissenschaft. Zeitschrift für Theorie der Religionspädagogik 1 (2002) [www.theo-web.de].

¹⁰ Vgl. *Ziebertz* 2002 [Anm. 8].

gestanden, dass dies erst in Ansätzen erreicht wurde.¹¹ Eine „Riesenarbeit“ ist es immer noch, „die Wissenschaftsproduktion, die Wissenschaftsaneignung und die bisherigen Resultate der Wissenschaften kritisch auf Einseitigkeit, Halbheit und Androzentrismus zu untersuchen“¹². Feministische Theologinnen bemühen sich schon seit Jahren, diese Arbeit zu leisten, was die mittlerweile umfangreichen einschlägigen Lexika und Handbücher belegen.¹³ Allerdings werden diese Erkenntnisse nur allzu oft in einen Sonderbereich verwiesen oder gar nicht zur Kenntnis genommen. Damit bleibt der „Zwang zur androzentrischen Aneignung“¹⁴ weiterhin für die allermeisten Menschen bestehen. So werden z.B. Frauengestalten der Bibel wenig rezipiert bzw. ihr Anteil an der Heilsgeschichte zu wenig deutlich dargestellt, Kirchen- bzw. Christentumsgeschichte wird immer noch vor allem als Geschichte der Herrschenden und Männer präsentiert – gerade Frauen wird also ihre eigene Geschichte oder Genealogie vorenthalten.

3.1. In Knabenkleidern studieren wollen – Juana Inés de la Cruz

Exemplarisch soll eine Frauengestalt dargestellt werden, deren Biographie geprägt war von ihrem Begehren nach Bildung – in einer Zeit, in der Frauen und andere Marginalisierte von ‘offiziellen’ Bildungszusammenhängen ausgeschlossen waren: *Juana Inés de la Cruz* (1648-1695). *Octavio Paz* charakterisiert *Juana* als eine, bei der das Begehren nach Wissen und Bildung im Zentrum stand: „Ein einsames, kleines Mädchen, das allein spielt, in sich selbst versunken. Vor allem: ein neugieriges kleines Mädchen. Das war ihr Signum und ihre Bestimmung: die Wißbegier. Wißbegierig auf die Welt und wißbegierig auf sich selbst, auf das, was in der Welt und was in ihr selbst vorgeht. Die Wißbegier wurde bald zur intellektuellen Leidenschaft. Das *Was ist das?* und *Wie geht das?* wuchsen zu Fragen, die sie sich ihr Leben lange immer wieder stellte.“¹⁵ Über ihre Kindheit ist nicht viel bekannt, sie wird aber als hungrig nach Wissen geschildert: „Mit drei Jahren – berichtet sie – habe sie durch kleine Täuschungsmanöver erreicht, daß sie von der Lehrerin ihrer Schwester unterrichtet wurde [...]. Mit sechs oder sieben Jahren konnte sie bereits lesen und begann, die Bücher der großväterlichen Bibliothek zu studieren. [...] In weniger als 20 Lektionen lernte sie Latein [...] Vergeblich erflachte sie von ihrer Mutter, in Knabenkleidung studieren zu dürfen, als sie erfuhr, daß Jungen die Universität in Mexiko-Stadt besuchen konnten“¹⁶. Mit 15 Jahren kam *Juana* als

¹¹ Norbert Mette / Folkert Rickers, Vorwort der Herausgeber, in: LexRP I (2001) V-XVI, hier XII.

¹² Herlinde Pissarek-Hudelst, Feministische Theologie und Religionspädagogik, in: JRP 6 (1989), Neukirchen-Vluyn 1990, 153-173, hier 159.

¹³ Elisabeth Gössmann u.a. (Hg.), Wörterbuch der Feministischen Theologie, Gütersloh 2002; Luise Schottroff / Marie-Theres Wacker (Hg.), Kompendium Feministische Bibelauslegung, Gütersloh 1999; Letty M. Russell / J. Shannon Clarkson (Hg.), Dictionary of Feminist Theologies, Westminster 1996.

¹⁴ Annette Pithan, Differenz als hermeneutische Kategorie im Vermittlungs- und Aneignungsprozess, in: Becker / Scheilke 1995 [Anm. 6], 94-104, hier 102.

¹⁵ Octavio Paz, Sor Juana oder Die Fallstricke des Glaubens, Frankfurt/M. 1994, 120.

¹⁶ Annette Pithan, Sor Juana Inés de la Cruz (1648-1695). Streiterin für das Recht auf (theologische) Bildung von Frauen, in: Desmond Bell / Heike Lipski-Melchior / Johannes von Lüpke / Birgit Ventur (Hg.), Menschen suchen – Zugänge finden. Auf dem Weg zu einem religionspädagogisch verantworteten Umgang mit der Bibel (FS Christine Reents), Wuppertal 1999, 132-143, hier 133f. Zur Lebensgeschichte dieser Nonne und Theologin siehe auch: Hildegard Wustmans, „und so lag die Welt erhellt in wahrem Licht, und ich erwachte“. Die Theologie der Sor Juana Inés de la Cruz – eine Sprache der Unerhörten, Frankfurt/M. u.a. 2001; Birgit Wagner / Christopher F. Laferl, Anspruch

Hofdame zur Vizekönigin, wo sie wegen ihrer ungewöhnlichen Gelehrsamkeit, aber auch ihrer Schönheit und Anmut umschwärmt wurde. Mit 18 Jahren trat Juana als Novizin in den Orden der unbeschuhten Karmelitinnen ein, gut zwei Jahre später in den Orden Santa Paula der Hieronymitinnen. „Die heilige Paula (347-404), die des Hebräischen, Griechischen und Lateinischen kundig war und die Heilige Schrift auslegte, habe ihr – so schreibt sie später – stets als Vorbild einer gebildeten Frau gedient“¹⁷. Für Juana, die als Frau keinen Zugang zu den Bildungsinstitutionen hatte und am Hofe oder als Ehefrau keine Zeit für ihr Bildungsbegehren gehabt hätte, war das Kloster der Ort, ihrem Begehren treu zu bleiben und vielseitige Gelehrsamkeit zu entwickeln. In der Folge studierte sie, korrespondierte, musizierte, schrieb Theaterstücke, Lyrik und Prosa und wurde eine bekannte Persönlichkeit. Gelehrt, bekannt, berühmt war sie – und wurde auch bald schon von der Inquisition bedroht, sie stürzte in eine schwere Lebenskrise und pflegte ihre kranken Mitschwestern bei einer Pestepidemie, der sie selber zum Opfer fiel. Annebelle Pithan vermutet in der Auseinandersetzung um ihre letzten Schriften den Grund für diese Krise im Leben der Juana: „Ihre Identität als Dichterin und Intellektuelle stand zur Disposition.“¹⁸ In einem Schreiben an Juana spricht der Bischof „sich nicht grundsätzlich gegen das Wissen von Frauen aus, aber er nennt Bedingungen und Grenzen. Höchste Ziele sind Untergebenheit und Gehorsam, Gefahren gehen von einem ungebändigten Verstand aus. [...] Ihre kreativen und intellektuellen Leistungen werden gewürdigt, aber zugleich für verfehlt erklärt. Die Freiheit der Rede und des Denkens werden ihr abgesprochen.“¹⁹

Juana war von einem ungeheuren Wissensdrang beseelt – „auch als ihr aus Angst vor der Inquisition von der Oberin einmal die Studien verboten wurden. In dieser Zeit habe sie festgestellt, daß sie das Lernen und Forschen nicht aufhören könne. ‘Und wenn ich auch nicht in Büchern studierte, so studierte ich in allen Dingen, die Gott erschuf, sie waren für mich die Buchstaben, und die Maschine des alles war das Buch.’ [...] Sie analysiert die perspektivischen Linien in den Schlafsälen der Nonnen und schließt von der Krümmung der Erde auf ihre Kugelgestalt, sie sinniert über die Qualität des menschlichen Geistes am Beispiel einer Schwester oder sie spekuliert über die Bewegungen eines Kreisel, während sie dem Spiel zweier Mädchen zuschaut [...]. Beim Kochen beobachtet sie verschiedene physikalische Gesetzmäßigkeiten, etwa wie sich bestimmte Massen zueinander verhalten [...]. Sor Juana vertritt einen interdisziplinären Standpunkt: ‘Die Weisheit des Schöpfers gab allen einen Platz, damit diese weltumfassende Kette entsteht, in der sich die Wissenschaften zu entsprechen und in wunderbarer Weise ineinanderzufügen und zusammenzuklingen scheinen.’ [...] An Sor Juana Inés de la Cruz wird deutlich, daß weibliches Schreiben, das von der eigenen Realität ausgeht, eigene Inhalte und Formen hervorbringt. Modern gesprochen könnte man sagen, sie schafft eine andere symbolische Ordnung. Sie nimmt Bezug auf spezifisch weibliche Realität (Küche), sie argumentiert als Frau gegen die misogynen Theologien und entwickelt einige Schlußfolgerungen. Sie sucht nach weiblichen Bezugspunkten und findet sie in Maria und anderen Frauengestalten der Vergangenheit. Sie streitet für Frauenbildung.“²⁰

auf das Wort. Geschlecht, Wissen und Schreiben im 17. Jahrhundert. Sor Maria Celeste und Sor Juana Inés de la Cruz, Wien 2002.

¹⁷ Pithan 1999 [Anm. 16], 135.

¹⁸ Ebd., 137.

¹⁹ Ebd., 138.

²⁰ Ebd., 138-140.

Juana de la Cruz ist getragen von einem Begehren nach Bildung. Wo ist heute das Begehren von Frauen nach Bildung, auch religiöser Bildung? Wie zeigt sich dieses heute, wie wird es formuliert? Nehmen die Bildungsinstitutionen dieses Begehren wahr? Was wird auch ausgeschlossen? Eine spannende Frage z.B. auch für die empirische Forschung in der Religionspädagogik wäre, sich auf die Suche zu machen, wie Frauen und Männer heute ihr Begehren nach Bildung artikulieren, auch nach religiöser Bildung – und zwar auch jenseits des durchaus legitimen Begehrens nach Bildungsveranstaltungen als „Wellness für die Seele“²¹.

3.2. Feministische Religionspädagogik – Subjektwerden von Frauen und Mädchen unterstützen

Religionspädagogik will zur Subjektwerdung der Menschen beitragen. In den Blick kommen jedoch kaum oder nicht spezifische Lebenssituationen von Mädchen und Frauen, in denen die Offenheit für Transzendenz groß ist, wenn das Subjekt, das sich religiös bilden soll, der Mensch und damit 'der Mann' ist: Z.B. erste oder letzte Menstruation, Fehlgeburten oder auch die Geburt selbst erfahren keine spirituelle Begleitung, werden als religiöse Erfahrungen nicht wahrgenommen, obwohl sie von vielen Frauen als solche benannt werden, wie sich exemplarisch im nachfolgenden Text²² zeigt.

Rituale und Gebete werden im Zusammenhang mit feministischer Spiritualität bzw. Liturgie entwickelt, erprobt und reflektiert. „Indeed, liturgy has become one of the most politicized of ecclesiastical sites in our time. For many women, the 'right to ritual' is 'the symbolic equivalent of the right to vote and receive equal pay', as Catherine Bell puts it. The importance of liturgy as a site of struggle over symbolic resources that shape women's lives cannot be emphasized strongly enough. [...] women have moved from liturgical consumption and reproduction to production, as they grasped liturgy as a crucial site for the negotiation of faith and feminism.“²³

Die Entdeckung und Erprobung 'eigener' Rituale und Gebete, aber auch die Einbeziehung spezifischer Lebenssituationen und -erfahrungen von Mädchen und Frauen sind ein wichtiger Beitrag zu einer Weiterentwicklung religiös-spirituelle Angebote, die das Subjektwerden und Subjektsein von Mädchen und Frauen unterstützen – eines der Ziele feministischer Religionspädagogik: „Feministische (Religions)Pädagogik betrachtet Bildung universell, umfassend und gesellschaftsorientiert, [...] und fordert ein, Menschen in ihrer Leiblichkeit wahrzunehmen. [...] Feministische Erwachsenenbildung ist verbunden mit dem Ziel, Frauen untereinander zu verbinden, indem sie Schutz und Stärkung gibt und im Sinne des Affidamento zu Solidarität und Entwicklung von Kompetenzen ermutigt.“²⁴

²¹ Antje Rösener, „Wellness für die Seele“? Erfahrungsbericht aus einem evangelischen Erwachsenenbildungswerk, in: entwürfe. Themen der evangelischen Erwachsenenbildung 17 (2002) 4-7.

²² Brigitte Enzner-Probst, Schwellen, in: dies. / Irene Löffler / Hanna Strack (Hg.), FrauenKirchen-Kalender 2000, Pinnow/Schwerin, 130f.

²³ Teresa Berger, Introduction, in: dies. (Hg.), Dissident Daughters. Feminist Liturgies in Global Context, Louisville – London 2001, 1-26, hier 13f.

²⁴ Andrea Hötger / Agnes Wuckelt, Feministische Religionspädagogik, in: Gössmann u.a. 2002 [Anm. 13], 138-144, hier 142.

Schwellen

*Auf meiner Hand liegt ein häßlich braunes
Etwas, länglich, schrumpelig, hart.*

*Würde ich es achtlos auf den Boden werfen,
würde ein harter Schuh darüber
gehen, wäre das Innere nur ein formloser
Brei, ein grügelber Saft, der aus dem
Kokon austräte.*

*Niemand vermutet darin die gierige Raupe,
die ganze Blätterberge abweidete.*

Niemand vermutet darin überhaupt etwas.

*Selbst die Raupe weiß es nicht mehr
Liegt besinnungslos im Kokon...*

*Aber, behutsam getragen in meiner Hand,
vorsichtig auf grüne Blätter gesetzt,
nach Wochen des Wartens,
werde ich Zeugin einer Verwandlung:
der Schmetterling zerbricht die Hülle von
innen*

*zittert im ungewohnten Sonnenlicht
faltet die langsam trocknenden zarten Flügel
und fliegt Blüten entgegen.*

*Als ich ein Kind erwartete
war dies auch eine Schwelle – im doppelten
Sinn*

*Mein Körper war die Schwelle
War der Ort, der Raum des Schwellens
Das unkenntliche neue Wesen, die für unser
Auge unsichtbaren Zellklumpen
In meiner Gebärmutter nahmen sie immer
mehr Gestalt an*

Schwollen an

Ich schwoll an

Mein Bauch dehnte sich

*Manchmal fühlte ich mich wie eine sich ver-
puppende Raupe*

„...gesegnet die Frucht deines Leibes...“

beschwerliche Zeit und gleichzeitig

heilige Zeit

Schwellen-Zeit...

*Die Geburt – der nüchterne und zugleich
grundstützende Zeitpunkt, wo diese*

Schwelle überschritten wurde.

*Wo die Frucht, mein Kind, mit innerer Not-
wendigkeit über diese Schwelle
geschoben,*

ausgetrieben wurde.

Das Paradies vorbei

*Der Abschied des All-in-eins
Erschütternde Transformation
Und zugleich*

der Beginn einer neuen Beziehung...

Wenn ich mein Leben sehe

Fragmentarisch bunt zusammengesetzt

Wechselnde Identitäten

*Nur gerade so eben das Schwungrad des Le-
bens*

*In der Überfülle der Verpflichtungen
bestehend*

Dann hält mich nur diese Hoffnung am Leben

Dass unser ganzes Leben

So etwas ist wie ein langsames Schwellen

Wie ein stilles Reifen und Werden

Auf eine Verwandlung hin

*Auf etwas hin, das sich anfühlt wie eine Ge-
burt*

Auf ein das-Licht-der-Welt-Erblicken hin

Und eine Freude, die unbeweint bleiben wird

*Und ein Lächeln, dessen Entzücken keine
Angst hervorruft*

Dann weiß ich mich umhüllt

Von einer großen und mütterlichen Kraft

Und auch die Leiden

*Das Formlose und Unnennbare hat seinen
Platz*

Und die Zeiten des Wartens

*Und die Zeiten der eigenen abgrundtiefen
Verzweiflung*

*Denn da war „keine Gestalt noch Schön-
heit“...*

Wenn der Selbstzweifel größer ist

Als jede Hoffnung...

Und ich segens-bedürftig bin

*Dann spüre ich den Herzschlag der Schöp-
fung*

Und mich einbegriffen

Schwellend

Reifend

Auf etwas zu das noch aussteht

Manche

Nennen es Auferstehung

4. Religiöse Bildung ist immer auch Geschlechterbildung – Genderforschung in der Religionspädagogik

Einerseits ist es (immer noch) notwendig, auf Mädchen und Frauen eigens hinzuweisen, insgesamt muss aber das Geschlechterverhältnis in der Auseinandersetzung um Bildung in den Blick kommen, da Bildung immer auch Geschlechterbildung ist.

Gesa Heinrichs geht von einem konstruktivistischen Verständnis von Bildung aus: „Bildung wird hier als ein Konstruktionsprozeß verstanden, als ein Prozeß der Konstruktion von Ich und Welt, der Konstruktion des Eigenen in der Auseinandersetzung mit dem Anderen: Bildung ist eine Konstruktion des Selbst in Auseinandersetzung mit äußerer Umgebung und inneren psychischen Bewegungen“.²⁵ *Heinrichs* betont, dass Geschlecht nicht die „einzig entscheidende“ Kategorie ist, aber „daß Geschlecht entscheidendes Konstitutionsmerkmal von Subjekten ist und daß Geschlechterdichotomie den Diskurs der Bildung durchzieht“²⁶.

„Bildung ist immer auch Geschlechterbildung. Bildungstheorie kommt nun die Aufgabe zu, den Diskurs der Bildung nachzuzeichnen, fortzuschreiben und zu transformieren. Zentral setzt sie sich mit der Frage nach der Subjektkonstitution auseinander. [...] Daher besteht für die Bildungstheorie die Aufgabe, die Frage nach Bildung immer auch als Frage nach Geschlecht und dem Geschlechterdiskurs zu begreifen. Um dabei eine inadäquate Bestimmung von Geschlecht zu vermeiden, muß Geschlecht in die Bildungstheorie m.E. zugleich eingeführt und dekonstruiert werden“²⁷.

Auch religionspädagogische Bildungstheorie bezieht sich immer mehr auf einen Subjektbegriff, der von Offenheit, Unabgeschlossenheit und Diversität oder Differenz geprägt ist. Dass aber auch religiöse Bildung immer auch Geschlechterbildung ist, kommt höchst selten in den Blick. Die Entwicklung von der Feministischen Theorie hin zu einer 'Frauen- und Geschlechterforschung' ist auch als Einladung an die männlichen Kollegen zu verstehen, sich im Bereich der Gender-Studies und Geschlechterverhältnisse Wissen anzueignen und einen Blick auf die religiöse Bildung als Geschlechterbildung zu werfen.

Zum Schluss können zusammenfassend drei Thesen formuliert werden, die, um das Bild der Einleitung aufzugreifen, den stimmigen zeitgemäßen Grundton im Konzert der Religionspädagogik zum Klingen bringen wollen:

- (1) Religiöse Bildung ist in der heutigen Welt notwendig.
- (2) Religiöse Bildung braucht einen weit gefassten Religionsbegriff.
- (3) Religiöse Bildung ohne Berücksichtigung von Frauen ist eine halbe Bildung.
- (4) Eine zeitgemäße Religionspädagogik braucht den Blick auf das Geschlecht.

²⁵ *Gesa Heinrichs*, *Bildung, Identität, Geschlecht. Eine (postfeministische) Einführung*, Königstein/Taunus 2001, 12.

²⁶ Ebd., 17.

²⁷ Ebd. 228f.

Rita Burrichter

„Jeder ist in seiner eigenen Welt, aber meine ist die richtige“.
(Umgang mit Wahrheitsansprüchen als Aufgabe religiöser Bildung heute)

Sonja steht seit viereinhalb Jahren
vor dem Einfamilienhaus am Rande der Stadt.
Sonja zermartert sich oftmals den Kopf,
fühlt sich unausgeglich, mutlos und matt.
Sonja blickt oft neidvoll zum Fluss zu den anderen
Hecken,
die so selbstbewusst und stolz ihre wilden
Zweige zum Himmel strecken.
Sonja fragt sich dann: „Ach Mann, warum
kann ich denn nicht bei denen stehen?
Dann wäre es viel schöner und ich würde endlich
mal ihre Witze verstehen!“
„Sonja?“ – „Ja?“
„Sonja, gib nicht auf! Sei stark und denk daran,
es gibt ein kleines Wort, das dir helfen kann:
Jeder ist in seiner eigenen Welt,
aber meine ist die richtige,
aber meine ist die richtige,
jeder ist in seiner eigenen Welt.“

Oskar wäscht seit Jahr und Tag
bei der kinderreichen Familie im Neubaugebiet.
Oskar ist voll ausgelastet und vital,
beim Schleudern summt er oftmals ein lustiges
Lied.
Oskar hat sich schon als junge Waschmaschine
unenitbehrlich gemacht,
er ist in der Werbung die Klementine.
Oskar steht immer volle Kanne im Mittelpunkt
und natürlich hat er noch nie im Leben
daneben gepumpt.
„Oskar!“ – „Ja?“
„Bei dir liegt der Sachverhalt anders,
die Probleme von Sonja kennst du nicht.“

Dir muss man nicht extra sagen,
es gilt ein Wort, das dir verspricht:
Jeder ist in seiner eigenen Welt ...“

Steffi turnt tagein, tagaus
auf ihrer Käfigstange mit stumpfem Blick.
Sie ist zufrieden, denn sie hat, was sie braucht,
sie guckt in den Spiegel und sieht ihr eigenes
Glück.

Steffi sitzt ein bisschen vor sich hin,
und dann pickt sie vom Salatblatt,
und auch beim Wasser ist noch was drin!
Sie spricht mit ihren gefiederten Freunden
draußen vor dem Fenster.
Sie schläft nachts immer ruhig, denn sie sieht
niemals Gespenster.

„Steffi?“ – „Ja?“
„Zu dir fällt uns nichts ein,
du brauchst nicht viel, zweifelst nie an dir.
Du hast dein trautes Heim
und trotzdem gilt auch dir:
Jeder ist in seiner Welt ...“

Wir fassen noch einmal zusammen,
was wir bis jetzt in diesem Stück gelernt haben:
Es ist nämlich überhaupt nicht so,
dass wir alle in einer großen, gemeinsamen
Welt leben.
Die Wirklichkeit sieht in echt ganz anders aus,
nämlich:
Jeder ist in seiner eigenen Welt ...

(Lassie-Singers, Jeder ist in seiner eigenen
Welt – aus dem Album „Die Lassie Singers
helfen Dir“, 1991)

1. „Jeder ist in seiner eigenen Welt“ – eine popkulturelle Problemanzeige

„Jeder ist in seiner eigenen Welt, aber meine ist die richtige“ sangen die *Lassie-Singers* vor einigen Jahren nicht schön, aber laut. Die abgedrehten Texte und das schräge Auftreten dieser Anti-Girlie-Band der 1990er Jahre gehörten zur Musikkultur der ‘Spaßgesellschaft’ am Ende des 20. Jahrhunderts. Zu einer Musikkultur, in der unverhohlene Banalität, kalkulierter Stilbruch und existenzieller Tiefsinn eine ganz eigenartige Mischung eingehen. Die musikalischen Erzählungen von Sonja, der depressiven Vorgartenhecke, von Oskar, der selbstbewussten und tüchtigen Großfamilienwaschmaschine,

und von Steffi, dem selbstgenügsamen, leicht somnambul wirkenden Kanarienvogel, schildern – absurd und seltsam wohlvertraut zugleich – die ‘Welt der Dinge’ als Sonderwelten mit eigenen Gesetzmäßigkeiten und mit nur hier begegnenden, geradezu ‘eigenweltlichen’ Fragen und Problemen. Aber diese Sonderwelten, diese Eigenwelten sind – und das macht die eigentümliche Stimmung in diesem Lied aus – auf berückend-bedrückende Weise eigentlich gar nicht besonders. Das kennen wir doch alle irgendwie: Dazugehören wollen und nicht wissen, wie. Am eigenen So-sein zu verzweifeln und nicht wissen, warum. Auch: Mit sich im Reinen zu sein, weil man einen Platz im Leben hat. Alles zu geben, weil man gebraucht wird. Und schließlich: Sich anzunehmen, weil man ist, wie man eben ist. Sich des Lebens zu freuen, weil man nur dieses eine hat – eine Haltung, die schließlich auch biblisch gut bezeugt ist (Koh 3,12).

Aber die *Lassie-Singers* reimen nun *nicht* einen mehr oder weniger holperigen Refrain auf das, was uns alle in unserer irdischen Existenz verbindet, sondern sie schmettern mit fröhlichem Nachdruck hinaus, dass wir diese existenziellen Anfragen und Herausforderungen letztlich immer als Einzelne bestehen müssen, dass wir stets auf uns selbst zurückgeworfen sind, jede und jeder für sich, unausweichlich – aber das mit territorialem Hoheits- und Wahrheitsanspruch! „Jeder ist in seiner eigenen Welt, aber meine ist die richtige.“ Ist das so? Wo führt das hin? Und nicht zuletzt: Was bedeutet das für Fragen der religiösen Bildung und Erziehung?

2. Ist das so? Vergewisserungen zur Gegenwartssituation als konstitutiver Bestandteil der Frage nach dem ‘Wozu’ religiöser Bildung

Was die *Lassie-Singers* besingen, ist eine populäre Kurzfassung gängiger soziologischer Theorien zur Erläuterung und Deutung unserer mitteleuropäischen gesellschaftlichen Gegenwartssituation. Bereits *Norbert Elias* hat das spannungsvolle Zueinander von Person und Gesellschaft, von Individualität und Sozialität der Menschen als prägend für den ‘Prozess der Zivilisation’ beschrieben.¹ Dabei hat er das Dynamische, eben das Prozesshafte dieses Zueinanders besonders nachdrücklich hervorgehoben und betont, dass es sich um ein stets neu auszubalancierendes Verhältnis von Verflechtung und Distanz handele. ‘Stets neu’ bedeutet: in je konkreten Situationen, in die sich je konkrete Menschen gestellt sehen. Folgerichtig ist bei *Elias* grundsätzlich von ‘Menschen’ im Plural die Rede. Dass die Soziologie es mit Männern und Frauen, mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, mit Einheimischen und Migrant/innen, mit Schwarzen und Weißen, mit Armen und Reichen zu tun hat, mit Menschen in konkreten Situationen und in höchst unterschiedlichen Lebenslagen, das soll bereits im Sprachgebrauch sichtbar werden. Damit ist auch das anthropologische Fundament dieses soziologischen Zugriffs gegeben: „Das Handeln von Menschen ist nicht auf ein ‘Wesen’ ‘des’ Menschen zurückführbar, sondern ist nur verständlich, wenn man dieses Handeln im konkreten Zusammenhang – vor allem des Handelns anderer Menschen – betrachtet.“² Insbesondere für pädagogische und religionspädagogische Fragestellungen ist bedeutsam,

¹ *Norbert Elias*, Über den Prozeß der Zivilisation. Sozio- und psychogenetische Untersuchungen, 2 Bde., Frankfurt/M. 1976 [1939].

² *Annette Treibel*, Einführung in soziologische Theorien der Gegenwart, Opladen 2000, 187.

wie nachdrücklich sich *Elias* gegen eine ‘wesensmäßige’ Betrachtung menschlichen Handelns und für eine ‘werdemäßige’, nämlich eine situations-, alters- und kontextbezogene Betrachtung ausspricht: „Halb bewußt, halb unbewußt tragen bis heute die meisten Menschen einen eigentümlichen Schöpfungsmythos mit sich: Sie stellen sich vor, daß am ‘Anfang’ zunächst ein einzelner Mensch in die Welt trat und daß sich andere Menschen erst nachträglich zu ihm gesellten [...]. Es sieht so aus, als ob den erwachsenen Menschen beim Nachdenken über ihren Ursprung die Tatsache, daß sie selbst, daß alle erwachsenen Menschen als kleine Kinder zur Welt kamen, unwillkürlich entschwände. Immer von neuem, bei den wissenschaftlichen Ursprungsmythen nicht anders als bei den religiösen, fühlen sie sich zu der Vorstellung gedrängt: Am Anfang war ein einzelner Mensch und zwar ein einzelner Erwachsener.“³ Zu verstehen ist die kritische Sicht dieses Ursprungsmythos nicht nur als Reverenz an psychogenetische Theoriekonzepte, sondern auch als Anknüpfungspunkt für weiterführende soziogenetische Überlegungen: „Jeder einzelne Mensch wird in eine Gruppe von Menschen hineingeboren, die vor ihm da war. Mehr noch: Jeder einzelne Mensch ist von Natur so beschaffen, daß er anderer Menschen, die vor ihm da waren, bedarf, um aufwachsen zu können. Zu den Grundbeständen der menschlichen Existenz gehört das gleichzeitige Dasein mehrerer Menschen in Beziehung zueinander. Und wenn man nun einmal, als Symbol des eigenen Selbstbewußtseins, eines Ursprungsmythos bedarf, dann scheint es an der Zeit, den herkömmlichen Mythos zu revidieren: Am Anfang, so könnte man sagen, war nicht ein einzelner Mensch, sondern mehrere Menschen, die miteinander lebten, die einander Lust und Leid schufen wie wir, die durch einander und ineinander auf- und untergingen, eine gesellschaftliche Einheit, groß oder klein.“⁴

Mit dem Verständnis von Menschen in gesellschaftlichen Bezügen und in je konkreten Situationen, also von ‘Individualität im Kontext’ verbindet sich im soziologischen Ansatz von *Elias* ein besonderes Interesse an den Beziehungen zwischen Menschen und Menschen und auch an den Beziehungen zwischen Menschen und Institutionen. *Elias* prägt in diesem Zusammenhang den Begriff der ‘Figuration’.⁵ Unter Figurationen werden die (ausdrücklichen und unausdrücklichen) Beziehungsgeflechte verstanden, die dem Zusammenleben, aber auch dem individuellen Selbstverständnis Gestalt verleihen. Beziehungsgeflechte, in denen sich die dynamische, stetem Wandel unterworfenen *Balancen* sozialer Prozesse zwischen ‘Ich’ und ‘Wir’ abbildet. Für *Elias* sind diese Prozesse, auch und gerade da, wo sie spannungsgeladen, gar konfliktuell sind, eine anthropologische Konstante: Individualität vermag sich nur in Bindung und Reibung an sozialen Bezügen auszubilden, Sozialität entfaltet und entwickelt sich im Verhältnis zu Individualisierungs- bzw. Emanzipationsschüben. Individualität und Sozialität konstituieren sich im Kontext menschlicher Beziehungen, im Kontext von *Relationen*, die den Menschen ganz wesentlich auch eben dies vermitteln: Dass ihre Stellung in Welt und Gesellschaft zutiefst *relativ* ist, dass sie aber auch gegenüber Welt und Gesellschaft *relativ autonom* sind.⁶ Mit Blick auf die Situation des späten 20. Jahrhunderts hält *Elias* dabei allerdings

³ Norbert Elias, *Die Gesellschaft der Individuen*, Frankfurt/M. 1987, 39.

⁴ Ebd.

⁵ Norbert Elias, *Was ist Soziologie?*, München 1970, 141ff.

⁶ Ebd., 138f.

durchaus skeptisch fest, dass die zeitgenössischen „Umlagerungen in der Struktur menschlicher Beziehungen“⁷ aktuell dazu führen, dass die Wir-Ich-Balance tendenziell zu einer Ich-Wir-Balance wird. Das moderne Selbst will und muss viele und höchst individuelle Entscheidungen treffen, es wird damit aber auch einsamer und entwurzelter. Denn gegenüber der notwendigen und geradezu zwangsläufigen Entstehung der modernen Ich-Identitäten und gegenüber ihrer auch und gerade im öffentlich-gesellschaftlichen Alltagsbewusstsein vollzogenen Aufwertung sind neue, moderne, plausible Wir-Identitäten – die aber im Sinne des Figurationsbegriffs notwendig und unerlässlich sind – noch nicht recht gefunden.

Dieser Zwiespalt im Verhältnis von Individualität und Sozialität ist aber – und auch dies gehört zu den Grundannahmen gängiger soziologischer Deutungsversuche – nicht nur in den Köpfen und Herzen von Menschen wirksam als irgendwie psychisch und lebensgeschichtlich zu bewältigendes Spannungsverhältnis zwischen Bindung und Emanzipation. Sondern Individualisierung und die mit ihr einhergehenden Ambivalenzen sind wirksam als bereits Gestalt gewordene soziale Prozesse und Strukturen. Sie bestimmen weitgehend das gegenwärtige gesellschaftliche Leben in allen seinen Erscheinungsformen und verlangen allen Menschen massive Flexibilisierungs- und Anpassungsleistungen ab. Wir alle haben sie längst in unser Denken, Fühlen und Handeln integriert und zwar nicht bloß als Herausforderungen, denen man sich stellen oder entziehen kann, sondern als unumgänglichen, quasi-natürlichen Anspruch. Daher singen die *Lassie-Singers* auch nicht: „Jeder *lebt* in seiner eigenen Welt“ oder „...*befindet* sich...“, oder „...*fühlt* sich ...“, sondern sie singen: „Jeder *ist* in seiner eigenen Welt.“

Auf die Verknüpfung und das Wechselverhältnis von objektiver Lebenslage und subjektivem Bewusstsein weisen die Arbeiten von *Ulrich Beck* und *Richard Sennett* hin⁸, allerdings mit jeweils durchaus unterschiedlichen Akzentuierungen bezüglich der daraus zu erhebenden Folgerungen und Wertungen. Beide unterscheiden zwischen Individualisierung als einem gesellschaftlichen Prozess, der einen strukturellen Zwang ausübt, und dem Prozess der Individuation im Sinne der Personwerdung.

Für *Beck* ist darüber hinaus Individualisierung als gesellschaftlicher Prozess in dreifacher Hinsicht zu differenzieren. Er hält fest, dass erstens die Herauslösung aus traditionellen Bindungen frei macht, dass zweitens der Verlust traditionaler Sicherheiten verunsichert und neue soziale Ungleichheiten hervorbringt, dass aber drittens diese Unsicherheit durch neue soziale Zugehörigkeiten wenigstens partiell aufgefangen wird. Im Rahmen dieser enttraditionalisierten Lebensbezüge formt sich das subjektive Bewusstsein in entscheidender Weise neu und anders als innerhalb traditionaler Lebensbezüge. Einige dieser Bewusstseinsmomente sind dabei für eine Standortbestimmung religiöser Bildung von besonderer Bedeutung: So weist *Beck* darauf hin, dass die Risiken der Individualisierung selbst noch einmal individualisiert werden: „In der Konsequenz werden Systemprobleme in persönliches Versagen abgewandelt und politisch abgebaut. In den enttraditionalisierten Lebensformen entsteht eine *neue Unmittelbarkeit von Individuum*

⁷ *Elias* 1987 [Anm. 3], 43.

⁸ *Ulrich Beck*, Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt/M. 1986; *Richard Sennett*, Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus, Berlin 1990.

und Gesellschaft, [...] von Krise und Krankheit in dem Sinn, daß gesellschaftliche Krisen als individuelle erscheinen und in ihrer Gesellschaftlichkeit nur noch sehr bedingt [...] wahrgenommen werden können.“⁹ Für den Prozess der Individuation sind derartige Formen der psychosozialen Annahme der Risiken gesellschaftlicher Differenzierungen als persönliche Probleme und persönlich zu bewältigende Herausforderungen von großer Bedeutung: Die Wirksamkeit stereotyper Flexibilitätsanforderungen im Umgang mit Arbeitslosigkeit, aber auch die Anerkennung verbreiteter Deutungsmuster im Zusammenhang von Bildung und Erziehung zeigen dies immer wieder anschaulich. Gegenwartsindividuen finden sich also im Zeitalter der ‘beschleunigten Moderne’ mehr und mehr damit ab, zunächst und eigentlich immer ohne Unterstützung zu sein. Das Schlagwort von der Individualisierung verweist eben nicht nur auf den hedonistischen Lustfaktor und den sozialfeindlichen Egotrip, sondern auch auf den realen und nur schwer umkehrbaren Verlust von Solidarität.

Ein Weiteres merkt Beck kritisch an: Mit der Freisetzung aus traditionellen Bindungen und dem damit einhergehenden Verlust der Verbindlichkeit und Prägekraft von Institutionen und Weltanschauungssystemen geht auch ein Verlust an Sinnstiftung, ein Verlust an identitätsbildenden Verheißungen einher. ‘Sinn’ wird privatisiert und individualisiert und dabei zeigt sich dann, dass sich der Verlust an ‘systematischer’ und ‘struktureller’ Sinnstiftung gravierend gerade im Bereich der persönlichen Beziehungen auswirkt: „In den Idealisierungen des modernen Liebesideals spiegelt sich noch einmal der Weg der Moderne. Die Überhöhung ist das Gegenbild zu den Verlusten, die diese hinterläßt. Gott nicht, Priester nicht, Klasse nicht, Nachbar nicht, dann wenigstens Du. Und die Größe des Du ist die umgedrehte Leere, die sonst herrscht.“¹⁰ Dabei ist der Wahrheitsanspruch solcher und anderer Sinnstiftungen mehr als prekär, auch das schwingt im Lied der *Lassie-Singers* mit.

Die hier aufscheinende neue Unmittelbarkeit durch Prozesse der Individualisierung, die also die Einzelne / den Einzelnen jenseits aller abendländischen Entwicklungen von Sozialität wieder auf sich selbst zurückwirft, bezeichnet der amerikanische Soziologe Sennett als ‘drift’. Gemeint ist damit nicht nur, dass durch die Auflösung verbindlicher sozialer Gruppen und durch die Veränderung von Bildungs- und Berufskarrieren Menschen an Bodenhaftung verlieren. Gemeint ist vielmehr, dass Menschen durch den Verlust von längerfristigen Beziehungen – auf Grund gesteigerter Mobilität und Flexibilität – regelrecht auch die innere Richtung verlieren. Zwar steht ihnen immer noch vor Augen, wohin ihre biografische Reise gehen soll, aber sie haben – selbst da, wo sie im Rahmen der modernisierten Verhältnisse zu den gesellschaftlichen Gewinnerinnen und Gewinnern gehören – etwas ganz Wesentliches verloren: innere Sicherheit und damit ‘Sinn’. Sie spüren nachdrücklich, dass sie letztlich nicht selbst steuern, sondern dass sie bewegt werden. Sie spüren deutlich die Abwinde, die es schwer machen, Kurs zu halten, sie *driften*.¹¹

⁹ Beck 1986 [Anm. 8], 117f.

¹⁰ Ebd., 188.

¹¹ Sennett 2000 [Anm. 8], 22.

Beschreibungen wie diese, die vor allem die Kosten der gesellschaftlichen Differenzierungsprozesse herausarbeiten, geraten leicht in Verdacht, grundsätzlichem Kulturpessimismus zu entspringen. Demgegenüber stehen Erträge der empirischen Sozialforschung, die zeigen, dass und wie sich Menschen – Kinder, Jugendliche, Erwachsene und Alte, Männer und Frauen, Migrant/innen und Einheimische – unter den Bedingungen von Modernisierung und Differenzierung orientieren, wie sie die abgeforderte flexible 'Einwohnung' in Zeit, Raum, Wirklichkeit je bewältigen.¹² Ob es nun um 'Glück', um 'Heimat' oder um 'Medien' geht – immer erweist sich, dass die Kontinuitäts- und Integrationsstrategien im Umgang mit Erfahrungen von Fragmentarität und Partikularität auf das zielen, was *Elias* mit dem Begriff der Balance benennt. Und sie zielen damit durchaus auf eine positive Annahme und konstruktive Gestaltung der 'relativen Autonomie' des modernen Individuums, indem sie 'Relationen' herstellen, höchst individuelle Beziehungen des Individuums zu Menschen und Sachen, zu Sachverhalten und Sinnkonstrukten. Gleichzeitig vollziehen sich diese 'Relationen' in 'Figurationen', in interdependenten Verflechtungen, sozialen Bindungen, die nicht einfach nur eine Addition individueller Haltungen und Handlungen sind, sondern soziale Beziehungen, aus denen spezifische, konkrete Verflechtungsstrukturen hervorgehen.¹³ Nachdrücklich hebt *Elias* hervor, dass die darin aufscheinenden Deutungs- und Handlungsmuster weder als defizitär noch als progressiv gegenüber früheren Formen zu gelten haben, sondern dass sie – jenseits aller Bewertungen – das Material bilden, an dem sich die unhintergehbaren Signaturen der jeweils gegenwärtigen Kontexte ablesen lassen.

3. Wo führt das hin? Vergewisserungen zum Umgang mit Tradition als konstitutiver Bestandteil der Frage nach dem 'Wozu' religiöser Bildung

In Konzepten religiöser Bildung wird diesen komplexen relationalen Orientierungen, also dem frei verknüpfenden, aber eben nicht 'beliebigen', sondern Beziehungen und Kontinuitäten herstellenden Umgang mit Differenzerfahrungen gegenwärtig große Aufmerksamkeit gewidmet. Sie begegnen zum einen als biografisch relevante Formen gelebter Religion, sie begegnen zum anderen als lebensweltliches Bedingungsgefüge jedweden (institutionellen und nichtinstitutionellen) religionspädagogischen Handelns, sie begegnen aber schließlich auch als grundlegendes Spannungs- und Konfliktpotenzial in der religionsdidaktischen 'Grauzone' des Verhältnisses von Normativität und Relativität. Die Berücksichtigung und Erforschung dieser Auswirkungen einer fortschreitenden Individualisierung ist Bestandteil einer grundlegenden Umorientierung der wissenschaftlichen Religionspädagogik: Gegenüber katechetischen Ansprüchen, wie sie etwa aus strikten systematisch-theologischen Vorgaben zur vollständigen *Vermittlung* des depositum fidei erwachsen, betont (auch) die katholische Religionspädagogik bereits seit längerer Zeit, dass angesichts dieses unhintergehbaren Gegenwartsbefundes Fragen der

¹² Vgl. Anton A. Bucher, Was Kinder glücklich macht. Historische, psychologische und empirische Annäherungen an Kindheitsglück, Weinheim 2001; Burkhard Fuhs, Kinderwelten aus Elternsicht. Zur Modernisierung von Kindheit, Opladen 1999.

¹³ *Elias* 1970 [Anm. 5], 145.

Aneignung von Religion und Glaube gravierender erscheinen und vorrangig zu klären sind.¹⁴

Die empirische praktisch-theologische Forschung hat infolge dieser dezidierten Aufgabenstellung in den unterschiedlichen Feldern religionspädagogischer Fragestellungen beeindruckende Aufholarbeit geleistet. Das breite Spektrum vorliegender Studien zu Fragen der Religiosität und des religiösen Lernens unter den Bedingungen der 'Risikogesellschaft' zeigt nachdrücklich – und für Theologie und Kirche nicht selten unbequem –, dass und wie der 'flexible Mensch' religiöse Deutungs- und Sinnerspektiven adaptiert, transformiert und kommuniziert. Herausgestellt hat sich dabei einmal mehr auch, dass religiöse Entwicklungsprozesse un stetig verlaufen, dass überkommene religiöse Sozialisationsinstanzen sich nachhaltig verändert haben, dass nunmehr existenzielle Fragen das Feld religiösen Fragens weitgehend bestimmen. Festzuhalten ist daher im Ganzen: „Es zeigt sich, dass die heute dominierenden Formen einer biographischen Applikation christlicher Traditionselemente sich gegenüber den früher vorherrschenden Formen erheblich verändert haben: dass sie im Vergleich mit einem 'individualisierten Glauben' im Sinne dessen, was *Karl Rahner* eine 'existentielle Hierarchie der Wahrheiten' nannte, viel selektiver und 'freihändiger' sind und dass sie eine deutlich vermehrte Distanz gegenüber dem Sprachspiel von Theologie und Verkündigung aufweisen.“¹⁵

Das bedeutet aber auch: In allen religionspädagogischen Forschungs- und Praxisbereichen begegnet die Frage nach den relationalen Orientierungen auch als Frage nach dem Geltungs- und Wahrheitsanspruch des jeweils beziehungshaft reklamierten Sinn- und Deutungsanspruchs. Adaption, Transformation und Kommunikation religiöser Sinn- und Deutungsperspektiven betreffen ja, gerade weil sie sich in interdependenten Verflechtungen vollziehen, auch die Tradition, die Traditionsbildung und die weitere Tradierung des historisch formulierten, institutionell gefassten und soziale Gestalt gewordenen Glaubens. Wie steht es also in Zukunft um die motivträchtige Weitergabe des christlichen Glaubens angesichts der Überzeugung: „Jeder lebt in seiner eigenen Welt, aber meine ist die richtige“?

Die religionspädagogische Auseinandersetzung mit dieser Fragestellung wird greifbar in der erneuerten Diskussion um die Korrelationsdidaktik.¹⁶ Im hier vorliegenden Zusammenhang sind zwei Aspekte hervorzuheben: Zum einen die Frage nach dem Umgang mit Wahrheit im Kontext von Pluralität, zum anderen die Thematisierung von Sinn und Sinnstiftung jenseits rein individueller Überzeugungen im Kontext sozialer Figurationen.

Der erste Aspekt begegnet gleichsam als Grundfrage aller subjekt- und gegenwartsorientierten fundamentaldidaktischen Überlegungen. So findet sich bereits in den Entwürfen des religionspädagogischen Erfolgsmodells 'Korrelationsdidaktik' von Anfang an der Hinweis, dass Korrelation im Verhältnis von Leben und Glauben, von Erfahrung

¹⁴ Vgl. die Beiträge in: *Erich Feifel / Robert Leuenberger / Günter Stachel / Klaus Wegenast (Hg.)*, Handbuch der Religionspädagogik, 3. Bde., Gütersloh – Zürich u.a. 1973-1975.

¹⁵ *Rudolf Englert*, Dimensionen religiöser Pluralität, in: *Friedrich Schweitzer / Rudolf Englert / Ulrich Schwab / Hans-Georg Ziebertz*, Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Gütersloh – Freiburg/Br. 2002, 17-50, 48.

¹⁶ Vgl. die Problemanzeige in: *Georg Hilger / Ulrich Kropac*, Ist Korrelationsdidaktik 'out'?, in: *JRP* 18 (2002), Neukirchen-Vluyn 2002, 52-62.

und Offenbarung *nicht* einer Frage-Antwort-Struktur im Sinne eines Topf-Deckel-Prinzips folgt, sondern dass Korrelation als eine echte Wechselbeziehung anzusehen ist.¹⁷ Dies ist eine *theologische* Voraussetzung, die für die religionspädagogische Frage nach dem Umgang mit Wahrheit bedeutsam ist, da sie eine vermeintliche Einbahnstraße als mehrspurige Verbindungsstraße ausschildert. Sie geht zurück auf ein Offenbarungsverständnis, das Offenbarung nicht als Kundgabe abgeschlossener inhaltlicher Offenbarungswahrheiten versteht, sondern das Offenbarung als historisches und gleichermaßen gegenwärtiges Heilsgeschehen versteht, das in der realen, historisch und gegenwärtig Beziehung schaffenden Selbstmitteilung Gottes gründet.¹⁸ Diese Selbst-mit-teilung Gottes darf im Horizont des Offenbarungsverständnisses des *Zweiten Vatikanischen Konzils* kommunikativ und partizipativ verstanden werden. Gott tritt in Beziehung zu Menschen und gewährt Beziehung als personale Beziehung, aber auch als geistgewirkte Teilhabe an den *bona divina*, an Wahrheit, Gerechtigkeit, Liebe und Frieden. Die Erfahrungswirklichkeit der Menschen, ihre Selbstwahrnehmung wird damit zum Ermöglichungsgrund der Gewissheit der Wahrheit und damit des Glaubens. Mit diesem Verständnis wird kein Freifahrtschein für 'selbstgemachte' Wahrheiten ausgestellt, aber im Licht dieses pneumatologisch begründeten Offenbarungsverständnisses klingt die Sentenz der *Lassie-Singers* noch einmal anders. „Jeder ist in seiner eigenen Welt, aber meine ist die richtige“: Der sich offenbarende und Beziehung stiftende Gott offenbart sich in die Erfahrungswirklichkeit jedes einzelnen Menschen und will von dort aus in Beziehung gebracht werden. Die Erfahrungswirklichkeit der Einzelnen wird damit in besonderer Weise qualifiziert: Sie ist wichtig – und 'richtig'. Die Wahrheitsfrage wird damit nicht relativiert, wohl aber relational.

Dennoch führen Schlüsselsätze wie: „Der Glaube soll im Kontext des Lebens vollziehbar, und das Leben soll im Licht des Glaubens verstehbar werden“¹⁹ *unterrichtspraktisch* vornehmlich zu einer 'existenziellen Schnittmengensuche', die von Schülerinnen und Schülern, aber auch von Lehrerinnen und Lehrern zunehmend als aufgesetzt empfunden wird.²⁰ Das theologisch anspruchsvolle Konzept der Korrelation bleibt sperrig gegenüber einer pädagogischen Verwertbarkeit. Als fraglich gilt vor allem immer wieder, ob und wie Tradition und Gegenwartserfahrung überhaupt zueinander in Beziehung gesetzt werden können, ob es überhaupt noch gemeinsame semantische Bezugspunkte

¹⁷ Vgl. *Georg Baudler*, Leben durch Glauben erschließen. Theorie und Praxis der Korrelation von Glaubensüberlieferung und Lebenserfahrung auf der Grundlage von Symbolen und Sakramenten, Paderborn u.a. 1984, passim.

¹⁸ Dogmatische Konstitution über die göttliche Offenbarung „*Dei Verbum*“ 2. Dazu *Max Seckler*, Der Begriff der Offenbarung, in: Walter Kern / Hermann J. Pottmeyer / Max Seckler (Hg.), Handbuch der Fundamentaltheologie. Bd. 2: Traktat Offenbarung, Tübingen – Basel 2000, 41-61; vgl. die Pointierung des evangelischen Verständnisses von Offenbarung und Erfahrung: *Eilert Herms*, Art. Erfahrung IV. systematisch-theologisch, in: TRE X, 1982, 128-136.

¹⁹ Der Religionsunterricht in der Schule. Ein Beschluss der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland (1974), 2.4.2., in: Nachkonziliare Texte zu Katechese und Religionsunterricht (hg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz), Bonn 1989, 270-303, 285.

²⁰ *George Reilly*, Süß, aber bitter. Ist die Korrelationsdidaktik noch praxisfähig?, in: Georg Hilger / George Reilly (Hg.), Religionsunterricht im Abseits? Das Spannungsfeld Jugend – Schule – Religion, München 1993, 16-27.

im Sprachspiel Tradition und im Sprachspiel Gegenwartserfahrung gibt, die ein religionspädagogisches Übersetzungsbüro dann bearbeiten könnte.²¹

Der eigentliche didaktische Knackpunkt in diesem Zusammenhang ist aber gar nicht so sehr die Frage nach der Bedeutung von Sinndimensionen, als vielmehr die Frage nach der Reichweite der Deutung von Sinn. Unter den Bedingungen der Gegenwart stehen sich Deutungen der Tradition und Deutungen der Gegenwartsindividuen nicht nur semantisch fremd, sondern auch konkurrierend, nicht selten sogar einander ausschließend gegenüber. *Edward Schillebeeckx* hat in diesem Zusammenhang dafür plädiert, statt von 'Korrelation' besser von 'Interrelation' zu sprechen: „Der Begriff 'Interrelation' ist bewußt gewählt; er ist vage genug, um die breite Skala, die zwischen einerseits eindeutiger Identität (es funkt) und andererseits unverkennbarer Nicht-Identität (es kracht) zu umfassen“²². Diese Differenzierung würdigt die Pluralität der Wahrheitsansprüche, sie harmonisiert ihre Unterschiedlichkeit nicht vorschnell zu einem Sinnkonsens und sie eröffnet dadurch die Möglichkeit, gleichsam 'christlich unterscheidend' davon zu sprechen, dass und wie gerade auch in der Gegenwartserfahrung Traditionsbildung und Tradierung geschehen. Im Rahmen eines solchen Verständnisses erscheint dann 'Relation' als das genaue Gegenteil von Relativismus. Im Horizont von 'Interrelation' ist vielmehr durchaus präzise Rechenschaft abzulegen über Grund und Ziel der christlichen Sinndeutung, allerdings nicht in Prozessen dogmatischer Fixierung und Abstraktion, sondern in Prozessen 'dogmatischen' orthodoxen Sprechens und in Prozessen 'dogmatischen' orthopraktischen Handelns.

Der Umgang mit der Pluralität der Wahrheiten vollzieht sich – und damit ist der zweite hier bedeutsame Aspekt der Korrelationsdebatte berührt – stets im Kontext sozialer Figuren. Herausgefordert sind damit insbesondere grundlegende Fähigkeiten der Wahrnehmung von Differenz und der Kommunikation.²³ Darüber hinaus ist aber im Kontext religiöser Bildungsprozesse noch genauer anzuzeigen, *woraufhin* sich 'Interrelation' vollzieht. *Rudolf Englert* hat dies mit dem Begriff der 'Verschränkung äquivalenter Perspektiven' bezeichnet.²⁴ Eine Aufgabe mit didaktisch nicht zu unterschätzender Reichweite: Die an eine Perspektive (die Tradition des christlichen Glaubens) herangetragene andere Perspektive (das relationale Deutungsmuster) will eben nicht nur abgeglichen, geprüft, bestätigt, verworfen werden. Sondern in der Rede von der Äquivalenz, der Gleichwertigkeit, schwingt mit, dass es hier nicht nur um 'Begegnung und Verstehen' geht, sondern dass an die verhandelte Sache selbst etwas herangetragen wird, nämlich: andere Relationen. Im Rahmen religiöser Bildungsprozesse aber ist die verhandelte Sache: Gott und die Welt. So verstanden wird religiöse Bildung zu einem Ort – ganz verwegen: zum *locus theologicus*²⁵ –, an dem Relationalität thematisch wird

²¹ Hinweise auf neuere Konzepte: *Hilger / Kropac* 2002 [Anm. 16].

²² *Edward Schillebeeckx*, *Menschen. Die Geschichte von Gott*, Freiburg/Br. u.a. 1990, 61.

²³ Vgl. *Hans-Georg Ziebertz*, Prinzipielle religionsdidaktische Grundregeln II, in: Engelbert Groß / Klaus König (Hg.), *Religionsdidaktik in Grundregeln. Leitfaden für den Religionsunterricht*, Regensburg 1996, 30-48.

²⁴ *Rudolf Englert*, *Religiöse Erwachsenenbildung. Situation – Probleme – Handlungsorientierung*, Stuttgart u.a. 1992, 121ff.

²⁵ Vgl. das über den Begründungszusammenhang hinaus auch auf den Entdeckungszusammenhang der Theologie bezogene Verständnis des Begriffs 'locus theologicus' bei *Alex Stock*, Ist die bildende

als die faktisch gegebenen, immer aber theologisch relevanten Relationen zu Fragen um 'Gott und die Welt'. Ein Ort, an dem daher auch, weil es um 'Gott und die Welt' geht, die fixierten Bestände der Theologie in Bewegung geraten, zu prüfen sind, sich abzuarbeiten haben, sich (im unabgeschlossenen Sinn des Wortes) zu bewähren haben, wollen sie tauglich werden als Bestandteil für weltanschauliche, religiöse und ethische 'Modellbildung'.²⁶

Mit dem Stichwort 'Modellbildung' ist aber auch angedeutet, dass in Bildungsprozessen nicht nur eine Bezugnahme auf die Sache 'an sich' stattfindet, sondern dass sich im Verhältnis zur Sache weitere Beziehungen realisieren – auch verändern. Die subjektorientierte Religionspädagogik der Gegenwart spürt diesen Bezugnahmen nach, indem sie vor allem 'Kontexte' und 'lebensweltliche Dimensionen' beschreibt, so wie auch die *Lassie-Singers* sehr differenziert die unterschiedlichen Lebenssituationen und Lebensentwürfe von Sonja, Oskar und Steffi vorstellen. Mit Blick auf die oben vorgeschlagene Deutung des religiösen Bildungsprozesses als locus theologicus, als Fundort theologisch und spirituell relevanter Relationen wäre es aber auch denkbar, diese vielfältigen sozialen Bezugnahmen als ekklesiologisch relevante Bezugnahmen zu beschreiben und zu verstehen. Mit der Übernahme dieser Aufgabe könnte die gegenwärtige Religionspädagogik nicht nur ihre 'ekklesiologische Selbstvergessenheit' (*Englert*) kritisch bearbeiten, sie könnte auch das unselige Topf-Deckel-Dilemma der Korrelationsdidaktik überwinden, wenn sie zeigte, dass und wie auch relationale soziale Gestalten 'Kirchlichkeit' als bildungsrelevantes 'Modell' zugänglich machen.²⁷

4. Und was bedeutet das für die Praxis? Ästhetische Erfahrungen als paradigmatische Zugänge

Bei der bildungspraktischen Umsetzung der hier markierten Frage- und Ausrufezeichen helfen die *Lassie-Singers* nicht weiter. Methodisch eher zweifelhaft bieten sie lediglich an: „Wir fassen noch einmal zusammen, was wir bis jetzt in diesem Stück gelernt haben.“ Dabei zeigt doch schon ihre eigene Situationsanalyse, dass mit einer rein kognitiven Bearbeitung wohl nicht viel gewonnen ist angesichts der existenziellen und sozialen Herausforderungen durch Prozesse der Individualisierung. Zu suchen ist daher nach Erschließungsformen, die einerseits dieser relational-personalen Dimension Rechnung tragen, die andererseits aber auch einen relationalen Sachbezug ermöglichen.

Kunst ein locus theologicus?, in: ders. (Hg.), Wozu Bilder im Christentum? Beiträge zur theologischen Kunsttheorie, St. Ottilien 1990, 175-181, 181.

²⁶ Mit diesem Begriff bezeichnet die *PISA-Studie 2000* effizientes und zukunftsgerichtetes Lernen, ein Lernen, das nicht so sehr auf den Auf- und Ausbau von Wissensbeständen gerichtet ist, als vielmehr darauf, dass es sowohl im weiteren Lernzusammenhang als auch im Lebenszusammenhang als Verstehens- und Problemlösungsinstrument 'strukturell verfügbar' ist. Vgl. *Jürgen Baumert u.a., PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*, Opladen 2001.

²⁷ Dies ist nicht zu verstehen als unstatthafte Eingemeindung und Vereinnahmung, wohl aber als Anfrage gleichermaßen an den fundamentaltheologischen wie auch an den religionspädagogischen Umgang mit Fragen der Sozialität. Vgl. *Jürgen Werbick, Den Glauben verantworten. Eine Fundamentaltheologie*, Freiburg/Br. u.a. 2000, 680-687.

In diesem Sinne kommt der ästhetischen Erfahrung, und hier insbesondere der Begegnung mit Werken der bildenden Kunst Bedeutung im Kontext von religiösen Bildungsprozessen zu.²⁸ Kunstwerke sind kulturelle Kommentare, d.h. relationale Deutungen ihrer Zeit; als solche sind sie sachgerecht zu erschließen. Vor allem Werke der modernen Kunst verstehen sich aber als umfassende, also auch die Frage nach ‘Sinn’ und ‘Sinnstiftung’ umgreifende Deutungen von Welt und Geschichte. In ihnen begegnen Relationen mit Wahrheitsanspruch, die kritisch sowohl mit den Ansprüchen der tradierten christlichen Relationen als auch mit den Verstehenszugängen individueller Relationen zu konfrontieren sind. Darüber hinaus aber erfolgt der Zugang zu Bildwerken stets aktuell als ästhetische Erfahrung, die die Betrachterinnen und Betrachter ‘unvermittelt’, gleichsam von Angesicht zu Angesicht, mit der Erscheinung von Form und Farbe, mit der Wirklichkeit des Bildes konfrontiert. In der Erfahrung des Bildes, in der Anschauung, in der Struktur von Bildlichkeit aber konstituiert sich je neu ‘Sinn’, nämlich der anschaulich realisierte, begrifflich aber niemals ganz einzuholende Bildsinn. In diesem Vermögen des Bildes, jenseits von Syntax und Semantik (also jenseits der sachlichen Fragen: Was ist gezeigt? Was bedeutet das Gezeigte?) immer auch eine jeweils aktualisierende, nur in der je konkreten, individuellen Erfahrung zugängliche Sinndimension zu eröffnen, liegt seine besondere Bedeutung für die Erschließung, für die Analyse und Kritik der gegenwärtigen relationalen Deutungsmuster begründet. Ästhetische Erfahrungen im Kontext religiöser Bildungsprozesse sensibilisieren für die Struktur relationaler Wahrheitsansprüche und befördern deren Kommunizierbarkeit, weil sie sich an einen sachlichen Befund, nämlich die Faktizität des Bildes anschließen. Sie nötigen aber auch zu Selbstreflexion und Standortbestimmung, insofern sie das höchstpersönliche Erfahrungsfeld und den eigenen (relationalen) Verstehenshorizont unmittelbar berühren. Das in der Bilderfahrung prekäre Verhältnis von Nähe und Distanz, von Unmittelbarkeit und Fremdheit, von Wirklichkeit und Bildwirklichkeit ermöglicht einen paradigmatischen Zugriff auf die skizzierten Problemfelder religiöser Bildung mit ihrem prekären Verhältnis von Wahrheit und Pluralität, Individualität und Sozialität, Tradition und Gegenwart.

²⁸ Vgl. Rita Burrichter, *Kunstvermittlung. Eine praktisch-theologische Auseinandersetzung mit moderner Kunst*: Yves Klein und Dorothee von Windheim, Münster 1998, v.a. 89-158.

Die 'Wozu-Falle' in der (religiösen) Bildung

(Ein kultureller Grenzgang)

Nicht wenige kirchliche Mitarbeiter/innen im Bildungsbereich, seien es Religionslehrer/innen, Erwachsenenbildner/innen oder Gemeindekatechet/innen, und nicht wenige Eltern, die versuchen oder es versucht haben, ihre Kinder religiös zu erziehen, werden auf die Frage nach dem 'Wozu religiöser Bildung (und Erziehung) heute' ratlos reagieren. Die Zeiten, in denen ein volkskirchlicher und traditionssichernder 'Erfolg' religiöser Bildung verbucht werden konnte, sind längst vorüber. Die Verlegenheit bei der 'Wozu-Frage' scheint mir aber tiefer zu liegen, als es der empirische Befund über Erfolg oder Erfolglosigkeit religiöser Bildung begründen kann. Sie verweist auf ein Dilemma, das in der Frage selbst und ihrer Verortung in den gegenwärtigen Lebenskulturen des Nordens der Welt liegt. Denn wenn es um Bildung geht, sind selbst im kirchlichen Kontext kaum mehr Spuren jener Ursprungsbedeutung des Wortes zu erkennen, die ihm sein 'Erfinder', der mittelalterliche Mystiker und Theologe *Meister Eckhart* gab: Dass der Mensch im Laufe seines Lebens in das 'eingebildet' werde, was er im Lichte des Glaubens immer schon ist: Ebenbild Gottes und Schwester und Bruder Jesu Christi, der 'Ikone' des unsichtbaren Gottes in der Welt.¹ Bei der Bildung im ursprünglichen Sinn des Wortes geht es nicht um Aus-, Fort- oder Weiterbildung oder um irgendwelche Qualifikationen und seien es theologische, sondern um eine ganzheitliche, prozessorientierte Wandlung des Menschen, um ein An-Sich-Geschehen-Lassen, hin auf das Geheimnis der menschlichen Person, auf die Gnade und Last der unverwechselbar eigenen Lebensgeschichte.

Im Widerspruch zum mystisch-theologischen Bildungsverständnis des *Meister Eckhart* ist die Frage nach dem 'Wozu religiöser Bildung heute' als eine klassisch funktionale Frage in den Kontext einer geradezu totalitären Fortschrittsgesellschaft hineingesprochen, die sich im 'totalen Markt', durch 'totalen Konsum' und mit 'totaler Information' zu Tode qualifizieren will. Die Frage des Heftes entspricht unserem gegenwärtigen kulturellen Verhältnis zur Religion und auch zur Bildung im Norden der Welt. Religion und mit ihr die religiöse Bildung – was immer unter diesem Begriff subsumiert werden mag² – muss ihre kulturell-gesellschaftliche, gemeinschaftliche und individuelle Funktion erweisen, damit sie Geltung erlangt. Was unter keinem 'Es-Ist-Zu-Etwas-Nütze' eingeordnet werden kann, hat gesellschaftlich offensichtlich keine Bedeutung: Es gilt nicht. Damit schmiegt sich die Themenstellung dieses Heftes einer religionssoziologisch orientierten Perspektive von Religion und religiöser Bildung in der spätmodernen Gesellschaft an, aus der gegenwärtig kaum ein Ausstieg zu erwarten ist, so problematisch diese Sichtweise für die Geltung des Christentums und für das Bildungsverständnis auch sein mag. Denn die Funktionalität von Religion und religiöser Bildung ist mit der Auf-

¹ Vgl. *Clemens Menze*, Bildung, in: Josef Speck / Gerhard Wehle (Hg.), *Handbuch pädagogischer Grundbegriffe*. Bd. 1, München 1970, 134-184, 134f.

² Zunächst subsumiere ich unter diesem Arbeitsbegriff alle Bereiche des Menschen und alle Handlungsfelder, in denen sich implizite oder explizite Bildungsprozesse ereignen können, die religiös relevant sind.

fassung von einer selektierten Gesellschaft verbunden, in der die verschiedenen Institutionen, Rollenträger/innen usw. auf ganz bestimmte Funktionen festgelegt sind, die sie in der Gesellschaft möglichst effizient leisten sollten:

„Glaube und Religion werden zu Hilfsmitteln, das Leben intensiver und ausgeglichener zu leben, als dies ohne sie möglich ist, mentale Kräfte aufzufrischen, die sonst vielleicht ungenutzt blieben, kulturelle Identität zu liefern, die ohne sie immer prekärer würde [...] Religion [ist] wieder gefragt – gewissermaßen als eine ins Geistig-Geistliche hinein verlängerte Suche nach Lebensqualität und -intensität.“³

Wohl wandeln sich die Funktionen und Rollen ständig; doch sie müssen innerhalb gesellschaftlicher Zuschreibung in ihrer Funktionalität erkennbar bleiben, damit sie öffentlich wahrgenommen werden. Eine religiöse Bildung, die ihre Rolle und ihr 'Wozu' nicht plausibel deklarieren und ihre Effizienz nicht nachweisen kann, bleibt auf dem öffentlichen Bildungsmarkt – zumindest vordergründig – chancenlos.

In diesem Zusammenhang sind für 'die Religion' und im Gefolge auch für die religiöse Bildung spezifische Funktionen wie Kontingenzbewältigung, Beitrag zu Sinnkonstruktion, Orientierung u.a. reserviert.⁴ Je besser eine Religion solche Funktionen erfüllt, umso ernster wird sie in der Gesellschaft genommen, umso nützlicher macht sie sich und umso unverzichtbarer wird sie. Der religionssoziologisch-funktionale Blick ermöglicht es auch, über die Horizonte traditioneller Religionen und religiöser Institutionen hinaus, religiöse Phänomene auch in säkularen Bereichen aufzuspüren und in diesem Sinne das Verständnis von Religion wesentlich zu erweitern. Die Religionssoziologie zeigt, wie andere Institutionen und Rollenträger/innen, als es z.B. die klassischen Kirchen sind, religiöse Funktionen übernehmen. In diesem Zusammenhang scheint es immer schwieriger zu werden, das Feld religiöser Bildung klar zu konturieren. Verstand man lange Zeit unter religiöser Bildung ausschließlich kirchliche und speziell theologische Bildung, so weitet sich das heutige Feld bis zur Konturlosigkeit aus. Auf dem geschilderten Hintergrund lässt sich als 1. These formulieren:

Das Christentum gerät mit der 'Wozu-Frage' zumindest im Hinblick auf zwei substantielle Charakteristika seines Anspruchs an die Grenze seines Selbstverständnisses: Das ist zum einen die grundsätzliche und nicht nur sektorale bzw. funktionale Geltung seiner 'Wahrheit' und zum anderen die potentielle Zweckfreiheit des Glaubens, die im liturgischen und im diakonalen Handeln der Kirche exemplarisch zum Ausdruck kommen und dem mystisch-theologischen Bildungsverständnis nahe standen. Insofern steht mit der 'Wozu-Frage' religiöser Bildung das grundsätzliche Verhältnis von Christentum bzw. kirchlich verfasstem Christentum und Bildungsverständnis als theologische Herausforderung zur Debatte.

