

WERNER H. RITTER

## ORIENTIERUNG AUS ÜBERLIEFERUNG

Theologische und pädagogische Überlegungen im Umfeld von Wissenschaftsbezogenheit, Sinnfrage und Tradition

### 1. Wissenschaft und sinnarme Planungsrationaliät

#### 1.1 Wissenschaft auf dem Vormarsch

Bis vor relativ kurzer Zeit konnte man den Eindruck gewinnen, die Idee eines von Wissenschaft und Technik gespeisten "goldenen Zeitalters" werde die christlichen Sinnstrukturen überflüssig machen. Die Welt, so schien es, war dank expandierender Naturwissenschaften und Technik drauf und dran, selbst "Sinn" zu schaffen. Ein Fortschrittspathos ohnegleichen hinsichtlich der zivilisatorischen und technologischen Entwicklungsmöglichkeiten machte sich vor allem in den westlichen Industrienationen nicht nur deutlich bemerkbar, sondern schien zum lebensbestimmenden Gefühl von Menschen zu werden. Die aufgeklärte, neuzeitliche und technologisch geprägte Vernunft, so hoffte man, "werde zum Segen der Menschheit ausschlagen". Gegenüber traditionalistisch-konservativen "Utopien", die ihr Gesellschafts- und Weltbild wesentlich am selektiven Bild einer bestimmten heilen Vergangenheitsepoche ausrichteten, ist bzw. war die Zeit der Moderne durch stark futuristisch-progressive Modelle und Utopien gekennzeichnet. Geschichte und Gesellschaft müssen - das ist die erkenntnisleitende Vorstellung - auf eine noch ausstehende Utopie hin gestaltet werden, Sinn muß erst noch geschaffen werden. Im Umkreis solcher progressiven Utopien haben sich seit geraumer Zeit auch zukunftsplanerische kritische Wissenschaften angesiedelt: Der Mensch in seiner Verantwortung für seine Welt begriffen, wird in dieser wissenschaftlichen Sicht zum Schöpfer und Macher seiner Zukunft. Zukunft und Sinn sind hier hinfort verstanden als Produkte zielgerichteten menschlichen Planens und Handelns. In solcher wissenschaftlichen oder rationalen Futurologie nimmt der Mensch sein Schicksal entschieden selbst in die Hand. Er braucht keine "Erlöser" mehr, sondern er "löst" selbst. Als grundlegende Aspekte solch wissenschaftlicher Zukunftsplanung und -forschung gelten: Prognose, Utopie

(rationales Zukunftsprojekt) und Planung. Technokratisch-pragmatisch soll hier Zukunft handhabbar werden.

Die zentralen Stichwörter und "Plausibilitäten" der neuen Zukunftsgesellschaft lauten bis gegen Ende der 60er Jahre nahezu uneingeschränkt so: Optimistisch; fortschrittsgläubig; problemlösende Kraft der Wissenschaft und Technik; rationale Analyse; naturwissenschaftlich-kritisches Denken; maximal positive Zukunft; Vertrauen in den Menschen - alles in allem exakt jene Vorstellungen aus dem allgemeinen Ideengut der Aufklärung, die Odo Marquard folgendermaßen beschrieben hat: "Perfektibilität des Menschen als Möglichkeit der Geschichte; Zukunft als Spielraum der Geschichte; Fortschritt als Bewegungsform der Geschichte; diesseitiges Reich der Freiheit als Endzweck der Geschichte; Naturrecht auf Menschenwürde und Menschenglück als moralische Instanz der Geschichte"<sup>1</sup>.

## 1.2 Eine Götzendämmerung

Es bedurfte jedoch fast nicht mehr als die Spanne eines Dezzenniums, bis diese "verlockenden" Zukunftsperspektiven mit ihrem Mythos der "totalen Machbarkeit" und der Lösung aller Menschheitsprobleme durch Technik und Wissenschaft entscheidende Korrekturen erfuhren. Vor allem die aufsehenerregenden Thesen des Club of Rome (1972) irritierten das Fortschritts-pathos. Nun kamen und kommen deutlich die Grenzen der Zukunft und die "Grenzen des Wachstums" (D. H. Meadows) in den Blick. Ein Wissenschaftler von Rang und Namen wie Karl Steinbuch, der noch im Jahre 1968 mit seinem Buch "Falsch programmiert" die technologische Euphorie kräftig unterstützt hatte, mahnt ein paar Jahre später (1973) zu einer "Kurskorrektur". Die Rede von der "ökologischen Krise" mag als Sammelbezeichnung für den schwer überschaubaren Komplex der Gefährdung des, ja allen Lebens durch Technik stehen. Haben zweifelsohne die mannigfachen Wissenschaften der Neuzeit und der jüngsten Zeit einen gewaltigen Beitrag - man denke allein an die medizini-

1 O. Marquard, Wie irrational kann Geschichtsphilosophie sein?, in: Ders., Schwierigkeiten mit der Geschichtsphilosophie, Frankfurt a.M. 1973, 68.

schen Erkenntnisse und maschinellen Erfindungen zur Erleichterung des Produktionsprozesses - zum menschlichen und technischen Fortschritt geleistet, so bleibt am Ende doch die ernüchternde Feststellung Ludwig Wittgensteins: "Wir fühlen, daß selbst, wenn alle möglichen wissenschaftlichen Fragen beantwortet sind, unsere Lebensprobleme noch gar nicht berührt sind."<sup>2</sup> Und schließlich: "Wissenschaft kann alle Phänomene der Welt erklären, die Welt selbst ist ein Geheimnis."<sup>3</sup>

Den Grund für unser Dilemma wird man in erster Linie darin erblicken können, daß die Planungsrationalität, wie sie sich in den Bereichen der vielfältigen Wissenschaften, der Wirtschaft und der Technik niederschlägt, maximal sinnarm ist, unfähig also, Sinn zu stiften und Legitimationsdefizite zu beheben. Wird man zwar nicht bestreiten können, daß solche "futurologischen" Wissenschaften in der Tat technische Realisierungsmöglichkeiten zu untersuchen vermögen und auch aufzeigen können, welche konkreten Folgen aller Wahrscheinlichkeit nach bestimmte menschlichen Unternehmungen haben werden, so bleibt doch dabei - und das ist das grundlegende Manko der technokratischen Utopien insgesamt - die Frage nach den Zielen und Werten solcher Zukunftsplanung offen: Was ist wünschenswert und was nicht? Was ist menschlich und was nicht? So läßt sich leicht nachweisen, wie in manchen Disziplinen und Forschungszweigen bereits die wissenschaftlich-methodische Grundorientierung (Wissenschaftstheorie!) es verhindert, daß überhaupt ein Interesse an Fragen nach Normen, Werten, Ethik und Moral sich entfalten kann. Die Anhänger eines rein empirischen Wissenschaftsbegriffes etwa verweisen im sogenannten "Werturteilsstreit"<sup>4</sup> den eigentlichen Wertungsvorgang in eine letztlich vorwissenschaftliche, durch die Vernunft nicht einholbare Subjektivität. Damit wird das Problem der Wertbegründung entweder dem Bereich der Kulturgeschichte oder der Spekulation überant-

