

Jan Woppowa

Anwalt des Humanums.

*Geistiger Widerstand als Profil religiöser Erwachsenenbildung*

Auseinandersetzungen mit Problemlagen und Konzepten der religiösen Erwachsenenbildung führen innerhalb der wissenschaftlichen Religionspädagogik nach wie vor ein Randdasein. Eine „Religionspädagogik jenseits des Religionsunterrichts“<sup>1</sup> tut sich offensichtlich nicht allzu leicht mit den theoretischen Herausforderungen andragogischen Lernens. So wird ein „Kerngeschäft in der Krise“ diagnostiziert und gefragt, ob eine religiöse Erwachsenenbildung überhaupt (noch) religionspädagogische Theorien brauche.<sup>2</sup> Stimmt man der Beobachtung zu, sollte man konsequenterweise ebenso die Frage bejahen. Auch wenn immer wiederkehrend ‘Renaissancen’ einer Auseinandersetzung mit Fragen der religiösen bzw. theologischen Erwachsenenbildung angestimmt werden<sup>3</sup>, bleibt der Eindruck einer wissenschaftstheoretischen Marginalität dieses Lernorts doch bestehen. Ein Grund dafür liegt meines Erachtens in der (zum Glück für die religiöse Erwachsenenbildung und ihre bestehende Vielfalt) nicht einheitlich und endgültig und daher umso mühevoller zu führenden Auseinandersetzung um einen adäquaten Begriff religiöser Bildung. Indirekt spiegelt sich diese Problematik auch in dem seinerzeit geführten kurzen Disput über aktuelle Leitbilder katholischer Erwachsenenbildung wider.<sup>4</sup> Wie eine religiöse Erwachsenenbildung in christlicher Verantwortung auf die Herausforderungen religiöser Pluralität reagiert, hängt nicht zuletzt davon ab, mit welchem Bildungsverständnis sie operiert. Im Kern geht es dabei unter den Bedingungen der Postmoderne um einen adäquaten Umgang mit Vielfalt und Differenz, allerdings vor dem bleibenden Anspruch von Positionierung und Orientierung aus jüdisch-christlichem Traditionsgut. Nicht nur deshalb braucht die religiöse Erwachsenenbildung mehr denn je religionspädagogisch verankerte (Bildungs)Theorien.<sup>5</sup>

Die folgenden Ausführungen verstehen sich als ein Diskussionsbeitrag zu einer Theorie religiöser Erwachsenenbildung; sie nehmen ihren Ausgangspunkt bei einem zugespitzten Blick auf das Phänomen religiöser Pluralität (*Kap. 1*), skizzieren dann in Kürze ein zeitgemäßes Selbstverständnis religiösen Erwachsenenlernens (*Kap. 2*), um schließlich einen auf dem Moment des ‘geistigen Widerstands’ basierenden Vorschlag für einen neuen Begriff religiöser Erwachsenenbildung zu unterbreiten (*Kap. 3*).

<sup>1</sup> Vgl. das so betitelte Themenheft RpB 56/2006.

<sup>2</sup> Vgl. *Elisabeth Eicher-Dröge*, Ein Kerngeschäft in der Krise. Anfragen an religionspädagogische Theorien aus der Praxis theologischer Erwachsenenbildung, in: RpB 56/2006, 37-45 sowie *Stephan Leimgruber*, Braucht die religiös-theologische Erwachsenenbildung religionspädagogische Theorien?, in: RpB 56/2006, 47-53.

<sup>3</sup> So fasst *Ralph Bergold* die Publikationstätigkeit der letzten Jahre zusammen, allerdings nicht ohne diese Renaissance auch selbst wieder zu relativieren: vgl. *ders.*, Religionspädagogisch relevante Publikationen zur theologischen Erwachsenenbildung, in: RpB 56/2002, 55-62, 55.

<sup>4</sup> Vgl. dazu neuestens *Matthias Sellmann*, Die Sinn(er)findung der katholischen Erwachsenenbildung. Eine Analyse aktueller Leitbilder, in: Rudolf Englert / Stephan Leimgruber (Hg.), Erwachsenenbildung stellt sich religiöser Pluralität, Gütersloh – Freiburg/Br. 2005, 67-82.

<sup>5</sup> Auf ein diesbezüglich nach wie vor bestehendes Defizit haben bereits deutlich *Rudolf Englert* und *Stephan Leimgruber* hingewiesen: vgl. *dies.*, Erwachsenenbildung stellt sich religiöser Pluralität. Zusammenfassende Thesen, in: *dies.* 2005 [Anm. 4], 287-289.

