

NORBERT METTE

"TRADIERUNGSKRISE" ALS HERAUSFORDERUNG FÜR RELIGIONS-  
PÄDAGOGISCHE THEORIE UND PRAXIS

Günter Stachel zum 65. Geburtstag

## 1. Der Religionsunterricht im Prozeß schleichender Erosion

Ihren Überblick über den Wandel der "Konzeptionen des Religionsunterrichts" im Verlauf dieses Jahrhunderts schließt G. Miller mit folgendem Fazit: "'Windstille' bestimmt die Situation. Es gibt Lehrpläne für alle Schularten und Schulstufen. Es gibt Wagenladungen von Schulbüchern, meist gestalterisch von bester Qualität, ideenreich und vielfältig. Es fallen im Fach Religion nicht mehr Stunden aus als in anderen Fächern auch. Die Abmeldezahlen halten sich in Grenzen; fast in allen Bundesländern gibt es ein Ersatzfach. Die Gegner des RU in der Schule schweigen. So scheint alles in bester Ordnung. Es wird sogar eingesehen, daß weder Pläne, noch Bücher noch Paragraphen einen guten RU garantieren; die Bedeutung des Religionslehrers ist erneut in den Blick gekommen. Seine Persönlichkeit, sein Zeugnis sind gefragt. Und dennoch ist es eine beunruhigende Ruhe. Der 'Glaube verdunstet' (A. Exeler) weiterhin in unserer Gesellschaft. Die Religionspädagogik aber sucht kaum neue Wege, diesem Problem wirksam zu begegnen."<sup>1</sup>

Nur selten begegnet in religionspädagogischen Beiträgen eine dermaßen illusionslose Einschätzung der Situation, in der sich momentan der Religionsunterricht befindet: Auf der einen Seite erscheint dieses Schulfach in einem Maße konsolidiert zu sein, wie es vor Jahren noch undenkbar erschien; auf der anderen Seite ist mittlerweile nicht zu übersehen, daß nicht nur immer weniger selbst die als "bescheiden" deklarierten Zielsetzungen des Religionsunterrichts eingelöst zu werden vermögen, sondern daß darüber hinaus zunehmend seine Legitimationsbasis zu verschwinden droht. Die Situation des Religionsunterrichts ist somit alles andere als eindeutig. Von einer manifesten Krise dieses Faches kann jedenfalls nicht gesprochen werden. Von politischer Seite her ist dieses Fach weiterhin garantiert; es wird von ihm ein Beitrag für das Zusammenleben in Staat und Gesellschaft erwartet, der anderweitig nicht geleistet werden kann, nämlich eine tragfähige Basis für Sinn- und Lebensorientierung zu vermitteln und eine geistige Auseinandersetzung darüber zu ermöglichen.<sup>2</sup>

1 G. Miller, Konzeptionen des Religionsunterrichts, in: G. Bitter/G. Miller (Hg.), Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe. Bd. 2, München 1986, 432-440, hier 439f.

2 Vgl. zuletzt E. Teufel, Ursprung der Freiheit. Religionsunterricht zwischen Staat und Kirche, in: EvKom 20 (1987) 25-27.

Auf Seiten der Eltern ist eine Nachfrage nach dem Religionsunterricht zu verzeichnen, und sei es daß damit lediglich das eigene Versäumnis an religiöser Erziehung der Kinder kompensiert werden soll.<sup>3</sup> Und schließlich ist empirischen Untersuchungen zufolge dieses Schulfach im Urteil der betroffenen Schüler und Schülerinnen besser als sein Ruf<sup>4</sup>; jedoch liegen darüber, wie groß der Anteil innerhalb der Schülerschaft ist, der vom Religionsunterricht erreicht wird, keine exakten Angaben vor. Allerdings muß auch festgestellt werden, daß die Teilnahme an diesem Fach für die wenigsten Betroffenen mit nachhaltigen Wirkungen verbunden ist.<sup>5</sup> Dies deckt sich mit dem Befund der neueren Jugendforschung, daß explizite Religiosität und Kirchlichkeit für die Lebensführung junger Leute in der Regel keinerlei Rolle mehr spielen; lediglich bei unmittelbar Kirche und Religion betreffenden Aspekten wirkt sich noch die Konfessionszugehörigkeit aus.<sup>6</sup> Dabei wird in den Einstellungen und in den Verhaltensformen der jungen Generation nur manifest, was sich bereits seit einiger Zeit vollzieht und mit dem gesellschaftlichen Modernisierungsprozeß zusammenhängt: die Tatsache nämlich, daß Religion und Glaube gesellschaftlich zunehmend marginalisiert und in den privaten Lebensbereich abgedrängt werden, was mit einem wachsenden Verlust dieser Bereiche an Relevanz und Plausibilität sowie ihrer nachlassenden Motivationskraft für das soziale Handeln einhergeht. Nicht zu Unrecht wird von einem tiefreichenden, ja epochalen Traditionsbruch des Christentums in der modernen Gesellschaft im Vergleich zu seinen früheren Beständen und damit verbundenen Wirkmöglichkeiten gesprochen. Nur muß gesehen werden, daß es sich bei diesem Traditionsbruch nicht um eine auf einen bestimmten Zeitpunkt fixierbare Zäsur handelt, sondern daß er als langwieriger Prozeß vonstatten geht, während dessen gleichzeitig teils mehr, teils weniger vom Traditionsverlust bereits betroffene Phänomene nebeneinander bestehen. Genau das bedingt u.a. jenen so charakterisierten schleichenden Erosionsprozeß, dem momentan der Religionsunterricht unterworfen ist. Dieses Fach wird zwar nicht offen in Frage gestellt; aber unweigerlich stellt es sich infolge seiner

---

3 Vgl. u.a. Schweizerisches Pastoralsoziologisches Institut (Hg.), Eltern reden über Religion und Kirche, Zürich 1986, 25 ff, 61 ff, 67 ff, 267 u.ö.; vgl. auch den Hinweis auf eine Umfrage des Allensbacher Instituts von U.Fr. Schmälzle, Schule als Weg zum Menschen, in: Katholische Glaubens-Information (Hg.), Erfahrungen mit Randchristen, Freiburg 1985, 109-125, bes.114.

4 Vgl. A. Feige, Erfahrungen mit Kirche, Hannover 1982, bes. 24 ff.

5 Vgl. ebd.; vgl. auch K.E. Nipkow, Elia und die Gottesfrage im Religionsunterricht, in: EvErz 36 (1984) 131-147, bes. 131ff.

6 Vgl. zusammenfassend N. Copray, Jugendliche im Test. Ein Literaturbericht über neuere Jugendforschungen, in: KatBl 111 (1986) 399-404, bes. 402f.

inneren Aufzehrung aufgrund des Verlustes an christlichen Traditionsbeständen in der aufwachsenden Generation mehr und mehr selbst in Frage.

## 2. Der Ruf nach einer Revision religionspädagogischer Konzeptionen

Je weniger sich die Tatsache der Tradierungskrise des Christentums in der gegenwärtigen Gesellschaft leugnen läßt, desto zahlreicher werden die Stimmen, die zwar die Ursachen dafür nicht den bisherigen religionspädagogischen Vermittlungsversuchen zuschreiben, jedoch diese als durchaus mitverantwortlich ansehen, daß dieser Krise nicht nachhaltig genug begegnet worden ist und wird. Der Religionspädagogik und -didaktik wird vorgeworfen, sie hätten in den letzten Jahren sich zu ausschließlich um das "Wie", also um die didaktische und vor allem methodische Seite des Glauben-Lernens gekümmert und das "Was", also die materialen Lerngegenstände, die Glaubensinhalte vernachlässigt.<sup>7</sup> So sei es vielfach zu einer Didaktik ohne Lehre gekommen. Die wachsende Entfremdung zwischen Gesellschaft und Christentum sei um vermeintlicher Plausibilität willen durch eine Funktionalisierung von Glaubensinhalten oder nur vage formulierter Traditionsbestände auf individuelle Bedürfnisse und gesellschaftliche Interessen hin zu überbrücken versucht worden, und zwar auf Kosten der Frage nach dem Glaubensgrund, die zu thematisieren als inopportun gelte. So sei - wie es in der programmatischen Einführung zu einer ab 1986 neu erscheinenden religionspädagogischen Zeitschrift heißt, die im Untertitel entsprechend einen Beitrag zur vernachlässigten "theologischen Urteilsbildung" leisten möchte - "in der Religionspädagogik eine Auffassung vom Christentum entstanden, die sich in einer Ausrichtung auf Handlungsmotivierung und -orientierung zu erschöpfen"<sup>8</sup> drohe. Nach G. Sauter sind für diese Entwicklung eine Reihe von Theoremen, die in der Religionspädagogik axiomatischen Status gewonnen hätten, namhaft zu machen.<sup>9</sup> Zum einen sei die Religion von gelebter Tradition auf Traditionsbestände und damit zum Gegenstand reflexiver Distanzierung reduziert worden; sie werde so zu einem frei konvertiblen Traditionsgut relativiert. Damit gehe zum anderen einher "die Suche nach einem möglichst allgemeinen Nenner für Sachverhalte, die als 'religiös' identifiziert und, ... mit Hilfe eines Generalnenners, mit anderen Sachverhalten in Beziehung gesetzt werden

7 Die auf katholischer Seite insbesondere durch J. Kard. Ratzinger und W. Kasper in Gang gesetzte Diskussion kommentiert R. Schlüter, Die Religionspädagogik heute im Urteil von Kardinal Ratzinger und Walter Kasper - Anmerkungen zu Begründung und Interesse ihrer Bewertungen, in: RpB 18/1986, 152-172, - Im folgenden werden Beiträge vornehmlich aus dem evangelischen Raum herangezogen.

8 G. Besier u.a., Glaube und Lernen. Einführung der Herausgeber, in: Glaube und Lernen 1 (1986) 2 - 11, hier 6.

9 Vgl. G. Sauter, Zur theologischen Revision religionspädagogischer Theorien, in: EvTh 46 (1986) 127-148.

sollen"<sup>10</sup>. Und schließlich werde der Glaube mit allgemein aufweisbaren Verhaltensweisen und Handlungsanweisungen, die erlernt, ausgebildet und umgebildet werden können, vertauscht; er werde also auf Ethik reduziert. Wolle die Religionspädagogik nicht solche Reduktionen weiterbetreiben und damit ihre Einbindung in die Kirche und die Theologie schließlich aufgeben, müsse sie sich auf den doxologischen Grundimpuls, die lebenspraktische Verwurzelung und den konfessorischen Charakter des christlichen Glaubens zurückbesinnen. Worum es geht, bezeichnen die Herausgeber von "Glaube und Lernen" als "Lernen aus dem Glauben und auf den Glauben hin"<sup>11</sup>: Es stammt aus der "Einstimmung in das, was Gott an Welt und Menschheit tut"<sup>12</sup>, und zielt auf Übereinstimmung, auf Konsens, "in dem die Gemeinschaft des Glaubens ihren zeichenhaften Ausdruck findet"<sup>13</sup>. Dabei handelt es sich nicht bloß um einen Vorgang der Aneignung, sondern um einen kritischen Prozeß, in dem um die Wahrheit des Glaubens gerungen wird und dessen Kern in theologischer Urteilsbildung besteht.