1. Ambivalenz des Christentums gegenüber 'der Bildung'

Auf dem Hintergrund der Spätmoderne wird das ambivalente Verhältnis des Christentums bzw. der christlichen Kirche(n) gegenüber 'der Bildung' im Laufe ihrer Geschichte in neuer Weise zugänglich. Denn der Zusammenhang von christlichem Glaubensanspruch und dem, was wir in der Geschichte an Bildungsvorgängen orten können, hat im

³ Klaus Nientiedt, Religion zum Wohlfühlen?, in: Herder Korrespondenz 44 (3/1990) 97-99, 98f.

⁴ Vgl. u.a. Franz-Xaver Kaufmann, Religion und Modernität. Sozialwissenschaftliche Perspektiven. Tübingen. 1989.

Christentum eine wechselvolle Geschichte hinter sich und ist immer wieder in die Krise geraten.⁵ War es am Anfang der Kirche die große Skepsis gegenüber der (heidnischen) antiken Bildung⁶, werden die Kirchen und vor allem die Klöster schon bald nach der staatlichen Anerkennung des Christentums zu wichtigen gesellschaftlichen Bildungsträgern.⁷ Die Symbiose von Christentum und Bildung ging so weit, dass sich – im Gefolge der Aufklärung – die wichtigsten öffentlichen und privaten Bildungsträger nur allmählich und verbunden mit großen weltanschaulichen Auseinandersetzungen vom Einfluss der Kirchen 'befreien' und ihre Autonomie sowie die Mündigkeit des Menschen gegenüber den Kirchen behaupten konnten.

Erst in jüngster Zeit, insbesondere nach dem *Zweiten Vatikanum*, das in der *Pastoral-konstitution „Gaudium et spes“* Art. 62 die Autonomie von Wissenschaft und Bildung akzeptiert hat, scheint sich das gesellschaftliche Trauma von der kirchlichen Bildungs(über)macht allmählich zu lösen. Gleichzeitig scheinen die Phasen weltanschaulicher Auseinandersetzungen von einer zunehmenden 'Gleichgültigkeit' gegenüber Weltanschauungs- und Religionsfragen abgelöst zu werden. Dabei hatte die Auflösung des modernen Traumas von der kirchlichen Bildungs(über)macht zumindest im Hinblick auf die katholische Kirche in der Zeit des *Zweiten Vatikanums* und in der unmittelbaren Folgezeit des Konzils ein einmaliges theologisches Bildungsinteresse bei Erwachsenen und z.T. auch bei Jugendlichen ausgelöst, das aber in der Zwischenzeit völlig abgeflaut ist.

2. Religiöse Bildung als Aufklärung

Im Zusammenhang mit der aufklärerischen und emanzipatorischen Skepsis gegenüber dem Einfluss der Kirchen auf die Bildung und im Gefolge des Misstrauens gegenüber einer Bildung und Katechese, die von oben herab geschah und Menschen keine Mitsprachemöglichkeit in der Artikulation ihres Glaubens und ihrer Lebensorientierung gab⁸, setzte in der Religionspädagogik ein verständliches Bemühen um den Nachweis ein, dass die Vernunftbegabung und Autonomie des Menschen seinem Glauben nicht widersprechen muss; ja dass das mündige Verhältnis zu einem 'Ultimaten' geradezu 'a priori' die Voraussetzung für die Freiheit und Autonomie des Menschen sei und sie garantiere.⁹ Die Auseinandersetzung „Emanzipatorisches Lernen versus autoritätshöriger Glaube“¹⁰ sollte auch in der religiösen Bildung eindeutig zu Gunsten der Anerkennung emanzipatorischen Lernens entschieden werden. In diesem Zusammenhang hatten in den vergangenen Jahren die so genannten kognitionspsychologischen Entwicklungstheorien großen Einfluss auf die Religionspädagogik. Sie hatten eine Auffassung religiöser

⁵ Da die Bildungsgeschichte im Christentum bzw. in den Kirchen nicht Gegenstand dieser Abhandlung ist, kann nur auf einige wenige Tendenzen eingegangen werden, welche exemplarisch den 'Grenzgang' zwischen Kirche(n) und Bildung markieren.

⁶ Vgl. Eugen Paul, Geschichte der christlichen Erziehung. Bd. 1. Antike und Mittelalter, Freiburg/Br. u.a. 1993, 15–28.

⁷ Vgl. ebd., 115–167.

⁸ Vgl. dazu Jürgen Werbick, Glaubenlernen aus Erfahrung. Grundbegriffe einer Didaktik des Glaubens, München 1989, 18–21.

⁹ Vgl. Stufe 4 des religiösen Urteils: Fritz Oser / Paul Gmünder, Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturalistischer Ansatz, Zürich u.a. 1984, 73–120.

¹⁰ Werbick 1989 [Anm. 8], 18.

Bildung stimuliert, die in der religiösen Autonomie des Menschen den entscheidenden Entwicklungs- und Bildungsschritt sieht.¹¹ Etwas zugespitzt gesagt konnte die 'klassische' religiöse und speziell die theologische Bildung in kirchlicher Trägerschaft nach dem *Zweiten Vatikanum* als (letzter?) Hort der Aufklärung des Menschen gelten. Dieses emanzipatorische Ziel religiöser Bildung erweist sich in Anbetracht eines stark expandierenden, pseudoreligiösen Bildungsmarktes, wie er sich u.a. in den esoterischen und in evangelikalen Bewegungen, nicht zuletzt aber auch in manchen kirchlichen Bildungshäusern etabliert, auch weiterhin als gesellschaftlich bedeutsam. Religiöse Bildung steht in diesem Zusammenhang dafür ein, dass die Herausforderung, „jedem Rede und Antwort zu stehen, der nach der Hoffnung fragt, die euch erfüllt“ (1 Petr 3,15), in einer – auch rational gut begründeten – Antwort ausgewiesen werden kann. Auf dem Hintergrund der wechselvollen Geschichte zwischen kirchlichem Glauben und kulturell bedingter Bildungsauffassung kann man als 2. These formulieren:

Kirchlicher Glaube und Bildung stehen in einem – immer wieder konfliktreichen – Wechselverhältnis. Die Angleichung religiöser Bildungsauffassungen an geltende Bildungskonzepte fördert die gesellschaftliche Plausibilität religiöser Bildung. Sie steht aber auch in Gefahr, die Provokation des Evangeliums zu übersehen und zu überhören. In Anlehnung an aufklärungsmotivierte Bildungskonzepte diene bzw. dient religiöse Bildung in erheblichem Ausmaß der Selbstaufklärung religiöser Subjekte im Hinblick auf einen begründeten Glauben.

3. Die Autonomiefalle

Trotz eines gewissen Aufklärungserfolgs durch religiöse Bildung in Richtung reifer, selbstbestimmter und unterscheidungsfähiger Menschen zeigt ein solches Bildungsverständnis auch seine Grenzen. Der Autonomietendenz in der religiösen Bildung gegenüber machen *Henning Luther* und *Ulrike Greiner* auf die Autonomiefalle aufmerksam, in die sich eine kulturell angepasste Auffassung vom religiösen Subjekt begeben kann; sie mahnen eine Identität im Fragment an.¹² Was ist damit gemeint? An Stelle einer theoretischen Erklärung bringe ich zunächst ein Beispiel, das die Sache, um die es geht, auf den Punkt zu bringen vermag: In der Innsbrucker Straßenzeitung schrieb vor einiger Zeit ein Obdachloser u.a.:

Mein Vater hat mit meiner Mutter kurz vor meiner Geburt einen Streit gehabt. In seiner Wut hat er ihr in den Bauch geboxt. Dabei hat er mich bei den Rippen verletzt. Nach dem Aufenthalt im Kinderspital bin ich zu meinen Zieheltern gekommen. Doch ich habe wieder zu meinen Eltern wollen. Ein Jahr später bin ich in das Kinderheim eingewiesen worden. Dort bin ich an Lungenentzündung erkrankt. Ich bin im Unterricht nicht mehr mitgekommen. Wenn ich in der Schule kein besonders

¹¹ Vgl. u.a. *Fritz Oser*, Wie viel Religion braucht der Mensch? Erziehung und Entwicklung zur religiösen Autonomie, Gütersloh 1988.

¹² Vgl. u.a. *Henning Luther*, Identität und Fragment. Praktisch-theologische Überlegungen zur Unabschließbarkeit von Bildungsprozessen, in: ders., Religion und Alltag. Bausteine zu einer Praktischen Theologie des Subjekts, Stuttgart 1992, 160-182; *Ulrike Greiner*, Der Spur des Anderen folgen? Religionspädagogik zwischen Theologie und Humanwissenschaften, Thaur 2000, 305-339.

gescheites Kaninchen gewesen bin, habe ich mit meiner Nase die Tafel putzen müssen. Oft haben wir Schläge bekommen, Schläge und nochmals Schläge.¹³

Nach Ansicht vieler Psychologen ist L.S. ein hoffnungsloser Fall. Sein Leben ist 'verpfluscht'; es sei denn eine intensive Psycho- und Sozialtherapie retten ihn. Eine stabile, dauerhafte Ich-Identität ist kaum zu erwarten.

Nicht nur in dieser dramatischen Lebensgeschichte, sondern in jedem menschlichen Leben bleibt die Frage offen, ob das Ideal einer reifen, autonomen Persönlichkeit nicht auf einem utopischen Welt- und Menschenbild beruht und der Vorstellung von der Machbarkeit von Erziehung und Bildung Vorschub leistet. Sind wir nicht immer auch gleichsam Ruinen unserer Vergangenheit? Sind wir nicht auch Fragmente zerbrochener Hoffnungen, verronnener Lebenswünsche, verworfener Möglichkeiten, vertaner und verspielter Chancen? Erst das bleibend Fragmentarische des Lebens, bei dem auch die Verstrickung in Schuldig-Werden und Schuldig-Bleiben nicht ausgeschlossen wird, birgt die Hoffnung auf Wandlung in sich. Damit ist eine erste 'Wozu-Falle' religiöser Bildung benannt und wir können als 3. These festhalten:

Dort, wo (religiöse) Bildung darauf abzielt und sich als effiziente Möglichkeit erweist, mit sich idente, selbstbestimmte Glaubenssubjekte zu 'bilden', ist gleichzeitig die Frage nach ihrer Unverzweckbarkeit wach zu halten, welche der Nichtmachbarkeit und dem Fragmentarischen des Lebens zum Recht verhilft.

4. Die korrelative Genügsamkeit

Neben der Autonomiefalle sind religiöse Bildungsauffassungen gegenwärtig von einer allzu schnellen Verschränkung von Leben und Glauben bedroht, welche den – scheinbar bestehenden – 'garstigen Graben'¹⁴ zwischen der christlichen Offenbarung und der Situation des Menschen in der Moderne mit der Dimension der Erfahrung überbrücken will. Es geht dabei nicht nur um die Gefahr, dass 'die Erfahrung' das Denken ersetzen könnte, wie das in manchen kirchlichen und außerkirchlichen Neuevangelisierungsbewegungen der Fall zu sein scheint, und auch nicht nur um die Konjunktur einer oberflächlichen Mystik und Spiritualität, sondern um eine Verkürzung der Herausforderung des Evangeliums zu Gunsten einer schnellen Zugänglichkeit. Die religionspädagogische und praktisch-theologische Debatte um das kulturell Fremde und Andere macht die Fallen erkennbar, in die sich eine zu naive Sichtweise der 'Korrelation' von Leben und Glauben, Kultur und Evangelium manövrieren kann¹⁵, wenn sie die bleibende Unkorrelierbarkeit¹⁶, die sich als Herausforderung des Kreuzes manifestiert, aus dem Auge verliert.

Der 'Rabbi Jesus' war zweifellos ein begabter Lehrer, der es verstand, durch die alltäglichen Phänomene des Lebens hindurch, den Blick auf die tiefere Dimension des Reiches Gottes zu eröffnen. Doch Jesus ist nicht als erfolgreicher Lehrer oder Erwachse-

¹³ Originaltext gekürzt wiedergegeben aus: Matthias Scharer, *Sich nicht aus dem Herzen verlieren. Von der spirituellen Kraft der Beziehung*, München 2003, 123f.

¹⁴ Vgl. Paul Tillich, *Systematische Theologie*. Bd. 1, Frankfurt/M. 81984 [amerik. Originalausgabe: Chicago 1951], 9–80.

¹⁵ Vgl. Greiner 2000 [Anm. 12].

¹⁶ Klaus Hemmerle, *Der Religionsunterricht als Vermittlungsgeschehen. Überlegungen zum Korrelationsprinzip*, in: KBl 119 (5/1994) 304–311, 309f.

nenbildner zum Eckstein der Geschichte geworden, sondern als ein – nach gesellschaftlichen Maßstäben seiner Zeit – Gescheiterter. Und gerade als solcher, als ‘Stein’, den die Bauleute verworfen haben, weil er in keine konzeptive Logik der Menschen, auch in keine religiöse Bildungslogik passt, wurde er zum Eckstein. Mit dem Gekreuzigten ist kein ‘Geschäft’ – auch keine Mission – zu machen. Das war den Christ/innen vom Anfang der Kirche an bewusst; deshalb vermieden sie es auch relativ lange Zeit, das Kreuz darzustellen und es auf ihre Fahnen zu heften. Und als sie es taten, indem es zum machtvollen Zeichen der christlichen Mission und zum Inhalt religiöser Bildung wurde, hatte es seine provokative Kraft auch schon eingebüßt. Das Kreuz kann nicht ‘gelernt’ werden; vielleicht kann es – im allertiefsten mystischen Sinn – durch die dunklen Nächte der Erfahrung der Menschen- und Gottferne hindurch, dem Menschen ‘eingebildet’ werden. Das Kreuz trägt den Schrei aller, die im Schatten des Todes sitzen, und hält die ungelöste Frage nach dem ‘(Wo) Bist du Gott?’ wach. Als die Leerstelle religiöser Bildung schlechthin kann es nur um den Preis des Verrates als erfahrbarer Bildungsinhalt im religiösen Bildungsmarkt gehandelt werden. Daraus ergibt sich als 4. These:

Keine Weise religiöser Bildung darf das Kreuz und den von ihm getragenen ‘Gotteschrei’ zum korrelierbaren Bildungsgegenstand machen, ohne es selbst und mit ihm alle ‘gekreuzigten’ Menschen zu verraten.

5. Leben durch den Tod hindurch

So sehr das Kreuz nicht vorzeitig von Ostern her aufgelöst werden darf, so klar ist es dennoch nicht das Letzte des Menschen. Gott selber hat IHN, den wir Christ/innen als Seinen Sohn bekennen, aus der Finsternis des Todes in das Licht des Lebens auferweckt. Diesen seinen und auch unseren ‘Vater’ hat Jesus ein Leben lang und selbst noch durch den Bruch des Todes und durch die Gottesfinsternis hindurch bezeugt, weil der Schrei aus Psalm 22 „Mein Gott, mein Gott, warum hast du mich verlassen?“ immer noch ein Gebet, eine Form der Kommunikation mit dem scheinbar abwesenden Gott ist. Seither wissen Christ/innen, dass Gott in allen Brüchen des Lebens gegenwärtig ist und mit den Menschen mitgeht. Erst in den Brüchen und an den Grenzen – letztlich an den Lebens-Todes-Lebensgrenzen – wird erahnbar, wozu religiöse Bildung im christlichen Verständnis führen kann und wo sie in die ‘Es-Ist-Zu-Etwas-Nütze-Falle’ tappt: Menschen beginnen, mit österlichen Augen zu sehen. So können wir als 5. These etwas provokant formulieren:

Religiöse Bildung aus christlicher Perspektive ist in der Logik der Bildungseffizienz und der Funktionalität von Religion zu nichts gut, es sei denn, dass sie die Leerstellen für die mögliche Hoffnung auf das Handeln Gottes und den Blick für ein Leben durch die Tode hindurch offen hält. Die vielgestaltigen ‘Grenzgänge’¹⁷ sind es, welche nicht nur das persönliche Leben von Menschen, sondern auch das Verhältnis von Glaube und Kultur, Theologie und gesellschaftlicher Wirklichkeit bestimmen. Obwohl sie sich der Konzeptualisierung religiöser Bildung weitgehend entziehen, kann die Abgrenzungs- und Verweigerungsperspektive jene religionspädagogische Sicht markieren, welche den Blick

¹⁷ Vgl. Martina Kraml, Das Leben an der Grenze, in: Matthias Scharer / Martina Kraml (Hg.), Vom Leben herausgefordert. Praktisch-theologisches Forschen als kommunikativer Prozess, Mainz 2003, 159–179.

auf das Gnadengeschehen von Bildung freigegeben. Die Frage nach dem 'Wozu' religiöser Bildung kehrt sich im spätmodernen Kontext zur 'Wozu-Nicht-Perspektive' um.

6. Religiöse Bildung im Supermarkt

Um die 'Wozu-Nicht-Perspektive' religiöser Bildung konkreter ins Auge zu fassen, ist ein nochmaliger Blick auf das Bildungsgeschehen der Spätmoderne mit seiner totalitären Funktionalitäts-, Machbarkeits-, Erfolgs- und Informationslogik angebracht. Zu den markantesten gesellschaftlichen Bildungsentwicklungen gehören zweifellos zwei Aspekte, welche für die Gegenwart und die Zukunft von Bildung von großer Bedeutung sind: das Bewusstsein von der Bildung als Markt und die globale virtuelle Vernetzung des Wissens mit einer grundsätzlichen Egalisierung des Zugriffs zur Bildung für alle, die einen virtuellen Zugang zur vernetzten Information haben. Im Grunde wirken beide Entwicklungen in eine ähnliche Richtung.

Das Bewusstsein von der Bildung als Markt, auf dem Bildungsgüter möglichst attraktiv angeboten und an die unterschiedlichsten 'Kunden' verkauft bzw. von diesen konsumiert werden, verändert das Bildungsverhältnis grundlegend. Im Zentrum des Bildungsgeschehens steht nicht mehr das interpersonale Verhältnis, die Beziehung zwischen einer Person und einem Bildungsgegenstand und zwischen bestimmten Personen, sondern ein Ich-Es Verhältnis, das Bildungsgegenstände als Objekte betrachtet, die wie andere Konsumgüter vermarktet werden können. Eigentlich ist es gleichgültig, welches Bildungsgut vermarktet wird, die Hauptsache ist, dass es ankommt, indem die 'Verpackung' und das 'Design' richtig gewählt wurde. Vermarktet kann letztlich alles werden, weil die Bildungsgüter ja postmodern-gleichgültig nebeneinander stehen und konsumiert werden können oder auch nicht.

Die Egalität des Bildungsmarktes eröffnet der Religion Chancen, die sie in Zeiten eindeutigerer weltanschaulicher Auseinandersetzungen nicht hatte. Sie kann auch dort auf den Markt gehen, wo sie bisher auf Grund weltanschaulicher (Vor-)Urteile ausgeklammert war oder bekämpft wurde. Es gibt nur das eingangs bereits erwähnte Dogma, dem sich auch die Religion fügen muss: Sie darf keinen universalen Geltungsanspruch im Hinblick auf die Orientierung von Menschen und Gesellschaften erheben. Das Trauma von einem solchen Geltungsanspruch, der die Lebenskultur von Menschen insgesamt in Beschlag nehmen könnte und nicht nur ein momentanes religiöses Bedürfnis befriedigt, wächst neuerdings – nicht zuletzt in der Auseinandersetzung mit islamischen Staaten und Kulturen – gewaltig. Am besten verkauft sich Religion, wenn sie sich möglichst widerstandslos in den Markt der Bedürfnisse einpasst. Diesbezüglich scheint sich ihr Marktwert in der Zukunft sogar noch zu steigern; dies wird dann der Fall sein, wenn sich Zukunftsprognosen als richtig erweisen, die für das dritte Jahrtausend ein sehr religiöses Zeitalter vorhersagen, bei gleichzeitigem Bedeutungsverlust religiöser Institutionen, wie sie vor allem die Großkirchen darstellen.¹⁸

Religion – ganz gleich welcher Art – wird sich also in Zukunft problemloser vermarkten lassen als bisher, wenn die notwendigen Werbe- und Verkaufsstrategien funktionie-

¹⁸ Vgl. u.a. John Naisbitt / Patricia Aburdene, Megatrends 2000. Zehn Perspektiven für den Weg ins nächste Jahrtausend, Düsseldorf u.a. 1990, 343-374.

ren. In einer solchen Logik wäre erfolgreiche religiöse Bildung jene Werbe- und Verkaufsstrategie, welche die religiösen Bedürfnisse von Menschen am besten befriedigt und die gesellschaftlich zugeschriebenen Funktionen von Religion am meisten erfüllt. Dabei käme der Religion ihre ureigenste Sprache, nämlich das Symbol sehr zugute. Andere Produkte müssen mühsam ein Symbolambiente aufbauen: Die Verbindung zwischen dem 'Innsbrucker Erdgas' und der 'ausstrahlenden Wärme' der fünf freundlich in die Welt blickenden Nonnen, die momentan die Innsbrucker Straßenbahnen zieren, leuchtet nicht sofort ein, sondern muss erst werbestrategisch hergestellt werden. Der kirchliche Glaube hat es von vorneherein mit so symbolträchtigen Gestalten, Gesten und Riten zu tun wie dem Miteinander Essen und Trinken; Gestalten, Riten und Gesten also, die auch in der spätmodernen Lebenskultivierung alle Menschen betreffen und fundamentale menschliche Bedürfnisse berühren. Es ergibt sich als 6. These:

Dem totalitären Bildungsmarkt kann sich religiöse Bildung entweder anpassen, um darin erfolgreich zu sein, oder sie muss sich ihm verweigern.

7. Im Daten-Highway mitmischen

Eng verbunden mit dem spätmodernen Bildungsmarkt ist der Daten-Highway im virtuellen Raum. Neben der Faszination, welcher der schier unbegrenzte Informationsaustausch und Wissenstransport im Cyberspace zweifellos ausübt, zeigen sich eminente interkulturelle und intergenerative Probleme und Konflikte, die in ihrer Sprengkraft noch bei weitem unterschätzt werden. Schon jetzt verkehrt sich angesichts des Internets das Generationenverhältnis, wenn es um die Bildung geht, in das Gegenteil bisheriger Bildungsverhältnisse. Nicht mehr Kinder lernen von den Eltern bzw. mit ihnen gemeinsam und wechselseitig, sondern im Bereich der technischen Kommunikation kippt das Generationenverhältnis einseitig zugunsten der Jungen und Sehr-Jungen. Menschen meines Alters sind höchstens noch fähig, zu Anwendern der modernen Kommunikation zu werden; sie können aber – selbst wenn sie es wollten – nicht mehr wirklich in das innere Verstehen der technischen Kommunikationswelt einsteigen. Gleichzeitig sind aber diese einseitig kompetenten, bis vor kurzem noch bestverdienenden Jungen Erwachsenen, gerade wegen ihrer einseitigen Ausbildung, die von Bildungsträgern noch immer als Maßstab für die Zukunftsfähigkeit von Bildung gewertet wird, eminent bedroht, wenn es um den Arbeitsplatz und die Umstiegsmöglichkeiten in andere Berufszweige geht. Weitere Probleme des virtuellen Raumes als Bildungsraum, wie die des 'einsamen Surfers' oder der gesundheitlichen Schäden durch stundenlange Bildschirmarbeit, können hier nicht weiter ausgeführt werden.

Maßgebliche kirchliche Kreise scheinen den 'wunderbaren Tausch' zwischen dem globalen Bildungsmarkt und seiner Erfolgslogik und dem kirchlichen Bildungsbedürfnis durchaus zu begrüßen. So ist es aus theologischer Perspektive erstaunlich, mit welcher Gutgläubigkeit nicht zuletzt traditionalistisch orientierte Kirchenkreise auf den Daten-Highway aufzuspringen versuchen, um dort Glaubensinformationen unterzubringen und weltweit zu verbreiten. Für die religiöse Bildung im alten Stil scheinen sich die modernsten Kommunikationstechniken besonders gut zu eignen. Die Kirchen scheinen durch ihre medialen, relativ beliebig vermittelten Bildungsangebote einer postmodern

'gleich-gültigen' Glaubensrezeption Vorschub zu leisten. Gleichzeitig kann sich die medial möglichst perfekte Glaubensbildung auf eine lange kirchliche Tradition berufen, welche zumindest von der reformatorischen und gegenreformatorischen Katechismusbewegung bis zu jenen Kirchenvertreter/innen und Theolog/innen reicht, welche die authentische Glaubensbildung ausschließlich den dogmatisch richtig formulierten Glaubensinhalten zutrauen und daher deren unbegrenzte Verbreitung, mit welchen Mitteln und in welchen Formen auch immer, begrüßen?¹⁹ Als 7. These können wir also sagen: *Die 'Wozu-Falle' religiöser Bildung schnappt vor allem dort zu, wo unbedacht verkaufsorientierte und mediale Bildungsformen übernommen werden, ohne den Beziehungsscharakter des christlichen Glaubens auch in den Vermittlungsformen genügend zu würdigen.*

8. Der Kampf der Götter

Wir haben gesehen: Trotz oberflächlicher Liberalität ist die ökonomisierte Gesellschaft der Religion und der religiösen Bildung gegenüber keineswegs neutral, wenn es um den Geltungsanspruch geht. Der unbefragt totale Geltung von Effizienz, Markt, Information, Wissen steht die sektoral-funktionale Geltung von Religion und religiöser Bildung gegenüber. Sobald sie die zugewiesenen Grenzen überschreiten, kommt es zu einem Kampf zwischen den Göttern der Wissens- und Informationsgesellschaft, des Marktes und der Medien, und dem einen und dreieinen Gott der biblischen Botschaft. Entweder ordnet sich die religiöse Bildung mit ihrer Gottes- und Menschenanschauung als Motivations- und Orientierungswissen mit dem Zweck der Aufrechterhaltung eines effizienten Wirtschafts-, Kommunikations- und Informationssystems ein, oder sie wird bekämpft bzw. an den Rand gedrückt. In einer ökonomisierten und mediatisierten Welt steht die religiöse Bildung also in konfrontativer Auseinandersetzung mit anderen weltanschauungsvermittelnden Instanzen. Eine besondere Schärfe gewinnt der Kampf dort, wo politisch motivierte Machtinteressen dazu kommen, wie das im Moment im Irak-Konflikt der Fall ist. Durch politisch und ideologisch aufgeladene Metaphern, wie der von der 'Achse des Bösen', wird die potentielle Gefahr, die von einer Instrumentalisierung der Religion ausgeht, handgreiflich.

Wie kann die Auseinandersetzung zwischen Markt, Medien und Religion auf der Ebene der Bildung geführt werden? Das gemeinsame Bindeglied, auf das sich alle beziehen, ist die Kommunikation. Eine bestimmte Seite setzt dabei auf den Daten-Transfer in der Wissensgesellschaft, in den man sich auch mit theologischen Informationen einklinken sollte. Doch die Tatsache, dass Menschen über den 'wahren Glauben' informiert sind, nützt in der konfrontativen religiösen Auseinandersetzung mit den neuen Göttern kaum etwas. Der Mensch muss als Ganzer mit seinem Denken, Fühlen und Handeln in Konfrontation treten. Die mystisch-theologische Frage des *Meister Eckhart*, welches Menschen- und Gottesverständnis sich dem Menschen im Laufe seines Lebens 'einbildet', gewinnt an Aktualität. Diese 'Einbildung' eines neuen Gottes- und Menschenverständnisses kann im christlichen Zusammenhang nicht isoliert voneinander, sondern nur gemeinschaftlich-kommunikativ geschehen. Es geht in der religiösen Bildung, welche die

¹⁹ Vgl. u.a. *Joseph Kardinal Ratzinger*, Die Krise der Katechese und ihre Überwindung. Rede in Frankreich, Einsiedeln 1983.

‘Wozu-Falle’ ernst genommen hat und sich nicht verzwecken lässt, um den Rückhalt einer Überzeugungsgemeinschaft, die zumindest partielle Alternativen zur Oberreligion der totalen Information, des Marktes und der Medien entwickelt. Aber gerade solche alternative Überzeugungsgemeinschaften tragen die Gefahr der Ideologisierung in sich. Die homogene Gruppe der gleich Denkenden und Handelnden, die Gruppe der Überzeugten schließt sich gegen die Anderen, die weltanschaulichen bzw. ideologischen Gegner zusammen. Andere Überzeugungen in der eigenen Gemeinschaft werden kaum geduldet, da sie, wie viele meinen, die konfrontative Kraft schwächen. Menschen mit anderen Überzeugungen werden, wenn diese in den eigenen Reihen zutage treten, zu Außenseitern, ja zu Opfern der Gruppe gemacht. Ihre Marginalisierung lässt die Gruppe der Überzeugten noch mehr zusammen stehen.

Wenn religiöse Bildung neben dem Aufdecken der ‘Wozu-Falle’ zu etwas ‘gut’ ist, dann dazu, Überzeugungsgemeinschaften mit hoher innerer Differenzierung zu ermöglichen, wie sie das Christentum seit den Anfängen immer wieder hervorgebracht hat. Nicht die geschlossene, homogene Gruppe, die Außenseiter marginalisiert, ist das Bild christlicher Kommunikation, sondern genau das Gegenteil. Der zum Opfer gemachte Jesus, dessen Leben von Gott durch den Tod hindurch gewandelt wird, ist und bleibt der wunde Punkt in ideologisierenden Gemeinschaften, wie sie auch in den christlichen Kirchen bestehen. Der Ausgestoßene, Fremde und Andere, der weder religiös noch gesellschaftlich in die Gruppe passt, ist der eigentliche Ursprung des Lebens; eines Lebens aus dem Geist, der weht wo er will, und der Fenster und Türen öffnet.

9. Kommunikatives Konflikthandeln

Die Bedeutung religiöser Bildung in einer ökonomisierten Gesellschaft kann und darf sich nicht in der Funktionalität eines religiösen Angebotes erschöpfen, das sich in den Nischen beheimatet, um die funktionierende Gesellschaft zu stützen. Religiöse Bildung in einer ökonomisierten Lebenswelt hat die Bedeutung, Menschen dazu zu befähigen, in differenzierenden, die Unterschiedlichkeit fördernden Überzeugungsgemeinschaften leben und die Auseinandersetzung fördern zu können. Religiöse Bildung, so könnte man sagen, ist Konfliktarbeit nach innen wie nach außen. Sie erschöpft sich nicht in einem technokratischen Konfliktmanagement, das darauf ausgerichtet ist, die störenden Konflikte zu minimieren oder zu beseitigen. Konfliktarbeit aus dem Glauben ist darauf ausgerichtet, das notwendige Konfliktpotential angesichts der Sehnsucht nach einem guten Leben aufrecht zu erhalten. Religiöse Bildung kann als kommunikatives Konflikthandeln begriffen werden.

Religiöse Bildung im Sinne der Qualifikation zum kommunikativen weltanschaulichen Konflikthandeln umfasst alle Dimensionen dessen, wozu Kirche als ‘Signal’ für das anbrechende Gottesreich ‘gut’ ist: das Zeugnis des Lebens (Martyria), das liturgische Handeln angesichts der Feier eines Gekreuzigten, Marginalisierten, dessen Leben Gott wandelt, die Diakonie als Umkehrung der Herrschaftsverhältnisse in Dienstverhältnisse.

1. Religiöse Bildung zwischen Funktion und Eigengewicht

Die Frage 'Wozu religiöse Bildung heute?' wirft einen Blick nicht nur auf das Thema, sondern auch auf uns, die wir uns diesem Thema zuwenden. Wir fragen nach dem 'Wozu', nach der 'Aufgabe', nach der 'Funktion', nach den 'Zwecken' der religiösen Bildung. Deutlich wird: Religion hat ihre Fraglosigkeit verloren. Was jahrhundertlang zum weithin selbstverständlichen Bestand des Lehrens und Lernens gehörte, muss sich nun ausweisen, muss deutlich machen, was es zu dem leistet, was allgemein als wichtig und bedeutsam erachtet wird. Etwa: seinen Beitrag zur Entwicklung von Identität und Person oder zum gesellschaftlichen Zusammenleben, zur Entstehung von Wertebewusstsein und Moral oder zur Gewährleistung einer kulturellen Kontinuität. Dabei ist ein entscheidender Aspekt von Religion, dass sie nicht in den Zwecken aufgeht, denen sie legitimerweise dienen kann. Sie hat etwas Eigenes, einen Überschuss, ein Originäres, etwas, das sich nicht in den 'Zwecken', 'Funktionen' und 'Aufgaben' erschöpft und nicht von ihnen ableitbar ist: einen Eigenwert, von dem sie wesentlich lebt und ihre Strahlkraft erhält. Vermag sich Religion im Bildungsprozess tatsächlich zu entfalten, dann kann gerade dieser Aspekt hervortreten. Und vor allem hier entscheidet sich auch, ob Religion als bloßes 'Überbauphänomen' und 'Ideologie' einer Gesellschaft erscheint oder ob sie einer eigenständigen Lebens- und Daseinsweise entspringt, in der auch immer das ganz Andere, oder besser, der ganz Andere in den Raum der Wahrnehmung tritt.

Überhaupt stand ein Denken, das nach dem 'Wozu' von Religion und Glaube fragt, im Mittelpunkt der Religionsdidaktik in den letzten Jahrzehnten. Religion und Glaube wurden vor allem als etwas begriffen, das 'Probleme löst', 'leben hilft', in die Erfahrungen der Menschen eingreift und ihren Blick weitet; hierin lag die Rolle, die ihnen zugeschrieben wurde. Didaktisch führte der Weg vor allem von den Lebensfragen der Schüler zur Suche nach Antworten aus der Glaubenstradition, mit der Gefahr, dass die gegenwärtigen Fragehorizonte der Schüler zum Maßstab für die Wahrnehmung des Glaubens wurden. Und obwohl die *Korrelationsdidaktik* von Anfang an in ihrer konzeptionellen Anlage eine bloße Einbahnstraße von den Schülern zum Glauben vermeiden wollte, indem sie programmatisch erklärte, es gelte auch umgekehrt, in einer 'wechselseitigen' und 'kritischen Korrelation' den Weg quasi zurück zu gehen und vom Glauben her die jeweiligen Lebensweisen zu betrachten und in einem neuen Lichte wahrzunehmen¹, so blieb der Religionsunterricht im Ganzen doch hinter einem solchen zweiseitigen Korrelieren zurück.

Diese einbahnige Funktionalität ergab sich vor allem durch die Art und Weise, in der sich das Lernen im Religionsunterricht weithin vollzog. Beispielsweise wurden biblische Texte oft bloß als direkte Lebenshilfe gelesen. Verfahren, mit denen es möglich wird,

¹ So etwa Gottfried Bitter, Was ist Korrelation? Versuch einer Bestimmung, in: KBl 106 (5/1981) 343-345 oder Jürgen Werbeck, Wahrheit, die den Menschen gut tut. Die Diskussion um die Korrelationsdidaktik, in: KBl 110 (5/1985) 326-335.

zunächst die eigene Welt der großen Texte und Bilder des Glaubens und der Religion zu umkreisen, zu erschließen und ihr Eigengewicht zu rekonstruieren, sind bis heute wenig entwickelt. In bester 'korrelativer' Absicht wurde oft am Ende der Religionsstunde nach den Konsequenzen für den eigenen Alltag gefragt und wurden so die immer wieder gleichen stereotypen Antworten evoziert: gut sein, verzeihen, sich für Frieden einsetzen, Außenseiter integrieren, der alten Frau über die Straße helfen usw. Acht bis zehn Antworten, die im Religionsunterricht immer und überall passen: Das sogenannte Religionsstunden-Ich feiert fröhliche Urständ.

Natürlich: Glaube und Leben gehören im Innersten zusammen. Aber das Geflecht zwischen beiden, das sich bilden muss, soll diese Beziehung lebendig werden, ist fein und vielgestaltig. Es wehrt sich vor allem gegen vorschnelle Koppelungsversuche und Holzhammerkorrelation, die meist in kruder Funktionalisierung enden und im übrigen in ihrer stereotypen Form keinerlei Lebensrelevanz für die Lernenden nach sich ziehen. Vieles aus Glauben und Leben muss lange nebeneinander und ineinander aufbewahrt sein, gleichsam wie ein Samen im Ackerboden, um irgendwann einmal leise aufzugehen, zu wachsen und miteinander in Verbindung zu treten. Denn das, was da zusammenfinden soll, ist meist nicht ein Gleiches. Es erscheint zumindest nicht so; oft ist es sich fremd. Die Gehalte der Glaubenstradition, aber auch die Strebungen der Schüler/innen sind in und unter vielen Schichten und Schalen eingeschlossen; sie brauchen Zeit, um aufzuweichen und sich zu lösen. Noch mehr: Bei den großen Gehalten des Glaubens und der Religion vermögen die Schüler/innen in ihrem situativen Fragehorizont nur teilweise diese Schichten zu durchdringen. Es sind vor allem auch Gehalte für ihre Zukunft, die sich mit ihren kommenden Fragen erst weiter entfalten und offenbaren, was in ihnen ist. Dies bedeutet jedoch umgekehrt: Nicht alles, was im religiösen Bildungsprozess bedeutsam sein kann, vermögen die Schüler/innen im Augenblick des Lernens in dieser Bedeutsamkeit zu erfassen. Vielen Inhalten haftet deshalb auch ein Fremdes, nur zum Teil Verstehbares an.

Jede Bestimmung der religiösen Bildung heute muss deshalb die Spannung zwischen Funktion und Eigengewicht reflektieren. Religion und Glauben dürfen, ja müssen eine Funktion und Aufgabe für die Schüler/innen, für die Gesellschaft und die Kultur haben, sie dürfen darin jedoch nicht aufgehen. Religiöse Bildung muss auch zur Ahnung und Wahrnehmung des 'Überschusses', des 'ganz Anderen', des 'Fremden' hinführen, das jenseits der Horizonte unserer Konstruktionen liegt. Nur so vermag sie dem Menschen etwas zu geben und zu 'schenken', das sie nicht sowieso schon besitzen; nur so halten wir vor allem den Raum offen, dass die Botschaft in ganz neuer Weise zu sprechen beginnen kann. Gerade hierin besteht ein wesentlicher Aspekt der religiösen Bildung heute. Und sie gelingt nur, wenn wir die funktionale Engführung des Lernens überwinden und ein verlangsamtes und umkreisendes Lernen kultivieren, in dem das 'Eigene' von Religion und Glaube – das uns oft als das 'Fremde' erscheint, weil es außerhalb unserer Frage- und Wahrnehmungsbereiche liegt – zu sprechen beginnen kann.² Es ist ein Lernen, das Lust am Fremden und am Verstehen des Fremden hat, ein Lernen, das sich

² Siehe hierzu: Hans Schmid, Ein Lackmustest für die Qualität des Religionsunterrichts, in: KBI 126 (6/2001) 409-416; ders., Mehr als Reden über Religion, in: rhs 45 (1/2002) 2-10.

überraschen lässt von der nicht gefragten Botschaft, die gerade oft die entscheidende ist. Denn bekanntlich liegen nicht nur die größten Schwierigkeiten, sondern auch die größten Lösungen und Antworten da, wo wir sie nicht suchen³: Das rettende Wort können wir uns oft nicht selber sagen.

2. Religiöse Bildung zwischen Dissoziation und Assoziation

Der schulische Religionsunterricht in den letzten Jahrzehnten war unausgesprochen von einem bestimmten Lernverständnis geprägt: Religiöses Lernen bestehe darin, über Dinge des Glaubens und der Religion zu reden. Gespräch, Diskurs, Dialog, Erörterung, Reflexion kennzeichneten die zentralen Stichworte des Weges, über den sich religiöses Lernen und religiöse Bildung vollziehen sollten. Über sie sollte es möglich werden, das Auseinanderfallen von Glaube und Erfahrung in der modernen Gesellschaft zusammenzubringen, in eine Beziehung zu setzen, zu 'korrelieren'. Über sie sollte es gelingen, „Mensch und Welt in ihrem Bezug zu Jesus Christus im Licht des kirchlichen Glaubens und Lebens“ zu 'zeigen'⁴, wie es die *Würzburger Synode* 1974 formulierte.

Zunächst erschien diese Ausrichtung des Religionsunterrichts als ein sehr wirkungsvolles Konzept: Hatte doch der Glaube in der modernen Gesellschaft zunehmend seine Fraglosigkeit eingebüßt. Religiöse Bildung in der Schule konnte deshalb nicht einfach hin nur mehr darin bestehen, den Glauben in festen Sätzen zu memorieren, wie sich dies noch in der Epoche des Katechismusunterrichts anbot: Durch die neue Orientierung am Gespräch eröffnete sich nun die Möglichkeit, das als problematisch erlebte Verhältnis von Glaube und Erfahrung, Gott und Welt, Bibel und Leben, Kirche und Gesellschaft zu thematisieren und zu klären. Nicht umsonst begann das Lernen oft gerade bei den 'Problemen', beim Auseinanderdriften dessen, was doch eigentlich zusammengehörte, und der Unterricht wollte sich auf die Suche nach Lösungen machen, nach Verbindungen, nach neuen 'Korrelationen'.

Seit einigen Jahren hat jedoch diese Konzeption in eigenartiger Weise ihre Leuchtkraft verloren. Schon 1993 stellte *George Reilly* die 'bittere' Frage: „Ist die Korrelationsdidaktik noch praxisfähig?“⁵ *Rudolf Englert* formulierte plakativ das Wort von der „Korrelationsdidaktik am Ausgang ihrer Epoche“⁶. Religionslehrer/innen vor Ort berichten, dass es im Unterricht sehr gut gelänge, Erfahrungen der Schüler zu thematisieren, dass aber der 'Übertritt' zur Glaubensbotschaft meist künstlich sei und wie angeklebt erscheine.

Bei näherem Zusehen zeigt sich, dass die Konzeption des Redens über Dinge des Glaubens und der Religion und der hierdurch unternommene Versuch, Erfahrung und Glaube zusammenzubringen, auf Voraussetzungen ruht, die in den letzten Jahren in drasti-

³ Frei nach einem Wort, das *Johann Wolfgang von Goethe* zugeschrieben wird: „Die größten Schwierigkeiten liegen da, wo wir sie nicht suchen.“

⁴ *Der Religionsunterricht in der Schule*. Ein Beschluß der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland (Hefreihe Synodenbeschlüsse; Nr. 4), Bonn o. J., Punkt 2.5.1.

⁵ *George Reilly*, Süß aber bitter. Ist die Korrelationsdidaktik noch praxisfähig?, in: *Georg Hilger / George Reilly* (Hg.), *Religionsunterricht im Abseits? Das Spannungsfeld Jugend – Schule – Religion*, München 1993, 16-27.

⁶ *Rudolf Englert*, Die Korrelationsdidaktik am Ausgang ihrer Epoche. Plädoyer für einen ehrenhaften Abgang, in: *Hilger / Reilly* 1993 [Anm. 5], 97-110.

scher Weise geschwunden sind. Um es vereinfacht zu sagen: Man kann auf Dauer nicht 'über' Gott reden, wenn man nicht 'mit' Gott redet. Im 'Reden mit Gott' werden Erfahrungen zugänglich, die im 'Reden über Gott' reflektiert, gedeutet, verstanden und mit Gesellschaft und Kultur vermittelt werden können. Im 'Reden über' trennen wir uns von der Wirklichkeit, treten ihr gegenüber, machen sie zu einem Objekt, um über sie zu reflektieren: Wir bringen uns in ein *dissoziatives Verhältnis* zur Wirklichkeit. Im 'Reden mit' nehmen wir an ihr Anteil, verbinden uns mit ihr, treten in eine Beziehung zu ihr: Wir bringen uns in ein *assoziatives Verhältnis* zu Wirklichkeit.

Konnte sich religiöse Bildung in der Schule in ihrem dissoziativen 'Reden über' noch bis vor einigen Jahren, trotz Entkirchlichung und Säkularisierung, auf assoziative Bestände der Anteilnahme und des 'Redens mit' in familiären, gemeindlichen und kulturellen Zusammenhängen stützen, so sind diese Bestände in den letzten Jahren radikal geschwunden. Obwohl sie getauft sind, bringt die Mehrzahl die Schüler/innen heute 'fast nichts mehr mit', wie viele Religionslehrer/innen immer wieder klagen. Genauer betrachtet, bezieht sich dieses 'Nichts mehr' weniger auf fehlendes Glaubenswissen, sondern vor allem auf die fehlende Teilhabe an der Welt des Gebets und Gesangs, der Erzähltradition und Bilderwelt, der Liturgie und der Rituale des Jahreskreises, des christlichen Zeugnisses und Symbols. In dieser Weise fehlt die assoziative Basis der Anteilnahme als Reservoir der Erfahrung, auf der sich das dissoziative 'Reden über' klärend entfalten könnte, um deutend und verstehend Glaube und Leben zusammenzubringen. Noch mehr: Es gehen auf Dauer vor allem Motivation und Dynamik, und damit zusammenhängend auch der Sinn des 'Redens über Dinge des Glaubens und der Religion' verloren, wenn die assoziative Basis der Anteilnahme abhanden gekommen ist.

In dieser veränderten Situation muss sich religiöse Bildung in der Schule neu definieren. Sie kann sich nicht mehr nur auf ein dissoziatives 'Reden über Gott' beschränken, sondern muss assoziative Elemente des 'Redens mit Gott' und der Anteilnahme in das Lern- und Bildungsgeschehen hereinholen. Hierüber vermag sie primäre religiöse Erfahrung im Raum der Schule zu ermöglichen, um so dem Gespräch, der kritischen Reflexion, dem Diskurs, der Erörterung Motivation, Dynamik und vor allem erfahrbaren Sinn zu verleihen.

Zu den assoziativen, Teilnahme ermöglichenden Sprach- und Ausdrucksformen von Glaube und Religion in der Schule gehören neben dem Gebet in zentraler Weise Erzählen, Singen, Bildbegegnung, Ausdruck in malerischer, symbolischer und liturgischer Weise, Aktion usw.

- Im *Gebet* wenden wir uns Gott als einem Gegenüber zu und sprechen ihn mit 'Du' an. Wir fügen uns in diese Ich-Du Struktur ein. Wir erzählen ihm von unserem Leben, wir klagen, bitten, danken, loben. In dieser Beziehungsstruktur erlebt der Betende sein Ich auf dieses Du hin in neuer Weise. Hieraus erwächst die besondere Ich-Erfahrung des Betenden: Der Mensch im Gespräch und in der Beziehung zu Gott.
- Im *Erzählen* und *Geschichten hören* lassen wir uns in eine andere Welt entführen. Wir machen mit den darin handelnden Personen Erfahrungen. Wir nehmen teil an ihrem Geschick, an ihren Herausforderungen und Siegen. Die assoziative Teilnah-

me geschieht über die Identifikation mit der Gestalt der Heldinnen und Helden. Wir verbinden uns mit ihr und sie verbindet sich mit uns.

- *Singen* hat in sich einen assoziierenden Charakter. Singen lädt ein, mitzusingen, teilzunehmen. Wir fügen uns in ein harmonisches Ganzes aus Melodie, Rhythmus und Text und bringen dieses Ganze in neuer Weise mit unserer Stimme zum Ausdruck. Darüber hinaus haben die Texte der Lieder meist einen narrativen oder bekenntnisthaften Charakter und stiften damit weitere Assoziation und Teilhabe.
- Auch eine *Bilderschließung*, welche das Bild nicht nur als Gegenstand behandelt, sondern zur Identifikation etwa mit den dargestellten Personen oder Zusammenhängen anregt⁷, ermöglicht eine assoziative Teilnahme. Wir denken und fühlen uns in ein Bild hinein, finden darin unseren Platz oder werden von ihm herausgefordert oder provoziert, mit der Folge, dass das Ganze in einem neuen Lichte erscheint.
- Alle Formen des *sprachlichen, bildhaft-malerischen und sonstigen Ausdrucks* leben vom assoziierenden Bezug zur Wirklichkeit. Malen oder zeichnen Schüler/innen ein Bild zu einem Thema, so kommt ihre Beziehung und Haltung, ihre gefühlsmäßige Gestimmtheit zur Geltung. Das Gleiche gilt für das kreative Schreiben, die spielerische bzw. dramatische Darstellung.
- Im *liturgischen Mitvollzug* lassen wir uns mitnehmen von der 'Sprache' der Liturgie und erleben leibhaft und sinnlich Feier, Geste, Handlung und Symbolik.
- In allen *Aktions- und Projektformen*, in denen sich Schüler oder eine ganze Klasse für ein Anliegen engagieren, etwa die gemeinsame Gestaltung eines Tages mit behinderten Schüler/innen oder ein 'Dritte-Welt'-Informations- oder -Hilfsprojekt, ermöglichen die assoziierende Identifikation mit den Menschen und den Zielen der Aktion.⁸

Deutlich wird, assoziierende Formen leben von der aktiven, bejahenden Teilhabe an der Wirklichkeit von Religion und Glaube. Sicherlich: Diese aktive und bejahende Teilhabe, die in gemeindlichen Zusammenhängen quasi in 'natürlicher Weise' lebendig ist, kann im Raum von Schule und Unterricht nicht vorausgesetzt werden. Hier muss sie immer Angebotscharakter haben. Sie darf auf gar keinen Fall erzwungen werden. Bildungsprozesse im Religionsunterricht müssen den Schüler/innen jedoch solche Assoziationsformen als Möglichkeiten anbieten, auf die sie quasi aufspringen können, d.h. auf die sie sich in Freiheit einlassen oder denen sie sich verweigern können. Im Primarbereich sind die Kinder für die unterschiedlichsten assoziativen Formen dankbar und freuen sich, wenn der Unterricht in dieser Weise an Vielfalt gewinnt. Überhaupt vollzieht sich religiöses Lernen in der Grundschule in einem wesentlichen Aspekt durch Teilhabe. Für die Jugendlichen der Sekundarstufe wird aber zunehmend auch Abgrenzung wichtig, über die sie ihren eigenen Weg finden müssen. Nicht von ungefähr werden von vielen Religionslehrer/innen religiöse Bildungsprozesse mit Jugendlichen zunehmend als schwierig und prekär erlebt und sie blicken wehmütig auf die Grundschule zurück. Aber auch die Schüler und Schülerinnen der Sekundarstufen suchen nicht nur Abgren-

⁷ Siehe hierzu die Stufen der Bilderschließung von *Günter Lange*, *Kunst zur Bibel*. 32 Bildinterpretationen, München 1988, 10 sowie *Hans Schmid*, *Die Kunst des Unterrichtens*. Ein praktischer Leitfaden für den Religionsunterricht, München 1997, 125ff.

⁸ Detaillierter sind diese assoziierenden Formen beschrieben in *Schmid* 2002 [Anm. 2], 3–5.

zung. Gerade, wenn ihnen Assoziationsformen in Freiheit angeboten werden, nehmen sie diese Formen oft dankbar an. Es gibt nicht nur das Bedürfnis nach Zurückweisung und Abgrenzung, sondern auch ein starkes Bedürfnis nach authentischen und stimmigen assoziativen Formen der Teilnahme und Teilhabe, in denen die Jugendlichen sich selbst neu erleben und zum Ausdruck bringen können.

Weiterhin haftet den assoziativen Formen in schulischen Bildungsprozessen, im Gegensatz zur Gemeinde, immer etwas Punktuell und Experimentelles an. Die Schüler/innen werden eingeladen, sich probeweise etwa auf ein Gebet oder eine Meditation einzulassen, mit ihnen zu 'experimentieren', um sich später dissoziativ mit dieser Wirklichkeit zu beschäftigen, d.h. sie reflektierend zu erörtern, sie zu verstehen und mit dem Gesamt des Handelns in einen Zusammenhang zu bringen. Und jene Schüler/innen, die sich nicht darauf einlassen können oder wollen, dürfen in legitimer Weise ihr 'Nein' formulieren, müssen aber das 'Ja' der anderen respektieren und sollen den Unterrichtsprozess nicht stören. Religiöse Bildungsprozesse heute erfordern in dieser Weise einen Rhythmus aus der Möglichkeit der assoziativen Anteilnahme an der Welt von Glauben und Religion sowie der dissoziativen Reflexion, des Gesprächs, des Diskurses, des Verstehens. Beide Bewegungen sind wesentliche Momente eines umfassenden Wirklichkeitsverhältnisses, das gerade für Lern- und Bildungsprozesse in der Schule unabdingbar ist; übrigens nicht nur für den Religionsunterricht, sondern auch für alle anderen Fächer.

Auf diesem Hintergrund zeigt sich, dass auch das 'Reden über' eine besondere *Erfahrungsweise* darstellt. Es ist die Erfahrungsform der Theologie, welche die Praxis des Glaubens zum Gegenstand hat und diese Praxis reflektiert. Die Entwicklung des Lernens in der Schule hat in den letzten Jahrzehnten tendenziell dazu geführt, dass der Religionsunterricht immer mehr zum Theologieunterricht geworden ist und hierdurch der dissoziative Pol zum dominierenden und beherrschenden Moment wurde. Religionsunterricht muss aber unter den heutigen Bedingungen mehr als Theologieunterricht sein. Er muss auch zur originären Begegnung mit den assoziierenden, Teilnahme und Teilhabe ermöglichenden Elementen von Glaube und Religion führen, um seine Bildungspotentiale entfalten zu können.

Im Ganzen brauchen wir ein angemessenes Verständnis einer Grammatik der religiösen Sprache und des religiösen Ausdrucks als Grundlage einer religiösen Lern- und Bildungstheorie. Sprach- und Ausdrucksstrukturen sind Handlungsstrukturen; sie bringen die Sprechenden in eine bestimmte Beziehung zur Wirklichkeit und ermöglichen hierdurch eine bestimmte Wirklichkeitserfahrung. *Unterschiedliche Sprach- und Ausdrucksformen sind zugleich unterschiedliche Erfahrungsformen*. Es gibt nicht die religiöse Erfahrung an sich, quasi körperlos, sprachlos, ausdruckslos. Es gibt religiöse Erfahrung als *Gebetserfahrung*, *Erzählerfahrung*, *Gesangs- oder Musikerfahrung*, *Bilderfahrung*, *Liturgieerfahrung*, *Körpererfahrung*, *Symbolerfahrung*, *Aktionserfahrung*, *Gesprächs- und Theologieerfahrung* usw. Und gerade in ihrer Vielfalt sind diese Erfahrungsformen für religiöse Bildungsprozesse unabdingbar.

3. Von der Macht und Ohnmacht religiöser Bildung heute

Dass die assoziativen Bestände der Teilnahme an Glaube und kirchlichem Leben bei den heutigen Schüler/innen drastisch geschwunden sind, bedeutet nicht, dass sie in keinen Assoziationen leben und keinen Anteil an der Wirklichkeit hätten; dies wäre überhaupt nicht möglich. Ganz im Gegenteil: Die Jugendlichen befinden sich in einem vielfältigen Assoziationsgeflecht; ihre Welt ist voll von Assoziationsangeboten, die ständig um sie werben und auch miteinander konkurrieren. Die Suche nach Identität in der heutigen, postmodernen Gesellschaft besteht gerade darin, die zum eigenen Lebensgefühl passenden Assoziationsmöglichkeiten auszuwählen, zu ihnen 'Ja' zu sagen und an ihnen Anteil zu erlangen. Eine der Hauptbeschäftigungen vieler Jugendlicher besteht beispielsweise darin, Geschichten und mythische Erzählungen zu hören, bzw. solche Geschichten in filmischer Form über Fernsehen, Video oder Kino aufzunehmen, oder auch zu lesen. Man denke nur etwa an Buch- und Kinoereignisse wie *Harry Potter* und *Herr der Ringe*. Das Bedürfnis, sich mit den Heldinnen und Helden und deren Geschick zu verbinden, sich ihnen anheimzugeben, ist ungebrochen. Identitätsstiftende Bilder und Lebensfiguren spielen für Kinder und Jugendliche eine große Rolle, in denen sie sich selbst wahrnehmen und erfahren können. Sie hören Musik, identifizieren sich mit den Protagonisten und ihrem Ausdruck, ahmen ihren expressiven Gestus nach, bringen sich selbst darin zur Darstellung und probieren Haltungen aus. Sie inszenieren sich über Kleidung, Gesten und vielfältige Rituale. Bei aller Abgrenzung und Zurückweisung geht es immer auch und gerade darum, ein 'Ja' zur Wirklichkeit zu finden und sich in bestimmter Weise mit ihr zu assoziieren und an ihr Anteil zu nehmen, einer Weise, die als passend empfunden wird.

Unter diesen Bedingungen hat heutige religiöse Bildung in der Schule keinen Einfluss darauf, mit welchen Assoziationsmöglichkeiten die Jugendlichen in Form von Geschichten, Mythen, Liedern, Bildern, Lebensfiguren, Gesten, Symbolen, Ritualen usw. in Berührung kommen. Sie hat aber sehr wohl Einfluss darauf, welche bestimmten Assoziationsformen in diesem Ensemble nicht fehlen dürfen. Religiöse Bildung ist verantwortlich, dass den Schüler/innen die großen Erzählungen, Lieder, Bilder, Lebensfiguren und Sprachformen des Glaubens und der Religion berührbar werden. Dass sie Anteil an den Geschichten des Jesus von Nazareth und der Erzähl- und Bildertradition, auf denen er ruht und die von ihm ausgehen, erhalten; jenes Menschen, in dem sich Gott und sein Anliegen für uns ein für alle Mal zeigt. Religiöse Bildung ist den Heranwachsenden vor allem diese Assoziationsformen des christlich-jüdischen Traditionszusammenhangs schuldig. Sie unternimmt darüber hinaus Ausflüge in die Assoziationsweisen der anderen Weltreligionen und zeigt das gemeinsame Reservoir des Religiösen sowie die signifikanten Unterschiede. Denn Identität bildet sich unter postmodernen Bedingungen auf dem Hintergrund der zur Verfügung stehenden Assoziationsmöglichkeiten heraus. Wurden sie nicht berührbar und geöffnet, wurden sie nicht zumindest ein Stück weit 'inwendig'⁹, dann können sie bei Bedarf auch nicht ergriffen werden. Freiheit als unaufgebbbarer Kernbestand jeglicher Bildung bedeutet gerade in einer Bildungsperspektive, dass vielfältige assoziative Räume berührbar und geöffnet wurden, vor allem auch

⁹ Zum Begriff des Inwendigwerdens im Bildungsprozess siehe: Schmid 2001 [Anm. 2], 414.

die Räume der gläubigen, religiösen, sowie der humanen Überlieferung von Kultur und Tradition. Freiheit heißt in diesem Horizont die Freiheit, auswählen und ergreifen zu können, und nicht, in Ermangelung von Alternativen, der Faszination der eben gängigen assoziativen Mode ausgeliefert zu sein. Denn gerade hier gilt: Sich der Faszination und Macht von Assoziationen entledigen zu können, hängt nicht nur an dissoziativer Reflexion und Kritikfähigkeit, sondern auch und vor allem daran, dass alternative Assoziationsmöglichkeiten zur Verfügung stehen.

Der Bereich des Assoziativen, in dem sich der Mensch in bestimmter Weise mit der Wirklichkeit verbindet und zu ihr 'Ja' sagt, hat mit jener Bewusstseinsstufe des Menschen zu tun, die *Karl Mannheim* die „mythische Struktur des Alltagsdenkens“ nennt. Dieser „mythische“ Bereich des Bewusstseins bildet auch in modernen Gesellschaften, trotz aller Vernunft, Rationalität und Dissoziation „den Unterstrom des Denkens und Welterfahrens“¹⁰. Er ist in tieferen Schichten der Person beheimatet. Aus ihm entwickeln sich Phantasien und erwachsen Lebensziele. Er enthält die narrativen Grundlagen der je eigenen Weltdeutung. Er stellt ein „Identifikationsreservoir“ dar und bildet eine „Sphäre des generativen Wissens, aus der Werthaltungen und Handlungsmotive erwachsen.“¹¹ In diesem Reservoir fließt ein Lebenswissen zusammen, aus dem wir unsere Daseinsentwürfe schöpfen und unsere Orientierungen beziehen. Diese assoziative, oder, um mit *Karl Mannheim* zu sprechen, diese „mythische“ Ebene des Erfahrens hat tiefen Einfluss auf die Definition von Identität. Religiöse Bildung, will sie den Menschen erreichen, hat mit dieser Ebene und ihren assoziativen Beständen zu tun. Religiöse Bildung muss aber auch diese assoziative Sphäre in das Licht der Dissoziation, der Reflexion, der Erörterung, der Kritik heben, um so ein Begreifen und hierdurch eine Vermittlung mit dem Gesamt des heutigen Weltverstehens zu ermöglichen.

Freilich erfordern solche religiöse Bildungsprozesse ein neues Lernen. Soll die assoziative Ebene berührbar werden, muss sich der Religionsunterricht vor allem von einem Hochgeschwindigkeitslernen verabschieden, das mit der dominierenden Didaktik des 'Redens über' in den Klassenzimmern Einzug gehalten hat. Es geht um ein verlangsamtes Lernen, das dem einzelnen Gegenstand größeren Raum gewährt und so die Oberfläche durchdringen kann. Es geht um eine Didaktik des Umkreisens, welche die Gehalte erschließt, so dass sie zu lebendigen Vorstellungen werden können. Schüler/innen müssen mit den erschlossenen Gehalten Erfahrungen machen und sie auf dieser Basis begreifen und reflektieren können. Schließlich müssen sie in einem solchen vertiefenden Lernen mit ihrem jeweils eigenen biographischen Hintergrund auf diese Gehalte in ihrer Art antworten und ihre Erfahrungen vielfältig und kreativ zum Ausdruck bringen können. Das Verweilen bei den großen Texten, Liedern und Bildern stellt einen zentralen Fokus dar. Bildungsprozesse im assoziativen Bereich implizieren in dieser Weise ein 'inwendiges' Lernen. Dabei ist vor allem ein Bewusstsein von der Dramaturgie¹² der Lern- und Bildungsprozesse erforderlich. Gerade, wenn es darum geht, Fremdes und

¹⁰ *Karl Mannheim*, Strukturen des Denkens (hg. von David Kettler / Volker Meja / Nico Stehr), Frankfurt/M. 1980, 295.

¹¹ Stellungnahme des DKV zum „Forum Bildung“ (erarbeitet von Rudolf Englert, Matthias Hugoth, Hans Schmid und Werner Tzscheetzsch), in: KBl 126 (6/2001) 459-462, 459.

¹² Vgl. Schmid 1997 [Anm. 7], 21ff.

Neues zu erschließen, kommt der Frage nach der richtigen Zeit und dem richtigen Ort eine entscheidende Bedeutung zu. *Gorbatschow* kann auch in der Welt des Lernens als Prophet gelten; auch hier gilt unerbittlich: *Wer zu spät kommt, den bestraft das Leben*. Dazu gehört schließlich eine Balance zwischen Außenorientierung und Innenorientierung, zwischen der Orientierung am Fremden und am Eigenen, zwischen Eindruck und Ausdruck. Gerade an diesem Punkt zeigt sich der Konnex zwischen Art und Richtung von Bildungsprozessen und den Formen und Wegen, in denen sie sich vollziehen. Beides sind zwei Seiten derselben Medaille, sie gehören im Innersten zusammen.

Martin Buber hat eine Perspektive der Erziehung formuliert, die erst recht für die religiöse Bildung gilt: Das Ziel aller Erziehung ist, dass der Mensch von der Gebundenheit zur Verbundenheit gelange.¹³ Dass er aus jenen Assoziationen heraustrete und sie betrachte, in die er natürlicherweise hineingeboren wurde und die ihm verordnet wurden oder die ihn durch die Macht der Suggestion und Verführung gefangen nehmen; dass er sie dissoziativ begreife; dass er schließlich mit den großen Assoziationsformen des Glaubens, der Religion sowie der humanen Tradition in Berührung komme, um sich schließlich in Freiheit und Autonomie mit jenen zu verbinden, die ihm in seinem gegenwärtigen und zukünftigen Welterfahren entsprechen. Religiöse Bildung in der Schule hat auf diesem Weg von der 'ersten' zur 'zweiten Naivität' ihren Beitrag zu leisten.

¹³ Vgl. *Martin Buber*, Über das Erzieherische, in: *ders.*, Werke. Bd. 1, München 1962, 786-808.

hoben zu entwickeln, können der Frage nach der richtigen Zeit und dem richtigen Ort eine entscheidende Bedeutung im Unterricht sein, wenn es sich um die Wahl der Zeit und des Ortes handelt. Aber es gibt auch andere, die sich auf die Wahl der Zeit und des Ortes beziehen. Dann gehört nämlich eine Balance zwischen Auswendiglernen und Auswendiglernen, zwischen dem Auswendiglernen und dem Auswendiglernen, zwischen dem Auswendiglernen und dem Auswendiglernen. Auswendiglernen ist ein Prozess, der sich nicht nur auf die Wahl der Zeit und des Ortes bezieht, sondern auch auf die Wahl der Zeit und des Ortes. Auswendiglernen ist ein Prozess, der sich nicht nur auf die Wahl der Zeit und des Ortes bezieht, sondern auch auf die Wahl der Zeit und des Ortes. Auswendiglernen ist ein Prozess, der sich nicht nur auf die Wahl der Zeit und des Ortes bezieht, sondern auch auf die Wahl der Zeit und des Ortes.

Der hier vorgestellte Mittelteil, der sich auf die Wahl der Zeit und des Ortes bezieht, ist ein Prozess, der sich nicht nur auf die Wahl der Zeit und des Ortes bezieht, sondern auch auf die Wahl der Zeit und des Ortes. Der hier vorgestellte Mittelteil, der sich auf die Wahl der Zeit und des Ortes bezieht, ist ein Prozess, der sich nicht nur auf die Wahl der Zeit und des Ortes bezieht, sondern auch auf die Wahl der Zeit und des Ortes. Der hier vorgestellte Mittelteil, der sich auf die Wahl der Zeit und des Ortes bezieht, ist ein Prozess, der sich nicht nur auf die Wahl der Zeit und des Ortes bezieht, sondern auch auf die Wahl der Zeit und des Ortes. Der hier vorgestellte Mittelteil, der sich auf die Wahl der Zeit und des Ortes bezieht, ist ein Prozess, der sich nicht nur auf die Wahl der Zeit und des Ortes bezieht, sondern auch auf die Wahl der Zeit und des Ortes.

Der hier vorgestellte Mittelteil, der sich auf die Wahl der Zeit und des Ortes bezieht, ist ein Prozess, der sich nicht nur auf die Wahl der Zeit und des Ortes bezieht, sondern auch auf die Wahl der Zeit und des Ortes. Der hier vorgestellte Mittelteil, der sich auf die Wahl der Zeit und des Ortes bezieht, ist ein Prozess, der sich nicht nur auf die Wahl der Zeit und des Ortes bezieht, sondern auch auf die Wahl der Zeit und des Ortes. Der hier vorgestellte Mittelteil, der sich auf die Wahl der Zeit und des Ortes bezieht, ist ein Prozess, der sich nicht nur auf die Wahl der Zeit und des Ortes bezieht, sondern auch auf die Wahl der Zeit und des Ortes. Der hier vorgestellte Mittelteil, der sich auf die Wahl der Zeit und des Ortes bezieht, ist ein Prozess, der sich nicht nur auf die Wahl der Zeit und des Ortes bezieht, sondern auch auf die Wahl der Zeit und des Ortes.