## 1. Christsein heute als kognitive Minderheit: radikale Erfahrung religiöser Pluralität

Die Suche nach dem angemessenen Umgang mit einer gesellschaftlich und innerkirchlich bestehenden religiösen Pluralität sowie das Erwerben einer diesbezüglichen Pluralitätsfähigkeit haben mittlerweile zentrale Bedeutung innerhalb allen erwachsenenbildungnerischen Bemühens in Theorie und Praxis erlangt. Eine Theorie religiöser Erwachsenenbildung bzw. religiöser Bildung insgesamt, die sich diesen Herausforderungen nicht zu stellen vermag, scheint ohne aktuelle und existenzielle Relevanz – und zwar im Interesse ihrer Adressat/innen: „

Das heißt, Erwachsenenbildung muss angesichts vielfältiger Weltanschauungen und Lebensstile offen sein für die in unterschiedlicher Weise suchenden, fühlenden, denkenden und glaubenden Frauen und Männer; diese wollen in ihren Erfahrungen ernst genommen und in ihrer spirituellen Entwicklung gefördert sein.“<sup>6</sup>

Im Interesse einer „umsichtige[n] Zeitdiagnostik“<sup>7</sup> ist es meines Erachtens angezeigt, die Herausforderung religiöser Pluralität um eine zweite zu ergänzen, allerdings ohne die erste in ihrer Relevanz zu mindern. Vielmehr das Gegenteil ist hier der Fall: Im Zuge der Pluralisierung von individuellen Lebensstilen und religiösen Deutungsmustern ist eine bestehende religiöse Pluralität noch radikaler zu interpretieren. Worauf eine sensible Wahrnehmung der ‘Zeichen der Zeit’ zunehmend hinzuweisen hat, ist die (zumindest in unseren Breiten sich einstellende) Erfahrung praktisch gelebten Christseins als Erfahrung einer *kognitiven Minderheit*. Nicht erst seit gestern wird hier der „Weg in eine nachchristliche Gesellschaft“<sup>8</sup> besritten. Bereits zu Beginn der 1970er Jahre hat *Karl Rahner* in einer scharfen Gegenwartsanalyse eine „Kirche der kleinen Herde“ prognostiziert und es dabei nicht versäumt, zugleich Chancen und Gefahren aufzuzzeigen:

„Je kleiner die Herde Christi im Pluralismus der heutigen Gesellschaft wird, um so weniger darf sie sich eine Mentalität des Gettos und der Sekte leisten, um so offener muß sie nach außen sein, um so genauer und mutiger muß sie sich in jeweils gegebenen Fall fragen, wo wirklich die Grenzen liegen, die die Kirche und eine ungläubige Welt voneinander trennen.“<sup>9</sup>

Klammert man die ‘Frontstellung’ Kirche versus ungläubige Welt in *Rahners* Sprachduktus einmal aus, bleibt seine frühe Warnung vor einem neokonservativen Rückzug in die vermeintliche Sicherheit einer ‘kleinen Herde’ hoch relevant. Denn die Notwendigkeit einer Verortung und einer Bestimmung des Selbstverständnisses und des Anspruchs christlich-kirchlichen *und* praktisch-theologischen Handelns in der Verhältnisbestimmung zur individualisierten und pluralisierten Gesellschaft besteht heute mehr denn je. So haben zum Milleniumswechsel auch die *deutschen Bischöfe* in ihrem Zukunftsentwurf einer missionarischen Kirche „*Zeit zur Aussaat*“ diesen Sachverhalt insofern offensiv aufgegriffen, als sie davon ausgehen, dass inmitten einer „pluralen, vieles nivel-

<sup>6</sup> Ebd., 287. Vgl. zum gesamten Problemkomplex auch *Uta Pohl-Patalong* (Hg.), *Religiöse Bildung im Plural. Konzeptionen und Perspektiven*, Schenefeld 2003.

<sup>7</sup> *Leimgruber* 2006 [Anm. 2], 53.

<sup>8</sup> *Norbert Mette*, *Religionspädagogik*, Düsseldorf 1994, 15.

<sup>9</sup> *Karl Rahner*, *Strukturwandel der Kirche als Aufgabe und Chance*, Freiburg/Br. u.a. 1972, 33.

lierenden und 'gleich-gütig' machenden Gesellschaft [...] das profilierte Zeugnis einer Minderheit durchaus neue Aufmerksamkeit<sup>10</sup> finde.

Auch wenn der Minderheitenbegriff als Beschreibungskategorie gewiss Grenzen aufweisen mag und sich sowohl soziologischen als auch politischen wie rechtlichen und historischen Differenzierungen bzw. Einwänden gegenüber sieht<sup>11</sup>, bleibt eine religionssoziologische Verwendung desselben in religionspädagogischem Interesse – zumal wissenschaftlich präzisiert als *kognitive Minderheit* – so sinnvoll wie gewinnbringend. So hat *Karl Gabriel* zu Beginn der 1990er Jahre einen zentralen Aspekt christentumsge-schichtlicher Transformationen unter den Bedingungen der entfalteten Moderne in „ein-schneidenden Prozessen der De-Institutionalisierung christlicher Religion“<sup>12</sup> gesehen. Das heißt, der etablierten, institutionell verfassten christlichen Religion gelinge es nicht mehr, in gleicher Weise wie bisher religiöse Orientierung und Verhaltensmuster in institutionell bestehende Muster einzuflechten. Christliche Deutungs- und Lebensformen seien vielmehr zu Realitäten der individuellen Wahl geworden, denn die kirchlich ver-fasste Religion habe an Selbstverständlichkeit verloren und besitze kein Monopol mehr auf den Bezirk des Religiösen. „Der weltgesellschaftliche religiöse Pluralismus reicht bis in die Erfahrungswelt zumindest großstädtischen Alltagslebens hinab.“<sup>13</sup> *Gabriel* bemüht in diesem Zusammenhang den Begriff der religiösen Minderheit und diagnostiziert eine strukturelle Marginalität expliziter Religion im Ganzen des gesellschaftlichen Lebens.