2 L. Wittgenstein, Tractatus logico-philosophicus, in: Schriften I, Frankfurt a.M. 1969, 82.

3 Ebd., 84.

4 Vgl. H. Albert/E. Topitsch (Hg.), Werturteilsstreit, Darmstadt 1971.

wortet. Andere akzeptieren Wert- und Sinnfragen nur insoweit als Gegenstand von Wissenschaft, als sie testbaren Hypothesen zugänglich sind. Konkret: Für "den" Positivismus gehören Reflexionen über Normen und Werte in den Bereich des subjektiven Meinens, eine wissenschaftliche Argumentation hat hier nicht statt. Die Wissenschaftstheorie des Kritischen Rationalismus läßt die Behandlung teleologischer Probleme aus der Wissenschaft im strengen Sinne ausgeschlossen sein. Sie versteht sich kausalanalytisch orientiert und untersucht lediglich die für die Erreichung von vorgegebenen (!) Zielen bedeutsamen Zweck-Mittel-Relationen. Wert-, Ziel- und Normenfragen sind zwar für die Wissenschaft nicht bedeutungslos, aber die Frage, was wir tun sollen, ist mit wissenschaftlichen Mitteln nicht entscheidbar. Nun können aber zum grundsätzlichen die Wert- und Normfragen, in und mit denen es ja um Zukunft und Überleben von Mensch, Kreatur und Welt geht, nicht - man denke an diesbezügliche Überlegungen von Jürgen Habermas, Max Horkheimer und der Frankfurter Schule insgesamt - aus der Wissenschaft bzw. der Weltbewältigung herausgehalten werden. Ja weil gerade technologische Wissenschaften Wertfragen weithin unthematisiert lassen, kaum Kriterien für ein verantwortliches Menschen- und Weltbild haben, führen sie eben wegen ihrer - sonst hoch gepriesenen - wertfreien Wissenschaftlichkeit in deutliche Aporien: Das Subjekt der Geschichte bleibt ihnen allzu leicht aus und damit auch die Vorstellung eines "guten Lebens". So zeigt sich meines Erachtens, daß Zukunft und Sinn trotz aller Prognosen, Utopien und Planungen nie rein technokratisch und pragmatistisch machbar sind. Der Zukunft inhäriert - zumal von einem jüdisch-christlichen Denkhorizont her - immer das Moment des (auf uns) Zukommens und damit auch des Un-Verfügbaren, Nicht-Machbaren. Übersieht dies der Mensch und hält er sich in solipsistischer Manier im Zeitalter der wissenschaftlich-technischen Zivilisation für den exklusiven "Produzenten seiner eigenen Zukunft", dann kann das leicht einen letalen Ausgang nehmen - für ihn selbst und seine Welt. Vorläufiges Fazit: Der Fortschrittsglaube, der auf Wissenschaft und Technik sowie deren Erkenntnissen und Erkenntnisfortschritten basierte, hat sich nicht durchsetzen bzw. in der Realität

nicht bewähren können. Vielmehr ist daraus eine Negativ-Erfahrung erwachsen: Sinn, "gutes Leben" (Aristoteles), "Heil" sind nicht beliebig technisch-wissenschaftlich machbar. Ja, Wissenschaften und Technik zeitigen bei allem Fortschritt, den sie bringen, auch ihre Ambivalenzen und Negativitäten. So verbleibt die Grundfrage ungelöst zurück: Wo gibt es Sinn, Orientierung und Identität für den Menschen, die Kreatur und die Wirklichkeit insgesamt?

## 2. Sinn

### 2.1 Sinn als produktive Lebensmöglichkeit

Sehe ich recht, dann steht die Frage nach dem Sinn von Welt und Wirklichkeit - eine Frage, die zu lösen die zukunftsoptimistische Planungsrationaltät und Wissenschaftlichkeit angetreten war - erneut an. Hatte man bis vor kurzem geglaubt, Sinn würde gewissermaßen als Resultat vielfältiger menschlicher Bemühungen und Anstrengungen irgendwie "herausspringen", so bricht sich seit geraumer Zeit die Erkenntnis Bahn: Was der Sinn von allem ist, auch der Sinn all dessen, was wir können, wissen und tun, ist nicht (technizistisch) machbares Ergebnis, sondern Voraussetzung unseres Lebens. "Sinn" muß schon "gegeben", vorhanden sein, er ist nicht erst aus unseren Erfahrungen ableitbar oder herstellbar. Das Wort "Sinn"<sup>5</sup> soll hierbei in seinem umgangssprachlichen Gebrauch als lebenspraktische Kategorie verstanden werden: Eignet bestimmten "lebensweltlichen" Erfahrungen oder einem "Gesamt" verschiedener Erfahrungen eine Bedeutung, "so daß das Subjekt darin eine produktive, bedeutungsvolle Möglichkeit für sich erkennt - hat sie mithin den Charakter positiver Ermöglichung -, dann bezeichnen wir sie als Sinnerfahrung..."<sup>6</sup>.

### 2.2 Sinnverlust - Sinnsuche

Beobachtet man den Stellenwert der "Frage nach dem Sinn des

5 Vgl. F. Kluge/A. Götze, Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache, Berlin 1951, 725f.

6 T. Koch, Religion und die Erfahrung von Sinn, in: Religionsgespräche. Zur gesellschaftlichen Rolle der Religion, Darmstadt/Neuwied 1975, 132.