Der Religionsunterricht hat sich nach Sauter "als Einführung und Wegbegleitung des Glaubensgesprächs für eine bestimmte Situation und Entwicklungsphase"<sup>14</sup> zu verstehen. "Religionspädagogik könnte darauf vorbereiten, Gesprächsmöglichkeiten so zu erkunden, daß man sich auf Gespräche wirklich einläßt, statt Gesprächssituationen künstlich zu erzeugen: daß Lebenszusammenhänge ernst genommen werden, in denen sich unsere Gesprächspartner bewegen, aber daß dabei nicht undeutlich bleibt oder gar undeutlich wird, in welchem Zusammenhang man selber steht. Manche Widerstände im Religionsunterricht entstehen dadurch, daß das, was gesagt werden muß, nicht richtig oder vielleicht überhaupt nicht gesagt wird - und andererseits kann auch Wesentliches von jemandem verstanden werden, der damit nicht einverstanden ist ..."<sup>15</sup>

Daß das hier vorgestellte Problem einer theologischen Revision religionspädagogischer Theorien - bei aller überzogenen Polemik, ungeachtet ihres allzu pauschalen Verdikts der religionspädagogischen Reformbemühungen der letzten Jahre - bedenkenswerte Aspekte erhält, z.B. wenn es an die theologisch angemessene Zuordnung von Glauben und Lernen erinnert oder

---

10 Ebd. 130.

11 Besier u.a. (s. Anm. 8), 9.

12 Ebd. 8.

13 Ebd.

14 Sauter (s. Anm. 9), 148.

15 Ebd.

darán, daß mit der Frage nach der Mittelbarkeit des Glaubens unweigerlich die Frage nach der Kirche gestellt ist, soll nicht bestritten werden. Ob es aber dem komplexen Beziehungsfeld "Schule - Theologie - Kirche", in dem nach Meinung Sauters "die strittigsten Fragen für die nächste Zukunft gestellt sind"<sup>16</sup>, Rechnung trägt, ist zu bezweifeln. Es zielt vornehmlich auf die Bildung und Verständigung der schon Gläubigen - Voraussetzungen also, die im schulischen Religionsunterricht so nicht mehr antreffbar sind und selbst im kirchlich-gemeindlichen Leben eher zu den "Glücksfällen" zählen. Reicht es dann aber, mit dem Verweis auf 2 Thess 3,2 zu konstatieren, daß solcher Glaube "nicht jedermanns Sache" sei?<sup>17</sup>

Eine kritisch-ablehnende Haltung gegenüber solchen Rufen nach einer theologischen Revision religionspädagogischer Konzepte nimmt F. Rickers ein.<sup>18</sup> Bewußt stellt er sich einem nach seinem Dafürhalten in der religionspädagogischen Landschaft der letzten 10 Jahre zu beobachtenden Trend entgegen, sich allzu bereitwillig auf die allgemeine gesellschaftliche Wende einzulassen und ehemals viel diskutierte Reformkonzepte einfachhin zu vergessen. Zur momentanen Situation notiert er: "Wie auch immer - der Schwerpunkt religionspädagogischer Arbeit hat sich heute verlagert von der glaubenskritisch bestimmten Legitimationsfrage religiöser Erziehung (besonders in der säkularen Schule) auf das Problem, wie es auf dem Wege von Konvergenz, Korrelation oder auch durch Symbolerschließung aus gegenwärtiger Lebenserfahrung zur hilfreichen und Lebenssinn bestimmenden Erfahrung des Glaubens und seiner existentiellen Aneignung kommen kann, wie moderat und

16 G. Sauter, Zu diesem Heft, in: EvTh 46 (1986) 111 f, hier 111.

17 Vgl. Besier u.a. (s. Anm. 8), 9f - R. Englert bemerkt zu diesen Beiträgen: "Hier wird offensichtlich aus der Tradition der 'Dialektischen Theologie' heraus argumentiert; wesentliche Züge deren religionspädagogischer Rezeption in der 'Evangelischen Unterweisung' sind, so scheint es, auch im Konzept von 'Glaube und Lernen' lebendig: Aufgabe der Theologie ist die 'Entfaltung eines der Welt gegenüberstehenden Kerygmas' ..., religiöse Unterweisung wird eher im Zusammenhang mit gemeindlich-kirchlicher Verkündigung als mit säkularer Schule gesehen, im Vordergrund steht nicht die kritische Reflexion von Glaubensinhalten, sondern die Einübung in den Glauben als eine in Kirche lebendige Praxis ..., der Glaube wird als 'Werk Gottes im Menschen' (G. Sauter), nur mit großen Einschränkungen als lehr- und lernbare Haltung verstanden. Ein Versuch wie jener der Korrelationsdidaktik, den Glauben als ursprünglich aus Erfahrungen herausgewachsenen Haltung eines Gott-Vertrauens zu 'rekonstruieren', oder Bemühungen, das stufenweise Werden und Wachsen von Glaubensvorstellungen zu erforschen und zu fördern, die vielfältigen biographisch und gesellschaftlich bedingten Verstehenshindernisse des Glaubens aufzuarbeiten usw., müssen jedenfalls als an der Sache des Glaubens vorbeizielende leere Betriebsamkeit erscheinen, wenn man der Ansicht ist, daß Glauben ... 'aus dem Nichts (vgl. Röm 4,17f), allein auf Gottes Wort hin' beginne..." (R. Englert, Vor einer neuen Phase materialkerygmatischer Erneuerung?, in: KatBl 111 (1986) 887f, hier 888).

18 Vgl. F. Rickers, Religionspädagogik zwischen 1975 und 1985, in: ThPr 21 (1986) 343-368.

zurückhaltend diese Erwartung immer ausgesprochen sein mag.<sup>19</sup> Dazu passe, daß anders akzentuierte didaktische Konzepte wie etwa Unterricht über Religion, gesellschaftskritische Konzepte, therapeutische Ansätze immer weniger gefragt seien. Selbst der problemorientierte Ansatz werde weithin nur noch akzeptiert, wenn er bessere Grundbedingungen für die Glaubensvermittlung bereitzustellen vermöge.<sup>20</sup>

Von Emanzipation als religionspädagogischer Leitidee spreche niemand mehr; das Interesse habe sich deutlich auf Glaube, Theologie und Kirche verlagert. Damit einhergehe, daß man auf die Aufklärung der gesellschaftlichen Wirklichkeit verzichte und den Blick auf die individuell bestimmten Lernprozesse richte; statt einer kritischen Sozialisationstheorie hätten nunmehr Lern-, Entwicklungs- und Religionspsychologie Hochkonjunktur innerhalb der religionspädagogischen Theoriediskussion. Insgesamt hat es für Rickers den Anschein, daß sich die Religionspädagogik mehr und mehr in ein kirchliches Getto zurückziehe. Damit handle sie sich jedoch einen folgenreichen gesellschaftlichen Wirklichkeitsverlust ein; sie entfremde sich der Lebenswirklichkeit der Jugendlichen, und von daher sei es nicht verwunderlich, daß sie diese mit ihren theologischen Interpretationen immer weniger zu erreichen vermöge. Aber selbst vor diesem "äußerst beunruhigenden brutum factum des (schuldlos!) glaubensentfremdeten Menschen"<sup>21</sup> verschließe die gegenwärtige Religionspädagogik ihre Augen. "Bewegt wird sie derzeit im wesentlichen von der Frage, wie 'Lern-Wege religiöser Erziehung' gefunden werden können, bzw. wie der Zusammenhang von 'Glaube und Identität' behauptet werden kann. So kunstvoll und sachkundig diese Arbeiten im einzelnen ausgeführt sind, so wenig scheint doch in ihnen das wirklich gnadenlose Faktum kalkuliert zu sein, daß es allen guten Bemühungen zum Trotz den Kirchen und ihrer religiösen Erziehung immer weniger gelungen ist, den christlichen Glauben glaubhaft zu vermitteln, und ehrlicherweise kann man für die Zukunft nichts Günstigeres voraussagen. Daß Religionspädagogen vor dieser harten Erkenntnis die Augen heute mehr oder weniger verschließen, ist nur zu verständlich. Denn nähme man sie ernst, müßte man sich wohl ganz anders und grundsätzlicher mit dem Problem herumschlagen, ob es heute überhaupt noch möglich ist, offenbarungstheologisch definierten Glauben verstehbar zu machen, wie gegenwartsbezogen und lebensbezogen das auch immer geschehen mag."<sup>22</sup>

---

19 Ebd. 366.

20 Vgl. ebd. 350.

21 Ebd. 365.

22 Ebd. 365f.

Soweit erkenntlich geht Rickers Plädoyer dahin, die Diskussion um eine emanzipatorisch intendierte Religionspädagogik wieder aufzunehmen. In ihrem theoretischen und praktischen Engagement für die Befreiung des Menschen könne ihr eine tragfähige Vermittlung biblischer Traditionen mit der neuzeitlichen Weiterfahrung gelingen - selbst wenn sie sich damit vordergründig quer zu dem vorherrschenden Bewußtsein in Gesellschaft und Kirche stelle.<sup>23</sup>

So sehr auch die beiden hier vorgestellten divergierenden Positionen gewissermaßen die beiden Ränder des gegenwärtigen Diskussionspektrums innerhalb der Religionspädagogik repräsentieren, so verbindet sie doch in formaler Hinsicht eine nicht unproblematische Gemeinsamkeit: Sie operieren mit Alternativen, die zumindest fragwürdig sind, etwa wenn auf der einen Seite eine inhaltsleere Didaktik einer theologischen Urteilsbildung gegenübergestellt oder auf der anderen Seite die Konzeption einer unkritischen Einweisung in das kirchliche Leben von einer emanzipatorisch orientierten Religionspädagogik abgehoben wird. Gilt dem einen eine theologische Integration der Religionspädagogik als unverzichtbar, so erblickt der andere darin eine Tendenz zu bloßer Affirmation und Anpassung; ähnlich lauten die gegenseitigen Unterstellungen und Vorwürfe umgekehrt. Nicht selten stehen die negativen Abgrenzungen dermaßen im Vordergrund, daß der positive Ertrag der eigenen Position und ihr Vorzug gegenüber der anderen kaum erkenntlich wird.