Der hier vorgestellte Mittelteil, der sich auf die Wahl der Zeit und des Ortes bezieht, ist ein Prozess, der sich nicht nur auf die Wahl der Zeit und des Ortes bezieht, sondern auch auf die Wahl der Zeit und des Ortes. Der hier vorgestellte Mittelteil, der sich auf die Wahl der Zeit und des Ortes bezieht, ist ein Prozess, der sich nicht nur auf die Wahl der Zeit und des Ortes bezieht, sondern auch auf die Wahl der Zeit und des Ortes. Der hier vorgestellte Mittelteil, der sich auf die Wahl der Zeit und des Ortes bezieht, ist ein Prozess, der sich nicht nur auf die Wahl der Zeit und des Ortes bezieht, sondern auch auf die Wahl der Zeit und des Ortes. Der hier vorgestellte Mittelteil, der sich auf die Wahl der Zeit und des Ortes bezieht, ist ein Prozess, der sich nicht nur auf die Wahl der Zeit und des Ortes bezieht, sondern auch auf die Wahl der Zeit und des Ortes.

¹ Vgl. Hilfen zur Unterrichtsorganisation, S. 10. (Hilfen zur Unterrichtsorganisation, S. 10.)

² Vgl. Hilfen zur Unterrichtsorganisation, S. 10. (Hilfen zur Unterrichtsorganisation, S. 10.)

Religiöse Bildung in einer fragmentierten Lebenswelt

Religiöse Bildung? Und wozu? Die Antwort setzt die Klärung wenigstens zweier Problemfelder voraus. Erstens: Was kann heute überhaupt noch unter Bildung verstanden werden? Ist die Bedeutung und der Gebrauch des Begriffes Bildung nicht zu undeutlich geworden? Verbinden sich nicht damit Vorstellungen und Gedanken aus dem 18. und 19. Jahrhundert? Ist der Begriff nicht provinziell deutsch? Und ist er nicht in unserem heutigen Kontext auf eine bezeichnende Weise entstellt? Zweitens: Was soll unter Religion verstanden werden? Soll das Wort als Gattungsbegriff gebraucht werden oder hat es doch eine geschichtliche Eindeutigkeit? Meint es allein die Dimension einer integralen Persönlichkeit oder auch eine soziologische Formation? Wie wird sie zu bewerten sein: irrational und aufklärungsresistent oder funktional oder sogar argumentationsfähig? Im Thema scheinen sich folgende Fragen zu bündeln: In welche Widersprüche hat die Geschichte des Bildungsbegriffes geführt? Gibt es einen Begriff von Bildung, in dem sich diese Widersprüche aufarbeiten lassen? Welches Verständnis von Religion ist in einem solchen Begriff impliziert? Beabsichtigt ist dann nicht eine theologische Bildungstheorie, sondern eher ein bildungstheoretisch verantwortbarer Weg in die Theologie. Ich gehe aus von ein paar schmerzlichen Erfahrungen, suche eine Theorie, die diese Erfahrungen und das Erbe des Bildungsgedankens festhalten und verarbeiten kann, und frage nach dem Ort, der für Religion darin denkbar ist. Der Weg führt von der Pädagogik über die Philosophie zur Theologie und der darin angelegten Didaktik.

1. Widersprüche

Der Bildungsbegriff der vergangenen zwei Jahrhunderte hat eine theologische Vorgeschichte. Die mittelalterliche Scholastik hat ihm insofern einen Rahmen gegeben, als sie mit dem Begriff des 'lumen naturale' überhaupt erst der Neuzeit den universalen Horizont der Wirklichkeit eröffnet und mit dem (aus der arabischen Philosophie stammenden) Begriff des 'intellectus agens', des in der Erkenntnis selbsttätigen Subjekts, in die Neuzeit hinübergeführt hat. Unmittelbarer noch hat die Mystik mit ihren Identitäts- und Bildspekulationen (*Meister Eckhart, Nikolaus von Kues, Jakob Böhme, Johann Amos Comenius*) die klassische Bildungstheorie beeinflusst.¹ Mit der Entdeckung der Kindheit und mit der Utopie einer pädagogischen Provinz zeichnet sich für die Renaissance die Aufgabe einer Erziehungswissenschaft ab. Schon vor der Aufklärung macht sich dabei zunehmend der Widerspruch bemerkbar zwischen einer Funktionalisierung der Erziehung für das spätere Erwachsenenleben und der Unterstützung des Heranwachsenden, selbst ein Ganzes seines Lebens zu denken und zu erstreben.

Unter dem Einfluss von *Jean-Jacques Rousseau* wird das klassische Bildungsdenken von *Johann Gottfried Herders* „Ideen zu einer Philosophie der Geschichte der Menschheit“ eingeleitet. Die grundlegende Einsicht dieses Denkens ist die selbstbestimmte Ak-

¹ *Heinz-Joachim Heydorn*, Zum Bildungsproblem in der gegenwärtigen Situation, in: *Theodor W. Adorno u.a.*, Zum Bildungsbegriff der Gegenwart, Frankfurt/M. u.a. 1967, 5-63; *Clemens Menze*, Bildung, in: *Hermann Krings / Hans Michael Baumgartner / Christoph Wild (Hg.)*, Handbuch philosophischer Grundbegriffe, München 1973, 134-184.

tivität des heranwachsenden Menschen in einem für ihn selber sinnvollen Erziehungs-geschehen. Das Individuum erschließt sich die Wirklichkeit, indem es seine Welt und damit das, was ihm tradiert wurde, selbsttätig und das heißt immer auch kritisch rekonstruiert. Von *Wilhelm von Humboldt* über *Johann Gottlieb Fichte*, *Georg Wilhelm Friedrich Hegel*, *Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher* und *Johann Friedrich Herbart* bis zu *Jean Piaget* und der sogenannten Reformpädagogik war dieser Gedanke führend. Parallel zur Philosophie arbeitet sich die Erziehungswissenschaft in den vergangenen zwei Jahrhunderten daran ab, den Widerspruch zwischen der Selbstbestimmung des Individuums und den Erwartungen seitens der Gesellschaft in Theorie und Praxis aufzuheben. Die äußerste Aufgipfelung dieses Widerspruchs trägt den Namen Auschwitz. Auschwitz ist die „Signatur eines Zeitalters“². *Theodor W. Adorno*, *Heinz-Joachim Heydorn*, *Helmut Peukert* haben auf die epochale Signifikanz dieses Ereignisses hingewiesen. *Adorno* sieht es im Zusammenhang mit der Dialektik der Aufklärung, in der Freiheit vorzüglich als Verfügenkönnen, als Herrschen verstanden wird. Das Herrschaftsverhältnis, das zwischen Subjekt und Objekt in der Technik Gültigkeit hat, führte zum „verdinglichten Bewusstsein“. „Erst haben die Menschen [...] sich selber gewissermaßen den Dingen gleichgemacht. Dann machen sie, wenn es ihnen möglich ist, die anderen den Dingen gleich.“³ Die totale Instrumentalisierung hat dazu geführt, „Natur, aber auch andere Menschen und schließlich sich selber in das Objekt von Herrschaft zu verwandeln.“⁴ Die Verliebtheit in den instrumentellen Umgang mit allem und jedem formuliert *Adorno* – um der Aktualität willen sei es zitiert – so: „I like nice equipment“⁵. *Leo Löwenthal* spricht von der Verwandlung des Menschen in Rohmaterial. Die Maschinerie des Tötens wird industrialisiert. Eine Erziehung nach Auschwitz hat dafür zu sorgen, dass dieses sich nicht wiederholt. Bildung als bloßes Verfügungswissen darf nicht mehr statthaben. *Adorno* spitzt seine Skepsis gegenüber dem neuzeitlichen Fortschritt mit *Sigmund Freuds* „Unbehagen an der Kultur“ sogar auf die Behauptung zu, „dass die Zivilisation ihrerseits das Antizivilisatorische hervorbringt und es zunehmend verstärkt.“⁶ So wichtig dieser Vorbehalt gegenüber einem naiven Fortschrittsglauben ist, unter dieser Voraussetzung lässt sich freilich Bildung und Erziehung nicht weit-sichtig denken. Die Signatur Auschwitz muss allerdings über dem erzieherischen Denken und Handeln lesbar bleiben. Ist der Schrecken dieses Widerspruchs in unserer Bildungssituation schon zureichend in Gedanken gefasst worden?

Hartmut von Hentigs Vortrag „Bilanz der Bildungsreform“⁷ kann vielleicht dieses Problem verdeutlichen. Die in den vergangenen vierzig Jahren durchgesetzten Reformen im deutschen Schulwesen hätten – nach *von Hentig* – ihre pädagogischen Motivationen aus dem Auge verloren. Zunehmend hätten sich andere, nichtpädagogische Interessen durchgesetzt. An die Stelle eines erzieherischen Klimas, das für die Übernahme von

² *Helmut Peukert*, „Erziehung nach Auschwitz“ – eine überholte Situationsdefinition?, in: *Neue Sammlung* 30 (1990) 345-354.

³ *Theodor W. Adorno*, *Erziehung nach Auschwitz*, in: *Adorno u.a.* 1967 [Anm. 1], 111-123, 118.

⁴ *Peukert* 1990 [Anm. 2], 346.

⁵ *Adorno* 1967 [Anm. 3] 120.

⁶ *Ebd.*, 111.

⁷ *Hartmut v. Hentig*, *Bilanz der Bildungsreform*, in: *Neue Sammlung* 30 (1990) 366-384.

Eigenverantwortung gedeihlich gewesen wäre, in dem geduldig auf eigene Beobachtung gebaut worden wäre und mit Phantasie nach neuen Wegen hätte gesucht werden können, seien Maßnahmen getreten, die von Verwaltung, finanzieller Mittelbewilligung und Überprüfbarkeit der Effizienz geleitet waren. Die Zeit, mit den Schülern zusammen bessere Wege zu suchen, sei zu knapp bemessen gewesen. Das Maß von pädagogischer Autonomie, in der ganz unfunktional pädagogisch hätte gehandelt werden können, sei nicht eingeräumt worden. Verunsicherungen hätten immer mehr zum Verlangen nach Rechtssicherheit geführt. Das Expertentum habe von den elementaren Unterrichtsvorgängen weggeführt. Wenn von *Hentig* die Bildungsreform an den Anforderungen einer Welt von Morgen misst, dann tun sich eine Reihe von unbeantworteten Fragen auf: die Frage nach Hunger und Armut; die Frage nach der Notwendigkeit unseres Wirtschaftswachstums und des Energieverbrauchs; die Frage, wie mit der Tatsache umgehen, dass es den Lebensberuf für immer weniger Menschen geben wird; die Frage nach der Lernmotivation von Kindern, deren Eltern arbeitslos sind; die Frage nach den Wanderungsbewegungen und dem Zusammenleben von Menschen einander fremder Kulturen; die Frage, wie die Heranwachsenden mit den neuen Medien umgehen werden. Weitere Beispiele könnten angefügt werden: die Frage nach dem Zerfall von Traditionen und der Traditionsleitung; die Frage nach dem Zerfall von Solidaritäten bis in die Familien und die Ehen hinein. Der Bericht über von *Hentigs* „Bilanz der Bildungsreform“ soll hier nicht so verstanden werden, als ob die Veränderungen in der Schulbildung der vergangenen vierzig Jahre einfach bildungsfeindlich gewesen wären. Vielmehr sind in den Bildungsbemühungen und in der Bildungstheorie selber Widersprüche sichtbar geworden. Durch die PISA-Studie sind sie auf eine merkwürdig verkehrte Weise in die öffentliche Diskussion gekommen. Diese Widersprüche müssten in einer zeitgemäßen Bildungstheorie festgehalten und verarbeitet werden. Eine differenzierte Fortschreibung der Kritischen Theorie *Adornos* hat *Jürgen Habermas* mit seiner „Theorie kommunikativen Handelns“ vorgelegt. Von ihr ausgehend lässt sich – wenn ich richtig sehe – eine Bildungstheorie entfalten, die den genannten Kriterien entsprechen kann. Der Respekt vor seinem höchst komplexen Werk wird mich allerdings nicht hindern, an einigen Weichenstellungen einen anderen Weg zu gehen.

2. Theorieelemente

2.1 Lebenswelt

Jürgen Habermas übernimmt von *Edmund Husserl* den Begriff „Lebenswelt“ und baut ihn als tragende Achse in seine Theorie ein. Wenngleich er seine Herkunft entwertet, braucht er ihn notwendig als Korrelat des kommunikativen Handelns, als Widerlager eines sonst rein formalen Rationalitätsprozesses, als materiales Reservoir, aus dem die kommunikative Vernunft zu schöpfen beliebt. Einen Blick zurück: Der späte *Husserl* wollte, nicht völlig anders als *Habermas*, mit dem Begriff Lebenswelt die Krise des europäischen Denkens aufdecken.⁸ Diese Krise erkennt er im Objektivismus und seinem Totalitätsanspruch, wie er uns in den Naturwissenschaften als Weltanschauung, insbe-

⁸ *Edmund Husserl*, Die Krisis der europäischen Wissenschaft und die transzendente Phänomenologie, Den Haag 1971.

sondere wie er uns in der empiristischen Psychologie aufgedrängt wird, in der das Subjektive objektivistisch verkehrt wird. Die totale Mathematisierung und Formalisierung ist aber eine vom konkreten Leben abgelöste Partialerfahrung. Diese muss kritisch zurückgeführt werden auf den Boden und in den Horizont des lebensweltlichen Erfahrungsstils der Subjektivität. Der Begriff Lebenswelt soll in der Krise auf den sichernden Boden weltlicher Normalität und Selbstverständlichkeit, im Sinne der Ermöglichung konkreten Handelns, aufmerksam machen. Er wendet sich gegen die Verabsolutierung von Tatsachen an sich, gegen die Verselbständigung von Konstruktionen und gegen die Verobjektivierung der Subjektivität.⁹ Die Lebenswelt ist eine apriorische Konstitutionsleistung des Subjekts, die Erschließungsleistung, die jeder Erfahrung vorausgeht, selber also keine gegenständliche Erfahrung, sondern deren 'transzendente' Ermöglichung. Die späte *Husserlsche* Phänomenologie muss als Kritik einer Vergessenheit der Lebenswelt verstanden werden. Die entsprechende Erfahrung bezieht sich auf die Evidenz und Sinn konstituierenden Bedingungen: den geschichtlich gewachsenen Boden und Horizont.

Für *Husserl* bleibt die Lebenswelt eine Konstitutionsleistung des monadischen Ego, weil es ihm nicht gelingt, eine wirkliche, das Ego überschreitende Intersubjektivität zu denken. An diesem Punkt haben sich die deutschen und die französischen Phänomenologen von *Husserl* getrennt. Lebenswelt wird intersubjektiv konstituiert. Bei *Habermas* ist sie eine Leistung der „Kommunikationsgemeinschaft“¹⁰. Die Lebenswelt übernimmt die Funktion eines Reservoirs, aus dem der Diskurs die Themen seiner Fortschritts-geschichte schöpft. Aus der Lebenswelt beziehen die Kommunikationsteilnehmer die Selbstverständlichkeiten und die unerschütterlichen Überzeugungen, welche sie für kooperative Deutungsprozesse brauchen.¹¹

Der Begriff von Lebenswelt als ermöglichender Boden und erhellender Horizont – insofern über *Habermas* hinausgehend – scheint mir für bildendes Handeln unabdingbar. Ich hoffe, dass sich dies im Folgenden als überzeugend darstellt. Für eine Bildungstheorie aber durchaus hilfreich differenziert *Habermas* Lebenswelt in drei zusammengehörende strukturelle Komponenten:

- Die Lebenswelt beinhaltet die kulturellen Überlieferungen.¹² Dieser Wissensvorrat der Tradition dient der Verständigung der Kommunikationsteilnehmer bei der Handlungskoordination. Die Lebenswelt gewährt die Kontinuität der Überlieferung und deren Erneuerung.¹³ „Die Reproduktion der Lebenswelt besteht wesentlich in einer

⁹ *Bernhard Waldenfels*, In den Netzen der Lebenswelt, Frankfurt/M. 1985, 18.

¹⁰ Eine andere Frage ist, welcher Status der Lebenswelt zugesprochen werden soll. *Alfred Schütz* und *Thomas Luckmann* geben den 'transzendentalen' Status auf. Ihnen folgt *Jürgen Habermas*. In der Folge wird aus der Lebenswelt lediglich ein Verweisungs- und Bedeutungszusammenhang. An die Stelle des transzendentalen Status tritt eine 'quasitranszendente' und metaphorische Ausdrucksweise (a fronte / a tergo). Vgl. dazu kritisch: *Karl-Otto Apel*, Zum Verhältnis von Moral, Recht und Demokratie, in: Peter Siller/ Bertram Keller (Hg.), Rechtsphilosophische Kontroversen der Gegenwart, Baden-Baden 1999, 27-45.

¹¹ *Jürgen Habermas*, Theorie des kommunikativen Handelns. Band II: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft, Frankfurt/M. 1981, 189.

¹² Ebd., 208-217.

¹³ Ebd., 208.212.

- Traditionsfortsetzung und -erneuerung, die sich zwischen den Extremen der bloßen Fortschreibung von und eines Bruches mit Traditionen bewegt.¹⁴
- Die Lebenswelt beinhaltet die soziale Integration in die gesellschaftlichen Gruppierungen und sichert auf diese Weise legitim geordnete Beziehungen und Handlungskoordinationen. Sie formiert und legitimiert Zugehörigkeiten.
- Die Lebenswelt beinhaltet die Ausbildung von Identitäten, die gemeinsame Wertorientierungen internalisiert haben, also sozialisiert sind und entsprechende Handlungsfähigkeiten erworben haben.

Eine so dimensionierte Bildungstheorie würde einer traditionalistischen Fixierung genauso entgehen wie einem Geschichts- und Gedächtnisverlust; sie lässt sich so wenig gesellschaftlich funktionalisieren wie individualistisch zuspitzen. Sie zeichnet die Lösung eines bildungstheoretischen Problems vor, nämlich Traditionsleitung, gesellschaftliche Integration und selbstbestimmte Identität in ein ausgewogenes Gleichgewicht zu bringen. Eine Bildungstheorie, die sich lebensweltlich orientiert, hält die Summierung von enzyklopädischem Wissen, die Autonomie der Fachwissenschaften, die demokratisch und ethisch nicht mehr erreichbaren Normierungen genauso in Grenzen wie ein überzogenes Persönlichkeitsideal. Durch Bildung eignet sich der Mensch die ihm vorgegebene und zur Rekonstruktion aufgegebenen Lebenswelt an. Er bedarf ihrer, weil er sich in ihr und auf ihrem Boden mit seinen Zeitgenossen verständigen kann. So ist ihm die Wirklichkeit auf konkrete, praktische und selbstverständliche Weise erschlossen und eingerichtet. Sie gibt ihm vor, wie man etwas macht, was sinnvollerweise zu machen oder zu unterlassen ist, was jeder in seiner Kommunikationsgemeinschaft wissen muss.

2.2 Systemische Interventionen

Eine Bildungstheorie, die sich am Lebensweltbegriff orientiert, könnte einem Missverständnis Vorschub leisten, dem auch schon *Johann Heinrich Pestalozzi* „Wohnstube“ und der früher so genannte ‘Heimatunterricht’ unterlag. Nicht gemeint ist ein Moratorium, bevor das Kind mit der Wirklichkeit des Lebens konfrontiert wird, ein zivilisatorischer Schonraum, die romantische Idylle einer ländlichen oder auch industriellen Vorstellungswelt.¹⁵ Unsere Lebenswelt ist in der Sicht von *Habermas* durch die Abkoppelung und Verselbständigung von sozialen Systemen und durch deren Intervention von außen in die Lebenswelt gekennzeichnet. Die Realitätshaltigkeit des *Habermasschen* Lebensweltbegriffs bedarf einer weiteren reflexiven Anstrengung. In der Moderne hat die Versachlichung und die zunehmende Komplexität den lebensweltlichen Horizont gesprengt. Auf der Ebene der Institutionen verselbstständigten sich die funktionalen Zusammenhänge zu Systemen, wie z. B. der Markt, die Information, die Verwaltung, der Verkehr, die Technik und die Wissenschaft.¹⁶ Diese lösen sich aus der lebensweltlich ermöglichten Handlungskoordination. Sie steuern sich selber. An die Stelle sprachlicher Kommunikation treten funktionale Medien (Wertpapiere, amtliche Bevollmächtigungen,

¹⁴ Ebd., 210.

¹⁵ *Rolf Siller*, Die Sache des Sachunterrichts – Annäherungen, in: ders. / Günter Walter (Hg.), Zur Entdeckung von Wirklichkeit im Sachunterricht. Texte zur Grundlegung und Entwicklung, Donauwörth 1999, 9-27, 27.

¹⁶ *Jürgen Habermas* unter Bezugnahme auf *Talcott Parson* und *Niklas Luhmann*.

digitale Zeichen, Werbung). Die Entkoppelung der Systeme aus der verständigungsorientierten und Sinn vermittelnden Lebenswelt tendiert dazu, dass sie sich aus der Verankerung in wertorientierten und normativen Handlungszusammenhängen ausklinken, nicht nur der Markt aus der Politik, sondern auch die Politik aus den Evidenzerfahrungen der Menschen. Für die Kommunikationsteilnehmer in der Lebenswelt sind diese funktionalen Zwänge oft unauffällig, aber sie durchgreifen ihr Handeln 'a tergo' und entziehen sich damit der Notwendigkeit, sich in einem verständigungsorientierten Horizont legitimieren zu müssen. Die Imperative der Systeme dringen von außen in die Lebenswelt ein, sie kolonialisieren sie. Der Markt kolonialisiert den Sport, die Freizeit, die Unterhaltung, die Kunst, den Schutz der Natur und die Politik. Die Lebenswelt ist fragmentiert. Beispielhaft analysiert *Habermas* dies an der Funktion der Massenmedien, an der Verrechtlichung der Bildung, an der Bürokratisierung der Demokratie, an den Sozialversicherungen im Verhältnis zu den sozialstaatlichen Verpflichtungen, die Therapieokratie im Verhältnis zum ärztlichen und pflegerischen Ethos.¹⁷ Ein Gewinn für die Lebenswelt wäre dagegen dann gegeben, wenn die Systeme unter Einschränkung ihrer 'Autonomie' sich wieder in das verständigungsorientierte Handeln in der Lebenswelt rückkoppeln und sich ihren ethischen Normen fügen würden.¹⁸ So sollen das Familienrecht und das Schulrecht strikt komplementär bleiben. Die Bildungsprozesse sollen auch unabhängig von rechtlichen Regelungen funktionieren können.¹⁹ Die Relativierung systemischer Autonomien und ihre Verwurzelung in die verständigungsorientierte Lebenswelt stellt für die Bildung und das Mündigwerden der heranwachsenden Menschen eine zentrale Aufgabe dar. An den durch die systemischen Interventionen bezeichneten Bruchstellen entstehen zahlreiche für die Bildung relevante Konflikte wie etwa: Wie funktionieren die Kranken- und die Rentenversicherung? Und: Warum funktionieren sie nicht?

Adorno sieht die Aufgabe einer Erziehung nach Auschwitz in der Überwindung der 'autoritären Persönlichkeit'. Diese ist, wie schon beschrieben, gekennzeichnet durch ein 'verdinglichtes Bewusstsein'. In einer liberalistischen Lebenswelt ist, wenn nicht an die Stelle, so doch an die Seite dieser Perversion durch das instrumentelle Handeln die Perversion durch den strategisch leitenden Funktionalismus getreten. Die Bedürfnisse des Subjekts werden funktional durchgriffen von nicht durchschauten systemischen Zwängen. Das Subjekt ist fragmentiert.

Bei *Habermas* nicht ausdrücklich, wohl aber in der Phänomenologie wird die Krise reflektiert, in die der Pluralismus die Lebenswelt stürzt. Von einer Pluralität von Lebenswelten zu sprechen, wäre phänomenologisch zwar ein Ungedanke. Der lebensweltliche Standpunkt würde dadurch verlassen, die Unhintergebarkeit der Lebenswelt aufgegeben und ein Standpunkt außerhalb eingenommen. Eine solche objektivistische Betrachtungsweise nimmt der Historismus ein, außerhalb des lebensweltlichen Erfahrungsstils:

¹⁷ *Hermann Pius Siller*, Das Unbewältigbare ausdrücklich machen. Zu einer Pragmatik des Geheimnisses, in: Edmund Arens (Hg.), Kommunikatives Handeln und christlicher Glaube. Ein theologischer Diskurs mit Jürgen Habermas, Paderborn u.a. 1997, 179-196, 192.

¹⁸ Zu den systemischen Interventionen ist auch das globalisierende und prognostische Potential der Wissenschaften zu rechnen, soweit sie noch nicht lebensweltlich geworden sind.

¹⁹ *Habermas* 1981 [Anm. 11], 545f.

die Fiktion einer Neutralität. Die Phänomenologie dagegen analysiert das Problem des Pluralismus innerhalb der Lebenswelt. Die Lebenswelt ist nicht einfältig, sondern bildet ein Netz von Sonderwelten. Eine wichtige Differenzierung ist die Unterscheidung der Erfahrungsbereiche: das Eigene, Vertraute und das Fremde, Unvertraute. Die Umgangsweisen mit dem Fremdartigen können mit *Bernhard Waldenfels*²⁰ so unterschieden werden:

- Bewältigung der Fremdheit durch Aneignung: der Weg des okzidental Imperialismus und der okzidental Rationalität;
- Auslieferung an das Fremde durch Enteignung: der Weg der Exotik und der Postmoderne;
- Erfahrung des Fremdartigen in Auseinandersetzung mit ihm: Dieser Weg könnte intersubjektive Erfahrung genannt werden. Das Eigene und das Fremde entstehen und verändern sich zugleich: ein Differenzierungsprozess. Die Andersheit des anderen wird deutlicher, die Fragmentierung meiner selbst tritt hervor, die Andersheit der fremden Ordnung wird in einen Diskurs einbezogen. Das ozeanische Gefühl der postmodernen Beliebigkeit dagegen vernichtet nicht nur das Eigene, sondern auch das Fremde. Mit der bleibenden Andersheit in der Lebenswelt kommt der fragmentarische Charakter der lebensweltlichen Bildung besonders deutlich ans Licht.

2.3 Religion

Habermas geht mit *Emile Durkheim* von der Erklärungsbedürftigkeit des verpflichtenden Charakters gesellschaftlicher Normen und der Legitimität bestehender Rechtsverhältnisse aus. Der moralisch Handelnde fügt sich einerseits einer Ehrfurcht gebietenden Autorität, die Selbstüberwindung fordert; andererseits kann er darin auch Erstrebenswertes sehen. In dieser Hingabe und Selbstentäußerung zeichnet sich die bindende Kraft des Sakralen ab.²¹ Der normative Konsens kollektiver Identität regeneriert sich aus der rituellen Praxis von Religion. Der Religion obliegt es also, die Lebenswelt zu integrieren. Was verändert sich geschichtlich, wenn nun ein Kollektiv beginnt, sich als Kommunikationsgemeinschaft zu verstehen, der Konsens in der politischen Öffentlichkeit also nicht mehr sakral, sondern sprachlich zustande kommt? Dann tritt nach *Habermas* an die Stelle religiöser Riten der Diskurs. Die religiösen Weltbilder lösen sich auf. Es entsteht der Zwang zur rationalen Rechtfertigung: eine neue Phase im Rationalisierungsprozess. „Die Autorität des Heiligen“ wird „in die bindende Kraft normativer Geltungsansprüche, die allein diskursiv eingelöst werden können, überführt.“²² Und: „je mehr das kommunikative Handeln von der Religion die Bürde sozialer Integration übernimmt, um so stärker muss auch das Ideal einer unbegrenzten und unverzerrten Kommunikationsgemeinschaft empirische Wirksamkeit [...] gewinnen.“²³ Die Geltungskraft der Tradition wird suspendiert und nach und nach in den Diskurs überführt.²⁴

²⁰ *Bernhard Waldenfels*, *Der Stachel des Fremden*, Frankfurt/M. 1990, 57-71.

²¹ *Habermas* 1981 [Anm. 11], 69-117.

²² Ebd., 143.

²³ Ebd., 147.

²⁴ Vgl. *Jürgen Habermas*, *Glauben und Wissen. Die Rede des diesjährigen Friedenspreisträgers des Börsenvereins des deutschen Buchhandels*, *Jürgen Habermas*, in: *FAZ* vom 15.10.2001, S.9.

Religion und Tradition sind Restbestandteile, deren materiale Erbschaftsübernahme noch nicht abgeschlossen ist. Der religiösen Bildung bleibt daher vorläufig immerhin die Aufgabe einer materialen Erbschaftsverwaltung. In diesem Sinn ist es durchaus wünschenswert, wenn weiterhin z.B. von Gottesebenbildlichkeit die Rede ist. Das Zerfallen einer lebensweltlichen Gesamtperspektive und die Fragmentierung des Bewusstseins kann religiöse Bildung nicht aufhalten. *Habermas* übernimmt seinen Religionsbegriff aus der Religionssoziologie. Religion ist aber gerade bei ihm nicht allgemein, sondern konkret an die (christlich bestimmte) Kultur gebunden, sonst könnte sie ihre Funktion an dieser Kultur nicht erfüllen. Postmodern und beliebig ist dieses Religionsverständnis nicht.

Theologische Fragen richten sich an *Habermas'* Begriff der Kommunikationsgemeinschaft. Es ist das Verdienst von *Peukert*, diesen in seiner konkreten Paradoxalität aufgedeckt und weitergetrieben zu haben, bis hin zu einer Rekonstruktion des Gottesverständnisses.²⁵ *Peukert* erkennt in *Habermas'* Begriff der unbegrenzten und unverzerrten Kommunikationsgemeinschaft eine Aporie: Kann man sich damit abfinden, dass die Gerechten, die sich für eine solche Gemeinschaft aufgeopfert haben und deshalb umgebracht worden sind, vergessen und im Tod für immer von ihr ausgeschlossen bleiben? Ist das nicht ein empiristisch und positivistisch verkürzter Begriff von Kommunikationsgemeinschaft?²⁶ Diese Frage führt direkt in die Mitte der neutestamentlichen Verkündigung vom Tod des Gerechten für das Leben der Vielen und deren österliche Rettung. Für eine Bildungstheorie ist ein solcher Religionsbegriff gehaltvoll. Die Kontingenz und Fragmentarität des Bildungshandelns wird nicht einer steilen Ideologie gegenübergestellt, die der kommenden Generation schon alles verspricht. Das Bildungshandeln bekommt vielmehr einen Ort in der Geschichte. Ein Blick zurück kann die Vorgeschichte des eigenen Bildungsprozesses wahrnehmen, sicher kritisch, aber auch dankbar. Bilden und sich bilden heißt dann auch dankbar sein.²⁷ Bildungshandeln rückt in das Licht der Verheißung. In dieser Perspektive ist Religion im Bildungsprozess kein Fremdes, ihm äußerlich Zugemutetes, sondern sie entspringt in ihm selbst als Option für die Heilung des Nichtgelungenen. Ein weiterer Skopus in *Peukerts* Gedankengang liegt darin, dass er die unbedingt rettende, gutmachende Wirklichkeit für die Erschlagenen, Erniedrigten, ins Nichts verabschiedeten Gerechten behauptet haben möchte. Der christliche Gott wird also weniger für sich selber als für die anderen behauptet. Darin findet sich das, was *Emmanuel Lévinas* 'Alterität' nennt. Die unüberwindbare Asymmetrie im realen Bildungshandeln enthält eine Behaftung des Erziehenden als 'Geisel' von Seiten des Heranwachsenden, aber auch einen tröstenden Verweis auf die gutmachende Wirklichkeit.

2.4 Alterität

Der Begriff einer Kommunikationsgemeinschaft mutet bei *Habermas* merkwürdig akademisch und abstrakt an, vollzieht sie sich doch fast ausschließlich als Diskurs. Bei *Peukert* dagegen kommt an diesem Begriff ein Abgrund ans Licht: Was sind die Risiken

²⁵ *Helmut Peukert*, Wissenschaftstheorie – Handlungstheorie – Fundamentale Theologie. Analysen zu Ansatz und Status theologischer Theoriebildung, Frankfurt/M. 1978, 311-355.

²⁶ Ebd., 252-308.

²⁷ Vgl. *Alain Finkielkraut*, Die Undankbarkeit. Gedanken über unsere Zeit, Berlin 1999.

und möglichen 'Kosten', eine reziproke Kommunikation unter den real herrschenden Bedingungen zu eröffnen und sie offen zu halten? Und woher kommt in der Kommunikation der absolute Anspruch des anderen? *Lévinas* hat diese Fragen im Blick, weil Auschwitz das geheime Zentrum seines Denkens ist. Das Antlitz des Anderen sagt mir mit absoluter Autorität: Du wirst mich nicht töten. Dieses Sagen – so könnte das Werk von *Lévinas* zusammengefasst werden – weist auf so etwas hin wie den phänomenologischen Ort der Rede von Gott. Ich versuche eine kurze, deshalb sicher auch missverständliche Skizze seines zentralen Gedankens. Die zeitliche Entwicklung seiner Philosophie ist dabei nicht berücksichtigt.

Lévinas geht von einer *Cartesisch-Husserlschen* Abstraktion aus: Die Welt ist 'meine Welt'. Die intentionalen Objekte unterliegen meiner Besitzergreifung, meiner egoistischen Machtentfaltung. Mein Leib, meine Wohnstätte, die Arbeit, die Wirtschaft sind Momente an meiner Ichstruktur. Die Welt schließt sich so zu einer Totalität. Es gibt jedoch ein Seiendes, das kein Objekt dieser Bemächtigung sein darf, sie vielmehr in Frage stellt. Es kommt vom Außen dieser Welt. Es ist exterior: der 'Andere', der immer der Fremde ist. Er wird nicht in und mit meiner Welt konstituiert.²⁸ Seinen autoritativen Geltungsanspruch mir gegenüber hat er nicht aus seiner Durchsetzungskraft, sondern aus der Schutz- und Wehrlosigkeit, die in seinem Antlitz zutage tritt, aus der Verletzbarkeit, die er mir bietet. Der Fremde, die Witwe, der Waise erheben einen Geltungsanspruch, der von weit her kommt, in dem sich ihre Herkunft aus dem Unendlichen spiegelt. So klagt der 'Andere' in meiner Welt Gastrecht ein. Ich bin sein Hüter, sein Leibbürge, er nimmt mich in Geiselschaft. Indem er sich rechtfertigt (Apologie) verhindert er, dass meine Welt sich wieder zu einer Totalität schließt. Die Kommunikationsgemeinschaft bekommt so 'existentielle' Züge: Wenn ich zum 'Anderen' spreche, eröffne ich mich ihm, stelle mich für ihn bloß, setze mich aus, mache mich kenntlich. Ich nehme von vornherein mögliche Kränkungen und Verletzungen in Kauf, verzichte auf Sicherheit. Ich stehe unter einem exterioren Anspruch, der aus dem Unendlichen kommt. Das ist der Ursprung von Religion.²⁹

Wenn neben dem 'Anderen' der Dritte auftaucht, entsteht erst das Problem der Gerechtigkeit und mit ihm der Bereich des Sozialen. Es ergibt sich die Notwendigkeit des Maßes, der symmetrischen Beziehung zu vielen. Aus dem unendlichen Geltungsanspruch des 'Anderen' entspringt nun der Gerechtigkeitsanspruch der vielen. „Die symmetrischen Beziehungen der vielen Anderen untereinander haben ihren tragenden Grund in einer essentiellen Asymmetrie, die darin besteht, dass meine Pflichten dem Nächsten gegenüber größer sind als seine Pflichten mir gegenüber. Die Selbstvergessenheit ist die bewegende Kraft der Gerechtigkeit.“³⁰ Der Diskurs, die Kommunikationsgemeinschaft, die Konstitution der Lebenswelt haben also eine dramatische Voraussetzung: die Alterität, das vom Anderen eingeforderte Recht zu leben, die Zerbrechung meines Egoismus.³¹ Das Gewicht, das *Lévinas* in den Bildungsgedanken einfügt, ist die Alterität.

²⁸ Emmanuel Lévinas, Totalität und Unendlichkeit. Versuch über die Exteriorität, Freiburg/Br. 1987.

²⁹ Ders., Jenseits des Seins oder anders als Sein geschieht, Freiburg/Br. 1992.

³⁰ Bernhard Waldenfels, Phänomenologie in Frankreich, Frankfurt/M. 1987, 254.

³¹ Lévinas an Habermas und Peukert, die Phänomenologie an die Kritische Theorie anzuschließen ist sicher nicht unproblematisch. Aber das Problem liegt schon darin, dass Habermas' Rationalisie-

Bildung geschieht primär in einer asymmetrischen Beziehung: sich der Autorität des 'Anderen' aussetzen, sich für den Anderen verletzbar machen, sich einer anderen Freiheit anvertrauen. Die erste Möglichkeitsbedingung von religiöser Bildung liegt in dieser vertrauenswürdigen anderen Freiheit.³²

3. Skizze einer Theorie

3.1 Religiöse Bildung ist lebensweltlich

Religion im Horizont der Lebenswelt ist kulturell überlieferte Religion. Sie ist also weder bloß private Religiosität, noch lässt sie sich in einen allgemeinen Religionsbegriff fassen, noch ist sie zureichend als eine anthropologische Dimension verständlich. Sie ist eine institutionell in der Lebenswelt und ihrer Kultur verankerte, bestimmte, also unterscheidbare Religion. Denn nur so kann sie, was sie soll: ihre eigene Praxis und Lehre bewahren, diese theologisch entfalten, sie vor der Öffentlichkeit vertreten, sie an andere weitergeben und für die Allgemeinheit zur Geltung bringen. Nur in dieser geschichtlichen Konkretheit kann sie sich auch im öffentlichen Prozess der Rationalisierung als unerschöpfliches Humanisierungspotential erweisen. Nur so tradiert sie Inhalte, auf die eine kommunikative Vernunft angewiesen ist. Die Leitideen eines endzeitlichen Friedens, einer universalen Solidarität, die auch die Verstorbenen umfasst, der Gottesebenbildlichkeit, einer Würde also, die von der Anerkennung durch die Leute unabhängig, ihnen vielmehr zur Anerkennung vorgegeben ist, die Idee des Respekts vor dem Leben, einer Freiheit, die jenseits aller Verfügbarkeit ist, von Verantwortung, Schuld und Versöhnung. Diese Leitideen werden, nicht nur vorläufig noch, jenseits des Rationalisierungsprozesses als dessen Ressource notwendig sein. Sie sind ihm bleibend äußere, vorgegebene und ihn begründende Ideen der Vernunft durchaus im Sinne *Immanuel Kants*. Religion wird in einer fragmentierten Lebenswelt den Traditionsprozess nicht mehr umfassend gewährleisten können, wohl aber wird sie partielle, maßgebliche Erinnerungen wach halten; sie wird die Haltung der Dankbarkeit gegenüber vergangenen Generationen im Bewusstsein halten; sie wird das Nichtendgültige, das Offene sehen und aushalten können; sie wird den Tod als einen unüberwindbaren, aber doch nicht endgültigen Horizont auch der Rationalität gewärtig machen.³³ Noch immer bedarf die Lebenswelt der Rationalität der Bergpredigt. Angesichts der systemischen Verzerrungen lebensweltlicher Rationalität, angesichts der Abnutzung und des Verbrauchs von lebensweltlichen

rungsprozess nicht ohne das Theorem der Lebenswelt auskommt. *Lévinas* ist und bleibt ein Phänomenologe, wenngleich ein radikaler. Vgl. *Waldenfels* 1987 [Anm. 30], 234.261.

³² Ein ähnlicher Gedankengang legt sich nahe, wenn man von der Freiheitslehre von *Johann Gottlieb Fichte* ausgeht. Vgl. *Hermann Krings*, Freiheit, in: ders. / Baumgartner / Wild 1973 [Anm. 1], 493-510. – Zur Transzendentalität der Lebenswelt nur soviel: Ich verstehe die Lebenswelt als Möglichkeitsbedingung des Handelns, die selber das geschichtliche Resultat von Handeln ist, sich also in einem Veränderungsprozess befindet. Dem Rationalisierungsprozess wage ich nicht diesen Status einzuräumen.

³³ Der Tod kommt bei *Habermas* nicht vor. Er ist eben nicht theoriefähig.

Sinnpotentialen bedarf es der in religiösen Riten und Formeln etablierten Gehalte. Die Rationalität wahrt so die 'transfunktionale' Offenheit und Bestimmbarkeit.³⁴ Religion kann für eine Lebenswelt, die durch systemische Interventionen fragmentiert ist, nicht mehr umfassender Integrationsfaktor sein. Kolonialisierende Systeme okkupieren und verdrängen an ihrem Platz mit dem analogen Denken auch die Ethik und die Religion. Eine Rechtfertigung vor der kommunikativen Vernunft oder vor der Religion kommt für sie nicht in Frage.

Religion kann in einer Lebenswelt, in der mehrere Religionen konkurrierende Ansprüche auf das Ganze stellen, also in einer pluralistischen Situation, kein umfassender Integrationsfaktor sein. Reagiert sie auf diese Situation verdrängend exklusivistisch, dann negiert sie die Ansprüche anderer Religionen. Reagiert sie darauf hermeneutisch inklusivistisch, also den anderen Religionen innerhalb des eigenen Verständnisses von Wahrheit eine partielle Teilhabe zubilligend, ist dies zwar tolerant, aber eben nur unter den eigenen hermeneutischen Bedingungen. Reagiert sie darauf empiristisch pluralistisch, sich selber wie den anderen nur einen Teil der Wahrheit zubilligend, dann stellt sie sich außerhalb ihrer eigenen Bedingungen auf einen Metastandpunkt. Sie sieht ihr Eigenes und das ihr Fremde objektivistisch, nicht mehr lebensweltlich. Sie gibt den eigenen Überzeugungsanspruch auf. Es bleibt noch eine vierte Möglichkeit. Die Religion kann ein reziprokes Verhältnis zu den anderen Religionen einnehmen. Das heißt: Sie räumt den anderen Religionen in ihrer Lebenswelt denselben hermeneutisch inklusivistischen Wahrheitsanspruch ein wie sich selber. Sie gesteht der anderen Religion zu, was sie auch in Anspruch nimmt, ohne den eigenen Standpunkt aufzugeben: 'reziproker, offener Inklusivismus'.³⁵ So ist eine Bejahung der anderen Religionen mit ihrem Wahrheitsanspruch möglich, ohne diesen zu teilen. Das ist der schärfste Ausdruck einer fragmentierten Welt, eine starke Toleranz unter Aufgabe der eigenen Integrationskompetenz. In einer religiösen Bildungstheorie ist dies insofern erheblich, als die Toleranz, die anderen entgegengebracht wird, von der befreienden Kraft der eigenen Religion zehrt, also gerade in der eigenen Religion die Voraussetzung für diese starke Toleranz hat. Religion kann in einer fragmentierten Lebenswelt nicht mehr schlechthin identitätsverbürgend sein. Ich gehe mit *Lothar Krappmann*³⁶ davon aus, dass Ich-Identität sich jeweils neu erfinden und konstituieren muss in einer Balance zwischen den Erwartungen, die aus sozialen Zugehörigkeiten erwachsen, und dem Bedürfnis, in biographischen Krisen Kontinuität zu wahren. In einer fragmentierten Lebenswelt ist das schwierig geworden. Die Vielzahl und Widersprüchlichkeit der Zugehörigkeiten lassen sich nicht mehr durch die Klammer einer Generalzugehörigkeit (etwa zur Kirche) bewältigen. Wenn so etwas doch geschieht, dann führt das in eine psychiatrische Ausnahmelage; es führt in Asyle wie Klinik, Haft, Pflegeheim und ähnliches.³⁷ Ähnlich verhält es sich

³⁴ *Leo J. O'Donovan*, „Tempi – Bildung im Zeitalter der Beschleunigung“. Bildungskongress am 16. November 2000 in Berlin, in: *Engagement* 1/2001, 37-48.

³⁵ *Hans Kessler*, Der universale Jesus Christus und die Religionen, in: *ThQ* 181 (2001) 212-237; *Karl Rahner*, Der eine Jesus Christus und die Universalität des Heils, in: ders., *Schriften zur Theologie* XII, Zürich u.a. 1975, 251-282; *Keiji Nishitani*, Was ist Religion? Frankfurt/M. 2001, bes. 147.

³⁶ *Lothar Krappmann*, Soziologische Dimensionen der Identität, Stuttgart 1978.

³⁷ *Erving Goffman*, Stigma, Frankfurt/M. 1967; ders., Asyle, Frankfurt/M. 1972.

beim Versuch, über Krisen hinweg eine starre Kontinuität zu wahren. Auch eine solche Unflexibilität führt in die Isolation. Ich-Identität muss Kontinuität und Zugehörigkeit, die Fähigkeit, Ich zu sagen, und die Fähigkeit, auf andere einzugehen, in ein kreatives Gleichgewicht bringen. Das aber heißt, beide Faktoren in ihrem Anspruch distanzieren und damit relativieren zu können.³⁸

Eine fragmentarische Lebenswelt erfordert eine hohe Elastizität. Der rigide funktionale Druck seitens der kolonialisierenden Systeme und ihr Zwang zu eindimensionalen Karrieren lässt die 'Sakramentenlaufbahn' der kirchlichen Religion wieder besser aussehen und als Konstruktionshilfe für Ich-Identität erscheinen. Schuld, Verantwortung und sakramentale Vergebung, überhaupt die Erinnerung, der Reichtum überlieferter Symbolhandlungen sind so gesehen ein Ausbruch aus der von Systemen aufgezwungenen Funktionalität.³⁹ Ein Fach Religion hat unter anderen Fächern an der Schule eine wohltuend distanzierende und säkularisierende Wirkung. Es setzt andere Fächer von totalen Lebenssinnansprüchen frei. Biologie und Physik zum Beispiel müssen dann nicht alles erklären und nicht alles muss darauf zurückgeführt werden.

Eine theologische Didaktik, die einer lebensweltlichen Bildung folgt, wird in der Familie und in der Grundschule sich zunächst auf die kulturelle Einrichtung der Lebenswelt beziehen. Sie wird zeigen, benennen und erklären. Sie wird hinweisen auf die zeitliche (z.B. Kirchenjahr) und räumliche (z.B. Gottesdienstraum) Ordnung und auf die Kultur des Umganges mit dem Unverfügbaren (z.B. Liturgie).⁴⁰ Die Bezugnahme auf den eigenen oder auf den Umgang anderer damit, das Einüben, Inszenieren einer solchen Praxis und dann das Erschließen ihrer Bedeutung sind die fundamentalen Handlungen lebensweltlicher religiöser Bildung.

3.2 Religiöse Bildung ist kommunikativ asymmetrisch

So banal, wie es vielleicht scheint, ist die Feststellung nicht, dass Bilden kommunikatives Handeln ist. Sich selbst bestimmen und sich bilden ist nur möglich am Anderen, also in kommunikativen Verhältnissen. Dies gilt selbstverständlich auch für religiöse Bildung. Weil in der bisherigen Reflexion auf die Lebensweltlichkeit der Bildung dieser Tatsache nicht zureichend entsprochen wurde, kann dem nicht nur ein 'Datum' hinzugefügt werden. Der 'Andere' (im *Lévinasschen* Sinn) kommt nicht nur unter Anderen auch in meiner Lebenswelt vor. So wäre sein ethisches und religiöses Gewicht von vornherein verloren. Der 'Andere' stürzt die Lebenswelt um. Dazu kommt: Wenn es bei dem bisher Gesagten bliebe, dann käme der christliche Glaube nur als ein kulturelles Element vor, vielleicht als ein zentrales und als ein mich von vornherein definierendes Element, aber nicht als das, was es ist: als eine Anrede.

Solange die Lebenswelt nur als Entwurf einer monadischen Subjektivität, als Sinnentwurf und Bemächtigungsversuch der Wirklichkeit seitens des Ego verstanden wird,

³⁸ Helmut Peukert, Identität / Differenz, in: Peter Eicher (Hg.), Handbuch theologischer Grundbegriffe, München 2003 [in Vorbereitung].

³⁹ Hermann Pius Siller, Der Beitrag des Religionsunterrichts zur Bildung der nachwachsenden Generation, in: Reinhard Göllner / Bernd Trocholepczy (Hg.), Religion in der Schule. Projekte – Programme – Perspektiven, Freiburg/Br. u.a. 1995, 57-73.

⁴⁰ Hermann Pius Siller, Religion an der Schule, in: Liturgie – Kultus, aber nicht kultig, hg. vom Erzbischöflichen Generalvikariat, Köln 1998, 29-50.

bleibt sie vom bestimmenden Charakter der Wirklichkeit als solcher verschont. Aber auch, wenn Lebenswelt als Ergebnis eines diskursiven Konsenses mündiger, sich selbst bestimmender Kommunikationsteilnehmer gedacht wird, verbleiben wir in den Regeln des Seminarraumes oder des Laboratoriums. Der 'Andere' ist aber erst sekundär vielleicht auch Teilnehmer an einem Diskurs. Zuerst kommt er von weit her, von außerhalb einer vom Ego oder von der Kommunikationsgemeinschaft konstituierten Welt. Von dorthier kommend hat er seine Autorität, seine Würde. So bricht er in meine monologische Selbstbestimmung ein. Er fordert von mir Freiheit und räumt mir Freiheit ein. Dieses „Kommerzium der Freiheiten“⁴¹ konstituiert überhaupt erst kommunikative Lebenswelt. Der 'Andere' reklamiert darin einen umfassenden Platz. Damit ist er die vorzügliche Möglichkeitsbedingung meiner Selbstbestimmung und damit jeglichen bildenden Handelns.

Der 'Andere' ist durch seine Herkunft, die Bestimmung, die er mitbringt, und damit durch seine Autorität die 'Spur Gottes' in meiner Lebenswelt. *Friedrich Kambartels* Begriff von Religion als „Kultur des Umgangs mit dem Unverfügbaren“⁴² erhält eine überraschende Zuspitzung. Das Unverfügbare ist die (mich befreiende) Freiheit des 'Anderen' in ihrem Verweis auf ihre Herkunft aus dem 'Jenseits' der Lebenswelt, aus dem Unendlichen. Zur Kultur des Umgangs mit dem Unverfügbaren zählt dann mit der Religion auch die Ethik, weil im kommunikativen Handeln überhaupt erst die Erfahrung dieser Herkunft des 'Anderen' gemacht wird. In der versöhnten Verschiedenheit der Freiheiten wird ein fundamentaleres Paradigma als im diskursiven Konsens erreicht. Die Versöhnung, die mir das verletzbare Antlitz des 'Anderen' gebietet, bezieht den absoluten Willen ein, der den 'Anderen' und mich für ihn will und frei will und uns in dieser Verschiedenheit versöhnt will. Dieses durch den 'Anderen' in der Lebenswelt anwesende Geheimnis ist so etwas wie eine 'Letztbegründung' der Rede von Gott, gerade auch im bildenden Handeln. Von da aus wird die Einheit von Gottes- und Nächstenliebe zugleich Faktor und Thema von Bildung.⁴³ Hier kann die Christologie anschließen. Die Kirchlichkeit von Religion und Gottesverehrung muss in diesem Zusammenhang bedacht werden. Bildendes Handeln, verstanden als ein „Kommerzium der Freiheiten“, bezieht Religion nicht erst als einen an ihm äußerlichen Sachverhalt ein. Es verhält sich immer schon zu Gott, wenn dem 'Anderen', ihn behütend und freigebend zugleich, bei sich selber Raum gewährt wird.

3.3 Religiöse Bildung ist auch Lehre

Ein Arbeitsbegriff für Lehre soll lauten: Eine komplexe Wirklichkeit ist in ihrem (aber nicht ausschließlich) kognitiven Gehalt so reduziert, dass sie von einem Anfänger in ihrer Besonderheit angeeignet werden kann. Dass lebensweltliche Wirklichkeit in Lehre

⁴¹ *Krings* 1973 [Anm. 32] 507. *Klaus Hemmerle* spricht von einem „doppelten Apriori“ (Thesen zu einer trinitarischen Ontologie, in: ders., *Ausgewählte Schriften II*, Freiburg/Br. 1995, 124-161, 130).

⁴² *Friedrich Kambartel* nach Hermann Lübke, *Religion nach der Aufklärung*, Graz u.a. 1990, 149; vgl. *Friedrich Kambartel*, *Philosophie der humanen Welt*, Frankfurt/M. 1989, 90-99 und 100-102.

⁴³ *Karl Rahner*, Über die Einheit von Nächsten- und Gottesliebe, in: ders., *Schriften zur Theologie VI*, Einsiedeln u.a. 1965, 277-298; *Helmut Peukert*, Kommunikative Freiheit und absolute befreiende Freiheit, in: *Herbert Vorgrimler* (Hg.), *Wagnis Theologie. Erfahrungen mit der Theologie Karl Rahners*, Freiburg/Br. u.a. 1979, 274-283.

übersetzbar ist, bedarf hier keines Beweises. Knapp war von einer Didaktik, die der lebensweltlichen Bildung entspricht, schon die Rede. Auch Systeme sind erlernbar. In ihrer Funktionalität und digitalen Logik sind sie oft klarer durchschaubar als die analoge und oft paradoxe Lebenswelt. Ethik dagegen nimmt an der Komplexität und Widersprüchlichkeit der Lebenswelt teil, deshalb gelingt die Aneignung oft schwerer. Aber in ihrer argumentativen Struktur – das heißt: in den das Handeln leitenden Normen und deren Prinzipien – ist sie doch erlernbar. Die Einsicht in deren Voraussetzungen reichen allerdings schon in den Bereich freier Entscheidungen hinein. Sie werden deshalb, obgleich im Geltungsanspruch universal, nicht von allen geteilt. In ähnlicher Weise verhält es sich mit der Religion. Im Folgenden ist von der christlichen Religion die Rede. Sie hat, wie aus ihrer Geschichte ersichtlich, eine besondere Affinität zu Rationalität und zu Lehre mit einer näher zu bestimmenden Reichweite des Geltungsanspruchs.

Die Religionspädagogik suchte überschärf zwischen Katechetik und Religionsunterricht zu unterscheiden, häufig um im schulischen Unterricht den Lehrer und den Schüler von (kirchlicher) Lehre frei zu halten. Der Unterricht lebt dann im Erbe der Aufklärung bezüglich des Inhalts von einer „Fiktion der freien religiösen Subjektivität“⁴⁴. Die kirchliche Lehre erscheint angesichts dieser Fiktion als 'Herrschaftswissen' (*Johann Salomo Semler*). In dieser Fiktion bleibt zwar etwas zu reflektieren, aber nichts zu überliefern, nichts zu bekennen, zu verkündigen und eben nichts zu lehren. Die kommunikative Struktur des christlichen Glaubens wird verkannt. Das geschichtliche Ereignis verschwindet aus den Erzählungen und Symbolen. Die Theologie verliert ihre Funktion in der Glaubensgemeinschaft.

Im Neuen Testament ist, durchaus im Erbe des Judentums, Verkündigung und Lehre kaum unterscheidbar. Wohl aber zeigt sich schon im ersten Moment, dass Glauben, gerade weil es ein integraler Akt des „Sich-einlassens auf eine Geschichte“⁴⁵ ist, ein Erkenntnisproblem impliziert. Dieses Erkenntnisproblem wird mit der jüdischen Überlieferung und mit der hellenistischen Philosophie sprachlich und rational bearbeitet (Christologische Bekenntnisse). Mit der Kirche entstehen notwendig auch Bewahrungs- und Abgrenzungsprobleme (1 Joh) und so die *regula fidei*.⁴⁶ Mit der Kirche entstehen aber auch Vermittlungsprobleme (Taufkatechese). Die aufgezählten Funktionen der Lehre erfüllen, weil sie den späteren Generationen ein Ereignis überliefern, immer schon eine hermeneutische, aufschließende Aufgabe, wenn sie ihrem Inhalt gerecht werden wollen. „Die Geschichtlichkeit der Kirche, begründet in der Inkarnation Gottes in Jesus von Nazaret, nötigt zur Lehre.“⁴⁷ Die Frage, ob die Lehre als Funktion der Kirche im Bildungsauftrag der Kirche an der Schule einen Ort haben kann, hoffe ich mit dieser Theorie der Bildung wenigstens im Umriss beantwortet zu haben.

⁴⁴ Wolfgang Huber, Die Spannung zwischen Glaube und Lehre als Problem der Theologie, in: Georg Picht / Enno Rudolph (Hg.), *Theologie – was ist das?*, Stuttgart 1977, 217-246, 219.

⁴⁵ Ebd., passim.

⁴⁶ Hermann Pius Siller, Funktionen des Bekenntnisses, in: Burgbrief, Rothenfels/M. 2001, 4-15.

⁴⁷ Huber 1977 [Anm. 44], 230.

1. Einleitung

Ich bin Vater von drei Söhnen im Alter von 15 bis 22 Jahren. Alle drei haben sie, jeder auf seine Weise, eine Beziehung zu Glaube, Weltanschauung und Sinndeutung. Der Älteste mehr, vor allem der Jüngste viel weniger. Sie sind dabei, ihren eigenen Weg zu gehen, in Verbindung zu ihrer eigenen Kultur, in der sie ihre eigenen Entscheidungen treffen. Oft sind dies nicht meine Entscheidungen; manchmal überrascht es mich, dass sie Entscheidungen treffen, die doch auf der Linie dessen liegen, was ich ihnen habe mitgeben wollen. Immer wieder geben sie mir zu denken über Entscheidungen, die ich treffe und getroffen habe. Sie beziehen mich mit ein, in die moderne Gesellschaft, in unsere schnelllebige Zeit. Sie setzen mich ans Internet und Handy, sie chatten mit mir und schicken mir SMS-Botschaften. Sie bringen mir bei, andere Musik zu hören und vor allem auch, diese zu schätzen. Sie verhindern, dass ich mich zu sehr an erworbenen Sicherheiten und Auffassungen festhalte. Ich muss meine Auffassungen über Politik, über das, was gut ist und schlecht ist, über Freiheit und Verantwortung stets wieder überprüfen. Und meine Selbstverständlichkeiten auf dem Gebiet von Glaube und Weltanschauung, auf dem ich als Theologe doch ein Fachmann genannt werden kann, greifen sie an. Sie zwingen mich, neue Wörter und neue Bedeutungen für alte Wörter und Geschichten zu suchen. Ich muss die alten Geschichten wieder neu verstehen und erzählen lernen.

Man sage jetzt nur nicht, dass ich mich nur durch sie belehren lasse, ganz sicher nicht: Ich habe sie auf ihrem Weg zum Erwachsensein so viel gelehrt und ihnen viel mitgegeben, vielleicht zu viel, denke ich manchmal. Ich lehrte sie, den Weg in die Zukunft zu gehen, sie zeigen mir den Weg in die Gegenwart. Letzteres soll dieser Beitrag ein wenig verdeutlichen.

Die Redaktion stellt uns die Frage: Wozu heute religiöse Bildung? Ich kann diese Frage als Pädagoge/Theologe angehen, und dann suche ich eine Reihe normativer pädagogischer und theologischer Argumente, um zu zeigen, dass religiöse Erziehung wichtig ist, und von daher einige Ziele zu formulieren und zu verantworten. Ein Top-down-Vorgehen also. Ich entscheide mich jedoch für ein Bottomup-Vorgehen. Dabei ist es auch noch möglich, zwei verschiedene Wege zu gehen. Ich kann eine Art Bedürfnis-Untersuchung machen oder eine Untersuchung der Lücken im Bildungsangebot von Schule und Gesellschaft und von daher behaupten, dass religiöse Bildung wichtig sei, und danach Ziele formulieren. Ich entscheide mich jedoch dafür, einmal zu sehen, was alles an verborgener Religiosität bei Jugendlichen in unserer Gesellschaft vorhanden ist. Ich gehe auf die Suche nach Anzeichen von Religion und stelle mir die Frage: Was können wir Theologen/Pädagogen davon lernen, wie können wir damit so umgehen, dass Jugendliche in ihrem religiösen Ausdruck unterstützt, ermutigt und stimuliert werden? Dazu beschreibe ich folgenden Weg:

¹ Aus dem Niederländischen übertragen von *Gabriele Merks-Leinen*.

Zunächst stelle ich meine Betrachtungen an im Ausgang vom Paradigma der Säkularisierung und blicke auf Fakten und Zahlen. Diese skizzieren ein eher negatives Bild, da sie an die Messlatte der alteingesessenen institutionellen Religionen gelegt werden.

Dann betrachte ich aus der Perspektive der Postmoderne die Jugendlichen selbst. Wie leben sie und, vor allem, wie verleihen sie in ihrem Leben ihrem Verlangen Ausdruck? Am Schluss liefere ich dann einen Ausblick auf eine von uns Erziehern verlangte religiöse erzieherische Haltung.

Am Ende dieser Einleitung muss ich noch sagen, dass ich meine Betrachtungen und Reflexionen aus der spezifischen Situation in den Niederlanden heraus anstelle. Die Niederlande nehmen in Europa eine besondere Position ein, wie dies die *European Values Studies*² zeigen. Ich werde daher auch vor allem niederländische Literatur zitieren.

2. Zwei Perspektiven: Säkularisierung und Postmoderne

Die moderne Situation von Glaube und Weltanschauung kann auf zwei Weisen wahrgenommen werden: aus der Perspektive der Säkularisierung und aus der Perspektive der Postmoderne.³

Säkularisierung wird umschrieben als Prozess, in dem die Bedeutung der institutionellen Formen des Glaubens und der Religion abgenommen hat und diese Institutionen zu verschwinden drohen. Verschiedene Funktionen, die Religion und Sinndeutung in der klassischen Gesellschaft erfüllten, wurden in einem Prozess der Rationalisierung modernisiert, das bedeutet, sie sind verschwunden oder wurden übernommen. *Johannes A. van der Ven* spricht in diesem Zusammenhang von institutioneller Differenzierung und von kultureller Generalisierung. Das erste bedeutet, dass Kirche und Religion zu einer selbstständigen und eigenen Institution inmitten anderer Institutionen geworden sind. Mit kultureller Generalisierung meint er, dass Kirche und Religion sich beide auf der Ebene der Werte und Bedeutungen konfrontiert sehen mit einer zunehmenden Abstrahierung von ihnen, wodurch sie ihre eigenen spezifischen Werte und Bedeutungen immer schwerer einbringen können.⁴

Die Perspektive der Postmoderne oder der Globalisierung richtet die Aufmerksamkeit auf die Herausforderung, die die veränderte Situation von Glaube und Religion in unse-

² Vgl. *Loek Halman / Ole Riis* (Hg.), *Religion in secularizing society. The Europeans' religion at the end of the 20th century* (European values studies; Bd. 5), Leiden u.a. 2003.

³ Vgl. *Anton A. Bucher*, Stimmt die Entkoppelungsthese? Zum Verhältnis allgemeiner und kirchlicher Religiosität in einer Stichprobe von 2700 Schuljugendlichen in Österreich, in: *Christian Friesl / Regina Pollak* (Hg.), *Die Suche nach der religiösen Aura. Analysen zum Verhältnis von Jugend und Religion in Europa*, Graz 1999, 224-230; *Andreas Feige*, Zwischen großkirchlich angesonnener Religionspflicht und autonom-individuellem Religiositätsgefühl: Auf dem Weg zur „postmodernen“ Religion?, in: *Karl Gabriel / Hans Hobelsberger* (Hg.), *Jugend, Religion und Modernisierung. Kirchliche Jugendarbeit als Suchbewegung*, Opladen 1994, 75-91; *Dietlind Fischer / Albrecht Schöll*, Lebenspraxis und Religion. Fallanalysen zur subjektiven Religiosität von Jugendlichen, Gütersloh 1998; *Bert Roebben*, Religieuzesocialisatie vanuit een voorbij de kerk. Situatie, problemen en perspectief, in: *Praktische theologie. nederlands tijdschrift voor pastorale wetenschappen* 23 (4/1996) 366-381; *Ulrich Schwab*, Geschlossene Konzeptionen und permanenter Wandel. Religiosität in der Moderne zwischen institutioneller Bindung und individueller Konstruktion, in: *Albrecht Grözinger / Jürgen Lott* (Hg.), *Gelebte Religion. Im Brennpunkt praktisch-theologischen Denkens und Handelns* (FS Gert Otto), Rheinbach-Merzbach 1997, 130-141; *Chris A. M. Hermans*, *Participerend Leren. Grondslagen van religieuzesocialisatie in een globaliserende samenleving*, Budel 2001.

⁴ Vgl. *Johannes A. van der Ven*, *Kontextuele Ekklesiologie*, Düsseldorf 1995.

rer Gesellschaft mit sich bringt. Pluralisierung sowohl in kultureller als auch in religiöser Hinsicht bedeutet, dass sich etablierte religiöse Institutionen auf ihr eigenes Sinn- und Bedeutungsangebot besinnen müssen. Dass sie mit den anderen Institutionen Gespräche führen müssen, wobei die Kontingenz ihrer eigenen Bedeutungen der Ausgangspunkt ist. Pluralisierung ist nicht nur ein Charakteristikum unserer Gesellschaft, sondern auch der Religionen selbst und des Christentums.⁵

2.1 Säkularisierung: Verfall der Religiosität?

Untersuchungen über Auffassungen und Haltungen hinsichtlich Kirche, Religion und Glaube wurden überreichlich angestellt.⁶ Sehr viele Zahlen sind bekannt. Ich werde sie hier nicht alle zitieren. Ich beschränke mich auf eine eigene Zusammenfassung der Fakten, zugespitzt auf Jugendliche: Jugendliche in den Niederlanden beschäftigen sich heutzutage durchaus nicht mit der Kirche, weder mit dem, was die Kirche tut, noch mit dem, was die Kirche zu glauben vorlegt. Auf Fragen wie 'Gehörst du zu einer Kirche?', 'Glaubst du an Gott, den Vater Jesu?', 'Glaubst du an den Himmel, die Hölle, an die Jungfräulichkeit Mariens, die heilige Würde der Ehe, dass Jesus wirklich anwesend ist in der Heiligen Hostie?' geben sie eine negative Antwort. Diese Wörter und Bilder sagen ihnen nichts mehr; sie fühlen sich durch sie nicht angesprochen; sie können sich unter ihnen nichts vorstellen; sie lehnen dies alles ab. Wenn man dem Trend der Untersuchungen glauben kann, dann werden in den 20er Jahren dieses Jahrhunderts nur noch 20% der Niederländer zu einer Kirche gehören; 1945 waren noch 85% der Niederländer kirchlich gebunden.

Als Eltern und Erzieher können wir uns die Frage stellen: Wozu haben wir bis jetzt erzogen? Wenn wir unsere Kinder dazu erzogen haben, aktives, teilnehmendes Mitglied einer Kirche oder religiösen Gemeinschaft zu werden, dann hat sich dies als unerreichbares Ziel erwiesen. Und wir machen uns auch weitere Sorgen. Wenn es so weiter geht, verschwindet das Christentum, jedenfalls sicher in seiner jetzigen Form. Denn, wenn ich diese Frage stellen darf, welches ist die Form des Christentums, wie es jetzt erlebt wird, wie sah es vor vier Jahren aus und vor 100 und 500 Jahren, bei *Martin Luthers* Protest oder in der Zeit *Karls des Großen* oder *Karls V.*, im Rom der Päpste und Gegenpäpste oder zu Anfang bei den ersten Christen? Es war doch nicht immer dasselbe; es wurde immer wieder bedroht, entwurzelt, entstellt, erneuert, verändert, und das wird wohl auch so bleiben. Und immer wieder ist es die folgende Generation, mit der die Erneuerung, der Abbruch oder die Wiederbelebung einsetzt, mit dem verständlichen Widerstand und der Widerspenstigkeit und Sorge der älteren Generation, wie dies das folgende Zitat ausdrückt: „Unsere Zeit ist eine Zeit religiösen Verfalls. Die permanente

⁵ Vgl. *Johannes A. van der Ven / Hans-Georg Ziebertz* (Hg.), *Religiöser Pluralismus und interreligiöses Lernen*, Kampen – Weinheim 1994.