Lebens" in unserer heutigen "fortschrittsgeschockten" Gesellschaft, so ist eine auffällige, spannungsreiche Dialektik zu vermerken. Da besteht zum einen der von Max Horkheimer geäußerte Eindruck: "Was wir Sinn nennen, wird verschwinden"<sup>7</sup>, und auf der anderen Seite erkennt man, daß die Frage nach dem Sinn des Lebens sich für den Menschen als "exzentrischem" Wesen unausweichlich stellt. Emerich Coreth mutmaßt sogar: "Die Frage stellt sich umso mehr im gegenwärtigen Pluralismus und praktischen Materialismus der Wohlfahrts- und Konsumgesellschaft, die keinen allgemein gültigen Sinnhorizont vorgibt. Man erwartet, daß materieller Fortschritt allein die menschlichen Werte nicht sichert, sondern neu bedroht."<sup>8</sup> Menschen heute erleben "noogene Neurosen", die weniger eine Erkrankung der Seele sind, als vielmehr eine geistige Not, ein "existentielles Vakuum" (Viktor E. Frankl). Dementsprechend versuchen Philosophen und Psychologen die Zerrissenheit und Sinnlosigkeits- erfahrung des neuzeitlichen Menschen zu therapieren. Hierbei zeigt vor allem die tiefenpsychologische Deutung, daß zumindest die Bedürfnisse, die traditionellerweise im Mythos und im Kultus spezifischer Religionsformen aufgefangen und befriedigt werden konnten, auch nach der Sinnentleerung bzw. dem Bedeutungsschwund der alten Mythen nach neuem Ausdruck suchen<sup>9</sup>, dies vielleicht sogar in einem verstärkten Maße, da die Macht des Über-Ich in einer immer differenzierter werdenden (Um-)Welt immer umfassender zu werden droht. Ein Bedürfnis nach "Sinn" und "Orientierung", das die neuzeitlich auferlegten und diktierten Verzichteleitungen legitimiert, ist nach wie vor stark. Zur fiktiven Befriedigung unterdrückter Innerlichkeit, Triebe und Äußerlichkeit greift man - mehr oder minder entschlossen - zu sogenannten "Trivialmythen"<sup>10</sup> wie Konsum, Sex, Sport etc. Trotz Technik, Wissenschaft, Forschung und einem daraus resultierenden relativen oder maximalen materiellen Wohlstand kommt es zu einem "Verfehlen des Menschlichen" (Viktor v.

7 Vgl. M. Horkheimer, Die Sehnsucht nach dem ganz Anderen, Hamburg 1970.

8 E. Coreth, Art. "Lebenssinn", in: Praktisches Wörterbuch der Pastoral-Anthropologie, hg. v. H. Gastager/R. Gastgeber, Wien/Göttingen 1975, 631.

9 Vgl. L. Kolakowski, Die Gegenwärtigkeit des Mythos, München 1973, 132ff., 148ff.

10 Vgl. R. Barthes, Mythen des Alltags, Frankfurt a.M. 1964.

Weizsäcker). Gerade wenn der Mensch als ein weithin "instinktenthobenes" Wesen zu gelten hat, ist er auf Symbole, Riten und Mythen, auf ein Ritual und wiederholbare Verhaltensweisen (Verhaltensmuster) angewiesen, da er nicht jeden Augenblick reflektierend und verantwortlich zu leben vermag: "Er bedarf einer symbolischen, mythischen auch rituellen Sinnwelt, die ihm eine verzehrende Selbstreflexion erspart." (Gerhard Sauter)<sup>11</sup>

### 2.3 Versuch eines "Sozialprofils" von Fragen nach Sinn

In einer vorindustriellen und traditionsgeleiteten Gesellschaft war eine planmäßige (intentionale) "Sinn"-Erziehung mehr oder weniger überflüssig, da der Einfluß einer selbstverständlichen, alltäglichen (funktionalen) "Sinn"-Vermittlung qua Eingliederung des Kindes in eine geprägte und bestimmte Familie und Gesellschaft langfristig sinnstiftend war. In heutigen industriell geprägten Gesellschaften sieht dies anders aus: Modernes Leben ist geprägt durch Instabilität, Widersprüchlichkeit, mannigfache Teilsysteme und Zersplitterung. Damit zeigt heutiges Fragen nach Sinn eine "negative" und "positive" Seite. Eine negative: Da ist ein zunehmender Verlust an überkommenem Sinn zu verzeichnen, und es ist bedenklich, in welchem Ausmaß gesellschaftliche Formen, sinnstützende Institutionen und Konventionen - darunter: religiöser Glaube und kirchliche Tradition - in einer relativ kurzen Zeitspanne an Bedeutung verloren haben und/oder zerbrochen sind. Aber eine auch "positive": So hat etwa Peter L. Bergers 1973 erschienene Analyse des modernen Zeitbewußtseins - unter dem Titel "The Homeless Mind" (Der heimatlose Geist) - "die durch die moderne Gesellschaft mit ihrer Präponderanz von Ökonomie und Bürokratie erzeugte Erfahrung der Sinnlosigkeit als Wurzel der Entmodernisierungstendenzen der Gegenwart, besonders auch der weltweiten Protestbewegung der Jugend identifiziert"<sup>12</sup>. Man scheint hier auch teilweise zu erahnen und zu erspüren,

11 G. Sauter, Eine Zeit ohne Trost. Religion in Unterricht und Kirche, in: EvKomm 11 (1978), 533.

12 W. Pannenberg, Signale der Transzendenz, in: EvKomm 7 (1974), 153.

daß und wie mit dem Schwund von Religion und christlichem Glauben ein Verlust an Sinngebung einhergeht, Identitätsprobleme auftauchen. Galt im Zeichen des wissenschafts- und zukunftsgläubigen Zeitabschnittes die Devise von der Entbehrlichkeit, ja Überflüssigkeit der Religion, so dürften heute zumal weite Kreise der Jugendlichen die Entbehrlichkeit von Religion auch tatsächlich als ausgesprochene Entbehrung empfinden: In neomystischen, romantischen und nostalgischen Reaktionen deutet sich ein Bedürfnis an, auf Sinnprojektionen, die auf die Totalität des Seienden gehen, nicht verzichten zu wollen oder zu können. Und so breitet sich, da die Bereiche der gesellschaftlichen Öffentlichkeit (immer noch) den gefühlsmäßigen und erlebnismäßigen Horizont des Menschseins zu wenig berücksichtigen, die Mentalität von Subkulturen aus; dort nämlich kann man um das, was verloren ging, trauern.

### 3. Religionspädagogische Reflexionen

#### 3.1 Sinn in der familialen Sozialisation

War die herkömmliche Entwicklungspsychologie im Gefolge Eduard Sprangers<sup>13</sup> von der Annahme ausgegangen, daß es zu einer besonders intensiven Beschäftigung mit Sinn- und Wertfragen im Verlauf der späteren Pubertät und nachpubertären Phase komme, so glaubte Werner Grünh zu Beginn der 60er Jahre eine ansteigende Gleichgültigkeit gegenüber solchen Fragen nach dem Sinn (dem Woher und Wohin) beobachten zu können.<sup>14</sup> Wenige Jahre später sprach Rolf Oerter<sup>15</sup> von einer rapiden Abnahme des religiösen Interesses mit Beginn der Reifezeit. Demgegenüber lassen neuere Untersuchungen<sup>16</sup> zur Sache ein differenziertes Bild erkennen: Wie es scheint, sind hinter und unter der "oberflächlichen" Orientierung an Materiellem doch Sinnfragen lebendig. So formuliert z.B. Siegfried Vierzig: "Unsere heutige