Fragt man danach, stößt man leicht auf eine Reihe von Ungereimtheiten und Unstimmigkeiten: so wird beispielsweise emphatisch die Notwendigkeit einer theologischen Urteilsbildung beschworen; aber wer ihre Subjekte sind und in welchen Situationen sie sich vollzieht, bleibt ungeklärt. Ähnlich zeugt der Appell, sich der "Lebenswirklichkeit der Jugendlichen so auszusetzen, wie sie wirklich ist"<sup>24</sup>, nicht gerade von einem hermeneutisch geschulten Bewußtsein. Angesichts solcher weiterer Nachprüfungen im Detail kann man sich des Eindrucks nicht erwehren, daß zur Profilierung der eigenen Position nicht selten auch Schein-Alternativen herhalten müssen. Mit dieser Feststellung soll allerdings nicht behauptet werden, die Lösung liege in einer bloßen Vermittlung der divergierend erscheinenden Positionen. Zu unterschiedlich sind ihre theologischen, pädagogischen und politischen Optionen.<sup>25</sup>

23 Vgl. ebd. 345 ff.

24 Ebd. 359.

25 Während F. Rickers von seinem Vorbehalt gegenüber dem "Trend zur Wende", dem die Religionspädagogik allzu bereitwillig erliegen sei, keinen Hehl macht, bringt G. Sauter seine gegenläufigen Voten insbesondere in den einleitenden Bemerkungen seines Beitrages (s. Anm. 9) 127f, deutlich zum Ausdruck.

### 3. Der Ruf nach einer Revision des Bildungsbegriffs

Auch wenn Rickers' Vorwurf, die Religionspädagogik sei dem Trend zu der vielzitierten gesellschaftlichen "Wende" erlegen, zu pauschal ausfällt, macht er auf einen Vorgang aufmerksam, dem innerhalb der Diskussion dieses Faches bisher zu wenig Beachtung geschenkt worden ist, nämlich daß bei den religionspädagogischen Standortbestimmungen nicht nur der jeweilige kirchliche und theologische, sondern auch der gesamte sozioökonomische, kulturelle und insbesondere der jeweilige bildungspolitische Kontext eine Rolle spielt.

Die neuere wechselvolle Debatte über die Konzeptionen des Religionsunterrichts bildet dafür ein instruktives Beispiel.<sup>26</sup> Wie sehr unterschiedliche religionspädagogische Konzeptionen mit (bildungs-)politischen Zielvorstellungen zusammenhängen, kann besonders exemplarisch an der um den emanzipatorischen Bildungsbegriff geführten Kontroverse studiert werden.

Mittlerweile hat sich die pädagogische und bildungspolitische Landschaft erheblich verändert. Wer zu "Mut zur Erziehung" aufruft, begibt sich in keine Außenseiterposition mehr.<sup>27</sup> Radikaler noch wird inzwischen die These vertreten, das Programm der wissenschaftlichen Aufklärung pädagogischer Prozesse sei endgültig gescheitert und es gelte darum, nach Alternativen zur modernen Erziehungswissenschaft - und zwar sowohl ihrer theoretischen Grundannahmen als auch ihrer praktischen Konsequenzen - Ausschau zu halten.<sup>28</sup> Verwiesen sei nur auf D. Lenzens Programm einer "Mythologie der Kindheit", in dem Mythen der Erziehung bzw. Mythen der Kindheit als "alternative alltägliche Form erzieherischen Wissens"<sup>29</sup> empfohlen werden, "Orientierungen also, mit denen die Aufklärungspädagogik so gern aufgeräumt hätte, wenn sie nicht selbst mythischen Ursprungs gewesen wäre"<sup>30</sup>.

Dieser Ansatz einer "postmodernen Pädagogik" wird deswegen hier angeführt, weil er sich nach Lenzens Meinung als Grundlage auch für religionspädagogische Praxis anbietet und ihre Verengungen und Einseitigkeiten, die sich infolge ihres Rückgriffs auf die erfahrungswissenschaftlich akzentuierte Erziehungswissenschaft eingestellt haben, vermeiden oder überwinden hilft.

26 Vgl. Miller (s. Anm. 1), bes. 435ff.

27 Vgl. Mut zur Erziehung, Stuttgart 1979.

28 Vgl. die Diskussion um eine "postmoderne Pädagogik" mit Beiträgen von K. Mollenhauer, J. Oelkers, D. Lenzen, D. Benner/K.-F. Göstemeyer in: ZfPäd 33 (1987) Heft 1.

29 D. Lenzen, Religionspädagogik oder Mythologie der Erziehung?, in: EvTh 46 (1986) 159-170, hier 165.

30 Ebd. - Vgl. ders., Mythologie der Kindheit, Reinbek 1985.

Handle es sich doch gerade bei religiöser Erziehung um einen mythischen Prozeß, "der mit den wissenschaftlichen Kategorien gar nicht erfaßt werden"<sup>31</sup> könne, sondern der sich im alltäglichen rituellen und symbolischen Zusammenhang, der den Umgang zwischen Kindern und Erwachsenen kennzeichne und in dem auch hergebrachte Mythen ihre Wiederholung fänden, vollziehe. Zu fragen ist, ob innerhalb der Religionspädagogik mit ihrer gegenwärtigen Hochkonjunktur der Symboldidaktik, des Narrativen sowie des Mythos nicht gewisse Affinitäten zu diesem Programm zu verzeichnen sind.<sup>32</sup>

Mit dieser Anfrage ist nicht beabsichtigt, entsprechende religionspädagogische Bemühungen und Ansätze in Bausch und Bogen zu verdammen. Sie will allerdings auf die Dringlichkeit hinweisen, sich kritisch ihres Stellenwerts innerhalb der aktuellen bildungstheoretischen und politischen Landschaft zu vergewissern. Wo Religion als Verbündete gesucht wird, um das Programm wissenschaftlicher Aufklärung gänzlich zu verabschieden und jegliche Kritik zu desavouieren, wo sie zur Hilfe genommen wird, um ein fragloses Einverständnis mit dem Bestehenden zu erzielen, ist spätestens Einhalt geboten; denn hier steht ihr eigenes Selbstverständnis - zumindest das Verständnis des christlichen Glaubens - zutiefst in Frage, ja auf dem Spiel.<sup>33</sup>

Die Diskussion über eine "postmoderne Pädagogik" ist ein Reflex jener "neuen Unübersichtlichkeit", von der J. Habermas mit Blick auf die gesellschaftliche Lage, in der wir uns befinden, spricht.<sup>34</sup> Verbreitet ist der diffuse Eindruck, im Übergang von der bisherigen Epoche der Moderne in einen noch nicht genauer festzumachenden neuen Zustand zu stehen. Man ahnt nur, daß das menschliche Zusammenleben unter dem Vorzeichen einer immer mehr Bereiche erfassenden technischen Intelligenz, die das normale menschliche Fassungsvermögen weit übersteigt, erheblich anders aussehen wird. Die Steuerungsmechanismen der gesellschaftlichen Teilsysteme und das Funktionieren des Ganzen werden immer undurchschaubarer und von menschlichen Eingriffen unabhängiger. Woraufhin und wie soll in einer solchen

---

<sup>31</sup> Lenzen, Religionspädagogik (s. Anm. 29), 167.

<sup>32</sup> In diese Richtung zielt die Kritik von D. Zilleßen, Symboldidaktik. Herausforderung und Gefährdung gegenwärtiger Religionspädagogik, in: EvErz 36 (1984) 626-642 - Wichtige Differenzierungen finden sich bei H. Zirker, Neue Zuflucht beim Mythos?, in: E. Paul/A. Stock (Hg.), Glauben ermöglichen, Mainz 1987, 197-211.

<sup>33</sup> Nach Fertigstellung des Manuskripts stieß ich auf den für die folgenden Überlegungen wichtigen Beitrag von A. Grözinger, Der Streit um die Moderne und der Ort der Praktischen Theologie, in: ThPr 22 (1987) 5-20.

<sup>34</sup> Vgl. J. Habermas, Die neue Unübersichtlichkeit, Frankfurt/M. 1985 - Vgl. zum Folgenden F.X. Kaufmann, Kirche für die Gesellschaft von morgen, in: H. Erhardt/R. Schwarzenberger (Hg.), Kirche in gemeinsamer Verantwortung, Wien 1987.

Situation allgemeiner Ratlosigkeit angesichts des unheimlich gewordenen Fortschritts erzogen und gebildet werden? Sind bisherige Leitvorstellungen wie Mündigkeit, Aufklärung u.ä. nicht überholt? Gilt es also, der Grundüberzeugung der neuzeitlichen Pädagogik, der Mensch könne sich als schaffendes und verantwortliches Subjekt sowohl seiner individuellen Lebensgeschichte als auch der gesellschaftlichen Lebensverhältnisse bewußt werden, den Abschied zu geben und statt dessen auf das "Andere der Vernunft" zu setzen, etwa "auf weibliche oder androgyne Ursprünge, auf die Allgegenwart des Emotionellen, auf die analoge, nur auf das Jetzt bezogene Komponente von Kommunikation, schließlich auf das Archaische"<sup>35</sup>, auf den Mythos?

So kurzschlüssig es ist, für die gegenwärtige Krisenerfahrung die moderne Erziehungswissenschaft verantwortlich zu machen, so illusionär ist die Erwartung, alles mit einer Neuorientierung der Pädagogik ändern zu können. Daß von den krisenhaften Tendenzen der Gegenwart der Prozeß der Erziehung in besonderer Weise, ja in seinem Kern betroffen ist, wird damit keineswegs abgestritten. Wie der nachwachsenden Generation Leben auf Zukunft hin ermöglicht werden soll, wo die Zukunft der Gesellschaft überhaupt in Frage steht - diese Problematik kann und soll nicht verdrängt werden. Dann darf man aber auch nicht darauf verzichten, die Ursachen für diese krisenhafte Zuspitzung des Generationsverhältnisses aufzuspüren und zu analysieren. Erziehung und Bildung sind ja keine autarken Bereiche, sondern stehen in Wechselbeziehung zu den übrigen gesellschaftlichen Teilsystemen, unter denen Politik und Ökonomie faktisch eine vorrangige Bedeutung einnehmen und von daher auch die Sozialisationsbedingungen stark beeinflussen.

Es kann hier keine umfassende Analyse des Modernisierungsprozesses und seiner Auswirkungen auf den sozialisatorisch-pädagogischen Bereich vorgenommen werden.<sup>36</sup> Mit Blick auf Tendenzen innerhalb des ökonomischen Systems, der internationalen Politik oder des kulturellen Systems erscheint die Feststellung H. Peukerts plausibel, daß wir in eine geschichtlich wirklich neuartige Situation geraten sind, die er wie folgt charakterisiert: "Die 'selbstläufig' sich beschleunigenden und intensivierenden Veränderungsprozesse, die von ihrer Struktur her auf begrenzte Ausbreitung angelegt sind, stoßen nun offensichtlich an Grenzen, so daß unerwünschte Folgewirkungen zunehmend nicht mehr nach 'außen' oder nach 'vorn' abgeleitet oder ohne

---

35 K. Mollenhauer, Korrekturen am Bildungsbegriff?, in: ZfPäd 33 (1987) 1-20, hier 3.

36 Vgl. u.a. Kaufmann (s. Anm. 34), ders., Im Spannungsfeld der Verweltlichung, in: HK 41 (1987) 84-90, bes. 86 ff.; H. Peukert, Über die Zukunft von Bildung, in: FH-extra 6 (1984) 129-137; ders., Tradition und Transformation, in: RpB 19/1987, 16-34.