⁶ Auf europäischem Niveau kann ich verweisen auf die *European Values Studies* (<http://kubnw5.kub.nl/web/fsw/evs/index.htm>). Zugespitzt auf Jugendliche ist in Deutschland die *Shell-Studie* (www.shell-jugendstudie.de) zu nennen. Für die Niederlande möchte ich die Studie 'God in Nederland' nennen (*Gerard Dekker / Joep de Hart / Jan Peters*, *God in Nederland 1966-1996*, Amsterdam 1997). Vgl. außerdem für die Niederlande die Untersuchungen des *Sociaal en Cultureel Planbureau* (*Johan W. Becker / J.S.J. de Wit*, *Secularisatie in de jaren negentig*. Kerklidmaatschap, veranderingen in opvattingen en een prognose, Den Haag 2000; *Johan W. Becker / Joep de Hart / J. Mens*, *Secularisatie en alternatieve zingeving in Nederland*, Den Haag 1997).

Vitalität des Religiösen ist verloren gegangen. Die Volksmasse ist entweder abergläubisch oder religiös gleichgültig geworden. Die Elite der Gesellschaft ist agnostisch oder skeptisch, und politische Führer sind Heuchler; die Jugend steht in einem offenen Konflikt mit der etablierten Gesellschaft und mit der Autorität der Vergangenheit; man experimentiert mit orientalischen Religionen und Meditationstechniken. Der grösste Teil der Menschen ist vom Verfall der Sitten angegriffen.“⁷ Das Zitat scheint sehr aktuell zu sein und auch für unsere moderne Gesellschaft zu gelten. Es ist jedoch ein Zitat von Tacitus, vor 2000 Jahren. Nichts hat sich geändert. Dieselben Fragen kehren wieder.

2.2 Postmoderne: Pluralität als Herausforderung?

Die Perspektive der Postmoderne schafft Raum für eine andere Interpretation der Entwicklungen der modernen Zeit.

Eine Untersuchung des Nederlandse Sociaal en Cultureel Planbureau aus dem Jahre 2000 zeigt z.B., dass bei den außerkirchlichen Jugendlichen unter 30 Jahren zwischen 1991 und 1998 ein Zuwachs zu konstatieren ist in einer Reihe von zentralen Glaubensauffassungen: An ein Leben nach dem Tod glauben 1999 52% (1991: 42%), an den Himmel 32% (1991: 23%), an die Hölle 15% (1991: 7%) und an Wunder 30% (1991: 19%).⁸ Gleichzeitig muss man feststellen, dass das Interesse an Weltanschauung – zum Ausdruck kommend in: darüber sprechen oder lesen oder ein Fernseh- oder Radioprogramm verfolgen – minimal ist und noch abnimmt von 2.2mal im Jahr 1991 zu 2mal im Jahr 1998.⁹ Unter den kirchlichen Jugendlichen, also vielleicht den Jugendlichen, die im Jahr 2000 in Rom und 2002 in Toronto waren, hat der Glaube an ein Leben nach dem Tod, an Himmel, Hölle und Wunder deutlich zugenommen: von 74% auf 82% (Leben nach dem Tod), von 69% auf 82% (Himmel), von 36% auf 50% (Hölle) und von 49% auf 65% (Wunder).¹⁰

Ein wichtiges Interpretationsproblem liegt darin, dass man zwar einen Vergleich ziehen kann zwischen den Antworten auf dieselbe Frage in zwei verschiedenen Jahren, dass man aber nicht weiß, ob die Menschen die Frage inzwischen anders verstehen. Was verstehst du unter Himmel und Hölle, was ist ein Wunder, und wie stellst du dir das Leben nach dem Tod vor? Nach Meinung des Papstes ist die Bedeutung der Hölle viel weltlicher geworden; sie ist überall da, wo Gewalt, Unrecht, Sünde und Zügellosigkeit herrschen. Die Hölle ist die soziale Kälte unserer Gesellschaft. Gott hat sich aus ihr zurückgezogen.

Die Niederlande sind in religiöser Hinsicht ein besonderer Fall, denn sie sind Vorreiter in Europa, sie sind das religiöse Versuchsgelände Europas.¹¹ Sie haben relativ die meisten (klein)religiösen Strömungen, beherbergen die meisten Nichtkirchlichen, zeigen das größte Interesse für New Age; kirchliche Niederländer zeigen den höchsten Grad der Partizipation. Gleichzeitig ist die Anteilnahme der Jugendlichen an der institutionellen Kirche äußerst gering. Zum Beispiel waren bei den Welt-Jugend-Tagen in Toronto im Sommer 2002 von den 800.000 Jugendlichen nur 600 aus den Niederlanden. Darf man die Anwesenheit des Papstes und die Anwesenheit vieler Jugendlicher bei einer solchen Manifestation unmittelbar mit traditionellen Formen des Glaubens verbinden? Wenn ich hier noch etwas weiter denke, so setzt man voraus, dass die Jugendlichen, die dort sind,

⁷ Tacitus, Annalen VI,7, zitiert bei Karl Heinz Schmitt, Erfolgreiche Katechese. Ermutigungen für die Praxis, München 2000, 15.

⁸ Vgl. Becker / de Wit 2000 [Anm. 6], 45.

⁹ Vgl. ebd., 38.

¹⁰ Vgl. ebd., 46.

¹¹ Jacques Janssen, Nederland als religieuze proeftuin, Nijmegen 1998.

gläubige Jugendliche seien; dass sie dort zusammen kommen, um ihren Glauben zu erleben und vielleicht weiterzutragen und vielleicht auch dem Leiter der römisch-katholischen Kirche, dem Papst, ihre Treue zu bekennen. Dass dies also eine Manifestation der Kirche sei, was dort in Toronto und schon früher in Rom geschah. Jedenfalls wird dies von den Kirchenführern so interpretiert.

Aber es ist noch mehr zu sagen. Die Anwesenheit vieler Jugendlicher dort in diesem Kontext wirft die Frage auf, welches Verhältnis zum Glauben Jugendliche haben. Hier spielt der Gedanke mit – ich assoziiere noch etwas weiter – dass die Jugendlichen dort in Toronto sehr stark vom Glauben eingenommen seien und dass dies doch sehr eigenartig sei angesichts der Erfahrungen hier in den Niederlanden. Es gibt Grund zur Sorge und Verwunderung. Verwunderung über so viel Glaubensbezug von Jugendlichen anderswo in der Welt und Sorge wegen der Tatsache, dass dies hier zu Hause (in den Niederlanden) nicht zu finden sei.

Für diese Verwunderung kann ich noch eine andere Tatsache anführen. Auch 2002 war das Fußballstadion Gelredome in Arnhem wieder einmal ganz ausverkauft; nein, ich meine nicht für einen Europacup-Wettstreit oder Ähnliches. Auch nicht für ein Popkonzert von *Michael Jackson* oder den *Rolling Stones*. Nein, es war für einen EO jongeren dag.¹² 50.000 Jugendliche waren zusammen, um evangelisierende Popbands zu hören, mit Texten wie „Leben für Jesus“ und „Dass die Erde juble“ und Predigten über „Leben im Licht“ und über „Jesus möchte heute zu dir zurückkommen“. Außerdem wurde zusammen gesungen, gebetet und getanzt.

Katholische Jugendliche in den Niederlanden sind dagegen ganz anders. Sie waren schon kaum anwesend in Rom und Toronto, und auch bei den eigenen Zusammenkünften sind sie nur zu wenigen. Der Katholieke Jongerendag unter dem Motto „You better believe it“ in Den Bosch 2000 zog nicht mehr als 1.200 an. Ich habe nach einem Zeitungsbericht über diesen Tag gesucht. Nur die protestantische Tageszeitung *Trouw* geht kurz darauf ein und interviewt dann Jugendliche, die auch in Rom waren. Das Megahappening Springevent 2002 in Beverwijk zog die Megazahl von 70 Besuchern an?!

Und dann noch eine Erfahrung ganz aus der Nähe, nämlich eines Studenten im Pfarreipraktikum, der eine Aktivität für Jugendliche nach der Firmung planen wollte. Von 100 eingeladenen Jugendlichen kamen 3. Und wie steht es in Ihrer Pfarrei, besser, anders...? Und noch näher, im eigenen Haus. Mit Ihren eigenen Kindern oder Enkelkindern? Wie steht es da mit der Glaubenserziehung, mit dem Gespräch über Glauben, mit zur Kirche Gehen...?! Was ist los mit den katholischen Jugendlichen in unserem postmodernen niederländischen Versuchsgelände, dass sie nicht an kirchlichen Manifestationen teilnehmen? Auf diese Frage gehe ich nicht weiter ein. Ich will auf der anderen Seite nachsehen.

¹² Der EO (*Evangelische Omroep*) ist eine christliche Radiogesellschaft, deren Mitglieder vor allem orthodoxe Protestanten sind. Jedes Jahr organisiert der EO eine Zusammenkunft für Jugendliche; jedes Jahr zieht dieser Tag voller Musik, Tanz, Zusammensein, Evangelisierung und Predigten wieder mehr Jugendliche an. Auch die Arena in Amsterdam war 2001 die Bühne für dieselbe Manifestation. Die Jugendlichen, die kommen, sind oft Mitglied einer protestantischen kirchlichen Gruppierung; aber ansonsten scheinen sie sich in ihrem Verhalten und Äußeren wenig von ihren Altersgenossen zu unterscheiden. Die Musik ist modern.

2.3 *Genauer betrachtet*

Ich bin Praktischer Theologe. Ich bin in der modernen Gesellschaft auf der Suche nach Spuren von Sinn, Glauben und Weltanschauung und versuche, sie zu begreifen.¹³ Und dann suche ich nicht in erster Linie an Orten, wo ich sie wie selbstverständlich finden kann. Nicht in Kirchen und Moscheen. Eher in ihren Vorhallen, im Narthex, wo Kirche und Welt einander begegnen. Und in der Gesellschaft selbst. Wo Menschen ihr tägliches Leben leben, um die Fragen des Lebens ringen, Glück und Unglück erleben, in Verwirrung geraten durch so vieles, das sie im Leben überkommt. In ihren Lebensgeschnehnissen und Lebensgeschichten. Ich suche die *loci theologici* unserer modernen Zeit.

Und ich ziehe Jugendliche zu Rate, erzogen und aufgewachsen in dieser modernen Gesellschaft, oft allerdings 'weg'-entwickelt von dem, was sie in ihrer Erziehung mitbekommen haben. Oder besser: Sie haben den überlieferten Bildern und Bedeutungen, die ihren Eltern wichtig waren, eine eigene Form und einen eigenen Inhalt gegeben.

Ich möchte vor allem mit den Augen von jemandem schauen, der meint, lernen zu können, und der auch lernen will von dem, was in unserer Gesellschaft an Glaube und Sinndeutung sichtbar ist. Dabei setze ich die Brille eines Praktischen Theologen auf, eines Forschers, der sieht, wie es steht mit Glaube und Religion.

Womit beschäftigen sich Jugendliche in unserer Zeit, nicht nur was Glaube und Kirche betrifft, sondern allgemein. Ich spreche wohl jeweils über *die* Jugendlichen, *die* Niederländer, *die* Gläubigen. Aber die gibt es eigentlich nicht. Zahlen aus Statistiken geben die Wirklichkeit eigentlich nur global wieder. Sie summieren und vernachlässigen dabei Ausnahmen. Die Wirklichkeit ist allerdings etwas komplizierter und nuancierter.

Wer einmal in die Stadt kommt, in eine Schule, ein Café oder in ein Jugendzentrum oder wer Programme für Jugendliche im Fernsehen betrachtet, der sieht eine Vielfalt völlig unterschiedlicher Jugendlicher. Sie unterscheiden sich in ihrem Äußeren, ihrer Kleidung, Frisur, Musikvorliebe, ihrem Sprachgebrauch, den Ausgegewohnheiten und Interessen, kurz in allem. Aber sie unterscheiden sich auch in dem, was sie tun, was ihnen wichtig ist: Greenpeace und Aktien, Amnesty International und Obdachlose, Karriereplanung und Verlierer, alles und jedes. Und diese Interessen verändern sich sehr schnell, sind nicht für immer da, sondern eigentlich für den Augenblick, morgen kann es wieder anders sein. Jugendliche gibt es in vielen Sorten; aber dies sind keine festen Gruppen, morgen ein Markenträger, heute ein Alternativer. In einer Untersuchung von vor einigen Jahren wurden sicher 59 Namen genannt, die Jugendliche sich selbst und anderen geben, um sich voneinander zu unterscheiden: „punks, kackers, discos, sjonnies, anitas, altos, socios, softies, hardrockers, trendies, wavers, rastas, skinheads, gewonen, rockers, voetbal-supporters, asos, doetjes, guppies, eitjes, neppos, stuudjes“¹⁴ etc, etc.

Soviel Köpfe, soviel Sinne, vielleicht auch noch mehr; die einzige Begrenzung ist die Gesamtzahl der Jugendlichen. *Den* Jugendlichen gibt es also nicht. So ist es auch nicht möglich, Jugendliche heute alle als ungläubig und nicht kirchlich ab zu tun. Denn *die* Religion gibt es nicht. Jugendliche haben sich en masse abgewendet von der traditionellen westli-

¹³ Vgl. *Wilhelm Gräb*, Lebensgeschichten, Lebensentwürfe, Sinndeutungen. Eine Praktische Theologie gelebter Religion, Gütersloh 1998.

¹⁴ *Jacques Janssen*, Jeugdcultuur, Utrecht 1994, 224.

chen Religion, also vom Christentum. Das haben sie bei den Katholiken etwas schneller getan als bei den Christen der Reformation; aber diese holen die Katholiken jetzt in hohem Tempo ein. Kennzeichnend für Jugendliche ist, dass sie vor allem auf der Suche sind nach einem persönlichen Ausdruck ihres Lebensgefühls. Das tun sie, wie ich schon sagte, durch eigene Kleidung, Musik, Sprache und Gewohnheiten, aber das tun sie auch in Bezug auf Religion, Weltanschauung und Sinndeutung. Auch Jugendliche suchen so etwas wie Sinndeutung. Alle diese Äußerungen von Musik, über die Stränge schlagen, Drogen und Alkohol, Kleidung und Piercing sind Versuche, dem Dasein Bedeutung zu geben und sich selbst in diesem Dasein als jemand von Bedeutung darzustellen.

Vieles an dieser bedeutungsgebenden Aktivität kann ich in religiöse Begriffe übertragen. Ich möchte als Beispiel die Popmusik nennen. Hier wiederum nicht die religiöse Popmusik, sondern die Musik, die zusammen mit Videoclips auf Popsendern wie TMF oder MTV gesendet wird. Für Jugendliche ist Musik ja das sprechendste Ausdrucksmittel. Musik enthält viele Verweise, doppelte Böden, Sinnvorstellungen.¹⁵ Ich möchte die Aufmerksamkeit auf einen Clip von *Michael Jackson* – The Earth Song – richten. Der Clip und das Lied handeln von der Bedrohung unserer Erde durch allerlei Einflüsse von Gewalt. Im ersten Teil sehen wir Verwüstung und Zerstörung von Pflanzen, Tieren und Menschen, zuerst aus afrikanischer, dann aus westlicher Perspektive: Zerstörung, Rodung des Regenwalds, Bürgerkrieg. Der zweite Teil wird durch einen Kniefall von *Michael Jackson* und aller Menschen eingeleitet, durch die Darstellung des Gebets, das Begreifen der Erde und gleichzeitig die weitergehende Verwüstung der Welt durch Umweltverschmutzung, Jagd auf Walfische und Seehunde, Hunger. Aber dies geht über in das Aufkommen eines Sturms, des Sturms Gottes, Anfang von Umkehr und Neuschöpfung: Erdbeben, Blitz und Donner lassen die Menschen ihre Augen zum Himmel erheben. Im dritten Teil geschieht die Umkehr, die neue Schöpfung: Wie eine Art Messias hängt *Michael Jackson* zwischen zwei Baumstämmen, und gleichzeitig entsteht die neue Erde. Das neue Paradies. Die Bilder sind traditionell, urmenschlich: Knien, mit den Händen die Erde berühren, die Augen erheben, der Sturm und die Hoffnung auf die Rückkehr des Guten.¹⁶ Hierzu ist zu sagen, dass Popmusik und Religion miteinander verbunden werden. Ohne den Reichtum der religiösen Bilder kann die Popmusik ihre Botschaft nicht vermitteln: Die Clips thematisieren und kodieren Sinnfragen.

Ein anderes Phänomen ist der Ritus des Popkonzerts. Das Popkonzert stellt einen Versuch dar, der alltäglichen Welt zu entkommen, um bei sich selbst, einem Höheren, der Musik, dem Popstar anwesend zu sein.¹⁷ Ich beschreibe hier ein Popkonzert mit *Michael Jackson* in der Arena von Amsterdam 1998 (*HISstory-Tour*). Höhepunkt ist: außer sich zu geraten, die religiöse Ekstase, das Sprechen in Zungen der ersten Jünger. Dieses musikalische Geschehen ist nicht reines Vergnügen, sondern ein religiöses Totalgeschehen, auf das man sich zuerst körperlich (Diskokleidung) und geistig (Ecstasy-Pille) vor-

¹⁵ Vgl. *Ilse Kögler*, Die Sehnsucht nach mehr. Rockmusik, Jugend und Religion. Informationen und Deutungen, Graz u.a. 1994.

¹⁶ Vgl. *Gerd Buschman*, Der Sturm Gottes zur Neuschöpfung. Biblische Symboldidaktik in Michael Jackson's Mega-Video-Hit „Earth Song“, in: KBI 121 (3/1996) 187–196.

¹⁷ Vgl. *Hans-Martin Gutmann*, Der Herr der Heerscharen, die Prinzessin der Herzen und der König der Löwen. Religion lehren zwischen Kirche, Schule und populärer Kultur, Gütersloh 1998, 59–67.

bereitet. Der Popmusiker ist der Hohepriester, der die Feierlichkeit leitet. Er erscheint in einer Wolke oder kommt mit Hilfe einer Hebebühne auf das Podium herunter oder steigt aus einem Raumfahrzeug aus, das vorher durch Videobilder in seinem Zug durch den Weltraum auf dem Podium zu sehen war. Dazu die ganze Kraft der Musik, große Chöre, eine Vielzahl von Instrumenten verleihen dem Geschehen durch starke Lautsprecher eine sozusagen außerirdische Atmosphäre. Bei diesem Auftritt geht ein Beben durchs Volk, das zunächst in einem Vorkonzert durch das Auftreten niederer Götter vorbereitet ist. Wenn das Idol dann endlich zu singen beginnt, entlädt sich jeder in einem großen Ausbruch der Emotionen, und von diesem Augenblick an geht jeder in diesem Geschehen auf, Menschen fallen sich in die Arme, tauchen vom Podium her in bedingungslosem Vertrauen in die Menge ein (stagedive) und lassen sich über die Masse tragen (crowdsurfen). Gleichzeitig dröhnt ihr Körper, vor allem ihr Kopf mit im Rhythmus der ohrenbetäubenden Musik (headbängen). Mit Herz und Seele, mit Kopf und Körper nehmen sie teil am Ganzen (komm mal zu einer Feier am Sonntagmorgen), und am Schluss kehrt jeder in die Realität zurück, um am Montagmorgen wieder an die Arbeit zu gehen, um eine Erfahrung reicher, Ausschau haltend nach der nächsten Feier. Ich möchte einige auffallende Charakteristika nennen:

Der Raum: ein riesiges Stadion, eine große Ebene (Pinkpop und Lowlands), und oft fügt das Wetter, das schlechte Wetter, dem Ganzen noch etwas besonderes hinzu: Regen und Schlamm betonen das Außergewöhnliche des Geschehens. Man muss eine Grenze überschreiten, um nach Innen zu gelangen, man kommt in eine ganz andere Welt. Sehen sie die Übereinstimmung mit der Kirche, der Kathedrale und der besonderen Atmosphäre, die dort herrscht?

Die Zeit: Das Geschehen geschieht hier und jetzt, jetzt findet es statt, genau in diesem Augenblick ganz draußen aus der Welt oder in einer anderen Welt sein, aus dem Häuschen, manchmal wörtlich. Das Alltägliche liegt weit hinter dir. Die Begegnung mit anderen. Unbekannte, aber doch Schicksalsgenossen und daher sehr verbunden. Es ist auch die Rede von einer besonderen Anwesenheit, ein Titel aus einer Zeitung: 'Gott trug am Samstagabend einen blauen Pullover'¹⁸. Was ist anders in einem kirchlichen Gottesdienst?

Der Körper: Manche Besucher und Künstler putzen sich auf außerordentliche Weise heraus, gebrauchen ihren Körper, um das Besondere zu zeigen: gefärbte Haare, Tattoos, aber auch künstliche Ekstase durch Drogen und Alkohol und stagedive etc. Dies ist der religiösen Ekstase nicht fremd.

Die anthropologisch konstante Struktur in diesem Ganzen: In diesem Ritus versucht man, das Chaos durch symbolische Ordnung, die zu Gemeinschaft führt, zu bannen. So gesehen ist kein Bruch mit der Tradition da. Die Riten des kirchlichen Gottesdienstes setzen sich fort in den Riten des Musikfestes.

Auch gibt es die modernen Heiligen und ihre Geschichten. *Jim Morrison*, einst der Leadsänger der Popgruppe *The Doors*, blieb, bevor er zu seinem öffentlichen Auftreten mit seiner Popgruppe kam, einige Monate in aller Einsamkeit auf dem Dach eines verfallenen und verlassenen Bürogebäudes, wo er Gedichte schrieb. Ich zitiere: *In dem*

¹⁸ De Volkskrant 30. Januar 2002

Jahr war ein intensiver Energiestrom. [...] Mir begegnete der Geist der Musik.¹⁹ In dieser 'Wüstenperiode' entstanden seine Texte. Nach einigen (3-4) Jahren ungestümen öffentlichen Auftretens, wobei viele ihm wie besessen folgten, stirbt Morrison plötzlich unter nie ganz aufgeklärten Umständen 1971 in Paris. Er liegt auf dem Friedhof Père Lachaise begraben. Für seine Fans von damals, später und heute ist sein Grab immer noch ein Wallfahrtsort. Und so ist es auch mit *Freddy Mercury*, *Kurt Cobain* und *John Lennon*. Sie sind die Heiligen unserer Tage, die Heiligen der Jugend, sie werden verehrt und zu ihnen wird gebetet. An ihren Sterbetag erinnert man sich jedes Jahr. Vor kurzem noch der 25. Todestag von *Elvis Presley*. Alte und neue Fans geben sich ihnen hin. Ihr Anhang wächst.²⁰

Und was soll man von der geradezu religiösen Beziehung zu Spielen wie 'Pokemon' für die 10- bis 12jährigen und 'Magic' für die etwas Älteren halten? Die herrlichen Karten werden gesammelt, bekommen magischen Wert, manchmal in Geld ausgedrückt, aber eher in Ansehen. Das Spiel, das mit ihnen gespielt wird, hat etwas von einem Ritual an sich, dazu auch das Geheimnishaftes, das es umgibt. Auch viele Computerspiele möchten dieselbe Magie hervorrufen; man begibt sich in eine andere, in eine höhere Welt, man darf sogar so tun, als wäre man Gott²¹; das Spielen verleiht dem Dasein Sinn. Auch die heutige überaus starke Begeisterung im Zusammenhang mit dem Film „Der Herr der Ringe“ und den Harry Potter-Filmen und -Büchern zeugt vom Verlangen nach dem Anderen, nach dem die Wirklichkeit Übersteigenden, ohne dass dies in traditionelle Termini der Kirche oder Moschee gefasst wird.

Der Eindruck, den ich hervorrufen möchte, ist wahrscheinlich klar: Die Jugend sucht ihre eigenen Wege, sucht neue Formen der Sinndeutung. Oft machen sich die Eltern, Erzieher und Autoritäten Sorgen darüber. Oft weicht es zu stark von ihren Ideen über das Leben ab, von dem, was sie gut für die Jugendlichen finden. Und manchmal besteht diese Sorge zu Recht; es geht etwas schief, Jugendliche geraten aus der Bahn. Das sind jedoch, relativ betrachtet, nicht viele, obwohl jedes Abgleiten in persönlicher Hinsicht für die Betroffenen ein Unglück ist und jedes Abgleiten für die Gesellschaft große Folgen hat. Aber während jeder durch Alkohol verursachten Schlägerei beim Ausgehen, jeder reichlich von Drogen begleiteten Houseparty, jedem verrückten Popkonzert, jeder Fußballschlägerei sitzt die weit größere Mehrheit der Jugendlichen zu Hause, beeindruckt und interessiert, vielleicht mit dem Wunsch, dabei zu sein, aber zu Hause ... Und darüber hinaus liefern repräsentative Stichproben unter Jugendlichen fast immer das Bild einer recht vernünftigen, zufriedenen und glücklichen Jugend; vor allem fällt auf, dass sie so zufrieden mit ihren Eltern sind.²²

¹⁹ „In that year there was an intensive visitation of energy. I left school & went down to the beach to live. I slept on a roof. At night the moon became a woman's face. I met the Spirit of Music.“ (*Jim Morrison*, *Wilderness. The lost writings of Jim Morrison*, London 1989, 36).

²⁰ Vgl. *Janssen* 1994 [Anm. 14].

²¹ Vgl. hierzu das Spiel 'Black and White', www2.bwgame.com/.

²² Vgl. *Hans Alma / Jacques Janssen*, Jeugd en zingeving: een open vraag, in: *Hans Alma u.a., Zin op school. Zingeving in het voortgezet onderwijs*, Nijmegen 2000; *Karin A. Wittebrood / Saskia Kreuzkamp* (Red.), Rapportage Jeugd 2000: trajecten van jongeren naar zelfstandigheid, Den Haag (Sociaal en Cultureel Planbureau) 2000.

Kurz, Jugendliche stören sich immer weniger an dem, was sich in der Gesellschaft gehört, sie gehen vielmehr ihren eigenen Weg. Jugend bringt Erneuerung. Unsere Gesellschaft ändert sich dadurch und bei dieser Erneuerung gibt es Vorläufer, die die ersten Schläge austeilten und bekommen und manchmal zu weit gehen und dann selbst an ihrer Erneuerung zu Grunde gehen. Und es gibt die Nachfolger, die auf Abstand mitdenken und -tun, etwas besonnener, vorsichtiger, aber schließlich setzen sie die Erneuerung durch. Und dann ist der Bruch kein Bruch, ist die Veränderung nicht sehr radikal, eher eine Kursänderung.

Auch hier ist wieder Sorge am Platz, aber mehr noch Glaube und Vertrauen in den neuen Elan, der in der Jugend schlummert. Wie auch in ihrer Musik und ihren Idolen. Wenn man in einer Umfrage unter Jugendlichen das Wort 'Gott' gebraucht, ist man verloren, d.h. die Antworten sind sicher in ihrer Mehrheit negativ. Wenn man es nicht gebraucht und eine offene Frage stellt – z.B. 'Betest du schon einmal?' – dann nehmen Jugendliche schnell das Wort 'Gott' selbst in den Mund. Den Gott der Kirche lehnen sie ab, und wer Gott ist, wissen sie auch nicht. Oder besser: Sie müssen Gott jedes Mal wieder neu denken, sie erfinden ihren Gott jeweils neu. Wie schon *Jim Morrison* sang: They „reinvent the Gods”.²³ Und dies ist sogar auch bei erwachsenen Gläubigen, bei berühmten Theologen nicht anders.²⁴ In seinem neuesten Buch tut dies in gewissem Sinn auch der niederländische Theologe *Harry M. Kuitert*.²⁵ Bei seiner langen Suche nach Gott und Jesus, von der er immer wieder berichtet hat²⁶, ist er bei Jesus angekommen als einem Menschen, einem besonderen zwar, aber Mensch und Gott ist für ihn keine Person mehr, sondern Gott steht für ein Geschehen, nämlich für das sich innerlich Angesprochen-Wissen durch den Anderen, der einen Appell an Dich richtet, durch die Wirklichkeit, die Dich ergreift, da sie Dich übersteigt. Wie auch immer Du Dein Leben lebst, immer erfährst Du, dass es anders kommt, als Du gedacht hast, dass es kommen werde, einmal zu Deiner großen Freude, das andere Mal zu Deinem großen Kummer. Hier sieht *Kuitert* Gott. Gott als Sich-Angesprochen-Wissen.

Auf andere Weise brachte der niederländische Schriftsteller *Jan Wolkers* (geb. 1925) den Glauben vieler Menschen, einschließlich der Jugendlichen unserer Zeit, zum Ausdruck, als er in einem Interview auf die Frage, ob er an Gott glaube, lakonisch antwortete: „Das will ich ihm nicht antun.” Hiermit drückt er sowohl Gottesbejahung als auch Gottesverneinung aus. Und ist dies nicht gerade charakteristisch für das, was Glauben ist? An Gott glauben und auf ihn hoffen, Gott bejahen und verneinen: Glaube und Unglaube. Ein Gesprächspartner Jesu sagte bereits: „Herr ich glaube, hilf meinem Unglauben.” (Mk 9,24)

²³ Jacques Janssen / Maerten Prins, 'Let's reinvent the Gods'. De religie van Nederlandse jongeren in een Europese context, in: Jacques Janssen / Rien van Uden / Jan van der Lans, Schering en inslag. Opstellen over religie in de hedendaagse cultuur, Nijmegen 1998, 123-139.

²⁴ Johannes A. van der Ven, God Reinvented? A Theological Search in Texts and Tables. Leiden u.a. 1998.

²⁵ Vgl. Harry M. Kuitert, Voor een tijd een plaats van God. Een karakteristiek van de mens, Baarn 2002.

²⁶ Vgl. Harry M. Kuitert, Het algemeen betwijfeld christelijk geloof. Een herziening, Baarn 1992; ders., Zeker weten. Voor wie geen grond meer onder de voeten voelt, Baarn 1994; ders., Jezus, nalatenschap van het Christendom. Schets voor een christologie, Baarn 1998; ders., Over religie. Aan de liefhebbers onder haar beoefenaars, Baarn 2000.

Für Jugendliche, die Gott immer wieder neu für sich selbst erfinden, ist Gott eine Instanz in ihnen selbst, die über ihr Handeln wacht, zu der sie sprechen können über das, was sie bewegt. Für sie gilt, was der niederländische Dichter *Willem Kloos* (1859-1938) bereits schrieb: „Ich bin ein Gott in der Tiefe meiner Gedanken.“²⁷

2.4 Beten

Auf eine religiöse Äußerung möchte ich näher eingehen. Auf etwas, das viele Jugendliche tun, beten. 687 Jugendliche wurden gefragt, mit eigenen Worten zu sagen, was Beten ist, warum sie beten, wann sie beten und wie sie beten.²⁸

Man darf Jugendliche nicht fragen, ob sie zu Gott beten, denn dann wenden sie sich ab. Dennoch nennen die meisten Jugendlichen einen Adressaten für ihr Beten: Sie beten nicht einfach ohne nachzudenken, sondern in eine bestimmte Richtung; meistens ist das Gott. Gott wird dann oft als Aktivität beschrieben – Gott tut (75% der Texte) – weniger als ein Wesen – Gott ist (32%). Gott übt Macht aus und unterstützt Menschen. Gott ist fast nie Vater/Mutter, auch nicht Mann/Frau. Gott ist nicht in Worte zu fassen, er ist jeweils anders, zeigt nicht sein Gesicht, zeigt sich nur von hinten, im Verborgenen. Ihr Beten ist eher meditativ als kommunikativ, eher ein Nachdenken als ein Sprechen zu einem Anderen. Es ist ein privates Umgehen mit Gefühlen der Schuld, Enttäuschung und Pflichtverletzung, der Angst und des Verdrusses, und es hilft bei neuen Planungen. Dennoch gibt es bei Jugendlichen, wenn man explizit danach fragt, auch eine Offenheit für so etwas wie Gott. Ein Jugendlicher schreibt: „Ich glaube nicht an eine Art Gott, aber ich glaube wohl, dass es eine höhere Macht gibt, die auf irgendeine Weise über uns wacht. Ich denke nicht, dass es eine Person ist. Ich glaube wohl an eine Art Himmel, in dem auch mein Opa ist, ich habe das Gefühl, dass er auf mich aufpasst und auch über mir wacht. Dies kann ich auch als große Stütze empfinden.“²⁹ Und ein anderer schreibt: „Wenn man viele Probleme hat, kann ich mir gut vorstellen, dass man Stütze bei so etwa wie Gott finden kann. Er ist immer bei dir und beschützt dich. Selbst bin ich davon nicht so überzeugt; man macht alles selbst, so wie es kommt, das wird nicht durch den einen oder anderen Gott bestimmt.“³⁰ Oder ein anderer Jugendlicher, der es auf eine kräftige Weise zusammenfasst: „Ich bete, dass Gott, an den ich nicht glaube, meinem Freund, der wohl an ihn glaubt, helfen wird, wenn es ihn gibt.“³¹

Ich habe jetzt ein ungefähres Bild von Jugendlichen skizziert, sicher kein vollständiges. Aber etwas scheint in ihm auf von dem, was moderne Jugendliche sind, womit sie beschäftigt sind, was sie beschäftigt, und wie sie darin einen Sinn zu finden versuchen. Es sind nur Fragmente, wie Religion bei Jugendlichen fragmentarisch ist; aber dennoch

²⁷ „Ik ben een God in 't diepst van mijn gedachten / En zit in 't binnenst van mijn ziel ten troon“ (*Willem Kloos*, *Verzen*. Versluys, Amsterdam 1894)

²⁸ Vgl. *Jacques Janssen / Joep de Hart / Christine den Draak*, A content analysis of the praying practices of Dutch youth, in: *Leslie J. Francis/ Jeff Astley* (Hg.), *Psychological perspectives on prayer*. A reader, Herefordshire 2001, 83-91; *Jacques Janssen / Maarten Prins / Jan van der Lans / Cor Baerveldt*, The structure and variety of prayer. An empirical study of Dutch youth, in: *Journal of Empirical Theology* 13 (2/2000) 29-54.

²⁹ *Alma / Janssen* 2000 [Anm. 22], 17.

³⁰ Ebd.

³¹ Aus einem Schüleraufsatz.

sind es Zeichen.³² Sie fordern dazu heraus, alte Glaubenswahrheiten neu zu formulieren, aus der Perspektive einer neuen Art der Sinndeutung. Aber gleichzeitig fordern sie auch zu einer Neubesinnung auf Erziehung und Unterricht, auf religiöse Erziehung und Religionsunterricht heraus. Hiervon handelt das Folgende.

3. Wozu religiöse Erziehung?

Nun komme ich zur Kernfrage. Was bedeutet das oben Gesagte nun für die religiöse Erziehung? Was können Eltern, Erzieher und Dozenten noch für die religiöse Entwicklung Jugendlicher bedeuten? Müssen sie aus Sorge reagieren und in gewünschte Richtungen lenken oder müssen sie alles auf sich beruhen lassen aus der Idee heraus, dass die meisten Jugendlichen doch für Kirche und Moschee verloren sind? Oder ist eine andere Haltung möglich, eine Haltung, die eine Perspektive bietet für eine eigene Entwicklung der Religiosität bei Jugendlichen?

Erziehen heißt Begleiten bei der Suche nach dem Sinn des Lebens. Religiöse Erziehung ist explizites Begleiten bei der Suche nach Sinn, wie ihn Glaube und Weltanschauung anbieten. Denn Glaube und Weltanschauung haben eine Jahrhunderte alte Tradition in der Suche nach Sinn und in Antworten auf die Sinnfrage, in Bildern und Wörtern für Sinn. Aber dies ist ein Angebot, das seine eigene Kraft beweisen muss. Sinn ist etwas, das den Menschen in der Wirklichkeit begegnet. Sinn kann man nicht erzwingen oder auferlegen. Ein Sinnangebot ist nur in Freiheit möglich und man kann auch nur in Freiheit auf dieses Angebot eingehen.

Oft ist Erziehung charakterisiert durch die Vorstellung der Auferlegung von Geboten und Verboten, der Gehorsamsforderung, der Autorität und Unterwerfung, sowohl durch Eltern und Lehrer als auch durch die Kirche. Erziehung zu Selbstständigkeit und eigener Entfaltung sind Ausdruck unserer eigenen Zeit. Die Botschaft von Friede, Freiheit, Gerechtigkeit und Solidarität, die doch der Kern des Auftrags der Kirchen ist, droht unter Regeln und Verboten zu verschwinden. Angebot von Sinn würde für die Kirche bedeuten, ihre pastorale Präsenz anders einzurichten.³³ Auch die kirchliche Gemeinschaft ist auf der Suche, immer wieder drückt sie ihr überliefertes Sinnangebot neu aus, sucht sie neue Formen der Präsenz und des Ausdrucks. Unterstützt sie suchende Menschen, suchende Eltern, suchende Kinder? Wie kann sie das tun? Wenn Eltern und Erzieher Sinn anbieten, so ist eine andere Haltung als die des Auferlegens erforderlich.

3.1 Anwesenheit

Als Kernwort des Erziehens und des religiösen Erziehens möchte ich nennen: *Anwesenheit*, statt Auferlegung und Weitergabe.

„Der Prophet“ von *Khalil Gibran* hat dies bereits schön ausgedrückt:

„Eure Kinder sind nicht eure Kinder. Sie sind die Söhne und Töchter der Sehnsucht des Lebens nach sich selber. Sie kommen durch euch, aber nicht von euch. Und obwohl sie mit euch sind, gehören sie euch doch nicht. Ihr dürft ihnen eure Liebe geben, aber nicht eure Gedanken. Denn sie haben ihre eigenen Gedanken. Ihr dürft ihren Körpern ein Haus ge-

³² Vgl. *Johannes A. van der Ven / Berdine Biemans*, *Religie in fragmenten. Een onderzoek onder studenten*, Kampen 1994

³³ Vgl. *Andries Baart*, *Een theorie van de presentie*, Utrecht 2001

*ben, aber nicht ihren Seelen. Denn ihre Seelen wohnen im Haus von morgen, das ihr nicht besuchen könnt, nicht einmal in euren Träumen. Ihr dürft euch bemühen, wie sie zu sein, aber versucht nicht, sie euch ähnlich zu machen. Denn das Leben läuft nicht rückwärts, noch verweilt es im Gestern. Ihr seid die Bogen, von denen eure Kinder als lebende Pfeile ausgeschiedt werden.*³⁴

Eltern und Erzieher sind anwesend bei der Entwicklung der Kinder. Diese entwickeln sich in gewisser Hinsicht autonom. Wir – und ich spreche hier selbst als Erzieher – können unsere Kinder nicht formen nach unserem Bild und Gleichnis. Mit unserer Anwesenheit gehen wir ihnen voraus und geben ihnen Anstöße, wir leben ihnen unser Leben vor, wir stimulieren sie, wir verbieten und belohnen. Wir sagen ihnen auch etwas vor, wir sagen, was wir meinen, wir lassen uns deutlich hören über Politik, über das, was gut und böse ist, darüber, wie man zusammenleben muss, über das, was unserem Dasein Sinn gibt. Und von alledem hoffen wir, dass es unseren Kindern gut tut, dass sie etwas davon mitnehmen, aber vor allem, dass sie sich zu selbstständigen Menschen entwickeln.

Wir wollen nicht passiv anwesend sein. Wir wollen unsere Kinder Vieles lehren und ihnen Vieles mitgeben. Wir wollen sie vor unseren eigenen Missgeschicken behüten, vor dem, was uns misslungen ist, vor dem, was uns unmöglich erschien, vor dem Leid und dem Schmerz, die uns zuteil wurden. Sie müssen es jedenfalls genau so gut oder am liebsten besser haben, als wir es gehabt haben.

Und was sehen wir dann, wenn wir unsere Kinder betrachten? Wir sehen, dass sie ihren Weg gehen, manchmal ihren eigenen Weg, der anders ist als unserer. Aber manchmal erkennen wir auch wieder, was wir vorgelebt haben, sehen wir das, was wir weitergeben wollten, in ihrem Tun und Lassen, auf ihre eigene Art. Und dann fühlen wir so etwas wie Genugtuung. Aber wir sehen auch, dass sie sich von uns abkehren, ihren eigenen Weg gehen, radikal gegen uns, manchmal als Protest und aus Unfriede, manchmal als Experiment, als Versuch, ob es auch anders möglich ist, als wir es vorgelebt haben. Und dann fühlen wir so etwas wie Enttäuschung und Angst.

Anwesend sein bei der Entwicklung unserer Kinder bedeutet Aktivität, mit dem Bewusstsein, dass wir sie nicht formen können, manchmal stehen wir auch am Rand, ermutigen wir, manchmal spielen wir mit und rufen sie auf, uns zu folgen, manchmal auch greifen wir ein, stellen uns in den Weg, setzen Grenzen, bis hierhin und nicht weiter. Anwesenheit ist keine schweigende Anwesenheit, sondern gerade Sprechen über das, was man wichtig findet, über das, was uns im Leben beschäftigt. Und natürlich gibt es sehr viel, was wir weitergeben wollen: Erziehen zum Guten, zum Guten, das allen gemeinsam gehört, geteilt in Solidarität vor allem mit denen, die das Gute entbehren. Das bedeutet auch: Bewahren der Erde, Respekt vor dem intrinsischen Wert von allem auf der Erde; das bedeutet Aufmerksamkeit füreinander, für Menschen und Tiere. Erziehen heißt dann, unseren eigenen Platz als Teil eines Ganzen erkennen. Heißt lernen, den eigenen unersetzlichen Platz in diesem Ganzen zu erkennen. Heißt, das Wissen erlernen um das, was uns übersteigt, um das Geschenk unseres Daseins. Heißt, das Wissen erlernen um die Zukunft, die wir nicht vorzeichnen und planen können.

³⁴ Khalil Gibran, *Der Prophet* [aus dem Englischen übersetzt von Karin Graf], Olten – Freiburg/Br.

²¹1987, 16f.

Und dann komme ich bei der Erziehung zum Sinn, zur religiösen Erziehung. Das ist zunächst Erziehung zum alltäglichen Glauben. Dort tun sich die Fragen auf, dort können die Antworten des Glaubens Bedeutung haben. Denn Weltanschauung und Religion haben für diese alltäglichen Fragen hilfreiche Bilder aufzuweisen:

- *Durch das Bild der Schöpfung weiß ich mich aufgenommen in ein gegebenes sinnvolles Ganzes.*
- *Durch das Bild der Gnade weiß ich mich in Gottes Hand.*
- *Durch das Bild der Auferstehung weiß ich, dass Arbeiten an einer besseren Zukunft der Mühe wert ist.*
- *Durch das Bild der Nächstenliebe weiß ich mich getragen von meinen Mitmenschen.*
- *Im Bewusstsein, dass ich nach Gottes Bild und Gleichnis geschaffen bin, weiß ich, dass jedes Leben der Mühe wert ist, auch wenn das Leben immer wieder einen anderen Anschein erweckt.*

Erziehung als Anwesenheit, religiöse Erziehung als Anwesenheit bedeutet vor allem Offenheit und Angebot zum Gespräch. Bedeutet Echtheit des eigenen Daseins, bedeutet Nachdenken über dieses Dasein, bedeutet Erkenntnis der eigenen Grenzen, des eigenen Versagens und der eigenen Ohnmacht, ohne darin aufzugehen. Gefragt ist nicht der Erzieher, der aus Ohnmacht ausweicht, sondern der zurücktritt, um einen Raum zu eröffnen. Nicht der Erzieher, der sich zurückzieht aus Angst und Unwissenheit, sondern der sich im Hintergrund hält, um Eigenverantwortlichkeit zu stimulieren. Nicht der Erzieher, der Folgsamkeit erkaufte, sondern der Selbstständigkeit fördert. Nicht der Erzieher, der sich selbst versteckt, um beliebt zu sein, sondern der zeigt, was ihn bewegt.

3.2 Unterstützung der Kirchengemeinschaft?

Der erste Ort der religiösen Erziehung ist die Familie. Aus Untersuchungen wissen wir, dass die Familie, das religiöse Handeln der Eltern entscheidend ist für die spätere religiöse Anteilnahme. Einen solchen Einfluss hat die Schule nicht. Die kirchliche Gemeinschaft ist unterstützend. Was hat die kirchliche Gemeinschaft, die örtliche Pfarrei hier zu bieten? Traditionellerweise bietet die Pfarrei vor allem liturgische Gemeinschaft. Am Wochenende versorgt die Pfarrei liturgische Zusammenkünfte; und auch bei Taufe, erster Kommunion, Firmung und Eheschließung bietet die Pfarrei vor allem liturgischen Dienst. Die Kirche ist vor allem sakramentale Kirche, Spenderin der Sakramente, Garant für das ewige Leben. Menschen machen dankbar Gebrauch von diesem Dienst, sofern dieser wenigstens von einiger Qualität ist.

Aber die Kirche erweist noch viel mehr Dienste. Sie ist Spenderin des Wortes in Verkündigung und Katechese. Sie ist Spenderin von Trost im pastoralen Gespräch, Spenderin von Vergebung, Spenderin der Tat im tätig handelnden Dienst der guten Werke – Kleiden der Nackten, Besuchen der Gefangenen, den Hungrigen zu essen geben, im Widerstand gegen Unrecht und Ausbeutung, im Einsatz für die Opfer unseres Wohlstands. Und die Kirche ist die Spenderin der Gemeinschaft, des Zusammenlebens in Solidarität und gegenseitiger Ermutigung. Diese Dienste der Kirche bleiben im täglichen Leben der normalen Pfarrangehörigen etwas im Hintergrund. Hiervon machen sie viel weniger Gebrauch.

Ich habe bereits gezeigt, dass die Kirche im Leben der Menschen nicht mehr selbstverständlich ist. Dass die Kirche bei jungen Menschen eher Aggression und Aversion hervorruft. Das Bild der Kirche ist nicht positiv, und alles, was nach Kirche riecht, fällt unter dasselbe negative Image. Es wird also für die jeweilige Pfarrei schwer sein, von diesem Image wegzukommen. Auch die Kirche wird sich bescheiden müssen.

Das bedeutet auch für die Kirche vor allem Anwesenheit bei der Suche nach Sinn. Anwesend mit ihrem eigenen Jahrhunderte alten Angebot, ohne große Worte. Anwesend nicht als unfehlbare Botschafterin der Wahrheit und Richtigkeit, sondern vielmehr ermutigend in schwierigen Problemen und Zeiten, tröstend, die untröstbar scheinen, auf-fangend, die zu fallen drohen, ohne Vorbedingung, ohne Ansehen der Person, die Anwesenheit als wirklicher Dienst an den Menschen, mit Worten der Ermutigung und des Trostes, der Perspektive und Herausforderung. Manchmal auch mit einem gewichtigen Wort gegen Unterdrückung und Armut, mit einem kraftvollen Wort gegen Leiden und Unrecht, mit einem prophetischen Wort der Verheißung und Hoffnung.

So ist Kirche Anwesenheit bei Menschen in der Welt von heute, ausgehend von den Menschen, sie mitnehmend auf dem Weg, den sie schon Jahrhunderte lang geht, auf der Suche nach dem Geheimnis, das schließlich der Sinn ist, von dem die Kirche nur eine Ahnung hat, da es einstmals ausgesprochen wurde und anwesend war in diesem Juden aus Nazaret, den wir fortwährend zu fassen suchen.

3.3 Konkretionen

Die Gemeinschaft der Gläubigen versammelte sich von alters her, um sich im Glauben zu stärken, um für die Armen und Kranken zu sorgen, um das Brot und all das Gute miteinander zu teilen, um so die Perspektive Jesu in ihrer Mitte zu halten, die Aussicht auf Heil und Erlösung zum guten Leben. So steht es in der Apostelgeschichte.

Was bedeutet das? Doch nicht vor allem und nur die Feier des Gedächtnisses des Leidens Jesu, seines Todes und seiner Auferstehung, wie dies die Kirche lange im Heiligen Messopfer getan hat? Sondern doch zuerst und vor allem die gegenseitige Stärkung durch das Wort, indem man die Schrift aufschlägt, einander auslegt und weitergibt, indem man die gegenseitige Gemeinschaft sucht und zusammen das Brot teilt und isst.

Kann so nicht auch das Angebot der Pfarrei am Wochenende vielseitiger werden, ein Angebot, das dem Gemeinschaftsaufbau gerecht wird, der Ermutigung, der Schriftauslegung, dem Heil und Trost? Ein Angebot, das mit den verschiedenen Fragen rechnet, die Menschen haben, mit den unterschiedlichen Erfahrungen von Sinn, die ihnen zuteil werden, mit der Unterschiedlichkeit in der Anteilnahme an der Gemeinschaft der Gläubigen. Ein Angebot, das viel mehr von den verschiedenen Funktionen der Kirche ausgeht: von Katechese, Liturgie, Pastoral, Diakonie? Wir wissen, dass die Kirche am Wochenende mit allerlei Aktivitäten konkurrieren muss, die die freie Zeit in Beschlag nehmen; auch in der Suche nach Sinn ist die Kirche nur einer der Anbieter. Ich könnte mir vorstellen, dass es Katechesegruppen gibt, die einander die Schrift auslegen, dass es Gruppen gibt, die Erziehungsfragen besprechen, dass es Diakoniegruppen gibt, die sich mit der Frage der Armut und Unterdrückung tätig handelnd beschäftigen, dass es Liturgiegruppen gibt, die eine Feier für alle vorbereiten. Ich kann mir vorstellen, dass am Sonntagmorgen einige Familien zusammen den Sonntag feiern, zusammen frühstücken,

wandern, Erziehungsfragen besprechen, durch ihre Kinder und mit ihnen tatsächlich Gemeinschaft erleben. Ich weiß, dass Familien aus Pfarreien zusammen eine Woche lang Ferien machen und zusammen ihre Suche nach Sinn teilen. Ich kann mir vorstellen, dass Jugendliche zusammenkommen, um gemeinsam durch Musik und Tanz Sinn zu erfahren, ihr eigenes Suchen zu teilen, ihren Unfrieden zu äußern.

Ich kann mir vorstellen, dass Pastoren ihre Aufmerksamkeit von der Liturgie so auf die Katechese und die Gruppenpastoral verlegen, dass die Kirchen am Sonntagmorgen zu Begegnungsräumen werden, dass individuelle Wohnhäuser ein wenig Kirche sind.

Ich kann mir vorstellen, dass Gemeinderäte Geld ausgeben für die Begleitung Jugendlicher, für die Anschaffung von Gitarren und Schlagzeug, für die Anschaffung von Bibeln, zur gemeinsamen Lektüre, für die Anschaffung von CDs von *Michael Jackson* und *Madonna* und von wem sonst noch, um zusammen zu hören, für das Mieten von Bussen, um zusammen eine Woche der Besinnung zu verbringen oder zu einem Popkonzert zu fahren, für Karten für Film- und Theatervorstellungen.

Auf diese Weise bietet die Kirche den Menschen Erfahrungen an, um zusammen das Leben zu leben und ihm Form zu geben. Sie tut dies konkret, indem sie ein Ruheort ist, an dem Freiheit und Glaube in Vertrauen geschieht, gelebt und weitergegeben wird.

4. Zum Schluss

Ich komme zu einem Abschluss. Ich habe nur Linien skizzieren können. Ich hoffe, dass ich auch hoffnungsvolle Linien habe aufzeichnen können. Meine Ausgangsfrage war: jung und alt und Glaube, wechselseitig inspirierend? Und wozu dann religiöse Erziehung? Die Antwort ist nicht eindeutig: Jugendliche und traditioneller institutioneller Glauben passen nicht zusammen, aber sie passten eigentlich nie zusammen. Also was das betrifft: Nichts Neues unter der Sonne. Aber jung und gläubig passen durchaus zusammen, jedoch auf eine suchende, experimentierende, verborgene und vor allem individuelle Weise. Nicht bei allen, und das bereitet Sorgen, wohl aber bei weitaus den meisten, und das schafft Perspektiven. Aber allzu oft sehen Erzieher, Lehrer und Pastoren dies nicht und arbeiten dem, was eigentlich stimuliert werden müsste, entgegen.

Daher plädiere ich für Erziehung als Anwesenheit, nicht für außerlegende Anwesenheit, sondern unterstützende und hörende. Erzieher sind dazu da, junge Menschen zu unterstützen auf dem Weg zu einem eigenen Leben. Die Kirche ist dazu da, dem Glauben und der Welt zu dienen, nicht umgekehrt. Erzieher und Kirche dürfen sich nicht abseits halten, sie dürfen nicht einfach abweisen, sie müssen zuerst hören und kritisch unterstützen. Denn wenn sich etwas ändert, dann ändert es sich von unten her. Von oben ist es eher die Aufgabe, zu bewahren und zu erhalten. Dann muss jedoch etwas zu bewahren da sein, und das kommt – noch einmal – von unten.

Aber bekommen die Jugendlichen denn genug Religion mit? Diese Frage beantworte ich, indem ich auf ein Büchlein von *Fritz Oser* verweise mit dem Titel „Wieviel Religion braucht der Mensch?“³⁵. Die Antwort gebe ich mit eigenen Worten wieder: Nicht viel Religion, diese aber sehr tief verwurzelt.

³⁵ *Fritz Oser*, *Wieviel Religion braucht der Mensch? Erziehung und Entwicklung zur religiösen Autonomie*, Gütersloh 1988.

Wer heute die Begriffe 'Dialog' oder 'Toleranz'² in den Mund nimmt, kann sich sofortiger breiter Zustimmung weitgehend sicher sein. Vor allem nach dem 11.09.2001 gilt es als Grundkonsens, dass die westlichen, christlich geprägten Gesellschaften auf andere Religionen, in besonderem Maß auf den Islam dialogisch und im Modus der toleranten Offenheit zugehen müssen. Im schulischen Bereich rechnet man inzwischen das interkulturelle Lernen zu den wichtigsten allgemeinen Lernfeldern, nicht nur aus politischen und soziologischen Gründen, sondern auch deshalb, weil die Pluralität unterschiedlicher Nationalitäten, Kulturen, Weltanschauungen und Religionen in zunehmendem Maße auch in den Klassenzimmern selbstverständlich wird. Eine besondere Herausforderung stellt sich angesichts dieser stetig wachsenden Pluralität für den Religionsunterricht. „Pluralitätsfähigkeit“³ wird zum Schlüsselbegriff der Bildungsziele, aber auch zur großen Frage: Wie soll, wie kann man mit den verschiedenen Religionen und ihrem jeweiligen Wahrheits- und Geltungsanspruch umgehen?

Analog und notwendig vertiefend zum Begriff des interkulturellen Lernens⁴ hat sich so das Konzept eines 'interreligiösen Lernens'⁵ herausgebildet, das seit knapp 15 Jahren eine Blütezeit erlebt. Der Kreis der in diesem Feld arbeitenden Religionspädagogen ist dabei erstaunlich klein geblieben. Auffälligerweise gehen die Protagonisten fast stets von soziologischen Extremformen aus: von großstädtischen Schulklassen, in denen ein buntes Völker- und Religionengemisch bereits tagtägliche Praxis ist. Unterschwellig werden diese Bedingungen häufig als (zumindest zukünftiger) Allgemeinzustand vorausgesetzt und alle Konzepte auf dieser Vorgabe aufgebaut. Im eigentlichen Sinne ist interreligiöses Lernen – so Vordenker dieses Konzeptes – nur dort möglich, „wo sich

¹ Überarbeitete Version der Antrittsvorlesung an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg am 23.10.2002. Der mündliche Duktus und der Kontext eines nicht rein fachwissenschaftlichen Binnendiskurses wurde beibehalten.

² Vgl. dazu: Konrad Hilpert / Jürgen Werbick (Hg.), Mit den Augen der anderen. Wege zur Toleranz, Düsseldorf 1995; Ingo Broer / Richard Schlüter (Hg.), Christentum und Toleranz, Darmstadt 1996.

³ Hier schließe ich mich grundsätzlich dem Entwurf an von: Friedrich Schweitzer / Rudolf Englert / Ulrich Schwab / Hans-Georg Ziebertz, Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Gütersloh – Freiburg/Br. 2002.

⁴ Vgl. Folkert Doedens / Peter Schreiner (Hg.), Interkulturelles und Interreligiöses Lernen. Beiträge zu einer notwendigen Diskussion, Münster 1996. Das Lamentieren darüber, dass die interreligiöse Diskussion der Religionspädagogik in den interkulturellen Diskurs der Pädagogik nur unzureichend einfließt, gehört an dieser Stelle in die Textstereotypik. Ich erspare es mir hier.

⁵ Vgl. etwa: Stephan Leimgruber, Interreligiöses Lernen, München 1995; Folkert Rickers / Eckhart Gottwald (Hg.), Vom religiösen zum interreligiösen Lernen. Wie Angehörige verschiedener Konfessionen lernen, Neukirchen-Vluyn 1998; Folkert Rickers, Interreligiöses Lernen, in: LexRP I (2001) 874-881; Hans-Georg Ziebertz / Stephan Leimgruber, Interreligiöses Lernen, in: Georg Hilger / Stephan Leimgruber / Hans-Georg Ziebertz, Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2001, 433-442.

Mitglieder verschiedener Religionen tatsächlich in der täglichen Lebenspraxis begegnen“⁶. Genau an dieser Stelle möchte ich einhaken und doppelt nachfragen.

- Erstens: *Kann* es das außerhalb solcher extremen soziologischen Bedingungen im normalen schulischen Kontext überhaupt geben, echtes ‘interreligiöses Lernen’? ‘Inter-’ impliziert ja gegenseitigen Austausch, offene Begegnung, echte Bereitschaft und Fähigkeit zum Perspektivenwechsel. Ist das aber möglich, interreligiöses Lernen im Rahmen eines von den Kirchen aufgrund der bestehenden juristischen Vorgaben zumindest mitverantworteten Religionsunterrichts?
- Doch noch tiefer nachgefragt: *Darf* es das aus christlichem Selbstverständnis heraus überhaupt geben? Dialog und Toleranz – sind sie aus christlicher Sicht überhaupt möglich? Polemisch zugespitzt: Ist nicht jedes Zugeständnis an andere Religionen letztlich ein Verrat am eigenen unaufgebbaren Wahrheitsanspruch?

Also: Welches Verständnis von Wahrheit und Wahrhaftigkeit liegt der Forderung nach Toleranz und dem Angebot von Dialog zugrunde? Und bildungspolitisch gewendet: Welches Modell religiöser Grundüberzeugungen liegt jenen Konzeptionen von Religionsunterricht zugrunde, die derzeit im deutschsprachigen Raum diskutiert werden? Wenn ich richtig sehe, liegen *fünf Grundmodelle* vor, mit denen man sich die Frage nach dem Wahrheitsanspruch der eigenen Religion in Bezug auf den Wahrheitsanspruch anderer Religionen⁷ verdeutlichen kann. In der Fachliteratur werden meistens nur drei Modelle⁸ genannt, dabei gehen gerade für die Frage des interreligiösen Lernens entscheidende Unterschiede verloren. Ich werde im Folgenden diese fünf Modelle nennen, ideengeschichtlich einordnen, vor allem aber auf die zugehörigen Konzeptionen von Religionsunterricht eingehen. Zentral geht es darum abzuklären, welche Chancen und Grenzen ‘Interreligiöses Lernen’ als Begegnung zwischen den Weltreligionen jeweils auszeichnet. Denn auffällig: Das bloße Benennen solcher Modelle gehört inzwischen zum Grundkanon entsprechender Beiträge des wissenschaftlichen Diskurses. Das genaue Durchbuchstabieren der Konsequenzen für didaktische Konzeptionen und vor allem für interreligiöses Lernen unterbleibt jedoch. Und schlimmer: Fast nie verorten sich die Verfasser selbst in einem der benannten Modelle, vielmehr springen sie vor zu didaktischen Folgerungen. Ihr eigener theologischer Standort bleibt so unklar, die Authentizität der Darlegungen wird verschleiert!

I. Erstes Modell: Exklusivismus

Die römisch-katholische Kirche – aber auch fast alle anderen christlichen Konfessionen und Weltreligionen – verstehen ihren eigenen Wahrheitsanspruch traditionell exklusiv. Die Kirche sieht sich als einzig legitime Vertreterin der Wahrheit, des Willens Gottes, als einziger Weg zum Heil. Nur in ihr hat sich Gott im Vollsinn offenbart, nur ihre

⁶ Rickers 2001 [Anm. 5], 875.

⁷ Vgl. dazu: Karl-Josef Kuschel (Hg.), Christentum und nichtchristliche Religionen. Theologische Modelle im 20. Jahrhundert, Darmstadt 1994.

⁸ Etwa in dem unter Anm. 5 genannten Beitrag von Hans-Georg Ziebertz / Stephan Leimgruber. Ziebertz’ frühere Aufgliederung in sechs Modelle ist zwar möglich, im Blick auf die Konsequenzen für interreligiöses Lernen fallen aber einige seiner damals genannten Modelle zusammen: Vgl. Hans-Georg Ziebertz, Religionspädagogik als empirische Wissenschaft, Weinheim 1994, 141-164.

Heilswege führen Menschen zum ihnen bestimmten Ziel. *Extra ecclesiam nulla salus*⁹ – außerhalb der Kirche kein Heil –, in diesem dogmatischen Glaubenssatz bündelt sich diese Überzeugung, formuliert auf dem Vierten Laterankonzil im Jahr 1215. Über zwei Jahrhunderte später bestätigte und verschärfte das Konzil von Florenz (1442) diesen Satz noch einmal: „Niemand, der sich außerhalb der katholischen Kirche befindet, kann des ewigen Lebens teilhaftig werden, sondern er wird in das ewige Feuer wandern“¹⁰. Die Position ist eindeutig: Nur in der Kirche beheimatete christlich Gläubige haben Anteil an der ewigen Wahrheit und am Heil. Alle anderen leben in Unkenntnis, Verderbnis, sehen dem ewigen Höllenfeuer entgegen. Keine Ausnahme, wie der Konzilstext explizit benennt, das gilt für „Heiden, Juden, Häretiker und Schismatiker“¹¹.

Ich möchte die Modelle jeweils mit einem Bild verdeutlichen, um dem pädagogischen Prinzip der Anschaulichkeit Genüge zu tun. Ich greife dabei zurück auf die spätestens seit *Platos* Höhlengleichnis beliebte Gleichsetzung von Wahrheit oder Erkenntnis mit Licht. Mein Bild für Gott als Quelle des Lichts, für Gott als Ursprung von Erkenntnis und Wahrheit, sei der Mond. Mein Bild für die Erde als Lebenskontext der Menschheit sei ein Haus. Exklusivisten sehen nun die Beziehung von Licht und Haus so: Es gibt eine einzige strahlende Lichtquelle, deren Helligkeit das Haus erfüllt. Aber das Licht dringt nur in *ein* Fenster hinein. Alle anderen Fenster sind geschlossen. Nur der eine Raum – der des Christentums – ist erleuchtet. Nur das eine Fenster steht offen – geöffnet durch das Erlösungswerk Christi in Tod und Auferweckung. Alle anderen Räume – die aller Menschen anderer Religionen oder Überzeugungen – sind stockfinster. Entscheidend für das Verständnis des Exklusivismus wird nun Folgendes: Warum ist nur dieser eine Raum erhellt? Nicht, weil hier Menschen lebten, die besser oder klüger wären als die Menschen in den anderen Räumen. Es ist nicht ihr Verdienst, dass dieses Fenster offen ist. Vielmehr hat die Lichtquelle selbst – rätselhaft und unhinterfragbar – sich diesen einen Raum, dieses eine Fenster als Zugang erwählt. Exklusivisten sprechen also nie sich selbst zu, bessere Menschen zu sein als andere, vielmehr verweisen sie auf den unverfügbaren göttlichen Willen, auf seine Bestimmung. Welche Selbstprädikationen Jesu übermittelt etwa das Johannesevangelium: „Ich bin der Weg und die Wahrheit und das Leben; niemand kommt zum Vater außer durch mich“ (Joh 14,6)! Nur so – als göttliche Verfügung – haben die Exklusivisten von den Theologen der frühen Kirchengeschichte bis hin zu dem großen reformierten Schweizer Theologen *Karl Barth* im 20. Jahrhundert oder dem katholischen Systematiker *Thomas Ruster* in unserer Zeit ihre exklusivistischen Ausführungen begründet.

Exklusivismus, alleinige Vertretung von Wahrheit und Heilsweg: Wie lebt man, wenn man von dieser Wirklichkeitsdeutung tief durchdrungen ist? Nur mein Weg der richtige, alle anderen führen nicht nur in die Irre, sondern in das sichere Verderben? Menschen mit dieser Überzeugung müssen andere – böse formuliert: 'auf Teufel komm raus' – hineinziehen in die eigene Welt. Müssen versuchen, so viele andere wie möglich

⁹ *Heinrich Denzinger*, Kompendium der Glaubensbekenntnisse und kirchlichen Lehrentscheidungen (hg. von *Peter Hünermann*), Freiburg/Br. u.a. 392001, 358: Formulierung in Anlehnung an *Cyprian von Karthago*: „Una vero est fidelium universalis ecclesia, extra quam nullus omnino salvatur“.

¹⁰ Satzbau leicht umformuliert, nach: ebd., 468.

¹¹ Ebd.

von der eigenen Wahrheit zu überzeugen. Der Weg sogar hin zu einer auch gewaltsamen Missionierung ist zwar nicht zwangsläufig, legt sich aber nahe. Ganz klar: So weit gehen Menschen unserer Zeit fast nie. Aber täuschen wir uns nicht: Solche exklusivistischen Überzeugungen leben nach wie vor weiter: bei sogenannten 'einfachen Gläubigen', bei Religionslehrer/innen, bei Pfarrer/innen, im Episkopat, bei akademischen Theolog/innen.

Fragen wir *bildungstheoretisch* nach: Welche Form von Religionsunterricht kann einem exklusivistischen Weltbild entsprechen? Offensichtlich nur eine solche Form, die darauf hinarbeitet, dass so viele Schülerinnen und Schüler wie eben möglich im Religionsunterricht zu gläubigen Christen werden oder in ihrem Glauben unangefochten bestätigt und bestärkt werden. Ziel eines auf dem Hintergrund der Exklusivismusvorstellung konzipierten Religionsunterrichts kann es nur sein, den Glauben weiterzugeben, unverfälscht, unmittelbar, auf breitest möglicher Basis. Kaum erstaunlich, dass solche Vorstellungen deshalb den klassischen Religionsunterricht im 20. Jahrhundert tatsächlich auszeichneten, auch über die schon jahrhundertalte Tradition der normativ-deduktiven Katechismusdidaktiken hinaus. Sowohl der 'materialkerygmatische Ansatz' im Gefolge *Josef Andreas Jungmanns* auf katholischer als auch die 'Evangelische Unterweisung' im Gefolge von *Gerhard Bohne* oder *Helmuth Kittel* auf evangelischer Seite verfolgten bis in die 1960er Jahre hinein das Ziel, 'Kirche in der Schule' zu realisieren, im Unterricht Verkündigung zu praktizieren, gaben als Lehrziel eindeutig die 'gläubigen Schüler' vor. Aus der Position des Exklusivismus sind solche konzeptionellen und didaktischen Umsetzungen nur konsequent.¹² Der Blick auf die Weltreligionen hat in solchen Konzeptionen entweder gar keinen Platz oder er erfolgt im Blick darauf, die Irrtümer dieser Religionen offenzulegen, um ihnen missionarisch erfolgreich begegnen zu können. In meinem Haus geht man in die anderen, die dunklen Zimmer nur, um andere Menschen zu sich ans Licht zu holen. Kein Dialog, sondern Missionierung, Ignorierung oder Konfrontation – das galt aus christlicher Sicht für Jahrhunderte hindurch weitgehend unhin-
terfragt!¹³

Kann es theologisch zu der bislang aufgezeigten Position überhaupt eine Alternative geben? Wäre nicht tatsächlich jede Aufweichung Verrat an der Offenbarung, Verrat an Identität und Tradition, Verrat an der Wahrheit? Was aber ist dann mit folgenden bemerkenswerten Sätzen, von Papst *Pius IX.* 1864 formuliert?