13 E. Spranger, Psychologie des Jugendalters, Leipzig 1924, bes. 302ff.

14 W. Grünh, Die Frömmigkeit der Gegenwart, Konstanz 1960.

15 R. Oerter, Die Entwicklung von Werthaltungen während der Reifezeit, München/Basel 1966.

16 S. Vierzig, Das Bedürfnis nach Religion, in: N. Schneider (Hg.), Religionsunterricht - Konflikte und Konzepte, Hamburg/



Situation ist dadurch gekennzeichnet, daß uns das vertraute Gehäuse der institutionalisierten Religion mit ihren Antworten, Formen und Bekenntnissen fragwürdig geworden ist. Dafür ist Religion als 'innere Bewegung', als 'Ergriffensein' im Aufleben begriffen. Aber das ist viel zu glatt gesagt, in Wirklichkeit spielt sich religiöses Fragen unter uns ab in einer ungeheuren Spannung und unausgeglichenen Turbulenz...<sup>17</sup> Karl Heinz Gesell kann wahrscheinlich machen, daß solche Themen wie "Gott", "Tod", "Glück", "Gerechtigkeit", "Glaube", "Zukunft der Welt" etc. den Schüler sehr interessieren.<sup>18</sup> Wird man sich dabei in der Tat damit vertraut machen müssen, daß solches Fragen immer häufiger außerhalb der Kirchen oder aber am Rande der von den Kirchen überlieferten und angebotenen Möglichkeiten geschieht, so ist es doch nicht aus dem Leben weder des Kindes noch des Jugendlichen einfach verschwunden. Immerhin bestehen in solchem Umstand, wie mir scheint, Chancen und Möglichkeiten für Kinder, Jugendliche und christlichen Glauben, Kirche, Theologie.

Sehe ich recht, dann kommt dabei heute der sekundären Sozialisation und damit vor allem der Schule im Bezug auf das Stellen und Beantworten von Sinnfragen eine völlig neue und viel globalere Aufgabe zu als in Zeiten stark familien- und traditionsbezogener Erziehung und Sozialisation. Es dürfte einigermaßen wahrscheinlich gemacht werden können, daß die heutige Familie hinsichtlich ihrer sinnstiftenden, sinnvermittelnden Sozialisationspotenz einen erheblichen Bedeutungsverlust erlitten hat. Die Familie lebt sowohl im Arbeitsbereich wie im Freizeitbereich "konsumorientiert". Parallel mit einem Sprachverfall in der Gesamtgesellschaft kommt es auch in der Familie zum Rückgang sprachlicher Artikulation und Verständigung. Man registriert eine "zunehmende Scheu,

---

München 1971, 23ff.; ich verweise ferner pauschal auf Veröffentlichungen der "Evangelische(n) Zentralstelle für Weltanschauungsfragen" (Stuttgart).

17 S. Vierzig, Die religiösen Fragen der heutigen Jugend, in: Zeitschrift für Religionsunterricht und Lebenskunde 1 (1972), Vorwort.

18 K. H. Gesell, Schülerinteressen, in: Forum Religion 1 und 2 (1975), 11ff.

über das zu sprechen, was die alltägliche Pragmatik übersteigt", "vitale Dumpfheit" macht sich im familialen Erziehungsklima breit.<sup>19</sup> Als besonders markante Folgen sind zu nennen: Die durch Abbau von Traditionen ausgelösten Normen- und Wertunsicherheit, was sich gesamtgesellschaftlich, aber zumal bei der jungen Generation äußerst problematisch auswirkt. Es sei nur an das von Alexander Mitscherlich schon vor geraumer Zeit beschriebene Symptom der "Kaspar-Hauser-Situation" erinnert: "Es fehlt hier ein Identifiziertwerden durch die Erwachsenen weitgehend, dauernde und unbeirrbar Verhaltensmodelle, die den Kindern und Jugendlichen die Welt und sich selbst erst strukturieren und verlässlich machen."<sup>20</sup> Man wird insofern heute zu Recht davon sprechen können, daß Kinder weithin mit deutlichen Ausfällen einer sinnstiftenden Primärsozialisation in die sekundäre Phase der Sozialisation eintreten. So gesehen aber erwachsen etwa der Schule nicht zu unterschätzende Aufgaben gerade im Bereich der "Entwicklung sozialer und deutungsbezogener Kompetenz im alltäglichen Leben"<sup>21</sup>.

### 3.2 Sinn und sekundäre (schulische) Sozialisation

So gesehen legt sich für die Religionspädagogik und den schulischen Religionsunterricht der Schluß nahe: Fallen im Elternhaus prägende Einflüsse heute sehr oft aus, dann ist dies mit Einschränkungen Grund genug, sich für eine Sinn- und Wertorientierung in der Schule, d.h. auch für einen Religionsunterricht einzusetzen. Günter Stachel formuliert treffend: "Wenn das, was die Eltern zum Leben zu sagen haben, nicht mehr angenommen wird, oder wenn die Eltern nichts zu sagen wissen, hätte am ehesten der schulische Religionsunterricht eine Chance, eine Kommentierung zu leisten, die gehört wird."<sup>22</sup>

19 G. Stachel, Probleme religiöser Erziehung heute, in: Religiöse Erziehung im Elternhaus, Regensburg 1976, 77.

20 W. Kuckartz, Identitätsprobleme in der modernen Gesellschaft, in: ru. Zeitschrift für die Praxis des Religionsunterrichts, 4 (1974), 151.

21 W.-D. Bukow, Entwicklung sozialer und deutungsbezogener Kompetenz im alltäglichen Leben, in: M. Arndt (Hg.), Religiöse Sozialisation, Stuttgart 1975, 50ff.

22 G. Stachel, Das Was und Wie religiöser Erziehung, in: Ders./W. G. Esser (Hg.), Was ist Religionspädagogik?, Köln 1971, 84.

Kinder streben nämlich, das ist von Herbert A. Zwergel<sup>23</sup> hinlänglich gezeigt worden, während der sekundären Sozialisationsphase in einem "Subsidiationslernen" (Zwergel, Oerter) nach Vervollkommnung und Integration ihres weltanschaulichen Grundmodells: Thema und Aufgabe dieser sekundären Sozialisationsphase werden von Peter L. Berger/Thomas Luckmann folgendermaßen beschrieben: "Die sekundäre Sozialisation erfordert das Sichzueigen-Machen eines jeweils rollenspezifischen Vokabulars. Das wäre einmal die Internalisierung semantischer Felder, die Routineauffassung und -verhalten auf einem institutionellen Gebiet regulieren. Zugleich werden die stillen Voraussetzungen, Wertbestimmungen und Affektnuancen dieser semantischen Felder miterworben... Wenn ein Zusammenhang hergestellt und gewahrt werden soll, so benötigt die sekundäre Sozialisation theoretische Konstruktionen, mit deren Hilfe isolierte Wissensbestände integriert werden können."<sup>24</sup> Damit kommt, wie ich meine, auf die Schule eine gewaltige, meines Erachtens bislang erheblich unterschätzte Verantwortung zu. Es geht, knapp formuliert, darum, ob die Schule und in ihr wiederum vor allem die Wert- und Normfächer (Sozialkunde, Erziehungslehre und vor allem Religionsunterricht!) bereit sind, etwas für die Sinnorientierung des Kindes zu tun oder nicht - eine Sinnorientierung, die sich nicht auf Leistung allein spezialisieren kann, vielmehr steht hier das Gesamtmenschliche auf dem Spiel.