Risiko 'innen', also sozial oder psychisch, verarbeitet werden können. Die Folgewirkungen schlagen vielmehr von den erreichten Grenzen, in der Rückschlagsbewegung gegenseitig sich verstärkend, auf die Handelnden so zurück, daß sie Störungen und Ungleichgewichte erzeugen und schließlich Handlungs- und Funktionszusammenhänge zerstören. Die geschichtliche Entwicklung scheint einen Grenz- und Wendepunkt erreicht zu haben: Der Gesamtzusammenhang droht selbstdestruktiv zu werden.<sup>37</sup>

Anders als die Vertreter einer "postmodernen Pädagogik", die angesichts dieser Situation empfehlen, sich in die Reservate archaischen Bewußtseins und mythischer Ursprünglichkeit zurückzuziehen, plädiert H. Peukert für eine konsequente Fortführung des Programms einer systematischen Erziehungstheorie in bewußter Anknüpfung an die insbesondere seit der Aufklärung in Gang gekommene Diskussion um den Bildungsbegriff. Nach seinem Dafürhalten stellt die neuartige Situation eine Herausforderung und Chance dar, ein Prinzip von Bildung auszumachen, das die Bedingungen der Genese von Subjekten in Freiheit angibt, und zwar nicht bloß angesichts individueller Gefährdungen, sondern der katastrophalen Bedrohung der Menschheit insgesamt. Der Neuartigkeit der gegenwärtigen Situation wird also nur ein Verständnis von Bildung gerecht, "das den Erwerb von Identität und situationsbezogener Handlungsfähigkeit an den Willen zum Aufbau einer kommunikativen Lebenswelt gebunden sieht".<sup>38</sup>

In diesem Zusammenhang verdient der Hinweis Peukerts Beachtung, daß ein konsequentes Bemühen um kommunikative Realisierung möglicher Freiheit, wie es ein dem genannten Bildungsprinzip entsprechendes pädagogisches Handeln auszeichnen würde, höchst verletzlich ist, insofern es "auf mehr setzen muß als das, worüber es real verfügt"<sup>39</sup>. Nicht bloß auf die eigene Existenz bedacht zu sein, sondern den anderen als freies Subjekt anzuerkennen, über ihn nicht manipulativ zu verfügen, sondern im Gegenteil ihn in der Wahrnehmung seiner Freiheit zu fördern, ist riskant, insofern nicht vorweggenommen werden kann, wie er sich mir gegenüber verhält. Grenzerfahrungen können sich einstellen und haben sich im Verlauf der bisherigen Menschheitsgeschichte immer wieder eingestellt, die radikal fragen lassen, ob sich für eine solche Praxis unbedingter Achtung voreinander und vorbehaltloser Liebe zueinander überhaupt ein tragfähiger Beweggrund angeben läßt. Sich solche Fragen nach einem letzten Grund und umfassenden Hori-

37 Peukert, Tradition und Transformation (s. Anm. 36), 23.

38 Ders., Zukunft von Bildung (s. Anm. 36), 134.

39 Ders., Tradition und Transformation (s. Anm. 36), 31f.

zont menschlicher Freiheit nicht ausreden zu lassen, sie zumindest offen zu halten, gehört nach Peukert zu einem Verständnis von Bildung, wie er es skizziert hat, unverzichtbar hinzu.

#### 4. Die Bedeutung "produktiver Antitraditionen" im Bildungsprozeß

Von daher erscheint es sich nahezulegen, ausdrücklich Überlieferungen, in denen das Ringen früherer Generationen mit solchen Erfahrungen und Fragen seinen Niederschlag gefunden hat, in Bildungsprozessen zu thematisieren. Allerdings gilt es dann, die Eigenart dieser Traditionen zu berücksichtigen und zur Geltung kommen zu lassen. Wer sie für bestimmte Interessen strategisch-manipulativ einzusetzen versucht, verfälscht sie, insofern ihnen ihre freiheitsstiftende Kraft genommen wird. Daß der Rückgriff auf religiöse Traditionen in der Erziehung zum Zwecke der Legitimation des faktisch Bestehenden und der Herstellung affirmativen Bewußtseins mißbraucht worden ist und wird, ist ein immer wiederkehrender Vorgang, der zu selbstkritischer Erinnerung und Aufmerksamkeit Anlaß gibt.

Allerdings hat sich die Situation inzwischen grundlegend verändert, insofern einerseits nur noch die wenigsten - vor allem aus den Reihen der nachwachsenden Generation - mit religiösen Überlieferungen im Sinne eines massiv einengenden Eingriffs in ihre persönliche Lebensführung in Berührung kommen und andererseits darüber hinaus ein Bewußtsein vorherrschend geworden ist, für das die Erinnerung an die eigene Vergangenheit entbehrlich geworden zu sein scheint. Die Begrenzungen menschlicher Machbarkeit aufgrund geschichtlicher Bedingungen sind weitgehend gesprengt worden, so daß darauf in Prozessen des Steuerns und Planens von Gesellschaft keine Rücksicht mehr genommen werden muß und Geschichte als Raum der Existenzhaltung und gemeinsamen Verständigung zu einer Sache für Liebhaber geworden ist.

Erst wenn man sich diese mit dem Modernisierungsprozeß einhergehenden ambivalenten Folgen vergegenwärtigt - auf der einen Seite werden die Menschen aus den Traditionen als Zwangs- und Verblendungszusammenhängen befreit, auf der anderen Seite droht der gänzliche Abschied von der Geschichte und damit der beherrschende Zugriff auf die Zeit als einem überraschungsfreien Kontinuum -, wird man sich des ganzen Ausmasses der zur Zeit vielbeschwoeren "Tradierungskrise" bewußt. Es geht, wie J.B. Metz es formuliert hat, längst nicht mehr nur um Prozesse der Entmächtigung und Auflösung des Menschen, wie er uns bisher vertraut und anvertraut war. "Immer weniger, so scheint es, ist der Mensch noch sein eigenes Gedächtnis, immer mehr nur noch sein eigenes Experiment. Alles wird technisch reproduzierbar, am Ende

auch der produzierende Mensch selbst. Eine Beobachtung scheint jedenfalls schon ohne jeden kulturpessimistischen Überschwang verallgemeinerungsfähig zu sein: die europäischen Modernisierungsprozesse machen, wo sie sich undialektisch einem vermeintlichen Stufengang des Fortschritts überlassen, dem Menschen in seinem Subjektsein, in seinen zwischenmenschlichen Beziehungsfähigkeiten und seinem Geschichtsbewußtsein nicht eigentlich stärker, sondern schwächer. Das Waren- und Tauschprinzip dieser Zivilisation hat inzwischen über den ökonomischen Bereich hinaus längst die seelischen Grundlagen unserer Gesellschaft erreicht und die Herzen der Menschen auf seine Weise kolonialisiert: Alles erscheint austauschbar, auch die zwischenmenschlichen Beziehungen, und auch bei unseren geschichtlichen Erinnerungen regiert immer weniger die moralische Verantwortung, immer mehr hingegen die als Objektivität ausgegebene Unschuld. Die rasende Beschleunigung, in der wir leben, der überstürzte Wechsel im Verbrauch und in den Moden, auch den kulturellen, gewährt kaum mehr sinnhafte Anschauung; weil wir den Menschen und Dingen zumeist nur nachblicken, gewissermaßen nur in den Rücken schauen können. So wird der Einzelne immer mehr auf Anpassung an eine abstrakt-unanschauliche, unübersichtliche Welt dressiert. Auch der Rekurs auf die Phantasien seiner Kindheit scheint verlegt, weil wir die mit unseren (Spiel-)Automaten erstickt haben, ehe sie sich entfalten konnten.<sup>40</sup> Es scheint also, als seien die durch das Ende der Übermacht der Traditionen entstandenen Lücken und Leerstellen schon längst mit einer Überfülle an Daseinsdeutungen und Heilsangeboten unterschiedlichster Herkunft ausgefüllt, die dem Individuum zwar mehr Freiheiten verheißen, es faktisch jedoch auf die Erfordernisse der Gegenwart zurechtstutzen und seinen Erfahrungshorizont auf das Gegebene und Machbare einschränken. Geschickt verschleiert wird das lediglich durch die rasch aufeinanderfolgenden "Modewellen auf dem Markt der Bewußtseinsurrogate". Die gegenwärtige "Traditionskrise" besteht also darin, daß das Bestehende immer weniger - insbesondere für die nachwachsende Generation - motivierend wirkt, als eine Lebensform ergriffen zu werden, die weiterzuführen sich lohnt; die Ressourcen, auf deren Ausnutzung es zu seinem Fortbestand angewiesen ist, scheinen allmählich zu versiegen. Deutlich wird, daß das Reservoir der unbelebten Natur ebenso wenig unausschöpflich ist wie das Reservoir an kulturellem und individuellem Sinn. Sollen Erziehung und Bildung sich nicht auf die Herstellung eines affirmativen Bewußtseins beschränken, sondern an ihrem Anspruch festhalten, Leben

40 J.B. Metz, Suchbewegungen am Ende des zweiten Jahrtausends, in: HK 40 (1986) 588-595, hier: 590.

auf Zukunft hin zu ermöglichen und zu einer entsprechenden humanen Praxis zu befähigen, stellt sich die Frage, wo sie das Potential zu gewinnen vermögen, um zum dafür notwendigen Prozeß einer schöpferischen Transformation "bisheriger, tief in psychischen Strukturen und gesellschaftlichen Mechanismen verankerter Lebensformen"<sup>41</sup> zu motivieren und ihn anzustoßen. Hier könnten sich mittlerweile fremd gewordene Überlieferungen als eine - wie Peukert formuliert hat - "positive Antitradition" erweisen, insofern in ihnen Verheißungen aufgehoben sind, deren Einlösung noch aussteht, die das Gegebene mit Hoffnungen und Lebensentwürfen aus einer vergangenen Zeit konfrontieren und dazu einladen, sich der eigenen verborgen gehaltenen Hoffnungen und Wünsche zu erinnern und sie zur Sprache zu bringen, Hoffnungen und Wünsche, die die Menschen aus ihrer Gefangenschaft in den eigenen geläufigen Selbstwiederholungen herauszuführen vermögen, kurz: die die vorherrschenden Selbstverständlichkeiten produktiv stören und unterbrechen.<sup>42</sup> Die produktive Kraft solcher Antitraditionen besteht darin, daß sie gegenwärtiges Bewußtsein mit "subversiven Erinnerungen" (J.B. Metz) in Berührung bringen, die nicht aus der Geschichte herausführen und auf archaische Verhaltensmuster regredieren lassen, sondern gerade in die Geschichte einweisen und zur Wahrnehmung der Verantwortung für sie anhalten. Solche Traditionen sind alles andere als abgeschlossene Überlieferungsbestände, die in fixierter Form weitergereicht werden; das Erzählen vergangener Ereignisse und Erfahrungen hält vielmehr dazu an, solche Geschichten in der eigenen Praxis weiterzuschreiben, also z.B. nicht nur eine prophetische Traditionen zu zitieren, sondern selbst den Mut zu prophetischer Kritik zu bekommen. Überlieferungen werden zu produktiven Antitraditionen, wenn sie neu - schöpferisch-innovierend - zu denken, zu lernen und zu tun geben.