Auf der Ebene des Individuums offenbart sich diese strukturelle Marginalität in einer „Schwierigkeit des Christen in der modernen Kultur“<sup>14</sup>, die *Franz-Xaver Kaufmann* dreifach begründet hat: Es sei *erstens* schwierig, auf Grund allgemein schwächer wer-dender Bereitschaft zu Verbindlichkeit und Identifikation zum Christen zu werden; *zweitens*, mit der Erfahrung eigener Sprachlosigkeit gegenüber entgegenstehendem Un-verständnis als Christ in der modernen Kultur zu leben und zu handeln; *drittens* werde ein praktizierender Christ schwierig für seine Umwelt, wenn er sich kritisch hinsichtlich konkreter zeitgenössischer Sachverhalte äußere, denn er sehe sich dann allzu leicht dem Vorwurf des Moralismus oder Fundamentalismus ausgeliefert.

„Wer die Botschaft Jesu ernst nimmt, und dies mag als vorläufige Umschreibung des Begriffs 'Christ' genügen, wird in jeder, auch in einer sogenannten christlichen Kultur, in letzter Konse-quenz zum Außenseiter.“<sup>15</sup>

Angesichts der bereits etablierten Analysen *Gabriels* und *Kaufmanns* sind Erfahrungen explizit gelebter Christlichkeit als *Minderheitenerfahrungen* zu qualifizieren, insbeson-

<sup>10</sup> Die deutschen Bischöfe, „*Zeit zur Aussaat*“. Missionarisch Kirche sein, Bonn 2000, 9. Auch in dem vorausgegangenen Papier der französischen Bischöfe „*Proposer la foi dans la société actuelle*“ wird von 'Minderheitenphänomenen' gesprochen (vgl. in deutscher Übersetzung: *Die französischen Bischöfe*, Den Glauben anbieten in der heutigen Gesellschaft. Brief an die Katholiken Frankreichs von 1996, Bonn 2000, 26f.).

<sup>11</sup> Vgl. dazu ausführlich *Jan Woppowa*, Widerstand und Toleranz. Grundlinien jüdischer Erwach-senenbildung bei Ernst Akiba Simon (1899-1988), Stuttgart 2005, 234-241.

<sup>12</sup> *Karl Gabriel*, Christentum zwischen Tradition und Postmoderne, Freiburg/Br. u.a. 1992, 146.

<sup>13</sup> Ebd., 148.

<sup>14</sup> *Franz-Xaver Kaufmann*, Über die Schwierigkeit des Christen in der modernen Kultur, in: ders., Religion und Modernität. Sozialwissenschaftliche Perspektiven, Tübingen 1989, 209-234.

<sup>15</sup> Ebd., 211.

dere hinsichtlich der Subjekte und ihrer expliziten religiösen Lebensformen, die sowohl einer verstärkten Selbstreflexion als auch einer Legitimation nach außen bedürfen und von der Umwelt mitunter skeptisch bis ablehnend bewertet werden. Eine „kognitive Minderheit“ (*Peter L. Berger*) nun zeichnet sich durch eine für sie selbst wesentliche Sicht der Wirklichkeit aus, die sich von derjenigen der umgebenden Gesellschaft und ihrem ‘Normalbewusstsein’ absetzt.

Kognitive Minderheit bezeichnet demnach „eine Gruppe von Menschen, deren Weltanschauung sich in charakteristischen Zügen von dem unterscheidet, was in ihrer Gesellschaft sonst als Gewifheit gilt. Anders gesagt: eine kognitive Minderheit ist eine Gruppe, die sich um einen vom Üblichen abweichenden ‘Wissensbestand’ gebildet hat bzw. bildet.“<sup>16</sup>