Wie mir scheint, haben christlicher Glaube, Kirche und Theologie allen Grund und jede Berechtigung, gerade angesichts einer sinndefizienten primären Sozialisationsphase, für den Schüler auch im Raum der säkularen Schule ihre lebensbestimmenden Glaubens- und Wirklichkeitsperspektiven als Möglichkeit für alle anzubieten. In der (wissens-)soziologischen Sprache Bergers und Luckmanns formuliert, kann sich (auch) christlicher Glaube

---

23 H. A. Zwergel, Religiöse Erziehung und Entwicklung der Persönlichkeit, Zürich 1976.

24 P. L. Berger/Th. Luckmann, Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit, Frankfurt a.M. 1969, 149, 151.

als eine "theoretische Konstruktion" erweisen, mit deren Hilfe der Schüler "isolierte Wissensbestände" (Wissen meint hier, daran sei erinnert, im Rahmen der Wissenssoziologie jede Form von sinnstiftender Grundorientierung im menschlichen Leben) integrieren kann. Hier hat Zwergel im Zusammenhang von Strukturbildung, Ich-Leistung und Ich-werdung des jungen Menschen im Verlauf der sekundären Sozialisationsphase die religionspädagogisch höchst bedeutsame Erkenntnis gewonnen, "daß die in einer frühen Entwicklungsphase schwerwiegenden Ausfälle von Lernerfahrungen im Verlauf zunehmender Strukturierung durch aktive Gestaltung zum Teil wieder aufgearbeitet werden können."<sup>25</sup>

Damit muß - und neuere Sozialisationsstudien tun dies - der Blick auch wieder auf die Chancen, die der Unterricht in und mit der Person des Lehrers hat<sup>26</sup>, gerichtet werden. So meint, um nur ein Beispiel herauszugreifen, etwa Herbert Ulonska, der Religionslehrer als "signifikant Anderer" (in Anlehnung an Berger/Luckmann) übe im Prozeß schulischer Sozialisation und Interaktion "verhaltensändernde Wirkungen" auf seine Schüler aus. Wenn die Eltern, so Ulonska, beim Eintritt der Kinder in die Schule allmählich ihre Orientierungsfunktion verlieren oder nie eine innegehabt haben, sucht der Schüler nach anderen Personen, an denen er sich orientieren kann, wozu sicher auch der Religionslehrer gehört. "So soll der Religionslehrer eine Art Vertrauensperson sein und mit den Schülern über alle wichtigen, ihr Leben betreffenden Probleme sprechen. In diesem Vertrauensvorschuß gegenüber dem Religionslehrer zeigt sich die Suche der Schüler nach neuen signifikant anderen... Für den Religionslehrer bedeutet diese Rollenerwartung eine Herausforderung." (S. 381) Als solch "signifikant Anderer" aber hat der Religionslehrer nicht zuletzt die Möglichkeit, den Schülern Interpretationen (auch alternative) von Sinn- und Lebensfragen zu vermitteln (S. 384).

25 H. A. Zwergel (s.o. Anm. 23), 29, 29ff.

26 W. Kuckartz (s.o. Anm. 20), 151; L. Krappmann, Konsequenzen der Sozialisationsforschung für das Lernen in der Schule; in: Neue Sammlung 15 (1975), 28f; H. Ulonska, Identität und Rolle des Religionslehrers, in: EvErz 29 (1977), 376ff.; R. Oerter, Die Rolle des Vorbildes in der Entwicklung und Sozialisation Heranwachsender, in: rhs 18 (1975), 222ff.

### 3.3 Sinn: aktiver Selektions- und Identifikationsprozeß

Dies dürfte insofern wichtig sein, als der Schüler auf der Suche nach Identität und einem "Selbst-Konzept" (Oerter) ist. Identifikation und Rollenübernahme aber vollziehen sich in der Phase der sekundären Sozialisation nicht mehr als Imitationslernen, sondern als "aktiver Selektions- und Identifikationsprozeß".<sup>27</sup> Für einen solchen Selektions- und Identifikationsprozeß beim Schüler ist von hervorragender Bedeutung die Auseinandersetzung mit Selbst- und Fremderfahrung, mit Vertrautem, Neuem, Verunsicherndem. Tobias Brocher spricht hier ausdrücklich von einer "Kraft der Fremderfahrung", die sich verschieden auswirken kann. Sie kann "mich bestätigen, indem sie mir etwas bewußter macht, was bei mir da ist, sie kann mich zum kritischen Nachdenken anregen, indem ich etwas hinterfrage: sie kann mich zu neuen Einsichten befähigen"<sup>28</sup>. Das verlangt sicher behutsames unterrichtliches Vorgehen und eine "Gruppe von Menschen, die bereit ist, gegenseitig sich Realitätswahrnehmungen so mitzuteilen, daß an der Fremdwahrnehmung die bisherige Eigenwahrnehmung korrigiert werden kann"<sup>29</sup>. Sehe ich recht, dann kann hier der Religionsunterricht geradezu eine "therapeutische" Aufgabe übernehmen. Gerade in solcher subjektiven und interpersonalen Reflexion und Interaktion können Stärken heutigen Religionsunterrichts liegen. Hier können Kinder und Jugendliche auf der Suche nach Identität immer wieder "Glaubenswissen" mit "Weltwissen" vergleichen". Ist dies richtig, dann muß der partielle Ausfall der Familie als sinnvermittelnder Sozialisationsagentur nicht nur bedauert und kritisiert werden, denn: Es könnte ja auch sein, daß nach Wegfall einer mehr gewohnheitsmäßigen als einstellungs- und lebensmäßigen "christlichen" Sinnvermittlung in der Familie sich über die Frage nach dem Sinn auch (wieder) der christliche Glaube als Sinnangebot neu und unverstellt aufdrängt.