Daß die zentralen Inhalte der jüdisch-christlichen Überlieferung das Potential für eine solche produktive Antitradition in sich bergen, ist seit einiger Zeit in Gefolge einer politisch aufgeklärten (nachidealistischen) theologischen Reflexion wieder bewußt geworden. Thesenartig umreißt J.B. Metz den Kern des Glaubens als ein den Menschen rettendes Gedächtnis: "Wer dem Dahinschwinden des Menschen widerstehen will, wer den uns vertrauten und anvertrauten Menschen retten will, seine subjekthafte Identität, seine Verständigungsmöglichkeiten, sein Gedächtnis und seinen ungesättigten Hunger

---

41 Peukert, Tradition und Transformation (s. Anm. 36), 16.

42 Vgl. ebd., bes. vgl. auch F. Steffensky, Konzeptionelle Perspektiven des Religionsunterrichts in der BRD, in: Die Christenlehre 39 (1986) 295-298, bes. 296f.; G. Otto, Grundlegung der Praktischen Theologie, München 1986, 96ff.

und Durst nach Gerechtigkeit, der kann das, wenn es zum Schwure kommt, nur aus der Kraft des Gottesgedächtnisses. Und was die auf den Tod des Menschen eingeschworene Noch- oder Nachmoderne in Rechnung zu stellen hätte, ist die Subversion dieses Gottesgedächtnisses, das uns auch heute noch von Humanität und Solidarität, von Entfremdung, Unterdrückung und Befreiung reden und gegen himmelschreiende Ungerechtigkeit, gegen Verelendung und zerstörerische Armut kämpfen läßt."<sup>43</sup>

#### 5. Auf der Suche nach Trägern und Vermittlern produktiver Antitradition

Soll allerdings das Christentum in diesem Sinne als produktive Antitradition zur Geltung kommen können, ist viel davon abhängig, ob es in der gelebten Praxis der Christen und ihrer verschiedenen Gemeinschaftsformen als solche erfahrbar wird. Daß es möglicherweise daran mangelt, könnte einer der maßgeblichen Faktoren sein, durch die die momentan viel beschworene "Tradierungskrise des Glaubens" im engeren Sinne bedingt ist. Die Frage ist also, ob und inwiefern die Christen selbst daran beteiligt waren, daß die transformatorische und innovatorische Kraft ihres Glaubens erlahmt ist und seine motivträchtige Weitergabe kaum mehr gelingt.

Erhellend und weiterführend sind in diesem Zusammenhang die verschiedentlich von F.-X. Kaufmann gegebenen Hinweise, daß die Christen und die Kirchen stärker in dem die Gesellschaft insgesamt bestimmenden Prozeß der Modernisierung verflochten sind, als es bei oberflächlicher Betrachtung den Anschein hat.<sup>44</sup> Zwar kann wohl zuallerletzt von der katholischen Kirche behauptet werden, daß sie aufseiten des Programms der Moderne gestanden und es vorangetrieben habe; das Gegenteil dürfte zutreffender sein. Aber dennoch trifft die lakonische Feststellung Kaufmanns zu, daß so wie das Christentum insgesamt auch die katholische Kirche "kein exemter Bereich der Moderne"<sup>45</sup> seien, sondern sowohl an deren Erfolgen als auch an deren Gefahren teilhätten. Auf der einen Seite ist von verschiedenen Seiten aus auf ideengeschichtliche und andere Zusammenhänge zwischen dem Christentum und dem Aufkommen der Moderne, auch wenn diese sich mittlerweile von ihrer christlichen Herkunft gelöst hat, aufmerksam gemacht worden. Auf der anderen Seite haben die mit dem Programm der Moderne einhergehenden sozialstrukturellen Veränderungen der Neuzeit nicht zuletzt für

<sup>43</sup> Metz, Suchbewegungen (s. Anm. 40) 93.

<sup>44</sup> Vgl. neben den gen. Beiträgen von F.-X. Kaufmann (Anm. 34 und 36) ders., Kirche begreifen, Freiburg 1979; ders., Religion und Modernität, in: J. Berger (Hg.), Die Moderne - Kontinuitäten und Zäsuren. Soziale Welt, Sonderband 4, Göttingen 1986, 283-307.

<sup>45</sup> Kaufmann, Spannungsfeld (s. Anm. 36) 88.

den gesellschaftlichen Ort des Christentums erhebliche Auswirkungen gezeitigt. Kaufmann hat dies mit seiner These der "Verkirchlichung des Christentums" auf den Begriff zu bringen versucht.<sup>46</sup> Der damit gemeinte Vorgang der zunehmenden Konzentration des christlichen Momentes in der kirchlichen Organisation zeitigt im Hinblick auf seine Tradierung problematische Folgen: Zum einen nehmen mehr und mehr Menschen eine konsumierende Haltung gegenüber der 'Amtskirche' ein, von der sie die Erfüllung bestimmter Dienstleistungen erwarten. Eine dieser Erwartungen bezieht sich auf die religiöse Erziehung der nachwachsenden Generation, auf die in der Regel durchaus noch Wert gelegt wird, die zu leisten jedoch als Sache von dafür zuständigen Experten (Priester, Religionslehrer etc.) angesehen und an sie delegiert wird. Nur schwerlich dürfte eine auf diese Weise vermittelte Religion zur lebensbestimmenden Kraft werden; eher wird die Beziehung zur Kirche als eine Rolle unter vielen anderen sozialisiert.<sup>47</sup> Zum anderen ist die Kirche vor allem auf organisatorischer Ebene strukturell dermaßen mit dem modernen Gesellschaftssystem verwoben, daß sie sich mit den ohne Zweifel damit verbundenen Vorteilen nicht unbeträchtliche Nachteile einhandelt, insofern sie sich den Gesetzmäßigkeiten einer Dienstleistungsorganisation nicht mehr entziehen und tendenziell in Widerspruch zu ihrem eigenen Auftrag geraten kann. Man denke nur an die Ambivalenz, die mit der Partizipation der Kirchen am Wohlstand der modernen Gesellschaft verbunden ist. Daß eine solche strukturelle Verflechtung Auswirkungen bis hin zum inhaltlichen Selbstverständnis des Christentums zeitigen kann, dafür sei hier nur auf die unter dem Stichwort "bürgerliche Religion" geführte Debatte verwiesen.<sup>48</sup> Daß das Konsequenzen hat für die Möglichkeiten, das Christentum als produktive Antitradition zur Geltung zu bringen, liegt auf der Hand. Kurzschlüssig und trügerisch wäre es allerdings, zu meinen, die Kirchen und die Christen könnten und sollten sich gewissermaßen aus dem Prozeß der Moderne "ausklinken" und sich etwa als "Kontrastgesellschaft" dazu etablieren. Auch muß vor romantisierenden Verklärungen jener Situationen und Regionen gewarnt werden, in denen das Christentum - noch - nicht in dem Maße wie bei uns von den Modernisierungsprozessen und seinen Auswirkungen betroffen ist. Das hieße nämlich, die Augen davor zu verschließen, daß der

46 Vgl. bes. Kaufmann, Kirche begreifen (s. Anm. 44) 100ff.

47 Vgl. ebd. sowie 133ff; vgl. auch ders., Kirche für die Gesellschaft von morgen, (s. Anm. 34); ders./G. Stachel, Religiöse Sozialisation, in: F. Böckle u.a. (Hg.), Christlicher Glaube in moderner Gesellschaft. Teilband 25, Freiburg 1980, 117-164.

48 Vgl. u.a. Concilium 15 (1979) Heft 5: Christentum und Bürgertum; J.B. Metz, Jenseits bürgerlicher Religion, München-Mainz 1980.

Modernisierungsprozeß längst die Grenzen Europas und Nordamerikas überschritten, daß die ihn vorantreibende technologische Rationalität die Welt-herrschaft angetreten hat.<sup>49</sup> Von daher besteht die spezifische Verantwortung der Christen und Kirchen in Europa und Nordamerika darin, sich an "Suchbewegungen" (H. Peukert) zu beteiligen, wie die angesichts der neuen Situation erforderlich gewordenen tiefgreifenden Veränderungen unseres Bewußtseins praktisch angestoßen werden können.<sup>50</sup> Plakativ könnte man dies als genau jene Befreiungspastoral und -theologie bezeichnen, die hier zu entwickeln wäre.

Es muß also bewußt werden, daß angesichts der gegenwärtigen "Tradierungs-krise" mehr auf dem Spiel steht als die Zukunft des Christentums insbesondere in seinen herkömmlichen institutionellen Erscheinungsformen. Es geht - wie aufgezeigt - um die Frage nach der Ermöglichung eines Lebens auf Zukunft hin überhaupt, und zwar sowohl für den einzelnen als auch für die Menschheit insgesamt. Wer um die Zukunftsfähigkeit des Christentums im hiesigen gesellschaftlichen Kontext besorgt ist, ist nach F.-X. Kaufmann dazu angehalten, sich nicht nur kritisch auf den eigenen Glauben zu be-sinnen, sondern sich auch und gerade mit den Schwierigkeiten auseinander-zusetzen, in die unsere Zivilisation aufgrund ihrer immanenten Entwick-lungstendenzen geraten ist und gerät und von denen sie "als Mitmenschen von Immer-weniger-Glaubenden mit diesen gemeinsam"<sup>51</sup> betroffen sind. "Diese Verhältnisse müssen als solche erkannt und durchschaut werden, in denen es aufgrund ihrer Auswirkungen auf unsere alltägliche Lebenswelt und unsere mitmenschlichen Beziehungen immer schwerer fällt, religiöse Grunderfah-rungen zu machen und jene Fähigkeiten zur Sympathie (wörtlich: mitleiden) und zur Nächsten- und Gottesliebe zu entwickeln, die den Kernbestand der christlichen Botschaft ausmachen."<sup>52</sup> Sollte es wirklich so sein, wie Kauf-mann dafürhält, daß Christen aufgrund ihres Glaubens und Hoffens auf eine Vollendung, die nicht an die "kleine Zukunft" des modernen Gesellschafts-typs gebunden ist, "stärker als andere Menschen die Möglichkeit einer ge-steigerten Sensibilität genau für diese Probleme der Moderne" haben, "ohne gleich in Verzweiflung oder die Suche nach 'totalen Alternativen' zu ver-

49 Vgl. J.B. Metz, Theologie im Kontext von Kulturen und gesellschaftlichen Verhältnissen, in: Zentralkomitee der Deutschen Katholiken (Hg.), Dein Reich komme. 89. Deutscher Katholikentag Aachen 1986, Paderborn 1987.