Als ein ‘abweichender Wissensbestand’ vom ‘Normalbewusstsein’ einer religiös pluralen bis indifferenten Gesellschaft kann hierbei das Bekenntnis zu einer expliziten Christlichkeit und zu den daraus resultierenden Lebensformen gelten. Denn es ist unmittelbar einleuchtend, dass „der Verweis auf staatskirchenrechtliche Absicherung, Taufstatistiken, die Attraktivität kirchlicher Trauungen oder den guten Ruf kirchlicher Wohlfahrtsverbände nicht die zunehmende *individuelle Minderheitenerfahrung* des einzelnen Christen [...] kompensieren“<sup>17</sup> kann. Der Begriff der kognitiven Minderheit impliziert dabei zugleich eine praktisch-theologische Aufgabe: Dem *Faktum* des gesellschaftlichen Relevanzverlusts expliziter Religion korrespondiert die zu bewältigende *Problematik* von Minderheitenerfahrungen. Ob Letztere nämlich den Einzelnen in eine religiöse Subwelt und damit in die Gefahr der gesellschaftlichen Selbstisolierung abtauchen lassen, ist eine Frage der auch bildungsmäßig gebotenen Bearbeitung dieser Erfahrungen. So „befinden sich bewusste Christinnen und Christen in der Situation einer kognitiven Minderheit und können als solche nur bestehen, wenn sie in der Lage sind, sich mit ihrem Glauben kritisch auseinander zu setzen und ihn gegenüber dem ‘Normalbewusstsein’ eigenständig zu begründen.“<sup>18</sup> Am Umgang mit den Alternativen *Anpassung* und *Widerstand*, als den beiden idealtypischen „Wahlmöglichkeiten, auf den massiven Druck der Umwelt zu reagieren“<sup>19</sup>, entscheidet sich die Frage nach der Plausibilität des Christlichen für das Individuum *und* die Gesellschaft. Darum wird für eine Theorie religiöser Bildung zunehmend die Frage relevant werden, wie auf solche Erfahrungen sowohl bildungstheoretisch als auch bildungspraktisch angemessen reagiert werden kann, ohne in eine defensive Rückzugsmentalität zu verfallen.<sup>20</sup>

## 2. Experimentelles Lernen als Anzeiger einer pluralitätsbefähigenden Didaktik

Andragogisches Lernen wird mittlerweile als ein Verbund unterschiedlichster Lernwege begriffen, die sich ihrerseits auf eine Vielfalt didaktischer Zugänge beziehen: „An die

<sup>16</sup> *Peter L. Berger*, Auf den Spuren der Engel. Die moderne Gesellschaft und die Wiederentdeckung der Transzendenz, Freiburg/Br. 1991, 25f.; vgl. a. *ders.*, Zur Dialektik von Religion und Gesellschaft. Elemente einer soziologischen Theorie, Frankfurt/M. 1973, 145ff.

<sup>17</sup> *Alexander Foitzik*, Christen in der Minderheit, in: HerKorr 54 (11/2000) 541-543, 542.

<sup>18</sup> *Rudolf Englert*, Erwachsenenbildung, in: NHRPG, (2002) 420-425, 421.

<sup>19</sup> *Berger* 1973 [Anm. 16], 148.

<sup>20</sup> Zu unterschiedlichen Reaktionsmöglichkeiten und deren Folgen vgl. *ders.* 1991 [Anm. 16], 40ff.

Stelle einer belehrenden Vermittlungsdidaktik sind mehr und mehr subjektgeleitete, ganzheitliche und dialogische Lernvorgänge getreten<sup>21</sup>. Man kann gegenwärtig von einem „Neuen Lernen“ (*Franz Rosenzweig*) sprechen, das beim fragenden Subjekt ansetzt, dessen Lernprozess darum in seiner Finalisierbarkeit zunächst ergebnisoffen bleiben muss und dessen Lernergebnisse individuell zu bewähren sind. Das wiederum verlangt didaktische Arrangements, „die Erwachsene befähigen, mit überlieferten Sinnergebnissen selbst schöpferisch umzugehen und diese Perspektiven auf ihre persönliche Lebenssituation zu beziehen“<sup>22</sup>. Eine Didaktik andragogischen Lernens bewegt sich heute vermehrt unter dem Einfluss postmodernen Denkens und folgt solchen Leitbegriffen wie: Differenz, Relativität, komplementäres und konstruktivistisches Lernen, Perspektivenverschränkung etc.<sup>23</sup> Damit wird auf die bestehende Vielfalt religiöser Einstellungen und Lebensformen didaktisch spiegelbildlich reagiert, nämlich mit Lernformen, die gerade Differenz und Relativität, Pluralität und Individualität zulassen und konstruktiv aufgreifen.