27 R. Oerter (s.o. Anm. 26), 224ff. (Lit.1); ähnlich H.A. Zwergel (s.o. Anm. 23), 45.

28 T. Brocher, Sind wir ver-rückt?, Stuttgart 1973, 205.

29 Ebd., 211.

### 3.4 Perspektiven im Streit um die Wirklichkeit

Ist die Frage nach Sinn als die Frage unserer Epoche zu bezeichnen und kommt mit ihr unausweichlich die Angst vor Sinnlosigkeit in den Blick, dann geht es um Glück, Zukunft und Identität des Menschen heute. Was Sinn, Zukunft und Identität<sup>30</sup> aber meinen, steht nicht "immer schon" einfach fest (denn Wirklichkeit als ganze ist ja stets unbegriffen), kann auch nicht einfach "den anderen" überlassen werden. Vielmehr haben hier christlicher Glaube und Theologie ihre zentralen Perspektiven in den Streit um die Wirklichkeit einzubringen. Wenn ich recht sehe, dann kann und muß auch unter den Bedingungen der Moderne Lebenswirklichkeit und Welterfahrung durch Religion, christlichen Glauben und Theologie neu "ausgerichtet" und "bestimmt" werden. Unter diesem Blickwinkel sei im folgenden die Aufmerksamkeit auf das Sinn- und Erfahrungspotential<sup>31</sup>, das in der jüdisch-christlichen Tradition aufgehoben ist, gerichtet.

## 4. Tradition und Sinn

### 4.1 Tradition als basale Voraussetzung von Sinn und Zukunft

Menschen transzendieren Vorfindliches, suchen über sich selbst hinaus; sie fragen kritisch-infragestellend und skeptisch bis leidenschaftlich nach "Sinn". Der Mensch hat, so zeigt es sich, nicht nur ein technisches, sondern auch ein "sinnhaftes" "moralisch-soziales" Erkenntnisinteresse: "Das letztere ist auf die -auch von der technischen Praxis schon vorausgesetzte- Verständigung über Möglichkeit und Normen eines sinnvollen In-der-Welt-seins gerichtet."<sup>32</sup> Daß "Sinn" in dem Maße auch mit Tradition, Traditionsvermittlung und Traditionsbezug zu

30 Vgl. meinen Beitrag: Zum Problem der Identität in christlich-theologischer Perspektive, in: Wege zum Menschen 31 (1979), 469-490.

31 Vgl. meine Beiträge: Erfahrungshafte Theologie, in: Deutsches Pfarrerberblatt 80 (1980), 53-57; Theologie und Erfahrung, in: Una Sancta 35 (1980), 161-175; Offenbarung und Erfahrung, in: WPKG 69 (1980), 555-567.

32 K.-O. Apel, Scientistik, Hermeneutik und Ideologiekritik, in: Ders. u.a., Hermeneutik und Ideologiekritik, Frankfurt a.M. 1971, 26.

tun hat, wird in dem Moment vollends deutlich, wo zu erkennen ist, daß 1. fortschreitende Technologisierung nicht automatisch und gleichzeitig "Sinn" produziert und 2. daß uns kein unbegrenztes Arsenal von Sinnmöglichkeiten (Sinn-Ressourcen) zur Verfügung steht<sup>33</sup>, daß Sinn kein beliebig "vermehrbares Gut" ist (Walter Benjamin/Jürgen Habermas)<sup>34</sup>. Ist solche "Sinnverständigung" nicht zuletzt angesichts der Normenproblematik in unserer Gesellschaft dringend geboten, so geht es doch dabei nicht allein um Kommunikation, sondern zugleich um Kommunikation "der Lebenden mit den vergangenen Geschlechtern in der Weise der Traditionsvermittlung. Erst durch diese Traditionsvermittlung erreicht ja der Mensch jene Akkumulation von technischem Wissen und jene Bereicherung seines Wissens und mögliche Sinn-Motivationen, die ihm seine Überlegenheit über die Tiere verleiht"<sup>35</sup>, und - so müßte man wohl ergänzen - die ihm Möglichkeiten der Zukunftsgewinnung, der Zukunftssicherung eröffnet, wenn anders nicht die Welt am Menschen zugrundegehen soll.

Für den gesellschaftlichen Gesamtkomplex der Sozialisation und Erziehung hat mittlerweile die moderne Soziologie<sup>36</sup> auf den eminenten und unverzichtbaren Beitrag der Tradition hingewiesen. Ohne die entlastende, stabilisierende und innovierende Funktion der Tradition nämlich wäre der einzelne Mensch und mit ihm die menschliche Spezies nicht lebensfähig. Da aber jeder Mensch - angesichts einer komplexen Weltwirklichkeit -, wenn er sein Leben bestehen will, nicht jedesmal beim "Punkt Null" beginnen kann, vielmehr zur Lebensgestaltung und -sicherung auf die sinnstiftenden und orientierenden Perspektiven anderer und vor ihm Dagewesener angewiesen ist - wer denn könnte sein Leben allein aus eigenster Kraft und Anschau-

33 W. Oelmüller, Praktische Philosophie im Prozeß der Aufklärung, in: Ders. (Hg.), Fortschritt wohin?, Düsseldorf 1972.

34 J. Habermas, Zwischen Kunst und Politik, in: Merkur 26 (1972), 863.

35 K.-O. Apel (s.o. Anm. 32), 26f.

36 Vgl. etwa P. L. Berger/Th. Luckmann (s.o. Anm. 24), 139ff.

ung bestehen? -, bedarf er der "Erziehung" (im weitesten Sinn des Wortes) und der Vermittlung geschichtlich wirkmächtig gewordener Erfahrungen.

#### 4.2 Defizite im Umgang mit Tradition

Diese Einsichten - seien sie nun geschichts- und sozialphilosophischer oder sozialisationstheoretischer Art -, die den kritischen Rekurs auf Tradition als Bedingung und Möglichkeit zugleich für Sinn heute sehen, lassen den (bis in die jüngste Gegenwart hinein festzustellenden) legeren, oft gleichgültigen und negativen Umgang mit Tradition nachgerade in mannigfachen religionspädagogischen Beiträgen in einem bezeichnenden Licht erscheinen. So erhielt "die Tradition" in der religionspädagogischen Diskussion der ausgehenden 60er und 70er Jahre immer wieder eine stark negative Bewertung. Tradition wurde als "Fluchtort für die nicht bewältigte Gegenwart" (Vierzig) charakterisiert und hinsichtlich ihrer freiheitsunterdrückenden Folgewirkung kritisiert. Da assoziiert Siegfried Vierzig - um nur ein beliebiges Beispiel aufzugreifen - in seinem 1975 erschienenen Aufsatz "Neuentdeckung der Tradition: Fortschritt oder Rückschritt?"<sup>37</sup> folgendes: "Glaube ist eine uralte, exotische Sache", "Vergangenheit", "Ideologiecharakter"; dementsprechend behandelt Vierzig den "Wert" von Tradition als "Rechtfertigung der herrschenden Verhältnisse" (S. 33) vornehmlich, ja ausschließlich unter ideologiekritischen Gesichtspunkten. Nun wird man theologischerseits nie und nimmer bestreiten können und sollen, daß zu rechtverstandener Theologie auch immer Traditionskritik als ein notwendiges Wesenselement gehört hat und gehört, allerdings kann sie sich nicht darin erschöpfen. Dabei verdienen - zugegebenermaßen - Vierzigs Intentionen durchaus Beachtung: "Tradition ist nicht um ihrer selbst willen da, sondern um ihrer Funktion zur Bewältigung gesellschaftlichen Lebens willen." (S. 35) Und: "welchen Sinngehalt hat die Tradition, befreienden oder unterdrückenden?, wie ist die Tradition gesellschaftlich in Anspruch genommen worden, welche unterdrückenden Machtinteressen wurden