- „Es steht jedem Menschen frei, diejenige Religion anzunehmen und zu bekennen, die man, vom Lichte der Vernunft geführt, für wahr erachtet.
- Die Menschen können im Kult jedweder Religion den Weg zum ewigen Heil finden und das ewige Heil erlangen.
- Wenigstens muss man gute Hoffnung für das ewige Heil all jener hegen, die sich überhaupt nicht in der wahren Kirche Christi befinden.

¹² Vgl. die gängigen Überblicksdarstellungen, etwa: *Georg Hilger* / *Ulrich Kropač* / *Stephan Leimgruber*, Konzeptionelle Entwicklungslinien, in: Hilger u.a. 2001 [Anm. 5], 42-66.

¹³ Ausnahmen von dieser Tradition gab es freilich, am bekanntesten wohl *Gotthold Ephraim Lessing* mit seiner 'Ringparabel' in „Nathan der Weise“. Vgl. dazu: *Karl-Josef Kuschel*, Vom Streit zum Wettstreit der Religionen. Lessing und die Herausforderung des Islam, Düsseldorf 1998.

– *Der Protestantismus ist nichts anderes als eine unterschiedliche Form derselben wahren christlichen Religion, in der es ebenso wie in der katholischen Kirche möglich ist, Gott zu gefallen.*¹⁴

Was wir hier lesen scheint dem Zeitgeist der Moderne entgegen zu kommen: Jeder Mensch darf nach eigener Vernunft entscheiden, was wahr ist; auch andere Religionen führen zum Heil, zumindest darf man das hoffen, allen voran die evangelischen Christen gehen einen gleichberechtigten Weg ... Ja, wenn es denn so wäre. Tatsächlich werden die gerade benannten Sätze aber als Irrtümer verworfen und verurteilt. Formuliert sind sie nicht positiv, sondern *gegen* den um sich greifenden sogenannten 'Indifferentismus' mit der Pointe, dass jede und jeder, der so denkt, eben nicht mehr auf dem Weg der Wahrheit ist. Diese Verurteilungen des 'Indifferentismus' durch Papst *Pius IX.* 1864 bilden also den letzten Schlusspunkt der exklusivistischen Überzeugungen innerhalb der katholischen Kirche.

Kurz innegehalten: Ein dogmatischer Glaubenssatz ist nach katholischer Lehre überzeitlich und uneingeschränkt gültig. Muss also jeder rechtgläubige Katholik bis heute so denken und glauben: Außerhalb der katholischen Kirche kein Heil!? Dann wäre jeder Dialog Heuchelei, jeder Anflug von Toleranz Irrlehre. Dann müsste Religionsunterricht einzig und allein auf das Lehrziel 'gläubige Schüler/innen' setzen und sich an diesem Kriterium messen lassen. Weltreligionen wären zu bekämpfendes Teufelswerk. Gilt all das bis heute? Schauen wir auf weitere Grundmodelle zur Frage nach Wahrheit, Erkenntnis und Heilsanspruch.

II. Zweites Modell: Skeptizismus

Manche Zeitgenossen würden sicherlich ein anderes Modell favorisieren, das des Skeptizismus. Die zugrunde liegende Skepsis bezieht sich auf die Existenz einer letzten Wahrheit und kann weltanschaulich-philosophisch unterschiedliche Gewänder tragen. In einem wäre man sich innerhalb dieser Position einig: Es gibt schlicht keine ewige Wahrheit. Keine Wahrheit, keine sichere Erkenntnis, kein 'Heil' – im Bild von Haus und Mond heißt das: Da ist keine Lichtquelle, folglich ist das ganze Haus in Düsternis getaucht. Fenster, ob offen oder geschlossen, lassen kein Licht herein, weil keines existiert. Innerhalb des Hauses tasten die Menschen sich mehr schlecht als recht voran, und ihre Würde und Größe besteht darin, diese Lichtlosigkeit zu erkennen, sich damit abzugeben und sich so gut wie eben möglich im dunklen Haus einzurichten.

Religionsunterricht? Für Menschen solcher Überzeugung wäre eigentlich die einzig konsequente Schlussfolgerung, auf die Aufhebung jeglichen staatlich organisierten Religionsunterrichts zu drängen. Solche Stimmen sind im gesellschaftlichen Diskurs tatsächlich zu hören und deswegen ernst zu nehmen, weil sie in sich konsequent und ehrlich sein können. Tatsächlich ist die genannte Schlussfolgerung aber keineswegs die einzige Möglichkeit aus skeptizistischer Sicht: Religionsunterricht, egal in welcher Konzeption, schade nichts, ja, mag in der kindlichen Entwicklung sogar seinen unverzichtbaren Platz haben, kann man hören. Letztliches Ziel – neben einem Kennenlernen der kulturellen Prägungen und der ethischen Tradition – sei es jedoch, eine Gegenfolie zu schaffen, gegen die dann die skeptische Absetzung als notwendiger Emanzipationsprozess erfol-

¹⁴ Denzinger / Hünermann 2001 [Anm. 9], 801.

gen könne ... Interreligiöses Lernen wird hier bestenfalls zu einem Austausch von Blinden über Farben. Sicherlich kann es nichts schaden, von einem dunklen Raum in den anderen zu stolpern, es ist aber letztlich völlig unwichtig.

Aus christlicher Sicht sind die genannten Konsequenzen im Blick auf den Religionsunterricht inakzeptabel. Die Position des Skeptizismus spielt deshalb in der aktuellen religionspädagogischen Diskussion um den Religionsunterricht auch kaum eine Rolle. Da diese Überzeugung und auch die Diskussion um die genannten Konsequenzen innerhalb der Gesellschaft, auch innerhalb von Schulkollegien jedoch präsent sind, darf diese Position im Spektrum der Möglichkeiten nicht fehlen. Für Christen letztlich herausfordernder ist wohl das dritte Modell.

III. Drittes Modell: Relativismus

Im Zeitalter von New Age, der Postmoderne und der freien Kombinierbarkeit von Weltanschauungen auf dem breiten Markt der Möglichkeiten kommt dem dritten Modell mehr und mehr Bedeutung zu. Relativismus¹⁵, das heißt: Verschiedene Ansprüche auf Wahrheit oder sichere Erkenntnis und Angebote von Heilswegen stehen nicht in Konkurrenz zueinander, ergänzen und relativieren sich vielmehr gegenseitig, bieten Möglichkeiten zur Auswahl, zur letztlich freien Kombinierbarkeit. Dem liegt die Überzeugung zugrunde: Alle Religionen seien in gewisser Hinsicht gleich – sei es im Ursprung, sei es im letzten Ziel, sei es im tatsächlichen Wahrheitsanspruch oder nur im illusionären Aufbauen von Vorstellungen, denen letztlich nichts entspricht. Solche relativistischen Positionen erfreuen sich zunehmend großer Beliebtheit, bei Schülern¹⁶, Eltern, aber auch im Lehrkörper von Schulen¹⁷, auch Hochschulen.

Im Bild von Mond und Haus lässt sich diese Position wie folgt darstellen: Es gibt den Mond als Lichtquelle noch, doch zum einen scheint er durch viele Fenster hinein in das Haus, zum anderen gibt es weitere ebenso ergiebige Lichtquellen. Seien das andere Himmelskörper dort oben, sei das hier ein elektrisches Licht, dort eine Kerze, Fackel oder ein Feuer. Der Reiz dieser Vorstellung besteht in der Vielfalt der Lichtquellen und die Chance darin, dass jede und jeder für sich passende Lichter aussuchen kann, je nach Lebenslage und Laune, in beliebiger Mischung und Intensität.

Welche Konzeption von Religionsunterricht entspricht diesem relativistischen dritten Modell? Religionsunterricht wird hier nicht einfach überflüssig, bekommt jedoch ein ganz anderes Profil. Ohne eigenen Standort informiert er über die unterschiedlichen Traditionen, die wertfrei nebeneinander gestellt werden. Jede Schülerin und jeder Schüler soll allein für sich entscheiden können, was sie oder ihn überzeugt. Von den Lehrenden sind persönliche Äußerungen und Einschätzungen als unzulässige Beeinflussun-

¹⁵ Die beiden möglichen Untergattungen von 'Parallelität' und 'Wesensgleichheit' sind zwar tatsächlich typologisch von einander zu unterscheiden, lassen sich aber im Blick auf die grundsätzliche Phänomenologie und auf die religionspädagogischen Konsequenzen im Oberbegriff 'Relativismus' subsumieren. Vgl. dazu: Ziebertz 1994 [Anm. 8], 141-164.

¹⁶ Vgl. etwa: Johannes A. van der Ven / Hans-Georg Ziebertz, Jugendliche in multikulturellem und multireligiösem Kontext. SchülerInnen zu Modellen interreligiöser Kommunikation – ein deutsch-niederländischer Vergleich, in: Rpb 35/1995, 151-167. Hier werden die genauen Fragen und Antworten jedoch nicht aufgedeckt. So gesehen bleiben die Deutungen der Verfasser nicht überprüfbar.

¹⁷ Ziebertz 1994 [Anm. 8], 161f. Die Rückfragen aus Anm. 16. bleiben auch hier.

gen nicht erwünscht. Solche Ansätze von Religionskunde sind zunächst vor allem in England entwickelt worden, wo der konfessionsfreie Religionsunterricht als 'religious education' inzwischen Standard ist. *Werner Haußmann* betont, dass der dort praktizierte 'multi-faith-approach' zwar weltanschaulich neutral erfolgt, wohl aber anstrebt „andere Glaubensweisen mit Verständnis und Sympathie zu begegnen“¹⁸, also über den kognitiven Zugang hinaus einen geistigen wie gefühlsmäßigen Zugang zu ermöglichen. Im Bild des Hauses gesprochen: Interreligiöses Lernen heißt hier, wertfrei und ohne orientierende Führung gemeinsam durch die unterschiedlichen Räume zu spazieren, unterschiedliche Lichteindrücke als solche kennen zu lernen im Vertrauen darauf, dass jede und jeder Einzelne für sich selbst das Passende zu finden oder kreativ zu kombinieren vermag. In Deutschland wurde eine vergleichbare Konzeption vor allem im Land Brandenburg verwirklicht, wo ja seit 1996 das heftig umstrittene Schulfach LER¹⁹ eingerichtet wurde. Eine detaillierte Diskussion über diese Konzeption kann hier nicht erfolgen, sie müsste auch den spezifischen Kontext der ostdeutschen Bundesländer²⁰ berücksichtigen. Grundsätzlich lässt sie sich mit den in England realisierten Formen vergleichen, ohne mit ihnen identisch zu sein.

Was ist allgemein aus christlicher Sicht von derartigen Konzeptionen zu halten? Solche Tendenzen von Relativierung auf der einen und Individualisierung auf der anderen Seite haben auf den ersten Blick viel für sich. Zunächst schulorganisatorisch: Hier müssen Schulklassen als Lerngemeinschaften nicht in religiöse Grüppchen zersplittert werden, deren getrennte Lerngruppen mühsamst in die Stundenpläne hineingezwungen werden müssen. Aber auch pädagogisch-politisch wirken solche Ansätze positiv: Hier scheinen Dialog und Toleranz in Form echten Begegnungslernens doch ideal verwirklicht. Und gerade von Jugendlichen wird der Wert 'Toleranz' „höher bewertet als in der gesamten Bevölkerung“²¹ – so eines der Ergebnisse der aktuellen Shell-Jugendstudie von 2002. 65% der Befragten bejahten die Wichtigkeit dieses Wertes für ihre Lebensgestaltung – im Gegensatz zu nur 38%, die den Wert des 'Gottesglaubens' für sich betonten.²² Andere kennen zu lernen, von ihnen Glaubwürdiges übernehmen, andere als solche gelten zu lassen – das klingt doch nach Erfüllung der Zeichen unserer Zeit.

¹⁸ *Werner Haußmann*, Multi-faith Approach, in: NHRPG (2002) 393-395, 394. Vgl. *ders.*, Dialog mit pädagogischen Konsequenzen. Ein Vergleich der Entwicklungen in England und der Bundesrepublik Deutschland, Hamburg 1993; *Karlo Meyer*, Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. „Weltreligionen“ im deutschen und englischen Religionsunterricht, Neukirchen-Vluyn 1999; *Clauß Peter Sajak*, Interreligiöses Lernen im konfessionellen Religionsunterricht? Auf der Suche nach einer katholischen Didaktik der Religion, in: RpB 48/2002, 83-96.

¹⁹ Zur umfangreichen Diskussion vgl. den Überblick in dem von *Werner Simon* verantworteten Themenheft „LER – kein Ende des Streits?“: rbs 45 (4/2002) 197-250.

²⁰ In Brandenburg gehören etwa nur 30% der Bevölkerung irgendwelchen Religionsgemeinschaften an. Vgl. *Raimund Hoenen*, Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde (LER), in: NHRPG (2002) 392f.

²¹ *Thomas Gensicke*, Individualität und Sicherheit in neuer Synthese? Wertorientierungen und gesellschaftliche Aktivität, in: Deutsche Shell (Hg.), Jugend 2002. Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus, Frankfurt/M. 2002, 139-212, 147.

²² Werte nach ebd., 143.

Tatsächlich lassen sich aber durchaus Rückfragen formulieren.²³ Ich nenne nur wenige: Ist das hier realisierte Idealbild der Toleranz, der Gleich-*Gültigkeit*, nicht letztlich doch ein Indiz für *Gleich-gültigkeit*? Ist der mit solchen Vorstellungen verbundene Glanz von Zeitgemäßheit nicht letztlich ein Indiz für Vermeidung von Verpflichtung und Verbindlichkeit und einer – im Wortsinn Religion mitklingenden – Rückbindung? Tragen solche beliebigen und marktgerechten Kombinationen ein einzelnes Leben hindurch, tragen sie eine Gemeinschaft? Überfordert man Schüler/innen nicht maßlos, wenn man ihnen zumutet, eigene religiöse Identität ganz für sich allein entdecken und entfalten zu müssen? Verfehlt man nicht den ureigenen Anspruch von Religion, wenn man nur objektiv über sie informiert, so empathisch dies auch immer erfolgt? Bei allem ehrlichen Respekt vor solchen Überzeugungen – sie verwickeln sich für mich in den Fallstricken unserer Marktgesellschaft, in der Mundgerechtigkeit, Beliebigkeit und Absage an jegliche Verpflichtung letztlich Indizien für Oberflächlichkeit sind. Relativismus verabschiedet die Frage nach tragfähiger Wahrheit. Aufschlussreiche Beobachtung: Im Rahmen solcher Konzeptionen findet gerade *kein Dialog* statt, der ja eigene Positionen voraussetzt. Hier erfolgt kein Austausch, wird nicht Toleranz eingeübt, weil die Voraussetzung davon eine eigene Überzeugung wäre, neben der andere bestehen könnten. Toleranz wird hier tendenziell dazu herabnivelliert, neben mir im Tiefsten *nicht* Wichtigem anderes nicht Wichtige gelten zu lassen – keine große Kunst. Dies ist folglich – hier stimme ich *Folkert Rickers* zu – „kein Unterrichtstyp interreligiösen Lernens, denn hier geht es in der Grundstruktur eigentlich nur um die phänomenologische Präsentation von Religionen.“²⁴

Also: Sind Relativismus und die von dort aus entwickelten Konzeptionen von Religionsunterricht aus christlicher Position zu unterstützen? In meinem oben skizzierten Verständnis lautet meine Antwort eindeutig: Nein! So wenig wie skeptizistische Perspektiven entsprechen relativistische Perspektiven dem, was das christliche Verständnis von Wirklichkeit und von ihm aus konzipierten Religionsunterricht auszeichnet. Aber bleiben dann der Exklusivismus und seine deduktiven Unterrichtskonzeptionen die einzigen Optionen aus christlicher Perspektive?

IV. Viertes Modell: Inklusivismus

Der große binnenchristliche Gegenentwurf zum über Jahrhunderte hindurch unhinterfragt geltenden Modell des Exklusivismus führt uns zu dem doch wohl bleibend wichtigsten katholischen Theologen des 20. Jahrhunderts, zu *Karl Rahner* (1904-1984). Geschickt greift dieser die Argumente klassischer Theologie auf, um sie von innen heraus zu reformieren, ja zu revolutionieren. In seinem epochalen, später breit und differenziert entfalteten Aufsatz „Das Christentum und die nichtchristlichen Religionen“ von 1961 führt er zunächst aus, das Christentum verstehe sich selbstverständlich „als die für alle Menschen bestimmte, absolute Religion, die keine andere neben sich anerkennen

²³ Vgl. dazu etwa: *Albert Biesinger / Joachim Hänle* (Hg.), *Gott - mehr als Ethik. Der Streit um LER und Religionsunterricht*, Freiburg/Br. u.a. 1997.

²⁴ So *Rickers* 2001 [Anm. 5], 875.

kann“²⁵. Was aber, so *Rahner* weiter, sei denn mit jenen Menschen, die vom Christentum noch nie etwas gehört hätten. Seien auch sie alle schuldlos auf ewig verworfen? Nein, so *Rahner*, „bis zu jenem Augenblick, in dem das Evangelium wirklich in die geschichtliche Situation eines Menschen eintritt, enthält eine nichtchristliche Religion [...] nicht nur Elemente einer natürlichen Gotteserkenntnis [...], sondern auch übernatürliche Momente aus der Gnade, die dem Menschen wegen Christus von Gott geschickt wird.“²⁶ Ein solcher Mensch aber könne ein „anonymer Christ“²⁷ genannt werden, jemand also, der auch außerhalb des Christentums „von der Gnade und Wahrheit Gottes berührt“²⁸ sein könne. Schlusspunkt der Argumentation: Wenn es folglich in einer Situation des faktischen „religiösen Pluralismus“ auch eine solche „Christenheit anonymer Art“ gebe, dann „wird sich die Kirche heute nicht so sehr als die exklusive Gemeinschaft der Heilsanwärter betrachten, sondern vielmehr als der geschichtlich greifbare Vortrupp [...] dessen, was der Christ als verborgene Wirklichkeit auch außerhalb der Sichtbarkeit der Kirche gegeben erhofft.“²⁹

Diese hier äußerst gerafft dargestellte Argumentation war tatsächlich der Durchbruch zu einem neuen christlichen Modell, das man 'Inklusivismus' nennt, weil Menschen anderer Religionen in die Heilsgeschichte des Christentums hinein genommen werden. Wundersam genug: Dieses Modell blieb nicht nur abgehobene Theologentheologie, sondern setzte sich als offiziell kirchliche Lehre durch, gegen die Last der Jahrtausende alten Tradition. Das Zweite Vatikanische Konzil übernahm *Rahners* Vorstellung. Freilich nicht ohne Widersprüche. Unterschiedlich gewichtete Dokumente dieses Konzils zeichnen sich durch unterschiedliche Aussagen, ja gegenläufige Aussagezüge aus. Durchaus finden sich Bestätigungen der Tradition, so in der eher konservativ ausgerichteten Dogmatischen Konstitution über die Kirche *Lumen Gentium*. In Absatz 14 heißt es dort: „Darum können jene Menschen nicht gerettet werden, die um die katholische Kirche und ihre von Gott durch Christus gestiftete Heilsnotwendigkeit wissen, in sie aber nicht eintreten [...] wollten.“³⁰ Andere Passagen in diesem Dokument (LG 8, LG 16) deuten größere Öffnungen an, desgleichen Passagen aus der Pastoralkonstitution *Gaudium et Spes* (GS 22).³¹ Am deutlichsten wird die neue Position jedoch in der „Erklärung über das Verhältnis der Kirche zu den nichtchristlichen Religionen“ *Nostra Aetate*. Nicht nur, dass hier Judentum, Islam und fernöstliche Religionen explizit benannt und gewürdigt werden, der Betrachtungsrahmen hat sich grundlegend geändert. Denn nun kann es tatsächlich wie folgt heißen:

„Die katholische Kirche lehnt nichts von alledem ab, was in diesen Religionen wahr und heilig ist. Mit aufrichtigem Ernst betrachtet sie jene Handlungs- und Lebensweisen, jene Vorschriften und Lehren, die

²⁵ Karl Rahner, Das Christentum und die nichtchristlichen Religionen [1961], in: ders., Schriften zur Theologie, Bd. 5, Einsiedeln u.a. 1962, 136-158, 139.

²⁶ Ebd., 143.

²⁷ Ebd., 154.

²⁸ Ebd.

²⁹ Ebd., 156.

³⁰ LG 14, zit. nach Karl Rahner / Herbert Vorgrimler, Kleines Konzilskompendium. Sämtliche Texte des Zweiten Vatikanums, Freiburg/Br. u.a. 171984, 139.

³¹ Weitere relevante Textstellen sowie differenzierte Darstellung und Deutung in: Joachim Zehner, Der notwendige Dialog. Die Weltreligionen in katholischer und evangelischer Sicht, Gütersloh 1992, 21-64.

*zwar in manchem von dem abweichen, was sie selbst für wahr hält und lehrt, doch nicht selten einen Strahl jener Wahrheit erkennen lassen, die alle Menschen erleuchtet.*³²

Mit dieser Erklärung – die heute von konservativen Kreisen innerhalb der Kirche heftig bedauert, von progressiven Kreisen begeistert rezipiert wird³³ – hat sich der Inklusivismus als offiziell katholische Vorstellung etabliert. Ich möchte sie an meinem Haus-Modell verdeutlichen: Wie im Exklusivismus gibt es auch hier nur eine Lichtquelle. Rätselhaft und schwach schimmernd taucht sie sämtliche Räume bereits in ein immer schon vorgegebenes Dämmerlicht, das freilich der zusätzlichen Beleuchtung bedarf. Wie zuvor gibt es auch hier nur ein Fenster, durch das die wirksame Beleuchtung des Hauses möglich ist. Aber im Gegensatz zum Exklusivismus kann man innerhalb des Hauses die Türen öffnen, so dass ein Abglanz in andere Räume fällt, oder – mit dem Bild des Vatikanums – ein ‘Strahl der Wahrheit’. Je näher sich ein Raum am Zimmer des Christentums befindet, um so mehr abgeblendetes Licht erhellt ihn – das gilt an erster Stelle für das Judentum und dann den Islam. Aber auch entlegene Zimmer können am Licht teilhaben, wenngleich auch nach wie vor ganz dunkle Räume innerhalb des Hauses – bei geschlossenen Innentüren – denkbar sind. Inklusivismus heißt also: Hineinnahme in die eigene Sicht von Wahrheit. Die Überzeugung, dass das Christentum die zentrale und letztlich einzig gültige Religion bleibt, wird dabei nicht angetastet.

Bevor wir auch dieses Modell noch einmal kritisch betrachten, zunächst ein Blick auf dessen zentrale religionspädagogische Implikationen. Erst hier wird aus christlicher Binnensicht die Möglichkeit zum interreligiösen Lernen eröffnet. Religionsunterricht ist zwar nach wie vor konfessionell gebunden zu erteilen – weil das Christentum die einzige im Vollsinn wahre Religion bleibt – aber andere Traditionen sind mit Respekt, oder erneut mit den Worten des Konzils selbst „mit aufrichtigem Ernst“ zu betrachten. Doch ganz klar gesagt: Ziel des interreligiösen Lernens innerhalb des Modells Inklusivismus wäre vor allem zweierlei: zum einen das respektvolle Kennenlernen dessen, was von der eigenen Tradition abweicht; zum zweiten das Herausfiltern jener Strahlen der Wahrheit, welche diese Religionen mit dem Christentum verbinden. Was in diesem Modell nach wie vor undenkbar bleibt, ist ein offenes interreligiöses Lernen in dem Sinn, dass bei anderen Traditionen Neues, in anderem Verständnis Wahres zu entdecken sein könnte. Die volle Wahrheit bleibt ja im Rahmen des Christentums verwirklicht, andere Traditionen können nur den Abglanz enthalten. Im Bild auf das Haus verdeutlicht: Man kann mit echtem Interesse die Tür des eigenen Zimmers öffnen, sich in die durchaus faszinierenden Zwielfichter und Halbschatten der anderen, der fremden Räume begeben, um doch letztlich wieder in den eigenen Raum als helle Heimat zurückzukehren, offen interessiert an den Nebenbewohnern, aber letztlich gestärkt in der eigenen Beheimatung.

Im Rahmen dieser Vorstellung wurde das Thema der Weltreligionen in den letzten dreißig Jahren in alle Grundlagen- und Lehrpläne für den Religionsunterricht aufgenommen. So betont etwa der epochale Synodenbeschluss „Der Religionsunterricht in der Schule“ von 1974: Der Religionsunterricht „befähigt zu persönlicher Entscheidung in

³² NA 2, zit. nach Rahner / Vorgrimler 1984 [Anm. 30], 356.

³³ Hintergründe zur Konfliktgeschichte um diese Erklärung sind jetzt nachzulesen in: Hans Küng, *Erkämpfte Freiheit. Erinnerungen*, München – Zürich 2002, 357ff.

Auseinandersetzung mit Konfessionen und Religionen, mit Weltanschauungen und Ideologien und fördert Verständnis und Toleranz gegenüber der Entscheidung anderer“³⁴. Ähnlich in dem 1996 von der Deutschen Bischofskonferenz verabschiedeten Positionspapier „Die bildende Kraft des Religionsunterrichts“. Hier wird die „grundlegende Öffnung zu den anderen christlichen Konfessionen und die hierfür notwendige Dialogbereitschaft“ betont. Analoges gelte „für das Gespräch mit dem Judentum und den nichtchristlichen Religionen.“³⁵ Der 1998 veröffentlichte „Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule“ setzt so schon für die Grundschule die Vorgabe: „Ein tieferes Verständnis der eigenen christlichen Kultur soll zusätzlich durch eine Begegnung mit der Fremd- und Andersartigkeit anderer Religionen geweckt werden.“³⁶ Und beispielsweise im 2001 eingesetzten Lehrplan für Katholische Religionslehre an den bayerischen Realschulen heißt es als idealtypische Zielvorstellung im Blick auf die Schülerinnen und Schüler:

*„In der Begegnung mit verschiedenen Kulturen und Religionen in unserer Gesellschaft erschließen sie sich einen Zugang zu grundlegenden Elementen anderer Weltanschauungen, Kulturen und Religionen. Dabei entwickeln sie zunehmend einen eigenen Standpunkt und werden befähigt, aus humaner und christlicher Motivation Menschen anderer Lebens- und Glaubensauffassungen mit Toleranz zu begegnen, sie zu achten und von ihnen zu lernen.“*³⁷

Vollzogen – theologisch wie didaktisch – ist hier also die radikale Wende von der Konfrontation und Ausgrenzung hin zum Dialog, nicht aber schon zur wirklichen Öffnung zu jenem interreligiösen Lernen, das auch das eigene Wahrheitsverständnis noch einmal zur Disposition stellen würde. Im Grundlagenplan für die Grundschule verräterisch formuliert: Letztlich dient der Blick auf die Weltreligionen dazu, die ‘eigene christliche Kultur’ tiefer zu verstehen. Den Schritt über diese Vorgabe hinaus vollzieht das binnenchristlich heftig umstrittene fünfte und letzte Modell, das ich abschließend vorstellen werde.

V. Fünftes Modell: (Theozentrischer) Pluralismus

Dieses fünfte Modell ist nicht zufällig im angelsächsischen Bereich entstanden, in dem die religiöse und weltanschauliche Pluralität schon viel eher alltägliche Realität war als bei uns. Reaktionen auf die Tatsache dieser Pluralität waren hier früher geboten. Ansatzpunkt war eine Kritik an den inklusivistischen Vorstellungen, obwohl der Fortschritt dieses Modells immer positiv hervorgehoben wurde. Aber bleibt es nicht ein Ausdruck kultureller Überheblichkeit, der eigenen Tradition eben doch die letztlich alleinige Erkenntnis und Wahrheit und den einzigen voll legitimen Heilsweg zuzuschreiben? Alle andere nur ein Abglanz des Christentums, nur von verirrtten Seitenstrahlen schwach erhellt? Alle anderen bestenfalls ‘anonyme Christen’? Wie wäre es denn, wenn andere

³⁴ Unter 2.5.1. in: Der Religionsunterricht in der Schule. Ein Beschluss der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland (Hefreihe Synodenbeschlüsse Nr. 4), Bonn 1974, 30.

³⁵ Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts. (hg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz), Bonn 1996, 76.

³⁶ Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule (hg. von der Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz), München 1998, 12.

³⁷ Lehrplan für Katholische Religionslehre an den bayerischen Realschulen. Jahrgangsstufe 5 mit 10, München 2001, 49.

Religionen uns genauso sähen, als 'anonyme Muslime', oder als 'anonyme Hindus' – würden wir uns gegen solche Zwangseingliederungen nicht energisch wehren? Nun muss man einräumen, dass *Rahner* und seine Schüler sich dieser Problematik bewusst waren und nie daran dachten, den Begriff 'anonymer Christ' im interreligiösen Gespräch einzusetzen, ihnen ging es einzig und allein um eine rein binnenchristliche Verständnismöglichkeit anderer Religionen. Die Anfrage bleibt trotzdem bestehen.

Vor allem zwei Namen stehen repräsentativ für das Programm der sogenannten 'pluralistischen Religionstheologie'³⁸, oder – anders benannt – des theozentrischen Pluralismus: der des Engländers *John Hick* (geb. 1922) sowie der des US-Amerikaners *Paul Knitter* (geb. 1939). In den 1980er Jahren formulierten sie ihre seitdem viel diskutierten und fein ausdifferenzierten Positionen. *John Hick* fragt 1987 wie folgt an:

„Sobald man einräumt, dass es Heil tatsächlich nicht nur in der christlichen, sondern auch in den anderen großen religiösen Traditionen gibt, erscheint es willkürlich und unrealistisch, weiterhin darauf zu bestehen, das Christusereignis sei die einzige und exklusive Quelle des Heils für die Menschen. Wenn man anerkennt, dass Juden in und durch die jüdische Religion Heil erlangen, Muslime in und durch die muslimische Religion, Hindus in und durch die hinduistische Religion usw., kann dann das Beharren darauf, der Erlangung von Heil in diesen anderen Glaubenssystemen ein christliches Etikett anzuhängen, mehr sein als ein Relikt des alten religiösen Imperialismus der Vergangenheit?“³⁹

Konsequente Schlussfolgerung bei *Hick* als anglikanischem christlichen Theologen: „Die christliche Tradition erscheint nun als eine von mehreren Heilsmöglichkeiten. [...] Wenn man also fortan behauptet, das Christentum biete bessere Bedingungen für die Transformation zur Gotteszentriertheit als die anderen Traditionen, muss man dies durch historische Beweise belegen.“⁴⁰ Etwas moderater formuliert der Katholik *Knitter*:

„Können und müssen Christen auch weiterhin behaupten, dass Jesus von Nazareth tatsächlich und universal das Mysterium Gottes vermittelt [...], so schöpft er dieses Mysterium doch nicht aus. So gewiss Jesus ein Fenster ist, durch das wir auf das Universum des göttlichen Mysteriums schauen können und müssen, so kann es doch auch andere Fenster geben. Wenn man sagt, Jesus ist ganz Gott (totus Deus), so bedeutet das noch nicht, dass er das Ganze Gottes (totum Dei) hervorbringt.“⁴¹

Für die Argumentation der Exklusivisten wurde anfangs das Zitat aus dem Johannes-evangelium herangezogen: „Ich bin der Weg und die Wahrheit, und das Leben“. Diese Aussage würde aus Sicht der pluralistischen Religionstheologie nicht kritisiert, wohl aber anders gedeutet: Ist damit zwangsläufig ausgesagt, dass Jesus der *einzig*e Weg, die *einzig*e Wahrheit, der *einzig*e Zugang zum Leben ist? Die Fortführung des johanneischen Zitats: „niemand kommt zum Vater außer durch mich“ müsste freilich als exklusivistische Engführung abgelehnt und im Licht anderer neutestamentlicher Aussagen relativiert werden, etwa durch die Aussage über den universalen Heilswillen Gottes in

³⁸ Vgl. aus der umfangreichen Diskussionsliteratur: *Reinhold Bernhardt*, Der Absolutheitsanspruch des Christentums. Von der Aufklärung zur pluralistischen Religionstheologie, Gütersloh 1990.

³⁹ *John Hick*, The Non-Absoluteness of Christianity, in: ders. / *Paul Knitter*, The Myth of Christian Uniqueness. Towards a Pluralistic Theology of Religions, New York 1987, 16-36, 22f. Meine Übersetzung [G.L.]. Vgl. *John Hick*, Gott und seine vielen Namen, Frankfurt/M. 2001 [1980].

⁴⁰ *Hick* 1987 [Anm. 39], 23.

⁴¹ *Paul F. Knitter*, Nochmals die Absolutheitsfrage. Gründe für eine pluralistische Theologie der Religionen, in: Evangelische Theologie 49 (1989) 505-516, 510. Vgl. ders., Ein Gott – Viele Religionen. Gegen den Absolutheitsanspruch des Christentums, München 1988 [1985].

1 Tim 2,4, wo von Gott gesagt wird: „Er will, dass alle Menschen gerettet werden und zur Erkenntnis der Wahrheit gelangen.“⁴²

Im Bild von Haus und Mond wird die entscheidende Herausforderung dieses Modells deutlich: Erneut – wie bei Exklusivismus oder Inklusivismus, aber im entscheidenden (und oft übersehenen oder nivellierten⁴³) Unterschied zum Relativismus – gibt es nur eine Lichtquelle. Ihr Licht dringt jedoch durch verschiedene Fenster ins Haus. Nach kritischer Selbstbetrachtung mögen Christen darauf beharren, dass ihr Fenster das größte sei, das Licht am reinsten durchließe, den besten Blick auf die Lichtquelle freigebe, aber ihr Fenster muss eben nicht das einzige sein. Vielleicht enthüllt der Blick durch andere Fenster (sagen wir durch eine rückwärtige Dachluke) andere Aspekte in Bezug auf die Lichtquelle. Vielleicht ist der perspektivische Blick auf den Mond von verschiedenen Fenstern aus tatsächlich leicht verschieden, und doch bleibt der Mond immer der Mond, von dem wir sowieso immer bestenfalls die Vorderseite sehen können. Auch bleibt es durchaus möglich, dass Fenster geschlossen sind und manche Räume dunkel bleiben. Gerade wegen dieser Vielfalt ist es so reizvoll, andere Menschen in das eigene Zimmer einzuladen, umgekehrt in ihre Zimmer zu gehen: Der Vergleich der Lichtwahrnehmungen fordert einerseits zur kritischen Selbstprüfung heraus, andererseits zu einer immer genaueren Annäherung an die gemeinsame Lichtquelle. So wäre interreligiöses Lernen hier bestimmt: in einem gegenseitigen Suchen nach immer noch besseren, klareren Blicken auf die letzte Wirklichkeit.

Diese fraglos bleibend theozentrische und monotheistische Position belässt Gott also die letzte Unverfügbarkeit, reduziert jedoch den Anspruch einer jeglichen menschlichen Religion auf den Einzigkeitszugang zur Wirklichkeit Gottes. Kein Wunder deshalb, dass sich viele Theologen und Vertreter der Amtskirchen mit der Anerkennung dieses theologischen Modells schwer tun.⁴⁴ Tatsächlich werden zahlreiche traditionelle Grunddaten christlicher Theologie (Offenbarungsbegriff, Heilsgeschichte, Rechtfertigung, natürliche Gotteserkenntnis, Notwendigkeit von Sakramenten, ...) durch dieses Modell herausgefordert. Die theologische Diskussion hierzu ist noch in vollem Gang ...

Betrachten wir dieses Modell des theozentrischen Pluralismus aus religionspädagogischer Perspektive: Ein wirklich offenes interreligiöses Lernen ist bzw. wäre wohl allein im Rahmen dieses pluralistischen Modells möglich. Möglich zum einen, weil es sich ja nicht um ein positionsloses Gespräch handelt, um objektive, standortlose oder rein religionswissenschaftliche Betrachtung wie im Modell des Relativismus. Dialog – darauf hat vor allem *Hans Küng* aufgrund zahlloser konkreter Erfahrungen immer wieder hin-

⁴² Exegetische Reflexionen dazu bei: *Joachim Kügler / Ulrike Bechmann*, Proexistenz in Theologie und Glaube. Ein exegetischer Versuch zur Bestimmung des Verhältnisses von Pluralitätsfähigkeit und christlicher Identität, in: ThQ 182 (2002) 72-100.

⁴³ Immer dann, wenn zusammenfassend vom 'multireligiösen Modell' die Rede ist (im Gegensatz zum 'monoreligiösen Modell', in dem Exklusivismus und Inklusivismus zusammengefasst werden). Etwa bei *van der Ven / Ziebertz* 1995 [Ann. 16].

⁴⁴ Ein Beispiel solcher Ablehnung aus katholischer Sicht: *Gerhard Ludwig Müller*, Die Einzigkeit der Heilsmittlerschaft Christi im Kontext des religiösen Pluralismus, in: *Raymund Schwager* (Hg.), Relativierung der Wahrheit? Kontextuelle Christologie auf dem Prüfstand, Freiburg/Br. u.a. 1998, 156-185; vgl. a.: *Hans-Gerd Schwandt* (Hg.), Pluralistische Theologie der Religionen. Eine kritische Sichtung, Frankfurt/M. 1998; *Gerhard Gäde*, Viele Religionen, ein Wort Gottes. Einspruch gegen John Hicks pluralistische Religionstheologie, Gütersloh 1998.

gewiesen⁴⁵ – setzt einen eigenen Standpunkt, eine eigene Beheimatung voraus. Austausch ist nur dann möglich, wenn man Eigenes in diesen Austausch einbringt. Möglich wäre Dialog und echtes interreligiöses Lernen aber zum zweiten, weil hier – im Gegensatz zum Modell des Inklusivismus – Lernen nicht nur in Bezug darauf möglich ist, was anders ist und als solches fremd bleibt, oder in Bezug darauf, was gemeinsam ist und das Eigene bestätigt, sondern in Bezug auf einen echten Suchprozess nach letzten Wahrheiten, wirklichen Einsichten, tiefsten Erkenntnissen. Das müsste nicht bedeuten, dass man bedingungslos eigene Überzeugungen zur Disposition stellt, wohl aber, dass man im Eigenen nicht schon die ganze Wahrheit und Erkenntnis abgeschlossen sieht. Ein diesem Modell verpflichteter Religionsunterricht wäre also weder zu denken in der Organisationsform der standortfreien 'religious education' oder des LER, noch im Modell der abgeschlossenen konfessionszentrierten Organisationsform, die im Moment in Deutschland vorherrscht. Angezielt wäre hier ein interreligiöser Religionsunterricht als umfassendes Unterrichtsprinzip⁴⁶, der sein eindeutig christliches Profil bewahrt, zugleich aber wirklich offen ist für andere Einflüsse, ohne sich dadurch in seiner Identität bedroht zu sehen. Von ausgearbeiteten Konzeptionen, vor allem von altersspezifisch ausdifferenzierten didaktisch-methodischen Vorgaben für Lehr- und Lernprozesse im Kontext eines derart profilierten Religionsunterrichts sind wir jedoch noch weit entfernt.⁴⁷

VI. Konsequenzen für 'Interreligiöses Lernen'

Ich habe dargestellt, dass diesem Namen wirklich gerecht werdendes interreligiöses Lernen offenbar nur im Modell des pluralistischen Ansatzes möglich ist. Aber nun meine entscheidende Doppelfrage: Ist das einerseits überhaupt erstrebenswert? Ist ein so ausgerichteter interreligiöser Religionsunterricht aber andererseits überhaupt möglich? Meine Überzeugung: Zweimal nein. Ich bin mir dabei bewusst, dass die gegenwärtigen Bedingungen des Religionsunterrichts in Deutschland äußerst unterschiedlich sein können – ob in Brandenburg oder Bayern, am Rand einer Großstadt wie Hamburg oder Berlin oder im ländlichen Kontext von Oberschwaben oder Mittelfranken. Sicherlich erzwingen unterschiedliche Umfeldbedingungen unterschiedliche Konzeptionen. Doch so sehr Befürworter interreligiösen Lernens dazu neigen, die Bedingungen ihres jeweiligen Beobachtungskontextes absolut zu setzen, seien hier grundsätzliche Gegenargumente ohne die noch einmal notwendige Binnendifferenzierung gesetzt. Mehrere pädagogisch motivierte und hier notwendig auf holzschnittartiges Profil verkürzte Rückfragen⁴⁸ also zum Konzept interreligiösen Lernens im pluralistischen Verständnis – unabhängig

⁴⁵ Vgl. bes. *Hans Küng*, Dialogfähigkeit und Standfestigkeit. Über zwei komplementäre Tugenden, in: *Evangelische Theologie* 49 (1989) 492-504.

⁴⁶ So *Hans-Georg Ziebertz*, Interreligiöses Lernen und die Pluralität der Religionen, in: *Schweitzer* u.a. 2002 [Anm. 3], 121-143, 142.

⁴⁷ Vorarbeiten etwa bei: *Barbara Asbrand*, Zusammen Leben und Lernen im Religionsunterricht. Eine empirische Studie zur grundschulpädagogischen Konzeption eines interreligiösen Religionsunterrichts im Klassenverband der Grundschule, Frankfurt/M. 2000.

⁴⁸ Rückfragen auch bei: *Karl Ernst Nipkow*, Ziele interreligiösen Lernens als mehrdimensionales Problem, in: *Johannes A. van der Ven / Hans-Georg Ziebertz* (Hg.), *Religiöser Pluralismus und interreligiöses Lernen*, Weinheim – Kampen 1994, 171-232, bes. 223f.

von den möglichen, an anderer Stelle zu diskutierenden theologischen Einwänden an den theozentrischen Pluralismus:

- Erste Rückfrage: Die religionspädagogische Forschung der letzten Jahrzehnte hat überzeugend und empirisch gut abgesichert nachgewiesen, in welchen Entwicklungsschritten sich die Formung moralischer und religiöser Vorstellungen bei Kindern und Jugendlichen vollzieht. Das Vorstellungsmodell des Pluralismus passt nun eindeutig erst in solche individualbiographische Entwicklungsstufen, die frühestens im frühen Erwachsenenalter möglich werden. *James Fowler* – Vordenker dieser Entwicklungsmodelle – sieht erst auf der vierten Stufe überhaupt die Voraussetzung dafür, „sich seiner eigenen Grenzen und inneren Bindungen bewusst“⁴⁹ zu werden und sich für andere Traditionen wirklich öffnen zu können. Die „Fähigkeit, die mächtigsten Sinngehalte der eigenen Person oder der Gruppe zu sehen und in ihnen zu leben, aber gleichzeitig zu erkennen, dass sie relativ, partiell sind und die transzendente Realität nur mit unvermeidlicher Verzerrung begreifen“⁵⁰ – diese im Pluralismus grundlegend vorausgesetzte Fähigkeit – schreibt *Fowler* gar erst wenigen Menschen ab der zweiten Lebenshälfte in der Stufe des 'verbindenden Glaubens' zu. Man muss mit diesen Einschätzungen nicht im Detail übereinstimmen, um doch den einen Punkt festzuhalten: Wirklich offenes interreligiöses Lernen erfordert wesentliche vorhergehende Entwicklungsschritte und ein Maß an Lebenserfahrung, das Schülerinnen und Schüler rein entwicklungspsychologisch nicht haben *können*. Deshalb provokativ formuliert: Theoretiker des interreligiösen Lernens im pluralistischen Modell ignorieren (oder vernachlässigen) entwicklungspsychologische Erkenntnisse.

- Zweite Rückfrage: Interreligiöser Dialog kann mit den Worten von *Johannes A. van der Ven* und *Hans-Georg Ziebertz* idealtypisch treffend formuliert werden als „die doppelte, reziproke Eigen- und Fremdinterpretation der eigenen und der anderen Religion.“⁵¹ Schon die abstrakte, von beteiligten Subjekten völlig abstrahierende Formulierung macht stutzig: Werden Schülerinnen und Schüler je fähig und willig sein, ihre eigene Religion im Rahmen eines solcherart formulierten Idealanspruchs als Experten in Eigenwahrnehmung zu sehen?⁵² Den christlichen Schüler, die christliche Schülerin, die auch noch ihren Glauben selbstbewusst benennen könnte, gibt es ja gerade fast nicht mehr. Wie will man aber jemanden zum notwendigen „Perspektivenwechsel“⁵³ auffordern, der kaum die erste Perspektive wahrgenommen hat? Im Blick auf Schülerinnen und Schüler ist nicht völlig überfordernder Perspektivenwechsel angesagt, erfolgreiche Förderung des Einfühlungsvermögens⁵⁴ wäre schon viel. Der von *Barbara Asbrand* im Blick auf die Identitätsentwicklung 'vor' und 'im' Dialog formulierte Widerspruch bleibt unaufgelöst: „SchülerInnen sollen etwas im Dialog entwickeln, was zugleich als

⁴⁹ *James W. Fowler*, *Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn*, Gütersloh 2001 [1980], 200.

⁵⁰ Ebd., 216.

⁵¹ *Van der Ven / Ziebertz* 1995 [Anm. 16], 158.

⁵² Differenzierte Kritik an diesem Vorgehen bei: *Meyer* 1999 [Anm. 18], 44-60.

⁵³ *Ziebertz* 2002 [Anm. 46], 136.

⁵⁴ Vgl. dazu: *Georg Langenhorst*, *Die Weltreligionen im Spiegel der Literatur? Didaktische Perspektiven interreligiösen Lernens*, in: *rhs* 43 (6/2000) 384-387.

Voraussetzung für die Teilnahme an diesem Dialog vorhanden sein muss.“⁵⁵ Erneut provokativ formuliert: Theoretiker des interreligiösen Lernens im pluralistischen Modell ignorieren (oder vernachlässigen) die praktisch-realistischen Gegebenheiten der Schülerinnen und Schüler aus christlicher Tradition.

- Dritte Rückfrage: *Interreligiöse* Konzepte könnten nur dort erfolgreich umgesetzt werden, wo zumindest ansatzweise Gegenseitigkeit herrscht: Aber lassen sich Schülerinnen und Schüler anderer Religionen auf eine derartige Einladung von christlicher Seite aus überhaupt ein? Können sie, dürfen sie sich – etwa als Muslime – überhaupt aus ihrem Wahrheitsverständnis auf ein Modell einlassen, das pluralistisch ausgerichtet ist? Fast alle institutionell verantwortlichen Vertreter anderer Religionen lehnen solche Vorstellungen radikal ab. Einzelne Berichte von gelungenen offenen Gesprächen im Kontext von projektorientierten Idealbedingungen setzen diese Beobachtung nicht außer Kraft. Theoretiker des interreligiösen Lernens im pluralistischen Modell ignorieren (oder vernachlässigen) also auch die realistischen Gegebenheiten der Schülerinnen und Schüler aus nicht-christlichen Traditionen.

Was also? Wo sind jenseits von kritischen Rückfragen eigene positive Überzeugungen? Unbestreitbar bedarf es heute eines interkulturellen Lernens, welches ein interreligiöses Lernen einschließt. Sehr zu Recht scheint mir zudem der Begriff der ‘Pluralitätsfähigkeit’ der Schlüsselbegriff dahingehend zu sein, welche Grundkompetenz Heranwachsende in unserer Gesellschaft künftig ausbilden müssen, gerade auch im Religionsunterricht. Ein zentraler Baustein dieser Pluralitätsfähigkeit ist jedoch das Herausbilden von (in sich pluraler) Identität an und im Pluralismus. Und diese Identität kann sich klarer entwickeln und schärfen, wenn sie von einem eigenen Standpunkt aus erfolgt – unabhängig davon, ob dieser je voll geteilt, ob er später bestätigt oder verlassen wird. Der evangelische Religionspädagoge *Karl Ernst Nipkow* benennt die zentrale religionspädagogische Forderung deshalb zu Recht so: „Kinder zunächst im Umkreis jener Religion heimisch werden zulassen, die im geschichtlichen Kulturraum, in dem die Kinder leben, entstanden ist“⁵⁶. Vielleicht vollzieht sich ja der Prozess von interreligiöser Öffnung in Individuen genau so wie in der Kirchengeschichte: von einem notwendigerweise kindlichen, selbstverständlichen, unreflektierten Exklusivismus hin zur Öffnung in Form von Inklusivismus oder Pluralismus in späteren Lebensphasen?

Ziel des Religionsunterrichts im deutschen Kontext sollte es deshalb sein, ‘*Identitätsfähigkeit*’ im Kontext von Pluralität mit *christlichem Profil* anzustreben. Dass dieses Profil in sich nicht statisch, sondern dynamisch gedacht ist, selbst in einer großen Spannbreite von innerer Pluralität und Öffnung zu äußerer Pluralität verankert ist, muss hier nur zur Vermeidung von Missverständnissen erwähnt werden. Identität kann dabei mit Recht verstanden werden als Ergebnis eines „dynamischen Gewebes [...]“, das aus einem fort-

⁵⁵ *Asbrand* 2000 [Anm. 47], 195. *Hans-Georg Ziebertz* ist sich dieses Problems durchaus bewusst, fragt er doch schon 1991: „Sind diese Jugendlichen überhaupt in der Lage, sich im Dialog mit anderen religiösen Traditionen Gott zu nähern und dabei anderen etwas vom eigenen Weg mitzuteilen?“ (*ders.*, *Interreligiöses Lernen. Herausforderung der religiösen Erziehung durch Theologien des interreligiösen Dialogs*, in: KBl 116 (5/1991) 316-327, 326). Doch: Erstens überrascht die Konzentration der Fragestellung auf Jugendliche (was ist mit Kindern?), zweitens bleibt die Frage konzeptionell weitgehend folgenlos.

⁵⁶ *Nipkow* 1994 [Anm. 48], 226.

laufenden interpretativen Bezug auf den pluralen Kontext entsteht“⁵⁷. Umsetzungsform dieses Ziels aber ist ein in der Praxis immer noch viel zu wenig realisiertes Modell des offenen, respektvollen und pluralitätsbereiten Kennenlernens der Weltreligionen – aus christlicher Sicht. Es geht also – mit *Clauß Peter Sajak* formuliert – darum, eine „katholische Didaktik der Religionen, in welcher der interreligiöse Dialog ein integraler Bestandteil religiösen Lernens darstellt“ überhaupt erst wirklich „zu entfalten.“⁵⁸ Bei allen bleibenden und frag-würdigen Unzulänglichkeiten ist das zuzuordnende theologische Modell also das des Inklusivismus. Im evangelischen Bereich findet sich vor allem bei *Johannes Lähnemann*⁵⁹ ein vergleichbares Konzept, interreligiöses Lernen im konfessionellen Religionsunterricht zu etablieren, in aller größtmöglichen Offenheit und dynamischen Dialogizität, aber aus bleibender christlicher Perspektive. Dem katholischen Ansatz eines schöpfungstheologisch oder christologisch begründeten Inklusivismus setzt *Lähnemann* dabei einen vor allem jesuanisch-ethisch (und darin 'evangelisch') begründeten Inklusivismus an die Seite.

Die damit angezielte Öffnung zum interreligiösen Lernen im Kontext von christlich orientiertem religiösen Lernen im Religionsunterricht kann letztlich im eigentlichen Sinne nicht unter dem Begriff gegenseitigen 'inter-religiösen Lernens' subsumiert werden. Insofern halte ich es für völlig verfehlt, davon zu sprechen, das „Programm des interreligiösen Lernens“ löse aus religionspädagogischer Sicht „das Thema Weltreligionen im Religionsunterricht ab“⁶⁰, so *Folkert Rickers* im „Lexikon der Religionspädagogik“ von 2001. *Stephan Leimgruber* spricht im Blick auf die realistischen schulischen Umsetzungsmöglichkeiten vorsichtiger von einem „subjektorientierten interreligiösen Lernen“⁶¹ und entfaltet Ansätze zu konkreten Lernschritten.⁶² Diese Zugänge scheinen mir in Bezug auf Schule realistischer als allzu hoch schwebende theoretische Konstrukte von 'interreligiösem Lernen'. Zeigt nicht der in der Analyse zutreffende Befund, dass „zwischen der eigentlich wünschenswerten und der gegenwärtig möglichen Qualität interre-

⁵⁷ *Hans-Georg Ziebertz*, Religiöse Identitätsfindung durch interreligiöse Lernprozesse, in: Rpb 36/1995, 83-104, 94.

⁵⁸ *Sajak* 2002 [Anm. 18], 83.

⁵⁹ Vgl. die zahlreichen Arbeiten bis hin zu: *Johannes Lähnemann*, Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive (Göttingen 1998) und die Sammelbände des 'Nürnberger Forums', zuletzt: *ders.* (Hg.), Spiritualität und ethische Erziehung. Erbe und Herausforderung der Religionen. Referate und Ergebnisse des Nürnberger Forums 2000, Hamburg 2001. Dass dieser Ansatz von pluralistischen Theoretikern nur als „Grenzfall“, als „Erfüllung“ des Konzeptes von „Weltreligionen im Religionsunterricht“ eingestuft wird, ist folgerichtig und konsequent, vgl. *Rickers* 2001 [Anm. 5], 879f.

⁶⁰ So vorschnell und unrealistisch *Folkert Rickers* (ebd., 877), freilich ergänzt um die Zusicherung: „ohne dass letzteres überflüssig würde“. Ähnlich *Ziebertz* 2002 [Anm. 46], 141.

⁶¹ *Stephan Leimgruber*, Die gesellschaftliche und religionspädagogische Bedeutung interreligiösen Lernens, in: *ders.* / *Andreas Renz* (Hg.), Lernprozess Christen Muslime. Gesellschaftliche Kontexte – Theologische Grundlagen – Begegnungsfelder, Münster 2002, 5-16, 10. Ähnliche Ausführungen finden sich auch schon in *Ziebertz / Leimgruber* 2001 [Anm. 5], 439f. Dieser Aufsatz enthält freilich – letztlich nicht aufgelöste – Spannungen. Im Blick auf weitere Publikationen beider Autoren kann man erschließen (direkt benannt wird es nirgends!), dass *Ziebertz* pluralistisch denkt, *Leimgruber* inklusivistisch. Diese Unterschiede können nicht harmonisiert werden!

⁶² Konkrete Unterrichtsschritte benennt: *Werner Haußmann*, Wie lässt sich interreligiöse Erziehung in Lehrplänen und Schulbüchern für den konfessionellen Religionsunterricht verankern?, in: *Johannes Lähnemann* (Hg.), Interreligiöse Erziehung 2000. Die Zukunft der Religions- und Kulturbegegnung. Referate und Ergebnisse des Nürnberger Forums 1997, Hamburg 1998, 325-334.

ligiösen Lernens eine erhebliche Differenz besteht“⁶³, dass dieser ‘eigentlich [von wem?] wünschenswerte’ Anspruch selbst noch einmal kritisch überprüft werden muss? Ich plädiere deshalb für eine begriffliche Abrüstung des überzogen aufgeladenen Begriffs ‘interreligiöses Lernen’ – fort vom Konzept eines hochkomplexen offen wechselseitigen Perspektivenwechsels hin zu einer endlich ernsthaft betriebenen Didaktik der Weltreligionen aus christlicher Perspektive. Interreligiöses Lernen sollte also nicht als Oberbegriff allen Prozessen religiösen Lernens „als ‘Unterrichtsprinzip’“⁶⁴ übergestülpt werden, sondern als notwendiger Bestandteil von christlich ausgerichtetem religiösem Lernen etabliert werden. Trotz aller offiziellen Erklärungen sind die didaktischen Chancen dieses Konzeptes weder an den Schulen noch an den Hochschulen bislang auch nur ansatzweise ausgelotet worden. Elemente einer solchen interreligiösen Perspektive im Kontext christlich orientierten religiösen Lernens sind dabei konstitutiv in allen Altersstufen möglich. Viel wäre gewonnen, wenn wir zunächst Studierende und Lehrende zu kompetenten Fachleuten für die Weltreligionen und ihre didaktische Vermittlung ausbilden könnten! Davon aber sind wir aus strukturellen Gründen noch weit entfernt. Bevor man also vorschnell eine ‘Didaktik der Weltreligionen’ im Kontext des derzeitigen Ansatzes von Religionsunterricht verabschiedet, sollte man ihr erst einmal eine ehrliche und wirkliche Chance geben.

⁶³ So Rudolf Englert, Dimensionen religiöser Pluralität, in: Schweitzer u.a. 2002 [Anm. 3], 17-50, 38.

⁶⁴ So die Forderung von Hans-Georg Ziebertz 2002 [Anm. 46], 142.

Religionsunterricht und Globalisierung – religionspädagogische Perspektiven

‘Globalisierung’ dient in politischen und anderen Diskursen nicht selten als Leitwort, um wichtige, epochaltypische Entwicklungen der Gegenwart auf den Begriff zu bringen. Der vorliegende Beitrag¹ fragt, ob dieses Stichwort auch für den Religionsunterricht und die Religionspädagogik relevant ist, ob es, genauer gesagt, für sie heuristischen Wert hat.²

Zunächst skizziere ich knapp, was mit dem Begriff ‘Globalisierung’ gemeint sein soll (Kap. 1), anschließend nenne ich Gesichtspunkte, unter denen Religionsunterricht – theologisch bzw. religionspädagogisch begründbar – auf Globalisierung zu beziehen ist (Kap. 2). Am Ende sollen Aufgaben erkennbar werden, die aus der Wahrnehmung des Phänomens Globalisierung für den Religionsunterricht und für die religionspädagogische Theoriebildung nach meiner Auffassung erwachsen (Kap. 3 und 4).

1. Globalisierung – Phänomene hinter einem unbestimmten Begriff

Der Begriff ‘Globalisierung’³ ist eigentümlich nichtssagend – sachlich, weil die Welt, in der wir leben (zumal in theologischer Perspektive) immer schon eine ist und insofern keiner Globalisierung bedarf, sprachlich, weil der Begriff, wenn schon ein Subjekt nicht auszumachen ist, zumindest eines Objektes bedarf: Was wird globalisiert?

Aussagekräftig wird der Begriff folglich erst durch Auslegung, die in zwei Richtungen zielt:

Globalisierung bezeichnet *entweder* den Prozess, im Zuge dessen Menschen *bewusst* wird, dass die Welt, in der sie leben, eine ist. In diesem Sinne bringt die Rede von ‘Globalisierung’ auf den Begriff, was zuvor schon mit anderen Termini bezeichnet wurde – entwicklungspolitische Aktionsgruppen etwa sprachen schon seit den 1970er Jahren von der ‘einen Welt’, um hervorzuheben, dass das Schicksal der sog. 3. und 4. Welt unlösbar mit demjenigen der 1. verbunden ist. Analog zu *Ulrich Becks* Überlegungen zur Modernisierung könnte man in dieser Hinsicht präziser von *reflexiver Globalisierung* sprechen.⁴

Oder die Rede von der Globalisierung bezeichnet das empirische Knüpfen und Verdichten von ‘Netzwerken’ mit weltumspannender Reichweite in einzelnen oder mehreren Subsystemen moderner Gesellschaften, etwa in der Wirtschaft, im Bildungsbereich, im Freizeitsektor usw. Dieser Prozess hat sich in den 1990er Jahren des vergangenen Jahr-

¹ Es handelt sich um den leicht veränderten Text meiner Antrittsvorlesung als Professor für Religionspädagogik an der Fachrichtung Evangelische Theologie der Universität des Saarlandes am 10.6.2002.

² Mit anderen Worten: Im Folgenden soll ein Entdeckungs-, nicht ein Begründungszusammenhang religionspädagogischer Theoriebildung zur Darstellung kommen. Siehe dazu *Wolfgang Pannenberg*, *Wissenschaftstheorie und Theologie*, Frankfurt/M. 1973, 323f.

³ Die Rede von der „globalization“ kam erstmals Ende der 1950er Jahre auf – so ein Hinweis bei *Robert J. Schreier*, *Die neue Katholizität. Globalisierung und die Theologie*, Frankfurt/M. 1997, 20.

⁴ *Ulrich Beck*, *Die Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*, Frankfurt/M. 1986, spricht von ‘reflexiver Modernisierung’ (17), will sagen „Der Modernisierungsprozess wird [...] sich selbst zum Thema und Problem.“ (26) Zurückführen lässt sich dieses Verständnis der Globalisierung etwa auf *Roland Robertson*, *Globalization: Social Theory and Global Culture*, London 1992.

hunderts in bis dahin unbekannter Intensität und Geschwindigkeit entwickelt – auch wenn er keineswegs ohne Vorstadien war.⁵ So schreibt der im kalifornischen Berkeley lehrende Sozialwissenschaftler *Manuel Castells* (*1942) im Prolog seines opus magnum über „Das Informationszeitalter“: „Gegen Ende des zweiten Jahrtausends christlicher Zeitrechnung haben mehrere Ereignisse von historischer Tragweite die gesellschaftliche Landschaft des menschlichen Lebens verändert. Eine technologische Revolution, in deren Mittelpunkt die Informationstechnologien stehen, hat begonnen, die materielle Basis der Gesellschaft in zunehmendem Tempo umzuformen. Volkswirtschaften auf der ganzen Welt sind heute global interdependent [...]. Der Zusammenbruch des sowjetischen Etatismus [...] hat [...] die geopolitische Weltlage grundlegend verändert. Der Kapitalismus selbst hat einen Prozess grundlegender Neustrukturierung durchgemacht.“⁶ Globalisierung ist eine *durchgängige Dimension und zugleich Chiffre aller hier nur in Stichworten benannten Veränderungsprozesse*⁷, unter denen – jedenfalls nach *Castells*' Analyse – zwei hervorrangen:

- Zum einen die *Genese eines „informationstechnologischen Paradigmas“* und dessen Technik wie Kommunikation revolutionierende Verbreitung.⁸
- Und zum anderen die *Ökonomisierung* der Lebenswelt. Das heißt, die Ökonomie übernimmt eine Leitfunktion in laufenden sozialen Entwicklungen. Namentlich die Finanzmärkte bilden „das Rückgrat der neuen globalen Wirtschaftsform“⁹, erkennbar etwa an der scherenförmigen Auseinanderentwicklung des Wachstums von Handel (mit Gütern und Dienstleistungen) und Kapitalströmen sowie an etlichen anderen Indikatoren, für die *Castells* eine Fülle von Daten zusammenträgt.¹⁰

⁵ Dazu Hinweise z.B. bei *Rudolf Stichweh*, Die Weltgesellschaft, Frankfurt/M. 2000 und *Knut Borchardt*, Globalisierung in historischer Perspektive, München 2001.

⁶ *Manuel Castells*, Das Informationszeitalter. Wirtschaft – Gesellschaft – Kultur, Band 1: Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft, Opladen 2001, 1. Jenseits dieses Werkes, an dem ich mich hier orientiere, ist aus der Fülle der Literatur etwa hinzuweisen auf *Ulrich Beck*, Was ist Globalisierung?, Frankfurt/M. 1998 [1997] und *Jörg Dürschmidt*, Globalisierung, Bielefeld 2002 (mit soziologischem Schwerpunkt); *Carl Christian von Weizsäcker*, Logik der Globalisierung, Göttingen 1999 (in ökonomischer Sicht); *Wolfram Wilss* (Hg.), Weltgesellschaft, Weltverkehrssprache, Weltkultur, Tübingen 2000 und *Bernd Wagner* (Hg.), Kulturelle Globalisierung, Essen 2001 (zu kulturellen Aspekten); *Annette Scheunpflug* (Hg.), Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik, Frankfurt/M. 2000 und *Karl-Josef Kuschel u.a.* (Hg.), Ein Ethos für eine Welt? Globalisierung als ethische Herausforderung, Frankfurt/M. – New York 1999 (zu pädagogischen bzw. ethischen Aspekten).

⁷ Datenmaterial zu den verschiedenen Facetten der Globalisierung stellen etwa bereit das Entwicklungsprogramm der Vereinten Nationen (UNDP) mit seinen seit 1990 jährlich erscheinenden „Human Development Reports“ (z.B. „Bericht über die menschliche Entwicklung: Globalisierung mit menschlichem Antlitz“, hg. von der Deutschen Gesellschaft für die Vereinten Nationen, Bonn 1999) sowie die Stiftung Entwicklung und Frieden mit ihren seit 1991 zweijährlich erscheinenden „Globalen Trends“ (z.B. Globale Trends 1998, hg. von *Ingomar Hauchler u.a.*, Frankfurt/M. 1997).

⁸ Als Kennzeichen dieser neuen Informationstechnologien benennt *Castells*, dass sie im Unterschied zu herkömmlichen Technologien nicht mit Hilfe von Informationen fortentwickelt werden, sondern ihrerseits „Informationen [als ihren Rohstoff] bearbeiten“. Weiterhin sind sie universell wirksam, sie verfahren drittens in der Logik von Netzwerkbildung, ermöglichen viertens ein hohes Maß an Flexibilität und führen fünftens dank ihrer Kooperationsfähigkeiten zur Entstehung „eines hochgradig integrierten System[s]“. (*Castells* 2001 [Anm. 6], 76f.)

⁹ Ebd., 113.

¹⁰ Zu den zentralen Auswirkungen dieses Innovationsschubs gehört u.a. eine neue Konkurrenz zwischen Kapital und Arbeit, die „zunehmend [...] in unterschiedlichen Räumen und Zeiten [...] existie-

Damit einhergehend sind zwei weitere Entwicklungen zu nennen:

- Die eine lässt sich auf den Begriff der *Mobilität* bringen: Globale Wirtschaft und Kommunikation verstärken – allerdings bis auf weiteres beschränkt auf die sog. „höchstqualifizierten Fachkräfte“ – die Erwerbsmigration (und hinzuzufügen ist: die Verkehrsmobilität); in weitaus größerem Maße verursachen zugleich „Entwurzelungen [...] durch Krieg und Hunger“ weltweite Migrationsströme.¹¹
- Die andere Entwicklung betrifft *Wandlungen im Bereich kulturellen Lebens*. „Präsenz [...] oder [...] Absenz im Multimedia-Kommunikationssystem“ wird zusehends zum Schlüsselkriterium für die öffentliche Wahrnehmung und den Geltungsanspruch jeglicher kultureller Ausdrucksform. „Alle [...] Botschaften [die hier nicht repräsentiert sind] werden auf die individuelle Vorstellung oder auf zunehmend marginalisierte, auf persönlichen Kontakten beruhende Subkulturen reduziert.“ Pointiert formuliert *Castells*: Kulturelle Ausdrucksformen werden „von Geschichte und Geografie abgezogen“ und sukzessive „einem digitalisierten audiovisuellen Hypertext subsumiert“; es entsteht eine „Kultur der realen Virtualität“.¹²

Über weite Strecken mag dies nach „schöner neuer Welt“ (*Aldous Huxley*) klingen, doch *Castells* versäumt nicht, auf die Schattenseiten der Globalisierung immerhin hinzuweisen – zwei führe ich an:

- So konstatiert *Castells* u.a., dass die Globalisierung zur „Verschärfung der ungleichmäßigen Entwicklung“ führt, „und zwar diesmal nicht nur zwischen dem Norden und dem Süden, sondern zwischen den dynamischen Segmenten und Territorien in Gesellschaften an jedem beliebigen Ort und jenen anderen, die Gefahr laufen, für die Logik des Systems irrelevant zu werden. Wir beobachten zeitgleich nebeneinander das Entfesseln der gewaltigen Produktivkräfte der informationellen Revolution und die Konsolidierung schwarzer Löcher menschlichen Elends innerhalb der globalen Wirtschaft sei es in Burkina Faso, in den South Bronx, in Kamagasaki, in Chiapas oder in La Courneuve.“¹³
- Und als zweite markante Schattenseite der Globalisierung fokussiert er die „Situation struktureller Schizophrenie zwischen Funktion und Sinn“¹⁴. Mit anderen Worten: Im Zuge der Globalisierung, angesichts ihres Interesses an funktionaler und materieller Optimierung wird die Suche nach Identität und deren Bewahrung erschwert und zugleich immer dringlicher.

ren“ – Kapital „im Raum der Ströme und [...] Instant-Zeit der Computernetzwerke“, Arbeit „im Raum der Orte [...] und in der [...] Uhrenzeit des Alltagslebens“ (ebd., 534).

¹¹ Zitate ebd., 264f. *Castells* beruft sich hier v.a. auf *Douglas R. Massey u.a.*, *Worlds in Motion: Understanding International Migration at the End of the Millenium*, Oxford 1999.