Meines Erachtens zeichnet sich hier eine Art andragogischen Lernens ab, die sich als *experimentelles Lernen* charakterisieren lässt. Experimentelles Lernen bewegt sich in einer Dialektik von subjektiven Zugängen und objektiven Anfragen, als eine vom lernenden Subjekt ständig neu zu bewährende ‘Anverwandlung’, allerdings ohne dabei beliebig werden zu dürfen. Die unter dem Dach einer allgemeinen religiösen Pluralitätsfähigkeit versammelten gängigen Basiskompetenzen der religiösen Urteils- und Unterscheidungsfähigkeit sind deshalb zu ergänzen durch eine Fähigkeit des Individuums zur religiösen *Positionierung*. Denn die spätmoderne Gesellschaft fordert das religiös suchende Subjekt geradezu heraus, sich im Dschungel der Weltanschauungen und Lebensofferten selbst zu positionieren, einen eigenen Standpunkt einzunehmen; ohne diese Fähigkeit bliebe eine Entscheidung zu expliziter Religiosität resp. Christlichkeit nur Makulatur und wäre praktisch nicht lebbar. So wird „Wählen lernen“<sup>24</sup> zu einer der Hauptaufgaben religiöser Lern- und Bildungsprozesse, allerdings mit der notwendigen Konsequenz, das Gewählte auszuprobieren, argumentativ zu vertreten und praktisch zu bewähren. Dazu zwingen nicht nur die Herausforderungen religiöser Pluralität und die Erfahrungen als kognitive Minderheit; vielmehr sind diese gerade erst die Bedingung der Möglichkeit eines Wählen-Lernens, das positiv begriffen der erste Schritt ist hin zu einem im besten Fall individuell gefundenen und kollektiv eingebundenen Standpunkt. Religiöse Erwachsenenbildung würde somit zu einem ausgezeichneten Ort experimentellen Lernens, in dem es nicht zuletzt auch um die Zukunft des Christlichen geht.<sup>25</sup> Das heißt, ein individualisiertes experimentelles Lernen trifft insofern auf ein christlich-

<sup>21</sup> Englert / Leimgruber 2005 [Anm. 5], 289.

<sup>22</sup> Rudolf Englert, Von der Katechese zur Salutogenese? Wohin steuert die religiöse Erwachsenenbildung?, in: ders. / Leimgruber 2005 [Anm. 4], 83-106, 106.

<sup>23</sup> Vgl. die Vielfalt unterschiedlicher Konzepte und Wege bei Englert / Leimgruber 2005 [Anm. 5].

<sup>24</sup> Rüdiger Sachau, Der schlafende Riese. Erwachsenenbildung unter den Bedingungen der Moderne, in: Pohl-Patalong 2003 [Anm. 6], 7-18, 13.

<sup>25</sup> Vgl. diesbezüglich den programmatischen Titel bei: Rudolf Englert, Religiöse Erwachsenenbildung als Experimental-Labor zukunftsfähigen Christentums, in: Matthias Blum / Andreas Hölscher (Hg.), Die Kunst der Glaubensvermittlung. Perspektiven zeitgemäßer Religionspädagogik, Berlin 2002, 191-210.

kirchliches Interesse, als eine sich missionarisch verstehende Kirche doch vielgestaltiger Glaubenszeugnisse, mehr noch sprachfähiger Glaubenszeugen bedarf<sup>26</sup>, die den existenziellen „Wahrheitstest“<sup>27</sup> nicht scheuen.

Wahrheit ist dabei dynamisch zu verstehen als *Bewährung*, ganz in der Folge des jüdischen Denkens *Rosenzweigs*:

„In der Wirklichkeit der Existenz wird die Wahrheit nicht *bewiesen*, sondern *erprobt*: wahr ist, was auf die Probe gestellt werden kann. Eine Wahrheit glauben heißt für sie zeugen. [...] Vom Standpunkt des Menschen ist wahr, wofür er lebt; indem er seinen Glauben lebt, bewährt er ihn, zeugt er dafür als für seinen Teil Wahrheit.“<sup>28</sup>

Unter diesem Wahrheitsbegriff ist ein experimentelles, probierendes Lernen anzusehen, das sich zugleich als ein Erlernen religiöser Positionierungsfähigkeit begreift. Spätestens die konkrete Zielperspektive eines religiösen Standpunkts des lernenden Subjekts verlangt eine religiöse Urteilskraft, die den argumentativen Anspruch (auch Wahrheitsanspruch!) eines postmodern geprägten experimentellen Lernens einfordert und bestätigt.

### 3. Vorschlag für einen neuen Begriff religiöser Erwachsenenbildung

Wenn heute religiöse Erwachsenenbildung in christlicher Trägerschaft zu Gunsten einer Pluralität individuell bewährter Lernwege und Lebensoptionen ihren exklusiven Standpunkt und Wahrheitsanspruch zwar relativiert sieht, diesen aber dennoch nicht aufgeben will und darf – und mit Blick auf das universale Heilsversprechen der jüdisch-christlichen Tradition auch nicht aufgeben kann, kommt ihr gerade unter diesen Bedingungen doch eine besondere Rolle zu:

„Religionen mit einem hohen *Wahrheitsanspruch* tun sich schwer mit einer solchen Relativierung. Gerade deshalb könnten sie sich vielleicht als treibende Kräfte erweisen, in Dialog und Verständigung nach dem zu fragen, was im Differenten verbindet und dem auf die Spur zu kommen, was eben keine Relativierung duldet.“<sup>29</sup>

Wie könnte demzufolge ein Begriff religiöser Bildung bzw. religiöser Erwachsenenbildung konturiert werden, der genau das einzulösen vermag? Inwiefern böte ein solcher Bildungsbegriff ein Unterscheidungskriterium inmitten von Differenz und Relativierung?