---

37 S. Vierzig, Neuentdeckung der Tradition: Fortschritt oder Rückschritt?, in: religion heute. informationen zum religionsunterricht 7 (1975), 32ff.



durch sie gerechtfertigt?" (Ebd.) Haben Theologie und Religionspädagogik hier, wie mir scheint, in der Tat einige Lektionen zu lernen und aufzuholen, kann sich doch darin nicht ihre gesamte Funktion erschöpfen, es sei denn sie unterstellen sich freiwillig einer neuen "norma non normata" qua Emanzipation und Ideologiekritik. Heil kann in der Tat nicht "von der Vergangenheit allein" erwartet werden, und die Tradition darf nicht "zum Fluchtort für die nicht bewältigte Gegenwart" werden (Vierzig, ebd.); wo aber das Bergende und Tragende der Tradition verschwindet, da schwindet auch dem Menschen sein Heil.

Müßte also nicht dort, wo man Tradition kritisiert (und das heißt: unterscheiden), auch etwas von ihrem sinngebenden, Wirkungsgeschichte habenden und freisetzenden Charakter gesagt werden? Nicht etwas davon, daß sie eine positive Funktion hat bzw. ist für die "Eröffnung der religiösen Fragehaltung" bzw. zur Welt- und Lebensdeutung! Da unsere Welt keine objektiv-zuhandene, für sich bestehende und abgeschlossene Gegebenheit ist, sich vielmehr immer in Geschichte "auslegt" und zeitigt, die wiederum in Gegenwart und Zukunft wirkmächtig wird, ist den späteren Generationen (und damit auch dem schulischen Unterricht) das Überlieferte bzw. einmal Gewordene um des gegenwärtigen und zukünftigen Lebens aufzugeben. Insofern hat Auseinandersetzung mit der Überlieferung einen über sich hinausweisenden Sinn. Geht es darum, das Gewordene und noch Werden- de sowie ihre wechselseitige Abhängigkeit zu verstehen, dann gehört zur Interpretation, zum Verständnis unserer Wirklichkeit notwendigerweise auch die Beschäftigung mit der Tradition: Als Perspektive ergibt sich: War "die" "Tradition" bis vor kurzer Zeit - mehr oder minder einmütig - bevorzugte Zielscheibe emanzipatorischer Kritik, so ist mittlerweile auch wieder ihr Wert deutlich geworden: als Bedingung der Möglichkeit von Zeitkritik, als Impuls und Motivation auf mehr Menschlichkeit und Freiheit hin, aber auch ganz einfach ihr "Eigenwert". Der Wert eines Geschichtsbewußtseins kann immerhin darin bestehen, vor dem Zwang, den Tagesereignisse auszuüben vermögen, zu

schützen, zumindest auf sie aufmerksam zu machen. Wer einen (umfassenden) geschichtlichen Horizont hat, der kann sich heilsame Distanz vor der anstürmenden Hektik der "Aktualität" verschaffen. Bewußtsein braucht Geschichte, Geschichtsbewußtsein. Gerade die vernehmende und kritische "Erinnerung"<sup>38</sup> kann den "überschießenden" Sinn der Geschichte herausbringen und heute fruchtbar machen. So könnte sich als leitender hermeneutischer und religionspädagogischer Gesichtspunkt für den Umgang mit der "Tradition" ergeben: Wer Tradition "in Frage" stellt, der muß - umgekehrt - auch seinen Frage- und Problemlösungsansatz von der Tradition her "in Frage" stellen lassen. Will man nicht von vorneherein dogmatisch der Gegenwart Unfehlbarkeit im Blick auf Wirklichkeitserkenntnis zuschreiben, dann ist nicht einzusehen, warum sich Tradition und Erfahrungsperspektiven geschichtlicher Art grundsätzlich und einseitig vor dem Tribunal unserer heutigen bedingten Wirklichkeitserkenntnis zu verantworten haben. Vielmehr ist hier nach "hermeneutischer Gleichberechtigung" zu streben. Klaus Wegenast hat diese Einsicht so auf den Begriff zu bringen versucht: "Die Überlieferung, der wir uns alle verdanken, darf nicht mehr als unbefragbare Autorität verstanden werden, sondern als zu befragende Möglichkeit für ein angemessenes Selbst- und Weltverständnis, ... das auf seine Relevanz hin geprüft werden muß, und dann auch als Instanz, vor der wir unsere selbstverständlich scheinenden 'Vorstellungen' bewähren müssen."<sup>39</sup>

#### 4.3 Geschichte - Erinnerung - Identität

Der Philosoph Willi Oelmüller hat schon vor geraumer Zeit darauf hingewiesen, daß das "Vertrauen in die angebliche Autonomie der geschichtslosen Vernunft geschwunden" ist.<sup>40</sup> Mit ihm betonen auch andere Vertreter der "praktischen Philosophie" der Gegenwart, daß eine Begründung von Handlungszielen, Nor-

38 J.B. Metz, Art. "Erinnerung", in: HphG, hg. v. H. Krings/H.M. Baumgartner/Chr. Wild, Bd. 1, München 1973, 386-396.

39 K. Wegenast, Religionsunterricht und Schulreform, in: Ders. (Hg.), Religionsunterricht - wohin?, Gütersloh 1971, 262.

40 W. Oelmüller (s.o. Anm. 33), 121f.

men und Entscheidungskriterien "ohne kritische Erinnerung an bestimmte Überlieferungen der Menschheit immer schwieriger wird" (Oelmüller, ebd.) Dazu wird als ein wesentliches Element auch die "kritische Erinnerung an die fundamentalen Schichten der Identitätssicherung, die durch die Bibel und die jüdisch-christliche Überlieferung gegeben sind"<sup>41</sup>, gerechnet. Man muß sich dazu vergegenwärtigen, daß sich sowohl der Identitätsfindungsprozeß wie auch der Bildungsprozeß von Anfang an im Medium der Tradition vollzogen hat. Ohne Zweifel haben sich demgegenüber in der Aufklärung und in der Neuzeit das Verhältnis zur Überlieferung und damit auch die Frage der Identität (bzw. Identitätsbildung) geändert. Sind die Bezüge zur Tradition heute für unser "historisch-kritisches" Bewußtsein weder selbstverständlich noch eindeutig, so ist - wohl mit als unmittelbare Folge - die Zeit der Moderne von "Unbehaustheit" (Berger, Mitscherlich) und Identitätsproblemen gekennzeichnet. Offenkundig wird aber in dem Moment, wo sich der Mensch als Unbehauster erfährt und ihm seine Identität problematisch wird, neu die Frage nach Geltung und Bedeutung von Überlieferung gestellt - heute vor allem unter dem Aspekt der Gewinnung von Identität. Wo und wie kann Tradition dem Menschen helfen, zu seiner Identität zu gelangen?