¹² Zitate aus *Castells* 2001 [Anm. 6], 427, 534 und 425. Zur kulturell-religiösen Komponente der Globalisierung vgl. differenzierend etwa *Peter Beyer*, *Religion and Globalization*, London 1994, dazu die von *dems.* hg. Textsammlung: *Religion im Prozeß der Globalisierung*, Würzburg 2001 sowie *Schreiter* 1997 [Anm. 3].

¹³ *Castells* 2001 [Anm. 6], 2.

¹⁴ Ebd., 3.

Ich fasse zusammen: Der Begriff der Globalisierung meint zweierlei, die reflexive Globalisierung und die empirische, näherhin informationstechnologische, ökonomische, auch kulturelle Vernetzung mit planetarer Reichweite.

Es ist *die Ambivalenz der empirischen Globalisierung*, die dazu drängt, ihre Wahrnehmung und damit zugleich die reflexive Globalisierung als Aufgabe theologischer Reflexion, christlich-religiöser Bildung und eben auch des Religionsunterrichts anzunehmen. Dabei steht – anders als in weiten Teilen der öffentlichen Debatte¹⁵, genannt sei etwa die jüngste programmatische Rede des Bundespräsidenten „Chance, nicht Schicksal – die Globalisierung politisch gestalten“ (Berlin, den 13. Mai 2002) oder Initiativen wie „Colloquium 2000“¹⁶ oder „attac“¹⁷ – nicht die Frage nach politisch-ökonomischer Kontrollier- und Steuerbarkeit der Globalisierung im Vordergrund, sondern die nach den Möglichkeiten religiös geförderter Identitätsfindung und angemessenen ethischen Handelns im Zeichen der Globalisierung. Und ich ergänze: Es geht um *die Frage danach, ob und wie es gelingen kann, auch die dergestalt globalisierte Welt im Licht des Evangeliums zu betrachten und dessen Verheißungen Raum zu geben*.

2. Religionsunterricht und Globalisierung – Bezugspunkte

Die Komplexität der Entwicklungen und Phänomene, die mit dem Begriff der Globalisierung in Abbeviatur bezeichnet werden, führt unmittelbar zu der Frage: Was hat der Religionsunterricht damit zu tun? In welchen Hinsichten kann und soll er Globalisierung berücksichtigen? Vier meines Erachtens grundlegende Bezugspunkte will ich darlegen.

2.1 *Globalisierung als Kontext und Deuterahmen gegenwärtiger Erfahrungen*

Dieser erste Bezugspunkt ergibt sich aus dem schlichten Umstand, dass evangelischer – und auch katholischer – Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland in einer zunehmend global vernetzten Welt (im oben skizzierten Sinne) stattfinden, genauer: in einem Land, das aktiv wie passiv in hohem Maße an Globalisierungsprozessen teilhat.

Dies betrifft in verschiedener Hinsicht auch Schüler/innen (primär in den Zentren der Bundesrepublik, aber auch an deren Peripherie) – genannt seien etwa folgende Umstände:

(1) Schüler/innen erleben die Folgen von Migration im schulischen Alltag: Etwa 9,5% der Schülerschaft allgemeinbildender Schulen in der Bundesrepublik sind ausländischer Herkunft – umgerechnet also jeder 11. Schüler (zum Vergleich: 1975 war nur jeder 26. Schüler ausländischer Herkunft).¹⁸ Hinzu kommt die Präsenz von Aussiedlern (also von deutschen Staatsangehörigen mit Migrationshintergrund) und Mitschüler/innen, die als

¹⁵ Aus der Fülle globalisierungskritischer Publikationen nenne ich exemplarisch *Elmar Altvater / Birgit Mahnkopf* (Grenzen der Globalisierung, Münster 1996), *Johann Galtung* (Die andere Globalisierung. Perspektiven für eine zivilisierte Weltgesellschaft im 21. Jahrhundert, Münster 1998) und *Naomi Klein* (No logo. Der Kampf der Global Players um Marktmacht, Gütersloh 2002).

¹⁶ Darüber berichtet die Broschüre „Colloquium 2000. Glaubensgemeinschaften und soziale Bewegungen im Streit mit der Globalisierung“, hg. von *Ulrich Duchrow* und *Frank Kürschner-Pelkmann*, Hamburg 2000 sowie die Homepage www.econ-theo.org.

¹⁷ Dazu etwa *Christiane Grefe / Mathias Greffrath / Harald Schumann*, attac. Was wollen die Globalisierungskritiker?, Berlin 2002. Vgl. a. www.attac.org und www.attac-netzwerk.de.

¹⁸ Laut Datenreport 1999. Zahlen und Fakten über die Bundesrepublik Deutschland, hg. vom Statistischen Bundesamt, Bonn 2000, 60f.

Kinder ausländischer Eltern bereits in Deutschland geboren sind, dazu temporär in Deutschland lebende Menschen: „Die Zahl der Kinder und Jugendlichen mit direkter oder in der Familie vermittelter Migrationserfahrung ist also weit höher als die Zahl der [statistisch erfassten] ausländischen Kinder und Jugendlichen in Deutschland.“¹⁹

(2) Schüler/innen erfahren die Pluralisierung weltanschaulich-religiöser Orientierungen und kultureller Ausdrucksformen: Aufgrund der hohen Zahl von Migrant/innen begegnen sie, zumal in Ballungsgebieten wie dem Ruhrgebiet oder Berlin, im Klassenzimmer Angehörigen nicht nur verschiedener christlicher Konfessionen, sondern auch Muslimen, Buddhisten, Angehörigen von Sekten u.a. Zudem werden ihnen kulturell-religiöse Einflüsse zugänglich durch Auslandsreisen bzw. -aufenthalte, insbesondere auch durch ihre Teilhabe an der Pop-Kultur. Der „Elfte Kinder- und Jugendbericht“ der Bundesregierung weist zu Recht darauf hin, dass Kinder und Jugendliche dabei „nicht nur bloße Reproduzenten, sondern wirksame Mitgestalter“ kultureller Internationalisierung sind; kulturelle Vielfalt drückt sich in entsprechenden „Selbstinszenierungen von Jugendlichen“ aus.²⁰ Und der Bericht betont auch: „Die Internationalisierung der Verbreitung von ‘Kulturgütern’ beinhaltet [...] gleichzeitig den Gegentrend: die Ausformung von lokalen Szenen und lokal gebundenen Ausdruckformen.“²¹

(3) Durch das Internet – in Nordrhein-Westfalen etwa haben bereits 50% der Schüler/innen in den Klassen vier bis sieben im Familienhaushalt Zugang zum Internet²² –, durch Kabel- und Satellitenfernsehen haben sie „auch ohne eigene Mobilität“ teil an internationalen Trends in Kleidung, Musik, Sport usw. Handys, vor allem die Nutzung des Short Message Service (SMS) universalisieren ihre Kommunikation – im Jahr 2000 besaß jeder vierte Jugendliche zwischen 12 und 18 Jahren ein eigenes Handy, die Quote steigt exponentiell. Ohne dass man die Folgen dessen jetzt bereits im Einzelnen absehen könnte, betreffen sie „gewohnte Lebenspraxen, Wahrnehmungs- und Kommunikationsweisen“, ja, „die überkommenen Auslegungen bzw. Empfindungen von ‘Raum’, ‘Zeit’, oder ‘Natur’“.²³

(4) Im Zeichen der Globalisierung werden Leistungen von Schüler/innen hierzulande mit denjenigen von Schüler/innen in anderen OECD-Staaten vergleichbar und in ein Konkurrenzverhältnis gesetzt (TIMSS, PISA)²⁴ – ein Baustein der Eingewöhnung junger Menschen in das Paradigma weltumspannender Ökonomie und Konkurrenz (zumal die Ergebnisse der Studien entsprechend instrumentalisiert werden).

(5) Nicht zuletzt machen sich Mechanismen der Globalisierung auch in den sozioökonomischen Lebenslagen von Schüler/innen bemerkbar: „Von den Folgen sozialer Ungleichheit und gesellschaftliche Polarisierung sind Kinder und Jugendliche stärker be-

¹⁹ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.), Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland [Juli 2001], Berlin 2002, 204.

²⁰ Ebd., 180 und 190.

²¹ Ebd., 181.

²² So laut LBS-Kinderbarometer 2001, Opladen 2001, 58–60.

²³ Elfter Kinder- und Jugendbericht 2002 [Anm. 19], 184 und 183.

²⁴ Jürgen Baumert u.a. (Hg.), Pisa 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001; ders. u.a. (Hg.), TIMSS III, Opladen 2000.

troffen als andere Bevölkerungsgruppen: Ihre materielle Position hat sich [...] strukturell verschlechtert“, resümiert der bereits erwähnte „Elfte Kinder- und Jugendbericht“²⁵; allerdings nicht ohne darauf hinzuweisen, dass auch in diesem Bereich wachsende Polaritäten erkennbar werden: So wächst einerseits etwa „ungefähr jedes siebte Kind [in der Bundesrepublik] – zumindest zeitweilig – in Einkommensarmut“ auf.²⁶ Andererseits können „Kinder und Jugendliche [...] heute in der Summe so viel eigenes Geld ausgeben, wie keine Generation vor ihnen, und sie stellen daher eine massiv umworbene Konsumentengruppe dar [...]. Im Alter zwischen 6 und 17 Jahren verfügten sie im Jahr 1999 insgesamt über eine Kaufkraft von fast 9,2 Mrd. Euro“²⁷.

Weder die Globalisierung im eingangs skizzierten Sinn noch diese Spuren der Globalisierung im Schulleben sind für den Religionsunterricht belanglos. Denn Religionsunterricht versteht sich konzeptionell seit der Aufklärung, spätestens aber seit dem Ende der 1950er Jahre, also seit Aufkommen des sog. hermeneutischen Religionsunterrichts nicht mehr als unveränderliches Weitergeben der einen, immer gleichen Botschaft. Vielmehr wurde seit den genannten Epochen religionspädagogischer Konzeptionsgeschichte schrittweise immer deutlicher, dass Religionsunterricht in seinen Verfahren wie in seinen Inhalten notwendigerweise variabel sein muss – veränderlich, je nachdem mit welchen Individuen, mit welchen Schüler/innen er zu tun hat (‘Individualgeschichte’), je nachdem in welcher theologischen und kirchlich-religiösen Landschaft er stattfindet (‘Christentumsgeschichte’), je nachdem auch in welchem gesellschaftlichen Kontext er sich vorfindet (‘Gesellschaftsgeschichte’). Religionsunterricht hat im Interesse seines Erfolges, nämlich der möglichst dichten Kommunikation des Evangeliums zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen in jeder dieser drei Hinsichten möglichst „pünktlich“ zu sein – so eine Formulierung von *Rudolf Englert*.²⁸ Der Religionsunterricht hat also auch, aber eben nicht nur aufmerksam den entwicklungspsychologisch beschreibbaren „sensiblen Phasen“ (*Maria Montessori*) nachzuspüren, auch, aber nicht nur Formen kindlicher und jugendlicher Religiosität wie etwa dem „Modus einer okkasionell-sozialen Aneignung von Sinn“²⁹, den *Dietlind Fischer* und *Albrecht Schöll* herausgearbeitet haben. Religionsunterricht hat auch, aber nicht nur dem aktuellen theologischen Diskussionsstand zu genügen. Über all das hinaus muss er eben auch die *gesellschaftliche* Großwetterlage berücksichtigen, deren Druckverhältnisse, Niederschläge und Strahlungsintensität durchaus den Einzelnen prägen. Diesbezüglich ist nicht zuletzt deshalb der Globalisierung Beachtung zu schenken, weil sie mit ihren ökonomisch geprägten Verhaltensmustern, der technischen Veränderung menschlicher Kommunikation, ihrem

²⁵ Elfter Kinder- und Jugendbericht 2002 [Anm. 19], 141. Dazu außerdem *Heinz Gerhard Beisenherz*, Kinderarmut in der Wohlfahrtsgesellschaft. Das Kainsmal der Globalisierung, Opladen 2002.

²⁶ Elfter Kinder- und Jugendbericht 2002 [Anm. 19], 141. Etwa 7,5% der 7-18-jährigen Schüler/innen aller allgemein- und berufsbildenden Schulen dürften mittlerweile Sozialhilfe empfangen.

²⁷ Ebd., 144. Bei 15-20-jährigen Schüler/innen ist – nicht zuletzt aufgrund eigener Arbeit neben der Schule – von einem Monatseinkommen von 152 Euro auszugehen (vgl. ebd., 144f. und 340 – Tab. B.III.9).

²⁸ So mit *Rudolf Englert*, Glaubensgeschichte und Bildungsprozeß. Versuch einer religionspädagogischen Kairologie, München 1985, insb. 146ff.

²⁹ *Dietlind Fischer / Albrecht Schöll*, Lebenspraxis und Religion. Fallanalysen zur subjektiven Religiosität von Jugendlichen, Gütersloh 1998, insb. 272-277.

Mobilitätsparadigma und ihren kulturellen Implikationen an Grundkoordinaten menschlicher Befindlichkeit rührt: an die Muster zwischenmenschlicher Kontakte und die Verortung von Menschen im geographischen wie kulturell-religiösen Raum.

Wie die Kairologie religionspädagogischer Konzeptionen vor Augen geführt hat, so lenken auch die didaktischen Grundsätze des Religionsunterrichts den Blick auf Phänomene wie die Globalisierung. Denn: Der Religionsunterricht – einerseits das einzige grundgesetzlich gesicherte ordentliche Lehrfach (Art. 7,3 GG), andererseits auch das einzige, im Zeichen der Religionsfreiheit, für die einzelnen Schüler/innen persönlich nicht verbindliche Unterrichtsfach (Art. 4 GG) – versteht sich wie wohl kein zweites Fach schon seit langem als erfahrungsorientiert. Entsprechend unterstreicht auch die erste Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) zu Fragen christlich-religiöser Bildung, veröffentlicht 1994 unter dem Titel „Identität und Verständigung“, diese Option eines „erfahrungsorientierten Religionsunterricht[s] [...], in welchem die Zeugnisse der christlichen Glaubenserfahrung und die Erfahrungen der jungen Generation heute verbunden werden“³⁰. Mit anderen Worten: Religionsunterricht will Schüler/innen dazu verhelfen, Erfahrungen (also Erlebnisse samt deren Deutungen), vorzugsweise solche von religiöser Relevanz, zur Sprache zu bringen und sie im Licht des Evangeliums zu reflektieren, ‘umzuwenden’. Aufgrund dieses didaktischen Grundsatzes ist der Religionsunterricht auf Realitätssinn und Wahrnehmungssensibilität verpflichtet – in diesem Fall: verpflichtet, auch Phänomene wie die Globalisierung als Rahmen und Prägefaktor von Schülererfahrungen zur Kenntnis zu nehmen.

2.2 Globalisierung als Signum zukünftiger Lebenssituationen von Schüler/innen

Seit *Saul B. Robinsohn* im Zuge der vor beinahe vierzig Jahren erstmals apostrophierten „Bildungskatastrophe“ (*Georg Picht*) nach „Bildungsreform als Revision des Curriculum“ rief, gehört es zum common sense pädagogisch reflektierter Bildungstheorie und Didaktik, dass Unterricht und Erziehung der „Ausstattung [von Schüler/innen] zur Bewältigung von [zukünftigen] Lebenssituationen“³¹ dienen sollen. Jüngst forderte in diesem Sinne *Wolfgang Edelstein* ein Konzept „zukunftsbeste[r] Bildung für die globalisierte Wissensgesellschaft“³².

Dieses Kriterium der Zukunftsorientierung wendet sich primär gegen die einlinige Ableitung von Unterrichtsinhalten aus der Tradition bzw. aus der dem jeweiligen Unterrichtsfach zugeordneten Fachwissenschaft. Es ist darüber hinaus aber deshalb von herausragender Bedeutung, weil es den Lehrenden eine konstruktiv-anspornende Unge-

³⁰ Kirchenamt der EKD (Hg.), *Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland*, Gütersloh 1994, 27. Als Belege anzuführen wären zudem etwa die Stellungnahme der Kommission I der EKD (vom Rat der EKD in seiner Sitzung vom 7./8. Juli 1971 zustimmend entgegengenommen): „Zu verfassungsrechtlichen Fragen des Religionsunterrichts“ (in: *Die Denkschriften der EKD*, Bd. 4/1: *Bildung und Erziehung*, Gütersloh 1987, 56-63, 60f.) sowie der Beschluss der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland „Der Religionsunterricht in der Schule“ (1974; sog. ‘Würzburger Synodenbeschluss’, abgedruckt in: *Alfred Läßle* (Hg.), *Der Religionsunterricht 1945-1975*, Aschaffenburg 1975, 197-201). Auf’s Ganze gesehen fehlt jedoch in den kirchlichen Stellungnahmen zum Religionsunterricht, wenn ich recht sehe, weithin das Stichwort Kontextualität; die Argumentation zielt primär auf die Wahrnehmung und Würdigung des Individuums.

³¹ *Saul B. Robinsohn*, *Bildungsreform als Revision des Curriculum*, Neuwied 1973 [=1967], 45.

³² Interview mit *Wolfgang Edelstein*, in: *DIE ZEIT* Nr. 20 vom 8.05.2002, 40.

wissheit ihres Handelns bewusst hält: Die zukünftigen Lebenssituationen der Schüler/innen sind zum Zeitpunkt der auf sie vorbereitenden Lehr-Lernprozesse nicht exakt zu prognostizieren; aufgrund dessen besteht Anlass wenn nicht zur permanenten Revision des Curriculums, so zumindest dazu, sich dessen potentielle Revisionsbedürftigkeit vor Augen zu führen.

Die Rede von der 'Globalisierung' nun scheint mir mittelfristig geeignet zu sein, jene zukünftigen Lebenssituationen, auf die Unterricht, auch Religionsunterricht vorbereiten soll, auf den Begriff zu bringen. Sie ist notwendigerweise allgemein, um allen Fächern Perspektiven und Konkretisierungsspielräume zu eröffnen; sie lässt zugleich hinreichend präzise wichtige Faktoren zukünftiger Lebenssituationen bestimmen: eben die Dominanz ökonomisch geprägter Verhaltensmuster, die Notwendigkeit mentaler und geographischer Mobilität, die Enträumlichung, Entkörperlichung und Beschleunigung von Kommunikation durch entsprechende Technologien, die Indifferenz gegenüber kultureller Tradition und Besonderheit.

Auf diese Momente zukünftiger Lebenssituationen vorzubereiten, heißt nun nicht, ihnen beschleunigend vorzuarbeiten, sondern im Gegenteil, sie kritischer Reflexion zu unterziehen. Die Bedeutung eines religionsunterrichtlichen Themas der Gegenwart für zukünftige Lebenssituationen³³ im Zeichen der Globalisierung kann sowohl in der konformen als auch in der oppositionellen Vorbereitung darauf liegen. Beides ist – wie die beiden folgenden Abschnitte immerhin andeuten – notwendig. In jedem Fall liegt die Bedeutung von Unterricht, zumal des Religionsunterrichts vor allem in der „Verlangsamung“³⁴, um die sich abzeichnende Zukunft intellektueller, aber auch emotionaler und handlungsorientierender, dergestalt also konstruktiver Bearbeitung zugänglich zu machen.

2.3 Globalisierung als Mittel zur Förderung von Ökumene und Konziliarem Prozess

Religionsunterricht, jedenfalls der als *res mixta* von Staat und Kirche organisierte Religionsunterricht im Sinne des Grundgesetzes, wird erteilt „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ (Art. 7,3 GG) – im Falle des konfessionell-christlichen Religionsunterrichts also in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der beiden großen christlichen Kirchen in Deutschland. Diese sind markante Spielarten des Christentums, das seinerseits zu den ersten und durchschlagend wirksamen globalen Bewegungen zählt.

Mit dieser Bemerkung will ich nicht auf etwaige strukturelle Analogien zwischen ökonomisch bestimmter Globalisierung und der früheren, von Sendungsbewusstsein und Absolutheitsanspruch vorangetriebenen, über weite Strecken leider gewalttätigen Ausbreitungsgeschichte des Christentums abheben – obwohl es auch lohnen würde, dem

³³ So schon die dritte didaktische Grundfrage der didaktischen Analyse *Wolfgang Klafkis* (Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung [1958], in: ders., Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim u.a. ¹⁰1975 [¹1963], 126-153).

³⁴ Vgl. *Georg Hilger*, Für eine religionspädagogische Entdeckung der Langsamkeit, in: ders. / *George Reilly* (Hg.), Religionsunterricht im Abseits? Das Spannungsfeld Jugend – Schule – Religion, München 1993, 261-279.

Gedanken nachzugehen, dass das Christentum in der derzeitigen Globalisierung und ihren Schattenseiten *auch* seiner eigenen Wirkungsgeschichte begegnet.³⁵

Hervorzuheben ist vielmehr, dass das Christentum – grundgelegt in der Glaubenseinsicht der Hebräischen Bibel „Die Erde ist des Herrn und was darinnen ist, der Erdkreis und die darauf wohnen“ (Ps 24,1) – *vor* jeder Rede von Globalisierung schon ein *Zusammengehörigkeits- und Verantwortungsbewusstsein für den gesamten Erdkreis* entwickelt hat, das sich in der vergangenen Dekade etwa im Konziliaren Prozess der Kirchen für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung aktualisierte. Im gleichen Atemzug mit diesem ‘Weltethos’ ist das *Bewusstsein von Ökumene*, von Zusammengehörigkeit und ‘Einheit in der Vielfalt’ der Kirchen zu nennen, das im Selbstverständnis der frühen Gemeinden selbstverständlich aufgehoben war und im 20. Jahrhundert sowohl von der ökumenischen Bewegung als auch der römisch-katholischen Kirche wiederentdeckt und gefördert wurde.³⁶ In diesen beiden Hinsichten ist die gegenwärtige Globalisierung, sofern sie die Zusammengehörigkeit der ganzen Welt ins Bewusstsein rückt und die Kommunikation innerhalb der Weltbevölkerung erleichtert – kommunikationstechnisch, sprachlich, im Blick auf die Zugänglichkeit von Informationen und die gedankliche Öffnung für andere Kulturen und ideelle Traditionen – Kooperationspartner der Ökumene. Die Kirche(n) und auch der Religionsunterricht können ihr aufgeschlossen und nutznießend gegenüberstehen. Der Religionsunterricht kann und muss, dazu unten mehr, die ethische, die ökumenische und auch die interreligiös anregende Komponente der Globalisierung thematisieren.

2.4 Globalisierung als „goldenes Kalb“ (Ex 32) der Gegenwart

Schließlich, ein letzter grundsätzlicher Punkt: Im Religionsunterricht geht es wesentlich um die Frage nach Gott. Dieselben Grundsätze, die den Religionsunterricht an „eine lebendige Kirche“ als „Lebensrückhalt des Religionsunterrichts“ verweisen³⁷, rücken auch ein spezifisches, eben ein theologisches Wirklichkeitsverständnis als inhaltlich grundlegend für den Religionsunterricht ins Bewusstsein. Dessen Pointe nun liegt nicht schlicht in der abstrakten Annahme der Existenz Gottes, sondern in einer bestimmten Sicht von Welt und Mensch, deren Plausibilität freilich an der Antwort auf die Frage nach Gott hängt.³⁸

Diese Sicht des Menschen ist dadurch ausgezeichnet, dass sie ihn als nicht aus eigener Kraft konstituiert betrachtet und den Lebenssinn bzw. Wert des Menschen nicht aus seiner Leistung oder seinem Leistungspotential ableitet. Vielmehr wird der Grund und

³⁵ Hinweise dazu etwa in *Theodor Ahrens* (Hg.), *Zwischen Regionalität und Globalisierung*, Amersbek 1997, insb. 20f. 56ff.

³⁶ Dazu z.B. *Reinhard Frieling*, *Der Weg des ökumenischen Gedankens*, Göttingen 1992 und *Konrad Raiser*, *Ernstfall des Glaubens. Kirche sein im 21. Jahrhundert*, Göttingen 1999. Hinsichtlich der römisch-katholischen Kirche schreibt etwa *Walter Kasper*, dass sie im Zuge der Globalisierung „erstmals in einem aktuellen Sinn Welt-Kirche [wird] (was sie potentiell schon immer war)“ (Art. Kirche III. Systematisch-theologisch, in: LThK³ V (1996) 1465-1474, 1472).

³⁷ Synode der EKD, *Kundgebung zum Religionsunterricht*, in: *Kirchenamt der EKD, Bericht über die erste Tagung der neunten Synode der EKD*, Friedrichroda 1997, Hannover 1997, 243-250, 250.

³⁸ Vgl. *Eberhard Jüngel*, *Quae supra nos, nihil ad nos. Eine Kurzformel der Lehre vom verborgenen Gott – im Anschluß an Luther interpretiert* [1972], in: ders., *Entsprechungen*, München 1986, 202-251.

Sinn menschlicher Existenz in christlich-theologischer Perspektive als von Gott geschenkt und somit unverfügbar wahrgenommen³⁹ – jeden Menschen dergestalt im Licht der Verheißung betrachten zu können, darin liegt die Bedeutungsgrundschrift der Rede von Schöpfung und Rechtfertigung, darin liegt zugleich der Ausgangspunkt der „Logik der Theologie“ (*Dietrich Ritschl*).

Dieser – hier nur angedeuteten – Wirklichkeitssicht kann man Recht geben oder auch nicht, und zwar in Gestalt theoretischer Auseinandersetzung wie in Gestalt der eigenen Lebenspraxis. In jedem Fall bewegt man sich – den Prämissen des christlichen Glaubens gemäß – mit dieser Entscheidung zwischen Gott und Götzen. In provozierender Klarheit brachte dies bereits *Martin Luther* in seinem Großen Katechismus von 1529 auf den Punkt: „Worauf Du nu Dein Herz hängest und verlässest, das ist eigentlich Dein Gott“⁴⁰.

Gewiss nahezu jedes Individuum schwebt in der Gefahr, ja es erliegt ihr nach *Luther*, angesichts dieser Alternativen der falschen Option Recht zu geben. Die ökonomische Globalisierung droht diese verkehrte Neigung noch zu verstärken. Es ist die „universalisierende Kraft“⁴¹ ihres Leitmediums, des Geldes, die sie zum Konkurrenten Gottes macht, zudem das zunehmend einseitige Abheben auf Leistungs- und Konkurrenzfähigkeit und das dafür erforderliche, geradezu demonstrative *Selbstvertrauen* als Kriterium für die Zuteilung von Lebenschancen.

Ihr sich nicht selbst begrenzendes, sondern verabsolutierendes Gefälle, gepaart mit ihrem Desinteresse an den Menschen, die ihren Kriterien nicht genügen, macht die quasi-religiöse – in theologischer Perspektive: götzendienerische – Konnotation der Globalisierung aus. Am deutlichsten wird sie anhand der in der globalen Ökonomie selbst gewählten Zeichen-Sprache – drei Beispiele seien angeführt:

Ein Börsenmagazin warb schon vor Jahren für sich mit dem Spruch „Wer in die Kirche geht [sprich: Aktien kauft], sollte ab und zu auch in die Bibel [sprich: eben das besagte Magazin] schauen.“⁴² Eine weitere Wirtschaftszeitschrift bediente sich wortlos derselben Metaphorik, als es jüngst das letzte Abendmahl Jesu in einem Büroraum vor der Skyline Frankfurts darstellte – statt Brot und Kelch, den ‘Heilmitteln’ der Kirche, wird allerdings die neueste Ausgabe des Magazins gereicht.⁴³ Und schließlich hat ja die Deutsche Post in einem beispiellosen Akt der Selbstentlarvung ausgerechnet einen gelben Bullen als Werbeträger gewählt – gleichsam das goldene Kalb (Ex 32) der Gegenwart.

³⁹ Grundlegend dazu etwa *Wilfried Härle / Eilert Herms*, Rechtfertigung. Das Wirklichkeitsverständnis des christlichen Glaubens, Göttingen 1980.

⁴⁰ Hier zitiert nach den Bekenntnisschriften der evangelisch-lutherischen Kirche, hg. vom Deutschen Evangelischen Kirchenausschuß, Göttingen ¹⁰1986 [¹1930], 560. Zur Auslegung im Blick auf religiöse Bezüge ökonomischer Praxis und Theorie vgl. etwa *Friedrich-Wilhelm Marquardt*, Gott oder Mammon, in: *Einwürfe 1*, hg. von dems. u.a., München 1983, 176-216.

⁴¹ *Eberhard Jüngel*, Gewinn im Himmel und auf Erden [1994], in: ders., *Indikative der Gnade – Imperative der Freiheit*, Tübingen 2000, 231-251, 249. Vgl. dazu neben biblischen Sätzen wie Lk 16,13 par Mt 6,24 etwa *Marquardt* 1983 [Anm. 40].

⁴² Anzeige von „Börse online“ in der SZ vom 10.10.1996.

⁴³ Beilage der „WirtschaftsWoche“ zu „Der Spiegel“ vom 6. Mai 2002.

Man mag dies belächeln ('Das ist doch nur Werbung'), man mag darin ein implizites Lob der jüdisch-christlichen Tradition erkennen, die eine bis heute jedermann identifizierbare und werbeträchtige Ikonografie hervorgebracht hat; doch nicht zuletzt sind dies Ausdrücke religiöser Selbstaufladung globaler Ökonomie.⁴⁴

Dem Religionsunterricht kommt angesichts solcher Ausdrucksformen von Globalisierung eine kritisch-aufklärerische Funktion zu. Seinem Ziel, junge Menschen in das *christliche* Wirklichkeitsverständnis einzuführen, korrespondiert seine Aufgabe, anthropologische Implikationen *anderer* Wirklichkeitsverständnisse, die sich etwa im Zuge der Globalisierung ausprägen oder zu erkennen geben, bewusst zu machen, zu analysieren und anhand der eigenen – offen zu legenden – Kriterien für Wirklichkeit und Wahrheit zu kritisieren. Hier, im Bewusstwerden und streitbaren Kommunizieren dessen, woran wir unser Herz hängen, liegt eines der unersetzlichen Momente christlich-religiöser Bildung auch in der Schule.⁴⁵

Ich werfe einen kurzen Blick zurück: Dieser erste, an Bezugspunkten zwischen Religionsunterricht und Globalisierung interessierte Durchgang hat die Globalisierung als Deuterahmen gegenwärtiger Schülererfahrungen, als Orientierungsbegriff zukunftsbezogener Curriculumrevision, als Verstärker ökumenischer und interreligiöser Kommunikation und als Ausdruck eines mit Grundüberzeugungen des Christentums konkurrierenden Wirklichkeitsverständnisses kenntlich zu machen versucht.

Damit verbunden sind vier Weisen, Globalisierung im Religionsunterricht wie in der auf ihn bezogenen Theoriebildung zu berücksichtigen – im Modus der Wahrnehmung, der konstruktiven Aufnahme, der sympathisierenden Nutzung und – nicht zuletzt – der Kritik.

Und schließlich markieren die genannten vier Gesichtspunkte mehr oder weniger deutlich auch vier Felder, in denen die Globalisierung theologisches und religionspädagogisches Denken provoziert:

- im Bereich der Prolegomena – In welchem Maße sind Theologie und Religionspädagogik kontextuell?
- im Bereich der Hermeneutik – Welches sind die Faktoren der Lebenswirklichkeit, denen zugewandt die Grundfragen der Theologie entfaltet werden können und müssen?
- im Bereich der Ekklesiologie – Welche Bedeutung kommt der innerchristlichen Pluralität, der Ökumenizität der Kirche im theologischen und religionspädagogischen Denken, hier protestantischer Provenienz, zu?

⁴⁴ Vgl. dazu exemplarisch den Band: *Wilhelm Gräb* (Hg.), Religion als Thema der Theologie. Geschichte, Standpunkte und Perspektiven theologischer Religionskritik und Religionsbegründung, Gütersloh 1999, namentlich *Franz Segbers*, Gott gegen Gott. Von der Alltagsreligion im Kapitalismus, ebd., 63-90. Religionspädagogische Anstöße bietet zudem *John Hull*, Gott und Geld. Ausgewählte Schriften 2, Berg am Irchel 2000.

⁴⁵ Siehe auch *Wilfried Härle*, Religion als Horizont und Element der Bildung, in: Christoph Th. Scheilke / Friedrich Schweitzer (Hg.), Religion, Ethik, Schule (FS Karl Ernst Nipkow), Münster u.a. 1999, 249-262, 251f.

- im Bereich von Theologie im engeren Sinne – Wo drängt das in der Gotteslehre verankerte Wirklichkeitsverständnis christlichen Glaubens auf Kritik zeitgenössischer Religiosität?

Auf der Basis dieser elementar-grundsätzlichen Perspektiven will ich nun einige Aufgaben hervorheben, die der Religionsunterricht einerseits, die religionspädagogische Theorie andererseits angesichts der Globalisierung aufzugreifen haben.

3. Aufgaben des Religionsunterrichts angesichts der Globalisierung

3.1 Wirtschaftsethik

Globalisierung bedeutet Ökonomisierung, hieß es oben. Als *erstes Aufgabenfeld* ergibt sich von daher die Akzentuierung eines bisher kaum berücksichtigten thematischen Feldes des Religionsunterrichts – der *Wirtschaftsethik*.

Die bereits erwähnte Denkschrift der EKD zu „Identität und Verständigung“ hat nicht zuletzt dadurch Aufsehen erregt, dass sie dem Religionsunterricht die Konzentration auf ein sog. Kerncurriculum nahe legt, das einerseits den zentralen religiösen Fragen Jugendlicher nachgeht und zugleich wesentliche Topoi christlicher Glaubensreflexion spiegelt. Demnach soll sich Religionsunterricht namentlich auf die „Frage nach Gott“ konzentrieren. Dabei geht es im Einzelnen

- um die Frage nach Anfang und Ordnung der Welt (‘Schöpfung’),
- um die Frage nach einem Weiterleben nach dem Tod („Auferstehung“),
- um die Frage, warum Gott das Leiden zulässt („Kreuz“),
- um die Frage, ob Gott wirklich existiert („Jesus von Nazareth“),
- um die Frage, woran Menschen glauben und wofür sie leben („Kirche“),
- und schließlich um die Frage nach dem rechten Handeln, die „Ethik“.⁴⁶

Meine Anregung nun gilt diesem letzten Feld, der Ethik als Thema des Religionsunterrichts. Gewiss sind hier Fragen persönlicher Lebensgestaltung, individuelle ethische Wissenskonflikte von vorrangiger Aktualität. Angesichts der ökonomischen Prägung unserer Alltags- und Lebenswelt verdient jedoch auch die Wirtschaftsethik deutlich mehr Beachtung.

Wirtschaftsethik im Sinne dieses Vorschlages umfasst Themen unterschiedlicher Reichweite, zum einen durchaus Fragen der ökonomischen Makrostrukturen, also nach ethischen Kriterien wirtschaftlichen Handelns, nach der Förderung des Gemeinwohls durch gewinnorientiertes Handeln des Einzelnen, nach entwicklungspolitischen Perspektiven für die von struktureller Armut geplagten Länder der Erde. Zum anderen aber betrifft Wirtschaftsethik unmittelbar das Handeln der Schüler/innen, ihren Umgang mit Geld, den Einfluss ihrer Kaufkraft auf Arbeitsbedingungen und Umgang mit Ressourcen usw. – immerhin verfügen 15-20-jährige Schüler/innen durchschnittlich über 152 Euro pro Monat, Auszubildende bzw. Berufsschüler/innen über 450 Euro.⁴⁷ Dies alles kann und darf Gegenstand des Religionsunterrichts werden, weil die jüdisch-christliche Tradition – angefangen von den Wirtschaftsutopien, die in der Hebräischen Bibel be-

⁴⁶ Kirchenamt der EKD 1994 [Anm. 30], 17-19.

⁴⁷ Vgl. Elfter Kinder- und Jugendbericht 2002 [Anm. 19], 144f. und 340 – Tab. B.III.9.

zeugt sind (Stichwort: Sabbatjahr), über die in der Theologie bewusst gehaltene Grundspannung zwischen Gott und Mammon bis hin zu zeitgenössischen theologisch-wirtschaftsethischen Konzeptionen⁴⁸ – eine Vielzahl von bedenkenswerten Handlungsoptionen und -kriterien bereitgestellt hat; weil zum anderen die Folgen aktuellen weltwirtschaftlichen Handelns – ich nenne nur den Umstand, dass an der Wende zum 21. Jahrhundert noch immer 18.000 Kinder täglich an den Folgen chronischer Unterernährung sterben (im Jahr etwa 6,2 Millionen Kinder)⁴⁹, obwohl prinzipiell Ressourcen vorhanden sind, um dies zu verhindern – eine nicht zu übersehende Provokation für jedes ethisch reflektierte wie religiös sensible Individuum sind. Nicht zuletzt haben wirtschaftsethische Reflexionen darin ihre theologische Relevanz, dass sie auf die theologische Alternative zwischen Gottes- und Götzendienst zurückverweisen.⁵⁰

Zwei bereits bestehende Projekte ethischer Erziehung im Religionsunterricht bieten Ansatzpunkte zur Einbeziehung solcher wirtschaftsethischer Fragen, das „Projekt Weltethos in der Erziehung“⁵¹ und „Compassion – ein Praxis- und Unterrichtsprojekt sozialen Lernens“⁵².

Auf zwei Implikationen dieses Vorschlags will ich hinweisen:

(1) Die erste Implikation betrifft die Bildungs(mit)verantwortung der Kirche. Wirtschaftsethik unterrichtlich zu thematisieren, setzt entsprechende Sachkompetenz voraus: Dies fordert einmal mehr die Religionslehrer/innen; zugleich aber legt dieser Umstand nahe, dass die evangelische Kirche ihre Bildungsmitverantwortung dahingehend nutzt, die Forderung nach Wirtschaftsunterricht für die allgemeinbildende Schule zu unterstützen. Im Zeichen der Globalisierung würde eben dies ein Signal für ihren Willen sein, durch ihr Bildungengagement „die Menschen [zu] stärken, die Sachen [zu] klären“⁵³, Strukturen zu durchschauen.

(2) Die zweite Implikation betrifft die Gewichtung der Schulformen innerhalb der Religionsdidaktik: Wirtschaftsethik wird mit steigendem Alter der Schüler/innen leichter kommunizierbar, also zum einen vor allem für die Gymnasiale Oberstufe von Interesse

⁴⁸ Genannt seien hier nur *Arthur Rich*, Wirtschaftsethik [2 Bde.], Gütersloh ⁴1991 [¹1984] und ²1992 [¹1990] und *Ulrich Duchrow*, Alternativen zur kapitalistischen Weltwirtschaft, Gütersloh ²1997 [¹1994]. *Wolfram Stierle*, Chancen einer ökumenischen Wirtschaftsethik. Kirche und Ökonomie vor den Herausforderungen der Globalisierung, Frankfurt/M. 2001, bietet einen geschichtlichen Überblick über wirtschaftsethische Optionen in der ökumenischen Bewegung von 1925 bis in die Gegenwart.

⁴⁹ Angaben nach UNICEF 2001 (www.unicef.org) und nach der Welternährungsorganisation (FAO); hier angeführt nach SZ vom 8./9.06.2002, 21 („Gipfel der Satten“).

⁵⁰ In diesem Sinne fragt *Ulrich Duchrow* zu Recht „Weltwirtschaft heute – ein Feld für bekennende Kirche?“ (München 1986); vgl. a. „Der christliche Glaube und die heutige Weltwirtschaft. Ein Studiendokument des Ökumenischen Rates der Kirchen“, Genf 1992 sowie die „Erklärung des Colloquium 2000“, in: Colloquium 2000 [Anm. 16], 71-79.

⁵¹ Dazu neben *Hans Küngs* Grundimpuls (Projekt Weltethos, München 1990) und dessen Wirkungsgeschichte (aufgearbeitet von *Christel Hasselmann*, Die Weltreligionen entdecken ihr gemeinsames Ethos, Mainz 2002, insb. 250-266) v. a. *Johannes Lähnemann* (Hg.), 'Das Projekt Weltethos' in der Erziehung, Hamburg 1995; ders. / *Werner Haußmann* (Hg.), Unterrichtsprojekte Weltethos [2 Bde.], Hamburg 2000.

⁵² Vgl. *Adolf Weisbrod* / *Franz Kuhn* / *Friedrich Hirsch*, Compassion – ein Praxis- und Unterrichtsprojekt sozialen Lernens, in: Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule 2-3/1994, 268-307; *Johann Baptist Metz* / *Lothar Kuld* / *Adolf Weisbrod* (Hg.), Compassion. Weltprogramm des Christentums. Soziale Verantwortung lernen, Freiburg/Br. 2000.

⁵³ *Hartmut von Hentig*, Die Menschen stärken, die Sachen klären. Ein Plädoyer für die Wiederherstellung der Aufklärung, Stuttgart 1985.

sein, zum anderen aber dürfte dieser Themenbereich insbesondere den Religionsunterricht an Berufsbildenden Schulen angehen. Diesem ansonsten in der Religionsdidaktik weithin vernachlässigten Schulbereich kann hier somit die Rolle des Impulsgebers zukommen, die mittelfristig den Religionsunterricht an Berufsbildenden Schulen innerhalb dieser Schulen selbst wie innerhalb der religionsdidaktischen Ausbildung stärken dürfte.

3.2 Sprachkompetenz

Globalisierung fußt auf informations- und kommunikationstechnologischen Revolutionen, hieß es oben. Als *zweites Aufgabenfeld* rückt von daher in einem spezifischen Sinne *Sprachkompetenz* in den Blick. Das informationstechnologische Paradigma legt es nahe, bereits in der Schule Informatik und mediale Kommunikationsformen grundzulegen. Der verstärkte internationale Austausch im ökonomischen wie im privaten Leben drängt darauf, dass Schüler/innen neben ihrer Muttersprache auch Fremdsprachen beherrschen. Und die Prägekraft der Ökonomie verlangt zusehends dergestalt Tribut, dass auch ihre Fachsprache je länger desto mehr zum allgemeinen Wissensvorrat gehören wird und gehören sollte.

Sprachkompetenz in diesem weiten Sinne wird fraglos eine Schlüsselkompetenz in der 'globalisierten Wissensgesellschaft' (Wolfgang Edelstein) sein. Wenn christlicher Glaube in diesem Kontext weiterhin kommunizierbar sein soll, dann wird es zur grundlegenden Aufgabe des Religionsunterrichts, die religiöse Sprachfähigkeit zu schulen – sei sie für die Schüler/innen noch Mutter- oder bereits 'Fremdsprache'⁵⁴. Religiöse Sprachfähigkeit – der Begriff insistiert auf dem Vorrang (nicht der ausschließlichen Bedeutung) der verbalen Sprache vor der symbolischen bzw. semiotisch-universalisierten Kommunikation – umfasst dabei im wesentlichen die Kompetenz,

- biographische und soziale Phänomene, die theologischer Reflexion zugrundeliegen (z.B. Angenommensein, Schuld, Neubeginn) als religiös relevant zu beschreiben;
- tradierte Ausdrucksformen christlicher Religion verstehend wiederzugeben und, darauf hat zuletzt *Helmut Hanisch* aufmerksam gemacht, ein „religiöses Begriffsinstrumentarium“⁵⁵ zu entwickeln;
- gegenwärtige kulturelle Ausdrucksformen auf religiöse Konnotationen und Verfremdungen hin zu analysieren;
- Ausdrucksformen nicht-christlicher Religionen angemessen, d.h. ohne peinliche bzw. verletzende Missverständnisse zu verwenden.

Im Fächerkanon und Bildungsauftrag der Schule ermöglicht der Religionsunterricht somit zweierlei, 'Sprachgewinn' und 'Sprachkritik'. Mit dem Erlernen religiöser Sprache wird nämlich das Sprachenrepertoire um eine wesentliche (eben die religiöse) Dimensi-

⁵⁴ Religiöse Sprache lässt sich in zweifacher Hinsicht als Fremdsprache begreifen. Einmal in einem *theologischen* Sinn: „Wir wüßten nichts von Gott zu sagen, wenn er sich uns nicht in seinem Wort offenbart hätte“ (*Albrecht Beutel*, „Scriptura ita loquitur, cur non nos?“ [1994], in: ders., *Protestantische Konkretionen*, Tübingen 1998, 104-123, 105). Sodann im *umgangssprachlichen* und zugleich *empirischen* Sinn: Religiöse Sprache wird zunehmend zur zweiten oder dritten Sprache, die Menschen lernen (wenn sie sie überhaupt lernen).

⁵⁵ *Helmut Hanisch* / *Siegfried Hoppe-Graff*, „Ganz normal und trotzdem König“. Jesus Christus im Religions- und Ethikunterricht, Stuttgart 2002, 197.

on erweitert, zugleich wird damit ein Potential der Kritik an bloß raum-zeitlicher Ausdrucksfähigkeit und Lebensführung erschlossen.

3.3 Religiöse Verortung

Globalisierung verlangt Mobilität und verursacht Migration, hieß es oben. Als *drittes Aufgabenfeld* – die Zählung markiert keine Hierarchie der Dringlichkeiten – rückt angesichts dessen verstärkt *die religiöse Verortung* von Schüler/innen in den Blick. Es handelt sich dabei strukturell keineswegs um ein spezifisch religiöses Desiderat; in etlichen von Globalisierung gekennzeichneten Lebensbereichen lässt sich zugleich eine Besinnung auf regionale bzw. eigene Spezifika beobachten.

Im Blick auf den Religionsunterricht ist in den vergangenen Jahren vor allem der Öffnung desselben große Aufmerksamkeit zuteil geworden – organisatorisch durch Artikulation und Ausloten alternativer Modelle, angefangen vom ökumenischen Religionsunterricht über den „Religionsunterricht für alle“ des Hamburger Modells bis hin zur Brandenburger Konzeption „Lebengestaltung – Ethik – Religionskunde“ (LER), inhaltlich durch quantitativ und qualitativ wachsende Berücksichtigung anderer Religionen im Rahmen des konfessionellen Religionsunterrichts nach Artikel 7 des Grundgesetzes.⁵⁶

Demgegenüber scheint es mir nun an der Zeit zu sein, vorzugshalber dem Aspekt der religiösen Verortung Aufmerksamkeit zu widmen (ohne jene Öffnung damit revozieren zu wollen). Als Herausforderungen der Religionsdidaktik nehme ich in erster Linie wahr:

- Neugier gegenüber der vermeintlich allzu bekannten eigenen Tradition in Biographie und Kontext zu wecken;
- die eigenständige Bearbeitung und Entwicklung religiöser Identität zwar wertzuschätzen, aber doch zur selbstkritischen Auseinandersetzung mit den „Grundsätzen der christlichen Überlieferung“ (Dietrich Rössler) zu provozieren;
- den Rückzug auf in sich gekrümmte religiöse Positionen, den „Religionismus“ (John Hull) verhindern zu helfen;
- und nach Möglichkeit Erfahrungen mit gelebter christlicher Religion zu eröffnen.

Mehr als von einer neuerlichen Revision religionsdidaktischer Konzepte verspreche ich mir dabei von Experimenten im Bereich von Schulleben und schulnaher Jugendarbeit, also in Kooperation zwischen Gemeinde und Schule. Die Möglichkeit hier – etwa im Rahmen von Tagen religiöser Orientierung, von Projekttagen etwa mit kirchraumpädagogischem Akzent oder bei Gottesdiensten mit Jugendlichen – Erfahrungen mit christlicher Glaubens- und Lebenspraxis der *eigenen* Tradition zu ermöglichen und damit den genannten drei Herausforderungen zu begegnen, sind bisher keineswegs ausgeschöpft.

3.4 Streitbarkeit und Verständigung

Globalisierung generalisiert Kultur, hieß es oben. Als *viertes Aufgabenfeld* kommt somit schließlich *Streitbarkeit* und ökumenische, interkulturelle und interreligiöse Verständigung in den Blick.

⁵⁶ Vgl. als Überblick Christoph Th. Scheilke, Von Religionen lernen in der Pluralität. Ansätze, Aufgaben und Entwicklungserfordernisse eines interreligiösen Religionsunterrichts im Überblick, in: Friedrich Schweitzer (Hg.), Der Bildungsauftrag des Protestantismus, Gütersloh 2002, 164-178.

Die Reihenfolge ist mit Bedacht gewählt: Gewiss geht es im Interesse eines friedfertigen und gewaltlosen Miteinanders auch bei Begegnungen zwischen Menschen, die unterschiedlichen kulturellen Traditionen, konfessionellen oder religiösen Überlieferungen verbunden sind, um die Fähigkeit zur Verständigung. Doch zuvor muss in einem gesellschaftlichen Bedingungsfeld, das kulturelle und religiöse Positionen tendenziell ein ebnet oder ihnen indifferent gegenüber steht, deren Bedeutung markiert werden: Aufgabe des Religionsunterrichts im Gefüge der Unterrichtsfächer muss es deshalb sein, Überzeugungen des christlichen Glaubens als *streitwerte* Optionen der persönlichen Daseins- und Wertorientierung zu profilieren.

Für die Verständigungsfähigkeit von Schüler/innen die Rede von ökumenischer oder interreligiöser Kompetenz zu bemühen, überzeichnet indes m.E. in der Regel die Möglichkeiten des Religionsunterrichts. In der Pluralität expliziter und impliziter Wirklichkeitsverständnisse gilt es vor und in aller Verständigung schlicht sensibel für Korrespondenzen und Unverträglichkeiten, nicht zuletzt auch für die Peinlichkeiten der Unbedarftheit zu werden.⁵⁷

4. Aufgaben der Religionspädagogik angesichts der Globalisierung

Auch hier greife ich vier Aufgabenfelder heraus. Wie schon im vorangegangenen Abschnitt sind sie nicht exklusiv zu verstehen, als die einzigen Themen und Problemkonstellationen, die fortan Beachtung verdienen, sondern komplementär, als Ergänzung oder Verstärkung bisheriger Perspektiven, ohne die freilich das Spektrum religionspädagogischer Horizonte angesichts der Zeitumstände und Kontexte unvollständig bliebe. Die folgenden vier Aufgaben für die religionspädagogische Theoriebildung entsprechen formal den eben skizzierten Aufgaben für die Praxis des Religionsunterrichts.

4.1 Kooperation mit der Ethik

Das *erste Aufgabenfeld*: Ging es im Religionsunterricht um die Berücksichtigung wirtschaftsethischer Perspektiven, so geht es für die religionspädagogische Theoriebildung um die *Kooperation mit der Ethik* als Wissenschaftsmodell und Quelle von Kriterien.

Die Religionspädagogik ist unter dieser Bezeichnung bekanntlich gegen Ende des 19. Jahrhunderts als Theorie des Religionsunterrichts entstanden; seit den 1970er Jahren weitet sie ihren Horizont sukzessive aus⁵⁸: Indem sie anstelle von Unterricht oder Erziehung den Begriff der Bildung in den Mittelpunkt ihres Nachdenkens rückt, gestaltet sie sich als „Theorie kirchlicher Bildungs(mit)verantwortung“ (Karl Ernst Nipkow), indem sie auch außerschulische Lernorte christlicher Religion, zuerst Gemeinde, dann auch Medien und Familie einzubeziehen sucht, wird sie zu einer „Theorie religiöser, christlicher und kirchlicher Sozialisation, Erziehung und Bildung“ (Christian Grethlein).

Weil ihr die Ausdehnung ihres Horizontes – ihrem Charakter als Handlungswissenschaft gemäß – induktiv zuwächst, möchte ich deshalb vorschlagen, Religionspädagogik

⁵⁷ Dazu etwa die „Kommunikationsregeln für interreligiöse und interkonfessionelle Verständigung in wechselseitiger Achtung vor Differenz“ bei Karl Ernst Nipkow, *Bildung in einer pluralen Welt*. Bd. 2, Gütersloh 1998, 112-123.

⁵⁸ Eindrücklich nachgezeichnet wird diese Entwicklung bei Christian Grethlein, *Religionspädagogik*, Berlin – New York 1998, 1-214.

zu interpretieren und auszugestalten als *die der bildsamen Lebenswirklichkeit zugewandte Weise, Grundfragen der Theologie selbständig zu entfalten* (Trutz Rendtorff).⁵⁹ So verstanden, lässt sich nicht nur der Globalisierung als Kontext des Religionsunterrichts fachlogisch Platz einräumen. Darüber hinaus kann dieses in Analogie zur ethischen Theologie konzipierte Modell dazu beitragen, die Konsistenz des Fachverständnisses angesichts einer Vielzahl von internen Ansätzen durchsichtig zu machen und zugleich der Positionierung des Faches innerhalb der Theologie einen Dienst zu tun.

Über diese wissenschaftstheoretische Anregung hinaus birgt auch die Aufnahme (zumindest) eines Reflexionskriteriums theologischer Ethik ein bisher, soweit ich sehe, noch kaum entdecktes Potential: die Berücksichtigung der sog. Schwachen. Religionspädagogik sucht ihre Mitte in der Förderung von Menschen in allen Dimensionen ihrer Subjektwerdung und muss sich im Gespräch mit theologischer Ethik fragen lassen, ob sie diesem ihrem selbstgesetzten Ziel auch gegenüber denen gerecht wird, die die Schattenseite sozioökonomischer Globalisierung zu spüren bekommen. Die Kammer der EKD für Bildung und Erziehung hat in diesem Sinne bereits 1991 in ihrem Beitrag „Evangelisches Bildungsverständnis in einer sich wandelnden Arbeitsgesellschaft“ gefordert, Bildung in evangelischer Verantwortung müsse „Anwalt der Opfer und Verlierer der derzeitigen Entwicklung“⁶⁰ sein. Entsprechend ist u.a. nachdrücklich zu fragen, ob Programme und Anstöße religionspädagogischer Theorie für eben diese lebensfördernd und identitätsstabilisierend sind: Ob sie etwa in hinreichendem Maße neben subjektiv befriedigender Sinnsuche auch die Dimension sozialer Verantwortung christlicher Daseins- und Wertorientierung zur Geltung bringen⁶¹, ob sie etwa Theologumena christlicher Religion so auszulegen helfen, dass sie nicht nur den zukünftigen ‘young urban professionals’ gerecht werden, sondern auch dem zukünftigen Langzeitarbeitslosen – keine weltfremde Frage, bedenkt man, dass die Arbeitslosenquote bei Jugendlichen unter 25 Jahren zu Beginn des Jahres 2000 in Ostdeutschland bei gut 17%, in Westdeutschland bei gut 9% lag.⁶²

4.2 Mediale Kommunikationskompetenz

Das *zweite Aufgabenfeld*: Ging es im Religionsunterricht um Sprachkompetenz, so geht es für die religionspädagogische Theorie um *mediale Kommunikationskompetenz*. Das informationstechnologische Paradigma spielt im Zeichen der Globalisierung eine bahnbrechende Rolle – und dies bleibt nicht ohne Folgen für Wege und Inhalte der „Kommunikation des Evangeliums“ (Ernst Lange).

⁵⁹ Trutz Rendtorff definierte theologische Ethik in seinem Sinne („Ethische Theologie“) als „die der ethischen Lebenswirklichkeit zugewandte Weise, die Grundfragen der Theologie selbständig zu entfalten“ (Ethik, Bd.1, Stuttgart ²1990, 44). Als „die Grundfragen der Theologie“ gelten nach Rendtorff die Grundfragen der einzelnen theologischen Disziplinen (vgl. ebd., 43). Auch für die Praktische Theologie insgesamt scheint mir dies eine beleihbare Formulierung zu sein – dazu Bernd Schröder, In welcher Absicht nimmt die Praktische Theologie auf Praxis Bezug?, in: Zeitschrift für Theologie und Kirche 98 (2001) 101-130, 127.

⁶⁰ Kirchenamt der EKD (Hg.), Evangelisches Bildungsverständnis in einer sich wandelnden Arbeitsgesellschaft. Ein Beitrag der Kammer der EKD für Bildung und Erziehung, Hannover 1991, 22.

⁶¹ Vgl. dazu Anstöße etwa in: Engelbert Groß / Klaus König (Hg.), Religiöses Lernen der Kirchen im globalen Dialog. Weltweit akute Herausforderungen und Praxis einer Weggemeinschaft für eine Eine-Welt-Religionspädagogik, Münster u.a. 2000.

⁶² Elfter Kinder- und Jugendbericht 2002 [Anm. 19], 204.

Religionspädagogik kann sich nicht darauf beschränken, in ihrer Rolle als Fachdidaktik Unterrichtsmedien zu reflektieren – obwohl auch dieser Strang ihrer Reflexionstätigkeit durchaus ausbaufähig ist. Sie muss vielmehr auch der Modifikation christlich-religiöser Inhalte durch mediale Kommunikation und deren möglicher Thematisierung in christlich-religiösen Lehr-Lernprozessen nachspüren.⁶³ Schenkt man dabei insbesondere der Einzeichnung von Religion in ökonomische Zusammenhänge Beachtung – das liegt nahe angesichts der Rezeption von Religion im Marketing und angesichts des kulturindustriellen Charakters von Medienproduktion – wird die Religionspädagogik nicht nur des eigensinnig-kreativen Umgangs der Medien mit Religion gewahr, sondern auch der notwendigen Kritik an medialer Einebnung unterschiedlicher Wirklichkeitsverständnisse.⁶⁴ Beides allerdings setzt ein erhebliches Maß an Vertrautheit mit medialer Kommunikation voraus, das Religionspädagogik sich erst zu erwerben hat – und das nicht ohne Kooperation mit Medientheorie und (christlicher) Publizistik.

4.3 Reflexion auf christliche Präsenz jenseits des Religionsunterrichts

Das *dritte Aufgabenfeld*, das ich hervorheben möchte, ist die *Reflexion auf christliche Präsenz in der Schule jenseits des Religionsunterrichts*. Dieser Präsenz kommt m.E. für die verortende Leistung christlich-religiöser Bildung eine bisher weithin unterschätzte Bedeutung zu.

Mit der Akzentuierung christlicher Präsenz im Schulleben geht es mir, um Missverständnissen vorzubeugen, mitnichten um die Wiederbelebung des rechtlich bis 1919, praktisch z.T. bis in die 1960er Jahre hinein wirksamen Programms 'Kirche in der Schule'. Vielmehr gilt es, theologisch und schultheoretisch-pädagogisch zu argumentieren im Sinne des religionspädagogisch epochemachenden Wortes der EKD-Synode von 1958, in dem es heißt: „Die Kirche ist zu einem freien Dienst an einer freien Schule bereit.“⁶⁵ Wenn kirchliche Bildungsmitverantwortung als Beiträge zum Schulleben vornehmlich Gottesdienste, seelsorgliche Angebote und schulnahe Jugendarbeit umfasst, dann sind dies eben dem Grundsatz der Freiwilligkeit verpflichtete Offerten, die primär diakonisch, aus einem Selbstverständnis ihres Trägers als Kirche für andere, und pädagogisch, als Bereicherung des Schullebens sowie als Hilfe zur Subjektwerdung, zu legitimieren sind.

Religionspädagogik kann sich demnach selbst bei der Reflexion auf den Lernort Schule nicht länger auf eine Theorie des Religionsunterrichts konzentrieren, sondern muss fach- und unterrichtsübergreifende Aspekte grundlegend einbeziehen. Als Bezugswissenschaften rücken ihr dabei die praktisch-theologischen Disziplinen Liturgik, Pöimenik und Theorie der Jugendarbeit näher. Dies nicht allein in der Weise, dass sie deren Ergebnisse rezipiert; vielmehr muss sie diese im Blick auf Schüler/innen eigensinnig auswerten und zugleich die Leitbilder dieser Disziplinen hinterfragen: So relativiert die religionspädagogische Theorie christlicher Präsenz in der Schule etwa die Fixierung der

⁶³ Genannt seien exemplarisch *Inge Kirsner / Michael Wermke* (Hg.), *Religion im Kino. Religionspädagogisches Arbeiten mit Filmen*, Göttingen 2000 sowie *Arbeiten von Andreas Mertin* (Videoclips im Religionsunterricht, Göttingen 1999, Internet im Religionsunterricht, Göttingen 2000, [zusammen mit *Andreas Futterlieb*:] *Werbung als Thema des Religionsunterrichts*, Göttingen 2001).

⁶⁴ Dazu vor allem *Günter Thomas*, *Medien – Ritual – Religion*, Heidelberg 1998.

⁶⁵ Abdruck etwa in: *Kirchenamt der EKD 1987* [Anm. 30], 37-39.

Liturgik auf Gottesdienste mit Erwachsenen, indem sie Gottesdienst mit Jugendlichen als Nagelprobe zeitgerechter Liturgik ins Bewusstsein rückt.⁶⁶ So verstärkt sie die Aufmerksamkeit der Poimenik für „die verletzlichen Jahre“, also für die Seelsorge an Kindern und Jugendlichen⁶⁷, und bringt in der gemeindepädagogischen Theorie der Jugendarbeit die Schule als basalen Anknüpfungspunkt zur Geltung⁶⁸.

4.4 Vergleichende Religionspädagogik

Das *vierte Aufgabenfeld* bezieht sich auf die *systematische Fortschreibung vergleichender Religionspädagogik*. Die Anfänge dieser Dimension religionspädagogischer Theoriebildung gehen bereits auf die Gründerzeit der Religionspädagogik zurück, doch ihre konsequente, methodisch ausgewiesene Fortschreibung steht noch aus: Habe ich andernorts auf ihre formalen Funktionen für die religionspädagogische Theoriebildung abgehoben – nämlich auf ihr ideografisches (die eigenen Spezifika betonendes), ihr generalisierendes (Gemeinsamkeiten zwischen den Vergleichsgrößen unterstreichendes), ihr elenchtisches (Schwachstellen und Desiderate markierendes) und ihr Dialog initiiertes Potential⁶⁹ – so will ich hier in aller Kürze vordringliche Anwendungsfelder skizzieren.

An erster Stelle ist hier die Verortung christlich-religiöser Bildung im vereinten Europa zu nennen. Der Religionsunterricht in Deutschland im Sinne des Grundgesetzes ist ein Unikat; die europäische Einigung lässt es früher oder später dringlich werden, die Leistungskraft und Grenzen dieses Modells systematisch mit den Potentialen alternativer Ansätze zu vergleichen, um in kommenden bildungspolitischen Vereinheitlichungsbestrebungen Argumente zur Hand zu haben.⁷⁰ Am weitesten gediehen ist eine solche vergleichende Betrachtung im Hinblick auf Religious Education (RE) in England⁷¹, ansonsten aber gilt das grenzüberschreitende Arbeiten der Religionspädagogik vorerst noch weithin beschreibenden Bestandsaufnahmen oder aber gremienbezogener Kooperation – beides unverzichtbare Voraussetzung und Begleitmoment vergleichender Arbeit, aber noch nicht hinreichende Verfahrensweisen.⁷²

⁶⁶ Vgl. *Christian Grethlein*, Gottesdienst ohne Jugendliche!? Empirische Befunde und biblisch-theologische Perspektiven zu einem Dilemma, Hannover 1999 (Texte aus der VELKD [Vereinigte Evangelisch-Lutherische Kirche Deutschlands] 92).

⁶⁷ Dazu etwa: *Richard Riess* (Hg.), *Die verletzlichen Jahre*. Handbuch zur Beratung und Seelsorge an Kindern und Jugendlichen, Gütersloh 1993.

⁶⁸ *Harmjan Dam / Heike Zick-Kuchinke* (Hg.), *Evangelische schulnahe Jugendarbeit*, Neukirchen-Vluyn 1996.

⁶⁹ Dazu *Bernd Schröder*, Jüdische Erziehung im modernen Israel. Eine Studie zur Grundlegung vergleichender Religionspädagogik, Leipzig 2000 sowie *ders.*, Praktische Theologie im Zeichen der Internationalisierung!? Eine Skizze, in: *Theologische Literaturzeitung* 126 (2001) 873-890, 876-878 sowie 889f.

⁷⁰ Dazu bisher vor allem *Jörg Ohlemacher*, Religiöse Bildung in Europa und europäische Bildungspolitik, in: *Berliner Theologische Zeitschrift* 17 (2000) 238-261, daneben auch etwa *Peter Schreiner / Hans Spinder* (Hg.), *Identitätsbildung im pluralen Europa*. Perspektiven für Schule und Religionsunterricht, Münster u.a. 1997 sowie *dies. / Jeremy Taylor / Wim Westerman*, *Committed to Europe's Future*. Contributions from Education and Religious Education. A Reader, Münster 2002.

⁷¹ So zuletzt *Karlo Meyer*, Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. 'Weltreligionen' im deutschen und englischen Religionsunterricht, Neukirchen-Vluyn 1999.

⁷² Ein wichtige, vorantreibende Rolle spielt dabei das Comenius-Institut in Münster, das auch entsprechend hilfreiche Publikationen herausgibt – vgl. etwa *Peter Schreiner / Hans Fijn van Draat*

An zweiter Stelle steht die Aufgabe, Modelle christlich-religiöser Bildung in Schule und Gemeinde in Beziehung zu setzen zu Modellen solcher Lehr-Lernprozesse in anderen Religionen: Angesichts der Zahl muslimischer Schüler/innen in der Bundesrepublik ist vergleichendes Arbeiten in dieser Hinsicht vordringlich bezogen auf Formen muslimischer Bildung in der Bundesrepublik wie in den Herkunftsländer der Migranten, also vornehmlich in der Türkei.⁷³

An dritter Stelle möchte ich die didaktische Innovationsbegleitung als Aufgabe vergleichender Religionspädagogik anführen. Sie kann methodisch-didaktische Bausteine bzw. Konzeptionen des Religionsunterrichts in anderen Ländern bzw. Religionen beschreiben, um so gleichermaßen zweierlei zu erreichen: die andauernde Dynamisierung wie die Verlangsamung und Selbstrevision der religionsdidaktischen Diskussion. Nicht zuletzt kann das vergleichende Arbeiten auch ein Instrumentarium zur empirischen Evaluation von Unterrichtsverfahren entwickeln helfen.

Ich fasse zusammen: Acht Aufgaben für die Praxis des Religionsunterrichts wie für die religionspädagogische Theoriebildung habe ich angesichts der Globalisierung akzentuiert, sie lassen sich vier zentralen Herausforderungen zuordnen: *Kommunikation des Evangeliums* und *Ethik*, *Identität* und *Verständigung*.

Fragestellungen der Religionspädagogik unter dem Leitgesichtspunkt 'Globalisierung' zusammenzustellen, erfüllt somit neben einer entdeckenden auch eine vergewissernde Funktion. Es vermag so Anstöße zu geben für eine Agenda religionspädagogischer Theorie und religionspädagogisch reflektierter Praxis.

(Hg.), *Who's who in RE in Europe*, Münster 1998 und *Peter Schreiner* (Ed.), *Religious Education in Europe. A collection of basic information about RE in European countries*, Münster 2000.

⁷³ Als Beispiel können hier die Studien von *Hasan Alacacioglu* (Auerschulischer Religionsunterricht für muslimische Kinder und Jugendliche türkischer Nationalität in Nordrhein-Westfalen. Eine empirische Studie zu Koranschulen in türkisch-islamischen Gemeinden, Münster 1999) und *Yasemin Karakasoglu-Aydin* (Muslimische Religiosität und Erziehungsvorstellungen. Einen empirische Untersuchung zu Orientierungen bei türkischen Lehramts- und Pädagogik-Studentinnen in Deutschland, Frankfurt/M. 2000) dienen.

Mirjam Schambeck

Mit individualisierter Religiosität umgehen.

1 (Mystagogisches Lernen als religionspädagogischer Antwortversuch

Kontexte gegenwärtiger religiöser Subjektwerdung untersuchen heißt, sich in ein Land zu begeben, das voller Überraschungen und Ungeklärtheiten ist. Sowohl die Bedingungsfelder religiöser Subjektwerdung¹ als auch die Art und Weise, wie religiöse Subjektwerdung geschieht, also wie der religiöse Generierungsprozess abläuft, als schließlich auch die Art und Weise, wie Religion artikuliert wird (Religionsstile), sind Phänomene, die vielgestaltig sind und individualisiert ablaufen. Religionspädagogische Theoriebildungen und Handlungskonzepte müssen sich deshalb die Frage gefallen lassen, inwieweit sie es ermöglichen, mit individualisierter Religiosität umzugehen.