#### 3.1 Gegenwärtige Rahmenbedingungen

Bevor im Anschluss ein möglicher Antwortversuch diesbezüglich unternommen wird, sollen zunächst in aller Kürze einige Rahmenbedingungen bzw. Kriterien skizziert werden, die ein gegenwärtiger Bildungsbegriff erfüllen sollte.

Ein auf die oben genannten Herausforderungen und Lernkontexte Bezug nehmender Begriff religiöser Bildung:

<sup>26</sup> Vgl. *Zeit zur Aussaat* 2000 [Anm. 10], 16ff.

<sup>27</sup> *Paul VI.*, Apostolisches Schreiben „*Evangelii nuntiandi*“ über die Evangelisierung in der Welt von heute, Bonn 1975, 19 (Nr. 24).

<sup>28</sup> So erläutert der jüdische Philosoph *Stéphane Mosès* das Denken Franz Rosenzweigs: *Stéphane Mosès, System und Offenbarung. Die Philosophie Franz Rosenzweigs*. Mit einem Vorwort von Emmanuel Lévinas, München 1985, 214.

<sup>29</sup> *Englert / Leimgruber* 2005 [Anm. 5], 287f.

- muss die Problematik von Minderheitenerfahrungen ernstnehmen und diese als produktive Handlungsimpulse für die Gestaltung religiöser Lernprozesse integrieren;
- hat sich nach den Bildungssubjekten und nach ihren individuellen experimentellen Lernwegen auf der einen Seite zu richten und sich an den Bildungsgütern der jüdisch-christlichen Tradition auf der anderen Seite zu orientieren;
- muss Differenz und Pluralität sowohl auf Seiten der Adressaten als auch hinsichtlich bestehender Antworten und Konzepte aushalten können;
- darf nicht der Gefahr einer völligen Ökonomisierung und Funktionalisierung des Lernbegriffs in den Tendenzen seiner Verkürzung auf berufsspezifische Kompetenzen und marktkonforme 'soft skills' erliegen;
- sollte die kritische Stimme einer kognitiven Minderheit konstruktiv zu Gehör bringen;
- sollte sich damit schließlich in den Dienst eines allgemeinen Bildungsbegriffs stellen, dem es immer auch um die Transformation von Strukturen gesellschaftlicher Inhumanität und Ungerechtigkeit gehen muss.

### 3.2 Negative Dialektik als fundamentaler Ausgangspunkt

Ein Begriff religiöser Bildung resp. Erwachsenenbildung kann in der Folge postmodernen Denkens allerdings nicht einfach deduktiv abgeleitet werden, sei es aus einem fraglos vorgegebenen 'christlichen Menschenbild', sei es aus einer offenbarungspositivistischen oder einer exklusiven innertheologisch argumentierenden Position heraus. Er stünde insgesamt auf einem zu schwachen Fundament innerhalb eines unter den Vorzeichen postmodernen Denkens geführten Diskurses und setzte sich (zu Recht) dem Vorwurf aus, die bestehenden Bedingungen religiöser Pluralität und Individualisierung weder hinreichend zu beachten noch konstruktiv aufzugreifen.<sup>30</sup> Dagegen scheint ein Begriff religiöser Bildung besser geeignet, der versucht, in Anlehnung an ein Differenz und Pluralität wahrendes Denken zu argumentieren, ohne dabei aber einen bestehenden Anspruch auf 'Wahrheit' aufgeben zu müssen.

Einen möglichen Kristallisationspunkt dafür könnte meines Erachtens die seinerzeit von *Edward Schillebeeckx* aufgedeckte und wohl nach wie vor bleibend aktuelle Erfahrung der *Bedrohung des Humanums* darstellen. In seinen fundamentaltheologischen Auseinandersetzungen mit dem Korrelationsprinzip zu Beginn der 1970er Jahre hat *Schillebeeckx* nach einer universalen Verständigungsbasis für das menschliche Suchen und Sprechen von Sinn gesucht und diese in der Bedrohung des Humanums verankert:

„Bei allem Pluralismus finden wir in den positiven Entwürfen von Menschen das Element des gemeinsamen Suchens, das stets bedrohte 'Humanum' zu verwirklichen.“<sup>31</sup>

Wo ein insbesondere religiöser Pluralismus in seinen zahlreichen Facetten und Schattierungen zur Bedrohung der Menschlichkeit des Menschen wird, ist nicht nur eine christliche Theologie herausgefordert, für die Verteidigung des Humanums einzutreten, son-

<sup>30</sup> Vgl. diesbezüglich die scharfe Kritik *Mathias Sellmanns* an den Leitbilddokumenten der kirchlichen Erwachsenenbildung in *ders.* 2005 [Anm. 4].