Von Traditionsverlust und Konsensschwund ohne Zweifel hart angeschlagen, erwarten Menschen heute von der "Tradition" wieder sinnstiftende Kraft und Konkretion, suchen angesichts der Problematik von "Prognose, Utopie und Planung" nach "Möglichkeit und Normen eines sinnvollen menschlichen In-der-Welt-Seins" (Karl-Otto Apel). Denn das ist ja, wie gesagt, vielen Menschen der Jetztzeit - erschreckend und heilsam zugleich - deutlich geworden, daß der Mensch kein unbegrenztes Arsenal von Mitteln zur Weiterführung der Geschichte der unvollendeten Freiheiten und zur Bewältigung seiner Unmenschlichkeiten hat (Oelmüller). Gewissermaßen "zukunftserschrockt" greift man verstärkt auf die (auch) in den religiösen und philosophischen Traditionen der Menschheit ausgesprochenen Erfah-

---

41 Oelmüller (s.o. Anm. 33), 127.

rungen zurück. Nicht, daß man sich einfach - wie doch wohl früher weithin - normativistisch vorschreiben lassen wollte, was zu tun, zu lassen und zu hoffen sei, - aber Traditionen können in unserer (wie in jeder) Zeit "heuristische" Funktion übernehmen: Sie können Lebens- und Denkmuster in klärender und weiterhelfender Absicht sein, wozu sie sicher auch immer der kritischen Vermittlung, die "ja", aber auch "nein" sagen läßt, mit der Gegenwart bedürfen. Dabei ist Fremdheit der Tradition - in Sprache und Gehalt - noch kein Beweis für ihre "Problemblindheit" und Untauglichkeit. Vielmehr muß, wie Karl Lehmann meint, "die Überlieferung auf die in ihr verschlüsselten, manchmal vielleicht auch geronnenen oder gar versteinerten Erfahrungen hin befragt und aufgebrochen werden."<sup>42</sup> Dergestalt wäre es zweifelsohne "ideologische Regression, einen verbindlichen Anspruch von Tradition, wie dieser sich unseren kritischen Fragen gegenüber bewährt, einfach abtun und verwerfen zu wollen" (Lehmann, ebd.). Überlieferung bringt, so können wir sagen, "Wirklichkeits-Potential", "Stoff" gewissermaßen, aus dem Wirklichkeit ist bzw. werden kann und soll (Paul Ricoeur). Durch sie werden wir motiviert zu Möglichkeiten des "In-der-Welt-Seins".<sup>43</sup> Insgesamt gesehen gewinnt damit, zumal auch für die Religionspädagogik, der Modus der Erinnerung wieder neue und zunehmende Bedeutung. Gerade weil "Sinn" eine immer knapper werdende Ressource ist und nicht beliebig durch konsumierbare Werte ersetzt werden kann, kann heute "Aufklärung" nicht mehr einfach "Befreiung von der Herkunftsgeschichte" meinen.<sup>44</sup> Statt dessen wird für den Prozeß der Erfahrungs- und Identitätsgewinnung die tragende Rolle der Erinnerung, der "memoria", erkannt. Solche "memoria" hat auf Grund bereits gemachter Erfahrungen Sinn-Potentiale und Sinn-Antworten bereit, welche durch erkennende Verarbeitung neuer Wirklichkeit "Bewährung" (Bestätigung oder Korrektur) suchen. "Erinnerung" ist auch für den

42 K. Lehmann, Ideologie und Ideologiekritik, in: Handbuch der Religionspädagogik II, 265.

43 Vgl. vor allem meinen Beitrag: Theologie und Erfahrung (s.o. Anm. 31).

44 P. Biehl/H.B. Kaufmann, Die Bedeutung der biblischen Überlieferung in ihrer Wirkungsgeschichte für den Religionsunterricht, in: EvTheol 34 (1974), 333.

christlichen Glauben zentral: "Im Prozeß des Erfahrungssammelns wird der Glaube den Geschehnissen ausgeliefert. Er läßt sich in Frage stellen. Nur auf diese Weise bleibt er der Wirklichkeit angepaßt. Gelingt es ihm, das Leben zu fassen, das ihm im Prozeß des Erfahrungssammelns zuströmt, so ist er selber größer geworden." (Günter Stachel)<sup>45</sup>

#### 4.4 Religionspädagogische Perspektive

Orientierung, Sinn und Identität gewinnen und "haben" wir "weder im Rahmen einsamer Setzungen noch in gedankenloser Anpassung, sondern allein in Auseinandersetzung mit überkommenen Angeboten und im Wagnis eigener Setzung"<sup>46</sup>. Gerade auch für religionsunterrichtliche Lernprozesse gilt diese Einsicht: Orientierung und Sinn menschlichen Lebens konstituieren sich in der Dialektik von Übernahme bewährter Deute- und Wertschemata und Offenheit für neue Erfahrungen, also im Wagnis neuen Lebens in kritischer Auseinandersetzung mit "weltanschaulichen" Identifikationsangeboten. Für eine "Orientierung aus Erfahrung" sind damit drei konstitutive Faktoren zu berücksichtigen:

- a) Erfahrungen der (jüdisch-christlichen) Tradition: Geschichte;
- b) situationsbezogene und lebensgeschichtlich orientierte Kommunikation mit aller relevanten Welterfahrung: Gegenwart;
- c) schöpferische und phantasievolle Variation überlieferter und gegenwärtiger Erfahrungsmodelle: Geist.

Auf einen Satz gebracht, können wir sagen: Der religiöse Identitätsbildungs- und Lernprozeß bedarf eines bestimmten, orientierenden Bezugs- und Wissenssystems, das angesichts von gegenwärtiger gesellschaftlicher Kommunikation und Interaktion offen ist für Orientierung, Interpretation, Modifizierung und auch Distanzierung.<sup>47</sup>

Akad. Rat a.Z. Dr. Werner H. Ritter  
Universitätsstr. 31  
8400 Regensburg

45 G. Stachel (s.o. Anm. 22), 88.

46 K. Wegenast, Die Erschließung relativer Glücks- und Sinnerfahrung, in: W. G. Esser (Hg.), Religionsdidaktik, Zürich 1977, 61-86, hier 69.

47 Vgl. hierzu vor allem meinen Beitrag: Zum Problem der Identität (s.o. Anm. 30), bes. 469-479.