50 Peukert, Zukunft von Bildung (s. Anm. 36) 137.

51 Kaufmann, Kirche für die Gesellschaft von morgen (s. Anm. 34).

52 Ebd.

fallen"?<sup>53</sup> Hoffnungsvolle Ansätze gibt es durchaus.<sup>54</sup> Nur fristen sie in den etablierten kirchlichen Strukturen und Mentalitäten hierzulande - im Unterschied zu anderen Bereichen der Weltkirche und Ökumene - eher ein Randdasein.

6. Auf der Suche nach Perspektiven für die religionspädagogische Praxis Erwartungen, die vorgelegten Diagnosen und Interpretationen zum Umfeld dessen, was aktuell unter dem Stichwort "Tradierungskrise" verhandelt wird, ließen sich in ein Programm umsetzen, das angibt, wie die "Weitergabe des Glaubens an die kommende Generation"<sup>55</sup> gewährleistet werden kann, können nicht eingelöst werden. Der Grund dafür liegt nicht nur darin, daß sich - wie G. Miller es in Ihrem eingangs zitierten Text resigniert-vorwurfsvoll festgestellt hat - die Religionspädagogik bislang zu wenig mit dieser umfassenden Problematik beschäftigt hat.<sup>56</sup> Sondern angesichts der komplexen Situation von Gesellschaft und Kirche in der Gegenwart muß man sich damit abfinden, daß niemand mehr fertige Lösungsmuster versprechen und anbieten kann. Worauf es ankommt, ist, daß gemeinsam "Suchbewegungen" unternommen werden.<sup>57</sup> Als solche tastenden Versuche, Rahmenorientierungen für religionspädagogisches Handeln zu gewinnen, verstehen sich die folgenden thesenartig zur Diskussion gestellten Postulate:

1.

Zunächst gilt es, sich ohne Beschönigung mit der Tatsache zu konfrontieren, daß der überwiegende Teil der Bevölkerung eine religiöse Erziehung im herkömmlichen Verständnis nicht mehr zu den für das spätere Leben erforderlichen Grundausrüstungen, die durch die Erziehung zu vermitteln sind, zählt.<sup>58</sup> Nachdem ein seiner messianischen Spitze beraubtes bürgerlich

53 Kaufmann, Spannungsfeld (s. Anm. 36) 89.

54 Verwiesen sei vor allem auf den von Gruppen und Bewegungen in Gang gesetzten "konziliären Prozeß" in Richtung auf eine "gegenseitige Verpflichtung (Bund) für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung".

55 So lautet das nicht unproblematisch formulierte Rahmenthema für die Beratungen und Entscheidungen der Diözesansynode Rottenburg-Stuttgart 1985/86; vgl. Bischöfliches Ordinariat Rottenburg (Hg.), Beschlüsse der Diözesansynode Rottenburg-Stuttgart 1985/86, Ostfildern 1986.

56 Vgl. dazu den ausgezeichneten "Lagebericht" von W. Simon, Zur Entwicklung der Religionspädagogik in den Jahren 1984-1986, in: *KatBl.* 112 (1987) 20-29; weiterführende Hinweise, aber keine konzeptionellen Neuentwürfe finden sich in den beiden neuen religionspädagogischen Handbüchern (G. Bitter/G. Miller (Hg.), *Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*. 2 Bde., München 1986; W. Böcker u.a. (Hg.), *Handbuch religiöser Erziehung*. 2 Bde., Düsseldorf 1987).

57 Vgl. Kaufmann/J.B. Metz, *Zukunftsfähigkeit. Suchbewegungen im Christentum*, Freiburg 1987.

58 Vgl. R. Köcher, *Religiös in einer säkularisierten Welt*, unveröffentl. Manuskript des Instituts für Demoskopie Allensbach, bes. 42ff.

gewordenes Christentum seit längerem bereits sowieso nur noch vielfach zur Verzierung eines aus anderen Quellen gespeisten Sozialisationsprozesses erhalten mußte, scheint es inzwischen für die meisten überhaupt entbehrlich geworden zu sein.

Bevor über die vermeintlichen selbstzerstörerischen und gesellschaftsdestruierenden Folgen einer "religiösen De-sozialisation" lamentiert wird<sup>59</sup>, gebietet es die Redlichkeit einzugestehen, daß auch Menschen, die nicht an Gott glauben, ihr Leben in dieser Welt für sinnvoll erachten und sich für eine bessere, menschenwürdigere Welt einsetzen können.<sup>60</sup> Und umgekehrt kann nicht geleugnet werden, daß durch die religiöse Erziehung nicht gerade selten das Gegenteil dessen erreicht worden ist.<sup>61</sup>

Daß momentan Einstellungsveränderungen in der Bevölkerung zu verzeichnen sind, die die moralischen Stabilitätsgrundlagen des modernen Gesellschaftszusammenhanges zu unterminieren drohen, ist unbestreitbar ein alarmierender Befund.<sup>62</sup> Aber angesichts dessen greift ein Ruf nach Religion als vermeintliches "Allheilmittel" zu kurz, jedenfalls solange nicht in den Blick genommen wird, daß die moderne Gesellschaft es ja auch ist, die grundlegende Voraussetzungen für eine religiöse Bindung eher verhindert als begünstigt.

Die Kirchen Ihrerseits erwecken - nicht zu Unrecht - häufig den Eindruck, zu sehr sich mit dem status quo arrangiert zu haben, als daß sie glaubwürdige Alternativen zu geben vermöchten. Wo religiöse Erziehung lediglich als der an die nachwachsende Generation "herangetragene Anspruch einer bürokratischen Institution"<sup>63</sup> begenet, vermag sie kaum motivträchtig zu wirken.

## 2.

Die gegenwärtige Situation kann und muß als Chance begriffen werden, sich neu auf den Grund und das Ziel religionspädagogischen Handelns zu besinnen. Eine bemerkenswerte Leitperspektive einer am Evangelium orientierten Erziehung im Kontext bedrohten Menschseins und einer gefährdeten Welt findet sich im

59 So z.B. der überwiegende Tenor der Beiträge in W.F. Kasch (Hg.), *Entchristlichung und religiöse Desozialisation*, Paderborn 1978.

60 Vgl. E. Schillebeeckx, "Worauf können wir hoffen?", in: *Publik Forum* vom 7.11.86, 34; vgl. auch ders., *Weil Politik nicht alles ist, Von Gott reden in einer gefährdeten Welt*, Freiburg 1987.

61 Vgl. zuletzt E. Ringel/A. Kirchmayr, *Religionsverlust durch religiöse Erziehung*, Wien 1985.

62 Vgl. Kaufmann, *Spannungsfeld* (s. Anm. 36) 87.

63 J. Werbick, *Religiöse Erziehung*, in: U. Ruh u.a. (Hg.), *Handbuch religiöser Gegenwartsfragen*, Freiburg 1986, 400-405, hier: 402.

Dokument der Dritten Generalkonferenz des Lateinamerikanischen Episkopats in Puebla (1979): "Die Erziehung humanisiert und personalisiert den Menschen, wenn sie es zustande bringt, daß dieser sein Denken und seine Freiheit zur vollen Entfaltung bringt, so daß er zu einem Verhalten gelangt, das vom Verständnis und der Gemeinschaft mit der gesamten realen Ordnung erfüllt ist. Durch dieses Verhalten humanisiert der Mensch selbst seine Welt, bringt Kultur hervor, verändert die Gesellschaft und gestaltet die Geschichte (vgl. GS 55). Die evangelisatorische Erziehung nimmt den Begriff der befreienden Erziehung an und vervollständigt ihn, denn sie muß zur Umkehr des gesamten Menschen beitragen, nicht nur, was sein tiefstes und individuelles Ich angeht, indem sie dieses Ich von Grund auf zu einer echten christlichen Befreiung hinführt, die den Menschen für die völlige Teilhabe am Mysterium des auferstandenen Christus öffnet, d.h. für die brüderliche Gemeinschaft mit allen Menschen, seinen Brüdern (vgl. EN 27, 29, 30, 33; Medellín, Erziehung, II,8)." (Puebla 1025 f)<sup>64</sup>

Ein vom christlichen Glauben her orientierter Beitrag zur Erziehung besteht also darin, entschieden für die Subjektwerdung jedes einzelnen und aller Menschen einzutreten und engagiert um die Ermöglichung eines Lebens auf Zukunft hin besorgt zu sein<sup>65</sup>. Ein solches erzieherisches Handeln besteht grundlegend in der Vermittlung gegenseitiger vorbehaltloser Bejahung und Anerkennung, die den anderen frei werden läßt. Es stiftet an und ermutigt zu einem Umgang miteinander, der den benötigten Freiraum für die Entscheidung eröffnet, wer die Beteiligten für sich und die anderen sein können und wollen. Es vollzieht sich wenigstens tendenziell in einer Praxis "intersubjektiver bzw. intergenerativer Kreativität", die ernstnimmt, daß ein Leben auf Zukunft hin für den einzelnen nur noch möglich ist, wenn es für alle anderen ermöglicht wird. Es macht darum sensibel gerade für jene, deren Subjektsein aufgrund von Leid, Not und Unterdrückung elementar gefährdet ist, und zielt auf die Befähigung zu einem befreienden kommunikativ-solidarischen Handeln. Kurz: Eine solche Erziehung widersetzt sich den Bestrebungen, daß der Mensch von früh an auf seine

---

64 Zur Relevanz von dem neueren Verständnis von "Evangelisierung" als dem Identitätsmerkmal christlich-kirchlichen Handelns insgesamt für die religionspädagogisch-katechetische Praxis vgl. u.a. G. Bitter, Religionsunterricht. in: U. Ruh u.a. (Hg.), Handbuch religiöser Gegenwartsfragen (s. Anm. 63), 395-400; K.H. Schmitt, Evangelisierung, in: G. Bitter/G. Miller (Hg.), Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe I (s. Anm. 56), 170-174; N. Mette/M. Blasberg-Kuhnke, Kirche auf dem Weg ins Jahr 2000, Düsseldorf 1986, bes. 155-160; R. Zerfuß/H. Poensgen, Predigt/Verkündigung, in: Chr. Bäumlner/N. Mette (Hg.), Gemeindepraxis in Grundbegriffen, Düsseldorf/München 1987; W. Simon, (s. Anm. 56), bes. 2f.

65 Vgl. zum Folgenden auch N. Mette, Erziehung, in: G. Bitter/G. Miller (Hg.), Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe I (s. Anm. 56), 52-60.

gesellschaftlich erwünschten Verhaltensmuster reduziert wird, daß sein Leben in all seinen Bezügen banalisiert zu werden droht; dem drohenden Zerfall und den Bemühungen, dies etwa mit Hilfe einer Regression auf archaische Bewußtseinsmuster noch zu kaschieren, tritt sie entschieden entgegen.