<sup>31</sup> *Edward Schillebeeckx*, Das Korrelationskriterium. Christliche Antwort auf eine menschliche Frage?, in: *ders.*, Glaubensinterpretation. Beiträge zu einer hermeneutischen und kritischen Theologie, Mainz 1971, 83-109, 96.

dem ebenso und gleichermaßen sowohl eine allgemein menschliche Bildung als auch insbesondere eine religiöse Bildung – und zwar als gemeinsamer „Widerstand gegen die Bedrohung des Menschseins“<sup>32</sup>. In einer *negativen Dialektik* sieht *Schillebeeckx* das „universale Vorverständnis aller positiven Entwürfe vom Menschen“<sup>33</sup> angelegt, das er zugleich zur Grundlage korrelativen Denkens macht:

„Die Allgemeinheit des Humanums, das uns in und durch Jesus Christus angesagt und zugesagt ist, das Reich Gottes, steht in Korrelation zum universal gültigen Vorverständnis einer dialektischen Erfahrung: der Erfahrung, daß das Humanum ständig bedroht wird und daß die Menschen sich dieser Bedrohung ständig widersetzen in einem Suchen nach dem Humanum, von dem sie erfassen, daß sie es nicht in ihrer Macht haben.“<sup>34</sup>

Die menschliche Suche nach dem Humanum bei gleichzeitigem Widerstand gegen dessen Bedrohungen bleibt also ein ständiger Differenzierungsprozess ohne eine endgültige Festlegung und insofern ein negativ-dialektisches Unterfangen.

### 3.3 *Auf der Suche nach dem Menschen: religiöse Bildung als geistiger Widerstand*<sup>35</sup>

Die Antwort des Menschen auf die Sinnfrage impliziert nach *Schillebeeckx* zugleich den „fundamentale[n] Widerstand gegen Unsinn [...], sein Veto gegen Menschenunwürdigkeit in welcher Form auch immer und zugleich seine Ohnmacht, den gesuchten Sinn theoretisch in eindeutiger Weise zu umschreiben“<sup>36</sup>.

Das Praktischwerden dieser Antwort heißt Bildung, zunächst im Sinne einer individuellen Haltung und Verhältnisbestimmung des Subjekts zur Gesellschaft. Religiöse Erwachsenenbildung auf der Basis dieser negativen Dialektik hat nun Lernprozesse zu initiieren, die genau diese Selbstbildung ermöglichen. In diesem Sinne rekurriert sie auf einen Begriff religiöser Bildung als Widerstand – wissenssoziologisch präzisiert als kognitiver, besser geistiger Widerstand gegen die Bedrohung des Humanums. Die Attribution *geistiger* Widerstand soll dabei den hier ausschließlich beabsichtigten Bildungsbezug des Widerstandsbegriffs herausstellen, denn es geht weniger um ein politisches Recht auf Widerstand oder um eine ethische Bewertung von aktivem und passivem Widerstand als vielmehr um eine „existentiell notwendige Haltung des Menschen im Rahmen seines gesellschaftlichen Seins“<sup>37</sup>.

Zugleich erweist eine solche religiöse Erwachsenenbildung ihre gesellschaftskritische Relevanz einerseits sowie ihre kommunikative Anschlussfähigkeit in der Verständigung über Sinn und Unsinn im religiösen Pluralismus andererseits. Bildung, nun als Prozess begriffen, hat ein stetiges „Freilegen von Zukunft als Verwirklichungsprozess des Menschen“ (*Heinz-Joachim Heydorn*) als genuine Aufgabe, angebunden an eine Suche und

<sup>32</sup> Ebd., 97.

<sup>33</sup> Ebd.

<sup>34</sup> Ebd., 98.

<sup>35</sup> Zum gedanklichen Ursprung und ausführlichen Hintergrund der folgenden Ausführungen im jüdischen Bildungsdenken des 20. Jahrhunderts vgl. *Woppowa* 2005 [Anm. 11] sowie neuestens *ders.*, Standpunkte suchen. Jüdisches Bildungsdenken als Herausforderung und Anregung für eine Theorie religiösen Lernens und religiöser Bildung, in: Reinhold Boschki / Matthias Gronover (Hg.), *Junge Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik*, Münster 2007, 283-298.

<sup>36</sup> *Schillebeeckx* 1971 [Anm. 31], 98.

<sup>37</sup> *Ursula Pfeiffer*, *Bildung als Widerstand. Pädagogik und Politik bei Heinz-Joachim Heydorn*, Hamburg 1999, 14.