Mystagogisches Lernen versteht sich in diesem Sinn als ein möglicher Weg, Subjekte in ihrem Theologisieren ernst zu nehmen, sie geradezu zu diesem Konstruieren zu provozieren und das Erfahrungspotenzial des jüdisch-christlichen Glaubens als Impuls zu verstehen, in den eigenen existentiellen Fragen weiter zu kommen.

Damit stellt sich zunächst die Frage, was mystagogisches Lernen überhaupt ist, wie es akzentuiert ist, von welchen Prämissen es ausgeht und auf welche Fragen es reagiert.

1. Vor-Urteile, die das mystagogische Lernen impliziert

1.1 Zur Verstehensweise von Mystagogie und mystagogischem Lernen

In der gegenwärtigen theologischen und näherhin religionspädagogischen Diskussion lassen sich zwei Verstehensweisen von Mystagogie ausmachen. Die eine orientiert sich am patristischen Sprachgebrauch und akzentuiert Mystagogie als Begleitung von Menschen beim Prozess der Initiation bzw. als Erschließung der christlichen Geheimnisse, indem deren existentieller Bezug zum eigenen Leben in den Vordergrund gerückt wird.² Sie kann als *liturgisch und sakramententheologisch inspirierte Mystagogie* betitelt werden.

Die zweite Richtung versteht sich von der Theologie *Karl Rahners* her und ist als *transzendente Mystagogie* zu bezeichnen. Sie begreift Mystagogie als Prozess des Gewährwerdens der Gotteserfahrung, die im Menschen immer schon da, aber meistens verschüttet ist.³ Mystagogische Wege beschreiten heißt hier, Räume und Zeiten zu eröffnen, über die eigene Tiefen- und Welterfahrung zu staunen, sie als Ort der Gotteserfahrung verstehen zu lernen und sie zu gestalten. An diese Position, die als Weise charakterisiert werden kann, für Gotteserfahrungen aufmerksam zu werden und mit ihnen umzugehen, knüpft das mystagogische Lernen an, wie es hier konturiert wird.

¹ Im einzelnen sind hier folgende Felder zu nennen: sozio-kulturelle Bedingtheiten, pädagogisch-soziale Wirkungszusammenhänge, christlich-kirchliche Kontexte, die verschiedenen Lernorte des Glaubenslernens, intentionale sowie funktionale Lernprozesse.

² Vgl. die Mysterientheologie *Odo Casels* und seiner Schule, *Arno Schilson* sowie die Liturgische Bewegung um *Romano Guardini*. Vgl. *Arno Schilson*, Theologie als Sakramententheologie. Die Mysterientheologie *Odo Casels*, Mainz 1983; *Judith Krahe*, „Der Herr ist Geist“. Studien zur Theologie *Odo Casels*, 2 Bde., St. Ottilien 1986.

³ Vgl. *Karl Rahner*, Rede des Ignatius von Loyola an einen Jesuiten von heute, in: ders., Schriften zur Theologie XV, Zürich u.a. 1983, 373-408, hier 378.

1.2 Zum theologischen Vor-Urteil mystagogischen Lernens

Damit ist auch der Horizont benannt, in dem sich das mystagogische Lernen ansiedelt. Mystagogisches Lernen geht von dem Vor-Urteil aus, die Gottesfrage als Potenzial zu verstehen, das dem Menschen zu seiner Mensch-Werdung hilft.

Das mystagogische Lernen setzt damit bei der theologischen Prämisse an, dass der Mensch auf Transzendenz hin angelegt ist, und zwar auf personale Transzendenz. Es nimmt ernst, dass es zum Proprium des Menschen gehört, über sich selbst hinauszugehen, das Vorfindliche zu transzendieren und das eigene Leben in Relation zum Ultimativen zu gestalten. Im Idealfall heißt das, dass der Mensch auf das personale Du des jüdisch-christlichen Gottes ausgreift, indem er über Gott nachdenkt und sich mit allen Dimensionen seiner Existenz auf ihn einlässt.

Das mystagogische Lernen geht von einem Gottesverständnis aus, wie es der jüdisch-christliche Glaube benennt, und versteht Geschichte und Welt als Orte, an denen und durch die sich Gott auslegt und an denen und durch die er damit auch erfahren werden kann. Es versucht, die Spuren des „kenotisch verborgen anwesenden Gottes“⁴ zu suchen, und zwar mitten in den eigenen Lebens- und Weltgeschichten.

Damit wird auch deutlich, dass sich der Weg der Selbsterfahrung als Weg der Gotteserfahrung profiliert.⁵ Der Mensch wird verstehbar als 'Chiffre Gottes' (Karl Rahner), als einer, der von Gott angesprochen und von ihm her zu verstehen ist. Es liegt nun am Menschen, ob er dieses Angesprochenensein durch Gott in seinem Leben Gestalt annehmen lässt oder eben nicht. Glaube ist so gesehen Antwort auf diese ursprüngliche Gottesbeziehung und nicht ein von außen in den Menschen hinein getragenes Wissen um Gott bzw. von ihm.⁶

Mystagogisches Lernen ist deshalb nicht etwa als Anleitung zu verstehen, Gotteserfahrung erstmals zu machen, sondern sie vielmehr als immer schon gegebene im eigenen Leben zu entdecken⁷, sie zu entfalten und Gestalt annehmen zu lassen.

Für die religionspädagogische Reflexion bleibt festzuhalten, dass Subjektwerdung in diesem Kontext immer auch heißt, anzuerkennen, dass der Mensch am Du des Anderen, am Gegenüber zur Welt und auch am Du Gottes der bzw. die wird, als die sie von Gott gedacht ist.

Es stellt sich damit die religionspädagogische Aufgabe, Subjektwerdung zu begleiten und dazu zu provozieren, indem die/der Einzelne sich abarbeitet am Du des Anderen, am Gegenüber, das die Welt darstellt, und am Du Gottes. Das mystagogische Lernen will dafür Räume auf tun helfen.

⁴ Gottfried Bitter, Ansätze zu einer Didaktik des Glauben-Lernens, in: Hans-Georg Ziebertz / Werner Simon (Hg.), Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995, 276-290, hier 285.

⁵ Vgl. Karl Rahner, Selbsterfahrung und Gotteserfahrung, in: ders., Schriften zur Theologie X, Zürich u.a. 1972, 133-144, hier 137.

⁶ Vgl. Karl Rahner, Gotteserfahrung heute, in: ders., Schriften zur Theologie IX, Zürich u.a. 1970, 161-176, hier 161.164.

⁷ Vgl. ebd., 166.

1.3 Zwischen Unverfügbarkeit und Machbarkeit des Glaubenslernens – Mystagogisches Lernen als religionspädagogischer Antwortversuch auf eine fundamentaltheologische Fragestellung

Ein weiterer Horizont, in dem das mystagogische Lernen zu lesen ist, ist die fundamentaltheologische Frage, inwieweit es überhaupt möglich ist, Glauben zu lernen. Hier ist nicht der Ort, um genauer darauf einzugehen, was sich als Skylla und Charybdis für diese Fragestellung erweist, wer und was sich hinter Positionen verbirgt, die den Glauben als Ergebnis aufgeklärter Rationalität betrachten bzw. als unverfügbares Ereignis deklarieren, das weder vorbereitet, noch begleitet geschweige denn gelernt werden könnte.⁸

Festzuhalten gilt nur, dass sich in diesem weiten Feld das mystagogische Lernen sozusagen als eine mögliche religionspädagogische Konsequenz versteht, um einerseits die Unverfügbarkeit des Glaubens zu achten, andererseits aber auch anzuerkennen, dass man für Glaubenserfahrungen disponieren kann, indem man sozusagen Räume und Zeiten eröffnet sowie ein Sprachpotenzial anbietet, in dem sich Gotteserfahrungen ereignen bzw. ausdrücken können – wenngleich die personale Glaubensentscheidung nicht einfach herbeigeführt werden kann.

1.4 Gegen eine Verdrängung der Religion in das Private und ins Schweigen – Mystagogisches Lernen als Weg, Glauben kommunikel zu machen

Ein weiterer Gedanke, dem sich das Konzept des mystagogischen Lernens verdankt, ist die Frage, wie es dazu kommen kann, dass Religion und Glauben nicht in den Raum des 'Privaten' abgedrängt werden, sondern kommunikel bleiben. *Rudolf Englert* konstatierte in einer seiner jüngsten Veröffentlichungen, dass die Tendenz zur Individualisierung und zur Privatisierung von Religion letztendlich auch die Gefahr mit sich bringe, dass Menschen ihren Lebensglauben ganz ins 'Privatissimum' einschließen.⁹ Je weniger über den Glauben kommuniziert wird, desto wahrscheinlicher wird es, an Sprachvermögen einzubüßen, um überhaupt noch das benennen zu können, was über das Vorfindliche hinausgeht und den Einzelnen im Leben trägt und hält.

Daran knüpfen sich zwei Überlegungen an. Es geht zum einen darum, dass die individuelle Grenzerfahrung eines Menschen, die eventuell auch zur Gotteserfahrung geworden ist, in 'Kontakt' kommen muss mit den Glaubenserfahrungen der Alten, der Tradition, und sich dieser Mensch im Hin- und Herbewegen, im Hin- und Herbegegnen, also in einem dekonstruktiven Prozess vergewissern kann¹⁰, was die eigenen Grenz- bzw. Gotteserfahrungen ausmacht und wo sie ergänzt und erweitert werden können im Hinblick auf ein je befreiteres Gottesbild und damit einen je hilfreicheren Lebensglauben.

⁸ Vgl. dazu u. a. *Bitter* 1995 [Anm. 4]; *Jürgen Werbeck*, Glauben als Lernprozess? Fundamentaltheologische Überlegungen zum Verhältnis von Glauben und Lernen – zugleich ein Versuch zur Verhältnisbestimmung von Fundamentaltheologie und Religionspädagogik, in: *Konrad Baumgartner / Paul Wehrle / Jürgen Werbeck* (Hg.), *Glauben lernen – Leben lernen*. Beiträge zu einer Didaktik des Glaubens und der Religion (FS Erich Feifel), St. Ottilien 1985, 3-18.

⁹ *Rudolf Englert*, Skizze einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, in: *Friedrich Schweitzer / Rudolf Englert / Ulrich Schwab / Hans-Georg Ziebertz*, Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Gütersloh – Freiburg/Br. 2002, 89-106, hier 100.

¹⁰ Vgl. *Ulrich Kropač*, Dekonstruktion: ein neuer religionspädagogischer Schlüsselbegriff? Ein Beitrag zur Diskussion um das Korrelationsprinzip, in: *RpB* 48/2002, 3-18.

Zum anderen heißt das auch, dass der Kontakt mit anderen Glaubenserfahrungen ein Sprachpotenzial bietet, eigene Erfahrungen auszudrücken, ins Wort, ins Symbol bzw. in den kreativen Ausdruck zu heben.

Mit anderen Worten bedeutet das, dass eine religionspädagogische Aufgabe darin besteht, zu Erfahrungs- und Verstehensweisen zu befähigen, die intersubjektives Verstehen beanspruchen können, und zwar auch für den Bereich des Glaubens.

Damit hängt ein weiterer Gedanke zusammen, der in der letzten Argumentation schon aufgegriffen wurde. Der Ansatz des mystagogischen Lernens geht auch davon aus, dass es eine Verwobenheit gibt zwischen individueller Religiosität und einer Religiosität, die durch die Tradition transportiert wird. Das heißt mit anderen Worten, dass sich die eigene Religiosität – sei es bewusst oder unbewusst – immer auch Sprachspielen, Gedanken, Vorstellungen bedient, die sie sozusagen einem brain-trust entliehen hat, der auch durch die abendländisch-christliche Tradition geprägt ist.¹¹ Diese Verwobenheit sowohl in sprachlicher Hinsicht als auch hinsichtlich der gemachten Erfahrungen positiv aufzugreifen – und das heißt zunächst, sie wertschätzend wahrzunehmen – ist einer der Ansatzpunkte mystagogischen Lernens. Es versucht, die 'verarbeitete' Tradition aufzudecken und dazu zu provozieren, sie als Sprachschatz auch für die Artikulation der eigenen Glaubenserfahrungen zu verwenden, um hier sowohl in den eigenen existentiellen Fragen weiter zu kommen als auch die Erfahrungen, die sozusagen in der Tradition geronnen sind, wieder neu lebendig werden zu lassen.

1.5 Tradition als 'Niederschlag geronnener Erfahrungen' – Zum Traditionsverständnis mystagogischen Lernens

Mit dem letzten Punkt wurde deutlich, dass beim mystagogischen Lernen von einem bestimmten Verständnis von Tradition ausgegangen wird, das es im Folgenden kurz zu skizzieren gilt.

Yves Congar wies in der zweibändigen Schrift 'La tradition et les traditions' darauf hin, dass es sich bei dem lateinischen Wort 'traditio' um ein Compositum handle, das zwei Phänomene umschließt. Er stellte heraus, dass in dieser Substantivbildung sowohl das Verb 'tradere' als auch das Abstraktum 'traditum' miteinander verschmolzen seien. Ist beim Verb 'tradere' der Prozess des Weitergebens herauszuhören, so hebt das 'traditum' auf den Inhalt des Weitergegebenen ab.¹² *Congar* analysiert die Theologiegeschichte unter diesem Fokus und kommt zu dem Ergebnis, dass es bis in das 20. Jahrhundert hinein zu einer Verschiebung gekommen sei, die dem 'traditum', also dem Inhalt des Weitergegebenen, immer mehr an Bedeutung beimaß und den Prozess des Weitergebens, also das 'tradere', immer mehr in den Hintergrund rücken ließ.

Das Traditionsverständnis, von dem her das mystagogische Lernen zu verstehen ist, hebt dagegen auf die dynamische Konnotation ab. Tradition wird verstanden als Nieder-

¹¹ Vgl. die Studien am Würzburger Lehrstuhl für Religionspädagogik zur Abduktion: *Andreas Prokopf* / *Hans-Georg Ziebertz*, Abduktive Korrelation – eine Neuorientierung für die Korrelationsdidaktik, in: RpB 44/2000, 19-50; *Stefan Heil* / *Andreas Prokopf* / *Hans-Georg Ziebertz*, Abduktive Korrelation. Ein Neuansatz religiöser Bildung in der modernen Gesellschaft, unveröff. Manuskript 2001.

¹² Vgl. *Yves Congar*, *La tradition et les traditions* [2 Bde.], Bd. 1: Essai historique, Bd. 2: Essai theologique, Paris 1960.1963. Zur terminologischen Unterscheidung vgl.: Bd. 2, 15-74, v. a. 56-58.74.

schlag geronnener Erfahrung.¹³ Tradition gilt als etwas, das selbst geworden ist, indem bestimmte Erfahrungen, die Menschen mit Gott gemacht haben, auch als *unterscheidend* verstanden wurden. Diese Gotteserfahrungen wurden unter dem Aspekt der Gewordenheit, der Bezogenheit auf Lebensgeschichten und dennoch der Verbindlichkeit weitergegeben.

Tradition selbst ist also schon eine Ansammlung von Erfahrungen, die als solche sowohl in ihrer Fremdheit angefragt als auch in ihrer Möglichkeit wahrgenommen werden können, tiefe menschliche Erfahrungen mit Gott zu bergen, die darauf warten, je neu aufgebrochen und auch für die eigenen Gotteserfahrungen als Deutungshorizont wahrgenommen zu werden. Zugleich gilt ebenso, dass Tradition als dynamische Größe durch diese Prozesse des Angefragt- und Aufgebrochenwerdens auch selbst je neu zur Wirkung gebracht wird.

2. Für welche Schüler/innen ist das mystagogische Lernen gedacht?

Nach all den Vor-Urteilen, die bislang schon in Bezug auf das mystagogische Lernen genannt wurden, stellt sich die Frage, wer denn die Schüler/innen sind, für die das mystagogische Lernen eine Hilfe sein könnte, um auf ihrem Weg weiterzukommen. Hier ist nicht der Ort, um ausführlich und detailliert diese Frage beantworten zu können. Zugleich gilt es, einige Anmerkungen zu machen, mit wem mystagogisches Lernen beispielsweise im Religionsunterricht gelingen kann.

Schüler/innen kommen beim mystagogischen Lernen als Fragende in den Blick. Heranwachsende, die auf der Suche sind, die sich nicht mit dem Vorfindlichen zufrieden geben, die ahnen, dass es etwas gibt, das über das 'Greif- und Wägbare' hinausgeht, und die sich damit auseinandersetzen wollen, können vermutlich durch mystagogische Momente im Religionsunterricht angeregt werden, sich der Sinnfrage zu stellen.

Dabei ist es nachrangig, ob diese Schüler/innen ihr Einverständnis in den Glauben gegeben haben, noch nicht gegeben haben oder es aus einer verantwortungsbewussten Entscheidung heraus auch nicht geben werden. Es kommt darauf an, dass sie sich einlassen, auch das Fremde, Sperrige und Andere und damit letztlich auch den Fremden und Anderen, nämlich Gott, als eine mögliche Wirklichkeit zuzulassen und sie auf ihr eigenes Leben hin zu befragen. Spannend wird das mystagogische Lernen mit Schüler/innen, die in diesem Sinne auch bereit sind, die Grenzen ihres Lebens und der Welt in den Blick zu nehmen und von da aus nach Antworten zu suchen auf die Frage, was sie im Leben hält und trägt.

3. Zur Verortung des mystagogischen Lernens in der religionspädagogischen Theoriebildung

Versucht man eine Religionspädagogik zu betreiben, die religiöse Subjektwerdung begleiten, fördern und provozieren will, und zwar in einem Kontext, der als individualisiert und pluralisiert charakterisiert werden kann, dann gilt es – negativ gesprochen –,

¹³ Damit wird ein Wortspiel aufgegriffen und modifiziert, das Werner H. Ritter prägte, wenn er religiöse Texte als „geronnene Niederschläge“ bezeichnet. Vgl. ders., Der Erfahrungsbegriff – Konsequenzen für die enzyklopädische Frage der Theologie, in: ders. / Martin Rothgangel (Hg.), Religionspädagogik und Theologie. Enzyklopädische Aspekte, Stuttgart u.a. 1998, 149-166, hier 159-162.

sich von der Vorstellung zu verabschieden, neue Universalentwürfe zu entwickeln. Damit ist aber nicht gesagt, dass es die Religionspädagogik schließlich und endlich sein lassen muss, eine Theorie religiöser Erziehung und Bildung zu entwerfen, weil das angesichts der Pluralität der Phänomene und der Komplexität religionspädagogischen Handelns nicht mehr möglich sei.

Theoriebildung in der Religionspädagogik muss vielmehr darum wissen, dass sie als Theorie einerseits einen Rahmen schafft, in dem die Pluralität der Phänomene zur Geltung kommt, der sie ordnet und der auslotet, was diese Phänomene bedeuten und wie mit ihnen angemessen umgegangen werden kann, dass diese Theorie dies andererseits immer auch im Wissen um ihre eigene Relativität tun muss.

Damit rückt ein weiterer Faktor in das Blickfeld, der in der letzten Zeit in der religionspädagogischen Theoriebildung unterbelichtet war: nämlich der Gedanke, dass sich religionspädagogische Theoriebildung wieder neu die Frage gefallen lassen muss, wie die *Zielrichtung* religiöser Lern- und Entwicklungsprozesse auszusehen hat.¹⁴

Das Konzept des mystagogischen Lernens versteht sich nun als eine Möglichkeit, die Frage nach den Zielen in eine bestimmte Richtung zu beantworten. Das mystagogische Lernen geht, wie im obigen Punkt dargelegt wurde, von dem Vor-Urteil aus, dass die Zielrichtung religiöser Lern- und Entwicklungsprozesse auch darin auszumachen ist, die Gottesfrage aufzugreifen und für die religiöse Subjektwerdung zu thematisieren, und zwar auch im Sinne der Möglichkeit, mit dem Gott des jüdisch-christlichen Glaubens in Beziehung zu treten.

4. Mystagogisches Lernen als Weg, Menschen Zugang zu ihren Transzendenz Erfahrungen zu eröffnen

Wurde im letzten Punkt zumindest skizzenhaft der Fragehorizont angedeutet, in dem sich das mystagogische Lernen situiert, soll es im Folgenden darum gehen, Konturen und Dimensionen des mystagogischen Lernens aufzuzeigen, um die Chancen, aber auch die Schwierigkeiten bedenken zu können, die dieses religionspädagogische Konzept mit sich bringt.

4.1 Konturen und Dimensionen mystagogischen Lernens

- (1) Über die vorfindliche Welt hinausgehen und diese Grenzen mit der Sinn- und Gottesfrage in einen Dialog bringen

Versucht man in einer ersten Definition festzumachen, was mystagogisches Lernen meint, dann kann man sagen, dass im Zuge des mystagogischen Lernens Schüler/innen eingeladen werden sollen, die vorfindliche Welt auch auf ihre Grenzen hin abzutasten und diese Grenzen in einen Dialog zu bringen mit der Sinn- und Gottesfrage. Mystagogisches Lernen hat also mit Grenzerfahrungen und mit der Thematisierung der Gottesfrage gerade in diesem Zusammenhang zu tun. Welt, die eigene Lebensgeschichte, Fragen nach dem Sinn des Lebens, der eigenen Identität, nach dem Leid, nach dem Woher und Wohin werden gleichsam von der Grenze her angedacht, um so in radikalisierten

¹⁴ Vgl. Englert 2002 [Anm. 9], 96.

Weise auf den Grund des Fragens zu verweisen und andererseits auch alle Antworten auszufiltern, die diesen grundlegenden Fragen nicht standhalten können.

So kann man sagen, dass Schüler/innen durch das mystagogische Lernen dafür sensibilisiert werden sollen, was Leben ausmacht, sowohl in seiner Fülle als auch seiner Relativität.

(2) Mit Welt umgehen lernen als Weg, sich mit der Gottesfrage auseinanderzusetzen
Damit ist schon eine weitere Dimension des mystagogischen Lernens angesprochen. Weil es von der theologischen Prämisse ausgeht, dass die Welt Ort und Erfahrungsraum Gottes ist¹⁵, versucht mystagogisches Lernen auch verstehen zu lernen, dass mit der Welt umzugehen ein Weg ist, sich mit der Gottesfrage auseinander zu setzen. Das kann bedeuten, darüber ins Staunen zu kommen, wie der gestirnte Himmel sich bewegt, wie sich die Welt im Mikrokosmos gestaltet, wie Leben überhaupt möglich ist. Sich mit der Welt zu beschäftigen, zu fragen, was sie ausmacht, ihr ganz konkret zu begegnen, sich Wasser, Licht, Steinen mit allen Sinnen anzunähern, das alles kann zu einem mystagogischen Moment werden, in dem die Frage nach dem Grund unserer Welt aufscheint und die Frage nach dem, was über sie noch hinaus geht.

(3) Dem eigenen Lebensglauben auf die Spur kommen
Mystagogisches Lernen will außerdem Möglichkeiten auf tun, dem eigenen Lebensglauben auf die Spur zu kommen. Durch das mystagogische Lernen sollen die Schüler/innen motiviert werden nachzufragen, was sie im Leben trägt und hält, und dabei die Gottesfrage, wie sie in der jüdisch-christlichen Tradition gestellt wird, als Potenzial kennenlernen, hier weiterzukommen. Mystagogisches Lernen will so gesehen einer 'Desubstantialisierung'¹⁶ religiöser Traditionen entgegenarbeiten. Die jüdisch-christliche Tradition kommt beim mystagogischen Lernen als Gegenüber ins Spiel, das sowohl aus einem Vorrat an Glaubenserfahrungen schöpft als auch schon eine Sprache für diese Erfahrungen gefunden hat und sie damit zumindest in gewisser Weise kommunikel machen kann.

(4) Die jüdisch-christliche Tradition als Sprachpotenzial für die eigenen Erfahrungen entdecken helfen

Damit ist ein weiteres Charakteristikum mystagogischen Lernens thematisiert. Mystagogisches Lernen will einer geringen Kommunikabilität des Glaubens entgegenarbeiten, indem es das Sprachpotenzial, das die jüdisch-christliche Tradition zur Verfügung stellt, als Artikulationshilfe für die eigenen Grenz- und Gotteserfahrungen anbietet.

(5) Religiöse Vorstellungen in ihrem Einfluss auf das Handeln der Menschen als heilsstiftend oder als zerstörerisch wahrnehmen lernen

Mystagogisches Lernen platziert die Gottesfrage außerdem in einem Kontext, der weit hin durch die Vorstellung geprägt ist, dass in Sachen Glauben jeder eben seine eigene Meinung hat, dass es sich hier nicht zu streiten lohnt, weil das die Privatsache jedes Einzelnen ist, wie er sich das denkt, mit Glauben, Gott und so ...¹⁷ Diese oft unreflek-

¹⁵ Vgl. Rahner 1970 [Anm. 6], 166.

¹⁶ Vgl. Englert 2002 [Anm. 9], 94.

¹⁷ Vgl. ebd. 102.

tierte und eher unbewusst geltende Annahme aufgreifend, wird im Zuge des mystagogischen Lernens versucht, die religiösen Vorstellungen daraufhin abzutasten, wo sie dem Leben dienen, bzw. sie zu entlarven, wo sie Entfremdungen und Unterdrückungen zu arbeiten. Als Kriterium, das hier zur Unterscheidung hilft, wird die Relevanz und der Ausdruck religiöser Vorstellungen in der Praxis gesehen. Mystagogisches Lernen provoziert also mit anderen Worten dazu, religiöse Vorstellungen auch daran zu messen, wie sie das Verhalten der Menschen positiv beeinflussen oder eben nicht.

Wenn z.B. im Religionsunterricht die Frage nach den Konsequenzen einer ungerechten Weltordnung aufgegriffen wird, wenn Situationen bewusst gemacht werden, die Gewalt, Terror, Unterdrückung und Menschenverachtung produzieren, dann wird im Zuge des mystagogischen Lernens anzudenken versucht, dass Weltverstehen und Weltverhalten, dass die eigene Einstellung und das eigene Verhalten in einer Notsituation auch abhängig ist von der Gottes(nicht-)vorstellung. Soziales und ethisches (Nicht-)Verhalten scheinen so als Dimensionen der Gottesfrage auf.

- (6) Menschen Orte, Zeiten und eine Sprache anbieten, um sich an ihre Erfahrungen mit dem Ultimaten heranzutasten

Zusammenfassend kann man festhalten, dass mystagogisches Lernen Menschen, die verschiedene Religionsstile pflegen, Orte, Zeiten und auch eine Sprache anbieten will, um sich an ihre Erfahrungen mit dem Ultimaten heranzutasten und sie im Idealfall auch als Begegnung mit dem lebendigen Gott des jüdisch-christlichen Glaubens verstehen zu lernen. Das heißt, dass Menschen Orte, Zeiten und eine Sprache eröffnet werden, um an ihren Lebensglauben heranzukommen, ihn „aus seiner Verborgenheit“¹⁸ heraustreten zu lassen und ihn so in einen Dialog mit der Gottesvorstellung der jüdisch-christlichen Tradition zu bringen.

Mystagogisches Lernen will all das, weil es davon ausgeht, dass eine Kommunikation über die eigenen Gottes(nicht-)erfahrungen zur Identitätsstärkung beiträgt und zur religiösen Subjektwerdung befähigt.

Es verfolgt dieses Ziel, weil zudem davon ausgegangen wird, dass ein komplementärer Ansatz, der die Menschen auf dem Weg ihrer religiösen Eigenentwicklung zu begleiten versucht, durch einen konfrontativen Ansatz zu ergänzen ist.¹⁹ Den Menschen soll auch etwas angeboten werden, das zu ihren eigenen Auffassungen quer liegt und an dem man sich abarbeiten muss, um zu einem 'weiteren', befreiteren Welt- und Gottesverstehen zu gelangen.

4.2 *Wie mystagogisches Lernen gehen kann*

Wurde nun grob skizziert, welche Momente das mystagogische Lernen ausmachen können, interessiert im Folgenden die Frage, wie das mystagogische Lernen überhaupt gehen kann, zumal in einem pluralisierten Kontext wie ihn z.B. die Schule darstellt, wie er aber auch alle anderen 'Lernorte' (christliche Jugendarbeit, theologische Erwachsenenbildung, Lernort Öffentlichkeit etc.) ausmacht.

¹⁸ Ebd., 100.

¹⁹ Vgl. dazu auch: Ebd., 102.

Immer wieder war in den obigen Ausführungen davon die Rede, dass beim mystagogischen Lernen die jüdisch-christliche Tradition als Gegenüber ins Spiel kommt oder dass Schüler/innen zu einem Dialog mit der jüdisch-christlichen Tradition motiviert werden sollen. Die Frage ist nun, wie dieser Dialog geht und wie er gelingen kann. Wie kann dieser Dialog mit der jüdisch-christlichen Tradition im Kontext religionspädagogischen Handelns realisiert werden? Oder weiter gefragt: Ist das mystagogische Lernen nichts anderes als eine Variante der Korrelationsdidaktik, für deren ehrenhaften Abgang *Rudolf Englert* schon 1993 plädierte?²⁰

Zum einen ist festzuhalten, dass das mystagogische Lernen sehr wohl auf der theologisch-hermeneutischen Prämisse des Korrelationsdenkens fußt. Tradition und Situation oder anders gesagt Offenbarung und Lebensgeschichte des Menschen werden in einer Beziehung zueinander gedacht, in der jede der beiden Größen zum kritisch-konstruktiven Potenzial für die andere wird. Mit anderen Worten heißt das, dass das mystagogische Lernen in einer Theologie wurzelt, die Offenbarung als wachsende Größe in dem Sinn versteht, dass die Auslegung Gottes in die Geschichte der Welt hinein sich immer auch abhängig macht vom Menschen. Wie umgekehrt der Mensch als von der Selbstausslegung Gottes bedingt verstanden wird.²¹

Damit ist also auch das mystagogische Lernen hineingenommen in die Debatte um die Sinnhaftigkeit korrelativen Handelns. Zugleich ist es aber nicht – wie das für die Korrelationsdidaktik in weiten Teilen gelten mag – mit ihr erledigt. Wie *Georg Hilger* treffend konstatierte, ist eben ein Unterschied zu machen zwischen Korrelation als theologisch-hermeneutischem Prinzip und einer Korrelationsdidaktik²², die sich den Vorwurf gefallen lassen muss, sehr leicht ein 'künstlich Ding' zu sein.

Mystagogisches Lernen fußt wie gesagt auf dem Korrelationsdenken als theologisch-hermeneutischer Prämisse, vollzieht jedoch den Dialog von Schüler/innen als Subjekten des Theologisierens und tradiierter Glaubensgeschichte in dekonstruktiver Weise.²³

Auch wenn hier ein Feld aufgetan wird, das angesichts der Kürze dieses Aufsatzes sicher nicht einmal annähernd abgeschritten werden kann und über das es noch viel zu

²⁰ Vgl. *Rudolf Englert*, Die Korrelationsdidaktik am Ausgang ihrer Epoche. Plädoyer für einen ehrenhaften Abgang, in: *Georg Hilger / George Reilly* (Hg.), *Religionsunterricht im Abseits? Das Spannungsfeld Jugend – Schule – Religion*, München 1993, 97-110, hier 97.

²¹ Vgl. dazu die Ausführungen *Karl Rahners* zur Inkarnation, in welchen er den Satz „Und das Wort ist Fleisch geworden“ in dieser Richtung durchbuchstabiert. Vgl. *ders.*, *Grundkurs des Glaubens. Einführung in den Begriff des Christentums*, Freiburg/Br. u.a. 1976, 214-225.

²² Vgl. *Georg Hilger*, Korrelation als theologisch-hermeneutisches Prinzip, in: *KBl* 118 (12/1993) 828-830, hier 828.

²³ Damit setzt sich das mystagogische Lernen selbstverständlich der Gefahr aus, Dekonstruktion als Methode zu gebrauchen und sich damit in einen Widerspruch zum Verständnis von Dekonstruktion nach *Jacques Derrida* zu setzen. Vgl. dazu: *Kropač* 2002 [Anm. 10], 15f. Man muss sich bewusst halten, dass Dekonstruktion immer auch meint, den Kontext eines zu dekonstruierenden Textes zu beachten, und das heißt dann auch, dass Dekonstruktion auf einen anderen Text nicht *eigentlich* übertragen werden kann, weil der Kontext dieses neuen Textes erst in seiner Andersheit wahrgenommen werden muss. Zugleich laufen Dekonstruktionen nach *Derrida* nicht regellos ab, wenn sie auch nur eine relative Allgemeinheit für sich beanspruchen wollen. Sie bestehen aus zwei grundsätzlich verschiedenen Momenten, nämlich der Destruktion und der Konstruktion. Dekonstruktion versucht also zu vermeiden, einen Text auf die eigenen Begriffe zu reduzieren und in die eigenen Sinnhorizonte einzupassen. Dekonstruktion macht vielmehr deutlich, dass es stets neu gilt, Sinn zu generieren, ihn als nur vorläufig anzunehmen und auf dem Weg zu bleiben.

diskutieren gibt, sollen doch einige Wegmarken abgesteckt werden, die für das mystagogische Lernen konstitutiv sind.

Beim mystagogischen Lernen geht es darum, dass die Einzelnen mit ihrer Geschichte in einen Prozess eintreten, der sozusagen in einer Hin- und Herbewegung von Subjekt und Text bzw. Tradition besteht. Sich herantastend an das, was über das Vorfindliche hinausgeht, kommt die jüdisch-christliche Tradition als etwas ins Spiel, das selbst Sammlung und Ausdruck von Erfahrung ist, das als solches vom Subjekt je neu konstruiert wird, um dann sozusagen von der Widerspenstigkeit und Widerständigkeit des Nicht-Integrierbaren und Nicht-Vorstellbaren je neu angefragt und verändert zu werden. Dieser Prozess ist aber nicht einseitig nur aufseiten des Subjekts anzutreffen, sondern geschieht auch aufseiten der Tradition.²⁴ Die Tradition wird nicht mehr als Größe in sich verstanden, sondern als etwas, das vom Subjekt konstruiert wird, von dessen Rezeptionsmöglichkeiten abhängig ist und ebenso von der Widerständigkeit der Geschichten des Subjekts her stets neu herausgefordert ist und mitgeprägt wird.

Zusammenfassend kann man deshalb Folgendes festhalten: Beim mystagogischen Lernen wird versucht, für diesen Prozess zwischen den Subjekten des Theologisierens und der gewordenen Tradition Räume und Zeiten zu eröffnen sowie in der jüdisch-christlichen Religion eine Sprache zu entdecken, die hilft, das, was in diesem Prozess geschieht, auszudrücken.

Damit wird wiederum deutlich, dass mystagogisches Lernen nur dort gelingen kann, wo bei den Subjekten religiösen Lernens und religiöser Bildung angesetzt wird und wo Tradition nicht als etwas Fixierbares, in sich Starres verstanden wird, sondern vielmehr als Niederschlag 'geronnener Erfahrungen' interpretiert wird.

4.3 Was will mystagogisches Lernen nicht sein – Abgrenzungsversuche

(1) Abgrenzung des mystagogischen Lernens vom Verständnis eines religionspädagogischen Universalentwurfs

Zunächst gilt es festzuhalten, dass mystagogisches Lernen nicht als religionspädagogische Konzeption im Sinne eines Gesamtentwurfs zu verstehen ist. Mystagogisches Lernen ist ein Weg, ein Prinzip, das neben anderen Möglichkeiten umschreibt, Menschen einen Zugang zu ihren Transzendenzenerfahrungen zu eröffnen und mit diesen umgehen zu lernen.

In diesem Sinn wird beim mystagogischen Lernen ernst genommen, was weiter oben schon angedacht wurde. Angesichts der Aufsplitterung des Gegenstandsbereichs religionspädagogischer Theoriebildung und der Herausforderung, der Pluralität religiöser Phänomene wie auch der Individualisierung religiöser Lern-, Bildungs- und Artikulationsprozesse Rechnung zu tragen, versteht sich das mystagogische Lernen als ein Weg, also als eine Methode, religionspädagogisch angemessen handeln zu können.

²⁴ Vgl. zu diesem Gedanken auch: Edward Schillebeeckx, Erfahrung und Glauben, in: CGG XXV, Freiburg/Br. u.a. 1980, 73-116.

(2) Abgrenzung mystagogischen Lernens von katechetischen Handlungen und materialkerygmatischen Entwürfen

Ferner ist das mystagogische Lernen von katechetischen Handlungen abzugrenzen wie auch von materialkerygmatischen Entwürfen. Mystagogisches Lernen geht nicht von vornherein von Adressaten aus, die ihr Einverständnis in den Glauben schon gegeben haben, sondern versteht sich als Prinzip einer Hermeneutik eines erst noch zu suchenden Einverständnisses.²⁵

Indem es die Subjekte des Theologisierens in den Mittelpunkt stellt und versucht, ihre theologischen Konstruktionen wahrzunehmen und sie in diesem Konstruktionsprozess durch die Widerständigkeiten, die sich aus der Tradition ergeben, auch zu provozieren wie auch umgekehrt die Tradition durch das Theologisieren der Subjekte immer neu in Frage zu stellen (im Sinne eines dekonstruktiven Prozesses), grenzt es sich von materialkerygmatischen Konzepten ab. Anders als diese, die zwar auch darauf zielen, mit einer „heiligen Wirklichkeit“²⁶ vertraut zu machen, geht das mystagogische Lernen nicht davon aus, dass die Schüler/innen sozusagen in die Haltung von Hörer/innen gegenüber dem Kerygma positioniert werden, sondern versucht, den Schüler/innen Räume und Zeiten für ihr Theologisieren aufzutun, sie mit dem in Kontakt zu bringen, was über das Vorfindliche hinausgeht.

(3) Abgrenzung des mystagogischen Lernens von anderen erfahrungsorientierten, religionsdidaktischen Prinzipien

Damit drängt sich eine weitere Frage auf. Ist das mystagogische Lernen mit diesen Vorzeichen überhaupt vom ästhetischen Lernen oder beispielsweise vom Symbollernen zu unterscheiden? Auch hier gilt es wiederum zunächst festzuhalten, dass das mystagogische Lernen wie alle erfahrungsorientierten Prinzipien bei den Subjekten religiöser Erziehung und Bildung ansetzt. Damit ist klar, dass sich eine bestimmte Fragehaltung, ein bestimmtes Wirklichkeitsverständnis und auch ein gewisses Methodenrepertoire hier wie dort findet.

Unterscheidendes Kriterium ist aber, dass beim mystagogischen Lernen die Artikulation bzw. das Explizitwerden der Gottesfrage immer Thema ist. Kann das ästhetische Lernen z.B. durch die Perspektiven der Aisthesis, Katharsis und Poiesis immer auch an die Grenzen der vorfindlichen Welt heranführen und sie auch auf ein transzendentes Du hin überschreiten, so gehört das Thematisieren der Grenze und das in Dialog bringen dieser mit der Gottesfrage konstitutiv zum mystagogischen Lernen.

5. Mystagogisches Lernen im Religionsunterricht – Verdeutlichungen anhand eines Beispiels

In einem Beispiel soll versucht werden, das Angedeutete auf die Unterrichtssituation zu übertragen und damit einiges noch plausibler zu machen. Die Fragen 'Wer bin ich?',

²⁵ Vgl. Karl Ernst Nipkow, *Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft*, Gütersloh 1990, 383.

²⁶ Klemens Tilmann, *Das Werden der neuen katechetischen Methode, missionarisch gesehen*, in: Johannes Hofinger (Hg.), *Katechetik heute. Grundsätze und Anregungen zur Erneuerung der Katechese in Mission und Heimat*, Freiburg/Br. u.a. 1961, 96-106, hier 104.

‘Was sind meine Fähigkeiten und Schwächen?’, ‘Was kann ich aus meinem Leben machen?’ werden hier aufgegriffen und es wird versucht, sie mit der Gotteswirklichkeit als kritischem Potenzial in einen Kommunikationsprozess zu bringen.

Die Schüler/innen werden beispielsweise eingeladen, auf großen Papierrollen ihre eigene Silhouette in Seitenansicht zu fixieren. Dazu wird ein Teil der Papierrolle an der Wand angeklebt. Die Schüler/innen postieren sich vor dem Papierstreifen, währenddessen ein/e Mitschüler/in das Profil auf das Papier skizziert.

Nachdem die Umrisslinien eingezeichnet sind, sollen sich die Schüler/innen überlegen, was sie gut können. Um dieser Aufgabe nachkommen zu können, ist es hilfreich, die einzelnen Körperteile für sich durchzugehen und an die entsprechenden Stellen der Skizze die gefundenen Begriffe einzutragen. Z.B. bei der Hand: Ich kann gut basteln. Ich kann gut schnitzen, sägen ... Ich kann gut anpacken ...

Ist die Klasse gut mit sich vertraut, können die Mitschüler/innen nun die gefundenen positiven Begriffe durch ihre eigenen Erfahrungen mit dem/der jeweiligen Schüler/in ergänzen.

Bei einer guten Klassenatmosphäre ist es möglich, die Frage nach den Fähigkeiten und Talenten durch die Frage zu ergänzen, was ich nicht gut kann, was meine Schwierigkeiten und Schwächen sind. Auch hier können, nachdem sich zunächst jede/r Schüler/in über sich selbst Gedanken gemacht hat, die übrigen Schüler/innen ihre Erfahrungen mit der jeweiligen Schüler/in in das Profil eintragen.

Daraufhin sollen sich die Schüler/innen zunächst mit ihrer eigenen Skizze beschäftigen und sich fragen, wo sie Bestätigungen und Abweichungen zu ihrer persönlichen Einschätzung finden. Dann bespricht jede/r sein/ihr Profil mit einem/r Mitschüler/in.

Im Anschluss daran wird die Textstelle aus Jes 43,1-5a vorgelesen, die in einer Zeit der Stille bei den Schüler/innen nachklingen kann. Nach dem zweiten Vorlesen schreiben sich die Schüler/innen ein Wort, einen Vers oder einen Satzteil, der sie angesprochen hat, auf eine Wortkarte. Diese können sie an eine Stelle in ihrer Silhouette kleben oder auch mit etwas Abstand zu ihrer Skizze legen. Es kann auch sein, dass Schüler/innen ihre Wortkarte leer lassen.

Mystagogisches Lernen versucht in diesem Beispiel, den Schüler/innen in der Unterrichtssituation sowohl Zeit als auch einen Raum zuzugestehen, mit den eigenen Lebensfragen und dem eigenen Lebens-Glauben in Kontakt zu kommen. Indem sich die Einzelnen ganz konkret mit ihren Stärken und, wenn es die Klassenatmosphäre zulässt, auch mit ihren Schwächen auseinandersetzen, können die Schüler/innen an das herankommen, was sie in ihrem Leben trägt und hält. Darin stimmt das mystagogische Lernen, wie gesagt, mit anderen Weisen erfahrungsorientierten und subjektorientierten Lernens überein.

Dieser Prozess wird im Beispiel dann weitergeführt, indem eine versprachlichte Erfahrung, wie sie sich in der jüdisch-christlichen Bibel findet, nämlich der Jesajateext, als Sprachpotenzial, als Interpretationshilfe und als Diskurselement dazugegeben wird. Das heißt mit anderen Worten, dass das Subjekt ausgehend von den eigenen Sinnstiftungen nun in die Sinnstiftungen eintritt, wie sie in der Tradition angeboten werden. Hier geht es freilich nicht darum, dass das Subjekt die Intention, die die Redakteure des Jesajatextes in die Verse gelegt haben, möglichst gut rekonstruiert im Sinne der historisch-

kritischen Exegese. Hier geht es vielmehr darum, dass die/der Einzelne durch Jes 43,1-5a angeregt wird, sich von den Sinnpotenzialen, die sich im Text vorfinden, zu wiederum eigenen Interpretationen anregen zu lassen. Im Beispiel geschieht das dadurch, dass die Schüler/innen auf Wortkarten Verse des Jesajatextes schreiben, die sie angesprochen haben, und diese in ihre Silhouette kleben. Es kommt also zu einer wechselseitigen Bewegung, einmal vom Subjekt zum Text, dann wiederum vom Text zum Subjekt, sodass ähnlich wie bei einer Spirale eine Bewegung angestoßen wird, die zu einer gegenseitigen Durchdringung und Neugestaltung führt, und zwar auf beiden Seiten. Sowohl die Sinnstiftungen der Schüler/innen können variiert werden als auch die Sinnpotenziale der Tradition neu kontextuiert und damit anders werden.

Charakteristisch für das mystagogische Lernen ist nun, dass in diesem Prozess die Tradition der jüdisch-christlichen Religion ins Spiel kommt und die Grenzerfahrungen des Lebens mit der Gottesfrage in Dialog bringt. Die Interpretationen bleiben also nicht beliebig offen, sondern finden im Gottesgedanken der jüdisch-christlichen Tradition ihren Grund und ihr unterscheidendes Kriterium.

6. Mit individualisierter Religiosität im Kontext des Religionsunterrichts umgehen – Nach-Gedanken

Abschließend sollen nunmehr zwei Gedanken thematisiert werden, wobei der erste gleichsam als Zusammenfassung zu verstehen ist und der zweite eher im Sinne eines Ausblicks die Stelle markiert, an der dieses Konzept an seine Grenzen kommt und wo noch weitergedacht werden muss.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der wichtigste Beitrag, den das mystagogische Lernen für heutiges religionspädagogisches Nachdenken und Handeln bringen kann, darin besteht, individualisierte Religiosität ernst zu nehmen, die Menschen als Konstrukteure von Wirklichkeit zu verstehen und in ihren theologischen Konstruktionsleistungen ein produktives Potenzial für heutige theologische Theoriebildung zu erkennen.

Wenn nun das Proprium mystagogischen Lernens darin ausgemacht werden kann, Menschen Räume, Zeiten und Sprachpotenziale zu eröffnen, sich an das heranzutasten, was über das Vorfindliche hinausgeht, der eigenen Erfahrungen mit dem Ultimaten gewahr zu werden und diese im Idealfall als Begegnung mit dem lebendigen Gott Israels und Jesu verstehen zu lernen, dann gilt freilich auch, dass mystagogisches Lernen, insofern es sich am Lernort Schule vollzieht, über den *Synodenbeschluss „Der Religionsunterricht in der Schule“* hinausgeht. Mystagogisches Lernen schwingt zwar ein in das Ziel, wie es im *Synodenbeschluss* deklariert wurde, „zu verantwortlichem Denken und Verhalten im Hinblick auf Religion und Glauben [zu] befähigen“²⁷, es geht aber über dieses hinaus, insofern es auch in der Zielperspektive mystagogischen Lernens liegt, für eine Begegnung mit dem Gott Israels und Jesu zu disponieren und evtl. sogar Religion zu vollziehen.

²⁷ Beschluss: Der Religionsunterricht in der Schule, 2.5.1, in: Ludwig Bertsch u.a. (Hg.), *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe I*, Freiburg/Br. u.a. 1976, 123-152, hier 139.

Das ist eine schwierige Sache vor allem in Zeiten, in denen der Religionsunterricht neu in die Diskussion gekommen ist, ob er überhaupt in einer öffentlichen Schule einen Platz haben kann (vgl. die Diskussionen um LER). Kann der Staat, der sich im *Grundgesetz* auf eine weltanschauliche Neutralität verpflichtet hat, an der öffentlichen Schule einen Religionsunterricht organisatorisch und rechtlich absichern, der in seinen mystagogischen Momenten auch mit der Wirklichkeit des jüdisch-christlichen Glaubens vertraut zu machen sucht? Kann in einer weltanschaulich pluralisierten Gesellschaft wie der unseren überhaupt noch der gesellschaftliche Konsens erreicht werden, dass Religion zu jedem Menschen gehört und als Kulturgut zu entfalten ist? Voraussetzungen wie diese, auf denen der *Synodenbeschluss* zum Religionsunterricht fußte, sind heute brüchig geworden und werden wohl noch weitere Risse bekommen. Es stellt sich deshalb die Frage, ob gerade heute der Kairos ist, das Konzept des mystagogischen Lernens, das auch missverstanden werden kann, in die Diskussion einzubringen.

Ohne die Tragweite und Relativität in Gänze ausloten zu können, sollen doch zumindest einige Anmerkungen hierzu gemacht werden.

Das Konzept des mystagogischen Lernens versteht sich grundsätzlich vom *Synodenbeschluss* „*Der Religionsunterricht in der Schule*“ her und kann sich am Lernort Schule nur dann einbringen, wenn klar ist, dass es einen Beitrag zur *öffentlichen* Schule leistet. Es kann also nicht angehen, Kirche in der Schule zu vollziehen. Allerdings greift das mystagogische Lernen auch jene Passagen im *Synodenbeschluss* auf, die davon sprechen, dass Religionsunterricht in die Wirklichkeit des Glaubens einführt, „hilft sie zu verantworten und [...] deutlich [macht], daß man die Welt im Glauben sehen und von daher seine Verantwortung in ihr begründen kann“²⁸.

Wie es dem Religionsunterricht insgesamt aufgegeben ist, so ist auch für das mystagogische Lernen klar, dass solche Momente nur angelegt sein können, dass es nie darum gehen kann, jemanden „in Dingen des Glaubens [zu] zwingen“²⁹ und dass mystagogisches Lernen wie der Religionsunterricht insgesamt auch schon sein Ziel erreicht hat, wenn die Schüler/innen ihre Entscheidung für und auch gegen den Glauben *verantwortungsvoll* fällen.³⁰

Kontextiert man mystagogisches Lernen nun im Religionsunterricht der öffentlichen Schule und fragt man, was es für die Zielsetzung der öffentlichen Schule bringen kann, ergibt sich Folgendes: Da Individuation wie auch Vergesellschaftung zu den Zielen der öffentlichen Schule gehören, kann hier mystagogisches Lernen insofern einen Beitrag leisten, als es den Prozess der Selbstwerdung immer auch im Horizont der Gottesfrage versteht. Mystagogische Momente im Religionsunterricht können die Gottesfrage als ein mögliches Diskurselement in den Prozess der Selbstwerdung einbringen und bewusst halten. Das gilt auch für den Prozess der Vergesellschaftung. Damit leistet das mystagogische Lernen im Religionsunterricht einen Beitrag, die Wirklichkeit als grundsätzlich offen zu verstehen und nicht vorschnell in einen begrenzten Horizont einzufügen. Es spezifiziert also sozusagen das, was Religionsunterricht ausmacht, indem es die Gottes-

²⁸ Ebd.

²⁹ Ebd. 138 (2.4.4).

³⁰ Vgl. ebd.

frage einbringt und zu verhindern sucht, dass eine Gesellschaft die Offenheit aufgibt und sich von Totalitarismen besetzen lässt. Mit einem Bild versinnbildet, das aus dem Judentum kommt, heißt das, dass das mystagogische Lernen mithilft, den „leeren Stuhl“, der dem Messias gehört, eben nicht durch jemand Zweitrangigen oder etwas Vorletztes zu besetzen.³¹

Hier schließt sich ein weiteres Problem an, mit dem sich die Inhalts- und Zielbestimmung des Religionsunterrichts insgesamt auseinandersetzen muss. Es stellt sich die Frage, ob es (noch) genügt, die 'intellectual dimension' von Religiosität im Religionsunterricht einzubringen, oder ob diese nicht auch um andere Dimensionen ergänzt werden müsste, nämlich die 'experiential dimension', die 'ideological dimension', die 'ritualistic dimension' und die 'consequential dimension'.³² Genügt es, die Schüler/innen zu religiöser Kompetenz zu befähigen, und zwar (lediglich, obwohl doch auch das schon enorm viel ist) in Hinsicht auf die Dimension religiöser Inhaltlichkeit, religiöser Kommunikation und eventuell noch religiöser Sensibilität. Müssten diese nicht um die Dimension des religiösen Ausdrucksverhaltens und der religiös motivierten Lebensgestaltung ergänzt werden?³³ Mystagogisches Lernen könnte hier in den Religionsunterricht, wie er an der öffentlichen Schule abläuft, viel einbringen, muss sich allerdings mit denselben Anfragen auseinandersetzen, die auch an LER gestellt werden, nämlich ob die weltanschauliche Neutralität des Staates dadurch unterlaufen wird.³⁴ Hier gibt es noch viel nachzudenken, ob das mystagogische Lernen gerechtfertigt, angemessen, vielleicht sogar notwendig ist oder eben nicht.

³¹ Vgl. dazu auch *Josef Homeyer*, Religion als Stachel der Moderne, in: *Süddeutsche Zeitung* Nr. 292 (18.12.2002).

³² Vgl. dazu *Charles Glock*, Über die Dimensionen der Religiosität, in: *Joachim Matthes* (Hg.), *Kirche und Gesellschaft. Einführung in die Religionssoziologie II*, Reinbek 1969, 150-168.

³³ Vgl. dazu *Ulrich Hemel*, Ziele religiöser Erziehung. Beiträge zu einer integrativen Theorie, Frankfurt/M. 1988, 672-690.

³⁴ Vgl. dazu *Boris Kalbheim* / *Hans-Georg Ziebertz*, Unter welchen Rahmenbedingungen findet religiöses Lernen statt? Religionsunterricht – Ethik – LER, in: *Georg Hilger* / *Stephan Leimgruber* / *Hans-Georg Ziebertz*, *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf*, München 2001, 282-297, hier 297.

Gottfried Bitter / Rudolf Englert / Gabriele Miller / Karl Ernst Nipkow (Hg.), Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München (Kösel) 2002 [566 S.; ISBN 3-466-36598-8 (geb.) / 3-466-36597-X (kart.)]

An neuer Literatur, die das Selbstverständnis gegenwärtiger Religionspädagogik einseitig macht und bestimmende Leitlinien der Religionsdidaktik erläutert, fehlt es momentan nicht. Das „*Neue Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*“ reiht sich in eine illustre Kette ein und setzt bedenkenswerte eigene Akzente. Es löst das erste „*Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*“ von 1986 ab, das in seiner Konzeption deutlich dem Exodus-Motiv (*Adolf Exeler*) verpflichtet war und heute den veränderten Kontexten nur noch bedingt gerecht wird.

Das neue Handbuch ist für Studierende und Praktiker ein umfassendes, aktuelles, hermeneutisch und pragmatisch orientiertes Nachschlagewerk. Es ist durchgehend ökumenisch angelegt im Selbstverständnis der Religionspädagogik, in der Bearbeitung der Grundbegriffe, in der Zusammensetzung der Autoren und Herausgeber. Sein Ziel ist es, das gemeinsame Profil zu stärken, die je besonderen konfessionellen Akzente nachzuzeichnen und für andere Konfessionen und Religionsgemeinschaften offen zu sein. Es dient in seiner weit gefächerten Anlage und fünfteiligen Hauptgliederung der Praxis religiöser, christlicher Erziehungs- und Bildungsverantwortung in allen Bereichen religionspädagogischen Handelns und in den unterschiedlichen Räumen religiösen Lernens. Es will insbesondere die Selbstständigkeit derjenigen stärken, die in der Praxis Verantwortung wahrnehmen.

Dies geschieht vorzüglich durch die Vielstimmigkeit der religionspädagogischen Positionen, die in diesem Band vertreten sind. Erkennbar ist auf die Vorgabe eines wissenschaftstheoretischen Konzeptes verzichtet worden, nur formal sind die Beiträge gleich strukturiert. Deren persönliche Profile verlangen Mitdenken, fordern in ihrer Perspektivität und Subjektivität teilweise heraus, verhelfen gerade so zur eigenen Positionsfindung und -absicherung. Dieses Handbuch ist also kein Lexikon, das eher distanziert und überblickartig informiert, seine Beiträge – besonders in den Teilen I-III – sind vielmehr erklärend, klärend, abwägend und deshalb – auch durch die Literaturhinweise in jedem der insgesamt 119 in der Regel 5-seitigen Unterkapitel – zur eigenen sozialwissenschaftlichen und theologischen Erörterung der Sachthemen hinführend und anregend.

Die Fülle des Stoffes ergibt sich aus der Grundkonzeption des Handbuches. Werden im Teil I (19-58) „Grundlagen der Religionspädagogik“ (u.a. Bildungsverständnis, wissenschaftstheoretische Abklärung, Zielsetzungen) thematisiert, die für alle später behandelten Arbeitsfelder grundsätzliche Orientierungen, Zuordnungen und Einordnungen ermöglichen, so stellt Teil II (59-212) „Ausgangspunkte religionspädagogischen Handelns“ vor. Hier wird im wahrsten Sinne des Wortes auf die verschiedenen Kontexte, in denen sich religionspädagogische Praxis heute bewähren muss, 'hingeschaut', sie werden 'wahrgenommen'. Die sich gegenwärtig immer stärker pluralisierenden Voraussetzungen für religionspädagogisches Handeln – in der Kultur, in den gesellschaftlichen Lebenswelten, in der eigenen Lebensgeschichte – werden ausführlich auf ihre religionspädagogische Herausforderung hin bedacht. Wichtige dabei sich durchhaltende oder neu

akzentuierte anthropologische Grundfragen werden mit theologischen Topoi aus der christlichen Tradition korreliert (z.B. Glück – Heil; Leistung – Rechtfertigung; Hoffnung – Reich Gottes). Dieses Kapitel (83-137) ist die theologische Mitte des Handbuches. Hier sind Entscheidungen gefallen für das Theologische der religionspädagogischen Praxis, für ihre theologische Zielsetzung. Es ist ein Beispiel für Elementarisierung, denn hier wird sich entschieden für theologische Perspektiven, die für die Autoren (und Leser) wesentlich sind, die die existentiellen Fragen auf den Punkt bringen – in der gegenwärtigen konkreten sozialen und kulturellen Situation. Teil III (213-292) „Dimensionen und Schwerpunkte religiösen Lernens“ dokumentiert die Veränderungen in der Religionspädagogik der letzten 20 Jahre eindrucksvoll. Hier geht es um eine der Situation entsprechende differentielle Religionspädagogik, um die verschiedenen inhaltlichen Komponenten religiöser Bildungsarbeit angesichts von Pluralisierung und Individualisierung von Religion. Gewicht wird gelegt auf die Beschäftigung mit der eigenen jüdisch-christlichen Glaubensüberlieferung und Glaubenspraxis, auf die Befähigung zur Kommunikation mit religiös Andersdenkenden (interreligiöses Lernen), auf die Herausarbeitung der Bedeutung des Glaubens für gesellschaftsrelevantes Lernen und Handeln (u.a. ethisch-soziales, ökumenisches Lernen).

Die „Räume religiösen Lernens“ werden in Teil IV (293-432) sehr differenziert und prospektiv behandelt. Hier wird deutlich, dass für das Handbuch die Schule nur ein Lernort neben und mit den anderen Lernorten Familie, Gemeinde, Gesellschaft, die ihre je eigenen Voraussetzungen, Möglichkeiten und Profile religionspädagogischen Handelns haben, ist und sein kann.

Teil V: „Wege religiösen Lernens“ (433-547) bietet eine Zusammenschau (fast) aller gegenwärtig diskutierten Einzelaspekte zur Didaktik und Methodik.

Das „*Neue Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*“ zu studieren, macht Freude und bringt großen Gewinn. Es hält, was es verspricht. Didaktisch ist es gut aufbereitet u.a. durch Schaubilder am Anfang der Kapitel, die den Gedankenzusammenhang verdeutlichen, durch Querverweise in den Unterkapiteln auf andere zum Thema wichtige Ausführungen im Buch, durch weiterführende Literaturangaben. Ein Stichwortregister erleichtert die Arbeit mit diesem Buch. Es ist eine Fundgrube – in theoretischer und praktischer Hinsicht – für alle, die sich über den neuesten Stand der Religionspädagogik und Religionsdidaktik informieren möchten – nicht nur für Studierende, sondern insbesondere auch für diejenigen, die nach Jahren in der Praxis nach neuen religionspädagogischen Perspektiven und fundierten didaktischen Anregungen suchen.

Richard Schlüter

Anton A. Bucher / Gerhard Büttner / Petra Freudenberger-Lötz / Martin Schreiner (Hg.), 'Mittendrin ist Gott'. Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod (Jahrbuch für Kindertheologie; Bd. 1), Stuttgart (Calwer) 2002 [175 S.; ISBN 3-7668-3744-3]
Gerhard Büttner / Hartmut Rupp (Hg.), Theologisieren mit Kindern, Stuttgart u.a. (Kohlhammer) 2002 [127 S.; ISBN 3-17-017093-7]

Die aktuelle Hochkonjunktur des pädagogischen Konstruktivismus, der Kinder und Jugendliche als eigentätige und eigenständige Interpreten der Wirklichkeit ansieht, spiegelt sich religionspädagogisch in einem seit Jahren boomenden Interesse für die genuine Theologie der Heranwachsenden. Beide Sammelbände, die hier besprochen werden, können als Zwischenbilanz des Bemühens angesehen werden, die Eigenart kindlichen Theologisierens empirisch zu erkunden und didaktisch zu reflektieren.

Der Eröffnungsband des ehrgeizigen Projektes eines *'Jahrbuches für Kindertheologie'* beginnt mit einem programmatischen Paukenschlag. Anton A. Bucher umreißt konzise und kenntnisreich Wurzeln, Gegenstand, exemplarische Themenfelder und religionspädagogische Implikationen des Begriffs der 'Kindertheologie'.

Dieser bezeichnet zunächst einen bestimmten Phänomenbereich – nämlich die reflexive Beschäftigung von Kindern mit dem Göttlichen. Das Wort 'Kindertheologie' nimmt zugleich positiv Stellung zum Bezeichneten – den theologischen Konstrukten von Kindern wird originäre Wahrheit zugetraut, ihr Erkenntniswert kann der Erwachsenentheologie durchaus ebenbürtig sein. Somit birgt das Wort 'Kindertheologie' schließlich handfeste praktische Konsequenzen – religiöse Instruktion und Bildung sind unverzichtbar darauf angewiesen, kindliches Theologisieren in seiner Eigenlogik zu begreifen: „Die vorrangige Aufgabe [...] wäre, diese Vorstellungen zu verstehen versuchen und sich zu fragen, was sie im Leben des Kindes bedeuten können, bevor – in welcher Weise auch immer – interveniert wird.“ (22) Ein Positivum des Artikels besteht darin, dass er ungeachtet der eindeutig markierten Hochschätzung für das theologische Nachdenken von Kindern an der sozialen Bedingtheit ihrer religiösen Vorstellungen keinen Zweifel lässt. Ebenso deutlich wird, dass die Begegnung mit Zeugnissen religiöser Traditionen keineswegs im Widerspruch zum Respekt gegenüber der theologischen Eigenaktivität der Kinder steht. Dieser mit kundiger Achtsamkeit zu begegnen und sie zur Weiterentwicklung anzuregen, ist Ziel religiöser Bildung und Erziehung.

Wie wird diese Programmatik im Weiteren eingelöst? Nach gehaltvoller religionspsychologischer Hinführung zitiert Gerhard Büttner ein Kindergartengespräch zu den Weihnachtsfiguren, das er vage auswertet. Simone A. de Roos stellt zwei Studien vor, die zu klären suchen, inwieweit die Gottesvorstellungen von Vorschulkindern durch die Qualität der sozioemotionalen Bindung zu den Bezugspersonen und durch die Theologie der Eltern und Lehrenden geprägt werden. Sandra Eckerle interpretiert sehr anschaulich einige bildlich fixierte Gottesvorstellungen von Kindergartenkindern im Horizont mündlicher Kommentare und gelangt zum Schluss, dass der Sozialisationskontext darüber entscheidet, ob Kinder überhaupt in der Lage sind, in Wort oder Bild über Gott zu kommunizieren. Georg Hilger und Anja Dregelyi präsentieren ein ähnliches Projekt mit Grundschulkindern, wobei ihre Auswertung primär auf Geschlechterdifferenzen abhebt. Katharina Kammeyer widmet sich den Gottesvorstellungen blinder Kinder. Rainer Oberthür skizziert die Genese einiger im Religionsunterricht gewonnener Beispiele kindlicher Theologie. Diese fallen sprachlich überaus glatt aus und werden recht umstandslos mit Zeugnissen 'hoher' Erwachsenentheorie ineingesetzt. Mirjam Schambeck schließt den Reigen empirisch orientierter Beiträge, indem sie ein Kinderbild zum Thema 'Tod' ergründet.

Mit einem plastischen Einblick, wie Bilderbücher im Religionsunterricht der Grundschule eine gehaltvolle Auseinandersetzung mit Tod und Sterben beflügeln können, wenden sich *Susanne Rose* und *Martin Schreiner* dem Oberthema 'pädagogische Anregungen' zu. *Petra Freudenberger-Lötz* skizziert und reflektiert ein Hochschulseminar zur Kindertheologie. *Gottfried Orth* nimmt künstlerische Erzeugnisse von Kindergruppen zum Anlass, für ein normatives Konzept 'ökumenischen Lernens' zu werben. Ein nützlicher Literaturbericht zur Freiarbeit und Filmhinweise runden den Band ab.

Der zweite Sammelband *'Theologisieren mit Kindern'* erwuchs aus einem wissenschaftlichen Symposium. Eine Besonderheit besteht darin, dass sich einige Theoriebeiträge unmittelbar auf ein Unterrichtstranskript beziehen, das im Buch selbst dokumentiert ist.

Einleitend tastet sich *Heinz Schmidt* aus historischer Perspektive an die aktuelle Wertschätzung kindlichen Theologisierens heran, wobei er abschließend sieben „didaktische Grundtypen“ (18) auflistet, die dieses anzuregen und symbolisch einzubetten suchen.

Gerhard Büttner und *Hartmut Rupp* dokumentieren und bedenken den Einsatz einer theologischen Dilemmageschichte in der Grundschule. Die im Buch wiedergegebene Religionsstunde (Klasse 5), die darauf zielt, eine theologiegeschichtliche Kontroverse didaktisch fruchtbar werden zu lassen, rücken *Gerhard Büttner* und *Jörg Thierfelder* in den Blick.

Ihnen gelingt zwar eine solide theologische Fundierung dieses Unterrichtsversuches. Der „Detailanalyse“ (43), die den Stundenverlauf weitschweifig zitiert und spärlich kommentiert, fehlt jedoch der 'Biss' einer konsequent am Datenmaterial orientierten Auswertung. So behaupten sie, die Schüler bezögen sich auf die soteriologische 'Frage nach dem Heil', wo diese mit der heteronomen Begrifflichkeit Luthers, sofern diese überhaupt rezipiert wird, eine im Unterricht induzierte psychologische Fragestellung bearbeiten.

Erhellend erscheint der Rückblick der unmittelbar involvierten Lehrerin, *Dorothea von Choltitz*, die das implizite Kernthema der Stunde (Autonomie versus Heteronomie) zur Geltung bringt. *Hartmut Rupp* konturiert mythologische Erzählungen als wertvollen Bezugspunkt religiösen Lernens, was er an einem Unterrichtsversuch zu belegen versucht, der sich einer (inhaltlich überladenen) Version der Michaelslegende widmet. Dass dabei das Angstpotential der Satansfigur unerwähnt bleibt, das in Wendungen wie „Er kann in die Seele eines Menschen hineinschlüpfen“ (88) aufscheint, hinterlässt Befremden. Einen differenzierten Schlusspunkt setzt *Hans-Bernhard Petermann*, der sorgsam bedenkt, unter welchen Prämissen sich sinnvoll von einer Philosophie oder auch Theologie von Kindern sprechen lässt, und die zuvor dargelegten Praxisbeispiele kritisch überdenkt.