3.

Religiöse Erziehung im engeren Sinn besteht dann in der ausdrücklichen Erschließung jener produktiven Antitradition, von der eine befreiende Erziehungspraxis im christlichen Verständnis seine Inspiration gewinnt. Sie ist darauf gerichtet, daß die Beteiligten entdecken und lernen, "die Wahrheit des Glaubens als Herausforderung zu einer schlechthin verheißungsvollen, befreienden Lebenspraxis wahrzunehmen und die den Menschen von Gott angebotenen und in Jesus mit letzter Deutlichkeit offenbar gewordenen neuen Lebensmöglichkeiten zu ergreifen"<sup>66</sup>. Für solche Lernprozesse ist es entscheidend, daß die Inhalte des Glaubens, die zu vermitteln versucht werden, in der Weise, wie sie intersubjektiv mitgeteilt werden, einen erfahrbaren Anhaltspunkt ihrer Glaubwürdigkeit gewinnen<sup>67</sup>.

4.

Um einen lebendigen Tradierungsprozeß handelt es sich, wenn Heranwachsende und Erwachsene gemeinsam fähig werden und beginnen, mit der jüdisch-christlichen Erfahrungstradition eigene Erfahrungen zu machen, und auf diese Weise einen Verständigungshorizont für die Gestaltung ihres Lebens auf Zukunft hin gewinnen. Voraussetzung dafür ist die personale Begegnung mit gelebter Tradition, sei es mit einzelnen "Vorbildern" und "Identifikationspersonen"<sup>68</sup>, sei es mit kleinen Gruppen, Initiativen, Bewegungen o.ä., die bewußt Lebensformen zu entwickeln versuchen, in denen aus dem Glauben heraus "zeichenhaft entscheidende Schwächen moderner Lebensführung diagnostiziert und überwunden werden"<sup>69</sup>.

5.

Wo die Gehalte der jüdisch-christlichen Tradition so ins Heute hinein übersetzt werden, daß der Blick für bestehende Armut, Not, Ungerechtigkeit und Unterdrückung geöffnet wird, daß Befreiungsprozesse in Gang gesetzt werden, daß Subjektwerdung ermöglicht und solidarische Gemeinschaft gestiftet wird, ereig-

66 J. Werbick, *Religiöse Erziehung*, (s. Anm. 63), 403.

67 Vgl. ebd. 402; vgl. auch G. Stachel, *Glaubensvermittlung*, in: U. Ruh u.a. (Hg.), *Handbuch religiöser Gegenwartsfragen*, (s. Anm. 64), 150-155.

68 Vgl. F.-X. Kaufmann, *Kirche für die Gesellschaft von morgen*, (s. Anm. 34), - Vgl. auch R. Englert, *Glaubensgeschichte und Bildungsprozeß*, München 1985, bes. 323-346.

69 F.-X. Kaufmann, *Kirche für die Gesellschaft von morgen*, (s. Anm. 34).

net sich Kirche, wird Kirche als Gemeinschaft der Gläubigen, als Nachfolge- und Lernbewegung in gemeinsamer Teilhabe und Verantwortung. Nicht daß Experten möglichst optimale Lehrpläne erstellen und perfekte Bildungsprogramme organisieren, wird für die weitere Tradierung des Glaubens entscheidend sein, sondern daß Leute, von ihren eigenen Nöten getrieben, sich unter Gottes Wort versammeln, die Bibel in die Hand nehmen und gemeinsam entdecken, was der Wille Gottes für sie heute ist.<sup>70</sup> R. Zerfaß und K. Roos ist zuzustimmen, wenn sie - nicht ohne sarkastischen Unterton - eindringlich mahnen: "Solange das Arrangement der Verkündigung in der Predigt, im Gottesdienst, in der Erwachsenenbildung ständig die Sprachohnmacht der Gläubigen, den Analphabetismus im Glauben zementiert, statt ihn zu überwinden, indem auch das Wort von Laien (Kindern, Frauen, Nichttheologen, Nichtakademikern) zu den zentralen Fragen des Glaubens (und nicht nur im administrativen Bereich!) ernstgenommen wird, können wir in unseren Gemeinden nicht lernen, wer Gott ist und zu welcher Einsicht und Freiheit er uns berufen hat (Röm 8,21; Eph 1,8; Phil 1,9; 1 Kor 14,26)"<sup>71</sup>.

6.

Notwendig ist es, stärker als bisher auf eine Integration der verschiedenen christlich-kirchlichen Vermittlungsformen bedacht zu sein, ohne damit ihre wünschenswerte Pluralität unterbinden zu wollen. Aber "nur das Zusammenwirken von Familie und Gemeinde, von Schule und Gleichaltrigengruppe kann die lebenswerte 'Religion' und 'christlich Glauben' in einer verschärften Diasporasituation erfahrbar, erziehbar und lebbar werden lassen"<sup>72</sup>. Indem die verschiedenen Lernorte nicht länger in einem konkurrierenden Neben- und Gegeneinander stehen, sondern in ein beziehungsreiches Miteinander gebracht werden und sich so gegenseitig zu korrigieren und zu ergänzen vermögen, wird damit begonnen, daß die bisherige "weithin pädagogisierte und informationsorientierte Tradierungsform des Lebens und Glaubens der Christen zugunsten einer kommunikativen und evangelisierenden Vermittlungs-

70 Zur Bedeutung von "Gemeinde" als Lernort des Glaubens vgl. ausführlicher N. Mette, Die Aufgaben der kirchlichen Gemeinde im religiösen Lernprozeß, in: Concilium 20 (1984) 329-334; R. Zerfaß/K. Roos, Gemeinde, in: G. Bitter/G. Miller (Hg.), Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe I, München 1986, 132-142.

71 Ebd. 138. - Hier sei an das immer noch aktuelle Programm A. Exelers einer "Theologie des Volkes" erinnert: vgl. A. Exeler/N. Mette (Hg.), Theologie des Volkes, Mainz 1978; vgl. auch Concilium 21 (1985) Heft 4: Die Lehrautorität der Gläubigen.

72 G. Bitter, Religionsunterricht, (s. Anm. 64), 396; nähere Ausführungen dazu finden sich ebd., bes. 396ff. Vgl. auch N. Mette, Kirchliche Strukturen und Vermittlung des Glaubens, in: E. Feifel/W. Kasper (Hg.), Tradierungskrise des Glaubens, München 1987.

form"<sup>73</sup> überwunden wird.

7.

Zu einer solchen kommunikativen und evangelisierenden Vermittlungsform gehört auch, daß bei allen Bemühungen, zur Vermittlung der für den christlichen Glauben grundlegenden und befreienden Erfahrung beizutragen, daß Leben gelingt, indem der Mensch sich auf den Zuspruch und den Anspruch Gottes einläßt<sup>74</sup>, bewußt bleibt, daß sie im Horizont der gegenwärtigen zugespitzten Bildungsproblematik stattfinden und darin unweigerlich verweben sind. Von daher muß die Religionspädagogik darauf bedacht sein, auch weiterhin als Gesprächspartner bei Diskussionen und Entscheidungen, die das gesamte Bildungswesen betreffen, beteiligt zu sein.<sup>75</sup>

7. Der Religionsunterricht - ein Erprobungsfeld der "Zukunftsfähigkeit des Christentums" (J.B. Metz)

Von hierher liegt es nahe, die Überlegungen abschließend auf den Religionsunterricht als konkretem Bewährungsfeld religionspädagogischer Theoriebildung zurückzulenken; hatten sie doch von der Beobachtung, daß dieses Schulfach einem schleichenden Erosionsprozeß und einem damit unweigerlich einhergehenden allmählichen Legitimationsverlust ausgesetzt sei, ihren Ausgang genommen. Angesichts der Tatsache, daß - soweit erkenntlich - von dieser institutionell abgesicherten und äußerlich noch weitgehend intakten Vermittlungsinstanz von Religion und christlichem Glauben keine gravierenden Einflüsse auf den in Breite zu verzeichnenden Traditionsverlust ausgehen, werden mittlerweile auch innerhalb der Religionspädagogik Zweifel laut, ob der ganze Aufwand, der in den letzten Jahren vor allem in Bezug auf den Religionsunterricht geleistet worden ist, überhaupt noch lohnt. Soll man,

73 G. Bitter, "... damit Leben und Glauben im Gespräch bleiben..." Umriss einer katechetisch orientierten theologischen Erwachsenenbildung, in: ... österlichem Optimismus. Zur Religionspädagogik von Gottfried Bitter, Bonn 1986, 183-192, hier: 191.

74 Formuliert im Anschluß an die oberste Zielbestimmung des katechetischen Wirkens, wie sie im Arbeitspapier der gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland "Das katechetische Wirken der Kirche" unter A. 3 vorgenommen worden ist. Vgl. grundlegend dazu G. Bitter, Christlicher Glaube zwischen Zuspruch und Anspruch, in: *KatBl* 103 (1978) 923-933.

75 Es stimmt in diesem Zusammenhang bedenklich, daß der Beschluß der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland "Schwerpunkte kirchlicher Verantwortung im Bildungsbereich" innerhalb der Religionspädagogik kaum Beachtung gefunden hat. - Einen weiterführenden religionspädagogischen Beitrag zur bildungstheoretischen Diskussion hat zuletzt R. Englert (Glaubensgeschichte und Bildungsprozeß, (s. Anm. 68) vorgelegt. Vgl. auch K.E. Nipkow, Der Beitrag der Kirchen zum Erziehungsauftrag in der gegenwärtigen bildungspolitischen Situation, in: *ThP* 21 (1987) 98-119.

so wird gefragt, die Kräfte nicht lieber anderswo einsetzen?

So verständlich solche Zweifel sind, so ist doch zu bedenken, ob sich die Kirchen mit einem Rückzug aus dem schulischen Bereich nicht allzu leicht einer

- zwar nicht prinzipiell gegebenen, ihnen aber doch historisch zugewachsenen

- Möglichkeit begeben, sich am Streit um die Bildung des Menschen und um die

Konstitution seiner gesellschaftlichen Wirklichkeit zu beteiligen und kri-

tisch gegen die auch im Bildungswesen durchschlagenden Prozesse zur Auf-

lösung und Entmächtigung des Menschen als verantwortlichem Subjekt für die

Gestaltung der Geschichte Einspruch zu erheben. Wo die Zukunft von Leben

so elementar bedroht ist wie in der Gegenwart, kann der Kirche die Situation

der nachwachsenden Generation, die davon am härtesten betroffen ist, nicht

gleichgültig bleiben. Sie hat - wie es die lateinamerikanische Teilkirche in vor-

bildlicher Weise getan hat<sup>76</sup> - neben einer vorrangigen Option für die Armen

auch eine vorrangige Option für die Kinder und Jugendlichen zu treffen.