Bewahrung des Menschlichen als dem für das konkrete Individuum unter dem Anspruch von Sozialität und Solidarität Lebbar und Lebensdienlich.<sup>38</sup> Religiöse Erwachsenenbildung kann gerade darin ihre Pluralitätsfähigkeit erweisen, dass sie sich zur Anwältin des Humanums macht und gegen mögliche Bedrohungen der Freiheit und Würde des Menschen Einspruch erhebt<sup>39</sup>, ohne aber zugleich auch das gesuchte Humanum positiv definieren zu wollen. Eben darin zeigt sich die negative Dialektik dieses Ansatzes. Insbesondere gilt dies im Widerstand gegen einseitige Funktionalisierungen von Bildung in gesellschaftspolitischen und ökonomischen Interessen innerhalb der gegenwärtigen Wissens- und Lerngesellschaft, wie die *EKD-Denkschrift „Maße des Menschlichen“* erst 2003 deutlich herausgestellt hat:

„Mehr Wissen bedeutet nicht automatisch mehr Orientierung [...]. Die Aufforderung zum ‘Lebenslangen Lernen’ ist ambivalent. [...] Wenn das ‘Lebenslange Lernen’ zu einem Diktat der lebenslänglichen Anpassung an sich ständig verändernde wirtschaftliche Erfordernisse und Ziele verengt wird, müssen wir widerstehen.“<sup>40</sup>

Und zwar auch hier unter der Wahrung von Differenz und Pluralität:

„Ein am Subjekt orientiertes Bildungskonzept ignoriert nicht die gesellschaftspolitische und ökonomische Funktion von Bildung – im Gegenteil, sie fördert diese. Aber nicht über Kompromisse, Unterordnungen oder Einebnungen, sondern über Differenz.“<sup>41</sup> Damit plädiert auch die *Denkschrift* für einen mehrdimensionalen Begriff religiöser Bildung:

„*Bildung ist dringend als geschichtliche, ästhetische, religiöse, ethische und philosophische Bildung erforderlich.* Die Marginalisierung der nicht verrechenbaren Seiten menschlichen Lebens wäre im Spiegel der ‘Maße des Menschlichen’ unverantwortlich.“<sup>42</sup>

Religiöse Erwachsenenbildung in christlicher Trägerschaft sieht sich deshalb mehr und mehr vor die Aufgabe gestellt, Widerstand zu leisten gegen Phänomene religiöser „Halbbildung“ (*Theodor W. Adorno*). Letztere begegnen etwa dort, wo die ernsthafte Suche des Menschen nach Sinn und Orientierung karikiert wird durch das marktförmig wechselnde Angebot ‘konsumierbarer Religion’, wo individuelle Grenzerfahrungen und Ohnmächte zum Spielball der medialen Unterhaltung werden, wo Religion bzw. Glaube in die Irrationalität abgedrängt und ästhetisiert wird oder gar fundamentalistische Züge annimmt; wo Religion in bloßer Funktionalisierung aufgeht und wo schließlich eine pseudoreligiöse Praxis in die Pervertierung und Verachtung menschlicher Würde und Freiheit und damit in die Negierung des Humanums schlechthin mündet.

Religiöse Erwachsenenbildung könnte im Moment des geistigen Widerstands ihre „produktive Ungleichzeitigkeit“ (*Johann Baptist Metz*) insofern unter Beweis stellen, als es

<sup>38</sup> An dem Kriterium ‘gelingenden Lebens’ hat bereits *Thomas Bornhauser* seinen Ansatz komplementären Erwachsenenlernens ausgerichtet (vgl. in Kürze *ders.*, Respekt und Repertoire. Religiöse Bildung auf der Grundlage von Komplementarismus und Konstruktivismus, in: Englert / Leimgruber 2005 [Anm. 4], 151-165).

<sup>39</sup> Vgl. auch *Rudolf Englert*, Was bringt uns Bildung?, in: Pohl-Patalong 2003 [Anm. 6], 19-29, 26f., der die „gefährdete Freiheit“ als ein zukünftiges Bewährungsfeld von Bildung markiert.

<sup>40</sup> *Maße des Menschlichen*. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 2003, 7.

<sup>41</sup> Ebd., 75.

<sup>42</sup> Ebd., 90 (Hervorhebung im Original). Vgl. zur konzeptuellen und didaktischen Mehrdimensionalität religiöser Erwachsenenbildung *Englert / Leimgruber* 2005 [Anm. 5], 289.

ihr zugleich um eine „zeitgerechte Inspiration und Irritation durch religiöse Ungleichzeitigkeit“<sup>43</sup> gehen muss. Dies geschieht, indem sie ihren spezifischen Beitrag zu leisten versucht, eine diffuse inhumane Pluralität in eine dem Menschen dienende *markante Pluralität* zu transformieren und eine schwache, gleich-gültig machende Toleranz in eine *starke, positionierte Toleranz* im Umgang mit dem Differenten und Anderen zu verwandeln und schließlich die Frage nach dem Menschen offen zu halten. Eine kognitive Minderheit würde sich so zu Gehör bringen, ohne sich selbst zu isolieren.

<sup>43</sup> Johann Baptist Metz, Produktive Ungleichzeitigkeit, in: Jürgen Habermas (Hg.), Stichworte zur 'Geistigen Situation der Zeit'. Bd. 2. Politik und Kultur, Frankfurt/M. 1979, 529-538, 530. Vgl. außerdem Gottfried Orth, Zur erwachsenenbildnerischen Bedeutung prophetischer Traditionen, in: Englert / Leimgruber 2005 [Anm. 4], 182-194.