Alles in allem hinterlässt der Band *'Theologisieren mit Kindern'* einen zwiespältigen Eindruck. Anregenden Impulsen im Grundsätzlichen stehen Defizite gegenüber, wenn religionsdidaktische Konkretisierungen ausbuchstabiert werden. Das Debüt des *'Jahrbuches für Kindertheologie'* hingegen erscheint insgesamt als sehr gelungen. Es bietet jenen, die sich einen fundierten Einblick in aktuelle Positionen und Forschungen zur Kindertheologie verschaffen wollen, ein abwechslungsreiches Panorama informativer Einzelbeiträge. Dass dieses Panorama die *wahrnehmende* Komponente religiösen Erziehens akzentuiert und die Frage nach Inhalten und Wegen *entwicklungsfördernder* Auseinandersetzung geringere Aufmerksamkeit erfährt, birgt die Herausforderung, in künftigen Bänden den Stellenwert religionsdidaktischer Instruktion und Konfrontation genauer zu beleuchten – ungeachtet der zu Recht und mit Verve dargelegten Notwendigkeit, in religiösen Bildungsprozessen das originäre Denken und Vorstellen der Kinder zu respektieren.

Simone Birkel, Zukunft wagen – ökologisch handeln. Grundlagen und Leitbilder kirchlich-ökologischer Bildung im Kontext nachhaltiger Entwicklung (Theologie und Praxis; Bd. 15), Münster u.a. (LIT) 2002 [321 S.; ISBN 3-8258-6265-8]

Das rapide schwindende Interesse von Jugendlichen an Ökologie – bis vor kurzem ein fruchtbares Feld christlich-kirchlichen Engagements – tangiert auch die Religionspädagogik. Erfreulicherweise setzt hier eine Nachwuchswissenschaftlerin engagiert gegen den Trend. *Simone Birkel* sieht Ökologie zurecht als „interdisziplinär wissenschaftlich breit bearbeitetes Feld“ und stellt fest, dass „zuallererst eine Abgrenzung und realistische Selbsteinschätzung der religionspädagogischen Kompetenzen“ vorzunehmen sei (15). Als „kompetente Ansprechpartnerin“ unter möglichen Bezugswissenschaften wählt *Birkel* die „seit mehr als zwanzig Jahren existierende pädagogische Fachrichtung der Umweltbildung“ (ebd.). Für die Religionspädagogik sieht sie eine zweifache Aufgabe: eine kritische Sichtung bzw. Rezeption vorliegender „bildungstheoretischer Konzepte“ samt deren Erfahrungshintergrundes sowie die Reflexion von Einflussfaktoren bildungstheoretisch relevanter Grundlagen „kirchlich-ökologischer Bildung“. Deren „Prämissen und Ergebnisse“ seien daraufhin zu prüfen, „ob sie mit der Lebensrelevanz überlieferten Glaubens konform gehen“. *Birkel* sieht hier in der Praxis keine Probleme, „wohl aber in den wissenschaftstheoretischen Grundlagen“ (ebd.). Der Ansatz führt schlüssig zu vier Kapiteln: (I) Die Religionspädagogik und die Aufgabe einer zukunfts-fähigen Weltgestaltung, (II) Theologischer Kontext ökologischen Handelns, (III) Pädagogischer Kontext ökologischen Handelns und (IV) Leitbilder für die kirchlich-ökologische Bildungsarbeit; dem folgt ein „Anhang“ mit anregenden Praxisanleitungen. Ausgangspunkt der Studie ist das 1987 im Abschlussbericht der *Weltkommission für Umwelt und Entwicklung* maßgeblich formulierte Konzept „Sustainable Development“, das in seinen Implikationen wie in seiner deutschsprachigen Rezeptionsgeschichte skizziert wird (z.B. die vom BUND und Misereor 1996 herausgegebene Studie „Zukunftsfähiges Deutschland“ und das ‘Sozialhirtenwort’ der beiden großen Kirchen in Deutschland von 1997). Das Anliegen ökologischer Bildung wird dann kontextuell (‘Eine-Welt-Pädagogik’, konziliarer Prozess) sinnvoll entfaltet. Kirchliche Erwachsenenbildung und Religionsunterricht werden ausdrücklich thematisiert. Kap. II reflektiert ökologisches Handeln in bibeltheologischem wie systematisch(-ethischem) Horizont. Die differenzierte Wahrnehmung biblischer Schöpfungstheologien ist erfreulich (Gen 1,28; Gen 9,1-7; Ijob 38-39; Röm 8,18-23; Jes 11,6-9 – die (nach traditioneller Quelleneinteilung) jahwistische Schöpfungserzählung (Gen 2,4b-25) wird nicht referiert). Die systematische Perspektive streift die Deismus/Pantheismus-Problematik sowie Facetten des Verhältnisses von Schöpfung und Evolution, um dann zu Grundfragen einer ökologischen Ethik (in theologischem Begründungszusammenhang) vorzustößen. Das III. Kap. referiert (mit historischem Einstieg) bildungstheoretische Ansätze, wobei – wenngleich nicht ohne Verweis auf auch hoffnungsvolle Impulse (bes. 176-181) – die aktuelle Sorge um das Ende der Umweltbildung geteilt wird. Nicht nur für die Ökologiethematik bedeutsam sind die Fragen nach dem Verhältnis von Wissen (Bewusstsein) und Handeln, das – wie ein Blick auf die gut dargestellten Ergebnisse der Umweltbewusstseinsforschung (181-197) zeigt – erheblich auseinanderklafft. Auch die referierten Erträge

der Lebensstilforschung (197-208) verdienen über das ökologische Anliegen hinaus religionspädagogische Aufmerksamkeit. Die präsentierten Methoden ökologischer Bildungsarbeit lassen beachtliche Bandbreite und Vielfalt erkennen und verweisen auf die Praxisrelevanz der Studie. In Rückgriff auf den mittlerweile bei Organisationsentwicklung tragend gewordenen Leitbild-Ansatz kann *Birkel* auch aus eigener Erfahrung das Praxisprojekt eines Bildungshauses der Katholischen Landjugendbewegung (KLJB) vorstellen und in einen hoffnungsvollen Ausblick hinüberführen.

Die Komplexität der Thematik erfordert fraglos methodisch wie präsentationslogisch Beschränkungen. Die Auswahl der Themenbereiche ist begründet und einsichtig und führt zu einem stringenten Aufbau der Studie. Die gewählte primäre Bezugswissenschaft verstellt jedoch auch den Blick. Auffällig ist, dass die politische Dimension weitgehend ausgespart ist; damit kommen auch die global brisanten Zielkonflikte zwischen Ökologie, Ökonomie und Technik nicht in den Blick – Schadstoffemission, Verteilung der Süßwasserreserven, Energiegewinnung. Die Energiefrage – nur im Projektbericht (249f.) angesprochen – hatte immerhin ab den 1980er Jahren maßgeblich zum politischen Durchbruch des Ökologiegedankens beigetragen! Ökonomie und Technik, die sehr wohl als bildungsrelevante „Einflußfaktoren“ (vgl. 15) angesehen werden könnten, werden – wie in der Religionspädagogik üblich – ausgeblendet, weswegen auch die *Ambivalenz* ökonomisch-technischer Entwicklung (*ökologischer* Fortschritt durch bessere *Technik*) nicht Thema werden kann. Auch fehlt eine Reflexion des in ökologischen Ansätzen immer (!) implizit gegebenen Naturverständnisses. In der skizzierten Diskussion des Verhältnisses von Schöpfung und Evolution macht sich das Fehlen eines expliziten Naturverständnisses bemerkbar. Erstaunlich ist ferner, dass die ökumenische Perspektive zwar angedeutet wird (z.B. konziliarer Prozess, „Sozialhirtenwort“), aber nicht ausdrücklicher thematisiert wird – obwohl gerade die ökologische Frage starke Impulse für die Ökumene setzte. Überhaupt erfahren weder die Positionen der deutschsprachigen evangelischen Theologie noch der evangelischen Kirchen (Denkschriften, Dokumentationen des epd) eigene Beachtung. Da eine Integration der vermerkten Aspekte zu einer Ausweitung der Publikation geführt hätte, ist der vorgenommenen Beschränkung Verständnis entgegenzubringen, zumal die entfalteten Perspektiven ein in sich abgerundetes Konzept ergeben. Befremdlich aus dem Konzept fällt allerdings der Exkurs „Genderperspektivische Nachhaltigkeit“ (206-208). Es ist unverständlich, wieso die Genderthematik lediglich in dieser äußerst dürrtigen Weise zur Sprache kommt, obwohl wissenschaftlich, gesellschaftlich und kirchlich der Beitrag von Frauen gerade in ökologischen Fragen von prominenter Bedeutung war und ist! Dem in vieler Sicht anregenden Werk darf man 'religionspädagogische Nachhaltigkeit' und (auch bei Leserinnen!) weite Verbreitung wünschen.

Hans-Ferdinand Angel

Reto Luzius Fetz / Karl Helmut Reich / Peter Valentin, Weltbildentwicklung und Schöpfungsverständnis. Eine strukturgenetische Untersuchung bei Kindern und Jugendlichen, Stuttgart u.a. (Kohlhammer) 2001 [384 S.; ISBN 3-17-017092-9]

Reto Luzius Fetz, Philosophieprofessor in Eichstätt, sowie *Karl Helmut Reich*, Mitarbeiter von *Fritz Oser*, und der Psychologe und Managementberater *Peter Valentin* werten in dieser Arbeit die Daten einer Längsschnittuntersuchung aus, die einen Einblick in das Weltbild von Fünf- bis 26jährigen vermitteln soll und in dieser Art erstmals durchgeführt wurde. Ausgangspunkt ist die schon von *Jean Piaget* vertretene Hypothese, dass zwischen der menschheitsgeschichtlichen und der individualgeschichtlichen Entwicklung weltanschaulichen Denkens Entsprechungen bestehen. Darum werden im 1. Teil des Buches ideengeschichtliche und entwicklungspsychologische Gesichtspunkte miteinander verschränkt.

Fetz schildert den Wandel der Vorstellung eines fabrikatorischen Erschaffens der Welt von Platon („Demiurg“) über den biblischen Glauben an einen souveränen Schöpfer, den Gedanken einer Schöpfung aus dem Nichts bei Thomas von Aquin bis zur Infragestellung im mechanistischen Weltbild der Neuzeit und im modernen Paradigma der Selbstorganisation der Natur. In einem weiteren Schritt werden die Forschungen Piagets zum kindlichen Artifzialisismus und Fetz' eigene Untersuchungen zur Himmels- und Gottesvorstellung referiert. Es folgt eine kritische Auseinandersetzung mit Günter Dux' „Logik der Weltbilder“ und der etwas philosophielastige Versuch, die Frage nach Weltbildstrukturen auch als Umsetzung der religionsphänomenologischen Suche nach dem „Wesen“ des Religiösen zu verstehen, das hier im Anschluss an Richard Schaeffler in der „Vorläufigkeit“ und „Überbietungsbedürftigkeit“ religiöser Akte gesehen wird.

In einem 2. Teil wird in einer Reihe von Hypothesen und entsprechenden Fragen für die halbdirektiven Interviews die Grundannahme expliziert, dass Heranwachsende in unserem westlichen Kulturkreis mit den unterschiedlichen „Weltsichtparadigmen“ des biblischen Glaubens und der modernen Naturwissenschaften (zumal: Urknall- und Evolutionstheorie) in Berührung kommen und diese nicht nur entsprechend der dargebotenen Information (sozialisationsabhängig), sondern je nach ihrer (strukturgenetisch vermuteten) logischen Reflexionsstufe und ihrer „genetischen Ontologie“ (artifizialistisch, animistisch, mechanistisch, organismisch) rezipieren. So sei zu erwarten, dass religiös erzogene Kinder, die nur auf der Stufe der (konkret-operatorischen) „Objektreflexion“ denken, ein „unreflektiertes artifzialisistisches Schöpfungsverständnis“ zeigen, dem zufolge der Schöpfer am Anfang (Schöpfung also noch nicht als creatio continua) alle natürlichen Wesen unmittelbar, aber nach vorgegebenen Voraussetzungen und nach Art eines Handwerkers (nicht einer Mutter) in menschendienlicher Absicht (Finalismus) „gemacht“ hat. Mit der sich entwickelnden Fähigkeit, die eigenen Vorstellungs- und Denkmittel reflektieren zu können („Mittelreflexion“), würden Jugendliche jedoch – wenn überhaupt – die Schöpfung auf eine reflektiertere Weise artifzialisistisch deuten. Während auf der Stufe der „Objektreflexion“ ein Weltsichtparadigma (z.B. entweder der biblische Schöpfungsglaube oder die Evolutionstheorie) Exklusivität beanspruche, ermögliche ein „mittelreflektierendes Denken“ eine „Koordination“ und eine „Komplementarität“, sodass die Eigenart und Grenze von divergierenden Weltsichtparadigmen (etwa der Symbolcharakter des Schöpfungsberichts und der Modellcharakter der Naturwissenschaften) als miteinander kompatibel und sich ergänzend verstehbar würden. Im Sinne einer teilweisen Längsschnittuntersuchung haben die Autoren bei einer 1. Erhebung (1983/84) 60, bei einer 2. (1987/88) 21 und einer 3. (1993/94) neun Per-

sonen zwischen fünf und 26 Jahren befragt – Katholiken und Reformierte. Sie unterschieden bei der Auswertung ein Entwicklungs-, ein Haupt- und ein Auflösungsstadium des unreflektierten artifiziellistischen Schöpfungsverständnisses und stellten bei höherem Alter und höherer Reflexionsstufe theoriekonform ein höheres Stadium fest.

Im Rückgriff auf Einzelantworten, die sie durch ausführliche Fallstudien ergänzen, beschreiben sie im 3. Teil die drei erwähnten Stadien ausgehend vom Kinderglauben als der „Verbindung von kindlichem Denken und Bibelglauben“, die auf der Ebene der Objektreflexion nur anthropomorph und unreflektiert artifiziellistisch sein könne (264) und erst mit der Fähigkeit zur „Mittelreflexion“, zum Hinterfragen der eigenen Vorstellungen, den entscheidenden Schritt zu einem reflektierten Schöpfungsverständnis zu tun vermag. Außer diesen beiden Reflexionsstufen und drei Artifiziellismusstadien nehmen sie keine Unterstufen an. In ihren Schlussbetrachtungen werten sie den kindlichen Artifiziellismus als „ursprüngliches Weltbild des Kindes, das [...] dem ursprünglichen mythischen Bewusstsein der Menschheit vergleichbar ist“ (341) und vom Religionsunterricht nicht vernachlässigt oder gar destruiert werden darf. Allerdings könne man schon bei den 11/12jährigen mit der Förderung einer komplementären Synthese von Schöpfungsglauben und Naturwissenschaft durch „Stimulation“ beginnen (360f.).

Das Buch, erfreulich verständlich geschrieben, allerdings ermüdend redundant, ist die einzige Monographie zum Thema „Artifiziellismus“ und kann für diesen Aspekt wirksam sensibilisieren. Die Stichprobe ist nicht gerade breit und die gezielten Fragen provozieren vermutlich mehr „Weltbilddenken“ und „Stadien“, als die Befragten außerhalb der Untersuchungssituation praktizieren – vgl. die Antwort S. 157: „Das sind Fragen, die ich mir noch nie gestellt habe“. Die theoretische Deutung bleibt ganz dem strukturalistischen Paradigma *Piagets* verpflichtet, obwohl sie seine Artifiziellismusstufen nicht einfach übernimmt. Dass die zunehmende Reflexionsfähigkeit des Heranwachsenden ein weniger anthropomorphes Schöpfungs- und Gottesverständnis ermöglicht, ist höchst plausibel, aber muss dieses auf der Ebene des nicht-selbstreflexiven kindlichen Denkens unter allen Umständen so anthropomorph und artifiziellistisch sein, wie es hier (264) behauptet wird? Auch etwa bei konsequent jüdisch erzogenen Kindern? Ob unterschiedliche Sozialisationseinflüsse bzw. eine Instruktion mit bestimmten „Lösungsangeboten“ anders angeeignet werden, müssten vergleichende Studien klären. Außerdem: Gibt es neben der Reflexionsfähigkeit auch ein positives *Movens*, das das zunehmende Transzendenzbewusstsein fördert? Zu berücksichtigen wären auch die in dem Buch nicht erwähnten Untersuchungen von *Susan A. Gelman* / *Kathleen E. Kremer*, die *Piagets* Artifiziellismus-Annahmen etwas einschränken, sowie die Beobachtungen von *Claudia Möhler* und *Sabina Pauen*, die seine Animismus-These (siehe 47, Anm. 1) gründlich in Frage stellen.¹ Es kann also weiter geforscht werden.

Bernhard Grom

¹ Vgl. *Susan A. Gelman* / *Kathleen E. Kremer*, Understanding natural causes. Children's explanations of how objects and their properties originate, in: *Child Development* 62 (2/1991) 396-414; *Claudia Möhler*, Weiß die Sonne, daß sie scheint? Eine experimentelle Studie zur Deutung des animistischen Denkens bei Kindern, Münster – New York 1995; *Sabina Pauen*, Überlebt der Animismus? Kritische Evaluation einer Hypothese zum präkausalen Denken, in: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 29 (2/1997) 96-117.

Matthias Günther, Interesse am Mitmenschen. Lebensstilorientierte Bibelperschließung im biblischen Unterricht, Frankfurt/M. u.a. (Peter Lang) 2001 [200 S.; ISBN 3-631-37070-9]

Diese vom Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Hannover angenommene Habilitationsschrift erörtert die Frage, ob und – wenn ja – wie sich eine Konzeption biblischen Unterrichts an der Individualpsychologie *Alfred Adlers* ausrichten lässt. Damit spricht der Verfasser ein komplexes Problemfeld an, das psychologische, pädagogische und bibelwissenschaftliche Implikationen aufweist.

Ausgangspunkt der Arbeit ist das „Interesse am Mitmenschen“, das als „partnerschaftlich-kooperative Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden“ (17) verstanden wird. Darauf aufbauend zielt die Studie eine „lebensstilorientierte Wirklichkeitserschließung“ an, deren Ziel die „kritische Wahrnehmung des eigenen Lebensstils“ ist. Es geht dabei um die durch „die biblische Wirklichkeit erweiterte Wahrnehmung von Wirklichkeit durch den Vergleich eigenen Erlebens und Verhaltens der Schülerinnen und Schüler mit dem Erleben und Verhalten ihnen in der Überlieferung begegnender Menschen“ (18). Diesen Einzelzielen folgt auch weitgehend der Aufbau der Arbeit in seinen sechs Kapiteln. Zunächst erhält der Leser einen knappen Einblick in die Individualpsychologie *Alfred Adlers*. Daran anschließend geht es aufgrund der anthropologischen Grundannahmen *Adlers* um den in der biblischen Überlieferung begegnenden Menschen und um die im Bibelunterricht begegnenden Schülerinnen und Schüler.

Ein ganz wichtiges Stichwort, das die ganze Arbeit umgreift, ist das der „Lebensstilorientierung“. Dieses wird dann auch auf die Bibeldidaktik bezogen und zwar im 3. Kapitel. Hier wird die lebensstilorientierte Bibelperschließung vorgestellt, begründet sowie ihre Methode beschrieben. An einzelnen ausgewählten Texten konkretisiert der Autor seinen Entwurf, zeigt Chancen und Grenzen des Ansatzes auf. Danach wird nach den Schülerinnen und Schülern gefragt. Kann die anthropologische Grundannahme *Adlers* auch vor dem Hintergrund der modernen entwicklungspsychologischen Jugendforschung sich bewähren? Auch hier kommt der Verfasser zu einem für ihn stimmigen Ergebnis: Eine lebensstilorientierte Wirklichkeitserschließung, die pädagogisch und methodisch an den anthropologischen Grundannahmen von *Adler* orientiert ist, besteht auch in der Praxis.

Der Verfasser bündelt seine Ergebnisse zum Abschluss des Buches in den Kapiteln 5 und 6. Dabei stellt er noch einmal die kommunikative Bedeutung des in den biblischen Texten beschriebenen Erlebens und Verhaltens heraus.

Fazit: Die Untersuchung ist sehr komprimiert gehalten. Sie beschränkt sich auf das Wesentliche. Dabei ist sie übersichtlich gegliedert und klar strukturiert. Dadurch wird der komplexe Diskussionsstoff transparenter. Der Leser wird angeregt, sich mit der Thematik zu beschäftigen und selbst im Religionsunterricht die vorliegende Konzeption auszuprobieren. Zugegebenermaßen handelt es sich um ein insofern sehr anspruchsvolles Buch, als es mit seiner Grundlegung durch die Psychologie *Adlers* für nicht entsprechend *Adler*-Vorgebildete eine ziemliche Herausforderung darstellt.

Joachim Theis

Christina Kalloch, Das Alte Testament im Religionsunterricht der Grundschule. Chancen und Grenzen alttestamentlicher Fachdidaktik im Primarbereich (Forum Theologie und Pädagogik; Bd. 3), Münster u.a. (LIT) 2001 [352 S.; ISBN 3-8258-5723-9]

Das erklärte Ziel dieser in Hannover angenommenen Habilitationsschrift ist es, „Kriterien für ein Curriculum alttestamentlicher Theologie im Primarbereich zu entwickeln“ (14). Dazu inspirierte nicht nur, dass das Alte Testament (AT) eine theologische Basisfunktion erfüllt, sondern auch, dass seit *Dieter Baltzers* „Didaktik des Alten Testaments im Anfangsunterricht der Primarstufe“ (Freiburg/Br. 1979) keine umfangreichere didaktische Studie zum Thema mehr erschienen ist. Vielmehr dominiert Praxeologisches: Unterrichtshilfen, Nacherzählungen, die zwar einen Kanon alttestamentlicher Themen für die Grundschule bilden, aber fachdidaktisch, d.h. auch theologisch zu legitimieren wären. Auch hat sich die Lebenswelt der Kinder verändert und sind die Rahmenbedingungen von Religionsunterricht andere geworden. Darauf reagierte der neue *Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule* (1998), der sich aber nicht auf dezidierte alttestamentliche Themen festlegt.

Das ambitionöse Ziel, einen Kanon alttestamentlicher Inhalte zu begründen, der nicht nur exegetische Innovationen aufgreift, sondern auch der gewandelten Lebenswelt von Kindern gerecht wird und darüber hinaus ihre Entwicklung berücksichtigt, erreicht *Christina Kalloch* in ihrer ausgezeichneten Habilitationsschrift voll und ganz. Auf die Einleitung, in der die Fragestellung religionsdidaktisch situiert wird, folgen „Grundzüge alttestamentlicher Theologie“. Sachkundig referiert die Verfasserin neue Erkenntnisse, speziell aus der Pentateuchforschung, gemäß denen zahlreiche Bibeldidaktiken umgeschrieben werden müssten. Als „einheitsstiftendes Prinzip“ der theologisch vielschichtigen alttestamentlichen Bücher arbeitet sie die Beziehung zwischen JHWH und seinem Volk heraus (58) und als bibeltheologische Forderungen für einen sachgerechten Umgang mit dem AT akzentuiert sie:

- Ernstnahme der Geschichtlichkeit,
- die Favorisierung der Personalinspiration, womit „auch auf die inspirierten Hörenden der heutigen Zeit gesetzt wird“ (92),
- *dialogische* Bibelhermeneutik, die das Abgleiten in reinen Subjektivismus ebenso vermeiden soll wie die Festlegung auf nur eine Sichtweise.

Kapitel 3, „Religionsunterricht in der Grundschule“, beginnt nicht mit rechtlichen Bestimmungen, sondern den Herzen des Faches: den heutigen Kindern. Diese leben vielfach in gewandelten Familienstrukturen und Medienwelten, durchlaufen aber wie frühere Generationen auch eine Entwicklung. *Kalloch* beschränkt sich auf die gängigen strukturalistischen Theorien und leitet zu den maßgeblichen kirchlichen Texten zum Religionsunterricht über: *Synodenbeschluss*, *Grundlagenplan*. Nach einer Bestandsaufnahme der alttestamentlichen Primarstufendidaktik erörtert *Kalloch* die im grundsätzlich für tragfähig befundenen *Grundlagenplan* formulierten sechs Zieldimensionen. Als Manko konstatiert sie jedoch, dass dieser Plan „Fragen kindlicher Textrezeption völlig ausblendet“ und keine altersgerechten hermeneutischen Konzepte anbietet (238f.).

Darauf folgt das spannendste Kapitel, das Kontroversen auslösen wird: „Alttestamentliche Inhalte im Religionsunterricht der Primarstufe“. *Kalloch* prüft die gleichsam kano-

nisierten Themen und spart nicht mit Kritik. Soll in den ersten Schuljahren die Sintflutgeschichte behandelt werden, obschon die Arche Noah bei Grundschüler/innen eines der bekanntesten Motive ist? Soll ihnen von einem Gott erzählt werden, „der vor der Schlechtigkeit seiner Geschöpfe kapituliert“? (250). Für kindgerechter hält sie Abraham (allerdings ohne Gen 22), weniger die Exodustradition, nicht nur aufgrund der Erzählungen des „zürnenden Kriegsgottes“, sondern auch, weil zahlreiche Symbole (so brennender Dornbusch) noch nicht adäquat begriffen werden können. Noch kontroverser ist ihr Urteil zum Dekalog, der im Religionsunterricht der Grundschule selbstverständlich war: Nicht nur seien zahlreiche Weisungen für Kinder irrelevant; darüber hinaus leiste die Einführung ethischer Erziehung auf das Memorieren des Dekalogs einer Do-ut-des-Religiosität Vorschub. Zurückhaltend ist *Kalloch* auch hinsichtlich der Behandlung der Propheten, etwa Elija, der von Grundschüler/innen leicht als „Zauberer und Wundermann“ rezipiert werde (281). „Besonders geeignet“ sei Gen 37-50 (Josef), weil diese Familien- und Führungsgeschichte ein positives Menschen- und Gottesbild vermittele.

Abgeschlossen wird die flüssig geschriebene Schrift mit religionspädagogischen Konsequenzen, speziell der, vor der Thematisierung alttestamentlicher Texte „Kinder heute sehen“ zu lernen (303), aber zugleich den Anspruch des Alten Testaments ernst zu nehmen und vor beliebigen Interpretationen zu schützen, und nicht zuletzt realistisch einzuschätzen, was in der Grundschule mit dem AT möglich ist.

Kallochs Schrift ist deswegen ausgezeichnet, weil sie mit der wissenschaftstheoretischen Konzeptualisierung von Fachdidaktik als einer diskursiven Verbunddisziplin Ernst macht. Sachkundig führt sie Disziplinen wie Pentateuchforschung, Kindheitssoziologie, Entwicklungspsychologie etc. auf die Frage, welche alttestamentlichen Inhalte im Religionsunterricht der Grundschule legitim und bildend sind, und dies ohne Rücksicht auf traditionsreiche Selbstverständlichkeiten (bspw. Dekalog). Spürbar ist das paidotrope Anliegen, dass Religionsunterricht zuallererst für die Kinder da ist, deren Verstehensmöglichkeiten zu berücksichtigen sind. Vor allem aber will sie diese vor einem Gott bewahren, der Gewalt nicht nur gutheißt, sondern selbst vollzieht, speziell als Strafe. Andererseits erzählt das AT über weite Passagen auch von einem eifernden Gott, der seine „Pfeile mit Blut trunken“ machen will (Dtn 32,42). Wenn das „zentrale Ziel der Bibeldidaktik“ darin bestimmt wird, „von dem Gott der Bibel zu erzählen“ (224), handelt sich *Kalloch* den Vorwurf des Psychologen *Franz Buggle* ein, mit der Heiligen Schrift, für ihn ein zutiefst inhumanes Buch, höchst selektiv umzugehen.

Kallochs Habilitationsschrift birgt das Potenzial für überfällige Diskussionen in sich. Hält ein immer nur lieber Gott der Erlebniswirklichkeit von Kindern mit ihren hellen und dunklen Seiten stand? Wie viele Gebote braucht die ethische Erziehung im Religionsunterricht? Will Bibeldidaktik innovativ und zukunftsfähig bleiben, wird sie diese Diskussionen führen und sich dabei maßgeblich auf *Kallochs* Habilitationsschrift beziehen.

Anton A. Bucher

Joachim Kunstmann, Religion und Bildung. Zur ästhetischen Signatur religiöser Bildungsprozesse (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft; Bd. 2), Gütersloh (Chr. Kaiser – Gütersloher Verl.-Haus) – Freiburg/Br. (Herder) 2002 [480 S.; ISBN 3-579-05291-8 (Chr. Kaiser – Gütersloher Verl.-Haus), ISBN 3-451-27887-1 (Herder)]

Diese Arbeit, als Habilitationsschrift an der Universität Bayreuth eingereicht, geht von der allgemeinen und bisher selbstverständlichen Aufgabenstellung der Religionspädagogik aus: „Wie lassen sich Gehalte des Christentums heute in sinnvoller und plausibler Weise weitergeben?“ (11) Der Autor diagnostiziert eine radikale Veränderung der Welt durch die Moderne, die auch Religion in folgender Weise betrifft: „Religion verblasst, Religiosität hat Konjunktur.“ (18) Er stellt dann die These auf, „dass der Religionsbegriff mit seinem Changieren zwischen objektiver Religionsgestalt und Evidenz gebender subjektiver Erfahrung und Aneignung in auffälliger Weise dem strukturellen Doppelaspekt des Begriffs Bildung entspricht“ (17) und „dass Bildung und Religion in einer grundlegend wechselseitigen Verbindung stehen, die eine gegenseitige Befruchtung und Erhellung bedeutet“ (53). Dies gründet in einer strukturellen Gemeinsamkeit von Bildung und Religion, „die als fundamental gelten kann: ihrer gemeinsamen ästhetischen Signatur.“ (55)

Die Arbeit baut den Gedankengang in 6 Abschnitten auf. Sie bringt zuerst in *Teil I. Einleitung* eine *Rückbesinnung auf Bildung und Religion*, gibt dann in *Teil II. Bestandsaufnahme* eine Übersicht über *Religionspädagogische Bildungstheorien*. *Teil III. Rekonstruktion* untersucht *Bedeutung von Ästhetik und Religion in klassischen Bildungstheorien*. Dabei expliziert die vorliegende Arbeit die Texte im Sinne geisteswissenschaftlicher Hermeneutik, der es „um das *Verstehen eines Sachverhaltes durch die Beleuchtung und Erfassung des Sinnzusammenhangs*, in den dieser eingeordnet werden muß“¹ ankommt.

Dieser Abschnitt „dient der Herausarbeitung einer zeitgemäßen Struktur des Bildungsgedankens und seiner möglichen Vergleichbarkeit mit der Religion“ (134). Der Weg beginnt bei *Meister Eckhart*, mit dem die Geschichte des deutschen Bildungsbegriffs (von ahd. *bildunga* = Bildnis) beginnt, den er vom handwerklichen Bereich abgeleitet im geistigen Sinn verwendet, und führt über *Humboldt*, *Schiller*, *Schleiermacher*, *Hegel*, *Nietzsche* bis zu heutigen Bildungstheorien. Alle vorgestellten klassischen Bildungstheorien erweisen sich dabei als grundlegend ästhetisch signiert und geben damit entscheidende Impulse für ein heutiges Bildungsverständnis. „Aus den summarischen Ausführungen zum neueren Bildungsdenken ergibt sich die Einschätzung, die den Bildungsbegriff an die ästhetischen Einsichten der Klassiker zurückbindet [...]. Der unwiderstehliche Prozesscharakter der Bildung, seine konstitutive inhaltliche Unbestimmbarkeit und seine entsprechende teleologische Unverrechenbarkeit machen die Ästhetik für das Bildungsdenken unverzichtbar.“ (217) Im Anschluss daran untersucht *Teil IV. Verhältnisbestimmung* Bildung und Religion aus der Perspektive ästhetischer Theorie. Aus diesem Vergleich kommt der Autor zu dem Ergebnis, dass die ästhetische Struktur mit den Grundkategorien von *Wahrnehmung und Atmosphäre*, *Resonanz und Einbildungskraft*, *Anverwandlung in Spiel*, *Beteiligung und Ausdruck* nicht nur für Bildungsprozesse

¹ Siegfried Lamnek, Qualitative Sozialforschung. Band 1. Methodologie, Weinheim ³1995, 80.

gilt, sondern auch für Religion. „Auch die Religion hat eine ästhetische Signatur.“ (291)

Daraus ergeben sich in *Teil V. Neue Wege der Religionspädagogischen Bildung. Ästhetisch konturierte religiöse Bildung* eröffnet für die Religionspädagogik neue Perspektiven. Demnach soll in erster Linie „Bildung der selbsttätigen Entfaltung des Subjekts“ (347) dienen, die sich „am ehesten über eine Begegnung mit lebendiger Religion anbahnen“ (349) lässt. Dazu gibt es schon bisher verwirklichte Ansätze z.B. in der Symboldidaktik (*Peter Biehl, Hubertus Halbfas*) oder in einem Verständnis der Praktischen Theologie als *Kunst der Wahrnehmung* (*Albrecht Grözinger*), im Bibliodrama (*Samuel Laeuchli*) oder in einem neuen Stellenwert von Bild und Poesie in der Theologie (*Alex Stock*). Sie sollen sich in *Begehung, Begebenheit, Beteiligung und Inszenierung* verwirklichen und sollen als Zielhorizont religiöser Kompetenz *religiösen Ausdruck, Selbsteutung* und *Sinn für das Leben* ermöglichen.

Praktische Theologie versteht sich dann als „religiöse Kulturhermeneutik“ (426) und praktische Theologen müssten demnach Experten „auf dem Gebiet der gelebten Religion“ (427) sein.

Teil VI. Ausblick bezeichnet daher – in Wiederaufnahme der Ausgangsfrage – nicht mehr die Weitergabe von objektiven Inhalten als Aufgabe der Religionspädagogik, sondern die „bildende Erschließung von religiöser Tradition“ (448), die sich in einem neuen religiösen Stil zeigt, der religiöse Bildung in Zusammenhang bringt mit *Spiritualität und Lebenskunst* (449).

Die Arbeit ist konsequent und überzeugend in der Argumentation und spürt eine Trendwende in der gegenwärtigen religionspädagogischen Diskussion auf. Der inneren Logik des Themas entsprechend hätten in Umsetzung ästhetischer Religionspädagogik einzelne Beispiele der Anschaulichkeit gutgetan.

Kurt Zisler

Manfred Riegger, Erfahrung und Glaube ins Spiel bringen. Das Sozialtherapeutische Rollenspiel als Methode erfahrungsbezogenen Glauben-Lernens (Praktische Theologie heute; Bd. 56), Stuttgart u.a. (Kohlhammer) 2002 [390 S.; ISBN 3-17-017262-X]

„Erfahrung und Glaube ins Spiel bringen“ – dieser Titel als Thema einer Dissertation provoziert die Frage nach dem genuin Neuen eines solchen Gedankens; denn nicht erst seit z.B. *Peter Biehl* 1991 auf die gegenseitige Bezogenheit von „Erfahrung, Glaube und Bildung“ hingewiesen hat, boomen Veröffentlichungen, in denen Religionspädagoginnen theoretisch wie praktisch auf die Spielpädagogik zurückgreifen. Das spezifische Interesse *Manfred Rieggers* verbirgt sich im Untertitel: Es geht ihm darum, wissenschaftlich zu eruieren, dass sich religiöse Tradition und die Lebenswelt der Schüler/innen über das Sozialtherapeutische Rollenspiel (STR) „heilsrelevant“ aufeinander beziehen lassen.

Riegger konstatiert, dass zwar seit über 30 Jahren das STR in der Praxis erfolgreich eingesetzt wird, aber bis heute ein „durchgehend konzipiertes und begrifflich einheitliches Modell dieser Methode ebenso wie die Explizierung der zugrunde liegenden Annahmen“ (24) fehlen. Um das STR nach innen wie außen kommunikabel zu machen, legt er deshalb in Kap. 2 zuerst eine theoretische Reflexion des STR vor, in Kap. 3 lotet er die Bedingungen einer möglichen Rezeption in religiösen Lehr-Lernprozessen aus und endet mit einer exemplarischen Unterrichtsstunde zum Thema ‘Tod’ am Beispiel von Allerheiligen bzw. Allerseelen für die 4. Jahrgangsstufe der Grundschule, die er schließlich qualitativ-empirisch auf der Grundlage der Grounded Theorie auswertet.

Als „nicht mehr hinterfragbare Basis“ konstatiert er im STR die christliche Sicht des Menschen: „Der Mensch ist ein zur Selbst-Transzendenz fähiges, zeitlich und zukünftiges, leibliches Freiheitswesen, das als ‘homo ludens’ auf Gemeinschaft und Interkommunikation angewiesen ist und schuldig wird.“ (114) *Riegger* versteht das STR als Praxis-Elementarisierung von symbolischer Erfahrung (in Anlehnung an *Heribert Wahl*) und Praxis. Konkret begründet er unter dieser Perspektive der Elementarisierung das von ihm vertretene Verständnis von STR im Blick auf eine „religionspädagogische Praxis-Elementarisierung“ (143). Es geht ihm dabei einerseits um das „Verstehen der Lebens- und Lernpraxis konkreter Menschen, die in den Spielen lernen, ihnen fraglich oder problematisch gewordene Lebenspraxis zu thematisieren und neue Sichtweisen bezüglich derselben zu entdecken, welche sogleich im Spiel praktische Erprobung erfahren und anschließend von den einzelnen Menschen in ihrer Lebenspraxis umgesetzt werden sollen.“ (201) Andererseits geht es ihm gleichzeitig um das reflexive Verstehen biblischer Texte. Den gegenwärtig diskutierten Fragen und Problemstellungen im Kontext der Korrelationsdidaktik stellt er sich jedoch nicht. Vielmehr geht es auch im Hinblick auf die Wie- und Wegfragen des Lehrens und Lernens primär um Begriffsdefinitionen und trennscharfe methodologische Verortungen. Der Spielbegriff wird historisch hergeleitet und die klassischen Fragen nach Lernen, Erfahrung und die ästhetische Dimension religionspädagogischen Handelns werden angerissen, um eine begriffliche Klarheit zu gewährleisten. Leider weiß man aber als Leser/in auch nach der Lektüre von fast 200 Seiten irgendwie immer noch nicht, was in der Praxis des STR anderes geschieht als in einem ganzheitlich handlungsorientiert ausgerichteten Religionsunter-

richt, der sich im Kontext integrativer humanwissenschaftlicher Ansätze verortet. Irritationen ruft hervor, dass völlig unvermittelt und isoliert – auch im Inhaltsverzeichnis – zum Vergleich ‘das’ Bibliodrama herangezogen wird. Als Ausbeute einer kurzen Reflexion konstatiert er, dass „im Gegensatz zum Bibliodrama, in dem Anleihen aus verschiedenen pädagogischen, psychologischen usw. Richtungen getätigt werden, das STR ein einheitlich konzipiertes Verstehensmodell biblischer Texte bildet, in dem Praxisvollzüge integriert sind.“ (218) Beispielhaft greift er die im Bibliodrama bei den meisten Vertretern so wichtige Körperarbeit auf, um ganz schnell zu dem Ergebnis zu kommen, dass es „unproblematischer“ sei, in der Schule auf das Bibliodrama zu verzichten. Von wenigen Ausnahmen abgesehen, lässt *Riegger* die Bibliodramadiskussion der letzten Jahre völlig unberücksichtigt und postuliert dann in Abgrenzung zum Bibliodrama das freiere Einspielen von Sinn als ein Spezifikum des STR. Warum hier eine Konkurrenz aufgebaut wird, bleibt inhaltlich unklar und es dominieren Rechtfertigungsargumente, wo Leser/innen sich konstruktive Fragestellungen wünschen würden.

Markant erscheint im STR die besondere Rolle des Lehrers, die auch in der allgemeinen religionspädagogischen Diskussion gegenwärtig zunehmend in den Blick gerät. *Riegger* beantwortet die Frage nach dem spezifischen Kompetenzprofil von Religionslehrern bereits ganz zu Anfang und lässt keinen Zweifel daran, dass sich für ihn Professionalität in fachlicher, konzeptioneller und einer in Sozialarbeit, Sozialtherapie und Rollenspiel geschulten Leitungskompetenz zu dokumentieren hat. Das Bild des kommunikativ versierten Experten mit therapeutischer Funktion liefert auch die Folie, wenn er im 3. Kap. diverse ausgewählte Konzeptionen des Religionsunterrichts reflektiert und im Bezug zum STR kritisch würdigt. Konsequenterweise wenig Raum nimmt dabei die gegenwärtig spannend geführte Diskussion um den „Abgang“ der Korrelationsdidaktik ein; denn *Riegger* setzt sich nicht primär mit aktuellen religionspädagogischen Fragen und Problemen auseinander, sondern er bietet eine zum Weiterlesen anregende Materialfülle und dokumentiert wissenschaftlich gradlinig die Grundlagen eines methodischen Verfahrens.

In der abschließenden unterrichtlichen Konkretion geht es darum, die Wirkung der Umsetzung explorativ zu erfassen. Beispielhaft erläutert er den personenabhängigen Lernweg des STR, der auf Grund einer spiralförmigen Form-Inhalt-Relation elementare Strukturen und Erfahrungen auf der Objektseite mit elementaren Zugängen und elementaren emotionalen Erfahrungen so in Verbindung bringt, dass auf der Basis einer sogenannten fünften, querliegenden Fragerichtung die potentiell elementare Wahrheit im Unterrichtsprozess selbst als wirklich wirksame erfahrbar wird.

Dem hohen Aufwand an terminologischer und methodologischer Absicherung steht allerdings mit der zugrunde gelegten Unterrichtsstunde und dem untersuchten Fall des Grundschülers „Andreas“ ein in didaktischer Hinsicht wenig differenziert und kritisch reflektiertes Praxisbeispiel gegenüber. Es überwiegt die Konzentration auf die Effektivität des Ansatzes, schließlich fügt sich alles ‘rund’ und findet seinen Ausdruck in dem Ende der Abschlusserzählung: „Das Spiel ist ganz leicht und zugleich ganz ernst, darum ist es der Gottheit nah.“ (347)

Georg Ritzer, Taufmotive: Zwischen Initiation und Konvention. Einblicke in die Motivation, ein Kind taufen zu lassen, in die Religiosität von Eltern und in religiöse Primärsozialisation, Graz (Manumedia-Verl. Schnider) 2001 [IX u. 253 S.; ISBN 3-902020-09-1]

Eltern ließen ihre Kinder taufen, weil es so Brauch sei und/oder um ein schönes Familienfest anlässlich der Geburt eines Kindes ausrichten zu können, ist ein in kirchlichen Reihen verbreitetes Vorurteil. Ist das tatsächlich so? Lässt sich damit wirklich erklären, dass immer noch ein beträchtlicher Teil der Eltern seine Kinder taufen lässt, obwohl kaum mehr gesellschaftlicher Zwang dazu anhält und zusätzlich obwohl sich die (katholische) Kirche derzeit nicht gerade attraktiv präsentiert? Über diese Fragen größere Gewissheit zu erlangen, war Ziel der vorliegenden Untersuchung, eine von der Theologischen Fakultät der Universität Salzburg angenommene Dissertation.

Die Studie ist in drei Teile gegliedert: einen theoretischen, einen qualitativ-empirischen und einen quantitativ-empirischen. Im ersten, dem theoretischen Teil geht es darum, die für die beabsichtigten empirischen Untersuchungen erforderlichen Hintergründe zu klären. Dazu gehört zunächst eine Sichtung der drei bisher durchgeführten Erhebungen der Taufmotive von Eltern. Daraus ergab sich, dass ein komplexes Faktorenbündel für die Entscheidung, ein Kind taufen zu lassen – oder nicht –, in Anschlag zu bringen ist. Im Einzelnen handelt es sich um die durch die Schwangerschaft und Geburt sich verändernde Elternsituation, um die vergleichende Zuordnung der Taufe zu ähnlichen Übergangsriten und das sich aus den entsprechenden ethnologischen und tiefenpsychologischen Forschungen für sie ergebende Verständnis, um die Erklärung der magischen Vorstellungen, die um die Taufe herum kreisen, und schließlich um die sakramententheologische Bestimmung der Taufe. Dieses alles wird in der hier angegebenen Reihenfolge vom Verfasser sorgfältig erarbeitet, um eine Grundlage dafür zu erhalten, welche Aspekte bei der empirischen Befragung von Eltern zu berücksichtigen sind.

Diese empirische Erhebung ist vom Verfasser dann auf zweierlei Weise durchgeführt worden: Als erstes sind anhand eines an den Theorieteil angelehnten Gesprächsleitfadens elf halbstrukturierte Interviews mit zwanzig Personen verschiedenen Alters, Geschlechts und Wohnorts durchgeführt worden, die im zweiten Teil der Arbeit inhaltsanalytisch ausgewertet werden. Als ausschlaggebendes Taufmotiv erweist sich hier die Aufnahme des Kindes in die christliche Gemeinschaft. Stark verbunden ist damit auch die Absicht, das Kind religiös zu erziehen. Den meisten Eltern ist an ihrem Glauben wichtig, dass er Halt, Schutz und Trost gibt. Als zweites ist dann eine quantitative empirische Erhebung mithilfe eines die Ergebnisse der qualitativen Befragung aufnehmenden und 121 Items umfassenden Fragebogens durchgeführt worden. Von 4.000 im Salzburger Raum verschickten Fragebögen wurden 910 beantwortet; sie bilden das empirische Material für die faktorenanalytische Auswertung im dritten Teil der Arbeit. Aus dem Theorieteil gewonnene fünf Leithypothesen werden in insgesamt 42 Einzelhypothesen hinein operationalisiert und überprüft; sie im Einzelnen hier wiederzugeben, ist nicht möglich. Zusammenfassend hält der Verfasser fest: „Die Untersuchung hat gezeigt, dass die Taufe von den Eltern [...] hauptsächlich als Initiation in die christliche Gemeinschaft gesehen wird. Zusätzlich ergibt sich aus der Sicht der Eltern eine Schutz-

funktion für das Kind.“ (215) Dass Eltern aus Konvention ihre Kinder taufen lassen, trifft „eher nicht“ zu. Auch spielt die anschließende Familienfeier nicht die ausschlaggebende Bedeutung, wie sie ihr gern zugesprochen wird. Großer Wert wird demgegenüber der möglichst auf die Betroffenen Rücksicht nehmenden und sie einbeziehenden Gestaltung der Tauffeier beigemessen. Wie sich das im Einzelnen differenziert, inwiefern etwa unabhängige Variablen wie Wohnort, Bildung etc. eine Rolle spielen, muss der Arbeit selbst entnommen werden.

Abschließend erörtert der Verfasser noch einige Konsequenzen seiner Untersuchung für die pastorale und religionspädagogische Praxis und er unterbreitet einige Vorschläge, die sich vor allem auf die Gestaltung der Tauffeier und die Taufvorbereitung beziehen. Entscheidend sei, so lautet sein Plädoyer, die Eltern dort abzuholen, wo sie gerade stehen. Dafür entsprechend sensibel werden zu lassen, dazu kann eine aufmerksame Lektüre dieser Arbeit für alle, die für Taufpastoral und –katechese verantwortlich sind, sehr hilfreich sein.

Sie ist zugleich in Anlage, Durchführung und Auswertung ein gelungenes und vorbildliches Beispiel empirischer Forschung innerhalb der Theologie. Dass Desiderate bleiben, ist unausweichlich; der Verfasser unterbreitet eine ganze Palette an Möglichkeiten für sich an seine Studie anschließende Forschungsprojekte (vgl. 212ff). Die Untersuchung einer Kontrollgruppe von Eltern, die bewusst ihre Kinder nicht taufen lassen, wäre beispielsweise hochinteressant. Ein m.E. wichtiger Aspekt, der vom Verfasser nicht angesprochen wird, sei noch angeführt: Welche Rückwirkungen könnten – und müssten – die empirisch gewonnenen Befunde über Taufmotive für die Reformulierung einer Tauftheologie zeitigen, die neben Bibel und Tradition auch den *sensus fidelium* und darüber hinaus noch humanwissenschaftliche Einsichten berücksichtigt?

Norbert Mette

Friedrich Schweitzer / Rudolf Englert / Ulrich Schwab / Hans-Georg Ziebertz, Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft; Bd. 1), Gütersloh (Chr. Kaiser – Gütersloher Verl.-Haus) – Freiburg/Br. (Herder) 2002 [260 S.; ISBN 3-451-27495-7 (Herder), ISBN 3-579-05295-0 (Chr. Kaiser – Gütersloher Verl.-Haus)]

Der cantus firmus dieses produktiv-herausfordernden, in den Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik einführenden Bandes lautet: Die zentrale Lernaufgabe für die Religionspädagogik am beginnenden 21. Jahrhundert besteht in der Ausbildung und Entwicklung der Wahrnehmungsfähigkeit. Denn nur eine differenziert ausgeprägte Wahrnehmung bietet eine gewisse Gewähr dafür, dass religionspädagogisches Handeln die Chancen der gesellschaftlichen Veränderungsprozesse und der von ihnen mit hervorgerufenen Pluralität aufnehmen kann. Dagegen könnte man einwenden, dass die Wahrnehmung zur Genüge geübt sei. Es gehört doch zur religionspädagogischen Klaviatur, die Modernisierungsprozesse in den Dimensionen der Individualisierung des Lebenslaufs, der Pluralisierung der Lebenswelten und der Entraditionalisierung der symbolischen Kommunikation immer wieder neu in Erinnerung zu rufen. Und schließlich hat sich die Religionspädagogik wie kaum ein anderes theologisches Fach mit den Erscheinungsformen der Religion in den Lebenswelten der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen im Sinne einer Analyse der Adressatensituationen abgemüht. Und doch bleibt viel zu tun.

Das Verdienst dieses ökumenisch (und tendenziell interreligiös) angelegten Entwurfs besteht darin, dass er beim eingeübten 'Einmaleins' nicht stehen bleibt, sondern bereits im grundlegenden und ersten Beitrag von *Rudolf Englert* für die Wahrnehmung der religiösen Pluralität der Gegenwart eine Landkarte anbietet, die in dieser Weise auf dem religionspädagogischen Markt noch nicht anzutreffen war. Der Essener Religionspädagoge identifiziert die Pluralität als Schlüsselproblem und religionspädagogische Grundherausforderung. Seine in heuristischem Interesse entwickelte Pluralitätstopografie unterscheidet die in freier Wahl zu gewinnenden positionellen und stilistischen Differenzen, die durch die biografisch-kontextuellen Differenzen – entgegen den Annahmen einer hypostasierten Wahleuphorie – doch auch wieder eine pluralitätsbegrenzende Einschränkung erfahren. Mit seinem Suchgitter gelingt es *Englert*, in vorzüglicher und bestens nachzuvollziehender Weise die Herausforderungen der Religionspädagogik zu benennen, die sich bei der Überlegung, die diesen Band motiviert, stellen: „*Wie ist religiöse Erziehung und Bildung angesichts der Situation postmoderner Pluralität möglich*, wenn zum einen die kirchliche Sozialisation zurücktritt, zum anderen aber religiöse Vitalität und Differenziertheit wahrgenommen werden können und wenn schließlich an dem Interesse festgehalten werden soll, die christliche Tradition in pädagogischer Hinsicht lebensbedeutsam einzubringen?“ (12)

Der in der Reflexion der Pluralitätserfahrungen entdeckte funktionale Religionsbegriff wirkte zunächst wie ein großer religionspädagogischer Befreiungsschlag, zeigte aber auch bald seine Grenzen, weil die Bestimmung dessen, was unter Religion zu verstehen sei, nicht einfacher wurde. *Hans-Georg Ziebertz* plädiert für eine Verschränkung von substantieller und funktionaler Sichtweise und setzt als religionspädagogische Zielvor-

gabe, Pluralität qualitativ weiter zu entwickeln. Religiöses Lernen wird zum die Pluralität akzeptierenden, auf Verständigung angelegten kommunikativen Handeln. Als Forschungsdesiderat zeigt sich von neuem die empirische Eruierung der religiösen Selbstinterpretation der Menschen (operationaler Religionsbegriff) – und damit das Ernstnehmen der pluralen religiösen Selbstartikulationen (selbst unter dem einen Dach der römisch-katholischen Kirche). Von den Religionspädagoginnen und -pädagogen wird erwartet, dass sie sich als 'Grenzgänger' verstehen, die zwischen der Tradition, den individuellen Stilbildungen und der Kulturreligiosität so vermitteln können, dass religiöses Wahrnehmen, Kommunizieren und Urteilen ihren Raum finden. Dass die Bejahung des Pluralismus die Grundvoraussetzung der zukünftigen religionspädagogischen Theoriebildung darstellt, zeigt *Friedrich Schweitzer*, der engagiert dafür eintritt, dass sich Religionspädagogik am gesellschaftlichen Bildungsdiskurs beteiligt, die Bildungsbedeutung der Religion für den Lebensvollzug des Menschen darstellt und eine plausible religiöse Bildungstheorie erarbeitet. Für diese zu erarbeitende Theorie sind Kontexte (Kirche und Schule, Theologie und Pädagogik) zu berücksichtigen, Konzepte (im Sinne der Entscheidung für Optionen) zu entwickeln und Kompetenzen (als Aufgaben für Aus- und Weiterbildung) zu beschreiben. Schließlich wird ein Schwerpunkt einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik auf dem Bereich des interreligiösen Lernens liegen, von dem immer klarer wird, dass es ebenso interkulturelles Lernen ist. Dass dabei das Feld sehr weit zu spannen ist, zeigen die von *Thomas Schreijäck* herausgegebenen Symposionsbände, die in diesem Entwurf – leider – noch keine Berücksichtigung finden.

Dem eigenen Anspruch, Religionspädagogik nicht auf Religionsdidaktik zu beschränken, wird dieser Band (verständlicherweise) nur begrenzt gerecht. Die Fokussierung auf den Religionsunterricht (*Friedrich Schweitzer*) wird durch die Beiträge zur Erwachsenenbildung (*Rudolf Englert*), zur Kinder- und Jugendarbeit (*Ulrich Schwab*), zum Bereich der Öffentlichkeit als Kontext des religionspädagogischen Arbeitens (*Hans-Georg Ziebertz*) und zu den internationalen Perspektiven (*Friedrich Schweitzer*) nicht ganz aufgehoben. Aber alles kann und soll eine Einführung ohnehin nicht bieten. Ein wichtiger Schritt in die richtige Richtung ist getan. Man darf auf die avisierten Folgebände dieses Standardwerks gespannt sein.

Werner Tzscheetzsch

1. Religionspädagogik zwischen Theologie und Erziehungswissenschaft

„Die vorliegende Arbeit ist in gewisser Weise die Folge eines Irrtums“ – leitet *Hans Schilling* die „Grundlagen der Religionspädagogik“ aus dem Jahre 1970 ein. Er habe eigentlich einen umfassenden „Grundriss der Religionspädagogik“ entwerfen wollen, da es so etwas seit *Joseph Göttlers* „Religions- und Moralphädagogik“² nicht mehr gebe. Zwei Gründe ließen dieses Projekt als problematisch erscheinen: Zum einen könne der Anspruch, die wichtigen religionspädagogischen Gegenwartsprobleme zu beschreiben, kaum mehr von einem einzigen Autor eingelöst werden. Zum anderen sei ein solcher Grundriss auch deshalb derzeit fragwürdig, „weil das herkömmliche, von nicht wenigen Fachvertretern und Praktikern auch heute noch mehr oder weniger unreflektiert vorausgesetzte Selbstverständnis der Religionspädagogik offensichtlich den wissenschaftstheoretischen Kriterien unserer Zeit nicht mehr gerecht wird“³. Aus dem „Grundriss“-Plan wird nun die Entfaltung einer „Prinzipienlehre“ – eine wissenschaftsgeschichtliche und wissenschaftskritische Klärung des Selbstverständnisses von Religionspädagogik im Spannungsfeld zwischen Theologie und Erziehungswissenschaften.

Zur Erinnerung: Der Brückenschlag zwischen Katechese und nicht-theologischen Disziplinen, wie ihn zu Beginn des 20. Jahrhunderts die Protagonisten des ‘Münchener Katechetenvereins’ wagten, hatte nur eine begrenzte Wirkdauer. Zwar betonten Vertreter der nachfolgenden Religionspädagogen-Generation wie *Klemens Tilmann*, ihre Konzepte seien doch auch auf das Kind hin bezogen und somit pädagogisch begründet, ließen aber in ihrer Argumentation erkennen, dass ein Problembewusstsein für die Notwendigkeit einer fundierten wissenschaftstheoretischen Reflexion letztlich nicht vorhanden war.⁴

Hans Schilling gehörte demgegenüber zur Generation von Religionspädagogen, die theologisch vom Sog des II. Vatikanischen Konzils inspiriert das Erkennen der „Zeichen der Zeit“ für ihr eigenes Tun als Aufforderung zu einer intensiven Rezeption der verschiedenen, damals ja intensiv geführten erziehungswissenschaftlichen Diskussionen verstand.

2. Religionspädagogik als theologische Reflexion kirchlichen Tuns

Die Hauptüberschriften von *Schillings* „Grundlagen der Religionspädagogik“ lauten so:

A. Zur Problem- und Begriffsgeschichte der Religionspädagogik

¹ *Hans Schilling*, Grundlagen der Religionspädagogik. Zum Verhältnis von Theologie und Erziehungswissenschaft, Düsseldorf 1970.

² *Joseph Göttler*, Religions- und Moralphädagogik. Grundriß einer zeitgemäßen Katechetik, Münster 1931 [1923].

³ *Schilling* 1970 [Anm. 1], 9.

⁴ Vgl. *Hans Mendl*, Streit um die „deduktive Katechetik“ – vom Umgang mit Tradition in der Religionspädagogik, in: ders. / Markus Schiefer Ferrari (Hg.), Tradition – Korrelation – Innovation. Trends der Religionsdidaktik in Vergangenheit und Gegenwart (FS Fritz Weidmann), Donauwörth 2001, 52–72.

- B. Das bisherige Selbstverständnis der Religionspädagogik
- C. Die Bestimmung des Verhältnisses von Theologie und Erziehungswissenschaft als Grundlagenproblem der Religionspädagogik
- D. Neutestamentliche Kriterien der Religionspädagogik

Auf den ersten Blick wird deutlich: Abgesehen vom zunächst irritierenden Kapitel D, auf das weiter unten noch eingegangen wird, kreist *Schillings* Habilitationsschrift konsequent um die Verortung der Religionspädagogik zwischen Theologie und Erziehungswissenschaft. Die ersten beiden Kapitel behandeln die Fragestellung unter historischen Aspekten, besonders bezüglich der religionspädagogischen Konzeptbildung in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Übrigens unternimmt *Schilling* in diesem Teil der Arbeit durch eine konsequente Bearbeitung sowohl katholischer wie evangelischer Konzepte erste Schritte zur Behebung eines selbst festgestellten Defizits: Dass es im Bereich der Grundlagenforschung noch kaum eine interkonfessionelle theologische Kommunikation gebe.⁵

Schilling hält weder Mischmodelle (Religionspädagogik sowohl als Teilgebiet der Theologie als auch der Pädagogik), noch den Ansatz einer theologischen Pädagogik (Vereinbarung der Pädagogik), das Aufgehen von Religionspädagogik in die Pädagogik oder allgemein das Denken in hierarchischen Mustern (Primat der Theologie bzw. der Pädagogik) für tragfähig. Er versteht Religionspädagogik als eindeutig theologische Disziplin und plädiert davon ausgehend für ein dialogisches Beziehungsmodell, wobei er zu Recht darauf hinweist, dass kommunikationstheoretisch betrachtet nicht Wissenschaften, sondern nur Personen miteinander kommunizieren können und somit die forschenden Wissenschaftler den Schnittpunkt zwischen Theologie und Erziehungswissenschaft darstellen; ihr gemeinsames Interesse liege in der Anthropologie begründet.

Aus *Schillings* eigener Kurzdefinition „Religionspädagogik als theologische Reflexion kirchlichen Tuns“⁶, die die theologische Gesprächspartnerin für die Erziehungswissenschaften darstellt, sowie dem „Entwurf eines religionspädagogischen Arbeitsprogramms unter dispositioneller Berücksichtigung kirchlicher Grundfunktionen“⁷ geht nun allerdings hervor, dass *Schillings* Ansatz trotz der verheißungsvollen Fragestellung in eine eindeutig kirchlich-theologische Fixierung der Religionspädagogik führt; dies wird auch in der abschließenden Unterordnung der Religionspädagogik als Teildisziplin der Katechetik deutlich.

3. Tragik, Leistung und Grenzen

Die Tragik an *Schillings* Habilitationsschrift⁸ besteht darin, dass sie einerseits von der Fragestellung her einen wertvollen Beitrag für die wissenschaftstheoretische Selbstreflexion des Fachs leistet, andererseits aber im Ergebnis die rasante Entwicklung am Ende der 1960er Jahre, gerade was die Konzeptionierung des Religionsunterrichts betrifft, nicht mehr hinreichend bedachte. Indiz dafür, dass die enge Verortung der Religionspä-

⁵ *Schilling* 1970 [Anm. 1], 140.

⁶ Ebd., 340.

⁷ Ebd., 346f.

⁸ Habilitation Anfang 1969, kaum veränderter Druck 1970.

dagogik als kirchliche Katechese und Verkündigung schon beim Erscheinen der Arbeit überholt war, ist die Rezension von *Günter Lange* in den Katechetischen Blättern.⁹ *Lange* hält es für fraglich, ob *Schillings* Konzept auch tauglich ist für den Handlungsort Schule. Die Subsumierung von Religionsunterricht unter „Verkündigung“ in *Schillings* „Arbeitsprogramm“ wird dann spätestens mit dem Konzept der *Würzburger Synode* „Der Religionsunterricht in der Schule“ (1974) obsolet. Was *Schilling* wissenschaftstheoretisch fordert – die Freigabe der Pädagogik aus theologischer Bevormundung – wird zeitgleich gesellschaftlich konkretisiert durch das Ende der Konfessionsschulen Ende der 1960er Jahre. Die massiven gesellschaftlichen Veränderungsprozesse und die entsprechenden Folgerungen für das Fach Religionsunterricht beschreibt *Schilling* dann zwar in seinem zwei Jahre später erschienenen Büchlein „Religion in der Schule“¹⁰ schonungslos; eine kritische Selbstreflexion über eine etwaig veränderte theoretische Bestimmung von Religionspädagogik findet hier leider nicht mehr statt.

So fortschrittlich *Schillings* Absage an eine katholische Pädagogik erscheint, als so wenig tragfähig erwies sich sein Ansatz einer immer noch binnenkirchlich-katechetisch bestimmten Religionspädagogik. Das heutige Selbstverständnis des Fachs ist offener angelegt, wie beispielsweise *Rudolf Englerts* Beschreibung als „Theorie religiöser Lern- und Bildungsprozesse in christlich-kirchlicher Verantwortung“¹¹ andeutet.

Bezeichnenderweise hat *Hans Schilling* bald auch die Disziplin gewechselt und war von 1972-1994 Ordinarius für Pastoraltheologie an der Universität München.

4. Spiegelungen: Herausforderungen für heute

Was bleibt? Ein Erstes: *Schilling* verdeutlicht die Notwendigkeit eines Brückenschlags zwischen Religionspädagogik und Erziehungswissenschaften. Dieses Postulat erscheint insofern auch heute als bedeutsam, als bei der Vielzahl möglicher Bezugswissenschaften je zeitgemäße Trends festzustellen sind. Derzeit dominieren soziologische, entwicklungspsychologische und empirische Bezugsfelder. Der Diskurs mit den Erziehungswissenschaften wird zwar einerseits auf verschiedenen Ebenen angemahnt, andererseits kann durchaus in bestimmten Themenfeldern zumindest ein 'Nachhinken' der Religionspädagogik festgestellt werden (z.B. lange Zeit, was alternative Unterrichtsformen betraf; heute: Defizitanzeigen in der Rezeption des pädagogischen Konstruktivismus).

Ein Zweites: Die (reform-)pädagogische Orientierung der Religionspädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts wird heute ja eher als Ausbruch aus der „Festungspsychose“ (*Alfred Läßle*) des katholischen Milieus und als wohlthuende Offenheit gegenüber der neuscholastischen Phase betrachtet. *Schilling* sieht dies und die gesamte „Verschulung der Katechese“ aber kritischer. Er reflektiert über „den Preis, den die Katechese für ihren Eintritt in die deutsche Volksschule und für die gewiss auch damit verbundenen

⁹ *Günter Lange*, [Rezension zu:] Hans Schilling, Grundlagen der Religionspädagogik. Zum Verhältnis von Theologie und Erziehungswissenschaft, in: KBl 95 (12/1970) 766-768.

¹⁰ *Hans Schilling*, Religion in der Schule. Eine Einführung in die Problematik des Religionsunterrichts an der staatlichen Schule, München 1972.

¹¹ *Rudolf Englert*, Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik, in: Hans-Georg Ziebertz / Werner Simon (Hg.), Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995, 147-174, 157.

Chancen zu zahlen hatte“¹². Auch das ist sowohl ein Dauerthema der religionsdidaktischen Reflexion – z.B. die Korrelationsdidaktik als bestes Modell religiösen Lernens am falschen Ort, nämlich in der Schule? – als auch in der Selbstvergewisserung des Fachs über die je thematisierten Handlungsorte: Derzeit dominiert der schulische Religionsunterricht als Bezugsort religionspädagogischer Reflexion, andere Handlungsorte, gerade auch die Gemeindekatechese, werden nur stiefmütterlich behandelt.

Ein Drittes: Mit seinem anthropologisch fundierten Bildungsbegriff, den *Schilling* bereits in seiner Dissertation „Bildung als Gottesbildlichkeit“ von 1961 grundgelegt hat¹³, gehört er ebenso zu den Wegbereitern einer modernen Religionspädagogik wie *Klaus Wegenast* mit seinem Plädoyer für eine „empirische Wendung in der Religionspädagogik“¹⁴ und *Eugen Paul* mit seiner pointierten Ansage eines „Endes einer theologisch deduzierten Katechetik“¹⁵. Die permanente Notwendigkeit der Legitimation sowohl der Disziplin Religionspädagogik als auch des Religionsunterrichts als ordentliches Schulfach an öffentlichen Schulen sollte als Chance gesehen werden für eine andauernde kritische Selbstvergewisserung!

Ein Viertes: *Schillings* gründliche begriffliche Reflexion schlägt sich bis heute in der Umwandlung von Lehrstuhlbezeichnungen nieder: Gab es vielerorts wie in Passau Lehrstühle für „Katechetik und Pädagogik“, so lautet die heutige Bezeichnung meines Lehrstuhls „Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts“.

Ein Letztes: Teil D „Neutestamentliche Kriterien der Religionspädagogik“ in *Schillings* Werk wirkt auf den ersten Blick von seinem historischen und fachexegetischen Zuschnitt her nur wenig mit dem zuvor Thematisierten vernetzt. Trotzdem ist gerade dieses Kapitel argumentativ wertvoll. Die Ansicht, das Evangelium enthalte ein überzeitlich gültiges Erziehungs- und Bildungsprogramm, war ja nicht nur im Nachkriegsdeutschland verlockend, als man wenig trennscharf zwischen einer pädagogisierten Theologie und theologischen Pädagogik herumlavierte und letztlich bei einer Art „Theopädagogik“¹⁶ ankam. *Schilling* arbeitet zwar eine grundlegende Kindorientierung und Christozentrik christlicher Erziehung heraus, folgert aber pointiert: „Weder Jesus noch Paulus haben eine neue Pädagogik gebracht.“¹⁷ Hätten die Verfasser von „Die bildende Kraft des Religionsunterrichts“ (1996) *Schilling* gründlich gelesen, dann wäre uns vielleicht das peinliche Kapitel über die bildende Kraft des Evangeliums erspart geblieben!

¹² *Schilling* 1970 [Anm. 1], 29.

¹³ *Hans Schilling*, Bildung als Gottesbildlichkeit. Eine motivgeschichtliche Studie zum Bildungsbegriff, Freiburg/Br. 1961.

¹⁴ *Klaus Wegenast*, Die empirische Wendung in der Religionspädagogik, in: *EvErz* 20 (3/1968) 111-125.

¹⁵ *Eugen Paul*, Das Ende einer theologisch deduzierten Katechetik, in: *ThQ* 150 (2/1970) 214-228.

¹⁶ *Schilling* 1970 [Anm. 1], 14.

¹⁷ *Ebd.*, 416.