Natürlich muß geprüft werden, ob dem der Religionsunterricht in seiner momen-

tanen organisierten und inhaltlichen Ausgestaltung gerecht zu werden vermag

oder ob hier nicht konsequent Veränderungen vorgenommen werden müssen.

Auch darf der grundsätzlichen Frage nicht ausgewichen werden, ob es in der

Schule, so wie sie sich heute darstellt, überhaupt möglich ist, Religion sinnvoll

zur Sprache zu bringen, oder ob damit nicht eher das Gegenteil dessen bewirkt

wird, was beabsichtigt ist. Aber das verweist doch nur auf die Notwendigkeit,

daß die Religionspädagogik über den Religionsunterricht hinaus die gesamte Schule

in den Blick nehmen muß; Bemühungen um die Sensibilität für die aktive Ge-

staltung von Schulkultur weisen in diese Richtung.<sup>77</sup> Darüber hinaus sind verstärkt

die Chancen wahrzunehmen, die für die Kirchen aufgrund ihres großen Engage-

ments im schulischen Bereich gegeben sind, nämlich daß von ihnen jene Reform-

prozesse vorangetrieben und daß sie in den in ihrer Trägerschaft befindlichen

Schulen exemplarisch realisiert werden, die der Utopie einer schülergerechten

Schule näher-kommen und diese auch gegen gegenläufige Interessen z.B. aus

Wirtschaft und Verwaltung verteidigen und durchsetzen.<sup>78</sup>

So begrenzt bei Fehlen eines entsprechenden Umfeldes die Möglichkeit des

schulischen Religionsunterrichts auch sind, so sind diese jedoch nicht als völlig

aussichtslos zu veranschlagen.

76 Vgl. dazu N. Mette, "Vorrangige Option für die Jugendlichen", *Ekklesiologische und pastorale Konkretionen einer Kirche der Jugend - eine lateinamerikanische Herausforderung*, in: H. Hanusch/G. Lämmermann (Hg.), *Jugend in der Kirche zur Sprache bringen*, München 1987, 228-235.

77 Ein Beispiel dafür gibt das Unterrichtswerk für das 1.-4. Schuljahr von H. Halbfas (Düsseldorf 1983-1986).

78 Vgl. auch F.-X. Kaufmann, *Spannungsfeld*, (s. Anm. 36), 90.

In Anknüpfung an den Diskussionsstand um die Zielbestimmung des Religionsunterrichts<sup>79</sup> seien insbesondere folgende Aspekte hervorgehoben<sup>80</sup>:

- In der Begegnung mit der jüdisch-christlichen Tradition, den darin aufbewahrten Visionen vom gelungenen Leben, aber auch den gemachten Erfahrungen des Scheiterns werden die Schüler eingeladen, den eigenen Lebenswünschen und -hoffnungen auf die Spur zu kommen, ihre Sehnsüchte nicht länger im Verborgenen zu halten, sondern sich darüber untereinander zu verständigen.
- In der Entdeckung der ihnen in der Regel fremden biblischen Traditionen stoßen die Schüler auf Gegenworte und Gegenerzählungen zu den ihnen geläufigen Erfahrungen, daß es sich nicht lohnt, sich für eine Sache, von der man überzeugt ist, einzusetzen, weil man sich damit doch nur Nachteile einhandelt, daß man sich also mit dem Gegebenen abfinden muß. Den Heranwachsenden wird eine Sprache und werden Interpretationsmuster angeboten, die es ihnen erlauben, ihre im Alltag gemachten Entfremdungserfahrungen zu artikulieren und gegen sie zu protestieren. "Die gegenwärtigen Befürchtungen, Wünsche, Leiden, Konflikte der Kinder und der Gesellschaft sind der hermeneutische Rahmen, in dem die Tradition ausgelegt und aktualisiert wird."<sup>81</sup>
- In dem Treffen auf das ihnen Fremde und Neue der Tradition sowie auf ihre aktuellen Über-setzungen in einzelnen Lebenszeugnissen und unterschiedlich akzentuierten Nachfolgebewegungen wird die Eindimensionalität und Provinzialität vorgestanzter Lebensschablonen, mit denen viele Heranwachsende heute groß werden, auf tiefere Dimensionen und größere Weiten hin gesprengt.
- Indem eine Identifikation mit der christlichen Tradition und ihrer institutionellen Vermittlungsinstanz nicht zwingend auferlegt, sondern ein Raum für spielerische Annäherung und kreative Übertragungen eröffnet wird, erleben die Kinder, wie heilsam es ist, wenn man frei von unmittelbaren Absichten miteinander umgehen kann. Sie bekommen konkret etwas von der Freiheit der Kinder Gottes zu spüren.

79 Vgl. dazu zusammenfassend W. Langer, Religionsunterricht, in P. Eicher (Hg.), Handbuch theologischer Grundbegriffe. Bd. 4, München 1985, 58-67, bes. 64f.

80 Anregungen zu den folgenden Überlegungen gaben vor allem F. Steffensky, Konzeptionelle Perspektiven, (s. Anm. 42), bes. 296f; G. Bitter, "Kommt und seht". Überlegungen zu einem einladenden Religionsunterricht, in: ... in österlichem Optimismus, (s. Anm. 73), 202-215, bes. 210ff., sowie Beiträge in der Arbeitshilfe für den evangelischen Religionsunterricht am Gymnasium. Themenfolge 77 (Anfragen. Überlegungen zum Religionsunterricht an Gymnasien), Erlangen 1986.

81 F. Steffensky, (s. Anm. 42), 298. - Beispielhafte Konkretisierungen finden sich insbesondere bei I. Baldermann, Der Gott des Friedens und die Götter der Macht, Neukirchen-Vluyn 1983; ders., Wer hört mein Weinen? Kinder entdecken sich selbst in den Psalmen, Neukirchen-Vluyn 1986; M. Veit, Alltagserfahrungen von Jugendlichen, theologisch interpretiert, in: JRP 1 (1984) 3-28.

- Nicht ausgeblendet werden dürfen allerdings jene Ausformungen innerhalb der Wirkungsgeschichte der jüdisch-christlichen Tradition, in der unter Berufung auf sie Menschen in Unfreiheit, Ausbeutung und Sklaverei gehalten, ja in ihrer Existenz vernichtet worden sind. So kann ein notwendiges kritisches Gespür für mögliche Pathologien auch religiöser oder sich als religiös deklarierender Systeme ausgebildet werden.

Zusammenfassend bemerkt F. Steffensky: "Der Religionsunterricht ist in einer zweck-rational agierenden Gesellschaft oft die einzige Stelle, an der Kinder und Jugendliche einer systematischen Vorstellung großer Lebensgesten und solchen Dramatisierungen der Hoffnung in Bildern und Geschichten begegnen."<sup>82</sup> Indem er sich so vorbehaltlos als Diakonie am Leben der jungen Menschen vollzieht, betreibt er im höchsten Maße das, wozu die Kirche gesandt ist, nämlich zum "Dasein für andere".<sup>83</sup> Und gerade in der Begegnung mit den Kindern und Jugendlichen, die den Kirchen und ihren Traditionen fremd gegenüberstehen, besteht die Möglichkeit, im Hören auf ihre Auslegungen und Übersetzungen damit konfrontiert zu werden, wie sehr einem das Evangelium bisher verschlossen geblieben ist, wie sehr also alle im Glauben noch Anfänger sind und die Umkehr noch vor sich haben.<sup>84</sup>

Insofern kann der Religionsunterricht zu einem höchst konkreten Erprobungsfeld für die Zukunftsfähigkeit des Christentums werden. Ob und inwiefern dafür allerdings sein Status als obligatorisches Schulfach und damit seine Eingebundenheit in die "Leistungsschule" günstig sind, muß ernsthaft gefragt werden. Zumindest zu prüfen wäre also, ob seinem offenen und einladenden Charakter durch andere Formen - etwa Arbeitsgemeinschaften - besser entsprochen werden könnte.

Damit ist die Problematik der gemeinsamen - kirchlichen und staatlichen - Verantwortung für dieses Schulfach tangiert. Für die Kirchen könnte der Religionsunterricht zum Testfall werden, ob sie die gegenwärtige "Traditionskrise" als "Kairos" zu begreifen lernen, in dem unter Rückbesinnung auf ihr genuines Erbe von ihnen ein substantieller Beitrag zu den erforderlich gewordenen Lernschritten, um überhaupt noch Leben auf Zukunft hin zu ermöglichen, auszugehen hätte.<sup>85</sup> Daß das in einer Zeit, in der sich zunehmend ein mit der jüdisch-

<sup>82</sup> F. Steffensky, (s. Anm. 42), 297.

<sup>83</sup> Vgl. Beschluß der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland: Der Religionsunterricht in der Schule, bes. 2.6.

<sup>84</sup> Vgl. R. Zerfaß/H. Poensgen, Predigt/Verkündigung, (s. Anm. 64).

<sup>85</sup> Programmatisch dazu die materialreiche Untersuchung von R. Englert, Glaubensgeschichte und Bildungsprozeß, (s. Anm. 68).

christlichen Tradition nur noch locker in Verbindung stehendes New-Age-Bewußtsein ausbreitet<sup>86</sup>, nur noch in einer ökumenischen Anstrengung geleistet werden kann, muß immer noch eigens betont werden.<sup>87</sup>

Mit Blick auf die staatliche Verantwortung für dieses Fach ist F. Steffensky zuzustimmen, wenn er schreibt: "Das Problem, das sich eine Gesellschaft einhandelt, indem sie christlichen Religionsunterricht in den Schulen zuläßt und fördert, ist, daß die Grundtexte des Christentums höchst parteilich sind.

Das Christentum ist keine neutrale Welterklärung und allgemeine Weisheitslehre. Daß es zu einer solchen gemacht werden kann, hat die Geschichte bewiesen. Aber die Dokumente des Christentums zeigen Gott als einen Gott der Armen, der Entrechteten, der im Leben zu kurz gekommenen. Wo das Christentum ohne Verfälschung im Religionsunterricht erklärt wird, da werden auch immer 'gefährliche Erinnerungen' (Metz) beschworen. Die Parteilichkeit des Christentums macht Konflikte im Religionsunterricht fast unausweichlich."<sup>88</sup>

Prof. Dr. Norbert Mette  
Liebigweg 11a  
44 Münster

---

86 Vgl. H.-G. Stobbe, Hoffnungslos mental? Zum angeblichen Anachronismus der 'kleinen' Ökumene im Wassermann-Zeitalter, in: *Una Sancta* 41 (1986) 267-284.

87 Vgl. dazu die zum Stichwort "ökumenisches Lernen" in Gang gekommene Diskussion: vgl. H.-G. Stobbe, Ökumenische Erziehung, in: G. Bitter/G. Miller (Hg.), Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe I (s. Anm. 56), 307-312; K. Goßmann, Ökumenische Erziehung, in: W. Böcker u.a. (Hg.), Handbuch religiöser Erziehung. Bd. 1, Düsseldorf 1987, 267-278.

88 F. Steffensky, (s. Anm. 42), 197.